

学生が考える、大学生に求められる力に関する調査報告

伊 藤 美 加

キーワード：大学生、思考力

要旨

本稿では、大学生に求められる力を学生自身はどのように認識しているのかという視点から検討した。具体的には、大学生に求められる力を自分にも求められているととらえるのかを、「大学生に必要な力」と「自分の力」との回答を求め、2年生以上と新入生とではどのように異なるのか、その回答の差異も分析した。その結果大学生に求められる力として、「前に踏み出す力」や「考え抜く力」よりも、「伝える力」や「チームで働く力」を学生は重視していた。このうち、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「伝える力」は2年生以上が新入生よりも評定値が低くなったのは、実際に大学での学びを経験することによって逆に、大学での学習にかかわる力を相対的に低く評価したためと解釈された。そして「大学生に必要な力」から「自分の力」を減じた「差」の分析からは、「考え抜く力」と「伝える力」を今後身に付けることが期待されていると学生は認識していると解釈された。

I 問題

2000年以降、18歳人口の減少に伴い大学・短大への進学率が上昇し、大学教育改革が熱心に展開される中、教員は学生の質の変化への対応が求められるようになった。本学では2001年度より、新入生を対象に「大学基礎講座Ⅰ」および「大学基礎講座Ⅱ」を開講し、これまでの学生なら大学で教えなくともできていたことや大学で学ぶ学生に身に付けてほしいことを能動的に学ぶ、導入教育の取り組みとして行った。これらの授業の目標は、学生が、人の話を聴いて要点を把握したり、特定のテーマに関する情報を収集したり、自分の考えていることを正確に文章に表現する、あるいは相手にわかりやすく伝えるという、基礎的な学習技能を身に付けることができるようになることであった。更に、授業への取り組み方を改め、学習意欲を高

めることで、大学で学ぶ意味を学生それぞれがより深く考える機会を持つことも目指していた。つまり、大学で必要な学習技能の習得と望ましい学習態度の育成を通して、大学生の「学ぶ力」を向上させようとしてきた（藤田, 2002a, 2002b; 伊藤, 2004, 2005, 2007）。

そして2010年度の改組に伴うカリキュラム改変により、「大学基礎講座Ⅰ・Ⅱ」の学習内容は各学科の専門教育「基礎ゼミⅠ・Ⅱ」に含めることとなり、代わって、大学だけでなく社会へ出てからより重要となる「社会人基礎力」を身につけさせるための授業科目として、「コミュニケーション演習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」が新設された。この授業では、グループ討論の仕方、発表の準備の進め方、資料の検索方法、レジュメやスライドの作り方、そして発表の仕方について、他者と協調しながら学習に取り組むグループ学習を導入していた。こうした学習技能の習得をグループによる学習を通じて行うのは、学習は他者とのやり取りの中で構築され磨き上げられるという学習科学の考えに基づき、他者と協同して学ぶことでコミュニケーション・スキルを向上させるためであった（伊藤, 2012, 2013）。その後、学習技能を区分し、それに特化した科目に分散するようになった。具体的には、読み書き能力を中心とした日本語でやり取りする基礎的な知識と技能を修得するための科目として「日本語コミュニケーションⅠ・Ⅱ」や、共に学ぶ仲間としての関係を構築するためのソーシャル・スキルの修得やチームワーク力を養成するための科目として「コラボレーションワーク入門」があった。その後、本学への帰属意識の喚起や醸成を踏まえた「京都光華の学び」も新科目として追加された。

しかしこれらの取組の中で、学生の思考力の欠如が気にかかるようになった（伊藤, 2006）。大学では、自分できちんと考えることに価値を置いている。授業においても「考えろ」と実際にことばであらわされているかどうかにかかわらず、多くの場面で「考える」ことが求められている。しかし、きちんと考える重要性や必要性を理解しないまま、特定の知識・技能が身に

つけばそれでいいと学生は誤解している。例えば「レポートの書き方」についての授業回では、教員側がどのようなことを取り上げて、どのような視点で論じのかといったレポートの内容に関わる講義をしても、学生側は書式はどうしたらいいのか、どのくらいの量を書くべきかといったレポートの形式に気を取られるようだ。「大学生に必要な力」や「考える力」は、教員と学生とでは、感じている重要性や必要性にズレが生じている、それらの認識そのものが異なる可能性がある。

そこで本稿では、伊藤（2022）に引き続き、大学生に求められる力を学生自身はどのように認識しているのかについて調べるために行った調査結果を分析・報告する。大学生に求められる力を自分にも求められているととらえるのかを、自分が考えるそれ（理想）と今の自分のそれ（現実）との差異として、そしてそれらは新入生とそれ以外では異なるのかを検討する。学生自身が、大学生に求められる力や自分に求められる力をどう認識しているのかを実証的に明らかにすることは、大学教育のあり方を検討する上で貴重な資料となり得ると考えられる。

Ⅱ 方法

調査概要

大学生対象に、大学生に求められる力について、質問紙調査を行った。

調査は、筆者の担当授業「心理学」（リベラルアーツ教育科目、選択科目）の2021年度を受講生を対象に、授業期間終了後の7月21日から28日までに実施した。

調査協力の依頼と調査手続きについて、学習管理システム光華 navi の授業資料に示した。プライバシーへの配慮や調査に参加しない自由の確保についても確認してもらった後、社会人基礎力尺度の各質問項目への回答を始めるよう指示した。ダウンロードした調査ファイルの Excel シートに各質問項目が並び、その横の列に回答としてプルダウンメニューから該当する数字を選んでもらった。すべての回答終了後に調査ファイルを課題提出機能によりアップロードしてもらった。

社会人基礎力尺度

社会人基礎力尺度は、個人単位でキャリア教育プログラム効果測定に利用可能なもので（西道, 2011）、4つの下位尺度からなる計40項目から構成される。西道（2009）は、文部科学省（2004）のキャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議の提言と、経済産業省（2006）の社会人基礎力に関する研究会の提言とを基に、社会人基礎力の概念的定義を整理するとともに、独自調査で収集した基礎力を加え、測定対象とすべき指標の整理を行った。続いて西道（2011）はこれらの項目に対して尺度構成と標準化を目的としたデータ収集・分析を行い、下位尺度ごとの信頼性を高めた上で、改訂版尺度を示している。この尺度を援用することとした。

各下位尺度と質問項目例を Table 1 に示す。それぞれの質問項目について、「大学生として、どの程度必要だと思うか」（以下「大学生に必要な力」）を「とても必要である = 5」から「まったく必要ではない = 1」の5段階で、また「自分にそれぞれの力があると思うか」（以下「自分の力」）を「とてもある = 5」から「まったくない = 1」の5段階で、受講生に評価してもらった。

Table1 社会人基礎力尺度の下位尺度と質問項目

下位尺度	質問項目例
前に踏み出す力	<p>提案するだけでなく、自ら目の前の対象を動かす力</p> <p>指示を待つのではなく、自らやるべきことを見つけて積極的に取り組む力</p> <p>目標を達成するために周りの人に呼びかけて、周囲の人を動かす力</p> <p>人を巻き込んで提案する力</p> <p>立場や意見の異なる人に働きかけて、動かす力</p> <p>自分の果たすべき役割と責任を自覚し、積極的に取り組む力</p> <p>失敗をおそれず、行動に移す力</p> <p>自分の個性や趣味・関心にもとづいて、目の前の課題に取り組む力</p>
考え抜く力	<p>課題を解決する複数のプロセスを明確にし、最善のプランを立案する力</p> <p>あらゆる可能性を再検討することで、解決方法を再発見する力</p> <p>既存の発想にとらわれず、解決方法を工夫して考える力</p> <p>未知の分野にまで思考を広げることで、新しい解決方法を導き出す力</p> <p>正解不正解が曖昧な問題の解決策を見いだす力</p> <p>目標を達成するために解決すべき問題を見つける力</p> <p>目標を達成するための手順や方法について優先順位を決定する力</p> <p>得られた情報を、多面的・多角的に整理する力</p> <p>将来設計に基づいて、今取り組むべき学習や活動を理解して準備する力</p> <p>見過ごされがちな問題を発見する力</p> <p>自分に必要な情報や資料を的確に探し出す力</p>
伝える力	<p>自分の言いたいことを、わかりやすく、効果的に伝える力</p> <p>限られた時間の中で、情報や主張を、わかりやすく聞き手に伝える力</p> <p>自分の考えをわかりやすく整理して、相手に理解してもらえるように伝える力</p> <p>自分の話に信頼感をもってもらえるように話せる力</p> <p>仲間うちにしか伝わらないような言葉で話したりせず、誰もが理解できるように話す力</p> <p>情報を伝えるために、必要な創意工夫を加える力</p> <p>相手の立場に配慮しながら、自分の主張を伝える力</p> <p>調べたことを伝える際に、効果的な手段やメディアを用いる力</p> <p>相手にとって良くないことでも、自分の意見を誠実に伝える力</p>
チームで働く力	<p>お互いの個性や能力を理解し、それが発揮できるような関係を築く力</p> <p>グループの中で、自分がどんな役割を担えばよいのかを理解する力</p> <p>状況に応じて、自らの発言や行動を適切に律する力</p> <p>他者と共有する「空気」を読んで、自分の行動を修正できる力</p> <p>相手の言動を観察し、意見や主張を正確に聞き取る力</p> <p>話しやすい雰囲気をつくって、相手の意見を引き出す力</p> <p>固定概念にとらわれずに、相手の立場や意見を理解する力</p> <p>周りの人たちの仕事から、働く意義や大切さを理解する力</p> <p>周囲の人々や物事との関係を理解するために積極的に働きかける力</p> <p>学んだことや体験したことを、職業や生活とつなげて考える力</p> <p>既存のやり方やマニュアルにとらわれずに考えを受け入れる力</p> <p>自分が分からないことを聞き流さずに、相手に質問して確認する力</p>

Ⅲ 結果

1. 調査対象者の内訳

調査参加者 193 名のうち、高校生 10 名と白紙提出者 2 名を除き、181 名を分析対象とした。学科・学年の内訳を Table 2 に示す。

2. 大学生に必要な力と自分の力の分析

下位尺度別の調査参加者による評価の平均値を Figure 1 に示す。

評価 2（大学生に必要な力、自分の力）×下位尺度 4 の 2 要因分散分析を行った。評価の主効果および下位尺度の主効果（順に、 $F(1, 180) = 768.48, p < .001, MSe = .831$; $F(3, 540) = 74.61, p < .001, MSe = .084$ ）、交互作用が有意になった（ $F(3, 540) = 72.95,$

$p < .001, MSe = .070$ ）。交互作用が有意になったので、下位検定を行ったところ、いずれの評価においても下位尺度の単純主効果が有意になった。多重比較（以下すべて Ryan 法）を行ったところ、「大学生に必要な力」において、「前に踏み出す力」は「考え抜く力」と有意差がなかったが「伝える力」や「チームで働く力」と有意差があり、「伝える力」は「チームで働く力」と有意差がなかったが「前に踏み出す力」や「考え抜く力」と有意差があった。よって、調査参加者は「大学生に必要な力」として下位尺度のいずれも 5 段階評価のうち 4 以上と評価しており、大学生に求められる力であるとみなしているが、その中でも「前に踏み出す力」や「考え抜く力」よりも、「伝える力」や「チームで働く力」をより大学生に必要であると評価していることが示された。

Table2 分析対象とした調査参加者の学科・学年の内訳

			4年生	3年生	2年生	1年生	
大学	A学部	a学科	3	7	4	25	
		b学科	b-1専攻	0	0	2	24
	b-2専攻		0	1	8	13	
	B学部	c学科	0	0	3	24	
		d-1専攻	0	2	0	10	
			d学科	d-2専攻	0	0	0
		e学科	0	0	0	12	
		C学部	f学科	9	7	17	0
	短大部	e学科	－	－	8	0	
計		12	17	42	110		

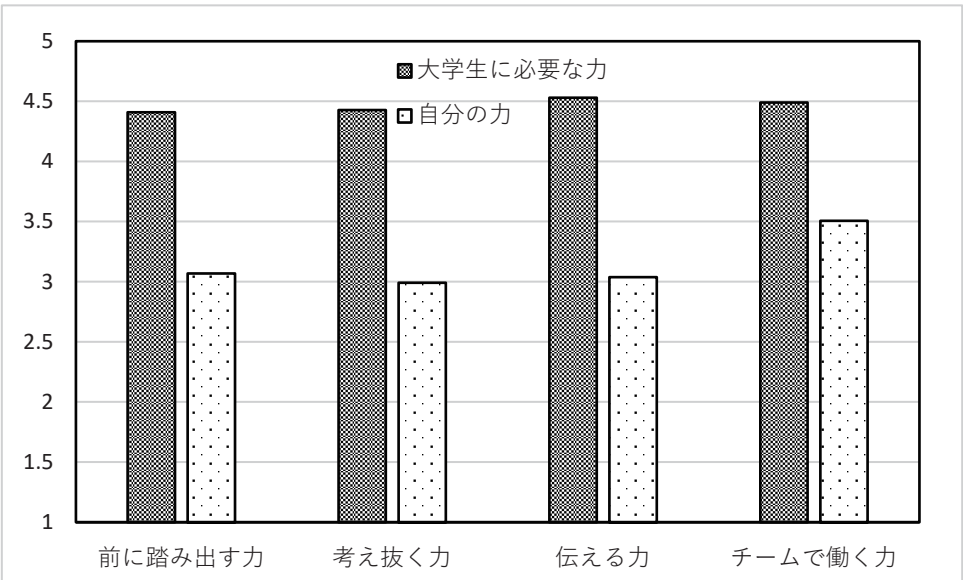


Figure1 下位尺度別の「大学生に必要な力」と「自分の力」の評価値

また「自分の力」において、「伝える力」は「前に踏み出す力」や「考え抜く力」と有意差がなく、「チームで働く力」はこれら「伝える力」「前に踏み出す力」「考え抜く力」と有意差があった。よって、調査参加者は「自分の力」として下位尺度のいずれも5段階評定のうち「どちらでもない」を表す3前後と評定しているが、その中でも「伝える力」「前に踏み出す力」「考え抜く力」よりも「チームで働く力」をより今の自分にある力と評定していることが示された。

実際に、「大学生に必要な力」から「自分の力」を減じた「差」について、下位尺度4の1要因分散分析を行った結果、主効果が有意になったので ($F(3, 540) = 72.95, p < .001$) 多重比較を行ったところ、「チームで働く力」が0.99と最も小さく、次に「前に踏み出す力」が1.35、そして「考え抜く力」1.46と「伝える力」1.51の順で大きく、両者には有意差が認められなかった。よって「差」を自分に求められる力とみなすと、「チームで働く力」や「前に踏み出す力」よりも「考え抜く力」と「伝える力」を自分に必要な力と学生は評定していることが示された。

3. 2年生以上と新入生との比較

「大学生に必要な力」の評定値について、大学での学習を1年以上経験した2年生以上（71名）と新入生（110名）とを比較し検討する。学年2（2年生以上、

新入生）×下位尺度4の2要因分散分析を行った結果、学年の主効果および下位尺度の主効果が有意になったが（順に、 $F(1, 179) = 9.65, p = .002, MSe = .663$; $F(3, 537) = 17.08, p < .001, MSe = .101$ ）、交互作用は有意にならなかった ($F(3, 540) = 72.95, p = 0.056, MSe = .040$)。交互作用を有意傾向とみなし下位検定を行ったところ、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「伝える力」において学年の単純主効果が有意になり ($F(1, 716) = 9.55, 13.39, 7.54, ps < .01, MSe = .196$)、2年生以上よりも新入生の方が評定値が高かった。一方「チームで働く力」では単純主効果は有意にならなかった ($F(3, 537) = 13.66, p = 0.052, MSe = .040$)。

同様に「自分の力」の評定値について、学年2（2年生以上、新入生）×下位尺度4の2要因分散分析を行った結果、下位尺度の主効果のみが有意になり ($F(3, 537) = 91.10, p < .001, MSe = .114$)、学年の主効果および交互作用は有意にならなかった（順に、 $F(1, 179) = .533, p = .466, MSe = 1.136$; $F(3, 537) = .352, p = .788, MSe = .114$ ）。

そこで各下位尺度の「大学生に必要な力」の質問項目別に、学年の違いも含めて、検討してみることにした。

前に踏み出す力

「前に踏み出す力」における「大学生に必要な力」

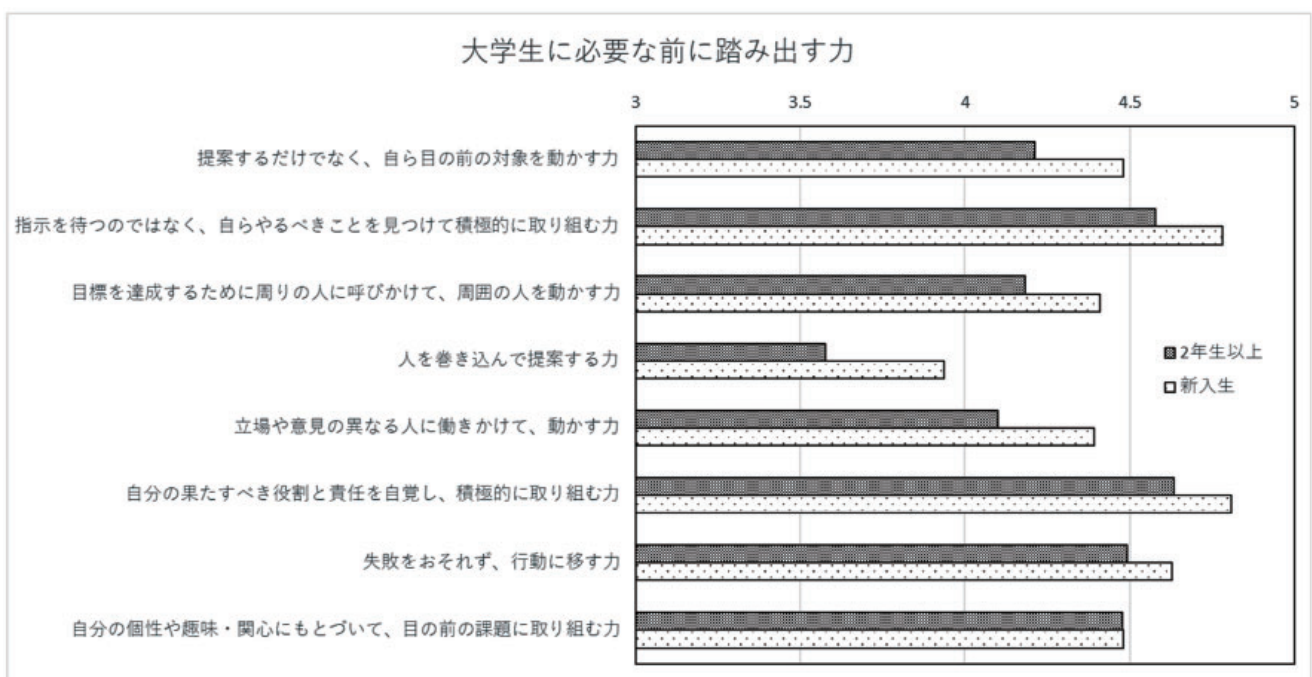


Figure2 「前に踏み出す力」における2年生以上と新入生の「大学生に必要な力」の評定値

の評定値について、学年 2（2 年生以上、新入生）×質問項目 8 の 2 要因分散分析を行った結果、学年の主効果および質問項目の主効果は有意になったが（順に、 $F(1, 179) = 9.61, p < .01, MSe = 1.556$; $F(7, 1253) = 46.09, p < .001, MSe = .355$ ）交互作用は有意にならなかった。

学年の主効果が有意であったことから、質問項目に関わらず、2 年生以上よりも新入生は前に踏み出す力を大学生に必要であると評定していた。また質問項目の主効果が有意であったので多重比較を行った結果、学年に関わらず、「人を巻き込んで提案する力」は他の力よりも評定値が低く、「指示を待つのではなく、自らやるべきことを見つけて積極的に取り組む力」や「自分の果たすべき役割と責任を自覚し、積極的に取り組む力」のような「主体性」はその他の力よりも評定値が高かった。よって、他に働きかけるような力よりも主体的に行動する力を大学生に必要であると考えていることが示された。

考え抜く力

「考え抜く力」における「大学生に必要な力」の評定値について、学年 2（2 年生以上、新入生）×質問項目 11 の 2 要因分散分析を行った結果、学年の主効果および質問項目の主効果は有意（順に、 $F(1, 179)$

$= 11.245, p < .01, MSe = 2.561$; $F(10, 1790) = 18.691, p < .001, MSe = .285$ ）、交互作用は有意傾向になった（ $F(10, 1790) = 1.695, p < .10, MSe = .285$ ）。そこで下位検定を行ったところ、学年の単純主効果が有意あるいは有意傾向になった質問項目があった。それを Figure 3 に示し、それぞれの質問項目に、学年による違いが認められたものとして、有意差 * あるいは有意傾向傾向 + を付して示す。

「正解不正解が曖昧な問題の解決策を見いだす力」や「目標を達成するために解決すべき問題を見つける力」、「見過ごされがちな問題を発見する力」のような「課題発見力」において学年の差が認められ、2 年生以上よりも新入生は大学生に必要であると評定していた。また、「目標を達成するための手順や方法について優先順位を決定する力」や「既存の発想にとらわれず、解決方法を工夫して考える力」のような「計画力」や「想像力」においても学年の差が認められ、2 年生以上よりも新入生は大学生に必要であると評定していた。

伝える力

「伝える力」における「大学生に必要な力」の評定値について、学年 2（2 年生以上、新入生）×質問項目 9 の 2 要因分散分析を行った結果、学年の主効果お

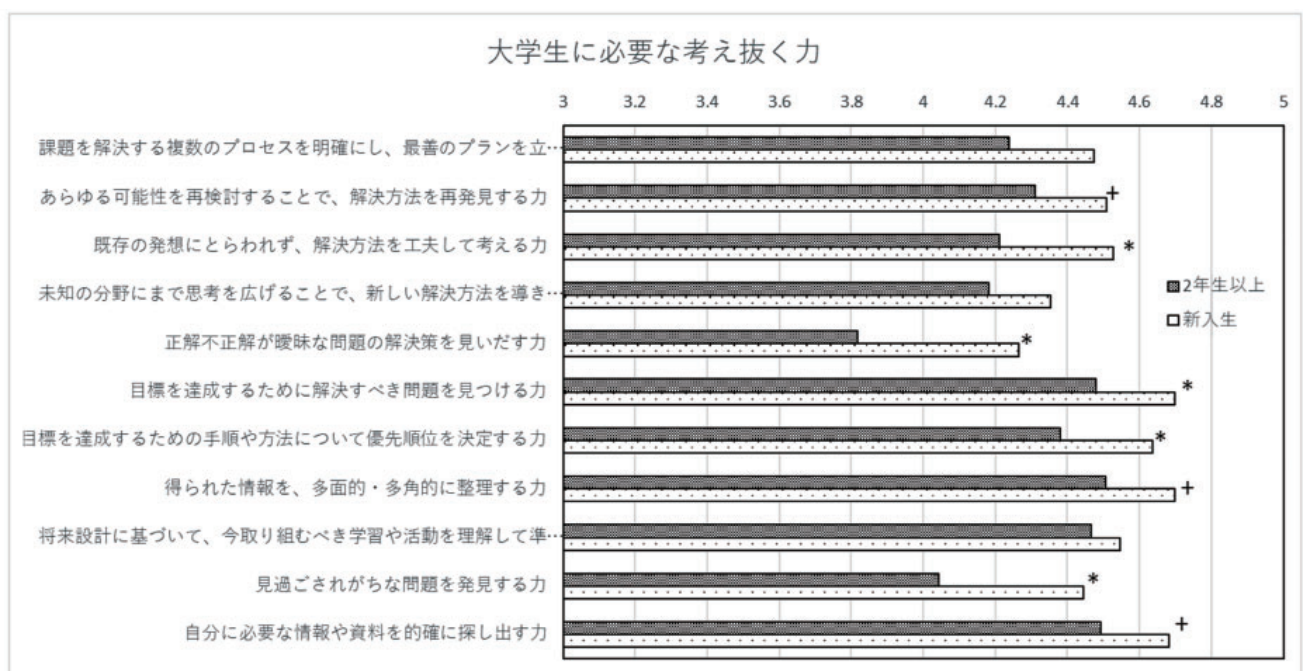


Figure3 「考え抜く力」における 2 年生以上と新入生の「大学生に必要な力」の評定値

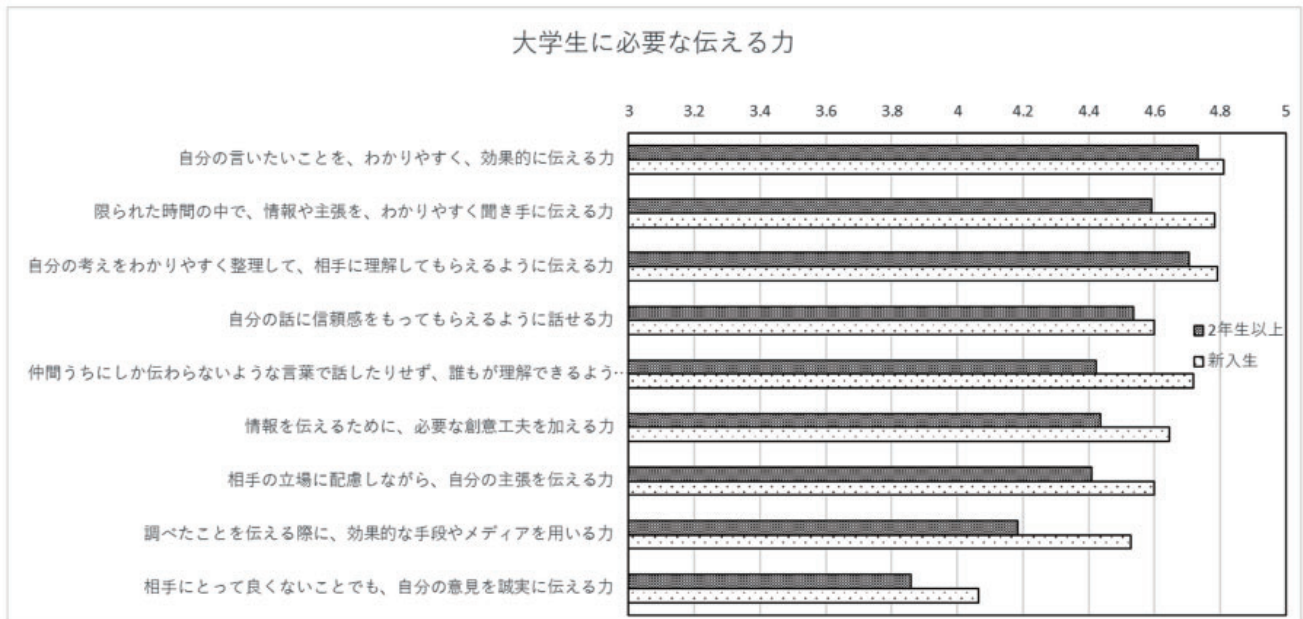


Figure4 「伝える力」における2年生以上と新入生の「大学生に必要な力」の評定値

よび質問項目の主効果は有意になったが（順に、 $F(1, 179) = 8.716, p < .01, MSe = 1.525$; $F(8, 1432) = 35.619, p < .001, MSe = .295$ ）交互作用は有意にならなかった。

すなわち質問項目に関わらず、2年生以上よりも新入生は伝える力を大学生に必要であると評定していた。また学年に関わらず、「相手にとって良くないことでも、自分の意見を誠実に伝える力」は他の力よりも評定値が最も低く、「調べたことを伝える際に、効果的な手段やメディアを用いる力」はその他の力よりも次に評定値が低かった。そして「伝える力」には「表現力」や「発信力」「説得力」「プレゼンテーション力」が含まれるが、「自分の言いたいことを、わかりやすく、効果的に伝える力」や「限られた時間の中で、情報や主張を、わかりやすく聞き手に伝える力」、「自分の考えをわかりやすく整理して、相手に理解してもらえるように伝える力」は相対的に評定値は高く、共通して、わかりやすく伝える力を大学生に必要であると考えていることを示す。

チームで働く力

「チームで働く」における「大学生に必要な力」の評定値について、学年2（2年生以上、新入生）×質問項目12の2要因分散分析を行った結果、学年の主効果および質問項目の主効果は有意になったが（順に、

$F(1, 179) = 3.981, p < .05, MSe = 2.230$; $F(11, 1969) = 11.883, p < .001, MSe = .337$ ）交互作用は有意にならなかった。

すなわち質問項目に関わらず、2年生以上よりも新入生はチームで働く力を大学生に必要であると評定していた。また学年に関わらず、「自分が分からないことを聞き流さずに、相手に質問して確認する力」は他の力よりも評定値が最も高く、「相手の言動を観察し、意見や主張を正確に聞き取る力」のような「傾聴力」や、「固定概念にとらわれずに、相手の立場や意見を理解する力」のような「柔軟性」の評定値が高く次に続いた。よって、周囲の状況を把握しそれに応じた対応をするためにも、相手を理解しようとするのが大学生にも必要だと考えていることが示された。

Ⅳ 考察

本稿では、大学生に求められる力について、学生自身はどのように考えるのか、そしてそれらは2年生以上と新入生とでどのように異なるのかという視点から検討した。

第一に、「大学生に必要な力」の評定値は相対的に高いが、「前に踏み出す力」や「考え抜く力」よりも、「伝える力」や「チームで働く力」を大学生に求められると評定していた。このうち、「前に踏み出す力」「考

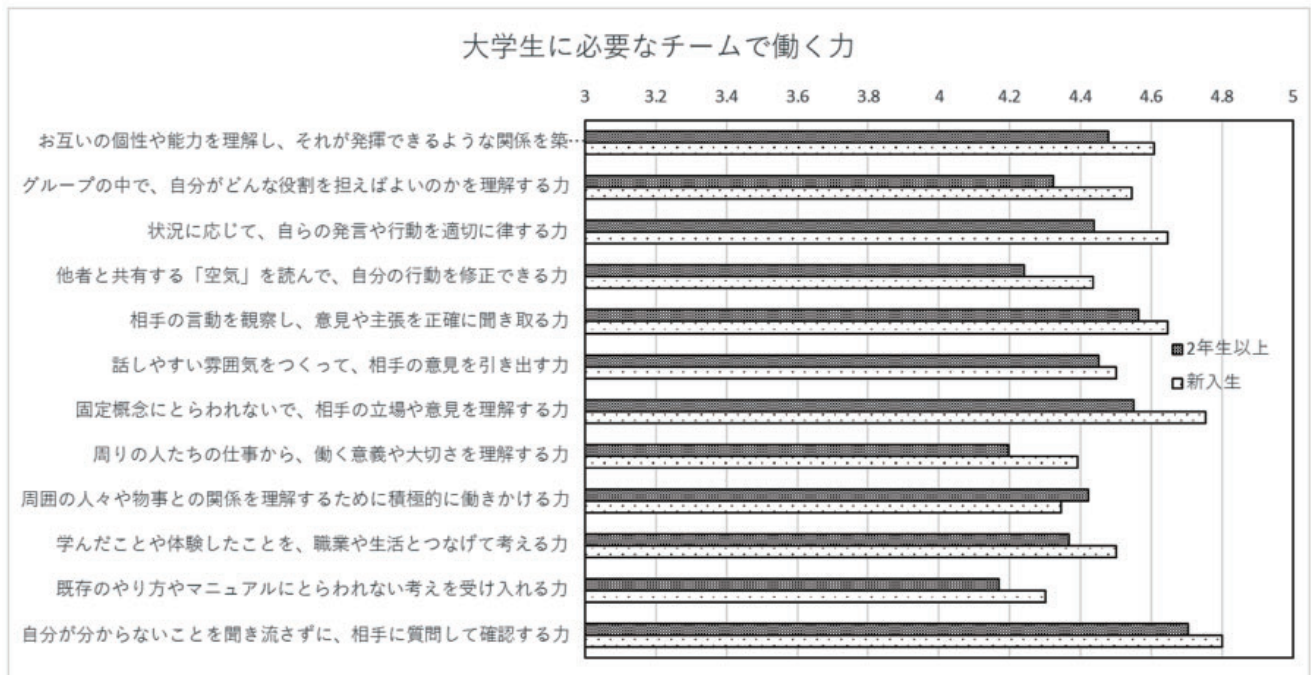


Figure5 「チームで働く力」における2年生以上と新入生の「大学生に必要な力」の評定値

え抜く力」「伝える力」は2年生以上よりも新入生の方が評定値が高く、「チームで働く力」は2年生以上と新入生とで差は認められなかった。

大学では、高校までのような組・クラス単位での授業が少なくなり、特に専門科目以外のリベラルアーツ教育科目の授業では、さまざまな学科の学生と共に学習する。学習履歴や学習背景が異なる、ひいては自分の価値観や考えと異なる他者と共に学ぶ機会が多くなることから、他者とのコミュニケーションが含まれるような「伝える力」や「チームで働く力」を、他者とのコミュニケーションを前提としないような「前に踏み出す力」や「考え抜く力」よりも、大学生に求められると学生はとらえていると考えられる。

詳細に検討するために、各下位尺度の質問項目別に分析した結果においても、「伝える力」では相手にわかりやすく伝える力を含む質問項目の評定値が総じて高く、「チームで働く力」でも相手の立場や意見を理解する力や相手に質問する力にかかわる質問項目の評定値が総じて高いことから、他者との円滑なコミュニケーションに必要な力が大学生に求められると学生は認識していることを示唆する。

第二に、実際に大学での学びを経験することによって、大学生に必要な力を実感することができるために、2年生以上の方が新入生よりも評定値が高くなること

が予想されたが、逆の結果になった。各下位尺度の質問項目別の分析において、学年の差が認められたのは、「考え抜く力」における「課題発見力」「計画力」「想像力」であった。2年生以上では専門科目の履修が増え、専門的な知識や技能を習得していく過程において専門分野に想定される職への資質や意欲が自分にあるのかのように、これからの生き方あり方をみつめるがゆえに、その専門職に必要な力と比較して大学生に必要な力を過小評価をするようになるのかもしれない。同時に、大学での学びを経験したからこそ、大学を出てから役立つもっと他の力を大学生のうちに身に付けるのが望ましいと考えるため、その結果相対的に「前に踏み出す力」「考え抜く力」「伝える力」といった、大学での学習にかかわる力の評定値が低くなったとも考えられる。

一方「自分の力」の評定値は「伝える力」「前に踏み出す力」「考え抜く力」よりも「チームで働く力」をより今の自分にある力と評定していることが示された。そして「大学生に必要な力」から「自分の力」を減じた「差」の分析からは、「チームで働く力」や「前に踏み出す力」よりも「考え抜く力」と「伝える力」を自分に求められる力と評定していた。すなわち今の自分にとって、「考え抜く力」と「伝える力」を今後身に付けることが期待されていると認識していると解

積できる。

本調査対象は「心理学」の受講生であった。この授業では、学習、発達、情動、知能、パーソナリティ、適応、対人関係、社会と文化といった、心理学の諸理論についての概要を学ぶ。受講生には自己と結びつけながらそして実感を伴いながら理解を深めてもらいたい、授業を通して学問としての心理学に興味・関心を持ってもらいたいという授業担当者の願いから、大学生の自己概念（自尊感情、アイデンティティ）や、大学生の人間関係（恋愛や社会との関わり）、大学生の心の健康（ストレス、うつ）を題材に挙げ、大学生としての生き方を自分なりに考えていくことを期待していた。この授業の受講生の多くは1・2年生であることから、大学入学後の早い段階で大学生活における目標を持つことで、大学での学びの意欲を引き出すことができれば望ましい。有意義で充実した4年間を送ることができるかどうかは、何を学ぶか、どうやって学ぶか、何のために学ぶか等について心がけているか、すなわち学びの意欲によって異なるからだ。その意味で、「大学生に必要な力」と「自分の力」を比較することにより、自分には何が足りないのか、自分には何が求められているのかに気づき、考察する良い契機の一つになったと願う。

さいごに本調査の問題点として、各質問項目の評定値が相対的に高いことが挙げられる。社会人基礎力尺度に対して大学生に必要な力か、自分にその力があるかについて5段階評価を求めたが、2以下の評定値の割合はかなり少なく、評定の分布が歪んでいた。社会人に必要な力が大学生には必要でないとは考えにくく、もともと尺度の特性上、大学生に必要な力が質問項目となっているために評定値が高くなると予想される。よって、大学生に必要な必要でないかという両極ではなく、必要の程度あるいは必要度のレベル別に詳しく評定を求めるといような、評定ラベルの表現を工夫する等、評定方法の再考が望まれる。その上で本調査結果の追試を行い、学生が考える大学生に求められる力について再吟味することを、引き続き今後の検討課題としたい。

加えて調査対象者の統制についても問題点であった。学年による違いを検証するのであれば、各学年の条件を均等にするのが望ましいし、専門性による違いを検証するのであれば、各学科の条件を均等にするの

が望ましい。追試の際にはこれらの条件設定を踏まえて全学的な調査を実施し、本学学生の特徴を明らかにすることによって本学教学への貢献に寄与したい。

V 利益相反

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

VI 引用文献

- 藤田哲也 2002a 京都光華女子大学における導入教育：「大学基礎講座」 京都大学高等教育研究 第8号 131-147
- 藤田哲也 2002b 大学基礎講座の授業運営に関する検討 京都光華女子大学研究紀要 第40号 39-64
- 伊藤美加 2004 大学基礎講座の授業運営に関する検討 II 京都光華女子大学研究紀要 第42号 75-92
- 伊藤美加 2005 大学基礎講座の授業運営に関する検討 III 京都光華女子大学研究紀要 第43号 67-83
- 伊藤美加 2006 きちんと考える方法：自分の意見を言うために 藤田哲也（編）大学基礎講座 一充実した大学生活をおくるために― 改増版 北大路書房 pp.97-114.
- 伊藤美加 2007 大学基礎講座の授業運営に関する検討 IV 京都光華女子大学研究紀要 第45号 107-125
- 伊藤美加 2012 「コミュニケーション演習Ⅰ・Ⅱ」の授業運営に関する検討 京都光華女子大学研究紀要 第50号 67-80
- 伊藤美加 2013 「コミュニケーション演習Ⅰ」における学習効果の検証、京都光華女子大学研究紀要 第51号 51-59
- 伊藤美加 2022 大学生に求められる力をどのように考えるか：学生による自由記述の結果による報告、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 第59号 191-198.
- 経済産業省 2006 社会人基礎力に関する研究 「中間とりまとめ」概要
- 文部科学省 2004 キャリア教育推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書 ――児童生徒の一人ひ

とりの労働観・職業観を育てるために——

西道 実 2009 小・中学校におけるキャリア教育プログラムの効果測定 プール学院大学研究紀要 第49号 193-207

西道 実 2011 社会人基礎力の測定に関する尺度構成の試み プール学院大学研究紀要 第51号 217-228

注

本研究は本学研究倫理委員会の審査を受け、研究遂行の承認を得ている（承認番号 120）。

本研究は科研費（基盤研究（C）21K02870）の助成を受けたものである。