

大学生の自己認知と他者認知及び アサーションに対する初年次教育の効果

稲 葉 健太郎

1. 背景及び目的

大学の初年次教育の重要性が増している。初年次教育とは、「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」¹⁾とされている。中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて」(2008)¹⁾によると、入学者選抜をめぐる環境変化、高等学校での履修状況や入試方法の多様化を背景に、入学者の在り方も変容しており、学習意欲の低下や目的意識の希薄化が顕著になっているとされている。さらに、令和2年度学生生活調査結果²⁾によると、大学生が「授業の内容についていけない」の質問に対して肯定する回答(大いにある、少しあるの合計)が32.9%、「卒業後にやりたいことがみつからない」の質問に対しては42.0%が肯定する回答をしている。こうした現状を踏まえた課題に対する改善方策の例としてあげられているのが初年次教育の充実である。さらに、経済産業省が掲げる「人生100年時代の社会人基礎力」³⁾では教育と社会との関係の接続の重要性を示しており、社会人基礎力を育成するための初年次教育の実践例を展開している⁴⁾。これらの通り、初年次教育は大学における入口(入学)から出口(卒業及び就職)にかけて重要な意味を持つと言える。

また、経済産業省によると、上記の社会人基礎力を身につけることは自らキャリアを切りひらいていく上で必要³⁾としている。中央教育審議会の答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(2011)では、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」⁵⁾としている。さらに、「社会的・職業的自立、学校から社会への円滑な移行に必要な力」があるとし、それに「基礎的・汎用的能力」として4つの能力を挙げている。その内の2つが「人間関係形成・社会形成能力」(他者の個性を理解する力、他者に働きかける力等)と「自己理解・自己管理能力」(自己の役割の理解、前向きに考える力等)である。ここで示されている通り、自己理解および他者理解はキャリア発達において重要な意味を持ち、キャリア教育においてこれらの能力を向上させることが求められている。

このような自己理解や他者理解をする上では周囲の人物とのコミュニケーションが欠かせない。そして活発なコミュニケーションのために重要な概念としてアサーションがある。平井⁶⁾によるとアサーションとは、「自分も相手も大切にしたい自己表現やコミュニケーション」であり、アサーションができていない状態をアサーティブと呼ぶとしている。そしてアサーションとコミュニケーションスキルは正の相関が認められている⁷⁾。さらに、安達&安達(2019)はアサーション・トレーニングによるアイデンティティ・自己受容の向上を示している。⁸⁾これらを踏

まえると、アサーションの向上は自己理解や他者理解の向上に寄与するのではないかと考えられる。

そこで、本研究では大学1年生のキャリアに関する初年次教育である「キャリア設計」の受講生を対象に、①初年次教育の前後で自己理解と他者理解、およびアサーションは向上するか、②アサーションの程度は自己理解及び他者理解と関連するかについて明らかにすることを目的とする。

2. 方法

1. 対象者及び調査方法

石巻専修大学の1年次を対象としたキャリアに関する初年次教育(科目名: キャリア設計)の受講生に、Googleフォームを用いたアンケート調査を初回授業と最終授業の2度実施した。アンケートは匿名回答としたが、初回のアンケート実施前に受講生全員に対して、ランダムな3桁の個人番号を配布し、その番号をアンケートに入力させた(調査実施者は個人番号と被験者の対応表等は作成していないため完全な匿名回答)。アンケート入力の不備や個人番号の失念・入力誤り、初回授業もしくは最終授業いずれかのアンケート未回答者等に対してスクリーニングを行い、最終的に受講者数341名に対して186名(男性153名、女33名、初回授業受講時平均年齢18.66(SD=0.54)、有効回答率54.5%)を分析対象とした。

2. 調査期間及び初年次教育授業の概要

初回授業を2022年9月27日、最終授業を2023年1月24日に行い、それぞれ同一内容のアンケートを実施した。各授業の実施時期と概要について表1に示す。本授業は学部学科を混在させた8クラスにて、担当教員を1名ずつ配置して運営した。各担当教員には授業毎に授業計画を事前配布し、同一内容の授業展開を行うことで学習内容の均一化に配慮した。

表1 初年次教育(キャリア設計)の概要

回	月 日	内 容
1	2022/9/27	ガイダンス：講義の約束・進め方及び講義内容の確認 講義概要、年間計画、講義の約束、調査アンケートの実施
2	10/4	自己理解へのトライ1：自己の特性と進路について考察する。 自己分析ツールの説明・実施
3	10/11	自己理解へのトライ2：自己の特性と進路について考察する。 自己分析ツールを用いたワーク
4	10/18	大学生活を知ろう1：座談会(学科代表学生6名) 自己理解、高校生と大学生の違い、講義の受け方、レポートの書き方等 先輩の学生生活から学ぶ。
5	10/25	大学生活を知ろう2：説明及び演習 各班で振り返りシートを基にディスカッションし、班ごとに「大学生活 で大切なこと」をまとめる。
6	11/1	大学生活の目標を立てよう：演習及び課題レポート 各自のメモを参考に各班でディスカッションし、「課題レポート①」にま とめる。
7	11/8	社会人に必要な力を知ろう1：ゲストトーク(OB・OG3名) 「社会人に必要な力」を身に付けるためのヒントを得る。
8	11/15	社会人に必要な力を知ろう2：ディスカッション 班ごとにディスカッションし、「社会人に必要な力」をまとめる。
9	11/22	社会人に必要な力を知ろう3：説明及び演習 班ごとに「社会人に必要な力」についてKJ法的手法でまとめる。
10	11/29	社会人に必要な力を知ろう4：演習 ①前時の演習の続きをする。KJ法でまとめたものを各班で発表し合う。 ②社会人に必要な力を「課題レポート②」にまとめる。
11	12/6	キャリアをデザインしてみよう1：ゲストトーク(客員教授) 客員教授のゲストトークから「キャリアをデザインしていくために必要 な力」についてのヒントを得る。
12	12/13	キャリアをデザインしてみよう2：説明及び演習 各班で振り返りシートを基にディスカッションし、KJ法的手法でまと める。
13	12/20	①キャリアをデザインしてみよう3：発表及び演習 KJ法でまとめたものを各班で発表し合う。②自身のキャリアプランを 作成する
14	2023/1/17	キャリアをデザインしてみよう4：演習 ①前時の演習の続きをする。②作成したキャリアプランをグループ内で 発表する。
15	1/24	まとめ：キャリア設計で学んだことの振り返り ①これまでの講義の振り返り ②各自の人生をデザインし、「課題レポート③」として提出する。 ③調査アンケートの実施

2. 調査項目

1) 自己理解及び他者理解

水野(2010)⁹⁾によって作成された、「自己理解の変容」(7因子30項目)及び「他者理解の変容」(5因子20項目)に関する調査尺度を用いた。回答は「そう思う」～「そう思わない」の5件法とした。

2) アサーション

玉瀬ら(2001)¹⁰⁾が作成した青年用アサーション尺度(2因子16項目)を用いた。回答は「必ずそうする」～「全くそうしない」の5件法とした。

3. 分析

得られたデータは統計解析ソフトSPSSver.29による解析が行われた。

3. 結果

1. 授業前後における自己認知、他者認知及びアサーションの変化

初回授業と最終授業の各尺度の平均得点について、対応のあるt検定で比較したところ、「自己理解の変容」におけるポジティブ・シンキング(初回:M=3.60, SD=0.79, 最終回:M=3.76, SD=0.72, $t=2.55$, $p<0.01$, $d=0.20$)、個性の活用(初回:M=3.49, SD=0.82, 最終回:M=3.68, SD=0.75, $t=2.80$, $p<0.01$, $d=0.21$)と、「他者理解の変容」における周囲への貢献(初回:M=3.26, SD=0.74, 最終回:M=3.49, SD=0.81, $t=4.37$, $p<0.001$, $d=0.32$)、他者の尊重(初回:M=3.89, SD=0.66, 最終回:M=4.06, SD=0.70, $t=3.03$, $p<0.01$, $d=0.22$)、他者の受容(初回:M=3.97, SD=0.68, 最終回:M=4.14, SD=0.70, $t=2.98$, $p<0.01$, $d=0.22$)、アサーションにおける関係形成因子(初回:M=3.48, SD=0.68, 最終回:M=3.72, SD=0.64, $t=3.03$, $p<0.001$, $d=0.38$)、説得交渉因子(初回:M=3.38, SD=0.57, 最終回:M=3.72, SD=0.64, $t=5.15$, $p<0.01$, $d=0.24$)において小程度の有意な差が認められた。

表2 授業前後における自己理解、他者理解、アサーション得点の比較

	初回		最終回		t		d
	M	SD	M	SD			
自己理解の変容							
広い視野の獲得	3.90	0.74	3.92	0.73	0.40		0.03
セルフ・コントロール	3.66	0.75	3.71	0.74	0.83		0.06
目標の達成と創造	3.68	0.78	3.73	0.76	0.63		0.05
ポジティブ・シンキング	3.60	0.79	3.76	0.72	2.77	**	0.20
問題解決	3.56	0.83	3.60	0.84	0.68		0.05
個性の活用	3.49	0.82	3.68	0.75	2.80	**	0.21
自己受容	3.40	0.89	3.56	0.88	2.25	*	0.17
他者理解の変容							
周囲への貢献	3.26	0.74	3.49	0.81	4.37	***	0.32
他者の尊重	3.89	0.66	4.06	0.70	3.03	**	0.22
他者の受容	3.97	0.68	4.14	0.70	2.98	**	0.22
自己開示	3.39	0.92	3.51	0.92	1.68		0.12
他者への信頼	3.42	0.90	3.62	1.02	2.58	*	0.19
アサーション							
関係形成因子	3.48	0.68	3.72	0.64	5.15	***	0.38
説得交渉因子	3.38	0.57	3.52	0.49	3.33	**	0.24

Note: *** $p < 0.001$ ** $p < 0.01$ * $p < 0.05$, d: Cohen's d

2. 自己認知、他者認知に対するアサーションの関係

自己認知の受容、他者認知の受容を従属変数、アサーションを独立変数とした重回帰分析を実施したところ、「他者認知の受容」における周囲への貢献($R^2=0.20$, $\text{adj}R^2=0.19$, $\beta=0.46$, $p<0.001$)と自己開示($R^2=0.23$, $\text{adj}R^2=0.22$, $\beta=0.50$, $p<0.001$)が小程度の関係を示した。

表3 自己理解、他者理解を従属変数、アサーションを独立変数とした重回帰分析

	関係形成因子(β)		説得交渉因子(β)		R ²	adjR2
自己理解の変容						
広い視野の獲得	0.36	***	−0.02	ns	0.12	0.12
セルフ・コントロール	0.34	***	0.00	ns	0.12	0.11
目標の達成と創造	0.41	***	−0.04	ns	0.15	0.14
ポジティブ・シンキング	0.33	***	0.09	ns	0.15	0.15
問題解決	0.25	**	0.08	ns	0.09	0.08
個性の活用	0.31	***	0.05	ns	0.11	0.10
自己受容	0.36	***	0.06	ns	0.16	0.15
他者理解の変容						
周囲への貢献	0.46	***	−0.02	ns	0.20	0.19
他者の尊重	0.28	**	0.06	ns	0.10	0.09
他者の受容	0.31	***	0.02	ns	0.11	0.10
自己開示	0.50	***	−0.05	ns	0.23	0.22
他者への信頼	0.33	***	0.12	ns	0.17	0.17

Note: *** $p<0.001$ ** $p<0.01$

4. 考察

本調査における初年次教育授業前後の比較結果全体では、効果量はいずれも小程度であったものの、有意な差を示した項目が複数確認された。

まず「自己理解の変容」のポジティブ・シンキングに関して、当該の質問項目は「前向きに物事に取り組みそうだ」「思い切って何かに挑戦できそうだ」「積極的に行動を起こすことができそうだ」「物事をポジティブに考えられそうだ」などとなっており、主体的に行動できるかどうか、物事が良い方向になりそうかどうかを問うている。これは、今回の授業全体においてグループディスカッションやグループワーク等のアクティブラーニングを複数回行っていることが関係していると考えられる。アクティブラーニングとは、「学習者の主体的な活動を指す言葉として使われて」(山内, 2018)おり¹¹⁾、本調査においてもその有効性が示されたと考えられる。同様に「個性の活用」においては「長所と短所を活かせそうだ」「短所をなおし長所をのばすことができそうだ」といった質問項目となっており、授業の前後で自分自身を客観視することができるようになってきていることがうかがえる。これらについては、自己分析ツールを用いて学生自身の長所と短所を客観的に学んだことが関連していると考えられる。また、機械的な分析だけでなく、「社会人に必要な力」を身につけるために自身に足りない部分を考えさせた

ことも自分自身への客観視につながっていると推察される。さらに、上級生やOBOGを迎えてのゲストトークを踏まえて、将来のキャリアについて考えたことも、先の未来を考えるトレーニングとなり、ポジティブ・シンキングにつながったのでは無いかと考えられる。加えて、「他者理解の変容」における「周囲への貢献」「他者の尊重」「他者の受容」や、「アサーション」における「関係形成因子」「説得交渉因子」といった項目も、周囲のメンバーと協調する必要のあるアクティブラーニングの効力が関係しているのでは無いかと考えられる。

次に、重回帰分析の結果からすると、アサーションのうち関係形成因子のみが他者理解の変容の項目の一部に小程度の影響を与えていた。普段関わりのあまりない、他学部他学科の学生との共同作業を行う上で、関係性を構築するためにはより良いアサーティブな行動によって他者理解が進むことが示された。一方で、安達&安達(2019)の調査⁹⁾では、アサーション・トレーニングは「自分を単に理解することではなく自分を肯定的に評価する」効果があるとしている。今回の授業内容においては専門的なアサーション・トレーニングを含むものではなかったことが、アサーションの効果を限定的にしたと考えられる。

5. 結論

本研究によって、大学における初年次教育の前後で大学生の自己理解と他者理解、アサーションが向上し、さらにアサーションは他者理解の変容に一部影響を与えていることが示唆された。一方本研究の限界としては、まず対照群との比較を行っていないことが挙げられる。初年次教育による影響であることを明確に示すために、対照群との比較もしくはそれに準ずる研究デザインにより、より詳細な調査・分析が必要であると考えられる。次に、アンケート調査の有効回答率が低いことが挙げられる。匿名性を担保するために調査協力者である大学生にランダムな個人番号を割り振ったが、最終回の授業でその個人番号を忘れたり、誤った番号を入力するなど、手続き上の課題が散見された。また、ランダムな番号を割り振ったために調査協力者個人に対するフィードバックの手段も取ることができなかつた。今後は、倫理的な手続きを踏まえた上で、回答率の向上、並びにフィードバック等、調査協力者の利益への配慮も必要である。さらに、今回大学初年次教育受講生の自己理解、他者理解、アサーションに対する一定の知見が得られたが、受容内容とそれらの要素との関連を明らかにしていない。今後はより綿密な授業内容の計画と、その効果を立証するような実験デザインを考慮する必要がある。最後に、今回得られた知見を活かし、より初年次教育ならびに大学生のキャリア教育に活かすためにも、定点観測的な調査ならびに卒業生など対象を広げた研究が必要である。

6. 引用文献

- 1) 文部科学省.(2008).学士課程教育の構築に向けて.中央教育審議会答申.https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryo/attach/1247211.htm<最終閲覧日:2023.6.29>
- 2) 独立行政法人日本学生支援機構.(2022).令和2年度学生生活調査結果.https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_chosa/2020.html<最終閲覧日:2023.6.29>

- 3) 経済産業省. 人生100年時代の社会人基礎力について. https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou_wg/pdf/007_06_00.pdf<最終閲覧日:2023.6.29>
- 4) 経済産業省. (2014). 「社会人基礎力を育成する授業 30 選」. 実践事例集
- 5) 文部科学省. (2011). 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について. 中央教育審議会答申
- 6) 平木典子(2013). 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.
- 7) 金子和弘, 今井有里紗, 加藤孝央, 常本智史, & 城佳子. (2010). アサーション行動尺度における信頼性・妥当性の検討. 生活科学研究, 32, 57-66.
- 8) 安達知郎, & 安達奈緒子. (2019). 大学新入生に対するアサーション・トレーニングの効果—適応感とアイデンティティ, 自己受容に注目して—. 教育心理学研究, 67(4), 317-329.
- 9) 水野基樹.(2010). 自己の探求プログラムの体験が大学生の心理的側面に及ぼす影響. https://www.l-value.jp/assets/pdf/for-teacher/for-teacher_01.pdf<最終閲覧日:2023.6.29>
- 10) 玉瀬耕治, 越智敏洋, 才能千景, & 石川昌代. (2001). 青年用アサーション尺度の作成と信頼性および妥当性の検討. 奈良教育大学紀要, 50(1), 221-231.
- 11) 山内祐平. (2019). 教育工学とアクティブラーニング. 日本教育工学会論文誌, 42(3), 191-200.