

適応や人間関係の促進に焦点をあてた初年次教育科目の構築

福田 雄一¹⁾

Construction of an Introductory Program for Freshmen Focused on Adaptation and Facilitation of Interpersonal Relationship

Yuichi Fukuda

要 約

本稿では、大学の初年次教育科目のうち、学生自身の適応や人間関係の促進に焦点をあてた科目の内容を、これまでの実践例や関連する取り組み等を検索することにより比較検討した。その結果、社会的スキルやライフスキルといった包括的なスキルの教育は、具体的にはアイスブレイキングやコミュニケーションスキル、ストレスへの対処スキルなどを中心とした課題で展開されていることがわかった。それらのスキルを体験的な方法で継続的に学び、日常生活にスキルが般化されることは、他者との関係や学生自身の自己理解を深めることにつながり、心身の適応の改善や発達の促進に役立つ可能性が高いと考えられる。授業の展開にあたり、学生の体験の深まりや広がり、さらに自発的に学ぼうとする姿勢を引き出すには、学習スキルとの関連を考慮し、学生の個性性に留意する必要がある。

キー・ワード：社会的スキル、初年次教育、体験学習

1. 問題と目的

(1) 大学の「初年次退学率」

読売新聞がわが国の大学を対象に実施した「大学の實力」調査（読売新聞教育取材班，2012）では、大学の退学率のデータが公表されている。一般に退学率というと、卒業までに中途退学した学生が入学者に占める割合をさすが、この調査では入学当初の1年間でどの程度の学生が中途退学したかという「初年次退学率」が示されているのが特徴的である。国公立597大学の初年次退学率は平均2.6%となっているが、国立（81校）や公立（70校）の平均がそれぞれ0.7%、0.8%であるのに対して、私立（446校）の平均は3.2%である。また、1%未満の159校のうち約7割が国公立であるのに対し、5%を上回る86校はすべて私立（最高は18.3%）であった。また、専門職を養成する分野など、卒業後の進路が明確な学部・学科の退学率はそうでない学部・学科に比べて低いとされる。このようなことから、初年次退学率は大学によって、また専攻分野によってもかなり偏りがみられることがわかる。

このような実態は、現実には入試制度との関連など、大学運営上の課題として論じられることもあるが、多くは進路選択のミスマッチや高校と大学の教育の接続の問題といった教育上の課題、あるいは学生の心身の不適応への支援といった学生支援上の課題としてとらえられ、各地で取り組みが模索されている。

(2) 学生相談の領域における支援

まず学生生活支援上の課題として比較的早期から取り組まれてきた分野に、学生相談の領域を挙げることができる。本山（2010）は、誰もが当たり前のように大学に進学する時代となり必ずしも目的意識を明確にもっていると限らなくなったこと、自らの課題を自覚し主体的に学んだり成長したりしようとする主体性に乏しい学生や、人づきあいに強い不安や緊張を覚えるような学生が増えたことを現状の認識として指摘している。思春期やそれ以前の段階から、心身の適応に課題を抱えて大学に入学してくる学生も少なくはない。

このような観点から、学生相談の領域では新入生を対象としたスクリーニング・テストや個別の呼び出し面接を行うなどして、適応上の問題への早期からの介

1) 広島文教女子大学人間科学部心理学科

入を行っている。森田（2006）は、スクリーニング・テストの結果を希望者にフィードバックすることや、学生相談室の見学ツアーを実施して、自発的な来談や継続的なカウンセリングにつなげるという実践を報告している。

また近年では、学生相談の延長線上にある実践として、学生相互のピア・サポートも行われるようになってきた。本学では2007（平成19）年度から、入学後2～3週の間を「ピア・サポート・ウィーク」と名づけ、授業科目の履修や資格の取得方法など、教職員によるガイダンスだけでは十分に理解することが難しい困りごとの相談に、事前研修を受けた上級生が中心になって対応している。上に述べたような心身の適応に課題を抱えた学生のサポートは、ピアである学生の立場では対応に限界があるものの、新入生にとって教職員よりも気軽に相談でき、学年や学科を超えたつながりをつくることにも役立ちうるといえる。

（3）教育上の支援：学習支援と人間関係の支援

一方で、適応困難の背景にある要因を大きく2つに分けて捉えるところから、教育上の支援が検討されてきた。すなわち、学力・学習面の要因と、人間関係やコミュニケーションの側面の要因である。

このうち、学力・学習面に焦点をあてた支援としては、大学で求められる主体的な学び方（アカデミック・スキル）の定着を目的とした初年次教育科目の設置や、正課外の枠組みで学生の学習相談や指導に携わる組織の設置といった取り組みを挙げることができる。前者は、高校で十分に履修されていない科目の学習を入学前や入学後に行うリメディアル教育、読む・書く・調べる・発表するといった学習スキルの定着を図ることが目的とされており、本学でも「人間科学入門」や「人間科学基礎演習」といった教養科目で取り扱われている。また後者は名称や設備、担当教職員の体制などが大学によって多少異なるものの、本学でも「学習支援室」として開設されており、学習面の相談や指導、自学自習の場として利用されている。

もう一方の、人間関係やコミュニケーションの側面に焦点をあてた支援については、入学初期の段階での仲間づくりを目的とした宿泊型のオリエンテーションやレクリエーションといった行事型の支援をまず挙げることができる。本学のように全学的な行事として行われる場合もあれば、学部・学科単位で実施されるところもある。これらの行事の意義は、行事として楽しかったか、仲間や友達を作ることができたかとい

う視点で振り返ることにより考察されることが多いが、日程や内容の関係でその効果が一時的・限定的なものになりやすいとも考えられる。例えば野波・近藤・玉本（2011）は、新入生対象のオリエンテーション実施直後は直前に比べてソーシャルスキルや自尊感情が高まっているものの、半年後の学期末にはもとの水準（オリエンテーション実施前の水準）に戻ったと報告している。

このことから、人間関係上の支援についてはある程度継続性をもった支援が望ましいと考えられるが、授業科目の枠組みの中でこうした課題に取り組んでいるものはあまり多くないと思われる。本学でも、新入生全員が履修する必修の教養科目として「キャンパスライフプランニング」が開講され、その内容の一部で人間関係の構築が主題として扱われている。しかし、継続性という観点や、全学生が一斉に受講するという授業形態の点をふまえると、その効果は限定的なものと考えられる。

また、教育・福祉・看護などの対人援助専門職を養成する学部・学科では、カリキュラムの中に対人援助技術を学ぶための科目が位置づけられていることが多い。例えば清水（2003）は、教職科目「教育相談」の一部にライフスキルトレーニングをとりあげ、教師が専門的なスキルとして児童生徒に対する理解や相談対応の能力を身につけることを意図した授業を展開している。金山・小野・宮城（2007）も、教職科目「生徒指導論」の一部で社会的スキルの一つである挨拶行動を模擬授業にとりあげ、それが授業外の挨拶行動に般化したかどうかを検討している。このような科目を履修した学生個々人の適応や人間関係が、結果的に改善するということは起こりうる（その一方で、専門職への適性を問い直す機会ともなりうる）。しかしこれらのことは、あくまで専門職の養成という目標が第一義に掲げられているのであって、学生の適応や人間関係の発達を促す支援としての役割は副次的なものであるといえる。

（4）心理学科での実践：心理学を学ぼうとする学生特有の課題をふまえて

心理学を学ぼうとする動機には様々なものがあり、純粋な学問的関心や心理学を活かした職業への関心ということももちろん挙げられるが、個人的な動機をもつ者も少なくないと思われる。自らの進路選択や人間関係に悩んだり、心身の変化に十分な適応ができなかったりした経験が背景にあり、それらの経験に対する

自分なりの答えを求めようとして、心理学を学ぶという選択がなされることがある（馬場，1999）。このような進路選択は、教育や福祉、医療などの領域でも行われることが多いと思われるが、心理学を学ぶとする学生の場合には、より個人的な関心が影響していることが多いように思われる。したがって、先に述べたような人間関係の支援や、適応・発達促進といった課題が、心理学系の学部・学科における教育では特に重要な意味をもってくると考えられる。

本学の心理学科においても、上記のような学習面の課題や人間関係・コミュニケーションに課題を抱えた学生が入学してきている現状から、学科の専門教育上の取り組みとして「心理学基礎演習A」「心理学基礎演習B」という科目が2011（平成23）年度より設置された。シラバスに記された授業のねらいはそれぞれ、前者が「レポート作成やその前提となる国語表現力、文献検索、さらには施設・設備の利用法など、心理学の学びを進める上で必要な基礎的学習スキルを、実際の体験を通して習得する」ことであり、後者は「社会生活や対人援助専門職の基礎とされるさまざまなスキルを、主として体験的な方法によって学ぶ。中心にとりあげるのは、他者との関係を結び、必要に応じて発展させていく対人関係のスキルである。このことを通して、仲間づくりや自己理解なども促し、新しい環境への適応を図る」こととされている。

筆者はこのうち後者の「心理学基礎演習B」を主に担当してきたが、他に類似した実践例もあり見あたらない中で、手探りをしながら授業を運営してきたというのが率直な印象である。これまでの授業実践を振り返ってみると、上述のねらいに挙げたような効果は得られているのだろうか。また、今後さらに多様化することが予想される学生像の変化に対応していくには、どのような実践が求められるだろうか。

（5）本稿の目的

本稿ではこれまでに述べてきたことをふまえ、大学の心理学系の新生を対象とした初年次教育科目のうち、学生自身の適応や人間関係の促進に主眼をおいた科目の内容を検討したい。継続的な授業として取り組んでいる実践例はあるのか、どのような内容を取り扱うことがふさわしいか、授業を実際に展開する上でどのような点に留意しなければならないか。このような問題意識をより明確にして、効果的な授業の構築に役立てたいと考える。

2. 方法

大学の初年次教育において、大学生の適応や人間関係の促進に資すると思われる実践を構築する観点から、関連する文献資料を収集し、その内容を比較検討することとした。文献の収集には、主に国立情報学研究所のCiNii（<http://ci.nii.ac.jp/>）を使用し、「初年次教育」「ソーシャル（社会的）スキル」「適応」「コミュニケーション」「対人関係」「体験学習」などのキーワードを適宜組み合わせて検索した。

3. 結果と考察

（1）継続的な授業としての実践例

まず、大学生の適応や人間関係の促進をねらった教育実践のうち、先行する取り組みとしては、次のようなものがある。

①講義型科目における実践

森田（2006）らの運営する講義「キャンパスライフ実践論」は、社会科学系の学部新生を対象とした選択科目として前期に開講されており、学生生活で生じやすい問題についての知識や対処、青年期の発達課題などが扱われている。大学がどのような場であるか知ってもらう際に、半年かけることで時期に応じた情報が提供できること、「不安なのは自分だけではない」と気づくことで不安を抱えていられるようになる変化がみられること、学生相談室の担当者や先輩学生の体験談が「多様なサンプルの提示」になったことなどが成果としてまとめられている。これらの取り組みは、上述した学生相談室での活動と組み合わせて行われることで、より効果的に新生の適応や発達を促すと考えられる。

②パーソン・センタード・アプローチの視点をういたグループワーク

本山（2010）は心理学・教育学系の新生を対象とした「基礎演習I」における実践を紹介している。その背景にあるパーソン・センタード・アプローチの基本仮説は、教育的・指導的な働きかけではなく、参加者自身の「自己成長力」を信頼し、それが促進されるような環境や関係、態度を提供する、というものである。この仮説にそって実践を振り返り、参加者のニーズを把握すること、日常生活との連続性を重視すること、それぞれの参加者が個人として尊重されること、グループとしての発達を促すファシリテーションを行うこと、の4点を重視すべきと論じている。

この科目は、種々のワークを通じて相互交流を深め、自己理解や他者理解を深める機会とすることを目的に

掲げてはいるものの、大学で学ぶためのスキルに関する課題が授業展開の途中に含まれているため、人間関係の促進をねらった課題の多様さという点では限りがある。

③看護教育における初年次教育：行事型支援との組み合わせ

橋本ら（2010）は、看護教育の領域での初年次教育として展開した「基礎演習」の内容の振り返りと検討を行っている。この実践では、グループワークの一環としてキャンプという行事が途中に組み込まれているのが特徴的である。入学当初は緊張の強かった学生も、キャンプを経験すると親密度が増し、そうでない場合にはグループワークが円滑に進みにくかったと振り返っている。また、仲間づくりを土台として、学習面の課題に入っていくというプロセスが効果的ではないかと論じている。

④体験学習を用いた授業

中村（2003）は、津村（2002）の実践をもとに、人文系の大学1・2年生を対象としてラボラトリー・メソッドとよばれる体験学習方式で12回にわたる「人間関係論」の授業を展開し、社会的スキルに及ぼす効果を検証した。その結果、講義型科目の受講者である対照群に比較して、受講後の社会的スキル得点が有意に上昇したことを示している。このように、体験学習を主体とした継続的な授業であるという点だけでなく、その効果を対照群と比較する形で実証している点も、ここまで挙げた他の取り組みと異なる。しかし、この実践は入学直後に行われたものではなく、新入生の抱えがちな問題に焦点づけられているというよりは、グループ過程を体験し、それを意味づけることに主眼がおかれている。

以上の取り組みは、対象となる学生の専門分野が異なるものの、授業科目として一定の期間を用いて展開されるため、学生の継続的な変化を把握することが容易であるし、授業内容を学生の変化に応じて調整することもできるという利点をもつことは共通している。

（2）ターゲットとなるスキルの絞り込み

ここまでで紹介してきた実践例において取りあげられているスキルはどのようなものであろうか。学習面のスキルにも焦点をあてたものはあるが、本稿の目的をふまえると人間関係やコミュニケーションのスキルについて整理しておく必要があるだろう。それらは、人間関係を円滑に進めるための能力として「社会的ス

キル」や「ソーシャル・スキル」と総称されている。

大学生が身につけるべきとされるスキルには、他にも大学教育のあり方との関連で「学士力」（中央教育審議会、2008）、卒業後の就職との関連で「社会人基礎力」（経済産業省、2010）や「若年者就職基礎力」（厚生労働省、2007）などの概念がここ数年の間に相次いで提案されている。また、世界保健機関の提唱する「ライフスキル」（WHO、1997）は、「日常生活で生じる諸問題や要求に対して、建設的・効果的に対処するための能力」と定義され、社会的スキルよりもさらに広範な側面にわたる個人の能力をさしている。これらの概念は、いずれも社会的スキルの全部または一部を包含しているように思われる。

板橋・上村・高橋（2008）は、大学生のライフスキルに関する意識を調査し、学生自身は、創造的思考やコミュニケーション、対人関係に関するスキルが不足していると感じていることを示している。教員からの評価もこれと一致し、いわゆる「気になる」学生はコミュニケーション上の難しさを抱えるようにみえるという。

大学生はどのような対人場面を苦手とするのかという問題については、後藤・大坊（2003）の研究が参考になる。大学生の自由記述をテキストマイニングにより分析した結果、次のような知見を明らかにしている。相手との関係が一時的で役割的なものである場合には、会話のラリーも短くすみ、その流れも想定しやすいものとなる。相手からのフィードバックも少ないため、それを読みとる必然性が低い。こうした場面を「得意である」と評価した者が多かった。しかし、このような場面で用いられるスキルは「一時的なスキル」であり、「決してさほどの難しい技能ではなく、全てのコミュニケーションに応用できるスキルではない」と論じている。

これに対し、相手が初対面であることや、その後も相手との関係が続くことが予想される場面を「苦手である」と評価した者が多かった。また、顔見知り程度の間柄の相手に対して挨拶をするかどうか、あるいは敬語を用いるかどうか、といったように、相手との間で自分の行動を調節する必要があるような場面も、同様に「苦手である」と評価された。これらの場面に必要となるスキルを後藤ら（2003）は「持続的なスキル」と位置づけている。相手との関係を維持するため、相手からのフィードバックに注意し、それに応じて自らの言動を調節したり、会話を長く続ける必要もある。このような関係に「一時的なスキル」で対処すると、

コミュニケーションに不自然さが生じると推測される。「持続的なスキル」は「一時的なスキル」よりも高度な社会的スキルであり、この水準のスキルを伸ばすことが求められると論じている。

以上をふまえると、大学生の適応や人間関係の促進に焦点をあてた授業では、社会的スキルを中心的な概念に位置づけつつ、実際の日常生活において適応を左右すると考えられる問題の理解や対処に関する内容を扱うことが妥当であろうと思われる。なお、後藤ら(2003)が述べるように、「持続的なスキル」の獲得に焦点をあてる方が、授業外の日常生活への般化という点でも望ましいと考えられる。

(3) 展開する内容の検討

次に、授業内で実際に展開する内容をより具体的に検討していくこととする。ここでは、筆者の担当した「心理学基礎演習B」での実践内容も振り返りながら、これまでに取り上げた実践例にみられる内容と比較し、検討することにした。

①授業への導入

入学直後の開講科目であることから、授業の参加者はほとんどがお互いを十分には知らない状況にあり、うまく馴染めるだろうか、友だちがつかれるだろうか、といった不安や緊張も強い。このような状況では、まずクラス全体の緊張をほぐし、お互いが知り合うことを目的とした活動を授業の導入に用いることが適当であろう。このような活動で一般に想定されるのは「自己紹介」であり、本山(2010)も少人数単位で展開しているが、初対面の相手に対して自己紹介を行うことが大きな負担に感じられる学生も少なくない。従ってまずはお互いをよく知らなくても行動できるようなワークを提示する方が、身体レベルでの緊張をほぐす意味でも望ましいと考えられる。具体的な活動メニューや展開方法が示された資料としては、今村(2009)のアイスブレイクや、前田ケイ(1999)のSST実践におけるウォーミングアップなどが参考になる。また、学生向けとして編まれたものには、対人援助実践研究会HEART(2003)のワークがある。実際に導入的な活動を行った後で、この授業のねらいを改めて説明すると、参加者が実感を伴って理解してくれるように思われる。集団内での行動となると、個人で行動するよりも緊張が強くなる者もいるので、体育実技やSSTのように「見学」を認めるような自由度をもたせた方がよいかもしれない。

筆者の実践では、アイスブレイクがひと段落したと

ころで、この授業(クラス)全体のルールを参加者に決めてもらう話し合いを実施した。これは子育て支援プログラムの一種であるNobody's Perfectプログラムにおける実践(キャタノ;三沢ら訳,2002)を参考にしたものである。授業の開講にあたってルールを決めるということは多くの科目で行われているが、その多くは担当教員が授業運営の都合で学生に対して一方的に伝えるものである。この実践のねらいは、自分たちで決めたルールはしっかり守ろうという主体的な参加者意識をもってもらうこと、無理なルールを設定しないで多様な参加者の安全感を保障すること、にあるといえる。

②コミュニケーションスキルの演習

高校までの段階では、コミュニケーションという言葉的なやりとりのみを想定している者も多い。実際には相手との距離や視線・表情、自らのしぐさや声の特徴といった非言語的な側面もコミュニケーションの場面を構成しているということに気づかせることを意図して、少人数のグループ内で上記のような要因を操作しながら対話してもらうといった演習を行うことができる。そのような体験が土台にあると、一般に想定される積極的な傾聴技法(例えば、福原(2007))の演習も、意味づけがより深められると思われる。

また、コミュニケーションにおいてしばしば生じる意見の相違や対立の背景に、自他の価値観の違いがあるという観点も重要である。山田(2003)は、一般的な傾聴技法の演習課題だけでなく、物語を題材としたグループワークを提示しており、ワークを通して価値観の多様さや援助者としての役割に気づくことを意図している。

③ストレスサーへの対処

大学入学という環境の移行に応じて、新たなストレスサーが生じるだけでなく、それまでに用いてきたストレス・コーピングにも変化が生じることが想定される。赤木・石垣・井上(2009)が述べるように、神経症圏とまではいえなくとも、心身の健康を崩す学生が少なくない。従って、参加者が自らの体験しているストレスサーやストレス・コーピングの有り様にまず気づき、ストレスサーの性質や程度に応じた適切なコーピングをできる限り多様に用いることができるように方向づけることが望ましい。嶋田・坂井・菅野・山崎(2010)は、不登校経験者の進学先として設置された高校におけるストレス・マネジメント教育の実践をまとめており、大学生にそのまま適用できるものばかりとは限らないが、質問紙や授業展開案などが具体的に

示されており、参考になると思われる。

このほか、大学新生の睡眠リズムの崩れが抑うつ傾向と関連する（谷島，1996）というような知見や、心身のリラクセーションをねらった演習（佐々木，2007；前田節子ら，2012）は、自らの心身の健康と生活リズムとが相互に関連することを自覚してもらい、適切な対処法略を身につけてもらうという意味で有用であると思われる。

④大学生活で起こりうる問題の理解と対応：デートDVを例に

内閣府が2008（平成20）年度に実施した「男女間における暴力に関する調査」では、10～20代の女性のうち13.6%の者が、交際相手から被害を受けたと回答している。また、同じく内閣府が2011（平成23）年度に実施した調査では、被害を受けた女性のうち、49.3%は友人や知人に何らかの相談をしていることがわかった。このように、デートDVは決して他人ごとではなく、自分自身や身近な人物に起こりうる問題であるといえる。「交際相手」からの暴力という定義では、男女交際の経験のない者には身近に感じられにくいところがあるが、友人や同僚として相談を受ける立場に今後なりうるという説明は妥当であろう。

筆者の実践では、内閣府男女共同参画局（2010）の作成した教材を用いてロールプレイを行ったり、山口（2003）の提案したチェックリストやワークを参考にして授業を展開しているが、この他にもジェンダー教育やDV被害者支援の専門家を中心に資料が作成されているとみられ、さらに教材研究の余地があると考えられる。

もちろん大学生活で起こりうる問題はこれだけではなく、大学内外における種々のハラスメント、身体的・経済的な犯罪の被害・加害、破壊的カルトの問題、家族関係の変化などさまざまなものが想定しうる。いずれにしても、「自分には関係ない」という無関心の姿勢が望ましくないのは言うまでもなく、関連したニュースがあるなどの時期に応じて話題を提供するといった程度の関わりは努めて行うようにしたい。

⑤アサーション・トレーニング

アサーションとは自己主張の一種であるが、自分の権利を守ろうとするあまり他者を攻撃するのではなく、また逆に自分の権利を犠牲にしてまで他者の権利を優先させるわけでもない、自分と相手の両方を大切にする自己表現のスタイルといえる。このため、広義には②のコミュニケーションスキルや③のストレスマネジメントと重なる概念であるが、たいていの者は最

初からアサーションが適切にできるわけではない。筆者の授業では、例えば平木（1993）やアスク（1995）を題材として、まず自らの自己表現のスタイルを自覚し、アサーションに必要なコミュニケーションの要素を理解した上で、実際の対話場面で用いることができるようになることを目指している。

⑥認知行動療法の基礎

これも③のストレスマネジメントと重なる概念であると考えられるが、不適応に陥っている状況を、客観的な事実（actual event）と、そこで生じる認知（belief）、結果として生じる感情（consequences）の側面にわけて整理してみると、同じ出来事に対しても結果として体験される感情が学生同士の間でも異なることがわかる。その違いを生じさせる認知（belief）のあり方に注目を向けさせ、「自分を大切にできない考え方」（中島，2009）をしている者には、新しい考え方や対処の仕方があることをまず知ってもらうのが最初のステップだろう。筆者の実践では、当事者向けの教材として作成されたワークブック（中島，2009）や、認知行動療法の基礎的な内容を取りあげた視聴覚教材などを用いている。ただし、自尊感情の低い者にとって、「自分を大切にできない考え方」は非常に馴染みが感じられるが、それをすぐに変更していけるとは限らない。まずはマインドフルネスを高め、多種多様なストレス・コーピングやストレス・マネジメントのレパートリーのひとつとして位置づけられることを目標としたい。

⑦グループ活動

グループの成員間の相互作用を活発にし、凝集性を高めることをねらいとした活動は、それまでに学んだコミュニケーションスキルを実際に活用する機会でもあるし、比較的自由な自己表現が許容されることによって、適応の改善にもつながりうる。

成員相互のコミュニケーションや協力が不可欠な課題としては、構成的グループ・エンカウンター（國分，1992）やシミュレーションゲーム（藤原，2007）などが題材の選び方や展開のさせ方という点で参考になる。筆者の実践では、このようなワークに加え、描画やコラージュなどの活動も取り入れている。例えば、共同コラージュ（2～4名のグループで、比較的大きな用紙にコラージュ作品を制作すること）は、成員相互の協力というグループ体験だけでなく、心理療法で行われている自己表現のための活動を擬似的に体験することができるという意義も加わる。

授業の最終段階では、「ことばの花束」などのワー

クを実施する。これは、学生が相互のよいところを認めあい、協力しあってさまざまなワークに取り組んできた達成感を定着させるという点で、授業全体のしめくりに適していると思われる。

(4) 学生のアセスメント

ここまで整理してきた授業内容が、適応や対人関係の促進につながっているかどうかを確かめるためには、適切なアセスメントを行うことが欠かせない。

これまでの研究では、社会的スキルや自尊感情、対人不安傾向などを測定する心理尺度を実施していたり、不適応のスクリーニングに用いられるGHQやUPIなどが実施されていることが多い。嶋田ら(2010)は、高校生を対象とした授業実践でKJQを事前・事後のアセスメントツールとして用いている。これらの尺度は、自己評定そのものが妥当に行われているかどうか十分な検討が難しいという限界はあるものの、実施が簡便であり、森田(2006)のように結果をフィードバックすることで自己理解の助けにすることもできる。また、毎回の授業終了時に学生の感想や疑問点等を集約することによって、その後の授業展開を調整していくという点にも留意する必要があると思われる。

4. 総合考察：体験学習の意義と課題

筆者の今年度の「心理学基礎演習B」における実践を振り返ると、開講当初に実施したKJQでは、4月の時点でも「思いやり」「安心感」の得点が高かった。その一方で、「自己コントロール」「対人関係の構築・維持・発展」「認められる体験」の得点は、菅野(2007)の示した高校生の平均値より低かった。大学という新しい環境がとりあえず安心できるものとは感じられており、お互いを傷つけないように気づかいながら過ごすということは上手にできる一方で、こころの安定をかき乱す刺激や、自分を振り回すさまざまな情報に惑わされずに、「待つこと」「我慢すること」「耐えること」「コツコツがんばること」、新しく友だちを作って親しくなったり、親しさに応じた距離をとってバランスのよい人づきあいを保つことは難しいと感じられている。「認められる体験」、すなわち身近な人からほめられたり、認められたり、感謝されたりした体験の乏しさは自己評価や自尊感情の低さにもつながっており、不適応を感じやすい状況にあることが伺われる。

本稿で論じてきた体験学習の意義について、中田・下川・更科(2003)は将来臨床心理学を専攻しようと

する学生が体験学習を行うことの意義や課題について次のように整理し、自発的な学びを動機づける体験として重要であると論じている。

まず、心理臨床の擬似体験として、カウンセリングのロールプレイ、心理検査の受検経験、自律訓練法や箱庭療法、コラージュ療法、エンカウンター・グループなど各種療法の実習を行うことを挙げている。これらは専門的な援助のみに限らず、一般的なメンタルヘルスや対人関係の向上にも役立てられている。将来、必ずしも専門的な職業につかないとしても、セルフケアのスキルを学べるという意義がある。

次に、各種のボランティア活動に携わることを挙げている。ボランティア活動は、正課の授業や心理臨床という枠組みに限らず、広義の「対人援助」としての活動と位置づけることができる。学生の中には、こうした体験をきっかけとして、自身のこれまでの「対人援助」に関するイメージがより具体的で明確になる者もいる。例えば、スクールカウンセラーとの接触の経験をもとにカウンセラーになることを漠然と望んでいたような状況から、ボランティア経験を通して介護職員やソーシャルワーカー、児童養護施設の指導員を進路として選択していく、というようにである。こうした活動をさらに活発にしていくには、それぞれの学生の体験をシェアし、意味づける機会を設けることが役立つだろう。学外の方々による講話のような機会も、学生には新しい刺激になると思われる。

また、学生自身の対人関係の探索の経験という側面も意義深い。大学というコミュニティに適応することは、集団における自分自身を見つけるための体験でもある。仮に授業等で専門的な対人援助技術を学ぶといっても、その基礎には日常の対人関係があるのであって、専門的な技術のみを学べばよいということにはならないだろう(佐藤, 2001)。このような体験は、必ずしも快いものばかりとは限らず、苦楽両面の体験から自己理解や他者理解を深め、成長につなげようとする姿勢が望まれる。

体験学習的な授業は双方向性をもたせやすく、講義的な授業よりも学生の主体的な関与が期待できる。しかし、これも万能薬とはいえず、現実には消極的・抵抗的・拒否的な姿勢を示す学生が少数ながら存在する。このような学生は、適切な対人交流や自己開示の経験が十分でないために、体験学習という方法自体を苦手と感じたり苦痛と感じたりすると考えられる。

もちろん、社会的スキルの低い者が必ずしも人格的

に劣るわけではないとする意見（平田，2012）もある。筆者も，学生同士が個人的に親しくならなければならないとは思っておらず，お互いに脅威や不安や緊張を過度に感じないでいられるような距離を保ちつつ，場の要請に応じて協力しあうことができればよいと思っている。しかし，対人適応の促進が授業のねらいに掲げられているという前提は，学生にとって自己のスキルの低さが劣等感を刺激することにもつながると予想される。このような学生に対しては，むしろ講義的に展開する授業の方が自己を脅かされずに居られる可能性がある。知的学習と体験学習との適切なバランスを見出していくことや，「欠席」や「見学」をどこまで認めるかという問題は，授業運営上避けることのできない難しい問題だが，SSTによくみられるように，場を共有する成員それぞれが，その場を安全なものと感じられるように配慮することが重要な役割となるように思われる。このことに関連して，森（2002）は，積極的な自己開示が難しい学生にとっても，比較的安全と感じられる想定書簡法の課題を設定して自己理解や対人適応の促進に役立てていることが参考になる。

人間関係上の困難と学習上の困難は，問題としては別々に捉えることができる。しかし実際上はどちらが発端であるにせよ，結局は授業への遅刻や欠席，生活リズムの乱れ，成績の低下，修得単位不足といった学生生活全体の不適応となって表面化する（赤木ら，2009）。両者の困難が相互に悪循環を招いているとすれば，いずれか一方が改善すれば他方の改善も期待できなくはないが，これはやや楽観的すぎる見方かもしれない。このため，本稿で論じてきた対人適応の促進をねらったアプローチのみでは，初年次の学生に対する教育的な取り組みとして十分とはいえず，一人ひとりの学生が両方の困難を抱えうる，という視点で関わっていく姿勢が求められるのではないだろうか。初年次教育に関するこれまでの取り組みでは，学習スキルの伸展をねらったアプローチについての実践や研究が先行していると思われるが，本稿で論じてきた社会的スキルや対人適応の促進をめざしたアプローチとあわせ，両者がそれぞれ独立した形ではなく，内容や展開のさせ方などを相互に関連づける形で取り組んでいくことが望まれる。

引用文献

- 赤木里奈・石垣琢磨・井上果子（2009）．大学新入生の精神的健康度と対人不安傾向との関係 横浜国立大学大学院教育学研究科教育相談・支援総合センター研究論集，9，7-17.
- アスク（アルコール薬物問題全国市民協会）（1995）．自分らしく生きるための道具箱
（<http://www.ask.or.jp/lifeskill/>）
- 馬場禮子（1999）．臨床心理士への道 朝日新聞社
- キャタノ，ジャニス・ウッド 三沢直子（監修）杉田真・幾島幸子・門脇陽子（訳）（2002）．親教育プログラムのすすめ方 ファシリテーターの仕事 ひとなる書房
（Catano, J.W. (2002). *Working with Nobody's Perfect — A Facilitator's Guide*. Minister of Public Works and Government Services. Canada.)
- 中央教育審議会（2008）．学士課程教育の再構築に向けて（答申） 文部科学省ウェブサイト
（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm）
- 藤原武弘（2007）．日常生活のゲーミング・シミュレーション —共生への道を模索する 北大路書房
- 福原真智子（2007）．マイクロカウンセリング技法 —事例場面から学ぶ— 風間書房
- 後藤 学・大坊郁夫（2003）．大学生はどんな対人場面を苦手とし，得意とするのか？ —コミュニケーション場面に関する自由記述と社会的スキルとの関連— 対人社会心理学研究，3，57-63.
- 橋本佳美・弓削美鈴・田中高政・征矢野あや子・水野照美・宮崎紀枝・小山智史・鈴木真理子・中嶋尚子・羽毛田博美・箕輪千佳・八尋道子・柿澤美奈子・清水千恵・高木桃子（2010）．看護大学生の初年次教育プログラムの検討 導入基礎演習からの一考察 佐久大学看護研究雑誌，2（1），29-39.
- 平木典子（1993）．アサーション・トレーニング さわやかな自己表現のために 日本・精神技術研究所
- 平田オリザ（2012）．わかりあえないことから —コミュニケーション能力とは何か— 講談社現代新書
- 今村光章（2009）．アイスブレイク入門 解放出版社
- 板橋真理子・上村恵津子・高橋友音（2008）．大学生のライフスキルに関する意識調査 —スキルプログラム実施に向けて— 信州大学教育学部紀要，121，83-90.
- 金山元春・小野昌彦・宮城洋平（2007）．教職課程に在籍する大学生に対する社会的スキル訓練 奈良教

- 育大学教育実践総合センター研究紀要, **16**, 139-144.
- 菅野純 (2007). K J Q先生用マニュアル 実務教育出版
- 経済産業省 (編) (2010). 社会人基礎力育成の手引き 朝日新聞出版
- 國分康孝 (1992). 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 厚生労働省 (2007). 「YES-プログラム (若年者就職基礎能力支援事業)」の概要 職業能力開発局能力評価課
- 前田ケイ (1999). S S Tウォーミングアップ活動集 金剛出版
- 前田節子・岩吹美紀・桂川純子・竹内貴子・渡邊弥生・中島佳緒里・杉浦美佐子 (2012). リラクゼーション技術を取り入れた学内演習の試み 日本赤十字豊田看護大学紀要, **7** (1), 77-83.
- 森美保子 (2002). 自己開示抵抗感のある学生に対する想定書簡法の効果 —構成的グループ・エンカウンターと比較して— カウンセリング研究, **35**, 20-29.
- 森田裕司 (2006). 学生相談室による新入生のサポート—呼び出し面接と講義「キャンパスライフ実践論」— 大学と学生, **29**, 25-32.
- 本山智敬 (2010). 1年次演習科目におけるグループワーク導入の試み —PCAグループの視点から— 福岡大学研究部論集A, **10** (1), 25-34.
- 内閣府男女共同参画局 (編) (2010). 若年層を対象とした交際相手からの暴力の予防啓発教材『人と人とのよりよい関係をつくるために 交際相手とのすてきな関係をつくっていくには』指導者用手引 内閣府男女共同参画局推進課
- 中村和彦 (2003). 体験学習を用いた人間関係論の授業が学習者の対人関係能力に及ぼす効果について—社会的スキル・対人不安などへの効果および学習スタイルと効果との関連— 南山大学アカデミア (人文・社会科学編), **76**, 103-141.
- 中島美鈴 (2009). 私らしさよ, こんにちは —5日間の新しい集団認知行動療法ワークブック 自尊心をとりもどすためのプログラム 星和書店
- 中田行重・下川昭夫・更科友美 (2003). 臨床心理学の教育 総合人間科学 (東亜大学総合人間・文化学部紀要), **3**, 33-38.
- 野波侑里・近藤伸彦・玉本拓郎 (2011). 初年次生の大学生活への適応に関する調査報告 (1) 大手前大学論集, **12**, 227-243.
- 佐々木雄二 (2007). あなたにもできる自律訓練法の実践 創元社
- 佐藤俊一 (2001). 対人援助グループからの発見 中央法規出版
- 嶋田洋徳・坂井秀敏・菅野純・山崎茂雄 (2010). 人間関係スキルアップ・ワークシート —ストレスマネジメント教育で不登校生徒も変わった! 学事出版
- 清水良三 (2003). 教職課程授業「教育相談」におけるライフスキルトレーニングの活用 —生きる力を育てる生徒指導の観点から— 福岡国際大学紀要, **9**, 1-7.
- 対人援助実践研究会HEART (2003). 77のワークを学ぶ対人援助ワークブック 久美
- 谷島弘仁 (1996). 大学新入生の生活リズムと抑うつ傾向の関連 心理学研究, **67**, 403-409.
- 津村俊充 (2002). ラボラトリメソッドによる体験学習の社会的スキル向上に及ぼす効果 南山大学アカデミア (人文・社会科学編), **74**, 291-319.
- WHO世界保健機関 (1997). WHO・ライフスキル教育プログラム 大修館書店
- 山田 容 (2003). ワークブック社会福祉援助技術演習 (1) 対人援助の基礎 ミネルヴァ書房
- 山口のり子 (2003). デートDV防止プログラム実施者向けワークブック 相手を尊重する関係をつくるために 梨の木舎
- 読売新聞教育取材班 (2012). 大学の実力2012 中央公論新社