

# 大学授業におけるグループ・アプローチの教育的効果の検証

大場 浩正\*

(平成24年9月28日受付；平成24年10月29日受理)

## 要 旨

本研究は、田中（2007）に基づき、中学校及び高等学校の外国語（英語）の教員免許状を取得するための必修科目である「中等英語科指導法（授業論）」において、人間関係の形成と模擬授業活動の活性化を意図し、グループ・アプローチ（構成的グループ・エンカウンター）を取り入れたグループによる模擬授業の教育的効果を検証した。学部3年生と大学院生の合計27名に対し、模擬授業後に、授業の内容や意義の理解度、授業形態に対する認識度、グループ活動状況、および授業満足度に関するアンケートを行った。結果として、ほとんどの項目においてかなり肯定的な評価が得られた。しかしながら、学生達は模擬授業において自分の担当した役割にはあまり満足していないようであった。これらの結果から、今後は学生達が担う役割に対してどのようなフィードバックを行うことが効果的であるかを検討していく必要性が論じられた。

## KEY WORDS

Teaching English as a Foreign Language (TEFL) 英語科指導法, group approach グループ・アプローチ, structured group encounter 構成的グループ・エンカウンター

## 1 はじめに

田中（2007）は、小学校教員免許状の取得を目指す大学生に対する「教材研究」の指導において、グループ・アプローチを取り入れた教師による一連の指導と学生の模擬授業によって指導者と学習者の両方を経験させ、模擬授業の分析と評価を通して授業構築能力を高めることが出来るかを検証した。この研究は、授業に内在する要素であり、かつ授業づくりにおいて授業者が意識すべき問題領域は「教育内容」「教材」「教授行為」「学習者」であり、従って、これら4つのレベルが授業研究の対象となるという藤岡（1989）の主張に基づいて行われた。結果として、グループ・アプローチに基づく教師の一連の指導と学生の模擬授業の体験は、学習内容の理解度に影響を及ぼすことが明らかになった。また、春原・坂西（2010）は、大学1年生を対象に、学生のグループによる模擬授業が教師効力感（Ashton, 1995; Gibson & Dembo, 1984）を高めることに繋がるかを検証し、模擬授業の経験によって教師効力感尺度の下位領域である「学級管理・運営」に関する効力感が高まることを示した。

このように教員免許状の取得のための教職関係の科目（例えば「教材研究」や「教科教育法」など）においては、指導の成果を検証するために模擬授業を設定することが多いと思われる。模擬授業ではあるが、学生達自身で指導内容や方法を考え、教材を作成し、実際に授業を行うことは、教師効力感（の一部）を高めることに繋がるようである。また、授業時間数や人数の関係上、グループで計画し模擬授業を行うことが一般的であり、効果を上げているようである。しかしながら、中学校や高等学校の外国語（英語）の授業においては、教授行為（導入や発問・指示、生徒へのフィードバックなど）を英語で行う場面が多くあり、しばしば教師自身の英語運用能力が問題となることがある。模擬授業においても教師役を経験した学生がクラスルーム・イングリッシュを用いて授業を行う難しさを感じ、授業を構築する能力を高めることが出来ない可能性もある（春原・坂西, 2010）。

従って、本研究では、中学校及び高等学校の外国語（英語）の教員免許状の取得における必修科目である「中等英語科指導法（授業論）」において、人間関係の形成とグループによる模擬授業活動の活性化を意図し、グループ・アプローチを取り入れたグループによる模擬授業の教育的効果を検証する。その際、模擬授業において教師役を務めた学生への影響も検討する。

## 2 グループ・アプローチの授業への活用

野島 (1999) は、グループ・アプローチを「個人の心理的治療・教育・成長，個人間のコミュニケーションと対人関係の発展と改善，および組織の開発と変革などを目的として，小集団の機能・過程・ダイナミックス・特性を用いる各種技法の総称」(p.6) であると述べ、「自己成長をめざす，あるいは問題・悩みをもつ複数のクライアントに対し，一人または複数のグループ担当者が，言語的コミュニケーション，活動，人間関係，集団内相互作用などを通して心理的に援助していく営みである」と定義している (p.6)。

グループ・アプローチの目的は，(1)心理的治療，(2)教育(訓練)，(3)心理的成長，の3つに大きく分けられるが，グループの担当者，グループ編成，場面設定，形態などの設定も考慮に入れなければならない(野島，1999)。治療的变化の観点から，Yalom (1995) は，治療による体験は11の主要な因子から構成されていると述べている。すなわち，(1)希望をもたらすこと，(2)普遍性，(3)情報の伝達，(4)愛他主義，(5)初期家族関係の修正的な繰り返し，(6)社会適応技術(ソーシャルスキル)の発達，(7)模倣行動，(8)対人学習，(9)グループの凝集性，(10)カタルシス，そして，(11)実存的因子，である。野島(1999)はこれらのことを踏まえ，個人アプローチとグループ・アプローチに共通の効果的要因とグループ・アプローチに特有の効果的要因を表1のようにまとめた。

表1 個人アプローチとグループ・アプローチに共通の効果的要因とグループ・アプローチに特有の効果的要因  
(野島，1999：9-10)

個人アプローチとグループ・アプローチに共通の効果的要因	グループ・アプローチに特有の効果的要因
受容：他者に暖かく受け入れられることにより，自信や安定感が生まれる	愛他性：自己中心的傾向を抑えて，他者を暖かく慰めたり親切な助言をすることで，他者を助けることができる喜びによって安定感，生活意欲が高まる
支持：他者からのいたわりや励ましによって，その人の自我が支えられ強められる	観察効果：他者の言動を見聞きするなかで，自分のことを振り返ったり，見習ったりする
感情移転：他者に対し，その人にとって重要な人との関係が再現される	普遍化：他者も自分と同じような問題や悩みを持っているということを知り，自分だけが特異でないことを自覚し，気が楽になる
知性化：知的に理解したり，解釈をして不安を減少させる	現実吟味：家族関係，人間関係の問題をグループのなかで再現し，その解決法を試行錯誤しつつ学ぶことで自信を持ち，適応能力が高まる
カタルシス：自分の中の抑えていた情動を表出することで緊張解消が起こる	希望：他者の成長や変化を目の前にすることによって，将来に向けて希望が持てるようになる
自己理解：自分自身の自己概念・行動・動機などについて前よりも理解が深まる	対人関係学習：話したり聞いたりすることを通して，自己表現能力や感受性が高まる
ガイダンス：他者からその人に役立つ助言や情報が得られる	相互作用：グループ担当者とメンバー，メンバー同士で互いに作用しあう
	グループ凝集性：グループとしてのまとまりが相互の援助能力を高める

石崎(2008)によると，「集団には，もともとお互いの相互作用が人々の行動に影響を及ぼし，それが個々の成長をうながす性質がある。この性質を利用して，より望ましい支援を行っていくカウンセリング・心理療法を，グループ・アプローチという」(p.159)。また，集団とは一般に，人びとの集まり(集合)のなかで，次のような条件を満たすものをいう。つまり，(1)お互いにコミュニケーション，相互作用が成立していること，(2)共通の目標や価値観をもつこと，(3)役割の分担や勢力関係があること，(4)集団の内部と外部とが明確に区別されることである(石崎，2008：159-160)。グループ・アプローチとは，集団が持つこのような性質を活用したカウンセリングのことを言う。

片野(1999)によると，グループ・アプローチのひとつに構成的グループ・エンカウンターがあり，昨今，学校現場における児童生徒のよりよい人間関係作りにおいて，積極的に実践されている。構成的グループ・エンカウンターとは，エクササイズ(課題：例えば，「将来願望」など)とその後の仲間同士のシェアリング(分かち合い)を通してリレーションをつくり，リレーションを介して自己発見や他者発見，人生発見を促す教育的色彩の強い援助方法である(國分・國分・片野・岡田・加勇田・吉田，2000)。「構成的」とは「枠を与える」ということであり，グループのルール，グループのサイズ，グループの構成員，時間制限，エクササイズを行う時の条件が意図的に設定される。実際の構成的グループ・エンカウンターでは以下の手順を踏まえて行われることが重要である(國分他，2000)。

- (1) ねらいの明示
- (2) インストラクション（導入）の実施
- (3) デモンストレーション（お手本）の実施
- (4) エクササイズ（課題）の実施
- (5) 必要時のインターベンション（介入）の実行
- (6) シェアリング（分かち合い）の実施
- (7) フィードバック（定着）の実施

片野（2009）は、構成的グループ・エンカウンターの原理と技法は、教科の学習におけるグループ学習を一層効果的かつ効率的にする黒子役になると述べている。特に、グループ・メンバー同士の感情交流を通して、学習者一人一人が、受容・被受容体験や共感・被共感体験をすることによって承認欲求が満たされるため、自然と自己肯定感が高まる。また、劣等感などから来る自己防衛機能（北尾，2011）が緩和されるため、コミュニケーション（発話量）が多くなる（片野，2009：22）。つまり、構成的グループ・エンカウンターの原理と技法を導入したグループ学習では、学習者は自己開示が出来、また、本音で意見を述べるなど、表1にあるような効果的要因によって学習が促進され、授業の目標が達成されると言えるのではないだろうか。

大学生を対象に、グループ・アプローチとしての構成的グループ・エンカウンターを科目の指導に活用した研究に田中（2007）がある。田中（2007）は、小学校教員免許状の取得を目指す大学生（57名）に対する「教材研究家庭Ⅰ」の指導において、構成的グループ・エンカウンターの手法を取り入れた教師による一連の指導と学生のグループによる模擬授業を通して学生に指導者と学習者の両方を経験させ、さらに、グループで模擬授業の分析と評価を行わせることによって授業構築能力を高めることが出来るかを検証した。授業終了後のアンケート結果から、グループ・アプローチによる一連の指導と模擬授業の体験は学生同士の人間関係の形成を図り、グループによる実践的・体験的活動を活性化し、出席率や学習意欲を高め、学習内容の理解度や授業満足度に非常によい影響を及ぼすことが明らかになった。田中は、同じメンバーが長期間、話し合いと協同作業の中で課題を遂行していくためには、「リレーションの形成」や「自己開示」と「他者受容」、「自己理解」と「他者理解」が基本であると述べている。また、グループ・アプローチを授業科目へ活用する際の注意点は、人間関係の形成と課題遂行を同時に進行していかなければならない点であると述べている。指導者は、常に、人間関係の形成と課題遂行の相互作用を促すようなサポートを行っていかなければならないだろう。本研究は、中学校・高等学校教員免許状の取得を目指す教科（外国語（英語））の指導法におけるグループ・アプローチによる一連の指導と模擬授業を通して田中（2007）の追調査を行うものである。

### 3 指導の実際と教育的効果の検討

#### 3.1 調査対象学生と実施期間

「中等英語科指導法（授業論）」を受講していた国立大学教育学部3年生23名（男子13名，女子10名）および国立大学大学院学校教育学研究科1年生から3年生14名（男子6名，女子8名）の合計37名（男子19名，女子18名）を対象とした。しかしながら、全ての模擬授業が終了した後のアンケート（無記名）を回収できたのが27名（学部生14名（男子7名，女子7名），大学院生13名（男子6名，女子7名））であったため、この27名を分析対象とした。授業期間は20XX年10月から20XX+1年1月であった。学部3年生は全員、また、大学院生は数名が既に小学校での教育実習を経験していた。

#### 3.2 「中等英語科指導法（授業論）」の進め方

本授業の目標は、(1)英語の授業をどのように進めるべきか、授業案はどのように書くのか等、英語の授業に関して英語教員として最低限知っておくべきことを理解し、その内容を説明出来ること、および(2)(教育実習に備えて)実際の中学校の英語教科書を用い、グループで協力して、模擬授業を行うことによって授業構築力を養うことであった。本授業は、構成的グループ・エンカウンターの手順に基づき、表2のように進められた。

第1回目から第5回目までの授業では、学生達が中学校と高等学校でこれまでに受けてきた英語授業を振り返り、英語授業づくりの基礎・基本、学習指導要領の要点、外国語学習過程と基本的な英語授業展開例、指導案の作成方法を学習し、ビデオによる実際の授業観察と分析を行った。また、これらの学習と並行して各グループは模擬授業の準備を行った。特に授業時間内において準備の時間を取ることはせず、授業時間外の時間を活用して模擬授業の準備を

表 2 授業の進め方

	構成的グループ・エンカウンターの手順	授業計画	指導内容
1	ねらいの明示	授業の目標（評価規準）の提示	英語指導の基礎・基本の理解と模擬授業実施の意義の提示
2	インストラクション（導入）の実施	授業の導入	学習内容の提示、模擬授業実施における準備方法の提示
3	デモンストレーション（お手本）の実施	模擬授業実施に向けた指導	学習指導要領解説、外国語学習過程と基本的な英語授業展開例の説明、指導案作成方法の解説、ビデオによる授業観察
4	エクササイズ（課題）の実施	模擬授業の展開	授業計画の作成、教材研究と教材作成、役割分担、模擬授業の実施
5	必要時のインターベンション（介入）の実行	個別指導	グループ活動上のアドバイス、活動のサポート
6	シェアリング（分かち合い）の実施	グループ別検討会	グループ別討議、模擬授業分析・評価、討議記録の作成
7	インターグループ・シェアリング（定着）の実施	全体シェアリングと指導者からのフィードバック	各グループの模擬授業に対する討議内容の発表、レポートの提出（模擬授業実施グループ）

表 3 グループ活動の内容

グループ活動	内容
グループの編成について	6名のグループを5つと7名のグループを1つ作った。受講生37名は学部3年生と大学院生から成っており、専攻も3分の1程が英語ではなかった。従って、各グループの学部生と大学院生の人数のバランス、英語専攻生と非英語専攻生の人数のバランス、男女の人数のバランスがうまく取れるようなグループ編成を指導者が行った。特にリーダー等を決めるように指示はしなかった。各グループに任せることにした。
役割分担について	リーダーやサブリーダーを決めるように指示しなかった。理由は各グループの自律を促すためであり、実際には誰かが中心になって活動していたようである。模擬授業後のグループ討議においては、司会、記録、タイムキーパー、発表者、その他（褒め係など自分達で考える）の役割分担を交代制で行うように指示した。
教材研究等について	模擬授業を行う題材に関しては、事前に指導者が準備した。中学校の英語教科書（1年から3年）の特定のユニットを指定した。模擬授業のための計画書や役割分担について、事前に作成したものを指導者に提出することは求めなかった。それぞれのグループがしっかりと計画し、準備を行うように促すに留めた。
模擬授業の展開について	グループ毎に模擬授業を行ったが、事前に指導者に指導案や教材を提出することは求めなかった。あらかじめチェックするとそのチェックに頼ってしまい、自分達で問題を解決しようとしなくなるからである。失敗してもよいので、自分達で作り上げることを目標にさせた。模擬授業開始前に指導案を全員に配り、発表グループのメンバー以外は生徒役に徹するように指示した。教材等は予め配らず、臨場感を持たせるために授業を進行しながら配らせるようにようにした。生徒役の子供は学習者として授業に参加すると同時に、観察者として模擬授業を分析し随時メモを取るように指示した。模擬授業の教師役は、1人でも複数で交代しても、あるいは（ALT役との）チーム・ティーチングで行ってもよい事にした。
グループ別検討会（シェアリング）について	模擬授業後に、各自のメモを基にグループ単位で模擬授業の検討会を行った。模擬授業を行ったグループは指導者の立場から振り返り、その他のグループは学習者と指導者の立場から授業を検討した。ほとんどのグループは良かった点と改善点に分けて検討したようである。司会者には、全員がメモを基にしっかりと自由に意見や感想（感じたことや気づいたこと）を述べ、自己開示できるように留意させた。指導者は、必要に応じてグループから出た質問に答えたりしながら介入（アドバイスやサポート）を行った。
全体シェアリング（インターグループ・シェアリング）と指導者からのフィードバックについて	模擬授業に対する検討の後、各グループに検討内容を発表してもらった。時間の許す限り模擬授業を行ったグループは質問に答えたり、感想を述べたりした。各グループの記録用紙は、指導者が回収し、人数分印刷し、次の授業で全員に配布した。
レポート提出について	模擬授業を終えたグループのメンバーは、1週間以内に模擬授業に関するレポートを作成し、提出することになっていた。内容は、模擬授業において自分が行った役割と準備状況、および全体の感想（感じたことや気づいたこと）であった。

行った。グループ編成に関しては、最初の授業で指導者から提示された（専攻・コースが偏らないように調整した）。第6回目の授業以降、順次、各グループの模擬授業とその後の検討会を行った。時間配分は、模擬授業40分、グループ討議25分、全体シェアリング15分、指導者からの講評とまとめ10分であった。

具体的なグループ活動の内容は表3の通りである。

### 3.3 調査内容

調査に関しては、田中（2007）のアンケートを一部修正して使用した。アンケートの調査内容は次の14項目であった（否定（評価1）から肯定（評価4）を4段階で回答）。すなわち、回答者の属性（設問1、設問2）、授業の内容や意義の理解度（設問3、設問4）、授業形態に対する認識度（設問5、設問6）、グループ活動状況（設問7、設問8、設問9、設問10、設問11、設問12、設問13）、および授業満足度（設問14）であった。

## 4 結果と考察

表4 全体の各設問の平均と標準偏差

項目	設問	平均	標準偏差
3	「中等英語科指導法（授業論）」を受講して、英語科における「授業づくり」の概要が理解できましたか（授業づくりの理解）	3.19	0.68
4	「中等英語科指導法（授業論）」を受講して、指導法を学ぶ意義が理解できましたか（指導法を学ぶ意義の理解）	3.52	0.85
5	各グループの模擬授業を、全員が参加し全員で共有している授業と意思しましたか（模擬授業への共有認識）	3.48	0.58
6	模擬授業後のグループの話し合いは「授業づくり」のスキルアップにつながると意思しましたか（検討会の有効性の認識）	3.89	0.32
7	グループの活動には、参加することができましたか（グループ活動協同性）	3.73	0.53
8	グループの話し合いでは、自分の意見を出すことができましたか（自己開示）	3.41	0.69
9	グループの話し合いでは、他の人の意見を聞くことができましたか（傾聴）	3.70	0.47
10	あなたのグループはまとまりがあると思えましたか（グループ凝集性）	3.30	0.54
12	グループ活動で、自分の担当した役割に満足でしたか（役割満足度）	2.89	0.64
13	グループ活動は、楽しくできましたか（グループ活動適応性）	3.52	0.51
14	「中等英語科指導法（授業論）」の授業に、全体として満足でしたか（満足度）	3.67	0.48

(4点満点)

表5 教師役を経験した学生の各設問の平均と標準偏差

項目	設問	平均	標準偏差
3	「中等英語科指導法（授業論）」を受講して、英語科における「授業づくり」の概要が理解できましたか（授業づくりの理解）	3.19	0.51
4	「中等英語科指導法（授業論）」を受講して、指導法を学ぶ意義が理解できましたか（指導法を学ぶ意義の理解）	3.62	0.74
5	各グループの模擬授業を、全員が参加し全員で共有している授業と意思しましたか（模擬授業への共有認識）	3.48	0.60
6	模擬授業後のグループの話し合いは「授業づくり」のスキルアップにつながると意思しましたか（検討会の有効性の認識）	3.95	0.22
7	グループの活動には、参加することができましたか（グループ活動協同性）	3.70	0.57
8	グループの話し合いでは、自分の意見を出すことができましたか（自己開示）	3.48	0.68
9	グループの話し合いでは、他の人の意見を聞くことができましたか（傾聴）	3.71	0.46
10	あなたのグループはまとまりがあると思えましたか（グループ凝集性）	3.38	0.50
12	グループ活動で、自分の担当した役割に満足でしたか（役割満足度）	2.90	0.70
13	グループ活動は、楽しくできましたか（グループ活動適応性）	3.62	0.50
14	「中等英語科指導法（授業論）」の授業に、全体として満足でしたか（満足度）	3.71	0.46

(4点満点)

表4は各設問の全体（27名）の平均（4点満点）と標準偏差を示している。表5は模擬授業において教師役を経験した学生（21名）の平均と標準偏差を示している。また、表6は各設問の全体（27名）による否定的な回答（1、2）と肯定的な回答（3、4）の割合（%）を示している。結果として、全体の平均と教師役を経験した学生の平均

に統計的な差は見られなかった。さらに、項目3の「授業づくりの理解」以外の全ての項目において学部生と大学院生の回答に有意な差はなかった。従って、以下では全体の結果を基に考察していく。

表6 各設問に対する回答の割合

項目	設問	1	2	3	4
3	「中等英語科指導法（授業論）」を受講して、英語科における「授業づくり」の概要が理解できましたか（授業づくりの理解）	3.7	3.7	63.0	29.6
4	「中等英語科指導法（授業論）」を受講して、指導法を学ぶ意義が理解できましたか（指導法を学ぶ意義の理解）	7.4	0.0	25.9	66.7
5	各グループの模擬授業を、全員が参加し全員で共有している授業とと思いましたか（模擬授業への共有認識）	0.0	3.7	44.4	51.9
6	模擬授業後のグループの話し合いは「授業づくり」のスキルアップにつながると思えましたか（検討会の有効性の認識）	0.0	0.0	11.1	88.9
7	グループの活動には、参加することができましたか（グループ活動協同性）	0.0	3.9	19.2	76.9
8	グループの話し合いでは、自分の意見を出すことができましたか（自己開示）	0.0	11.1	37.0	51.9
9	グループの話し合いでは、他の人の意見を聞くことができましたか（傾聴）	0.0	0.0	29.6	70.4
10	あなたのグループはまとまりがあると思えましたか（グループ凝集性）	0.0	3.7	63.0	33.3
12	グループ活動で、自分の担当した役割に満足でしたか（役割満足度）	3.7	14.8	70.4	11.1
13	グループ活動は、楽しくできましたか（グループ活動適応性）	0.0	0.0	48.2	51.9
14	「中等英語科指導法（授業論）」の授業に、全体として満足でしたか（満足度）	0.0	0.0	33.3	66.7

(%)

#### 4.1 授業の理解度

項目3「授業づくりの理解」(3.19)と項目4「指導法を学ぶ意義の理解」(3.52)は概ね良好であり、92.6%の学生が授業づくりと指導法を学ぶ意義を理解できたと回答している。学部学生全員と大学院生の何人かはすでに小学校への教育実習を経験しており、授業づくりの難しさを実感し、指導法を学ぶことの大切さを感じていると思われる。これらのことも影響しているであろう。唯一、「授業づくりの理解」においてのみ学部生(2.93)と大学院生(3.46)に有意な差が見られた( $p < .05$ )。この理由として、大学院生の方が中学校や高校の英語教員を志望している学生が多いからであろう。

表7は「授業づくりの理解」と「指導法を学ぶ意義の理解」のクロス集計表であり、独立性の検定( $\chi^2$ 検定)により、「授業づくりの理解」と「指導法を学ぶ意義の理解」の間には関連性が認められた。この結果は、田中(2007)の結果と一致した。ただし、本研究において、「授業づくりの理解」と「指導法を学ぶ意義の理解」の結果が最終的な成績を反映しているかは、客観的な試験を行わなかったため明らかにすることは出来なかった。

表7 授業づくりと指導法を学ぶ意義のクロス表

		指導法を学ぶ意義の理解		
		全く理解できなかった	だいたい理解できた	よく理解できた
授業づくりの理解	全く理解できなかった	3.7%	0.0%	0.0%
	あまり理解できなかった	0.0%	3.7%	0.0%
	だいたい理解できた	0.0%	22.2%	40.7%
	よく理解できた	3.7%	0.0%	25.9%

( $\chi^2(6) = 20.08, p < .01$ )

#### 4.2 授業形態に対する認識度

項目5「模擬授業への共通認識」(3.48)と項目6「検討会の有効性の認識」(3.89)の授業形態に関する理解に関しても非常に肯定的であり、模擬授業後の検討会については全員がその有効性を認めていた。模擬授業を行ったグループは当然ながら、指導計画を立て、教材を作成し、それらに基づき実際に授業を行うことで参加意識を強く持つことが出来るが、同時に、生徒役の学生達も学習者の立場になって授業に参加し、フィードバックを行うことによって模擬授業への参加意識を持つことが出来たと思われる。従って、96.3%の学生が模擬授業の共有意識を持つことが出来たと思われる。模擬授業後のグループの話し合い(検討会)とインターグループ・シェアリングによる全体への発表および指導者からのフィードバックは、構成的グループ・エンカウンターにおけるシェアリングに相当するが、全員がこれらの有効性を認めていることはグループ・アプローチにおける「シェアリング」がとても有効であることを裏付けるものである。

表8は「模擬授業への共通認識」と「検討会の有効性の認識」のクロス集計表であるが、独立性の検定 ( $\chi^2$ 検定) により、「模擬授業への共通認識」と「検討会の有効性の認識」の間には関連性が認められなかった。検討会がとて必要であると回答した学生の比率は約88.9%であるが、田中(2007)同様に、模擬授業に対して共有認識を持ちなおかつ検討会を有用と考える学生の割合は44.4%に留まっている。この点に関して、田中は「この結果は、検討会が有用と考える回答者の中に、主体的に活動する意識を持たなくても受身的に学べると考える回答者が存在することを表している」(p.146)と述べているが、本研究においても、振り返りのレポートにおいて、受身的であったと述べている学生が数名いたことはこの主張を裏付けるものである。

表8 模擬授業共有意識と検討会の必要性のクロス表

		検討会の必要性	
		だいたい思った	とても思った
模擬授業共有意識	あまり思わなかった	0.0%	3.7%
	だいたい思った	3.7%	40.7%
	とても思った	7.4%	44.4%

4.3 グループの活動状況

グループでの活動状況に関して、項目7「グループ活動協同性(活動への参加度)」(3.73)、項目8「自己開示(意見の主張)」(3.41)、項目9「傾聴(他者の意見を聞くなどの他者受容)」(3.70)、項目10「グループ凝集性(グループのまとまり)」(3.30)、項目13「グループ活動適応性」(3.52)はとても肯定的に捉えられていたが、項目12「役割満足度」(2.89)はあまり高い評価ではなかった。アンケートに回答した27名のうち、26名がグループ活動において複数の役割を果たしており、平均すると1人あたり約4つの役割を経験していた。表9は役割とその人数(および%)を示している。資料や教材の作成と教師役を行った学生の割合が高い。このように複数の役割をこなすことによって全てを満足のいくレベルまで達成することが出来ず、低い評価に繋がったと思われる。この点に関しては、提出されたレポートにおいても英語運用に関する難しさについての記述が多く見られ、特に教師という役割遂行の困難さが影響したと思われる。

田中(2007)は、複数の役割を担った学生の満足度は高いと述べているが、本授業の学生達のほとんどは既に教育実習を経験しており、授業づくりや授業を行うことの難しさを実際の教育現場で経験してきている。そのような経験から授業というものの奥の深さを感じ、自分に対して厳しくなってきたり、満足の基準が高くなったのであろう。そのことが異なる結果となったのではないと思われる。

表10はグループ活動協同性とグループ凝集性のクロス表であり、表11はグループ活動適応度とグループ凝集性のクロス表である。グループの凝集性、つまりグループのまとまりは、グループの活動に大きな影響を与えると思われる。結果として、グループの凝集性とグループ活動協同性およびグループ活動適応度それぞれの間には関係性が認められなかった。8割近くの学生がグループ活動には積極的に参加したと回答しているが、グループに凝集性がとてもあったと回答した学生の割合は3割程度であった。また、グループ活動がとても楽しかったと回答した学生は5割程度であり、グループに凝集性がとてもあったと回答した学生の割合も3割程度に留まっている。田中(2007)とは異なる結果になっている。この要因として、多くの学生の振り返りのレポートにおいて述べられているように、同じグループに学部生と大学院生が混在し、なおかつ専攻も違う場合が多く、打ち合わせの時間を確保するのに大変苦労したことがあるのではないだろうか。グループによっては何回かの事前の打ち合わせにおいて全員が集まったことがない場合もあった。大きな課題であるが、多くの学生が比較的肯定的な回答をしていることは救いであった。表12はグループ活動協同性とグループ活動適応性のクロス表である。両者においても関連性は認められなかった。しかしながら、ここでも肯定的な回答が多かった。

表9 役割分担

役割	人数 (%)
資料収集・調査	16 (59.3)
資料・教材作成	23 (85.2)
指導案作成	11 (40.7)
教師役	21 (77.8)
司会	12 (44.4)
記録	10 (37.0)
発表	11 (40.7)

表10 グループ活動協同性とグループ凝集性のクロス表

		グループ凝集性		
		あまり思わなかった	だいたい思った	とても思った
グループ活動協同性	あまり参加できなかった	0.0%	3.8%	0.0%
	だいたい参加できた	0.0%	19.2%	0.0%
	よく参加できた	3.8%	42.3%	30.8%

表11 グループ活動適応度とグループ凝集性のクロス表

		グループ凝集性		
		あまり思わなかった	だいたい思った	とても思った
グループ活動適応性	まあまあ楽しくできた	3.7%	37.0%	7.4%
	とても楽しくできた	0.0%	25.9%	25.9%

表12 グループ活動協同性とグループ活動適応性のクロス表

		グループ活動適応性	
		まあまあ楽しくできた	とても楽しくできた
グループ活動協同性	あまり参加できなかった	3.8%	0.0%
	だいたい参加できた	15.4%	3.8%
	よく参加できた	30.8%	46.2%

田中 (2007) は、グループ活動に関する質問項目の中で、(1)グループ活動協調度、(2)自己開示度、(3)他者受容度、(4)役割満足度、および(5)グループ活動適応度はグループ活動を構成する基本的な要素であると述べている。また、これらの要素は、相互に関連を持ち、グループ活動を成立させ、進めていくものと考えている。そこで、授業の理解度、授業形態の認識度および授業の満足度を含め、各要素間の相関係数を調べた(表13参照)。結果として、「指導法を学ぶ意義の理解」は「授業づくりの理解」および「役割満足度」と、「自己開示」は「グループ活動協同性」および「グループ活動適応性」と、そして「グループ活動適応性」は「グループ凝集性」と相関があった。また、「授業の満足度」と相関があったのは、「検討会の有効性の認識」「グループ活動協同性」「自己開示」「傾聴」および「グループ活動適応性」であった。グループ・アプローチに基づく本授業の満足度に関しては3.67と非常に高く、全員が満足であると回答している。授業の満足度は、学生達がグループで活発に意見交換を行い、グループ活動に参加し、楽しいと感じることに影響されると思われる。

表13 授業の満足度とその他の項目との相関

	項目3	項目4	項目5	項目6	項目7	項目8	項目9	項目10	項目12	項目13
項目3										
項目4	.426*									
項目5	.155	-.058								
項目6	-.078	-.063	-.115							
項目7	.145	.131	-.099	.044						
項目8	.078	.019	-.315	.212	.529**					
項目9	-.063	-.180	.121	.287	.135	-.088				
項目10	-.259	-.012	.141	.197	.265	.178	.362			
項目12	-.039	.393*	-.161	-.063	-.208	-.067	-.115	.320		
項目13	.045	-.023	-.097	.367	.368	.468*	.186	.398*	-.052	
項目14	.196	.157	.046	.500**	.398*	.423*	.401*	.246	.000	.577**

表14 授業満足度に影響を及ぼす要因(重回帰分析結果, n=27)

	標準化されていない係数	標準化係数	係数の検定 (t検定)	重回帰式の検定	
				相関係数R (決定係数R <sup>2</sup> )	分散分析 (F検定)
(定数)	-2.315				
授業づくりの理解	.017	.024	ns	R=.802 (R <sup>2</sup> =.643)	p<.05
指導法を学ぶ意義	.108	.191	ns		
模擬授業への共通認識	.200	.241	ns		
検討会の有効性	.420	.280	ns		
グループ活動協同性	.021	.040	ns		
自己開示	.228	.330	ns		
傾聴	.399	.387	p<.05		
グループ凝集性	-.198	-.224	ns		
役割満足度	.109	.146	ns		
グループ活動適応性	.347	.368	p<.10		



そこで、具体的にはどのような要因が授業満足度に影響を与えているのかを調べるために、授業満足度を従属変数とし、他のすべての要因を説明変数として重回帰分析を行った。表14はその結果を示している。表14より、従属変数に大きな影響を及ぼす係数はなく、「傾聴」と「グループ活動適応性」が比較的高い数値であった。グループ活動において人の意見をじっくり聞くことで、他者理解や新たな「気づき」が生まれ、グループ活動が楽しいと思うことが授業の満足度に影響を与えていることが分かった。

## 5 おわりに

本稿では、「中等英語科指導法（授業論）」にグループ・アプローチの一つである構成的グループ・エンカウンター の原理と技法を取り入れた教育的効果を検証した。結果として、グループでの模擬授業を通してグループ内の人間関係が形成され、活動が活性化し、授業の目標が達成された。グループの活動を協同的に行うことにより、自己開示と他者理解（他者受容）がなされ、グループ活動を楽しいものと感じる事が出来たようである。さらに、授業づくりの担当者として、また、他のグループの模擬授業の学習者として授業に参加し、その後の検討会によって英語授業づくりのより深い理解が得られたのではないだろうか。これらのことが授業の満足度に繋がったと思われる。しかしながら、学生達は模擬授業において自分の担当した役割にはあまり満足していないようであった。今後の課題として、学生達が担う役割に対してどのようなフィードバックを行うことが効果的であるかを検討していく必要があるだろう。

## 引用・参考文献

- Ashton, P. T. (1995). Motivation and the teacher sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, Vol. 2 (pp.141-171). Academic Press.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy* (4th ed.). Basic Books. [中久喜雅文・川室 優監訳 (2012). 『ヤーロム グループサイコセラピー 理論と実践』西村書店]
- 石崎一記 (2008). 「グループ・アプローチの諸形態」 國分康孝監修『カウンセリング心理学事典』(pp.159-161), 図書文化
- 片野智治 (1999). 「構成的グループ・エンカウンター」野島一彦編『グループ・アプローチ 現代のエスプリ385』(pp.51-59), 至文堂
- 片野智治 (2009). 『教師のためのエンカウンター入門』図書文化
- 北尾倫彦 (2011). 『「本物の学力」を伸ばす授業の創造』図書文化
- 國分康孝・國分久子・片野智治・岡田弘・加勇田修士・吉田隆江 (2000). 『エンカウンターとはなにか 教師が学校で生かすために』図書文化
- 田中暎子 (2007). 「グループ・アプローチ活用の科目指導における教育上の効果」『四天王寺国際仏教大学紀要』44, 139-155.
- 野島一彦 (1999). 「グループ・アプローチへの招待」野島一彦編『グループ・アプローチ 現代のエスプリ385』(pp.5-13), 至文堂
- 春原淑雄・坂西友秀 (2010). 「「教職入門」における模擬授業が教師効力感に及ぼす効果」『埼玉大学紀要教育学部』59 (1), 55-65.
- 藤岡信勝 (1989). 『授業づくりの発想』日本書籍

本稿は、2012年8月19日に京都華頂大学で開かれた日本教育カウンセリング学会第10回大会における口頭発表に加筆修正を行ったものである。

# Examining educational effects of a group approach in university classes

Hiromasa OHBA\*

## ABSTRACT

This study examined educational effects of simulated trial classes with student groups based on the group approach (i.e., Structured Group Encounter) on the basis of Tanaka (2007). More specifically, this study was conducted with the intention of forming human relations and activating simulated trial classes with student groups in the class titled "Teaching English as a Foreign Language (TEFL)", which was a required subject for obtaining the teacher's license of the foreign language (English) for a junior and a senior high school. After all simulated trial classes finished, a total of 27 third-year undergraduate and postgraduate students were given a questionnaire that covered the following: 1) an understanding of the class and its significance, 2) the recognition for the class formation, 3) group activities and 4) the satisfaction with the class. As a result, a considerably affirmative evaluation was provided on most items. However, students did not seem to be very satisfied with their own roles they took in the simulated trial classes. From these results, it was discussed what kind of feedback was effective and necessary for the roles that students take in simulated trial classes with student groups.

---

\* Humanities and Social Studies Education