

# 大学におけるEQ教育の効果とその持続性の検討

小松 佐穂子

キーワード：EQ, 教育効果, EQトレーニング I, 持続性, 6か月後

## 要 旨

本研究は、徳山大学のEQ教育系科目「EQトレーニング I」の教育効果とその持続性について検討することを目的とした。平成28(2016)年度、平成29(2017)年度及び平成30(2018)年度について検討した。研究1では、日本人学生645名を対象に、EQトレーニング I 受講前後にEQ質問紙を実施した結果について分析を行った。その結果、育成対象とする8つのEQ全てにおいて、履修年度に関係なく受講後に有意にEQ得点の上昇が見られた。研究2では、研究1の対象者のうち155名に対して、受講終了後の6か月後に同じEQ質問紙を実施した。その結果、EQ得点は低下するものの受講前よりかは高くなる、もしくは受講前と同じレベルにまで低下するという結果が得られ、教育効果が受講終了直後のまま持続しないことが明らかとなった。今後の課題として、教育効果を持続させる工夫が必要だと考える。

## 1. はじめに

### 徳山大学のEQ教育

徳山大学は、キャリア教育の基盤に「EQ教育」を位置づけている(岡野・石川, 2014)。平成19(2007)年度以降の入学生に対し、総合科目(教養科目)として「EQ教育系」の科目群を設置し、この系列から4単位以上を修得することを卒業要件とした。行動科学や心

理学をベースとしたEQ力向上のための授業を構成したり、EQ力測定のための質問紙を開発することでその教育効果を評価しながら、学生のEQ力を高める教育を実践している。

### EQとは何か

EQとは、Emotional Intelligence Quotientの略語である。学術論文ではEmotional Intelligence (EI) と呼ばれ、科学的研究が進められている(例えば、Salovey & Mayer, 1990)。日本語では情動性知能、感情知性などと呼ばれ、一般的には「心の知能指数」という言葉で知られている。

EQの定義は、研究者によってさまざまである(マシューズ, 2011 小松訳 2011)。しかし、自己の感情への気づきやそのコントロール、他者への気づき、社会的スキルなどに関連する能力であるという点は研究者間で一致しており、EQを端的に説明するならば「自己や他者の感情、情動を認識したり、表出したり、コントロールしたりする力」そして「社会的コミュニケーション場面において働く力」と言える。

### 徳山大学が育成対象とするEQ

徳山大学では育成するEQとして、8つのEQ因子を構成した。以下に簡単に説明する。より詳細は、岡野・石川(2014)、小松・岡野・石川(2016, 2018)を参照されたい。

①自己認識:「自己肯定意識」と「自我同一性」からなる。自分自身をどれくらい肯定的に理解し、自分らしさ、個性を伸ばそうとしているかを表す。

- ②自立性・柔軟性：自分自身をどの程度、尊重しているかという「自尊心」からなる。
- ③目的達成力：自分が行動の主体であると確信していること、自分の行為を自分が統制しているという信念、すなわち「自己効力感」からなる。
- ④打たれ強さ・忍耐力：自分自身が経験する様々な出来事（ストレス）を、どのように受け止め対処（コーピング）するかという「ストレスコーピング」からなる。
- ⑤他者理解・共感性：他者の感情を理解できているか、共感できているかを表す。
- ⑥自己表明力：自分の感情や考えを、自分と相手の立場を尊重しつつ、その場にふさわしい方法で率直に表現する行動、すなわち「アサーション（自己主張）」を表す。
- ⑦チームビルディング：集団で行動する際、チーム全体の利益を考えて行動するのか、一人一人が協同作業をどう考え認識しているかという「協同作業認識」「集団形成力」を表す。
- ⑧ソーシャルリティー：集団の中で他者とうまくコミュニケーションを取り、対人関係を円滑に進める「社会的スキル」を表す。

#### 本研究の目的

小松・岡野・石川（2016, 2018）では、これら8つのEQ因子を測定するEQ質問紙を開発した。本研究は、徳山大学のEQ教育系科目群の一つである科目「EQトレーニングⅠ」を取り上げ、平成28（2016）年度から平成30（2018）年度の3年間に実施された授業の受講前後にEQ質問紙を実施し、その教育効果について検討することを目的とした（研究1）。さらに受講後6か月後に再度EQ質問紙を実施し、教育効果の持続性について検討すること

を目的とした（研究2）。

## 2. 科目「EQトレーニングⅠ」

EQトレーニングⅠは、徳山大学に入学した新入生（前年度秋入学の学生も含む）が対象の科目である。4月の入学式後から前期開講までの間（4月第1週）に2泊3日の宿泊研修形式で開講され、毎年約300名程度の新入生が受講する。全学の新入生が対象であり、日本人学生だけでなく留学生も受講している。授業は、複数の単元で構成されている（後出の表1を参照のこと）。授業形式は、教員主導で実施される「講義」形式と、2年次以上のサポート学生（科目「EQトレーニングⅡ」受講生<sup>1)</sup>）主導で実施される「グループ活動」形式の2つで構成されている。

本研究では、平成28（2016）年度、平成29（2017）年度及び平成30（2018）年度に開講されたEQトレーニングⅠについて検討する。

#### 平成28（2016）年度の授業内容

平成28（2016）年4月5日から7日の2泊3日で実施された。この年度のタイムスケジュールや授業内容の詳細は、小松（2017）を参照されたい。この年度では、「講義」は第1日目の午後（13：30～17：30）、第2日目の午前（9：15～11：45）及び午後（13：30～17：15、うちサポート学生主導のチームビルディング活動を含む）、第3日目の午前（9：15～11：45）に実施された。一方、「グループ活動」は第1日目の夕食後（19：15～20：15）にアイスブレイク活動、第2日目午後の講義内にチームビルディング活動として実施された。この年度の授業の単元は、後出の表1のA）からQ）と、S）、T）、V）が実施された（C）のアイスブレイクは、この年度

1) 科目「EQトレーニングⅡ」とは、徳山大学2年次以上の学生が履修できるEQ教育系科目の一つである。授業内容は、EQトレーニングⅠの授業運営をサポートする学生を指導する。

ではサポート学生主導ではなく教員主導で行われた。

#### 平成29（2017）年度の授業内容

平成29（2017）年4月4日から6日に実施された。前年度からの主な変更点は、以下の通りである。

- ・サポート学生主導のアイスブレイク活動を授業開始直後の第1日目の午後内（14：05～15：20）の単元C）に繰り上げ、それに伴い前年度まで実施していたお互いの名前を覚えるゲーム（教員主導のアイスブレイク）を廃止した（授業の早い段階で、新入生の緊張を解くため）。
- ・単元D）「自分について知る」において、自己概念を明確化する方法として「文章完成法」を用いた（前年度まで用いていた「20答法」では、粗雑な回答が多く見られたため）。
- ・第1日目午後の終了時間を17：15に繰り上げた（食事等の時間を増やすため）。
- ・H）「自己紹介の発表会」を第1日目夕食後（20：00～21：00）に繰り下げた（サポート学生主導のアイスブレイク活動の時間と替えたため）。
- ・I）「自己紹介発表会をふりかえる」を第2日目午前の授業開始直後に実施した（自己紹介発表会を前日の夕食後に配置したため）。
- ・O）「チームビルディング」の内容について、前年度実施していたオリエンテーリングを兼ねた交渉ゲームをやめ、サポート学生主導の課題解決型アクティビティに変更した（EQトレーニングⅡの授業方針に依拠するため）。
- ・P）「チームビルディングをふりかえる」を

第3日目午前の授業開始直後に実施した（チームビルディング活動時間を拡大したため）。

#### 平成30（2018）年度の授業内容

平成30（2018）年4月5日から7日に実施された。前年度からの主な変更点は、以下の通りである。

- ・D）「自分について知る」において、前年度に用いた文章完成法をやめ、20答法に戻した（文章完成法では助詞の種類によって作成できる文章に制約が生まれ、受講生が回答しにくかったため）。
- ・K）「身体をリラックスさせる」内において、ストレスやストレスマネジメントに関する授業を追加した（同単元内で教える筋弛緩法の具体的な実践場面を教えるため）。
- ・Q）「自己実現と自尊感情」内において、マズローの欲求階層モデル<sup>2)</sup>の話を追加した（「自己実現」とは何かをより詳しく学ばせるため）。
- ・新たにR）「キャリア教育」の単元を設けた（キャリア教育の重要性を講義することで、大学生活の計画を立てる意義を学ばせるため）。
- ・S）「大学生活の計画 その1（4年間：状態）」内で、徳山大学での4年間の学びのスケジュールに関する話を追加した（大学4年間のイメージに具体性を持たせるため）。
- ・T）「大学生活の計画 その2（1年次：行動）」内で、大学での教養科目と専門科目の違いや年間行事の話を追加した（1年次の学びのイメージに具体性を持たせるため）。
- ・新たにU）「大学生活の計画 その3（前期：時間管理）」の単元を設け、1年次前期の行動計画を立てるワークシートを実施した（前

2) マズローの欲求階層モデルとは、心理学者マズローの人格理論の中で、5つの欲求を階層的に捉えたモデルである。最下層から①生理的欲求、②安全・安定欲求、③所属・愛情の欲求、④承認・尊敬欲求、⑤自己実現欲求とされている。

期科目が開講された後、立てた行動計画を（すぐに実践できるようにするため）。階では表1のような単元で授業は構成されて  
 以上を踏まえ、平成30（2018）年度の段 表1の最右列の通りである。

表1 平成30（2018）年度の授業単元と育成対象のEQ

単元名	内容	育成対象のEQ
A) はじめに	EQについて知る。授業目的を知る。	
B) 自分のEQを知る	EQ質問紙に回答する（受講前の測定）。	
C) アイスブレイク	サポート学生主導でアイスブレイク活動を実施する。	
D) 自分について知る	自身の自己概念を、20答法を用いて明確化する。	①自己認識
E) 自分を知ってもらう	D) で明らかになった自己概念の中から、他者に自己呈示したいものを選び、自己紹介文の作成準備をする。	①自己認識、②自立性・柔軟性
F) 自己紹介文を書く	1分間の自己紹介文を作成する。	①自己認識、②自立性・柔軟性、⑥自己表明力
G) 話す態度と聞く態度	H) の自己紹介発表会に向けて、発表と傾聴態度を学ぶ。	⑤他者理解・共感性、⑥自己表明力
H) 自己紹介の発表会	クラス全員の前で、1分間の自己紹介をする。	⑤他者理解・共感性、⑥自己表明力
I) 自己紹介発表会をふりかえる	発表会のふりかえりをする。	(活動のふりかえり)
J) 自分の感情をコントロールする	感情の種類・生じ方について学ぶ。自分自身の感情体験をふりかえる。	①自己認識
K) 身体をリラックスさせる	感情をコントロールする方法として、気持ちを落ち着かせるリラックス法（筋弛緩法）を学び、実践する。	④打たれ強さ・忍耐力
L) “認知のゆがみ”に気づく	認知行動療法をベースとした「認知のゆがみ」の概念を知り、誤った認知・物事の捉え方に気づき、ネガティブな感情をコントロールする方法を学ぶ。	④打たれ強さ・忍耐力
M) 適切に自己主張する（アサーション）	自分自身と相手を共に尊重する自己主張の方法（アサーション）を学び、実践する。	⑥自己表明力
N) チームになる	O) のチームビルディング活動の前に、チームとは何かやチームになるための条件などを学ぶ。	⑦チームビルディング
O) チームビルディング	サポート学生主導の課題解決型アクティビティを通して、チームビルディングを実践する。	⑦チームビルディング、⑧ソーシャリティー
P) チームビルディングをふりかえる	チームビルディング活動のふりかえりをする。	(活動のふりかえり)
Q) 自己実現と自尊感情	キャリア形成に必要な自己実現（他の誰とも違う自分らしい行動様式を求めること）と、そのために重要な自尊感情について学ぶ。	②自立性・柔軟性
R) キャリア教育	平成30（2018）年度に新設。キャリア教育の重要性や人生における大学時代の位置づけを学ぶ。	
S) 大学生生活の計画 その1（4年間: 状態）	大学4年間の計画を立てる。1年後、2年後、3年後、卒業時に自分がなっていたい状態を明確にする。	②自立性・柔軟性、③目的達成力
T) 大学生生活の計画 その2（1年次: 行動）	1年次の具体的な行動計画を立てる。	②自立性・柔軟性、③目的達成力
U) 大学生生活の計画 その3（前期: 時間管理）	平成30（2018）年度に新設。1年次前期の具体的な行動計画を立てる。	②自立性・柔軟性、③目的達成力
V) 3日間で学んだこと	講義で学んだことのまとめを行う。EQ質問紙に回答した後（受講後の測定）、講義内容について問う最終レポートに解答する。	

なお、先述の小松（2017）では、平成28（2016）年度の授業内容の詳細だけでなく、その教育効果についても報告している。本研究では、その後の平成29（2017）年度、平成30（2018）年度と合わせて検討し、さらに受講後6か月後における教育効果の持続性について検討する。

### 3. 研究1：受講前後の検討

#### 目的

研究1の目的は、科目「EQトレーニングI」の受講前後にEQ質問紙を実施し、教育効果を検討することであった。平成28（2016）年度、平成29（2017）年度及び平成30（2018）年度に開講された授業について検討した。

#### 方法

**対象者** EQトレーニングIを受講した徳山大学1年次に所属する日本人学生645名（男性505名、女性140名）であった。受講年度ごとの内訳は、平成28（2016）年度が209名（男性173名、女性36名）、平成29（2017）年度が217名（男性169名、女性48名）、平成30（2018）年度が219名（男性163名、女性56名）であった。

**EQ質問紙** 小松・岡野・石川（2018）において作成されたEQ質問紙を使用した。8つのEQ因子をそれぞれ4つの質問項目で測定する、計32項目の質問紙であった。測定されるEQ因子は、①自己認識、②自立性・柔軟性、

③目的達成力、④打たれ強さ・忍耐力、⑤他者理解・共感性、⑥自己表明力、⑦チームビルディング、⑧ソーシャリティーであった。回答の選択肢は、いいえ（1）、どちらかといえば、いいえ（2）、どちらともいえない（3）、どちらかといえば、はい（4）、はい（5）の5点尺度であった。

**手続き** EQトレーニングIの授業内で実施した。受講前の測定はEQトレーニングIの第1日目午後（B）「自分のEQを知る」という単元内で実施し、受講後の測定は第3日目午前（V）「3日間で学んだこと」という単元内で実施した。各年度の具体的な実施日は、表2の受講前と受講後の列の通りである。対象者は、各質問項目に対して自分の回答にあてはまる選択肢の番号を回答欄に記入した。

#### 結果と考察

対象者ごとに、8つのEQ得点を算出した。具体的には、各EQを測定する4項目の解答値（1点から5点）の平均値を算出した。逆転項目については、6から素点を引いた値を用いた。受講前と受講後の8つのEQ得点の平均値を図1と表3に示す。

各履修年度の8つのEQ得点について、受講前と受講後の間に統計的に有意な差があるかを検討するため、履修年度（3：平成28年度、平成29年度、平成30年度）×受講前後（2）×8つのEQ（8）の3要因分散分析を

表2 EQ質問紙の実施日

	受講前	受講後	6か月後
平成28（2016）年度	2016年4月5日	2016年4月7日	2016年10月7日
平成29（2017）年度	2017年4月4日	2017年4月6日	2017年10月6日
平成30（2018）年度	2018年4月5日	2018年4月7日	2018年10月5日

行った。その結果、受講前後の主効果、8つのEQの主効果、及び受講前後 × 8つのEQの交互作用が有意であった（順に、 $F(1, 642) = 658.15$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .506$ ;  $F(7, 4494) = 403.43$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .386$ ;  $F(7, 4494) = 27.74$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .041$ ）。また、2次の交互作用が有意であった（ $F(14, 4494) = 1.97$ ,  $p = .016$ ,  $\eta_p^2 = .006$ ）。これら以外の主効果及び交互作用は有意ではなかった（5%水準）。

2次の交互作用が有意であったため、下位検定を実施した。その結果、まず履修年度の単純・単純主効果は、受講前の他者理解・共感性因子において有意であった（ $F(2, 10272) = 3.53$ ,  $p = .030$ ）。これ以外の履修年度の単純・単純主効果は有意ではなかった（5%水準）。多重比較（Bonferroni法,  $p < .05$ ; 以下多重比較は同様）を行った結果、平成28年度と平成30年度の間に有意差が見られ、受講前において平成28年度よりも平成30年度の方が他者理解・共感性因子が高かった。しかし、受講後には違いは見られなくなった。

次に、受講前後の単純・単純主効果は、全

ての履修年度とEQ因子の組み合わせにおいて、有意であった（全て  $p < .001$ ）。したがって、平成28年度から30年度に実施されたEQトレーニングIにおいて、8つのEQ全てが受講前よりも受講後に有意に高くなったことが明らかになった。

最後に、8つのEQの単純・単純主効果は、全ての履修年度と受講前後の組み合わせにおいて有意であった（全て  $p < .001$ ）。多重比較の結果を表4に示す。EQ得点は、⑦チームビルディングが最も高く、続いて①自己認識、⑤他者理解・共感性、⑥自己表明力が高く、そして③目的達成力、④打たれ強さ・忍耐力、②自立性・柔軟性の順で得点が低くなり、⑧ソーシャリティが最も低かった。

以上をまとめると、この3年間のEQトレーニングIでは履修年度に違いはなく、受講前後で有意にEQ得点上がり、教育効果があったと言える。また全ての履修年度に共通して、8つのEQ間に差が見られ、チームビルディングが最も高く、ソーシャリティが最も低かった。

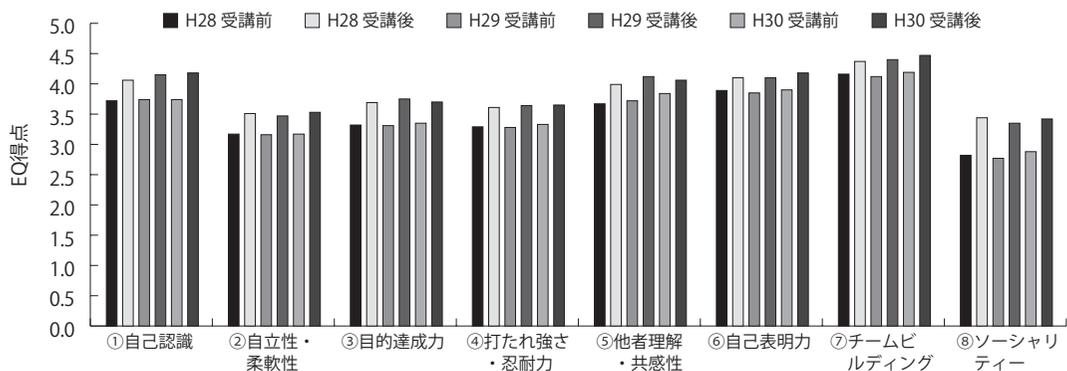


図1 研究1におけるEQ得点の平均値

表3 研究1におけるEQ得点の平均値と標準誤差

	①自己認識		②自立性・柔軟性		③目的達成力		④打たれ強さ・忍耐力		⑤他者理解・共感性		⑥自己表明力		⑦チームビルディング		⑧ソーシャルティナー	
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
平成28年度	3.72 (0.05)	4.06 (0.05)	3.17 (0.06)	3.51 (0.05)	3.32 (0.05)	3.69 (0.05)	3.29 (0.05)	3.61 (0.05)	3.67 (0.05)	3.99 (0.05)	3.89 (0.05)	4.10 (0.04)	4.16 (0.04)	4.37 (0.04)	2.82 (0.06)	3.44 (0.06)
平成29年度	3.74 (0.05)	4.15 (0.04)	3.16 (0.05)	3.47 (0.05)	3.31 (0.06)	3.75 (0.05)	3.28 (0.05)	3.64 (0.05)	3.72 (0.05)	4.12 (0.05)	3.85 (0.04)	4.10 (0.04)	4.12 (0.04)	4.40 (0.04)	2.77 (0.06)	3.35 (0.06)
平成30年度	3.74 (0.05)	4.18 (0.05)	3.17 (0.06)	3.53 (0.05)	3.35 (0.05)	3.70 (0.05)	3.33 (0.05)	3.65 (0.05)	3.84 (0.05)	4.06 (0.05)	3.90 (0.05)	4.18 (0.05)	4.19 (0.05)	4.47 (0.04)	2.88 (0.06)	3.42 (0.07)

注) 括弧内は、標準誤差を表す。

表4 研究1におけるEQ因子の多重比較の結果

履修年度	受講前後	大小関係
平成28年度	受講前	⑦ > ⑥ > ⑤, ① > ③ ≥ ④ ≥ ② > ⑧
	受講後	⑦ > ⑥, ①, ⑤ > ③ ≥ ④ ≥ ② ≥ ⑧
平成29年度	受講前	⑦ > ⑥, ①, ⑤ > ③ ≥ ④ ≥ ② > ⑧
	受講後	⑦ > ①, ⑤, ⑥ > ③ > ④ > ②, ⑧
平成30年度	受講前	⑦ > ⑥ ≥ ⑤ ≥ ① > ③, ④ > ② > ⑧
	受講後	⑦ > ⑥, ①, ⑤ > ③ ≥ ④ ≥ ② ≥ ⑧

注) ① 自己認識, ② 自立性・柔軟性, ③ 目的達成力, ④ 打たれ強さ・忍耐力, ⑤ 他者理解・共感性, ⑥ 自己表明力, ⑦ チームビルディング, ⑧ ソーシャルティナーを表す。表内の≥は、例えば③ ≥ ④ ≥ ②の場合、③と②の間に有意差はあるが、③と④、④と②のそれぞれの間には有意差が見られないことを表す。

#### 4. 研究2：6か月後の検討

##### 目的

研究2の目的は、科目「EQトレーニングI」を受講した6か月後に同じEQ質問紙を実施し、教育効果が持続しているかを検討することであった。研究1と同様、平成28(2016)年度、平成29(2017)年度及び平成30(2018)年度に受講した学生を対象とした。

##### 方法

対象者 研究1の対象者の中から155名(男性119名、女性36名)に実施した。これら対象者は徳山大学の授業科目「行動マネジメント」を履修していた学生であり、同科目の授業内にてEQ質問紙を実施した。受講年度ごとの内訳は、平成28(2016)年度が32名(男性30名、女性2名)、平成29(2017)年度が45名(男性28名、女性17名)、平成30(2018)

年度が78名(男性61名、女性17名)であった。

EQ質問紙 研究1と同じであった。

手続き EQトレーニングIを受講してから6か月後として、科目「行動マネジメント」の第3回の授業内で実施した。具体的な実施日は、表2の最右列の通りである。回答方法は、研究1と同じであった。

##### 結果と考察

対象者ごとに、8つのEQ得点を算出した。算出方法は、研究1と同じであった。研究2の対象者の受講前、受講後及び6か月後の、8つのEQ得点の平均値と標準誤差を図2と表5に示す。

各履修年度の8つのEQ得点について、受講前、受講後及び6か月後で有意な差があるかを検討するため、履修年度(3) × 測定回(3: 受講前、受講後、6か月後) × 8つのEQ(8)

の3要因分散分析を行った。その結果、測定回の主効果及び8つのEQの主効果が有意であった（順に、 $F(2, 304) = 62.25, p < .001, \eta_p^2 = .291; F(7, 1064) = 106.32, p < .001, \eta_p^2 = 0.412$ ）。また、測定回  $\times$  8つのEQの交互作用が有意であった（ $F(14, 2128) = 4.24, p < .001, \eta_p^2 = .027$ ）。これら以外の主効果及び交互作用は有意でなかった（5%水準）。

測定回  $\times$  8つのEQの交互作用が有意であったため、下位検定を実施した。その結果、測定回の単純主効果は、8つのEQ全てにおいて有意であった（全て  $p < .001$ ）。多重比較の結果、8つのEQ全てにおいて、研究1の結果同様、受講前よりも受講後の方が有意に高くなった。しかし、6か月後の変化にEQ因子による違いが見られた。①自己認識と⑧ソーシャ

リティーでは、受講後に有意に高くなった得点が6か月後には有意に下がったが、受講前と比べると有意に高かった。それ以外のEQ因子は、6か月後には有意に下がり、受講前と有意差がなくなっていた。

8つのEQの単純主効果は、全ての測定回において有意であった（全て  $p < .001$ ）。多重比較の結果を表6に示す。各EQ得点の大小関係は、研究1とほぼ同じであった。

以上をまとめると、受講直後に上昇したEQ得点は6か月後には低下して受講前と同じレベルに戻るか、低下しても受講前よりかは高くなることが明らかになった。履修年度による違いは見られなかった。

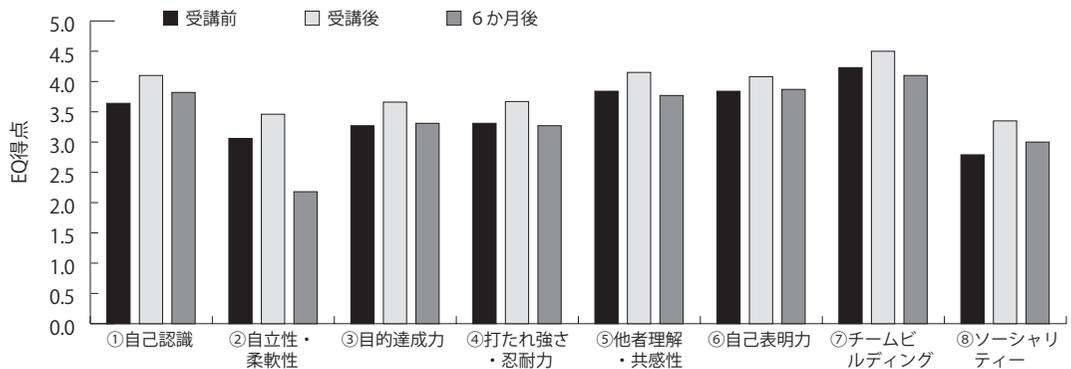


図2 研究2におけるEQ得点の平均値

表5 研究2におけるEQ得点の平均値と標準誤差

	①自己認識	②自立性・柔軟性	③目的達成力	④打たれ強さ・忍耐力	⑤他者理解・共感性	⑥自己表明力	⑦チームビルディング	⑧ソーシャルティ
前	3.64 (0.07)	3.06 (0.07)	3.27 (0.06)	3.31 (0.06)	3.84 (0.06)	3.84 (0.05)	4.23 (0.05)	2.79 (0.07)
後	4.10 (0.05)	3.46 (0.06)	3.66 (0.06)	3.67 (0.05)	4.14 (0.05)	4.08 (0.05)	4.50 (0.04)	3.35 (0.07)
6か月後	3.82 (0.06)	3.18 (0.06)	3.31 (0.06)	3.27 (0.06)	3.77 (0.06)	3.87 (0.05)	4.10 (0.06)	3.00 (0.07)

注) 括弧内は、標準誤差を表す。

表6 研究2におけるEQ因子の多重比較の結果

測定回	大小関係
受講前	⑦ > ⑥ ≥ ⑤ > ① > ④ ≥ ③ > ② > ⑧
受講後	⑦ > ⑤, ①, ⑥ > ③ ≥ ④ > ②, ⑧
6か月後	⑦ > ⑥, ①, ⑤ > ③, ④, ② ≥ ⑧

注) 表内の数字や記号は、表4と同じ意味を持つ。

## 5. 全体的考察

本研究は、研究1において平成28(2016)年度から平成30(2018)年度に実施された科目「EQトレーニングI」の受講前後にEQ質問紙を実施し、その教育効果について検討した。また研究2では、受講後6か月後に再度EQ質問紙を実施して、教育効果の持続性について検討した。

研究1の結果から、全ての履修年度において、徳山大学が育成対象とする8つのEQが受講前よりも受講後で有意に得点が高くなったことが明らかになった。受講直後でEQ得点が上昇するという結果は、平成28(2016)年度の検討をした小松(2017)でも報告しているが、本研究からその後の平成29(2017)年度、平成30(2018)年度でも同じように上昇することが明らかとなった。この3年の間、授業内容を改善したり授業の単元数を増やしたりするなどの改良を行っているが、履修年度によるEQ得点に違いは見られなかった。

次に研究2の結果から、受講直後に上昇したEQ得点は6か月後には、②自立性・柔軟性、③目的達成力、④打たれ強さ・忍耐力、⑤他者理解・共感性、⑥自己表明力、⑦チームビルディングは、受講前と変わらない得点にまで下がること、①自己認識、⑧ソーシャルティーマはやや得点は下がるが受講前よりかは高いことが明らかになった。以上の結果から、EQトレーニングI受講直後は一時的にEQ力の向上は見られるが、その効果がそのまま持

続するわけではないことが明らかになった。

まず①自己認識及び⑧ソーシャルティーマの2因子が低下したものの、受講前のレベルまでは下がらなかった理由として、これらのEQ因子が他の因子に比べて、EQトレーニングIでの得点の上昇が大きかったことが考えられる。受講前後の得点差が最も大きかったのは⑧ソーシャルティーマ(0.555)で、次に大きかったのは①自己認識(0.465)であった。したがって、受講直後に大きく上昇したEQ得点は6か月の間に低下はしたが、受講前の得点にまで落ちることはなかったと考えられる。この結果を踏まえて、他のEQ因子についても同様に受講前の得点にまで下げないためには、EQトレーニングIの授業内容によって、より高くEQ力を上昇させておくことが必要だと考えられる。

しかし、いずれにしても今回の分析結果から、EQトレーニングIの教育効果はそのまま持続せず、6か月の間にEQ得点の低下が見られることが明らかになった。このように、感情に関わる教育プログラムの効果が持続しないことは、他の研究でも明らかになっている。例えば、倉掛・山崎(2006)は、小学5年生を対象に、感情のコントロールやアサーションなどを含んだうつ病予防教育プログラム(7週間の間に45分×13セッション)を実施し、教育効果を検証した。プログラム実施後と60日後に評価を行った結果、教育効果は全て時間が経つにつれて弱まっていくことが明らか

になった。これらの結果を受けて、プログラム終了後に定期的に学習内容を維持し向上させる取り組みが必要であると述べている。現在、徳山大学のEQ教育プログラムでは、EQトレーニングⅠの受講後の6か月の間、すなわち1年次前期に受講できるEQ教育系の科目は配置されていない。したがって、EQ教育系の科目を配置するか、授業以外の形でEQ力を持続または向上させるための継続的な取り組みを行う必要があると考える。

8つのEQ力によって能力差があり、チームビルディングが最も高くソーシャリティーが最も低いという結果は、3年間、共通して得られた結果であった。これが徳山大学の新生に見られる傾向なのか、本学以外の新生にも共通して見られる傾向かは、今後、検討しておく必要があるだろう。またこのソーシャリティーは、EQトレーニングⅠの授業単位の中では主たる育成対象とはしていなかったが、それでも受講後の得点の上昇が最も大きかったことは、特筆すべき点である。これは、授業内容よりも、2泊3日という宿泊研修形式であったことが大きく影響していると考えられる。今後、より詳細に検討していきたい。

今後の課題として、より正確な教育効果を測定するために統制群との比較をしておく必要がある。対象者が徳山大学の全新入生であったため、EQトレーニングⅠを受講しない統制群を設けることができなかった。研究1で見られた受講前後でのEQ得点の上昇が、授業の影響であったのかを確認するために、今後、受講生たちと同じ時点でEQ質問紙を実施する統制群を設け、比較する必要があるだろう。

## 謝 辞

科目「EQトレーニングⅠ」の実施に際しては、徳山大学の多くの教職員の皆様に、一方ならぬご協力をいただきました。ここに記して、心より謝意を表します。

## 引用文献

- 小松佐穂子 (2017) . EQトレーニングⅠにおける教育効果の検討 徳山大学総合研究所紀要, 39, 37-45.
- 小松佐穂子・岡野啓介・石川英樹 (2016) . EQ教育の効果測定のための尺度開発 徳山大学総合研究所紀要, 38, 75-84.
- 小松佐穂子・岡野啓介・石川英樹 (2018) . 教育効果測定のためのEQ質問紙の開発——信頼性及び妥当性の検討—— 徳山大学総合研究所紀要, 40, 37-45.
- 倉掛正弘・山崎勝之 (2006) . 小学校クラス集団を対象とするうつ病予防教育プログラムにおける教育効果の検討 教育心理学研究, 54, 384-394.
- マシューズ, G. 小松佐穂子(訳) (2011) . 第2章 情動的知性と知能 箱田裕司(編) 現代の認知心理学7 認知の個人差 (pp.26-51) 北大路書房.
- 岡野啓介・石川英樹 (2014) . 地域活性化人材に求められる能力とその測定指標——EQ教育の効果の可視化を目指して—— 徳山大学論叢, 79, 27-53.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990) . Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.