

# グループ体験学習による参加者の社会的スキルの開発<sup>1)</sup>

## Development of Participants' Social Skills through Group Experiential Learning

吉 山 尚 裕<sup>2)</sup>

Naohiro Yoshiyama

### ABSTRACT

One hundred and sixty-five female students participated in the group experiential learning course which was introduced into the curriculum of college education. The major aims of the course were for the participants to learn interpersonal and group processes, and to develop their social skills. The course was 12 scheduled classes of ninety minutes during a semester and consisted of the practices about person perception, active listening, self disclosure, assertion, group decision making and group problem solving. As for the effectiveness of the course, (1) the participants' social skills score (Kikuchi's KiSS-18) significantly increased during the semester and (2) their thoughts and feelings toward group activities became more positive through the course.

Key words: group experiential learning, structured group, social skills, interpersonal and group processes, leadership.

### 問 題

本研究は、グループ体験学習を短期大学の半期・週1回(90分)の授業の中で実施し、学生の社会的スキルの変化、および、学習前後の意識の変化について検討したものである。

いわゆる“体験集団”には、対人感受性や人間関係能力を高めることを目的としたTグループや感受性訓練(ST)、自己理解や他者との出会いを目的としたエンカウンター・グループなど様々なアプローチがある。これらの体験集団は、名称に違いはあるが、あらかじめ特定の課題や話題を用意せず、参加者が“いまここで”(here and now)感じていることを素材に自己の理解や成長をめざすという点では共通しており、“構造化されていない体験集団”(unstructured group)とも呼ばれる。

これに対して、“構造化された体験集団”(structured group)は、参加者が対人的・集団的なプロセスを体験しやすいように考案された課題や評定尺度が用いられ、トレーナーの積極的な指導の下に「実習」が進められる。参加者は、そうした具体的な活動を通して、他者との関わり方を

- 1) 本研究の結果の一部は、九州心理学会第59回大会(宮崎大学教育学部)で報告した。また、データの整理にあたっては、石川さやかさん(大分県立芸術文化短期大学実習助手)の協力を得た。記して感謝する。
- 2) 大分県立芸術文化短期大学コミュニケーション学科 (e-mail: yoshiya@oita-pjc.ac.jp)

点検したり、リーダーシップやアサーションなどの行動を学習したり、対人的なスキルを高めることをめざすのである。このようなグループ体験学習は、“人間関係トレーニング”（津村・山口,1992）や“構成的グループ・エンカウンター”（國分,1992）とも呼ばれているが、それは、人間関係が希薄になりがちな現代社会にあつて、人間関係の持つ意味を問い直そうとする一つの試みでもある。

近年、グループ体験学習は、心理学や教育学、福祉学や看護学を専攻とする学部・学科を中心に大学教育のカリキュラムの中に導入されるようになってきた。そうした教育実践の形態には、(1)「人間関係論」などの科目名で、半期または通年の授業の中で実施されている場合（e.g., 高,1989；山本,1992；伊藤ら,1994；吉山,1995）、(2) 希望学生を募り、合宿を含む数日間の集中コースとして実施されている場合（e.g., 國分・菅沼,1979；國分ら,1987；片野・吉田,1989）、(3) 教育実習の事前または事後指導として実施されている場合（e.g., 吉田,1992；吉田・吉山,1997,1999）、などがある。

このうち、(1)の大学・短期大学における授業実践の研究を見ると、まず、伊藤ら（1994）は、短期大学の半期の体験学習（「人間関係プロセス論」）の展開に沿って、学生の“気づき”や“学び”の内容を分析している。山本（1992）は、1984～1989年度の体験学習（「人間関係の学習」）の中で学生のパーソナリティへの影響を検討し、事前から事後にかけて、無力感の減少や自己概念のゆさぶり、自己肯定感の増大が見られたことを報告している。また、筆者は、1992～1994年度の体験学習（「小集団コミュニケーション論」）を通して、学生の学習活動への興味度や体験学習の導入に対する賛否度について調査した（吉山,1995）。その結果、肯定的な回答（5段階評定の5と4）の割合が、興味度で83%、賛成度で91%に達し、体験学習方式が学生の興味・関心を引き出す上で有効であることを確かめている。

このようにグループ体験学習は、人間関係に関する教育方法として大学教育の中に導入されるようになってきたが、そうした授業実践に関する研究報告は、全国的に見ればまだ少なく、教育効果に関する研究が不足しているのが現状である。より有効な学習プログラムや方式を開発し、人間関係に関する教育方法として確立していくためには、その効果を様々な角度から検証したり、問題点を明らかにしていくことが必要であろう。

そこで、今回の研究では、グループ体験学習による半期の授業実践が、参加学生の社会的スキル（social skills）の向上に有効であるのかを検討することにした。社会的スキルとは、人間関係スキルと同義であり、様々な社会的状況に適切に対応しながら、他者との人間関係を円滑に進めることができる能力や技能を指している。社会的スキルの向上は、対人不安や孤独といった不適応の改善や予防、日常の対人的問題の解決、精神的健康の増進につながると考えられるため、最近、“体験集団”の目的として強調されるようになってきている（津村,1996）。したがって、グループ体験学習が参加学生の社会的スキルの向上に有効であることを検証することは重要な意義を持っている。

本研究では、具体的には、筆者が短期大学で実施している半期のグループ体験学習（「小集団コミュニケーション論」）の事前・事後に社会的スキルの測定を行い、その得点の変化を分析した。また併せて、事前・事後の学生の意識の変化（グループワークへの取り組み、リーダーシップの発揮、グループについての考え方）についても検討を加えたものである。

## 方 法

### 参加者（受講生）

筆者が担当している「小集団コミュニケーション論」を1996年度と1997年度に受講した短期大学生女子165人。この科目は、第1学年後期にクラス別に週2コマ開講されている。授業時間は90分である。年度別の受講者数（受講率）は、96年度85人（83%）、97年度80人（77%）。授業への平均出席率は、96年度94%、97年度96%であった。

### グループ体験学習の方式

グループ体験学習の方式は、「実習」と「ふり返し」という2つの柱から成る。「実習」では、参加者が5～7名の小集団をつくり、対人的・集団的過程を体験できるように考案された実習課題にとり組んでいく。「ふり返し」では、実習中の自己や他者の行動、互いの関わり方、グループの動きなどについて、見たこと・感じたこと・気づいたことを話し合う。そして問題点を検討しながら、現実の状況で、どのように行動すべきか検討していく。

ここで報告するグループ体験学習も、「実習」と「ふり返し」の2つのステップで実施された。また、参加者が体験を言語化しやすいように、“ふり返しシート”を使用した。さらに、「小講義」を通して、実習のねらいや結果について解説したり、実習場面と現実場面との関連についても説明を加えた。

### 学習プログラムの構成

学習プログラムは、柳原（1976,1982）などを参考に実習課題を選択して構成した（表1参照）。実習課題の選択と構成にあたっては、①学生の興味や関心を十分引き出し得ること、②集団の発達を促進するようにプログラムを配列すること、③個人と集団の相方向的な影響過程を体験できること、④集団のもつ正の効果だけでなく、負の効果にも着目し、どうすればそれを克服できるか考えさせること、⑤対人的な緊張・葛藤状況を設け、それをいかに処理するかを考えさせること、などに留意した。以下、その概要について述べる。

まず、第1回「オリエンテーション」では、半期を通した学習目的を学生に提示した。提示した目的は、①人間一人ひとりの違いに目を向けながら自己の個性を見つけること、②集団の中で起こる様々な出来事やプロセスを捉える力を養うこと、③他者や集団に適切に働きかけていく対人的なスキルを養うこと、である。そして、これらの目的を達成するために、“グループワーク”（グループ体験学習）という方式をとること、グループ編成にあたっては、これまでクラスの中であまり話したことの少ない者同士になるようにし、この学期は、そのグループで学習を進めることを説明した。

授業プログラムの前半は、グループのメンバー同士が互いに知り合い、リレーションづくりができるような実習を中心に構成した。具体的には、第2回「あなたの印象」、第3回「印象ゲーム」、第5回「心の4つの窓」である。このうち、「あなたの印象」と「印象ゲーム」は、“対人認知”を素材にした実習であり、他者の眼を通して自己の姿を見つめ直すことや、自分の好きなものや好きなことを話題にメンバー同士の交流を図ることをねらいとした。「心の4つの窓」は、グループの中であまり話をしたことの少ないメンバーとペアを組み、用意された話題に沿って自己開示と傾聴を試みるものである。なお、第4回の「絵合わせ」は、リレーションづくりというよりも、グループによる課題解決の実習である。この実習は、筆者のそれまでの授業実践（吉山,1995）で前半のプログラムに活動的なものが少なかったことと、「実習」と「ふり返し」という体験学習

方式の定着を図るために導入したものである。

授業プログラムの後半は、集団による課題解決を通して、他者との関わり方やグループ内での影響力の発揮の仕方を学ぶための実習を中心に構成した。具体的には、第6回「砂漠での遭難」、第7回「バスは待ってくれない」、第8・9回「12人の怒れる男」、第10回「住宅問題」である。このうち、「砂漠での遭難」は集団意思決定の実習、「バスは待ってくれない」はグループによる課題解決の実習である。これらの実習では、学生に他者に積極的に働きかけながら、集団の目標達成や課題解決に貢献するよう求めた。「12人の怒れる男」は、学習活動としては映画を視聴することが主となるが、学生に登場人物の意見変化を予想させながら、集団の雰囲気や個人の感情の動き、行動の変化を捉えるように求めた。「住宅問題」は、現実の社会生活では、自己と他者の利益が競合する場合が少なくないことを説明しながら、アサーション(自己主張)の実習として実施した。

第11・12回「グループワークで求められること」は、授業全体のまとめとして実施した。ここでは、テーマに沿ってプレーストミーングにより意見を収集し、KJ法によって整理するという形で進めた。そして、最後にグループのメンバー同士でアドバイス・カードを交換してもらい、半期の授業を終了した。

#### 調査の実施

学生の社会的スキルの変化や体験学習に関わる意識の変化を検討するために、第2回目の授業(事前)と最終授業(事後)で質問紙調査を実施した。社会的スキルの測度としては、菊池(1988)の作成したKiSS-18(18項目)を用いた。また、体験学習に関わる意識としては、「グループワークへの取り組み」「リーダーシップの発揮」「グループについての考え方」の3つの側面から11項目の質問を用意した。質問項目は、表2、表3に記載している。評定は、すべて5段階評定である。結果の分析には、事前・事後の両方の調査に回答し、かつ、社会的スキル尺度への回答に欠損のない151人のデータを用いた。

## 結 果

### 1. 社会的スキル尺度の因子分析

社会的スキル尺度(KiSS-18)への事前評定に対して、因子分析(主成分分析・バリマックス回転)を行った結果、3つの因子が抽出された。

表2には、質問項目の主旨と因子負荷量を示している。18項目の全分散の中に占める各因子分散の割合は、第I因子32.0%、第II因子9.0%、第III因子7.5%であり、これら3つの因子で全分散の48.6%を占め、十分な説明力をもつと思われる。以下、1つの因子に.50以上の負荷量を示し、他の因子に.40未満の負荷量を示す項目を基に各因子を解釈してみよう。

第I因子に高い因子負荷量を示す項目は、Q13、Q1、Q5、Q15、Q2、Q3などである。これらは、知らない人と自己紹介や会話をしたり、他者にうまく指示や援助をしてリレーションをつくるスキルであるから、「関係づくりと維持の因子」と命名した。第II因子に高い因子負荷量を示す項目は、Q8、Q6、Q11、Q7、Q4などである。これらは、他人との間に起きたトラブルを処理したり、気まずさや不安を処理しながら、他人と和解していくスキルであるから、「対人的葛藤の処理の因子」と命名した。第III因子に高い因子負荷量を示す項目は、Q9、Q18、Q12などである。これらは、仕事をする上で適切に目標や手順を決定したり、問題点を見出したりする

グループ体験学習による参加者の社会的スキルの開発

表1 学習プログラムのねらいと内容

回	題名	提示したねらい	内容
1	オリエンテーション	授業全体の目的と方法を知る。	グループワーク(グループ体験学習)の目的や意義、進め方について講義。併せて、単位取得の条件などを説明する。
2	グループ編成・あなたの印象	メンバーどうして、お互いの今の印象を確かめ合う。	ジャンケンによって、あまり話したことのないメンバーどうしになるようにグループを編成。自己紹介の後、お互いの印象をカードに書いて交換し合う。
3	印象ゲーム：イメージによる対人認知	メンバーが自分にいっている印象を知るとともに、自分のことをメンバーに知らせる。	好きな食事や色、季節など15項目をシートに記入。同様に、他のメンバーに対しても推測して記入。1人ずつ自分のデータを発表しながら、推測とどのくらい一致するか確かめる。
4	絵合わせ：グループの協同作業	グループ活動を進める中で、自分がメンバーとどう関わっているのか見つけてみる。	グループのそれぞれのメンバーが1枚の絵(元絵)の各部分を担当して1分間で覚える。各メンバーが持ち寄った絵をうまく組み合わせながら元絵を完成させる。
5	心の4つの窓：自己開示と傾聴	自己開示と傾聴を通して、お互いを一層深く知り合う。	「ジョハリの窓」について説明。グループ内でペアをつくる。小冊子「出会いの試み」を配布し、「私が生まれたのは…」、「充実感を感じる時は…」などのテーマで対話し合う。
6	砂漠での遭難：コンセンサスによる意思決定	メンバーの意見に耳を傾けたり、自分の意見を出しながら納得のいく集団決定をする。	砂漠で遭難したと仮定し、生き残るために必要な15の物品を順位づける(個人決定)。その後、討論によって、集団としての順位を決める(集団決定)。正解を発表し、結果を比較する。
7	バスは待ってくれない：グループによる課題解決	自分の情報とメンバーの情報を関連づけながら、グループの課題を解決する。	各メンバーに4～5枚ずつ情報カードを配り(合計24枚)、これらの情報を口頭で交換し合い、組み合わせることによって、隣の歯医者に行くための一枚の地図をつくる。
8・9	12人の怒れる男：話し合いの中で起こることは何か	話し合いの場面を観察しながら、集団の中で起こることに気づく。	映画「12人の怒れる男」の解説とアメリカの陪審員制度について説明。1週目は、映画の前半を上映し、登場人物の意見変化を予想させる。2週目に後半を上映し、「気づき」をまとめる。
10	住宅問題：アサーションの試み	自分の欲求・考え・気持ちを率直に表現することを試みる。	会社員の役割をとって、社宅の部屋割りを決める。部屋の条件や家族状況(カードで提示)を考え、自分の希望する部屋に入居できるように主張や説得を試みる。
11・12	グループワークで求められること	これまでのグループワークをふり振り返りながら、「私」ができたこと、できなかったことは何か考える。	授業全体のまとめ。「グループワークで私に求められること」をテーマに、ブレインストーミング(1週目)とKJ法(2週目)を用いて話し合い、まとめる。

スキルであるから、「課題の計画的遂行の因子」と命名した。

## 2. 社会的スキル得点の変化<sup>3)</sup>

社会的スキル尺度の事前・事後の平均値 ( $SD$ ) は、それぞれ、 $M=56.2$  (8.62)、 $M=58.9$  (9.29) で、得点の有意な上昇が認められた ( $t=4.62$ ,  $df=150$ ,  $p<.001$ )。また、抽出された因子を基に下位尺度を作成し、事前・事後の平均値を算出した結果、「関係づくりと維持の因子」で  $M=25.4$  (4.87)、 $M=27.0$  (5.18)、「対人的葛藤の処理の因子」で  $M=18.2$  (3.37)、 $M=18.9$  (3.46)、「課題の計画的遂行の因子」で  $M=12.5$  (2.17)、 $M=13.0$  (2.51) となり、いずれの因子でも得点の有意な上昇が認められた (それぞれ、 $t=5.02$ ,  $p<.001$ ;  $t=2.43$ ,  $p<.05$ ;  $t=2.66$ ,  $p<.01$ ,  $df$ はすべて150)。

さらに、表2の右に示すように、社会的スキル尺度の個々の項目についても平均値 ( $SD$ ) を算出し、事前・事後で得点を比較したところ、「関係づくりと維持の因子」で8項目中6項目、「対人的葛藤の処理の因子」で6項目中2項目、「課題の計画的遂行の因子」で4項目中2項目、尺度全体としては、18項目中10項目で得点の有意な上昇が認められた。

## 3. 学生の意識の変化

表3は、事前・事後の学生の意識の変化 (グループワークへの取り組み、リーダーシップの発揮、グループについての考え方) をまとめたものである。

「グループワークへの取り組み」に関する質問項目は5項目 (Q1~5) であり、事前では“意欲”を、事後では“達成感”をたずねている。事前と事後の肯定的な回答 (5または4) の割合は、“グループワークに積極的に取り組む”で49%と77%、“グループワークを充実させる”で54%と82%、“自己を見つめる”で54%と54%、“連帯感を深める”で55%と68%、“自分を率直に出す”で31%と53%となった。このように事後評定は事前評定をかなり上回っており、学生は、グループワークから当初の期待以上に達成感を得ていると考えられる。

「リーダーシップの発揮」に関する質問項目は3項目 (Q6~8) であり、事前では“自信”を、事後では“達成感”をたずねている。リーダーシップの発揮に対する学生の自信度は、事前では非常に低く、“リーダーシップをとる”、“グループの雰囲気をよくする”、“発言を促したり、意見をまとめる”への肯定的な回答の割合は、いずれも1割に満たなかった。ただし事後の達成感では、それぞれ、19%、41%、28%となっており、ある程度の学生が達成感を得ているといえよう。

「グループについての考え方」に関する質問項目は3項目 (Q9~11) であり、ここでは事前と事後で同じ質問を繰り返している。事前では“グループの重要性”、“自分の意見の重要性”、“他のメンバーの意見の重要性”への肯定的な回答の割合が、それぞれ、39%、26%、66%であったが、事後では、80%、70%、98%へと大きく上昇した。このように、集団や自・他の意見に対する学生の考え方は、グループ体験学習を通して肯定的な方向へ大きく変化した。

## 考 察

本研究では、グループ体験学習による半期の授業実践が、参加学生の社会的スキルの向上に有

3) 菊池 (1988) によると、短期大学生女子のKiSS-18の平均得点は、 $M=56.8$  ( $SD=7.01$ ,  $N=112$ ) となっている。このデータを本研究の事前・事後調査の平均得点 (それぞれ、 $M=56.2$ ,  $M=58.9$ ) と比較したところ、事前との間に有意な差は見られなかったが ( $t=0.66$ ,  $df=261$ ,  $n.s.$ )、事後との間には有意差が認められた ( $t=1.97$ ,  $df=261$ ,  $p=.05$ )。ただし、この結果は一つの参考結果として記しておく。

グループ体験学習による参加者の社会的スキルの開発

表2 社会的スキル尺度の因子分析結果と前後の得点の比較

項目の主旨	因子負荷量				共通性	平均得点		t 値
	I	II	III	前		後		
13. 自分の感情や気持ちを素直に表現できるか。	.73	-.05	.19	.57	3.3	3.4	1.14	
1. 他人と話していて、あまり会話が途切れないほうか。	.72	-.05	.19	.56	3.3	3.4	0.81	
5. 知らない人とでも、すぐに会話が始められるか。	.71	.24	.16	.59	3.2	3.4	2.05 *	
15. 初対面の人に、自己紹介が上手にできるか。	.61	.36	.16	.53	2.9	3.2	3.48 **	
2. 他人にやってもらいたいことを、うまく指示することができるか。	.61	.19	.18	.44	2.9	3.2	4.97 **	
3. 他人を助けることを、上手にやれるか。	.58	.39	.01	.48	3.0	3.3	5.02 **	
10. 他人が話しているところに、気軽に参加できるか。	.54	.41	.21	.51	3.1	3.3	2.56 *	
16. 何か失敗したときに、すぐに謝ることができるか。	.42	.26	.04	.25	3.7	3.9	2.17 *	
8. 気まずいことがあった相手と、上手に和解できるか。	.17	.69	-.13	.53	3.0	3.2	2.78 **	
6. 周りの人たちとの間にトラブルが起きても上手に処理できるか。	.28	.68	.15	.57	3.0	3.1	2.48 *	
11. 相手から非難されたとき、それをうまく片付けることができるか。	.01	.68	.37	.60	2.9	3.0	0.97	
7. こわさや恐ろしさを感じたときにそれをうまく処理できるか。	.02	.64	.23	.46	2.9	3.0	1.04	
4. 相手が怒っているときに、うまくなだめることができるか。	.36	.59	-.06	.49	3.1	3.2	1.12	
17. 周りの人が自分と違う考えをもっているともうまくやっていけるか。	.25	.40	.26	.29	3.3	3.4	0.44	
9. 仕事をするとき、何をどうやったらよいか決められるか。	.15	.11	.71	.54	3.3	3.5	2.85 **	
18. 仕事の目標をたてるのに、あまり困難を感じないほうか。	.16	.08	.64	.44	3.3	3.3	0.08	
12. 仕事の上で、どこに問題があるかすぐに見つけることができるか。	.20	-.00	.61	.42	3.0	3.2	1.64	
14. 矛盾した話が伝わってきても、うまく処理できるか。	.08	.37	.47	.37	2.9	3.1	2.91 **	
寄与率	32.0	9.0	7.5	48.6	56.2	58.9	4.62 **	

1) 5段階評定。得点が高いほどポジティブ。

2) \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ .  $N = 151$ .

表3 グループ体験学習の事前・事後の学生の意識

Q	時	項目の主旨	人数分布 (%)					平均
			5	4	3	2	1	
1	前	・グループワークに積極的に取り組もうという気持ちはどのくらいあるか。	12 (8)	62 (41)	65 (43)	11 (7)	1 (1)	3.5
	後	・グループワークにどのくらい積極的に取り組んだか。	38 (25)	78 (52)	29 (19)	3 (2)	2 (1)	4.0
2	前	・充実したグループワークにしようという気持ちはどのくらいあるか。	17 (11)	65 (43)	63 (42)	5 (3)	1 (1)	3.6
	後	・グループワークはどのくらい充実していたか。	46 (31)	77 (51)	26 (17)	1 (1)	1 (1)	4.1
3	前	・自分を見つめ直そうという気持ちはどのくらいあるか。	22 (15)	59 (39)	49 (33)	20 (13)	0 (0)	3.6
	後	・グループワークを通して、どのくらい自分を見つめ直せたか。	15 (10)	67 (44)	65 (43)	3 (2)	1 (1)	3.6
4	前	・グループの連帯感を深めようという気持ちはどのくらいあるか。	17 (11)	62 (41)	59 (39)	13 (9)	0 (0)	3.6
	後	・グループワークを通して、どのくらいグループの連帯感が深まったか。	39 (26)	63 (42)	46 (31)	2 (1)	1 (1)	3.9
5	前	・自分を率直にさらけ出そうという気持ちはどのくらいあるか。	7 (5)	39 (26)	70 (46)	31 (21)	4 (3)	3.1
	後	・グループワークを通して、どのくらい自分を率直にさらけ出せたか。	14 (9)	67 (44)	54 (36)	12 (8)	4 (3)	3.5
6	前	・グループワークでリーダーシップをとっていく自信はどのくらいあるか。	0 (0)	2 (1)	20 (13)	79 (52)	50 (33)	1.8
	後	・グループワークでリーダーシップがどのくらいとれたか。	6 (4)	22 (15)	60 (40)	48 (32)	15 (10)	2.7
7	前	・グループの雰囲気良くする行動がとれると思うか。	3 (2)	10 (7)	86 (57)	46 (31)	6 (4)	2.7
	後	・グループの雰囲気良くする行動がとれたか。	9 (6)	53 (35)	67 (44)	17 (11)	5 (3)	3.3
8	前	・メンバーの発言を促したり、意見をまとめる行動がとれると思うか。	0 (0)	3 (2)	58 (38)	76 (50)	14 (9)	2.3
	後	・メンバーの発言を促したり、意見をまとめる行動がとれたか。	2 (1)	40 (27)	81 (54)	22 (15)	6 (4)	3.1
9	前	・“グループは重要だ” と考えるか。	8 (5)	51 (34)	66 (44)	22 (15)	4 (3)	3.3
	後	・“グループは重要だ” と考えるか。	59 (39)	62 (41)	25 (17)	4 (3)	1 (1)	4.2
10	前	・“自分の意見は重要だ” と思うか。	9 (6)	30 (20)	76 (50)	29 (19)	7 (5)	3.0
	後	・“自分の意見は重要だ” と思うか。	36 (24)	69 (46)	39 (26)	6 (4)	1 (1)	3.9
11	前	・“他のメンバーの意見は重要だ” と思うか。	21 (14)	78 (52)	44 (29)	5 (3)	2 (1)	3.7
	後	・“他のメンバーの意見は重要だ” と思うか。	76 (50)	72 (48)	3 (2)	0 (0)	0 (0)	4.5

1) 5段階評定。回答選択肢は、「5：非常に」「4：かなり」「3：少し」「2：あまり(ない)」「1：ほとんど(ない)」



効であるのかを検討するために、菊池（1988）の社会的スキル尺度（KiSS-18）を事前・事後に実施し、得点の変化を調べた。

その結果、社会的スキル尺度の得点に有意な上昇が認められた（表2参照）。すなわち、グループ体験学習を通して、①「他者と人間関係を取り結び、それを維持するスキル」（“知らない人でもすぐに会話が始められる”など）、②「他者との間で起きる葛藤を処理するスキル」（“まわりの人たちとの間でトラブルが起きて、それを上手に処理できる”など）、③「達成すべき課題について問題点を見つけ、計画的に取り組むスキル」（“仕事をするときに、何をどうやったらよいか決められる”など）が高まったのである。これらの結果は、大学・短期大学の通常の授業にグループ体験学習を導入することによって、学生の社会的スキルの向上が期待できることを示すものといえよう。

しかしながら、今回の研究を通して、グループ体験学習の有効性が十分に検証されたわけではないことにも留意しておきたい。その理由の一つは、統制群の問題である。いわゆる“体験集団”に関する研究では、統制群の設定が困難なことが多く、本研究もその例外ではない。だが、これまでグループ体験学習の授業研究で、社会的スキルへの効果に関する報告が皆無であることを考えれば、今回得られた結果は、一つの意義を持ち得るだろう。

この他、グループ体験学習の社会的スキルへの効果を検証していくためには、次のような点にも留意する必要があると思われる。第1に、社会的スキルの測定法の問題である。今回の研究では、社会的スキルの測定は、自己評定によっている。よって、社会的スキル得点の上昇は、スキルが実際に高まったのではなく、スキルに対する自信が形成されたためと解釈することもできる。今後は自己評定だけでなく、他者評定（例えば、仲間評定やソシオメトリック・テスト）による測定も視野に入れるべきだろう。

第2に、他の心理尺度との併用の問題である。社会的スキルの向上には、対人不安や孤独といった不適応の改善や予防が期待される。したがって、体験学習の社会的スキルへの効果を査定する場合には、対人不安や孤独感などへの影響も併せて検討する必要がある。

第3に、フォローアップの問題である。グループ体験学習の効果は、事前・事後という短期の効果だけでなく、持続的な効果が期待される。つまり、学生が体験学習を一つの契機として、自分の社会的スキルを自らの力で向上させていくこと（自己教育力の育成）が期待されるのである。したがって、今後はフォローアップ調査も行う必要がある。

次に、グループ体験学習による学生の意識の変化についてまとめておこう（表3参照）。まず、「グループワークへの取り組み」に関しては、事前・事後の評定結果から、多くの学生がグループワークに意欲を持って臨み、また、最終的にも達成感を得ていると思われる。しかも事後評定は、事前評定よりもかなり肯定的であり、学生は当初の期待以上に達成感を得ていると考えられる。

ここでの問題点は、人数が少ないとはいえ、事前の段階で“グループワークに積極的に取り組む”意欲が低いまま参加し、結果としても達成感が得られていない学生がいることである。一般に、構成型のグループ体験学習は、参加者に心理的外傷を与えることは少ないとされるが（國分・菅沼,1979）、学習意欲や社会的スキルの点でレディネスが低ければ、ストレスが過度に高まったり、達成感が得られないケースも起こり得よう。したがって、グループ・アプローチを導入する前に、社会的スキルに関する基本的な知識を提供したり、基礎的なスキル訓練を行うなどの試みが必要かもしれない。

また、「リーダーシップの発揮」に関しては、学生の事前の自信度が極めて低いことが特徴的で

あった。こうした回答の背景には、“リーダーシップを発揮することはむずかしい”という思い込みや、“人を指導する”ことに対する否定的なイメージがあるように思われる。この点は、「グループについての考え方」も同様で、事前では、“グループ”や“自分の意見”が重要だとする肯定的な回答（5または4）は、それぞれ、39%、26%と低い。他方、否定的な回答（2または1）が、それぞれ、18%、24%存在するのである。だが体験学習を通して、最終的には、“グループ”や“自己の意見”に関する肯定的な回答は、80%、70%へと大きく上昇した。したがって、学生にとって、グループ体験学習は、“グループ”や“自分の意見”の重要性を再認識する場になっているといえるだろう。

以上のように、今回のグループ体験学習による授業実践に関しては、①学生の社会的スキル得点が事前・事後で上昇していたこと、②学習活動に関して、多くの学生が達成感を得ていたこと、③学生の多くが、“グループ”や“自分の意見”について肯定的な見方ができるようになったこと、などから一定の評価をすることができよう。むしろ、学習プログラムや指導技術の面で改善すべき点は多々あるが、今後も授業実践の中で、グループ体験学習の持つ可能性や問題点を探っていきたいと考えている。

## 引 用 文 献

- 伊藤雅子・津村俊充・大塚弥生・中村和彦 1994 体験学習を用いたグループと個人の成長のための教育実践  
 -『人間関係プロセス論』の授業報告- 南山短期大学人間関係研究センター紀要, 12, 37-158.
- 片野智治・吉田隆江 1989 大学生の構成的エンカウンター・グループにおける人間関係プロセスに関する一研究  
 カウンセリング研究, 21, 150-160.
- 菊池章夫 1988 思いやりを科学する-向社会的行動の心理とスキル- 川島書店
- 高 偵助 1989 高等教育における人間関係の技能の開発に関する研究 鹿児島女子短期大学附属南九州地域科学研究研究所報 5, 1-29.
- 國分康孝(編) 1992 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 國分康孝・菅沼憲治 1979 大学生の人間関係開発のプログラムとその効果に関するパイロット・スタディ 相談学研究, 12, 74-84.
- 國分康隆・西昭夫・村瀬晃・菅沼憲治・國分久子 1987 大学生の人間関係開発のプログラムに関する男女の比較研究 相談学研究 19, 71-83.
- 津村俊充 1996 体験集団によるトレーニング 相川充・津村俊充(編) 社会的スキルと対人関係(対人行動学研究シリーズ1) 誠信書房 Pp.223-247.
- 津村俊充・山口真人(編) 1992 人間関係トレーニング-私を育てる教育への人間学的アプローチ- ナカニシヤ出版
- 山本銀次 1992 エクササイズ開発と人間関係の教育 國分康孝(編) 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房 Pp.228-239.
- 柳原 光 1976・1982 Creative O.D. -人間のための組織開発シリーズ- I, III 行動科学研究会 プレスタイム
- 吉田道雄 1992 教育実習におけるグループ・ワーク導入の試み 熊本大学教育実践研究 9, 127-136.
- 吉田道雄・吉山尚裕 1997 グループ・ワークを用いた教育実習事前指導の効果 熊本大学教育学部紀要(人文科学) 46, 343-350.
- 吉田道雄・吉山尚裕 1999 グループワークを用いた教育実習事後指導プログラムの開発 日本グループ・ダイナミックス学会第47回大会発表論文集 94-95.
- 吉山尚裕 1995 グループ体験学習による授業実践-学習活動の興味・関心度について- 大分県立芸術文化短期大学研究紀要 33, 33-45.