

# 短期大学生のコンピテンシーの伸長に影響を与える 要因分析：社会人基礎力テストの得点の変化に関 する事例研究

著者	小山 理子
雑誌名	京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究 紀要
号	57
ページ	63-71
発行年	2019-12-01
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1108/00000946/">http://id.nii.ac.jp/1108/00000946/</a>

# 短期大学生のコンピテンシーの伸長に影響を与える要因分析 — 社会人基礎力テストの得点の変化に関する事例研究 —

小山 理子

## 1. 問題と目的

近年、大学教育は、2008年の学士課程答申（中央教育審議会，2008）、2012年の質的転換答申（中央教育審議会，2012）を受けて、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・ポリシーの3つの方針に基づいて学修成果、内部質保証を実現していく、目標達成的な教育改革への転換が加速している。ディプロマ・ポリシーは、「各大学、学部・学科等の教育理念に基づき、どのような力を身に付けた者に卒業を認定し、学位を授与するのかを定める基本的な方針」（中央教育審議会，2016）である。多くの大学のディプロマ・ポリシーには、従来の学問分野に固有の専門的な知識・技能のみならず、「学士力」（中央教育審議会，2008）や「社会人基礎力」（経済産業省，2006）で定義されているような資質・能力が掲げられている。このような新たな時代に即した能力のことを、松下（2010）は「新しい能力」と総称し、その特徴として次の3点を挙げている。

- ①多くの国々で共通に、また、初等中等教育から高等教育・職業教育、労働政策に至るまでの幅広い範囲で主張されていること
- ②目標として掲げられるだけでなく、評価の対象とされていること
- ③知識・技能などの認知的側面だけでなく、興味・関心などの情意的側面や対人関係能力などの社会的側面をも含む人間の能力の全体を包括していること

資質・能力は、②の通り評価の対象ではあるが、③で述べられている「人間の能力の全体を包括」する能力をそれぞれの授業で評価することは簡単なことではない。従来の知識・技能と同じ評価指標では測定も困難であり、新たな評価指標の開発も必要となる。その指標の一つとして、多くの大学においてPROG

（Progress Report On Generic Skills）が使用されている。PROGは、河合塾とリアセックが協働で開発した、ジェネリックスキル（汎用的能力／社会人基礎力）を客観的に定量評価できるアセスメントテストである。PROGでは、ジェネリックスキルを、「リテラシー」と「コンピテンシー」の両面から測定している。リテラシーは「知識を活用して問題解決する力」と定義され、「情報収集力」「情報分析力」「課題発見力」「構想力」の4つの能力を測定対象とし、それぞれ5ランクで段階評価されている（リテラシー総合は7ランク）（PROG白書プロジェクト，2018）。一方、コンピテンシーは「経験を積むことで身についた行動特性」と定義され、「対人基礎力」「対自己基礎力」「対課題基礎力」の3つの大分類の下に、9つの中分類、さらに各中分類を構成する33の小分類というコンピテンシー構成概念のもと、それぞれ7ランク（小分類は5ランク）で段階評価されている（PROG白書プロジェクト，2018）。2018年7月末時点でPROGの受検者数は約66万人に達し、それぞれの大学のカリキュラムを通じたコンピテンシーの伸長要因の分析やディプロマ・ポリシーの達成度の分析が行われている。例えば、角方（2016）は、「学外学修プログラム」「キャリア教育」「高校での履修状況の配慮」「アクティブラーニング・PBL」の取り組みを行っている大学において、学生のコンピテンシーの伸びが顕著であること、佐藤・生方（2019）は、学年進行に伴いコンピテンシーが伸長すること、「自主企画ゼミナール」や「自主プロジェクト」のようなPBL型の科目の履修がコンピテンシーの伸長に有意な影響を与えることを明らかにしている。

京都光華女子大学短期大学部ライフデザイン学科でも、ディプロマ・ポリシーには、知識・技能などの認知的側面だけでなく、興味・関心などの情意的側面や対人関係能力などの社会的側面をも含む能力を掲げている。そして、ディプロマ・ポリシーで掲げている資

質・能力を評価の対象とし、ディプロマ・ポリシーを核とした学修成果の可視化に取り組んでいる。具体的には、ディプロマ・ポリシーを量的に評価するために、分野ごとに評価可能なより具体的な目標へと転化させた「ミドルレベルディプロマ・ポリシー」を作成し、ミドルレベルディプロマ・ポリシーをもとに各科目の到達目標を作成し、到達目標の評価を行うという、目標の体系化と評価の体系化を行った。さらに、本学科独自で「総合的評価提示システム（通称：Me-L）」を開発し、ディプロマ・ポリシーの達成度評価を行っている。このシステムによって測定されるディプロマ・ポリシーの達成度評価の妥当性・客観性の検討のため、外部指標としてPROGを使用している。

また、上述したような資質・能力は、大学教育で育成が困難であるということも指摘されている。例えば、溝上（2018a、2018b）は、高校2年時における資質・能力は、大学1年時のそれぞれの資質・能力に有意に影響を及ぼしていることを明らかにし、高校2年生の秋には、ある程度資質・能力は仕上がっており、大学に入学してきた学生の資質・能力を、大学で育てることが難しいことを示唆している。しかしながら、ディプロマ・ポリシーで資質・能力の育成を掲げている限り、大学の教育プログラムを通じて資質・能力を育てることは、喫緊の課題である。そこで、本研究では、京都光華女子大学短期大学部ライフデザイン学科において、本学科の2年間の教育プログラムを通じて学生の資質・能力が伸長しているのか、さらに、どのような要因が学生の資質・能力の伸長にどのような影響を与えるかについて明らかにすることを目的とする。本

研究で対象とする資質・能力は、上述の通り、資質・能力の評価指標として、現時点ではPROGが使用されていることが多いことから、PROGの「リテラシー」と「コンピテンシー」で測定されている項目に限定し、特に「コンピテンシー」に着目する。そして、以下の手順で分析を行う。

まず、1年次（1時点目）と2時次（2時点目）でのコンピテンシーの伸長を、PROGスコアの平均値の変化から確認する。また、教育プログラムを通じたコンピテンシーの伸長という観点では、本学科の教育目標はディプロマ・ポリシー（DP1～DP3）で明示し、すべての授業はディプロマ・ポリシーの実現に結びつくようにすべての授業が構成されている。この点を踏まえると、PROGで測定している項目のうち、ディプロマ・ポリシーで育成を目指している項目のみに限定して測定をしたほうが、コンピテンシーの伸長をより正確に評価できる可能性がある。そこで、DP1～DP3のそれぞれで掲げている項目とPROGの項目との対応付けを行い（表1）、1年次（1時点目）と2時次（2時点目）での、DP1～DP3のそれぞれの観点から見たPROGスコアの平均値の伸長を確認する。

次に、平均値に伸長が見られた項目について、どのような学習活動がその伸長に影響を与えているのかを確認するために、学習活動に関するアンケート調査を行い、PROGスコアの伸長とアンケート調査の各項目の平均値との関連を確認する。具体的には、伸長が見られたPROGの項目について、スコアの高群と低群に分類し、高群と低群での学習活動に関するアンケート調査のスコアの差異を確認する。

表1 ディプロマ・ポリシー（DP1～DP3）とPROGとの対応付け一覧

DPの区分		内容	観点	対応するPROGの能力要素
DP1	こころ	思いやりの心を持って、学びの意欲を高めることができる	(1) 思いやりの心	親和力
			(2) 学びの意欲	自信創出力
DP2	教養	21世紀の教養を身につけ、広い視野と将来の見通しを持って社会とかわることができる	(1) 文化的側面	リテラシー全般
			(2) 産業的・社会的側面	
DP3	人材	社会に生きる人材として、多様な知識や技術、感性を身につける	(1) 専門性に伴う知識、技術、感性	-
			(2) 社会基礎力の特定の要素の育成	協働力 統制力 感情制御力 行動持続力 課題発見力 計画立案力 実践力

最後に、PROGのスコアに伸長が見られた学生に対して、インタビュー調査を行い、具体的にどのような経験、行動がコンピテンシーの伸長に影響を与えているのかを確認する。

この一連の分析により、大学教育においてコンピテンシーを育成するために必要となる教育改革や授業改善につながるような示唆を得られる可能性がある。

## 2. 方法

### 2.1 調査対象者

京都光華女子大学短期大学部ライフデザイン学科2015年度生～2017年度生のうち、経年でPROGのデータがあり、学習行動アンケート回答が有効であった214名を分析対象とした(表2)。

表2 調査対象者

	1時点目 (1年次)	2時点目 (2年次)	アンケート 回答数	分析 対象者数
2015年度生	80	82	82	71
2016年度生	101	101	101	66
2017年度生	86	94	94	77
合計	267	277	277	214

### 2.2 調査項目

#### (1) PROGのコンピテンシーのスコア

「対人基礎力」「対自己基礎力」「対課題基礎力」の3つの大分類の下の9つの中分類を使用した。

##### 「対人基礎力」

- ・親和力(親しみやすさ、気配り、対人興味/共感・受容、多様性理解、人脈形成、信頼構築)
- ・協働力(役割理解・連携行動、情報共有、相互支援、相談・指導・他者の動機づけ)
- ・統率力(話し合う、意見を主張する、建設的・創造的な討議、意見の調整、交渉、説得)

##### 「対自己基礎力」

- ・感情制御力(セルフウエアネス、ストレスコーピング、ストレスマネジメント)
- ・自信創出力(独自性理解、自己効力感/楽観性、学習視点・機会による自己変革)
- ・行動持続力(主体的行動、完遂、良い行動の習慣化)

##### 「対課題基礎力」

- ・課題発見力(情報収集、本質理解、原因追及)
- ・計画立案力(目標設定、シナリオ構築、計画評価、リスク分析)
- ・実践力(実践行動、修正/調整、検証/改善)

1～7ランクをそれぞれ1点～7点に数値化し、分析に使用した。

#### (2) 学習活動アンケート調査

「学習活動についてのアンケート」を、PROGの受験開始前に実施した。項目は以下の13項目である。

- ①他学年の学生との交流(部活など)
- ②社会人との交流(アルバイト、ボランティアなど)
- ③チームで力を合わせる協働作業
- ④グループでの議論で、自分の意見を述べること
- ⑤グループでの議論で、リーダーや司会の役割を担うこと
- ⑥多くの人前での発表・プレゼン
- ⑦情報を収集し、自らの考えをまとめ、レポートを作成すること
- ⑧授業(講義等)の予習・復習
- ⑨授業の宿題を期限までに提出すること
- ⑩新たな企画を考えること
- ⑪自分なりに主体的に取り組み続けたこと
- ⑫大変、ストレスを感じたこと
- ⑬目標に向かって懸命に努力したこと

教示は「本学科の教育をより良くしていくためのアンケート調査です。質問への回答内容は、成績評価とは一切関係ありません。大学生活において、あなたの経験について教えてください。各設問において、該当するものの番号に○を1つけてください」とした。項目は以下の通りであり、それぞれ、「よくあった」(4点)～「なかった」(0点)の数値化を行った。アンケート実施時に、成績に一切関係がないこと、回答しなくても不利益を被ることはないこと、個人が特定されない形式で集団データとして扱うことを説明し、倫理的配慮を行った。

(3) インタビュー調査

1 時点目から 2 時点目にかけて PROG のコンピテンシーのスコアが伸長した学生 10 名 (2016 年度生 4 名、2017 年度生 6 名) を対象に、個人インタビュー (30 分～ 50 分) を行った。形式は、スコアが伸長したと実感している行動や経験に関する半構造化インタビューである。インタビュー開始時に、成績に一切関係がないこと、回答しなくても不利益を被ることはないこと、個人が特定されない形式でデータとして扱うことを説明し、倫理的配慮を行った。

3. 結果

3-1. コンピテンシーの伸長について

(1) PROG のコンピテンシーの各項目の伸長

「コンピテンシー」の 9 つの中分類である「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」「計画立案力」「実践力」について、1 時点目と 2 時点目のスコアの平均値の比較 ( $t$

検定) を行った。その結果、「計画立案力」以外のすべての項目で、平均値は 2 時点目のほうが高く、「感情制御力」「自信創出力」の 2 項目については有意 ( $p<.01$ ) に高かった。最も伸びが大きかったのが「自信創出力」(+.73) で、次いで「感情制御力」(+.41) であった (表 3)。

(2) DP の観点から見たコンピテンシーの伸長

1 年次から 2 年次にかけての DP の伸長を確認するために、表 1 の対応付けの通り、DP ごとにスコアの平均を算出し、1 時点目と 2 時点目のスコアの平均値の比較 ( $t$  検定) を行った。DP2 は、PROG の「リテラシー」と対応させ、参考までに確認を行った。その結果、DP1 と DP3 のスコアは、2 時点目のほうが有意 ( $p<.05$ ) に高かった。DP2 は 2 時点目のほうが高かったが有意ではなかった (表 4)。特に、DP1 のスコアの伸長が大きく (+.47)、これは、(1) の結果の通り、「自信創出力」の伸長に影響を受けていることが理由であると考えられる。

表 3. PROG 「コンピテンシー」の平均値の比較

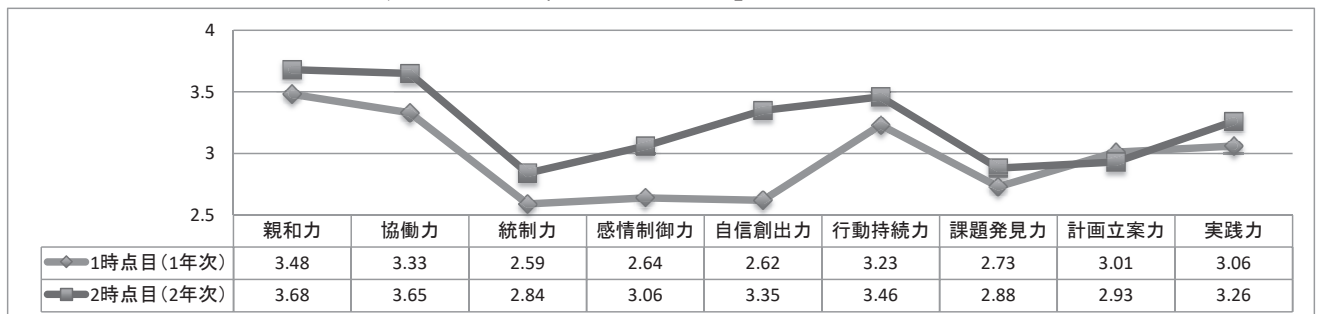
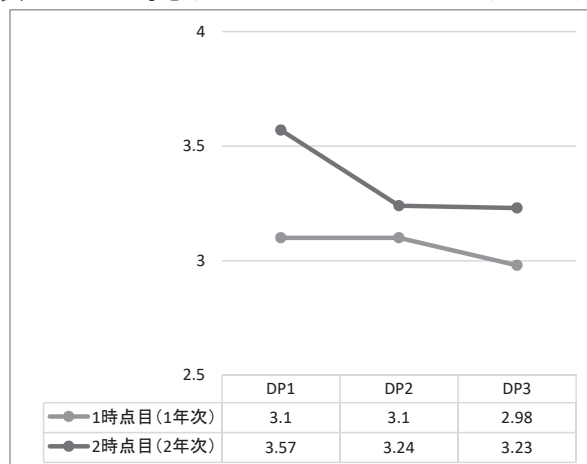


表 4. DP に対応させた PROG のコンピテンシーの比較



### 3-2. コンピテンシーの伸長と大学生活における経験との関連について

3-1の結果から、「コンピテンシー」のなかでも伸長が大きかった「自信創出力」に着目し、「自信創出力」と「学生時代にどのような学習経験」との関連を分析した。1時点目から2時点目の変化量の指標として「Progress Index」(以下、PI値)を使用した。PI値とは、初期値の影響を除くために、1時点目のレベルから2時点目のレベルを予測するモデルを作成し、各レベル間の変化量(実測値)と、モデルから求められる想定変化量の差を「望ましさ」と考え、各レベル間のウエイトのことである。今回の分析における1時点目から2時点目のコンピテンシーのPI値は表5の通りである。

表5. PROG「コンピテンシー」のProgress Index (PI値)

		2時点目						
		1	2	3	4	5	6	7
1時点目	1	40	55	69	81	90	96	100
	2	28	42	57	71	84	92	98
	3	20	32	46	61	75	86	94
	4	13	24	36	51	65	77	88
	5	7	15	26	38	53	67	79
	6	3	9	18	30	44	59	73
	7	1	5	11	22	34	48	63

このPI値を使用し、「自信創出力」のスコアが「伸びた群」(以下、高群、n=59)と「伸びがみられなかった群」(以下、低群、n=71)に分け、高群と低群で、「学生時代にどのような学習経験」のアンケート項目のスコアの差を確認した(表6)。

その結果、高群は低群に比べ、「社会人との交流」「チームで力を合わせる協働作業」「グループで自分の意見を述べること」「グループでリーダーや司会の役割を担うこと」「多くの人の前で発表、プレゼン」「情報を収集し自らの考えをまとめレポートを作成すること」「授業の予習・復習」「期限までに課題を提出すること」「新たな企画を考えること」「自分なりに主体的に取り組み続けたこと」「大変ストレスに感じたこと」「目標に向かって懸命に努力したこと」

で、自分の意見を述べること」「多くの人前での発表・プレゼン」「新たな企画を考えること」「自分なりに主体的に取り組み続けたこと」「目標に向かって懸命に努力したこと」の7項目において、有意( $p<.05$ )にスコアが高かった。

### 3-3. インタビュー調査結果について

「PROG」で測定される「自信創出力」は、「独自性理解(他者と自己の違いを認め、自己の強みを認識することができる)」「自己効力感/楽観性(やればできるという予測や確信をもつことができる)」「学習視点・機会による自己変革(常に何かを学ぼうとする視点をもち、機会をうまくとらえて自己の成長に活かすことができる)」である。インタビュー調査から、上述の3つの概念に該当する具体的な経験を抽出した。以下に具体的な内容を記す。

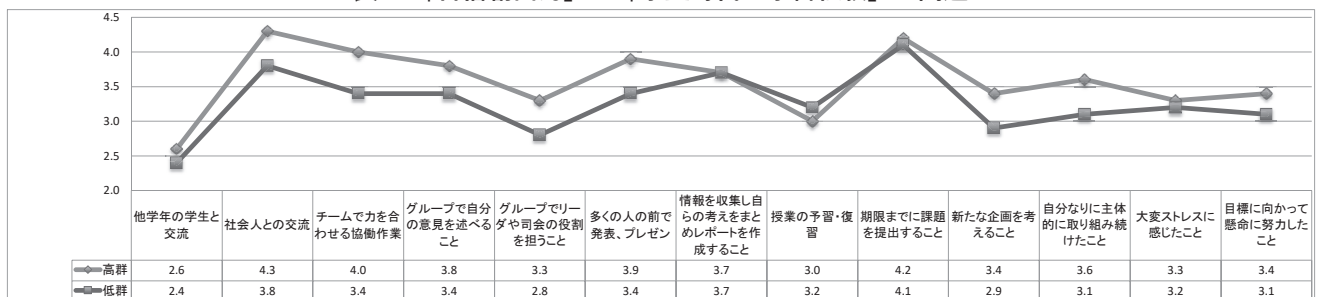
#### ・独自性理解

『1年生の時は、自分のことだけで精一杯だった。2年生の授業では、メンバー全員がしっかりやらないと、とても成し遂げられないような目標を与えられた。その中で、困っている子や毎日泣いている子に対して、自分から積極的に声をかけ、悩みを聞いてあげるようにした。少しでも元気になってもらいたいと思った。』

→グループワークで他者に接して他者と比較し自分の強みを発揮する経験

『1年生の後期から就職活動に向けて、いろんな取り組みを行なった。その中で自分を分析した時に、強みや弱みなどを知るきっかけがあり、そこで自分の強みに気づけた。進路

表6. 「自信創出力」と「学生時代の学習経験」の関連



ガイダンスや職業人の話なんかもあったが、PROG やその講演もきっかけになった。私の強みは責任感が強いところと、誰とでも話せるところにある。』

→自分の強みを発見する経験

→自己分析をする経験

『就職活動で、自己PRを書く機会などに、自分を見つめ直すことが多い。考えていく中で、思ったことを行動に移すタイプ、行動力があるというのが強みだと思うようになった。1年生からどんどん積極的になって、好奇心が増えた。結構私の周りの友達が、行動しない人が多くて。就職活動でも12月あたりから調べたりしたけど、「まだ早くない?」とかそういうの言われてた。』

→自分を見つめ直す経験

→周りの人と比較し自分の強みを確認する経験

→自分の強みを行動に移す経験

#### ・自己効力感／楽観性

『与えられた仕事を自分がいかに楽しめるかが大事だと思うようになった。とにかくいろいろと授業を取ろうって思っていて、その授業受けてたら楽しくなった。』

→与えられた役割を果たす経験

『1年のときに授業の単位を落として、2年で取らないと卒業できないという状況になった。結構ギリギリだったけど、最後まで課題に取り組んで、あんまり好きでもなく、不得意だけど、卒業しなければという思いは強いので頑張った。』

→マイナスな結果を避けるために懸命に努力をする経験

#### ・学習視点・機会による自己変革

『結果そのものより、物事に取り組んだ姿勢や態度を評価されるほうが嬉しいと思うようになった。授業では、先生が「すごいやん」と褒めてやる気にさせてくれた。もちろん自

分の描いているものに対して評価してくれるけど、やっぱり真剣に取り組んでいる姿勢とかもきちんと評価してくれるので、頑張らなければと思えるようになった。』

→自分の態度や行動を評価される経験

『授業の中で、秘書検定やPC検定などいろんなジャンルの資格が取れるものがある。秘書検定は、友達と一緒に勉強して一発で合格できたが、そういう経験が自信につながっている。』

→資格に向けて挑戦する経験、合格する経験

これらの内容から、「自信創出力」の伸長に影響を与える要因として、以下の6つ経験が抽出された。

- ・他者を通じた自己発見や自己理解の経験
- ・振り返りを通じた自己発見や自己理解の経験
- ・与えられた役割を果たす経験
- ・逃げられない状況下において懸命に努力をする経験
- ・自分の態度、行動を評価される経験
- ・目標に向けて挑戦し、成功する経験

## 4. 考察

本研究の目的は、京都光華女子大学短期大学部ライフデザイン学科において、2年間の教育プログラムを通じた学生のコンピテンシーの伸長と、伸長に影響を与える要因を分析することであった。そのために、2015年度生～2017年度生のうち214名を調査対象とし、①2時点でのPROGスコアの平均値の変化からコンピテンシーの伸長の分析、②PROGのスコアの平均値に伸長が見られた項目と学習活動の関連の分析、③インタビュー調査をもとにしたコンピテンシーの伸長に影響を与えている経験の分析を行った。

その結果、①からは、1年次から2年次にかけて、コンピテンシーは伸長することが確認され、特に「自信創出力」の伸長が大きいことが明らかになった。②からは、「自信創出力」の伸長が大きい学生は、「社会人との交流」「チームで力を合わせる協働作業」「グループでの議論で、自分の意見を述べること」「多くの人

前での発表・プレゼン」「新たな企画を考えること」「自分なりに主体的に取り組み続けたこと」「目標に向かって懸命に努力したこと」の経験を多くしていることが明らかとなった。③からは、「自信創出力」の伸長は、「他者を通じた自己発見や自己理解の経験」「振り返りを通じた自己発見や自己理解の経験」「与えられた役割を果たす経験」「逃げられない状況下において懸命に努力をする経験」「自分の態度、行動を評価される経験」「目標に向けて挑戦し、成功する経験」が影響を与えている可能性があることが明らかとなった。

これらの結果から、本学科の学生のコンピテンシーの伸長に与える影響について、次のことが示唆される。まず、時間の経過とともに、平均的にみればコンピテンシーのスコアが伸長しており、本学科における教育カリキュラムがコンピテンシーの育成にある程度は影響を与えている。特に、アクティブラーニング型授業のなかでも、学外の社会人と一緒に取り組むような地域連携や社会連携でのプロジェクト型授業が、「自信創出力」の育成に影響を与えていると言える。

本学科は、2014年度から文部科学省の「大学教育再生加速プログラム（AP）」の採択を受け、アクティブラーニングの活性化と学修成果の可視化に取り組んでいる。アクティブラーニングの活性化では、ディプロマ・ポリシーの達成はもちろんのこと、コンピテンシーの育成に向け、PROGの結果も参考にし、コンピテンシーのなかでも本学の学生の強みをさら伸ばし、弱みを克服するための方針を考え、組織的にアクティブラーニングを導入した。本学科の学生の弱みの一つが「自信創出力」であった。短期大学59校の結果から得られた全国基準のデータ（ $n=34,588$ ）と今回の分析で使用した本学科の学生の3年分のデータ（ $n=214$ ）を比較すると、「自信創出力」はコンピテンシー要素のなかでも全国基準値との差が最も大きく、全国基準値3.06に対して本学科の1年時の平均値は2.62であった。そのため、本学科を代表するアクティブラーニング型授業である「プレゼンテーション演習」（1年前期・必修科目）では、「自信創出力」の向上も授業の狙いの一つとし、プレゼンテーションの技能の獲得のみならず、地域や企業から与えられたテーマに対して、企画案や解決策を考え、提案を行う、問題発見、課題解決型のPBLを行っている。この授業では、学生は自ずと、「社会人との交流」「チームで力を合わ

せる協働作業」「グループでの議論で、自分の意見を述べること」「多くの人前での発表・プレゼン」「新たな企画を考えること」を経験する。さらに、個々の学生によって差異はあるが、「自分なりに主体的に取り組み続けたこと」「目標に向かって懸命に努力したこと」が発揮されやすい授業構成にもなっている。結果として、本学科の2年時の「自信創出力」の平均値（3.35）は、1年時（2.62）から伸長（.73）しただけでなく、コンピテンシー要素のなかでも最も伸長が大きく、短期大学全体の全国基準値（3.06）を上回り、「弱み」であった「自信創出力」が「強み」となっていた。つまり、アクティブラーニング導入に際し、学生の能力を可視化し、方針を決め、組織的に取り組むという一連の流れの妥当性とその効果が確認されたとも言えよう。

また、学習活動のアンケート調査の項目のうち、「情報を収集し、自らの考えをまとめ、レポートを作成すること」および「授業の課題を期限までに提出すること」に関して、「自信創出力」の伸長の高群と低群で得点差がなかったことについては考察に値する。「情報を収集し、自らの考えをまとめ、レポートを作成すること」および「授業の課題を期限までに提出すること」は、従来の講義のみの授業でも行っており、学生として求められる学習態度や学習行動である。しかしながら、今回の調査結果から、このような学習態度や学習行動が身につけているだけでは、「自信創出力」は伸長しないことが明らかとなった。資質・能力は従来型の講義型授業では育成が困難であり、アクティブラーニング型授業が有効である（松下，2014、溝上，2014；2018ほか）ことが、今回の調査から実証的に示された。

次に、インタビューの結果から、「自信創出力」に限定するもの、授業改善や学生指導につながる方策を検討する。インタビューでは、「自己発見」や「自己理解」が自信創出力の育成につながったことが多く語られた。自己発見や自己理解は、就職活動の準備に必ず含まれる活動であり、就職活動に取り組む学生であれば誰もが経験する。しかしながら、就職活動時に自己発見や自己理解を初めて行うのではなく、早期から授業で行う機会があるほうが、学生の成長をより促すことができると言えよう。授業改善の方策としては、リフレクションの強化が考えられる。すべての授業に



において授業内容と関連付けて、自己の成長を感じさせ、これから何をすべきかを考え、ワークシートに記入し、学生同士のペア評価を行い、教員がフィードバックするといったリフレクションの時間を設けることは、すぐにでも実践可能であろう。また、「自分の態度、行動を評価される経験」「目標に向けて挑戦し、成功する経験」も自信創出力の育成には重要であることが改めて確認された。ここから考えられる方策は、ポジティブなフィードバックである。例えば、本学科では、学修成果の可視化の取り組みのひとつとして、学期の初めに目標設定シートを作成し、それをもとにクラスアドバイザーと個人面談を実施し目標をブラッシュアップし、学期末に振り返りを行うという取り組みをスタートさせた。個人面談の時に、目標が達成できたかの確認だけではなく、目標達成のプロセスでの態度や行動を評価するようなフィードバックを行うことで、学生指導が強化されるであろう。ポジティブなフィードバックは、個人面談に限らず、もちろん日頃の学生指導において意識的に実践できることでもある。さらに、「与えられた役割を果たす経験」と「逃げられない状況下において懸命に努力をする経験」から、アクティブラーニング型授業におけるグループワークの改善の方策が考えられる。グループワークで責任のある役割をすべてのメンバーに与えることが重要である。学生の自主性に委ねるケースもあるが、それぞれの任務と遂行状況を確認して、それぞれが責任感を持ってグループワークに取り組めるように、教員が関与して仕掛け作りを行うことも必要であろう。

## 5. 今後の課題

本研究では、本学科の2年間の教育プログラムを通じて、学生のコンピテンシーが伸長する可能性があること、コンピテンシーなかでも自信創出力に影響を与える経験や行動をある程度明らかにすることができた。本学科に限定した固有の事例であり一般化はできないが、大学で資質・能力は育成することが困難であることが指摘されているなか、教育プログラムや授業改善で、コンピテンシーは伸長する余地があることを示せたことが本研究の意義である。また、考察で示した授業改善や学生指導につながる方策は、全学レベルのカリキュラム改革や組織改革といったマクロレベル

の改革ではなく、日頃の教職員の意識改革や業務改善のミクロレベルの改革である。ミクロレベルの改革は着手しやすいものの、学修成果へとつなげていくためには、意識改革や業務改革の方向性をIRデータで示していくことが求められている。そのため、今回の研究の分析結果は、学修成果につなげるためのIRデータとしての価値があると言える。

しかしながら、本研究には課題がある。まず、本研究で示したコンピテンシーの伸長は、学生の平均データであり、全学生のコンピテンシーが伸長した訳ではない。伸びなかった学生や低下した学生も存在する。これらの学生に着目し、コンピテンシーの伸長に向けた方策を考える必要がある。次に、本研究で対象としたコンピテンシーが、PROGのスコアに限定されていることである。ディプロマ・ポリシーで掲げている資質・能力をPROGの項目を対応させ分析を行ったが、それだけでディプロマ・ポリシーの伸長を正しく評価できているとは言い難い。本学科の場合は、独自の評価システム「総合的評価提示システム（通称：Me-L）」のデータを活用し、ディプロマ・ポリシーの達成度との関連で、カリキュラム改善や授業改善の方策を検討する必要がある。さらに、アンケート調査およびインタビュー調査の限界である。学習経験アンケートの項目についても、今回は13項目との関連しか確認できていない。コンピテンシーの伸長に影響を与える可能性がある学習経験は、13項目以外にも存在する。今回の研究では、それらの影響を検討できていない。インタビュー調査もコンピテンシーが伸長した10人の調査にとどまり、パーソナリティーに影響を受けている項目もある。アンケート調査については項目の改善、インタビュー調査については、コンピテンシーが伸長した学生だけでなく、伸長しなかった学生にもインタビューを行うなど、対象者の拡大に取り組み、さらなる分析を行う必要がある。これらのことを今後の課題としたい。

## 謝辞

文部科学省「大学教育再生加速プログラム（AP）」の事業として、2015年度～2017年度にPROGを実施しました。アンケート調査およびインタビュー調査には、本学科の学生の協力をいただき、本研究の調査

分析は、株式会社リアセックの協力をいただきました。  
関係各位に感謝します。

### 参考文献

- 角方正幸 (2016) 「大学教育改革がコンピテンシーの成長に与える影響」『大学教育改革の実態の把握及び分析等に関する調査研究』文部科学省平成 27 年度先導的・大学改革推進委託事業調査研究報告書  
経済産業省 (2006) <https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html> (参照日 2019 年 9 月 6 日)  
佐藤仁志・生方亨 (2019) 「汎用的能力調査からみた学生のコンピテンシー形成について」麗澤大学紀要第 102 巻  
中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm)) (参照日 2019 年 9 月 6 日)  
中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)) (参照日 2019 年 9 月 6 日)  
中央教育審議会 (2016) 「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー), 「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー) 及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー) の策定及び運用に関するガイドライン  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/\\_icsFiles/afiedfile/2016/04/26/1369884\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/_icsFiles/afiedfile/2016/04/26/1369884_3.pdf)) (参照日 2019 年 9 月 6 日)  
松下佳代 (2010) 「<新しい能力> 概念と教育—その背景と系譜」松下佳代 (編) 『<新しい能力> は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房  
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

- 溝上慎一 (2014) 「学校から仕事へのトランジションとは。」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, p1-39  
溝上慎一 (2015) 「なぜ、学校から社会へのトランジション (移行) 調査か」溝上慎一 (責任編集), 京都大学高等教育研究開発推進センター・河合塾 (編) 『どんな高校生が大学、社会で成長するのか—「学校と社会をつなぐ調査」からわかった伸びる高校生のタイプ』学事出版  
溝上慎一 (責任編集), 京都大学高等教育研究開発推進センター・河合塾 (編) (2018a) 『どんな高校生が大学、社会で成長するのか 2』東信堂  
溝上慎一 (2018b) 『大学生白書 2018—いまの大学教育では学生を変えられない』学事出版  
PROG 白書プロジェクト (2018) 『PROG 白書 2018 企業が採用した学生の基礎力と PROG 研究論文集』学事出版

