

大学新入生の自我状態と大学生に求められる コンピテンシーの自己評価との関係

— D 大学・S 科学部・K 科学科の場合 —

高橋 進、大城 聰、太田 眞、
 後藤 孝也、杉森 裕樹、鈴木 明、
 高山 成伸、中島 一敏、兵頭 圭介、
 藤田 和博、蕪木 智子、日野 るみ、
 宮本 正秀、築瀬 澄乃、只野 智昭、
 丹波 泰子、山崎まどか、天野 陽子、
 田村 京子、大塚 裕子、牛山 蓮美、
 大徳 紘也、高塚 弥

(大東文化大学スポーツ・健康科学部)

Relationship between Ego-State of University Freshman and Self-Evaluation of Competencies Required for University Students

Susumu TAKAHASHI *	Satoshi OSHIRO *	Makoto OTA *
Takaya GOTO *	Hiroki SUGIMORI *	Akira SUZUKI *
Shigenobu TAKAYAMA *	Kazutoshi NAKASHIMA *	Keisuke HYODO,
Kazuhiro FUJITA *	Tomoko KABURAGI *	Rumi HINO *
Masahide MIYAMOTO *	Sumino YANASE *	Tomoaki TADANO *
Taiko TANBA *	Madoka YAMAZAKI *	Yoko AMANO *
Kyoko TAMURA *	Yuko OTSUKA *	Hasumi USHIYAMA *
Hiroya DAITOKU *	Wataru TAKATSUKA *	

(* . . . Daito Bunka University, Faculty of Sports and Health Science)

Abstract

The purpose of this study was to clarify the relationship between “Ego-State” of University freshman and “Self-Evaluation of Competencies” required for University students. The subjects were 100 freshmen who were enrolled in Department of Health Science in D University. All topics were measured by questionnaire. The relationship between 5 “Ego-State” scores and 7 “Self-Evaluation of Competencies” scores were analyzed by covariance structure analysis. The results were as follows;

- 1) For low “Self-Evaluation of Competencies” points’ students, it was clarified that motivation to learning was important task.
- 2) In the item of all “Self-Evaluation of Competencies”, it was suggested that the self-evaluation score of the males were higher than females.
- 3) As a result of covariance structure analysis, it was suggested that the score level indicating “Ego-State” affected “Self-Evaluation of Competencies”.

Key-word: Ego gram, Competencies, Factor Analysis, Covariance Structure Analysis

I. 緒言

平成20年12月24日、中央教育審議会において「学士課程教育の構築に向けて」の答申³⁾が取りまとめられて久しい。これは、学士課程教育の構築が我が国の将来にとって喫緊の課題である、という認識に基づいて審議を重ねてきた結果の答申ということになるが、平成13年4月11日「今後の高等教育改革の推進方策について」に関する諮問を受けてからの長きにわたる審議の総括ということもできる。

さて、我が国の『学士課程教育』審議における問題意識は、グローバルな知識基盤社会、学習社会が進む中で、周知のとおり以下の4点であった。

- 1) 未来の社会を支え、より良いものとする「21世紀型市民」を幅広く育成するという公共的な使命を果たし、社会からの信頼に応えていく必要性。
- 2) 学習成果を重視する国際的な流れを踏まえつつ、我が国の学士の水準の維持・向上のため、教育の中身の充実を図っていく必要性。
- 3) 少子化、人口減少の趨勢の中、学士課程の入口では、いわゆる大学全入時代を迎え、教育の質を保証するシステムの再構築が迫られ、出口では、経済社会から職業人としての基礎能力の育成、さらには創造的な人材の育成が強く要請されている。
- 4) 教育の質の維持・向上を図る観点から、大学間の協同の必要性。

そして、本答申では、第2章「学士課程教育における方針の明確化」の中で、以上に掲げた4観

点を受けて、学士課程教育の充実のための具体的な取組としての改革の方向性を具体的に示唆している。特に、学士課程で「育成する 21 世紀型市民」の内容として、各専攻分野を通じて培う学士力のあるべき姿を、国によって行われるべき支援・取組の例として【表 1】のように分かり易くまとめている。

これらは、可視的な学力の獲得だけではなく、文部科学省⁴⁾がこれからの時代に求められる学力として、「確かな学力」を謳っているが、正に学士課程によって育成されるべき大学生のコンピテンシーということもできる。

ところでこのコンピテンシーという概念であるが、ペーパーテストでは測定し難い職務上の業績の予測変数として、McClelland (1973) が¹⁰⁾人材マネジメントの立場から開発したものである。特定の職務における業績の水準を左右する個人の属性は、可視的な知識やスキルだけではなく、潜在的な動機、自己概念、特性にも裏付けられている。それらがいわば、現代社会が求めている産業人としてのコンピテンシーの一側面であることは明白であるが、Spencer & Spencer (1993)¹⁰⁾は、潜在的で可視的でない氷山の底に位置する性格的・身体的特性や動機を備えた人材を選考する方が、コスト効果性が高いことを示唆するまでに及んだ。

人間の能力を多岐的に捉れば、可視的な能力がその一部であることは、既述したコンピテンシー概念のとおりであり、産業界の人材育成にとって、潜在的な能力の評価や育成は意義深い。勿論、高等教育や職業教育においても、この考え方は重要であり、後述するが、我が国の高等教育における「学士力」や基礎教育の「確かな学力」の骨子に反映されていることは自明の理である。

表 1. 学士課程で育成する 21 世紀型市民の内容

各専攻分野を通じて培う学士力	～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～
<p>1. 知識・理解 専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。 (1) 多文化・異文化に関する知識の理解 (2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解</p>	
<p>2. 汎用的技能 知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能。 (1) コミュニケーション・スキル 日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。 (2) 数量的スキル 自然や社会的事象について、シンボルを活用して分析し、理解し、表現することができる。 (3) 情報リテラシー 情報通信技術 (ICT) を用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる。 (4) 論理的思考力 情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。 (5) 問題解決力 問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。</p>	

3. 態度・志向性

(1)自己管理能力

自らを律して行動できる。

(2)チームワーク、リーダーシップ

他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。

(3)倫理観

自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。

(4)市民としての社会的責任

社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。

(5)生涯学習力

卒業後も自律・自立して学習できる。

4. 統合的な学習経験と創造的思考力

これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力。

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf より引用

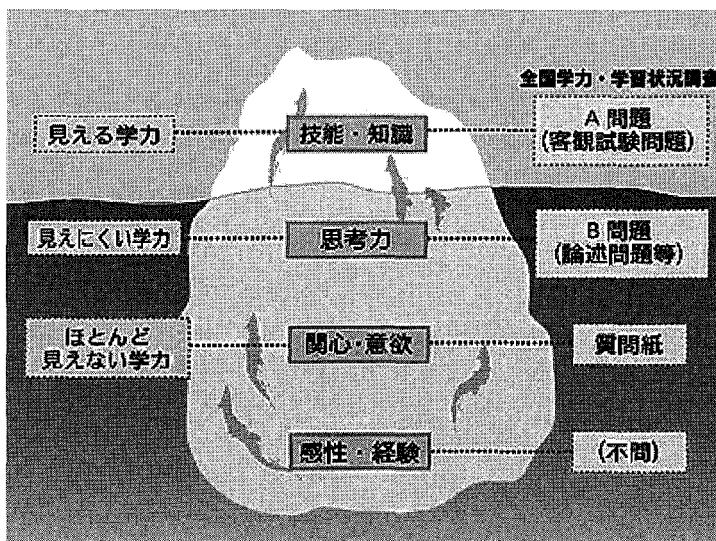


図1. 「確かな学力」の冰山モデル (梶田毅一)

さて、教育におけるコンピテンシー理論導入の契機となったのは、1970年～1971年に、カリキュラム改革に取り組んだ、アメリカ・ウイスコンシン州アルヴァーノ・カレッジによる教育目標となるコンピテンスの集約・活用に因るところが大きい。そして、現在、我が国においても、高等教育における個人のコンピテンシーへの理解と経済産業省が打ち出す社会人基礎力の把握と育成（ジェネリックスキルの育成）への期待は高まるばかりである。梶田毅一は、それらを示唆する「確かな学力」の氷山のモデルを図1のように示しているが、先に述べた中央教育審議会「学士課程教育

の構築に向けて」の答申に掲げられた『学士課程教育』審議における問題意識の1)や3)を示唆していることは言うまでもない。

以上、学士課程で育成する21世紀型市民の内容として、各専攻分野を通じて培う学士力のあるべき姿を、リテラシーの獲得のみではなく、コンピテンシー育成の重要性という見地から討究し、少なくとも、大学入学時における専攻分野に求められるコンピテンシーの把握が必要不可欠であることに確信を抱いた。勿論、それを明確にすることのみでは、宝の持ち腐れになるだけであり、4年間の教育の中で、どのように活用するかに大きな意味がある。

そのような意味においては、「中央大学理工学部コンピテンシー育成FD研究会」の「科学的グローバル教育モデルとしてのコンピテンシー育成」²⁾に関する事業成果は、実に目を見張る。取り組みの目的と特徴が、図2に示すように明確であり、「各学科が育成する人材に必要な学士力を具現化するコンピテンシーを具体的かつ段階的に定義し、これを育成するための教育改善を継続的に行う環境を整備して、理工学部卒業生の到達度を保証するPDCAシステムの構築」を分かり易くモデル化しているが、容易にこれらの事業を各大学、学部・学科で展開することは困難と言わざるを得ない。少なくとも、以下の3点は、事業展開に際して用意しておくことが必至であるが、成果も大きいことは「中央大学理工学部コンピテンシー育成FD研究会」の報告書の示すとおりでもある。

- ① 大学の建学の理念や、学部・学科のディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー及び、アドミッション・ポリシーに鑑みて、育成すべきコンピテンシー項目を決定するとともに、その評価方法を確定する。
- ② 大学全体の修学・生活支援全体のどの部分でコンピテンシーの育成を果たすか、それぞれの履修科目ごと、学校行事やクラブ活動、キャリア教育やボランティア活動に至るまで、各コンピテンシー特性を明確にする。
- ③ 定期的に、学生や教職員によるコンピテンシーの自己評価・他者評価を実施し、学生自身でPDCAサイクルへ、目標とするコンピテンシーレベルへの再設定が行えるようにする。

ところで、この報告書の終わりに以下のような課題も指摘されている。

「どうやら、私たちが初めて創意工夫したコンピテンシー育成の教育モデルは、ハイパフォーマー輩出には効果がある一方、二極化された側の学生支援用には、まだ研究の余地がありそうです」

コンピテンシーの育成に関する変数の決定や評価については申し分がないけれども、以上のような課題が残された背景には、学生個々の心理的特性の検討やフィードバック、個の心理的特性に応じたアプローチ、あるいは心理的特性の変化に対する確認などが調査・検討されなかったことに起因するのではないかと考えられる。例えば、精神的健康度の違いによって、特に対人的関係が重要なストレスになることの指摘^{6) 11)}は多い。言い換えれば、その時点での心理的特性によって、個人のコミュニケーションの仕方やあり方に違いが生起するということでもある。但し、心理的特性、いわゆる個人の性格特性を調査するといっても、様々な観点から多岐にわたる質問紙が見られるとともに、その解釈に専門的な知識が求められることは否めない。

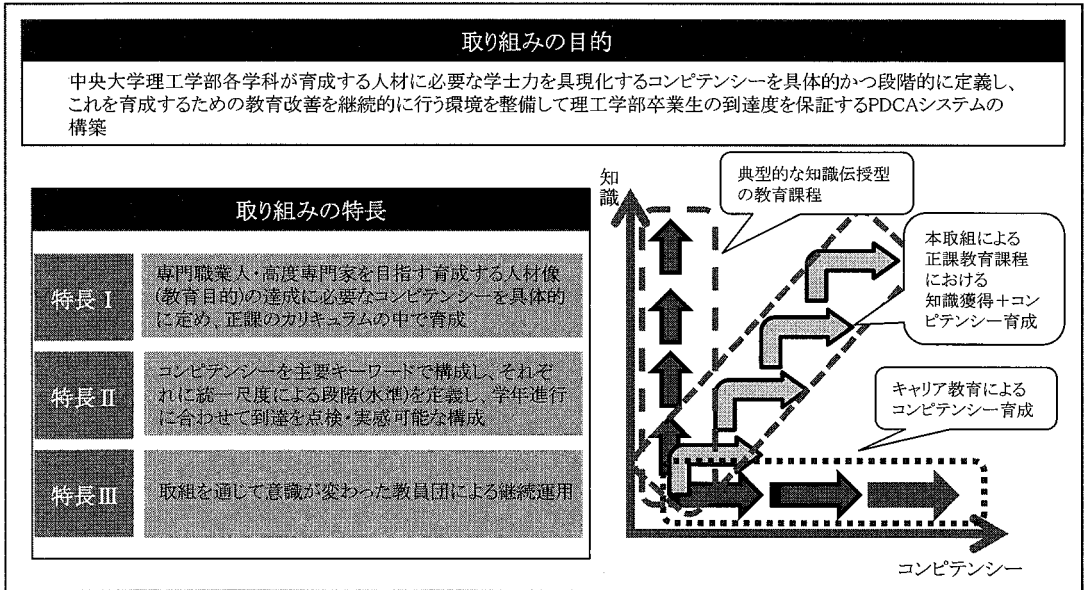


図2. 中央大学理工学部・科学的グローバル教育モデルとしてのコンピテンシー育成の取り組みと特徴

そこで、本研究では、D大学・S科学部・K科学科における学生個人の心理特性を考慮に入れたコンピテンシー育成の教育モデルを構築することを最終目的として、その第一ステップとして、平成28年度K科学科入学者の心理的特性とK科学科における学士教育課程上の必須コンピテンシーとの関連性を共分散構造分析によって検討することを目的とした。夫々の項目間の関連性を明確にすることにより、学生の個に合わせたコンピテンシー育成アプローチが実現でき得れば、二極化されたそれぞれの側の学生支援のニーズを解消することが可能になると考える。

II. 研究方法

1. 調査対象者

平成28年度・D大学・S科学部・K科学科に入学し、健康科学特別演習の授業を履修した113名の学生(有効データ数は、100名)。

2. 調査日時

平成28年4月19日・健康科学特別演習の授業中に質問紙法により実施。

3. 調査内容

調査紙の内容については、以下の項目(変数)、尺度から構成した。

(1) 対象者の属性

氏名、性別(図3参照)、生年月日、現住所、帰省先住所、出身高等学校、入試区分、高校時

部活動状況、電話番号（携帯も含む）、携帯等メールアドレス、自身の長所、短所、将来の希望、大学生活でしたいこと等。

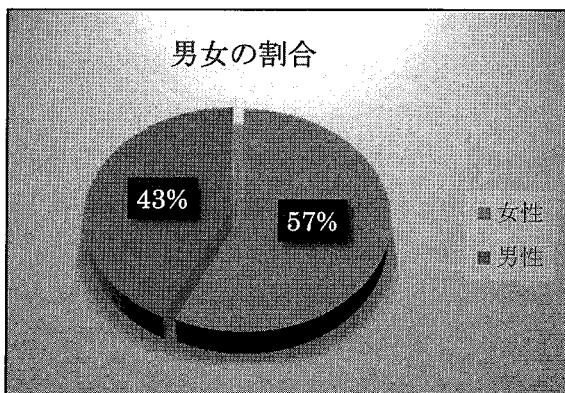


図 3. 対象者の性別（有効データ 100 名）

(2) 学士教育課程上のコンピテンシー項目

大学生に求められるコンピテンシー7項目の自己評価並びに面接時担当教官における他者評価について、5「充分にある」、4「かなりある」、3「平均的にある」、2「一通りはある」、1「全くない」の5件法で回答を求めた。

また、K 科学科におけるコンピテンシー変数は、先に述べた「学士課程で育成する 21 世紀型市民の内容」に記述されている「各専攻分野を通じて培う学士力」、K 科学科のディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー及び、アドミッション・ポリシーから検討し、次の7つの変数に決定した。

- ① コミュニケーション能力
- ② 問題解決能力（課題設定も含む）
- ③ 知識獲得能力（継続的な学習力）
- ④ 組織的行動能力（チームワーク）
- ⑤ 想像力
- ⑥ 自己実現性（自己管理能力・主体性も含む）
- ⑦ 専門性（健康科学に卓越した専門性）

尚、コンピテンシー7項目の自己評価の結果のみを今回の研究の分析対象とした。

(3) 心理的特性の検討に関する質問内容

心理的特性の測定については、測定そのもの、測定後の学生面接などでの学生へのフィードバック、並びに性格特性の変容への解釈の利便性などを勘案し、5つの自我状態から個人の性格特性を判断することができる交流分析を採用することとした。また、交流分析質問紙には、TEG 第 2 版の 50 の質問項目を用いることとしたが、質問の内容をわかり易くするために若干の表現変更を加えた。この TEG であるが、自我状態を測定するために開発された質問紙であ

り、5つの尺度から構成され、それぞれの尺度は10項目の質問からなっている。5つの尺度やその尺度の内容（尺度得点が高い場合の各自我状態の特徴）は、以下のとおり¹⁵⁾であり、それぞれの項目を3件法で回答を求めている（「当てはまる」を2点、「どちらでもない」を1点、「全く当てはまらない」を0点と得点化し、各尺度の10項目の総合平均得点を各自我状態の尺度得点とした）。

尚、臨床場面で測定の結果を活用する場合には、エコグラム・プロフィール（5尺度の特徴）の型から視覚的に判断することが可能となっているが、本研究では、それぞれの自我状態の強さを示す各尺度得点を観察変数としてのみ分析の対象とした。

- ① CP (Critical Parent) : 信念に従って行動しようとする父親のような心とされ、自分の価値観や考え方を譲らず、批判的な自我状態を表す。CPの値が高い場合、秩序や法を順守し、義理や権利を守る「No」と言えるリーダータイプとされる。
- ② NP (Nurturing Parent) : 思いやりをもって他者のために世話をする母親のような心とされ、優しく、受容的な自我状態を表す。この値が高い場合、温厚で融和的、他者を受容し、親しみやすく、世話好きな人間となる。
- ③ A (Adult) : 事実に基づいて検討・判断する大人の心であるとされ、冷静で客観的な自我状態を表す。Aが高い人は、理性的で、感情に惑わされず、合理的な判断を下せる人とされる。自己を卑下したり、他者を強く批判したりもせず、能率性、生産性が高く、中立的で、多角的に物事を判断し、公平な判断を下すことができる。
- ④ FC (Free Child) : 自分の欲求・感情に従って行動する自由な子供のような心であるとされ、明るく、無邪気な自我状態を表す。FCが高い場合自由かつ直観的であり、行動的であるとされる。のびのびとしており、感情表現が率直で、好奇心や創造性に富む。
- ⑤ AC (Adapted Child) : 自分の感情を抑えて他人に良く思われようとする従順な子供の心であるとされ、自己否定の構えを表している。ACが高い場合、従順で、他人に依存し、感化しやすい。そのため、周囲に合わせ過ぎようとする面があり、他人に左右されやすく主体性に欠ける。他人の評価が常に気になり、不当なことを言われても黙っていることが多い。感情表現が苦手で、自己を卑下しやすく、その結果、「すねる」「ひねくれる」といった、偽りの反抗を示すことがある。

4. 分析手順

- (1) 全ての調査項目について、頻度及び%を算出した。
- (2) 「コンピテンシー」7項目を構造的に捉えるために、各項目の評定値に対して、主因子法による因子分析を施した。その結果、固有値1.0以上である因子は2因子抽出された。更に得られた因子行列に対して、クォーティマックス回転を施し、因子の解釈に際しては、因子負荷量0.4以上の項目を有効とした。
- (3) (2) で得られた各因子に含まれる各項目の評定値の合計を項目数で除した値の平均値をコンピテンシーの因子尺度得点とした。

- (4) 平成 28 年度 K 科学科入学者の心理的特性と K 科学科における学士教育課程上のコンピテンシーとの関連性を多重指標モデルで検討し明らかにするために、心理的特性を示唆する「自我状態」と「コンピテンシー」を構成概念、各自我状態の尺度得点 (CP、NP、A、FC、AC) 並びに、コンピテンシー因子尺度得点 (2 因子) を観測変数として設定し、「自我状態」の変化が、「コンピテンシー」に影響を与えると仮定し共分散構造分析を施した。

尚、本研究による全ての計算処理は、IBM SPSS Statistics 21 並びに Amos 21 for Windows によって行われた。

Ⅲ. 結果と考察

1. K 科学科の新入生のコンピテンシー7 項目の自己評価、並びに自我状態について

結果を要約すると以下の如くである (表 2～3、並びに図 4～図 15 参照)。

- (1) 表 2 の各コンピテンシーの自己評価得点から鑑みれば、『全ての項目が、3 点を上回ること』、『図 4～図 10 が示すとおり、「全くない」を示す各コンピテンシーの割合が、全体的には低値であったこと』を併せて考えれば、本集団の健全性が示唆された。

しかしながら、「全くない」を示す各コンピテンシーの割合を検討すると、「コミュニケーション能力」が 5%、「問題解決能力」4%、「知識獲得能力」5%、「専門性」6%と、10%を下回っている項目と、「組織的行動力」15%、「想像力」10%、「自己実現性」16%のように 10%を超えている項目に二分されていることが分かる。特に、「組織的行動能力」(3.48 ± 0.926 点)、「自己実現性」(3.67 ± 0.829 点)は、自己評価得点がやや高いことが示唆されているにも関わらず、「全くない」を示す割合も高く、手放して喜ぶことができる結果でないことも同時に明らかにされた。

従って、本研究集団においては、自己評価得点全体からコンピテンシー育成課題をプランニングするよりも、後半の 3 コンピテンシーの涵養が重要であることが明白であり、各コンピテンシーの低値を示す学生の学びへの動機づけが課題である。

- (2) 各コンピテンシーの自己評価得点に有意な男女差が存在するか否かを検討するため t 検定を施した (表 3 参照)。

その結果、全ての項目で女性よりも男性の自己評価得点が高いことが示唆されるとともに、「問題解決能力」「知識獲得能力」「自己実現性」「専門性」の 4 尺度で、5%水準で統計的有意差が認められた。日本人の女性は、社会的是認傾向が高く、自己評価を低く抑える傾向は否めないものの、男女差を考慮したコンピテンシー育成教育モデルの構築が必至であることは否めない。

尚、以降の分析では、母集団全体で検討を進めることとし、男女別検討は次回の論稿で行うこととしたい。

- (3) 各自我状態の得点分布については、図 11～図 15 に示した。各自我状態の個人差が見られ

ることが理解できるとともに、やはり個人の自我状態を考慮した上でコンピテンシー育成教育モデルの構築を勧案することの重要性が示唆された。

表2. 各コンピテンシーの自己評価得点

コンピテンシーの内容	度数	平均値	標準偏差
コミュニケーション能力	100	3.00	.876
問題解決能力	100	3.15	.783
知識獲得能力	100	3.04	.803
組織的行動能力	100	3.48	.926
想像力	100	3.17	.933
自己実現性	100	3.67	.829
専門性	100	3.11	.898

表3. 男女別各コンピテンシーの自己評価得点比較 (t - 検定結果)

性別		N	平均値	標準偏差	t - 検定結果
コミュニケーション能力	男性	43	3.16	1.090	有意差無し
	女性	57	2.88	.657	
問題解決能力	男性	43	3.35	.870	P < 0.05
	女性	57	3.00	.681	
知識獲得能力	男性	43	3.23	.922	P < 0.05
	女性	57	2.89	.673	
組織的行動能力	男性	43	3.65	1.044	有意差無し
	女性	57	3.35	.813	
想像力	男性	43	3.28	1.076	有意差無し
	女性	57	3.09	.808	
自己実現性	男性	43	3.86	.833	P < 0.05
	女性	57	3.53	.804	
専門性	男性	43	3.37	.976	P < 0.05
	女性	57	2.91	.786	

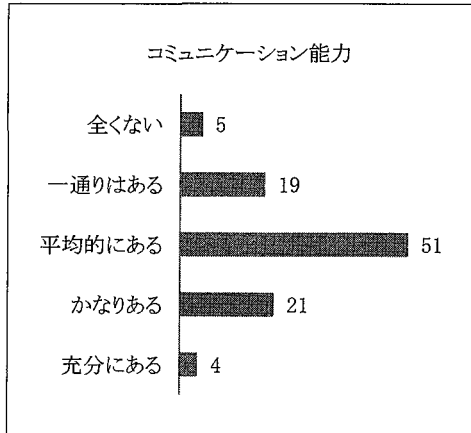


図 4. コミュニケーション能力の評価頻度

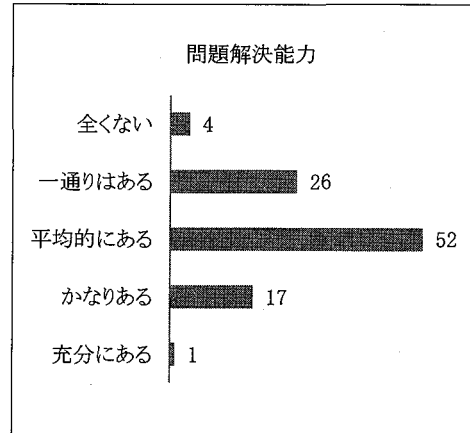


図 5. 問題解決能力の評価頻度

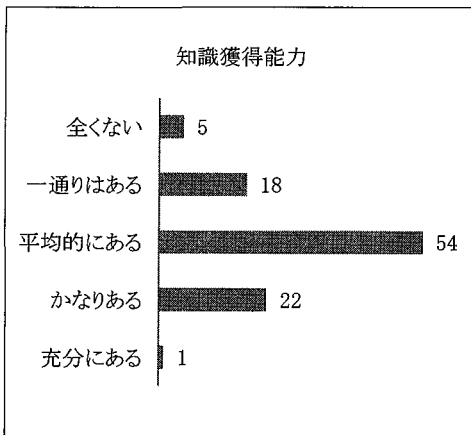


図 6. 知識獲得能力の評価頻度

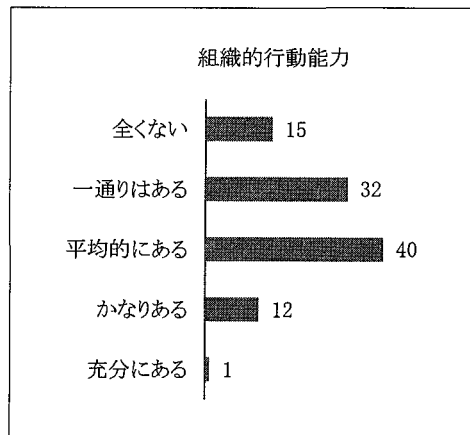


図 7. 組織的行動能力の評価頻度

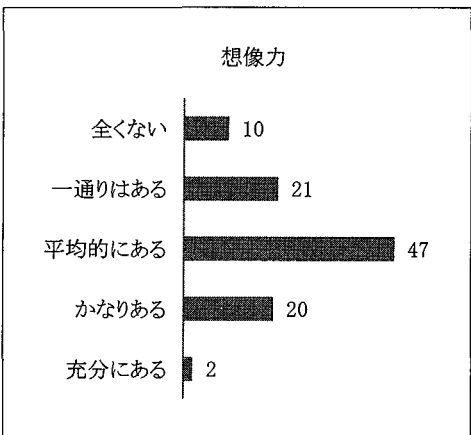


図 8. 想像力の評価頻度

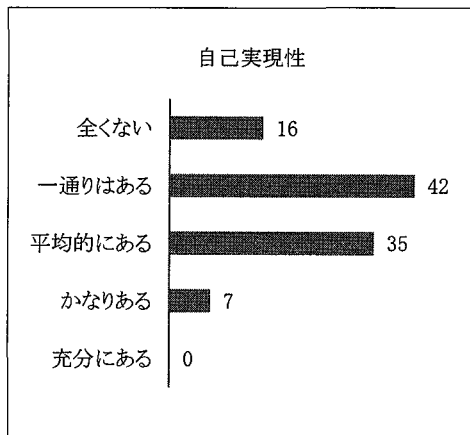


図 9. 自己実現性の評価頻度

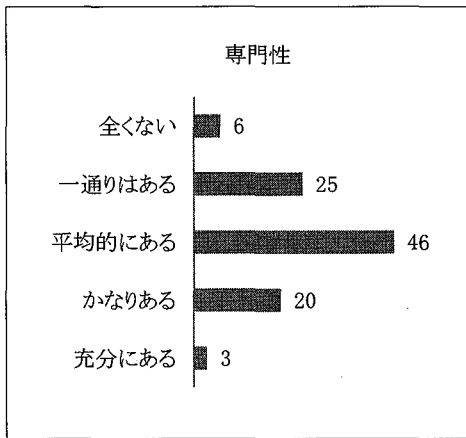


図10. 専門性の評価頻度

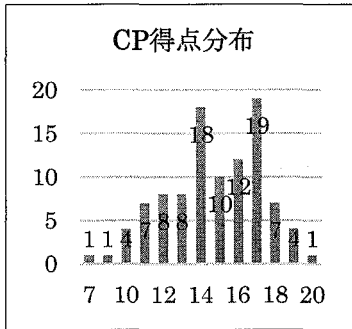


図11. CP得点分布

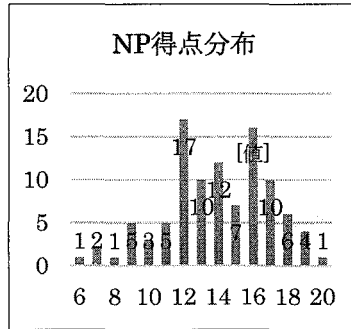


図12. NP得点分布

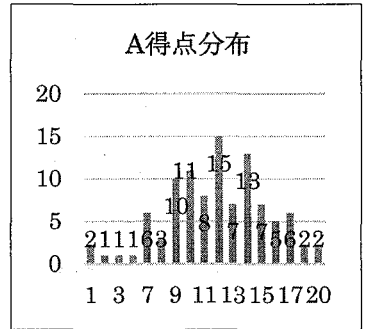


図13. A得点分布

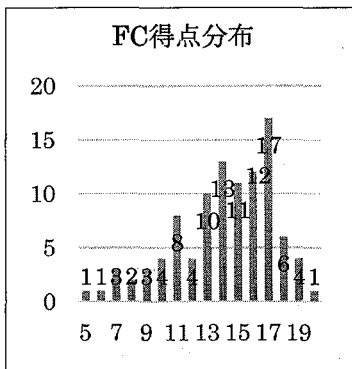


図14. FC得点分布

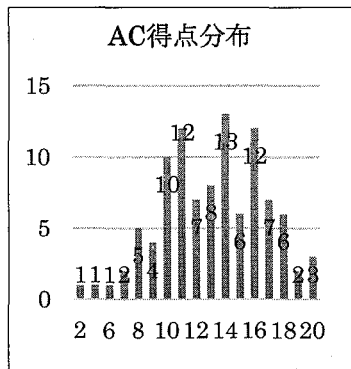


図15. AC得点分布

2. コンピテンシーの因子構造

クオーティマックス回転後の抽出因子及び因子負荷量については、表5に示した。

この結果、固有値 1.0 以上の基準で抽出された因子は 2 因子（表 4 参照）。解釈・命名可能な因子も 2 因子であり、共分散構造分析における観測変数（因子尺度得点は表 6 に示した）として採用した。

尚、因子の解釈・命名については、因子負荷量 0.4 以上の項目を原則とした。内訳は、以下のとおりである。

- (1) 第 1 因子については「コミュニケーション能力」「組織的行動力」「想像力」「自己実現性」の 4 項目について高い負荷量を示した。「コミュニケーション能力」「組織的行動力」は、人間関係構築のためには欠かせないコンピテンシーであり、「自己実現」へ向かって行くためにも欠かせないことは一般的である。従って、この因子を「自己実現のための人間関係因子」と命名した。
- (2) 第 2 因子においては、課題を解決するために必要な「問題解決能力」、それを支える「知識獲得能力」や「専門性」が高い負荷量であった。文字通り、この因子を「問題解決に関わる知識・専門性因子」と命名した。

D 大学の建学の理念や、S 科学部・K 科学科のディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー及び、アドミッション・ポリシーに鑑みて、K 科学科で育成すべきコンピテンシー 7 項目を決定し分析を進めてきたが、抽出された因子の解釈・命名を行った結果、コンピテンシー育成にとって重要な軸が、「人間関係の構築能力」と「課題・問題を対処し得る力」であることが明らかとなった。

- (3) コンピテンシーの因子尺度得点は、両尺度ともに中庸であることが示された。

表 4. 相関行列の固有値（回転前）

因子	固有値	貢献度	累積貢献度
F1	3.103	44.325	44.325
F2	1.336	19.092	63.417

因子抽出法：主因子法

表 5. コンピテンシーに関する因子分析結果（回転後）

因子	項目	負荷量
F1：自己実現のための人間関係因子	コミュニケーション能力	0.533
	組織的行動能力	0.584
	想像力	0.761
	自己実現性	0.634
F2：問題解決に関わる知識・専門性因子	問題解決能力	0.681
	知識獲得能力	0.774
	専門性	0.615

* 因子負荷量 0.4 以上の項目を原則として因子の解釈に採用した

表6. コンピテンシーに関する因子分析結果

因 子	度数	平均値	標準偏差
自己実現のための人間関係因子	100	3.22	0.594
問題解決に関わる知識・専門性因子	100	3.10	0.682

3. 共分散構造分析による自我状態とコンピテンシーとの関連性の検討

心理的特性を示唆する「自我状態」と「コンピテンシー」を構成概念、各自我状態の尺度得点、並びにコンピテンシー因子尺度得点を観測変数として設定し、「自我状態」の変化が、「コンピテンシー」に影響を与えると仮定し共分散構造分析を施した。

尚、各観測変数と2つの構成概念とで仮定したパス図は、図16のとおりである。

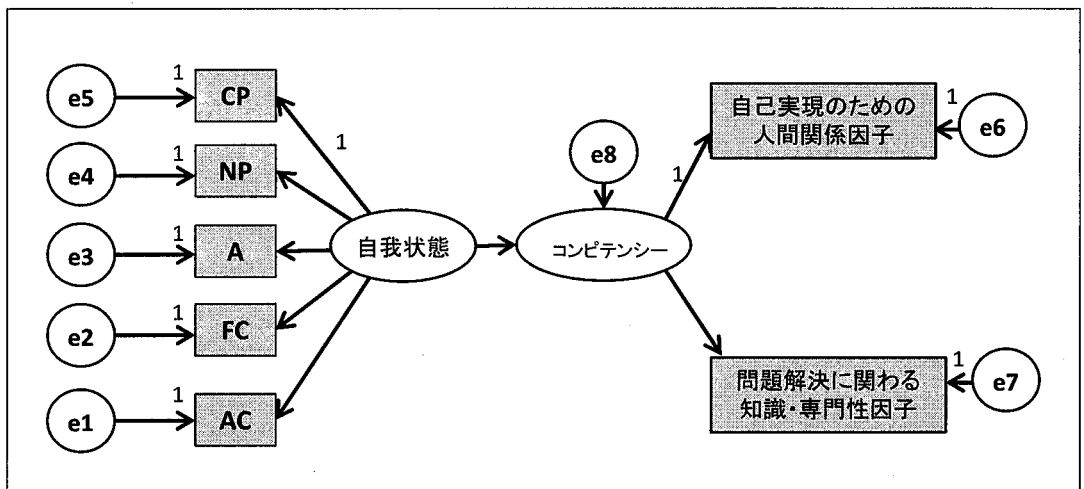


図16. 仮定したパス図

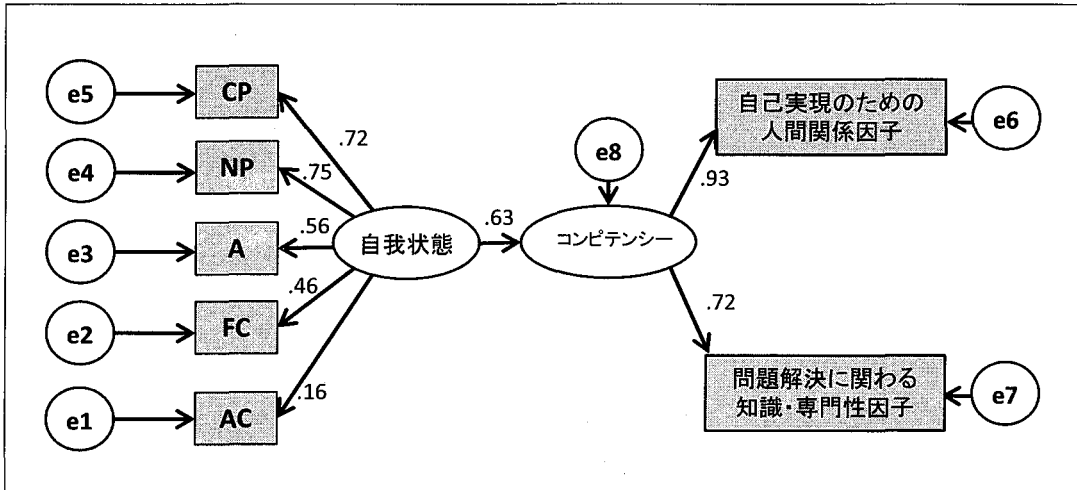


図 17. パス図と分析結果 (数値は標準化推定値)

その結果、このモデルの当てはまりの良さを示す適合度指標については、比較的標本数に影響を受け難いとされている GFI が、0.931、AGFI は、0.852 と、共に 0.85 を超えた結果となった。また、RMSEA については、0.092 と 0.1 以上の値を示さなかった。また、図 17 の示すとおり、「自我状態」と「AC」の関連性を除いては、その他の関連性は全て 5% 水準で有意であることが示唆された。以上から、本モデルは、十分な適合を示していると判断し、修正を加えず、それぞれの観測変数 (因子) 間の推定値 (相関係数) から、因子間の関係について考察を加えることとした。概要については、以下の如くである。

- (1) 「自我状態」を示す各尺度の得点の高さは、「コンピテンシー」に影響を与えることが示唆された。心理的特性と学士教育課程上のコンピテンシーとの関連性があることを仮定し、研究を進めてきたが、その妥当性が証明された。
- (2) 「自我状態」から「CP」、「NP」への係数が高いことから、「コンピテンシー」の向上に影響を与える「自我状態」の変化は、「CP」や「NP」の高さに寄与することが明らかとなった。この結果は、少なくとも「自我状態」の「CP」や「NP」の高さがある程度確保されることが、良好な「コンピテンシー」涵養には不可欠であることを物語っており、学生の心理状態の観察や測定を踏まえながら、「コンピテンシー」の涵養に力を注ぐことの意義を示唆したことになる。
- (3) 「コンピテンシー」からの観測変数である「人間関係の構築の能力」への係数が特に高いことを鑑みれば、「コンピテンシー」は、「人間関係の構築能力」に強く表れることが明らかになった。学士教育の効果として、学生の「コンピテンシー」が強固になるためには、両軸の各要素がバランス良く涵養されることが望ましいことは明白であるが、AL の積極的な導入など、「人間関係の構築」に主眼をおいた授業・学習環境・カリキュラムの整備の重要性を再確認することとなった。

以上、既述のような結果が得られたが、先述したように、臨床場面で交流分析の測定結果を活用する場合には、エコグラム・プロフィール(5尺度の特徴)の型から視覚的に判断することが必要になるため、学生一人一人の自我状態のエコグラム・プロフィールを明らかにした上で、自我状態における課題や問題点を浮き彫りにすることが近々の課題と言える。また、本研究はコンピテンシーの自己評価得点を観測変数として研究を進めたが、他者評価を観測変数とした場合の検討も課題と言える。

IV. まとめ

本研究は、D大学・S科学部・K科学科における学生個人の心理特性を考慮に入れたコンピテンシー育成の教育モデルを構築することを最終目的として、その第一ステップとして、平成28年度K科学科入学者の心理的特性とK科学科における学士教育課程上の必須コンピテンシーとの関連性を共分散構造分析によって検討することを目的とした。

得られた結果は、次の如くである。

- (1) コンピテンシー自己評価得点夫々からコンピテンシー育成課題をプランニングするよりも、「全くない」と回答した割合の多い3コンピテンシー(「組織的行動力」15%、「想像力」10%、「自己実現性」16%)の涵養が重要であることが明白であり、各コンピテンシーの低値を示す学生の学びへの動機づけが課題である。
- (2) コンピテンシー自己評価全ての項目において、女性よりも男性の自己評価得点が高いことが示唆された。特に、「問題解決能力」「知識獲得能力」「自己実現性」「専門性」の4尺度で、5%水準で統計的有意差が認められた。
- (3) 各自我状態の個人差が見られることが明らかになった。この結果は、個人の自我状態を考慮した上でコンピテンシー育成教育モデルの構築を勘案することの重要性を示唆している。
- (4) 因子分析の結果、固有値1.0以上の基準で抽出された因子は2因子。解釈・命名可能な因子も2因子であり、「自己実現のための人間関係因子」、「問題解決に関わる知識・専門性因子」と命名した。
- (5) コンピテンシーの因子尺度得点は、両尺度ともに中庸であることが示された。
- (6) 共分散構造分析の結果、「自我状態」を示す各尺度の得点の高さは、「コンピテンシー」に影響を与えることが示唆された。
- (7) 「コンピテンシー」の向上に影響を与える「自我状態」の変化は、「CP」や「NP」の高さに寄与することが明らかとなった。
- (8) 「コンピテンシー」は、「人間関係の構築能力」に強く表れることが明らかになった。

V. 参考・引用文献

- 1) 千葉市教育センター：教師力に関する研究—授業の達人に学ぶ—, 千葉市教育センター, 2010.
- 2) 中央大学理工学部コンピテンシー育成 FD 研究会：科学的グローバル教育モデルとしてのコンピテンシー育成, 中央大学, 2012.
- 3) 中央教育審議会：学士課程教育の構築に向けて（答申）2008.12.24,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm
(2016.9.14 確認)
- 4) 中央教育審議会：初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（答申）2003.10.7,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm (2016.9.14 確認)
- 5) 後藤佳代：教員に求められる能力の調査と研究—効果的な教員育成方法の確立に向けて—, 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」1, 95-102, 2009.
- 6) 加藤司：対人ストレス過程における対人ストレスコーピング, ナカニシヤ出版, 2007.
- 7) 久保田祐歌：大学におけるジェネリック・スキル教育の意義と課題, 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, 3, 63-70, 2013.
- 8) Lyle M. Spencer & Signe M. Spencer (梅津祐良, 成田攻, 横山哲夫訳)：コンピテンシー・マネジメントの展開, 生産性出版, 2001.
- 9) 牧野光則：コンピテンシー育成による「知」・「能」の教育をめざして—文科省新教育 GP にも選定された理工学部の取組—, 中央大学ホームページ,
<http://www.yomiuri.co.jp/adv/chuo/education/20091201.html> (2016.9.14 確認)
- 10) 松下佳代：文部科学省「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」第2回 2013.1.21 資料1, 2013.
- 11) Maybery D.J. & Graham D.: Hassles and uplifts:including interpersonal events, Stress and Health, 17 (2), 91-104, 2001.
- 12) 三野節子, 金光義弘：大学生の対人関係の基本的構えと精神的健康との関係—交流分析におけるエゴグラムの類型化を通して—, 川崎医療福祉学会誌, 18 (2), 481-484, 2009.
- 13) 文部科学省ホームページ,
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf (2016.9.14 確認)
- 14) 中矢礼美, 梅村尚子：海外体験学習における学びの質的变化を促すコンピテンシー評価の有効性, 広島大学国際センター紀要, 3, 15-28, 2013.
- 15) 東京大学医学部心療内科 TEG 研究会：新版 TEG II 活用事例集, 金子書房, 2009.

- 16) 吉岡久美子：高齢者のエゴグラム・プロフィールの特徴と心理的援助に関する探索的研究，健康心理学研究，14(1)，32-37，2001.