

高等教育における人間関係的訓練の導入と有効性の考察

グループダイナミクス理論に基づく教育実践の試み

荒木 正昭

日本大学大学院総合社会情報研究科

The Introduction of Human Relations Training in Higher Education and Consideration of its Effectiveness

- Applying Group Dynamics Theory in a Higher education Environment -

ARAKI Masaaki

Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

In recent years human relations problems among students of higher education have been on the rise. In this research, a method for problem solving in human relations using laboratory training based on group dynamics theory was introduced into college classrooms (a vocational technical school). As a result of this laboratory training, not only were students' human relations skills improved, but students showed a higher degree of satisfaction with the class, leading to better attendance overall.

はじめに

1 学校における人間関係の重要性

近年、高等教育の大学生や専門学校生が、人間関係による悩みを訴えることが多くなっている。“人と接触するのが怖い”“人と話しができない”“クラスメートと何を話してよいかわからない”等である(大阪府教育委員会,2001)。同資料によると、専門学校での中途退学者は前年度と比較して0.9ポイント上昇した。また、中途退学者の約32%の学生が学生と学生、教師と学生、学生と親などの間の人間関係を退学の理由としていた。これは他の理由(学費の納入が困難 24%・授業についていくのが困難 17%・学校が考えていたのとは違った 15%・その他 12%)と比較しても多い数字である。

このような人間関係に関する問題は、それが単なる知識や理論の学習では解決できないことにある。また、学校において重要なことは、人間関係に関する知識を習得することではなく、家庭、学校、地域社会等現実の集団社会の中で、自己を見失うことなく、より機能的により生産的に行動し得る資質を育

成することに意義がある。このような教育目標を達成するためには、従来の日本の高等教育の知識中心的教育ではほとんど不可能に近く、実現することは難しいと言わざるを得ない。

集団一般における人間関係の重要性を指摘したのは、グループダイナミクス理論であった(平野, 1993)。これに基づいて、小集団内の人間関係を向上するための体験学習という方法が生まれた(津村・山口, 1992)。わが国では南山短期大学における体験学習の実践の試み(相川・津村, 1996)と、鹿児島女子短期大学における体験学習の効果に関する実証的研究がある(高, 1988)。

2 グループダイナミクス理論

グループダイナミクス理論は、アメリカのレヴィン(K. Lewin)によって1936年に確立された。その内容は集団へ個人がかかわる形態、心理的構造やその機能を実験し考察して、集団凝集性、コミュニケーション、リーダーシップ、モラルなどといった組織の問題の解明や人間関係論の中心的概念を組織体のなかに組み入れ、いかに有効にチーム活動

を生み出すかという、実践的理論である（平野，1993）。そしてその起源は、職場集団からの発想にあった。

まず産業の近代化、機械化に応じて、産業工程の中に人間を労働力としてどのように効率的かつ生産的に組み入れることが出来るのかといった、生産効率を中心に組織を考えるテイラー主義が生まれた。テイラーの『科学的管理の原理』による人間機械論的アプローチは、当時の産業合理化運動に取り入れられていったが、他方では人間が働くことの意味の満足感、個性の尊重によって生産性が高まるという認識が表われてきた（平野，1993）。なかでも、1927年から1932年にかけて行なわれたホーソン実験は、今日の産業社会学をはじめ、グループダイナミクス、労働安全などに多大な刺激を与えた（高，1988）。

ホーソン実験は、はじめ生産の合理性を向上させるための照明実験とよばれる物理的環境と生産性を比較するものであった。物理的環境（照明の明るさ、通風、気温など）をコントロールして、どのような条件下で最も高い生産性が得られるかを調べたが、それらの要因と作業量との関係は認められなかった。そこで、第2段階では生産工程に携わる女子行員の労働条件（労働と休養時間、作業の流れ、賃金改善など）をコントロールして実験を行なったが、これらの要因を変化させても生産性を向上させることはなかった（萬成・杉，1967）。

そこでその原因を探るために、女子工員に面接調査を行なったところ次のようなことが明らかになった。

実験に関係した女子工員の間に、同じ立場にあって実験に協力しているという友好、連帯感が生まれ、そのため職場の雰囲気があたたかく、かつ皆が参加しているという満足感を持っていたことと、実験グループを構成しているため、うるさい現場監督者からも自由平等な扱いを受けていることが一段と明るい雰囲気をつくり、そのことが仕事に喜んで参加する意欲に拍車をかけたのであった。したがってこの研究から、実験に参加していた女子工員達の仕事場以外でのインフォーマル（非公式）な人間関係が生産性を左右するほどの大きな価値志向性の実態が明らかになったのである（平野，1993）。

3 小集団活動における体験学習の誕生

体験を通じて人間関係を学習する試みは、1946年米国マサチューセッツ工科大学のグループダイナミクス研究所（Research Center for Group Dynamics）、コネティカット州の人種問題に関する諮問委員会（Inter-Racial Commission）及び米国ユダヤ協会相互問題委員会（The Commission on Community Interrelations of the American Jewish Congress）の3団体が、レヴィンの指導の下に開催した成人教育担当者のためのワークショップの中で偶然に生まれたと言われている（津村・山口，1992）。レヴィンらは、グループワークの学習にとっては、“いまここ”の場で起こっている生の体験を素材に用いる学習は、グループダイナミクスや人間関係についての一般化された知識の講義（概念学習）よりも、はるかに学習者にとって有意義な学習となることを見出した（津村・山口，1992）。

この教育方法は、その後各方面に強い反響を呼び、翌1947年マサチューセッツ工科大学及びアメリカ教育協会（National Education Association）の協力により、メイン州ベッセルにおいて第1回のNTL（National Training Laboratory in Group Development）が開催され、その席上においてこの新しい人間関係訓練プログラムをTグループ（T-group）または感受性訓練（Sensitivity-Training；ST）と名づけられた（中島・他編，1999）。

さらに、この教育方法はその後ラボラトリートレーニング（体験学習）として、社会的感受性とコミュニケーション能力の開発やリーダーシップトレーニング、組織開発など様々な領域で応用されている（高，1988）。

4 日本における体験学習の実施と研究

体験学習の研究が日本に最初に紹介されたのは、1949年10月に九州大学で3ヵ月間開催された第3回教育長等講習会においてである。同会合でイリノイ大学のリーズ（W. Leeds）が実践的グループダイ

ナミックスを紹介し、同年九州大学教育学部に日本グループダイナミックス学会が設立され、日本におけるグループダイナミックスの本格的研究が開始された。九州大学における研究は三隅二不二を中心にプリジストンタイヤを始めとする企業における組織開発へと発展し、1967年集団力学研究所が発足した後、西日本鉄道、三菱重工業、住金海運、日立造船、川崎製鉄等の組織開発に関するアクションリサーチの中で、延 300 コースを越える人間関係訓練（PM 式トレーニング）が実施され、その後高等教育機関へと導入された（高，1988）。

日本の高等教育に人間関係に関する体験学習を本格的に導入したのは、1973 年 4 月に開学した南山短期大学人間関係科であった。当時の南山学園理事長アルベルト・ボルト（A. Bold）神父は、新学科創設に向けて、“これまでの抽象的で基礎的な学問にとらわれず、現代に生きる人間をとらえ、変動する社会のニーズに応えることができる学科で、原点として宗教的事であること”という強い希望があった。また、創立にあたって、人間関係科が掲げた目標は“人間性のキリスト教的な理解を基礎とし、人間及び人間関係のあり方とその過程の理解を深めることによって、集団や組織や社会の中で機能的生産的に行動し得る資質を養うとともに、各種の人間関係における援助的役割を果たす能力や態度を形成すること”ということであった。そして、この教育目標を達成するために、ラボラトリー方式（体験学習）が人間関係科の教育的土台としてすえられたのである。しかし、南山短期大学の試みでは、体験学習の授業導入に関する効果や人間関係に関する具体的な評価は行われていなかった。すなわち、集中合宿方式の導入の検討をしたのみであった（相川・津村，1996）。

5 教育機関における体験学習の試み

このような歴史的背景の中で生まれたグループダイナミックス理論に基づく体験学習の効果を検討した試みとして、鹿児島女子短期大学の高（1988）の研究がある。高は、1 コマ 90 分×16 回という短期大学の授業の中で、体験学習を基礎とした人間関係に関する教育プログラム（柳原，1976）を実施した。

この研究は、既に数多くの職業集団において実施されているプログラムを短期大学という限られた授業時間で実施できるかどうかを検討することを目的としていた。職業集団において実施されている教育プログラムは、1 セッション 2 時間 - 3 時間であるが、短期大学では 1 コマ 90 分授業として短縮して行なわなければならなかったのである。そして、1 コマ 90 分授業を 16 回実施した後、受講生にアンケート調査を行った結果、受講生達の反応は、“これまでに受講したことのない授業であり、自分自身を考える機会を得た”“他人の気持ちが多少理解できた”“友人の大切さがわかった”とするものが多かった。出席率も全体として 96.9%であった。高が同短期大学で実施している他の教科（社会心理学）の出席率が 85%であったことを考えれば、非常に高い数字を示したといえる。また、授業終了時に行なった授業の満足度を示す質問紙の 5 段階評価の平均値は 4.56 と高いものであった。

一方、高の研究には次のような問題点があった。被験者が女子のみであり、所属する女子短期大学の理念にキリスト教に基づく教育という極めて重要な背景があった。すなわち、被験者の偏りと宗教的背景が検査結果に影響を与えなかったか否かが問題となろう。また、人間関係が改善されたかどうかを調べる直接的な調査を実施していなかったことも問題になる。

6 本研究の仮説

本研究の仮説は次の通りである。体験学習の授業は、宗教的背景のない男女共学の高等教育機関でも先行研究同様、授業に対して高い出席率と高い満足度を示す。また、人間関係に関する社会的スキルが改善され、社会的スキルが上昇する。

元来グループダイナミックス理論は、職場集団における人間関係の改善と生産性の向上やリーダーシップに関係したことに對するトレーニングであり、グループダイナミックス研究所の三隅二不二を中心に多くの成果をあげている。三隅らの研究は職場集団に宗教的背景や男女の偏りはなく、また人間関係における社会的スキルの上昇が結果として報告され

ている（高，1988）。もちろん、職場集団は年齢差や給料が支給されているという雇用的関係条件があり、高等教育機関における被験者と同様と考えることはできないかもしれない。

しかしながら、本来の人間関係を改善するという目的からは、むしろ年齢差や給料という条件より、先のホーソン実験の事例報告からも明らかのように、実際に実験に参加していた女子工員達の仕事場以外でのインフォーマルな人間関係が生産性を左右するほどの大きな価値志向性の実態が明らかになった（平野，1993）という結果を考慮するべきであろう。

このようなことから、学校において体験学習を導入することがインフォーマルな友人関係や人間関係に対し、有効性があるのではないかと仮説が設定された。

この仮説を検討するために、次の2つの研究を行った。

研究1：A 専門学校の現状の把握（1996 年度 - 1997 年度）。研究2：宗教的背景のない男女共学の A 専門学校における体験学習の導入（1998 年度 - 1999 年度）。

研究 1

本研究の対象校となった A 専門学校（筆者が勤務する学校で、筆者は 1997 年 4 月より勤務している）は、1995 年 “21 世紀の真のエリートを育成する学校”（エース国際学院，1995）として誕生した。学科は、CAD システム学科単科の学校であり、学生の多くは工業高校出身者が占め、残りは若干の理系の普通科高校出身者であった。学科の教育内容は、機械設計の技術者を養成する課程であり、授業形態もコンピュータを使用することが多く、人間関係に関する授業は一切行っていなかった（エース国際学院，1996）。

1 目的

研究1では、グループダイナミックス理論を基本とする小集団活動における体験学習を導入する前段階として、A 専門学校の現状の調査を行なうことを

目的とした。

2 方法

期間 1996 年 4 月から 1998 年 3 月までの 2 年間とした。

被験者 1996 年度：CAD システム学科 1 年次 42 名（男子 38 名・女子 4 名、平均 18.7 歳）。

1997 年度：CAD システム学科 1 年次 40 名（男子 36 名・女子 4 名、平均 18.6 歳）。CAD システム学科 2 年次 42 名（男子 38 名・女子 4 名、平均 19.7 歳）。

手続き データの収集と分析は以下のように行った。

出席率の統計的検定：1996 年度及び 1997 年度の被験者の出席率を統計的検定により分析した。

人間関係に関する社会的スキル検査：1997 年度の被験者の 42 名に対し、庄司（1991）の人間関係に関する社会的スキル検査（表 6）を行ない、出席率の高いグループ（年間 19 日未満の欠席者）と低いグループ（年間 20 日以上欠席者）の比較を行なった。

出席についての二者懇談（教師と学生の懇談）：1997 年度の被験者 42 名に対し、出席についての二者懇談を行なった。

3 結果

（1）授業に関する出席状況

1996 年度及び 1997 年度の CAD システム学科の出席状況を表 1 に示す。

表 1 男女別出席状況（エース国際学院，1998）

年度	学生数（名）	男子（%）	女子（%）
1996	40	88.2	98.0
1997	82	87.1	98.8

男子学生の出席率と女子学生の出席率は、2 年間共女子学生の出席率の方が男子学生の出席率より約 10 ポイント高かった。

また、1996 年度の CAD システム学科教科別、学

生及び講師の性別による出席率を表 2 に示す。

表 2 教科別講師別出席率(エース国際学院, 1997)

教科	男子(%)	女子(%)	講師性別
英語	84.2	96.7	女性
英会話	88.2	95.2	女性
電気	80.9	97.5	男性
情報	87.6	96.7	男性
CAD	92.2	100	男性
CAD	90.2	100	男性
CAD	93.2	100	男性
実習	88.1	98.3	男性
実習	89.8	98.3	男性
平均値	88.3	98.1	
学校全体の出席率 89.2% $N = 82$			

この資料をもとに、次のようにまとめて χ^2 検定を行なった。実習科目(CAD - 実習)と理論による科目(英語 - 情報)の出欠席回数差(表 3)。

学生の男女別出欠席回数差(表 4)。教師性別による出欠席回数差(表 5)である。

表 3 実習科目と理論科目の出欠席回数(エース国際学院, 1997)

科目	出席数	欠席数	計
実習科目	5,768	532	6,300
理論科目	4,353	687	5,040
合計	10,121	1,219	11,340

実習科目と理論科目(表 3)に関して有意差があった($\chi^2(1, 41) = 8.44, p < .01$)。すなわち、実習を中心とする科目と理論を中心とする科目の出欠席回数には差があり、実習科目より理論科目の方が、出席回数が低いことが見出された。

表 4 男女別の出欠席回数(エース国際学院, 1997)

性別	出席数	欠席数	計
男子学生	9,056	1,204	10,260
女子学生	1,060	20	1,080
合計	10,121	1,224	11,340

男子学生・女子学生(表 4)の出席状況には有意差があった($\chi^2(1, 41) = 10.7, p < .01$)。すなわち、女子学生に比べて男子学生の出欠席回数が少ないことが見出された。

表 5 講師性別出欠席回数(エース国際学院, 1997)

性別	出席数	欠席数	計
男性講師	7,922	321	8,243
女性講師	2,199	898	3,097
合計	10,121	1,219	11,340

男性教師・女性教師(表 5)に関する出席状況も有意差があった($\chi^2(1, 41) = 158.93, p < .001$)。すなわち、女性教師の方が男性教師に比べて、出席回数が少ないことが見出された。

(2) 人間関係と出席率について

1997 年 5 月に、人間関係と出席率との関係を調べるために、人間関係に関する学生用社会的スキル検査(庄司, 1991)を実施した。CAD システム学科 42 名に対して、前年度の欠席が 20 日以上と 19 日以下に分けた結果を表 6 に示す。

質問項目 5・10 を除く全てに対して有意差があった。すなわち、出席率の低いグループは、人間関係もあまりスムーズでないことが見出された。

また、出席率の低い学生に対して筆者が面接したところ、14 名中 11 名が学内に特定の友達がおらず、学外以外の友達との交流(例; 夜遅くまで遊ぶ)を大切にし、そのため欠席や遅刻をしていた。さらに、学内に友達がいらない学生の内 6 名は、休憩時間の間ほとんど一人で時間をつぶしていた。このように、学生に対して筆者が面接した結果、人間関係やクラスメートとのコミュニケーションに問題があることが明らかになった。

4 考察

本研究では、以下のことが指摘できるであろう。

(1) 出席率について

表 6 欠席の多数グループと少数グループの人間関係に関する社会的スキル検査

質問内容	20日以上欠席 19日以下欠席		t 値	有意水準
	(N=14)	(N=28)		
1 友達が困っている時、手助けをする	2.21	3.43	4.49	***
2 友達が一人寂しそうな時、声をかける。	2.36	3.32	3.32	**
3 友達が何かうまくした時、誉めたりする。	2.36	3.39	4.09	***
4 友達が失敗した時、励ましたり慰めたりする。	2.38	3.54	4.01	***
5 友達に会った時、自分から声をかける。	2.71	3.32	1.87	NS
6 友達と話している時、冗談などを言って話はずませ	2.14	3.28	3.65	***
7 友達に「ありがとう」等と言って、感謝の気持ちを伝える	3.07	3.79	3.49	**
8 友達から何かを頼まれた時、それに応ずる。	3.14	3.79	2.62	*
9 友達と一緒にいる。	2.29	3.46	4.31	***
10 友達との約束を守る。	3.57	3.86	1.53	NS

表中の数字は質問に対する4件法の平均値

**

* $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, NS 有意差なし $df = 40$

出席率について、次のことが見出せた。実習科目より、知識や理論を中心とする科目の方が出席率は低い(表3)。女子学生に対して男子学生の方が著しく出席率が低い(表1、表4)。教師の性別において、男子講師より女子講師の方が著しく出席率が低い(表5)。の結果は高(1988)と一致していた。

(2) 人間関係に関する社会的スキル検査について

出席率の高い学生は、人間関係に関する社会的スキルが高く、学内の友達関係とも良好な関係であり(表6)。出席率の低い学生は、人間関係に関する社会的スキルが低く、学内の友達関係とも良好な関係でない、もしくは学内に友達がいないことが見出された(表6)。

学生たちは日常的な生活行動は取れるが、それ以外のスキルでは低い数値を示していた。特に20日以上欠席者で目立った質問としては“友達が困っている時、手助けをする”の質問に対し、“まったくしない”と答えたのが4名いた。さらに、“友達が失敗した時、励ましたり慰めたりする”との質問に対し、“まったくしない”と答えたのが、ここでも4名いた。人間関係の問題と欠席問題は連動するという点は、平成12年度大阪府教育委員会の調査(2001)と一致する。欠席の多い学生のほとんどが一人で活動する事を好んでおり、勉強以外のインフ

ォーマルな人間関係が良好でない事を意味している。これは、相川・津村(1996)とも一致した。

学生生活における人間関係は、フォーマルな接触より、むしろインフォーマルな接触の方が起因している。それは出席率にも関係しているのである(表6)。

研究2

1 目的

グループダイナミックス理論に基づく小集団活動による体験学習が、宗教的背景のない男女共学の専門学校でも、高(1988)による先行研究同様人間関係のコミュニケーションが改善され高い出席率と高い満足度を示すかどうかを検討することを目的とした。

2 方法

期間 期間は、1998年4月から1998年9月までと、1999年4月から1999年9月までの共に6ヵ月間、1年次前期科目(2単位)として毎週1回90分×16講義開講した。

被験者 被験者は、A専門学校1年次人間関係学科(1998年：男子20名・女子5名、1999年：男子

20 名・女子 5 名) 法律研究学科 (1998 年: 男子 22 名・女子 5 名、1999 年: 男子 22 名・女子 5 名) 合計 104 名の学生で、年齢は 18 歳 - 19 歳 (平均 18.8 歳) であった。1 クラスを 25 - 27 名とし、1 班 5 - 6 名のグループを作り授業を行なった。グループは、最終講義まで変更することはなかった。

被験者は専門学校生 1 年次全員参加とした。研究 1 と研究 2 の被験者は、同一の試験により入学しているので学力差は少ない。両研究の被験者は実験に協力しているということをまったく知らなかった。被験者は同じ学内で学び、共通授業も 9 教科あった。

教育プログラム 体験学習の教育プログラムとして、九州大学教育学部及び集団力学研究所において研究がすすめられてきた集団発想に関するグループダイナミクス理論と NTL (National Training Laboratory in Group Development) を源流としたラボラトリートレーニングのプログラム (柳原, 1976) を用いた。ラボラトリー (実験室) ということから “誰かを実験にかける” という連想が浮かぶが、ここでは “自分が試みる場” という意味があり、主体は自分であるということである (柳原, 1985)。具体的には、小集団内でその時その場にい

る人々とのコミュニケーションやグループワークなど、そこに生じた生の人間関係の体験を素材にして、自分自身を深く見つめ直したり、他者との関係の持ち方を点検したり、新しい行動様式、たとえばリーダーシップとか聴く態度をグループの中で試したり、グループや組織の人間関係を変革するためのシミュレーションをしたりといったプログラムである。以下は、教育プログラムの一例である。

■ 教育プログラムの例

第 5 講

テーマ: バスは待ってくれない (図 1)

目的

メンバーに分散して配布された 24 枚の情報を出し合い、全メンバーの協力によって 1 枚の地図を作りあげることにより、グループメンバーとしての責任、自己主張、反論、創造性、チームワークのあり方等を総合的に体験することを目的とした。

経過

- 0 - 10 分 課題説明。口頭のコミュニケーションのみの作業を進めた。
- 10 - 15 分 模造紙、情報カード配布。

平成 年 月 日

「バスは待ってくれない」

ふ り か え り

課題とルール

課 題: 花子さんの歯痛が止まりません。ところが、近所にある行きつけの歯医者には休みです。隣町にも歯医者があるのですが、みんなが集めた情報はバラバラです。彼女を次のバスに乗せるために、情報をだしあい、分かりやすい 1 枚の地図にして花子さんに渡してください。

隣町へ行くバスは、50分後に出発します。

ル ー ル: 1. 花子さんに渡す地図は模造紙に書き、道順も指示してください。

2. 各自がもっている情報は、口頭で伝えて下さい。他人の情報カードをみたり、他人に渡したり、見せたりしないでください。

3. 情報を一覧表にして書いたりしてはいけません。

1. この実習のなかで、あなたは

(1) どれ程、自分の意見や考えを述べることができたか。(どのような点で)

1 2 3 4 5 6

全くできなかった 充分できた

(2) どれ程、他のメンバーの意見や考えを聴くことができたか。(どのような点で)

1 2 3 4 5 6

全くできなかった 充分できた

(3) どれ程、他のメンバーに自分の意見や考えを聴いてもらえたと思いますか。(どのような点で)

1 2 3 4 5 6

全く聴いてもらえなかった 充分聴いてもらえた

2. グループは、

(1) かたい

1 2 3 4 5 6

やわらかい (どのような点で)

(2) バラバラ

1 2 3 4 5 6

まとまっている (どのような点で)

(3) なあなあ

1 2 3 4 5 6

徹底的 (どのような点で)

(4) 情報を充分活用しなかった

1 2 3 4 5 6

情報を充分活用した (どのような点で)

(5) 効果的に時間管理をしなかった

1 2 3 4 5 6

充分効果的に時間管理をした (どのような点で)

どうすれば、より速くより正確に課題を達成できたと思いますか。

図 1 教育プログラムの例 (柳原, 1976)

1人4枚合計24枚。

- 15 - 65 分 地図の作成作業、正味50分間実施した。メンバーには、24枚の情報カードがランダムに配布された。(例、「バス停留所の北300メートルに銀行がある」「歯医者さんは煙草屋の右隣にある」。これらの情報を寄せ集めて歯医者に行く1枚の地図を完成させる。)バスは待ってくれないというテーマは、その地図を持って乗るバスが50分後に到着するという意味であり作業時間を意味する。
- 65 - 75 分 集団活動に関するふりかえりを調査票に記入。次回のグループワークの資料とした。
- 75 - 85 分 話し合い。我がチームの問題点は何か？
- 85 - 90 分 アンケート記入。

プログラムの基本的な流れは、学生と教師とがこ

の体験学習でのねらいの明確化や共有化を行なうオリエンテーションで始まり、14回のグループセッションと全体講義など合計16回の授業を体験した(表7「テーマ」参照)。

また、14回のグループセッションでは体験学習の明確化をするためのふりかえりを行なった。さらに最終講義の授業では、私はこうするというテーマで今後の目標設定をし、日常生活に活かされるようプログラムを設定した。体験学習終了後には、毎回ふりかえり用紙を配付し、セッションの中のグループと自分自身をふりかえり、気づいたことを記述する時間を設けた。教育内容としては出会いの試み、コミュニケーション、積極的参加、積極的傾聴、リーダーシップ研修、コンセンサス実習、チームワーク実習、ブレイン・ストーミング実習、自己主張、自立への挑戦の内容であった。

アンケート調査 アンケート調査は、先行研究(高,1988)と同様のものを用いた。

表7 毎回の授業の興味に対する5段階評価と出席率(1998 - 1999)

テーマ	非常に興味 が持 た(名)	かなり興 味が持 た(名)	どちらとも いえない (名)	あまり興味 が持てな い(名)	興味を持 てない (名)	欠席 無回答 (名)	5段階評価 平均値	出席率(%)
1 オリエンテーション	64	32	6	0	0	2	4.5	98.1
2 自己認知の検査	72	26	2	0	0	4	4.7	96.2
3 イメージによる対人認知	92	6	4	0	0	2	4.9	98.1
4 自己認知の実験	77	20	6	0	0	1	4.7	99.0
5 バスは待ってくれない	96	6	1	0	0	1	4.9	99.0
6 若い女性と水夫	81	14	6	0	0	3	4.7	97.1
7.8 12人の怒れる男	88	13	1	0	0	2・2	4.9	98.1
9 自己を見つめる	63	26	13	0	0	2	4.5	98.1
10 弱者の立場に立つ	67	29	6	0	0	2	4.6	98.1
11 ブレインストーミング	70	21	9	0	0	4	4.6	96.2
12 ブレインストーミング	78	14	9	0	0	3	4.7	97.1
13.14 KJ法実習	83	17	2	0	0	2・2	4.8	98.1
15 真の友人関係	90	10	2	0	0	2	4.9	98.1
16 私はこうする	(調査実施せず)					3		78.1
平均値	79.8	18.0	5.2	0.0	0.0	2.4	4.7	97.7

第7・8講及び第13・14講は、第8講、第14講において5段階評価の質問紙を実施した。欠席欄の2つの数字は、各講義のそれぞれの欠席・無回答数である。また、出席率は2講座とも同様であった。

(a) 毎回の授業後に実施した授業に対する興味の有無に関する 5 段階評価、(b) 毎回の授業後に実施した感想文、(c) 全授業後に実施した興味の有無に関する 5 段階評価、(d) 全授業終了後に実施した体験学習の導入の賛否に関する 5 段階評価、(e) 授業全体 (体験学習) に関する感想文、(f) 授業への出席率に関するデータ、(g) 人間関係に関する社会的スキル検査の開講前と閉講時の比較。

3 結果

本研究では、先行研究 (高, 1988) の追試を目的とし、体験学習の教育プログラムを A 専門学校 1 年次の学生に実施した。プログラムに対する学生の反応及び統計的検定、先行研究との比較を以下に示す。

(a) 毎回の授業後に実施した授業に対する興味の程度に関する 5 段階評価と出席率

表 7 に体験学習の第 1 講から第 16 講までの出席率と、授業に対する興味の程度を示す。本研究の教育プログラムは、高 (1988) と同様のものを使用したことから、高 (1988) の結果と比較した。出席率

表 8 先行研究と本研究の出席率の比較

講義数	χ^2 値	有意水準
第1講	1.32	NS
第2講	0.024	NS
第3講	0.006	NS
第4講	0.001	NS
第5講	0.017	NS
第6講	0.003	NS
第7講	0.005	NS
第8講	0.005	NS
第9講	0.005	NS
第10講	0.072	NS
第11講	0.011	NS
第12講	0.002	NS
第13講	0.002	NS
第14講	0.002	NS
第15講	0.002	NS
第16講	0.002	NS

NS 有意差なし $df=1$ 高(1988) $N=373$ 本研究 $N=104$

について、各講義ごとに χ^2 検定を行なった結果を表 8 に示す。

第 1 講から第 16 講の全てについて有意差はなかった ($p > .05$)。つまり高 (1988) の結果と差はなく、同様に高い出席率を得たことが見出された。

また、学校全体の平均出席率は 97.7% であった。介入前の学校全体としての平均出席率は 89.2% (表 2) であったことから、8.5 ポイント上昇し有意差があった ($t(144) = 2.02, p < .05$)。

(b) 毎回の授業後に実施した感想文

各回に実施した感想文は省略する。

(c) 全授業終了後に実施した体験学習の興味の有無に関する 5 段階評価

(質問) 教育プログラム全体に対してどの程度の興味を持ちましたか (表 9)。

表 9 体験学習に対する興味

	人数 (名)	%
5 非常に興味が持てた	78	75.0
4 かなり興味が持てた	22	21.2
3 どちらとも言えない	1	1.0
2 あまり持てなかった	0	0.0
1 興味が持てなかった	0	0.0
無答	3	2.9

5 段階評価平均値 4.63 $N=104$

本研究の結果 (表 9) と高 (1988) との体験学習の興味の有無に関する平均値の差を調べるために、5 段階評価の平均値に関して χ^2 検定を行なったところ、有意差はなかった ($\chi^2(1, 104) = 0.001, p > .05$)。すなわち、本研究においても高 (1988) 同様に、体験学習に対して高い興味度を得たことが見出された。

(d) 全授業終了後に実施した体験学習の導入の賛否に関する 5 段階評価

(質問) 体験学習を授業に導入することをどう思いますか (表 10)。

本研究の結果 (表 10) と高 (1988) との体験学習導入の賛否について、5 段階評価の平均値に関して χ^2 検定を行なったところ、有意差はなかった ($\chi^2(1, 104) = 0.004, p > .05$)。すなわち、本研究においても高 (1988) と同様に、体験学習の導入

に対して高い賛同を得たことが見出された。

表 10 体験学習の授業導入の賛否

	人数(名)	%
5 非常に賛成である	86	82.7
4 かなり賛成である	15	14.4
3 どちらとも言えない	0	0
2 あまり賛成でない	0	0
1 賛成でない	0	0
無答	3	2.9

5 段階評価平均値 4.71 $N = 104$

(e) 体験学習の授業全体に関する感想文

全プログラムに関する感想文(自由記述)の内容は“人間関係を良くするということは、自分を抑えて他人に合わせることに誤解をしていた”“集団生活は苦しいものと考えていたが、素晴らしいものであるということも実感できた”“自己主張、自己開示が必要と感じた”“自己の確立が必要”“何事も行動しなければ始まらない”等、賛成するものと、一方“授業が苦痛であった”“自己開示できなかった”等の感想もあった。104名の内、感想文提出者は101名で、その中で授業は否定しないが“苦痛を感じていた”等の感想文が6名あった。

(f) 授業への出席率に関するデータ

表7に示す。

(g) 人間関係に関する社会的スキル検査得点の開講前と閉講時の比較

表 11 社会的スキル検査の項目別 t 検定値

項目	t 値	有意水準
1	6.91	***
2	10.6	***
3	7.69	***
4	7.23	***
5	6.42	***
6	5.12	***
7	5.05	***
8	4.24	***
9	2.58	**
10	1.71	NS

*** $p < .001$ ** $p < .01$ NS 有意差なし $df = 103$

人間関係に関する社会的スキルについて、体験学習の介入前と介入後と比較した結果、表11のように質問項目10以外すべてに対して有意差があった。すなわち、体験学習により、人間関係に関する社会的スキルが向上したことが見出された。

4 考察

(1) 授業の出席率と興味度の先行研究との比較

高(1988)の結果と比較すると、本研究の授業の興味度における5段階評価は4.63であり(表9)高の研究より0.28ポイント高かった。有意差はなく、高い出席率と、高い満足度を得たといえる。さらに、体験学習の授業への導入にも97.1%(選択肢5か4を選択)の学生が賛成し(表10)授業に対する興味度も96.2%(選択肢5か4を選択)を示した(表9)。

このようにA専門学校は、宗教的背景に基づく教育がなく、さらに男女共学の学校であるにも関わらず、高(1988)と同じく高い出席率と高い興味度を示した。

体験学習の授業は、宗教的背景のない男女共学の高等教育機関でも先行研究同様、人間関係に関する社会的スキルが改善され、授業に対して高い出席率と高い満足度を示すという仮説は、支持されたといえよう。

(2) 授業終了後の感想文

体験学習終了後の感想文においては、“理論のみの授業と思っていたが、体験を通じての授業であり、とても勉強になった”“自分のことが素直に見られるようになった”“他人との関係がスムーズになった”等の肯定的な意見が全体の約94%を占めた。一方でアンケートには5.「大変良かった」、4.「良かった」の選択肢に印を付けているのに、感想文は否定している文章が約6%あった。その多くは、コミュニケーションがスムーズに取れず、“時間が早く過ぎてほしい”等の意見であった。特に長期間人間関係の問題を抱えている学生については、一朝一夕に解決できる問題ではないことは、高(1988)の研究でも指摘しており、体験学習のみならず、教科担任やク

ラス担任との連携が必要であると思われる。

（３）人間関係に関する社会的スキルの変化

人間関係に関する社会的スキルの変化について、体験学習介入前と体験学習終了時を比較したところ質問 10 項目に対し 9 項目に対し有意に改善が見られた（表 11）。特に大きな変化として現れたのが、質問 1 “ 友達が困っているとき、手助けをする ”、質問 3 “ 友達がうまくしたら誉める ”、質問 4 “ 友達が失敗した時、励ましたり慰めたりする ”、質問 6 “ 友達と話している時、冗談などを言って話はずませる ”、質問 9 “ 友達と一緒にいる ” であった。友達に対して “ …してあげる ” という内容に関して大きな改善が見られた。これは、小集団活動によるチームワーク等によって、他人に何かをしてあげるという経験をしたことによる教育効果と考えられる。これらのスキルの改善は、相川・津村（1996）の結果と一致していた。

（４）研究 1 と研究 2 の被験者の学科の違い

研究 2 で出席日数が増え社会的スキルも上昇したのは、研究 1 と研究 2 で参加した被験者の学科の違いによるかもしれないことが考えられる。

研究 2 の後、研究 1 の被験者であった CAD システム学科の学生に対し、研究 2 と同様の体験学習を導入したところ、出席率や授業に対する満足度が有意に改善され、研究 2 及び高（1988）の結果と有意差がなかったため、この可能性は否定できよう。

（５）体験学習以外の要因

研究 2 で出席数が増え社会的スキルも上昇したのは、体験学習によるものではなく、他の要因によるものかもしれない。

2 つの理由からこの可能性は否定できるだろう。

体験学習のようなグループ活動の授業は『人間関係論』以外にない。研究 1 の調査の時、一番出席率が高いのは実習科目であったが、追跡調査の結果『人間関係論』が一番高い出席率であった。

結論

本研究では、専門学校における人間関係を改善するための介入方法として、グループダイナミクス理論に基づく体験学習を導入した。研究 1 では人間関係に関する社会的スキルと出席率について調査をした結果、人間関係がうまくいっているグループは出席率も高く、人間関係がうまくいっていないグループは出席率が低かった。研究 2 で人間関係に関する社会的スキル得点について体験学習の導入前後を比較すると、10 項目中 9 項目（表 11）で有意差があった。また、研究 1 と研究 2 における出席率を比較すると 8.5 ポイントの差があり、人間関係に関する社会的スキルと出席率がともに改善された。また、研究 1 で認められた学生の男女差及び講師の男女差の出席回数も、研究 2 で有意差はなくなった。さらに、高（1988）の結果と比較すると、出席率、授業の満足度ともに有意差は認められなかった。すなわち、先行研究同様、授業に対して高い出席率と高い満足度を示したと言えよう。

以上の結果を総合すると、宗教的背景のない男女共学の専門学校でも、グループダイナミクスに基づく体験学習によって人間関係に関するコミュニケーションや社会的スキルが有意に改善されたことが見出され、専門学校の週 1 回の授業においても充分導入できることが明らかになった。これらの結果は一般の職業集団の結果（相川・津村，1996）とも一致するものであり、専門学校における人間関係を改善するための介入方法として、グループダイナミクス理論に基づく体験学習が有効であることが示された。

なお、感想文の一部においてグループワークが苦痛であったとの意見があった。なかでも否定的文面に共通していたのは、グループ全体として一緒に行動する反対意見（6 名）であった。研究 1 からわかるように、人間関係がうまく関われない学生は、一人の行動を好む傾向が強い。

このように、個々の事例に対して細かく対処しようとした場合、体験学習だけの授業ではとうてい限界がある。学校全体としてどのような対応をするかが今後の課題となる。

また、平野（1993）によれば、週 1 回の授業形式よりも、集中的な合宿形式の方が、人間関係の諸問

題の改善に有効であるという。これも検討するべき課題となる。

引 用 文 献

- エース国際学院 1995 平成 7 年度パンフレット
エース国際学院
エース国際学院 1996 学務課資料 エース国際学院
エース国際学院 1997 平成 8 年度学務課資料
エース国際学院
エース国際学院 1998 学務課資料 エース国際学院
相川充・津村俊充 1996 社会的スキルと対人関係
誠信書房
平野 馨 1993 対人関係の基礎知識 日本看護協会出版
高 禎助 1988 高等教育にお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報 5, 1 - 29
萬成博・杉政孝(編) 1967 産業社会学 有斐閣
中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁枅算男・立花政夫・箱田裕司(編集) 1999 心理学辞典 有斐閣
大阪府教育委員会 2001 専門学校統計資料
大阪府教育委員会私学第 3 係
庄司一子 1991 社会的スキル尺度の検討 - 信頼性・妥当性について 教育相談研究 29, 18 - 25
津村俊充・山口真人(編) 1992 人間関係トレーニング ナカニシヤ出版
柳原 光 1976 人間関係のための組織開発シリーズ プレスタイム
柳原 光 1985 “人間関係訓練による”体験学習 - トレーニングから学習へ - 南山短期大学関係研究センター紀要 2 & 3, 64 - 82

(Received: June 05, 2003)

(Issued in internet Edition: July 07, 2003)