

# 大学生の汎用的技能に関する研究(1)

— 汎用的技能尺度の作成の試み —

植村 広美・向居 暁

## 1. 問題意識と目的

近年、高等教育の大衆化に伴って、大学教育の質保障が重要視されるとともに、学生に対する汎用的技能の育成が注目されている。汎用的技能とは、コミュニケーション能力や課題発見・解決能力といった社会に出て必要となる基礎的な能力のことであり、そうした能力の提唱は経済界をはじめ数々の政府機関からなされている。そのうちのひとつとして、文部科学省が提唱する「学士力」においても汎用的技能が含まれている。学士力とは2008年中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」において、大学教育の質保障のため学生に卒業するまでに身に付けさせるべき能力として四つの能力（(1)知識・理解、(2)汎用的技能、(3)態度・志向性、(4)総合的な学習経験と創造的思考力）が掲げられたものである。また、単に一般教養や専門的な知識といった学問的なスキルのみではなく、働くうえで必要となる基本的なスキルである汎用的技能が含まれており、大学教育においてもその育成が期待されている。すなわち、現在の高等教育の現場では「教員が何を教えるか」ではなく、「学生が何をできるようになったか」というような学生の学習成果に焦点を当てた教育内容が求められているのである。

では汎用的技能とは具体的にどういった能力を指し、それは客観的な指標によって測定可能なものであろうか。これまで、汎用的技能は中央教育審議会が1996年に提唱した「生きる力」を皮切りに、経産省による「社会人基礎力」、文科省による「学士力」等、政府主導で提唱されてきたが、どれも似通ったものでありながら、その中身については統一されていない。また、これらの能力の分類（例えば、社会人基礎力における下位能力など）については、実証的根拠が不十分であるという問題点も指摘されている（子安, 2011；向居, 2013；向居・佐藤, 2012）。そこで、本研究では、学士課程共通の学習成果の指針である「学士力」をはじめ行政主導で提唱されてきた汎用的能力という包括的かつ曖昧な能力概念に着目して、その能力の測定尺度を作成した上で、どのような能力で構成される概念なのかを明確にする。

## 2. 汎用的技能に関する議論

### 2-1. 政府主導で提唱されてきた汎用的技能

21世紀の大学において汎用的能力の育成が重視されるようになった背景として、高等教育がユニバーサル化し多様な学生の需要への対応が必要になったとともに、産業界が求める人材の育成も求められるようになったことが挙げられる。もともと、汎用的技能とは中央教育審議会が1996年に提唱した「生きる力」を皮切りに注目され、現代社会を生き抜く手立てとされてきた。「生きる力」とは基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して自ら考え、判断し、表現することにより、さまざまな問題に積極的に対応し、解決する力のみならず、豊かな人間性、たくましく生きるための健

康や体力をも含む知・徳・体のバランスのとれた力のこととされており、現行の学習指導要領の理念として掲げられている（文部科学省, 2011）。このことから、文科省が20年経った今もなお能力概念として重要視していることが分かる。そして、更なる知識基盤社会の到来やグローバル化の進展によって、今後、次代を担う子どもたちの「生きる力」を育むことがより一層重要になってくるといえる。

その後、内閣府が2003年に「人間力」を提唱し、翌年、厚労省が「就職基礎能力」を提唱し、経産省が2006年に「社会人基礎力」という新たな能力概念を独自に提唱した。「社会人基礎力」とは、「前に踏み出す力（アクション）：主体性・働きかけ力・実行力」、「考え抜く力（シンキング）：課題発見力・計画力・創造力」、「チームで働く力（チームワーク）：発信力・傾聴力・柔軟性・状況把握力・規律性・ストレスコントロール力」の3つの主要な能力要素に整理されており、これら3つは、それぞれが社会人基礎力を構成する不可欠な要素であり、相互につながりが深い。また、向居（2013）が大学における正課外活動が社会人基礎力にどのように影響しているのかを検討したところ、「規律性」などの要素を除き、何らかの正課外活動に積極的に取り組んだ学生は、そうでない学生よりも社会人基礎力の自己評定値が高まる傾向にあることを指摘している。さらに、この傾向は大学生のみならず、高校生活に着目した場合においても同様であり、授業や受験の勉強、学校行事の運営に熱心に取り組んだ生徒の社会人基礎力における自己評定値が高まりをみせることが指摘されている（向居・佐藤, 2012）。

また、文科省が2008年に提唱した「学士力」においても汎用的技能がとくに重要な要素として取り上げられており、大学の教育課程に取り込むべきものとして言及されることが多い。実際、多くの大学では「学士力」を意識したディプロマポリシーの作成が行われているという（似内, 2018）。また、「学士力」として提示される「汎用的技能」をはじめとした能力、技能、態度や志向性を具体的にどのように教育すべきかについても、日本学術会議により専攻分野に応じた「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」が作成されており、それぞれの専門分野での基準や考え方が示されてきている。

以上のように、汎用的技能は1996年に「生きる力」において重要性が謳われて以来、これまで政府主導で提唱され、重要な能力・技能として習得が目指されてきたものの、具体的にどのような能力を指すのかが曖昧であり、これまでその中身について十分に検討されてきたとは言えない。というのも、どれも似通ったものでありながらその中身については統一されておらず、能力の測定指標についても完全なものが開発されていないのである。

### 3. 調査の概要

#### 3-1. 調査対象者・実施方法

広島県内の国立A大学、公立B大学、私立C大学の3大学に所属する670名に配布し、回収された632名（男性203名、女性408名、不明21名）が対象である。なお、調査対象者の学年は1年生91名、2年生343名、3年生123名、4年生74名、所属する学部系統は人文社会系369名、教育系205名、工学系40名、家政系40名であった。

### 3-2. 調査時期

2017年12月中旬～2018年9月末日

### 3-3. 調査内容

調査全体の構成は、溝上（2009）の大学生活の過ごし方を参考にして①大学生活の充実感に関わる項目（1項目）、②大学生活の重点（1項目）、③大学生活の過ごし方（8項目）、④大学生活で意欲的に従事する活動（8項目）の項目を作成し、汎用的技能測定に関してもっとも妥当性の高い指標を示す山田・森（2009）を参考にして⑤汎用的技能に関する項目（76項目）を作成した。

①大学生活の充実感 「あなたの学生生活は充実していますか」に対して、“(1)充実している”～“(5)充実していない”の5件法で評定を求めた。つまり、大学生活が充実していると感じられているほど得点が低くなる。

②大学生活の重点 「あなたの大学生活は、以下の8つのうち、どれに近いですか」という問いのもと、8つの選択肢（実際には「その他」を入れて9つ）を与えた。選択肢は、「勉強第一」「クラブ・サークル第一」「趣味第一」「豊かな人間関係」「資格取得第一」「アルバイト・貯金」「何事もほどほどに」「何となく」「その他」であった。

③大学生活の過ごし方 「現在のあなたの大学生活において、以下の項目は一週間に何時間を占めていますか」という問いのもと、「授業またはゼミに参加する時間」「授業またはゼミに関する勉強をする時間」「授業やゼミに関係のない勉強を自主的にする時間」「クラブ・サークル活動をする時間」「家族と交流する時間」「友達や恋人と遊ぶ時間」「アルバイトをする時間」「インターネットやSNSに費やす時間」のそれぞれの項目に対して、“(1)まったくない”“(2)1時間未満”“(3)1～3時間未満”“(4)3～6時間未満”“(5)6～10時間未満”“(6)10～15時間未満”“(7)16～21時間未満”“(8)21～30時間未満”“(9)30時間以上”の9件法で評定を求めた。

④大学生活で意欲的に従事する活動 「入学してから現在までの大学生活において、以下の項目をどれほど意欲的に取り組みましたか」という問いのもと、「授業またはゼミに参加する意欲」「授業またはゼミに関する勉強をする意欲」「授業やゼミに関係のない勉強を自主的にする意欲」「クラブ・サークル活動をする意欲」「家族と交流する意欲」「友達や恋人と遊ぶ意欲」「アルバイトをする意欲」「インターネットやSNSに費やす意欲」のそれぞれの項目に対して、“(1)まったくなかった”～“(4)非常にあった”の4件法で評定を求めた。

⑤汎用的技能 汎用的技能の項目策定に関しては、山田・森（2010）で用いられた項目を軸として、溝上（2009）、日瀨他（2009）、濱名他（2010）で用いられた項目も参考にして作成した。項目内容は「与えられた課題に対して適切な筋道をたてて考える力」「他人との関係を作り、維持する力」など76項目からなり、それぞれの項目に対して“(1)まったく身につけていない”～“(5)非常に身につけている”の5件法で評定を求めた。

## 4. 結果と考察

### 4-1. 大学生の汎用的技能に関する項目群の構造分析の作成

汎用技能に関する76項目について、因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。その結果、解釈可能性などの観点から8因子構造が妥当であると判断され、因子負荷量の絶対値が.40に満た

ない項目や複数の因子に付加している計18項目が削除された(表1)。

第1因子は、「社会の規範やルールに従って行動する力」、「相手の意見を丁寧に聞く力」、「常に新しい知識・能力を習得する態度」、「社会の一員としての意識」など、社会の中で役割を果たしながら、他者と関係を形成し、社会に参画する態度や能力に関する項目に強く負荷しているため、「社会的関係形成・参画力」因子と命名された(10項目、 $\alpha = .84$ )。第2因子は、「新しい発想により、価値を生み出す力」、「社会の発展のために積極的に関与する力」、「手段・方法は常に複数の案を用意しながら取り組む力」など、社会の中で創造性を発揮しながら問題解決することに関する項目に強く負荷しているため、「創造的問題解決力」因子と命名された(4項目、 $\alpha = .82$ )。第3因子は、「自分の意見を人前で伝える力」、「集団の中でリーダーシップを発揮する力」、「相手が納得できるように話す力」など自分自身の意見を伝えながら、集団でリーダーシップを発揮することに関する項目に強く負荷しているため、「自己主張力・リーダーシップ力」因子と命名された(5項目、 $\alpha = .80$ )。第4因子は、「分析を通して批判的に考える力」、「情報や報道をうのみにせず、批判的に考える力」、「多様な情報をもとに自分の考えをまとめる力」など、物事を多面的に、批判的に考える能力に関する項目に強く負荷していることから「批判的思考力」因子と命名された(6項目、 $\alpha = .80$ )。第5因子は、「専門分野で研究するための基礎的な学力と技術」、「専門分野の知識」、「専門外にわたる幅広い知識」など大学で学習活動を行うために必要な知識に関する項目に強く負荷しているため、「専門知識・知的面での自信」因子と命名された(4項目、 $\alpha = .87$ )。第6因子は、「社会生活において母語(日本語など)で豊かな言葉や表現を用いて話す力」や「母語で新聞などの少々難解な文章を読み取る力」など母語を運用する能力に関する項目に強く負荷しているため、「母語運用力」因子と命名された(4項目、 $\alpha = .88$ )。第7因子は、「特定の外国語で読む力」や「特定の外国語で書く力(日常会話程度)」など外国語を運用する能力に関する項目に強く負荷しているため、「外国語運用力」因子と命名された(4項目、 $\alpha = .93$ )。そして、第8因子は、「コンピューター(Word)を使って文書や資料を作成する力」や「コンピューター(Power Point)をつかってプレゼンテーションソフトの基本的な操作をする力」のような情報処理機器を利用する能力に関する項目に強く負荷しているため、「情報リテラシー」因子と命名された(4項目、 $\alpha = .81$ )。したがって、これらの8因子41項目からなる尺度を「汎用的技能尺度」とした。

また、因子分析と同時に学生の汎用的技能測定尺度因子の各尺度得点の相関係数を算出した。ここでの各因子得点間の相関係数は.25~.61(いずれも1%水準で有意)であり、各因子間に中程度の正の相関関係がみられている。なかでも第2因子「創造的問題解決力」と第5因子「専門の知識・知的面での自信」、および第1因子「社会的関係形成・参画力」と第2因子「創造的問題解決力」との相関が比較的強くみられた。

#### 4-2. 学生の汎用的技能尺度の各因子の特徴

学生の汎用的技能尺度の平均値と標準偏差は表2の通りである。質問項目では5件法で評定を求めたため、中点の3(“どちらでもない”)を超えるとより「能力が高い」と判断され、下回ると「能力が低い」と判断されたことを示す。平均値を見るとほとんどの因子が3を超えており、とくに高い値を示したのは、F1「社会関係形成・参画力」(3.64)、F4「批判的思考力」(3.50)、F6「母語運用力」(3.69)、F8「情報リテラシー」(3.55)であった。F5「専門知識・知的面での自信」以外の因子は中点を超えているため、比較的どの汎用的技能も身につけているとの認識をもつことが分かる。

表1 汎用的技能に関する項目の因子分析結果（最尤法、プロマックス回転）

項目	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	
<b>F1 「社会的関係形成・参画力（10項目）」 (α=.84)</b>									
32. 社会の規範やルールに従って行動する力	.70	-.18	-.02	-.01	.01	-.01	-.08	.00	
16. 相手の意見を丁寧に聞く力	.64	-.15	.03	.06	.03	.03	-.03	-.06	
57. 社会の一員としての意識	.60	.19	-.11	-.13	.07	.05	-.09	.00	
58. 自分に課せられた役割や使命の自覚	.56	.20	-.01	-.17	.07	.03	-.08	.05	
56. いろいろな考え方の人と接して多くのことを学ぼうとする態度	.55	.13	.05	.02	-.06	-.02	.03	.01	
13. 忍耐強く継続して物事に取り組み力	.54	.01	.07	.04	.03	-.09	.07	-.02	
53. 自分のことを理解してもらうように接する態度	.51	.08	.09	-.14	.09	.11	.06	-.04	
28. 「相手が話し終わってから」自分の意見を言う力	.51	-.08	-.07	.23	-.01	-.01	.01	.00	
19. 周囲の人々や物事との関係を理解する力	.48	-.08	.26	.09	-.01	-.06	.03	.03	
51. いつも偏りのない判断をしようとする態度	.45	.10	-.16	.26	-.07	.00	.10	-.07	
<b>F2 「創造的問題解決力（4項目）」 (α=.82)</b>									
37. 新しい発想により、価値を生み出す力	-.09	.83	.01	.06	-.02	.00	-.03	.02	
36. 社会の発展のために積極的に関与する力	.27	.60	.00	-.02	-.01	-.06	-.02	.01	
38. 手段・方法は常に複数の案を用意しながら取り組み力	.07	.58	.02	.22	-.06	.03	.06	-.02	
43. 自分の学習や経験を活用して、新しい考えを提案し、行動する力	.06	.43	.16	.12	.00	.02	.01	.03	
<b>F3 「自己主張力・リーダーシップ力（5項目）」 (α=.80)</b>									
5. 自分の意見を人前で伝える力	-.10	-.14	.78	.14	.04	-.01	.01	.02	
18. 集団の中でリーダーシップを発揮する力	.07	.15	.65	-.10	.01	-.02	-.03	-.04	
9. 相手が納得できるように話す力	-.10	-.11	.61	.29	.07	.07	-.02	-.07	
8. 様々な物事に積極的に取り組み力	.27	.09	.48	-.09	-.10	-.04	.00	.08	
25. 自分が行動を起こすことによって、周りの人を動かす力	.04	.30	.48	-.15	.08	.04	-.02	.01	
<b>F4 「批判的思考力（6項目）」 (α=.80)</b>									
15. 分析を通して批判的に考える力	-.05	.11	.03	.70	-.03	.04	-.07	-.06	
10. 情報や報道をうのみにせず、批判的に考える力	-.01	-.03	-.03	.70	.01	-.07	-.09	.00	
11. 多様な情報をもとに自分の考えをまとめる力	.15	-.05	.08	.55	-.01	.00	.05	.00	
6. 物事を多面的にとらえた上で、考える力	-.03	.18	.18	.48	-.06	-.04	.05	.07	
3. 情報や知識を論理的に分析する力	-.08	.05	.12	.44	.13	.08	-.03	.04	
54. 結論を下す際は確たる証拠にこだわる態度	.24	.17	-.15	.44	.04	-.04	-.01	.00	
<b>F5 「専門知識・知的面での自信（4項目）」 (α=.87)</b>									
62. 専門分野で研究するための基礎的な学力と技術	.10	-.13	.04	-.02	.95	-.06	.00	-.01	
61. 専門分野の知識	.03	-.09	.03	-.01	.93	-.01	-.05	.01	
63. 専門外にわたる幅広い知識	-.06	.24	-.04	.09	.53	-.01	.10	.06	
60. 自分に対する知的面での自信	-.03	.18	.01	.02	.48	.10	.11	-.07	
<b>F6 「母語運用力（4項目）」 (α=.88)</b>									
74. 社会生活において母語（日本語など）で豊かな言葉や表現を用いて話す力	-.03	.04	.11	-.07	-.09	.92	-.01	-.07	
75. 社会生活において母語（日本語など）で新聞などの少々難解な文章を読みとる力	-.06	-.01	-.10	.05	.06	.82	-.03	.02	
76. 社会生活において母語（日本語など）で豊かな言葉や表現を用いて文章を書く力	-.09	.15	-.03	.03	.04	.79	.00	.01	
73. 社会生活において母語（日本語など）で話を聞き、内容を理解する力	.25	-.21	.02	-.03	-.06	.71	.04	.04	
<b>F7 「外国語運用力（4項目）」 (α=.93)</b>									
71. 特定の外国語で読む力（日常会話程度）	.03	-.11	-.07	.04	.00	.02	.93	.00	
72. 特定の外国語で書く力（日常会話程度）	-.04	.01	-.13	-.04	.08	.01	.93	.01	
70. 特定の外国語で話す力（日常会話程度）	-.08	.10	.10	-.07	-.04	-.01	.88	-.01	
69. 特定の外国語で聞く力（日常会話程度）	.01	-.02	.08	-.06	.00	-.04	.87	.00	
<b>F8 「情報リテラシー（4項目）」 (α=.81)</b>									
67. コンピューター（Power Point）を使ってプレゼンテーションソフトの基本的な操作をする力	.02	-.03	.08	-.09	-.07	.01	.05	.85	
65. コンピューター（Word）を使って文書や資料を作成する力	.01	-.04	-.01	.02	-.05	-.03	.05	.85	
66. コンピューター（Excel）を使って表計算の基本的な操作をする力	-.13	.17	-.06	-.01	.13	-.07	-.12	.68	
68. インターネットを使って本当に自分が必要な情報を吟味し、収集する力	.10	-.10	-.07	.18	.05	.20	.01	.50	
<b>因子間相関</b>									
F1	—								
F2	.57	—							
F3	.50	.58	—						
F4	.43	.47	.48	—					
F5	.40	.61	.39	.47	—				
F6	.49	.33	.44	.47	.36	—			
F7	.37	.39	.37	.30	.40	.36	—		
F8	.39	.25	.27	.39	.36	.36	.30	—	

表2 学年・性別ごとにみた汎用的技能尺度の各因子の平均値（標準偏差）

	1年生		2年生		3年生		4年生		<i>M</i> 平均値	<i>SD</i> 平均値								
	男性	女性	男性	女性	男性	女性	男性	女性										
F1	3.51	0.67	3.74	0.52	3.47	0.62	3.52	0.59	3.55	0.72	3.82	0.50	3.86	0.54	3.66	0.64	3.64	0.60
F2	3.32	0.68	3.06	0.80	3.13	0.76	3.06	0.70	3.05	0.95	3.30	0.84	3.24	0.77	3.12	0.83	3.16	0.79
F3	3.16	0.72	3.20	0.74	3.23	0.76	3.17	0.68	3.39	0.94	3.39	0.76	3.32	0.86	3.42	0.68	3.29	0.77
F4	3.55	0.47	3.41	0.67	3.50	0.57	3.33	0.62	3.79	0.66	3.47	0.58	3.59	0.60	3.38	0.65	3.50	0.60
F5	3.18	0.86	2.81	0.81	3.03	0.89	2.84	0.83	3.13	0.82	2.84	0.77	3.04	0.83	2.94	0.95	2.98	0.85
F6	3.51	0.62	3.75	0.62	3.57	0.78	3.62	0.79	3.90	0.76	3.67	0.77	3.83	1.01	3.69	0.83	3.69	0.77
F7	3.62	0.62	3.38	0.76	3.00	0.96	2.89	1.01	3.18	0.94	3.05	1.13	2.42	1.09	3.13	1.19	3.08	0.96
F8	3.37	0.64	3.42	0.78	3.46	0.86	3.56	0.80	3.83	0.57	3.50	0.74	3.62	0.72	3.60	0.66	3.55	0.73

また、汎用的技能に学年差や性差があるかどうかを検討するために、学年・性別ごとの汎用的技能尺度の各因子の平均値について2要因分散分析を行った。F1「社会関係形成・参画力」においては、学年の主効果が認められたため ( $F(3, 581) = 5.33, \eta_p^2 = .03, p < .01$ )、多重比較 (Holm法)を行ったところ2年生よりも3年生 ( $t(581) = 2.69, d = .34, \text{調整}p < .05$ )、2年生よりも4年生 ( $t(581) = 3.19, d = .47, \text{調整}p < .01$ )の得点の方が高いことが明らかになった。F2「創造的問題解決力」、そして、F3「自己主張力・リーダーシップ力」については、いずれの主効果、交互作用とも認められなかった。F4「批判的思考力」については、学年の主効果 ( $F(3, 581) = 2.79, \eta_p^2 = .01, p < .05$ )が認められた。そのため、多重比較 (Holm法)を行ったところ、2年生よりも3年生の得点の方が高いことが明らかになった ( $t(581) = 2.86, d = .36, \text{調整}p < .05$ )。また、性別の主効果 ( $F(1, 581) = 7.83, \eta_p^2 = .01, p < .01$ )も有意だったことから、男性の方が女性とくらべて得点が高いことがわかった。交互作用は認められなかった。F5「専門知識・知的面での自信」については、性別の主効果 ( $F(1, 590) = 6.74, \eta_p^2 = .01, p < .05$ )が認められ、男性の方が女性とくらべて得点が高いことがわかった。学年の主効果、および、交互作用は認められなかった。F6「母語運用力」については、いずれの主効果、交互作用とも認められなかった。F7「外国語運用力」に関しては、性別の主効果は認められなかったが、学年の主効果が認められた ( $F(3, 586) = 6.42, \eta_p^2 = .03, p < .01$ )。しかしながら、交互作用が有意となったため ( $F(3, 586) = 2.93, \eta_p^2 = .02, p < .05$ )、単純主効果検定を行った。その結果、4年生において女性の得点が男性の得点よりも高いことがわかった ( $t(586) = 2.70, d = .73, \text{調整}p < .01$ )。また、男性において、1年生の方が4年生よりも高いこと ( $t(586) = 3.58, d = 1.16, \text{調整}p < .01$ )、また、女性において、1年生の方が2年生よりも得点が高いこと ( $t(586) = 3.69, d = .50, \text{調整}p < .01$ )が明らかになった。最後に、F8「情報リテラシー」については、いずれの主効果、交互作用とも認められなかった。

このように、F1「社会関係形成・参画力」、F4「批判的思考力」、F7「外国語運用力」においては学年差が、F4「批判的思考力」、F5「専門知識・知的面での自信」においては性差が認められた。加えて、F7「外国語運用力」においては学年と性別の交互作用も認められた。本研究の結果から、いくつかの汎用的技能において学年差や性差があることが示唆された。しかしながら、調査対象となった大学において、学年や性別に関してサンプリングに偏りがあったために、この結果の一般化は慎重にするべきであろう。

## 5. まとめと今後の課題

本稿の目的は大学生の汎用的技能を測る尺度を作成することであったが、因子分析を行ったところF1「社会関係形成・参画力」、F2「創造的問題解決力」、F3「自己主張力・リーダーシップ力」、F4「批判的思考力」、F5「専門的知識・知的面での自信」、F6「母語運用力」、F7「外国語運用力」、F8「情報リテラシー」の8因子構造となった。また、因子数は尺度作成にあたって参考としていた山田・森（2009）と同じであったほか、内容も類似しており、F5「専門的知識・知的面での自信」、F6「母語運用力」、F7「外国語運用力」、F8「情報リテラシー」の4因子は山田・森（2009）の尺度とほぼ同じ内容であった。異なる点としては、第一に、山田・森（2009）の尺度における「批判的思考・問題解決力」が本研究の尺度ではF2「創造的問題解決力」とF4「批判的思考力」の2因子に分かれたことが挙げられる。しかしながら、因子間相関をみると2つの因子は比較的強い相関があった（.47）ことが示されており、全く異なる因子になったわけではない。第二に、山田・森（2009）の尺度における「持続的学習・社会参画力」について、本研究の尺度では「持続的学習」と「社会参画力」が分かれてしまい、「持続的学習」はF5「専門的知識・知的面での自信」に組み込まれ、「社会参画力」はF1「社会関係形成・参画力」に組み込まれたことが挙げられる。第三に、山田・森（2009）における「自己主張力」という因子が、本研究の尺度ではさらに「リーダーシップ」の要素も組み合わせさせてF3「自己主張力・リーダーシップ力」となったことが挙げられる。また、尺度の平均値などをみても、山田・森（2009）らに準じて作成された汎用的技能の尺度として安定した構造を成していると言えるだろう。

なお、本研究の課題としては汎用的技能を測定する際の自己評価の限界が指摘される。本研究における質問紙調査では、大学生に対して自己評価で汎用的技能の獲得度合いを評定させた。しかし、自己評価では本来、能力として備わっていたとしても、本人が備わっていないと認識する場合は「身につけていない」との評定になってしまう。学生個々によって評定基準が異なるという点が、本研究における最大の限界である。

## 謝辞

本論分の執筆にあたり、質問紙調査にご協力頂いた3大学の先生方に厚く御礼申し上げます。

## 付記

本論文は平成30年度県立広島大学重点研究事業（学際的・先端的研究（A））の助成を受けたものである。また、本研究の一部は向居・植村（2020）として発表された。

## 参考文献

- 経済産業省（2017）. 社会人基礎力<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>（2017年10月2日閲覧）。
- 厚生労働省（2004a）. 若年者の就職能力に関する実態調査結果

- <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2004/01/dl/h0129-3a.pdf>(2017年10月3日閲覧)。  
厚生労働省 (2004b). これまで提言されてきた様々な資質・能力について  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2010/05/25/1293956\\_2\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2010/05/25/1293956_2_1.pdf)(2017年10月2日閲覧)。
- 内閣府 (2003). 人間力戦略研究会報告書  
<http://www5.cao.go.jp/keizai1/2004/ningenryoku/0410houkoku.pdf>(2017年10月3日閲覧)。
- 似内寛 (2018). 大学教育における専攻分野の進路と学士力の関係性『東北福祉大学研究紀要』42, 69-78.
- 廣岡秀一・元吉忠寛・小川一美・斎藤和志 (2001). クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究(2)『三重大学教育実践総合センター紀要』20, 93-102.
- 濱名篤 (2010). 『学士課程教育のアウトカム評価とジェネリックスキルの育成に関する国際比較研究 (平成19~21年度科学研究費補助金 (基盤研究 (B))研究成果報告書』.
- 日湯淳子・森口竜平・小山田祐太・齊藤誠一・城仁士 (2009). 正課外活動によって得られる能力尺度の開発『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』2 (2), 129-134.
- 溝上慎一 (2009). 「大学生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討－正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す『京都大学高等教育研究』15, 107-118.
- 向居暁・佐藤純 (2012). 高校生活と社会人基礎力の関係性『日本教育心理学会第54回総会発表論文集』, 187.
- 向居暁 (2013). 大学生の正課外活動と社会人基礎力－幼児・児童教育関連学部卒業生において－『日本教育心理学会第55回総会発表論文集』, 246.
- 元吉忠寛 (2011). 批判的思考の社会的側面 楠見孝・子安 増生・道田 泰司 (編)『批判的思考を育む－社会人基礎力の基盤形成－』有斐閣, 45-65.
- 文部科学省 (2011). 『学校・家庭・地域が力をあわせ、社会全体で、子どもたちの「生きる力」をはぐくむために 生きる力』.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/pamphlet/\\_icsFiles/afieldfile/2011/07/26/1234786\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/_icsFiles/afieldfile/2011/07/26/1234786_1.pdf)(2019年10月27日閲覧)
- 山田剛史・森朋子 (2010). 学生の視点から据えた汎用的技能獲得における正課・正課外の役割『日本教育工学会論文誌』34(1), 13-21.