

KONAN UNIVERSITY

カウンセラーによる全学向け少人数体験型授業の試み（第2報） グループ体験コースを中心とした概要の紹介と受講者アンケートの分析

著者	青柳 寛之, 大谷 祥子
雑誌名	甲南大学学生相談室紀要
号	21
ページ	15-29
発行年	2014-02-28
URL	http://doi.org/10.14990/00003418

カウンセラーによる全学向け少人数体験型授業の試み(第2報)

——グループ体験コースを中心とした概要の紹介と受講者アンケートの分析——

甲南大学学生相談室 青柳寛之・大谷祥子

I. はじめに

大学生は、アイデンティティ形成上の重要な時期にあたり、さまざまな自己表現や他者との関わりを経験し、自己理解を深めていくことが大切な意味を持つ。そうした経験の機会を提供する場として、甲南大学学生相談室では、毎週1回実施の「ウィークリーグループ」(現在は「Reアワー」)をはじめとするさまざまなグループワークを行ってきたが、2007年度より広域副専攻(いわゆる一般教養にあたる)科目の授業として、少人数グループでの体験的実習を中心とする「自己の探求」を行うこととなった。すでに2007年度から2009年度の取り組みについては、授業の前後に行ったアンケート調査の結果分析を中心に、青柳(2011)が報告しているが、ここでは2010年度から2012年度までの3年間について振り返り、この授業の持つ意義や今後の課題について検討したい。2010年度から2012年度の3年間は、授業の開始時及び終了時に内山ら(2001)のEQS(情動知能テスト)を実施し、それにより授業の効果の測定を試みるとともに、学生自身が授業内で自分自身を振り返る材料としても使用した。今回は前回報告後の3年間の授業の概要と、EQSの全体傾向の分析結果を中心に検討した。なお授業概要については、2010年度及び2012年度のグループ体験コース(筆者大谷が担当)について特に詳しく記述した。

II. 「自己の探求」2010年度から2012年度までの概要

「自己の探求」は2010年度から2012年度も、そ

の前の3年間と同じく、半期(後期)、毎週金曜日の3時限目(13時~14時30分)に開講された。

授業の大まかな構成は2008・2009年度から引き続き、自己の探求①(茶湯)、自己の探求②(グループ体験)、自己の探求③(陶芸)の三つのコースのいずれか一つに所属し、途中他コースの体験を1回ずつ計2回と美術館への散策を1回行うほかは半期通して一つのコースの内容を体験する形をとった。2009年度までは先着順で希望コースに登録できることにしていたが、各コースの詳細な説明である全体講義を授業3回分から2回分に短縮した上で、第3回の授業で全てのコースについての講義が終わった後で、第一希望から第三希望まで記入する形の希望調査を行い、担当で各コースに振り分けることにした。表1に2012年度の各コースの授業概要をまとめたもの¹⁾を示した。茶湯及び陶芸コースについては、2010・2011年度についてもほぼ同様の内容で実施された。グループ体験コースについては、2010・2012年度と2011年度で担当者が異なっており、後に詳しく述べるように同じ担当者が行った2010年度と2012年度でも、受講者数の違いや、内容を模索しつつの実施であったことなどから、実際に行ったプログラムには違いがあった。なお、通常の講義の中に実習的要素を取り入れていて人数制限のない自己の探求④(講義+実習)も引き続き行われており、授業概要を合わせて表1に示した。

各グループの受講登録者数は次の通りである。

2010年度：茶湯12名 陶芸15名
グループ体験7名

表1 「自己の探求①②③④」2012年度の概要

	①茶 湯	②グループ体験	③陶 芸	④講義+実習
第1回	はじめに (合同オリエンテーション)			オリエンテーション
第2回	全体講義Ⅰ：グループ体験について			ライフサイクルと「私」
第3回	全体講義Ⅱ：茶湯と陶芸について グループ分け			アイデンティティを探る
第4回	実習①： 「抹茶を味わう」	知り合いになる	やきものの作り方	パーソナリティについて
第5回	講義①： 「儀礼の意味を考える」	伝える	成型(1) 自由課題	自分の見る「私」、他者から見た「私」
第6回	実習②： 「儀礼を体験する」	協力する	施釉(1) うわぐすりを塗る	集団のなかの「私」 ①問題解決のためのグループワーク
第7回	実習③： 「儀礼を体験する」	イメージを形にする	成型(2) 抹茶茶碗を作る	集団のなかの「私」 ②チームワーク実習
第8回	実習④： 「略盆点前を体験する」	みんなでものを作る(1)	施釉(2) うわぐすりを塗る	対人関係からみた「私」 伝える力を磨く
第9回	実習⑤： 「略盆点前を体験する」	みんなでものを作る(2)	七輪による焼成(1)	コンプレックス
第10回	秋の散策と香雪美術館見学 (合同)			無意識の世界を探る
第11回	他コースの体験①			イメージ表現を通して見た「私」
第12回	他コースの体験②			夢について ①フロイトの精神分析から
第13回	実習⑥： 「自分の陶芸作品を使って茶を点てる」	みんなでものを作る(3)	七輪による焼成(2)	夢について ②ユングの分析心理学
第14回	実習⑦： 「道具を拝見する」	みんなでものを作る(4) プレゼンテーション	鑑賞会	夢について ③夢の体験的理解
第15回	初釜式： 「濃茶を味わう」	ふりかえり・まとめ	全体の振り返り	まとめと期末レポート

2011年度：茶湯15名 陶芸15名
グループ体験15名

2012年度：茶湯15名 陶芸15名
グループ体験15名

なお、この3年間も臨床心理学専攻の大学院生がTA (Teaching Assistant) として3名配置され、それぞれのコースに決まった1名がつく形を基本として動いていた。

Ⅲ. 「グループ体験」(2010・2012年度) について

1. 受講人数について

「グループ体験」コースは、2008・2009年度における「構成的エンカウンター」コースを引き継いだものであるが、2010年度より担当者が変更するに伴って「グループ体験」コースと名称を変更した。同時に実施内容や、実習の呼び表し方を変更したものもある。コース名やシラバスに記載する実習の名称を決める際、就職活動に向けたトレーニングのイメージと結びつきやすいと思われる「グループワーク」という言葉を意識的に避け

た。その主な理由は、それまでの2年間において、茶湯・陶芸コースに対しこのコースの希望者が少ない傾向にあった（前年の2009年度は受講者3名であった）のは、こうした言葉が、評価される緊張感などを喚起し、敬遠されたのではないかと考えたためであった。授業の特色が小「グループ」での活動であるという性質上、受講生の数にあまり偏りがあるのは望ましくない。そこで、登録コースの決定方法を、前述のように先着順から授業内の希望調査をもとに担当者が振り分ける形に変更した。しかし、2010年度は「自己の探求」（実習クラス）全体としての受講者が少なめであり、また、人数のバランスと同時に、受講生のモチベーションがなるべく高い状態で授業を開始できることも重要であると考え、極力第一希望のコースに入れるよう配慮したことから、「グループ体験」コースの登録者は7名、内1名は登録のみで授業参加がなく、実際は6名での実施となった。

2012年度は授業全体として定員上限である45名の登録があり、各コースとも15名ずつの振り分けとなった。全体としての希望者が増えた理由ははっきりとはわからないが、一つの要因として、2007年度から開始され、回を重ねたことにより授業としての認知度が上がってきたことがあるように思われる。「グループ体験」に関しては、2012年は、希望調査実施前の講義の中で、授業内で制作された作品の写真を呈示するようになったところ、講義後の感想などから、より具体的に授業内容をイメージできるようになり、興味を持ってもらいやすくなった印象があった。

2. 授業の内容について

ここでは2010年度と2012年度のグループ体験の授業内容について紹介し、今後への課題等を検討する。

基本的な授業の構成は2010年度・2012年度とも、表1に示した「グループ体験」コースの授業

概要のような形で、毎回「知り合う」「伝える」「協力する」といったテーマを設定し、テーマと関連するような体験実習とその振り返りを行った。各回のテーマは、初めてメンバーの集まる初回から人間関係が進むプロセスになるべく沿うよう考えた。先述の通り、参加者人数の違いもあり、また授業内容についての試行錯誤を行っている段階でもあり、実際に行った実習の内容は両年度で異なった部分もある。また、2010年度は、先にも述べたように登録者7名、実際の参加者は6名と少数であったため、ほぼ毎回、全体で1グループという形で行ったが、2012年度は登録者15名で、実際の参加者も15名であり、ほぼ毎回いくつかの小グループに分かれての実施となった。行った実習の一部を紹介したい。

初回の「知り合う」では、文字通り、ほとんどがお互いに初対面のメンバーが知り合うということテーマとした実習を行った。2010年度はもともと少人数のところ初回欠席者もあり参加者全員で自己紹介などを行ったが、2012年度では15名がいきなり全体で交流するというのは難しいと考え、まず3人ずつの小グループでフリートーク（お互いのことをインタビューし合う）を行った上で、全体に向けて小グループの他のメンバーのことを紹介するという形にし、全体の場に慣れるためのステップとしてより少人数のグループを設定する形をとった。またその際に、インタビューの内容として一般的に自己紹介で述べるような内容だけでなく、なるべくその人らしさが出るような、意外性のある情報を引き出す工夫をするように、と伝え、例として「飼ったことのある動物」「学内で落ち着く場所」などの項目を呈示した。全体の場で他のメンバーの紹介を行う際には、ただ聞いたことをまとめて伝えるだけでなく、紹介者自身がそのメンバーに対して持った印象を、できれば「動物にたとえるとどんな動物か」を含めて述べるよう求めた。さらに、以後の実習で相手の名前が分からないことでお互いに話しかけるの

をためらうということ为了避免のため、この回で、首にかけられる形の名札を作成し²⁾、その後の授業は名札をかけて行うこととした。この回の実習では、これからの授業へ向けての下地作りが一番の目的であったが、自己紹介ではなく、他のメンバーの紹介とすることでよりリラックスでき、伝え方の工夫にも目が行きやすくなる利点があると思われた。また、他の人に自分の印象についての言葉をももらったり、名札を作ってもらうことにうれしさや気恥ずかしさを感じたという感想が見られ、こうした内容を通して、距離感が縮まったり、互いに受容されている感じが持ちやすくなったように思われた。ほかにも、印象を動物にたとえたのが「的確で（その人のことを）覚えやすかった」といった感想が多く見られ、単に相手についての一般的で具体的な情報を集めるだけでなく、違った角度の情報や、他のものにたとえるという変換を行うことで、その人についてのイメージがより膨らんだりつかみやすくなるということも体験されたのではないだろうか。

「伝える」の回では、お香などのにおいを絵や言葉で表して当て合う、図を言葉で伝える、など元々のものと別のモードを用いて伝えるような実習を中心に行った。また、「協力する」の回では、グループメンバーがそれぞれ違う断片的な情報を持っている状態で、協力して一つの地図を作り上げる課題解決の実習を取り入れた。これらの実習においては、少人数であった2010年度に比べ、2012年度の方がグループ間の競争という要素が入ることにより課題解決への動機づけが上がり、ゲームとしての楽しさを受講生が感じていたように思われた。その他、共同でのコラージュ作品作りも行ったが、それぞれが選んで切り抜くものから、どのタイミングで何をどこに貼るかまで、個々の感性の違いがよく体験されていたようだった。

実習の内容で兩年度で大きく異なっていたのは、2010年度は「イメージを形にする」の実習と

して油粘土を用いた作品制作を行ったが、実習中のシェアや前後の準備や片づけを含め、必要な時間や設備の問題で15名で行うのは難しい内容であり、人数の増えた2012年度は行わず、逆に2012年は2010年には行わなかった、大学生生活をテーマとするすごろく作りの実習を数回かけて実施した。

2010年の粘土の実習は、ファンタジーグループ（樋口・岡田、2000）で用いられるワークをもとにしたもので、油粘土を用い、一度各自が自由テーマで作品を完成させた後、その作品を他のメンバーに渡し、それぞれが他者の作品に手を加え、またもとの制作者に戻して作品を完成させる、というものであった。多くの場合、大学生にとって油粘土に触れること自体が久しぶりのことであり、子ども時代を思い出させるような刺激になりやすい。また、自分の作品に他者の手が加わったり、他者の作品に手を加える際に様々な気持ちの動きが生じたり、他者に刺激を受けていったん完成した作品が思いもよらぬ方向に変化する、といったことも起こる実習であり、かなり深い心理的な体験がなされる可能性も高い内容と言える。なお、様々な負の感情を体験することもありうる実習だが、本授業では概ね「大事に手を加えてもらった」と好意的に受け取っていた様子であった。担当者としては興味深く感じる実習であったのだが、普段こうした内容に接していない（心理学専攻でない）受講生でもあり、90分の授業時間で15名それぞれに十分注意を払いつつ進めるということは現担当者には困難であると感じ、人数の増えた2012年度は取り入れることを断念した。そのほかに普段用具がしまわれている場所と授業の実施教室の間はかなり距離があるなど、用具運搬や設備等の問題も大きかった。

2012年に行ったすごろく作りでは、テーマを「大学生活」にすることで、自分たちの大学生活について改めて考える機会とすること、「大学生がグループで遊んで楽しめるものを作る」という目標を立てることで自分たちがどういったものな

ら楽しめるのか振り返り考えること、グループでアイデアを出し合いそれをまとめ、協力して形にするプロセスを体験すること、などを目指した。すごろくのマス目の内容を考えていく際に、互いの大学生活、特に恋愛の話などに花が咲き、授業であることを忘れてしまっているかのような時間もあったが、最終的には各グループともゲームとして遊べるような形に完成させることができた。半期の授業全体についての感想でも、直近の実習であった影響もあると思われるが、一番印象に残った実習内容としてこのすごろく作りを挙げる受講生が多く、「普通のすごろくとは違ったものを作ることができてとてもうれしかった」「これからの大学生活を見つめるいい機会になった」「色々な視点から一つの物事を見ることができて面白さを感じた」などの感想が見られた。

このように、2010年度は人数が少ないことで受講生全員が交流する状況になり、短期間でお互いの顔や名前を覚えるような状態になれたり、上述の粘土を用いた実習など、参加者が多いと実施が難しい内容も取り入れることができたり、という利点もあったが、複数グループ間での競争や比較などの要素を取り入れられないことは残念であった。2012年度の授業では、2010年度と同じ内容の実習でも、複数グループを設けることで、より取り組みへの意欲が高まったり、他グループの出来栄や作業の進み具合を参照することによる安心感や逆に焦りなどが体験されたり、ということが見られた。また、一つの実習の中でもそれぞれのグループで起こることには違いがあり、自分たちのグループだけでなく他のグループで起こったことも知るにより、人間関係についての気づきが広がることもあった。効果的な授業の実施ということ考えると、やはりいくつかの小グループを設けられるくらいの参加者があるのが望ましいように思われる。その一方で、小グループの数があまり多くなると、今度は全体のメンバーを互いに把握しづらくなったり、各グループで生じた

プロセスの共有を短時間で行うことが難しくなったりするため、12名から現在定員としている15名程度がやはりちょうど適した人数と言えるのではないかと。

その他に考えておきたい点として、「広域副専攻」の1コマの授業という枠組みの中で、今後どのように授業内容を充実させていけるか、ということがある。担当者として授業内容を考える際に、もしあと1時間あるいは30分あればもう少し大掛かりな準備の必要な内容を取り入れられるのだが……と思うことがあった。準備が大掛かりで時間のかかる実習、というのは、多くの場合、より非日常的な体験につながる内容になりやすく、普段とは違う自分自身についての気づきにつながることも期待される。しかしながら、「広域副専攻」科目であるという位置づけで、参加者もほとんどの場合は心理学や関連領域の専攻ではない1～2回生であるということも考えあわせると、比較的日常の感覚に近い、馴染みやすく日常への還元もしやすいところで、“グループと自分”“グループの中での自分”ということを変えて見つめる機会が提供されることの良さもあるだろう。このあたりのバランスをどう取るかが今後の授業内容を考えていく上で重要な点ではなかろうか。「陶芸」や「茶湯」コースと「グループ体験」の大きな違いとして、「グループ」という抽象的なものが中心に据えられていることが挙げられる。他の2コースでは取り組む具体的な内容が一貫しているのに対し、「グループ体験」では「グループ」というゆるやかなくりの中で、具体的にを行う内容は毎回あるいは数回ずつ違う、という形になっている。そのため、場合によっては、グループでの体験をもとに考える、という意識が薄くなってしまい、“いろいろなことをした”で終わってしまう恐れもある。これまでも各回のテーマを呈示するなどしてはしてきたが、今後も実習の呈示の仕方や振り返りの行い方について、引き続きよりよい形を考え続けていく必要があると思われる。

3. 他コースの体験としての「グループ体験」

授業全体の構成の中で、「他クラスの体験」として、登録コース以外の2つのコースの授業を受ける回を2回設けており、「グループ体験」コースの受講生は、茶湯及び陶芸の授業を各1回受けた。そして逆に、茶湯コース・陶芸コースの受講生に対して各1回ずつ「グループ体験」の授業を実施した。この、他コース登録者に向けての1回のみ「グループ体験」授業についても触れておきたい。

2010・2012年度ともに、まずごく簡単な自己紹介と、導入としてジェスチャーを用いた伝言ゲームを行い、その後、2010年度はグループ体験コースの「伝える」で行ったのとはほぼ同じ内容、2012年度は「協力する」で行ったのとはほぼ同じ内容を行った。「グループ体験」と同じように少人数グループで実施してはいても、「茶湯」「陶芸」コースでは、各受講生がそれぞれに「茶湯」「陶芸」を体験し、そのことを通して自分自身と向き合う、ということが中心となる。性質上普段の授業ではどうしても、受講生同士がお互いに知り合ったり話し合ったりする時間は多く取りにくい。そのためか、他コースの体験として「グループ体験」を実施した際の学生の感想では、「他の受講生と話せてよかった」「新鮮でよかった」といった声が多く寄せられた。「他コースの体験」の実施は、それぞれのコースの授業を5回ほど終了した後である。これはちょうど、各自がそれぞれのコースでの体験を積み重ね、思うことも蓄積されてきて、一緒に授業を受けている他のメンバーについても互いに顔を覚え存在を意識してきているようなタイミングになっていると思われる。「茶湯」や「陶芸」を希望して選択している学生は、どちらかという、他の学生と触れあうことよりも、静かに五感を使ってお茶や土といったものを味わうことを選んだ学生とすることができるかもしれない。中には初対面の段階でいきなり話しあったり共同作業を行うことには負担を感じや

すい学生もいるかもしれないが、直接は言葉を交わさずに同じ場を共有するような時間を重ね、ある程度お互いの間の安心感が醸成されたところで、「グループ体験」の授業が入ることで、1回だけではあるが、効果的にグループというものが体験されやすいのではないだろうか。またこのタイミングで他の受講生が「茶湯」「陶芸」それぞれの体験をどのように感じているのかということを知ることにより、その後、それぞれの所属コースでの体験をより広い視点からとらえることにもつながることが期待される。そうした意味では、今後、この1回の「グループ体験」で行う内容として、それぞれの普段の受講コースでの体験を共有したり深めることを主眼に置いたようなものを取り入れるのも有効かもしれない、検討していきたいところである。

IV. 「自己の探求」受講者アンケート分析 2010～2012年度

2010～2012年度も引き続き受講者アンケートを実施した。目的は授業の効果を何らかの形で見えるようにしたいということであるが、統制群の設定など困難な面があり、測定方法の模索という側面は引き続きあると思われる。

1. 使用した測定尺度について

前回の2007～2009年度のアンケート（青柳，2011）では、授業に関連があると推定されるさまざまな領域から項目を選定した。どのような項目が変化を反映するか探索的に検討するという意図があったためである。しかし一方、さまざまな質問紙からの「寄せ集め」であったので、心理測定的にはやや問題があったことは否めない。そこで今回は、寄せ集めではなくひとつのまとまった尺度で、できれば標準化データのある尺度を用いようと考え、内山ほか（2001）のEQSを使用することとした。

EQSは情動知能を測定するための尺度で、自

己対応・対人対応・状況対応の3領域と、各々を構成する対応因子、さらにその下位因子を測定することができる。前回の分析でも、自己・人間関係・状況に関連する項目は変化を拾う可能性がみられたこと、知識や技能を身につけようとする授業とは違い、「自己の探求」では情動を含むこころの働き方が注目されることから、最も一般的な3つの領域をカバーしているEQSは適切な尺度と思われた。

EQSは65項目から構成される。2つの信頼性確認用の項目を含むが、今回は分析に用いなかった。各年度とも、授業の2回目（以下本文中では煩雑さを避けるため単に「開始時」と記述した）と最終回に施行している。

2. 分析の方法

2010、2011、2012年度の各コースの受講者のうち、授業開始時と終了時、ともにEQSに回答した者を分析の対象とした。開始時のみ・終了時のみ回答の者、欠損値がある者、事前の説明でデータを研究の素材として使用することに同意しなかった者は除外している。分析の対象となった人数は表2の通りである。この3年分を合わせて分析した。なお、II. で述べたように「グループ体験」では2011年度のみ担当者が異っていたり、年度ごとに内容にやや違いがあるが、他コースと比較する上では十分まとまりをなしていると考え、同様に3年分のデータを合わせて分析している。

次にEQSには標準化のデータ（内山ら，2001）があるので、今回のデータと比較した。表3に示す。「自己の探求」が今回のデータで、授業開始時の値を用いた。「社会人標準」は社会人を対象としたEQSの標準化標本データ、「大学生標準」はEQSの大学生の集団規準のためのデータである。値を比較すると、全般的に「自己の探求」受講者の値が高く、特に対人対応領域の値は、パーセンタイル順位で設定された段階区分をまたぐ程度の違いとなっている（B段階：すぐれていま

す、C段階：能力があります）。この違いが何を意味するかはすぐにはわからないが、「自己の探求」という授業を選択する者の特性であると考えられることもできる。しかしこれを検証するには、他の一般の授業を受講した者の平均値との比較が必要であろう。

EQSには上にも述べたように、領域・対応因子・下位因子の3層のまとまりがあるが、下位因子は21因子あり、紙面の都合などから、今回は領域と対応因子までの分析とした。分析の具体的な目的は、①授業の前後でEQSの値に変化がみられるか、②特定のコースで変化がみられるか、③ある特性を持った者が特定のコースを選択することがあるか、を検討することである。そのため、EQSの領域と対応因子について、コース（自己の探求①②③④、つまり茶湯・グループ体験・陶芸・講義+実習）×授業の前後の、4×2の混合計画の分散分析を行った。なお交互作用がみら

表2 分析の対象となった人数

コース	2010	2011	2012	合計
茶 湯	9	15	11	35
グループ体験	4	13	12	29
陶 芸	11	11	13	35
講義 + 実習	25	21	43	89
合 計	49	60	79	188

表3 EQS マニュアル記載の標準値との比較

	自己の探求 184名		社会人標準 1,566名		大学生標準 226名	
	平均値	標準 偏差	平均値	標準 偏差	平均値	標準 偏差
EQS 合計	138.85	30.85	118.34	35.21	120.28	29.97
自己 対応	47.21	11.33	42.13	12.26	43.38	11.37
対人 対応	47.63	12.57	39.20	12.54	40.83	12.16
状況 対応	44.01	13.08	36.60	13.13	35.9	12.31

れた場合の単純主効果の分析は、前回の分析（青柳，2011）では行わなかったが、各コースの人数の偏りは大きいものの、人数全体としてはやや大きくなっていることもあり、実施することとした。

3. 結果

① EQS の「3領域」の分析

EQS の自己対応、対人対応、状況対応の3領域の分析結果を図1～3に示す。

自己対応領域（図1）で、授業前後の主効果（ $F(1,184) = 11.63, p < .05$ ）と交互作用がみられた（ $F(3,184) = 3.76, p < .01$ ）。コース間の主効果はみられなかった（ $F(3,184) = .669, n.s.$ ）。交互作用の単純主効果の分析を行ったところ、授業前と授業後のコース間差はともにみられなかった。また「陶芸」で授業前後の有意差が認められた。これは、「陶芸」コースのみ、授業の前後で自己対応領域の値が上昇しているが、他コースとは授業前でも授業後でも差がないことを示している。

対人対応領域（図2）では、コース間（ $F(3,184) = 5.06, p < .01$ ）と授業前後（ $F(1,184) = 17.72, p < .01$ ）に主効果が認められ、交互作用は認めら

れなかった（ $F(3,184) = 1.66, n.s.$ ）。コース間差について多重比較を行った結果、「茶湯」>「講義+実習」で差が認められた。コース選択前の差をみるために、さらに授業前のみでコース間比較を行ったところ、同じく「茶湯」>「講義+実習」で有意な差が認められた。この結果からは、対人対応領域において、4コース全体として前後の効果は認められたこと、コース選択時点でメンバーに「茶湯」>「講義+実習」という特性の違いがみられたことを示している。

状況対応領域（図3）では、授業前後の主効果（ $F(1,184) = 36.48, p < .001$ ）と交互作用（ $F(3,184) = 3.55, p < .05$ ）が認められた。コース間の主効果はみられなかった（ $F(3,184) = 2.18, n.s.$ ）。交互作用の単純主効果の分析を行ったところ、「授業前」のコース間差はみられなかったが、「授業後」に「陶芸」>「講義+実習」で有意差が認められた。また、「茶湯」「グループ体験」「陶芸」で授業前後に有意な差が認められた。

② 対応因子の分析

紙数の都合上、対応因子については要点のみ述

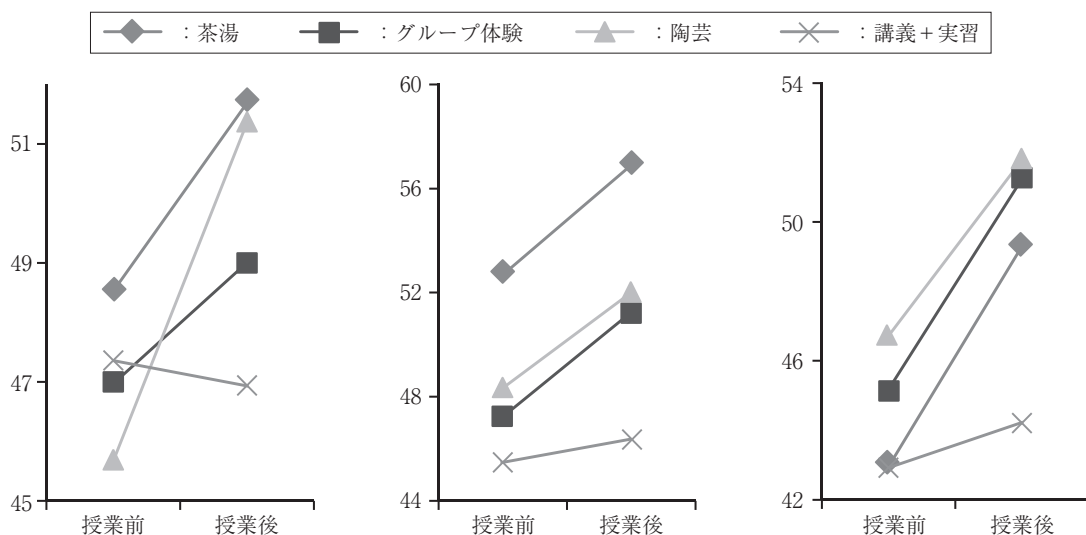


図1 「自己対応領域」 平均値

図2 「対人対応領域」 平均値

図3 「状況対応領域」 平均値

べる。対応因子の名称と、有意な差がみられたか否かを表4にまとめて示す。

まず授業前後の主効果が6つの因子で認められた。すべて授業後の方が高い値となっている。コースの主効果については3つの因子で認められた。このうち、授業選択時のメンバーの特性の違いとして解釈可能な、授業前で差が認められたのは愛他心因子（ $F(3,184) = 3.30, p < .05$ ）のみで、「茶湯」>「講義+実習」であった（図5）。交互作用が認められたのは、自己コントロール因子（ $F(3,184) = 4.65, p < .01$ ）と状況洞察因子（ $F(3,184) = 4.28, p < .01$ ）の2因子であった。単純主効果の分析を行ったところ、自己コントロール因子では、「陶芸」のみ授業の前後で有意な差がみられた（図4）。また状況洞察因子では、「茶湯」「グループ体験」「陶芸」で授業前後の間の差が認められた（図6）。

4. アンケート結果についての考察

①自己対応領域

「陶芸」で値の上昇が認められた。自己対応領域の意味は、「自己の心のはたらきについて知り、行動を支え、効果的な行動をとる能力を評価」³⁾するということであるが、「陶芸」の授業の中で

直接そのような側面に注目することは少なく、やや戸惑う結果である。むしろ「グループ体験」や「講義+実習」で直接扱う内容であると思われる。強いて言えば、ひとつの作業に没頭する時間が長く、その作業への焦点づけを繰り返すことが関連ある点であるかもしれない。

また、対応因子である自己コントロール因子でも「陶芸」での値の上昇が認められた。自己コントロール因子の意味は「自分の行動を自分で調整

表4 対応因子の名称と、統計的に有意な差についてのまとめ

	授業前後の主効果	コースの主効果	交互作用
a (自己洞察) 因子	○		
b (自己動機づけ) 因子			
c (自己コントロール) 因子			○
d (共感性) 因子	○	○	
e (愛他心) 因子		○	
f (対人コントロール) 因子	○		
g (状況洞察) 因子	○		○
h (リーダーシップ) 因子	○	○	
i (状況コントロール) 因子	○		

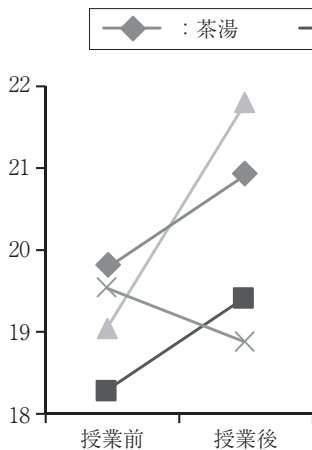


図4 自己コントロール因子

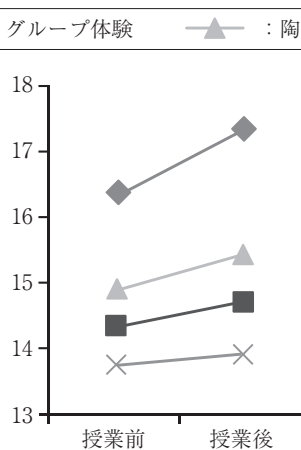


図5 愛他心因子

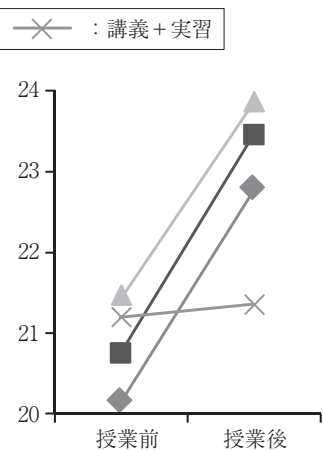


図6 状況洞察因子

する能力（目標追求）（自己決定）（自制心）」である。確かに陶芸では自分なりに完成品をイメージし、それに向けてある程度の自制心をもって作業を行う必要があるが、「グループ体験」や「講義+実習」でも同様の能力は必要であろう。ただそれが作品をつくるということを中心として、比較的継続的に行うという点で、最も意識されやすかったということであろうか。

自己洞察因子では全体として授業の前後で値が上昇しているが、この因子はほぼ自己理解に相当する。「自己の探求」という授業全体の主旨と強い関連があるので、この結果は納得のいくものである。

②対人対応領域

授業全体として対人対応領域での値の上昇が認められた。対人対応領域の意味は、「他者の感情に関する認知や共感をベースに、他者との人間関係を適切に維持することのできる能力を評価」する、というものである。授業の主旨に照らすと、全体としてこの因子の値が上昇するのは理解できるように思われるが、実際には「茶湯」や「陶芸」ではあまり直接に人間関係は扱わず、扱うとすれば「グループ体験」や「講義+実習」であろう。それでも全体として値が上昇していることから、必ずしも明示的に人間関係に焦点づけをしなくても、少人数のワークを継続的に行うことに意義があるものと考えられる。

また授業前の比較では「茶湯」>「講義+実習」となっているので、授業選択の時点で、「講義+実習」と比較して）対人対応領域の値が高い人が「茶湯」を選択していることになる。対人関係である程度の意識を持った人が洗練された文化としての「茶湯」を選択した、とも考えられるが、対応因子を検討するとまた違った側面が見えてくる。

対応因子である愛他心因子でも「茶湯」>「講義+実習」という結果である。さらに愛他心因子

を構成する下位因子をみると「配慮」と「自発的援助」となっている。少々強引な気もするが、茶湯の「気配り」「もてなし」に通じるところもあるのではないだろうか。このような特性が比較的高い者が、「茶湯」を選択したということかもしれない。

ほかに共感性因子と対人コントロール因子でも全体として値の上昇がみられたが、前者については授業が少人数であることや、実習的な体験を導入していることの効果がうかがわれる。また後者についても、既知でないメンバーが協同して作業にあたるという、この授業の特性を反映していると考えられる。

③状況対応領域

状況対応因子の意味は「集団を取り巻く状況の変化に耐える力、リーダーシップ、また状況に応じて能力を使い分ける統制力を評価」するというものである。「講義+実習」以外の、15名制限をかけて行っているコースで値の上昇が認められた。対応因子である状況洞察因子でも同様の結果である。因子の意味は「悲観的にならず、変化する状況の意味を正確に理解し、適切に対処する能力」である。継続的に15名程度の少人数で授業（グループ作業）を行うことの効果が見られたと単純に考えてもよい結果かもしれない。

また、リーダーシップ因子と状況コントロール因子で、授業全体として上昇が認められた。前者については「陶芸」「茶湯」などは必ずしもリーダーシップが関係ある内容は多くなく、解釈が難しいところである。後者は「状況の適切な認識に基づいて臨機応変の処置ができ、また自分を変えていくことができる能力」で、これは実習的課題があり、他者と交流しながら自らの心の動きに着目する授業の効果として考えてもよいであろう。

5. 考察のまとめ

①授業全体としての効果、指標としてのEQSの有効性

自己動機づけ因子・自己コントロール因子・愛他心因子を除くすべての領域・対応因子で主効果が認められた（自己対応因子・状況対応因子・状況洞察因子には交互作用があるので、特定コースのみの効果となるが）。4つのコース全体としては、授業後に値が上昇していたことになる。これをもってEQSにより測定された情動知能の面で、「自己の探求」という授業が肯定的に働いたと見なすことができるだろうか。批判的に見れば、時間経過だけでも数値が上昇することがあり得るし、授業後に授業前と同じ質問紙に答えるという点で、より望ましい方向へのバイアスが働くこともあり得る。そのために通常は設ける対照群がないことも挙げられるであろう。そこで比較の対象として前回の論文（青柳，2011）をみると、授業前後の主効果が見られた領域は「自己受容」「関係維持」「状況への対応力」「価値（関係）」であった。EQSの3つの領域と重なる部分が多く、今回測定尺度にEQSを用いた理由のひとつもこの点であった。前回のすべての尺度で必ずしも値が変化したわけではなく、変化が認められた尺度と関連が深いEQSを用いたところ、多くの領域・因子で変化が認められた。この点は、授業による肯定的変化を認める一材料となるのではないかと思われる。また同時に、EQSが測定する3つの領域は、「自己の探求」のような少人数のワークの効果を比較的好く捉えたと考えることも可能であろう。

②コース特有の効果、コース選択時の特徴

自己対応領域（自己コントロール因子）では「陶芸」のみで上昇がみられ、作業への持続的な集中と関連があると考えられた。状況対応領域（状況洞察因子）では「茶湯」「グループ体験」「陶芸」で上昇がみられた。いずれも15名制限の

グループであり、少人数で継続メンバーという授業の設定との関連が示唆された。最後に授業選択の仕方としては、「茶湯」を「対人対応領域」「愛他心因子」が高い者が選択する傾向があり、それは他者への意識、特に配慮や援助の意識が高い者であることが推定された。これは茶湯のもつ哲学や基本姿勢と重なるものと考えられた。

以上のように、「自己の探求」という授業全体での効果、また自己対応領域では陶芸の、状況対応領域では15名制限のグループの効果が示唆される結果であった。最後に今後注目すべき点をいくつか挙げておく。①EQSはこのような授業の効果測定に使うことができる尺度である可能性がある。②特定コースを選択した者の特性（コースの主効果に関連する）は前回の報告（青柳，2011）と異なる点があり、また（今回データで示していないが）年度ごとのばらつきもあるので、さらにデータの積み重ねが必要である。③性差についてはまったく触れることができていないが、EQSマニュアル（内山ら，2001）の社会人標準値では対人対応領域のみ女性が高くなっているの、「茶湯」の男女比との関連も注目される点である。④「自己の探求」受講者の得点が標準値よりも高い点について、今後さらに検討が必要である。⑤前回の報告（青柳，2011）で述べたように「自己の探求」の主旨のひとつに、普段触れることの少ない五感や身体を使う体験をする、ということがあり、前回の尺度の中にはそれを問う項目も入っていたが、今回は測定の整合性を重視してEQSのみを使用した。この点については、項目を検討して追加していく必要がある。

V. おわりに

カウンセラーが提供する、少人数の体験型授業「自己の探求」の4～6年目である2010～2012年度の内容を報告した。今回は特にグループ体験について担当者でもある筆者のひとりが詳しく報告

し、実施の内容、今後の課題について述べた。次に授業開始時と終了時に実施した受講者アンケートの分析結果を示した。今回は、前回の報告で変化が比較的良好に示された心理学的側面を特に取り上げ、心理測定的な整合性を高めるために、市販のEQS（情動知能尺度）を用いた。多くの因子で肯定的な変化が認められたが、その変化がどの程度「自己の探求」という授業の特性によるものなのか、という点については今後さらに工夫や検討が必要であろう。また、振り返りなど自由記述からの質的な分析も今後の課題である。

註

1) 初回授業時に学生に配布した予定表をもとに作成

した。

- 2) この名札についても、先の3人グループで互いに他のメンバーの名札を作成して渡す形をとった。
- 3) EQS 質問用紙（内山他、2001）の「因子の意味」より。以下の引用も同様。

文 献

- 青柳寛之 2011 カウンセラーによる全学向け少人数体験型授業の試み——陶芸グループを中心とした概要の紹介と受講者アンケートの分析—— 甲南大学学生相談室紀要第18号 18—28
- 樋口和彦・岡田康伸（編著）2000 ファンタジーグループ入門 創元社
- 内山喜久雄・島井哲志・宇津木成介・大竹恵子 2001 EQS 実務教育出版
- 内山喜久雄・島井哲志・宇津木成介・大竹恵子 2001 EQS マニュアル 実務教育出版

ABSTRACT

Experience-based Small Group Work by Student Counselors in College Course (the second report)

AOYAGI, Hiroyuki ; OHTANI, Sachiko
Konan University

From 2007, we have given experience-based small group work in college course. The title of this class is “The Search of the Self”, and the contents are “tea ceremony”, “group activities”, and “ceramic art with shichirin-kiln”. This is the second report of this class in 2010-2012. The brief overview of this class is reported and the content of “group activities” is reported in detail.

To examine the effect of this class, EQS (Emotional intelligence scale) is given for students who take this class. The results of EQS suggest that 1) this class develops student’s capabilities of intrapersonal, interpersonal and situational aspects, 2) the “ceramic art” grows abilities of intrapersonal awareness and self-control, 3) the “tea ceremony”, “group activities”, “ceramic art” grow abilities of situational awareness, 4) the students who select the contents of “tea ceremony” have higher abilities of interpersonal awareness and altruism from the beginning.

Key Words : experience-based group work, college course, student counselor, tea ceremony, group activities, ceramic art, EQS (Emotional intelligence scale)
