

大学生の移転可能なスキルの発達（Ⅱ）

——メタ認知に関わる変数との先行関係——

渡 辺 研 次

【目次】

1. はじめに
 2. 用いる概念
 3. 探索的課題
 4. 分析の方法
 5. 結果
 6. 考察とまとめ
- 引用文献表

1. はじめに

本稿は、「大学生の移転可能なスキルの発達（Ⅰ）」の続編である。前編では、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・スキルないしは移転可能なスキルと呼ぶ傾向にあることを指摘した。Knight & Yorke (2003) は、移転可能なスキルのすべてをリストアップすることは不可能であることから、環境が求める優先度が高い移転可能なスキルをジェネリック・スキルと定義したうえで、大学教育におけるアカデミックなコアスキルを含めて大学生が習得すべきスキルの一覧を示したことを述べた。また前編では Knight & Yorke (2003) のスキル一覧を踏まえて大学生のためのスキルを28項目作成し、3年間にわたる縦断的調査を行った結果、学生は2年生、3年生、4年生と学年進行に伴って移転可能なスキルの自己評価が上がったことを示した。その際、3年生、4年生の間では移転可能なスキルの有意な変化が認められなかったことも併せて指摘した。

後編では、学生は一体どのようにしてスキルを習得しているかを考察する。学生の日線に立つと、学生はアルバイトをすることが社会的なスキルの習得に役立つと考えている。これは大学では十分なスキルを教えてくれないことの裏返しでもある。石山 (2017) は、社会的スキルにおいてアルバイト経験が有りの群がなしの群より有意に高かったことから、アルバイト経験は社会的スキルの能力に正の影響を与えることを示した。アルバイトで形成される職業能力が社会的スキルの習得につながっていると捉えており、仕事の経験が移転可能なスキルに先行することを示唆した。日本では学生は職業経験がないまま高校から大学に進学するので、大学教育関係者の中でも職業経験を補うためにアルバイト経験には意味があると考えた肯定的な見解と否定的な見解に分かれている (石山, 2017)。

スキルの習得プロセスから見れば、経験を知識やスキルに転換する学習に着目する研究がある。たとえば、古川（2010）は経験から学習する習慣（コンピテンシーラーニング）を習得することで行動習慣や振り返り習慣を通して活動が意識化されると述べている。西・柳澤（2010）はKolb（1984）の経験学習、古川（2010）のコンピテンシーラーニングを踏まえて、アルバイト活動において職務行動の意識化をすることで必要な知識やスキルの学習が促されたことを報告している。これらの見解に沿えば、大学から社会に移行する力は移転可能なスキルそのものよりもむしろ「経験から学ぶ力」であると考えられる。松尾（2017）は働く人々を対象に、同じような経験をしても多くを学ぶ人とそうでない人の差があり、その差は経験から学ぶ力の差にあらわれると述べている。経験から学ぶ力とは適切な経験を積み、内省し、教訓を引き出す力である。さらに城倉（2017）では、能力向上への自己関与は自らの仕事の進め方を見直す経験学習を通じて行われることを報告している。とくに手痛い失敗経験をして二度とこういう経験はしたくないということから、事前の準備であるとか知識をしっかりと自分の中に咀嚼することにつながるとしている。社会人においても課題を先延ばしにする傾向があり、これを改善して、改善後は計画を立てて、自己モニターし、内省をするというメタ認知的方略の使用が役に立った事例を挙げている。

大学教育の目標は学生の学位取得のはるか先を見据えており、学生が社会や仕事で自分の役割を果たすことができる人になるように育成することであり、そして自律して自分を成長させる人になるように教育することである。他方、学生は大学生としての資源を蓄積しなければならない。大学生の資源とはさまざまな達成・高等教育にかかわる理解や知識・人格特性のセットである。Knight & Yorke（2003）は「大学生のエンプロイアビリティ」として、個人の資質・特性、スキル、理解・知識、メタ認知の4つの要素を仮定した。これらの4つの要素が高まればエンプロイアビリティは高まるという仮説がUSEMモデルである。ジェネリック・スキルは大学生のエンプロイアビリティの1つの要素である。しかし冒頭の事例のように単にアルバイトでジェネリック・スキルを習得した学生よりも、スキルが同程度であるならば、経験から学ぶ力をもっている学生の方が、またスキルや能力の向上をめざし目標を立て学ぶ力をもっている学生の方がエンプロイアビリティは高いと考えられる。本稿では、USEMモデルをもとにして、メタ認知に関わる2つの変数（経験学習とメタ認知的方略の使用）を用いて移転可能なスキルとの間の時間的先行関係を探し、エンプロイアビリティとのかかわりを論議する。

2. 用いる概念

2000年以降、とくに英国では大学生のエンプロイアビリティとその発達プロセスにかかわる枠組みが論議されてきた。大学教育と労働社会の間でともに用いられるスキル（個人の移転可能なスキル）を措定して、知識とスキルをいかに統合するかについて高等教育論の立場から体系が提示されるにいたった（Knight & Yorke, 2003）。そこで、本稿は学業と労働社会で活用するスキルを大学教育に統合した理論・枠組みとしてUSEMモデルを概観する。

(1) USEM モデル

大学生のエンプロイアビリティの代表的な定義は「さまざまな達成・理解・人格特性のセットであって、それにより職を得るとともに、選んだ職業において成功する可能性を高めるもの」(Knight & Yorke, 2003)である。大学生のエンプロイアビリティとはさまざまな経験や達成・高等教育にかかわる理解や知識・人格特性であり、人に関わる要素に焦点を当てたところに特徴がある。大学生のエンプロイアビリティは個人の人的資源の集合であり、Knight & Yorke (2003) はエンプロイアビリティは個人の有能さに表れると述べている。

USEM モデルとは、大学生のエンプロイアビリティにかかわる発達プロセスのフレームワークであり、以下①から④の U-S-E-M の各要素と要素間の影響関係を具体的なパスで示したものである(図1)。このモデルは英文表記の頭文字をもとに USEM モデルと呼ばれる¹⁾。Yorke & Knight (2007) はあたらしく職に就いた97名の大学卒業者を対象とした定性的な検証で実線のパス(矢印)を確認した。また破線のパスは理論的な仮定である。大学教育において学生が学業と雇用可能性の双方を発達・成長させるために、教員にとっても学生にとっても USEM モデルは有用なモデルであると考えられる。

- ① Understanding (理解・知識)：知識より広く、より深くとらえる。
- ② Skills, including core skills：コアスキルを含めたスキルで、大学から労働社会に移転可能なスキルとその実践。
- ③ personal qualities, including self-theories and Efficacy beliefs：個人の資質・特性とはものごとを成し遂げることににかかわるものであり、個人の違いの特徴をつくる。個人の資質・特性の中に、2つの動機づけ(自己理論と自己効力感)を含む。
- ④ Metacognition (メタ認知)：学生の学習に関する認識と学習を内省する能力。

図1が示すところは、①Uはエンプロイアビリティに影響を与える。②Sはエンプロイアビリティに影響を与える。③Eはエンプロイアビリティに、さらにU, S, Mに影響を与える。④Mはエンプロイアビリティに影響を与える。⑤U, S, Mはそれぞれ正の相互作用があることを示している。

本稿で用いる変数については後述するが、あらかじめ USEM モデルとの対応関係を示しておく。

(独立変数)

U (理解・知識)：本稿では対象としない。

S (スキル)：前編の「大学生の移転可能なスキル」を用いる。

E 個人の資質・特性：本稿では対象としない。

M (メタ認知)：「経験学習」, 「メタ認知的方略の使用」を用いる。

(従属変数)

1) U-S-E-M の頭文字を示すために、筆者が原文を大文字表記したうえで下線を追記した。USEM モデルの詳細は渡辺 (2017) を参照。

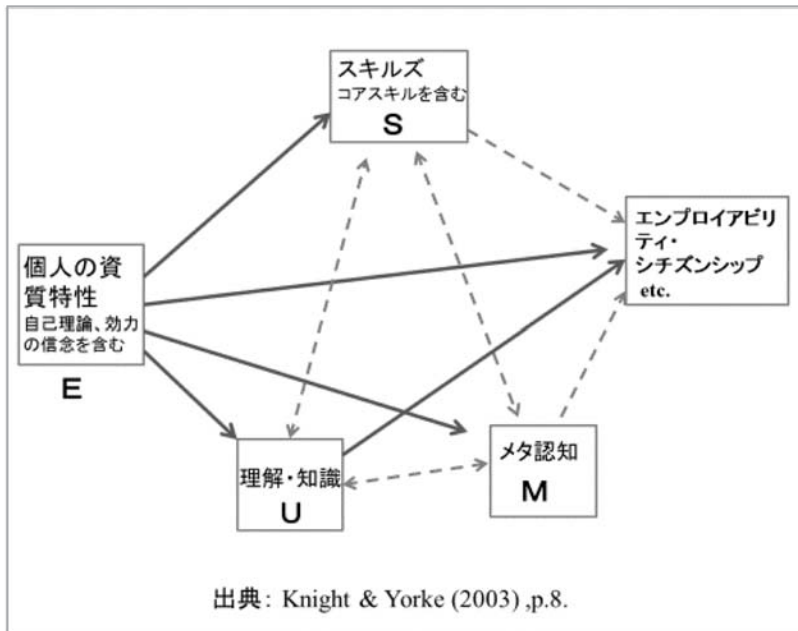


図1：USEM モデル

エンプロイアビリティ：「有能さ・自律性の知覚」を用いる。

(2) 理解・知識とは

変化の激しい現代社会においては、大学で学ぶ知識や技能だけでは不十分であり、生涯学習の基盤となる主体的に学び続ける力が求められる。USEM モデルでは、柔軟な自己理論と自己調整学習を中核においている。

(i) 自己理論

自己理論とは²⁾、知能や基本的資質を生来の固有なものとして変化しないものと捉えるか、努力によって変えることができると捉えるかにかかわる、心のもち方あるいは信念である (Dweck, 2006)。USEM モデルでは、理解・知識の中核に柔軟な自己理論を置いている。Knight & Yorke (2003) によれば、もし学生が運に恵まれて成功したと考えたり、生来の利口さで成功すると考えるならば、固定された知能が学生の業績を説明することになる。固定的知能観を持つ者は知能は固定されていると捉えることから、今までに経験したことがない問題が起こったときには対処の方法がわからないことに挑戦をするようなことはしない。また失敗をして能力が値踏みされ見下されるようになることを回避するようになる。このように考える学生を雇用者は採用しないだろう。雇用者は先例のない問題でも挑戦する、失敗しても寛容な態度をもち、粘り強い人を好む (Knight & Yorke, 2003)。

2) Self-theories は、自己理論あるいは知能観と訳される (Dweck & Master, 2008 の中谷訳; 岩木・梅津・前泊, 2015)。Dweck (2006) では Mindset の用語を用いて、知能にかかわる信念だけでなく基本的資質にかかわる信念を含めている。

Dweck & Leggett (1988) は、固定的知能観をもつ者は自分の能力の高さを誇示したいために、遂行目標 (performance goal) を頻繁に設定する。一方で、増大的知能観 (知能の量は学習によって増加させることができる) をもつ者は、挑戦や学習を通して自らの能力を成長させようとする学習目標 (learning goal) を頻繁に設定する。増大的知能観をもつ者は知能を伸ばすことができると信じ、得意ではないことでも粘り強くあきらめずにやり抜くことができるため、自己の能力の可能性を最大限に引き出すことができる。他方、固定的知能観をもつ者は有能さを誇示するために有能さが失墜することを恐れ、失敗を回避する行動をとることから、潜在的能力の発揮を制約してしまう (Dweck, 2006)。

増大的知能観をもつ者は必ずしも自信を必要としない。何故ならば、増大的知能観を持つ者は新たな挑戦や困難なことに対して粘り強く取り組むことができるからである (Dweck, 2006)。増大的な知能観を持つ者は次の自己調整学習を上手く用いることができる (Dweck & Master, 2008)。

(ii) 自己調整学習

雇用する側だけでなく雇用される側においても、生涯にわたり継続して学習する態度を持つ人は、就業可能性を高めるだけでなく、人生に生きがいを感じることができるだろう。以下では、自己調整学習理論を簡潔に説明する³⁾。

自己調整学習とは、学習者が習得目標の達成をするように体系的に方向づけられた認知、情動、行動を自分で生起させ維持する過程のことである (Schunk & Zimmerman, 2008)。認知、情動、行動を自分で生起させ維持することを自己調整と呼ぶ。自己調整の過程では次の3段階のプロセスが明らかにされている。

伊藤 (2010) によれば、自己調整学習者となるためには、自分自身の学習過程に能動的に関与する3段階のプロセスがある。1つは予見の段階であり実際の行動に先行するもので、たとえば目標を立てる、計画を立てるなどの段階である。2つ目は遂行コントロールの段階で学習方略が実行される。遂行がうまくなされるように自己教示や自己モニタリングが行われる。3つ目は自己省察の段階で、学習者は自己評価という重要なプロセスに携わる。自分のパフォーマンスに自己の基準をつくり、どのくらい満たしたかについて自己評価する。そして何故うまくいったか、何故うまくいかなかったかについて考える。自分の能力や努力によって成功したと考えればパフォーマンスを肯定的に捉えることができる。肯定的な自己反応をもたらし、問題があれば修正する。自己省察の結果は予期段階に反映され、循環的なプロセスとして成立していく (伊藤, 2010)

自己調整学習は従来は教科学習にかかわる分野で知見を積み重ねてきたが、最近では教科学習を超えて社会的スキルの習得にも応用されている (Schunk & Zimmerman, 2008)。

(3) メタ認知とは

USEMモデルでは、大学教育のカリキュラムの視点や学生の発達の視点から、メタ認知を3つの視点で捉える。3つの視点とは、「あなたが何を知っているかを知る」→「あな

3) 自己調整学習理論の詳細は、渡辺 (2016) を参照。

たが知っている知識をいかに活用できるかを知る」→「いかにすれば新しい知識を得るかを知る」の3つである⁴⁾。メタ認知は心理学以外ではあまり用いられない用語であるが、学生は何を知っているかのレベルから、いかにして知るかについて気づけば気づくほど自らの資源をより用いると仮定できる (Knight & Yorke, 2003)。

USEM モデルでは、自己理論や自己調整学習のフレームワークを応用して、知識とジェネリック・スキルをメタ認知を用いることで統合できると仮定する。以下では、Alverno College のメタ認知の利用 (学習の転換, 役割パフォーマンスの自己評価) の実践例を紹介する。

(i) 学習の転換

大学教育の中で知識とスキルを統合する教育ができるか。もっとも引き合いに出される事例の1つがアメリカのミルウォーキーにある Alverno College の事例である (たとえば, Bridges, 1993; Knight & Yorke, 2003; 川嶋, 2011)。アルバーノ大学では8つの能力を習得目標にしている。8つの能力とは、コミュニケーション、分析、問題解決、価値づけ、社会的ふれあい、グローバルな見方、効果的な市民性、美的関心を挙げている。これらのスキルを統合するために、次の4つの領域が分担する。4つの領域とは、理由づけ (Reasoning)、パフォーマンス (Performance)、発達 (Development)、自己省察 (Self-Reflection) である (Mentkowski & Associates, 2000)。

Alverno College では、「あなたが何を知っているかを知る」プロセスを教えるために、理由づけとパフォーマンスの領域を統合するようにカリキュラムの中で実践している。例を挙げると、大学生は一般に概念でものごとを捉えることが最初は不慣れである。しかし、徐々に、概念を知る→自分に関連付ける→概念を批判的に考える→仮説や関係性を想像する→自分の理解を再構築するというフレームワークが理解できるようになる (Mentkowski & Associates, 2000)。たとえば、学生が美的価値観 (例ではビクトリア朝時代の装飾について) を学び、自分の分析的思考との間で思考を統合する訓練が授業で行われる。学生が自分の中で美的価値観と分析的思考が統合できたと思えたとき、学生は知識の変換の意味が分かった (Mentkowski & Associates, 2000)。1つの概念と他の概念をいかに統合できるかは、概念を批判的に思考したり、仮定をつくったり、論理的に組み立てたり、創造したりする過程を経て自分の新しい知識ができる。「あなたが何を知っているかを知る」プロセスに学習の転換を用いているが、変換学習の一般モデルでは Kolb (1984) の経験学習サイクルが広く用いられている。

(ii) パフォーマンスの自己評価

次に、「あなたが知っている知識をいかに活用するかを知る」のプロセスがパフォーマンスと自己省察のカリキュラム領域である。パフォーマンスと自己省察を統合するために、「役割パフォーマンスの自己評価」をカリキュラムの中で実践する。役割パフォーマンス

4) 3つのメタ認知にかかわる他の教育実践事例では、「何を知っているかを知る」、「知識をいかに活用するかを知る」、「わたし自身を知る」(Mentkowski & Associates, 2000) の例がある。

の自己評価は大学卒業後においても用いることができる。大学生にとってはパフォーマンスとは学業の中でいかに知識を獲得し、活用したかである。しかし、学生が大学から社会に出てからも用いることができるように、アルバーノ大学ではたとえば市民としての役割とか、家庭における役割などを含めて学業よりも幅広くとらえるところに特徴がある。

役割パフォーマンスの自己評価とは、自分の役割パフォーマンスをモニタリングする→内省的学習→役割パフォーマンスを自己評価する→未来に向けて役割を再構築するプロセスである。つまり内省、自己評価、役割の見直し、実行のメタ認知のプロセスを用いて、学生は自分の能力に気づき、意識化し、努力を通じて能力のキャパシティーを広げることができるような目標を再構築するようになる。そして自己評価をする力がつくと役割パフォーマンスの基準を理解することができる（以上、Mentkowski & Associates, 2000）。自己評価ができるようになると、自分のキャパシティーを上げようという意識が高まり、学習目標を持つ学生は遂行目標を持つ学生よりも適切な目標を再設定して、メタ認知的方略を用いることで自己調整ができるようになると考えられる。

（iii）経験学習

Alverno College のスキルの統合、変換プロセスは独自のカリキュラムであるが、大学生がさまざまな経験から知識やスキルを学ぶことは大学教育の場面でも労働社会の場面でも用いることができる。最初に経験学習をとりあげる。

学習変換プロセスを一般化した代表的な理論が経験学習理論（Kolb, 1984）である。中原（2013）によれば、経験学習理論もさまざま発展しており、「経験学習モデル論」、「経験からの学習理論」、「経験と内省を重視した批判マネジメント教育論」に大別される。「経験からの学習理論」は主にワークプレイスで用いられ、「批判的マネジメント教育論」が主に大学院生を対象としていることから、本稿では大学生にもビジネスの中でも幅広く取り扱われる経験学習モデルを取り上げる。以下では経験学習とは経験学習モデルにもとづく。

経験学習における学習とは、経験－内省のプロセスを通じて、経験そのものを知識に変換し、あたらしい知識をつくりだすプロセスである（Kolb, 1984；中原, 2013）。経験学習には4つのプロセス、学習領域があり、具体的経験、内省的観察、抽象的概念化、能動的実験の4つで表される（Kolb 1984; Kolb & Kolb, 2005）。経験学習は、具体的な経験をする、やってみて具体的に学ぶ、ことから始まる。経験の内容を振り返り、内省する。そのうえで、何らかの仮説や自分なりの法則（知識やスキル）を引き出す学習である。学生が共通して苦手であるのは起った事実を一般化したり体系化したり、あるいは自分のやり方を紡ぎ出す学習である。

自分なりのやり方を紡ぎ出して、新しい状況に応用することを通じて学習することは学業だけに限らない。経験学習とは適切な経験を積み、内省し、教訓を引き出すことであり、「経験から学ぶ力」である（松尾, 2017）。同じような経験をしても多くを学ぶ人とそうでない人の差は経験から学ぶ力の差にあらわれる。松尾（2015）は、日々の経験から学ぶ習慣をつける事例の1つに、毎日、職場で経験したことをノートに書きつける、振り返ると

きに何度も読み返し自分なりの考えをまとめる、これを繰り返すことにより自らの学びのサイクルをつくりだす事例を紹介している。経験学習を用いることで新しいものの見方やあたらしい能力を習得することができる。そして、新しいものの見方で実践する→修正する→振り返るを繰り返すことが変換学習サイクルの要である。経験学習はあたらしい知識や能力を習得する有用な学習方法であると考えられる。

(iv) メタ認知的方略の使用

一般にメタ認知的方略の使用とは、学習の目標をつくり計画を立て（プランニング）、学習の進み具合をモニターし（自己モニター）、その結果を自己評価して、目標を再設定する方略のことである（伊藤，2010）。前述のとおり、目標を立てるときには遂行目標と学習目標の違いがある。増大的知能観を持つ者は学習目標を設定することができ、コツコツ粘り強く努力をする（Dweck, 2006）。学習目標をもつタイプは失敗に直面してもそれを失敗と捉えることなく、自己の遂行を改善するための自己モニタリングや自己教示が増大することで、将来の成功期待を高めると考えられる（村山，2003）。

メタ認知の機能の中で自己評価ができることはとりわけ重要である。役割パフォーマンスの自己評価で示した通り、自己評価ができる人は自分のキャパシティを理解することができ、自分の役割目標を再構築することができ、自分に合った目標の基準をつくることができる（Mentkowski & Associates, 2000）。メタ認知的方略を使用することができる人は、学習の進み具合をモニターし（自己モニター）、その結果を自己評価し、次に続く学習目標の循環プロセスをうまく回すことができる。あたらしい知識やスキルを目標にして、自らの学習過程に能動的に取り組むことができる人はメタ認知的方略を頻繁に用いると考えられる。

雇用する側から見ると、自らを自己教育する力がある人は魅力的である。なぜならば、企業を取り巻く環境の変化が激しく、将来の見通しが不透明な時代には、時代の変化に適応するためにあたらしい領域にチャレンジする人や変化に適応するためにコツコツと努力する人を求めている。従って、学生が学習目標と一体となったメタ認知的学習方略を用いることは社会に移行するための有用な学習方法であると考えられる。

(v) 移転可能なスキルの自己評価

Knight & Yorke (2003) は、環境が求める優先度の高い移転可能なスキルをジェネリック・スキルと定義したうえで、大学生が習得すべき移転可能なスキルの一覧を示した。本稿では Knight & Yorke (2003) を踏まえ、学生のためのスキルを28項目作成した。

前編で示したとおり、自己評価は態度やスキルあるいは業績にかかわる経年間の比較等においては大変有用な方法である（Kuh, Pace, & Vesper, 1997）。移転可能なスキルの自己評価をすることで自分の現状を理解し、学生は適切な目標を再設定して移転可能なスキルの向上に粘り強く取り組むだろうと想定される。

(4) エンプロイアビリティとは

大学生のエンプロイアビリティの代表的な定義の1つに「さまざまな達成・理解・人格特性のセットであって、それにより（学生が）職を得るとともに選んだ職業において成功

する可能性が高まるもの」(Knight & Yorke, 2003)である。この意味するところは、大学は学生が生涯にわたり学び続ける力を培うように、個人の人的資源—様々な達成・高等教育の理解・人格特性のセット—を育成することに主眼が置かれている。学生が一連の学習成果や個人の資質・特性やスキルを高めることができれば、ひいては職を獲得する可能性を高めるだろうという主観的なものである(Knight & Yorke, 2003; Pool & Sewell, 2007)。日本における代表的な大学生のエンプロイアビリティの定義は、「学生が卒業後、その適性・能力にふさわしく、持続可能で満足しうるような雇用を獲得するための能力を中心とした特性」(山本, 2012)が挙げられる。学生の保有する学習能力の高さ、知識やスキルの高さが学生の就業可能性を高めると考えられる(山本, 2014)。これらの見解は就業可能性を従属変数とするが、むしろ学生の人的資源、つまり一連の学習成果・個人の態度・特性・スキルの発達過程を重視したものと見えよう。

大学生のエンプロイアビリティを大きく分ければ2つの流れがある。1つの流れはスキルを強調する立場である。この立場では、エンプロイアビリティ・スキルに注目することになる(Hillage & Pollard, 1998; McQuaid & Lindsay, 2005; 経済産業省, 2006)。もう1つの流れは高等教育とスキルを統合する流れである(Knight & Yorke, 2003; Pool & Sewell, 2007)。この立場では高等教育と移転可能なスキルを大学教育において統合する目的にたち、カリキュラムの変革に焦点を当てる。USEMモデルは後者に立ち、人的資源の発達のプロセスを示したものと見える。

さて、「エンプロイアビリティ」がある人とはどんな人であろうか。多くの論者がエンプロイアビリティは有能さにあらわれると述べている(Knight & Yorke, 2003; McQuaid & Lindsay, 2005; Aamodt & Havnes, 2008)。有能さとは自己の環境を効果的に処理することができるという能力である(Deci, 1975)。有能さと一体として取り扱われる概念が自律性である。自律的とは他から指示されたり統制されたりして行動を起こすのではなく、自らの意志で自己決定できると感じることであり(Deci & Flaste, 1995)。つまり、自分の行動の原因が自分自身であるということが自律的であることである(藤田, 2004)。エンプロイアビリティがある人とは、自分の中に仕事や社会生活にかかわる有能さを持ち、さまざまなことに外からの要請に受け身的ではなく自律的に対応できる人であると考えられる。Deci & Flaste (1995)は有能感と自律的であるという感覚が自らを内発的に動機づけると述べている。

学生のほとんどは正規労働者としての仕事の経験がないことから、就いた仕事で有能さや自律的に役割を果たすことができるという認知までにはいたらない。認知とは、個人がその感覚を通して得た印象を体系づけ、解釈して、自身の環境に意味を与えることである(Robbins, 2009)。これに対して、知覚(perception)とは、耳目などの感覚受容器を通して入ってきた周囲の世界や自身の内部から生じる刺激や情報を受容し、それらを直接的に知ることまたはその過程をいう(山本, 2014)。従って、本稿では大学生のエンプロイアビリティを有能さ・自律性を認知するまでにはいたらないが、認知に至る前の知覚で捉える。本稿ではエンプロイアビリティを実際就職率などの客観的なものとしてではなく、

主観的な心理的なものとして捉える。

3. 探索的課題

図1に示したとおり、USEMモデルでは要素間の影響関係が示されている。しかし、本稿ではメタ認知の変数として経験学習、メタ認知の方略の使用を用い、エンプロイアビリティの変数として有能さ・自律性の知覚を用いるので、各変数がどのようにかわるのかについては現段階では予測が難しい。そこで、大学3年生と大学4年生の間の縦断的調査のデータをもとに、学生が移転可能なスキルの向上にどのように取り組んでいるかを考えるに当たり、移転可能なスキル、経験学習、メタ認知の方略の使用、有能さ・自律性の知覚について時間的な先行関係を探索的に分析したうえで、結果に基づいて考察することとしたい。探索的な分析は、以下の手順で進める。

第1に、学生の移転可能なスキルの自己評価の確からしさを確認するために、28項目毎のスキルの相関を調べる。

第2に、移転可能なスキル、経験学習、メタ認知の方略の使用、有能さ・自律性の知覚の相関を調べる。

第3に、移転可能なスキル、経験学習、メタ認知の方略の使用、有能さ・自律性の知覚の間で時間的な先行関係を交差的時間差相関分析を用いて分析する。

第4に、有能さ・自律性の知覚を従属変数とした場合の移転可能なスキル、経験学習、メタ認知の方略の使用の時間的な先行関係を図で示す。

以上の探索にもとづき、学生がどのように自らのエンプロイアビリティの発達プロセスに関与しているかについて考察する。

4. 分析の方法

(1) 調査対象、手続き

調査対象、手続きは、「大学生の移転可能なスキルの発達（I）」と同様である。本稿では、3年生（2013年）と4年生（2014年）を対象とした。

(2) 調査方法、時期

調査方法、時期は「大学生の移転可能なスキルの発達（I）」と同様である。本稿では、3年生（2013年）と4年生（2014年）を対象とした。念のため、実施時期については次のとおりである。

経験学習、メタ認知の方略の使用：3年生（6～7月）、4年生（6～7月）

移転可能なスキル、有能さ・自律性の知覚：3年生（10～11月）、4年生（翌1～2月）

(3) 調査概要

調査概要は、「大学生の移転可能なスキルの発達（I）」と同様である。

(4) 測定の尺度

経験学習

経験学習の尺度は、木村・館野・関根・中原（2011）が開発した経験学習28項目をもと

にして、学生に予備的な調査を行ったうえで、共通性が一定以上で信頼度が十分な9項目で構成した。その際、大学生が対象であることから、質問文中の「仕事」を「大学生活」に修正して用いた。9項目は、「さまざまな経験の機会を求める」、「成功や失敗の原因を考えてみる」、「よく観察して、自分のやり方を見直す」、「経験を体系的に整理する」、「さまざまな場面に共通する法則を見出す」、「経験の結果を自分なりのノウハウにまとめておく」、「教訓を次の経験に活かす」、「新しいアイデアを大学生活の中で実践する」、「経験から学んだことを実際にやってみる」である。回答はいつもしている=5からまったくしていない=1の5件法で実施した。

メタ認知的方略の使用

大学生活全般に应用するために、自己調整学習の文献（Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996; 伊藤, 2010）をもとにして筆者が作成した。メタ認知的方略の使用の尺度はいったん17項目を作成したうえで学生に予備的な調査を行ったうえで、共通性が一定以上で信頼度が十分な6項目で構成した。6項目は、「学業・能力・スキルを向上させるために具体的な（月の）目標を立てる」、「学業・能力・スキルを向上させるために、具体的な（週の）スケジュールを作る」、「予定表を作り、結果を記録する」、「自ら立てた目標を具体的に書いて残す」、「進み具合を自ら評価する」、「計画とのかい離を是正するために再目標を設定する」である。回答はいつもしている=5からまったくしていない=1の5件法で実施した。

移転可能なスキル

前編で取り上げた28項目を用いた。質問文の語尾に「～することができると思う」を追加した。回答はとてもそう思う=5からまったくそう思わない=1の5件法で実施した。回答に当たっては自己評価によった。

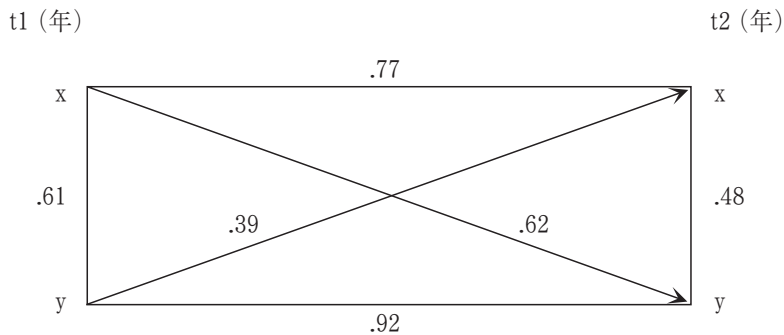
有能さ・自律性の知覚

Knight & Yorke (2003) の USEM モデルに沿うように筆者が作成した（2項目）。質問項目は、「わたしは卒業時に就く職できっと有能であると思う」、「わたしは卒業時に就く職で自分の役割を果たすことができると思う」である。回答はとてもそう思う=5からまったくそう思わない=1の5件法で実施した。

(5) 交差的時間差相関分析

交差的時間差相関分析（cross-lagged correlation analysis）とは、2変数間の因果関係的な時間的順序を調べることを目的とした技法であり、同一のケースから少なくとも2時点から継起的なデータを収集できたパネル・データを必要とする。この技法はある変数 x と y との時間的順序は、先行するデータ収集時点を t_1 、その後続く時点を t_2 とした場合に、もし、 t_1x と t_2y との交差的相関が、 t_1x と t_1y 、および、 t_2x と t_2y という横断的相関よりも強く、かつ、 t_1y と t_2x との交差的相関がこれらの横断的相関よりも弱い、という条件が成立する場合には、 x は y に時間的に先行し、少なくとも、当該の2変数以外の影響を除去した場合には、 x が原因で y が結果であるという因果関係が認められる、と判断する技法である（小木曾, 2007, p.156）。

[例]



5. 結果

(1) 因子分析, 信頼度の結果

経験学習

経験学習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年生のそれぞれについて調べた。

4年生の経験学習について固有値1の基準で行ったところ、初期の固有値の減衰状況は、4.461, 0.849, 0.778 …となり、1因子が適当と判断された。累積寄与率は43.417で、クロンバック α は0.87であった。

3年生の経験学習について固有値1の基準で行ったところ、第1因子は4.219, 第2因子は1.034, 第3因子は0.766, 第4因子は0.704 …であり、固有値の減衰状況から見て2因子を採択した。2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みられ、2因子構造として解釈することは困難であったことから1因子を採用した。1因子の累積寄与率は41.039で、クロンバック α は0.86であった。

メタ認知的方略の使用

メタ認知的方略の使用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年生のそれぞれについて調べた。

4年生のメタ認知的方略の使用について固有値1の基準で行ったところ、初期の固有値の減衰状況は、3.508, 0.804, 0.521 …となり、1因子が適当と判断された。累積寄与率は50.204で、クロンバック α は0.88であった。

3年生のメタ認知的方略の使用について固有値1の基準で行ったところ、初期の固有値の減衰状況は、3.707, 0.651, 0.589 …となり、1因子が適当と判断された。累積寄与率は54.263で、クロンバック α は0.88であった。

移転可能なスキル

前編で表記しているので結果のみ表記する。4年生の移転可能なスキルは1因子で累積寄与率は41.212で、クロンバック α は0.95であった。3年生の移転可能なスキルは1因子で累積寄与率は36.728で、クロンバック α は0.94であった。

有能さ・自律性の知覚

2項目であることから信頼度のみ表記する。4年生の有能さ・自律性の知覚のクロンバック α は0.86であった。3年生の有能さ・自律性の知覚のクロンバック α は0.86であった。

(2) 相関分析の結果

4年生（2014年）の移転可能なスキル28項目の記述統計と相関を表1に示した。次に、4年生の移転可能なスキル、経験学習、メタ認知的方略の使用、有能さ・自律性の知覚の相関を表2に示した。

(3) 交差的時間差相関分析の結果

本稿では、移転可能なスキル、経験学習、メタ認知的方略の使用、有能さ・自律性の知覚を用いて、2変数間の交差的時間差相関分析を行った。表3には、移転可能なスキルと他の変数の先行関係を示した。表4には、経験学習とメタ認知的方略の使用の先行関係を示した。表5には、移転可能なスキル28項目と経験学習の先行関係を示した。表6には、移転可能なスキル28項目とメタ認知的方略の使用の先行関係を示した。表7には、有能さ・自律性の知覚と他の変数の先行関係を示した。

6. 考察とまとめ

前編で考察したとおり、移転可能なスキルが学年進行に伴い有意に変化したことを踏まえ（ただし、3年生と4年生の間の変化はなかった）、本稿では先ず4年生が移転可能なスキルをどのように自己評価したかを検討した。次に3年生と4年生の間において、学生は移転可能なスキルの向上にむけてメタ認知を用いたかについて2つの変数（経験学習、メタ認知的方略の使用）をもとに探索的に分析した。本稿は変数間の時間的先行を明らかにするものであるが、実施時期が異なることに留意のうえ（4-(2)参照）、以下の3点について議論する。

第1に、移転可能なスキルの28項目間の相関では、個別のスキルが他のスキルとすべてにわたり1%水準で正の有意な相関が認められた（表1）。また移転可能なスキル（28項目平均得点）と個別のスキルの相関を調べたところ、相関係数は $r=.42$ から $.77$ のレンジですべて正の有意な相関が示された（表1）。前編で示したとおり、移転可能なスキルの累積寄与率、信頼度係数 α が学年進行に伴って上昇したこと、および表1の結果を踏まえば、4年生の移転可能なスキルにかかわる自己評価は経年間の比較ではもっとも安定した。ただし、Aamodt & Havnes (2008) の指摘にある通り、移転可能なスキルは大学で完成するわけではなく、卒業後の移転可能なスキルの熟達のスタートに過ぎない。

Knight & Yorke (2003) のスキル一覧は、学問分野においても労働社会の分野においても共通して用いられるもので、環境が求める優先度が高い、個人の移転可能なスキルであ

る（渡辺，2018）。本稿では移転可能なスキルを28項目で構成しているが，表1に示したとおり，1つのスキルの自己評価が高まれば他のスキルの自己評価が高まることを示した。また個別スキルの自己評価の相関が高い項目はスキルどおしに類似性があると考えることができる。移転可能なスキルの自己評価（28項目平均）の平均得点と相関が高いスキルはカリキュラムの中で優先的に取り組むことによって，移転可能なスキル全体を高めることができると考えられる。具体的には，移転可能なスキルの自己評価（28項目平均）の平均得点と相関が高かった項目（ $r=.70$ 以上の項目）は，口頭表現力（ $r=.77$ ），リーダーシップ（ $r=.77$ ），問題解決（ $r=.75$ ），組織の理解（ $r=.74$ ），複雑さへの対処（ $r=.74$ ），説明力（ $r=.73$ ），傾聴力（ $r=.70$ ）であった。たとえば，リーダーシップを大学教育の柱とする先行例では，立教大学経営学部が2006年からリーダーシップ教育プログラムを作り運営している（日向野，2016）。本稿の結果に照らせば，リーダーシップの自己評価が高まればリーダーシップとの相関が高い項目の自己評価も高まる可能性があり，相乗効果が期待されると想定される。

上記のとおり，個別のスキルの自己評価が他のスキルの自己評価とすべてにわたり1%水準で正の有意な相関が認められ（表1），個別のスキルの自己評価と移転可能なスキル全体の平均得点との相関がすべてにわたり有意であった（レンジは $r=.42\sim r=.75$ ）ことは，移転可能なスキルの自己評価を移転可能な自己効力感と捉えることができるのではないかとという提案がある。たとえば，Paulsen & Betz（2004）は，Bandura（1977）を踏まえ，スキルの自己効力感を次のように仮定する。1つの領域における自己効力感の期待はある程度他の領域に一般化されるという仮定を含んでいると解釈できることから，領域特有な自己効力感が他の領域における自信の程度と統計上有意な関係があることが示されれば自己効力感の理論に符合すると考えられるのではないかと述べている。たとえば，領域特有の自己効力感としてキャリア選択自己効力感（Career Decision-Making Self-Efficacy）が一般に認められている。キャリア選択自己効力感と移転可能なスキルの自己評価との間で一定の相関があれば移転可能なスキルの自己効力感といえるのではないかとという提案である。本稿では時間的先行関係を検討していないことから問題提起に留めておきたい。本稿では，あくまで移転可能なスキルの自己評価に焦点を置いている⁵⁾。

第2に，学生がどのようにして移転可能なスキルの自己評価を高めたかについて経験学習とメタ認知的方略の使用に注目した。表2のとおり，移転可能なスキルと経験学習の間の相関は中程度であり（ $r=.48$ ， $p<.01$ ），また経験学習とメタ認知的方略の使用の間の相関も同様に中程度（ $r=.52$ ， $p<.01$ ）であった。移転可能なスキルに対して経験学習は比較的良好に用いられることをうかがわせた。他方，移転可能なスキルとメタ認知的方略の使用とは弱い関係（ $r=.28$ ， $p<.01$ ）であった（表2）。この結果は，移転可能なスキルに対してメタ認知的方略があまり使われていないことをうかがわせた。

5) 前編の考察で移転可能なスキルの自己評価と表記すべきところ，一部に移転可能なスキルの自信と誤記した箇所があったので，本稿にて訂正させていただいた。

学習の視点から見ると、たとえば古川（2010）は経験から学習する習慣（コンピテンシーラーニング）を習得することで行動習慣や振り返り習慣を通して活動が意識化されると述べている。振り返り習慣とは結果の振り返り、プロセスの振り返り、他者経験の取り入れであり、内省に重点がある。この見解は経験から学ぶ→経験から学ぶことを通じて学習する習慣をつくる→コンピテンシーの獲得という流れである。振り返りの習慣のためには、意識したことを記録に残すことが重要となる。松尾（2015）は、日々の経験から学ぶ習慣をつくる事例の1つに、毎日、職場で経験したことをノートに書きつける、振り返るときに何度も読み返し自分なりの考えをまとめる、これを繰り返すことにより自らの学びのサイクルをつくりだす事例を紹介している。城倉（2017）では、能力向上への自己関与は自らの仕事の進め方を見直す経験学習を通じて行われることを報告している。とくに手痛い失敗経験をして二度とこういう経験はしたくないということが事前の準備であるとか知識をしっかりと自分の中に咀嚼することにつながる。経験から内省し、改善後は計画を立てて、自己モニターし、内省をするというメタ認知的方略の使用が役に立った事例を報告している。

以上をまとめると、単に経験の有無ではなく、経験について意識的に振り返り、経験を通して学習する習慣を持つことであり、これらのサイクルを繰り返し回していくことを通じて、知識やスキルが向上すると考えられる。しかし、サイクルは学生と社会人では異なる。学生の目標や成果は主として学業に関わるものであり、社会人の目標や成果は主として自由裁量をもとにした役割に関わるものである（Mentkowski & Associates, 2000）。本稿では、アルバイトや部活動などから得られる経験を通じて、学生は勉強だけではなくスキルの習得・向上のために経験学習やメタ認知的方略の使用を拡張して実際に用いているのではないかと想定した。学生が日常的に経験学習とメタ認知的方略を用いているかを次に検討する。

第3に、本稿では学生が移転可能なスキルの向上にどのような学習を取り入れているかに関心があり、スキルの向上のために経験学習とメタ認知的方略の使用を想定し、交差的時間差分析を用いて移転可能なスキルとの時間的先行関係を探索的に分析した（表3から表6）。また有能さ・自律性の知覚と用いた変数の時間的先行関係を表7に示した。表3から表7の結果を以下の図2のとおりまとめた。

図2にかかわる注目すべき点は3つある。1つは経験学習に関して、移転可能なスキル（28項目平均得点）と経験学習との間には時間的な先行関係が認められなかった（表3）。学生はスキルの学習の際に、単に経験だけではなく、経験を振り返り、スキルの向上に向けて自分なりのノウハウ・やり方を見つけ出すなどの経験学習を日常的に用いると想定し、経験学習を日常的に用いているのであれば移転可能なスキルに先行すると想定した。しかし経験学習が移転可能なスキル（28項目平均得点）に対して時間的な先行関係は認められなかった。もしかすると経験学習が移転可能なスキルに先行するものがあり、あるいは移転可能なスキルが経験学習に先行するものもあるのではないか。

つまり、移転可能なスキルと経験学習は相補的な関係ではないかと考えた。そこで、個

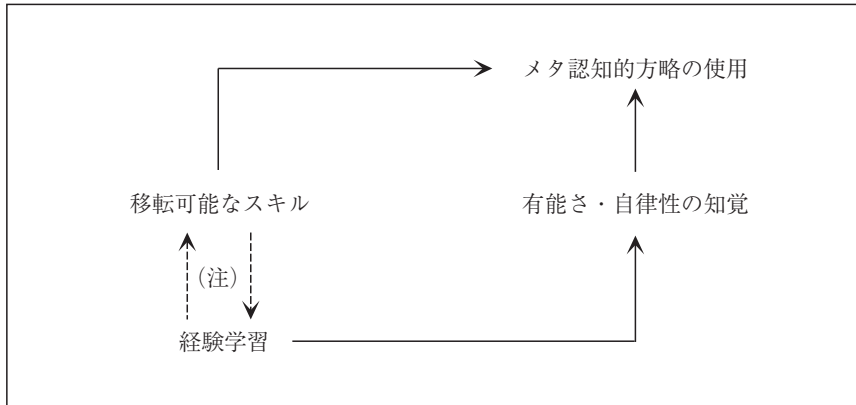


図2：移転可能なスキルとメタ認知にかかわる変数間の時間的先行関係

(注) 表5参照

別の移転可能なスキルと経験学習の時間的先行関係を調べた。その結果、表5のとおり、経験学習が先行した項目が5項目あり（傾聴力、口頭表現力、商業の理解、複雑さへの対処、意思決定）、個別の移転可能なスキルが経験学習に時間的に先行した項目が2項目あった（リーダーシップと調整）。調査時期が異なることに留意が必要であるが、移転可能なスキル（28項目平均得点）と経験学習とでは時間的先行関係は認められなかったが、スキルごとに見れば移転可能なスキルの習得過程に経験学習を用いていたといえる。

2つ目はメタ認知の方略の使用に関して、移転可能なスキル（28項目平均得点）とメタ認知の方略の使用との間には時間的な先行関係が認められなかった（表3）。知識の習得過程では、学習目標とメタ認知の方略の使用が頻繁に用いられる（2-3-(iv)）。本稿の関心は学生は知識の向上だけでなく能力の向上やスキルの向上に、メタ認知の方略の使用を日常的に用いているかどうかであった。しかしメタ認知の方略の使用が移転可能なスキルに対して時間的な先行関係は認められなかった。そこで、個別の移転可能なスキルと経験学習の時間的先行関係を調べたところ、表6のとおり、個別の移転可能なスキル11項目がメタ認知の方略の使用に先行した。この結果から見れば、学生はスキルの向上に関してメタ認知の方略を日常的には用いていないことが明らかになった。能力の向上やスキルの向上に向けて、自ら学習目標を立てて、内省して、自己評価して、再目標を設定するというメタ認知の方略の使用を大学教育の中でいかに教えるかにかに学ぶかの課題が浮きぼりになった。

3つ目に、USEMモデルに沿えば、エンプロイアビリティを高める要素の1つに移転可能なスキルを仮定している。本稿では、エンプロイアビリティを有能さ・自律性の知覚とした。USEMモデルを踏まえれば、移転可能なスキルと有能さ・自律性の知覚との間に時間的な先行関係を想定したが、移転可能なスキルの先行性は認められなかった。しかしながら、移転可能なスキルと有能さ・自律性の知覚との相関は比較的高かったことから（ $r=.64$, $p<.01$ ）、有力な要素であることは裏付けられた。本稿の探索的検討では、移転

可能なスキルがダイレクトに有能さ・自律性に影響するのではなく、経験学習やメタ認知の方略の使用を通じて、有能さ・自律性にかかわる（図2）流れが示唆された。この結果はUSEMモデルにおいてスキル（S）がエンプロイアビリティ（E）に直接影響を与えるというパス（図1）を必ずしも支持しなかった。

確かに、経験学習と有能さ・自律性の知覚の相関が低かった（ $r=.28, p<.01$ ）。探索的結果を踏まえると、経験学習は有能さ・自律性に時間的に先行したことから（表7）、経験学習を高めることが有能さ・自律性の知覚を高めることが示唆された。メタ認知の方略の使用と有能さ・自律性の知覚の相関も低かった（ $r=.23, p<.01$ ）。しかし違和感が残る結果を示した。具体的には、有能さ・自律性の知覚の方がメタ認知方略の使用に時間的に先行したことである。本来ならば、メタ認知の方略は自らの学習過程に能動的に関与するための方略であり、メタ認知の方略をうまく用いることが自己調整学習の循環プロセスを回すことができ、自己調整学習がうまく活用できることが知識やスキルの向上につながり、自律性の知覚に流れると考えられたが、想定どおりとはならなかった。メタ認知の方略の使用は日常的に用いられていないことを裏付けたと捉えた。

本稿のインプリケーションは次のとおりである。Bridges（1993）が指摘したように、大学教育における移転可能なスキルとは、スキルそのものではなくメタ認知の機能を学ぶことである。USEMモデルにおける知識とスキルの統合とは、知識を習得する際に用いる自己調整学習（とりわけ、メタ認知）をスキルの習得にも用いることである。本稿では、移転可能なスキルのための学習方法（learn how to learn）を2つ示した。大学の課題は大学教育において知識とスキルをいかに統合するかである。Alverno Collegeのメタ認知を用いた統合（2-3）のようなカリキュラムベースの変革は一朝にはできない。USEMモデルは大学教育において知識とスキルを分離して取り扱う流れに対する警鐘だけではなく、具体的な知識とスキルをメタ認知を用いて統合することを提示している（Knight & Yorke, 2003）。本稿の結果は、大学教育において学生が移転可能なスキルの向上にメタ認知をいかに教えるかにかに学ぶかの課題を浮き彫りにしたといえる。

表1：移転可能なスキル(28項目)の記述統計と相関

	平均(SD)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
1 ポイントを読み取る	3.25 (.84)	—	.50**	.35**	.25**	.44**	.46**	.41**	.54**	.39**	.47**	.47**	.29**	.39**	.38**	.39**	.40**	.37**	.45**	.45**	.57**	.38**	.37**	.32**	.32**	.45**	.40**	.38**	.65**		
2 数量的な思考	3.29 (.90)	—	.41**	.36**	.43**	.47**	.45**	.48**	.42**	.53**	.49**	.41**	.29**	.33**	.47**	.26**	.35**	.34**	.50**	.57**	.54**	.39**	.38**	.40**	.32**	.34**	.48**	.39**	.67**		
3 情報検索	3.50 (.93)	—	.23**	.38**	.33**	.28**	.45**	.25**	.30**	.25**	.30**	.31**	.28**	.40**	.26**	.32**	.30**	.34**	.23**	.35**	.43**	.37**	.29**	.30**	.30**	.27**	.29**	.19**	.52**		
4 言語スキル	2.71(1.12)	—	.33**	.28**	.42**	.30**	.31**	.36**	.33**	.36**	.33**	.36**	.54**	.24**	.35**	.40**	.22**	.18**	.25**	.43**	.28**	.37**	.25**	.18**	.27**	.20**	.31**	.25**	.51**		
5 自己マネジメント	3.50 (.94)	—	.33**	.37**	.40**	.26**	.39**	.37**	.31**	.37**	.37**	.37**	.48**	.37**	.46**	.48**	.33**	.37**	.48**	.37**	.38**	.41**	.29**	.32**	.32**	.43**	.38**	.44**	.35**	.61**	
6 根源的な分析	3.29 (.91)	—	.57**	.44**	.38**	.43**	.44**	.32**	.24**	.25**	.41**	.24**	.30**	.23**	.25**	.41**	.24**	.30**	.23**	.42**	.41**	.48**	.45**	.36**	.41**	.33**	.41**	.31**	.40**	.37**	.61**
7 創造性	3.18 (.97)	—	.49**	.31**	.42**	.38**	.41**	.32**	.41**	.40**	.25**	.23**	.39**	.47**	.44**	.44**	.38**	.39**	.44**	.44**	.38**	.39**	.39**	.28**	.28**	.34**	.44**	.35**	.63**		
8 傾聴力	3.43 (.89)	—	.43**	.49**	.44**	.38**	.38**	.44**	.49**	.36**	.38**	.48**	.51**	.64**	.49**	.37**	.44**	.41**	.64**	.49**	.37**	.44**	.41**	.34**	.47**	.47**	.47**	.35**	.70**		
9 文章表現力	3.02 (.97)	—	.65**	.70**	.35**	.27**	.33**	.43**	.32**	.38**	.33**	.56**	.53**	.54**	.48**	.47**	.41**	.34**	.54**	.48**	.47**	.41**	.34**	.34**	.35**	.46**	.48**	.67**			
10 口頭表現力	3.04(1.02)	—	.75**	.49**	.34**	.39**	.54**	.33**	.47**	.41**	.63**	.58**	.59**	.53**	.49**	.44**	.44**	.44**	.63**	.58**	.53**	.49**	.44**	.44**	.37**	.48**	.47**	.57**	.77**		
11 説明力	3.06 (.97)	—	.47**	.30**	.38**	.56**	.28**	.38**	.34**	.57**	.52**	.60**	.51**	.47**	.48**	.40**	.32**	.47**	.48**	.40**	.51**	.47**	.48**	.40**	.32**	.47**	.54**	.73**			
12 グローバルな理解	3.08(1.03)	—	.46**	.31**	.37**	.36**	.32**	.33**	.34**	.33**	.34**	.33**	.34**	.45**	.39**	.44**	.41**	.31**	.45**	.39**	.44**	.41**	.31**	.40**	.34**	.35**	.34**	.23**	.30**	.55**	
13 コンピューター・リテラシー	3.44 (.95)	—	.56**	.35**	.38**	.43**	.43**	.46**	.40**	.38**	.34**	.43**	.43**	.39**	.35**	.34**	.43**	.39**	.46**	.40**	.38**	.34**	.43**	.39**	.35**	.34**	.44**	.36**	.63**		
14 商業の理解	3.14 (.90)	—	.43**	.41**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	
15 組織の理解	3.35 (.92)	—	.45**	.40**	.37**	.36**	.41**	.37**	.36**	.41**	.37**	.36**	.41**	.37**	.36**	.41**	.37**	.36**	.41**	.37**	.36**	.41**	.37**	.36**	.41**	.37**	.36**	.41**	.37**	.43**	
16 倫理性	3.82 (.87)	—	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	
17 優先順位	3.78 (.84)	—	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	
18 計画	3.44 (.91)	—	.37**	.52**	.39**	.24**	.43**	.30**	.32**	.43**	.30**	.32**	.43**	.30**	.32**	.43**	.30**	.32**	.43**	.30**	.32**	.43**	.30**	.32**	.43**	.30**	.32**	.43**	.42**	.60**	
19 複雑さへの対処	3.18 (.91)	—	.55**	.61**	.54**	.47**	.48**	.34**	.40**	.57**	.56**	.54**	.45**	.48**	.47**	.48**	.34**	.40**	.57**	.56**	.54**	.45**	.48**	.47**	.48**	.34**	.40**	.57**	.46**	.74**	
20 問題解決	3.38 (.80)	—	.57**	.56**	.54**	.49**	.45**	.48**	.47**	.48**	.34**	.40**	.57**	.56**	.54**	.49**	.45**	.48**	.47**	.48**	.34**	.40**	.57**	.56**	.54**	.49**	.45**	.48**	.47**	.75**	
21 リーダーシップ	3.13 (.96)	—	.55**	.46**	.49**	.43**	.38**	.46**	.49**	.43**	.38**	.46**	.49**	.43**	.38**	.46**	.49**	.43**	.38**	.46**	.49**	.43**	.38**	.46**	.49**	.43**	.38**	.46**	.49**	.54**	
22 葛藤への対処	3.28 (.92)	—	.47**	.62**	.50**	.39**	.45**	.42**	.50**	.39**	.45**	.42**	.50**	.39**	.45**	.42**	.50**	.39**	.45**	.42**	.50**	.39**	.45**	.42**	.50**	.39**	.45**	.42**	.55**		
23 意思決定	3.51 (.81)	—	.45**	.40**	.37**	.36**	.41**	.37**	.36**	.41**	.37**	.36**	.41**	.37**	.36**	.41**	.37**	.36**	.41**	.37**	.36**	.41**	.37**	.36**	.41**	.37**	.36**	.41**	.37**	.46**	
24 調整	3.34 (.88)	—	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	.42**	
25 チームワーク	3.71 (.94)	—	.48**	.32**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.47**	
26 信頼	3.71 (.91)	—	.40**	.34**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	.60**	
27 タイム・マネジメント	3.24 (.99)	—	.52**	.30**	.42**	.47**	.42**	.47**	.42**	.47**	.42**	.47**	.42**	.47**	.42**	.47**	.42**	.47**	.42**	.47**	.42**	.47**	.42**	.47**	.42**	.47**	.42**	.47**	.42**	.47**	
28 働きかける力	3.31(1.03)	—	.48**	.32**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.52**	
29 全項目平均得点	3.33 (.60)	—	.48**	.32**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.33**	.49**	.67**	

=p<.05 *=p<.01

表2 記述統計および相関係数

項目	平均値 (SD)	1	2	3	4
1 移転可能なスキル	3.33 (.60)	—	.48**	.28**	.64**
2 経験学習	3.50 (.66)		—	.52**	.28**
3 メタ認知的方略の使用	2.78 (.83)			—	.23**
4 有能さ・自律性の知覚	3.21 (.91)				—

**= $p < .01$

表3 移転可能なスキルと他の変数の先行関係 n=228

移転可能なスキルが先行する：○で表示	他の変数	3年生の移転可能なスキルと4年生の他の変数との交差相関	3年生の他の変数と4年生の移転可能なスキルとの交差相関	3年生の移転可能なスキルと3年生の他の変数との横断的相関	4年生の移転可能なスキルと4年生の他の変数との横断的相関	他の変数が先行する：○で表示
—	経験学習	.47	.46	.52	.48	—
○	メタ認知的方略の使用	.29	.11	.20	.28	—

表4 経験学習とメタ認知的方略の使用の先行関係 n=228

経験学習が先行する：○で表示	変数	3年生の経験学習と4年生のメタ認知的方略の使用との交差相関	3年生のメタ認知的方略の使用と4年生の経験学習との交差相関	3年生の経験学習と3年生のメタ認知的方略の使用との横断的相関	4年生の経験学習と4年生のメタ認知的方略の使用との横断的相関	メタ認知的方略の使用が先行する：○で表示
—	メタ認知的方略の使用	.41	.27	.36	.52	—

表5 移転可能なスキル28項目と経験学習の先行関係 n=228

経験学習が先行する：○で表示	移転可能なスキルの項目	3年生の経験学習と4年生のスキル項目との交差相関	3年生のスキル項目と4年生の経験学習との交差相関	3年生の経験学習と3年生のスキル項目の横断的相関	4年生の経験学習と4年生のスキル項目の横断的相関	スキル項目が先行する：○で表記
—	ポイントを読み取る	.28	.30	.29	.39	—
—	数量的な思考	.28	.26	.37	.34	—
—	情報検索	.21	.21	.30	.20	—
—	語学スキル	.30	.26	.18	.29	—
—	自己マネジメント	.28	.20	.27	.29	—
—	根源的な分析	.37	.31	.36	.29	—
—	創造力	.32	.30	.37	.36	—
○	傾聴力	.41	.30	.35	.38	—
—	文章表現力	.26	.25	.24	.31	—
○	口頭表現力	.36	.27	.29	.36	—
—	説明力	.26	.32	.33	.31	—
—	グローバルな理解	.32	.23	.32	.35	—

プロセススキル

—	コンピュータ・リテラシー	.19	.05	.18	.22	—
○	商業の理解	.35	.25	.28	.25	—
—	組織の理解	.35	.39	.34	.31	—
—	倫理性	.24	.23	.31	.20	—
—	優先順位	.34	.33	.34	.30	—
—	計画性	.31	.29	.42	.34	—
○	複雑さへの対処	.37	.30	.31	.36	—
—	問題解決	.30	.33	.42	.31	—
—	リーダーシップ	.35	.50	.43	.38	○
—	葛藤への対処	.28	.33	.31	.21	—
○	意思決定	.33	.23	.32	.32	—
—	調整	.19	.37	.35	.26	○
—	チームワーク	.28	.27	.35	.33	—
—	信頼	.25	.34	.45	.26	—
—	タイム・マネジメント	.24	.31	.24	.37	—
—	働きかける力	.23	.37	.37	.38	—

(注) 移転可能なスキル28項目の個別項目と経験学習との先行関係を確認したところ、経験学習が先行した(5項目)、移転可能なスキルが先行した(2項目)の両方が確認された。以上から、図2における矢印を双方向として表記した。

表6 移転可能なスキル28項目とメタ認知的方略の使用の先行関係 n=228

メタ認知的方略の使用が先行：○で表示	移転可能なスキルの項目	3年生のメタ認知的方略の使用と4年生のスキル項目との交差相関	3年生のスキル項目と4年生のメタ認知的方略の使用との交差相関	3年生のメタ認知的方略の使用と3年生のスキル項目との横断的相関	4年生のメタ認知的方略の使用と4年生のスキル項目との横断的相関	スキル項目が先行：○で表示
-	ポイントを読み取る	.11	.16	.09	.14	-
-	数量的な思考	.08	.14	.04	.20	-
-	情報検索	.01	.15	.03	.17	-
-	語学スキル	.11	.08	.02	.17	-
-	自己マネジメント	.05	.12	.16	.13	-
-	根源的な分析	.06	.17	.16	.24	-
-	創造力	.08	.28	.21	.18	○
-	傾聴力	.03	.22	.17	.21	○
-	文章表現力	.04	.16	.14	.22	-
-	口頭表現力	.11	.10	.07	.18	-
-	説明力	.06	.13	.06	.16	-
-	グローバルな理解	.14	.11	.06	.17	-
プロセススキル						
-	コンピュータ・リテラシー	.11	.04	.17	.12	-
-	商業の理解	.07	.14	.09	.16	-
-	組織の理解	.10	.22	.11	.22	○
-	倫理性	.03	.07	.00	.06	-
-	優先順位	.10	.23	.13	.18	○
-	計画性	.20	.24	.27	.24	-
-	複雑さへの対処	.11	.25	.19	.23	○
-	問題解決	.10	.20	.24	.20	-
-	リーダーシップ	.10	.25	.21	.16	○
-	葛藤への対処	-.03	.21	.08	.14	○
-	意思決定	.07	.21	.15	.13	○
-	調整	-.04	.26	.04	.15	○
-	チームワーク	.01	.13	.09	.18	-
-	信頼	.03	.25	.24	.23	○
-	タイム・マネジメント	.06	.16	.14	.31	-
-	働きかける力	.07	.25	.19	.17	○

表7 有能さ・自律性の知覚と他の変数の先行関係 n=228

有能さ・自律性の知覚が先行する：○で表示	他の変数	3年生の有能さ・自律性の知覚と4年生の他の変数との交差相関	3年生の他の変数と4年生の有能さ・自律性の知覚との交差相関	3年生の有能さ・自律性の知覚と3年生の他の変数との横断的相関	4年生有能さ・自律性の知覚と4年生の他の変数との横断的相関	他の変数が先行する：○で表示
—	経験学習	.34	.38	.36	.28	○注)
○	メタ認知方略の使用	.27	.15	.19	.23	
—	移転可能スキル	.43	.46	.62	.64	—

注) 経験学習が有能さ・自律性の知覚に先行すると判断した。その理由は3年生の経験学習と4年生の有能さ・自律性の知覚との交差相関が3, 4年の横断的相関と比べ大きかったこと、また3年生の有能さ・自律性の知覚と4年生の経験学習との交差相関が3年生のそれぞれの横断的相関より小さかったこと、から判断した。

引用文献

- Aamodt, P.O. & Havnes, A. (2008). Factors Affecting Professional Job Mastery: Quality of Study or Work Experience?, *Quality in Higher Education*, vol. 14, No. 3, 233-247.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Berntson, E. (2008). Employability perceptions Nature, determinants, and implications for health and we-being. Department of Psychology, Stockholm University, 1-65.
- Bridges, D. (1993). Transferable skills: a philosophical perspective. *Studies in Higher Education*, 18(1), 43-51.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic Motivation*. New Yorke: Plenum Press. 安藤延男・石田梅男訳『内発的動機づけ—実験社会心理学的アプローチ』誠信書房, 1980年.
- Deci, E. & Flaste, R. (1995). *Why We Do What We do*, Putnam's Sons, New York. 桜井茂男監訳『人を伸ばす力 内発と自律のすすめ』新曜社, 1999年.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential*. New York: The Random House Publishing Group. 寺西康子訳 (2015)『マインドセット「やればできる!」の研究 増補改訂版』草思社.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C.S. & Master, A. (2008). Self-theories motivate self-regulated learning. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theories, research, and applications*, 31-51. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 中谷素之訳 (2009)「自己調整学習を動機づける知能観」塚野州一編訳『自己調整学習と動機づけ』北大路書房. 25-43
- Fugate, M., Kinicki, A.J., & Ashforth, B.E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.
- 藤田英樹 (2004)『コア・テキスト ミクロ組織論』新世社.
- 古川久敬編著 (2010)『人的資源マネジメント「意識下」による組織能力の向上』白桃書房, 69-102.
- Hillage, J. & Pollard, E. (1998). Employability: developing a framework for policy analysis. *DfEE*

Research Briefing No. 85.

- 日向野幹也（2016）「リーダーシップ教育普及元年—大学教育イントレプレナーシップ」『大学教育学会第38回発表要旨集』62-63.
- 石山恒貴（2017）「大学生のアルバイト経験が職業能力と移転可能なスキルに与える影響」『人材育成研究』第13巻第1号，21-42.
- 伊藤崇達（2010）『改訂版 やる気を育む心理学』北樹出版.
- 岩木信喜・梅津亜耶子・前泊麻理菜（2015）「知能の自己理論尺度の作成」『教育実践学研究』第16巻第2号，47-57.
- 城倉亮（2017）「管理職の労働時間の長さに影響するメタ認知的方略の習得について」『Works Review』Vol. 12, 48-57.
- 川嶋太津夫（2007）「産学連携を重視し学生のエンプロイアビリティの育成を目指すイギリスのキャリア教育」日本私立大学協会『学士課程教育におけるキャリア教育・支援の展開』
https://www.shidaikyo.or.jp/riihe/result/pdf/2007_s02.pdf.
- 川嶋太津夫（2011）「大学における Generic Skills の育成と評価」『PROG セミナー報告 大学教育に求められる Generic Skills』, 4-9.
- 木村充・館野泰一・関根雅泰・中原淳（2011）「職場における経験学習尺度の開発の試み」『日本教育工学会研究会報告』JSET11-4, 147-152.
- 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」—経済産業省」
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/chukanhon.pdf>
- Knight, P. T. & Yorke, M (2003). *Assessment, Learning and Employability*, Open University Press, McGraw-Hill Education, Berkshire, England.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning :Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experimental Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning& Education*, vol. 4, No. 2, 193-212.
- 小木曾道夫（2007）『自己生産する組織 —組織の環境，公式構造，課業特性，能率，および有効性の関係—』夢窓庵.
- 松尾睦（2015）『「経験学習」ケーススタディ』ダイヤモンド社.
- 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.
- McQuaid, R. W. & Lindsay, C. (2005). The Concept of Employability. *Urban Studies*, 42(2), 197-219.
- Mentkowski, M. & Associates (2000). *Learning that Lasts: Integrating Learning, Development, and Performance in College and Beyond*. San Francisco: Jossey-Bass. 179-215
- 村山航（2003）「達成目標理論の変遷と展望 —「緩い統合」という視座からのアプローチ—」『心理学評論』46, No. 4, 564-583.
- 中原淳（2013）「経験学習の理論的系譜と研究動向」『日本労働研究雑誌』55(10), 4-14.
- 西宏樹・柳澤さおり（2010）「大学生のアルバイト活動を通じた学習—アルバイトの目標と活動の意識下の効果」『中村学園大学・中村学園短期大学部研究紀要』第42号，285-292.
- Paulsen, A. M. & Betz, N. E. (2004). Basic Confidence Predictors of Career Decision-Making Self-

- Efficacy, *Career Development Quarterly*, 52, 354-362.
- Pool, L. D. & Sewell, P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. *Education+Training*, 49, pp.277-289.
- Robbins, S.P. (2005). *Essentials of Organizational Behavior*. 高木晴夫訳 (2009)『新版 組織行動のマネジメント』ダイヤモンド社.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B.J. (Eds.). *Motivation and self-regulated learning: Theories, research, and applications*, 31-51. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 塚野州一監訳『自己調整学習と動機づけ』北大路書房. 序文, iii-v.
- Taylor, K. M. & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- 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, No.4, 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, 77-102.
- 渡辺研次 (2018)「大学生の移転可能なスキルの発達 (I) -新しいスキルの整理と学年別の発達-」大阪経大論集, 第69巻第1号, 27-48.
- 山本寛 (2012)「大学生のエンプロイアビリティとそのモチベーション等への影響 -文献展望と仮説の構築-」『青山経営論集』第47巻第3号, 31-45.
- 山本寛 (2014)『働く人のためのエンプロイアビリティ』創成社.
- Yorke, M. & Knight, P. (2007). Evidence-informed pedagogy and the enhancement of student employability. *Teaching in Higher Education*, 12, No.2, 157-170.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. 塚野州一・牧野美知子訳 (2008)『自己調整学習の指導-学習スキルと自己効力感を高める』北大路出版, 5-44.