

〔研究ノート〕

看護学生を対象としたグループワークを 取り入れた授業の実践報告

葉 山 大 地

- 〈目 次〉
1. 本稿の目的
 2. 授業の概略
 3. 授業の狙い
 4. 授業の効果
 5. まとめ

1. 本稿の目的

本稿は、水戸市に所在する高等学校の看護科の科目である「人間関係論」で3年間行った授業の実践報告である。筆者が行った授業の特徴は、「コミュニケーションは、座学で知識を学ぶだけでは不十分であり、人と関わる体験を通してこそ学ぶことができる」という考えのもと、グループワークを中心とした点である。特に、グループワークとしては、教育領域でしばしば実施される構成的グループ・エンカウンター、グループワーク・トレーニング、インプロ・ゲームを取り入れた。

構成的グループ・エンカウンター (Structured Group Encounter : SGE) とは、グループ内のメンバーが本音の交流を行う活動である。非常に多様な種類のエクササイズがあり、基本的にファシリテーターが提示する一定のエクササイズを行う方法を取る (野島, 1989)。自己理解, 自己受容, 感情の表現, 他者理解, 他者受容, 信頼感を高めることを目標として行われる (國分, 1988)。自己開示を行うものが多く、エクササイズを通して自己理解や他者理解を促す。構成的グループ・エンカウンターは心理教育の一環として保健婦学生 (高田・坂田, 1997) や看護学生 (高田・坂田, 2008 ; 石川, 1993) などに実施されることがある。

グループワーク・トレーニング (Group Work Training : GWT) は、3～6人程度の小集団となり、共通した課題に取り組むことで協調性や責任感を育むトレーニングである。課題達成のための情報を数人のメンバーに均等に配分し、お互いの情報を交換する必要がある、責任を数人のメンバーで分担し、互いに協力する必要がある (坂野, 1997)。グループワーク・トレーニングの本質的な特徴は、他者と協力し、責任を果たすことを通じてパティシペーターシップ (participatership) を高めることである (坂野, 2008)。パティシペーターシップとは、①自分自身に気づく、②他者、メンバーに気づく、③グループの状況に気づく、④グループの一員として適切で効果的な行

動をとる、という特徴をもつ。このうち、②の他者に気づくということの中にはメンバーの気持ちに共感するという要素が含まれている。集団で解決すべき目標がはっきりとしているため、取り組みやすい活動である。

インプロ・ゲームは、演劇の一形態である即興劇（Improvisation）のための練習方法である。インプロヴィゼーションとは、台本も打ち合わせも無い状態で、その場の状況や相手に素早く反応し、仲間とともに共通のストーリーを作っていく活動である（絹川，2002）。インプロヴィゼーションにおいては、他者のアイデアを受け入れ、アイデアを加えるという「yes and」の考え方が根底にある。自分からアイデアを出さないとゲームが進まないものが多いので自然とアイデアを出す機会が増えて、自己主張能力を高めることができる。正保（2011）においては、インプロゼーションのもつ「いま、ここ」の感覚とカウンセリングの関連の深さが指摘されている。正保（2012）は看護学生に対して授業を通してインプロ・ゲームを行い、インプロ・ゲームを行うことは「コミュニケーションの重要性」や「他者を受け入れることの重要性」などの意味を持つことを報告している。

本稿は、授業でこれら3つのグループワーク活動を通して、学生にどのような変化があったのかを検討することが目的である。その際、学生の生の声を拾うために、学期末に学生に提出してもらったレポートの記述からこの点について分析を行う。

2. 授業の概略

授業の概略は以下の通りである。学生数は、平成24年度は38人、平成25年は35人、平成26年は36人である。全員、看護科2年の女子学生であった。授業は主に図書室で行い、学生の協力のもとで椅子や机を片付けて、全員が同時に体を動かせる場所を確保した。他の授業等で図書室が使用できない場合は、会議室で行った。1コマの授業は50分であり、年間30コマであった。1日に行うコマ数は年度によって異なり、平成24年度は1日3コマを10日、

平成25年度と平成26年度は1日2コマで15日であった。

授業の基本的な構成は以下の通りである。授業は主に (1) 導入 (10分)、(2) ゲームの実施、(3) 振り返り (10分) という3つのセクションに分かれていた。導入では、その日に行うテーマを説明し、ゲームの流れを確認した。また、振り返りでは、毎時間その日の授業で感じた感想を書いてもらった。書いてもらった感想はプリントにまとめて翌週の授業で配布した。筆者が授業で行った主なゲームの一部をTable 1にまとめた。毎回の授業のテーマに合わせてこれらのゲームを3～4個組み合わせることで授業を構成した。

3. 授業の狙い

筆者が担当する授業の主テーマは、「“いう・きく・する・よむ” という4つのスキル (skill) を使って他者と関わりながら、コミュニケーションに必要な3つの感覚 (sense) も伸ばす」ことであった。

4つのスキルとは、正保・葉山 (2014) で述べられているように、「いう」スキル、「きく」スキル、「する」スキル、「よむ」スキルである。「いう」スキルとは、言葉を使って、自分の考えや気持ちを相手に伝えることである。「きく」スキルとは、相手の言葉を聞いて、相手の考えや気持ちを理解することである。「する」スキルとは、ジェスチャーや表情で、自分の考えや気持ちを相手に伝えることである。「よむ」スキルとは、ジェスチャーや表情から、相手の考えや気持ちを読み取ることである。

3つの感覚とは、①「今を大切に感じる感覚」、②「他者に意識を集中する感覚」、③「自他を尊重する感覚」である。これらの感覚はコミュニケーションを成立させる上で、基本となる (Figure 1)。

「今を大切に感じる感覚」とは、過去や未来ではなくまさに「いま」(here and now) に意識を向けることで、相手からの働きかけに対してリアルタイムで反応できるようになることである。会話は「いま」の連続であり、即興的な言葉のキャッチボールである。常に相手の発した最新の言葉に反応しな

ければならない。意識を「いま」に集中し続けることが重要であり、過去の出来事に意識を向けていたり、この先のことを考えてしまったりして「いま」を見失うと、会話がかみ合わなくなってしまう可能性がある。

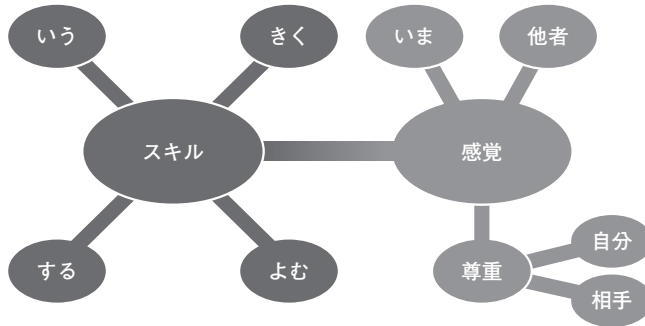


Figure 1 本授業で扱う4つのスキルと3つの感覚

「他者に意識を集中する感覚」も同様である。他者に意識を向けることは、まさに目の前の相手に集中することを意味する。相手の表情や行動には、相手を理解する情報が多く含まれている。他のこと（たとえば心配事）を考えながら話をしてしまうなど、相手に注意を向けていないと、コミュニケーションがうまくいかない場合がある。その場合、相手は「聞いてくれていない」と感じてしまい、不快感を持ってしまっている可能性もある。たとえば、髪をいじったり、手遊びをしながら話を聞いたのでは、相手の気持ちや感情を読み取る貴重な情報を見逃してしまう。

「自他を尊重する感覚」は、とくにインプロ・ゲームに関係しており、「yes and」を意識することである。「yes and」はインプロ・ゲームの根底に流れる精神であり、相手のアイデアを受け入れ (yes), 自分のアイデアを足す (and) というものである。「yes and」というシンプルな言葉に、「他者受容」と「自己受容」という2つの重要なテーマが含まれる。yesは他を尊重する気持ちにつながり、andで自分のアイデアを足すというのは、

自分のアイデアを尊重していることでもある。アイデアを受け入れる、受け入れられる経験を積むことで、徐々にこれらの感覚が培われてくると考えられる。

授業では、これらの4つのスキルと3つの感覚をテーマとして、これらを体験することを目的とした対人的なゲームを行った。本授業で行った各種ゲーム、エクササイズについてはTable 1に示した。

Table 1 本授業で取り上げたゲームの一部

構成的グループ エンカウンター	グループワーク・ トレーニング	インプロ・ゲーム
共通点探し	人間知恵の輪	ワンワード
究極の選択	一文字俳句	シェアド・ストーリー
スゴロクトークング	結婚の条件	スペースを埋める動き
ジェスチャーゲーム	月からの生還	サンキューゲーム
ブラインド・ウォーク	砂漠からの生還	プレゼントゲーム
木とリス	バスの座席表	1文字俳句
数字合わせ	謎の宝島	感情回し
フルーツバスケット	無人島からの生還	トランプ・ステイタス
21	人間コピー機	私は木です
ゾンビゲーム	電話でSOS	何やってるの？
ピン・バン・ボイン		言わせたい言葉
ミラー体操		スピードファイヤー
ミラーボイス		2ドット
握手当て		フリーズ・タッグ
ボールゲーム		そうそう
わたし-あなた		フリーズタッグ
連想ゲーム		プレゼントゲーム
1-7ゲーム		思い出の写真
拍手回し		スペース彫刻
聖徳太子ゲーム		ペーパーズ

4. 授業の効果（学生のレポートから）

本項では、学生が授業の中でどのように変化したのかについて検討を行う。毎年度30コマの授業の最後に、学生に対してレポートとして「授業を通して自分が変わったと感じたり、自分の能力や力が伸びたと感じることがありますか。もしある場合は、どのように変わったか、もしくはどのような力が伸びたのかを回答して下さい。」という設問文を設定し、授業で感じた自分自身の変化について回答を求めた。これらのレポートの分析を通して、学生が感じていた授業の効果について報告を行いたい。

学生のレポートより得られた回答を分類した結果、多く分けて、(1)新たな気づき、(2)意識の変化、(3)能力・技術の向上という3つの大カテゴリーに大別された。これらについてそれぞれ概観していく。

4.1 授業を通して得られた新たな気づきについて

「新たな気づき」に言及している記述は全部68個であった。これらの記述は内容によってさらに「コミュニケーション全般に関する気づき」(A1)、「聞くことに関する気づき」(A2)、「言う事に関する気づき」(A3)、「コミュニケーションへの本質に対する気づき」(A4)という4つの中カテゴリーに分類された。回答をそれぞれさらに分類した結果、18個の小カテゴリーに分類された (Table 2)。以下に中カテゴリーごとに説明する。

4.1.1 コミュニケーション全般に関する気づき (A1)

「新たな気づき」に含まれる中カテゴリーとして、「コミュニケーション全般に関する気づき (A1)」が挙げられる。小カテゴリーとして「決まった友人といることが多いこと」(A1-1)、「自分や他者を尊重することが苦手だったこと」(A1-2)、「今に集中できていないこと」(A1-3)などが述べられた。この中では、決まった友達といるという固定的な人間関係に対する気づきは

Table 2 「新たな気づき」に関するカテゴリー

	H24	H25	H26	合計
A1 自分のコミュニケーション全般に関する気づき				
A1-1 決まった友人と居ることが多いこと	2	0	2	4
A1-2 自他を尊重していなかったこと／苦手なこと	0	3	2	5
A1-3 今に集中できていないこと	1	3	1	5
A1-4 共感することができる自分	1	0	0	1
A2 聞くことに関する気づき				
A2-1 相手の話の最中に他の事を考えていたこと	2	10	3	15
A2-2 共感するということできていなかったこと	0	0	1	1
A2-3 相手の意見を受け入れすぎていたこと	0	1	1	2
A2-4 自分の気持ちを抑えることが多かったこと	3	0	0	3
A3 言うことに関する気づき				
A3-1 相手を否定してしまっていたこと	0	0	1	1
A3-2 相手の話を広げようとしていなかったこと	0	1	0	1
A3-3 自分の意見を他者に押しつけていたこと	1	5	2	8
A3-4 自己中心的に物事を進めていたこと	4	0	1	5
A3-5 一方的に話してしまい話を聞いていないこと	0	0	1	1
A3-6 会話をする際に考えすぎてしまっていたこと	0	1	0	1
A4 コミュニケーションへの本質に対する気づき				
A4-1 適当も必要であること	0	2	0	2
A4-2 必ず理解してもらえること	0	0	1	1
A4-3 受容してもらう事の嬉しさ・楽しさ	1	3	0	4
A4-4 自己受容／他者受容の大切さ	1	3	3	7
A4-5 1つ1つの言葉を大切にすること	0	1	0	1
	16	33	19	68

特に重要である。たとえば学生のレポートでは、「自分の意見を相手に伝えることが恥ずかしくなったり、自信が無いです。そのため普段多くの友達と関わるより決まった友達といることが多かった気がします。(H26のレポートより)」といった回答や、「私はクラスでだいたい決められたグループで学校生活を過ごすことが多かった。この授業を通して、あまり話す機会のないクラスメイトと一緒にいたり、楽しむことができた。(H24のレポートより)」といった回答があった。

私達は、同じ環境にいるうちに自然と同じ相手と関わるが増える。そ

うすると、そうした相手と話す会話はルーティン化し、相手と暗黙のうちに共有するルールややり方ができあがり、スムーズな会話ができることが多くなる。その結果、コミュニケーションが高いという自己評価に繋がってしまうが、それはあくまで特定の相手にもみ通用するコミュニケーション方法である。自分のコミュニケーションの世界の狭さについて気づくことは、自分の枠を広げる最初の意識の芽生えであると考えられる。

また、1名ではあったが、「共感することができる自分」(A1-4)に対する気づきを述べる者もいた。その学生は、「私は、ゲームを通して普段あまり会話しない友人とも話したりすることができました。それが一番うれしく思います。人と関わる中で、人の気持ちを少しながら共感することができる自分があることに気付きました。そのことが一番変わったことだと感じました。(H24のレポートより)」と述べている。普段実感できない共感できる自分を授業の中で発見したのであろう。

4.1.2 聞くことに関する気づき (A2)

「聞くことに関する気づき (A2)」と名づけた中カテゴリーにおいては、日常生活におけるコミュニケーション力の不十分さに言及する記述が多くみられた。こうした回答が得られたことは、授業をする中で自分自身の反省的に省みていた学生が多くみられたことを意味する。聞くことに関する気づきで特に多かったのは、相手が話している時に別のことを考えてしまっていることへの気づきであり15名がこの点について言及していた。たとえば、学生のレポートでは、「今までは授業を受けるだけで話の内容などに意識していなかったことにゲームを通じて分かった。ゲーム中「ぼーっ」してしまっている時に反応が遅くなってしまう時が何度もあった。(H25のレポートより)」といった回答や「前までは友人の話の話を聞いている時にぼーっとしてしまうことがたまにあり、後か「あの時いったじゃん」と言われることがあった。(H25のレポートより)」といった回答がみられた。

他者に集中するという感覚は、普段の生活ではなかなか意識されづらい。

筆者が行った授業の中では、「拍手回し」や「1-7ゲーム」、「連想ゲーム」のようにその瞬間の状況に合わせて反応するゲームも多く行われた。ゲーム自体は簡単であるが、集中していないと適切に反応できない。授業では、よそ見をしていたり、隣の人とちょっかいを出しあって集中せずに反応しそこなう学生もいた。そうした学生は、すぐに反応できず失敗してしまう。そうした経験を重ねることで「集中する」ということが意識されたようである。また、その他の構成的グループ・エンカウンターやグループワーク・トレーニングに関するゲームでも、相手が言ったことは基本的に聞き返さず、すぐに反応することが求められる。その時にポーっとして聞き逃すと相手の発言にきちんと反応できないし、新たなアイデアを付け加えることもできない。人との関わりの根底には、相手への集中が不可欠なのである。

その他にも、聞くことに関しては、「相手を受け入れすぎる」(A2-3)、「自分の気持ちを抑えてしまう」(A2-4)といった、消極的になってしまう自分への気づきに言及している学生も一定数みられた。たとえば、前者に関する学生の回答としては、「1人がアイデアを出してくれた際、そのアイデアを活かし、自分の考えを付け加えられるようになった。今までは、相手の意識を受け入れて終わりだったことも多かったが、少し意識することで、さらに良い方向にもっていけると感じた。(H25のレポートより)」といったものが挙げられる。後者に関する学生の回答としては、「相手の気持ちを尊重して、自分の気持ちを抑えてしまう傾向があったため、ゲームを通じて、自分の率直な気持ちを言葉を選んで伝えることが、前より少しできるようになりました。(H25のレポートより)」といったものや、「私は相手に対し自分がどう思っているのか、どうして欲しいのかを伝えたり感情を表現することが苦手でした。仲の良い友達にも「どっちでも私はいいよ」と言ってしまう、なかなか本当の気持ちを話すことができませんでした」といったものが挙げられる。これらの学生にとっては、授業の中で自分を出すという経験をすることで、相対的に日常生活における自分自身の消極さや過度に受容しすぎる姿勢に気づく機会となったと推察される。アイデアを出しあうという能動

的な活動を授業で行う意義がこうした回答から読みとれる。

4.1.3 言うことに関する気づき (A3)

「言うことに関する気づき」(A3) と名づけた中カテゴリーは、日常生活における自己主張する力の不十分さについて述べられたものが多く、「相手を否定してしまっていたこと」(A3-1)、「相手の話を広げようとしていなかったこと」(A3-2)、「自分の意見を他者に押しつけていたこと」(A3-3)、「自己中心的に物事を進めていたこと」(A3-4)、「一方的に話してしまい話を聞いていないこと」(A3-5)、「会話をする際に考えすぎてしまっていたこと」(A3-6) といった小カテゴリーが含まれていた。これらの小カテゴリーも聞くことに関する記述と同様に、自分を批判的に振り返る回答である。

言うことに関する気づきが多かったのは、「自分の意見を他者に押し付けてしまっていることへの気づき」(A3-3) であり、8名が言及していた。たとえば、学生のレポートでは「どうしても自分が「こう」と思ったらそれに一直線になってしまう傾向が強かった。しかし、色んな人の意見を取り入れることによって、自分の視野を広げもっとオープンな考え方で物事を見ることができるようになった。(H25のレポートより)」といった回答がみられた。授業では、「yes and」を強調したインプロ・ゲームを通じて、相手のアイデアに自分を合わせるという体験を多く行った。また、その発展として、グループで1つの決定をするというグループワーク・トレーニングを行い、お互いの意見を踏まえた同意(コンセンサス)を形成するというゲームを行った。その中では自分の意見だけを貫き通すだけではいけない。自分の意見をかたくなに主張するだけでは議論が平行線をたどるためである。アイデアを出しあい、妥協点を見つけながら折りあいをつけるという体験がゲームを通じてなされる。こうした相手の意見やアイデアを尊重する経験を重ねる中で、日常生活における他者を尊重していなかった自分についての気づきを得た学生が一定数いたといえる。

4.1.4 コミュニケーションの本質に関する気づき (A4)

聞くことや言うことといった、自分自身の不足点に関する気づきだけでなく、人と関わることへの肯定的な気づきも多く見られた。こうした記述は「コミュニケーションの本質に関する気づき」(A4)と名付けた。この中カテゴリーには、「適当も必要であること」(A41)、「必ず理解してもらえること」(A42)、「受容してもらおう事の嬉しさ・楽しさ」(A43)、「自己受容／他者受容の大切さ」(A44)、「1つ1つの言葉を大切にすること」(A45)といった小カテゴリーが含まれていた。

これらの小カテゴリーの中で特に多かったのは、「自己受容・他者受容の大切さ」(A44)に関する気づきであり、7人が言及していた。たとえば、レポートとしては「自分のアイデンティティとして取り入れるときに今まで以上に何事にも相手を受け入れ尊重することができました。自分から先に歩み寄ったり、受容することが大切であると感じました。(H26のレポートより)」等の回答がみられた。こうした回答は授業を通してyes andによる関わり方の有効さ、心地よさを体験した為と考えられる。また、グループワーク・トレーニングでは、双方が納得するまでアイデアを出し合うという「合意形成」に関する課題が多かった。こうした課題を経験することが受容の大切さを改めて気づききっかけになったものと推察される。

また、同様に「受容してもらおうことの嬉しさ・楽しさ」(A43)に関して言及する者も多かった(4人)。たとえば、このカテゴリーに関する学生のレポートとしては「私はどちらかというと聞き手になるタイプで発言はしたくなかったが、授業内で相手に「合意」されるゲームを通じて自分の意見に賛成してくれることは嬉しいことであると感じることができた。(H25のレポートより)」、「授業のゲームを通じて今に意識する事の大切さや相手が自分の話をきちんと聞いてくれてその自分の意見プラス相手の意見を言うときの嬉しさ、話しやすさを、身をもって感じた。(H25のレポートより)」といった回答がみられた。お互いが納得するまで話し合うという活動は日常生活では体験しづらい。グループワーク・トレーニングを通して受容してもら

うことの嬉しさを感じられた学生が多かったのは、教員としても喜ばしいことであった。

さらに、「適当も必要である」(A4-1)と回答した学生も複数みられた。この小カテゴリーにおける回答としては、「Yes andというゲームで、「適当」ということも必要であると学び、「いいね。」と前向きな表現とありながら、相手の意見を受け入れて、尊重するコミュニケーションの方法も日常生活内の会話で展開していきたい(H25のレポートより)」といった回答がみられた。授業でよく話したことは、「良い意味で適当になっていい」ということである。「どんなアイデアでも、相手がyesしてくれてなんとかしてくれる。自分がどうにかしようとすすぎなくてもいい」ということを話した。学校の中で行われる会話は多くの場合、学生として望ましい答えがあり、また看護という領域において適当というのは事故に繋がる恐れがある。しかし、日常生活では一言一言を深く考えて話すより即時的に思ったことをパツと言うことのほうが、円滑なコミュニケーションにつながることも多い。そのためには「どうにかなるだろう」という適当さも必要なのである。正解を求めがちな学生にとっては「適当になるということ」は意外な考え方であり、印象深かったようである。

4.2 授業を通して生じた意識の変化について

学生のレポートから得られた「意識の変化」に関する回答について述べる。意識の変化は、行動それ自体ではなく、自分や他者に対する感覚やコミュニケーションそのものに対する意識が変化したことに関する大カテゴリーである。「意識の変化」に関しては105個の記述がみられ、「コミュニケーションに対する志向性の高まり」(B1)、「自己表現への意識の高まり」(B2)、「受容的に聞く態度の高まり」(B3)、「開かれた態度の獲得」(B4)、「行動力の高まり」(B5)、「注意力の増加」(B6)といった、6個の中カテゴリーに分類された。回答をさらに分類した結果、16個の小カテゴリーにそれぞれ分けられた。(Table 3)。

Table 3 「意識の変化」に関するカテゴリー

	H24	H25	H26	合計
B1 コミュニケーションに対する志向性の高まり				
B1-1 話すことを楽しいと感じられた／好きになった	3	6	1	10
B1-2 人や発表を避けることが減った	3	1	1	5
B1-3 目線を合わすことができるようになった	2	8	2	12
B1-4 他者に対する安心感を持てるようになった	1	1	0	2
B2 自己表現への意欲の高まり				
B2-1 自分の意志・アイデアを相手に伝える勇気がでた	6	1	4	11
B2-2 自分の考えがどう伝わっているか考えるようになった	0	1	0	1
B2-3 自分の意見に自信を少し持った	0	0	2	2
B2-4 表現することへの羞恥心が減った	2	0	3	5
B3 受容的に聞く態度の高まり				
B3-1 相手の話を最後まで全て聞くようになった	1	2	1	4
B3-2 価値観や考えの違いを尊重できるようになった	11	7	5	23
B4 開かれた態度の獲得				
B4-1 他者の考えや価値観に触れて、視野が広がった	6	1	1	8
B4-2 いい意味で適当になった	0	2	0	2
B5 行動力の高まり				
B5-1 自分から行動したり、話しかける積極性が出てきた	4	1	2	7
B5-2 今何をすべきかを考えるようになった	2	6	0	8
B6 注意力の増加				
B6-1 周囲の人にも目を配ようになった チーム意識	3	0	0	3
B6-2 周囲の状況を把握する力(空気を読む力)がついた	1	1	0	2
	45	38	22	105

4.2.1 コミュニケーション志向性の高まり (B1)

「コミュニケーション志向性の高まり (B1)」と名づけた中カテゴリーでは、話すことが楽しくなったという記述が最も多く10名が言及していた。授業で行われたゲームは楽しみながら他者と関われるものが多く、日常生活では話す機会が少ない人と楽しい時間を過ごすことで、話すこと自体を楽しめるようになったのであろう。学生の回答としては、「初めは「恥ずかしい」という気持ちが多くありましたが授業を重ねるうちに「恥ずかしい」という気持ちより「楽しい」という気持ちが大きくなり授業が楽しみで仕方がなくなりました。(H26のレポートより)」といった回答がみられた。授業という守

られた枠がある場だからこそ普段話さない他者とのコミュニケーションを楽しむことができたのだろう。

また、「人や発表を避けることが減った」(B1-2)と回答した学生も5名みられた。たとえば、このカテゴリーに関するレポートとして、「ジェスチャーなど人まで行えるゲームを通じて、人前で何かする際の恥ずかしい気持ちが少し無くなったような気がします。(H24のレポートより)」といったものがみられた。こうした変化の背景には表現することへの慣れがあると考えられる。

その他として、「視線を合わせられるようになった(B1-3)」という回答をしている学生も複数みられ、3年間の中で12名が言及していた。たとえば、学生のひとり「以前よりも相手の目を見て話しができるようになりました。その結果、相手のちょっとした表情の変化にも気づけるようになったと自分でも感じます。(H26のレポートより)」と述べていた。どちらかといえば目を合わせることや人と関わることを苦手とする学生も、授業を通して、人と関わることに慣れていったようである。人の視線は、「人から見られること」つまり、他者からの評価を意味する。評価されることが気にならなくなってきたからこそ相手の目を見ても大丈夫という変化がもたられたのであろう。こうした視線に関するカテゴリーと類似するものとして、他者に対して安心感を持てるようになったという記述もみられ、「他者に対する安心感をもてるようになった」という小カテゴリー(B1-4)にまとめた。こうした回答も、対人的な恐怖が和らいだという点で非常に重要である。他者に対する安心感は、人との関わりの土台となるものであり、自他を尊重する雰囲気ゲームをすることで、ゆっくりと形成されていったのであろう。

4.2.2 自己表現への意識の高まり(B2)

「自己表現への意識の高まり(B2)」と名づけた中カテゴリーには、「自分の意志・アイデアを相手に伝える勇気がでた(B2-1)」、「自分の考えがどう伝わっているか考えるようになった(B2-2)」、「自分の意見に自信を少し

持った (B2-3)」、「表現することへの羞恥心が減った (B2-4)」といった4つの小カテゴリーが含まれていた。

この中カテゴリーでは、特に自分自身のアイデアを他者に伝えることができるようになったという記述が多く見られた (11名)。このカテゴリーに関する回答としては、「授業のゲームを行っていくうちに少しだけですが、人前で自分の意見を伝えられるようになりました。自分の意見を相手に伝えても大丈夫なのだと感じることができました。(H25のレポートより)」といったものや「この授業に参加して、ゲームを通じて自分の考えや思っていることを言葉にしていくことが少しずつですが、できるようになりました。日常の中でも思っていることが言えるようになりました。今までは、「これを言ったら変かな・・・」、「どんな風に思われるんだろう」と不安ばかりで頭の中でパニックになっていました。(H26のレポートより)」といった回答がみられた。こうした記述を書いてくれた学生だけではなく、人前で発表することを苦手としている学生は多い。「人からどう見られているだろう」と気にするなど自己意識が強く活性化されている場合、他者評価が気になってしまうためである。授業のなかで何を言っても肯定される雰囲気の中で発言することでこうした意識は弱まっていったものと推察される。他者からの肯定的な反応を得ることができたというのも重要な要因だろう。yes and の精神に基づく各種のゲームを繰り返すことで、自己表現をする意識が高まったことは本授業の1つの成果であると考えられる。

4.2.3 受容的に聞く態度の高まり (B3)

「受容的に聞く態度の高まり (B3)」と名づけた中カテゴリーには、「相手の話を最後まで全て聞くようになった」(B3-1)、「価値観や考えの違いを受容・尊重できるようになった」(B3-2) という2つの小カテゴリーがみられた。特に後者は23名の学生が言及していた。たとえば、学生の回答としては、「前までの自分は、一方的に話を相手に言うだけで相手の話をあまり聞くことができないことが多々あった。だが、今の自分は相手の話に耳を傾け、す

べての話聞き終わってから自分のことを言うようになった。(H26のレポートより)」といったものや、「自分とは違った感性を持っていておもしろいと思うようになった。人にはそれぞれの個性があり、自分の意見を言うだけでなく、相手の意見を聞き入れることも大切なことであると改めて知った(H24のレポートより)」といった回答が挙げられる。

授業で行ったインプロ・ゲームは、お互いのアイデアの生かし合いで成立するものであり、自然と相手を肯定する関わりとなる。この精神は、「yes and」という言葉に表されている。アイデアを生かすためには、相手の話を最後まで聞かないといけない。相手のアイデアを生かす気持ちがなかったり、そもそも相手に興味が無ければ相手の話を最後まできちんと聞けない。学生の様子を見てみると、自分がその場をコントロールしたいという気持ちが強いほど、相手の言葉を最後まで待てない傾向があるように感じられた。相手の話をしっかりと聞き、受容できるようになったことは自己中心的な思考から離れ、相互尊重の思考に移行しつつあることを意味する。それは相手にゆだねるという余裕が出てきたことを示唆するものである。

4.2.4 開かれた態度の獲得 (B4)

「開かれた態度の獲得 (B4)」と名づけた中カテゴリーには、「他者の考えや価値観に触れて、視野が広がった。」(B4-1)、「いい意味で適当になった。」(B4-2)という2つに分けられた。前者に関する学生の回答としては、「自分の考えより相手の考え方に対しても納得することが出来たり、また、「このような考え方もあるのか」と自分が分からなかったことまで知ることが出来る機会となった。(H24のレポートより)」といった回答や、「yes andを取り入れていくことで恥ずかしさはありませんでしたが他者の考えや価値観を知ることができ、視点の幅が広がりました。(H26のレポートより)」といった記述がみられた。

「いい意味で適当になった」と回答した学生も2名みられた。「あまり話す内容を考えすぎず会話できるようになった。今まで頭で考えすぎて言いたい

ことが言えなかったり、相手の話をしっかり聞いていなかったりした。少し楽な気持ちで話すことができたかなと思う。会話の広がりが大きくなった。(H26のレポートより)」。このカテゴリーは、4.1.4項において述べた「適当も必要である」(A41)という小カテゴリーと関連する。

上述したように視野の広がりについて8名が言及していたことは印象深い。他者の考えや価値観を受容することは、新たなアイデアを知ることであり、それは自分自身の視野や発想を広げる貴重な機会となる。アイデアの出し合いであるインプロ・ゲームを通じて開かれた態度を獲得できたと感じる学生が一定数いたことは喜ばしい。アイデアに対する開かれた態度は、視野を広げるだけでなく、コミュニケーションをする上でも、相手と妥協点を見出しやすく合意が得やすくなるという点で非常に重要である。体験に開かれることが、コミュニケーションの真骨といっても過言ではない。

4.2.5 行動力の高まり (B5)

「行動力の高まり (B5)」と名づけた中カテゴリーには、「自分から行動したり、話しかける積極性が出てきた (B5-1)」、「今何をすべきかを考えるようになった (B5-2)」といった小カテゴリーが含まれている。学生の回答として、「授業を通して自分が変わったと感じることは、仲の良い特定の友達と会話するだけでなく、クラス全体を見渡しながら、広い視野を持って積極的にコミュニケーションをとれるようになったことです。(H26のレポートより)」といった記述がみられた。

積極的に行動することは、「する」スキルに関するものであり、動こうと思った時に、躊躇せずに動けるといふ心と体がリンクしている状態である。本授業では、フォーメーションゲームやスペース彫刻といったゲームによって高められる。積極的な行動力の背景には、自分に対して自信を持つことと他者に対する安心感の形成があると考えられる。

4.2.6 注意力の高まり (B6)

「注意力の高まり (B6)」と名づけた中カテゴリーには、「周囲の人にも目を配れるようになった (B6-1)」、「周囲の状況を把握する力がついた (B6-2)」といった小カテゴリーが含まれている。

前者のカテゴリーに関する学生の回答としては、「授業で自分と相手の意見を取り入れることが大切であると学び、コミュニケーション時には自分だけでなく周囲の人にも目を配りバランス良く話せるように心掛けるようになりました。(H24のレポートより)」といった回答がみられた。後者に関しては、「相手の今の状況を考えることが分かり、「空気を読む」という感覚がなんとなく分かったので、これからはこの感覚を身に付けられるように意識して生活していきたいです (H24のレポートより)」といった回答がみられた。周囲に目を向けられるということは、複数の他者に同時に意識を向けられるようになってきている状態であるといえる。注意の範囲の広がりを意味している。

4.3 授業を通して向上した能力について

学生のレポートから得られた「能力の向上」に関する回答は70個の記述がみられた。これらの回答は「全般的な能力の向上 (C1)」、「言う力の向上 (C2)」、「聞く力の向上 (C3)」、「する能力の向上 (C4)」、「読む力の向上 (C5)」といった中カテゴリーに分けられた。それぞれの回答をさらに13個の小カテゴリーに分類した (Table 4)。能力の向上は、行動レベルの変化であり、その背景にはコミュニケーションに関する新たな気づきや意識の変化に影響を受けているものと考えられる。

4.3.1 能力の向上 (C1)

「能力の向上 (C1)」と名づけた中カテゴリーには、「4つのスキルがそれぞれ向上した (C1-1)」、「3つの感覚をそれぞれ伸ばすことができた (C1-2)」が含まれている。

これらの回答は、本授業でテーマとしている4つのスキルおよび3つの感

Table 4 「行動の変化」に関するカテゴリー

	H24	H25	H26	合計
C1 全般的な能力の向上				
C1-1 4つのスキルがそれぞれ向上した	1	0	4	5
C1-2 3つの感覚をそれぞれ伸ばすことができた	0	0	2	2
C2 言う力の向上				
C2-1 相手に自分の思い・アイデアを伝える力が伸びた	5	3	11	19
C2-2 説明する力が伸びた	1	0	1	2
C3 聞く能力の向上				
C3-1 一瞬一瞬に集中して相手に意識を向ける力が伸びた	0	6	4	10
C3-2 相手や取り組んでいる物事へ集中する力が伸びた	0	1	1	2
C4 する能力の向上				
C4-1 他者に対して反応する力が伸びた	0	4	3	7
C4-2 聞いていることを相手に伝える力がついた	0	1	0	1
C5 読む能力の向上				
C5-1 相手の表情の変化に気づく力が伸びた	1	1	0	2
C5-2 相手の考えを読む力が伸びた	1	0	2	3
C5-3 相手の行動を予測する力が伸びた	0	0	2	2
C5-4 相手の気持ちや意図を推測／想像する力が伸びた	1	2	2	5
C5-5 相手のことを考える（相手の立場にたつ）力が伸びた	4	2	2	10
	14	22	34	70

覚全てが総合的に高まったことを報告するものである。特に、平成26年度に多くみられた。たとえば、このカテゴリーに関するレポートとしては、「授業を通して自分が変わったと感じることは、人との会話を以前ほど苦痛に感じなくなったことである。苦痛が少なくなったということは、授業で対人関係におけるコミュニケーションの重要性を理解できたことで、3つの感覚や“いう・きく・する・よむ”のスキルが少なからず向上した為であると思う。（H26のレポートより）」といった回答がみられた。これらのカテゴリーに関する回答は、全体的な力がついたことに対する自信について言及されている回答であると考えられる。30コマという少ない回数ではあるが、繰り返すことによって総合的な力がつくことが示唆される。

4.3.2 言う力の向上 (C2)

「言う力の向上 (C2)」と名づけた中カテゴリーには、「相手に自分の思い・アイデアを伝える力が伸びた (C2-1)」、「説明する力が伸びた」(C2-2)」が含まれている。

「相手に自分の思い・アイデアを伝える力が伸びた (C2-1)」という小カテゴリーに関する学生のレポートとしては、「非言語的コミュニケーションであるジェスチャーや表情、目線なども加え、自分の思いや考えを相手に分かりやすく伝えようとする力が授業を重ねるごとについてと思った。(H26のレポートより)」といったものや、「ジェスチャーとかをたくさんやって、表現力が以前より向上したと思うし、相手に何かを伝えるには言葉が一番簡単になる方法であることも改めて実感し、言葉の大切さを考える力が向上したと思う (H25のレポートより)」といった回答などが挙げられる。筆者から見てどの学生も授業開始時から言葉によるコミュニケーションは高い傾向にあった。本授業では、ジェスチャーゲームを初めとした身体を使うゲームを通じて、そうした基礎能力に加えて身体も使った伝える力を高めることを試みていた。伝える力が向上した背景には、「受容してもらおう事の嬉しさ・楽しさ (A4-3)」といった気づきや、アイデアを相手に伝える勇気 (B2-1)、「自分の意見に自信を少し持った (B2-2)」、「表現することへの羞恥心が減った (B2-4)」といった意識の変化も影響していると考えられる。

また、「説明する力が伸びた」(C2-2)」という小カテゴリーに関するレポートとしては、「電話でSOSで正確に図形を伝えられたと自信を持つてはいえませんが、3人中2人の人が正確に図形を書いてくれたので、少しは説明する能力が伸びたのかなとは思いました。(H26のレポートより)」といった回答がみられた。本授業では、グループワーク・トレーニングにおいて自分の意見を言いつつ、グループで1つの考えを出すという課題を行ったり、インプロ・ゲームでは即興的にその場でアイデアを出すという活動を行った。上述したように、こうした変化の背景には、伝えることへの抵抗感が減ったり、羞恥心が減るといった意識の変化が考えられる。たとえば、「イエス・ア

ンドを通じて、相手の意見に耳を傾けつつ自分の意見を加えていけるようになったように感じます。(H25のレポートより)」という学生のレポートに示されるように、お互いが尊重しあう雰囲気があれば、学生の自己表現は少しずつ開かれていくことが示唆された。

4.3.3 聞く力の向上 (C3)

「聞く力の向上 (C3)」と名づけた中カテゴリーには、「相手に意識を受ける力が伸びた (C3-1)」、「相手や取り組んでいる物事へ集中する力が伸びた (C3-2)」が含まれている。

「相手に意識を受ける力が伸びた (C3-1)」といった小カテゴリーに関する学生の回答としては、「会話をしている時は今を意識することができるようになったと思います。(H25のレポートより)」といったものや「以前よりも相手に意識を集中することができるようになったと思う。前までは友人の話を聞いている時にぼーっとしてしまうことがたまにあり、後か「あの時いったじゃん」と言われることがあった。しかし相手や今に意識を集中する大切さを知ったり、ゲームを通じて自然とスキルが身に付いた (H25のレポートより)」といったものが挙げられる。前述してきたように授業では即時的なコミュニケーションの応酬で成り立つゲームも多い。例えば、連想ゲームやワンワードは、相手の言葉を聞き逃せないゲームである。こうした授業での経験が、目の前にいる相手への集中力を高め、その結果、反応の良さに繋がったものと考えられる。

また「相手や取り組んでいる物事へ集中する力が伸びた (C3-2)」という小カテゴリーに関するレポートとしては、「私は、他人が話しているときに他の事を考えたりしてしまい、話がわからなくなってしまうことが多くありました。しかし、この授業を通して、その一瞬一瞬に集中して相手に意識を向けることが相手とのコミュニケーションをスムーズにとることができたと感じました。(H26のレポートより)」といった回答があった。こうした回答にみられるように、聞く力の高まりについて言及している学生のなかには

「相手の話の最中に他のことを考えていた」(A2-1) ことに対する気づきを併せて言及している者もみられた。相手に集中することで、相手に対する反応速度をあげられることは上述した通りである。

4.3.4 する力の向上 (C4)

「する力の向上 (C4)」と名づけた中カテゴリーには、「他者に対して反応する力が伸びた (C4-1)」、「聞いていることを相手に伝える力がついた」(C4-2)」といった小カテゴリーが含まれている。

「他者に対して反応する力が伸びた (C4-1)」という小カテゴリーに関する学生のレポートとしては、「私は今まで授業中に話を聞いても反応を示さないで、先生に、「もっと反応して。」と言われていました。しかし、人間関係の授業で、ゲームを通じて、相手に自分の気持ちを隠さずに、相手に反応を示すことの大切さに気づきました。そのため、先生だけでなく日常的な会話の中で、人に反応することができ、「気づき想いを伝え、反応を示す」能力が伸びました。(H26のレポートより)」といった回答がみられた。

「聞いていることを相手に伝える力がついた」(C4-2)」という小カテゴリーに関しては、たとえば「しっかり相手を見て、うなずき、「自分は話を聞いている」という意思表示を加えてコミュニケーションをとるというスキルが身に付きました。(H25のレポートより)」といった回答がみられた。聞いていることを相手に伝えることは、換言すれば相手に対してリアクションをきちんと返しているということである。こうした応答性を高めるためには、インプロ・ゲームが非常に適している。なぜならばインプロ・ゲームは、お互いの反応によって成立するからである。換言すれば、どちらかが反応しなかったとしたらゲームは成り立たない。おのずと反応する力が鍛えられるのである。

4.3.5 読む力の向上 (C5)

「読む力の向上 (C5)」と名づけた中カテゴリーには、「相手の表情の変化

に気づく力が伸びた (C5-1)」、[相手の考えを読む力が伸びた (C5-2)」、[相手の行動を予測する力が伸びた (C5-3)」、[相手の気持ちや意図を推測／想像する力が伸びた (C5-4)」、[相手のことを考える力 (相手の立場にたつ) 力が伸びた (C5-5)』といった小カテゴリーが含まれている。

これらはすべて、相手の表情や行動から相手の意図や気持ちを推測することに関するものである。これらの小カテゴリーに関して学生の書いてくれたレポートとしては、「相手の立場に立って考えて行動することで人間関係を良い形で保つことができると理解できました。そのため自然と相手のことを以前より考えることができるようになったと思います。(H26のレポートより)」といった回答や、「授業を通して相手が何を考えて、どうしてほしいのか考えるようになりました。以前からも考えるようにしていましたが、今はもっと相手の立場に立った目線で見ることができるようになりました。(H25のレポートより)」といった回答がみられた。他者の感情や意図を推測することは、相手への集中と観察力が必要となる。また、相手のことを考えるという他者中心の思考が求められる。授業を通して、読む力が伸びたと感じる学生が一定数みられたことは喜ばしい。

5. まとめ

本稿で行った分析により、授業のもたらした効果として「新たな気づき」、[意識の変化]、[能力の変化]という3つのカテゴリーが見出された。新たな気づきは、主に自己内省にもとづくものである。意識の変化は、コミュニケーションや他者に対する認知の変容といえる。それらを踏まえて、能力の向上という、行動の変化が促されたのではないかと考えられる。相手の話の最中に他のことを考えていたという気づき、価値観や考えの違いを尊重できるようになったという意識の変化、相手に自分のアイデアを伝える能力の向上が回答として多くみられた。

他者との関わり方は、実際の体験の積み重ねによって影響され、育まれる

ものである。筆者は、授業の中で、学生たちができるだけ良質な関わりを体験するということを念頭に置いて授業を行った。良質な関わりとは、お互いがある場の関わりに集中し、かつお互いのアイデアを尊重しあう関わりである。こうした筆者の試みがどこまで実現できていたかは分からないが、学生たちのレポートを読む限り、学生は多くのことを感じとってくれていたようである。レポートの分析を通して、学生1人1人の中で実に多様な学びが進行していたことが明らかとなった。

授業を通した気づきや意識の変化では特に、反省的に自分を顧みて、意識を変えていこうとする姿勢がみられた。授業の中でも会話に正解を求めすぎて、「何を話せばいいのか」と悩みこんでしまって言葉が出なくなっている学生の姿がしばしばあった。授業で行うゲームのほとんどは、遊びの形式を取っている。しかし、楽しく遊んでいるその背後では、さまざまな発見があり、確実に学びが進行していると考えられる。良い意味で適当でよいことを感じた学生が一定数いたことはとても大事なことと考えられる。

その一方で、こうした授業実践を行う際の課題も見い出された。たとえば、学生が普段行っているコミュニケーションと違う内容のゲームを行うため、学生の負担が大きくなるということである。特に、同一のグループだけで関わりがちな学生にとっては、不特定の学生と関わるという授業形態はかなり心理的な抵抗があったようである。また、レポートでも言及されていたようにアイデアを出し慣れていない学生にとっては、ジェスチャーをしたり、自分のイメージや連想を言葉にすることは恥ずかしさがあるようである。こうした抵抗は、授業の進行と共に弱まっていくが、授業の初期に置いては十分な配慮が必要であろう。また、授業で取り上げるゲームの順番や行う時期なども留意が必要である。

筆者が行った授業ではグループワーク・トレーニングとインプロ・ゲームが中心であり、構成的グループ・エンカウンターを行う頻度は少なかった。これは、本音の語りあいには相手との関係性によっては抵抗感が強くなるためである。楽しいという要素を失わずに自分の内面のことを話したり、本音を

言い合うという機会を作る点については今後さらに工夫が必要である。

3年間の授業を通して、筆者自身も多くの経験をした。集団に対する指示の出し方、説明の仕方をはじめ、学生がゲームに対して飽きていないか、疲れていないか等、その場の状況を把握することについて鍛えられた。年度によっては、グループ分けが難しく、毎回頭を悩ませることもあった。学生の状態によって左右される要素が大きい本授業は、まさしく自分にとってもグループワークであったといえる。今後は、大学生に対しても同様のワークを実践しながら、その効果を測定・検討するなどさらなる研究を展開させることを課題としたい。

〔引用文献〕

- 國分康孝 (1988). エンカウンター ―心とこころのふれあい― 誠信書房.
- 石川みちこ (1993). 看護教育におけるグループ・エンカウターの応用とその効果に関する研究 (その2). 千葉県立衛生短期大学紀要, 12, 71-86.
- 絹川友梨 (2002). インプロゲーム 身体表現の即興ワークショップ 晩成書房
- 野島一彦 (1989). 構成的エンカウンターグループにおけるファシリテーター体験の比較 心理臨床学研究, 6, 40-49.
- 高田ゆり子・坂田由美子 (1997). 保健婦学生の自己概念に構成的グループ・エンカウンターが及ぼす効果
- 高田ゆり子・坂田由美子 (2008). 看護学生を対象とした構成的グループ・エンカウターの効果, カウンセリング研究, 41, 44-52.
- 正保春彦 (2012). グループワークの心理的效果についての一考察 ―構成的グループ・エンカウンターとインプロヴィゼーションの比較から― 茨城大学教育実践研究, 31, 279-291.
- 正保春彦 (2011). 心理臨床教育における2つの不作為と「今, ここ」について 心理臨床研究, 4, 8-12.
- 正保春彦・葉山大地 (2014). 基本的コミュニケーションスキル測定尺度iksy作成の試み 茨城大学教育学部紀要, 63, 527-536.