

■ 特集「グループによる学び」

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—

中村 和彦

(南山大学人文学部心理人間学科)

要 旨

本研究では、大学生に対するラボラトリー方式の体験学習を用いた授業の効果について、統制群を設定した2群事前事後テストデザインにより検討を行った。同一の学科に所属する大学1年生で、事前調査と事後調査の両方に回答した学生が調査対象者であった。その中で、ラボラトリー方式の体験学習を用いた授業を春学期に受講した学生を実施群(69名)、秋学期に当該の授業を履修するために春学期に受講しなかった学生を統制群(41名)とした。ラボラトリー方式の体験学習の効果を測定するための指標として、対人的傾向、学習観や人間関係観、コミュニケーション・スキル尺度が用いられた。これらの項目に対して回答を求める調査が、授業開始時の4月と授業終了時の7月に実施された。分析の結果、実施群は統制群に比べて、「自己発見動機」得点、学習観としての「体験学習過程重視」得点、人間関係観としての「プロセス視点重視」得点と「感情共有重視」得点の変化量が有意に高まっていたことが明らかになった。ラボラトリー方式の体験学習が大学生の学習観や人間関係観に及ぼす効果や、ソーシャルスキル・トレーニングとの異同について考察がなされた。

キーワード

ラボラトリー方式の体験学習, 対人的傾向, 人間関係観, ソーシャルスキル

1. 問 題

近年、小学校から大学までの学校教育において、児童・生徒・学生の人間関係の力を育成することや協同的な関係づくりを目指して、グループ体験を用いたトレーニングや教育プログラムが実践されている(津村, 2010)。大学生に対しても、他者と関わる力やスキル、人間関係を形成し維持する力を養う

ための取り組みが行われている。主なものとして、ラボラトリー方式の体験学習 (experiential learning using the laboratory method: 以下ELLM), ソーシャルスキル・トレーニング (social skills training: 以下SST), 構成的グループ・エンカウンター (structured group encounter), 協同学習 (cooperative learning) などを挙げることができる。本研究ではELLMに焦点を当て、大学生に対する効果を検討していく。

1-1. ELLMとは

ELLMはグループ・ダイナミックス研究の創始者であるK.Lewinがきっかけとなって誕生したトレーニング方法であり、誕生してから60年以上、日本に導入されてから50年以上の歴史を有している (中村・杉山・植平, 2009)。ELLMは「特別に設計された人と人との関わる場において、“今ここ”での参加者の体験を素材 (データ) として、人間や人間関係を参加者とファシリテーターがともに学ぶ (探究する) 方法」 (津村, 2010) と定義され、特別に設計された人と人との関わる場 (=実習やグループワークの場) において他者と関わる体験から学ぶことを重視している。ELLMは「人間関係トレーニング (human relation training)」や「グループワーク・トレーニング (GWT)」と呼ばれることもあり、企業教育では「教育訓練ゲーム (教育ゲーム, 研修ゲーム)」とも呼ばれている。

ELLMは、「人と人との関わる場」で取り組む課題があらかじめ決められている程度によって、「非構成的な体験 (unstructured experience)」と「構成的な体験 (structured experience)」に大別されている (Jones & Pfeiffer, 1975)。「非構成的な体験」は、セッションで取り組む課題や話題があらかじめ設定されていないものであり、合宿形式の集中的グループ体験として実施されるTグループのセッションが該当する。一方の「構成的な体験」は、参加者が取り組む課題がファシリテーターによってあらかじめ決められており、その課題に参加者同士で取り組んだ後に、そこでのプロセス¹を参加者がふりかえり、その体験から学ぶアプローチである。「構成的な体験」の1回のプログラムは50分~3時間程で実施が可能であり、学校教育での授業や企業研修で実施しやすい。大学教育においても、1コマ90分の授業、または、2コマ連続180分の授業で実施されている。

ELLMの「構成的な体験」の典型的な流れは以下の通りである。①全体の導入:実施されるプログラムのねらいや流れが提示される、②課題の実施:グルー

¹ ELLMにおける「プロセス」という用語は、コンテンツとプロセスという対比で用いられる (Schein, 1999)。コンテンツとはwhat, すなわち、何を話しているか、何に取り組んでいるかという、課題や話題の内容的側面である。プロセスとはhow, すなわち、どのように話し聞いているか、どのように決めているか、お互いの間にどのような影響があるかという、関係的過程である。

プ（実習によってはペアやトリオ）で課題に取り組む、③ふりかえり用紙記入：課題に取り組んだ際にお互いの中で起こっていたプロセスについてふりかえり用紙に個人で記入する、④グループでのわかちあい：ふりかえり用紙に記入した内容をグループで伝え合い、参加者それぞれが気づいたプロセスを共有する、⑤全体でのわかちあい：体験や気づきを全体でわかちあうとともに、必要に応じて小講義が実施される。本研究では、ELLMの中でも、大学で行われる授業で実施が可能な「構成的な体験」に焦点を当て、大学生へのELLMの効果を検討していく。

1-2. ELLMの効果を検討する研究の問題の所在

ELLMとSSTの異同 大学生の他者と関わる力を育成しようとする試みは、ELLMだけでなく、SSTとして多くの実践と効果を検討する研究が行われている（後藤・大坊, 2005など）。以下ではELLMとSSTの異同を検討していく。

後藤・大坊（2005）はSSTを広義に捉えており、彼らはELLMについてアクションリサーチを背景として発展したSSTであると捉えている。また、大学生に実施されるSSTではELLMで開発された実習が取り入れられることが多く（後藤・大坊, 2005; 栗林・中野, 2007など）、両者の境界はあいまいになっている。後藤・大坊（2005）の捉え方からすると、SSTとELLMの共通点が多くなっていく。しかし、ELLMとSSTはその歴史の中で異なる教育目的や教育観をベースに発展してきており、ELLMの特徴を位置づけるためには、ELLMの強調点を明確にすることも意味がある。

SSTとELLMの主な違いは、参加者が獲得するソーシャルスキルを誰が設定するのか、参加者が獲得し学ぶのはソーシャルスキルだけなのか、という点にある。まず、参加者が獲得するソーシャルスキルを誰が設定するのかという点については、SSTでは実施者側が設定し、参加者がそのソーシャルスキルを身に付けることを目指す（相川, 2009）。一方でELLMでは、参加者が獲得することを望むソーシャルスキルを、参加者自身が行動目標として設定し、ファシリテーターはそれを促進し支援することになる。つまり、ELLMでは参加者が獲得するソーシャルスキルを実施者側が設定しないというところに特徴がある。次に、トレーニングを通して参加者が獲得し学ぶのはソーシャルスキルだけなのか、という点について検討していく。SSTでは、人間関係の形成や維持に必要とされるソーシャルスキルが高まることが目的となる。相川（2009）が指摘するように、トレーニングの対象となるソーシャルスキルは、対人反応だけでなく、最近では相手の反応の解釈や感情の統制なども認知過程も含まれている。

一方、ELLMが目指すのはスキルのトレーニングだけではないとされている（津村・中村・浦上・楠本・中尾・川浦・大塚・石田, 2008）。以下では、ELLMの特徴をその歴史的な背景から明らかにするために、ELLMの初期に目指されていた学習目標を検討していく。Benne, Bradford & Lippitt (1964) 安

藤・田崎訳 1971) は、当時のTグループの実践者に当時共有されていたELLMの学習目標として7点を挙げている。それらの中で、構成的な体験として実施される大学生対象のELLMに共通するものとして、①体験から学ぶという学び方を学ぶこと、②プロセスへの視点を持ち、民主的な価値観を発達させること、③自他の感情への注意を払うこと、の3つを挙げることができる。それぞれについて以下で検討していく。

①体験から学ぶという学び方を学ぶ (learning how to learn) ことは、Benne et al. (1964) がELLMの究極の目的と位置づけている。実習での他者との関わりの体験をふりかえり、自分自身の行動や人間関係について学ぶことや、他者との相互フィードバックを通して自らの行動の影響に気づくことが重要となる。体験をふりかえり、他者とともに学ぶという学習観を参加者が発達させることはELLMの中核的な教育目標である。

②プロセスの視点を持つことについては、ELLMの中心となる考え方である「コンテンツとプロセス」という2側面の理解が前提となる。コンテンツは課題や話題の内容的側面 (whatのレベル) であり、プロセスはお互いの中で起きている人間関係の側面 (howのレベル) である (津村, 2005)。グループで話し合いをする場合、話されている話題の内容 (=コンテンツ) に目が向きがちであるが、個人やグループの学習と成長発達のためには、また、グループのメンバーの参加と関与が促されて民主的な意思決定が可能となるためには、プロセスに目を向け、プロセスに気づくことが重視される。Benne et al. (1964) は、ELLMのベースに民主的価値があることを指摘しているが、彼らがいう民主的価値とは、ものごとの決定と解決のためには、その影響を受ける人々の参加がなければうまくいかず、決定の際に合意することを重視するというものである。

③自他の感情への注意を払うことによって、Benne et al. (1964) は、自分自身の行為の結果を認知でき、学習する能力を高めることができるとした。また、感情を共有することの他の効果として、ELLMの歴史の中で生まれた概念である「ジョハリの窓」(Luft, 1963)での想定から意味づけることも可能である。ジョハリの窓では、自他の感情や態度について自他ともに気づいている「開放の領域」が広がることで、信頼関係が深まり、よりオープンで真実の関係になり、協働の可能性が高まると想定されている。葛藤を回避して平穏な関係を保つことを越えて、葛藤が生まれるリスクを抱えながらも、感情を共有して相互理解と関係性を深め、ともに学び成長することが大切であると捉えるのが、この価値観である。

以上のようにELLMでは、ソーシャルスキルの向上を目指すだけでなく、体験から学ぶという学習観や、プロセス視点や民主的価値、感情を共有していくことの価値などの人間関係観という、信念 (belief) や価値観が育まれることも想定されている。

ELLMの効果を検討する研究の問題点 ELLMはソーシャルスキルの向上の

みを目的としていないことは前述したが、ELLMの効果を検討した先行研究では、ソーシャルスキルを指標とすることが多い（池田, 2017）。ELLMの効果を量的に検証した吉山（1999）、津村（2002）、中村（2003）、吉山（2003）、中尾（2006）、楠奥（2009）、楠奥（2010）、中村（2013）は、ELLMの効果測定するための指標としてソーシャルスキルの尺度であるKiSS-18（菊池, 1988）を用いていた。ELLMの効果を検討した研究をプログラム評価の観点からレビューを行った池田（2017）は、多くの先行研究で用いられている指標がソーシャルスキルに偏っていることについて、ELLMの目的達成を検証するには不十分であると指摘している。

ソーシャルスキル以外の指標を用いたのは、学生の意識（吉山, 1999）、対人的傾向（中村, 2003, 2013）、孤独感（吉山, 2003）、進路選択セルフ・エフィカシー（楠奥, 2009）である。これらの中で中村（2013）は、ELLMが大学生の自己発見動機を高めることを明らかにした。また吉山（1999）は、学生の意識の変化として、グループの重要性や自分や他者の意見の重要性に対する肯定的な回答の割合がELLMを通して高まったことを報告している。吉山（1999）の結果は、ELLMを通して参加者のグループ観が変化したことを示唆している。

ELLMがソーシャルスキルの向上だけを目指しているのではなく、体験から学ぶ学び方を習得することや、プロセス重視の人間関係観の発達も目標としているならば、池田（2017）が指摘するように、ソーシャルスキル以外の指標を用いてELLMの効果測定を行う必要がある。そこで本研究では、ソーシャルスキル以外の指標として、ELLMによる効果があると予想される学習観や人間関係観、すなわち、体験から学ぶという学習観や、プロセス視点を持つことや自他の感情に注意を向けることという人間関係観、を取り上げていくこととする。

ELLMの効果測定研究のもう1つの問題点は、これまでの先行研究の結果が、用いられた研究デザインによって異なっていることである。1群事前事後テストデザインで実施された吉山（1999）、津村（2002）、楠奥（2009）は、ELLMを通して短期大学生および大学生のソーシャルスキルの自己評定が高まったことを示していた。2群事前事後テストデザインで行われた研究では、ELLM実施群とは属性が異なる他学部他学科の学生を対照群²とした中村（2003）と吉山（2003）はいずれも、ELLM実施群が対照群に比べて、学生のソーシャルスキルの自己評定が高まったことを明らかにした。一方、統制群を用いた中村（2013）は、ソーシャルスキルの自己評定の変化は統制群と実施群との間で差がなかったことを報告している。差が認められなかったのは、実施群だけではなく、統制群のソーシャルスキルの自己評定も事前から事後にかけて上昇していたためであった。

² 両研究とも、ELLMを実施した群と比較するための群として、異なる学部学科の学生に調査を実施しており、「対照群」という名称が用いられている。

ELLMの効果を明らかにするためには、統制群を用いた2群事前事後テストデザインで検証することが望ましい。中村（2013）で設定された統制群は実施群と同一の学科・学年の学生であったが、ELLMの授業が選択制であったため、実施群と統制群のランダム割り当てがなされていなかった。そこで本研究では、ランダムに割り当てられたELLM実施群と統制群を用いた2群事前事後テストデザインを用いてELLMの効果を検討していく。

中村（2013）では、ELLMが対人的傾向の「自己発見動機」を高めることが明らかになったが、本研究ではその結果が再現されるかどうかを検討するため、効果測定の指標として対人的傾向を用いていくこととする。また、ソーシャルスキルについては、ELLMの効果測定研究で用いられていたKiSS-18ではなく、それ以外の尺度を用いて、ELLMが学生のソーシャルスキルの自己評定を高めるのかどうかを検討していく。

本研究の目的 本研究では、ELLMが大学生に及ぼす効果について、ランダム割り当てがなされたELLM実施群と統制群とを2群事前事後テストデザインで比較することを通して、ELLMが大学生の対人的傾向、学習観や人間関係観、ソーシャルスキルに及ぼす影響を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2-1. 調査の概要

調査対象者および調査状況 本研究では、2008年度と2011年度の春学期に筆者が担当した、A大学B学部C学科の1年生を主に対象とした、ELLMを用いた授業の効果を検討した。調査が実施された授業「人間関係概論」はC学科生の必修科目であり、当時は春学期と秋学期に各1クラス（計2クラス）が開講されていた。C学科生は学生番号によってランダムに各クラスに振り分けられ、春学期か秋学期のいずれかのクラスを受講する制度になっていた。そのため、C学科1年生の半数がこの授業を春学期（4月上旬～7月中旬）に受講し、残りの半数が秋学期（9月中旬～1月中旬）に受講していた。そこで、春学期にこの授業を受講した学生を実施群、春学期にこの授業を受講しなかった（秋学期に受講した）学生を統制群とした。なお、調査の対象となったELLMを用いた授業以外の履修パターンについて、個人による差は存在していたが、実施群と統制群の間では、春学期にこの授業を受講したかどうかという点以外で、制度上の受講科目の違いはなかった。

事前調査は、授業が始まる時期の2008年または2011年4月上旬に、C学科1年生全員が集まった機会に調査の目的を説明して協力を求め、調査票を配布した。調査への自主的な協力を同意した調査対象者が、大学構内の施錠されたメールボックスに回答した調査票を4月中旬までに投函することで、調査票の回収を行った。事後調査では、2008年または2011年7月中旬にC学科1年生全員が集まった機会に、事前調査に回答した調査対象者に協力を要請して調査票を配

布した。7月下旬までに回答済みの調査票を指定されたメールボックスに自動的に投函してもらうことで調査票を回収した。さらにフォローアップ調査として2008年度のみ、授業終了の3ヶ月後の2008年10月中旬に同様の方法で調査を実施した³。なお、後述する倫理的配慮を行ったうえで、調査票には学生番号の記入を求め、学生番号の一致により各調査のデータを対応させた。

ELLMを用いた授業を2008年度または2011年度の春学期に受講した学生は全160名（2008年度74名、2011年度86名）であった。受講生にはC学科1年生以外も含まれていた。受講生の中のC学科1年生は計129名であり、その中での実施群としての調査協力者は、事前調査および事後調査の両方で回答を得て、かつ両調査のデータが対応できたC学科1年生61名であった（男女別人数と回答率をTable 1に示した）。なお、2008年10月に実施されたフォローアップ調査では実施群35名から回答を得た。

統制群については、春学期に当該授業を受講しなかったC学科1年生128名のうち、事前調査および事後調査の両方に回答を得て、かつ両調査のデータが対応できたのは49名であった（男女別人数と回答率をTable 1に示した）。

Table 1 調査への回答者数および回答率

| 群 | 年度 | C学科1年生 の 受講生 | 事前調査および事後調査が有効 となった人数（[] はC学科1 年生の受講生に対する回答率） | フォローアップ調査が有効と なった人数（[] はC学科1年 生に対する回答率） |
|-----|--------|--------------------|--|--|
| 実施群 | 2008年度 | 60名 | 36名 [60.0%] | 35名 [58.3%] |
| | | 女性43名 | 女性32名 [74.4%] | 女性32名 [72.1%] |
| | | 男性17名 | 男性4名 [23.5%] | 男性4名 [23.5%] |
| | 2011年度 | 69名 | 25名 [36.2%] | |
| | | 女性57名 | 女性22名 [38.6%] | |
| | | 男性12名 | 男性3名 [25.0%] | |
| 全体 | 129名 | 61名 [47.3%] | | |
| | 女性100名 | 女性54名 [54.0%] | | |
| | 男性29名 | 男性7名 [24.1%] | | |
| 統制群 | 2008年度 | 60名 | 33名 [55.0%] | |
| | | 女性47名 | 女性30名 [63.8%] | |
| | | 男性13名 | 男性3名 [23.1%] | |
| | 2011年度 | 68名 | 16名 [23.5%] | |
| | | 女性47名 | 女性12名 [25.5%] | |
| | | 男性21名 | 男性4名 [19.0%] | |
| 全体 | 128名 | 49名 [38.3%] | | |
| | 女性94名 | 女性42名 [65.6%] | | |
| | 男性34名 | 男性7名 [20.6%] | | |

調査項目 本研究では、対人的傾向、学習観や人間関係観、ソーシャルスキルを測定する項目について、調査協力者に回答を求めた。

対人的傾向の指標としては、中村（2003）および中村（2013）の結果に基づいて、「集団での不安」、「初対面への不安」、「自己発見動機」、「対人的志向性」、「自

³ 2011年度は、調査協力者の負担を低減するために、あらかじめ2回（4月と7月）の調査に対して協力を求め、フォローアップ調査は実施しなかった。

己肯定感」の5つの概念を想定した。中村（2013）では、「集団での不安」と「初対面への不安」の各項目の数が少なかったために両者が融合した因子が抽出されていた。また、「自己発見動機」の信頼性係数がやや低い結果となっていた。そこで、中村（2013）で用いられた対人的傾向の項目の中の20項目（表現を若干修正した1項目を含む）とともに、「集団での不安」や「自己発見動機」などの項目を増やすことを目的として、中村（2003）で用いられた3項目と新たに作成した6項目を追加して、計29項目を対人的傾向の項目とした。

学習観や人間関係観については、前述したELLMの3つの教育目標と関連して、以下の3指標を新たに設定した。他者との関わり方の体験をふりかえり、他者とともに学ぶことを重視する「体験学習過程重視」、話し合いの際のプロセスに目を向けることを重視する「プロセス視点重視」、話し合いの際に起こる気持ちや葛藤を伝え合い、共有することが大切だと考える「感情共有重視」、という価値観に関する3指標を想定し、各概念についてそれぞれ8項目を独自に作成した。

さらに、ソーシャルスキルの尺度として、コミュニケーションのスキルに焦点を当てて開発され、スキルの階層性が整理されているENDCOREs（藤本・大坊, 2007）を用いた。ENDCOREsは、基本スキルとしての「自己統制」、表現力、読解力、対人スキルとしての「自己主張」、他者受容、関係調整の6指標から構成されている。しかし、尺度の開発と検討を行った藤本・大坊（2007）では、「自己統制」の内的整合性が $\alpha=.68$ とやや低く、一定の留保が必要であるとしている。そこで、「自己統制」を除く5指標（計20項目）を用いることとした。

以上の3側面13指標の項目に対して、事前調査および事後調査において、7ポイント・スケールで回答するように調査協力者に求めた。

2-2. 授業で実施されたELLMのプログラム

実施群に対して行われた、ELLMを用いた授業（1回の授業は1コマ90分で実施）における授業全体のねらいは、①体験から学ぶという、学び方を学ぶ、②自分自身のコミュニケーションやグループの中での他者との関わり方の特徴に目を向ける、③行動目標を設定し、それに取り組むことを通して、自己成長に取り組む、であった。

各授業の典型的な流れを以下に示す。まず、授業の導入として、授業のねらいや流れについて授業担当者から説明がなされた。次に（グルーピングが必要な場合は）グルーピングが行われた後、受講者が提示された課題に取り組むことを通して他者と関わる体験をした（約20～30分間）。さらに、課題に取り組む際に起こっていたプロセスについて、個人でふりかえり用紙に記入をした（約15分間）。その後、ふりかえり用紙に記入したことをグループでわかった（約20分間）。ふりかえり用紙には他のメンバーの印象的だった言動やその影響を

書く欄が設けられており、それをわかちあいの際にグループで相互に伝え合うことを通して、受講者同士で相互のフィードバックを行った。各回の授業の最後には、「ジャーナル」と呼ばれる記入用紙に、授業での気づきや学び、今後試みたいことを受講者が記入し、授業担当者に提出した。授業担当者は、ジャーナルに記された気づきや学びに対して、体験からの学びを促進することを意図した質問やコメントを記入したうえで、次回の授業開始時に返却した。

各回のプログラムをAppendix Aに示した。全14回（2011年度は全15回）の授業のうち、他者と関わる実習が中心となる回（2008年度の第2回、第4回、第6回、第8回、第9回、第11回、第12回）と、小講義が中心となる回（2008年度の第1回、第3回、第5回、第7回、第9回）が織り交ぜられて実施された。最後の2回（2008年度の第13回と第14回）は授業全体のふりかえりを目的に実施された。他者と関わる実習が中心となる回では、Appendix Aの「グルーピング方法」の欄に示されているように、ランダムにグルーピングがなされ、知らない他者と関わる機会が設けられた。

ELLMを用いた授業の中でも、この授業ならではのユニークな特徴が、「コーチング・トリオ」制度と「学生スタッフ」制度であった。「コーチング・トリオ」制度は、「コーチング・トリオ」と呼ばれた3人組で互いの学びや成長をサポートするものであった。他者と関わる実習（例：2008年度の第4回、第6回、第8回、第9回、第11回、第12回）は基本的にコーチング・トリオ以外の受講者とで行われた。その実習での体験や気づきをコーチング・トリオでわかちあうとともに、コーチングを通して次の実習での行動目標を設定することに受講者は取り組んだ。

この授業のもう1つの特徴であった「学生スタッフ」制度は、自主的に集まった受講者（「学生スタッフ」と呼ばれた）と授業担当者が数回のミーティングを行って、2008年度の第12回（2011年度の第13回）の授業の内容を計画し、授業当日は学生スタッフが授業の進行を行うものであった。これは、受講生のニーズや問題意識に合った授業を実施できることや、受講者の授業に対するコミットメントを高めることが意図された。

Appendix Aに示されているように、2008年度と2011年度の授業は基本的に同様のプログラムで実施されたが、以下のような若干の違いもあった。まず、A大学の学年暦（半期の授業コマ数）の変化により、2008年度は全14コマ、2011年度は全15コマで授業が行われた。2011年度の授業で追加されたのは第8回のノンバーバル・コミュニケーション実習であった。また、学生スタッフによって実施された授業は、学生スタッフとともに計画されたため、2008年度と2011年度で内容は異なっていた。さらに、2011年度の第5回、第11回、第13回、第14回の授業において、若干の内容変更または実施された実習の順序変更というマイナーチェンジがなされた。なお、ELLMでは受講者の様子や反応によって次の授業プログラムを計画していくため、上記のようなマイナーチェンジは

ELLMでは自然かつ必要なことである。

2-3. 倫理的配慮

本研究の実施について、南山大学研究審査委員会に「人を対象とする研究」倫理審査を2008年3月および2011年3月に申請し、承認されたうえで調査が実施された。調査の実施の際には、C学科1年生が集まった機会に、調査の目的やデータの管理方法、調査への協力は任意であること、複数回の調査データを一致させるために学生番号の記入を求めるが、個人を特定して分析することや成績への影響はないことなどを、説明書を用いて説明したうえで協力を求めた。なお、事前調査の調査票回収時に調査協力者から同意書を得ている。

3. 結果

3-1. 指標の分析

対人的傾向（計29項目）について、中村（2003, 2013）の因子分析結果に基づいた項目で指標ごとに内的一貫性を検討したところ、「集団での不安」（7項目）が事前 $\alpha=.84$ 、事後 $\alpha=.83$ 、「初対面での不安」（5項目）が事前 $\alpha=.88$ 、事後 $\alpha=.83$ 、「自己発見動機」（6項目）が事前 $\alpha=.79$ 、事後 $\alpha=.80$ 、「対人的志向性」（5項目）が事前 $\alpha=.72$ 、事後 $\alpha=.75$ と高い値であった。逆転項目について逆転処理を行い、各指標の項目の平均値を各指標の得点とした。「自己肯定感」（6項目）は事前 $\alpha=.66$ 、事後 $\alpha=.68$ とやや低い値であったが、探索的な実践研究としての分析に耐え得ると判断して、6項目の平均値を「自己肯定感」得点とした。各指標の具体的な項目はAppendix Bに示した。

学習観や人間関係観（計24項目）について、調査時期ごとに因子分析（主因子解、プロマックス回転）を行ったが、事前調査と事後調査で共通した因子パターンが抽出されなかった。そこで、予め想定された3つの概念ごと（各8項目）に内的一貫性を検討したところ、「体験学習過程重視」は予め想定された8項目について事前 $\alpha=.75$ 、事後 $\alpha=.83$ という高い値であった。「プロセス視点重視」は1項目を除いた7項目で事前 $\alpha=.70$ 、事後 $\alpha=.74$ という値を示した。「感情共有重視」は予め想定された8項目について事前 $\alpha=.70$ 、事後 $\alpha=.68$ であり、事後調査の α 係数がやや低い値であった。項目数を減らしても両方の調査時期の α 係数がそれ以上となる項目の組み合わせがなかったこともあり、やや低い α 係数ではあるが、探索的な実践研究としての分析に耐え得ると判断した。そこで、「プロセス視点重視」は7項目について、「体験学習過程重視」と「感情共有重視」は8項目について、逆転項目は逆転処理をしたうえで項目の平均値を各指標の得点とした。具体的な項目をAppendix Bに示した。

コミュニケーション・スキル尺度ENDCOREsは、藤本・大坊（2007）に従い、各指標の α 係数を算出したところ、「自己統制」を除いた5指標について.59～.81の範囲であり、一部やや低い α 係数となったが、探索的な実践研究としてのこ

れ以降の分析に耐え得ると判断した。そこで、これら5指標の平均値を得点とした。「自己統制」については事前 $\alpha=.39$ であり、これ以降の分析から除いた。

3-2. ELLM実施前の各指標の群間比較

ELLMの実施有無（実施群／統制群）と年度（2008年度／2011年度）の各群における事前調査時の等質性を確認するために、実施有無×年度を独立変数とし、事前調査の各指標の得点を従属変数とした分散分析を実施した。その結果、実施有無の有意な主効果、年度の有意な主効果、および、実施有無と年度の有意な交互作用は全ての指標について認められなかった。したがって、各群の事前調査時における得点の等質性が確認できた。

3-3. ELLMによる変化：実施群と統制群の比較から

分析方法 本研究の目的からすると、実施群と統制群の群間比較を検討することが必要である。同時に、調査は異なる年度に実施されており、年度の要因による変動（入学した学生の差やサンプルによる差など）や、実施有無と年度との交互作用による変動（内容がやや異なっていた授業による効果の差など）の影響も推測される。そのため、実施有無（実施群／統制群）と年度（2008年度／2011年度）の2要因を取り扱い、年度の効果を誤差の中から除去する方法で、実施有無の群間比較を検討することとした。

本研究のデータのように、事前・事後デザインによる反復測定が行われている場合、その分析方法は、a.対応なし×対応あり（事前／事後）の分散分析を行う、b.事前調査と事後調査の差得点を変化量として t 検定または分散分析を行う、c.共分散分析を行う、という選択肢が考えられる（吉田, 2000）。これらの方法の中で、吉田（2000）や南風原（2001）は、aは調査時期の主効果が意味を持たないため、メリットがあまりないとした。また南風原（2001）は、bとcを比較した場合、回帰の線形性が成り立っているなら、共分散分析が望ましいことを示唆している。

そこで分析の対象となった全指標（13指標）の得点に対して、実施有無×年度を独立変数とし、事後調査の得点を従属変数、事前調査の得点を共変数とした共分散分析を実施したところ、2指標（人間関係観の「感情共有重視」とENDCOREsの「読解力」）について回帰直線の傾きの等質性が仮定できなかった。そのため、各指標の変化量（事後調査の得点－事前調査の得点）を算出し、それらを従属変数として、受講有無（実施群／統制群）×年度（2008年度／2011年度）の2要因分散分析を行った。

実施群と統制群の比較 実施群と統制群との群間比較を行うために、各指標の変化量に対する実施有無（実施群／統制群）の主効果を検討した（Table 2～Table 4参照）。実施有無の有意な主効果が得られたのは、対人的傾向の「自己発見動機」（ $F(1,106)=13.55, p<.001$ ）、学習観の「体験学習過程重

視」($F(1,106)=4.11, p<.05$), 人間関係観の「プロセス重視」($F(1,106)=8.37, p<.01$), および, 「感情共有重視」($F(1,106)=4.11, p<.05$) であった。有意な変化が認められた4つの指標は全て, 統制群に比べて実施群で変化量が高かった。

Table 2 対人的傾向の各群の変化量と得点, 変化量を従属変数とした分散分析の結果 (括弧内は標準偏差)

| | | 集団での不安 | 初対面への不安 | 自己発見動機 | 対人的志向性 | 自己肯定感 | |
|------|------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----|
| 実施群 | 変化量 | -.21 (.80) | .05 (.87) | .27 (.70) | -.02 (.78) | .20 (.73) | |
| N=61 | 事前調査 | 4.25 (1.05) | 4.36 (1.35) | 5.06 (.85) | 4.36 (1.07) | 3.37 (.84) | |
| | 事後調査 | 4.04 (1.02) | 4.41 (1.29) | 5.33 (.84) | 4.34 (1.05) | 3.57 (.87) | |
| 統制群 | 変化量 | -.03 (.82) | .10 (1.04) | -.20 (.78) | -.05 (.82) | .17 (.68) | |
| N=49 | 事前調査 | 4.40 (1.20) | 4.26 (1.40) | 5.21 (1.02) | 4.42 (1.15) | 3.12 (.88) | |
| | 事後調査 | 4.37 (1.33) | 4.36 (1.28) | 5.01 (1.03) | 4.37 (1.21) | 3.29 (1.01) | |
| 主効果 | 実施有無 | F値 | 2.38 | .57 | 13.55 *** | .00 | .11 |
| 主効果 | 年度 | F値 | .33 | .65 | .30 | 1.20 | .29 |
| 交互作用 | | F値 | 2.01 | 2.35 | 3.68 | .19 | .02 |

*** $p<.001$

Table 3 学習観と人間関係観の各群の変化量と得点, 変化量を従属変数とした分散分析の結果 (括弧内は標準偏差)

| | | 体験学習過程重視 | プロセス視点重視 | 感情共有重視 | |
|------|------|------------|------------|------------|--------|
| 実施群 | 変化量 | .13 (.46) | .18 (.56) | .06 (.64) | |
| N=61 | 事前調査 | 5.61 (.63) | 5.55 (.72) | 4.64 (.76) | |
| | 事後調査 | 5.75 (.67) | 5.73 (.70) | 4.70 (.54) | |
| 統制群 | 変化量 | -.07 (.64) | -.17 (.60) | -.14 (.52) | |
| N=49 | 事前調査 | 5.61 (.64) | 5.58 (.69) | 4.59 (.72) | |
| | 事後調査 | 5.55 (.71) | 5.41 (.72) | 4.46 (.79) | |
| 主効果 | 実施有無 | F値 | 4.11 * | 8.37 ** | 4.11 * |
| 主効果 | 年度 | F値 | .32 | 1.94 | .46 |
| 交互作用 | | F値 | 1.08 | .00 | 2.57 |

* $p<.05$ ** $p<.01$

Table 4 コミュニケーション・スキル (ENDCOREs) の各群の変化量と得点, 変化量を従属変数とした分散分析の結果

| | | 表現力 | 解読力 | 自己主張 | 他者受容 | 関係調整 | |
|------|------|------------|------------|-------------|------------|------------|------|
| 実施群 | 変化量 | .13 (.81) | .16 (.71) | .20 (.81) | .12 (.60) | .02 (.68) | |
| N=61 | 事前調査 | 3.60 (.84) | 4.30 (.78) | 3.63 (.94) | 4.77 (.83) | 4.34 (.71) | |
| | 事後調査 | 3.73 (.85) | 4.45 (.96) | 3.82 (.78) | 4.88 (.79) | 4.36 (.77) | |
| 統制群 | 変化量 | .01 (.66) | -.10 (.75) | .05 (.77) | .08 (.60) | .06 (.59) | |
| N=49 | 事前調査 | 3.46 (.85) | 4.33 (.90) | 3.38 (.94) | 4.81 (.76) | 4.21 (.83) | |
| | 事後調査 | 3.46 (.93) | 4.23 (.99) | 3.42 (1.01) | 4.89 (.88) | 4.27 (.80) | |
| 主効果 | 実施有無 | F値 | 1.52 | 1.89 | .97 | .04 | .16 |
| 主効果 | 年度 | F値 | .25 | 1.27 | .06 | .02 | 1.87 |
| 交互作用 | | F値 | 2.68 | .92 | .05 | .16 | .07 |

ちなみに, 実施有無の主効果が認められた4指標について, ELLMを通して得点が高まっているかどうかを検討するために, 実施群のデータに対して事前と事後の得点を比較する対応のあるt検定を実施した。その結果, 「自己発見動機」($t(60)=2.99, p<.01$), 「体験学習過程重視」($t(60)=2.25, p<.05$), 「プロセス視点重視」($t(60)=2.54, p<.05$) の得点について有意な上昇が認められた。し

たがって、ELLM実施群は、ELLMを用いた授業を通して参加者の「自己発見動機」、「体験学習過程重視」、「プロセス視点重視」の得点が事前調査時よりも有意に高まり、また、統制群に比べて「感情共有重視」の得点が高まるのが明らかになった。

ところで、実施有無の主効果が有意となった4指標は、相互に関連している可能性がある。そこで、これらの4指標間の関連性について、事前調査、事後調査、変化量の相関関係を求めた(Table 5参照)。その結果、「体験学習過程重視」と「プロセス視点重視」の間には中程度の相関があり、他の指標間も中程度から弱い相関関係が認められた。また、「感情共有重視」の変化量は他の変化量との相関が低いことが示された。これら4指標間の弁別性については、考察の今後の課題において検討していく。

Table 5 実施群において変化量が有意に高かった指標間の相関係数

| | 自己発見動機 | 体験学習過程重視 | プロセス視点重視 | |
|----------|--------|----------|----------|-----|
| 体験学習過程重視 | 事前調査 | .55 | | |
| | 事後調査 | .54 | | |
| | 変化量 | .39 | | |
| プロセス視点重視 | 事前調査 | .51 | .66 | |
| | 事後調査 | .36 | .71 | |
| | 変化量 | .26 | .52 | |
| 感情共有重視 | 事前調査 | .35 | .38 | .35 |
| | 事後調査 | .43 | .41 | .22 |
| | 変化量 | .26 | .13 | .12 |

注) 上段は事前調査、中段は事後調査、下段は変化量の相関係数を示す。

ちなみに、「自己発見動機」以外の対人的傾向の指標、および、ENDCOREsの各指標については、実施有無の有意な主効果は認められなかった。

なお、Table 2～Table 4に示されているように、年度の主効果、および、実施有無×年度の交互作用は全ての指標の変化量について有意ではなかった。すなわち、年度による各指標の得点の有意な差や、異なる年度に行われた授業による実施群と統制群の変化パターンの有意な差がないことが確認できた。

3-4. 授業終了3ヵ月後の変化

上記の分析で、統制群に比べて実施群で有意に得点が上昇した4つの指標について、フォローアップ調査を行った2008年度実施群のデータ(N=35)を用いて、授業終了後3ヶ月が経過してからの変化を検討した。ちなみに実施群の学生は、2008年7月下旬からフォローアップ調査が行われた2008年10月までの間、実施群の学生はELLMを用いた授業を受講していない。

実施群において有意に得点が上昇した4つの指標について、フォローアップ調査時に得られたデータの内的整合性を検討したところ、「自己発見動機」が

$\alpha=.71$, 「体験学習過程重視」が $\alpha=.86$, 「プロセス視点重視」が $\alpha=.77$, 「感情共有重視」が $\alpha=.64$ であった。「感情共有重視」の α 係数が低いが, サンプル数が少ないこと, 探索的な実践研究であることを理由に分析に耐え得ると判断し, フォローアップ調査のデータについて, 逆転処理を行った後の項目の平均値を各指標の得点とした。

事後調査とフォローアップ調査の各得点について対応のある t 検定を行ったところ, 有意な変化は認められなかった (Table 6参照)。したがって, 事前調査と事後調査の間に, 統制群に比べて実施群の得点が有意に上昇した「自己発見動機」, 「体験学習過程重視」, 「プロセス視点重視」, 「感情共有重視」の得点は, 授業終了後の3ヶ月が経過しても下降せず, 維持されていることが, 少ないサンプル数のデータからではあるが, 示された。

Table 6 実施群において変化量が有意に高かった指標の事後調査とフォローアップ調査の得点および対応のある t 検定の結果 (2008年度実施群のみ, $N=35$, 括弧内は標準偏差)

| | 自己発見動機 | 体験学習過程重視 | プロセス視点重視 | 感情共有重視 |
|-------------------|------------|------------|------------|------------|
| 事後調査 (7月中旬) | 5.10 (.90) | 5.66 (.77) | 5.69 (.73) | 4.67 (.60) |
| フォローアップ調査 (10月中旬) | 5.24 (.76) | 5.75 (.75) | 5.71 (.72) | 4.69 (.62) |
| t 値 | 1.15 | .92 | .25 | .19 |

4. 考察

4-1. 実施群と統制群との比較

教育現場での実践研究では統制群を設定することが非常に困難である。しかし, 本研究では, 授業開講の制度を利用することで, ランダム割り当てがなされた統制群を設定することが可能となった。2群事前事後テストデザインで行われたELLMの効果測定研究の中でも, 本研究は事前調査時の実施群と統制群の各指標の得点が最も等質であった。以下では, 統制群と比較することで明らかになったELLMの効果を検討していく。

ELLMの効果 中村 (2013) では, 統制群に比べて実施群において「自己発見動機」が有意に上昇していたが, 本研究においても同じ結果が再現された。大学1年生を対象として, 半期間の各回90分間で行われるELLMの授業が, 参加者の自己発見への動機づけを高めるという効果は, かなり安定した現象であるといえる。

本研究では, 実施群と統制群の間に, 「自己発見動機」, 「体験学習過程重視」, 「プロセス視点重視」, 「感情共有重視」に有意な差が認められた。いずれの得点についても, 統制群に比べて実施群において変化量が高かった (Table 2およびTable 3)。また, 実施群では「体験学習過程重視」と「プロセス視点重視」の得点が事前調査時に比べて事後調査時に有意に高まっていた。これらの結果から, 受講者はELLMを通して, 他者との関わりの体験をふりかえり, 自分自身の他者との関わり方や人間関係について学ぶという学び方が重要であると感

じるようになったと考えられる。また、プロセスに目を向けることが重要であると考えようになり、話し合いの際に互いに意見を出し合ってじっくりと話し合うことが大切だと考えるようになったといえる。加えて、これらの効果は3ヶ月後も持続していたことも明らかになった。

津村他（2008）はELLMが単なるスキル・トレーニングではないと主張し、津村（2010）もELLMが目指しているのはスキルの獲得だけではないと指摘していた。これらの指摘の裏づけとなる知見を初めて実証できたことが本研究の意義である。

ソーシャルスキルへの影響 ソーシャルスキルの中のコミュニケーション・スキル（ENDCOREs）の諸指標は、実施群と統制群との間の有意な差が認められなかった。同じく大学1年生の春学期に実施されたELLMの授業の効果を検証した中村（2013）においても、実施群においてKiSS-18で測定されたソーシャルスキルの得点は高まっていたが、統制群に比べて実施群においてソーシャルスキルへの有意な効果は認められなかった。この結果より、大学1年生春学期にELLMが実施された場合、統制群との比較において、ELLMがソーシャルスキルに効果がないと言えるのであろうか。

大学生に対するELLMを用いた授業がソーシャルスキルに及ぼす影響について、統制群または対照群との比較で検討した研究は、中村（2003）、吉山（2003）、楠奥（2010）、中村（2013）である。また、ELLMを用いたチームワーク能力を向上させるトレーニングの効果を検討した最近の研究としては、太幡（2016）および太幡（2017）がある。これらの先行研究によって見いだされた、ELLMを用いた授業がソーシャルスキルに及ぼす効果をTable 7に示した。

Table 7に示した先行研究のうち、同学科同学年の学生を統制群としているのは中村（2013）と太幡（2016）および太幡（2017）、そして本研究である。中村（2013）と本研究では、実施群においてソーシャルスキルへの有意な効果が認められていない。一方で、太幡の両研究ではKiSS-18やチームワークのスキルとしてのチームワーク能力のいくつかの側面について実施群において有意な効果が認められている。そこで、中村の両研究（中村、2013と本研究）と太幡の両研究の相違点を以下で検討していく。

まず、中村の両研究の調査対象者は1年生、太幡の両研究の調査対象者は3年生であった。また、中村の両研究の対象となった授業は必修科目であったが、太幡の両研究の対象となった授業は選択科目と考えられる。1年生よりも3年生の方が、自分自身のソーシャルスキル上の課題が明確である可能性がある。また、必修科目として受講する場合よりも、選択科目として受講する場合の方が、実習に取り組む動機づけが高いと考えられる。したがって、1年次に必修科目として受講する場合（中村の両研究）よりも、学年が上がった3年次に選択科目として受講する場合（太幡の両研究）の方が、実習を通してソーシャルスキルを高めようという動機づけが高い可能性があることから、太幡の両研究

Table 7 ELLMを用いた授業がソーシャルスキルに及ぼす効果を検討した先行研究の結果：
統制群または対照群と比較した2群事前事後テストデザインによる研究のみ

| 先行研究 | ELLM実施群 | 統制群／対照群 | 用いられた指標 | ソーシャルスキルに関する結果 | |
|-----------|---|-----------------------------|------------------------------|--------------------------------|---|
| 中村 (2003) | 1 コマ×12回の授業を受講する1年生91名 | 心理学を受講する1年生39名 | KiSS-18 対人的特性 | KiSS-18合計 | ○ |
| | | | | 会話・表現スキル | ○ |
| | | | | 問題解決スキル | ○ |
| | | | | 対人葛藤処理スキル | ○ |
| | | | | 感情対処スキル | - |
| 吉山 (2003) | 半期授業を受講した短期大学生159名 | 右記の授業が開講されていない他学科生101名 | KiSS-18 孤独感 (LSO) | KiSS-18合計 | ○ |
| 楠奥 (2010) | 10回の実習を伴う15回の授業(教職課程)で6回以上参加した38名 | 教職課程の講義Aを受講する18名 | KiSS-18 | KiSS-18合計 | ○ |
| | | | | 積極的コミュニケーションスキル | ○ |
| | | | | ストレスマネジメントスキル | ○ |
| | | | | 協働のためのスキル | ○ |
| 中村 (2013) | 1 コマ×12回の授業を受講する1年生56名 | 同学科生で右記の授業を受講していない40名 | Kiss-18 対人的傾向 自己肯定感 | KiSS-18合計 | - |
| | | | | 問題解決スキル | - |
| | | | | トラブル処理スキル | - |
| | | | | コミュニケーション・スキル | - |
| 太幡 (2016) | ELLMの実習が一部用いられた、15回の授業を受講する3年生29名 | 社会心理学を受講し、右記の授業を受講しない3年生20名 | KiSS-18 相川他(2012)のチームワーク能力尺度 | KiSS-18合計 | ○ |
| | | | | <以下、チームワーク能力尺度> コミュニケーション能力 | ○ |
| | | | | 解読 | ○ |
| | | | | 記号化 | ○ |
| | | | | チーム志向能力 | - |
| | | | | 同調 | △ |
| | | | | 調和 | △ |
| | | | | 自主 | - |
| | | | | バックアップ能力 | △ |
| | | | | 情緒支援 | △ |
| | | | | 情報支援 | ○ |
| | | | | 手段支援 | ○ |
| 太幡 (2017) | 社会心理学を受講し、ELLMの実習が一部用いられた、15回の授業を受講する3年生29名 | 社会心理学を受講し、右記の授業を受講しない3年生25名 | モニタリング能力 | 状況把握 | ○ |
| | | | | 調整思考 | ▽ |
| | | | | 意見比較 | ○ |
| | | | | リーダーシップ能力 | ▽ |
| | | | | 遂行指導 | ▽ |
| | | | | 関係構築 | △ |
| | | | | 公平対応 | - |
| | | | | 問題対処 | ▽ |

○：統制群／対照群に比べて実施群で有意な効果が認められたもの（太幡の研究については、太幡(2016)と太幡(2017)の双方で有意な効果があったもの)
△：太幡(2016)で有意な効果があり、太幡(2017)では有意な効果が認められなかったもの
▽：太幡(2017)で有意な効果があり、太幡(2016)では有意な効果が認められなかったもの
-：統制群／対照群に比べて実施群で有意な効果が認められなかったもの

において実施群のソーシャルスキルが高まったと推測できる。

加えて、中村(2013)および本研究と、太幡の両研究とでは、調査対象となった授業で実施された体験学習プログラムも異なっている。太幡の調査対象となった授業では、質問の仕方(開かれた質問と閉ざされた質問)、説得、社会人へのインタビューなど、コミュニケーションについて獲得するスキルが明確なプログラムも行われている。一方、中村の調査対象となった授業では、獲得するスキルが明確なプログラムは1回のみ(第6回の実習「聴く」)であり、獲得するスキルを実施者側が明示していない実習が多い。この点に関連して、SSTとELLMにおける学習過程の捉え方の違いを以下で検討していく。

SSTに関連して相川(2009)は、ソーシャルスキルの獲得メカニズムとして、

言語的教示, オペラント条件づけ, モデリング, リハーサルの4つを挙げている。特定の標的スキルを直接的に取り扱いながら, これらの学習過程を通してスキルの学習と獲得を目指すことになる。一方でELLMは, 行動の変容のためには認知構造の変化が必要であると考えLewinの流れを汲む, 認知論をベースとしている(中村, 2013)。参加者が体験からの学び方を学び, 自分自身の他者への影響に気づき, 自分自身を分析(診断)して, 自己成長のための行動目標を自ら設定するという, 認知構造や態度レベルの変容をELLMでは想定している。したがって, どのようなスキルを獲得し高めたいかは, 参加者が自己洞察をした結果, 自ら行動目標を設定することになる。そのため, 主張するスキルを向上させることを行動目標にする参加者もいれば, 聴くスキルやプロセスを観察するスキルを高めることを目指す参加者もいるだろう。そのために中村の両研究では, 実施群においてソーシャルスキルが有意に高まらなかった可能性がある。ソーシャルスキルへのELLMの影響を検討する際には, 参加者がどのような行動目標を設定しているかという媒介要因を考慮していく必要がある。

4-2. 今後の課題

本研究の結果は, 大学1年生春学期におけるELLMの授業実践から見い出されたものである。また, 調査の対象となったELLMの授業は, 初めてELLMを受講する大学生を対象とした入門編としてプログラムで設計されていた。したがって, 他の学年でのELLMの効果について検証していくことや, より応用編となるELLMの授業の効果を検討していくことが今後必要とされる。

また, ELLMの効果があると認められた4指標の相互の関連性について, さらに検討していく必要がある。Table 5に示したように, 4つの指標間には中程度から弱い相関関係が認められ, それぞれが独立した指標ではないことが明らかになった。プロセスに目を向け, 気づくことの重要性がこれらの指標の概念的な基盤となっているため, これらの4指標が相互に関連することも自然なことであるが, 共通する因子が何であり, どのような因子が弁別できるのかを検討していくことが必要である。これらの4指標の弁別性に関する検討は今後の課題である。

さらに池田(2017)は, プログラム評価の観点から以下の課題を指摘している。プログラム評価には, プログラムの目的が達成されたかどうかを評価する「アウトカム評価」と, その原因, すなわち, プログラムが計画的に実施されたかどうかを中心とした, プログラムの実施状況と効果との関連を精査する「プロセス評価」がある。池田(2017)は, ELLMの効果を評価した先行研究のほとんどがアウトカム評価であり, プロセス評価が行われた研究が少ないことを指摘している。本研究もアウトカム評価の範疇にあり, ELLMの教育プログラムが参加者のどのような側面にどのように影響しているかをプロセス評価の観点から検討できていない。たとえば, 各回のどのような内容が諸側面(対人的傾

向、学習観や人間関係観、ソーシャルスキル、その他の側面)にどのように影響しているのか、ファシリテーターによる働きかけ(たとえば、導入の仕方や声かけ、全体のわかちあいの進行やジャーナルへのコメントなど)が参加者の学びをどのように深めているか、を検討していくことが今後の課題である。

本研究では、参加者の要因を検討できていない。中村(2013)は、「体験から学ぶ力」の高群が低群に比べて、ソーシャルスキルの自己評価得点が増していることを明らかにし、ELLMがソーシャルスキルを高める過程で「体験から学ぶ力」が媒介していることを実証した。このように、参加者の要因、すなわち、参加者の学習スタイルやパーソナリティ、ニーズや行動目標が、ELLMの効果を媒介するかどうかの検討も必要とされている。たとえば、調査の対象となった授業全体のねらいの3つ目は、「行動目標を設定し、それに取り組むことを通して、自己成長に取り組む」であった。参加者がどのような行動目標を設定するかによって、どのようなソーシャルスキルが高まるかが異なってくるため、参加者の行動目標やその試みなどの要因を検討することが必要である。参加者がELLMを通して学ぶ過程をインタビュー調査によって探究し、学習メカニズムのモデルの仮説を生成する質的研究が今後必要とされる。

ELLMの学習過程に関する、さらなる探究も必要とされる。ELLMの学習過程は、体験学習のEIAHE⁴モデル⁴(星野, 2005; 中村, 2004)で説明されているが、その心理学的な学習メカニズムや自己成長の過程について、理論的に明らかにされていない部分が多い。本研究では、ELLMはどのような側面に効果があるのかを検討してきたが、今後の研究では、参加者はどのような体験からどのように学び、どのように認知構造や信念、価値観を変容させ、どのように行動目標を設定してそれらを試みるのか、というプロセスモデルを探究していく必要がある。本研究の対象となったELLMの授業は入門編であり、体験から学ぶことの重要性を学ぶことや、プロセス視点を持つこと、自分の行動パターンや感情に気づくこと、が学びの目標として設定されていた。これらの目標は、実施群は統制群に比べて、「体験学習過程重視」、「プロセス視点重視」、「感情共有重視」が高まっていたことから、達成されたと評価できる。つまり、ELLMを通して参加者は、体験から学ぶ過程の重要性を学び(=学習観の変容が生じ)、プロセス視点や感情を共有することの重要性を学んでいた(=人間関係観の変容が生じていた)。本研究では、これらの学びは、ソーシャルスキルの変化ではなく、学習観や人間関係観という認知構造の変容であると捉えている。

この点について土屋(2017)は、「人間関係についての学びとは」という問いを探究し、人間関係の学習とは、人間関係に関するルール・法則の編集(追加・

⁴ 体験学習のEIAHE⁴モデルは、体験から学ぶサイクルとして、「体験(E: Experience)」、「指摘(I: Identify)」、「分析(A: Analyze)」、「仮説化(H: Hypothesize)」、「(次の)体験(E)」というステップを想定したモデルである。日本でELLMを実践する際の小講義として用いられている。

変更・整理) であるという仮説を提示している。本研究における、プロセス視点重視という人間関係観の変容は、土屋 (2017) の考え方を適用すると、関係に関するルール・法則においてプロセス視点の優先順位が高くなった (整理された) と位置付けられる。この解釈も含めて、ELLMが参加者の認知構造にどのように影響するのかの議論は今後の課題である。ELLMのファシリテーターは「体験から学ぶ」という言葉を用いることが多いが、体験から何を学ぶのか、ELLMを通しての学習とはどのような過程なのか、をさらに探究していく研究が必要とされている。

謝辞：本稿の修正について有益なコメントをくださった査読者に深く感謝を表したい。

引用文献

- 相川充 (2009). 新版 人づきあいの技術——ソーシャルスキルの心理学——サイエンス社
- Benne, K. D., Bradford, L. P., & Lippitt, R. (1964). The laboratory method. In L. P. Bradford, J. R. Gibb, & K. D. Benne (Eds.) *T-group theory and laboratory method*. New York: John Wiley & Sons, pp.15-44. (ベネ, K. D.・ブラッドフォード, L. P.・リピット, R. 安藤延男・田崎敏昭 (訳) (1971). ラボラトリ法 L. P. ブラッドフォード・J. R. ギブ・K. D. ベネ (編) 感受性訓練——Tグループの理論と方法——日本生産性本部 pp.21-60.)
- 藤本学・大坊郁夫 (2007). コミュニケーション・スキルの関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ研究, **15**, 347-361.
- 後藤学・大坊郁夫 (2005). 社会的スキル・トレーニングの効果性の検討 大坊郁夫 (編) 社会的スキル向上を目指す対人コミュニケーション ナカニシヤ出版 pp.135-155.
- 南風原朝和 (2001). 準実験と単一事例実験 南風原朝和・市川伸一・下山晴彦 (編) 心理学研究法入門——調査・実験から実践まで——東京大学出版会 pp.123-152.
- 星野欣生 (2005). 体験から学ぶということ——体験学習の循環過程——津村俊充・山口真人 (編) 人間関係トレーニング (第2版) ——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 pp.1-6.
- 池田満 (2017). 「ラボラトリー方式の体験学習」のプログラム評価へ向けて人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), **16**, 14-33.
- Jones, J. E., & Pfeiffer, J. W. (1975). Introduction to the structured experiences section. In J. E. Jones & J. W. Pfeiffer (Eds.) *The 1975 annual handbook for group facilitators*. San Diego, CA: University Associates, pp.3-5.
- 菊池章夫 (1988). 思いやりを科学する 川島書店

- 栗林克匡・中野星 (2007). 大学生における社会的スキル・トレーニングの成果と評価 北星学園大学社会福祉学部北星論集, **44**, 15-26.
- 楠奥繁則 (2009). ラボラトリー・メソッドによる体験学習が進路選択セルフ・エフィカシー向上に及ぼす効果——ラボラトリー・メソッドによる体験学習を導入したR大学の「人材開発論」での事例研究—— 経営行動科学, **22**, 255-265.
- 楠奥繁則 (2010). 学部教育におけるラボラトリー・メソッドによる体験学習の実践方法について——A大学の「動機づけ」での事例—— 大学教育研究ジャーナル, **7**, 11-20.
- Luft, J. (1963). *Group processes: An introduction to group dynamics*. Palo Alto, CA: National Press.
- 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 (2004). EIAHE'モデルの体験学習機能尺度作成の試み アカデミア (南山大学紀要) 人文・社会科学編, **79**, 87-121.
- 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・杉山郁子・植平修 (2009). ラボラトリー方式の体験学習の歴史 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), **8**, 1-29.
- 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.
- Schein, E. H. (1999). *Process consultation revisited: Building the helping relationship*. Reading, MA: Addison-Wesley. (シャイン, E. H. 稲葉元吉・尾川丈一 (訳) (2002). プロセス・コンサルテーション——援助関係を築くこと—— 白桃書房)
- 太幡直也 (2016). 大学生のチームワーク能力を向上させるトレーニングの有効性——チームワーク能力の構成要素に着目して—— 教育心理学研究, **64**, 118-130.
- 太幡直也 (2017). 大学生のチームワーク能力を向上させるトレーニングの有効性——時間経過後のチームワーク能力に着目して—— 教育心理学研究, **65**, 305-314.
- 土屋耕治 (2017). 「人間関係学習論」の構築へ向けて——人間関係に関するルール・法則の追加・変更・整理—— 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), **16**, 1-13.
- 津村俊充 (2002). ラボラトリー・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（2005）. プロセスとは何か 津村俊充・山口真人（編）人間関係トレーニング（第2版）——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 pp.42-44.
- 津村俊充（2010）. グループワークトレーニング——ラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係づくり授業実践の試み—— 教育心理学年報, **49**, 171-179.
- 津村俊充・中村和彦・浦上昌則・楠本和彦・中尾陽子・川浦佐知子・大塚弥生・石田裕久（2008）. 小・中学校における人間関係づくりをめざしたアクションリサーチ——ラボラトリー方式の体験学習を用いた教育実践の試みとその評価—— 人間関係研究（南山大学人間関係研究センター紀要）, **7**, 26-53.
- 吉田寿夫（2000）. クリティカル・シンキングの必要性 日本教育心理学会第41回総会研究委員会企画シンポジウム3教室というフィールドにおけるデータの収集と解析に関する諸問題 教育心理学年報, **39**, 34-35.
- 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（2003）. グループ体験学習が社会的スキルと孤独感に及ぼす効果 日本教育心理学会総会発表論文集, **45**, 262.

Appendix A 実施群に対して行われたELLMを用いた授業内容

| 時期 | 回数 | 2008年度実施の授業 主なねらい (< >内に記入) と実習名 | 回数 | 2011年度実施の授業 2008年度との違い | グループビンダ 方法 |
|----|------|---|------|--|--------------------------------|
| 4月 | 第1回 | <この授業の特徴を知る> 授業の予定やねらいの案内、ミニ実習「ピザバイ」、体験学習の小講義 | 第1回 | 同左 | 予め割り当てられたCT |
| | 第2回 | <体験学習の一連の流れを体験する> 実習「朝刊に間に合わせろ」(カード型の問題解決実習)、SQ | 第2回 | 同左 | 2つのCTで 1つのグループに |
| | 第3回 | <コンテンツとプロセス、体験学習の特徴を知る> 小講義「コンテンツとプロセス」「体験学習について」、行動目標の設定 | 第3回 | 同左 | CT |
| | 第4回 | <自分のコミュニケーションの特徴に目を向ける> 実習「はなす・きく・みる」(4人組・2ラウンド・バージョン)、SQ | 第4回 | 同左 | ランダムで4人組に グループビンダ |
| | 第5回 | <フィードバックの意味と留意点を理解する> ミニ実習「視線や姿勢」、小講義「ジョハリの窓」「フィードバックの留意点」 | 第5回 | ミニ実習「視線や姿勢」の代わりに、ミニ実習「コミュニ ケーションを観察する視点」を実施 | CT |
| | 第6回 | <自分のきき方の特徴に気づく> 実習「聴く」(ルールありの会話)、SQ | 第6回 | 同左 | 第4回と同じ4人組 |
| | 第7回 | <コーチングを通して他者との関わりを試みる> JP配布、小講義「コミュニ ケーションのプロセス」、小講義と実習「コーチング」、行動目標の設定 | 第7回 | 同左 | CT |
| 5月 | 第8回 | <グループの中の人間関係①：グループプロセスに気づく> 実習「ふくぶく村の宝さがし」(カード型の問題解決実習) 行動目標の設定、課題の実施、ふりかえり用紙記入 | 第8回 | <非言語コミュニケーションを試みる> 実習「ノンバーバル・ドミノ」、SQ | 第2回と同じグループ |
| | 第9回 | <グループの中の人間関係②：グループプロセスに気づく> 小講義「グループのプロセス」、前回の実習のわからあい | 第9回 | 同左 | ランダムで グループビンダ (6人グループ) |
| | 第10回 | <授業と日常をつなげ、授業での学びを日常に応用する> JP配布 実習「コーチング」、行動目標の設定、実習「学びの日常での応用」 | 第10回 | 同左 | CT |
| | 第11回 | <グループの中の人間関係③：コンセンサスによる決定を体験する> 実習「相談する相手」(コンセンサス実習)、SQ | 第11回 | 実習「コーチング」をゆっくり実施、実習「学びの日 常での応用」は第14回に移動 | CT |
| | 第12回 | 学生スタッフによる授業 <中規模のグループのプロセスについて学ぶ> 15名ほどのグループでの問題解決実習、SQ | 第12回 | 同左 | 実習「ふくぶく村の 宝さがし」と同じ |
| | 第13回 | <この授業をふりかえり、半期の自分をあとづけよう> コンセンサス実習での JP配布、実習「私の変化曲線」、実習「プレゼント交換」 | 第13回 | 学生スタッフによる授業 自分の肯定的な面に光を当てる実習 | ランダムで グループビンダ |
| | 第14回 | <ELLMについてさらに理解を深める> 授業のまとめ (ELLM)に関する小講義、レポート課題の提示 | 第14回 | <この授業をふりかえれる①> 実習「この授業と日常」 | CT |
| | 第15回 | 授業の一連の流れ (課題の実施、ふりかえり用紙記入、グループでのわからあい) 実習「私の変化曲線」、レポート課題の実施 | 第15回 | <この授業をふりかえれる②> 実習「私の変化曲線」、 実習「プレゼント交換」 | 2008年度：グループビンダ なし/2011年度：CT |

注) SQ：ELLMの一連の流れ (課題の実施、ふりかえり用紙記入、グループでのわからあい) CT：コーチング・トリオで関わりやふりかえりを実施
JP：ジャーナル・ビックアップ (前回の授業終了時に学生が書いたジャーナルから気づきや学びを匿名でビックアップし、プリントにして配布)

Appendix B 本研究で分析に用いられた対人的傾向、学習観と人間関係観の項目と α 係数

| 本研究での指標の名称 ()内は事前調査、事後調査の α 係数 | 本研究の分析で用いられた各指標の具体的な項目 |
|--|---|
| 対人的傾向の各指標 | |
| 「集団での不安」 ($\alpha=.84, \alpha=.83$) | <p>グループで何かをする時、とまどいやすい 4～5人以上の人の中にいると、緊張する グループで話をする時、失敗したり、思うようにならないことが多い。 *5～6人の知り合いの人達に対して発言することに抵抗はない 1対1で話している時は何でもないのに、5～6人以上で話す時は言葉につまってしまう 人前で話をする時、不安を感じる *集団を前に話をする時、リラックスしている</p> |
| 「初対面への不安」 ($\alpha=.88, \alpha=.83$) | <p>*初めての人とでも気軽に話することができる *人見知りである *初対面の人と話すのは苦手である 初対面の人といて沈黙した時、自分から話し始めることは苦手だ 初対面の人と関わるよりは、既に知っている人と関わりたい</p> |
| 「自己発見動機」 ($\alpha=.79, \alpha=.80$) | <p>*自分のことはあまり知りたくない 自分のことを知れるのはうれしく感じる 他者から自分のことを言われて、自分を知っていくことは大切である 自分自身について他の人からコメントしてもらおうことはうれしい 自分自身について他の人から指摘してもらいたい *自分のことについて他の人からとやかく言われたくない</p> |
| 「対人的志向性」 ($\alpha=.72, \alpha=.75$) | <p>人と一緒にいるのが好きである 仕事をするとき、一人でするよりも、人と一緒にしたい 人づきあいの機会があれば、喜んで参加する 初対面の人と関わって、知り合いや友達を増やしたい 広く人づきあいができなくなったら、不幸になると思う</p> |
| 「自己肯定感」 ($\alpha=.66, \alpha=.68$) | <p>私は概して自分に満足している 私は自分に対して前向きな態度をとっている 私はたいていの人と同じ程度にものごとができる 私は自分自身に対してポジティブ・シンキングをする方だ *私は自分が役立たずだと感じることもある *もう少し自分の値打ちを認めることができればいいのにと感じる</p> |
| 学習観と人間関係観の各指標 | |
| 「体験学習過程重視」 ($\alpha=.75, \alpha=.83$) | <p>人と関わった体験から学ぶように心掛けている 自分が他者に与えている影響について気づくことは重要だ 他の人との関わりをふりかえることは意味があると思う *自分がどのように他の人と関わっていたかについてふりかえることに意味はない 他の人とともに学ぶことは重要だと思う 他の人が見た自分について教えてもらうことは意味がある 私は自分のネガティブな部分を受け入れることが大事だと思う 自分と違うタイプの人との関わりから学ぶことは多い</p> |
| 「プロセス視点重視」 ($\alpha=.70, \alpha=.74$) | <p>グループで話をしている時、発言していない人が気になる 他の人と話す時、話されている内容だけでなく、相手の気持ちにも目を向けている 話し合いを通して、みんなが満足することは重要だ グループで話し合う時、お互いの意見を出し合うことは大切だ 話し合いではお互いが納得いくまでじっくりと話し合うことが大切だと思う グループで何かをする時、他のメンバーの動きや表情を見て、他の人の思いや気持ちに気づくことは重要だ グループで何かをする時、お互いの間で起こっていることに気づき、それに働きかけることが大切だと思う</p> |
| 「感情共有重視」 ($\alpha=.70, \alpha=.68$) | <p>自分の気持ちや思いをできるかぎり素直に伝えたい 他の人との間で起こった気持ちのズレを伝え合うことは重要だ 相手の人にとってネガティブなことも、思い切って伝えることは重要だ *正直な気持ちや思いを伝え合うことは人間関係上よくないと思う *人と関わる時、ネガティブな気持ちや引っかかりは表面化させない方がよい *自分の気持ちを隠して、平穏な関係を保つことは重要だ *お互いの気持ちを伝え合うことにはリスクが大きい *話し合いでは短時間で結論を出すことが重要だと思う</p> |

注：*は逆転項目