

大学生の移転可能なスキルの発達 (I)¹⁾

—新しいスキルの整理と学年別の変化—

渡 辺 研 次

【目次】

1. はじめに
 2. 先行研究
 3. 目的
 4. 分析の方法
 5. 結果
 6. 考察
- 引用文献表

1. はじめに

人間力, キー・コンピテンシー, リテラシー, 就職基礎能力, 社会人基礎力, 学士力, ジェネリック・スキル, エンプロイアビリティ……。1990年代以降, さまざまな能力が矢継ぎ早に教育の世界で提案されてきた。松下 (2014) はそれらを<新しい能力>と総称している。松下 (2014) によれば, 初等・中等教育における新しい能力として, 「生きる力」, 「リテラシー」, 「人間力」, 「キー・コンピテンシー」を挙げ, 高等教育・職業教育における新しい能力として, 「就職基礎能力」, 「社会人基礎力」, 「学士力」, 「就業力」, 「ジェネリック・スキル」を, 労働政策・生涯学習における新しい能力として「エンプロイアビリティ」, 「成人力」を挙げている (表1)。

<新しい能力>は上記のとおりさまざま列挙されている。大学においては質保証の問題として汎用的能力を明確にしなければならない時代となり, 学生においてもどのような能力を身につければ社会への移行を容易にするかは切実な問題となってきた。<新しい能力>は基礎的なスキルから次元の高いスキルにいたるまで, また態度や行動特性にいたるまで多種多様であり, 大学・大学生の双方において対処の仕方を混乱させているように思われる。

本稿は英国でも同様の経過があったことから, スキルという用語・用法を Bridges (1993), Barnett (1994) に基づいて整理することから始める。英国ではコアスキル, キースキル, 科目横断的なスキル, ジェネリック・スキル, エンプロイアビリティ・スキル,

1) 本稿は筆者の学会発表, 既発表論文および用いたデータをもとに, 大学教育にかかわる最近の議論を踏まえ, 書き改めたものである。

移転可能なスキルなどの混乱があった。英国ではそもそも雇用の問題を大学教育に統合するべきかの議論が徹底的になされた。本稿は英国の文献を手掛かりにして²⁾、大学教育におけるスキルとは何かについて検討を加え、そのうえで大学生のスキルの発達を縦断的な調査に基づき明らかにする。

2. 先行研究

学部学生のカリキュラムにジェネリックなスキルを採用すれば、卒業生のエンプロイアビリティを高めるか。英国では大学がジェネリックなスキルを教えるべきか否かは大学が経済に貢献するべきか否かの議論までさかのぼる (Atkins, 1999)。

1990年以降、とくに英国では人的資本論の立場から、政府と産業界は高等教育機関に対して移転可能な、エンプロイアビリティ・スキルを教育の中核に据えるように促してきた (Atkins, 1999)。人的資本 (human capital) とは、人間を投資対象とみなし、人間の経済的価値を投資によって高めることができ、また国の経済の発展のためには人的資本が貢献するという考えに立ち、教育と訓練が人的資本における最も重要な投資である (Becker, 1964) と位置づけられて今日に至っている。英国では人的資本論の立場から、大学教育においてスキルが人的資本に貢献するかどうか徹底的に議論がなされ、大学教育におけるスキルの増分は人的資本に貢献すると結論づけられた (Knight & Yorke, 2003)。その後、大学が教えるべきスキルを国家プロジェクトで策定する試みがなされた (Yorke & Knight, 2007)。

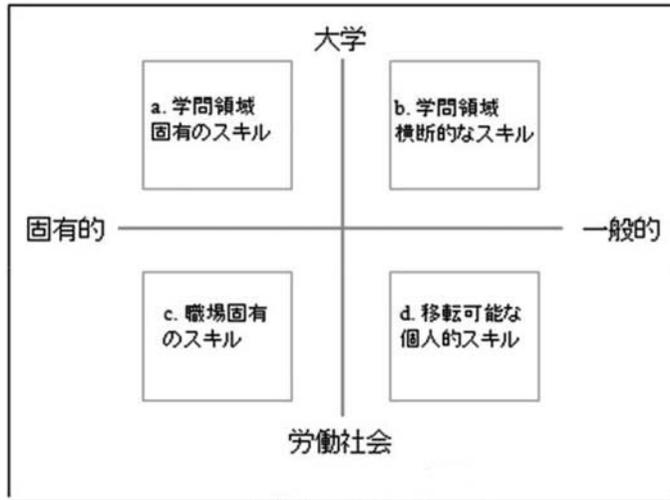
これに対し、日本では大学においても大学生においてもスキルという概念が十分には普及してこなかった。高等教育論の立場から、小方 (2000) は企業が大学生に求める能力を整理して冰山モデルを示し、雇用の関心が知識・技能だけではなく、態度・特性・自己概念・ソフトスキルに関心があることを大学教育の立場から始めて指摘している。日本では人的資本の考えが十分に浸透しない中で³⁾、1999年に日本経営者連盟が日本型エンプロイアビリティ (企業に雇用される能力) を提起した。政策当局においては、厚生労働省 (2004) が「若年者の就職能力」、経済産業省 (2006) の「社会人基礎力」が提示した。とくに社会人基礎力は英国、オーストラリアのエンプロイアビリティの議論に基づいている (経産省, 2006)。その後、政策当局間の施策も文科省に合流し、2011年4月に大学設置基準42条の2が新設され、「社会的及び職業的自立を図るために必要な能力」として法制化された。日本においては、大学教育関係者は上記の社会的及び職業的自立を図る能力をジェネリック・スキルと呼ぶ (川嶋, 2011; 清水, 2012; 久保田, 2013)。

(1) 個人の移転可能なスキル

ここでは、英国におけるスキルの議論に基づき、移転可能なスキル (transferable skills)

2) 本稿がとくに英国に焦点を当てた理由は、日本も英国も中央政府の政策によって極めて大きな影響を受け、全国的な広がりが見られる (大森, 2010) と考えられるからである。

3) 日本ではエンプロイアビリティが企業等から一方的に展開されたままであり、教育サイドの広がりをもちえなかった (吉本, 2010)



出典: Barnett,R.(1994)p.62.

図1：スキルの境界

を整理しておこう。主に Bridges (1993) と Barnett (1994) を取り上げる。大学教育におけるスキルの研究で権威ある研究の1つが Bridges (1993) と Barnett (1994) である。

大学教育とスキルとの関係は複雑である。大学は労働社会からの要請を踏まえ、移転可能なスキルを大学教育の中でいかに教えるかに腐心している。そこで先ず、Barnett (1994) の4つのスキル分類から見ていきたい。Barnett (1994) の境界モデルは大学と労働社会にかかわるスキルを4つの境界で示したモデルである(図1)。

第1に大学の中においても、学問領域固有なスキルと学問領域横断的なスキルがある。考えてみれば、物理学における実験・研究のスキルと考古学における調査・研究のスキル(たとえば発掘調査)は異なるが共通するものもあるだろう。発掘調査では発見物の炭素などの含有量によって年代を特定するために科学的な分析が行われる。その限りにおいては物理学か考古学かは区別がつかない。なるほど、図や表に表す数量的な思考力、知りえた知見を表現する文章力、コンピュータを操作するスキルなどは物理学でも考古学でも用いられる学問横断スキルであると理解できる。

第2に、労働社会においても職場固有のスキルと職場を越えた横断的なスキルがある。たとえば協働して働く、意見の対立を調整する、問題を解決するなど対人間のスキルや問題解決のスキルは共通の横断的なスキルであるといえる。またこうした横断的なスキルは1つの企業組織から他の企業組織に移転するとき(転職など)にも共通して用いられると理解できる。

第3に Barnett (1994) は大学と労働社会の間にも固有のスキルと横断的なスキルがあると仮定している(図1)。たとえば、外国語を使ったり、グループやチームで働くスキルあるいは効率的に学ぶことはアカデミックでも用いられるし労働社会でも用いられる(Atkins, 1999)。クリティカル・シンキングは大学では自明とされているが、労働社会で

は自由な活用には制約もあるが (Atkins, 1999), 総じて移転可能な個人のスキルは労働社会だけではなく、大学と労働社会をつなぐことができると考えられる。Barnett (1994) は労働社会と大学の境界を越える一般的なスキルを想定し、移転可能な個人的スキルと呼んだ。日本の大学教育関係者は、大学と労働社会の間の境界を越えて用いるスキルをジェネリック・スキルと呼び、ジェネリック・スキルとは移転可能なスキル、汎用的能力のことであると説明している (たとえば川嶋, 2011)。

(2) ジェネリック・スキル

大学教育関係者の見解によれば、ジェネリック・スキルとは、あらゆる職業を越えて活用できるスキル、どのような職業にも移転できるスキル、汎用的能力と説明されることが多いようだが、誤謬がないようにするために、次に Bridges (1993) のジェネリック・スキルの議論について考えてみよう。

Bridges (1993) は、大学領域で想定されるコアスキルと労働社会で想定されるジェネリック・スキルを次のとおり表している。大学における科目横断的なスキルはしばしばコアスキルと呼ばれる。コアスキルは慣習的に主に認知的な領域 (科学, 数学, 英語など) を通じて適用されるスキルと考えられてきた。ジェネリック・スキルの用語は、社会的な領域 (職業生活や社会生活) を通じて適用されるスキルであることを強調するとき用いられる。

先の Barnett (1994) では、学問領域 (認知的領域)、仕事や職場の領域 (社会的領域) の境界を越えて、異なる状況のもとでも適用できるスキルの存在 (移転可能な個人的スキル) を想定した。これに対し、Bridges (1993) は個人の移転可能なスキルについて吟味し、コンテキスト独立のかコンテキスト依存的かによって移転可能なスキルを捉えた。コンテキスト独立の例として、ワープロの操作を挙げている。ワープロを操作するスキルは大学でも職場でも用いることができる。しかしながらワープロの操作はいまでは誰もがもっているスキルであるので、確かに基礎的な移転可能なスキルであろうが、ことさらに移転可能なスキルというほどのこともない。そこで Bridges (1993) は個人の移転可能なスキルに高次のスキル (higher order skills) という概念を導入した。高次のスキルとは、たとえば対立を調整する、問題を解決する、優先順位を決める、状況に適応するなどである。考えてみれば、これらは大学における科目横断的なスキル、コアスキルでも用いられるものである。このように考えると、Bridges (1993) はコアスキルが社会的な領域では用いられない論拠は見あたらないとして、コアスキルを大学領域だけでなく社会的領域においても用いることができる移転可能なスキルであると示唆した。加えて、スキルの議論よりもむしろ認知領域の特徴はなにか、社会的領域の特徴は何か、領域の違いは何かの議論がより重要であるとした。

コンテキスト依存的なスキルの点からは、Bridges (1993) は高次のスキルであれば移転可能なスキルであるかということとコンテキスト依存的なスキルを除いている。コンテキスト依存的とはたとえば交渉スキルである。自分のパートナーに対しては自分のスタイルがあり、同じスキルを異なる相手に使うことができない、つまりコンテキスト依存的なスキル

は移転可能ではないと捉えた。以上をまとめると、Bridges (1993) は、個人の移転可能なスキルをコンテキスト独立的なもので且つ高次のスキルであると捉えている。

それでは、ジェネリック・スキルとは何か。Bridges (1993) は組織の中で仕事にかかわる能力（コンピテンス）を支えるスキルをジェネリック・スキルと呼ぶ傾向にあるとしたうえで、個人の移転可能なスキルとジェネリック・スキルの差は明らかではないとしている。さらに、学問領域と労働社会の双方に用いることができる個人の移転可能なスキルはコアスキルではないかと問題を提起している。

大学教育関係者は、あらゆる職業を越えて活用できるスキル、どのような職業にも移転できるスキルをジェネリック・スキルという傾向がある。実際に領域や文脈が異なる時でも、個人はスキルを選択したり、適応したり、調整したりすることができる。それでは、異なるさまざまな文脈において、人々に適応したり、調整したり、修正したりすることを可能にするものは何か。Bridges (1993) はスキルに働きかけるスキル、つまりメタスキルが働くからであると考えている。つまり、大学においても活用できる、そしてまたあらゆる職業を越えて活用できる能力とはメタスキルであると示唆している。大学教育において知識だけにとどまらず汎用的能力を習得することが問われているが、この理解は知識教育にスキルを追加して教育するという単純な理解ではなく、学生がいかにメタ認知を発達することができるかにかかわるものであり、メタ認知の発達・成長とスキル教育は切り離して行うのではないことを意味している。また、知識教育においてもメタ認知は緊密な関係にあることから、スキルが知識教育と切り離されてはいけないという主張（たとえば Knight & Yorke, 2003）の意味を理解しなければならない。Bridges (1993) は、メタ機能の習得が大学教育の中核的なテーマであると示唆しているのは、以上のつながりから理解される必要がある。

（3）大学教育における移転可能なスキル

以上の論議を踏まえ、英国では大学、政府、その他利害関係者を挙げて「学生のエンプロイアビリティ向上のための調整チーム」を組織し、2002年9月～2005年2月にかけて実施された⁴⁾。そこでは、エンプロイアビリティを高めるには、個人の質（態度・特性）、スキル、知識、メタ認知の4つを明らかにしている⁵⁾。本稿は、このうちスキルに焦点を当てて論じる。

Knight & Yorke (2003) はスキルの議論は確かにあいまいで複雑であるが、スキルは目に見えるものであり実在するという立場に立っている。大学教育の課題は「学習理論と雇用の概念を大学教育の中でいかに統合するか」である (Knight & Yorke, 2003)。Bridges (1993) の議論を踏まえ、Knight & Yorke (2003) はコアスキルをスキルに統合した。コアスキルを大学生に必須なものとして捉え、大学教育の基礎となるスキルとして取り扱っている。また英国においては、コミュニケーション、ニューメラシー（数量的スキル）、イ

4) 大森 (2007) に詳しい。

5) Knight & Yorke (2003) の USEM モデルはエンプロイアビリティモデルとして有名である。詳しくは、渡辺 (2017) を参照。

ンフォメーション・テクノロジー（情報技術の使用）、学習方法の習得（learn how to learn）の4つをキースキルと呼ぶ。これは政策サイドが大学に推奨したスキルである（英国高等教育 Dearing 委員会, 1996；Atkins, 1999 より引用）。英国では、キースキルは高等教育のカリキュラムの中で普通に見受けられる（Knight & Yorke, 2003）。

日本では、2008年の中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』において、汎用的技能としてコミュニケーション・スキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力の5つを挙げており、英国と同様に政策サイドから示されている日本版キースキルといえよう。汎用的技能は学士力の一部として学士課程共通の学習成果（ラーニング・アウトカムズ）として質保証の対象となっている（中央教育審議会, 2008）。

Knight & Yorke (2003) はジェネリック・スキルを個人の移転可能なスキルとして環境が求める優先度の高い序列（高次スキル）であると認めているが、ジェネリック・スキルの用語・用法を積極的に用いていない。それに代えてプロセススキルの用語を当てている。コアスキルとプロセススキルを二分しているように見えるが、全体で1つの大学教育における個人の移転可能なスキルである。彼らは移転可能なスキルという用語・用法こそ用いていないが、大学生に求められるスキルを‘skills, including core skills’と表記しており、文脈からすると skills とはコアスキルとプロセススキルを統合した移転可能なスキルであると考えられる。

Knight & Yorke (2003) は、Bridges (1993) の見解に立ち、大学教育におけるコアなスキルとジェネリック・スキルを分離すべきではないこと、ジェネリックな能力はアカデミックな文脈の中に位置づけられなければならないことを強調している。これに対し、日本では Barnett (1994) を下敷きにして、大学教育の中で従来の知識に加え、ジェネリック・スキルを授業の中で追加して教えることが強調されているが、留意を要するところである。大学教育においては、Bridges (1993) や Knight & Yorke (2003) の指摘にあるとおり、学生がメタ機能を習得できるように教育することである⁶⁾。

(4) 具体的な大学生の移転可能なスキル

本稿では、Barnett (1994) と Bridges (1993) をみてきたが、実際のワークスペースでは移転可能なスキルが実在している。たとえば McQuaid & Lindsay (2005) は、働く人を対象に、具体的に移転可能なスキルを3つの水準で捉えている⁷⁾。そこでは、基本的移転可能スキル（文書による読み書き能力、基本的計算能力、言葉によるプレゼンテーション能力等）、主要な移転可能スキル（推理力、問題解決力、環境への適応性、基本的な情報処理スキル等）、高水準の移転可能スキル（チーム労働、事業化可能性の把握、先見性、起業スキル等）を挙げている。このように次元が異なるスキルを段階に分けることによって Bridges (1993) の高次スキルの概念を取り入れた具体的な移転可能なスキルを示すこ

6) メタ機能については本稿の後編で取り扱う。

7) McQuaid & Lindsay (2005) はエンプロイアビリティ・スキルとして、本質的特性、基本的移転可能スキル、主要な移転可能スキル、高水準の移転可能スキル、資格、職務知識の基礎、労働市場での位置づけを網羅している。本稿ではそのうち移転可能スキルに焦点を当てた。

とができる。McQuaid & Lindsay (2005) では就労者を対象としているが大学生にも参考となるスキル分類といえよう。

本稿ではアカデミックなスキルを含めワークプレイスでも通用するスキルを「大学生の移転可能なスキル」あるいは文脈により単に「移転可能なスキル」と表記する。大学生の移転可能なスキルは、Knight & Yorke (2003) の分類をもとに⁸⁾、コアスキルを12能力要素、プロセススキルを16能力要素で構成した。具体的には、コアスキルは、ポイントを読み取る、数量的な思考(ニューメラシー)、情報検索、言語スキル、自己マネジメント、根源的な(クリティカルな)分析、創造性、傾聴力、文章表現力、口頭表現力、説明力、グローバルな理解の能力要素である。プロセススキルは、コンピュータ・リテラシー、商業の認識、組織の理解、倫理性、優先順位、計画性、複雑さへの対処、問題解決、リーダーシップ、葛藤への対処、意思決定、調整、チームワーク、信頼、タイム・マネジメント、働きかける力として構成した⁹⁾。

(5) 自己評価

自己評価は有効な測定方法である(Kuh, Pace, & Vesper, 1997)という見解を採用した。たとえば、Cassidy & Eachus (2000) は、アカデミックな領域の中で自己報告されたもの、たとえばスキルの熟達にかかわる自己報告は学習成果を示す指標となりうるという支持がある(Aamodt & Havnes, 2008 から引用)。Aamodt & Havnes (2008) は大学を卒業し3年経過した働く人を対象に、自己評価を用いて卒業時と3年後の態度やスキルの比較検証を行っており、学習成果は大学だけにとどまらず働く人においても発達することを明らかにしている。Robinson & Garton (2008) は大学卒業後3年経過した学部卒業生を対象に、自己評価を用いて卒業時と3年経過時のスキルの比較を検証している。Kuh, Pace, & Vesper (1997) は学生のアカデミックな業績と課外活動の間の有意な関係を自己評価を用いて検証している。このように自己評価は経年間の比較等において有効な測定方法であることが明らかになっている。低いアカデミックな達成度の学生はかれらの業績を過大評価する傾向にあり、逆に高い達成度の学生は彼らの業績を低く見積もる傾向にあり、実データの値が多少大きくなる可能性がある(Aamodt & Havnes, 2008)。

自己評価と似た概念に自己効力感がある。自己効力感とは、ある課題を成功裏に成し遂げられそうだという個人の能力の見積もり、自己評価である(Bandura, 1977)。ある課題をやり遂げられると思う気持ちだけではだめで、ある課題をやり遂げるためには課題に見合った能力が求められる。能力の見積もりは自己評価を伴う。ここでの自己評価はやれそうだという気持ちも入ることから等身大の能力よりも幾分多めに認識される(安達, 2001)。Pool & Sewell (2007) は、大学教育の中で、知識、スキル、経験、知性は、自己評価と内省によって、理由付けられた自信、自己効力感、自尊感情の認識につながるモデルを示している¹⁰⁾。ここでの自己評価は個別の能力にかかわる適切な自己査定である。

8) Knight & Yorke (2003) は core skills 12項目と process skills 17項目を公表している。原文と仮訳は渡辺(2017)に掲載。

9) 信頼、タイム・マネジメント、働きかける力の3項目を社会人基礎力などを踏まえ筆者が追加した。

3. 目的

松下(2014)が整理した<新しい能力>の分類でわかるとおり、大学教員においても学生においてもいずれのスキルも必要であると考えられるが、大学教育というスパンの中でどのスキルに優先的にあるいは重点的に取り組むかを示すには至っていない。本稿では、大学生の移転可能なスキルという具体的なスキルを提示する。そのうえで、学生の学年進行に伴って学生の移転可能なスキルがどのように変容するかを知ることは大学のアドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーに有益な情報を提供できると考えられる。また、学生においてはスキルの発達状況は有益な学習情報となると考えられる。

本稿の目的の第1は、2011年に入学した学生を対象に、同一の学生が2012年、2013年、2014年の縦断的調査に協力することで、学年進行によって大学生の移転可能なスキル28項目(各年度において同一の質問紙を使用)がどのように変容するかを考察することである。そのために、学年ごとに28項目の自己評価の平均点をもとに上位の項目から並べたスキル・ランク表を作成し、学年進行に伴うスキル・ランク間の変化を捉える。第2に、大学生の移転可能なスキル28項目の因子分析を行い1因子であることを確認したうえで、学年ごとの平均得点の差を求め、学年進行に伴って有意な差があるかを統計的に検証する。

4. 分析の方法

(1) 調査対象者、手続き

この調査は、関東圏に所在するA大学に2011年に入学した学生を対象として、学生が2年生となった2012年から4年生の2014年度までの調査を以下(2)のとおり計6回行った。質問紙は教員を通じて全員に配付された。2012年から2014年までの6回の調査にすべてに回答した228名を分析の対象とした。学部別の構成は工学部189名(83%)、教員養成系学部39名(17%)で、性別の構成は男性160名(70%)、女性68名(30%)であった。

(2) 調査概要

2012年度から2014年度の縦断的調査は留置調査法によって実施した。留意法では、調査者が調査対象者に調査票を配付し、調査対象者が調査票に回答した一定期間後に調査票を回収した。縦断的調査は、6~7月調査では、性別、部活・サークル経験、アルバイト経験をはじめ、進路選択プロセス自己効力感、自己調整学習、経験学習、友達からの支援について尋ねた。また、10~11月調査では、個人の質(態度・特性)、大学生の移転可能なスキル、エンプロイアビリティの知覚について尋ねた。各回の回収率は約78%であった。今回の報告は、そのうち大学生の移転可能なスキルを取り上げる。

2014年度調査の最終回(6回目)は2012年度調査、2013年度調査と異なり卒業直前の1月~2月初旬に行った。調査対象者228名の就職活動は次のとおりであった。就職活動を

10) Pool & Sewell (2007) のモデルは渡辺(2016)を参照。

行い終了した者116名, 就職活動継続中の者10名, 就職活動を行ったが途中でやめた者28名 (うち, 進学20名), 就職活動を行わなかった者74名 (うち, 進学64名) であった。

(3) 予備的調査

2011年度に入学した学生を対象に本調査の前に予備的な調査を行った。予備的な調査は2011年7月初旬に, 必修選択科目の授業を受講した学生を対象に集合調査法によって実施した (n=235)。集合法では授業内で学生に対して調査票を配付し回答を求め, 調査者が直接その場で調査票を回収した。予備的調査では, 25項目中の15項目を対象とした。

(4) 測定の尺度

大学生の移転可能なスキル:

Knight & Yorke (2003) の core skills (12項目) と process skills (17項目) をもとに¹¹⁾, 筆者が学生向けに作成した。質問項目はコアスキル (12項目), プロセススキル (16項目) の28項目である (資料参照)。大学生の移転可能なスキルの質問文作成に当たっては, 28項目のスキルの語尾に「～することができると思う」を追加して作成した。質問はどのくらい自信があるかについて, とても自信がある (5点) からまったく自信がない (1点) の5件法を用いた。大学生の移転可能なスキルの尺度得点は28項目の平均得点で表した。

5. 結果

(1) 因子分析

大学生の移転可能なスキル28項目について, 平均と標準偏差を算出した。項目ごとに天井効果やフロア効果がないかどうか確認したが, それらの効果はみられなかった。そこで, 下位次元を調べるために, 全変数の相関行列に基づく最尤法による因子分析を行った。因子分析は4年生, 3年生, 2年生のそれぞれについて実施した。

4年生の移転可能なスキルの自信について固有値の推移をみたところ, 落差は第1因子は, 12.042, 第2因子は1.536, 第3因子は1.379, 第4因子は1.150, 第5因子は1.035, 第6因子は.893, 第7因子は.812…であり, 第1因子と第2因子間の落差がもっとも大きかった。スクリープロットによる固有値の減衰状況から第3因子までを採択し, プロマックス回転を用いた分析を試みた。その結果, 複数の因子に負荷の低い項目が見られ, 3因子構造として解釈することは不可能であった。一方, 28項目すべてを用いて算出した信頼度係数は $\alpha=.95$ が得られ, 全体として一つの傾向を測定する尺度として内的整合性を有すると考えられた。こうしたことから, 本稿では1因子解を採用した。1因子の累積寄与率は41.212であった。

3年生の移転可能なスキルの自信について固有値の推移をみたところ, 第1因子は10.860, 第2因子は1.697, 第3因子は1.410, 第4因子は1.132, 第5因子は.992, 第6因子が.953…であり, 第1因子と第2因子間の落差がもっとも大きかった。スクリープロット

11) Knight & Yorke (2003) のスキルリスト (Skills, including core skills) は大学教育のプログラム, 教員の授業改革のために作成されたリストである。

トによる固有値の減衰状況から第3因子までを採択しプロマックス回転を用いた分析を試みたが、複数の因子に負荷の低い項目が見られ3因子構造として解釈することは不可能であった。4年生と同様に1因子が適当であると考えた。1因子の累積寄与率は36.728であった。クロンバック $\alpha=.94$ であり、高い内的整合性が認められた。

2年生の移転可能なスキルの自信について固有値の推移をみたところ、第1因子は9.191、第2因子は1.686、第3因子は1.527、第4因子は1.351、第5因子は1.239、第6因子は1.117、第7因子は1.002、第8因子は.905…であり、第1因子と第2因子間の落差がもっとも大きかった。スクリープロットによる固有値の減衰状況から第3因子までを採用しプロマックス回転を用いた分析を試みたが、複数の因子に負荷の低い項目が見られ3因子構造として解釈することは不可能であった。4年生、3年生と同様に1因子が適当であると考えた。1因子の累積寄与率は30.396であった。クロンバック $\alpha=.92$ であり、高い内的整合性が認められた。

以上から、大学生の移転可能なスキルはコアスキルとプロセススキル28項目全体が1因子であると確認できた。また、因子の累積寄与率が2年生、3年生、4年生と学年進行するに伴って高くなっていることが明らかになった。

参考として2011年の入学者 (n=235) が必修選択科目を受講の際に調査したデータを示しておく。1年生の移転可能なスキルの自信は15項目を取り上げた¹²⁾。15項目は、説明力、計画力、文章表現力、口頭表現力、信頼、傾聴力、ポイントをつかむ、リーダーシップ、分析力、チームワーク、問題解決、情報検索、意思決定、倫理性、優先順位である。1因子の累積寄与率は31.232であった。クロンバック $\alpha=.86$ であった。また、15項目の平均得点は、3.60 (標準偏差は.49) であった。

(2) 学年別、スキル・ランク別の変化

ここでのスキル・ランクとは、大学生の移転可能なスキル28項目について、各年度の上位10位、中位11~20位、下位21~28位に区分したものをいう。2012年、2013年、2014年別にスキル・ランク (自信が高いものから降順) にまとめたものが表2である。また2011年は縦断的調査の対象外であるが、参考として2011年の入学者 (n=235) が必修選択科目を受講の際に調査したデータを付け加えた¹³⁾。

その結果、2012年度 (2年生) の上位ランクである優先順位、倫理性、信頼、情報検索、チームワーク、傾聴力、意思決定、自己マネジメント、計画性の9項目は2013年度 (3年)、2014年度 (4年) の各年度においても上位10位であり、上位ランクの項目は固定した (表2)。また、下位21~28位の項目では、2012年度~2014年度の間で、語学スキルを含めると8項目中の7項目 (商業上の理解、創造力、グローバルな理解、説明力、口頭表現力、文章表現力、語学スキル) が下位ランクであり、下位ランクでも項目は固定した (表2)。

12) 予備的調査は統制群と実験群に分けて実施した。統制群では移転可能なスキル (3項目を追加する前の25項目) の重要度を回答してもらい、実験群では重要度の平均点以上の移転可能なスキル (15項目) について自信を回答してもらった。詳細は渡辺 (2011) を参照。

13) 25項目のうち15項目について上位10項目を掲載した。詳細は渡辺 (2011) を参照。

(3) 分散分析と学年別の比較

大学生の移転可能なスキルが学年進行に伴って変化に有意な差があるかを一般線型モデルで調べた結果、分散分析の結果は $F(2,226)=20.52$ ($p<.001$) であり有意な差がみられた。次に、2012年度、2013年度、2014年度のペアごとの平均値の差の検定 (5%水準) を行った。学年別の比較をした結果、2012年と2013年の比較ならびに2012年と2014年の比較では有意な差が確認されたが (表3)、2013年度と2014年度の差は有意ではなかった (表3)。

2013年度と2014年度の差の検定 (5%水準) が有意ではなかったことから、なんらかの就職活動をした学生と就職活動をまったくしなかった学生ごとに学年進行に伴う変化を調べた。その結果、就職活動をした学生 (途中でやめた学生を含む) では、分散分析の結果は $F(2,152)=21.87$ ($p<.001$) であり、有意な差が認められた。また、2012年と2013年と2014年の比較 (5%水準) ではいずれも有意な差が確認された (表4)。他方、就職活動をまったくしなかった学生では、分散分析の結果は $F(2,72)=1.30$ で有意な差は認められなかった (表5)。

以上から、2013年 (3年生) と2014年 (4年生) の間の大学生の移転可能なスキルの変化には就職活動が影響していることが明らかになった。また、就職活動をしなかった学生は学年別の変化がまったくなかった (表5)。全体としては移転可能なスキルは2012年度 (2年生) と2013年度 (3年生) の間で変化があったことが認められた。

6. 考察

本稿は、2012年度の学生 (2年生, $n=228$) を対象に、対象学生が2013年度 (3年生)、2014年度 (4年生) の学年進行で、どのように大学生の移転可能なスキル (28項目) が変化したかを調べた縦断的な調査である。その結果、大学生の移転可能なスキルは2012年度、2013年度、2014年度の経年にかかわらず、スキル・ランク間の移動はほとんどなかった (表2)。また大学生の移転可能なスキルの発達・成長には異なる2つの変化が確認された。1つは2012年度 (2年生) と2013年度 (3年生) の間で有意な差が認められたことである (表3)。他の1つは、2013年度 (3年生) と2014年度 (4年生) の間で有意な差が認められなかったことから、何らかの就職活動をした学生とまったく就職活動をしなかった学生を比較したところ、就職活動をした学生 (途中でやめた学生を含む) では有意な差が認められたのに対し (表4)、就職活動をしなかった学生では変化がまったくなかったことである (表5)。以下の考察では、3点について考察したうえで¹⁴⁾、本稿のインプリケーションを述べる。

第1に、本稿は大学生の移転可能なスキルの経年変化を自己評価で捉えているが、自己評価は有効な測定方法である (Kuh, Pace, & Vesper, 1997) という見解を採用した (2-5)

14) 筆者個人の見解であり、分析を含めすべての責任は筆者にある。また大学生の移転可能なスキルのスキル・ランクは学生の自信の程度を表わしたものである。

参照)。結論から述べると、1年生では移転可能なスキルの自己評価は不安定で2年生において自己評価が安定したと想定した。移転可能なスキルの自信が1年生では不安定であるというエビデンスは、2011年の予備的調査（1年生）において15項目の平均得点ではあるが3.60（SD=.49）に対して、2012年度調査（2年生）の28項目平均得点3.13（SD=.50）、2013年度調査（3年生）の28項目平均得点3.25（SD=.54）、2014年度調査（4年生）の28項目平均得点3.33（SD=.60）となり直ちに比較できるものではないが、上位10項目を見れば移転可能なスキルの自己評価の得点をもっとも高い様相を示したことである（表2）。また移転可能なスキルは学年進行につれ経験の蓄積に応じて高まると想定されることから、1年生の移転可能なスキルの得点が4年生より高い様相を示したことは移転可能なスキルの自信を過大評価したものと考えられる。他の研究では、たとえば北島・織田・星（2011）では、看護系学部の1年生と4年生の横断的な比較では4年生の方が1年生より社会人基礎力の合計得点が高かったことを報告している。また、小島・落合（2017）は、看護系学部の1年生と4年生の横断的な比較では、社会人基礎力の合計得点は有意な差がなかったことを報告している。その理由として4年生は大学外の集団との交流経験も豊富であり困難を感じる機会も多かったと考えられるのに対し、1年生では経験が乏しく、困難な機会も少ないため社会人基礎力平均得点が高くなったのではないかと報告している。これらの結果は、社会人基礎力が1年生よりも4年生の方が経験の蓄積に応じて高くなることを示しており、1年生と4年生の間に変化がなかったことは1年生の評価が高くなる傾向にあり、4年生の自己評価が低くなる傾向を示したものと考えられ、本稿の結果はこれらの研究と異なるものではない。

次に、本稿では移転可能なスキルの自信は2年生で適正な自己評価ができると想定した。2年生が適正な自己評価ができると想定したエビデンスは、2年生と3年生の間で、そして2年生と4年生の間で移転可能なスキルの自信は有意な差が認められたこと、3年生と4年生の間で有意な差がなかったことが1つである（表3）。他の理由は、移転可能なスキルの内部一貫性が1年生（ただし15項目）で $\alpha=.86$ 、2年生で $\alpha=.92$ 、3年生では $\alpha=.94$ で、4年生では $\alpha=.95$ であったことから、2年生で十分な内部一貫性が認められたことである。学生はスキルに対する経験を一定積んでスキルの自信の程度が十分ではないという感覚を通じて、2年生では移転可能なスキルの自信の得点をもっとも低い値になったのだろう。本稿では2年生で移転可能なスキルの自己評価が安定したと想定したが、社会人基礎力を調べた他の研究では、たとえば小里・大田・高中（2012）は2年生と3年生の横断的な調査では社会人基礎力に変化がなかったことを報告している。小里・大田・高中（2012）は3年生の方が2年生よりも厳しい見方をするのではないかと、また、「わかる」から「できる」には時間経過が必要であると分析している。渡辺（2011）では、「わかる」（重要性の理解）と「できる」（自信）は1年生でも両者の区別ができることを確認していることから、問題は「できる」（自信）についてどうすれば適正な自己評価ができるようになるかである。これはメタ認知の発達にかかわる。

自己評価はメタ認知の過程で訓練される（Mentkowski & Associates, 2000）。もっとも

典型的には勉強における自己調整学習で用いられる。自己調整学習では、目標を設定するとか学習方略の計画をつくるなど準備をし、次に計画の進行具合を自己モニタリングするなどのプロセスを経て、実際にやった後に学習成果を考えるプロセスでは自己評価や内省を用いる。この自己省察のプロセスを上手く回すことが学習成果を高めると考えられる（伊藤，2010）。自己調整学習の仕組みを大学教育に用いれば、たとえば、Mentkowski & Associates (2000) は、自己の業績のモニター、業績の自己評価、内省的学習の訓練によって自分の今後の業績目標を再構築するサイクルをまわすことができるようになる」と述べている。これらのサイクルを上手く回すためには自己評価が重要な役割を果たす。さらには、仕事の場面でも経験から同じことを学んでも自己評価や内省の力、何を学んだかの教訓を紡ぎだす力が問われる。仕事の中での OJT において、適切な形で経験を積み、内省し、教訓を引き出すという経験から学ぶ一連の能力が OJT で何を学んだかの決め手となる（松尾，2017）。以上のように、勉強の場面、大学生活の場面さらに仕事の場面においても、学生はさまざまな経験の中で結果を内省し、努力と成果を関係づけることによって自己評価を確かなものにしていくことができるようになると考えられる。

第2に、大学生の移転可能なスキルの変化には就職活動が影響することが明らかになった。とくに2013年度（3年生）と2014年度（4年生）の間で、就職活動をした学生（途中でやめた学生を含む）では移転可能なスキルの変化に有意な差が認められた（表4）。就職活動をしなかった学生（ほとんどが大学院進学者であるが）は移転可能なスキルの変化がまったく認められなかった（表5）。就職活動をした学生の移転可能なスキルの自己評価は変化があったのに対して、就職活動をまったくしなかった学生の移転可能なスキルの自己評価がまったく変化しなかったことは大学教育が移転可能なスキルを高めるだろうという仮定が否定されてもおかしくない結果となった。

3年生から4年生にかけての他の研究では、高橋（2008）は定性的な調査により大学生の社会人基礎力の変化が3年生と4年生の間で伸びていることを明らかにしている。高橋（2008）では、活動経験と社会人基礎力の習得の因果関係をありありと語れる学生ほど社会人基礎力が高いことを因果的な一貫性で説明している。また社会人基礎力は学年を経るにしたがって着実に向上しており、特に3年生から4年生の間の伸長が顕著であることが報告されている（田中・高橋・三橋，2008）。なるほど、社会人基礎力はアルバイトや部活・サークル活動でも培われるだろうが、就職活動ではもっとも自分の社会人基礎力を用いることが試されるので、3年生から4年生で顕著な伸びがあることはうなずける。

第3に、大学生の移転可能なスキルの特徴は学生の入学時に決まっているのではないかと想定された。また、本稿で取り上げた移転可能なスキルの内、上位のスキルは学部特性を表すのではないかと想定された。たとえば、理系ではさまざまな実験をチームメンバーで遂行しなければならない。その中で実験の手順や分担は効率や実験の成功にかかわり優先順位はもっとも用いるスキルの1つであろう。また実験や分析には倫理性が問われるであろうと想定される。実験や研究室のメンバーとの間で信頼やチームワークをはじめ、実験工程の計画を作り、任された分担にかかわる自己マネジメントができること、予期せぬ

出来事や理論どおりにならないときには教員の助言をよく聴き（傾聴力）、直面している問題に対して問題解決できることや代替的な選択肢の中から意志決定ができること、実験の過程で新しい実験方法を調べたりするなど情報検索やコンピュータ・リテラシーが必要であろうと想定される。これらのスキルは課題やテーマを成し遂げるときに必須な学部特性的なスキルではないかと想定される（下線は上位10項目）。

学部特性と学生との関係は、類は友を呼ぶとも考えられ、アドミッション・ポリシーの問題や入試のあり方にもかかわる問題である。2012年度、2013年度、2014年度にわたり、スキル・ランク間にほとんど変動がなかったことは入学時に学部特性を反映した人材が集まっているとも想定された。大学生の移転可能なスキルの向上には大学教育の影響がかかわると想定されるが、大学と学生の間でより緊密な相互作用関係を構築することができれば学生の組織コミットメントを高めることができる。大学に対する組織コミットメントが高い学生は学習意欲、学生生活充実度が高いことが確認されている（川崎・橋本，2017）。本稿は大学生の移転可能なスキルを大学生の学習成果として捉え、移転可能なスキルの変化が大学教育の学生に対する影響の程度を表わすものと想定した。しかしながら、移転可能なスキルの変化だけで大学教育の効果を捉えることは必ずしも十分ではなかったことから、仕事における指標として組織コミットメントや職務満足が用いられると同じように、大学においても学生の組織コミットメントを併用することも検討すべきであろう。

さて、大学生の移転可能なスキルの自信にかかわるスキル・ランクが上位（1～10位）、中位（11位～20位）、下位（21位～28位）とも2012年（2年）、2013年（3年）、2014年（4年）においてほとんどスキル・ランク間の移動が認められなかった中で注目すべきがコンピュータ・リテラシーである。2年生では下位に属していたが、3年生では中位へ、4年生では上位に上昇している。コンピュータ・リテラシーのように下位から上位へ上昇しているのはカリキュラムの中で注力されたと想定され、学生のスキルが具体的に伸びたことが想定される。他方において、リーダーシップは2012年度調査では中位の上に位置していたが、2013年度調査では中位の下へ、2014年度調査では下位ランクに下降した。おそらく学生はリーダーシップによる1人の影響力よりもチームワークで実験したりカバーし合ったりすることをより重視しているとも考えられるが、他の下位項目が固定的に推移している中ではリーダーシップがなぜ下降したかは学生からの大学に対する重要なフィードバック情報といえよう。また、語学スキル、グローバルな理解、説明力、文章表現力、口頭表現力などが下位ランクにあるが、これらは他の大学にも共通した課題であるように思える。

最後に本稿のインプリケーションについて述べる。大学は知識知と実践知の双方に取り組まなければならない（大森，2007）。課題は実践知をどのように測定するかであろう。Mentkowski & Associates（2000）は、自己評価が有用であるとして独自に大学教育に採用している。しかしながら、現状では大学の調査も学習成果として認知的学習アウトカムに関心があるようだ（たとえば、片瀬，2016）。縦断的調査をするのであれば、実績のある質問項目を用いたいとするのは研究者の常である。残念ながら、大学教育における実践知

の学習成果にかかわる質問項目は未だ確立していない状況にある。そこで、本稿は Knight & Yorke (2003) に基づいて、コアスキルを含むスキルとして移転可能なスキルを提示した。実務的にはコアスキルは初年次教育を中心に、またプロセススキルは正課内のカリキュラムだけでなく正課外の諸活動を通じて習得されるようにカリキュラム編成を行うための目安にも利用できると考えられる。

また、本稿が用いた学生の自己評価型の調査であっても、縦断的調査を行い簡単なスキル・ランク表を作成することにより大学入学後に伸びたスキルや伸び悩んだスキルを明らかにすることができる。学生の移転可能なスキルにかかわる情報は大学にフィードバックされて初めて質保証のPDCA サイクルの検証につながると考えられる。また文脈を越えて移転するスキルは個別のスキルの訓練そのものよりもスキルの習得方法 (learn how to learn) を教えることが重要であり、メタ認知を育成することが大学教育の本質である (Knight & Yorke, 2003) ことを強調した。

7. 今後の課題

高等教育において労働社会で用いる移転可能な個人的スキルをジェネリック・スキルと表す傾向にある。ジェネリック・スキルと表記するとアカデミックなスキルと別物として取り扱われる懸念があり、大学教育におけるスキルとは何かをあいまいにしてしまう可能性がある。本稿では学業にかかわるコアスキルをプロセススキルに含めて「大学生の移転可能なスキル」とした。28項目で構成したスキルは学年別に推移を追いかけることができるので、大学にとってもカリキュラムの変革や授業方法の改善に活用することができると考えられる。

本稿の課題は、次の3点が挙げられる。第1に、学生が移転可能なスキルの向上に自己関与するためには、大学教員がスキルの習得過程や学習方法を示すことが不可欠である。これからは、学生が日々の授業活動や予習・復習の中で、移転可能なスキルを培うためには、教員がどう工夫するか、学生がそうした学習目標を自覚しているか、ということが課題になる (大森, 2007)。そのためには、学生の実践知を習得する学習過程を明らかにすることが教員の授業方法の変革のヒントになるであろう。この点については、別稿「大学生の移転可能なスキルの発達（Ⅱ）」で取り扱う。

第2に、本稿に用いたサンプルは主に理系の学生を対象としていることから、移転可能なスキルの自己評価のランク表は文系の学部とは異なる結果が想定される。理系では文系の学部と比べて自己評価が低い傾向がある (片瀬, 2016)。また、理系では必ずしも4年間で卒業しない (大学院への進学が多い) ことから、学年別の変化も理系の特徴を表わし文系の学年別変化とは異なる結果が想定される。従って、あらたに文系で調査をするなどの追加的な研究が必要である。

第3に、在校生の情報だけでは社会経験の情報が十分に含まれないことから、卒業生 (卒業後、社会経験を3年～5年程度経験したOB/OG) からのフィードバック情報が大学にとって有益な情報となる (Robinson & Garton, 2008)。たとえば、ミズーリ大学の農

業食料自然資源系学部の卒業後3～5年の卒業生のアンケート調査では、問題を解決すること、独立して働くこと、ストレスのかかる状態でよく機能する（役割を果たす）こと、積極的な態度・特性を維持すること、傾聴力があることがもっとも重要であることが明らかにになり、大学のカリキュラム委員会に提言が行われたことが報告されている（Robinson & Garton, 2008）。

表1：わが国における＜新しい能力＞概念

名称	機関・プログラム	出典	年
【初等・中等教育】			
生きる力	文部科学省	中央教育審議会答申『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について—子供に「生きる力」と「ゆとり」を』	1996
リテラシー	OECD-PISA（生徒の学習到達度調査）	国立教育政策研究所（編）『生きるための知識と技能』1・2・3・4・5	2001・2004・2007・2010・2013
人間力	内閣府（経済財政諮問会議）	『人間力戦略研究会報告書』	2003
キー・コンピテンシー	OECD-DeSeCo（コンピテンシーの定義と選択）	ライチェン&サルガニク『キー・コンピテンシー』	2006 （原著2003）
【高等教育・職業教育】			
就業基礎能力	厚生労働省	『若年者就職基礎能力修得のための目安 策定委員会報告書』	2004
社会人基礎力	経済産業省	『社会人基礎力に関する研究会「中間取りまとめ」報告書』	2006
学士力	文部科学省	中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』	2008
就業力	文部科学省	中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』	2008
ジェネリック・スキル	OECD-AHELO（高等教育における学習成果の評価）	国立教育政策研究所ウェブサイト、OECD ウェブサイト	2010～2012 （試行調査実施）
【労働政策・生涯学習】			
エンプロイヤビリティ（雇用されうる能力）	日本経営者団体連盟（日経連）	『エンプロイヤビリティの確立をめざして』—「従業員自律・企業支援型」の人材育成を』	1999
成人力	OECD-PIAAC（国際成人力調査）	『成人スキルの国際比較—OECD国際成人力調査（PIAAC）報告書』	2013

出典：松下佳代（2014），p. 92.

表2 大学生の移転可能なスキルの学年別の変化

	項目	2011年 (n=235) 平均値 (標準偏差) (注)		2012年 (n=228) 平均値 (標準偏差)
1	優先順位	3.97 (.85)	優先順位	3.51 (.83)
2	倫理性	3.84 (.76)	倫理性	3.51 (.92)
3	チームワーク	3.84 (.79)	信頼	3.49 (.86)
4	情報検索	3.83 (.92)	情報検索	3.39 (.90)
5	意思決定	3.71 (.79)	チームワーク	3.39 (.85)
6	信頼	3.70 (.77)	傾聴力	3.33 (.80)
7	傾聴力	3.69 (.78)	意思決定	3.31 (.83)
8	問題解決	3.58 (.79)	自己マネジメント	3.28 (.88)
9	根源的な分析	3.56 (.76)	計画性	3.26 (.89)
10	ポイントを読み取る	3.51 (.77)	問題解決	3.19 (.77)
11			ポイントを読み取る	3.10 (.85)
12			リーダーシップ	3.10 (.96)
13			タイム・マネジメント	3.10 (.93)
14			葛藤に対処する	3.09 (.87)
15			根源的な分析力	3.07 (.88)
16			調整	3.07 (.82)
17			数量的な思考力	3.05 (.89)
18			組織の理解	3.05 (.89)
19			複雑さへの対処	3.00 (.91)
20			語学スキル	2.98 (1.10)
21			創造力	以下、省略
22			働きかける力	〃
23			グローバルな理解	〃
24			説明力	〃
25			コンピュータ・リテラシー	〃
26			文章表現力	〃
27			口頭表現力	〃
28			商業上の理解	〃
			28項目平均得点	3.13 (.50)

(注) 渡辺 (2011) より引用。

	項目	2013年 (n=228) 平均値 (標準偏差)		2014年 (n=228) 平均値 (標準偏差)
1	倫理性	3.68 (.82)	倫理性	3.82 (.87)
2	信頼	3.68 (.85)	優先順位	3.78 (.84)
3	優先順位	3.65 (.79)	信頼	3.71 (.91)
4	チームワーク	3.55 (.84)	チームワーク	3.71 (.94)

5	情報検索	3.49 (.87)	意思決定	3.51 (.81)
6	意思決定	3.44 (.79)	自己マネジメント	3.50 (.94)
7	傾聴力	3.43 (.88)	情報検索	3.50 (.93)
8	自己マネジメント	3.41 (.82)	コンピュータ・リテラシー	3.44 (.95)
9	問題解決	3.41 (.78)	計画性	3.44 (.91)
10	計画性	3.34 (.80)	傾聴力	3.43 (.89)
11	働きかける力	3.26 (.90)	問題解決	3.38 (.80)
12	コンピュータ・リテラシー	3.26 (.88)	組織の理解	3.35 (.92)
13	ポイントを読み取る	3.25 (.83)	調整	3.34 (.88)
14	組織の理解	3.23 (.79)	働きかける力	3.31 (1.03)
15	調整	3.23 (.82)	数量的な思考力	3.29 (.90)
16	複雑さへの対処	3.19 (.86)	根源的な分析	3.29 (.91)
17	根源的な分析力	3.16 (.87)	葛藤への対処	3.28 (.92)
18	タイム・マネジメント	3.14 (.93)	ポイントを読み取る	3.25 (.84)
19	リーダーシップ	3.12 (.97)	タイム・マネジメント	3.24 (.99)
20	数量的な思考力	3.11 (.86)	複雑さへの対処	3.18 (.91)
21	葛藤への対処	以下, 省略	創造力	以下, 省略
22	商業上の理解	〃	商業上の理解	〃
23	創造力	〃	リーダーシップ	〃
24	グローバルな理解	〃	グローバルな理解	〃
25	語学スキル	〃	説明力	〃
26	文章表現力	〃	口頭表現力	〃
27	説明力	〃	文章表現力	〃
28	口頭表現力	〃	語学スキル	〃
	28項目平均得点	3.25 (.54)	28項目平均得点	3.33 (.60)

表3 移転可能なスキルの学年別比較

移転可能なスキル	平均値	標準偏差
2012年度 (n=228)	3.13	.50
2013年度 (n=228)	3.25	.54
2014年度 (n=228)	3.33	.60

移転可能なスキル	移転可能なスキル	平均値の差	有意確率
2012年度	2013年度	.123	.000
	2014年度	.199	.000
2013年度	2014年度	.077	.061

表4 就職活動をした学生の学年別比較

移転可能なスキル	平均値	標準偏差
2012年度 (n=154)	3.07	.49
2013年度 (n=154)	3.22	.53
2014年度 (n=154)	3.33	.59

移転可能なスキル	移転可能なスキル	平均値の差	有意確率
2012年度	2013年度	.150	.000
	2014年度	.260	.000
2013年度	2014年度	.110	.026

表5 就職活動を全くしなかった学生の学年別比較

移転可能なスキル	平均値	標準偏差
2012年度 (n=74)	3.24	.52
2013年度 (n=74)	3.30	.55
2014年度 (n=74)	3.31	.64

移転可能なスキル	移転可能なスキル	平均値の差	有意確率
2012年度	2013年度	.066	.364
	2014年度	.072	.561
2013年度	2014年度	.007	1.000

資料 大学生の移転可能なスキル

コアスキル

- | | |
|---|---------------------------|
| 1. ポイントを読み取る：キーポイントを理解しそれを持続する。 | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 2. 数量的な思考：数字等を用いて表現する。適切な正確さのレベルで。 | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 3. 情報検索：さまざまな出所から情報を検索する。 | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 4. 言語スキル：2つ以上の言語を獲得する。 | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 5. 自己マネジメント：効率的な方法で仕事（課題）をする。 | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 6. 根源的な分析：問題や状況について、定説となっている解釈とは異なる解釈をする。 | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 7. 創造性：独創的で、工夫に富み、側面的な思考をする。 | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 8. 傾聴力：キーポイントを理解するために注意を集中する。 | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 9. 文章表現力：読み手に明確なレポートやレターなどを書く。 | 1.....2.....3.....4.....5 |
| 10. 口頭表現力：グループメンバーに対して、明瞭かつ自信をもって情報を伝える。 | 1.....2.....3.....4.....5 |

11. 説明力：口頭や文章によって説明する。	1……2……3……4……5
12. グローバルな理解：異なる国や人々を文化と経済の両面で理解する。	1……2……3……4……5
<u>プロセススキル</u>	
13. コンピュータ・リテラシー：さまざまなソフトウェアを使用する。	1……2……3……4……5
14. 商業の理解：ビジネスの課題を理解する。	1……2……3……4……5
15. 組織の理解：組織がいかに働き、いかに動くかを理解する。	1……2……3……4……5
16. 倫理性：ルールや規則の順守だけでなく、道義的に行動する。	1……2……3……4……5
17. 優先順位：重要度に応じて、仕事（課題）をランク付けする。	1……2……3……4……5
18. 計画：達成目標を設定し、自らの行動を組み立てる。	1……2……3……4……5
19. 複雑さへの対処：あいまいな状況や複雑な状況に対処する。	1……2……3……4……5
20. 問題解決：結論を見出すために、適切な手段を選択する。	1……2……3……4……5
21. リーダーシップ：自分の見解を他者に理解させる。	1……2……3……4……5
22. 葛藤への対処：個人内や他者との間の衝突・葛藤を解決する。	1……2……3……4……5
23. 意思決定：さまざまな選択肢から自分が最適と思う選択をする。	1……2……3……4……5
24. 調整：対立する意見について、お互いが満足いく解決をする。	1……2……3……4……5
25. チームワーク：共通する仕事で他者とともに建設的に働く。	1……2……3……4……5
26. 信頼：与えられた仕事（課題）を着実にこなす。	1……2……3……4……5
27. タイム・マネジメント：やりくりして、複数の課題を同時並行で進める。	1……2……3……4……5
28. 働きかける力：必要であれば関係者を巻き込んで仕事を進める。	1……2……3……4……5

引用文献

- 安達智子（2001）「大学生の進路発達過程 —社会・認知的進路理論からの検討」『教育心理学研究』49, 326-336.
- Atkins, M. J (1999). Oven-ready and Self-basting: taking stock of employability skills. *Teaching in Higher Education*, vol. 4, No. 2. 267-280.
- Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*, Open University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education (1st ed.)*. Chicago, IL: University of Chicago Press. 佐野陽子訳（1976）『人的資本—教育を中心とした理論的・経験的分析』東洋経済新報社.
- Bridges, D. (1993). Transferable skills: a philosophical perspective. *Studies in Higher Education*, 18(1), 43-51.
- 中央教育審議会（2008）『学士課程教育の構築に向けて（答申）』
- 川嶋太津夫（2011）「今、大学教育に求められるジェネリック・スキル」
https://www.keinet.ne.jp/gl/11/11/report_1111.pdf.
- 川崎友嗣・橋本俊作（2017）「大学に対するコミットメントおよび自己効力感と大学生のキャリアに関する意識との関連」『日本キャリアデザイン学会第14回研究大会資料集』, 121-124.
- 北島洋子・細田泰子・星和美（2011）「看護系学生の社会人基礎力の構成要素と属性による相違の検討」『大阪府立大学看護学部紀要』, 13-23.

- 久保田祐歌（2013）「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』vol. 3, pp 63-70.
- 経済産業省（2006）「社会人基礎力に関する研究会 ―「中間とりまとめ」―」
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/honbun.pdf>.
- 片瀬一男（2016）「卒業時調査からみた初年生教育」『日本高等教育学会第19回大会発表要旨集』, 522-53.
- 厚生労働省（2004）「若年者の就職能力に関する実態調査」
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2004/01/dl/h0129-3a.pdf>.
- 小里千寿・大田悠介・高中公男（2012）「芝浦工業大学デザイン工学部におけるキャリア教育の取組み―継続的な取り組みによる自己評価の変化―」『キャリアデザイン学会第9回研究大会資料集』, 67-70.
- 小島尚子・落合のり子（2017）「看護系大学生の社会人基礎力の属性別の検討」『島根県立大学出雲キャンパス紀要』, 19-27.
- Knight, P. T. & Yorke, M (2003). *Assessment, Learning and Employability*, Open University Press, McGraw-Hill Education, Berkshire, England.
- Kuh, G. D., Pace, C. R., & Vesper, R. (1997). The development of process indicators to estimate student gain associated with good practices in undergraduate education. *Research in Higher Education*, 38(4), pp. 435-454.
- 松尾睦（2017）「OJTとマネージャーによる育成行動」中原淳編『人材育成研究大全』東京大学出版会, 243-258.
- 松下佳代（2014）「大学から仕事へのトランジションにおける＜新しい能力＞ その意味の相対化」溝上慎一・松下佳代編『高校・大学から仕事へのトランジション 変容する能力・アイデンティティと教育』ナカニシヤ出版, 91-116.
- McQuaid, R. W. & Lindsay, C. (2005). The Concept of Employability. *Urban Studies*, 42(2), pp. 197-219.
- Mentkowski, M. & Associates (2000). *Learning that Lasts: Integrating Learning Development and Performance in College and Beyond*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 小方直幸（2000）「コンピテンシーと大学教育の可能性」『広島大学教育学部紀要』第三部第49号, 433-440.
- 大森不二雄（2007）「知識社会に対応した大学・大学院教育プログラムの開発：学術知・実践知融合によるエンプロイアビリティ育成の可能性」『大学教育年報（熊本大学）』, 5-43.
- 大森不二雄（2010）「英国におけるエンプロイアビリティと大学教育」
[http://eqkyushu-u.ac.jp/reflex/pdf2010/research report 03pdf](http://eqkyushu-u.ac.jp/reflex/pdf2010/research%20report%2003.pdf).
- Pool, L. D. & Sewell, P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. *Education+Training*, 49, pp. 277-289.
- Robinson, J. S. & Garton, B. L. (2008). An Assessment of The Employability Skills Needed by Graduates in The College of Agriculture, Food and National Resources at The University of Missouri. *Journal of Agricultural Education*, 49. No. 4, 96-104.
- 清水禎文（2012）「ジェネリック・スキル論の展開とその政策的背景」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第61集・第1号, pp 275-287.
- 吉本圭一（2010）「日本におけるキャリア教育・職業教育とエンプロイアビリティ論」

[http://eqkyushu-u.ac.jp/reflex/pdf2010/research report 03pdf.](http://eqkyushu-u.ac.jp/reflex/pdf2010/research%20report%2003pdf)

Yorke, M. & Knight, P. (2007). Evidence-informed pedagogy and the enhancement of student employability. *Teaching in Higher Education*, 12, No. 2, pp. 157-170.

渡辺研次 (2011) 「学生のジェネラルスキルの重要性の認識/有能感がエンプロイアビリティに与える影響」『人材育成学会第9回大会論文集』, 21-26.

渡辺研次 (2016) 「大学教育におけるエンプロイアビリティモデルの発達水準に関する一考察」『大阪経大論集』第67巻第4号, 113-127.

渡辺研次 (2017) 「大学生の発達に関する探索 —Personal Quality と Generic Skills を中心に—」『大阪経大論集』第68巻第1号, pp. 77-102.