

自己や対人関係についての授業に関する検討 —大学新生における効果研究—

春日由美

南九州大学 人間発達学部 子ども教育学科

2013年10月11日受付; 2014年1月27日受理

Class on Self and Interpersonal Relations: A Study on the Effect for the First Year College Students

Yumi Kasuga

*Department of Child Education, Minamikyusyu University,
Miyakonojo, Miyazaki 885-0035, Japan*

Received October 11, 2013; Accepted January 27, 2014

This paper aims to investigate the effect of teaching psychology class which intends to promote psychological stability and development of self and interpersonal relations. The class is offered to the first year students, and I analyzed 38 students out of them. The class consists of several topics such as self, relationships, human development, family relation, developmental disorder, and mental disorder including practical works both individual and cooperative, and writing short reports. As a result, their scores on self-understanding increased. And those students who initially had lower scores on self-worth and self-trust before attending the lecture also increased. In addition, most of those students came to feel that the class caused good change on them both in the present and future, and they considered mutual communication in the class positively.

Key words: first year college students, interpersonal relations, psychological development, psychological stability, psychology class, self.

1. 問題と目的

大学生の時期は青年期後期にあたり、一人の自立した人間として社会に出る前の自分を確立するという発達課題を持つ。そしてこの学生としての数年間は学年ごとにさまざまな心理的社会的課題が生起すると言われる(吉良ら 2004)。一方で近年、大学への進学率が高まり、多様な背景やニーズを持つ学生の増加(及川ら 2008)や、心理的に未成熟なまま大学に入学し、大学での人間関係や社会生活に適応できない学生の増加(谷島 2005)が指摘され、大学には様々な学生への多様な支援が求められるようになってきている。文部科学省高等教育局による「大学における学生生活の充実方策について」(2000年6月)では、学生支援の一役割を担ってきた学生相談について、「これまで学生相談機構は、問題のある一部の特別な学生が行くところというイメージが根強くあったが、本来、学生相談

は全ての学生を対象として、学生の様々な悩みに応えることにより、その人間的な成長を促すものであり、今後は学生相談の機能を学生の人間形成を促すものとして捉え直し、大学教育の一環として位置付ける必要がある」と述べられている。様々なニーズや背景を持つ学生や、心理面や対人関係において未熟な学生が増加している現在、今後は学生相談に限らず大学全体として、一部の学生への特別な支援だけでなく、全学生を対象とした人間的成長を促す役割を、積極的に果たしていくことが必要だろう。

これまで全学生を対象とした支援方法の1つとして、学生相談を担当する教員やその他の教員による、学生の心理的適応や対人関係の改善をねらいとした授業の試みがいくつか報告されている。菅野(1998)は学生相談に自ら来談するのではない一般学生を対象にエンカウンター・グループを行い、たんなる知識の伝達の講義ではなく、学生が直接参加する体験学習を通して、青年期の大きなテーマである他者についての理

解、および自分自身についての理解をねらいとした授業について報告している。九州大学での取り組みとして福留ら（2004）は、学生相談担当教員による学生相談の経験や臨床心理学の知見をもとにした授業について報告し、この授業の目的を、人間関係の諸相を検討し、学生が身近な人間関係や学生生活を振り返り、自分自身の学生期の理解を深めていく機会を提供することであると述べている。また伊藤（2006）は心の健康づくりに関する意識を向上させ、知識を拡げることや、他者との関係を通じ自己をみつめ、他者をみつめる機会を提供し、青年期発達課題でもある「自己同一性」を得るための内省を促すことを目的とした授業について報告している。そして及川ら（2008）は心理学関連の授業を活用した大学生の抑うつ的一次予防プログラムの研究を行い、プログラムへの参加により、抑うつ対処の自己効力感についてポジティブな影響が見られたことを報告している。東北大学において長尾ら（2009）が行った学生相談活動の一環としての講義では、学生が大学生生活を送る中で遭遇する可能性のある危機的問題や、トラブルがどのような現れ方をし、なぜ生じるのか、どう対処するのか、起こらないようにするにはどのような方策が必要か等、学生生活に直結した内容について具体的に学ぶ機会が提供されている。また青野（2010）は対人関係能力の向上を目標としたカウンセリングの技法を用いた面接演習（話し手と聞き手のロールプレイ）による授業について報告し、カウンセリング技法の習得が、自己受容を高め、他者や集団に対して配慮し、トラブル解決に対して積極的に行動に移すことを可能にすることが示唆されたとしている。このように授業を用いた教育的・予防的取り組みとしては、これまで自己理解や他者理解、青年期の発達に関するもの、また人間関係や心理的適応に関するもの、そして大学生活で抱えやすい問題に関するものなどが行われている。

高野ら（2002）は学生相談について、「心理教育的なアプローチによるサービスは、問題の早期認識を促して、深刻になる前に解決することを可能にしたり、教育を通して個人の問題解決能力を向上させ、独力で問題解決をさせる効果もある」と述べているが、現在大学では先に挙げたいくつかの取り組みのように、個別の問題を抱える学生への支援のみならず、一般の学生を対象とした講義等における教育的・予防的働きかけを行う試みやその重要性についての認識が広がりつつあると考えられる。また及川ら（2008）は大学生の時期にストレスや抑うつに対する適切な知識や対処の仕方を身につけることは、大学生活への適応だけでなく、卒業後の将来においても、心理社会的適応や自己形成に果たす役割が大きいことを指摘しているが、授業を通して自己や人間関係への理解を深め、心理的適応に関する知識を得ることは、今の学生生活だけでなく、卒業してからの心理的安定や問題解決能力を育てるという点でも意義が大きいと考えられる。

そしてこのような授業を用いた教育的・予防的取り組みでは、グループワークや体験を用いるものも少なくない（伊藤 2006、福留 2007、及川ら 2008、小出ら 2009、青野 2010、吉岡 2010）。例えば福留（2007）

は対人関係に関する講義と学生間の対話と交流を目指す体験型のグループ・ワークを取り入れた授業について自由記述をもとに報告し、他者への緊張感や人への恐怖感の低下、自分自身についての達成感や自信など、対人関係や自己における変化を報告している。大学生のメンタルヘルス支援について吉岡（2010）は、生活の大半を過ごす大学の授業の中での工夫が、現代の青年たちには必要になってきていると述べているが、授業において学生間の交流を促進するようなグループ・ワークを取り入れることで、学生の日常場面での交流を促進することが予想される。また教育的・予防的取り組みとして、これまで特に新生を対象とした授業の試みもいくつか行われている（香川 2004、森田ら 2006、水野ら 2007、長尾ら 2009）。新生の時期は、高校までとは異なる人的・物理的環境への適応を迫られ、ストレスを抱えやすい時期であり、本来健康度の高い学生においても対人関係や心理面において不適応を生じやすいと考えられる。谷島（2005）は大学生における大学への適応について検討し、学生が大学をやめたい理由として、問題意識のずれ、人間関係、学校・授業への不満、学力とのズレ、の4要因を見出しているが、人間関係については入学時点で友達づくりができるような環境づくりが効果的であることを指摘しており、友達づくりを促進する意味でも、新生を対象とした授業において学生同士の交流を取り入れることは意義があると考えられる。

ところで吉良ら（2004）は学生相談担当者による教育的働きかけとしての授業において、授業の終わりに自分の考えや自分自身について振り返るミニ・レポート等の活用を報告し、このミニ・レポートの学生に対する意義について、①学生に自分の体験を文章化して記述する機会を提供する意義、②学生の体験について教官がコメントすることの意義、③他の学生の体験を知る機会の提供、④他学生の体験を知ることで自分自身を振り返る意義の4つの意義があるとし、このミニ・レポート等の活用は学生の体験を喚起し、体験とつながりをつけていくこと、学生と教官、学生と学生の間の相互性を生み出していくことをねらいとしていると述べている。このようなミニ・レポート等を利用することは、講義やグループ・ワークの知識や体験を、再度自分で吟味することになると考えられ、またそれに対し教員が授業内で紹介することで、学生にとっては自分・教員・他の学生といった授業を構成する人々のつながりや、授業の場における居場所感を感じるようになるのではないかとと思われる。

そこで本研究では、自己や対人関係の安定および成長発達を目的とした、新生対象の授業の効果について報告する。本授業は講義だけでなく、より自己や対人関係における変容を促進する目的で、ワークと吉良（2004）のミニ・レポートにあたる小レポートを取り入れた授業構成とする。

2. 方法

1) 授業の内容

授業は1年次前期開講の必修ではない心理学関連の授業である。受講者は教育学系の1学部の学生である。各回の授業の内容を表1に示す。講義内容はこれまでの先行研究などを参考に、学生の現在や将来にお

いて役立つと考えられる心理学の内容を含めるようにした。第1回は授業のオリエンテーション、第15回は第2回から第14回までの授業の振り返りを行った。第2回から第14回は、毎回、講義内容に関連したワークを行った。なおワークでのペアやグループは毎回くじ引きなどを行い、ランダムになるようにした。シラバスや第1回のオリエンテーションにおいて、この授業では現在や将来の自分にとって役立つような内容を取

表1. 講義の概要とワーク

| 回 | 概要 | ワーク |
|----|---|--|
| 2 | 自己理解や自己受容の大切さや他者からの受容が自己受容に関連すること、自己開示が人間関係を良好にすることについてワークを通して体験的に理解する。 | ①「エゴグラム」を実施し、自分の考え方や対人関係について振り返る。 ②「TST」(「私は～」に続けて20個の文章を作らせる)を使ってペアで自己紹介を行う。 |
| 3 | 自己概念、自己意識、自分の心に分かることの大切さを理解する。またワークを通して自分の心を振り返ったり、他者に受け止められる心地よさを体験する。 | ①自分のところを天気にならなくて描く「このころの天気」を行うことで自分の心を振り返る。またグループで互いに自分の描いた「このころの天気」を紹介し、感想を述べ合う。 |
| 4 | 自分も他者も大切に自己主張法であるアサーションについて体験的に理解する。また他者の「断り方」を知ることで自分とは違う様々な考え方を学ぶ。 | ①「アサーティブチェックリスト」で自分の自己主張の仕方を振り返る。 ②「アサーティブな断り方」を各自で考え、ペアで紹介し合う。 |
| 5 | 対人認知や印象形成、言語的・非言語的コミュニケーションなど人間関係に影響を与えるものについて理解する。 | ①ペアで「5つの話の聴き方」を実施し、聴き方による印象の違いを知る。 ②「ありがとうの花束を作ろう」を作成し、自分の周りの人や物について振り返る。 |
| 6 | 物事の捉え方や原因帰属について理解する。また人とのつながりや人からの支えについて理解する。 | ①「言葉の言い換え(「～できない」→「～しようとしなさい」)」を行い、同じ事柄でも言い方次第で印象が異なることを理解する。またペアで感想を述べ合う。 ②「原因推測チェックリスト」を行い、自分の原因帰属の傾向を知る。 ③「つながり地図」や「してもらったこと、してあげたこと」を行い、人や物とのつながりや他者からの支えについて振り返る。 |
| 7 | 青年期の友人関係、恋愛(対人魅力や恋愛の進展)、現代の結婚について理解し、自分の現在や将来の人間関係について考えを深める。 | ①「私の友人観」のワークシートに記入し、自分の友人関係について振り返る。またペアで紹介し合うことで、互いの考えを知る。 |
| 8 | 家族関係や親子関係(乳幼児期から成人期)について理解し、自分のこれまでの家族・親子関係や将来の家族・親子関係について考えを深める。 | ①「10年後の私」のワークシートに記入し、将来の自分について考える。またペアで紹介し合うことで、互いの考えを知る。 |
| 9 | 自分も他者も大切に話し合いの方法について体験的に学ぶ。 | ①「サバイバル」を題材にしたグループでの話し合いを行う。 |
| 10 | 乳幼児期の発達過程について理解する。 | ①「子育ての常識チェックリスト」について、グループで話し合って解答を考える。 ②「小さい頃の自分へ」のワークシートに記入し、過去と現在の自分について振り返る。 |
| 11 | 児童期から中年期の発達過程について理解する。 | ①「どんな人生がいい?」を作成し自分の将来について考えを深める。またグループで紹介し合うことで互いの考えを知る。 |
| 12 | 発達障害と基本的な対応について理解する。 | ①「私の苦手リスト」のワークシートに記入し、グループで改善方法を考える。 |
| 13 | カウンセリングで用いられる芸術療法について体験的に学ぶ。 | ①「コラージュ」を行い、グループで紹介し合う。 |
| 14 | 心理的不調や対処法(ストレスマネジメント)について学ぶ。 | ①「あなたの特別な場所」「10秒呼吸法」を体験し、イメージや呼吸を使ったストレスマネジメントについて理解する。またどのような「特別な場所」をイメージしたかをグループで紹介し合う。 |

り入れていること、またこれらの内容をより体験的に理解するためワークを取り入れていること、またワークには積極的に参加することが求められることを伝えている。第1回と第15回を除く13回分の授業の構成として、まず自己や他者に関するものを行うことで自分自身や自分を取り巻く他者に対する理解を促し、次に一般的な人間関係や人間の発達に関する内容を取り上げることで過去・現在・未来の自分自身についてや自分と他者の人間関係、および人間の一生涯の発達について考えを深めることができるようにした。その後、発達障害や精神疾患、また心理的適応に関する内容を行うことで、様々な人とのつき合い方、自分や周りの他者の心理的適応について理解を深めるようにした。

そして学生の理解度を教員が把握する目的と、授業内容をもとに自分の考えを深める機会として、第2回目から第14回目まで授業の最後に授業内容に関する小レポートを書く時間を設けた。そして毎回授業の始めに前回の小レポートを数名分、名前を伏せて紹介し、前回の授業の復習と他者の意見を知る機会とした。なお小レポートを紹介してほしくない場合は、そのように小レポートに記すよう伝えた。

2) 調査内容

(1) 自己受容性測定スケール: 宮沢 (1987) により作成された、自己の諸側面をあるがままに受け入れる自己受容性を測定する尺度。自己の諸側面をあるがままに受け入れ、自己に冷静な目を向け、自分のことがよく分かっていると自己認識している「自己理解」(8項目、項目例「私は自分の性格を知っている」)、現在の自己を嫌悪拒否せず、自分を投げってしまうことなく、現在の自分をそのまま承認する「自己承認」(6項目、項目例「私は今の自分を大切にしたい」)、自己を無価値な存在としてみたり、無意味感を持つことなく、自己の人的価値を疑わない「自己価値」(6項目、項目例「私には人に誇るものが何もない」(逆転項目))、現在の自己や将来の自己の可能性に信頼をよせ、自己の対処能力に自信を持つ「自己信頼」(7項目、項目例「私は自分で決めたことには責任を持つ」)の4下位尺度から成る(4件法)。宮沢 (1987) において YG テストとの関連が検討され、自己受容性のいずれの側面においても、得点の高い者は低い者に比べ、情緒的に安定した適応状態にあることが示されている。

(2) UPI16T: 1968年に心身の症状を尋ねる60項目で構成されるUPI (University Personality Inventory) が作成され、これまで多くの大学で精神衛生のスクリーニングの目的で用いられてきた。今回は被調査者の負担を考え、酒井ら (2011) により作成された16項目の短縮版を用いた(項目例「やる気がでてこない」)。酒井ら (2011) において、UPI16TはUPI原版と強い相関を持ち、項目内容的にも概ね妥当であることが報告されている。なお酒井ら (2011) の指摘を踏まえ、原版UPIのライスケール4項目を加えた20項目で実施している。「ある」「ない」の2択で回答し、「ある」は1点、「ない」は0点でライスケールを除く16項目を合計した得点を精神的健康度とする。得点は高いほど精神的健康状態は良くないことを示す。カットオフ

ポイントは8点/9点である。

(3) アイデンティティの確立: 下山 (1992) により作成された、「アイデンティティ尺度」の下位尺度で、社会的状況におけるアイデンティティの確立に関連する主体性、個性、社会性などといった青年期後期の発達課題に関わる内容からなる(10項目、4件法。項目例「私は、自分なりの生き方を主体的に選んでいる」)。下山 (1992) は青年期も終わりに近づくにつれてアイデンティティの基礎はより安定したものとなるとともに、より高いアイデンティティの確立が進むと仮定して妥当性の検討を行い、大学2年生と4年生の得点の比較から年齢の高い4年生の方が有意に高いことを確認している。

(4) 授業評価項目: 水野ら (2007) が大学新生の大学適応を促進する授業プログラムの評価を尋ねるために作成したもので、12項目からなる(5件法、項目例「この授業では、自分自身についていろいろな発見があった」)。水野ら (2007) は2因子(「自己理解の促進」「授業への肯定的評価」)に分け、自己意識や自尊感情、信頼感、クラス評価、大学不安との関連を検討し、4月から6月にかけて大学不適応感が低下した者ほど、授業によって自己理解が促進したと考えていることを報告している。

(5) 授業に関する自由記述: 「この授業を受講して、自分自身、受講する前と後で変化したことがあると思う人は、以下に自由に書いてください」「この授業を受講した感想などがあれば、以下に自由に書いてください」の2項目とした。

3) 調査対象者と調査手続き

質問紙による調査を第1回の時間(2013年4月)と第15回目の時間(2013年7月)に行った^{注1)}。なお、「授業評価項目」(水野ら, 2007)については第15回目のみ調査した。第1回目と第15回目の対象者を照合するために記名式とした。2回の調査へ協力した学生については、2回の調査での変化について個別にフィードバックすることを伝えた。調査への協力の有無が成績に関わることはないこと、また調査結果については本人以外には個人が特定されることがないことを文書・口頭で説明した。4月と7月のデータが揃い、質問紙「授業への肯定的評価」以外で欠損値のない1年生38名を分析対象とした(18~19歳、平均年齢18.13±0.34歳、男性9名・女性29名)。

3. 結果と考察

1) 第1回と第15回での平均値の差の検討

「自己受容性測定スケール」の4つの下位尺度、「UPI16T」および「アイデンティティの確立」の各合計得点の平均値により調査対象者を得点の高い「高群」と得点の低い「低群」に分け、各群における第1回目と第15回目の調査の得点の変化をt検定により検討した(表2)。

「自己受容性測定スケール」では、「自己理解」は「低群」「高群」共に得点が高くなっていった。水野ら (2007)

表2. 各尺度の得点範囲と第1回と第15回の平均値 (SD) の比較

| 尺度 | 得点範囲 | 群 | 第1回 (SD) | 第15回 (SD) | t 値 |
|-----------------|--------|----------|-------------|-------------|-----------|
| 自己受容性 測定スケール | 「自己理解」 | 低群 (19名) | 19.79(1.96) | 22.53(3.36) | -3.82 *** |
| | | 高群 (19名) | 25.95(2.46) | 27.05(2.84) | -2.35 * |
| | 「自己承認」 | 低群 (15名) | 12.67(1.63) | 13.67(2.64) | -1.37 |
| | | 高群 (23名) | 17.91(1.50) | 18.35(2.39) | -1.11 |
| | 「自己価値」 | 低群 (17名) | 16.12(1.93) | 17.53(2.12) | -3.51 ** |
| | | 高群 (21名) | 20.29(1.06) | 20.33(1.53) | -0.15 |
| | 「自己信頼」 | 低群 (19名) | 17.47(1.58) | 19.16(2.32) | -3.83 *** |
| | | 高群 (19名) | 22.21(2.32) | 22.21(2.62) | 0.00 |
| UPI16T | 0-16 | 低群 (20名) | 2.50(1.70) | 3.20(2.19) | -1.39 |
| | | 高群 (18名) | 8.89(2.65) | 8.06(3.30) | 1.14 |
| アイデンティティの確立 | 0-40 | 低群 (22名) | 22.50(3.02) | 26.73(3.98) | -4.99 *** |
| | | 高群 (16名) | 32.44(4.23) | 31.13(5.16) | 1.31 |

***p < .001, **p < .01, *p < .05

の授業を用いた研究では、グループ共同作業は自己理解を深めるのに有効であることが報告されている。この授業では半期を通して、自分自身を知ることの大切さについての講義や、自分自身を振り返る個人でのワークと共に、ペアやグループでのワークを繰り返し行っており、それらにより自己理解が促進されたと考えられる。また「自己価値」「自己信頼」は「低群」において得点が高くなっていた。「自己価値」には「まわりの人はみな私より立派な人間である」「私には人に誇るものが何もない」「私は生きる価値のない人間である」(3つ共に逆転項目)などの項目が含まれる。講義では自分自身を大切にすることの重要性について度々触れている。また講義やワークには、乳幼児期からの発達や親子関係、人とのつながりや人からの支えといった、これまでの自分を振り返る内容が含まれている。これらの授業を受ける中で、自分に十分に価値があると思うことができなかつた学生が、様々な他者からの支えやつながりの中で生きてきた自分についての絶対的な価値について知識と体験から実感することができた可能性が考えられる。また青野(2010)がカウンセリングの技法を用いた面接演習(話す・聞くの演習)による授業の効果研究において、学生の自己受容が変化したことを報告し、聞き手に共感的に傾聴され、積極的に受容される体験を積んだことで自己受容に変化が見られたと考えられると考察しているが、本授業でも、ペアやグループでのワークで他者に自分のことを受け止められる経験を繰り返したことの効果が考えられ、「自分は人に受け入れられる、認められる価値がある人間である」ことを確認することができたのではないかとと思われる。「自己信頼」には「私は自分で決めたことには責任をもつ」「私は将来何がおころうと自分なりにやってみよう」などの項目が含まれる。この授業ではペアやグループでの話し合いなど、自分から積極的に他者に関わらなければならない場面を繰り返し設定した。本授業を受講し、それまであまり自分に自信がなかつた学生も、実際にワークを行い、どうにか自分なりに物事に対処することができるという

体験を繰り返すことで、以前よりも自分に対する自信を持つことができたのではないかと考えられる。

「UPI16T」では有意な変化は見られなかった。春日(2011)が行った自己や対人関係の安定を狙いとした授業の効果研究においても、UPI短縮版(脇田ら2007)の合計得点については変化が見られなかった。UPI16Tは抑うつ感、不安、身体的不調、人間関係の困難等の項目からなり、春日(2011)や今回の研究から、UPIに含まれる内容は半期の講義やワークなどで容易に変化するものではない可能性が考えられる。しかしUPI16Tのカットオフポイントは9点であり、今回点数が高かつた「高群」の平均値は第1回目の調査で8.89点、第15回目の調査で8.06点であったことを考えると、今回UPI16Tの得点が高かつた学生が、今後専門的な支援が必要であると感じた場合に、より適切に学生相談等につながるような情報提供を行うことが必要であると考えられる(注2)。

「アイデンティティの確立」では「低群」の得点が高くなっていた。この尺度は自分の人生に主体的に関わっていたり、自分の個性や価値観を大切にしたり、現在や将来の自分に対しての見通しやまとまりを感じる項目からなる。今回の授業では自己、そして自分を取り巻く人間関係について過去・現在・未来を通して講義やワークにより学んでいる。これらの授業を受講することで、自分で自分を見つめ、また自分を取り巻く人間関係の中での自分を振り返り、そして過去・現在・未来という時間軸の中での自分を見つめ直す学びになったことが推測される。菅野(1998)は青年期の重要な課題として、人間関係、特に友人関係を通して他者を理解し、そして自分自身を理解することがあるとし、これはアイデンティティの確立の問題にもつながるとしている。「自己受容測定スケール」の「自己理解」では「低群」「高群」共に受講前より受講後の方が得点が高くなっており、講義やワークは自己理解を促進したと考えられ、ワークでは自己理解や他者理解が促進されたことが推測される。自分を理解することで自己意識が明確になり、また他者を理解するこ

とで他者と異なる自分を意識することが推測される。これにより自分という一人の人間が主体的に生きている感覚や、自分を大切にしている感覚、そして自分を一人のまとまりを持った人間として感じる感覚を、これまでよりも実感することにつながったのではないかと思われる。

2) 授業評価項目ごとの平均値

水野ら(2007)の研究では2因子(「自己理解の促進」「授業への肯定的評価」)に分けて検討されているが、本研究ではより各項目の内容に注目する目的で、因子からの検討ではなく、項目ごとの平均値から検討する(表3)。授業に対する否定的な項目(項目2, 3, 5)以外はすべて5件法(1点~5点。得点が高くなるほど肯定的な評価)で4点以上であったことから、受講生から高い評価を得たと考えられる。項目6「この授業を受けて、自分は前向きになれたと思う」、項目8「この授業で学んだことはこれからの自分に活かそうだ」、項目11「この授業では、自分自身についていろいろな発見があった」の平均値が4.21~4.53であったことから、今回の受講が現在の自分や将来の自分に良い変化をもたらしたと感じる学生が多かったと考えられる。また項目4「この授業を通じて、新しい友だちができた」・項目7「この授業では、ふだんあまり話しをしない人とも話せた」・項目9「この授業で、他の人と心のふれあいを感じた」・項目12「この授業で、他の人からいろいろと教えられたように思う」の平均値は4.24~4.50で、項目2「この授業でいろいろな人とコミュニケーションをするのが苦痛だった」は2.14であったことから、授業の中で他者との交流を肯定的に捉える学生が多かったと考えられる。そして項目1「自分はこの授業に積極的に参加できた」・項目10「自

分はこの授業が好きである」は平均値が4.50~4.55であり、項目3「自分にとって、この授業は期待外れだった」・項目5「この授業の目標がよく分からなかった」の平均値は1.39~1.50であったことから、学生はこの授業に好感を持って積極的に参加し、授業の目的も理解しやすく学生のニーズに合っていたと考えられる。

3) 自由記述の分類

自由記述は2項目であったが、内容的に重なるものもあり、2項目に書かれたものを合わせ、内容から「自分自身の変化」「ストレスへの対処や心理的適応感の変化」「対人関係・他者への意識の変化」「受講者同士の交流や他者理解」「授業についての有益感や楽しさ」「授業内容への興味・関心の深まり」の6つに分類し、代表的な記述を抜粋したものを表4に示した。「自分自身の変化」に分類した記述から、自己理解が進み、冷静に客観的に自分を見ることができるようになったと感じる学生がいたと思われる。宮沢(1987)は「自己受容性とは、自己を冷静に認識し、自己を肯定的に捉えるということ」としている。自由記述に見られるように、学生が自分を冷静に客観的に見る視点が養われた場合、自己受容性測定スケールの変化で見られたような自己を肯定的に捉えることが促進されたことが推測される。「ストレスへの対処や心理的適応感の変化」に分類した記述から、ストレスや心理的不調やその対処法について知ることが実際の生活に役立ったと感じる学生がいたと考えられる。今回の授業では、自分の心の状態を分かしておくことの大切さ、心理的不適応やストレスとその対処法について講義とワークから学んでいる。自由記述の内容から、授業においてこれらを学ぶことは、学生が心理的不適応に陥ることへの予防的効果があると考えられる。「対人関係・他者への意識の変化」に分類した記述から、授業で実際に繰り返し他の学生と共同で行うワークを体験することで、他者に対する意識やコミュニケーションの取り方が良い方向に変化したと実感する学生が複数いると考えられ、このような授業は学生のコミュニケーション能力の改善や向上をもたらす可能性が考えられる。菅野(1998)は授業としてエンカウンター・グループを実施し、そのレポート内容から、「保障された場が確保されるなら、彼らは内的なことをきちんと表現するのだということ、そしてそのような場をどこかで求めていることがわかる」と述べているが、本授業でもコミュニケーションを楽しみ、もっと話してみたいという記述が見られ、授業等で学生同士が話し合う場を提供することは意義があると思われる。「受講者同士の交流や他者理解」に分類した内容のように、入学後不安が多い中で授業の中で初めての人と話すことができたり、友だちを作ることができたと記述する学生が複数いたことから、入学期の学生の孤立を防ぐために、新生の授業において学生同士の交流を促す意義は大きいと思われる。「授業についての有益感や楽しさ」に分類した記述から、本授業が現在や将来の自分にとって役立つと感じる学生がいることがうかがわれた。本授業では一つのテーマではなく、自己、人間関

表3. 授業評価項目ごとの平均値 (SD)

| 項目 | 平均値(SD) |
|------------------------------------|------------|
| 1. 自分はこの授業に積極的に参加できた | 4.50(0.65) |
| 2. この授業でいろいろな人とコミュニケーションをするのが苦痛だった | 2.14(1.08) |
| 3. 自分にとって、この授業は期待外れだった | 1.39(0.59) |
| 4. この授業を通じて、新しい友だちができた | 4.24(0.82) |
| 5. この授業の目標がよくわからなかった | 1.50(0.69) |
| 6. この授業を受けて、自分は前向きになれたと思う | 4.21(0.74) |
| 7. この授業では、ふだんあまり話しをしない人とも話せた | 4.50(0.60) |
| 8. この授業で学んだことはこれからの自分に活かそうだ | 4.53(0.60) |
| 9. この授業で、他の人と心のふれあいを感じた | 4.42(0.72) |
| 10. 自分はこの授業が好きである | 4.55(0.65) |
| 11. この授業では、自分自身についていろいろな発見があった | 4.34(0.85) |
| 12. この授業で、他の人からいろいろと教えられたように思う | 4.26(0.76) |

項目2のN=37, その他の項目はN=38

表4. 授業の前後での変化・授業に関する感想についての自由記述の抜粋

自分自身の変化

- ・自分の性格を理解することができた。
- ・自分のことを以前より冷静に見ることができるようになった。
- ・前より自分自身のことについてしっかり考えることができるようになったと思います。
- ・この授業を通して、「自分」を今まで以上に知ることができたとし、自分自身を見つめ直すことができた気がします。
- ・少し自分に対して前向きになったような気がする。
- ・少しでも自分が変わったと思った。この授業にでて、色々な感情をやしなえました。受講してよかったです。
- ・私は自分自身に嫌な部分がたくさんあったり、親子関係で悩んでいたり、たくさんマイナスな部分があったが、授業を通してそういったことを客観的に見ることが出来て少しだけ楽になった。

ストレスへの対処や心理的適応感の変化

- ・ストレスとの向き合い方、心の病について、これからの生活で役立つものが習うことができ、ストレスを感じた時にどうすればよいかかわかったりして解消することができました。
- ・大学に入ってから、自分の感情をコントロールするのに悩んだり、なんとなくいやな気持ちがあったりと悩むことが多かったですが、解決策を見つけることのできるような授業でした。
- ・ストレスを感じた時に、自分の考え方が悪いのかなやイライラしたらいけないことだと思っていたけれど、先生の授業を受けて、誰でもストレスは感じるものなんだと、少し楽になりました。ストレスを感じないようにするよりも、ストレスを感じた時に、どうやってリラックスしていくかの方が気持ち的にもいいなと思いました。
- ・リラックス法では本当に心身が楽になり、心地良かったです。

対人関係・他者への意識の変化

- ・この授業ではペアワークが多く取り入れられていて、コミュニケーションの取り方が変わったと感じました。
- ・一番変化したのは、最初は人と関わることが苦手だったのが、授業を通してコミュニケーションをとることが楽しくなりました。
- ・コミュニケーションに関することが多くて、ちょっと人って怖いというイメージから、知らないだけだったんだということに気づいた。
- ・受講する前と比べて人と接するのがあまり苦痛ではなくなった気がします。またありのままの自分を出せる場面が増えたと思います。
- ・いろんな人と関わる中で、ひとりひとり違うこと、それぞれに性格・考え方があることがわかり、もっといろんなタイプの人と話してみたいと思いました。
- ・この授業でコミュニケーションについて学んだので、それを学校内外で生かすようになりました。
- ・周りの家族、友達、支えてくれる人など、もっと大切にしていきたいという気持ちになりました。

受講者同士の交流や他者理解

- ・大学に入ればかりで不安もたくさんあったけど、この講義を受けたことで初めましての人ともたくさん話せたとし、非常に楽しかった。
- ・色んな人としゃべれて、自分は意外としゃべれる方なんだと思った。
- ・大学生活で新しいことが増えて、たくさん不安があったけれど、この授業で新しい友達ができたり、みんな同じなんだと安心できる場面が多かったです。
- ・グループで話し合いなど、今まで自分が思いつかなかったことや自分とは違うことなどが知れたりしてよかったです。また話したことのない人ともコミュニケーションがとれてよかったです。
- ・グループを作って、新しくできた友達ばかりでした。とてもよかったですし、こういう授業があって本当にたすかりました。
- ・前回の授業の感想などで他の人の考えを知ることができた。

授業についての有益感や楽しさ

- ・この授業は本当にこれから保育者を目指すうえで重要なことが学べたなと思いました。個人のこと、家族のこと、恋愛のこと、子どものこと。これからの生活で役立つものを手に入れることができてよかったです。
- ・自分のことや人間関係、乳幼児や思春期の子の発達、大人になってからのことなど、さまざまな分野のことについて学びました。
- ・障がいの事やうつに関して興味があったのでとてもためになりました。色々な人がいるので、どう対応していいか分からなかったりしたので、とても助かりました。
- ・友達や子どもとの関わり方や対応の仕方などが学べて、とても勉強になりました。
- ・おもしろいことばかりだった。やってみて楽しいグループワークしかなかった。
- ・今までもらったレジュメは、自分のこれからの活かせると思うので大事にしたいと思います。

授業内容への興味・関心の深まり

- ・受講する前から、個人的に心理学に対してかなり関心があったのですが、この授業を終えて、さらにその関心・興味が深まった気がします。
- ・知りたかったことが知れて、もっと勉強したくなりました。
- ・私は心理学にとっても興味がありました。だから自分が知らなかった人の気持ちなど知ることができて良かったです。これからももっともっと深めたいと思います。
- ・心理学についてとても興味があるのでこれから大学4年間で深めたいと思いました。もっと臨床心理学とかを知りたいと思った。

係、発達、発達障害や心理的不調など、学生の現在、あるいは将来にとって有益であると考えられる様々なテーマを含めたが、自由記述の内容から、それらの多様な内容を学ぶことはまとまりのないものとしてではなく、それぞれが自分に役立つものとして肯定的に捉えられたと考えられる。「授業内容への興味・関心の深まり」に分類した記述から、本授業を受講することで、授業内容に関する学習意欲が高まった学生がいたと考えられる。

4. まとめと今後の課題

今回、尺度による検討から、受講者全体において自己理解が進み、また受講前に得点が低かった学生において自己の価値の自覚や自己への信頼、そしてアイデンティティの確立（主体性や個性、および社会性の発達）で肯定的な変化が見られた。青年期後期において自己を確立していく上で自己理解は不可欠であり、受講生全体の心理的成長への支援につながったのではないかと考えられる。また個別のサポートを受けるほどではないが、これらの側面が十分でなかった学生において改善が見られたことは、学生が本格的に不適応になることを予防する効果や成長を促進する効果があるのではないかと考えられる。また学生からの授業評価項目や自由記述から、今回の授業を受けたことで自分自身や他者との関係で良い変化があったと感じる学生が多いと思われ、そして本授業は学生にとって有益なものとして捉えられていたと考えられる。この理由として、①講義内容が現在・将来に役立つものとして設定され、学生に身近なものとして理解しやすかったこと、②講義内容に関連したワークを取り入れることで理解しやすかったこと、③授業内で他者と共にワークを行うことで、他者理解や自己理解が促進され、また他者からの受容を感じられることで集団内での安心感を得られたこと、④小レポートの活用により、授業内容の理解が深まり、また講義に関わる人（自分・教員・他学生）のつながりを感じられたこと、が推測される。

一方、伊藤（2006）も本研究と同様のグループ・ワークを多く用いた心の健康や自己理解・他者理解を目的とした授業について報告しているが、対面式の語り場については「不安」「戸惑い」「（表現への）後悔」が講義ごとに書かれた自由記述の中に見られたとし、「自分の考えや気持ちを表現するための前提条件はその場への安心感である」と述べている。筆者も本研究以前に春日（2011）など同様の授業における効果研究を試みてきたが、学部や年度による学生側の違いがあり、また内容は同じであっても、半期の授業の流れをどのように構成するかによって学生の理解や安心感は異なるように感じている。本授業では、前半は個人やペアでのワークを多くし、自己開示に抵抗が少なくなってきたと考えられる後半に集団での話し合いをテーマとした授業を設定し、その後グループ・ワークを多く取り入れるようにした。どのような授業の構成が最も効果的であるのか、またどのような要素が学生に安心感をもたらすのかについて、今後実証的に検討していく

ことが必要であろう。

福留（2007）が報告している学生間の対話と交流を目指す体験型のグループワークを取り入れた授業では、様々な学部の学生が共に学んでいるが、本研究の授業は1学部のみを学生を対象としたものである。福留（2007）のように他学部の学生を対象にすることで、普段関わることの少ない学生同士の交流を促進すると考えられる。一方で本学のように小規模の大学や学部においては、同じ学部の学生同士が日々の生活において支え合うことが多いと考えられる。そのため授業においてこのような同じ学部の学生同士の交流を促すことは、日常生活へのサポートという面でも重要であると思われ、特に入学期の学生にとっては孤立を予防することにつながることを考えられる。一方で1学部のみが受講する授業において失敗体験を繰り返したり、他学生から孤立するような状況が続くならば、逆に学生の心理的不適応につながる恐れもある。本授業のような場合は特に、授業に上手く参加できなかったり孤立する学生がいないかを教員は観察しておく必要があるだろう。

今後の課題として、本研究では対照群を設定しておらず、また1学部の学生のみを対象としており、結果の考察は限定的なものである。これらの問題を解決するために、今後は対照群を設定したり、他学部や他大学等での検討が必要である。また今回は自己に関する内容が多く含まれた尺度を用いており、他者に対する意識の変化や他者からの受容などの感覚については十分に検討できていない。そのため今後は他者との関係に関する内容を多く含む尺度も用いて検討することが必要だろう。

要約

本研究の目的は、大学新生を対象とした自己や対人関係の心理的安定や発達をねらいとした授業の効果を検討することである。授業は大学1年生（N=38）を対象とし、自己や人間関係、人間の発達や家族関係、発達障害や精神疾患等についての講義と一人や他者と共に行うワーク、そして小レポートにより構成された。その結果、学生たちの自己理解の得点が高くなっていた。また受講前に自己価値や自己信頼、アイデンティティの得点が低い群の得点が高くなっていた。そして多くの学生が授業を受けることで現在や将来の自分に良い変化があったと感じたり、授業の中での他者との交流を肯定的に評価していることが示された。

謝辞

調査に御協力いただいた学生の皆さんに感謝いたします。また論文作成にあたり、御協力いただいた南九州大学人間発達学部の早川純子先生に深謝いたします。

引用文献

- 1) 青野明子(2010)大学生を対象としたコミュニケーションスキルトレーニング—カウンセリング技法教育による対人関係能力向上への取り組み— 近畿大学臨床心理センター紀要 **3**: 61-84.
- 2) 福留留美・吉良安之・田中健夫(2004)学生相談担当教員による全学教育授業に関する検討—履修状況と授業評価から— 学生生活(九州大学学生生活・修学相談室紀要) **6**: 47-55.
- 3) 福留留美(2007)対人交流グループ・ワークを中心とする授業受講学生の気づきの分析—全学教育科目「心理学:人間関係の科学」についての報告— 学生生活(九州大学学生生活・修学相談室紀要) **9**: 44-55.
- 4) 伊藤美佳(2006)予防・促進教育としての「こころの健康づくり」講義における効果検証(第一報)—グループ内“紙面上での語り”効果に着目して— 山梨大学保健管理センター **4**: 3-11.
- 5) 香川順子(2004)女子大学生を対象とした自己発見支援プログラムの開発と評価 日本教育工学会論文誌 **28**: 233-236.
- 6) 春日由美(2011)自己理解・対人関係に関する授業の効果研究—大学生における自己や対人関係の安定をねらいとした授業の取り組み— 日本心理臨床学会第30回大会発表論文集: 397.
- 7) 吉良安之・田中健夫・福留留美(2004)学生相談担当者による授業「人間関係の科学」の取り組み 大学教育(九州大学) **10**: 169-176.
- 8) 小出京・稲谷ふみ枝(2009)大学生を対象としたストレスマネジメント教育プログラム開発—アサーション・トレーニングを中心としたプログラム— 久留米大学心理学研究 **8**: 62-68.
- 9) 宮沢秀次(1987)青年期の自己受容性の研究 青年心理学研究 **1**: 2-16.
- 10) 水野邦夫・田積徹・炭谷将史・多胡陽介(2007)大学新入生の大学適応を促進する授業プログラムの検討 聖泉論叢 **15**: 125-140.
- 11) 文部科学省高等教育局(2000)大学における学生生活の充実方策について—学生の立場に立った大学づくりを目指して—.
- 12) 森田裕司・岡本貞雄(2006)新入生対象の講義「キャンパスライフ実践論」の試み—学生生活全体のサポート— 学生相談研究 **26**: 185-197.
- 13) 長尾裕子・吉武清實・池田忠義・高野明・佐藤静香(2009)予防教育としての講義「学生生活概論」の意義に関する研究—6年間の実践に基づく分析— 東北大学高等教育開発推進センター紀要 **4**: 99-109.
- 14) 及川恵・坂本真士(2008)大学生の精神的不適応に対する予防的アプローチ 京都大学高等教育研究 **14**: 145-156.
- 15) 酒井渉・松井祥子・四間丁千枝(2011) University Personality Inventory 短縮版作成の試み—項目反応理論を用いた General Health Questionnaire-30 との比較から— 学生相談研究 **32**: 120-130.
- 16) 下山晴彦(1992)大学生のモラトリアムの下位分類の研究—アイデンティティの発達との関連で— 教育心理学研究 **40**(2): 1-9.
- 17) 下山晴彦(1997)「臨床心理学研究の理論と実際—スチューデント・アパシー研究を例として」 東京大学出版.
- 18) 高野明・宇留田麗(2002)援助要請行動から見たサービスとしての学生相談 教育心理学研究 **50** (1): 113-125.
- 19) 谷島弘仁(2005)大学生における大学への適応に関する検討 人間科学研究(文教委大学人間科学部) **27**: 19-27.
- 20) 菅野信夫(1998)学生相談室活動の一環としての授業「学生相談と心理臨床—心理臨床の実際3」 河合隼雄・藤原勝紀編者 pp67-75 金子書房.
- 21) 脇田貴文・小塩真司・願興寺礼子・桐山雅子(2007) University Personality Inventory 短縮版の開発 人文学部研究論集 **17**: 123-128.
- 22) 吉岡和子(2010)ヒューマン・コミュニケーション授業の効果研究(1) 福岡県立大学人間社会学部紀要 **18**(2): 43-51.

注 記

- 1) 2年生以上の学年の学生も数名受講していたが、本研究は新入生に関する授業の効果研究を目的とするものであり、分析には1年生のデータのみを用いた。
- 2) 調査に協力してもらった学生には個別にフィードバックを返すことにしており、その際に特にUPI16Tの得点が高い学生については学生相談の情報を提供するなどの方法が考えられる。