

【教育ノート】

入学年度からみたジェネリックスキルの 構成要素と GPA の関係

木村 貴彦*, 治部 哲也*, 福田 早苗*

The relationship between the components of generic skills and GPA score
from viewpoints of multiple years of enrollment

Takahiko Kimura, Tetsuya Jibu and Sanae Fukuda

1 はじめに

1-1 研究の背景

大学に対する社会からの要請のひとつとして、社会人としての活躍が期待される人材の育成がある。このような要請を受け、文部科学省中央教育審議会(2008)では「知識・理解」、「汎用的技能」、「態度・志向性」、「総合的な学習経験と創造的思考力」から構成された学士力¹⁾と呼ばれる力を卒業までに身につけていくことをあげている。これらはいずれも社会人として身につけておくことが社会における様々な活動に資するとされていることから、我が国の多くの大学では教育課程の中で学生にどのようにしてこれらの力を身につけさせるのかについて、様々な取り組みが行われている。代表的な取り組みのひとつが学士力に対応する能力である「ジェネリックスキル」を評価することであり、得られた評価に基づき学生がどのような力を獲得していくのかを可視化する試みと言える。

ジェネリックスキルは問題解決力、批判的・論理的思考力、コミュニケーション能力を含んだものである。これらは様々な場面で汎用される力ということもあって、大学における個別の科目で行われる通常の試験に基づく学業成績をもって測定するものというよりは、特定の力を測定するために開発されたテストを利用して評価されることが多い。例えば、河合塾と(株)リアセックが共同開発した「PROG (Progress Report On Generic Skills) テスト」は代表的な測定テ

ストである。PROG テストは学生が社会人基礎力をどの程度獲得しているのかを直接評価して可視化するものと言える。PROG テストでは大学卒業生として社会で求められる汎用的な能力・態度・志向を測定することが可能であり、我が国では2018年7月末の時点で約66万人の学生に対して全国の418の大学でPROGが実施されている²⁾

PROG テストはリテラシーとコンピテンシーのふたつの観点からジェネリックスキルを評価する。表1-1、表1-2、表2に示すように、リテラシーは情報収集力、情報分析力、課題発見力、構想力から構成された知識を活用して問題解決を行っていく内容と、言語処理・非言語処理についての内容で評価される。また、コンピテンシーは対課題基礎力や対人基礎力、対自己基礎力を測定して周囲の状況への対処のための意思決定や行動指針などの特性を反映したものとされている³⁾⁴⁾。重要な視点として、PROG テストはそのときの結果のみならず育成の観点を有することであり、得られた結果に基づき、大学では学生に対する結果のフィードバック、その後の学びや活動を通じてそれぞれの力を育成していく必要がある。このためには、ジェネリックスキルの経年変化の把握が重要となる。例えば、伊藤・石井・松村(2017)⁵⁾は土木工学系の学生を対象として、4年間を通じてPROG テストを実施した結果から学生のジェネリックスキルの変化を検討している。学生の変化は4つのタイプ(中途停滞・継続伸長・リテラシー先行・コンピテンシー先行)に

受付日 2021.9.8 / 受理日 2021.11.5

*関西福祉科学大学 健康福祉学部 教授

表 1-1 PROG テストで測定される問題解決力に関わるリテラシー項目 (河合塾・リアセック³⁾・リアセックキャリア総合研究所 (監修) PROG 白書プロジェクト (編著)⁴⁾に基づき作成)

情報収集力	課題発見・課題解決に必要な情報を見定め、適切な手段を用いて収集・調査、整理する力
情報分析力	収集した個々の情報を多角的に分析し、現状を正確に把握する力
課題発見力	現象や事実のなかに隠れている問題点やその要因を発見し、解決すべき課題を設定する力
構想力	さまざまな条件・制約を考慮して、解決策を吟味・選択し、具体化する力

表 1-2 PROG テストで測定される言語処理・非言語処理に関わるリテラシー項目 (河合塾・リアセック³⁾・リアセックキャリア総合研究所 (監修) PROG 白書プロジェクト (編著)⁴⁾に基づき作成)

言語処理力	語彙や同義語、言葉のかかり受けなど、日本語の運用に関する基礎的な能力
非言語処理力	数的処理や推論、図の読み取りなど、情報を読み解くために必要な (言語以外の) 基礎的な能力

表 2 PROG テストで測定されるコンピテンシー項目 (河合塾・リアセック³⁾・リアセックキャリア総合研究所 (監修) PROG 白書プロジェクト (編著)⁴⁾に基づき作成)

対人基礎力	親和力	相手の立場に立ち、思いやりを持ち、共感的に接することができる。また多様な価値観を柔軟に受け入れることができる。
	協働力	お互いの役割を理解し、情報共有しながら連携してチーム活動することができる。また、時には自分の役割外のことで進んで助けることができる。
	統率力	どんな場・どんな相手に対しても臆せず発言でき、自分の考えをわかりやすく伝えることができる。またそのことが議論の活性化につながることを知っており、周囲にもそれをするよう働きかけることができる。
対課題基礎力	課題発見力	さまざまな角度から情報を集め、分析し、本質的な問題の全体を捉えることができる。また原因は何なのかを特定し、課題を抽出することができる。
	計画立案力	目標の実現や問題解決に向けての見通しを立てることができる。また、その計画が妥当なものであるか、一般した関連性があるものかを評価し、ブラッシュアップできる。
	実践力	幅広い視点からリスクを想定し、事前に対策を講じる。また、得られた結果に対しても検証をし、次回の改善につなげることができる。
対自己基礎力	感情制御力	自分の感情や気持ちをつかみ、状況にあわせ言動をコントロールできる。また、落ち込んだり、動揺したりした時に、自分で気持ちを立て直すことができる。
	自信創出力	他者と自分の違いを認め、自分の強みを認識することができる。また、「やれば何とかなる。自分がやるなら大丈夫」と自分を信頼し、奮い立たせることができる。
	行動持続力	一度決めたこと、やり始めたことは粘り強く取り組みやり遂げることができる。またそれは自分が自分の意思・判断で行っていることだと納得をして取り組むことができる。

分類されることを見出しており、異なるタイプの学生に向けた適切な時期に柔軟な対応を行うことの必要性を指摘している。

これらのことは、学生の学業成績とジェネリックスキルのそれぞれについて把握し、学生が有する特性に応じた教育プログラムを策定することが、社会から求められる学生をどのように育成するかを考える上で重要であることを示している。

1-2 学科のこれまでの取り組み

関西福祉科学大学健康福祉学部健康科学科 (以下 H 学科とする) では、2016 年度以降、学内共同研究の一環として PROG テストを用いた様々な視点からの評価を行ってきた。H 学科の学生の多くは養護教諭第一種免許状を取得し、卒業後に養護教諭として学校現場で勤務する学生が多い。教員採用試験では筆記試験や実技、面接が行われるが、それらの中には大学

で学ぶ専門的知識や技術に加え、ジェネリックスキルの範疇に含まれるものもある。また、養護教諭以外の進路 (企業・病院・施設など) を目指す学生の場合にも社会人基礎力としてのジェネリックスキルの獲得は社会人として求められている能力である。これらのことから PROG テストに含まれたリテラシーとコンピテンシーの能力を育成することは学科が求める卒業時点での学生像の方向性と一定の整合性があると言える。

例えば、治部・木村・福田・池上 (2021)⁶⁾では、PROG テストを用いたジェネリックスキルの経年変化について、養護実習との関連から検討を行った。その結果、3 年次で実施される養護教諭の経験の有無によって両群ともにリテラシーの経年変化は類似の傾向がみられ、1 年次から 2 年次で低下し、3 年次から 4 年次で向上した。また、情報収集力については実習経験なし群では 2 年次から 3 年次にかけて低下することが

示された。さらに、コンピテンシーは全般的に実習経験あり群の方が実習経験なし群よりも高い傾向が見いだされた。コンピテンシーについては生活習慣や自尊感情やセルフコントロールなどの心理要因との関連についても検討がなされており（福田・治部・木村・池上, 2020）、自尊感情やセルフコントロールとコンピテンシーの間に正の相関関係が見いだされた。

また、学業成績としての GPA (Grade Point Average) と PROG テストにおけるリテラシーとコンピテンシーの総合評価との関連についても検討がなされており（木村・治部・福田・池上・山内, 2020)⁷⁾、GPA が 2 年連続で 2.0 以上の群では 2.0 を下回る群よりもリテラシーが高いが、コンピテンシーでは違いが見られなかった。すなわち、知識を活用して問題に取り組む力とされるリテラシーのみが GPA と関連することが示唆された。

2 本研究の目的

本研究では大学における学業成績の指標のひとつである GPA と PROG テストで測定されたジェネリックスキルの関係を検討することを目的としている。その際、これまでに H 学科で検討された研究に基づきさらに詳細な分析を行うこととした。これまでの研究⁵⁾⁶⁾⁷⁾では特定の入学年度の学生を調査対象としていたため、その入学年度に特有に見られる特徴が強く反映される可能性もある。そこで、本研究では複数の入学年度の学生について検討することによって、学科学生が有するより全般的な特徴を把握することを試みる。

その際に、GPA 2.0 未満と GPA 2.0 以上の群に区別し、各学年での分析を行うこととした。GPA 2.0 を基準とした理由は、H 学科では資格を取得するために必要な実習科目の履修要件として 2 学期連続での GPA 2.0 を条件としているためである。また、木村ら (2020)⁷⁾では、GPA 2.0 の基準を用いてリテラシーの総合評価との関連を報告しており、GPA 2.0 の基準には一定の妥当性があると考えられる。しかしながら、リテラシーとコンピテンシーは複数の要素から構成されているが、先行研究⁷⁾ではこれらの構成要素と GPA との関連は検討されていない。そこで、本研究では

GPA とジェネリックスキルの関連をより詳細に検討するために、リテラシーの問題解決力を構成する 4 要素、言語処理・非言語処理の 2 要素とコンピテンシーを構成する 3 要素に注目し、学年ごとに詳細な分析を行うこととした。これによって、入学時から卒業時に向けて大学における学びや実習を通じて GPA の高低がどのように影響するのかを検討することが期待できると考えられる。

これらの検討から得られた知見について、学科で提供されている教育内容のより効果的な指導方法や、学科学生により質の高い教育を提供するための具体的な教育プログラムの開発を検討するための基礎的資料とする。

3 方法

3-1 調査対象と調査時期

本報告では在学中の 4 年間の PROG テストの結果がそろった連続した異なる入学年度 (2016 年度・2017 年度) の学生を対象とした。H 学科では全学年を対象に PROG テストを実施しているが、何らかの理由で PROG テストを受けていない学生もいる。そのため、それぞれの入学年度の学生のうち、各学年において PROG テストを受けた学生のみを対象とした。各入学年度における PROG テスト実施年度ごとの対象人数は表 3 のとおりである。

表 3 各入学年度における PROG テスト実施年度ごとの対象人数

		PROG 実施年度				
		2016	2017	2018	2019	2020
入学年度	2016	73	71	71	64	-
	2017	-	78	76	78	54

3-2 調査項目

本報告では GPA と PROG テストの結果を対象として分析を行った。学内共同研究全体としては、これら他に取得したデータとして心理関連指標があった。具体的には自尊感情尺度⁸⁾、やりぬく力を測る日本語版 Short-Grit (Grit-S) 尺度⁹⁾、セルフコントロール尺度短縮版 (BSCS-J)¹⁰⁾を測定しているが、本報告の目的とは異なる他の報告¹¹⁾¹²⁾でまとめられていることか

ら扱わない。

学業成績に関する指標として4年次を除く1年次から3年次までの通算 GPA を用いた。4年次の通算 GPA を除いた理由としては、4年次に履修する科目は他の学年と比較して極端に少ないためである。GPA は大学の成績評価基準のひとつとして用いられ、本学では素点が0-59点(D評価)で0、60-69点(C評価)で1、70-79点(B評価)で2、80-89点(A評価)で3、90-100点(S評価)で4を各科目の GP (Grade Point) とされる。GP に基づき、(評価を受けた各授業科目の GP × 当該科目の単位数) の総和 / 評価を受けた科目の総単位数が学期ごとの GPA となる。各学年における通算 GPA は学期ごとの GPA を平均したものとした。

ジェネリックスキルの測定には、河合塾と(株)リアセックが共同開発した PROG テストを用いた。リテラシーは30問、コンピテンシーは251問で構成されていた。リテラシーの総合評価は1から7、コンピテンシーの総合評価は1から7のいずれかで数値化され、数値が高い方がより望ましい能力を有していると評価される。本報告では、これらを構成する各要素、すなわち、リテラシーの総合評価を構成する4要素(情報収集力・情報分析力・課題発見力・構想力)、言語処理・非言語処理の2要素では1から5、コンピテンシーの総合評価を構成する3要素(対人基礎力・対自己基礎力・対課題基礎力)は1から7のいずれかで数値化されたものが用いられた。

3-3 手続きと倫理的配慮

PROG テストは時間を測定して学年ごとに合同で実施した。ペーパーテストによるもので、リテラシーは45分、コンピテンシーは40分が実施時間である。また、GPA は学期ごとのものを抽出し、それらを平均して通算 GPA とした。分析には HAD 16¹³⁾を用いた。

本研究は関西福祉科学大学の研究倫理委員会の承認(承認番号17-09)を得て実施され、学生には書面でそれぞれの指標及び GPA 利用の同意を得た。

4 結果と考察

4-1 GPA 2.0 を基準とした各学年におけるリテラシーの特徴

図1は2016年度・2017年度入学生のリテラシーの各要素について、学年ごとに GPA 2.0 を基準とした PROG テストの結果を示したものである。PROG テストを構成する要素について、GPA 2.0 未満の群と GPA 2.0 以上の群でどのように違いが見られるのかについて Welch の検定を行った(表4)。

2016年度入学生の問題解決力の各要素においては、「情報収集」の1年次 ($t(31.298) = 2.348, p = .025, d = .583$)・2年次 ($t(66.454) = 3.326, p = .001, d = .725$)・4年次 ($t(20.984) = 2.318, p = .028, d = .806$) で GPA 2.0 以上の群が GPA 2.0 未満の群よりも有意に高かった。また、「構想力」の1年次 ($t(26.646) = 3.173, p = .004, d = .866$) と2年次 ($t(46.00) = 2.035, p = .048, d = .513$) で GPA 2.0 以上の群が GPA 2.0 未満の群よりも有意に高かった。「情報分析」と「課題発見」ではいずれも有意な差は見られなかった。さらに、「言語処理」・「非言語処理」についても有意な差は見られなかった。

2017年度入学生の問題解決力の各要素においては、「情報収集」の1年次 ($t(68.976) = 1.911, p = .050, d = .446$)・3年次 ($t(51.305) = 2.491, p = .016, d = .600$)・4年次 ($t(15.547) = 2.79, p = .013, d = 1.002$) で GPA 2.0 以上の群が GPA 2.0 未満の群よりも有意に高かった。また、「情報分析力」の1年次 ($t(63.332) = 2.771, p = .007, d = .638$) と3年次 ($t(48.307) = 2.661, p = .011, d = .654$) で GPA 2.0 以上の群が GPA 2.0 未満の群よりも有意に高かった。また、「構想力」の1年次 ($t(49.719) = 3.388, p = .001, d = .831$) と3年次 ($t(44.282) = 3.461, p = .001, d = .876$) で GPA 2.0 以上の群が GPA 2.0 未満の群よりも有意に高かった。「課題発見」では有意な差は見られなかった。さらに、「言語処理」では3年次 ($t(60.710) = 2.508, p = .015, d = .570$) と4年次 ($t(15.733) = 2.478, p = .025, d = .881$) で、「非言語処理」では1年次 ($t(69.002) = 3.283, p = .002, d = .736$) と3年次 ($t(48.333) = 2.260, p = .028, d = .555$) で GPA 2.0 以上の群が GPA 2.0 未満の群よりも有意に高かった。

これらのことより、リテラシーにおける入学年度に

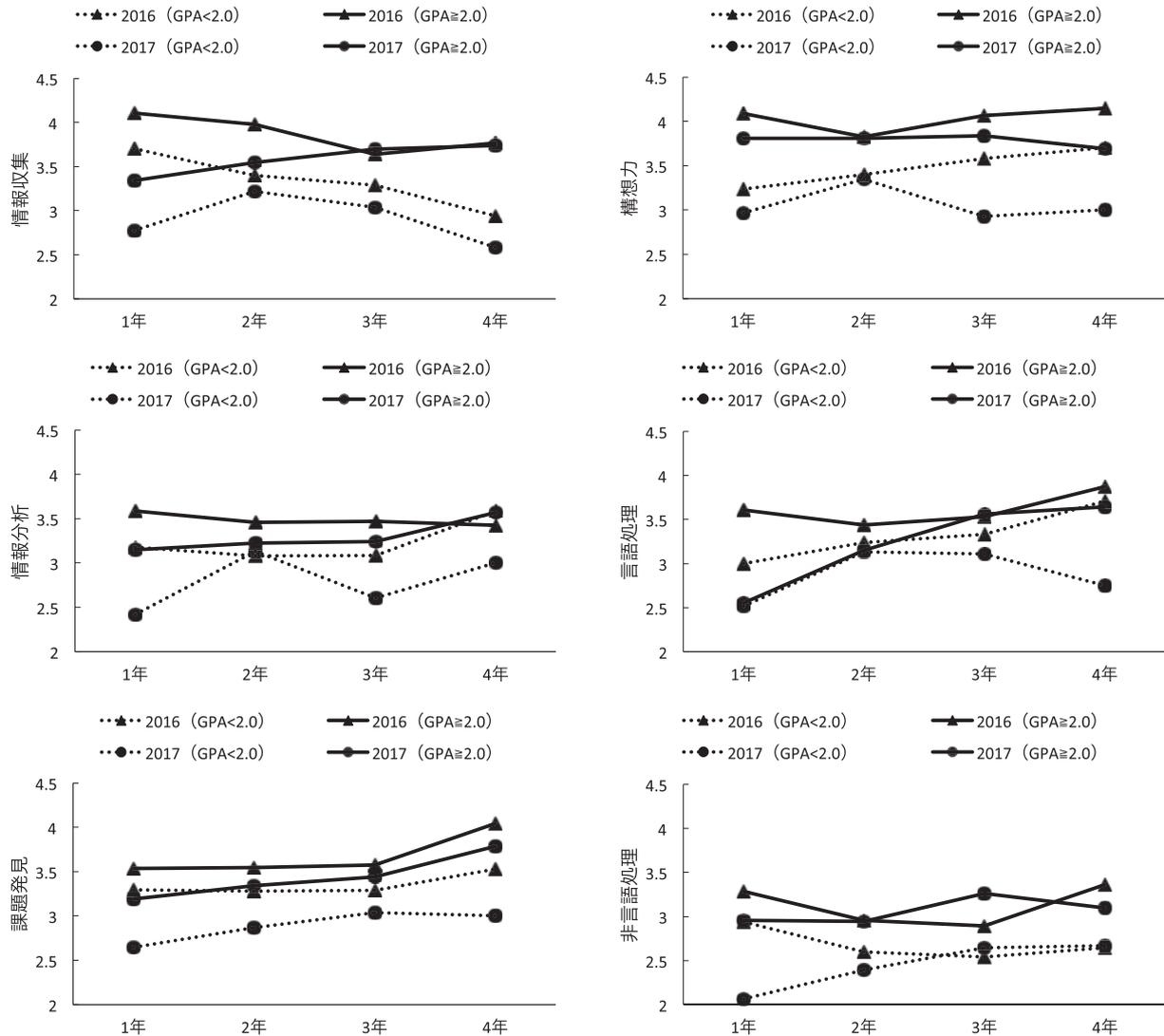


図1 GPA 2.0 を基準とした各学年での PROG テスト (リテラシー) の結果

よる類似性と相違性が示唆された。すなわち、GPA はリテラシーの問題解決力のうち、「情報収集」と「構想力」についてはどちらの入学年度でも GPA が 2.0 以上の群で高くなった。他方、相違性としては 2017 年度のみで「情報分析力」に GPA の影響が見られた。これらのことは、入学当初に学業成績のみで測定できない学年の特徴を PROG テストなどによって把握し、柔軟な対応を行うことが重要になることを示している。

また、問題解決力を構成する要素のいずれについても 1 年次で GPA 2.0 以上の群が高い場合に、学年が進んだ場合であってもそのまま GPA の影響が見られていることである。さらに、同じように有意差がみられた場合であっても、効果量で比較したときに「情報収集力」では学年が進むにつれて効果量が大きくなる (2 群の差が大きくなる) のに対して、その他の要素

では効果量が同程度あるいは小さくなっていった。これらのことより「情報収集力」は学科学生の共通した特性と考えられ、学年が進むにつれ GPA の影響が拡大していることを示唆している。そのため、GPA が低い群では課題発見や課題解決のため情報を収集する力を獲得させていくことが必要となる。逆に、その他の要素 (2016・2017 年度の「構想力」、2017 年度の「情報分析力」) の場合、4 年次では有意な差がみられないことから、入学当初の差が大学における学びを通じて小さくなったことを示唆する。

リテラシーを構成する「言語処理」と「非言語処理」は入学年度における相違性がみられた。2016 年度の場合はいずれも GPA による違いは見られず、2017 年度の場合は「言語処理」は高学年になると GPA 2.0 以上の群が高くなり効果量も大きくなった。逆に「非言語処理」は 1 年次と 3 年次では GPA 2.0

表 4 リテラシーの各要素における GPA 2.0 未満の群と GPA 2.0 以上の群での比較

要素	学年	GPA < 2.0		GPA ≥ 2.0		
		t	d	t	d	
情報収集力	2016	1年	31.298	2.348	.025	.583*
		2年	66.454	3.326	.001	.725*
		3年	46.94	1.515	.136	.375
		4年	20.984	2.318	.028	.806*
	2017	1年	68.976	1.911	.050	.446*
		2年	40.908	1.334	.190	.333
		3年	51.305	2.491	.016	.600*
		4年	15.547	2.79	.013	1.002*
情報分析力	2016	1年	26.975	1.311	.201	.355
		2年	58.658	1.835	.072	.424
		3年	38.726	1.54	.132	.410
		4年	23.924	0.538	.595	.167
	2017	1年	63.332	2.771	.007	.638*
		2年	38.188	0.391	.698	.101
		3年	48.307	2.661	.011	.654*
		4年	17.086	1.69	.109	.562
課題発見力	2016	1年	27.559	0.511	.613	.137
		2年	40.156	1.004	.321	.266
		3年	42.613	0.943	.351	.242
		4年	24.839	1.676	.106	.506
	2017	1年	59.498	1.750	.850	.410
		2年	40.834	1.665	.104	.416
		3年	56.46	1.459	.150	.340
		4年	14.855	1.97	.068	.739
構想力	2016	1年	26.646	3.173	.004	.866*
		2年	46.00	2.035	.048	.513*
		3年	39.771	1.838	.074	.484
		4年	21.398	1.72	.100	.579
	2017	1年	49.719	3.388	.001	.831*
		2年	38.805	1.711	.095	.438
		3年	44.282	3.461	.001	.876*
		4年	14.461	1.51	.153	.582
言語処理	2016	1年	25.939	1.972	.059	.548
		2年	46.821	0.734	.467	.184
		3年	36.224	0.820	.418	.224
		4年	24.592	0.722	.477	.220
	2017	1年	56.249	0.128	.899	.030
		2年	47.328	0.091	.928	.021
		3年	60.710	2.508	.015	.570*
		4年	15.733	2.478	.025	.881*
非言語処理	2016	1年	28.202	1.265	.216	.333
		2年	47.165	1.265	.212	.316
		3年	38.783	1.228	.227	.327
		4年	27.540	1.93	.064	.548
	2017	1年	69.002	3.283	.002	.736*
		2年	36.022	1.826	.076	.484
		3年	48.333	2.260	.028	.555*
		4年	16.167	1.032	.317	.358

*有意差あり

以上の群が高いが、4年次では同程度になり、効果量も小さくなった。

4-2 GPA 2.0 を基準とした各学年におけるコンピテンシーの特徴

図 2 は 2016 年度・2017 年度入学生のコピテンシーの各要素について、学年ごとに GPA 2.0 を基準とした PROG テストの結果を示したものである。PROG テストを構成する要素について、GPA 2.0 未満の群と GPA 2.0 以上の群でどのように違いが見られるのかに

ついて Welch の検定を行った (表 5)。

2016 年度入学生の場合は「対自己基礎力」の 4 年次 ($t(27.448) = 2.14, p = .041, d = .609$) と「対課題基礎力」の 3 年次 ($t(56.592) = 3.255, p = .002, d = .750$) と 4 年次 ($t(41.512) = 3.64, p = .001, d = .856$) で GPA 2.0 以上の群が高かった。その他の要素については有意な差が見られなかった。また、2017 年度入学生の場合は「対人基礎力」の 1 年次 ($t(66.105) = 2.190, p = .032, d = .498$) で GPA 2.0 未満の群の方が高かったが、その他の要素については有意な差が見ら

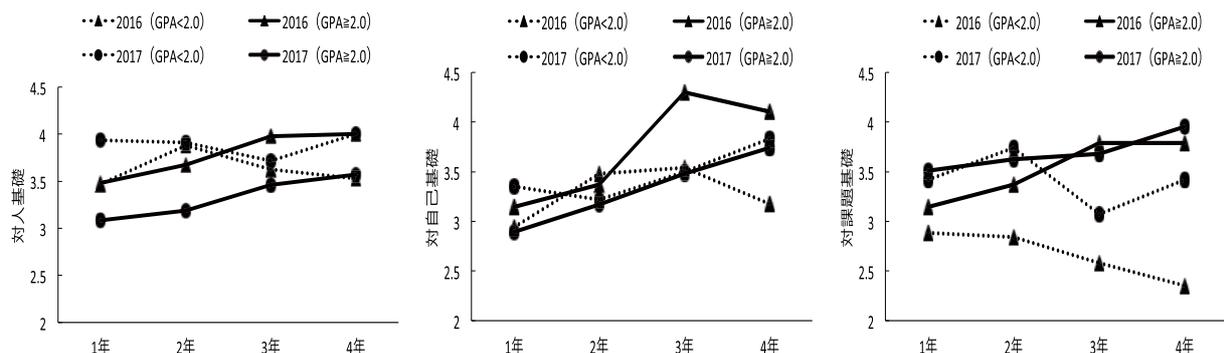


図 2 GPA 2.0 を基準とした各学年での PROG テスト (コンピテンシー) の結果

表5 コンピテンシーの各要素における GPA 2.0 未満の群と GPA 2.0 以上の群での比較

基礎	年次	対人基礎		対自己基礎		対課題基礎			
		t	d	t	d	t	d		
対人基礎	2016	1年	0.023	.982	.007	1年	0.612	.545	.155
		2年	0.523	.603	.125	2年	0.319	.751	.078
		3年	0.777	.442	.206	3年	1.992	.052	.483
		4年	0.924	.364	.270	4年	2.14	.041	.609*
	2017	1年	2.190	.032	.498*	1年	1.506	.136	.330
		2年	1.812	.076	.426	2年	0.149	.882	.033
		3年	0.641	.524	.149	3年	0.054	.957	.012
		4年	0.742	.467	.238	4年	0.180	.859	.055
対課題基礎	2016	1年	0.640	.528	.183	1年	0.260	.796	.058
		2年	1.603	.114	.362	2年	0.263	.794	.064
		3年	3.255	.002	.750*	3年	1.519	.134	.355
		4年	3.64	.001	.856*	4年	0.993	.335	.335
	2017	1年	0.260	.796	.058	1年	0.260	.796	.058
		2年	0.263	.794	.064	2年	0.263	.794	.064
		3年	1.519	.134	.355	3年	1.519	.134	.355
		4年	0.993	.335	.335	4年	0.993	.335	.335

*有意差あり

れなかった。

これらのことから2016年度入学生では高学年になると「対自己基礎力」や「対課題基礎力」についてGPAによる違いが見られた一方で、2017年度入学生ではそのような違いは見られなかった。これらのことは、コンピテンシーでも入学年度における相違性が示され、GPAとコンピテンシーの関係について、PROGテストの総合評価のみで違いが見出されなかったとしても(木村ら, 2020)⁷⁾、コンピテンシーを構成する要素ごとに検討するとGPAの高低による違いが示された。

4-3 GPA 2.0 を基準とした1年次から4年次への PROG テストの変化について

図3は2016年度、2017年度入学生のPROGテスト

トを構成する各要素の結果について、1年次から4年次への変化を示したもので、図内の縦軸で1.0の場合は変化がなかったこととなる。リテラシーとコンピテンシーを構成する要素の多くで1を超えるものがあった一方で、1を下回る要素がみられた。リテラシーではGPA 2.0以上の群よりもGPA 2.0未満の群の方が変化の割合が高い要素もあるが、コンピテンシーは概ねGPA 2.0以上の群の方が変化の割合が高かった。このことは、H学科での実習要件の基準としてGPA 2.0が用いられていることと、コンピテンシーの定義が「経験を積むことで身についた行動特性⁴⁾」とされることと関連していると考えられる。すなわち、GPA 2.0以上の群の方が学内外における実習を受ける機会が多くなると考えられ、その結果コンピテンシーの能力が向上した可能性がある。

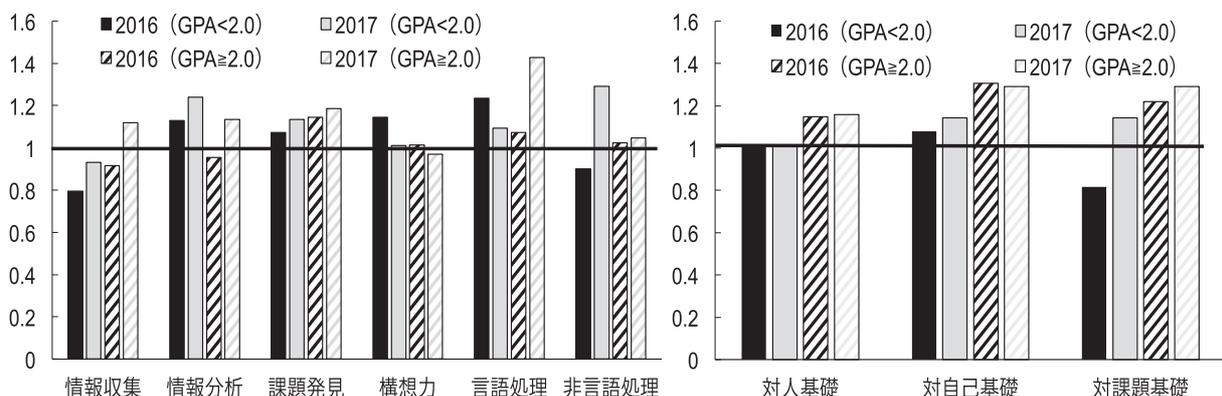


図3 GPA 2.0 を基準とした1年次に対する4年次のPROGテストの変化

また、これらの結果は入学年度の違う学生の特徴が反映されていることを示していると考えられ、学年の特徴にあわせた対応が必要になることが示唆される。さらに、GPA 2.0 未満の群でも 1 年次から 4 年次にかけて能力を向上させているものが一定数見られることを示しており、なかには GPA 2.0 以上の群よりも大きな伸び率を示すものも見られ、「情報分析」や「構成力」、大学での学びや実習によってジェネリックスキルが向上することを示している。

5 まとめ

本研究では異なる入学年度の学生を対象として、通年の GPA が 2.0 未満の群と 2.0 以上の群に区別してジェネリックスキルを構成する要素がどのように異なるのかについて検討を行った。その結果、入学年度による類似性と相違性が見出された。このことは、ジェネリックスキルのような多様な能力を評価するための指標を用いて教育プログラムの開発を考えていく場合、単一の入学年度の学生を対象とした分析を行うだけでは不十分であり、継続した検討を行って知見を蓄積することが必須であることを示している。学年ごとの特徴を客観的指標によって把握し対応を検討することは、学生の多様化がみられる近年の大学の現場で教育の質を向上させていくためにも重要な視点になると考えられる。

また、GPA の高低はリテラシーとコンピテンシーを構成する要素の一部に影響することが示された。GPA はリテラシーと関連する一方でコンピテンシーとは関連が見られなかったとする木村ら (2020)⁷⁾と本研究の違いとして、リテラシーとコンピテンシーの総合評価を対象としているかどうかあげられる。すなわち、リテラシーやコンピテンシー全体としては違いが見られなくとも、それらを構成する要素では違いが見られるため、学生の特徴を把握していくことで学修者主体のきめ細かな教育内容を提供することが可能となる。

本研究で得られた知見を基礎的資料として効果的な教育プログラムを構築するために、今後さらに検討していくべき点もある。第一に、カリキュラムやディプロマポリシーの検証と学修成果の可視化が大学に強く

求められていることを踏まえ¹⁴⁾、学生を主体としたカリキュラムや学修内容の策定を行っていくことがあげられる。例えば、遠藤・大友・佐直 (2021)¹⁵⁾で示されたように、ジェネリックスキルを構成する要素をディプロマポリシーに沿って分類した上で学修成果との関連を検討することは学科特性に対応した指標を明らかにすることにつながると考えられる。第二に、治部ら (2021)⁶⁾が検討しているように、具体的な実習経験の有無を学業成績とあわせて検討することも必要である。本研究で示されたように GPA はジェネリックスキルの全ての要素に影響していないことから、ジェネリックスキルの獲得に影響する要因を学業成績以外の要因から具体的に明らかにしていくことで、中央教育審議会¹⁾が示す教育課程の体系化や教育方法の改善に結びついていくと考えられる。

謝辞

本研究は、関西福祉科学大学平成 28 年度～令和 2 年度共同研究費の助成によって実施されたものである。データの収集など学内共同研究に関わった学科教員と学科学生に感謝を申し上げます。

【引用文献】

- 1) 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」、2008 年
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf (参照 2021-9-4)
- 2) 角方正幸「はじめに」リアセックキャリア総合研究所 (監修) PROG 白書プロジェクト (編著)『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、2018 年、2-3 頁。
- 3) 河合塾・リアセック「PROG テストについて」
<https://www.riasec.co.jp/progtest/test/index.html> (参照 2021-9-4)
- 4) リアセックキャリア総合研究所 (監修) PROG 白書プロジェクト (編著)『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、2018 年。
- 5) 伊藤雅・石井義裕・松村直樹「ジェネリックスキルの経年変化に関する考察：－大学生パネルデータの 4 年間の分析－」『工学研究』65、2017 年、8-13 頁。
- 6) 治部哲也・木村貴彦・福田早苗・池上徹「大学生のジェネリックスキルの経年変化－養護教諭養成課程における学生パネルデータを用いて－」『総合福祉科学研究』12、2021 年、39-47 頁。
- 7) 木村貴彦・治部哲也・福田早苗・池上徹・山内彰「ジェネ

リックスキルの客観的評価と GPA の関係についての検討」
『総合福祉科学研究』11、1-5 頁.

- 8) 内田知宏・上埜高志「Rosenberg 自尊感情尺度の信頼性および妥当性の検討 - Mimura & Griffiths 訳の日本語版を用いて -」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』58、2010 年、257-266 頁.
- 9) 西川一二・奥上紫緒里・雨宮俊彦「日本語版 Short Grit (Grit-S) 尺度の作成」『パーソナリティ研究』24、2015 年、167-169 頁.
- 10) 尾崎由佳・後藤崇志・小林麻衣・沓澤岳「セルフコントロール尺度短縮版の邦訳および信頼性・妥当性の検討」『心理学研究』87、2016 年、144-154 頁.
- 11) 治部哲也・福田早苗・木村貴彦・池上徹「大学生のジェネリックスキルに関わる心理的要因の検討」『第 25 回大学教育研究フォーラム発表資料』2019 年
<https://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/forum/kanri/forum/pdf/20190329191954.pdf> (参照 2021-9-4)
- 12) 福田早苗・治部哲也・木村貴彦・池上徹「大学生のジェネリックスキル・成績と生活習慣及び心理的要因の検討」『日本心理学会第 84 回大会抄録集』PR-017
https://www.micenavi.jp/jpa84/search/detail_program/id:987 (参照 2021-9-4)
- 13) 清水裕士「フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』1、2016 年、59-73 頁.
- 14) 中央教育審議会「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)」2018 年
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/12/17/1411360_7_1.pdf (参照 2021-9-4)
- 15) 遠藤康裕・大友篤・佐直信彦「他学科を有する短期大学における学修成果の可視化に必要な評価指標の検討 - GPA とジェネリックスキルの関連性 - 第 1 報」『研究紀要青葉』12、2021 年、43-49 頁.