

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3報） 授業の前後に実施したEQSの結果から2013～2018年度を概観する

著者	青柳 寛之
雑誌名	甲南大学学生相談室紀要
号	27
ページ	36-48
発行年	2020-02-29
URL	http://doi.org/10.14990/00003596

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3報)

—授業の前後に実施したEQSの結果から2013～2018年度を概観する—

甲南大学学生相談室 青柳寛之

I. はじめに

大学生として過ごす数年間は、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ひとつの場として、甲南大学学生相談室では、毎週1回実施の「Reアワー」をはじめとするさまざまなグループワークを実施してきた。2007年度より当時の広域副専攻（2015年度からは共通教育センターの基礎共通）科目の授業として、少人数クラスでの体験的実習を中心とする「自己の探求」を行ってきた。その内容について、2007年度から2009年度については青柳（2011）に報告し、次いで2010年度から2012年度については青柳・大谷（2014）に報告した。いずれも授業内容の概略と、授業の前後に実施したアンケート調査（2007～2009年度は自作の質問項目、2010～2012年度はEQS:情動知能テスト（内山他、2001）の結果を分析したものである。

今回は引き続き前回報告後の6年間の授業の概要を紹介し、主に年度ごとにEQSの結果を検討した。

II. 「自己の探求」2013年度から2018年度までの概要

「自己の探求」は、半期（後期）、毎週金曜日の3時限目（13時～14時30分）に開講している。これは開始当初から現在に至るまで変わっていない。

授業の構成は、自己の探求①（茶湯）、②（グ

ループ体験）、③（陶芸）、④（講義+自己理解ワーク：講義+実習と略記）の4つのクラス（前回までは“コース”としていたが、現在では“クラス”と呼んでいる）のいずれかを履修する形をとっている。前回報告以降、担当者の交代などにより、各クラスの内容は変更を重ねている。この点については後述する。

自己の探求①②③は定員15名の少人数クラスである。初回のオリエンテーションの後、2回にわたって各クラスの内容を説明し、その後クラス所属に関する希望調査を行い、担当者で各クラスに振り分ける。そして4回目から各クラスに分かれて授業を行い、概ね10回目くらいに3クラス合同で美術館への散策（2017年度まで）と、自分が属していないクラスを体験する機会を2回設けている。

自己の探求④は、通常の講義の中にペアワークや描画などの実習的要素を取り入れた授業で、人数制限がない。表1に、2017年度の自己の探求①②③、2018年度の自己の探求④の授業概要をまとめたものを示す。この6年間で最も実施年度の多かった内容である。

上で述べたように、この6年間は担当者の交代などにより、各クラスの内容にもかなりの変更があった。表2に、年度ごとの各クラスの内容を示す。なお、各セルの数字は授業で2回ともEQSを提出した者の人数である。これはある程度きちんと授業に参加した受講者の数を示すと考えられる。受講登録した人数はこれよりも若干多い。

前回の報告までとはほぼ同様の内容で行ったの

表1 2017年度「自己の探求①②③」、2018年度「自己の探求④」の概要

	①茶湯	②グループ体験	③陶芸	④講義+自己理解ワーク
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 EQS 実施			ライフサイクルと「私」 EQS 実施
第3回	全体講義Ⅱ：茶の湯と陶芸について 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(1)	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」	知り合いになる(2)	形をイメージしてみる	自分の見る「私」、他者から見た「私」（ペアワーク）
第6回	実習②：「儀礼を体験する」	粘土遊びを通して(1)	成型(1) 自由課題	集団の中の私(1) （ペアワーク+グループワーク）
第7回	実習③：「儀礼を体験する」	粘土遊びを通して(2)	施釉(1) うわぐすりを塗る	集団の中の私(2) （グループワーク）
第8回	実習④：「略盆点前を体験する」	協力する(1)	成型(2) 抹茶茶碗を作る	集団の中の私(3) （グループワーク）
第9回	実習⑤：「略盆点前を体験する」	協力する(2)	施釉(2) うわぐすりを塗る	無意識の世界を探る
第10回	秋の散策と香雪美術館見学（3クラス合同）			イメージ表現を通して見た「私」(1) （描画）
第11回	他クラスの体験①			イメージ表現を通して見た「私」(2) （描画）
第12回	他クラスの体験②			夢について(1)
第13回	実習⑥：「自分の陶芸作品を使って茶を点てる」	感じること・形にすること(1)	七輪による焼成(1)	夢について(2)
第14回	実習⑦：「道具を拝見する」	感じること・形にすること(2)	七輪による焼成(2)	夢について(3) EQS 実施
第15回	初釜式：「濃茶を味わう」 EQS 実施	全体の振り返り EQS 実施	観賞会と全体の振り返り EQS 実施	まとめ（期末レポート作成）

表2 年度ごとの各クラスの内容と、EQS 提出者数

	自己の探求①	自己の探求②	自己の探求③	自己の探求④
2013	茶湯 9	グループ 11	陶芸 10	講義+実習 28
2014	グループ (+茶湯) 24		陶芸 15	講義+実習 26
2015	茶湯 13	グループ 15	陶芸 12	講義+実習 45
2016	朗読 9	イメージ 11	陶芸 12	講義+実習 67
2017	茶湯 12	グループ 14	陶芸 10	講義+実習 60
2018	フィールドワーク 12	朗読 6	陶芸 13	講義+実習 31

は、網を掛けた2013、2015、2017年度である。ただし、2017年度は④の「講義+実習」の担当者が異なる。2014年度は担当者の事情により①と②を合同で行い、内容的にはグループ体験が中心となった。2016年度は新しい担当者による「イメー

ジ体験」が実施され、それまで「グループ体験」を担当していたスタッフが「朗読」を実施した。2018年度はまた別の担当者による「フィールドワーク」を実施した。表3に「イメージ体験」と「朗読」の4回目以降の概要を示す。

表3 「イメージ体験」「朗読」の内容

	イメージ体験 (2016)	朗読 (2018)
第4回	自己紹介・個人でのコラージュ作成	グループ作り
第5回	グループでのコラージュ作成とシェアリング	作品の選定 (輪読)
第6回	他クラスの体験①	様々な役の体験
第7回	他クラスの体験②	役割分担の決定
第8回	秋の散策と香雪美術館見学	発表に向けての練習 (1)
第9回	コラージュ課題	発表に向けての練習 (2)
第10回	ペアでの開眼イメージ体験 (1)	他クラスの体験①
第11回	ペアでの開眼イメージ体験 (2)	他クラスの体験②
第12回	閉眼イメージ体験	発表に向けての練習 (3)
第13回	描画作成	発表の準備
第14回	茶湯体験	クラス内発表・報告会の準備
第15回	全体の振り返り・質疑・まとめ	報告会 (3クラス合同)

「イメージ体験」は、イメージ療法を専門とする担当者によるもので、コラージュのような手に触れることができる素材から始め、開眼イメージ、閉眼イメージへと進み、描画の作成で終わるといった内容である。「朗読」は、最終回の発表会 (他の2クラスのメンバーが観客となる) を目標に、作品の選定、役の決定と進み、練習を重ねるといった内容である。朗読という内容については、別の枠組みでそれ以前に実施している。大谷 (2017)、大谷 (2018) を参考にさせていただきたい。「フィールドワーク」は、甲南大学周辺の地域を歩き回り、植生や動物の生態、地形と街の形成、神社などの歴史的建築物の解説を行うといった内容である。その時の気候や天候に応じて主題を選択するなど、かなり柔軟に実施していた。

少人数とはいえ実習的な内容なので、何らかのアシスタント的存在は欠かせない。臨床心理学専攻の大学院生による TA (Teaching Assistant) にはずいぶん助けられた。しかし、さまざまな事情から、2018年度以降は TA 候補者が集まらなくなったため、この授業を履修した経験のある学部生による LA (Learning Assistant) の制度を利用した。2018年度は2名の LA を採用した。

Ⅲ. EQS の結果から2013年度～2018年度を振り返る

2010年度以降、毎年、授業の2回目と最終回もしくはその1回前に EQS を実施してきた。目的は、このような少人数の体験的授業の効果を測定できないかということと、受講生の自己理解のためである。後者については、2回目の実施の後、受講生に1回目の結果を返却し、2回目の結果と比較するという課題を課している。

前回の報告 (青柳・大谷, 2014) では、統計的な分析を行うことに重点を置き、ある程度のデータ数を確保するために2010年度から3年分の結果をまとめて検討した。しかし考察の部分でも触れているが、年度ごとの違いは存在していた。今回取り上げる6年間は、すでに述べたように、担当者の交代などにより、年度ごとに内容がかなり変化している。すべてを合算して分析するわけにはいかないであろう。まずは EQS の結果を記述的に検討し、何を言うことが可能か、考察するのが望ましいのではないかと。以上のことから、まずは年度ごとに EQS の結果を示して振り返るといった作業を行い、次に領域ごとに6年間全体を俯瞰的にみるという順で分析を行いたい。

1. EQS について

EQS（内山他，2001）は情動知能を測定するための尺度で、65項目で構成される。2つの信頼性確認用の項目を含むが、今回は分析には用いていない。3つの質問項目の合計点がひとつの下位因子の得点となり、下位因子は全部で21となる。それが2つもしくは3つ加算されて9つの対応因子となる。さらに3つの対応因子を合算すると、3つの「領域」得点となる。領域には、自己対応、対人対応、状況対応の3領域がある。前回の報告（青柳・大谷，2014）では領域と対応因子を取り上げたが、今回は年度ごとの検討を行うことから、情報量が多くなりすぎるため、領域のみを取り上げる。

以後の記述のために3つの領域の意味についてまとめておく。いずれも、EQS 本体（内山，2001）の回答用紙「因子の意味」による。自己対応領域は「もっぱら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」、対人対応領域は「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」、状況対応領域は「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」である。

2. 基礎的データの提示

2013年度～2018年度の各クラスの受講者のうち、授業開始時と終了時の2回ともEQSに回答した者のみ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、すでに示した表2に挙げている。

前回と同様、EQSの標準データとの比較を行った。その結果を表4に示す。今回の結果は、「自己の探求465名」で、授業開始時の値を用いている。参考として前回の結果も掲載した（「自己の探求184名」）。すべての項目で前回よりわずかに値が低くなっているが、EQS マニュアル掲載の大学生標準値と比較すると、いずれも高い値となっている。

3. 2013年度～2018年度の、年度ごとの検討

次に年度ごとに、EQSの自己対応領域・対人対応領域・状況対応領域の平均値を、クラス別、授業の開始時と終了時別に示す。分析の主なポイントは前回の報告（青柳・大谷，2014）と同様、①授業の前後でEQSの値に変化がみられるか、②それは特定のクラスでの変化か、③特定のクラスでEQSの得点に差があるか、すなわちある特性を持った者が特定のコースを選択しているか、である。今回は、まずは年度ごとにそのままのデータを記述的に吟味し、次いで統計的な分析について述べる。統計的な分析については年度別の分析のため、受講者数がかかなり少ないクラスがあるのはあらかじめ指摘しておきたい。分析は、自己の探求①②③④×授業の前後、の4×2の混合要因の分散分析を行っている。なお、領域ごと、年度ごとの比較ができるように、グラフの最大値

表4 EQS マニュアル記載の標準値との比較

	自己の探求465名 (2013～2018年度)		自己の探求184名 (2010～2012年度)		全集団標準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	平均値	標準偏差
EQS 合計	134.48	35.78	138.85	30.85	118.34	35.21	120.28	29.97
自己対応	46.14	12.93	47.21	11.33	42.13	12.26	43.38	11.37
対人対応	46.28	13.58	47.63	12.57	39.2	12.54	40.83	12.16
状況対応	42.06	14.34	44.01	13.08	36.6	13.13	35.9	12.31

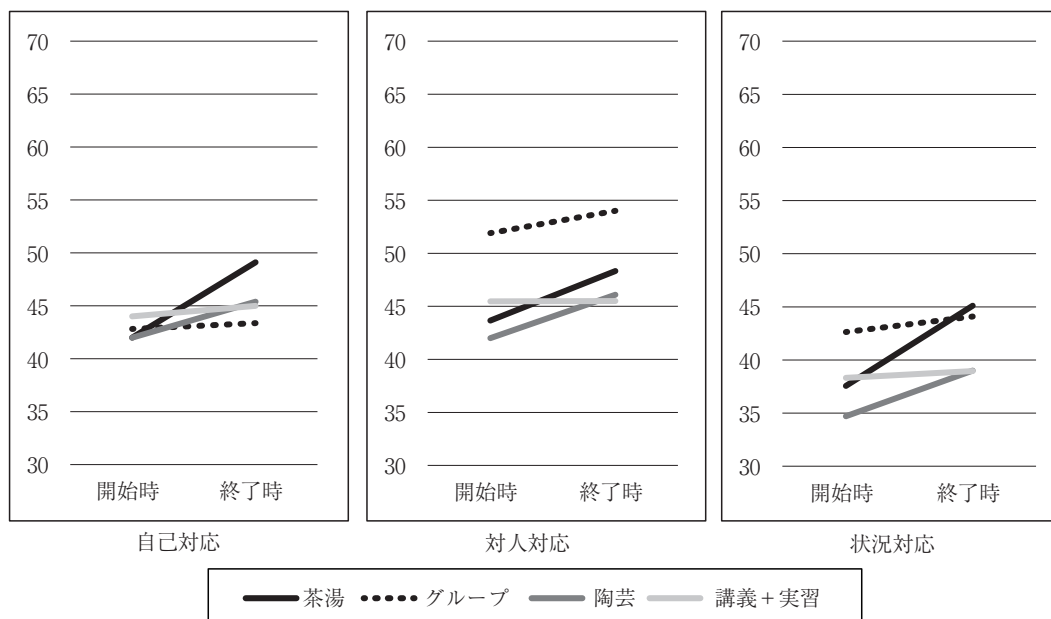


図1 2013年度のEQSの結果

と最小値をすべて揃えている。

① 2013年度 (図1)

2012年度までと同じ構成で実施した年である。どのクラスでも受講者数が少ない (表2)。このようなことは何度かみられるが、要因がはっきりしないことも多い。自己対応領域では、平均値 (表4) の46前後に集中している。開始時つまり授業選択時のクラス間差が小さく、終了時の変化もあまり大きく見えない。茶湯クラスのみ、前後の変化が大きく見える。分散分析の結果では、授業前後の主効果のみ有意であった ($F(1,54)=6.66, p<.05$)。つまり全体として授業後の値が高いということである。対人対応領域では、クラス間差が大きく、グループ体験クラスの値の高さが目を惹く。また、講義+実習クラスの傾きが小さい。しかし分析の結果は、授業前後の主効果のみ有意であった ($F(1,54)=5.85, p<.05$)。状況対応領域でも茶湯と陶芸クラスの傾きが大いように見えるが、授業前後の主効果のみ有意であった ($F(1,54)=7.82, p<.01$)。

② 2014年度 (図2)

担当者の事情により茶湯クラスが単独で実施できなかったため、グループ体験クラスと合同で実施し、内容はグループ体験を主として、茶湯の内容も入れるという形となった年である。すべての領域で、3クラスとも右上がりの傾きとなっている。自己対応領域のクラス間差が小さく、対人対応領域と状況対応領域ではグループ体験クラスの値が前後ともに高くなっているのが目を惹く。分散分析の結果、いずれの領域でも授業前後の主効果が有意であった (自己対応領域: $F(1,62)=13.80, p<.01$; 対人対応領域: $F(1,62)=9.35, p<.01$; 状況対応領域: $F(1,62)=14.86, p<.001$)。また状況対応領域のみ、クラスの主効果に有意な傾向がみられた ($F(2,62)=2.97, p<.10$)。多重比較を行うと、グループ体験クラス>講義+実習クラスで有意な差の傾向がみられた。

2014年のグループ体験クラスは、茶湯の内容を入れた合同クラスであったが、状況対応領域で値が高かったのは、クラスの内容との対応ではある程度納得のいく結果である。ただ、統計的に有意

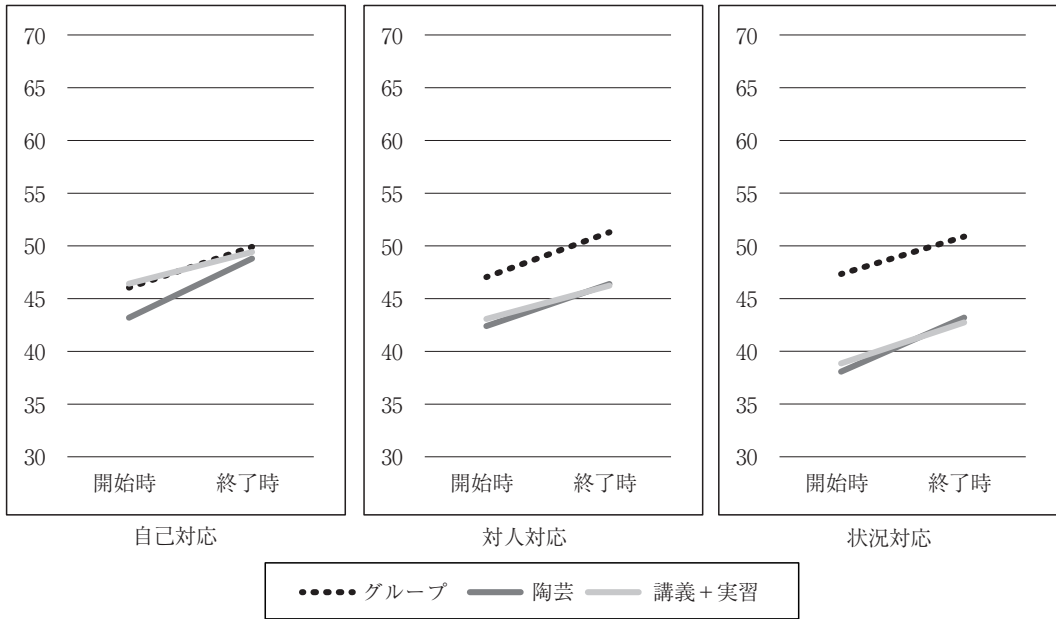


図2 2014年度のEQSの結果

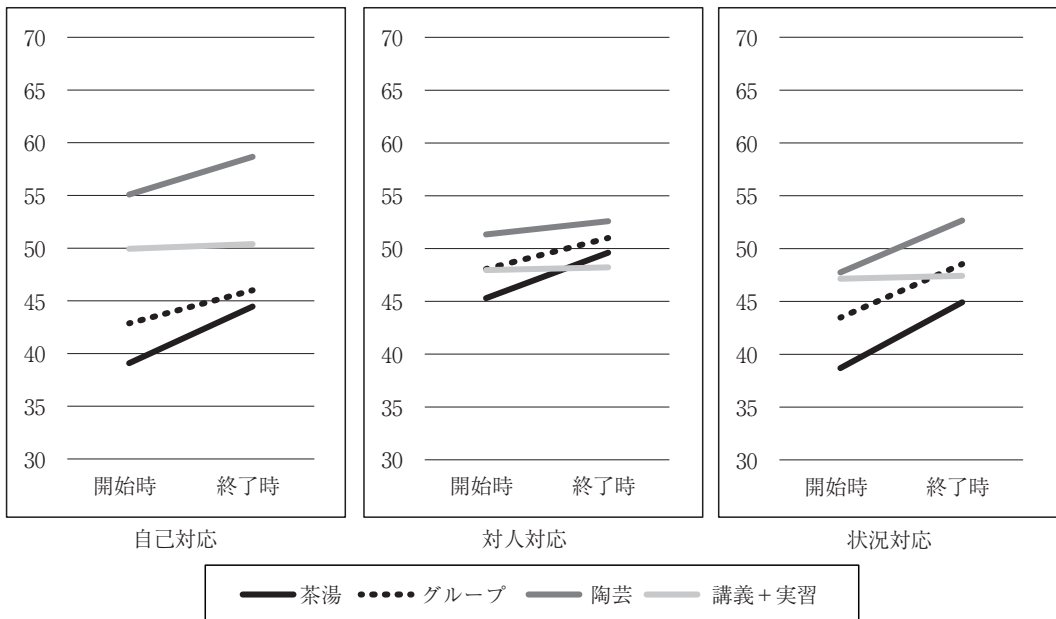


図3 2015年度のEQSの結果

だったのはクラスの主効果なので、授業の前後をまとめて高い、ということになる。つまりクラスの選択時にある程度そのような傾向があったということである。

③ 2015年度 (図3)

少人数クラスは①茶湯、②グループ体験、③陶芸、の3クラスで実施した。講義+実習クラスがほぼ水平、少人数の3つのクラスは右上がりに見

える。また、自己対応領域でクラス間差が大きく、陶芸クラスの値が高い。分散分析の結果では、3つの領域で授業前後の主効果が有意で（自己対応領域： $F(1,81)=7.39, p<.01$ ；対人対応領域： $F(1,81)=4.06, p<.05$ ；状況対応領域： $F(1,81)=11.10, p<.01$ ）、自己対応領域でクラスの主効果が有意であった（ $F(3,81)=3.96, p<.05$ ）。クラスの主効果について多重比較を行った結果は、陶芸>茶湯・グループ、であった（ただし陶芸とグループの間は有意傾向）。

上に示した自己対応領域の意味からすると、陶芸クラスの値が高いことは整合性がある。人と交流するよりも、自分の作業をしたいと考える人が陶芸クラスを希望したとも考えることができる。

④ 2016年度（図4）

自己の探求①で朗読、②でイメージ体験と、新しい内容のクラスで実施した年である。④の講義+実習クラスの人数がかなり増加し、EQS提出者に限っても67名となっている（表2）。自己対応領域でのクラス間差が小さく、対人対応領域と

状況対応領域で大きく見える。朗読クラスの値が比較的高く傾きも大きいようである。分散分析の結果は、自己対応領域で授業前後の主効果が有意（ $F(1,95)=6.87, p<.05$ ）、対人対応と状況対応領域で授業前後の主効果に有意な傾向が認められた（対人対応領域： $F(1,95)=3.21, p<.10$ ；状況対応領域： $F(1,95)=2.96, p<.10$ ）。クラスの主効果と交互作用は有意ではなかった。

朗読については、人の前で声を出す、役を「演じる」という面があり、関心のある人には非常に興味を惹く内容だが、同時にハードルにもなる。EQS提出者では9名と、人数はやや少なめであった。しかし、関心のある人がいくらかいたようで、それが対人対応領域や状況対応領域での見かけの高さと関係があるかもしれない。

イメージ体験についてはオリエンテーションで簡単なイメージ誘導が行われ、筆者は非常に興味を惹かれた。しかし朗読と比較しても日常生活では出会うことの少ない体験で、やはりハードルは高かったのではないと思われる。領域の意味との対応では、自己対応領域との関連が期待された

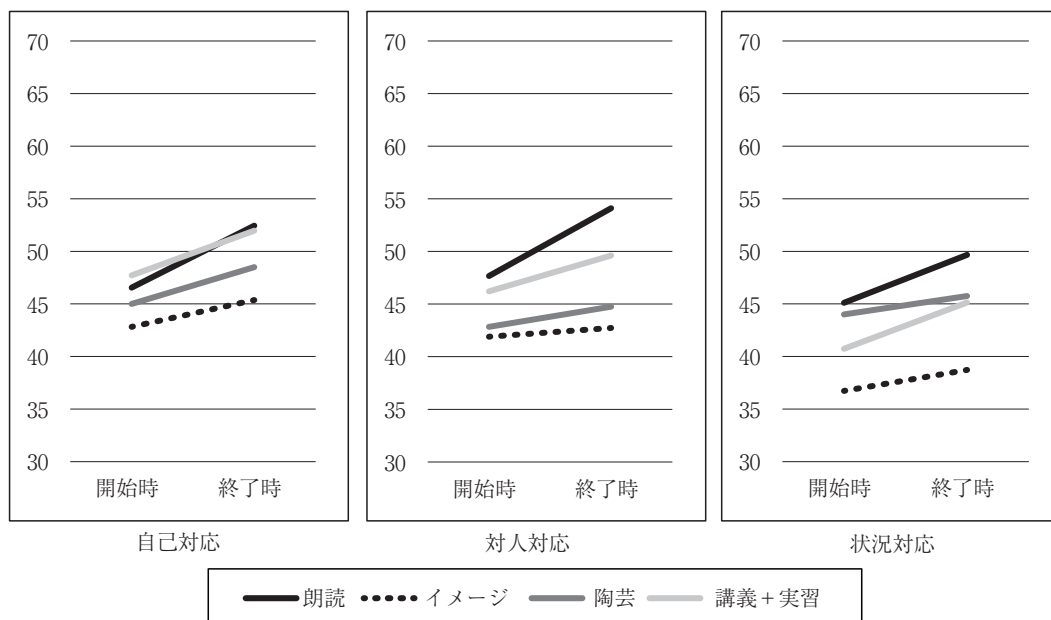


図4 2016年度のEQSの結果

が、それとは異なる結果となった。

⑤ 2017年度（図5）

少人数クラスを①茶湯、②グループ体験、③陶芸、の3クラスで実施した。④クラスはこの年のみこれまでとは異なる教員が担当した。この講義+実習クラスの人数は引き続き多く60名であった（表2）。全体にクラス間差が小さく見えるが、状況対応領域でグループ体験クラスの値が高くなっている。また、対人対応領域で陶芸クラスの値が授業後で下がっているのが目を惹く。これだけ目に見える形で下がっているのは他にみられない。

分散分析の結果は、状況対応領域のみ、授業前後の主効果が有意であった（ $F(1,92)=9.60, p<.01$ ）。他には有意な結果は認められなかった。

授業前後の主効果については、ほとんどの年度で3つすべての領域で認められたが、この2017年度だけは状況対応領域のみであった。これはかなり特異な結果であると言っていいただろう。授業前後の主効果が多くの場合でみられるという点については、青柳・大谷（2014）でも触れたが、数ヶ

月の間隔を開けているとはいえ、同じテストを繰り返すことで、自然と2回目の結果が上昇するということはあると思われる。今回は年度別に結果をみて、やはりほとんどの場合で右上がりとなっていたことから、一定の自然な傾向はあるとみられる。もちろん、授業の効果もひとつの要因となっている可能性はある。きちんと検証するにはやはり講義のみの対照群を設けるしかないであろう。しかし、この2017年度のようなこともある。数ヶ月の間には当然、授業外の要因も数多くあるので、この結果を説明するのはかなり困難ではあるが、この程度の幅があるということは念頭に置く必要がある。

⑥ 2018年度（図6）

①クラスで新たにフィールドワークを行った。②クラスの朗読は、希望者は多くはなかったが、最終回に3クラス合同の場での発表を行うことを目指すという意欲的なものだった。④クラスの受講者数はもとに戻ったようである（31名、表2）。EQSの結果は、いずれの領域でも朗読クラスで

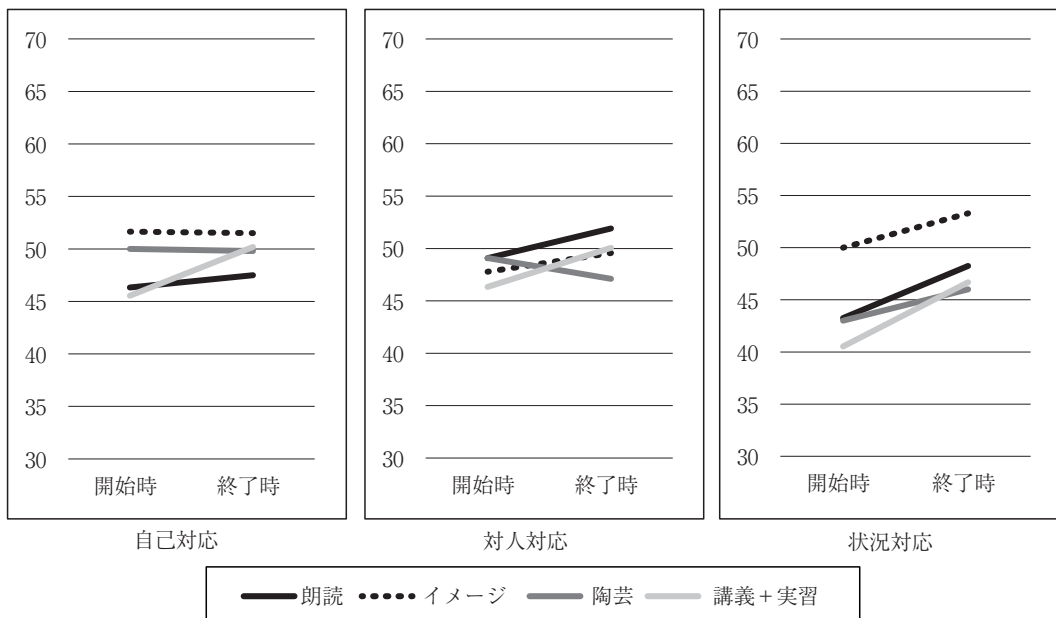


図5 2017年度のEQSの結果

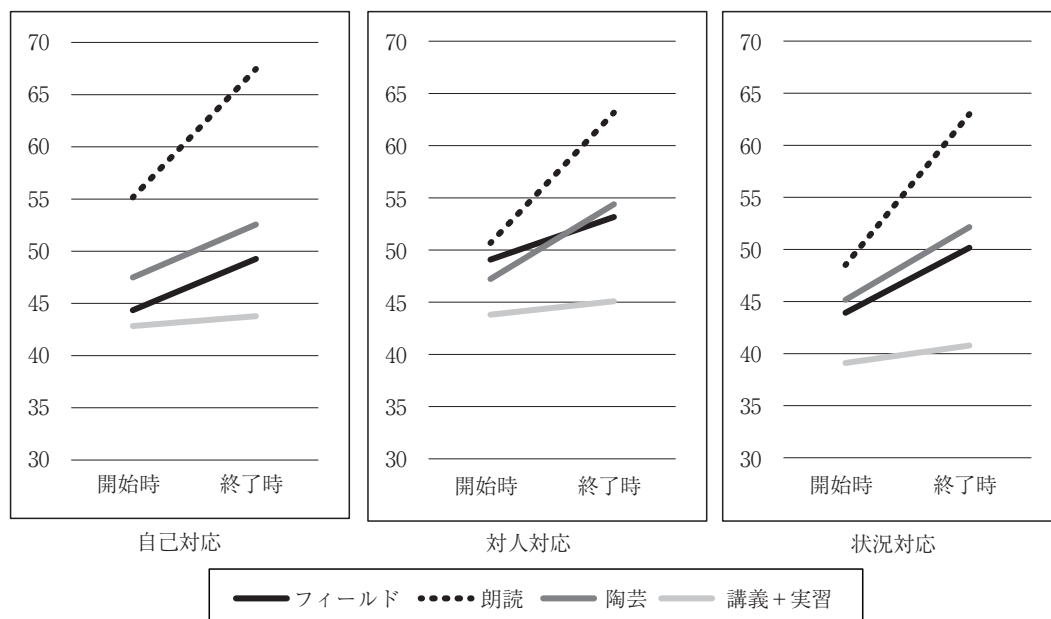


図6 2018年度のEQSの結果

かなり極端な右上がりのグラフとなった。その他は、いずれの領域でも似ていて、陶芸、フィールドワーク、講義+実習の順となった。分散分析の結果は、3つの領域で授業前後の主効果が有意であった（自己対応領域： $F(1,58)=11.10, p<.01$ ；対人対応領域： $F(1,58)=15.05, p<.001$ ；状況対応領域： $F(1,58)=21.37, p<.001$ ）。また、自己対応領域でクラスの主効果が有意で（ $F(3,58)=4.72, p<.01$ ）、多重比較の結果、朗読>フィールドワーク・講義+実習であった。また、対人対応と状況対応領域で、クラスの主効果に有意な傾向がみられた（対人対応領域： $F(3,58)=2.31, p<.10$ ；状況対応領域： $F(3,58)=2.54, p<.10$ ）。多重比較では有意な差は認められなかった。さらに、対人対応領域で授業前後×クラスの交互作用に有意な傾向がみられ（ $F(3,58)=2.27, p<.10$ ）、状況対応領域で同じく、交互作用が有意であった（ $F(3,58)=2.82, p<.05$ ）。

対人対応領域について単純主効果の検定を行った。授業前では各クラスに有意な差はみられず、授業後で、朗読クラスと講義+実習クラスの間

有意な差がみられた（ $p<.05$ ）。また、朗読クラスと陶芸クラスで授業前後の間に有意な差の傾向がみられた（ $p<.10$ ）。

状況対応領域について単純主効果の検定を行うと、授業前では各クラスに有意な差はみられず、授業後で、朗読クラスと講義+実習クラスの間有意な差がみられた（ $p<.01$ ）。また、フィールドワーククラスで授業前後の間に有意な差がみられ（ $p<.05$ ）、朗読クラスと陶芸クラスで授業前後の間に有意な差の傾向がみられた（ $p<.10$ ）。

状況対応領域の結果は興味深い。少人数クラスでのみ授業前後の効果が示された形で、これは青柳・大谷（2014）で報告した状況対応領域の結果と類似している。

2018年度の朗読クラスの結果はかなり際立っている。受講者（EQS提出者）は6名と少なかったため、極端な値を示す人の影響が強く出た可能性もある。しかし、最終回の発表は受講者の頑張りが感じられる、印象深いものであった。人数が少ないがゆえに、受講者間にまとまりもあったのではないかと思う。このように最終目標に向けて

まとめていくという形をとるのは異例でもあった。2016年度にも朗読クラスはあったが、このときはクラス内での発表だった。このような点が、統計的にも明確な差として現れた可能性は否定できない。

2018年度に新たに実施されたフィールドワーククラスについては、状況対応領域で授業前後の間に有意な差がみられた（交互作用の単純主効果）。基本的には街や野山を歩いて回るので、陶芸のように各々が自分の作業に集中するわけではなく、朗読のようにひとつの目標に向けて構造化されているわけでもない。自然・社会・文化的環境と自身との関連に注目していると言えるが、その場合は自己対応領域との関連となるであろう。強いて言えば、受講者間の関係があまり構造化されていない中で、自然発生的にグループが生じるなどして、状況への対応が刺激されたと考えられなくもない。

なお、2018年度は茶湯の要素がまったくなくなった年でもある。茶湯がクラスとして実施されていない2016年度も、3クラスそれぞれで茶湯体験の回を1回設けていた。このことは2つの点で授業全体の構成と関係がある。ひとつは、秋の美術館散策をやめたことである。毎年利用していた香雪美術館は、陶器を含む茶道具を展示することが多く、授業の内容と深い関わりがあったが、茶湯をやめたことで関連が弱くなったからである。もうひとつは、他クラスの体験で陶芸の内容を行う時は茶碗を作り、茶湯体験でその器を使うというようにうまく関連があったのが、叶わなくなったことである。その影響をEQSの結果から読み取ることは難しいが、クラス相互の関連が弱まり、各クラスの独立性がやや強まったのは確かである。

4. EQSの領域別にみた、経年的視点からの展望

年度ごとにEQSの結果を検討した。次にEQS

の各領域ごとに、年度を通じた傾向を検討する。ただ、すでに述べたようにこの6年間は各クラスの内容に変更が多く、単純な比較は困難である。それでも変化が少ない点を挙げると次のようになる。①陶芸クラスは6年を通して担当者に変更がなく、内容もほぼ一定である。②2013・2015・2017年度は少人数クラスの構成がほぼ同じである。ただし、講義+実習クラスは担当者が異なっている。③講義+実習クラスは、2017年度を除けば担当者に変更なく、内容も大きくは変わっていない。ただし表2に示したように、受講者数の変動は大きい。以上を踏まえた上で、各領域について検討する。

自己対応領域の全体的な印象としては、クラス間差が小さい年が多いことが挙げられる。2015年度と2018年度はクラス間差が大きく、統計的にもクラス間差が認められている（図3と図6）。これをやや特殊なケースとみて、それ以外の年度で各クラスの自己対応領域の値の相対的な順位をみても、年度ごとの違いが大きく、一定の傾向を見出しにくい。

対人対応領域では、全般的に自己対応領域よりもクラス間差が大きいように見える。しかし統計的な差が認められたのは、2018年度のみである（ただし有意傾向）。つまり統計的には、自己対応領域よりも、クラス間差の大きい年は少ないことになる。また特定のクラスで授業前後の差（有意傾向）がみられた（交互作用）。年度間で共通の傾向を見出すのが難しいのは①と同様である。

状況対応領域についても、対人対応領域と同程度のクラス間差がある印象である。統計的には、2014年度と2018年度で有意な傾向が認められている。2018年度では特定のクラスで授業前後の差（有意傾向）がみられた（交互作用）。やはり年度間で共通の傾向を見出すのは難しい。

このように領域ごとに経年的にみて、何らかの法則性を見出すのは困難である。上で述べた3つの観点も、①は年ごとに相対的順位は変動する、

②の3つの年度を取り上げても類似性が見出しにくい、③に関しても相対的順位等の傾向は年ごとに変動している。統計的にみた場合は、全体としての授業前後の差（主効果）以外の、クラス間差（クラスの主効果）、特定のクラスの前後差（交互作用）がみられる年の数が注目される。自己対応領域と状況対応領域で2つ、対人対応領域で1つである。しかし、これが「違い」と認められるか、というと、6年ではまだデータの蓄積が足りないと言わざるを得ない。暫定的な結論としては、経年的な法則性を探るよりも、年度ごとに分析を行った方がよいということになる。

IV. まとめ

2013～2018年度を全体としてみた場合、授業前後の主効果、つまりグラフの線が全体的に右上がりであるという点がまず注目される。2017年度の項でも検討したが、2回目の結果が自然によくなるという可能性はあるものの、授業全体の効果も一つの要因と考えてもよいのではないだろうか。先日EQSの2回目の実施の際に直接受講生に尋ねてみると、1回目のことはほとんど覚えていない、という者が多かった。これは印象に過ぎないので、改めて振り返りの質問項目に入れてみるのも一つの方法であろう。

年度別にみると2014年度の状況対応領域、2015年度の自己対応領域でクラスの効果、2018年度では3つの領域でクラスの効果、対人対応領域と状況対応領域で少人数クラスの効果が認められ、それぞれにクラスの内容との対応が示唆される結果であった。しかし経年的な傾向としては認められなかった。クラスの内容が年度により違うことがあるが、同様の内容でも結果にかなりの違いが見て取れる。授業以外の要因も大きいと思われる。

前回報告（青柳・大谷，2014）でも年度ごとの違いに触れているが、2010～2012年度の3年間をまとめた結果では、少人数クラスと講義+実習クラスの違いが比較的是っきりと認められた。特に

状況対応領域では統計的にも有意な差がみられた。試みに、クラスの内容がほぼ共通である2013・2015・2017年度のデータをまとめて分析したところ、3つの領域で授業前後の主効果が有意であったが、ほかには有意な差はみられなかった、また、クラスの内容が違うが、6年分のデータについて自己の探求①②③の少人数クラスをまとめ、講義+実習との2群として分析したところ、3つの領域で授業前後の主効果がみられた。また状況対応領域のみクラスの主効果がみられ、少人数クラスの値が高かった。交互作用はみられなかった。（いずれも統計的数値は省略）。

以上のように、データのまとめを行っても年度ごとの違いが相殺されて何らかの傾向が認められるということではなかった。この結果から示唆されるのは、年度ごとに受講生の傾向等の外的要因が大きく変動するので、まずは年度ごとに検討を行うのが妥当で、経年的傾向についての知見を得るにはまだデータの積み重ねが必要ということである。さらなる検討の方向性としては、EQSの結果を予測する変数をできるだけ探すということが考えられる。たとえば授業外の要因としては、自己の探求自体を選択しようとした理由を尋ねるなどである。また授業内の要因としてはクラス選択前の説明についての印象を尋ねたり、各クラスの内容がEQSで測定できる特徴に照らすとどのようなものかをもう少し詳細に明らかにすることなどを挙げるができる。こうすることで、年度間の変動を説明できる要因が見つかる可能性がある。

V. おわりに

学生相談室のカウンセラーが担当する少人数の全学向け科目である「自己の探求」の、2013～2018年度の内容を紹介するとともに、開始時と終了時に実施したEQS（情動知能尺度）の結果を示し、検討を行った。

授業を実施している担当者としてみても、数量

的な検討に偏った概観であったと感じる。しかしこのようなデータを継続的に収集すること自体には定点観測的な意味合いもあり、受講生の主観を主たる対象とする「振り返り」の記述などとはまた違った価値がある。改めて考えると、EQSを用いたこのやり方は、受講生に直接「この授業は効果がありましたか?」「この授業をどう思いますか」と問うのではなく、受講生が直接意識しない観点からの変化を問うていることになる。その意味で貴重であり、その結果の解釈についてはさらに検討の余地がある。このデータが今後の活動に生かされるよう、さらに検討を重ねていきたい。

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

青柳寛之・大谷祥子 2014 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紀要 第21号 15-27

大谷祥子 2017 KONAN プレミア・プロジェクト「朗読アワー」——初年度の一年間を振り返って—— 甲南大学学生相談室紀要 第24号 59-65

大谷祥子 2018 KONAN プレミア・プロジェクト「朗読アワー」——2016年度の活動について—— 甲南大学学生相談室紀要 第25号 57-59

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 Workshop by Student Counselor in College Course (the third report)

AOYAGI, Hiroyuki

Konan University

From 2007, we have given experience-based workshop in college course. The title of this class is “The Search of the Self”. This is the third report of this class in 2013-2018. The brief overview of this class is reported.

The contents of this class were originally “tea ceremony”, “group activities”, and “ceramic art with shichirin-kiln”, “lecture of self-awareness”, but “recitation” in 2016 and 2018, “image work” in 2016 and “field work” in 2018 were adopted instead.

To examine the effect of this class, EQS (Emotional intelligence scale) were given for students who took this class. The results of EQS suggest that

- 1) in every six years, this class developed student’s capabilities of intrapersonal, interpersonal and situational aspects.
- 2) in 2014, the students who selected the contents of “group activities” had higher abilities in situational aspect from the beginning.
- 3) in 2015, the students who selected the contents of “ceramic art” had higher abilities in intrapersonal aspect from the beginning.
- 4a) in 2018, the students who selected the contents of “recitation” had higher abilities in intrapersonal aspect from the beginning, 4b) the “field work”, “recitation”, “ceramic art” grew abilities of situational aspect.

Key Words : experience-based workshop, college course, student counselor, EQS (Emotional intelligence scale)
