

大学の授業への構成的グループ・エンカウンター導入の意義と課題^{1,2,3}

水野 邦夫

問題

大学教育における「アクティブ・ラーニング」の導入が提唱されてから10年以上の歳月が経つ。その嚆矢は平成20(2008)年3月の中央教育審議会大学分科会制度・教育学部の「学士課程教育の構築に向けて(審議のまとめ)」にみることができる(小針, 2018)。文部科学省中央教育審議会(2012)では、アクティブ・ラーニングを「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業(p. 9)」と定義しているが、グループ・アプローチのような技法⁴は、アクティブ・ラーニングの趣旨と合致する面もあってか、これらは大学教育においてさまざまな形で導入されているようである。もっとも、このような流れとは関係なく、学習効果等の観点から導入されている場合が多いことは言うまでもない。

大学(専門学校等も含む)教育のなかにグループ・アプローチを導入し、その効果等について調べた研究は枚挙に暇がないが、近年(平成28(2016)年度以降)の報告をいくつか概観すると以下のとおりである。まず片岡・二村(2016)は、構成的グループ・エンカウンター(以後、SGEと略記する。なお、「構成的エンカウンターグループ」と表記している論文の場合も同様の略記とする)とピア・カウンセリングの手法に基づいたプログラムを大学の授業で展開したところ、主観的なQOL(Quality of Life)が高まったことを示すとともに、参加者は受講を通して「エンカウターの効果」、「スキル獲得の効果」、「ピアの効果」を実感し、それによって「自身の変化」、「挑戦する気持ち」、「生活や社会での活用や意欲」など、前向きな変化がみられたことを報告している。また大対・本岡・堀田・直井(2018)は、大学の授業でチームビルディング、ソーシャルスキルトレーニング、アサーティブネス・トレーニング、問題解決療法を実施したところ、社会人基礎力やコミュニケーションスキルが高まったという結果を得ている。さらに、三浦(2018)は授業でSGEを実施し、そのプロセスについて報告しているが、プログラムの枠組みを柔軟にする必要性などを指摘しており、稲垣・澤海(2019)は学校教育におけるカウンセリング技術を学ぶ授業においてSGEを導入したところ、参加者のシャイネスが低下する傾向がみられ、授業のリアクションペーパーでも、「まわりとの関係性が深まった」、「自分の気づいていない一面に気づいた」などのコメントが多くみられたことを報告している。そして、上野・大河内(2019)は看護師養成校の授業においてSGEを実施したところ、看護実習の効果には

及ばないとしつつも、自己露呈(普段なら言わないようなことについても自己開示したくなる)や自己主張(自分のホンネを表明し、打ち出していく)のような個人過程(片野, 2007)や、「メンバーの親密さ(メンバー間の人間関係は、良いと思う、など)」、「魅力(今のチームメンバーであることは非常に価値がある、など)のような集団凝集性(阿江, 1986)」について、SGEを行わなかった群では変化がみられなかったのに対し、SGEを行った群では上昇したことを見出し、寺本(2019)はゼミナールの授業において、キャリア発達に関連するグループ・ディスカッションを行い、キャリアに関する志向性やアイデンティティ形成において肯定的な変化がみられたことを見出している。その他にも、荒井(2016)は半構成的エンカウンター・グループの、山口(2018)はSGEの授業への導入について報告している。

以上のように、ここ数年だけでもさまざまな研究が行われていることが窺えるが、過去も含めて、多くはいわゆる効果研究、すなわち、グループ・アプローチを体験することで心理的傾向にどのような変化がみられるかに関するものに偏っており、そもそも参加者はこのような体験をどのように捉えているのか、ひいては授業にグループ・アプローチを導入することの意義や課題について言及した研究は少ないように思われる。もちろん、片岡・二村(2016)や稲垣・澤海(2019)は参加者の感想(自由記述)をもとに、また荒井(2016)や三浦(2018)は事例研究を通して、参加者がグループ・アプローチの体験をどう感じたかについて、さまざまな特徴を明確にしているが、これらの報告は、参加者にとってのグループ・アプローチ体験を構造的に把握しきれていないことや、肯定的な意見が多く取り上げられる一方で、否定的な意見がほとんど取り上げられていないこと、1グループの事例による研究であることなど、いくつかの問題点が挙げられる。そこで本研究はこれらの点を考慮し、大学の授業でグループ・アプローチの一技法であるSGEを実施した際の参加者の感想(肯定的・否定的側面についての自由記述)をもとに、参加者がSGE体験をどのように捉えたかを構造的に明らかにするとともに、授業にSGEを導入する意義や課題を検討することを目的とした。

また、SGEを体験した際に生じたさまざまな反応を記述・整理しておくことは、今後のグループ・アプローチ研究を進めていくうえで、有意義な情報になると思われる。そこで、自由記述の中で生じた主な単語や表現(グループ・アプローチ体験に関するキーワードとなりうるもの)を収集・整理することも本研究の目的とした。

なお、本研究ではグループ・アプローチとしてSGEを取り上げているが、その理由として、著者が最も通じている技法であることのほかに、堀井(2017)が、グループ・アプローチと大学生の人的成長に関する研究は、「とりわけエンカウンター・グループ(グループ・エンカウンター)」に関する研究が多数を占めている(p. 170)」と指摘しており、今後のグループ・アプローチ研究を進めるうえで汎用性が高いと思われる点も挙げておく。

方法

参加者

20XX年～20XX+7年にかけて、近畿圏の大学で心理学関連の新入生対象必修科目を履修登録した大学生のうち、894名(男子364名、女子530名)が、SGEを伴う授業に最低1回(コマ)は参加した。

受講に際してのインフォームドコンセント

第1回目の授業の開始時にオリエンテーションとして、授業の受講に際しては、参加・不参加の自由を保障する(後述するエクササイズに参加したくなければ、見学などでもかまわないなど)とともに、非審判的態度(他人も自分も批判しない)で臨むこと、守秘義務(授業内に知り得た個人情報を本人の許可なく口外しない)を厳守することなどを求めた。また、授業の効果や意義を研究するために、質問紙調査の実施とデータの提供を依頼したが、その際、データは研究のためにのみ使用し、それ以外の目的(成績評価、個人情報把握など)には一切使用しないこと、個人が特定される方法で研究を進めたり、個人情報を漏洩したりしないこと、さまざまな理由から調査に回答できない・したくない場合には拒否をする権利を保障することを約束した。さらに、実施等に関して質問等があれば、随時受け付けた⁵⁾。

質問紙

調査に際し、「授業評価に関するアンケート」という質問紙を作成した。このアンケートは、SGEを伴う授業をさらに実りあるものにしていくために、授業を受けて、「よかったところ」、「改善した方がよいところ」を自由に記述できる欄から構成されている⁶⁾。

授業スケジュール・実施手続き

SGEを伴う授業は、週1回3週連続、各回2コマ連続(1コマ90分)で、20～25名程度を1クラスとして行われた(計40クラス)。授業は、アイスブレイキングとしてのショートエクササイズに加え、合計4つのセッションからなるプログラムを構成した。各セッションで実施したエクササイズについては、國分・國分(2004)や國分・正保(1999)、星野(2003)を参考にした。なお、プログラムの目標や構成については、水野(2013)を参照されたい。また、いずれのクラスも同一の教員1名がリーダーを務めたが、40クラス中15クラス程度は上級生のスチューデント・アシスタント1～2名がサブリーダーとして入った場合があった。

3週目はSGEを実施せず、上記質問紙への回答を求め、その後は過去2週間のSGE体験をふり返るレポートの作成を行った。

質問紙の実施に際しては、口頭および文書(文書は質問紙の冒頭に記載)において、回答した内容は研究以外の目的で使用しない(授業の成績に反映させたり、個人の意見をチェックしたりするなどはしない)こと、個人のデータを外部に洩らさないこと、協力できない・したくない場合は、無回答のまま提出してかまわないことを説明した。

授業スケジュール等の詳細はTable 1に示す。

Table 1 授業スケジュールについて

週	ねらい	概要	備考
第1週	・自己開示と傾聴	インタビューa, b	原則2名1組で実施。状況に応じて、実施後にショートシェアリング等を行った場合あり。
		相方紹介a	先のペア(またはグループ)は崩さずに、4～6名1組を作り、実施。シェアリングはグループ内で行った後、全体でも行った(数名を指名して発言させた)。
		シェアリング	
第2週	・自己開示と傾聴 ・価値観を聴き合う	スゴロクトーキングa, b	原則6名1組で実施。
		シェアリング	
		二者択一a	原則6名1組で実施。シェアリングはグループ内で行った後、全体でも行った(数名を指名して発言させた)。
第3週	・自己開示と傾聴 ・価値観を聴き合う ・自己主張	シェアリング	
		クルーザーc	原則6名1組で実施。シェアリングはグループ内で行った後、全体でも行った(数名を指名して発言させた)。
		シェアリング	
第3週		質問紙の実施	過去2回の授業について「よかったと思うところ」、「改善した方がよいと思うところ」を自由記述。
		その他	レポート作成などの授業。

註1: 水野(2015a)をもとに作成。

註2: 各エクササイズの出典は以下のとおりである。

a: 國分・國分(2004)、b: 國分・正保(1999)、c: 星野(2003)

結果

全ての授業に参加し、質問紙にも記入洩れなく回答した者は、「よかったところ」については761(男子301、女子460)名(平均年齢18.66歳、 $SD = 3.11$)であった。ただし、記入はしているものの、「特になし」、「このままでよい」のような回答も記入洩れとみなし、除外した。「改善した方がよいところ」については、428(男子185、女子243)名(平均年齢18.86歳、 $SD = 4.07$)名であった。これについても、「特になし」や肯定的な意見しかないなどの回答は除外した。以後、これらのデータを分析対象とした。

また、分析に際しては、Excel 2013およびKH Coder 3.Alpha.15iを使用した。なお、KH Coderの詳細については樋口(2014)などを参照されたい。

「よかったところ」についての分析

SGEを伴う授業を受けて「よかったところ」の記述について、まず、表記のゆれの統一を行った。具体的には、同じ意味の単語が漢字表記とひらがな表記されている場合や「スゴロク」と「サイコロ」が同じ意味で用いられている場合な

どは、一方に統一することなどである。また、1語として認識されなかった語、たとえば「自己開示」という語はKH Coderでは「自己」と「開示」という2語として認識されてしまうので、1語として認識させるために、強制抽出するように指定した。

語(品詞)はKH Coderでデフォルト設定されたものを分析対象とし、語の出現回数は解釈可能性などを考慮して30～300回を採用した(分析対象語数は計69語。総抽出語数(1419語)の4.86%)。対象語について、多次元尺度構成法および階層的クラスター分析を行った。多次元尺度構成法は、方法はSMACOF法、距離はJaccard係数、次元は解釈可能性を考慮して2次元解とした。階層的クラスター分析は、同じく解釈可能性を考慮して6クラスターを求めた。その結果をFigure 1に示す。

各クラスターに属する単語がどのような文脈で使用されているかなどを調べ、それらをもとに各クラスターについて解釈を行った。なお、主な単語がどのような文脈で用いられたかについては、付表に示す(以下同様)。

その結果、第1クラスターは「価値観」・「いろいろ」・「違う」・「考え」などの単語や、「楽しい」、「面白い」などの単語から構成されており、SGEによるコミュニケーションを通して、さまざまな価値観にふれ、また、そのことを肯定的に捉えている様子が窺えるため、「コミュニケーションを通しての

多様性理解」と解釈した。第2クラスターは、「インタビュー」・「質問」・「クルーザー」・「話し合い」・「ゲーム」など、SGEのエクササイズとして実際に行った単語で構成されており、「授業でのコミュニケーション体験」と解釈した。第3クラスターは、「発見」・「機会」・「新しい」・「交流」など、SGEを通しての新たな発見や他者との交流に関する単語で構成されており、「コミュニケーションを通しての新たな発見や交流」と解釈した。第4クラスターは、「緊張」・「気持ち」や「時間」・「毎回」などの単語があり、自身の感情や認知の把握や時間的変化に関するものと考えられ、「認知・感情の変化」と解釈した。第5クラスターは、「喋る」・「仲良く」などの単語がみられ、「コミュニケーションを通しての関係性構築」と解釈した。第6クラスターは、「話し合う」・「難しい」・「大切」・「改めて」などの単語から構成され、「コミュニケーションの重要性の理解」と解釈した。

次に、多次元尺度構成法における各次元について解釈を行った。第1次元(横軸)は、右側(第2クラスターなど)は単にSGEを体験した事実への言及が中心となっているのに対し、左側(第3、4クラスターなど)は、体験を通しての気づきや変化の認知にまで言及されていると考えられ、「体験理解の深さ⇄浅さ」と解釈した。第2次元(縦軸)は、上側(第4、6クラスターなど)は、SGE体験を通しての自分自身

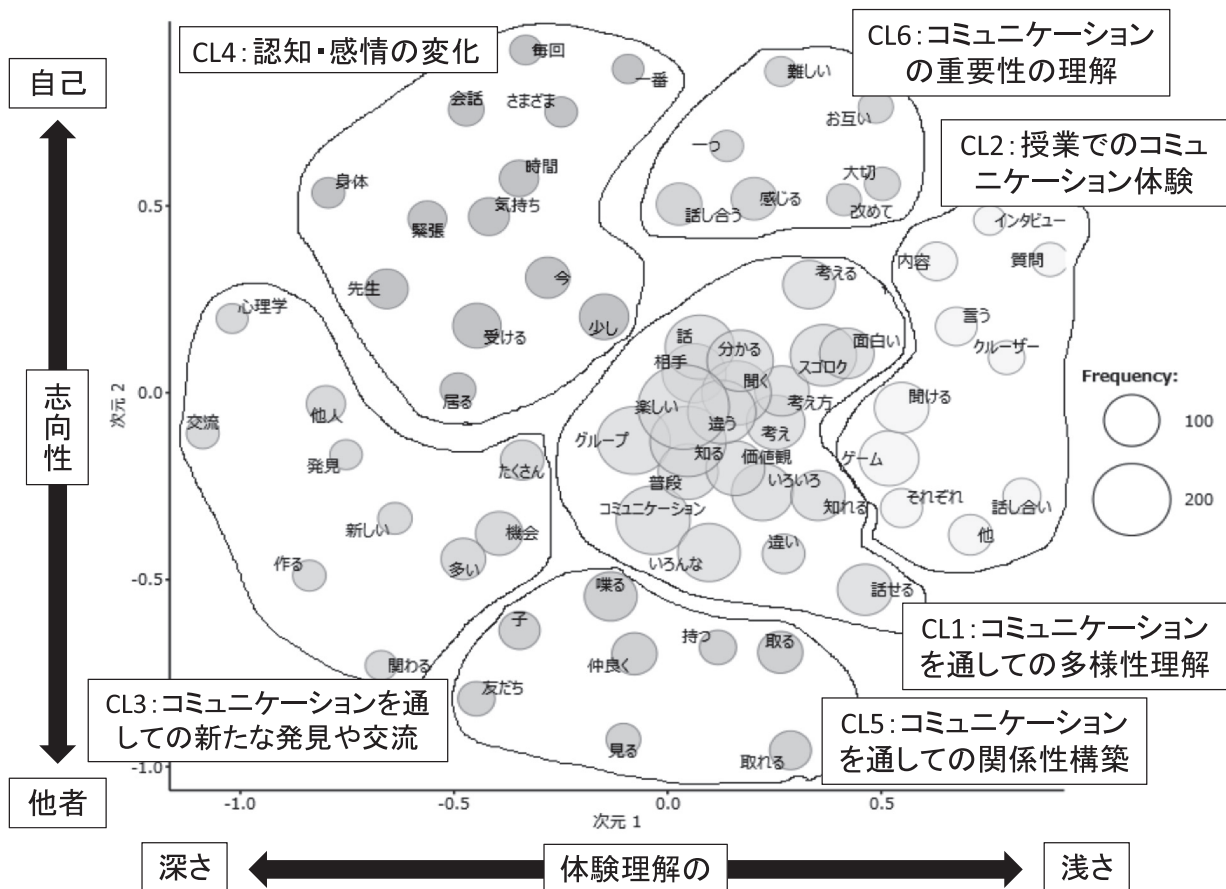


Figure 1 「よかったところ」についての分析結果

の感情や認知への言及が主となっているのに対し、下側(第3、5クラスターなど)は他者との関わりに関する言及が多いと考えられ、志向性の「自己(自分の認知・感情への注目)⇔他者(他者との関係性への注目)」と解釈した。

「改善した方がよいところ」についての分析

「改善した方がよいところ」の記述についても、先と同様の処理・分析を行った。ただし、単語の出現回数は解釈可能性を考慮して13～130回を採用した(分析対象語数は計44語。総抽出語数(1030語)の4.27%)。また、多次元尺度構成法の手法は先と同様であり、次元や階層的クラスター分析のクラスター数も、同様に解釈可能性を考慮して、それぞれ2次元、5クラスターとした。その結果をFigure 2に示す。

第1クラスターは「時間」・「もう少し」・「長い」など、授業時間の長短に関する単語が多くみられたことから、「時間的制約への不満」と解釈した。第2クラスターは、「アンケート」・「書く」・「多い」など、授業中に実施したアンケート調査等が多いという不満がみられ、「アンケート調査等への不満」と解釈した。第3クラスターは、「参加」・「子」などの語がみられたが、これらに関して、「あまり発言できない子の中にはいるんじゃないか」などのように、コミュニケーションを苦手とする参加者への配慮に言及した記述が散見されたことから、

「参加しづらい人への配慮に対する不満」と解釈した。第4クラスターは、「教室」・「狭い」など、SGEを実施するにあたって、教室の狭さに対する不満がみられたことから、「空間的制約への不満」と解釈した。第5クラスターは、エクササイズの内容を中心とした不満がみられ、「エクササイズへの不満」と解釈した。

また、多次元尺度構成法の各次元については、第1次元(横軸)は、右側(第3、5クラスターなど)は、参加者への配慮や参加者側から見た不満に言及されたものであるのに対し、左側(第4クラスターなど)は、教室の狭さのように授業の物理的環境に対する不満への言及が中心となっていると考えられ、「配慮の対象(環境⇔参加者)」と解釈した。第2次元は、上側(第2、5クラスターなど)は実施者(リーダー)への不満や要求が主となっているのに対し、下側は「口数がどうしても減ってしまう人が居るのですが、これは個人の努力も必要だと思います」、「発言する人と発言しない人の差が大きかった」などのように参加者に焦点を充てた不満が散見されたので、「不満の焦点化(リーダー⇔参加者)」と解釈した。

頻出語の収集

次に、「よかったところ」、「改善した方がよいところ」の記述において、延べ出現頻度の高い単語(主要品詞のみ)を

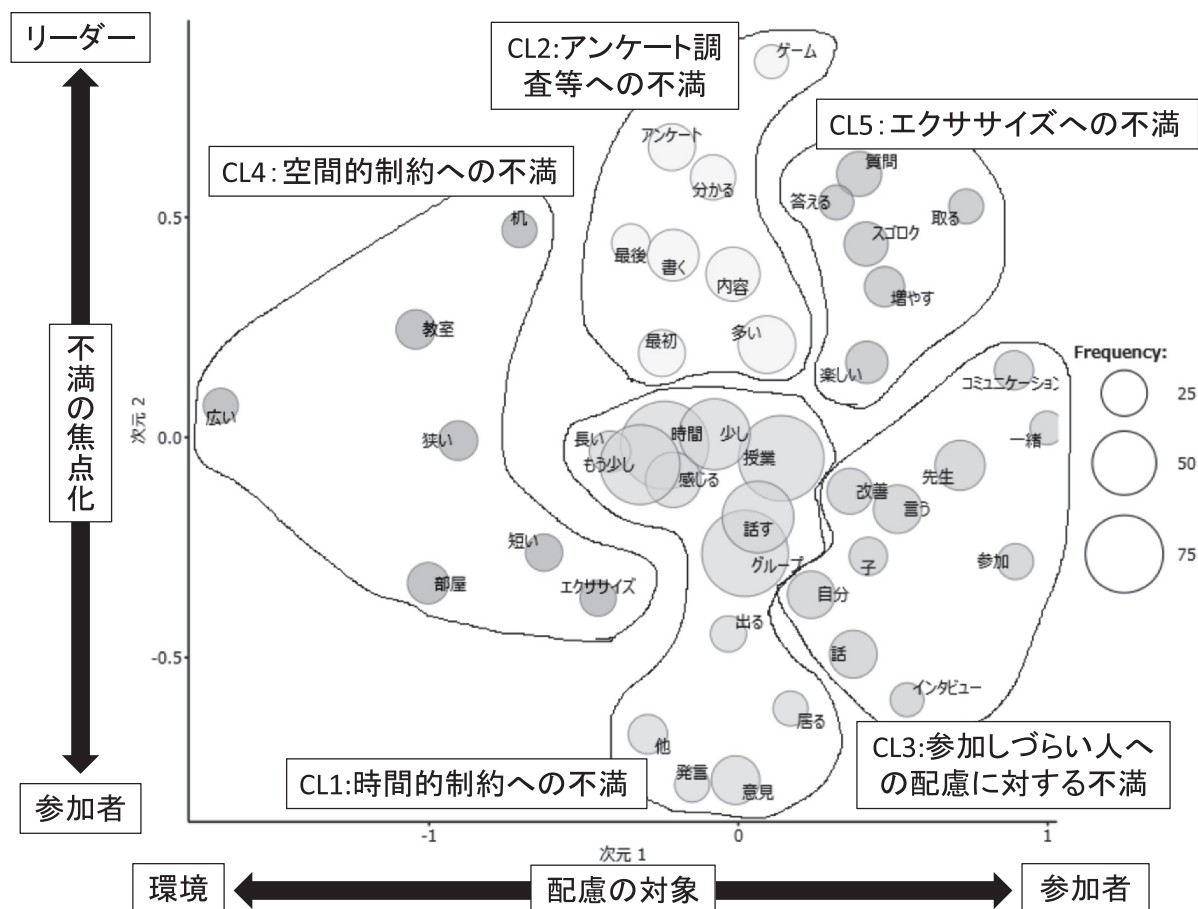


Figure 2 「改善した方がよいところ」についての分析結果

抽出した。なお、品詞によって出現頻度・比率に大きな違いがみられたため、「よかったところ」については、便宜上、名詞:30語以上、動詞:20語以上、形容詞・形容動詞・副詞:3語以上を取り上げた。「改善した方がよいところ」は、同様に、名詞:15語以上、動詞:10語以上、形容詞・形容動詞・副詞:3語以上を取り上げた。その結果をTable 2およびTable 3に示す。

双方の表から、人間関係を連想する語(人、相手、交流、関わる、仲良く、など)、コミュニケーションを連想する語(コミュニケーション、話し合い、話す、聞く、喋る、など)、多様性を連想する語(価値観、違い、違う、それぞれ、いろんな、いろいろ、など)、感情状態を連想する語(緊張、感じる、楽しめる、楽しい、面白い、嬉しい、気まずい、苦手、など)などの単語が散見されるのがわかる。

Table 2 「よかったところ」の記述における頻出語について

	名詞		動詞		形容詞		形容動詞		副詞		その他
人	733	思う	490	楽しい	279	大切	39	普段	118	いろんな	128
自分	429	話す	350	面白い	96	さまざま	32	仲良く	80	いろいろ	124
授業	379	知る	191	多い	63	苦手	23	少し	77		
意見	320	聞く	159	新しい	36	積極的	23	たくさん	59		
コミュニケーション	181	違う	154	難しい	31	簡単	15	それぞれ	55		
話	158	分かる	144	深い	20	自然	14	改めて	36		
グループ	154	話せる	98	嬉しい	14	新鮮	13	全く	19		
相手	133	聞ける	96	少ない	14	意外	12	全然	19		
ゲーム	115	知れる	94	近い	11	好き	12	普通	19		
価値観	113	喋る	90	上手い	8	大事	11	特に	18		
考え	112	考える	88	気まずい	5	ランダム	9	実際	17		
考え方	95	受ける	74	興味深い	5	気楽	9	本当に	13		
機会	71	感じる	66	堅苦しい	5	大変	9	全体	9		
今	62	取る	65	素晴らしい	5	楽	8	初めて	8		
他	60	話し合う	65	優しい	5	気軽	7	絶対	7		
先生	58	取れる	55	何気ない	4	重要	7	意外と	5		
違い	57	言う	54	狭い	4	素直	7	あつという間に	4		
内容	54	持つ	43	軽い	4	嫌	7	ワイワイ	4		
子	53	居る	39	広い	4	自由	6	必ず	4		
気持ち	52	見る	37	小さい	4	新た	6	全て	4		
他人	48	作る	34	詳しい	4	無理	6	何となく	3		
時間	48	関わる	31	眠い	4	駄目	6	敢えて	3		
緊張	46	学べる	29	明るい	4	有意義	5				
話し合い	45	動かす	29	面倒くさい	4	主	4				
友だち	43	気づく	28	悪い	3	純粹	4				
質問	41	変わる	28	堅い	3	真剣	4				
会話	39	楽しめる	27	若い	3	正直	4				
お互い	37	使う	24	親しい	3	単純	4				
一つ	34	出る	24	大きい	3	得意	4				
身体	33	学ぶ	23	短い	3	必要	4				
交流	33	楽しむ	23	長い	3	不安	4				
発見	32	喋れる	23			平等	4				
心理学	31	決める	20			スムーズ	3				
毎回	31	言い合う	20			可能	3				
一番	30	分かれる	20			嫌い	3				
						上手	3				
						非常	3				
						不思議	3				
						明確	3				

註1: 数値は延べ出現回数を表す。

註2: KH Coderでは、名詞とは別に「サ変動詞(サ変動詞の語幹となりうる名詞)」や「名詞C(漢字一文字だけの名詞)」といった分類があるが、本研究ではそれらはすべて名詞として分類した。

註3: KH Coderでは、分析にさほど重要にならない単語を除外しやすくするなどの目的から、名詞、動詞、形容詞、副詞については、ひらがなのみで表記されるものを別に分類する(名詞B、動詞B、形容詞B、副詞B)が、本研究ではそれらの単語は除外している。

註4: 単語の抽出に際し、KH Coderは必ずしもいわゆる学校文法の分類とは合致していない場合がある。ある品詞が別の品詞に分類された場合(たとえば、本来名詞であるものが副詞に分類)には、できる限り学校文法に即した分類を行った。

註5: 「いろんな」(連体詞)は通常、KH Coderでは抽出されないが、テキストを概観した際に、これらの語はかなりの頻度で見出されたことから、強制抽出を行った。また、「いろいろ」は複数の品詞に分類されるのを防ぐため、強制抽出を行った。

Table 3 「改善した方がよいところ」の記述における頻出語について

名詞		動詞		形容詞		形容動詞		副詞	
人	134	思う	262	多い	43	必要	10	もう少し	79
時間	97	話す	63	楽しい	21	苦手	8	少し	62
グループ	92	感じる	37	長い	20	疑問	6	強いて	9
授業	91	分かる	36	狭い	18	大変	6	全体	8
内容	35	書く	32	短い	16	ランダム	5	全く	7
先生	30	言う	28	広い	14	適当	4	たくさん	4
意見	28	増やす	19	難しい	12	スムーズ	3	ある程度	3
自分	27	出る	15	欲しい	10	好き	3	本当に	3
話	27	居る	14	面白い	9	自由	3	若干	3
アンケート	26	取る	14	少ない	8	大切	3	全部	3
最初	26	答える	14	辛い	8	無理	3	敢えて	3
改善	25	終わる	12	早い	7	グダグダ	3		
質問	24	聞く	12	詳しい	6				
スゴロク	23	喋る	11	面倒くさい	5				
部屋	20	考える	10	悪い	4				
コミュニケーション	18	作る	10	気まずい	4				
教室	18	受ける	10	近い	4				
他	18	話し合う	10	厳しい	4				
最後	17			上手い	4				
子	17			嬉しい	3				
参加	15			細かい	3				
エクササイズ	15			小さい	3				
				眠い	3				

註: Table 2の註を参照のこと。

考察

本研究は、大学の授業に構成的グループ・エンカウンター(SGE)を導入した際に、その参加者がSGEへの参加体験をどのように捉えたかについて構造的に把握することで、授業にSGEのようなグループ・アプローチを導入することの意義や課題について検討することを目的とし、また、今後のグループ・アプローチ研究に寄与するために、体験を通して参加者が感じたさまざまな反応を記述・整理することを試みた。

その結果、まず、参加して「よかったところ」については、「コミュニケーションを通しての多様性理解」、「授業でのコミュニケーション体験」、「認知・感情の変化」、「コミュニケーションを通しての関係性構築」、「コミュニケーションの重要性の理解」の側面が見出され、なおかつ、「体験理解の深さ⇔浅さ」と「志向性の自己(自分の認知・感情への注目)⇔他者(他者との関係性への注目)」の次元が示された。

Figure 1からも、第1クラスターに「コミュニケーションを通しての多様性理解」が見出され、それに関する意見が多かったことが窺える。またTable 2においても多様性に関する語が多く見出されているのがわかる。これらのことから、授業の中にSGEを導入することで、参加者は他者とふれあい、さまざまな価値観や考え方に会えたと実感する機会

が得られたと考えられる。そのほかにも、コミュニケーションの重要性や他者との関係性構築、自己発見、認知・感情の変化などが挙げられ、授業でのSGEは、参加者への心理的成長に種々のポジティブな影響をもたらすことが予測される。SGEをはじめとするグループ・アプローチの特徴として、いわゆる「非日常」体験が挙げられるが、授業という場において、このような非日常的な体験を設けることの意義の大きさが指摘できよう。

次に、「体験理解の深さ⇔浅さ」という次元が見出されたが、この次元は体験の意義をどれくらい深く感じたかや、内容をどれくらい達成・消化できたかの個人差を反映していると考えられる。すなわち、参加者の中にはこのような体験を単なるゲームや遊び感覚のように捉え、それ以上の意義を見出せなかった者もいれば、体験を通じてさまざまな気づきを得られた者もいたと考えられる。もしそのような個人差がみられたとすれば、その原因のひとつとして、本研究のSGE体験がいわゆる「研修型(参加者すべてが自発的・積極的に授業を受けているわけではない)」による実施であったことが影響していると考えられる。また、限られた授業時間の中では、SGEをじっくりと体験することは難しく、それも体験理解の個人差に影響を及ぼしていると考えられる。

もうひとつの次元として、志向性の「自己(自分の認知・感

情への注目)⇔他者(他者との関係性への注目)」が見出された。これは、SGE体験を通じて、意識が自分自身に向かうか、他者に向かうかの個人差を表していると考えられる。この次元は、内向性－外向性のようなパーソナリティ傾向を反映しているかもしれないが、その他の可能性も考えられる。また、この次元がSGE体験にどのような意味を持つのかについては、本研究のデータだけでは不明な点が多い。この次元の意味については、今後の検討が求められる。

一方の「改善した方がよいところ」については、「時間的制約への不満」、「アンケート調査等への不満」、「参加しづらい人への配慮に対する不満」、「空間的制約への不満」、「エクササイズへの不満」の側面と、「配慮の対象(環境⇔参加者)」および「不満の焦点化(リーダー⇔参加者)」の次元が見出された。

先にも述べたように、授業時間を利用して実施する場合、限られた時間内でエクササイズを行わなければならないが、未達成・未消化感を残したまま終えてしまうことが予測されるが、エクササイズへの不満もこの問題が関わっていると考えられる。また、本研究では適切な広さの教室が確保できなかったという事情があり、これがSGE体験に何らかの影響を及ぼした恐れも考えられる。このような時間的・空間的制約がグループ・アプローチの効果にどのように影響したのかについては不明であるが、与えられた環境や制約とどのように折り合うべきかについては、授業時間を利用した実施を前提とするのであれば、事前の十分な検討が必要であろう。

参加しづらい人への配慮に対する不満は心理的安全感の確保にとって重要な問題であるが、見方を変えれば、これは参加しづらいようにしている人を配慮する「愛他性」が参加者の中に生じていると捉えることができよう。もちろん、この愛他性がSGEによるものなのか、参加者の普段からの態度によるものなのかはわからないが、逆に、このような愛他性が生じるのであれば、これをグループの中で育てていく工夫が必要になるかもしれない。しかし、先に述べたように、時間的制約などがある中でどのように工夫していくべきなのかを多角的に考える必要もあろう。

アンケート調査等への不満については、「研究」という視点を持ち込まなければ解消できることではあるが、グループ・アプローチの特徴や効果などを調べるためには、単に事例研究だけではなく、数量的に解析する研究も必要であり、アンケート調査は最も代表的な手法でもある。今後は参加者に負担の少ない形でデータを収集する方法を模索していく必要があろう。

その他、2つの次元のうち、「不満の焦点化(リーダー⇔参加者)」は、SGEがリーダーとメンバーとの中での営みであることから、ある程度想定できる次元ではあるが、「配慮の対象(環境⇔参加者)」については、その意味を考察するのは困難である。これについても、今後の検討が待たれる。

ところで、さまざまな制約や課題(問題点)がある中で、それでも敢えて授業時間にグループ・アプローチを導入することに、本当に意味があるのかということについて議論することも重要であろう。たしかに「よかったところ」として、授業でのSGEによって、さまざまな価値観にふれたり、コミュニケーションの重要性を学べたりなどの体験ができたことが挙げられており、参加者にとっては、おそらくは収穫が大きかったと思われるが、その収穫と問題点(ベネフィットとコスト)を対比させた時、授業での実施がはたしてどれほど効率的であるのかを検討する必要があると思われる。これに関して、水野(2016b)はさまざまな形態でSGEを実施し、その効果の違いについて検討しているが、参加者のモチベーションがSGEの効果に影響する可能性を示唆している。授業時間を利用しての実施は研修型になる可能性が大きく、参加者のモチベーションにかなりの違いがみられることが予測される。このことから、授業にグループ・アプローチを軽々に導入することには疑問を呈さざるを得ないといえよう。

また、水野(2014)は授業時間を利用してSGEを実施しているが、「継続型(たとえば、毎週1回実施のようなシリーズ方式)」では、一回一回のセッションが独立してしまい、それがSGE体験の繋がりを失い、いわゆる「マンネリ化(飽きによる感情喚起の鈍化)」を生じさせる可能性を指摘し、継続型の実施にこだわらず、たとえば「単発型(一日研修のような短期集中型)」に切り替えてみるなどを改善へ向けての提言として述べている。大学の場合、集中講義という形態で授業を開講することは珍しくないのも、もし授業で導入するのであれば、むしろそのような方法を検討するのの一考に値するであろう。

授業にグループ・アプローチを導入することの是非やベネフィット・コストについて、これまで研究としてどのように取り上げられてきたかは、管見の限り、定かではないが、効率という観点からも検討していく必要があろう。

その他、頻出語については、今後のグループ・アプローチ研究を進めていくうえで、有益な情報が提供できたといえよう。たとえば、これらの語をさらに整理することで、グループ・アプローチを体験することによって生じるさまざまな感情・認知・行動的反応を測定したり、それらの関連性を調べたりすることも可能であろう。また、あるグループ・アプローチを実践したが、本頻出語に収集されていない語や表現が目立って出現した場合、その語・表現を手掛かりに、新たな発見に至ることも期待できよう。

最後に、本研究の問題点についてもふれておく、まず授業の実施形態であるが、SGEを2コマ連続(90分×2)、実質2週で実施しており、継続型というほどのシリーズ性もなく、単発型というほどの充分な時間を取っているわけでもない。そこで得られたデータは、他のさまざまな形態で実施した場合にも汎用できるのかという問題点が残る。その他にもさまざまな問題点が指摘できるが、今後もグループ・アプ

ローチ研究を蓄積していくことで、解決していく必要があろう。

引用文献

- 阿江 美恵子 (1986). 集団凝集性尺度の再検討 スポーツ心理学研究, 13, 116-118.
- 荒井 美音里 (2016). 大学の授業における半構成的エンカウンター・グループの事例研究 跡見学園女子大学文学部臨床心理学科紀要, 4, 39-50.
- 樋口 耕一 (2014). 社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して ナカニシヤ出版
- 堀井 俊章 (2017). 大学生の人間的な成長に関する研究の動向 横浜国立大学教育人間科学部紀要 I, 教育科学, 19, 163-181.
- 星野 欣生 (2003). 人間関係づくりトレーニング 金子書房
- 稲垣 勉・澤海 崇文 (2019). シャイネスの変容可能性の検討—構成的グループ・エンカウンターの体験を通じて— 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 28, 99-104.
- 片野 智治 (2007). 構成的グループエンカウンター研究 SGEが個人の成長におよぼす影響 図書文化社
- 片岡 優華・二村 文子 (2016). 大学生に対する構成的グループ・エンカウンターとピア・カウンセリングを用いた授業による学生の心理的变化 創価大学看護学部紀要, 2, 23-32.
- 小針 誠 (2018). アクティブラーニング 学校教育の理想と現実 講談社現代新書
- 國分 康孝・國分 久子 (総編集) (2004). 構成的グループエンカウンター事典 図書文化社
- 國分 康孝(監修) 正保 春彦(編) (1999). 3分で見るエクササイズ×20例 エンカウンターCD-ROM 図書文化社
- 水野 邦夫 (2013). 構成的グループ・エンカウンターにおける体験の測定—SGE体験評価尺度作成の試み— 帝塚山大学心理学部紀要, 2, 41-56.
- 水野 邦夫 (2014). 構成的グループ・エンカウンターにおける感情体験が人間成長に及ぼす影響 帝塚山大学心理学部紀要, 3, 57-66.
- 水野 邦夫 (2015a). 構成的グループ・エンカウンターのプロセスに関する—研究—自由記述データの計量テキスト分析による検討— 帝塚山大学心理学部紀要, 4, 57-65.
- 水野 邦夫 (2015b). 授業への構成型グループ・アプローチの導入にみる逸楽行動の特徴について—構成的グループ・エンカウンターの場合— 人間関係研究(南山大学人間関係研究センター紀要), 14, 66-78.
- 水野 邦夫 (2016a). 単発・研修型による構成的グループ・エンカウンターのプロセスに関する研究—感情の変化と心理的成長感をもとに— 帝塚山大学心理学部紀要, 5, 11-18.
- 水野 邦夫 (2016b). 構成的グループ・エンカウンターの実施形態による過程・効果の比較 日本教育カウンセリング学会第14回研究発表大会発表論文集, 109-110.
- 三浦 文子 (2018). 既知集団の大学生を対象とした授業での構成的エンカウンター・グループに関する一考察—プログラムとプロセスの視点から— 人間科学研究(文教大学人間学部), 40, 13-24.
- 文部科学省中央教育審議会 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、

主体的に考える力を育成する大学へ～(答申) 文部科学省高等教育局高等教育企画課高等教育政策室 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2019年8月16日)

- 大対 香奈子・本岡 寛子・堀田 美保・直井 愛里 (2018). 実習形式で学ぶコミュニケーションの授業における大学生の対人不安・社会人基礎力・コミュニケーションスキルの変化 近畿大学心理臨床・教育相談センター紀要, 3, 9-18.
- 寺本 妙子 (2019). 大学生のキャリア発達を促す心理教育プログラムの実践と評価—グループワークを活用した試み— 開智国際大学紀要, 18, 5-18.
- 上野 妙子・大河内 浩人 (2019). 看護学実習前の学生に対する構成的グループ・エンカウンターの試み 大阪教育大学紀要 総合教育科学, 67, 69-76.
- 山口 信子 (2018). 中国語授業への構成的グループ・エンカウンターの導入—語学教育の成果向上のための自己理解と他者理解の促進— 獨協医科大学基本医学年報, 7, 63-66.

註

- 1 本研究にご協力いただいた皆様に厚く謝意を申し上げます。
- 2 本研究のデータは、日本教育カウンセリング学会第17回研究発表大会でポスター発表された。
- 3 本研究のサンプルデータには、著者がかつて発表した論文の調査対象者が含まれている場合がある(たとえば、水野(2013, 2015a, 2015b, 2016a)。ただし、これらの研究と本研究の目的は異なっており、また今回使用したデータは、これらの研究では全く用いていない。
- 4 グループを活用した教育上の試みに、グループ・ワークやグループ・ディスカッションなどがあるが、これらは学業等への効果に焦点を当てているものが多いと考えられる。本研究で注目しているグループ・アプローチは、むしろ個人(またはグループ)の心理的成長や仲間関係づくり、対人関係の改善などに焦点を当てている場合が一般的であり、前者とは区別している。
- 5 実際に質問等を申し出た参加者はいなかった。
- 6 授業では、このほかにもさまざまな心理尺度を実施しているが、本研究目的の対象外であるため、その概要の説明は割愛する。詳細については水野(2013, 2015a, 2015b, 2016a)を参照されたい。また、尺度以外にも、シェアリングで話すべきことや授業の終わりのふり返りを用紙に記入させたりした。
- 7 先にも記した通り、本研究で分析している調査以外に、授業中にいくつかの調査等を行っており、これらは回答の多さに対する不満の表明と考えられる。

付表

付表1 「よかったところ」で特徴的な記述について

CL	主な単語	文脈例
1	価値観	みんなの価値観やその理由など自分とは違う考えに触れられた 人それぞれの価値観があって、とても勉強になった 思いつかなかった発想や価値観について学べるのが、とてもよかった
	いろいろ	いろいろな人のさまざまな意見が聞けたり 他の人のことがいろいろ分かって仲良くなれる いろいろな考え方があるのだなと分かった
	違う	自分とは違う考えに触れられたのもすごく良かったです 人それぞれ考えていることは違う 自分とは違う意見が聞けること
	考え	いろんな人の考えが分かる 自分と違う考えが聞けて気づくことが多かった もっとその考えに触れたいとも思った
	楽しい	他の人の意見を聞くのが楽しかったです みんなと楽しく遊びながら、会話をすることができて良かったです 普通に楽しく授業を受けれました
	面白い	性格が分かって面白かった いろんな意見が出てくるのが面白かった ゲーム感覚で面白かったです
	インタビュー	インタビュー形式で相手のことを知り 授業のインタビューが一番面白かった インタビューもまだ気楽にインタビューできたと思います
	質問	普段あまり質問しないことも質問できるので面白かったです 答え難い質問でもゲームなら案外答えられた 質問が用意されてあったから話しやすかった
	クルーザー	クルーザーなど、授業といってもゲーム感覚でできるものが多かった クルーザーもすごく楽しくて良かったです クルーザーが面白かったこと
	話し合い	少人数でのグループの話し合いの場が多くて 話し合いとかできて良かったです よく話し合いができ、協力し合えた
2	ゲーム	スゴロクなどのゲーム楽しかった 自分たちでいろんなゲームしたり ゲームなんかを交えていると、やりやすい
	発見	新しい発見などがあったので楽しかったです ゲームで自分を発見した たくさんの発見があった
	機会	今まで知らなかった人と交わる機会もあったし 価値観や考え方を学ぶよい機会になった 自分をも見直すよい機会となった
	新しい	自分に新しい考えが生まれた 新しいことに気づいたり 新しい視点で物事を見られるようになった
	交流	同じ学科の人と交流を深めることができた いろんな人と交流が持てた 人との交流でいろいろな考え方を知るようになった

4	緊張	話したことで緊張感がとけたりしてよかった 緊張しないでリラックスして授業を受けられた 最初は緊張していたけど、それが和らいだ
	気持ち	温かい気持ちになりました もっとしたかったな、という気持ちになった 楽しいという気持ちが高まっていることに気づきました
	時間	時間があつという間だった 時間が経つにつれて会話ができ 個人的には充実した時間でした
	毎回	小グループが毎回変わって 毎回何かを通して微妙に変わってくる心情を知れて面白かった 毎回組むグループが変わったところ
5	喋る	いろんな人と喋ることができる 喋ったことのなかった人と話せる切っ掛けを持てた 思ったより、喋ることができました
	仲良く	みんながよい感じに仲良くなれた ほぼ全員と仲良くなれたように思います やる度にみんなと仲良くなっていった
6	話し合う	じっくり話し合い、ことを深めていける しっかり話し合うことができさまざまな意見があるのだな 話し合うことで、自分の論を展開して話していくことや
	難しい	意見をぶつけ合うことがこんなにも難しいのかと感じた 一見簡単そうに見えて、とても難しいと感じました 自分の意見を通すのは難しかった
	大切	コミュニケーションの大切さがすごく分かりました 自己開示と傾聴の大切さを実感することができた 価値観の違いについても大切なことを得られた
	改めて	違いがあると改めて思いました 客観視できていなかった部分を改めて考え直すことができた コミュニケーションの大切さを改めて学びました

付表 2 「改善した方がよいところ」で特徴的な記述について

CL	主な単語	文脈例
1	時間	コミュニケーションの時間はちょっと少ないと思います
		毎回時間に追われている気がする
		無駄な時間もとりにすぎなところも多々あった
	もう少し	もう少し話し合いの時間を増やした方がよいと思いました
		時間をもう少し短くして
		もう少し1つずつに時間があれば
2	アンケート	アンケートの選択肢で分かりにくい感情があった
		アンケートが面倒くさいです
		アンケートをしすぎないべきかと思いました
	書く	上手く自分の気持ちを書くことができなくて若干つらい
		個人的にあれを書くのは大変だった
		紙に書く時間が多いと思います
3	多い	アンケートが多い
		アンケートが同じ内容で多い
		心理状態の用紙が少し多かったです
	参加	授業に参加しない人をどうするか、もう少し考えた方がよい
		参加しない人に積極的に参加してもらうような方法を考えた方がよい
		つまらなさそうに参加している生徒がいた
4	教室	コミュニケーションが苦手な子も居ると思うので
		やはり人見知りの子らが出てくるので
		話せる子と離れたりとすると、気まずい気持ちになってしまっ
5	スゴロク	教室の部屋の中での空気がよくない
		教室が狭いかなと思いました
		教室を少し広くする
	狭い	あの部屋では狭かったような気がします
		部屋が狭く、もっと話したいのに、少し話しづらかった
		部屋が狭いと感じた
	質問	スゴロクのやつが少しだれた
		スゴロク的话题をもう少し答えやすいものがよかったと思う
		スゴロクのマスをもっと増やしたら楽しいと思います
	質問	質問する内容が決まっていたら、まだやりやすかったように思いました
		難しい質問が多かったと思う
		二者択一の質問は時間がなくて最後までできなかった

Significance and issues of introducing the Structured Group Encounter into university classes

Kunio MIDZUNO

Abstract

The present study attempted to investigate perception of participants (undergraduate students) about experiences of the Structured Group Encounter (SGE) introduced into university classes and to consider significance and issues of introducing the SGE. Moreover there was collected words which appeared frequently in free-descriptive answer of the participants to the SGE. A total of 894 undergraduates (364 males and 530 females) took part in sessions of the SGE, which was a kind of procedures in group approach, in university class. They experienced several communicative exercises such as interviews with one another and consensus tasks in small groups, and shared their own feelings and thoughts with group members. At the end of all sessions (after a week), undergraduates were asked to describe freely what they felt affirmative or dissatisfied through experiences of the SGE. Quantitative text analyses (multidimensional scaling and cluster analyses) were performed to descriptive texts from undergraduates. Results about affirmative description showed that undergraduates perceived the SGE as six clusters: understanding of diversity through communication, experience of communication in class, new discovery and interaction through communication, change of feeling and cognition, building relationships through communication. And it was also revealed that they perceived the SGE consisted of two dimensions: depth of understanding to the SGE and self-others orientation. Results about dissatisfied one showed five clusters (dissatisfaction to time constraints, to questionnaire survey, to consideration of people hard to participate, to spatial constraints, and to contents of exercises) and two dimensions (objects of consideration: environment -- participants, and focuses of dissatisfaction: leader -- participants). Undergraduates seemed to learn importance of coming into contact with various values and communicating with various people through the SGE, while it was discussed inefficiency to introduce the SGE into university classes.