

アイスブレイキング活動がもたらすコミュニケーション能力 への効果に関する学生の意識調査

Survey of Consciousness of Students Regarding the Effect of Communication Skills through Icebreaker Activities

村上 凡子

集団体験型活動の1つであるアイスブレイキング活動がもたらすコミュニケーション能力への効果について、学生を対象とした質問紙調査により検討した。その結果、会話の開始や継続に関する効果を認識していること、活動の進行役の体験は活動に参加することよりも、他者への指示や説明をする能力の向上に有効であったと認識していることが示された。一方、複数による会話の輪に新たに入ることに限っては、効果をあまり感じていない傾向が示唆された。

キーワード：アイスブレイキング、コミュニケーション能力、進行役

1 問題と目的

1.1 研究動機

本研究は、授業中に導入した体験型活動によるコミュニケーション能力の変容に関する学生の意識に着目する。学生は子どもに関わる専門職の免許・資格を目指す学部所属している。

体験型活動を導入したのは、まず、個と集団双方に対する対人援助法の実践力を高めることという科目の到達目標の達成に迫ることができると思ったからである。この点に加えて、現代の青年期の人間関係の特徴も理由としてあげられる。その特徴は、固定したメンバーと時間と空間を共にするという行動パターンが定着しているというものである(岩宮 2012)。換言すれば、属する集団において、分け隔てなくコミュニケーションを取ろうとすることに抵抗を抱いている若者が増加しているということになる。この指摘にある事象は、筆者の主観的な捉え方として、ここ10年ほどの期間に経験したものと齟齬はなく、上述のような人

間関係の持ち方は、現在もみられる。

かつて、精神医学者サリヴァン(1953)によって、同性の限られた人数の親友との深い交流を行うのは、青年期前期までの特徴とされた。サリヴァン(1953)は、こうした親友についてチャム(chum)という用語を用いて提起した。チャムの存在は、ある個人にとって、「ある他者、ある特定の相手が体験する満足と安全とが、自分にとって自身の満足と安全と同等の重要性を持つ」という特徴を有する。好み共通している、あるいは性格が合うなどという内面的な互いの類似性の確認による一体感を特徴とする関係をさす(保坂・岡村 1986)。相互に相手にとって自分がチャムとなるような関係はチャムシップ(chumship)と呼ばれる。チャムシップを中心とした行動的な特徴をとるグループはチャム・グループとされる。現在、チャム・グループで行動する傾向が青年期前期以降の高校生、大学生にみられる。この世代のチャム・グループにおいては、互いの違いを認めづらく、異質なものの寛容さが脆弱となり、深いレベルの心のふれあいが回避される(須藤 2015)。

このような時代に生きる対人専門職をめざす学生を対象として、コミュニケーション能力の変容に寄与できると考

え、体験型活動を導入したのである。

1.2 アイスブレイキング^{註1)}について

上述の体験型活動はアイスブレイキングと称されるものである。アイスブレイキングとは、一定のメンバーから構成される集団内で共通の体験をする活動の1つである。子どもたち一人ひとりの心と体の緊張、及びメンバーが属する集団の緊張を氷(ice)に例えて、それらを打ち砕くこと(breaking)を指す(犬塚 2000)。アイスブレイキング活動に参加することにより得られる効果として、参加者個人においては、緊張を解きほぐしリラクゼーションが得られること、集団においては、集団内に健全なユーモアが生じ、コミュニケーションを促進すること、ならびに誰もが言いたいことを言えるような自由で安全な場の雰囲気づくりを可能にすることがあげられている(犬塚 2000)。

海外においても、アイスブレイキング活動の学校教育への導入の効果が報告されている。それは教室に共同体が構築されることである。(Chlup & Collins 2010; Eggleston & Smith 2004)。共同体の創出は、以下のいくつかの効果が生成することにより可能になる。それは、①所属しているクラスで、メンバーが思いや考えを共有し合い、より深く様々な活動に取り組めるよう、緊張を緩和するような雰囲気を作り出すこと、②メンバーがクラスの学習環境を改善することに自発的に取り組むようになること、③メンバー同士の信頼関係を強め、互いに貢献できるような学習環境づくりを促進すること、④グループによる協働学習に向けてメンバーが準備をすることである。この4つの点からは、メンバー間の信頼関係の強化やコミュニケーションの促進に止まらず、学習環境の肯定的変容への貢献という点にも効果を発揮する点が指摘されていることがわかる。

活動の形態は、大きく2つに分かれる。1つは集団に対して一斉に指示を出す型(一斉型)であり、もう1つはペアあるいはグループを形成したのちに開始する型(ペア・グループ型)である。前者の中には身体を動かして楽しむことが含まれる。後者においては、ペア同士、グループ内でのメンバー間での意見交流が必然的に生じる。これらの活動の導入は、卒業後に職務上出会う子どもや保護者、また職場の同僚や上司とのコミュニケーションを一層円滑にするための能力の基礎づくりとなると考える。

活動により醸成される能力として、主に2つあげられる。その1つは、学生が活動に参加することにより、分け隔てなく他者とコミュニケーションを取り、相互交流を行い、対人関係を築く能力である。この能力が向上することにより犬塚(2000)が述べるように、授業に参加する集団全体の雰囲気にも変容が生じることが期待できる。

もう1つの能力は、将来の職場である保育所、幼稚園、こども園や学校で子どもたちを対象として実際にアイスブレイキング活動を進行するための能力である。参加者という立場だけではなく、進行役も経験することにより、この能力を習得する素地が醸成されると考える。発達段階に応じて、内容を選定すること、方法をわかりやすく説明し、参加メンバーに参加の動機づけを図ることなどについて担当者の間で熟考し、共有しながら事前に準備することが求められる。過去に、アイスブレイキング活動を体験した学生から、小学校教育実習の期間中に、実際にクラスの子どもたちを対象としてアイスブレイキングを進行する経験をする機会があったという報告を受けている。

このように、通常の授業において、アイスブレイキング活動に参加することは、現時点でのコミュニケーション能力に関して気づきを得ること、気づきをもとに省察を行い、改善を図るといった一連のサイクルを経験する機会となる。アイスブレイキングの活動によって醸成される能力をさらに詳しく捉えるための知見として、Sandler(1992)の社会的能力に関するものがある。その要素として合わせて8つがあげられている。そのうち、アイスブレイキングの参加者として発揮される能力は4つあると考える。それは、①適切に場に参加する能力、②他者との交流の場面で、会話の開始と終了の時期や話す速度を調節する能力、③聞き手に応じて言葉を調節することや他者の視点に立って発言することといった会話を進める能力が該当する。また、進行役を務めることで醸成される能力として、④他者との間で生じた問題や葛藤を解決する能力があげられる。事前の準備の際の打ち合わせの時期に必然的にこの能力が発揮されると予測される。

アイスブレイキング活動を学校教育に導入し、その効果について検討した報告がいくつかある。小学校に目を向けると、新年度当初の学級開始時において、学級集団形成に効果を発揮することをねらいとしたアイスブレイキング活動のプログラム開発についての報告がある(佐野 2014)。

また、稲垣・犬塚（2011）は、高等学校の保健委員会のメンバーにアイスブレイキング活動を継続して実施した。その効果として、まず過度な緊張がほぐれるといったリラクゼーション効果が報告されている。また、自己受容と他者受容の深化に肯定的な作用のあることが指摘されている。活動により、他者との語り合いが生成し、その過程で他者に対する過敏性が減少し、他者に受け入れられているという他者受容の感情も高まったという点が示されている。これらは、いずれも教員がアイスブレイキングの進行役を務め指導している。さらに、大学生を対象とした研究では、オンライン会議システムを用いた授業において実施可能なプログラムに関する報告がなされている（中井・田中・吉中・足立 2021）。研究協力者の学生が進行役となりオンラインでのアイスブレイキングを他のメンバーに対して実施し、それについての自己評価が行われている。参加した学生は楽しさを味わい、参加者の間における一体感を抱いたことが報告されている。進行役を務めたことにより得られた効果には焦点が当てられていない。

本研究におけるアイスブレイキングでは、研究協力者の学生全員が進行役を務めている。進行役の体験がコミュニケーション能力に及ぼす影響についても調査の分析の対象としている。ここに本研究の特徴がある。同様の研究は本邦では寡聞にして多くは見当たらない。

1.3 目的と意義

以上により、本研究の目的は、授業中のアイスブレイキング活動がコミュニケーション能力への伸長に作用したか、また進行役と参加者という2つの役割によって、その作用の認識に差があるのかについて、学生の意識を検討することである。本研究で得られた知見を今後学生に示すことにより、学生自身がアイスブレイキング活動に関して深い省察を行うことが可能になる。また、数年後に学生たちが、対人専門職として子どもたち同士の円滑なコミュニケーションを促進させるための能力の土台をつくることに寄与できると考える。

2 方法

2.1 授業中のアイスブレイキングの導入について

X大学において、2022年4月上旬～8月上旬にかけて、前期に開講された授業において実施された。その科目は、教職課程コアカリキュラムにおいて、「教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法」に該当する。本稿では以後当科目と表す。当科目の対象学年は3年生である。異なる免許取得をめざす2つの系列の授業を週に1コマずつ担当した。履修者数は各系列約40名で、両系列を合わせて約80名である。2つの系列により、学生が進行したアイスブレイキング活動は異なる。本来は系列ごとに調査を行うことによって、厳密な調査結果が得られると考える。しかし、本研究の目的に照らして、アイスブレイキング活動の種別は問わずに総体として捉え、その体験が学生自身のコミュニケーション能力に関する意識の様相を検討することとした。

第1回の授業で、次の回から毎回冒頭の時間にアイスブレイキングという活動を導入することを告知した。学生には活動を導入するねらいについて、先述の事項に基づき2点伝えた。それは、①一個人としてのコミュニケーション能力の向上を図ること、②将来の専門職に備えて、園や学校のクラス集団を対象とした活動を実践するために必要な企画運営力や情報伝達力を伸ばすことである。

全学生が当番制で、合計13回の授業において進行役を担当した。進行役は、教員により1回当たり数名ずつが割り当てられた。それ以外の学生は参加者として活動に参加した。授業の冒頭部分において、進行役が活動名、想定する学年・年齢、活動の目あてを板書するとともに、口頭で説明し、活動に移行した。参加者の学生に対しては、教員になった際に活用するための基礎的資料として、自らそれらをノートに記録するよう求めた。どの学年・年齢にするかという点に関しては、特に指導しなかった。活動内容に関しては、全員が分け隔てなく楽しめるものを実施するよう伝えた。最初の担当メンバーには、どのような活動を実践するのかについて相談に乗った。それ以降のメンバーには事前に相談に応じることを伝えたが、結果として相談はほぼなかった。活動の型としては、一斉型よりペア・グループ型の方が多かった。一斉型の例として、「言うこと一緒」と命名された活動があげられる。全員が輪になって立ち、進行役が「右」と言えば、右に移動し、「左」と言えば左に

移動するのである。一方、ペア・グループ型では、非言語的、あるいは言語的交流しながら1つの課題を達成する活動、クイズの答えを考える活動等が実施された。例の1つとして、「ギョウザジャンケン」という活動がある。3人一組でジャンケンをする。グー、チョキ、パーを餃子の3種類の材料である肉、野菜、皮に例える。3つのすべてが揃ったら「いただきます」と声を揃えて喜び、揃わなければ「～～がない」などと悲しむ動作をする。2つ目として「Good&New」という活動が実施された。24時間以内にあった良いことについて、ペアを組んだ相手と伝え合うものである。

2.2 質問紙調査について

2.2.1 対象者と調査手続き

当科目を履修している学生を対象とした。当科目の授業中に、調査の目的と活用法を伝え、協力を依頼した。また、回答は強制ではなく任意であること、回答の有無で当科目の評価にまったく影響のないこと、回答は無記名方式であり、統計的に処理をするため、回答内容により個人が特定される可能性はないことも伝えた。回答者数は71名であった。調査の実施時期は8月上旬である。

なお、本調査は、和歌山信愛大学研究倫理委員会の承認を得ている。

2.2.2 質問紙調査の項目と調査法

コミュニケーション能力を測定する尺度として、菊池(1988)が開発した社会的スキル尺度(Kiss-18)の全18項目のうち合計5つの項目を用いた。コミュニケーションに関する初歩的スキルならびに高度なスキルとして位置づけられているものである(津村 2007)。初歩的スキルの項目は、①人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか(スキル1)、②知らない人でも、すぐに会話が始められますか(スキル2)、③話したことのない人に、自己紹介が上手にできますか(スキル3)の3項目である。高度なスキルに該当するのは、④人にやってもらいたいことを、うまく指示することができますか(スキル4)、⑤人が話しているところに、気軽に参加できますか(スキル5)の2項目である。

これらの5項目は、先述のSandler(1992)が提起した

社会的能力の項目と共通するものである。調査用紙のスキル1に関する部分を表1に示す。なお、質問文の「人」とは同じコースのメンバーをさすことを、表1にあるように最初に明記した。

表1 スキル1の調査用紙

	1～5の質問において「人」とは、同じコースのメンバーをさすこととします。	まったく伸びたと思わない	あまり伸びたと思わない	ある程度伸びたと思う	十分に伸びたと思う
	人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか。	1	2	3	4
1	3. もしくは4と回答した場合は、以下の2つの活動による効果についても回答してください。 (1, 2と回答した場合は次の質問へ)				
		まったく効果をもたらしたと思わない	あまり効果をもたらしたと思わない	ある程度効果をもたらしたと思う	十分に効果をもたらしたと思う
	アイスブレーキングの進行役を務めたこと	1	2	3	4
	アイスブレーキングに参加したこと	1	2	3	4

3 結果と考察

3.1 量的な側面からの分析

本項では、質問紙調査のデータを量的な側面から示し、結果に対する考察を述べていきたい。データの統計的処理に際し、統計解析ソフト(IBM SPSS 28 Statistics Base)を用いた。

3.1.1 5つのスキルについて

(1) 各スキル別の評定値と個人の総評定値について

調査項目の5つのスキルごとに求めた対象者全員の平均と標準偏差を表2に示す。

表2 対象者全員の5項目評定値の平均と標準偏差

N=71		平均	標準偏差
1	人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか。	2.73	0.61
2	知らない人でも、すぐに会話が始められますか。	2.66	0.70
3	話したことのない人に、自己紹介が上手にできますか。	2.65	0.66
4	人にやってもらいたいことを、うまく指示することができますか。	2.68	0.65
5	人が話しているところに、気軽に参加できますか。	2.44	0.86

5つのスキルの間で平均に差があるのかをみるために一元配置の分散分析を行った。その結果、5つのスキル間での有意な差は認められなかった。

5つのスキルに関する個人別評定値の合計に関しては、

最小値8、最大値20、中央値13、最頻値12であった。また、平均値13.15、標準偏差は2.49であった。

この結果に関して、総じてアイスブレイキング活動がコミュニケーション能力の伸長に対して肯定的な影響を与えたと学生が認識していると言える。しかしながら、どのスキルにおいても「まったく伸びたと思わない」という回答もみられた。よって、厳密に捉えるならば、肯定的な影響を自覚しているとは言い難いと考え。特に統計的な有意差はないが、他のスキルと比較してスキル5の平均値は2.5を下回っている。会話の輪に新たに参加するような場面では、困難を感じている学生が少なからずいるということが示されたと言えよう。個々の学生における認識の多様性が示されたと考える。多様性に配慮しながら対人専門職に必要とされるコミュニケーション能力の伸長に向けて、教職課程担当者として対応していくことが必要であると考え。

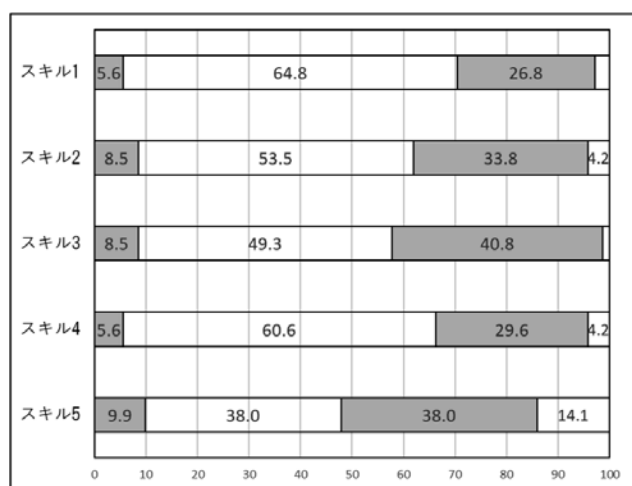


図1 各スキルにおける評価値の割合
(数値の単位は% 左から評価値4～1の順の割合を表示)
(評価1のスキル1、3の数値は、2.8、1.4である)

スキルごとの評価値の割合を図1に示す。スキル5の「人が話しているところに、気軽に参加できますか」という質問の応答の割合において、評価値2「あまり伸びたと思わない」と「ある程度伸びたと思う」の割合がまったく同じ値である。学生の間で自己評価が二分されていると捉えられる。最も評価値3の割合が多いスキル1の「人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか」と上のスキル5との間でカイ二乗検定をしたところ、評価値別の割合に有意な差が認められた ($\chi^2(3) = 12.49, p < .01$)。

これらの結果から、会話をしている相手が存在し、会話がすでに成立している場面においては、会話を途切れなく続けることに困難を感じていないと言えるであろう。これに対して、自分以外の複数の他者が話している場面に自ら声をかけて新たに会話の輪に加わることに限っては、伸びたと認識できず、困難であるという感覚を抱いていることが示された。全体的に当てはまるという訳ではないが、いつも共にいるメンバー以外の他者に対して、自らコミュニケーションを取ることに心理的な障壁を抱いていることがうかがえる。

(2) アイスブレイキングの立場別の自己評価について

各スキルの項目において、評価値が「3 ある程度伸びた」、及び「4 十分伸びた」であった場合の進行役、参加者の効果の程度に関する回答を分析の対象とした。スキルごとに、進行役、参加者の評価値の平均の差をみるために、*t*検定をおこなった。その結果を表3に示す。

表3 各スキル立場別の自己評価値の平均の比較

スキル	人数	平均 (標準偏差)		有意確率 (両側測定)
		進行役	参加	
1	50	2.78 (0.62)	3.30 (0.65)	$t = -4.12$ ***
2	44	2.68 (0.71)	3.20 (0.63)	$t = -3.66$ ***
3	41	2.93 (0.65)	3.07 (0.57)	$t = -1.09$ n.s.
4	46	3.07 (0.77)	2.72 (0.72)	$t = 2.24$ *
5	34	2.91 (0.57)	3.30 (0.46)	$t = -3.03$ **

有意確率 $p < .001$ ***, $p < .01$ **, $p < .05$ *

有意差なし n.s.

表3から見出された3つの点について述べていきたい。第1に、参加したことの方が進行役よりもスキルの伸長に影響したと有意に高く認識しているのは3つのスキルであることが示された。すなわち、スキル1「人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか」($t(49) = -4.12, p < .001$)、スキル2「知らない人でも、すぐに会話が始められますか」($t(43) = -3.66, p < .001$)、スキル5「人が話しているところに、気軽に参加できますか」($t(34) = -3.04, p < .01$)であった。第2として、進行役の方が参加したこ

とよりスキルの伸長に影響したと有意に高く認識している点があげられる。それは、スキル4「人にやってもらいことを、うまく指示することができますか」($t(45)=2.24, p<.05$)である。第3として、スキル3「話したことのない人に、自己紹介が上手にできますか」においては、参加したこと、進行役という立場による有意差が認められなかった点があげられる。

1 点目の参加したことによる影響が有意に高いとされるスキルは、集団全体ではなくペアやグループで考えを出し合う活動が多く展開されていたためであると推察される。2 点目に関しては、進行役として本番の日に、必然的に全員への活動の手順に関する説明や指示を行わなければならないため、首肯できる結果である。進行役としての事前準備の際にも、担当者全員の合意形成を図る過程において、自分の考えをメンバーに丁寧に主張することが求められる。そこでスキル4の社会的役割が発揮されたと言えよう。3 点目のスキル3において立場による有意差が認められなかったのは、双方の立場に共通していわゆる自分の意見を相手に伝えることや、多様な面で自己の情報を他者に開示する場面があったことが影響していると考えられる。

3.2 質的な側面からの分析

自由記述を任意で求めたところ、71 名中 55 名に記載があった。本項では、自由記述の内容を対象として、学生自身のコミュニケーション能力に関する自己評価や、アイスブレイキング活動自体の意味をどのように捉えているかに着目して検討することを試みたい。

3.2.1 アイスブレイキングによる個や集団の変容に関する効果

一次分析として、自己評価総得点の高群・低群別の抽出内容をもとにした分析の結果を示す。平均±標準偏差の範囲の評定値で自己評価高群（以下、H 群）と自己評価低群（以下、L 群）の 2 つの群を抽出した。前者は個人の総得点が 16 点以上、後者は 10 点以下である。各群のうち、自由記述のあった件数は、H 群において 11 名中 7 名、L 群では 8 名中 7 名であった。記載のあった割合は、両群に差があるが実数は同じであるため、2 群に分けて記述の内容

を比較検討することには意義があると考え、分析の対象とした。

一次分析で L 群のみにおいて複数みられた語句は、「打ちとけやすい」である。「このような活動を通してから関わる方が、相手のことが少し分かって、打ちとけやすいように感じました」、「全く知らない人とグループを作るときに、打ちとけやすくなると思った」という内容である。これは注目に値すると考える。コミュニケーション能力の伸長に関する総得点においては L 群に属しながらも、アイスブレイキング活動の効果として親しくない相手と打ちとけやすくなるという効果を見出したと推察される。

両群にわたり共通して記載のあったアイスブレイキングの効果とみなすことのできる内容の 1 つ目は、表 4 に示すように、①話したことのない「人と話す」きっかけになったこと、②話したことのなかった、あるいは関わりのなかった人と話すことができた／関わるることができた／仲良くなれたというものである。同様の意味の内容を全 55 名分の自由記述から抽出とした

表 4 自己評価高・低両群に共通してみられた内容

話したことのない相手、関わりのなかった相手と仲良くなり、話しやすくなる・話すきっかけとなる	
自己評価低群	自己評価高群
去年までは違うクラスで顔も名前も分からなかった人とも仲良くなれたと思う。	アイスブレイキングからコミュニケーションを取ることによって仲良くなったと思った。
アイスブレイキングを行うことで、同じクラスの人と話しやすくなる効果があったと思った。	アイスブレイキングからコミュニケーションを取ることによって、話すきっかけになった。
自分から関わろうとしないタイプの人と話す良い機会となりました。	前の学年のときまでに話したことがなく、名前も知らなかった人と話す機会となった。
アイスブレイキングを行うことで、はじめて話す人と話すことができた。	私は知らない人でも気にせず話かけられるのですが、話すきっかけがたくさんできて楽しかった。

二次分析においては、一次分析の結果をもとに、55 名すべての自由記述を対象とした。その結果、「打ちとけやすい」という語句を含む内容は L 群だけにみられ、H 群ならびにどちらにも属さない中間の群にはみられなかった。つまり、この語句が記載されている自由記述から、対象の学生が初対面の人との関係構築に際し緊張を強いられる立場にあり、アイスブレイキング活動がもたらす緊張緩和という心理的作用を強く実感したという点が推察される。また、打ちとけやすいという語の意味と共通性が高いと考えられる「緊張がほぐれる」、「場が和む」という内容は合わせて L 群以外に 3 件あった。これらに共通するのは、犬塚（2000）が

指摘した緊張を解きほぐす効果に通ずる氷 (ice) のような緊張感を打ち砕く (break) という文字通りのことを心理的に体験したといえよう。

次に、表4で示した内容と同様のものは55名中33名にみられた。全体の6割に当たる。第1項で述べた犬塚(2000)によるアイスブレイキング活動の効果のうちのコミュニケーションの促進や潤滑油に該当すると考えられる。毎回継続することとで「顔見知りから話せる相手になった」という記述がこれに当たる。

さらに、コミュニケーション能力に関してその伸びに言及した内容は、両群合わせて6件みられた。これに対して、変化が得られなかったとする内容が数件あった。もともと他者とのコミュニケーションが得意ではないという理由とともに、最初から得意であるため伸びを実感できないという理由もあった。この内容にも留意しなければならない。

3.2.2 進行役を務めることによる振り返り

H群、L群に共通して進行役を体験することに関する記述が15件あった。そのうち、「伝える／指示する／説明する」という語句を用いて、これらの能力が伸びた、あるいは得たとする記述が9件みられた。その内容を表5に示す。

表5 自由記述における効果に関する内容一覧

人に指示をしたり前で説明する能力が伸びたと思う。
相手に自分の考えを伝えたり、人前で話すことへの慣れに繋がったと考える。
人の前に立って指示するスキル、分かりやすく相手に伝えるスキルが身についた。
進行役では多数に伝える能力を得たと思う。
相手に指示をすることや進行を務めることへの自信が強くなった。
他者に説明する力、他者にこうして欲しいとお願いをする力がついた。
もともと苦手であった分かりやすく伝えることを他のグループを見て学んだ。少しずつだが説明をするのが上手になってきている気がする。
伝えたいことを相手に分かりやすく伝えるのはどうすれば良いかを考えて伝える事ができたと思う。
ルールを伝えるためにどう説明が分かりやすいかを考えることが勉強になった。

H群、L群双方にわたってこのような記述がみられたことは、進行役を務めることの肯定的な作用として捉えられる。量的側面の項で述べたように、スキル4「人にやってもらいたいことを、うまく指示することができますか」の能力の伸びに関して、進行役を務めることによる作用が有意に高く認識されている点と関連していると言えよう。「クラス経営のような経験ができてよかった。」や「参加するだけではなく、必ず一度は進行役を務めるという体験に意味がある。」と総括的な進行役の意義に言及したものもみられ

た。ごく一部に、進行役を通して、「相手に伝えることや、周りの状況をみながら活動をすすめていくことの難しさを実感した」という省察がみられた。人の前に立ち活動を行うするという任務に対する壁が表されていると考える。

これらから、アイスブレイキング活動の進行、運営を担うという構造が、学生のコミュニケーション能力に関する気づきを得ることに作用したと推察される。

3.2.3 活動の運営に関する課題として

活動の運営上の問題点を指摘するコメントもみられた。それは、グループ単位で交流する活動の際に、同一のグループの繰り返し、またグループの人数の規模が大きいことに起因するものと考えられる。人数の規模が大きい場合、グループ内で積極的に話すメンバーと話を聞く側に回るメンバーに分かれ、コミュニケーション能力の向上には役立たないという指摘である。極めて妥当な傾聴に値すべき指摘であり、客観的に事態を捉えていると考える。先述のように、筆者がアイスブレイキング導入の進行に際して、必要な指示を伝達しなかったため、上の指摘のような事態が生じたと捉えている。今後同様の活動を授業で導入する際には、事前に留意事項を伝える必要がある。

3.2.4 他の側面に関する記述

本項では上述以外の自由記述において着目に値すると捉えられる3つの点について述べたい。

1つ目として、アイスブレイキング活動による対人関係の変化に言及した内容があげられる。5名程度の学生から、3年生進級当初の状況を振り返り、元のクラスによる壁があったことが報告されている。しかしながら、毎回のアイスブレイキング活動により、徐々に壁が低くなったと述べている。この壁があった状態は、須藤(2015)が指摘しているように、チャム・グループの遷延化に当てはまると推察される。進級当初のメンバー間においては、親密度が低く、関係の希薄なメンバーもいたということだろう。他者と新たに人間関係を築くことに対して前向きな気持ちになることが難しかったと考えられる。この状態が変容したという記述は、継続的なアイスブレイキング活動の肯定的な作用として捉えられる。

2つ目は、H群だけにみられた特徴である。それは、保育者や教員としての抱負や展望として位置づけられる内容

で、5件みられた。「アイスブレイキングを取り入れ、互いに相互理解ができるクラス経営を目指していきたい。」、将来の職業を見通して、「教師が一方的に進めていくのではなく、児童とのコミュニケーションを通して進めていくことが大切だと学んだ。」と省察と改善点を述べている内容もあった。

3つ目は、アイスブレイキングの活動自体を苦痛に感じる仲間もいるという点である。他者とコミュニケーションを取ることが必須であるため、そのことに心理的な障壁を抱いている仲間を想定しての記述である。日常生活で、チャムシップを中心とする人間関係の特徴を実感しているからこそ、生まれた記述であると考えられる。チャム・グループの枠を超えたコミュニケーションは、対象学生にとって容易ではないことがうかがえる。

4 まとめと今後に向けて

本研究の目的は、①授業中のアイスブレイキング活動がコミュニケーション能力への伸長に作用したか、②進行役と参加者という2つの役割によって、その作用の認識に差があるのかという2点について、学生の意識を検討することであった。本項目においては、調査結果を総合的に検討し、明らかになった課題について述べていきたい。

①のアイスブレイキング活動の効果としては、コミュニケーションの潤滑油の役割、緊張の緩和が指摘されている（稲垣・犬塚 2011）。この知見を踏まえながら、①に関して量的、質的両側面の結果を総合的にみていきたい。アイスブレイキング活動による効果について、相手が一人の場合の会話の開始や継続に関して認識していることが示された。津村（2007）がいうところの初歩的スキルに該当するコミュニケーション能力である。これは、先述の総得点のL群にあっても自由記述においても示されている。

これに対し、複数の他者が展開している会話の輪に入ることには、明確に効果を認識しているとは言い難いことも明らかになった。このスキルを発揮することは、学生にとっては容易ではないことを改めて認識するに至った。第1節で述べたように、今回の調査結果は、先述した馴染みのない他者との対人関係の構築にあたり、現代の若者は困難を抱いているという点（須藤 2015）と共通していると捉えられる。学生にとっては、実習等で出会う子どもたちと

コミュニケーションをとることは無理なく能動的にできるが、同世代同士では難しさを感じていると推察される。彼ら彼女らの人間関係の在り様は、これまでに属した環境の影響を受けており、この結果を受け止めなければならない。

自身の能力の伸長という面における効果をまったく認識していないという回答も調査項目のすべてのスキルでみられた。このことから、厳密な意味では全面的に効果を認識しているとは言い難いと捉えられる。しかしながら、アイスブレイキング活動自体の意義やはたらきについては、質的側面の分析の項で述べたように、肯定的に捉えている割合が多いことも見出された。コミュニケーションを開始するきっかけとなる効果を実感したことがうかがえる。

②は、アイスブレイキングにおける進行役と参加する側という立場の違いによる差についてである。スキル4の指示を出すことについては、進行役の経験の影響を認識していることが示された。このスキルは高度なコミュニケーションのスキルに当たる（津村 2007）。集団を動かすという経験は、他の授業で経験する頻度は少ない。園や学校において、特に子どもたちの人間関係づくりへの支援の能力を高めることを目指して、保育室や教室で実際に行うことを想定した活動を導入することが求められていると考える。

同様の実践を今後行うに当たり、改善点もいくつか見出された。まず、グループ活動を導入する際の人数の規模の適正化を図ることである。この点に関しては、最初に指導教員として指示する必要がある。既にあるグループを繰り返し利用することも避けた方がよい。毎回、構成メンバーが変わると、コミュニケーションをとる相手も変わっていくような環境の設定を伝達することで、改善される可能性がある。

以上、調査結果のまとめとそこから得られた今後の課題について述べた。第1節でコミュニケーション能力に関する学生個々の認識が多様であるという点が明らかになった。これは、学生理解を深める上で極めて重要であると考えられる。今後、本研究のようにコミュニケーション能力の向上、人間関係の深化を志向した活動を授業で導入する際に、留意しなければならない点である。

謝辞

本研究に協力してくださった皆様に感謝致します。授業

に参加し、質問紙調査の回答においては、考えを表明してくださいました。ありがとうございました。

註

1) 本研究でアイスブレイキング(ice breaking)と称している概念を表す用語は、英語では'classroom icebreaker'のように、icebreaker と表されている。しかし、本研究においては、わが国でこれまで一般的に用いられているアイスブレイキングと表すことにする。

引用文献

稲垣尚美・犬塚文雄 (2011) 「アイスブレイキングを導入した保健委員会生徒の心的変容に関する研究：修正版グラウンデッドセオリーアプローチの分析から」『横浜国立大学大学院教育学研究科教育相談・支援総合センター研究論集』11 巻 pp.71-86

犬塚文雄 (2000) 『子どもたちの生きる力を育む 教育カウンセリング』 福音社

岩宮恵子 (2012) 「「ボッチ」恐怖と「いつメン」希求」『精神療法』 38 巻 2 号 pp.233-235

菊池章夫 (1988) 『思いやりを科学する』 川島書店

菊池章夫 (2007) 「Kiss-18 の構成」『社会的スキルを測る：Kiss-18 ハンドブック』 pp.23-36

佐野泉 (2014) 「学級開き時の集団育成に関する一考察 —アイスブレイキング活用プログラムの開発を通して—」『千葉敬愛短期大学紀要』 第 36 号 pp.27-36

須藤春佳 (2015) 「表面的な関係しか持てない(?) 子どもたち」『児童心理』 69 巻 5 号 pp.56-61

津村俊充 (2007) 「社会的スキル」『調査実験 自分でできる心理学』 pp.82-85

中井聖・田中真紀・吉中康子・足立名津美 (2021) 「ウェブ会議システムを利用したオンライン・アイスブレイキング・ゲームのレクリエーション活動としての有用性と実施上の要点」『Leisure & Recreation (自由時間研究)』 46 巻 1 号 pp.21-30

保坂亨・岡村達也 (1986) 「キャンパス・エンカウンター・グループの発達の・治療的意義の検討」『心理臨

床学研究』 4 巻 1 号 pp.15-26

Chlup, D. T., & Collins, T. E. (2010) Breaking the ice: Using icebreakers and re-energizers with adult learners. *Adult Learning*, 21(3-4), 34-39

Eggleston, T., & Smith, G. (2004) Building community in the classroom through ice-breakers and parting ways. *Office of Teaching Resources in Psychology Online*. <http://www.teachpsych.org/resources/Documents/otrp/resources/eggleston04.pdf> 2022 年 8 月 20 日 閲覧

Sandler, A. (1992) Deficit in social skills. In M.D. Levine, M. D., Carey, W. B., & Crocker, A.C. (Eds.), *Developmental-Behavioral Pediatrics* 2nd ed. Philadelphia : W. B. Saunders. pp.491-494

Sullivan, H. S. (1971) *Conception of Modern Psychiatry*. New York: Norton W. W. & Company Inc. 中井久夫・山口隆 (共訳) (1976) 『現代精神医学の概念』 株式会社みすず書房 pp.43-73