

必修英語科目におけるアイスブレイクの探索 —継続的な教職連携による考察—

増田 将伸¹・鈴木 陵²・清水 菜未³

本稿は、第一著者が担当する大学の必修英語科目におけるグループワークをより円滑に進めるために、授業運営支援部署に所属する共著者らとアイスブレイク手法を通年にわたって検討し、実践した報告である。英語運用能力の高低に関わらず取り組みやすいアイスブレイクとして「30 秒自己紹介」と「共通点グランドスラム」を行い、受講者アンケートでは 70%以上の回答者に肯定的に評価された。授業観察や受講者アンケートの分析を通じて、成功の要因が「簡単に発散が促進される、得点を競う感覚がある課題」であったことが示された。加えて、授業自体のモードに合い、受講者の安心感を増すようなアイスブレイクの重要性も確認された。

本稿は、アイスブレイクの設計・運用上の留意点を提示するものであると同時に、継続的な授業運営支援の事例報告でもある。学内で日常的に教員が専門的支援を得られる体制があることの意義や、授業・課外活動支援における継続的な観察・フィードバックの可能性が提示される。

キーワード: 共通点探し、グループ名をつける、発散、授業運営支援

1. はじめに

本稿は、京都産業大学(以下、本学)で第一著者が担当する必修英語科目におけるグループワークをより円滑に進めるために、著者らがアイスブレイク手法を検討し、実践した報告である。授業運営支援部署であるF工房に第一著者が相談に行ったのをきっかけに、F工房職員である第二著者・第三著者と通年にわたって検討が行われた¹⁾。したがって本稿は、アイスブレイクの設計・運用上の留意点を提示するものであると同時に、継続的な授業運営支援の事例報告でもある。授業観察や受講者アンケートの分析を通じて、本実践でのアイスブレイクの意義と課題が検討される。

アイスブレイクとは「見知らぬ複数の人がいる場所で固い雰囲気を壊すこと」である(今村2014: 22)。見知らぬ人を前にした緊張で氷(ice)のように固まった雰囲気を打ち破り(break)、協働作業がしやすい環境を作るための活動である。本稿で取り上げる必修英語科目では、入学時のプレイメントテストの結果に基づいて学部混成でクラスが編成されるため、クラスの中に友人がいない可能性も高い。したがって、アイスブレイクを実施することが望ましい状況である。

今村(2009)は、アイスブレイクの基本を「だれもが気兼ねなく気軽に発言し、その発言を認めることのできる和やかな雰囲気をつくること、つまり、**こころをほぐすこと**と「人と人を出会わせ、**つながること**とし、アイスブレイ

クが「①自己紹介、②他者認知(他者への関心の覚醒)、③共同作業(チームワークの形成)」(いずれもp.9、太字は今村による)という要素で構成されていると論じている。本稿の実践でも同様の認識に基づいてアイスブレイクが検討されている。

西畑(2019)は、通訳演習クラスについて「受講生が英語を話すことに対して抱く不安や緊張を低減し協同学習の学びを最大化するためには、失敗を恐れずに話しやすい雰囲気づくりが重要であり、そのためにアイスブレイクが果たす役割は大きいと考えられる。」と述べ(p.233)、他の箇所でもESL(English as a Second Language)クラスについても言語不安を低減するためのアイスブレイクの重要性を強調している。本稿の実践はEFL(English as a Foreign Language)クラスであるが、言語不安を低減する必要性やアイスブレイクの有効性は同様であると考えられ、西畑(2019)と問題意識を共有する。ただし本実践ではアイスブレイクの内容を授業内容と関連付けることまでは志向しておらず、その点は西畑(2019)と異なる。

2. 本稿の背景

第一著者は、担当する必修の共通教育科目「初級英語(TOEIC)」「中級英語(TOEIC)」で「学生が各自で解いた問題に対してグループで解答およびその根拠を説明する」活動を取り入れている。これは、第一著者が本

¹ 京都産業大学 共通教育推進機構、² 滋賀医科大学 入試課、³ 京都産業大学 教育支援研究開発センター F工房

学任時にTOEICクラスの研修会で学んだ方法であり、学生の理解を確かに行ける方法だと第一著者は認識している。授業では、設問ごとにグループで解答およびその根拠を3分程度で話し合い、その後、各グループの発表担当者のうち希望者がクラス全員に対してグループの解答・根拠を発表する。発表内容の可否は成績評価の対象にはならないが、グループの発表回数はメンバーの授業参加度の評価に反映される。

各クラスは学部混成で20～25人程度であるが、第一著者が英語の運用能力や性格・特性を考慮して3～4人1組のグループを作り、授業3～4回ごとに席替えをしてグループを替えている。席替えをして初めての授業では、最初にグループでアイスブレイクを行っている。したがって、学期に4回アイスブレイクを行うことになる。2017年度秋学期以降はアイスブレイクとして以下の(1)(2)の活動を続けて行っている。これらの活動は、FD関係のフォーラムで第一著者が体験してよいと思ったアイスブレイクを基にしている。(2)の3項は2018年度春学期に追加した内容で、学生がアイスブレイクに活発に取り組むことを狙った。グループごとに前列左側に座っている受講者が第一著者からリーダーに指定され、(1)(2)ともに進行役を担った。(リーダーは後で活動ごとに交替していく。)

(1) 30秒自己紹介

グループ内で各自が30秒で自己紹介をする。早く終わってしまわず、30秒間は話し続ける。

(2) グループ名をつけるアイスブレイク

1. (1)の自己紹介の内容や、その後のグループ内の会話(2分間)から見つかったメンバー全員の共通点に基づいてグループに名前をつける。
2. 各グループの代表者がクラス全員に対してグループ名を発表する。
3. 発表時に最も場が沸いた名前のグループにポイントが与えられる。

2019年度春学期も第一著者はこのアイスブレイクを行っていたが、学期2回目のアイスブレイクを終えた時点で、(2)の「グループ名をつける」アイスブレイクへの反応が薄いと感じられた。グループ内では会話がなされ、雰囲気はほぐれているようだったが、全体共有((2)の2項)に対する反応が薄いので、場として白けた空気になることがあると感じられた。そこで第一著者は授業運営支援部署であるF工房を訪れ、(3)の内容でコンサルティングを依頼した。

(3) コンサルティング内容

1. アイスブレイクで盛り上がる方法について知りたい。

アイスブレイクは、英語運用能力の高低に関わらず取り組みやすいものがよい。

2. 全体共有時にクラスが盛り上がるようにしたい。

6月の初めに上記コンサルティング依頼をしてから、学年末まで著者らはアイスブレイクの検討・実施・改善を繰り返した。以下、3節でその内容、4節で受講者アンケートの分析結果を述べ、5節でまとめを行う。

3. アイスブレイクの継続的検討

3.1. 春学期アイスブレイク実践①

6月初めのコンサルティング(前節参照)では第一著者と第二著者が面談し、新しいアイスブレイクとして第二著者から「共通点グランドスラム」(京都産業大学キャリア教育研究開発センターF工房²⁾ 2012: 12-13、以下「共通点GS」)が提案された。共通点GSが選ばれたのは、(2)の「グループ名をつける」アイスブレイクの「共通点を探す」という性質を維持しながらも、「グループ名をつける」と違って合意形成を必要としないため、受講者にとって気軽に取り組みやすい手法だと考えられたためである。青木(2013)が「となりの席の子と少なくとも3つ以上の共通点があるということは、会話のきっかけにもなるでしょうし、安心感も高まるでしょう。」(p.27)と指摘するように、共通点を多く見つけることはアイスブレイクとして有効であると考えられる。また、共通点GSは「英語運用能力の高低に関わらず取り組みやすい」という(3)の1項の趣旨にもかなう。

春学期3回目のアイスブレイクに当たる直近の「中級英語(TOEIC)」の授業で、(4)のようにアイスブレイクを実践した。

(4) アイスブレイク実践①

1. 月曜2時限のクラスで第一著者が従来通りに「30秒自己紹介」と「グループ名をつける」アイスブレイクを行い、第二著者がそれを観察した。
2. 1の翌日、火曜2時限のクラス(受講者は異なる)で第一著者が「30秒自己紹介」を行った後に学生ファシリテータが共通点GSを行い、第一著者と第三著者がそれを観察した。

(4)の2項の「学生ファシリテータ」とは、授業や正課外の活動等でグループワークの円滑な進行をサポートするボランティアスタッフである。F工房が募集・養成・派遣を担い、初年次生向けキャリア形成支援教育科目をはじめとする学内の様々な授業等で活動している。学生ファシリテータは共通点GSをふだんから行っているのので、第一著者が進め方を参考にするために学生ファシリテータに実践してもらった。

授業での実践後に、第三著者と情報交換を行ったうえで第二著者が第一著者にフィードバックを行った。特に重要なものとして第一著者が受け止めたのは、アイスブレイクのアウトプットに質を求めることで盛り上がりが増え、損なわれてしまう可能性があるという指摘であった。「グループ名をつける」アイスブレイクでは「最も場が沸く」(2)の3項)グループ名を判定するのが担当教員なので、判定基準がわからずに釈然としない雰囲気になり、盛り上がりが増え、損なわれる可能性が指摘された。(実際、後に行ったアンケート(4節)で「面白かったチームに一点というのが評価の対象として少し抽象的ではないかと思った」という記載が1件あった。)また、他の授業で共通点 GS を実施したことがある学生ファシリテータによる実践(4)の2項)についても、「できるだけじっくりするような共通点を見つける」「できるだけたくさんの共通点を見つける」という2種類の指示が矛盾してしまい、アイスブレイクとしての発散が不十分になったという反省がなされた。

「発散」とは、話し合いの序盤で「メンバーの思考をできるだけ広げ、アイデアの質は問わずに量を増やすことに専念」(堀 2018: 72)する過程を指す。この過程を通じて、自由に意見を出し合える安心・安全な場がつけられていく。最終的なアウトプットのためにアイデアを絞り込む「収束」の過程は「発散」を十分に行ってからにするべきで、発散が不十分なうちにまとめにかかるべきではない。しかし実践①では、最初のアイスブレイクの段階から「最も場が沸くグループ名」や「できるだけじっくりするような共通点」という指示によってアウトプットに質が求められている。このため、「気兼ねなく気軽に発言」(今村 2009: 9)する雰囲気が損なわれ、発散が不十分になる可能性がある。

これらの検討から、アイスブレイクではアウトプットのユニークさは問わず、数をできるだけたくさん見つけてもらうという方向性が基盤となった。この方向性に合い、また受講者に実践①の感想を書いてももらった際に「今回の方が冷静に共通点を見つけることができるので楽しかった」「紙に書くことによって多くの意見が出やすかったように思えました。」などの肯定的な意見が得られた共通点 GS を次回も実施することになった。

3.2. 春学期アイスブレイク実践②

実践①から3週間後の次のアイスブレイク機会(春学期通算では4回目)では第一著者が共通点 GS を行い、第二著者がそれを観察した。共通点 GS は第一著者が担当する「初級英語(TOEIC)」「中級英語(TOEIC)」の全クラスで行ったが、観察クラスは(4)の2項と同じ火曜2時限だった。授業進行の都合上、アイスブレイクの時間を10分程度に収めたいことと、共通点 GS の直前に「30秒自己紹介」を行うことから、本実践では共通点 GS の要領を第1回の時点でも一部変更していたが、実践②

で(5)のように落ち着いた。

(5) 本実践での「共通点グランドスラム」要領

1. グループごとに分かれて着席する。
2. グループに1枚ずつ記入用紙(図1)を配る。
3. 「30秒自己紹介」の情報を基にメンバーの共通点を探し、制限時間内にできるだけ多く用紙に書き出す。
4. 共通人数(2人、3人、4人)ごとに「共通点の数×配点」(図1参照³⁾)を合計し、得点を計算する。
5. グループごとに得点を発表する。得点が最も高かったグループにはポイントが与えられ、授業参加度の評価に加算される。
6. 得点が最も高かったグループの共通点を教員がいくつか尋ねる。

1. グループメンバーの共通点をできるだけ多く書き出しましょう。(3分)
※当たり前の内容は除く(例:人間である、京産生である)

2. 得点を計算しましょう。

共通人数	書き出し欄 事例	集計欄		
		事例の数(A)	配点(B)	得点(A×Bで計算)
4人		個	4	
3人		個	3(+1)	
2人		個	2	

図1. 本実践での「共通点グランドスラム」記入用紙

実践②での30秒自己紹介と共通点GSによるアイスブレイクについては、成功したという感触を第一著者・第二著者ともに持った。一方で、教室の机が全て前を向いている状態で前後2列の受講者が2人ずつグループになっていたため、共通点の合計((5)の4項)が終わるとアイスブレイクの時間が残っていても前列の学生がすぐ前に向き直ってしまい、雑談などを通じてグループ内の相互作用が深まっていないグループがあることが観察された(図2)。このようなグループでは、作業が終わるとすぐグループが解散してしまう傾向が授業内のグループワークにも引き継がれていた。



図2. 前列の学生が前に向き直ってしまうグループ

受講時に受講者がノートを取りやすいように、第一著者は机の向きを変えることには否定的だった。そこで第二著者から(6)の提案がなされた。

(6) 実践②をふまえた第二著者からの提案

1. 共通点GSを始める前に、前列の受講者に対して椅子ごと後ろを向くよう指示する。
2. 手順・合計方法の解説時およびワークに取り組む際、グループ全員の視線が記入用紙に集まる状態にする。記入用紙を後列の卓上に置くようにグループのリーダーに指示するとよい。

1は、前列の受講者が前を向いたままでは後列の学生と視線が交わらず、メンバー同士で協力しあう雰囲気形成されにくいことを受けての提案である。2は、前列のリーダーが自分の机で一人で合計作業を行い、他の受講者がリーダーに任せてしまうグループがあったことを受けての提案で、全員で協力し合う規範を形成することを目指している。

3.3. 秋学期アイスブレイク実践

秋学期も実践②の要領で、担当する「初級英語(TOEIC)」「中級英語(TOEIC)」の全クラスで第一著者がアイスブレイクを行った。(6)の提案を受け、(6)の1項の指示を受講者に与えるとともに、後列の受講者をリーダーに指定することで、リーダーの手元の記入用紙をメンバーが見る環境を作った。受講者は数人を除いて春学期と同じ顔ぶれである。春学期の実践を通じて、第一著者は共通点GSがアイスブレイクとして有効だという感触を持つ一方、アイスブレイク機会が学期に4回(春・秋連続受講では8回)あるため、回数を重ねたときに飽きられないようなアレンジを加えたいということも考えていた。そこで、秋学期3回目のアイスブレイク機会に第二著者に授業を観察してもらった。観察クラスは春学期の実践①②と同じく火曜2時限だった。

観察の結果、ほぼ全てのグループでメンバーの視線が記入用紙に集まっており、グループの凝集性が実践②より高くなったと第二著者は感じた。提案(6)を受けた改善が機能したと考えられる。一方で、共通点GSで最高得点を挙げたグループから出された共通点に「髪の毛を染めていない」「メガネ」のような見た目に関する事柄が含まれていたことが第二著者から指摘された。共通点GSでは、互いに質問し合って内面や属性(出身地、学部、サークル、アルバイトなど)などについて引き出すことにより相互理解を深める効果が本来は期待されている。見た目からすぐに判断できる事柄を挙げても相互理解は深まりにくいので、共通点GSを複数回実施する場合には、慣れてきた時期に「見た目に関する事柄は禁止」などのルールを設けて互いの質問を促すことが第二著者から提案された。この提案は、後にとったアンケート(4節)で「後半ほどありきたりな回答ばかりになる」という記載が1件あったことと考え合わせても、今後の実践の方向性として適切だと考えられる。実践②の次のアイスブレイク(アイスブレイクの機会としては秋学期最終)は「見た目に関する事柄は禁止」というルールで実践されたが、相互理解が深まりやすくなるかどうかを検証するためにはさらに実践が必要であるため、本稿ではこの回のアイスブレイクにはふれない。

4. 受講者アンケートの分析

アイスブレイクの効果や受講者の受け止め方を知るため、アイスブレイクを実施した「中級英語(TOEIC)」(1年生4クラス)および「初級英語(TOEIC)」(2年生2クラス)の最終回授業で図3の内容のアンケートを実施した。以下、それぞれの授業を「1年中級」「2年初級」と呼ぶ。アンケートにあたって用紙は配らず、回答はオンラインフォーム上で行ってもらった。回答者の匿名性を確保しながら重複回答を防げるように、回答者にはトランプを1枚ずつ配り、氏名の代わりにその記号・番号(例:スペードの1)を書いてもらった。

回答者が回答を修正したい場合を考慮して、「複数回の提出を認める。記号・番号が同じ回答が複数あった場合は最も新しいものを採用する。」と伝えていたので、「トランプの記号・番号が一致し、回答内容がほぼ同じである回答」は重複回答とみなし、最も新しい回答以外は集計から除外した(1年中級14件、2年初級6件)。また、回答時に配っていない種類の記号を書いた1件(1年中級)も集計から除外した。これらを除いた回答数は1年中級が85件(受講者87人の97.7%)、2年初級が34件(受講者34人の100%)だった。学期途中で出席しなくなった受講者を含めないように、5回以上欠席した受講者を除いた人数を上記「受講者数」としている。

アンケートの文言にも表れているが、本実践では受講

令和元年度 中級英語Ⅱ／初級英語Ⅳ アンケート（ウォーミングアップについて）

このアンケートは、席替えで新しいグループになった回のウォーミングアップについてです。
この回答内容は、学内の教育支援部署の職員と共有することがあります。回答内容は成績評価に影響しません。

【注：以下、「ウォーミングアップA」は「春学期に行った、メンバーの共通点に基づいてチーム名をつける活動」、
「ウォーミングアップB」は「秋学期に行った、メンバーの共通点を多く書き出す活動」です。】

トランプ（スベード or クローバー）の記号・番号を書いてください（例：クローバーの2）。

1. 教科書内容のグループワークに入る前に「30秒自己紹介」があつてよかったと思いますか。
とてもよかった / よかった / どちらとも言えない / あまりよくなかった / よくなかった

問1のように思う理由を書いてください。

2. 【春学期受講者のみ回答】教科書内容のグループワークに入る前に「ウォーミングアップA」があつてよかったと思いますか。
とてもよかった / よかった / どちらとも言えない / あまりよくなかった / よくなかった

問2のように思う理由を書いてください。

3. 教科書内容のグループワークに入る前に「ウォーミングアップB」があつてよかったと思いますか。
とてもよかった / よかった / どちらとも言えない / あまりよくなかった / よくなかった

問3のように思う理由を書いてください。

4. 30秒自己紹介に加えて「ウォーミングアップA/B」があつてよかったと思いますか。
あつてよかった / 30秒自己紹介だけがよかった /
30秒自己紹介もウォーミングアップもなし（簡単な自己紹介だけ）がよかった

5. 【春学期受講者のみ回答】ウォーミングアップA・Bはどちらがよかったと思いますか。
Aの方がよかった / Bの方がよかった / どちらも変わらない

問5のように思う理由を書いてください。

ウォーミングアップについて意見、改善のアイディア、今回やった活動のアレンジ案などあれば自由に書いてください。

図3. 受講者アンケート設問

表1. 受講者アンケート回答結果

	とてもよかった	よかった	どちらとも言えない	あまりよくなかった	よくなかった
問1(1年中級)(N=85)	20 (23.5%)	54 (63.5%)	8 (9.4%)	3 (3.5%)	0 (0.0%)
問1(2年初級)(N=34)	8 (23.5%)	19 (55.9%)	7 (20.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
問2(1年中級)(N=79)	7 (8.9%)	35 (44.3%)	25 (31.6%)	11 (13.9%)	1 (1.3%)
問2(2年初級)(N=24)	4 (16.7%)	11 (45.8%)	6 (25.0%)	2 (8.3%)	1 (4.2%)
問3(1年中級)(N=85)	20 (23.5%)	47 (55.3%)	15 (17.6%)	2 (2.4%)	1 (1.2%)
問3(2年初級)(N=34)	9 (26.5%)	15 (44.1%)	8 (23.5%)	2 (5.9%)	0 (0.0%)
	あつてよかった	30秒自己紹介 だけがよかった	簡単な自己紹介 だけがよかった		
問4(1年中級)(N=85)	65 (76.5%)	14 (16.5%)	6 (7.1%)		
問4(2年初級)(N=34)	25 (73.5%)	3 (8.8%)	6 (17.6%)		
	Aの方がよかった	Bの方がよかった	どちらも変わらない		
問5(1年中級)(N=80)	9 (11.3%)	40 (50.0%)	31 (38.8%)		
問5(2年初級)(N=25)	5 (20.0%)	11 (44.0%)	9 (36.0%)		

者の前ではアイスブレイクのことを「ウォーミングアップ」と呼んでいた。「アイスブレイク」と呼ぶことを避けたのは「ゲーム的」「わざとらしい」などのありうる否定的先入観を持って受講者がアイスブレイクに臨むのを避けたかったからである。また、アンケートでは「グループ名をつける」アイスブレイクのことを「ウォーミングアップA」、共通点GSのことを「ウォーミングアップB」と表記し、その旨をアンケート冒頭に記した。秋学期のみ受講した学生はウォーミングアップAを経験していないので、ウォーミングアップAに関する設問(問2、問5)には回答しないように指示した。これらの学生を除いた問2・問5の本来の回答数は1年中級75、2年初級32となるはずだが、実際には1年中級が79(問2)・80(問5)、2年初級が24(問2)・25(問5)となっており、一部の回答者に指示が正しく理解されなかったと思われる。問2・問5については、実際の回答数を分母として各選択肢の割合を算出した。アンケート回答結果(自由記述は除く)を表1に示す。

4.1. アイスブレイクの実施自体に対する評価

問1「教科書内容のグループワークに入る前に『30秒自己紹介』があつてよかったと思いますか。」の回答で「とてもよかった」「よかった」の合計が1年中級では87.0%、2年初級では79.4%に上り、問4「30秒自己紹介に加えて『ウォーミングアップA/B』があつてよかったと思いますか。」の回答で「あつてよかった」が1年中級では76.5%、2年初級では73.5%だったことから、30秒自己紹介ももうひとつのアイスブレイク(「グループ名をつける」または共通点GS)も、実施したことは肯定的に評価されている。これらの回答の理由は「グループで話し合う時に話しやすくなる」「話が広がって友達が増える」など、アイスブレイクの効果として通常想定されるような内容だった。

ただし、問4の結果は「30秒自己紹介だけでよかった」「簡単な自己紹介だけがよかった」という回答が1年中級・2年初級ともに約25%を占めたことになり、アイスブレイクを不要とする学生の割合としては多いようにも思われる。問4には理由記入欄を設けなかったのだが、問1で30秒自己紹介があることを「あまりよくなかった」とした回答(1年中級3.5%、2年初級はなし)の理由記入欄には(7)のような記載が見られ、アイスブレイクとして30秒自己紹介を行う必要性が感じられていないようだった。問1で30秒自己紹介があることを「よくなかった」とした回答はなかった。

(7) 問1で30秒自己紹介があることを「あまりよくなかった」とした回答の理由記載(一部)

- ・あつてもなくてもできと思ったから。
- ・お互いの事を知ることは良かったが、あまりグループワークに影響することがなかったから

・大学生くらいになれば、このようなことをしなくても授業のグループワークくらいは出来ると思う。逆にそこまで関わらない人に自己紹介をしたくない。

4.2. 2種類のアイスブレイクの比較

本節では、春学期に3回(火曜2時限は2回)実施した「グループ名をつける」アイスブレイクと、春学期に1回(火曜2時限は学生ファシリテータがさらに1回実施)、秋学期に4回実施した共通点GSを比較する。

4.2.1. 選択肢回答結果

問5「ウォーミングアップA・Bはどちらが良かったかと思いませんか」の回答を見ると、回答者の半数程度はB(共通点GS)の方を肯定的に評価しており、35%強の回答者は2種類のアイスブレイクに違いを感じていない。「グループ名をつける」アイスブレイクについて尋ねた問2と共通点GSについて尋ねた問3の回答を比較しても、共通点GSの方が肯定的に評価されていることがわかる(図4)。肯定的回答(「とてもよかった」「よかった」)/中立的回答(「どちらとも言えない」)/否定的回答(「あまりよくなかった」「よくなかった」)の割合が1年中級では問2で53.2%/31.6%/15.2%に対して問3で78.8%/17.6%/3.6%となっており、共通点GSの方が肯定的回答が大幅に(25.6%)多い。2年初級では問2が62.5%/25.0%/12.5%、問3が70.6%/23.5%/5.9%となっており、1年中級ほどではないが共通点GSの方が肯定的に評価されている。

4.2.2. 理由記載

本節では、2種類のアイスブレイクのどちらが良かったかを尋ねた問5の理由記入欄を主に検討しつつ、必要に応じて2種類のアイスブレイクそれぞれについて尋ねた問2・3の理由記載も参照する。4.2.2.1~4.2.2.3節では、共通点GSの方が肯定的に評価された理由を3つの論点に分けて考察する。4.2.2.4節では、「グループ名をつける」アイスブレイクの方を肯定的に評価した回答を検討し、「グループ名をつける」アイスブレイクの効果と難しさを論じる。

4.2.2.1. 課題の簡単さ

問5の理由記入欄では、「Bの方がよかった」とした回答で理由記載があつたのは1年中級で33件、2年初級で10件だった。どちらの学年でも、グループ名をつけることを難しいと感じている趣旨の記載が目立った(1年中級は「難しい」4件、「なかなか思いつかない」1件、「疲れる」1件。2年初級は「難しい」3件、「面倒だ」1件)。同じことの反映であるが、共通点GSについて「Bの方が内容が簡単で話が詰まることがなかったから」「Bの方が会話が広がる」「共通点を探していくだけの方が、ラフな感じで考えやすかった。」との記載が見られた。

共通点GSでは各自の特徴を挙げて他のメンバーと共通するかどうか確認し、共通するものを書き出せばよい

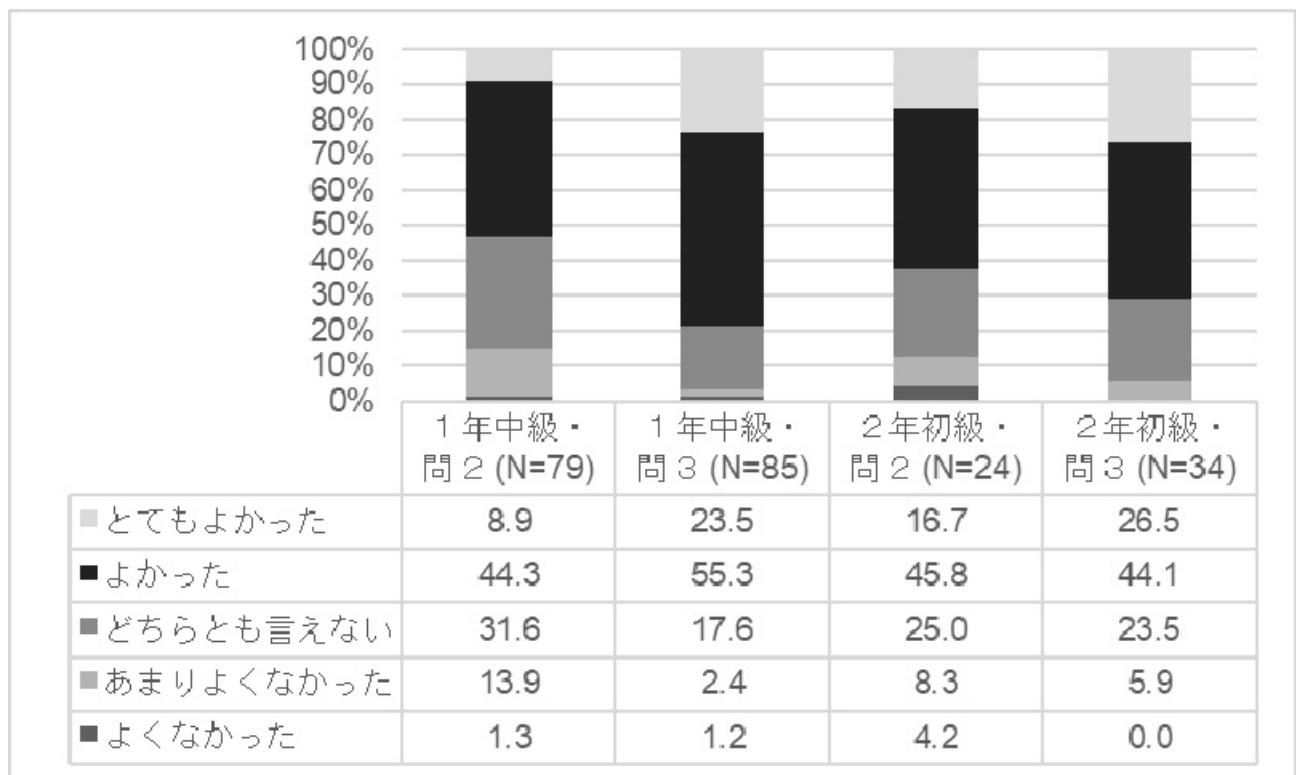


図4. 問2と問3の回答比較(%)

が、「グループ名をつける」アイスブレイクではグループ名というアウトプットを合意形成のうえで出さなければいけない。したがって、共通点の共有に留まらず「名前を思いつく」「合意を形成する」という課題が加わることになる。しかも「場が沸く」グループ名がアウトプットとして期待されている((2)の3項)ので、「名前の妥当性に対する評価」をメンバーで合意させなければならない。これは、グループが替わって最初に行う活動としては高次の思考・交渉であり、心理的負荷が高い。「チーム名をつけるのが難しくて、コミュニケーションをうまくとれなかったから。」「(共通点 GS について)名前を考えなくていいので、会話ができて楽しかったから。こっちのほうが気が楽だから。」のように、難しい課題がコミュニケーションの阻害要因となってしまうことを示唆する記載も見られた。

4.2.2.2. 発散が促進される課題

問3では共通点 GS を「よかった」とした理由に「ワイワイできて眠気も覚めたから。」と書いた回答があった。ここから示唆されるように、アウトプットへの収束を気にして考え込む必要がなく、メンバーが活発に発言できる課題の方がメンバーの発言が増えて発散が促進され、アイスブレイクとしては高い効果が見込まれる。

発散が促進される課題の方が望ましいことを示唆する他の記載として、「A は結局 1 人の案が発表に繋がるが、B は全員が話す必要があってグループワークとして盛り上がりやすかったので B の方がいいと思った」というもの

もある。「グループ名をつける」アイスブレイクのような合意形成課題の場合、理想は参加者が考えを出し合い、それらのよい点を組み合わせることでよりよいアウトプットを生み出すことであろう。しかし、アウトプットが1つでよいと、1つ案が出れば「アウトプットを出す」という目的を形の上では達成できてしまう。これでは、誰か1人が案を出せば他のメンバーが参加する必要がないということになってしまい、参加意欲を高めるような何かの仕掛けと組み合わせなければメンバーの参加意欲が高まりにくい。また、本実践の「グループ名をつける」アイスブレイクの場合、「場が沸く」という主観的な要素が到達目標であることも合意形成への積極的な参加を難しくした可能性がある。対して共通点 GS の場合は、どんな内容であっても共通点を挙げればグループの得点になるので、発言をためらう要因が生まれにくく、得点を稼ぐために何度でも発言する意欲が高まりやすい。実際に、「発言しただけ得点につながるので話しやすかったから」という回答も見られた。

4.2.2.3. 得点を競う感覚

問3や問5で共通点 GS の方を肯定的に評価した回答には、(8)のような理由記載も見られた。

(8) 問3・問5で共通点グランドスラムの方を肯定的に評価した回答の理由記載(一部)

・点数制だったこともあり、ウォーミングアップ A よりコミュニケーションを取らねばという意識があったから。

- ・ウォーミングアップ A より共通点を書き出して点数化する活動なので皆で話しやすく、また仲良くなれる感じがしたから。
- ・点数化して競う？(原文ママ)ことでより活発にグループ全員が話せたように感じた。

(8)の記載では共通点 GS について「点数制だった」「点数化する」という記載がなされている。「グループ名をつける」アイスブレイクでも「発表時に最も場が沸いた名前のグループ」にポイントが与えられており((2)の 3 項)、「点数が入る」という要素はあった。ただポイントの基準は「最も場が沸く」ことであり、得点として客観的に優劣を判断できるものではない。一方、共通点 GS では自分達で共通点の個数と共通人数に基づいて得点を計算する。また、全体共有時にも各グループの得点の大小により勝敗が判断されるので共通点 GS の方が「点数制」という印象になりやすいと考えられる。

また、共通点 GS では全体共有時にグループごとに得点を発表していくので、1つのグループが発表するたびに「このグループは現在の暫定首位のグループを上回れるのか」という関心が受講者に生まれ、そのグループの「勝敗」がそのつど明らかになる。このような「勝負」の感覚を味わえることも、「得点を競う」という側面を印象づけ、「点数制」という言及につながった可能性がある。「グループ名をつける」アイスブレイクの場合は、全グループのグループ名が出揃った時点で教員が「最も場が沸いたグループ名」を判定するので、グループが発表するごとに参加者が「勝敗」を判断することができない。面白いグループ名が発表された場合には発表時に沸くことができるが、上記のように「そのつど勝敗に注目が集まる」という要素はないと考えられる。

4.2.2.4. 「グループ名をつける」アイスブレイクの効果と難しさ

本節では、「グループ名をつける」アイスブレイクを肯定的に評価した回答について検討する。問5で「A の方がよかった」とした回答で理由記載があったのは1年中級で7件、2年初級で5件だった。1年中級では、「面白い名前を考えるのが楽しかったから。」「他のグループの回答をきけておもしろい」「センスのあるチーム名が面白かったから」のようにグループ名をつける活動を楽しんでいる記載や、「チーム名があった方が帰属意識というか、チーム意識が強くなるから。」「とチーム意識の形成に意義を見出した記載があった。ただし1年中級で問5に「A の方がよかった」と回答したのは9人(11.3%)であり、このようにグループ名をつける活動に積極的な意義を見出した受講者は残念ながら少数である。2年初級では「そっちの方が良かったから」「理由はないけど好きやったから a の方が」「A の方が盛り上がる気がする」等の記載が見られたが、いずれも感覚的な内容で分析は難

しい。

「グループ名をつける」というのはアイスブレイクの方法の一つで、第一著者は複数のフォーラム等で参加者の立場で経験したことがある。しかし、4.2.2.1節で論じたように高次の思考・交渉を含む課題であるため、グループが替わって最初に行う活動としては多くの受講者にとっては心理的負荷が高かったようである。問2に対する「共通点を見つけてみんなで面白い名前をつけれたら打ち解けあえたが(原文ママ)、あまり名前をスムーズにつけれないとそこで詰まってしまう微妙な空気になることがあったから。」というアンケート回答は、「グループ名をつける」アイスブレイクの効果と、成功しない危険性を端的に示している。

4.3. 盛り上がりの実現

第一著者は、最初にF工房でコンサルティングを受けた際に「全体共有時にクラスが盛り上がるようにしたい」と考えていた((3)の2項)。この点については、授業時の感触としてもアンケートの結果としても明確な改善を示すものはない。4.2.2.3 節で論じたように「1つのグループが発表するたびに『勝負』の感覚を味わえる」ことは、共通点 GS が全体共有時の盛り上がりを促進しうる要素だと考えられるが、この点に言及したアンケート回答者は5人(4.2%)に留まっている。

ただしこの点については、本実践の検討を共著者らと重ねる中で、「クラスを盛り上げる」ということについてより多角的にとらえてアイスブレイクを運用することがむしろ重要だという風に第一著者のとらえ方が変化した。ひとつには、授業自体のモードの問題がある。英語科目の場合、授業の到達目標として受講者同士の関係性の構築は優先度がそこまで高くはならない。このような授業では、受講者も初年次教育のようにゲーム的な要素の入った授業を受ける心構えではない。したがって、盛り上がりを強く追求すると上滑りする危険性が出てくる。盛り上がりを追求するならば、受講者に明確に働きかけて授業のモード自体をある程度変容させることが必要になるが、その場合はアイスブレイクだけの問題ではなく、授業自体の位置づけ・運営を考えて実行するべきであろう。

もうひとつは、全体共有で何を実現するべきかという問題である。春学期の実践②を観察した第二著者は、得点をグループが順番に発表していった際に、その時点で一番得点が高かったグループに対して教室全体に「おー」という声が上がったのに対して教員(第一著者)が「さあ、これを超えるグループは出てくるんでしょうか」と反応したことを重要なポイントだったととらえた。受講者の「おー」という反応に対して教員が反応を示したことで、「教員は受講者の反応を受け止めてくれる」という雰囲気作りや、ひいては受講者が安心して積極的に発言

できる環境作りにつながると考えられるからである。このように、「受講者がにぎやかに盛り上がっている」レベルに至らなくても、教員の受け止め方によって受講者の「ここをほぐす」ことはできる。それはアイスブレイクとしては一定の成功であると考えられる。

補足として述べると、はた目には反応が薄く見えるクラスでゆっくりと雰囲気がほぐれていると思われる事例が本実践の、3節でふれたのとは別のクラスの授業見学の際にあった。このクラスでは他者と積極的に関わっていく学生が目立つわけでもなく、大きな笑いが起こることもなかった。第一著者はこのクラスを「まじめだが反応が薄い」と感じており、授業を見学した第二著者は「控え目・おとなし目の学生が多そう」と感じた。しかし第二著者は、小さいながらも他者の言動への反応がなされ、グループの発表時にざわめきや小さな笑いが漏れることに注目し、このクラスの雰囲気は悪くなく、ゆっくりと関係性が構築されていると感じた。この事例も、表層の盛り上がりにとらわれすぎず、受講者の安心感を増すような受け止め方を通じて「ここをほぐす」というアイスブレイクのあり方が可能であることを第一著者に感じさせた。

5. まとめ

本実践では、必修英語科目で英語運用能力の高低に関わらず取り組みやすいアイスブレイクとして「30 秒自己紹介」と「共通点グランドスラム」を行い、授業担当教員と授業運営支援部署職員が継続的に連携してアイスブレイクを改善していった。実践は受講者アンケートで 70%以上の回答者に肯定的に評価されたので、授業内のグループワークを円滑化するアイスブレイクとして機能したと考えられるだろう。共通点 GS と性質の近いアイスブレイクである「グループ名をつける」アイスブレイクとの比較を通じて、成功の要因が「簡単で発散が促進される、得点を競う感覚がある課題」であったことも示された。また、授業自体のモードに合い、受講者の安心感を増すようなアイスブレイクの重要性も確認された。

学期(春・秋連続受講の場合は通年)を通じて受講者が飽きない運用については、「見在目禁止」ルールを取り入れつつ検討を今後も継続したい。自分に関するキーワードを書き出し、見せ合いながら会話する「ウィンドウズ」(青木 2013: 38-39)など、自己紹介と共通点探しの役割を持つ他の活動も必要に応じて取り入れたい。授業内容と関連した内容の(ただし、簡単で英語運用能力の高低に関わらず取り組みやすい)アイスブレイクについても今後検討の余地があるだろう。

本稿は教員が通年で継続して授業運営支援部署(F 工房)の支援を受け、授業運営を改善したり、授業内活動に関する考え方を変容させたりした記録でもある。学内で日常的に教員が専門的支援を得られる体制がある

ことの意義を示す記録だと言えるだろう。

F 工房はこれまで、スタッフがプログラムを運営する「直接的な支援」と、事前に相談に応じるが当日のプログラムの運営には関わらない「間接的な支援」を行ってきた。過去の「間接的な支援」については、グループワークツールの貸し出し、プログラム設計に関する事前の相談対応・助言などであり、比較的単発的な支援が中心であった。したがって、本実践は F 工房が「継続的な観察・フィードバック」という授業・課外活動支援の新たな選択肢を持った事例であった。

注

- 1) 第二著者は本実践終了後に現在の所属に移った。
- 2) F 工房は2016年度からは教育支援研究開発センターに属している。
- 3) 図1で共通人数3人の行の配点が「3(+1)」となっているのは、「4人グループの場合は3点、3人グループの場合は4点」を表す。3人グループでは「4人共通」の事柄が見つけれられないので、4人グループと比べて得点が不利にならないように「3人共通」に対する配点を高くした。

参考文献

- 青木将幸 (2013) リラックスと集中を一瞬でつくるアイスブレイク ベスト 50. ほんの森出版, 東京.
- 堀公俊 (2018) ファシリテーション入門〈第2版〉. 日本経済新聞出版社, 東京.
- 今村光章 (2009) アイスブレイク入門—ここをほぐす出会いのレッスン—. 解放出版社, 大阪.
- 今村光章 (2014) アイスブレイク—出会いの仕掛け人になる—. 晶文社, 東京.
- 京都産業大学キャリア教育研究開発センターF 工房 (2012) キャンパスで使えるアイスブレイク集—平成 20 年度採択文部科学省「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」京産大発ファシリテータマインドの風〜ファシリテーションの定着による学生支援改革〜. <https://www.kyoto-su.ac.jp/features/f/action/book.html> (参照 2020.09.26)
- 西畑香里 (2019) 通訳演習クラスにおけるアイスブレイクの視点を取り入れたウォームアップ活動. 東京外国語大学論集 99: pp.231-248.

Exploration of Icebreakers in Compulsory English Class: Consideration through Constant Cooperation between Faculty and Administrative Staff

Masanobu MASUDA¹,
Ryo SUZUKI², Nami SHIMIZU³

The present paper reports how the authors considered and practiced icebreaker methods over a school year to encourage smooth group work. The icebreakers were conducted in compulsory English classes which the first author taught in a university and reviewed with the co-authors, who worked for the educational support section. Activities ‘Self-introduction for 30 seconds’ and ‘Grand slam of something in common’ were conducted because they were easy icebreakers which did not require the students’ competence in English. The icebreakers were positively evaluated in the questionnaire by more than 70 percent of the students. Data from the questionnaire and in-class observations indicated that the icebreaker activities were perceived as easy, divergent, and competitive by students. Furthermore, results demonstrated the importance of icebreakers that match the class atmosphere and help the students feel more comfortable.

This paper puts forth important points for consideration when designing and conducting icebreakers, as well as a case report of constant support for class management. It also exemplifies the significance of close professional educational support system on campus and the possibility of constant observation and feedback in support for class and extra-curricular activities.

KEYWORDS: Finding Things in Common,
Naming a Group, Divergence, Support for Class
Management

2020 年 12 月 23 日受理

1 Institute of General Education, Kyoto Sangyo University

2 Admissions Division, Shiga University of Medical Science

3 The Facilitation Studio (‘F-Kobo’), Center for