〔論　文〕

# 大学教育におけるグループ体験学習の授業実践
## ― プログラムと指導方法の工夫改善 ―

Group Experiential Learning in College Education:
Improvement of Training Program and Facilitation

吉　山　尚　裕[1)]
Yoshiyama Naohiro

**ABSTRACT**

The major aims of group experiential learning(GEL) are for the participants to learn interpersonal and group processes and to train their social skills. The author presented a revised GEL program that participants were grouped two or three times during a semester and repeated a series of practices about relationship building and group problem solving. Moreover, the author reported the results of the revised GEL program in which a total of 69 students participated for two years from 2020 to 2021. As for the revised GEL outcomes, class evaluation by students revealed positive effectiveness in making friends, improving social skills and self-understanding.

Key words: group experiential learning(GEL), training program, class evaluation by students.

## はじめに

本稿では，2020年度と2021年度に担当科目で実施した「グループ体験学習」を例示しながら，筆者が行ってきた「授業プログラムと指導方法の工夫改善」，及び，「授業評価から見た学生の反応」について報告する。

人間関係に関する教育は，対人関係や集団行動に関する知識を学ぶだけではなく，学習者が自己や他者の個性を理解したり，社会的スキルを向上させ，他者と関わる力を養うことが重要である。グループ体験学習は，そうした学習者の心理的成長を促すために開発されてきた教育方法である。

筆者が所属する情報コミュニケーション学科では，教育目標の一つに「人間の行動を心理学的理解し，人間関係を営む技能を育成すること」を掲げている。職場，家庭，学校，

[1)] 大分県立芸術文化短期大学情報コミュニケーション学科（e-mail: yoshiya@oita-pjc.ac.jp）

地域などの諸集団において，他者と積極的に関わり，かつ，自己を失わず機能的に行動していく態度と実践力は，実社会で活躍する上で重要な資質である。こうした観点から，筆者は，グループ体験学習の授業実践を継続している。

さて，グループ体験学習の方式は，構成型と非構成型に大別される。構成型の体験集団は，Ｔグループやエンカウンター・グループのような非構成型と異なり，対人的・集団的プロセスを体験するための課題を用いて「実習」（エクササイズ）を行う。そして，学習者は，実習後の「ふり返り」（シェアリング）を通して，他者や集団との関わり方を点検しながら，自己理解や他者理解，社会的スキルの向上をめざす。このような構成型の体験集団は，人間関係トレーニング（津村･山口,1992），ラボラトリー方式（津村,2002,2019），構成的グループ・エンカウンター（國分,1992）とも呼ばれる。

構成型のグループ体験学習は，1990年代から心理学や教育学，福祉学や看護学を専攻とする学部・学科を中心に大学の授業科目に導入されるようになった（e.g.,高,1988；山本,1992；伊藤ら,1994；吉山,1995）。実践研究としては，グループ体験が受講生の社会的スキルに及ぼす効果を検討した研究が多い（e.g.,津村,2002；中村,2003,2013,2018；中尾,2006；小峰,2009；吉山,1999,2018,2020,2021）。このうち筆者（吉山）の報告は，1997年度から2005年度に社会的スキル尺度（菊池,1988），孤独感尺度（落合,1983），特性シャイネス尺度（相川,1991）を実施・収集したデータに基づくもので，グループ体験学習の前後で，受講生の社会的スキルが向上するだけでなく，孤独感とシャイネスが低下することを確かめている。

このように筆者は，1990年代後半から2000年代前半までグループ体験学習の効果検証を行ってきたが，2000年代後半からは，授業プログラムや実習課題（エクササイズ）の工夫改善に力を入れてきた。その背景には，大学教育にアクティブ・ラーニングが定着してきたことがある。情報コミュニケーション学科では，2007年度から「サービスラーニング」が開講され，多くの学生が履修するようになった（吉良,2010,2012）。また，ＦＤ活動の推進により，通常の授業科目でもグループ討論やプレゼンテーションなどが行われるようになっている。こうした大学における教育方法の変化によって，グループ体験学習の効果の抽出が困難になってきたこともあり，筆者の関心は，授業プログラムの改善や実習課題の作成に向くようになった。

実際，筆者の授業実践は，2000年代後半から，授業プログラム，実習課題，指導方法などが変わってきている。その中には，新たに開発したものもあれば，従来のものに工夫改善を加えたものもある。本稿では，最近２年間（2020年度と2021年度）の授業実践を中心に，授業プログラムや指導方法の改善点，受講生の反応などを報告する。

## 授業プログラムと指導方法の工夫改善

### １．授業プログラムの概要

グループ体験学習は，情報コミュニケーション学科の後期・専門科目である「グループワーク論」で実施している。表１には，2021年度（昨年度）に実施した授業プログラムを示している。なお，2005年度までの授業プログラムは，吉山（1999,2018,2020,2021）に記載しているので，比較していただきたい。

**表１　授業プログラムのねらいと内容（2021年度）**

| 回 | 題　名 | 提示したねらい | 内　　容 |
|---|---|---|---|
| 1 | オリエンテーション | 授業の目的と方法を知る | グループ体験学習の目的や進め方，単位認定の条件などを説明する。 |
| 2 | グループ編成・３ポイントの自己紹介 | ３つの話題を通して，自分を知らせる，他者を知る | ジャンケンでグループを編成（１グループ４～５人）。３つの話題で（私の名前・高校時代・入学して半年）自己紹介を行う。１つの話題で１分間スピーチ。 |
| 3 | あなたの印象 | 自分を知らせる，他者を知る，そして自分を知る | 自己紹介の続き（私の好きなヒト・モノ・コト）。その後，各メンバーの印象をカードに書いて交換。もらった印象カードについて感想を述べ合う。 |
| 4 | 共同インタビュー・他己紹介 | インタビューを通してお互いを広く深く知る | グループ内でゲストにインタビュー（質問と応答）を行う。時間は１人５分。終わったら交代。全員終了後，グループ内と全体で他己紹介を行う。 |
| 5<br>6 | チームワーク実習：バスは待ってくれない | メンバーの情報を共有し，上手くつなぎ合わせて課題を解決する | 各メンバーに５～６枚ずつ情報カードを配る。各メンバーは自分の情報を口頭で伝え，情報をつなぎ合わせて１枚の地図を完成させる。２コマで実施。 |
| 7 | グループ再編成・印象ゲーム | 「好きなもの」から，メンバーのイメージを探る | グループ再編成。３ポイントの自己紹介。印象ゲームでは，好きな季節や料理など15項目について，４つの選択肢から回答（推測）し，互いに当て合う。 |
| 8 | 伝えると伝わる：ジェスチャー・図形伝達 | 情報が「伝わる」ように「伝える」工夫をしよう | コミュニケーションの小講義。前半はジェスチャーゲーム。後半は図形伝達。カードに描かれた図形を口頭で説明し，メンバーたちに紙に描いてもらう。 |
| 9 | インタビュー等 | 第４回と同じ。 | 第４回と同じ。 |
| 10 | 話し合い実習：たかが声かけ，されど声かけ | 話し合うことの意味について考える | グループアプローチについて小講義。その後，コンセンサス決定について説明。実習では，「適切な声かけ」について個人決定の後，話し合う。 |
| 11 | 話し合い実習：砂漠での遭難 | 話し合いを行い，メンバー全員が納得のいく決定を試みる | 砂漠で遭難したと仮定し，生き残るための方針を決め，必要な物品を順位づける。個人決定の後，討論によってコンセンサス決定を行う。 |
| 12 | グループ再編成・表情当てゲーム | 表情を通して自分の気持ちを伝えよう | リーダーシップＰＭ評価を行った後，グループ再編成。自己紹介。表情当てゲームを通して，表情による感情の伝達を試みる。 |
| 13 | アサーションの試み：住宅問題 | 相手の立場に配慮しながら，自分の気持ちや考えを率直に表現する | 会社アパートの部屋割り決め。家族の状況を考え，希望の部屋に入居できるように主張や説得を試みる。討論の前半15分間をアサーションの時間とした。 |
| 14<br>15 | 私たちの気づき：ＢＳとＫＪ法 | 半期のグループワーク実習で気づいたことをまとめる | グループ体験を通して気づいたことをブレーンストーミング（ＢＳ）で出し合い，ＫＪ法で整理する。その後，自分にとって大切な気づきを発表する。 |

各回の実習課題は，柳原（1976,1982）や津村・鯖戸（2013）のほか，独自に作成したものを用いた。これらの実習課題の選択と配列は，①学生の興味・関心を引き出すこと，②集団発達を促進すること，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集団の正の効果だけでなく，負の効果にも着目できるようにすること，⑤対人葛藤をどのように処理するかを考えさせること，などに留意した。これらの留意点は変わっていない。

授業科目（グループワーク論）の目標も，大きな変更はなく，①一人ひとりの違いに目を向け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スキルを養うこと，である。これらの目標は，初回のオリエンテーションで受講生に説明する。さらに，目標を達成するために，「授業はグループワーク（体験学習）を中心に進めることと」「グループ編成は，入学後あまり話したことのない者同士になるようにすること」を伝えている。そして近年では，授業プログラムの改訂に伴い，「グループは，学期の途中で再編成すること」を追加説明している。

グループ体験学習は，基本的には「実習」と「ふり返り」の２ステップで行っている。受講生は５～６名の小集団をつくり，「実習」にとり組む。「ふり返り」では，実習中の自分やメンバーの行動，お互いの関わり方，集団過程などについて，気づいたこと・考えたこと・感じたことを報告し合い，自己の行動や心理的プロセスを検討していく。さらに，必要に応じて「小講義」を行い，実習のねらいや結果について解説を加えている。

## ２．授業プログラムの工夫改善

筆者が，2000年代後半から現在まで行ってきた授業プログラムの主たる改善点は，以下の３点である。

第１に，学期の半ばでグループの再編成を行うようにしたことである。2000年代前半までの授業プログラムでは，初回オリエンテーション後の第２回授業でグループ編成を行い，最終回までメンバーを固定していた。その理由は，受講生にグループの発達や人間関係の深化を体験してもらうことを狙っていたからである。しかし，グループ・メンバーを固定すると，「友人関係を広げたいという学生のニーズに応えにくい」「グループ内で役割関係が固定化してしまう」などの問題点がある。これらの点は，授業実践の開始時から感じていたが，その後，「週１コマの構成型のグループ体験学習は，リレーションづくりのトレーニングとしては有効でも，人間関係の深化を体験するには限界がある」「グループを再編成すれば，受講生が，グループの雰囲気や相互作用の違いを体験・比較できるメリットがある」と考えるようになった。そこで近年は，学期半ば（７～８回目）でグループの再編成を行うようになり，昨年度（2021年度）は，表１に示すようにグループの再編成を２回実施した（第７回と第12回）。

第２に，受講生が「リレーションづくりと集団による課題解決」という一まとまりの実習を２～３サイクル体験できるようにした。すなわち，「人間関係を構築した上で，課題解決に取り組んでいく」という集団運営の基本型をらせん的に繰り返す授業プログラムに改訂した。この点を2021年度のプログラム（表１）に即して述べると，第１サイクル＝第２回～第６回，第２サイクル＝第７回～第11回，第３サイクル＝第12回～第15回となる。どのサイクルでも，前半にリレーションづくりの実習（「あなたの印象」「共同イン

タビュー・他己紹介」「印象ゲーム」「表情当てゲーム」）を配置し，後半では，課題解決の実習（「バスは待ってくれない」「ジェスチャーと図形伝達」「たかが声かけ，されど声かけ」「砂漠での遭難」「住宅問題」「私たちの気づき（ＢＳとＫＪ法)」を配置した。このように受講生が前のサイクルのグループ体験を次のサイクルで活かせるようにした。

第３に，複数の実習を組み合わせて，相乗的に学習効果を高めるように工夫した（「自己紹介」と「あなたの印象」,「共同インタビュー・他己紹介」,「ジェスチャー・図形伝達」など)。その一つが,「共同インタビュー・他己紹介」（第４回と第９回）である。「共同インタビュー」は，グループ内で質問者とゲスト（質問を受ける人）を設け，役割を交代しながらインタビュー（質問と応答）を行う実習である。他方,「他己紹介」は，通常はグループ内で自己紹介を行った後，メンバーを全体に紹介することが多い。この実習では，前半に「共同インタビュー」を通してメンバーを知り（他者理解)，後半で「他己紹介」をグループ内と全体で行うことにより，他者の眼を通して自己を知ること（自己理解）をめざした。この実習は，最近は学期中に２回実施している。

また,「伝えると伝わる：ジェスチャーと図形伝達」（第８回）も，２つの実習を組み合わせている。前半は，ジェスチャーゲームであり,「バスケットボール」「ラーメン」などの単語を動作でメンバーに伝える。後半の「図形伝達」（筆者作成）では，カードに描かれた図形（円・三角形・正方形）を口頭でメンバーに説明し，各自で紙に描いていく。図形は，中に線が引かれていたり，塗りつぶしもあって複雑なため，的確に順序よく説明する必要がある。この実習は従来,「図形伝達」のみだったが,「ジェスチャー」と組み合わせることで，非言語（ＮＶＣ）と言語（ＶＣ）の２つのコミュニケーションを使って「伝わるように伝える」ためのトレーニングができるようになった。

## ３．指導方法の工夫改善

指導方法（ファシリテーション）の工夫改善として，実習の前に行う「ウォーミングアップ」と，実習後の「ふり返り」を取りあげる。

まず,「ウォーミングアップ」について述べる。グループ体験学習は,「実習」と「ふり返り」が基本だが，実際には，実習前に５～10分程度のウォーミングアップを行うことが多い。これはグループの雰囲気を和ませ，他者と課題への積極的な関わりを促すためである。グループ編成または再編成の後，まずメンバー同士で名前を覚える必要があるので，筆者は,「となりのとなり」という名称で紹介されているゲームを活用している（筆者は，学生時代，小中学生対象の野外活動の中で覚えた)。

このゲームの進め方は，グループ内で最初のメンバーが「Ｙ山です」と言う。次に，隣のメンバーが「Ｙ山さんの隣のＮ田です」と言う。さらに隣のメンバーが「Ｙ山さんの隣のＮ田さんの隣のＹ岡です」と言う，という具合に進める。つまり，前の人の名前を積み重ねながら，最後に自分の名前を言うゲームである。単純だが，最初は姓だけで，次はフルネームで，その次は,「チューリップの好きなＹ岡さんの隣の，菜の花が好きなＹ山です」といった具合に枕を付けることもできる。さらに複数のグループを一緒にして行えば，交流目的のゲームにもなる。

この他,「数字のパス回し」（筆者の命名）は，全員で手拍子２回の後,「イチ・サン」といった具合に，まず自分の数字（イチ）を言い，続けてパスを出す相手の数字（サン）

を言う。「サン」のメンバーは，手拍子２回の後，「サン・ロク」といった具合に「ロク」のメンバーにパスをつなぐ。このゲームは，慣れると，お手付きしないでどれだけ続けられるかグループ間で試合もできるし，数字の代わりに２文字くらいの名前を使って「名前のパス回し」もできる。こうしたゲームは，ウォーミングアップにも有用である。なお，この２年間は，コロナ対策で学生がマスクをしているため，“アイコンタクト”の合図で，互いにメンバー全員と目を合わせることも行った。

次に，実習後の「ふり返り」の工夫改善について述べる。主な改善点は，「ふり返りシート」の改訂とその活用である。実習の種類は，「リレーションづくり」と「集団による課題解決」に大別できるが，「リレーションづくり」の実習（「あなたの印象」「他己紹介」など）は，受講生が，他者の眼を通して自己を見つめる実習でもある。むろんメンバーから「印象カード」をもらったり，「他己紹介」を聴くだけでも自己理解につながるが，筆者は，「印象カードを読んで思うこと」や「他己紹介を聴いて思うこと」をシートに記入し，グループ内，そして全体で報告してもらっている。その際，自分へのポジティブな評価は，必要以上に否定せず，受容するように助言している。

また，「集団による課題解決」の実習（「バスは待ってくれない」「砂漠での遭難」など）のふり返りシートは，「１．自分の行動を見つめよう」「２．グループの動きを見つめよう」「３．思ったこと，感じたことを書いてみよう」の３つのパートに分けている。このうちは，「１」と「２」は，複数の評定項目（６段階）から成る。「１」の例は，「あなたは，自分の考えや意見を発言することができましたか」「メンバーの考えや意見を聴くことができましたか」など。「２」の例は，「メンバーたちに，課題をやり遂げようとする意欲を感じましたか」「みんなは，集団の決定に合意していると思いますか」などである。「１」と「２」のふり返りは挙手を求めながら行い，解説を加えている。「３」の自由記述は，まずグループ内で全員が発表を行い，次に全体で行う（各グループから最低１名が発表）。このようにグループ内でふり返りを行い，さらに全体ふり返りの機会を設けることは，シェアリングとして効果がある。

## 授業評価から見た学生の反応

### １．授業実践の概要（2020年度と2021年度）

グループ体験学習は，本学情報コミュニケーション学科の専門科目（選択科目）である「グループワーク論」で実施している。授業は１コマ90分であり，１年次後期にクラス別に週２コマ（木曜３限と金曜５限）開講されている。受講生は，木曜クラスと金曜クラスのいずれかを選んで履修する。

2020年度と2021年度の「グループワーク論」は，新型コロナウイルス感染症対策のため，２クラスとも受講者数を20人程度とする上限を設けた。また，１グループの人数も４～５人と少なめにして，４グループまでの編成とした。さらに座席と座席の距離を広めに確保し，「授業中はマスクを着用する」「グループ内で誰かが発言しているときは発言しない」などのルールを設けた。なお，この授業が原因とされる感染者やクラスターは発生していない。

したがって受講者数は例年よりも少なく，2020年度は，木曜クラス21名（女子19名：

男子２名），金曜クラス13名（女子11名：男子２名）の計34名。2021年度は，木曜クラス19名（女子14名：男子５名），金曜クラス16名（女子11名：男子５名）の計35名。両年度の合計受講者数は，69名であった。授業プログラムは，表１（2021年度分）に示した通りである。2020年度のプログラムや実習内容もほぼ同様だが，グループ再編成が１回だった点が，２回行った2021年度と異なる。

## ２．学生による授業評価の実施方法

「学生による授業評価アンケート」は，本学では，ＦＤ・ＳＤ推進室が，学期の終わり２週間で実施している。2020年度からは新型コロナ感染症対策の一環として，学習支援システム（Ｃラーニング：株式会社ネットマン）が導入され，授業評価アンケートも，全学的にＣラーニングを使って実施された。回答は，質問紙での無記名方式と同様，回答者（学生）を特定できないように設定されている。

授業評価アンケートは，質問18項目と自由記述から構成されている。ただし本稿では紙面の制約もあり，シラバスの３項目を割愛し，表２に15項目の内容とその結果を示した。これら質問項目への回答方式は，「強くそう思う（5）～全くそう思わない（1)」の５段階評定である。また，自由記述では，「この授業で良いと思ったこと」と「この授業で改善してほしいこと」を回答するようになっている。

授業評価アンケートへの回答者数は，2020年度は，木曜クラス21名，金曜クラス11名の計32名。2021年度は，木曜クラス18名，金曜クラス15名の計33名。２年間の合計は65名であった（回答率94.2％）。データは，Ｃラーニングからダウンロードして分析した。

## ３．学生による授業評価の結果

表２には，質問15項目に対する平均評定値，及び，各評定の人数分布（％）を示している。Ｑ１）「授業の内容は十分理解できるものであった」～Ｑ５）「授業の内容は全体的に満足できるものだった」の５項目は，授業満足度に関する質問である。全項目で平均評定値が4.5を上回っており，最頻値は「強くそう思う（5)」であった。

Ｑ６）「先生の説明は丁寧で分かりやすかった」～Q10)「教材の提示方法は適切で分かりやすかった」の５項目は，指導行動の評価である。ここでも全項目で平均評定値が4.5を上回っており，最頻値は「強くそう思う（5)」であった。実習の導入や説明，実習後のふり返り，小講義など，指導行動は概ね適切と評価されたようだ。

Q11)「先生の話から要点をつかもうと努力した」～Q15)「私語などで他人に迷惑をかけないように心がけた」の５項目は，学生の参加態度（自己評価）である。ここでは，Q12)「予習・復習（個人練習も含む）に意欲的に取り組んだ」を除く４項目で平均評定値が4.5以上で，最頻値は「強くそう思う（5)」であった。Q12)「予習・復習」の評定値は3.7と低かったが，これは実習中心の授業方式を反映したものであろう。

表３には，自由記述の結果を示している。「この授業で良いと思ったこと」は全部で40件（回答者は39名）だったが，表３には，うち22件を抜粋した。また，「この授業で改善してほしいこと」は15件だったが，13件は「特になし」だったので，表３には２件を掲載した。この２件は2020年度の記述であり，01)「パワーポイント」の要望については，2021年度からＣラーニングに掲載している。また，02)「グループ変えを増やす」という

**表２　授業評価アンケートの評定結果（2020年度と2021年度）**

| 質問項目 | 人数分布（%） | | | | | 平均 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | (SD) |
| Ｑ１）授業の内容は十分理解できるものであった | 44<br>(68) | 21<br>(32) | 0<br>( 0) | 0<br>( 0) | 0<br>( 0) | 4.68<br>(0.47) |
| Ｑ２）授業の内容は興味あるものであった | 46<br>(71) | 19<br>(29) | 0<br>( 0) | 0<br>( 0) | 0<br>( 0) | 4.71<br>(0.46) |
| Ｑ３）授業を通して知識または技能が得られた | 40<br>(62) | 24<br>(37) | 1<br>( 2) | 0<br>( 0) | 0<br>( 0) | 4.60<br>(0.52) |
| Ｑ４）授業の内容は自分のためになった | 51<br>(79) | 13<br>(20) | 1<br>( 2) | 0<br>( 0) | 0<br>( 0) | 4.77<br>(0.46) |
| Ｑ５）授業の内容は全体的に満足できるものだった | 50<br>(77) | 13<br>(20) | 2<br>( 3) | 0<br>( 0) | 0<br>( 0) | 4.74<br>(0.51) |
| Ｑ６）先生の説明は丁寧で分かりやすかった | 44<br>(68) | 20<br>(31) | 1<br>( 2) | 0<br>( 0) | 0<br>( 0) | 4.66<br>(0.51) |
| Ｑ７）先生の声は明瞭で聞き取りやすかった | 46<br>(71) | 19<br>(29) | 0<br>( 0) | 0<br>( 0) | 0<br>( 0) | 4.71<br>(0.46) |
| Ｑ８）先生に学生の関心をひきつける工夫があった | 49<br>(75) | 16<br>(25) | 0<br>( 0) | 0<br>( 0) | 0<br>( 0) | 4.75<br>(0.43) |
| Ｑ９）先生は学生の質問や発言を促す工夫をしていた | 52<br>(80) | 12<br>(19) | 1<br>( 2) | 0<br>( 0) | 0<br>( 0) | 4.78<br>(0.45) |
| Q10）教材の提示方法は適切で分かりやすかった | 40<br>(62) | 21<br>(32) | 4<br>( 6) | 0<br>( 0) | 0<br>( 0) | 4.55<br>(0.61) |
| Q11）先生の話から要点をつかもうと努力した | 42<br>(65) | 21<br>(32) | 2<br>( 3) | 0<br>( 0) | 0<br>( 0) | 4.62<br>(0.55) |
| Q12）予習・復習（個人練習も含む）に意欲的に取り組んだ | 18<br>(28) | 20<br>(31) | 18<br>(28) | 7<br>(11) | 2<br>( 3) | 3.69<br>(1.10) |
| Q13）授業には積極的な態度で参加した | 52<br>(80) | 12<br>(19) | 1<br>( 2) | 0<br>( 0) | 0<br>( 0) | 4.78<br>(0.45) |
| Q14）遅刻や欠席をしないように心がけた | 48<br>(74) | 14<br>(22) | 3<br>( 5) | 0<br>( 0) | 0<br>( 0) | 4.69<br>(0.56) |
| Q15）私語などで他人に迷惑をかけないように心がけた | 38<br>(59) | 22<br>(34) | 4<br>( 6) | 1<br>( 2) | 0<br>( 0) | 4.49<br>(0.69) |

1）５段階評定（５＝強くそう思う，４＝そう思う，３＝どちらともいえない，２＝そう思わない，１＝全くそう思わない）
2）N=65．人数分布の（%）は，小数点以下第１位を四捨五入。丸め誤差により，合計が100%にならないことがある。

**表３　授業評価アンケートの自由記述の抜粋（2020年度と2021年度）**

**○この授業で良いと思ったこと**

01）みんなと話せることが出来てとても楽しく授業を受けることが出来た。
02）コロナ禍でみんなで楽しく話せる唯一の授業。
03）非常に興味が湧く内容でした。また，面白おかしくゲームなどが加えられていたので人とのコミュニケーションを取りやすかったです。
04）同じグループばかりでなくてシャッフルしながら色んなことをしたこと。
05）コミュニケーションをとることが多く，友達作りのきっかけにもなった。
06）この講義を通じて友達が増えた。自分のコミュニケーション力のup。
07）関わりのなかった人達と関わることが出来て人脈が広がった。また，話すことに苦手意識があったが自信が持てるようになった。
08）コロナ禍で友人関係を築くのが難しい中，友人関係を築くきっかけが出来る。
09）オンライン授業ばかりで友達が出来なかった中，この授業のおかげで作ることが出来ました。
10）グループで積極的にコミュニケーションできるような技術をつかめた。
11）コミュニケーションスキルや発言力などを養えることが出来て良かったです。はじめましての人とも触れ合えるいい機会であるところもいい点だと思います。
12）様々な人と話し，目的がある話し合いをすることでコミュニケーション能力も向上させることが出来て楽しかったです。
13）実際にグループワークを通して，相手を尊重しながら自分の意見を主張することが体感できる。
14）グループワーク論で，人と話す機会が増えてコミュ障を改善できた。
15）グループワークを通して人との繋がりを広げることが出来たうえ，コロナで低迷していたコミュニケーション能力や対人スキルを上げる機会になった。
16）実習を通して心理学の知識を深められること。友達ができること。
17）知らなかった人とも活動することや話し合うことができ，どのような人かがわかるようになったからよかった。
18）他の人の面白い所や良いところなどを知れたこと。色んな人と話せたこと。
19）他の学生とのグループワークを通して，考え方の違いや自分を客観的にみるといったことができたこと。
20）周りから見た自分もわかったし，コミュニケーションの練習になった。
21）人の目にうつる自分とこういう人間だと思っている自分が違うので面白い。
22）グループワークで今まで知らない自分と出逢えた。

**●この授業で改善してほしいこと**

01）授業で使用したパワーポイントを教材倉庫に入れてほしい。
02）今年は人数が少ないのもあり，もっと定期的にグループを変えて話す機会を増やすことも大事なのではないかと思った。

意見は，2021年度からグループ再編成を２回に増やすことへの後押しとなった。

さて，表２に掲載した「この授業で良いと思ったこと」は，内容的に重なっている記述もあるが，大きく４つに分類できよう。

一つ目は，01)「みんなと話せることが出来てとても楽しく授業を受けることが出来た」～04)「同じグループばかりでなくてシャッフルしながら色んなことをしたこと」の４項目で，「授業の楽しさ」に関する記述である。二つ目は，05)「コミュニケーションをとることが多く，友達作りのきっかけにもなった」～09)「オンライン授業ばかりで友達が出来なかった中，この授業のおかげで作ることが出来ました」の５項目で，「友だちづくり」である。三つ目は，10)「グループで積極的にコミュニケーションできるような技術をつかめた」～16)「実習を通して心理学の知識を深められること。友達ができること」の７項目で，学習成果に関する記述であり，「コミュニケーション・スキルの向上」が多い。最後の四つ目は，17)「知らなかった人とも活動することや話し合うことができ，どのような人かがわかるようになったからよかった」～22)「グループワークで今まで知らない自分と出逢えた」の６項目で，「自己理解・他者理解」である。これらの記述から，グループ体験学習が，学生たちの「友だちづくり」の場になっているとともに，「コミュニケーション・スキルの向上」や「自己理解・他者理解の促進」につながっていることが示唆される。

さらに，「この授業で良いと思ったこと」で得られた40件の記述について，Ｃラーニングを使って頻出語をカウントした。その結果，５回以上出現した単語（数字は頻度）は，できる・出来る（22)，コミュニケーション（力・能力・スキル）(16)，グループ・グループワーク（11)，話す・話せる・話し合い・話し合う（11)，友達・友人（9)，なる（9)，楽しい（8)，授業（8)，機会（5)，コロナ・コロナ禍（5）であった。これらの頻出語は，グループ体験学習の特徴をよく表していると思われる。最多頻出語は，「できる・出来る」だったが，これは，「友達ができる」や「交流できる」のように，“機会”や“可能性”の意味で使われているものと，「コミュニケーション能力も向上させることが出来て楽しかった」「コミュ障を改善できた」のようにコンピテンシーの意味を含むものに大別できよう。

## まとめと課題

本稿では，2020年度と2021年度に実施した「グループ体験学習」の授業実践を例示しながら，「授業プログラムと指導方法の工夫改善」，及び，「授業評価から見た学生の反応」について報告した。

授業プログラムの大きな改善点は，１）学期の途中で，グループの再編成を複数回行い，２）受講生が「リレーションづくりと集団による課題解決」という一まとまりの実習を２～３サイクル体験できるようにしたことである。これらの工夫改善は，筆者が，久留米大学文学部で担当している３日間の集中講義「人間関係トレーニング入門」のプログラムにも適用している。

むろん授業プログラムにおいて，グループの再編成を行う・行わない（メンバーの固定）は，授業目的に依るし，それぞれに長所と短所がある。しかし，グループ再編成を行

うことによって，「友人関係を広げたい」という学生のニーズに応えられる上，複数のグループの雰囲気や相互作用の違いを体験・比較できるメリットがある。さらに，「リレーションづくりと集団による課題解決」という一まとまりの実習を２～３サイクル，らせん的に体験できるようにしたことで，以前より学習成果を引き出せるようになったと考えている。加えて，らせん型プログラム（実習配置）は，「人間関係を構築して，課題解決に取り組む」という集団運営の基本型を学習することにつながるだろう。

実際，学生による授業評価（表２）でも，質問15項目への評定は，「学生の授業満足」「指導行動に対する評価」「学生の授業への取り組み」の面で良好だった。また，自由記述（表３）からも，グループ体験学習が，「友だちづくり」「コミュニケーション・スキルの向上」「自己理解・他者理解の促進」といった学習成果を生んでいることが示唆された。これらの結果には，授業プログラムや指導方法の工夫改善の効果が現れているように思われる。ただし，2020年度と2021年度の「グループワーク論」は，新型コロナウイルス感染症対策のため，受講者数に上限を設けて実施した。また，多くの授業がオンライン授業になったことから，友だちづくりや体験学習に積極的な学生たちが履修した可能性も高い。この２年間で得られた授業評価の結果が，コロナ後も得られるか，引き続き検討する必要がある。

最後に，今後の課題を２つあげておこう。一つは，期末レポートとして受講生に課している「自己への気づき」（2000字以上）の内容分析を行うことである。Kolb（1984）や津村（2019）が述べているように，体験学習のステップは，具体的体験→内省的観察→抽象的概念化→積極的実験という一連の循環過程が重要である。期末レポートには，体験の内容・過程が集約されていると期待されることから，そのテキスト分析を試みたい。もう一つは，グループ体験学習のカリキュラム上の役割を検討することである。近年の大学教育では，サービスラーニングやプロジェクト学習（Project Based Learning）など，グループを活用した教育方法が定着しつつある。そうした中で，あらためて心理学的なグループ体験学習の意義と独自性を明らかにしていくことも重要だろう。

## 引　用　文　献

相川　充（1991）. 特性シャイネス尺度の作成および信頼性と妥当性の検討に関する研究　心理学研究, *62,*149-155.

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.

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

吉良伸一（2010）. 社会学的教育実践としてのサービスラーニング　大分県立芸術文化短期大学研究紀要, *47*,143-152.

吉良伸一（2012）. 社会学的教育実践としてのサービスラーニングⅡ　大分県立芸術文化短期大学研究紀要, *49*,87-98.

國分康孝（編）（1992）. 構成的グループ・エンカウンター　誠信書房

高　禎助（1988）. 高等教育に於ける人間関係的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所研究所報, *5*,1-29.

Kolb,D.A.（1984）. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

小峰直史（2009）. ワークショップが社会的スキル向上に及ぼす効果－社会的スキル測定尺KiSS-18を手がかりとして　専修人文論集, *85*,75-89.

中村和彦（2003）. 体験学習を用いた人間関係論の授業が学習者の対人関係能力に及ぼす効果について－社会的スキル・対人不安などへの効果および学習スタイルと効果との関連－　アカデミア（南山大学紀要）人文・社会科学編, *76*,103-141.

中村和彦（2013）. 大学１年春学期におけるラボラトリー方式の体験学習の効果－体験から学ぶ力の影響－　実験社会心理学研究, *52*,137-151.

中村和彦（2018）. 構成的なラボラトリー方式の体験学習が大学生に及ぼす効果－対人的傾向，学習観や人間関係観，コミュニケーション・スキルを指標として－　人間関係研究（南山大学人間関係研究センター紀要）, *17*,1-23.

中尾陽子（2006）. ラボラトリー・メソッドによる体験学習が社会的スキルに及ぼす影響　アカデミア（南山大学紀要）人文・社会科学編, *82*,219-239.

落合良行（1983）. 孤独感の類型判別尺度（LSO）の作成　教育心理学研究, *31*, 332-336.

津村俊充（2019）. プロセス・エデュケーション　改訂新版　金子書房

津村俊充（2002）. ラボラトリ・メソッドによる体験学習の社会的スキル向上に及ぼす効果 －社会的スキル測定尺度KiSS-18を手がかりとして－　アカデミア（南山大学紀要）人文・社会科学編, *74*,291-319.

津村俊充・鯖戸善弘（2013）. 実習「たかが声かけ されど声かけ」: より実践的なホスピタリティ・マインドの体験学習　人間関係研究（南山大学人間関係研究センター紀要）, *12*,124-134.

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（pp.228-239）　誠信書房

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.

吉山尚裕（1999）. グループ体験学習による参加者の社会的スキルの開発　大分県立芸術文化短期大学研究紀要, *37*,49-58.

吉山尚裕（2018）. グループ体験学習が参加者の社会的スキルと孤独感に及ぼす効果　大分県立芸術文化短期大学研究紀要, *56*,227-238.

吉山尚裕（2020）. グループ体験学習が参加者の社会的スキルとシャイネスに及ぼす効果　大分県立芸術文化短期大学研究紀要, *58*,145-155.

吉山尚裕（2021）. グループ体験学習が参加者の社会的スキルに及ぼす効果－学習開始時の個人差に着目して－　大分県立芸術文化短期大学研究紀要, *59*,129-137.