

基盤教育科目におけるジェネリックスキルの成長感要因の検証

— ころ豊かに生きる科目「アサーティブ・コミュニケーション」を基に—

Evaluated Growth Factors by Generic Skills on the Fundamental Education Subjects.

— Based on the Subjects Enhancement of Life Quality "Assertive Communication"—

中山 紘之* 野間川内 一樹**

*岡山理科大学 教育推進機構 基盤教育センター

**岡山理科大学 教育推進機構 教育開発センター

キーワード : ジェネリックスキル, AL, 成長感要因, ころ豊かに生きる科目

1. はじめに

1-1 背景・目的

岡山理科大学は、「自ら考え、行動し、失敗を恐れずに粘り強く取り組むと共に、目的達成のために多様な人と協働できる人材」を育成するために基盤教育の3つの成長の観点(ころ豊かに生きる: Mind, 知性を磨く: Intelligence, 技能を磨く: Skill)と12の教育目標(表1)を指標に学修成果、教育成果の見える化に取り組んでいる。

同大は、このようなジェネリックスキルを全学部、全学科の学生を対象に養成するため、教養教育科目のカリキュラムや教育手法を見直し、学生と教職員、学生同士がよりインタラクティブに関わり学び合うような能動的な学修(アクティブ・ラーニング)を基本としたカリキュラム改革(基盤教育改革)を行った。特に2020年より新たに導入した「ころ豊かに生きる科目」は、大学生が4年間通じてメタ認知を発揮するための基礎的な科目を実施しており、教養教育の自由選択科目(基盤教育科目)の枠内で2018年度は3科目28クラスを開講している。図1に「ころ豊かに生きる科目」の3科目の関係性を示す。

「セルフ・アウェアネス」は、広義に自己認知という意味で自分の思考や感性、感情に気付くことをテーマにディスカッションを主体とした講義を行っている。「ライフ・ビルディング」は多様な価値観に触れる中で、自身の夢や目標を発見し、4年間や将来のキャリア形成と計画(PDCA)につながる授業内容になっている。どちらも自己理解、他者理解をテーマにディスカッションやワークショップを主体とした講義を実施している。「アサーティブ・コミュニケーション」も、同様に自己理解、他者理解をテーマとしながらもコミュニケーション能力にウエイトを置いた科目になっている。このように基盤教育改革におけるころ豊かに生きる科目は、ジェネリックスキルを育むための基本的な心構えやマインドを養成する重要な役割を果たしている。

本稿は、執筆者が担当する「アサーティブ・コミュニケーション」を受講生が授業を通じて、ジェネリックスキルの内どのような力に成長を感じたかを測定し、その成長感の要因を考察する。成長感の要因を検証することによって、授業内容の改善やジェネリックスキルを育む教育手法の開発の一助としたい。なお、成長感を測定方法や分析方法は、中山・松村¹⁾がPBL型の森林環境教育に参加する大学生の能力伸長を測定した手法を採用した。

表 1 3つの成長の観点と 12 の教育目標

こころ豊かに生きる Mind	知性を磨く Intelligence	技能を活かす Skill
M1. 自己の肯定 ありのままの自分を肯定的に受け入れる	I1. 学ぶ意義 好奇心と探究心を保ち続け、将来を見据え、なぜ学ぶのかを理解する	S1. コミュニケーション能力 「読む・書く・聴く・話す」を通して、相手を理解し、自分を表現する
M2. おもいやり 相手の気持ちを察し、おもいやりのある態度で接する	I2. 確かな知識 学術的・科学的根拠に裏打ちされた生きた知識を身につける	S2. 情報活用能力 課題や目的に応じて情報を収集・整理・分析し、効果的に活用する
M3. 失敗をおそれない勇氣 自ら考え、主体的に行動し、失敗しても粘り強く取り組む	I3. 賢明な判断 知識や経験に基づいて、理にかなった適切な判断を行う	S3. 問題発見・解決力 問題を発見し、様々な方法を用いて解決策に導く
M4. 多様性の尊重 多様性を認め尊重し、仲間とともに力を合せる	I4. 創造的な思考 常識にとらわれず、新しいものを生み出すために深く考える	S4. リーダーシップとマネジメント

1-2 アサーティブ・コミュニケーションとは

アサーティブ・コミュニケーションの「アサーション」は、和訳すると「断言、主張」などの意があるが、自他尊重を前提に自己主張するコミュニケーション手法とされている²⁾。その定義について菅沼は、今ここに生きる自分や他者を大切にすること³⁾、堀田は、自己と他者の尊重の両者を軸とするコミュニケーション⁴⁾とし、竹田らは同様の見解を示しながらも対立ではなく理解を生み出すものと述べている⁵⁾。

また、アサーションは米国において、1950年代から1960年代に行動治療法として生まれた概念であるが、1960年代に盛

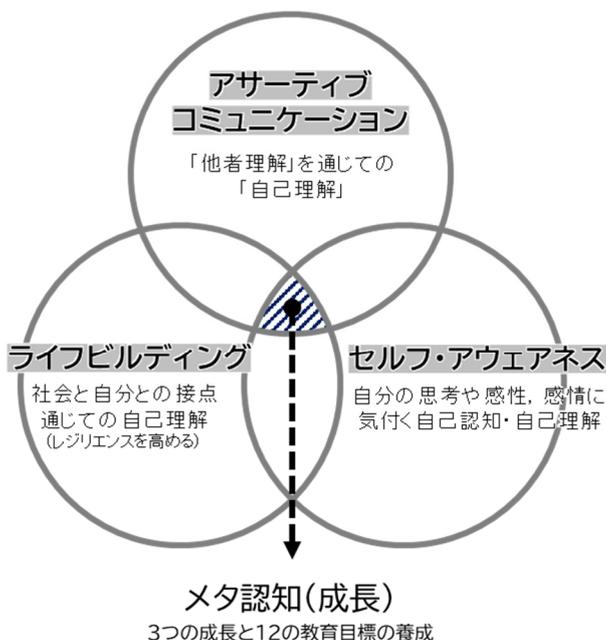


図 1 「こころ豊かに生きる科目」の 3 科目の関係

んだった公民権運動や女性解放運動を経て、社会的弱者がヒエラルキーの対立を超えて、どのように伝えるかを模索する中で体系化された歴史がある⁶⁾。日本では、平木が米国においてカールロジャースが提唱するカウンセリングとしての「アサーション」と出会い、その概念を整理し1980年代初頭に広めたとされており、平木は「自分も他者も大切に思う思想」やその思想の実践は、まさに日本人にとって必要とされているものと述べている⁶⁾。実際、彼女の主張を象徴するように日本

人の自己肯定感は諸外国に比べ低いこと⁷⁾、SNS など非対面でのコミュニケーションが多様化してきたことなどから対人関係への影響が指摘されている⁸⁾。

このような背景からジェネリックスキルや社会人基礎力などの社会的なスキルを育む教育活動が活発に行われるようになってきており、中でもコミュニケーション能力のニーズに関しては文理問わず非常に高い⁹⁾。

1-3 研究対象

本稿は、筆者が2022年度春学期1.2において担当したところ豊かに生きる科目「アサーティブ・コミュニケーション」の講義の受講生を対象とする。担当したクラスと受講生の内訳を表2に示す。アサーティブ・コミュニケーションは2020年度に基盤教育改革の一環として導入されたが、クォーター(1/4)学期制から2学期制へ移行したタイミングでの導入となったことから旧カリキュラムの学生が履修できるよう開講する2クラスの内1クラス(月曜日4時限)を新旧カリキュラム同時開講とした。新カリキュラムの2学期制(授業回数15回,2単位)に合わせるためには、クォーター(1/4)学期制(授業回数8回,1単位)を2回実施することになる。図2が示す通り、月曜日4時限は、春学期1に新カリキュラムの「アサーティブ・コミュニケーション」の8回分(第1回~第8回)と旧カリキュラムの「アサーティブ・コミュニケーション入門」の8回分(第1回~第8回)を同時開講し、春学期2には「アサーティブ・コミュニケーション」の8回分(第8回~第16回)と旧カリキュラムの「アサーティブ・コミュニケーション実践」の8回分(第1回~第8回)を同時開講した。新カリキュラムの授業回数は原則15回であるが、新旧カリキュラムの授業回数を合わせるため16回実施することとなった。なお、木曜日1時限は新カリキュラムの受講生のみであったため通常通り15回の実施となった。アサーティブ・コミュニケーションの授業内容については表3に示す。

表2 アサーティブ・コミュニケーションの履修生

	性別			学年				合計
	男	女	合計	1年生	2年生	3年生	4年生	
*月曜日 [4時限] クラス (春学期1・2)	27	8	35	11	10	14	0	35
木曜日 [1時限] クラス (春学期1・2)	33	19	52	31	21	0	0	52
合計	60	27	87	42	31	14	0	87



図2 研究対象 (アサーティブ・コミュニケーション)

表3 アサーティブ・コミュニケーション授業内容

授業回	テーマ・内容
第1回	オリエンテーション：授業の全体像を知る
第2回	アサーティブ・コミュニケーションの概念理解
第3回	コミュニケーション実践 「ペーパータワーチームの中で人間関係を考える」
第4回	ノンバーバル（非言語）によるコミュニケーション「笑顔の返報性」
第5回	傾聴① 心のフィルター・リスニングブロック診断
第6回	傾聴② コミュニケーション実践「うなずき、相づち、表情ほか」
第7回	伝えるということ：Iメッセージ・YOUメッセージ
第8回	中間ふりかえり・レポート記入 ※春学期1アサーティブ入門編は最終レポート記入
第9回	ひとと人が関わることの意味を考える～ダンバー数～ ※春学期2アサーティブ実践はオリエンテーション
第10回	私と他者の心の境界線・バウンダリーを考える
第11回	感情（喜怒哀楽）に向き合う～アンガーマネジメント～
第12回	最終グループワーク：テーマ決め
第13回	最終グループワーク：内容検討
第14回	最終グループワークの発表会 ※月曜日クラス（春学期2アサーティブ実践も含む）は第15回に最終グループワークの発表会を実施した。
第15回	ふりかえり・最終レポート ※月曜日クラス（春学期2アサーティブ実践も含む）は発表会を実施し、第16回にふりかえり・最終レポートを実施

2. 研究方法

2-1 PROGのジェネリックスキルとは

本稿は、アサーティブ・コミュニケーションの受講生の成長感を測定するためにリアセック¹⁰⁾のPROGが指標とするジェネリックスキル（図3）を採用した。PROGのジェネリックスキルは、河合塾とリアセック社が共同開発したもので知識を活用して問題を解決する「4つのリテラシー」と人と自分にベストな状態をもたらそうとする「7つのコンピテンシー」で構成されており社会人基礎力と同様に実社会で必要とされる力として様々な大学で採用されている。岡山理科大学は、全学生を対象に1年生の入学前と3年生の春学期にPROG診断テストを実施している。実施率は同大のアカデミック・アドバイジングデスクの調べ（2022年10月現在）で1年生の約8割、3年生の約6割が実施している。その結果は初年次教育の「フレッシュマンセミナー」や「キャリアデザイン1」、「キャリアデザイン2」などの科目において、ポートフォリオ作成にあたっての自己分析や新たな目標設定、計画や課題設定などに活用される。

このようにPROGによるジェネリックスキルの診断は、同大の正課や課外活動において大いに利用され大学生活に浸透しつつあるという背景からその指標を採用した。なお、リテラシーとコンピテンシーには、課題発見力という同称のジェネリックスキルがあるが文中で区別するために課題発見力（リ）、課題発見力（コ）と表記する。



図 3 PROG の評価指標「ジェネリックスキル」

リアセック社¹⁰⁾を参考に中山が作成

2-2 大学生の成長感の測定方法

大学生の成長感の測定に先立ち、Microsoft 社の Google Form を利用してアンケート調査を実施した。表 4 のアンケート内容が示す通り PROG のジェネリックスキルの「4 つのリテラシー」、「7 つのコンピテンシー」について成長感を測定した。成長感を測定するために各項目において「成長したかどうか」という設問について、そのレベルを「レベル 0 : 全くそう思わない」、「レベル 1 : あまりそう思わない」、「レベル 2 : どちらとも言えない」、「レベル 3 : ややそう思う」、「レベル 4 : 非常にそう思う」の 5 段階で自己評価し、それぞれの項目の平均値を比較することでどのようなジェネリックスキルに成長感を得ているのかを検証した。また、「特に成長を実感したり、学びや気づきが大きかった授業は何回目ですか？(複数回答可)」というアンケート回答についてまとめ、授業内容から成長感の要因を検証した。

2-3 評価方法の分析方法

ジェネリックスキルの成長感に関する 5 段階評価の平均値と属性(クラス, 性別, 学年), 成長感と授業回との関係について予備的な相関比の判定 ($\eta^2 \leq 0.10$ で相関なし) を行った。また, 成長感の要因を検証するため主成分分析を行った。寄与率の大きさを成長感の影響力とし, それぞれの負荷量の個性から要因名を規定した。主成分分析の結果から成長感に有効な授業内容や授業方法について考察する。なお, 主成分分析はベルカーブ社のエクセル統計を利用した。

表 4 アンケート調査内容

質問内容	回答
1 学籍番号を入力してください	学生記番号を記入
2 クラスを選択してください。	以下、いずれかを選択 <input type="checkbox"/> 月曜日クラス <input type="checkbox"/> 木曜日クラス
3 この授業を通じて「情報収集力」は成長したと思いますか？「情報収集力」とは、幅広い観点から適切な情報源を見定め、適切な手段を用いて情報を収集・調査し、それらを適切に修理・保存するチカラです。以下、該当する項目を1つ選んでお答えください。	以下、いずれかを選択 <input type="checkbox"/> 非常にそう思う (LV4.0) <input type="checkbox"/> ややそう思う (LV3.0) <input type="checkbox"/> どちらとも言えない (LV2.0) <input type="checkbox"/> あまりそう思わない (LV1.0) <input type="checkbox"/> 全くそう思わない (LV0.0)
以下、3～15までそれぞれのジェネリックスキルごとに同様の設問が続く。	
16 最後の質問です。特に成長を実感したり、学びや気づきが大きかった授業は何回目ですか？	第1回目～第15回まで（複数回答可）※授業内容は表3を参考

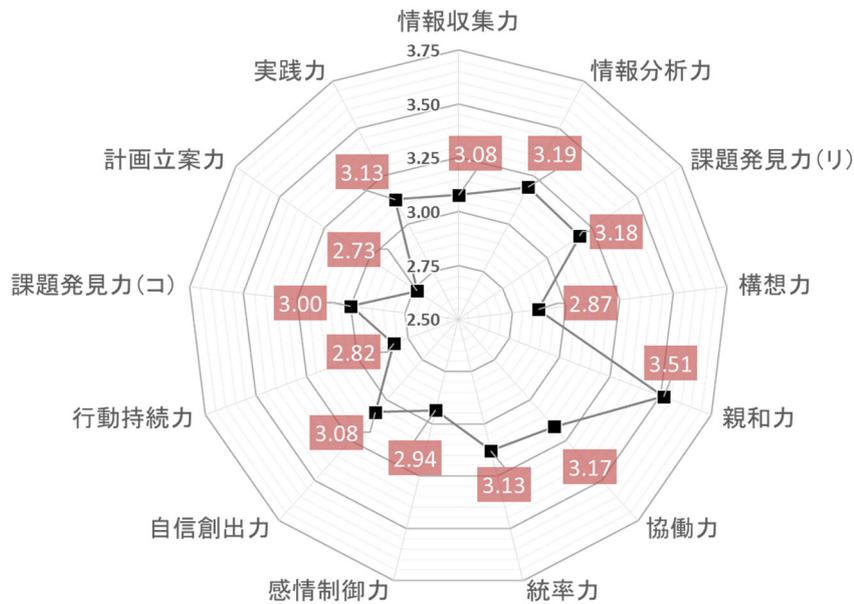


図 4 ジェネリックスキルのレーダーチャート

表 5 アンケート回答者内訳

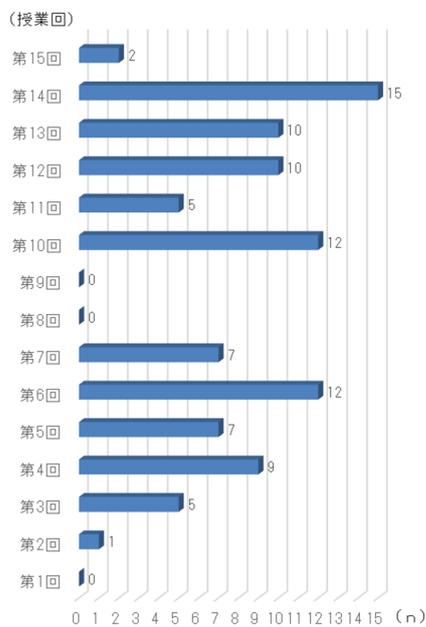
	性別			学年				合計	履修者	回答率
	男	女	合計	1年生	2年生	3年生	4年生			
* 月曜日 [4 時限] クラス (春学期1・2)	26	6	32	9	10	13	0	32	35	0.91
木曜日 [1 時限] クラス (春学期1・2)	29	18	47	29	18	0	0	47	52	0.90
合計	55	24	79	38	28	13	0	79	87	0.91

3. 分析結果

3-1 大学生の成長感の測定と分析

アンケートの回答した受講生の内訳を表5に示す。回答した履修生は87名中79名(回答率:90.8%)であった。アサーティブ・コミュニケーションの受講生の成長感の平均は3.06で、4つのコンピテンシーの平均値は3.15、9つの能力は3.06であった。図4に13のジェネリックスキルのレーダーチャートを示す。成長感が高かった上位3つのジェネリックスキルは親和力3.51や情報分析力3.19、課題発見力(リ)3.18であった。一方で成長感が低かった下位3つは計画立案力2.73や行動持続力2.82、構成力2.87であった。全てのジェネリックスキルの平均値がレベル2以上で多くの受講生が幅広く成長感を感じている様子がうかがえた。

また、「特に成長を実感したり、学びや気づきが大きかった授業は何回目ですか？(複数回答可)」という質問に関しては、33名が回答(回答率:37.9%)した。回答率が低かった



理由は、アンケートフォームの表示の手違いで木曜日クラスの受講生がアンケートに答えられなかったことが原因である。成長感を感じた授業回の上位3つは、第14回:最終グループ発表(n=15)が最も多く、次に第6回:傾聴②コミュニケーション実践「うなずき、あいづち、表情ほか」と第10回:心の境界線・バウンダリー(n=12),であった(図5)。

次にジェネリックスキルの成長感と属性(クラス, 学年, 性別)との予備的な相関比の判定($\eta^2 \leq 0.10$ で相関なし)についての結果を表6に示す。クラスや性別に関する相関は特になかったが、学年の成長感と感情抑制力($\eta^2=0.102$)との間に相関が見受けられた。学年の感情抑制力の平均値は2.94で、1年生3.03, 2年生3.15, 3年生2.23となりそれぞれに特徴が表れた。

図5 成長感を感じた授業回

表6 予備的な相関比の判定

	情報収集力	情報分析力	課題発見力(リ)	構想力	親和力	協働力	統率力	感情制御力	自信創出力	行動持続力	課題発見力(ロ)	計画立案力	実践力
曜日	0.047	0.015	0.027	0.023	0.050	0.000	0.001	0.055	0.022	0.046	0.088	0.028	0.006
学年	0.056	0.050	0.035	0.060	0.067	0.030	0.008	0.102*	0.077	0.048	0.047	0.026	0.023
性別	0.001	0.002	0.001	0.000	0.000	0.043	0.058	0.005	0.001	0.018	0.001	0.019	0.001

*相関比の判定: $\eta^2 \leq 0.10$ で, 相関なし

3-2 主成分分析の結果

表7に主成分分析の結果（負荷量一覧）を示す。主成分1（図6-1）の負荷量は全て正の値で全体的に高く特徴的な差異は見られなかった。主成分に対する分散の寄与率は44.48%で最も大きい。この成分が13の変量を代表する。負荷量の係数の上位3つは、課題発見力（リ）、親和力、計画立案力であった。次に第2主成分（図6-2）について、寄与率は8.42%（累積寄与率は53.15%）で負荷量の係数は正負に分かれた。正の値の上位3つは協働力、自信創出力、次に実践力で、負の値の上位3つは課題発見力、感情抑制力、情報収集力であった。なお、第2主成分以降の寄与率が低く、第7主成分で累積寄与率が80%を超える。しかし、第5主成分以降は、寄与率や負荷量の値が低く際立った特徴が無いことから、本稿は第4主成分まで取り扱うこととした。第3主成分（図6-3）の寄与率は、7.34%（累積寄与率60.46%）で負荷量の係数は正負に分かれた。正の値の上位3つは、情報分析力、情報収集力、統率力で負の値の上位3つは、親和力、行動持続力、感情制御力であった。続いて第4主成分（図6-4）の寄与率は、6.98%（累積寄与率67.47%）で負荷量の係数は正負に分かれ、正の値の上位3つは、構想力、課題発見力（コ）、協働力で、負の値の上位3つは、統率力、行動維持力、感情制御力であった。

4. 考察

4-1 大学生の成長感の要因についての検証

アサーティブ・コミュニケーションの受講生のジェネリックスキルの成長感の平均は3.06であった。全てのジェネリックスキルの平均値がレベル2以上で、それぞれに成長感を感じている様子が見えられた。予備的な相関比の判定では、学年によって感情制御力の成長感に相関（ $\eta^2=0.102$ ）が見受けられた。感情制御力は、「ストレスのかかる場面でも自分の気持ちや感情を把握したうえで状況を前向きに捉え、困難に挑戦していく力¹¹⁾」であるが、学年によって異なる人間関係や役割、環境の違いによるストレスが成長感に影響したものと考えた。特に1年生は入学したばかりで、生活環境の変化から対人関係などストレスを受ける機会が多く、2年生は上級生と新生との間に挟まれる複雑な人間関係が生じる年代でもある。3年生はクラブやサークル活動における執行部としての役割を担う機会やインターンシップなど就活に向けた活動が活発になることから人間関係の変化が生じやすいことなど学年と感情制御力の成長感に相関が見受けられる要因は、学年によって受けるストレスの背景の違いであると考えた。

このような属性の影響を考慮したうえで、特に成長感が高かった上位3つの能力について検証した。平均値が一番高かった親和力3.51は、対人基礎力の一つで「多様な考えを受入れ、相手の立場に立って考えることで信頼性や自分から多くの人と積極的に人間関係を築いていく力¹¹⁾」である。対人基礎力の養成自体がアサーティブ・コミュニケーションの大きなねらいであるので授業内容そのものが親和力を育むアプローチと言っても過言ではない。また、4番目に平均値が高かった統率力3.13も対人基礎力の一つでその養成はアサーティブ・コミュニケーションの大きなねらいであり、これらの成長感も授業を評価するうえで重要な指標になる。受講生の多くが親和力や統率力に成長感を感じたことは、この授業の意義そのものを評価するうえで重要な結果が得られた。

次に成長感が高かった情報分析力は、「事実・情報を思い込みや憶測ではなく、客観的か

つ多角的に整理・分析し、それらを統合して隠れた構造を捉えて、本質を見極める力¹¹⁾」で、河合塾グループ¹¹⁾が紹介する先輩学生の事例では、情報収集の手順やその特性、信ぴょう性への理解や整理などの経験が情報収集力を育むうえで有効であることを紹介しており、ゼミやサークル、フィールド活動を活用することを勧めている。これらの事例は、情報収集力を育むための実践的な取り組みの重要性を示唆しているものと思われる。本講義においては、情報収集の実践的な取り組みを「第12回：最終グループワーク テーマ決め」、「第13回：最終グループワーク 内容検討」にて実施しており、情報収集力の成長感に何らかの影響を与えたものと思われる。

続いて課題発見力(リ)は、「さまざまな角度、広い視野から現象や事実をとらえ、その背後に隠れているメカニズムや原因について考察し、解決すべき課題を発見する力¹⁰⁾」であるが、河合塾グループ¹¹⁾の先輩事例から「とにかく困っていることや問題を書き出した」や「問題の洗い出し」、「課題を見つけること」などが紹介されている。

課題や問題点の検討においても「第12回：最終グループワーク テーマ決め」、「第13回：最終グループワーク 内容検討」において実施している。加えて、「第14回(月曜は第15回も発表会)：最終グループワーク 発表会」においての各班の発表内容や「第15回(月曜は第16回)：最終レポート」においての振り返りやフィードバックを通じて、課題や問題点を検討するなどの実践的な取り組みがあった。その他の授業回において、チームを組んで実践的に問題点や課題を抽出し検討するような取り組みが見受けられなかったことから、これらの取り組みが課題発見力に影響したものと思われる。また、協働力や統率力においても受講生が主体的に取り組んだワークショップや発表が影響したものと思われる。それぞれの授業のテーマにおいて理論と実践を反芻しながら成長感を感じている様子が垣間見れた。以上のように成長感の平均値と成長を感じた授業内容に関するアンケート調査によって成長感の要因を検証することができた。

4-2 主成分分析による成長感要因の検証

図7が示す通り、第1主成分と第2から第4主成分までの変量プロットを作成し、それぞれの要因名の解釈を検討し成長要因について検証した。第1主成分の寄与率は44.73%でこの主成分が13の変量を代表する。第1主成分の負荷量は全て正の値を示し、特に特徴が見受けられなかったが、負荷量の上位3つはアンケートによる5段階評価の平均値が高かった親和力と課題発見力(リ)、平均値が最も低かった計画立案力であった。これらの結果からアンケートを通じて自らを振り返り自己評価したことがこれらの変数に作用したものと推測した。また、これまでの先行研究¹⁾においても同様に第1主成分が全て正の値を示したことから本件研究においても同様に振り返りや自己評価による影響が大きく表れたものと思われる。したがって「振り返りや自己評価による成長感要因」と解釈した。

次に図7-1が示す通り、第2主成分の正の値においては協働力、自信創出力、実践力に特徴が表れた。それぞれの力の意味からチームワークを発揮し、効率的な計画に沿った行動をとる様子を推測した。負の値においては情報収集力、課題発見力(コ)、感情制御力に特徴が表れた。情報収集力、課題発見力(コ)は、成長感の分析においてワークショップによる影響が推測された。学年との相関があった感情制御力は学年に対するコミュニケーション耐性とし、学年を超えて共にワークショップに取り組む様子が推測できた。したがって、第2主成分を「ワークショップ要因」と解釈した。

次に図 7-2 が示す第 3 主成分では、リテラシー（知識を活用して問題を解決するチカラ）の 4 つの力が全て正の値を示したことや統率力（意見を主張する，創造的な討議，意見の調整，交渉，説得など）に特徴が表れた。一方，負の値は，感情制御力，行動維持力，親和力に特徴があった。行動維持力，感情制御力の 2 つの力は対自己基礎力で，親和力は円満な人間関係を築く力とされている。正負の負荷量の特徴から授業での学びを表現，活用しながら人間関係に関する自己基礎力を育む様子が推測された。授業回ごとの最後に提出する感想文やワークショップの発表会などがこれらの力に影響があったものと推測した。したがって，第 3 主成分を「発表・自己表現要因」と解釈した。

続いて，第 4 主成分の正の値の特徴は，協働力，構想力，課題発見力（コ）であった。これらの力の意味から協調性を発揮しながら問題解決のプロセスを構想する様子を推測した。負の変数の特徴は，統率力，感情制御力，行動維持力に表れた。統率力がけん引するように感情制御力，行動維持力がマイナスに伸びており，それらの特徴から自分の意見を創造的に討議しながら対人基礎力を育む様子がうかがえた。実際，授業では毎回ディスカッションを実施している。したがって，第 4 主成分を「ディスカッション要因」と解釈した（図 7-3）。

このように第 1 主成分から第 4 主成分までの要因名を規定し，成長感の要因を検証することができたが，第 2 主成分から第 4 主成分の要因は，授業内容や手法に関する要因であったこと，その内容や手法については受講生が主体的に考え行動するアクティブラーニングであることから，これらを総じて「アクティブラーニング要因」とした。アサーティブ・コミュニケーションのアクティブラーニングを基本とした授業内容や手法がジェネリックスキルの成長感に有意に作用しており，これらのアプローチをさらに検証することによってジェネリックスキル養成に有効的な教育手法を開発し，授業内容をさらに充実させることが期待できる。

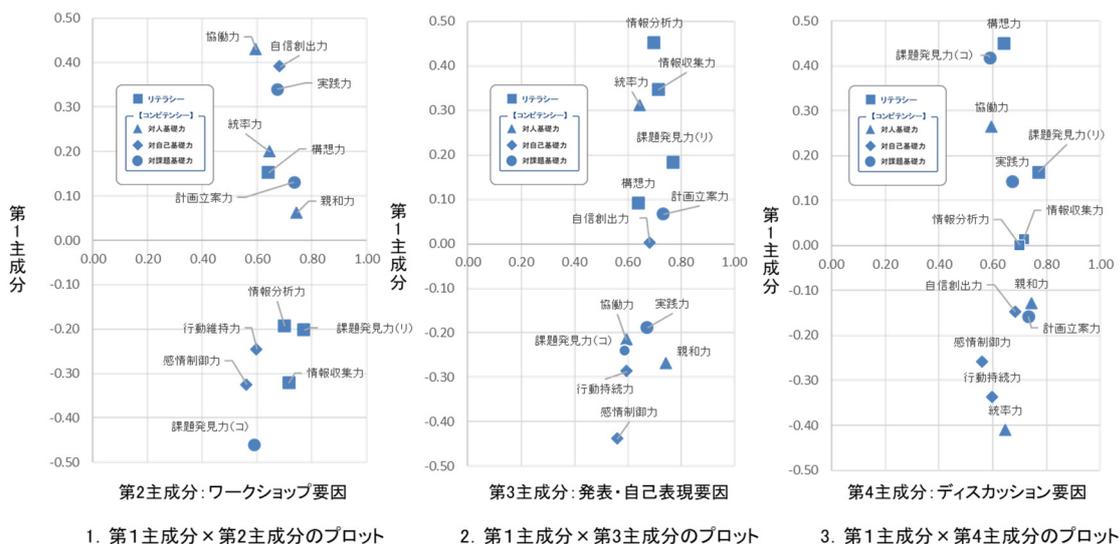


図 7 主成分負荷量のプロット

6. まとめと課題

本稿は、アサーティブ・コミュニケーションの成長感について受講生を対象に調査し、成長感の要因について平均値と授業内容との関係、主成分分析によって検証した。成長感の平均値による分析では親和力が最も高かった。対人基礎力の養成自体がアサーティブ・コミュニケーションの大きなねらいであるので親和力と統率力のスコアが高かったことはアサーティブ・コミュニケーションの意義をはかるうえで重要な指標になることが推察される。

また、情報分析力、課題発見力(リ)の成長感に関して、授業内容との関係からその要因を明かにすることができ、ワークショップや発表会、それらのテーマに関するグループの取り組みが成長感に有効に作用したものと考えた。次に主成分分析においては、第1主成分について全ての負荷量の係数が正の値になったこと、これまでの先行研究と同様の傾向が表れたことから「振り返りや自己評価による成長感要因」とした。第2主成分以降は寄与率が低く、第4主成分(累積寄与率67.47%)まで要因名の規定を行った。第2主成分を「ワークショップ要因」、第3主成分を「発表・自己表現要因」、第4主成分を「ディスカッション要因」とし、主成分の負荷量の特徴から成長感の要因を検証することができた。第2主成分から第4主成分で分析した要因は、受講生が主体的に考え行動するアクティブラーニングに関することであったことから、それらを総じて「アクティブラーニング要因」とした。

本稿の研究結果からアクティブラーニングを基本とした授業内容や手法が受講生のジェネリックスキルの成長感に有効的に作用していることが分かった。また主成分分析によって、ワークショップやディスカッションなどのアクティブラーニングがどのようなジェネリックスキルに有効的に作用するか予測することができた。しかし、成長感自体が大学生の主観的な評価であること、5段階の評価のレベル基準に課題があった。特に成長の度合いを測定するうえでは、その基準を明確にするようなルーブリックなどの指標の必要性を感じた。さらに事前事後の自己評価や客観性を担保する他者評価を加えながら成長感ではなく、能力伸長を測定するよう工夫が必要であった。

さらに、今回の調査では授業内容と成長感との関係を検証するうえでアンケート項目に不足があった。例えば、「個別のジェネリックスキルについて、どの授業回で成長を感じたか？」など、授業内容と成長感との関係を明かにするうえでの項目が不足していた。さらに、授業内容や方法がどのように成長感に影響したかについては、インタビューやヒヤリング調査などによって明らかにできると思われる。

今後はこれらの課題を解決しながらさらに継続調査、研究を行いたい。

参考文献

- 1) 中山紘之・松村直人：社会人基礎力を指標とした能力伸長評価と森林環境教育の有効性－広島経済大学のPBLの事例－. 日林誌 100 巻 1 号, pp20-25(2018)
- 2) 平木典子：よくわかるアサーション 自分の気持ちの伝え方, 主婦の友社 (2013)
- 3) 菅沼憲治：セルフ・アサーション・トレーニングエキササイズ集, 東京図書 (2008)
- 4) 堀田美保：アサーティブネス・トレーニング効果研究における問題点. 教育心理学研究 61. 412-414 (2013)
- 5) 竹田伸也・松尾理沙・大塚美菜子：クラスで使える！アサーション授業プログラム「自分にも相手にもやさしくなれるコミュニケーション力を高めよう」, 遠見書房 (2018)

- 6) 平木典子：アサーション入門，講談社（2012）
- 7) 内閣府：平成 26 年版子ども・若者白書（概要版）（2014）
- 8) 高橋尚也・伊藤綾花：SNS 利用における青年の対人関係特性 1－Twitter と LINE 利用時の行動に注目した検討－，立正大学心理学研究所紀要第 14 号，pp39-50（2016）
- 9) 日本経済団体連合会：2018 年度新卒選考に関するアンケート調査結果（2018）
- 10) リアセックキャリア総合研究所：PROG 白書，学事出版（2021）
- 11) 河合塾グループ：PROG の強化書，ビックアンドミックス（2022）