

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^{1) 2)}

An Examination of a Teaching Program for Freshmen
to Facilitate Adjustments in Campus Life.

水野邦夫・田積徹・炭谷将史・多胡陽介

Midzuno Kunio, Tazumi Tooru, Sumiya Masashi, Tago Yousuke

要 約

本研究は、大学新入生の大学適応や心理的成長を促進する授業プログラムを構築・実施し、新入生の心理的側面や大学適応感への効果を検討した。その結果、3ヶ月間で他者への不信や大学生活不安が増大したが、一方で授業を受けて自己理解が促進したと感じた者ほど、大学不適應感が低下し、クラスに対する評価が肯定的になる傾向も見出された。今後、プログラムの長期的実施、短期集中的実施、少人数グループによる実施など、実施方法を工夫することで、より大きな効果が期待されることが論じられた。また、グループ共同作業は自己理解の促進との間に比較的強い正の相関がみられ、グループが自己理解を深めるのに有効であることが示唆された。

Key Words : 新入生, 大学適応, 授業プログラム, 構成的グループエンカウンター, 自己洞察, グループディスカッション, レクリエーションスポーツ, チャレンジ・ザ・ゲーム

はじめに

現在、18歳人口の大学への進学率は年々上昇傾向にあるが、その一方で、学生の大学不適應が大きな問題となっている。大島・青木・駒米・楡木・山口(2007)は、全国の学生相談機関に対して調査を行っているが、来談学生実数は前々回や前回の調査から増加傾向が続いており、相談内容も、勉学・進路が減少し、心理・適応が増加していることなどを報告している。また大島(2007)は、わが国の学生相談の動向を概観し、学生の多様化が進み、

1) 本論文の作成にあたり、平成19年度私立大学等経常費補助金(特別補助)地域共同研究支援の助成を受けた。
2) 本研究のデータの一部は、日本教育カウンセリング学会第5回研究発表大会(平成19(2007)年11月4日於 千葉工業大学)で報告された。

学生相談機関では相談件数とともに対応困難な事例が増加していると述べており、これらのことから、学生の大学不適應の深刻さが窺えよう。

一方で、このような問題に対応するために、各大学はさまざまな取り組みを行っているが、その多くは学生相談機関が中心となって行っているようである。しかし、年々大学に対して不適應感を持つ学生が増加する状況を考えれば、全てを学生相談機関に委ねるだけでなく、教職員サイドからも何らかの対応を講じる必要があるのではないかと考えられる。現に、授業の中での心理教育を通して学生へのサポートを試みる取り組みも、いくつか報告されている（例、福留・吉良・田中，2005；村瀬，2004；尾崎，2004）。

ところで、聖泉大学人間学部人間心理学科では、新入生の大学適応、とりわけ学内での人間関係づくりを促進させるために、構成的グループエンカウンター（SGE，國分（1981）などを参照）やKJ法的なグループディスカッションなど、コミュニケーションを重視した技法を取り入れた授業を展開し、一定の効果を上げてきた（水野・李・興津・富川・炭谷・山口・吉川・高橋，2004；興津・水野・吉川・高橋，2006）。しかし、授業内容や学生の心理的变化の測定については、十分な検討が行われていないところがあり、授業が学生の大学適応にどのように影響したかについて、判然としない点も多いと思われる。まず授業内容について考えると、コミュニケーションを重視した技法には、SGEのほかにも、グループワークトレーニング（GWT，坂野（1988）などを参照）や対人関係ゲーム（田上（2003）などを参照）など、さまざまなものが開発されており、ひとつの技法にとらわれず、授業内容を工夫してみる必要があるだろう。また、単に人間関係づくりを促進させるだけでよいのか、むしろ自己洞察を深める授業展開も必要ではないかなどを考えることも重要であろう。

次に心理的变化の測定についてみると、水野ら（2004）は林（1978）の尺度（対人認知の形容詞対）を用いて自己評定を行わせているが、それではパーソナリティ認知の大まかな変化を測定するだけであり、大学適応に関する心理的变化を測定するには不十分であろう。むしろ、自己概念や対人関係観、

大学生活に対する考え方など幅広く測定することが必要であると考えられる。

そこで本研究は、新入生の大学適応や心理的成長のための授業プログラムを考案し、それが学生の心理的な側面にどのような影響を与えるのかを調べることで、授業による大学新入生の適応促進の可能性について検討することを目的とした。

ここで、プログラムの構築にあたり、その目標と具体的技法について述べる。今回のプログラムは、人間関係づくりと自己理解を目標とした。大学は高校までと異なり、友人同士が同じ大学に入学するケースがそれほど多くないので、新しい友人関係を築く機会を逃すと、ひとりぼっちになってしまい、大学への不適応を起こす確率が高くなると考えられる。よって、人間関係づくりは重要なテーマであるといえよう。人間関係づくりを促進するためには、できるだけさまざまな人とコミュニケーションできる機会を設けることが有効であると考えられるが、そのための技法として、筆者らの研究領域をもとに、SGE とニュースポーツを採用した。また、自己理解については、SGE の自己を見つめるエクササイズやシェアリング、また GWT のふりかえりが効果的であると考えられたので、それらの技法をプログラムの中に盛り込むことにした。以上の点を考慮し、自己洞察、グループディスカッション、レクリエーションスポーツからなるプログラムを構築した。

また大学適応を測定する指標としては、1) 自己概念に関するもの、2) 他者信頼に関するもの、3) クラスへの適応感、4) 大学生活への不安を取り上げることとした。1) は自己理解に関するものであり、2) や3) は人間関係づくりや他者理解に関するもの、4) はまさに大学生活への適応に関するものである。

方 法

参加者 聖泉大学で1回生前期開講科目「入門演習 A」を受講した大学生 65名（男子41名、女子24名）に対し、授業時間内に下記プログラムおよび質問紙を実施した³⁾。

3) この授業は、1回生のほかに、3年次編入学生、社会人入学生、留学生も参加した。1回生の参加は52名（男子34名、女子18名）であった。

表1 授業プログラムの概要について

テーマ	エクササイズ名	概要	実施 順序
自己を見つめる	20の私とウェビング	「私」のあとに続く言葉で20個考える。「私」にはどんな広がりがあるかを紙に書いてみる。その後シェアリングの実施。	1
	エゴグラム ^{a)} とロールプレイ	エゴグラムを実施し、その後3人1組となり、自分に欠けている性格の人間を演じてみる。その後シェアリングの実施。	6
	連想ゲーム ^{b)}	「学校」を出発点に次々と連想していったものを他の人に読んでもらい、感想を書いてもらう。その後シェアリングの実施。	7
	10年後のわたし ^{c)}	10年後の自分がどうなっているかを簡条書きし、さらに「10年後のわたし」から今の自分へ手紙を書いてもらう。その後シェアリングの実施。	12
グループ共同作業	スゴロクトーキング ^{b)}	6名程度のグループでスゴロクを行い、マス目を書いてあることについてメンバーに対して自分のことを話す。	2
	忘れ物	6名程度のグループに分かれ、箱の中に入った忘れ物が何であるかを見に行き、筆談で報告する。	5
	クルーザー ^{d)}	「クルーザー」という物語を読んで、どの登場人物が好きかを個人、そしてグループ(6名程度)ごとに順位付けをしてもらう。	8
	サバイバル ^{d)}	サバイバルの旅に関する文章を読み、その後の間に答え、さらにグループ(6名程度)で討議する。	11
体を使って	グラウンドゴルフ	6名程度のグループに分かれ、グラウンドゴルフを行い、グループで点数を競い合う。	3
	ベタンクとユニカール ^{e)}	6名程度のグループに分かれ、ベタンクとユニカールを行い、グループで点数を競い合う。	4
	ドリブルリレー・ステప్పびよん ^{e)}	6名程度のグループに分かれ、ドリブルプレーとステప్పびよんを行い、好記録が出るように頑張る。	9
	ロープジャンプX・キャッチング ザ スティック ^{e)}	6名程度のグループに分かれ、ロープジャンプとキャッチング ザ スティックを行い、好記録が出るように頑張る。	10

註1: a)杉田(1990)を使用、b)國分康孝監修 正保春彦編集 3分で見えるエクササイズ×20例 エンカウンターCD-ROM 図書文化より引用、c)國分・國分(2004)を参考に構成、d)星野(2003)より引用、e)全国いつでもチャレンジ・ゲーム大会推進本部(2005)より引用。

註2: 実施順序第3回目と第4回目の間はゴールデンウィークをはさんだため、第6回目と第7回目の間は、質問紙調査等を実施するためにエクササイズは行わなかったため、それぞれ2週間の空きが生じた。

プログラム実践者 聖泉大学人間学部所属の教員4名が下記プログラムを実践した。

授業プログラム 参加者間のコミュニケーションの促進、人間関係づくり、自己理解を目標に、プログラム実践者が話し合い、「自分を見つめる」、「グループ共同作業」、「体を使って」というテーマを設定した。次に各テーマについて、1名、1名、2名の実践者を主担当者、他を副担当者として割り当て、それぞれ授業コマ数にして4回分(1回の授業時間は90分で、授業は原則として毎週1回行われた)のエクササイズからなる授業プログラムを立案した。エクササイズの概要については表1に示す。

質問紙 授業プログラムの効果を調べるために、下記の心理尺度などについて

て、各質問項目に対して5段階評定で回答できる質問紙を作成した⁴⁾。なお、後述するように、この質問紙は3回にわたって実施したが、6) および7) については、第3回目にものみ実施した。

- 1) 自意識尺度 (菅原, 1984) 公的自己意識, 私的自己意識を測定する尺度で, 公的自己意識に関する11項目と私的自己意識に関する10項目からなる。
- 2) 自尊感情尺度 (山本・松井・山成, 1982; 清水, 2001) 自尊感情を測定する尺度で, 10項目からなる。
- 3) 信頼感尺度 (天貝, 1995) 自分自身や他者に対する信頼の程度を測定する尺度で, 自分への信頼尺度6項目, 他人への信頼尺度8項目, および不信尺度10項目からなる。
- 4) クラスへの肯定的評価尺度 (以下, クラス評価尺度) 授業を受講するクラスについて, 自身がどのように感じているかを尋ねるために水野 (2007) が作成したもので, 「私はこのクラスにとけ込んでいると思う」, 「このクラスの雰囲気が好きである」, 「このクラスでいろいろな人と話しをした」, 「このクラスは居心地がよい」, 「このクラスのメンバーは信頼できる」, 「このクラスには一体感がある」の6項目からなる。
- 5) 大学不安尺度 (藤井, 1998) 大学生活に対する不安の程度を測定する尺度で, 日常生活不安 (大学生活において一般に感じる不安) 14項目, 評価不安 (学業成績の評価に対する不安) 11項目, 大学不適応 (大学に対する不適応感) 5項目の計30項目からなる。
- 6) 授業評価項目 プログラムを実施した授業に対する評価を尋ねるために筆者が作成したもので, 計12項目からなる (各項目については表3を参照)。
- 7) エクササイズ評価項目 授業プログラムの各エクササイズについて, どれくらい興味が持てたかを尋ねるために作成したもので, エクササイズに関する12項目と, エクササイズを行っていない回の授業内容に関する2項目からなる。
- 8) その他 授業について気のついたことなどを自由記述させる項目を設けた。

4) 下記のほかに, 気分調査票 (坂野雄二・福井知美・熊野宏昭・堀江はるみ・川原健資・山本晴義・野村忍・末松弘行 (1994). 新しい気分調査票の開発とその信頼性・妥当性の検討 心身医学, 34, 629-636.) の尺度項目も設けたが, 結果の分析に用いなかったため, 説明を除外した。

エクササイズ実施手続き エクササイズは各テーマの主担当者が主導し、表1に示した順序で実施した⁵⁾。

「自己を見つめる」は、受講生全員を収容できる教室で行い、所定の座席に座らせて実施した（参加者は毎回異なる座席に座るように配慮した）。このテーマでは、エクササイズ終了後にシェアリングの時間を設けたが、その際は近くの席の者どうしで行わせた（「エゴグラムとロールプレイ」については近くの者どうしでグループを作り、ロールプレイとシェアリングを行わせた）。

「グループ共同作業」は、主担当者が予めグループを決め（ただし毎回メンバーが異なるように配慮した）、グループごとに小教室に分かれて実施した。

「体を使って」も主担当者が予めグループを決め（同じく毎回メンバーが異なるように配慮した）、「グラウンドゴルフ」はグラウンドゴルフ場で、その他のエクササイズは体育館で行った。「グラウンドゴルフ」はグループごとに実施し、その他のエクササイズについては、グループを約半数に分け、たとえば、「ペタンクとユニカール」の場合、一方の主担当者がペタンクを、他方がユニカールを担当し、はじめに半数のグループが前者を、もう半数が後者を行い、所定の時間（約30分程度）で入れ替わり、それぞれが他方のエクササイズを行った。また、どのエクササイズについても、最後にグループの得点を算出させ、結果を公表し、全員で順位を確認した。

さらに、いずれのテーマの場合も、授業の最後に「プロセスシート」と称する用紙を配付し、授業内容の振り返り（自由記述）を行わせた。

質問紙実施手続き 質問紙は第1回目（4月上旬）、第8回目（6月上旬）および第15回目（最終回、7月下旬）の授業の開始時に行った。参加者には「みなさんが実りある大学生活を送るために何が必要であるかを、心理学的な見地から研究することを目的に質問紙調査を行いたい」という趣旨の説明をし、回答はすべて匿名で処理されること、個人がどのように回答したかは調べないこと、研究以外の目的でデータを使用しないこと、回答に応じた場合は授業の評価点として5点を加算すること、などを約束した。また、質問紙への

5) エクササイズを実施する順序は、テーマごとにまとめて行った方が効果的であったかもしれない。しかし、今回は各エクササイズの効果測定において、順序効果を相殺するために、敢えてランダムにエクササイズを行った。

回答を承諾する場合には、所定の欄に学籍番号と氏名を記入の上、質問項目等に回答するように指示した。

なお、質問紙の実施に要した時間は30分強であった。

結 果

分析にあたり、編入学生、社会人入学生、留学生等のデータを除外したため、50名（男子33名、女子17名）のデータを分析対象とした。また、尺度得点や各項目の評定値などに欠損値のあるデータは分析の都度に除外した。

各特性の変化について 質問紙調査で測定した、自己意識（公的自己意識、私的自己意識）、自尊感情、信頼感（自分への信頼、他人への信頼、不信）、クラス評価、大学不安（日常生活不安、評価不安、大学不適応）について、各調査時の尺度得点を算出した。なお、各尺度の α 係数は.634（4月の自己信頼感尺度）から.923（7月の公的自己意識尺度）の間にあり、概ね十分な内的整合性が確認された。

3回（4月、6月、7月）の調査の間に、尺度得点にどのような変化がみられるかを調べるために、各回での平均尺度得点および標準偏差を求め、それぞれについて1要因の分散分析を行った。その結果、3回の調査間に有意な差がみられたのは、不信、評価不安、大学不適応であり（各、 $F(2, 72) = 4.07, p < .05$; $F(2, 74) = 10.72, p < .001$; $F(2, 74) = 6.57, p < .01$ ）、これらについては、さらにTukeyのHSD検定による多重比較を行ったところ、不信は7月が最も高く、4月との間に有意な差がみられ、評価不安と大学不適応は、7月が他の月よりも有意に高かった（表2参照）。

授業評価項目の分析 授業評価項目について、項目ごとに平均評定値を算出した。その結果を図1に示す。図1より、授業は平均して肯定的に評価されているのがわかる。

次に、項目について因子分析（主成分分解、Promax回転）を行った。因子数はKaiser-Guttman基準を採用し、2因子とした。因子パターンおよび因子間相関を表3に示す。第1因子は「この授業で、他の人からいろいろと教

表2 各調査時期における各特性の平均値および標準偏差

	第1回目 (4月上旬)	第2回目 (6月上旬)	第3回目 (7月下旬)
公的自己意識 (N=37)	37.62 8.05	38.76 7.89	38.68 9.16
私的自己意識 (N=36)	36.22 6.28	37.19 6.11	37.50 6.78
自尊感情 (N=37)	28.81 5.71	28.35 5.15	27.95 5.50
自己信頼感 (N=37)	19.86 4.02	19.57 3.81	20.00 4.25
他者信頼感 (N=37)	27.73 3.78	26.95 3.82	28.41 4.80
不信 (N=37)	27.19 b 7.97	28.86 ab 7.95	29.35 a 7.86
クラス評価 (N=36)	19.19 4.65	20.69 4.95	20.33 4.53
日常生活不安 (N=38)	39.87 10.95	38.00 11.28	39.63 9.69
評価不安 (N=38)	35.26 b 9.87	33.45 b 11.03	38.00 a 8.94
大学不適応 (N=38)	9.37 b 3.67	9.47 b 4.17	11.16 a 4.31

註1: 上段は平均値、下段は標準偏差を表す。

註2: 平均値の右横に記号が付いている特性については、分散分析後の下位検定の結果、同じ記号が付いたものどうしの間には有意な差がみられなかったことを表す。

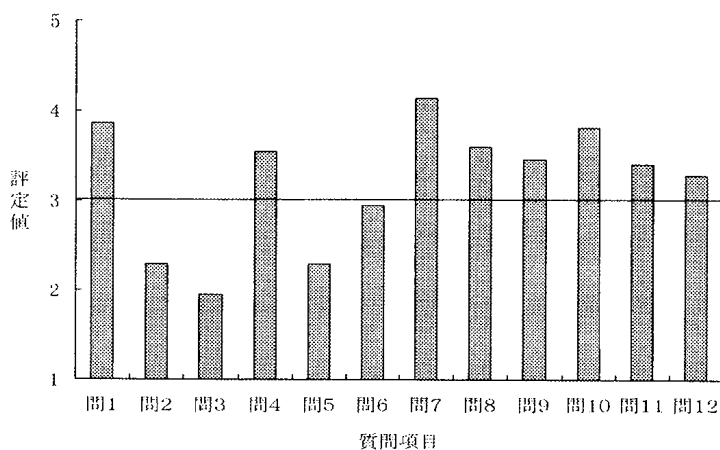


図1 授業評価項目の平均評定値

註1: 質問項目は表3を参照のこと。

註2: 各項目とも、評定値の範囲は1から5（中間が3）である。

註3: 各回答者数は問10が43名、それ以外は44名である。

註4: 各項目の標準偏差は次の通りである。問1: 1.00、問2: 1.02、問3: .91、問4: 1.19、問5: .93、問6: 1.14、問7: .82、問8: .87、問9: 1.11、問10: 1.05、問11: 1.13、問12: 1.13。

表3 授業評価項目の因子パターン

項目番号	質問項目	I	II	h^2
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。	.912	-.093	.796
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。	.867	-.043	.734
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。	.865	.002	.749
6.	この授業を受けて、自分は前向きになれたと思う。	.727	-.100	.500
7.	この授業では、ふだんあまり話をしない人とも話せた。	.615	.162	.457
4.	この授業を通じて、新しい友だちができた。	.531	.407	.563
9.	この授業で、他の人と心のふれあいを感じた。	.383	.170	.210
10.	自分はこの授業が好きである。	.142	.828	.769
1.	自分はこの授業に積極的に参加できた。	.086	.747	.600
5.	この授業の目標がよくわからなかった。	-.123	-.426	.225
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。	.317	-.696	.467
3.	自分にとって、この授業は期待外れだった。	-.007	-.756	.574
	寄与	3.867	2.778	6.645
	説明率	32.2%	23.1%	
	因子間相関	.267		

註1:ゴシック太字は因子負荷量が.40以上であることを表す。

註2: N=43

えられたように思う」や「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」などが高く負荷しており、「自己理解の促進」と解釈した。第2因子は「自分はこの授業が好きである」や「自分にとって、この授業は期待外れだった（ただし負荷量の値はマイナス）」などが高く負荷しており、「授業への肯定的評価」と解釈した。

授業評価と各特性の変化との関連性 次に、自己意識、自尊感情、信頼感、クラス評価、大学生活不安の変化が授業評価とどのような関連性を持つかについて検討した。各特性の4月から6月、6月から7月、4月から7月の変化量を算出し（いずれも、後の月－前の月で算出）、授業評価の各因子得点と各特性の変化量の相関係数を算出した。その結果、絶対値で.40を超えたものは、自己理解の促進と4月から6月にかけての大学不適応の変化の相関

表4 授業評価と各特性の変化の相関関係

		自己理解の 促進	授業への 肯定的評価
公的自己意識	7-4(N=43)	.062	.164
	6-4(N=36)	.217	.170
	7-6(N=36)	.053	-.018
私的自己意識	7-4(N=42)	.239	.147
	6-4(N=35)	.297 +	.103
	7-6(N=36)	.094	.048
自尊感情	7-4(N=42)	-.242	-.144
	6-4(N=36)	-.189	-.389 *
	7-6(N=37)	.061	.216
自己信頼感	7-4(N=42)	.060	.244
	6-4(N=37)	.290 +	.223
	7-6(N=36)	-.124	-.165
他者信頼感	7-4(N=42)	.148	.329 *
	6-4(N=36)	.249	.135
	7-6(N=37)	-.155	.099
不信	7-4(N=41)	-.030	.145
	6-4(N=36)	-.081	.133
	7-6(N=37)	.064	.111
クラス評価	7-4(N=41)	.363 *	.240
	6-4(N=36)	.353 *	.180
	7-6(N=36)	.090	-.034
日常生活不安	7-4(N=43)	-.005	.135
	6-4(N=37)	.109	.067
	7-6(N=37)	-.004	-.008
評価不安	7-4(N=43)	.131	.359 *
	6-4(N=37)	.147	.044
	7-6(N=37)	.216	.066
大学不適応	7-4(N=43)	.026	-.031
	6-4(N=37)	-.434 **	.003
	7-6(N=37)	.112	.273

註1: ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

註2: 7-4は4月から7月の変化量、6-4は4月から6月の変化量、7-6は6月から7月の変化量をそれぞれ表す。

(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)のみであったが、比較的相関係数値が高かった(絶対値で.30以上)ものとして、自己理解の促進と4月から6月および4月から7月にかけてのクラス評価の変化の相関(4月から6月、7月にかけてクラスへの肯定感が高まった者ほど自己理解が促進したと考えている)ならびに、授業への肯定的評価と4月から6月にかけての自尊感情の変化の相関(4月から6月にかけて自尊感情が低下した者ほど、この授業を肯定的に評価している)と4月から7月にかけての他者信頼感および評価不安の変化の相関(4月から7月にかけて、他者信頼感や評価不安が増大した者ほど、この授業を肯定的に評価している)があった(表4参照)。

表5 授業評価とエクササイズに興味度の相関係数

	自己理解の 促進	授業への 肯定的評価
自己を見つめる (N=27)	.099	.383 *
グループ共同作業 (N=32)	.403 *	.455 **
体を使って (N=35)	.054	.340 *

註:** $p < .01$ 、* $p < .05$

授業評価とエクササイズへの興味度の関連性 次に、授業項目とエクササイズへの興味度の関連性を調べるために、授業評価の各因子得点と、テーマごとのエクササイズへの興味度の合計得点の相関係数を算出した。なお、各興味度の Cronbach の α 係数値は、「自己を見つめる」が .692、「グループ共同作業」が .653、「体を使って」が .902であった。

その結果、「グループ共同作業」の興味度は、自己理解の促進と授業への肯定的評価の双方で .40以上の有意な相関が、「自己を見つめる」と「体を使って」は授業への肯定的評価と有意な正の相関がみられた（表5参照）。

考 察

図1から考えると、今回実施した授業プログラムは受講者には概ね好意的に受け止められていたと思われる。しかし、このプログラムを実施することで、受講生の心理的側面にどのような変化がみられたか、すなわち授業プログラムの効果について検討したところ、まず、不信は月が進むにつれて得点が高くなり、7月と4月の間には有意な差もみられ、また、評価不安と大学不適応は7月が4月や6月よりも有意に高いという結果が得られた。

不信については、水野（2007）も専門学校生を対象に行った研究で、4月

より7月の方が不信が高いという結果を報告している。また、天貝（1995）は、高校生を対象とした横断的研究の結果ではあるが、高校1年生よりも高校2年生の方が不信得点が高いことを見出している。また杉原・天貝（1996）は、同じく横断的データであるが、中学生においても1年生よりも2年生の方が不信得点が高いことを報告している。これらのことから考えると、不信は入学時から次第に高まっていく傾向があると予測される。なぜこのような傾向がみられたのかは定かではないが、天貝（1999）は他者からの受容経験の低さと他者との関わりの中で傷つき経験が不信に影響することを見出していることから、学校生活が始まり、新しい友人関係を築いていくなかで、当初持っていた他者への期待を裏切られる経験をしやすい、それが他者への不信感を高めていった可能性があると考えられる。しかし一方で杉原・天貝（1996）は、大学1年生から2年生にかけて不信得点に有意な差を得ていないなど、不信と学年段階との関連において一貫した関係性を見出していない。不信と人間関係の深まりの関係については、今後さらに検討する必要がある。

次に、評価不安が高かった点については、調査をした時期が定期試験期間であったことが大きな原因として考えられる。すなわち、参加者は大学に入学して初めての定期試験を受けることになり、単位修得可能性への情報不足などもあって、試験で評価されることへの不安が高まったと予測される。また大学不適応が高かった点については、大学での学生生活や学業、人間関係などが自分の思い描いていた理想とは異なり、そのギャップから不適応感を抱くようになり、学校生活に一区切りがついたところで「この大学でよかったのだろうか」と悩みが大きくなりやすいのではないかと考えられる。しかし、この時期（7月）に大学不適応が高まることについては不明な点も多く、今後さらに検討していく必要がある。

ところで、これらの結果は、この授業プログラムが受講者の他者不信や大学生活不安を低減するのに役立っていないことを意味しているという見方ができよう。しかも、自己意識や自尊感情、自分や他人への信頼感、クラス評

価には月間の変化がみられなかったことも併せて考えると、今回のプログラムはなおさら、新入生の大学適応や精神的な成長にほとんど寄与していないように見えるかもしれない。この点について、水野（2007）は専門学校の学生を対象に週1回（90分）のペースで構成的グループエンカウンターを実施したが、自尊感情や自己信頼感などに変化がみられなかったと報告しており、その原因のひとつとして、週1回程度のエクササイズで短期間に大きな変化を求めること自体がそもそも困難であることを挙げている。そこから考えると、たしかに今回のプログラムについても、短期間の実施で大きな成果を上げるのは期待のしすぎであるといえよう。

しかし、授業評価との関連でみると、表4にあるように、このプログラムを受けて自己理解が促進したと感じている者ほど、授業クラスを肯定的に評価する傾向が高まったり、大学に対する不適応感が一時的に低下したりするなどの結果が得られたことから、プログラムの効果は全くなかったわけではないといえよう。自己理解が促進したと感じている者は、毎回のエクササイズに熱心に取り組んだと考えられるが、エクササイズに積極的に取り組めるように授業方法などを工夫することで、新入生の大学適応と精神的成長にこのプログラムが活用できる可能性は充分にあると思われる。また、この授業を肯定的に評価する者ほど他者への信頼感は一時的に上昇しており、このプログラムが好意的に受け入れられるように工夫して導入すれば、人間関係づくりに寄与しうると考えられよう。問題はどのように工夫していくかであるが、水野（2007）の指摘などから考えると、1）プログラムの長期的な（たとえば年間を通しての）実施、2）プログラムの短期集中的な（たとえば合宿形式での）実施、3）実践者と参加者の心理的距離が縮まるような（たとえば、少人数グループによる）実施などが考えられよう。

ところで、この授業に対して肯定的な評価をする者ほど、自尊感情が低下し、評価不安が上昇しているという結果も得られているが、自尊感情の場合、6月から7月にかけては、有意ではないものの授業への肯定的評価と正の相関がみられることから、必ずしも自尊感情が低下し続けているわけでは

ないといえるし、また評価不安についても、不安が高まるからこそ、この授業をより肯定的に評価することで精神的な安定性を保とうとしている可能性も考えられる。よって、必ずしもプログラムの効果がみられなかったわけではないといえよう。

一方、授業評価とエクササイズへの興味度との関連をみると、とくに「グループ共同作業」と自己理解の促進との間に比較的強い正の相関がみられたが、他人とじっくりとディスカッションすることで自己盲点を発見し、気づきを深めていくことを示していると考えられる。このことから、効果的なプログラムを構成するにあたっては、やはり、構成的グループエンカウンターやグループワークトレーニングなどのグループワークを取り入れていくことが有効であるといえよう。

最後に、今回の調査では、質問紙調査の際に欠席する学生や、項目への記入漏れをしている学生がいたため、十分なデータ数を確保することができなかった。データ収集の方法についても、今後検討していく必要がある。

引用文献

- 天貝由美子 (1995). 高校生の自我同一性の及ぼす信頼感の影響 教育心理学研究, **43**, 364-371.
- 天貝由美子 (1999). 一般高校生と非行少年の信頼感に影響を及ぼす経験要因 教育心理学研究, **47**, 229-238.
- 藤井義久 (1998). 大学生活不安尺度の作成および信頼性・妥当性の検討 心理学研究, **68**, 441-448.
- 福留留美・吉良安之・田中健夫 (2005). 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— 学生相談 九州大学学生生活・修学相談室紀要, **6**, 47-55.
- 林 文俊 (1978). 対人認知構造の基本次元についての一考察 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), **25**, 233-247.
- 星野欣生 (2003). 人間関係づくりトレーニング 金子書房

- 國分康孝 (1981). エンカウンター 心とこころのふれあい 誠信書房
- 國分康孝・國分久子 (総編集) (2004). 構成的グループエンカウンター事典 図書文化
- 水野邦夫 (2007). 青年後期の学生に対する構成的グループエンカウンターの実施が心理的变化に及ぼす効果 聖泉論叢, **15** (印刷中)
- 水野邦夫・李 艶・興津真理子・富川 拓・炭谷将史・山口隆介・吉川栄子・高橋 宗 (2004). 留学生との交流における構成的グループエンカウンターの有用性に関する研究—中国人留学生との交流をもとに— 聖泉論叢, **12**, 1-16.
- 村瀬 旻 (2004). 授業科目「心理学」の課題をとおしてのサイコエジュケーション 慶應義塾大学学生総合センター学生相談室紀要, **34**, 13-18.
- 興津真理子・水野邦夫・吉川栄子・高橋 宗 (2006). 不登校経験者の大学への適応について 聖泉論叢, **14**, 73-83.
- 大島啓利 (2007). 2006年度の学生相談界の動向 学生相談研究, **28**, 62-72.
- 大島啓利・青木健次・駒米勝利・楡木満生・山口正二 (2007). 2006年度学生相談機関に関する調査報告 学生相談研究, **27**, 238-273.
- 尾崎かほる (2004). 女子学生とストレス 日本女子大学カウンセリング・センター報告, **27**, 1-7.
- 坂野公信 (1988). リーダーのGWT 遊戯社
- 清水 裕 (2001). 自己 自己評価・自尊感情 自尊感情尺度 堀洋道 (監修) 山本真理子 (編) 心理測定尺度集 I—人間の内面を探る〈自己・個人内過程〉— サイエンス社 Pp. 29-31.
- 菅原健介 (1984). 自意識尺度 (self-consciousness scale) 日本語版作成の試み 心理学研究, **55**, 184-188.
- 杉原一昭・天貝由美子 (1996). 特性的および類型的観点からみた信頼感の発達 筑波大学心理学研究, **18**, 129-133.
- 杉田峰康 (1990). 医師・ナースのための臨床交流分析入門 医師薬出版

田上不二夫（編著）（2003）. 対人関係ゲームによる仲間づくり 学級担任
にできるカウンセリング 金子書房

山本真理子・松井 豊・山成由紀子（1982）. 認知された自己の諸側面の
構造 教育心理学研究, 30, 64-68.

全国いつでもチャレンジ・ザ・ゲーム大会推進本部（2005）, チャレンジ・ザ・
ゲーム ルールガイド 2005-2006年度版 日本レクリエーション協会

付 記

本稿は平成19年度私立大学等経常費補助金特別補助 地域共同研究支援
の助成による研究成果である。