

## 学部3年生における汎用的技能の個人差を規定する要因

— キャリア意識、自己調整学習方略の習得度、インターンシップ経験との関連 —

澤田 忠幸\*

### 要 旨

本研究では、「キャリア教育」の法制化に関する一連の施策や各大学での教育改善の動向を踏まえ、地方 A 大学の3年次生を対象として、就職活動前の汎用的技能（PROG）の個人差を規定する要因について、キャリア意識および自己調整学習方略の習得度、インターンシップ経験の有無との関連から検討を行った。その結果、PROGのリテラシーは、全国国公立大学理系の傾向と同様、1年生よりも3年次生で高かったが、コンピテンシーでは違いは認められず、国公立大学理系の全国平均と同等もしくは低い傾向にあることが示された。また、3年時の夏休みまでにインターンシップや教育実習に参加したか否かによっては、コンピテンシーの高低に違いは認められず、自身の将来について展望と設計をもっている者、インターンシップを通じて課題の意図ややり方を考え、計画的に取り組むメタ認知的な自己調整学習方略を習得した者ほど、コンピテンシーが高いことが示唆された。本結果は、キャリア教育の設計の観点から議論された。

キーワード：汎用的技能／キャリア意識／自己調整学習方略／インターンシップ／キャリア教育

### キャリア教育の背景と求められる資質・能力

キャリア (career) とは、「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見出していく連なりや積み重ね」(中央教育審議会, 2011) を意味している。今日では、職業に限定したワークキャリア (work career) のみならず、仕事と生活との調和 (work life balance) を含む、人生の歩み方そのものとしての広い概念 (ライフキャリア: life career) ととらえられている。

大学教育において、キャリアあるいはキャリア教育が注目されるようになった契機には、以下の二つがある。一つは1999年に「初等中等教育と高等教育との接続について (答申)」(中央教育審議会) が出されたことである。1990年代後半の日本型雇用の縮小・解体や若年層の就労意識の低下 (e.g. ニート問題) を背景として、勤労観・職業観の育成、すなわちワークキャリアに重点を置いた方針が示されたものである。第二の契機は、2009年11月に中央教育審議会大学分科会質保証システム部会が「キャリアガイダンス (社会的・

職業的自立に関する指導等) の法令上の明確化について」を提言したことを受け、翌2010年に『大学設置基準』が改正されたことである (注1)。改正では、第四十二条の二「社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を培うための体制」として、「大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする。」という条文が追記された。このことによりキャリアガイダンスが法制化されたという点で大きな転換であった。

さらに、2011年に出された中央教育審議会答申『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』では、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と、ライフキャリアの観点から明確に定義され、育成すべき資質・能力として、基礎的・汎用的能力や論理的な思考力・創造力が位置づけられた。本答申では、職業教育について

\* 石川県立大学 生物資源環境学部 教養教育センター

も、「一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育」と定義され、両者は相互に関連しつつも、概念上の整理が図られている。

これらの流れを要約すると、以下のように集約できる。すなわち、まず、それまで大学教育においては正課外での自発的な就職等の支援活動であったキャリアガイダンス（社会的・職業的自立に関する指導等）が、大学教育の一環として位置づけられたということである（溝上・畑野，2013）。そして、その際、職業等への転移可能性が高い資質・能力である基礎的・汎用的技能（注2）の習得を、学士課程教育を通じたキャリア教育の学修成果として明確に位置づけ、大社接続の観点から、その後の所謂「質的転換答申」（中央教育審議会，2012）への道筋がつけられたということである。

#### キャリア教育の動向

上記の政策動向を受け、多くの大学では、教職協働のもと、教育課程全体の見直しや教育課程内外での有機的な取り組みが行われている。

たとえば、キャリアセンターが中心的役割を果たす厚生補導では、求人情報の提供や就職相談、ビジネスマナー講座等の開設に加え、キャリアカウンセリングやe-ポートフォリオ等を用いたキャリアデザインの自己管理支援なども行われている。また、キャリアコンサルタント等の専門スタッフとの連携も進められ、学生の職業観の育成や生涯を通じた持続的な「就業力」（中央教育審議会，2011）の育成に向けて、組織の機能強化が図られている。

一方、学士課程教育プログラム内における基礎的・汎用的技能を中心とする育成支援については模索が続いている。たしかに、学生が卒業後の進路を具体的に決定する段階になって、初めて社会に出るために必要な能力を理解しても、その後の教育や課外活動を通じて十分にその能力を身につけることは難しいことは言うまでもない（中央教育審議会，2011，p.69）。そこで、初年次教育（中央教育審議会，2008）と接続する形で、キャリアデザインや汎用的技能の育成を目指す「キャリアや職業を対象とする科目」を開設する取り組みが多くの大学で行われている（中央教育審議会，2009）。しかし、その場合でも、専門教育や他の科目との関連づけがない状況のまま、たとえ2単位や4単位の必修科目を開講しても、教育効果を

期待することは難しいのが実情である（大江，2010）。そのため、一連の答申でも、各大学の学部特性や卒業時の到達目標に照らし、教育課程にキャリア教育の要素を組み込む、またはカリキュラム段階ごとにコア科目を設定して教育課程の中で統合を図ることが求められている。また、教育方法の改善（e.g. PBLなどのアクティブラーニング型授業）のみならず、インターンシップ（注3）についても、専門科目での学習内容と接続した形で単位化するなど、カリキュラムレベルでの取り組みが求められている（松村・平田・角方，2017）。

#### 汎用的技能の習得度と大学での学修および キャリア意識との関連

このような現状を踏まえ、半澤（2011）や伊藤・王（2015）、小山（2016）は、学生は大学での学業を通じて様々な学びを経験し、その取り組み方がキャリア発達に影響するのにも関わらず、キャリア教育研究では、両者を関連づけた研究が少ないことを課題として指摘している。

そのなかで、伊藤・王（2015）は、河崎（2010）のライフキャリア尺度を用いて、キャリア意識と学習への取り組みの深さを示すエンゲージメント（engagement）や自己調整学習（self-regulated learning）との関係について検討している。

ここで、ライフキャリア尺度（河崎，2010）とは、大学生のライフキャリアの能力や態度を、幅広く6因子（「将来展望・設計」「情報収集・啓発的経験への積極性」「意思決定スキル」「肯定的な自己理解」「他者との関係重視」「生活経験・ライフバランス」）から測定することを試みたものである。河崎（2010）は、作成した尺度を用いて、キャリア教育科目（授業）、インターンシップ（職業的教育）、アルバイト（就労）、ボランティア活動の各経験が6因子のどの側面に影響するのかを検討している。その結果、キャリア教育科目の授業経験や就労経験は、職業や就職に対する「情報収集・啓発的経験への積極性」（e.g. 自分の能力や個性を生かす仕事には、どんなものがあるか知りたい）を高める傾向にあることが示された。また、就労経験やボランティア活動、キャリア教育科目の授業経験者では、未経験者よりも「将来展望・設計」（e.g. 今後の人生に向かって、準備していることがある）が高いことが示されている。これに対し、インターンシップの経験については、学生のキャリアや就職に対する意識が高まることを

示す知見がある（藤本，2013）一方で、学生の態度が受動的である場合や、インターンシップのタイプによっては、必ずしも社会人基礎力や汎用的技能が向上するとはかぎらないことも示唆されている（藤本，2013；真鍋，2010；松村他，2017）。

一方、自己調整学習とは、学習者が目標の達成に向けて自らの認知、情動、行動を体系的に方向づけて生起させ、維持する過程を指している（Zimmerman & Schunk, 2011 / 塚野・伊藤，2014）。自己調整学習ができていない学習者は、自らの学びを自己管理して効果的に、あるいは期待通りにならない現実に直面した場合でも、適切に行動を修正して進めていくことができると考えられる。たとえば、自己調整学習方略を習得している者ほど、学習へのエンゲージメントや主体的学習態度（畑野，2013）、ライフキャリアの能力・態度（伊藤・王，2015）、汎用的技能の習得度（澤田，2018）が高いことが明らかにされている。

さらに、小山（2016）は短大2年生を対象として、学習意欲や「他の授業で習得した知識を活用した」等の自己調整学習方略を含む主体的学習行動の影響を統制した場合でも、学業と職業の接続意識（半澤・坂井，2005）が汎用的技能の習得感に影響することを明らかにしている。溝上・畑野（2013）も、学部3年生を対象として、将来展望と日常生活とを接続する行動（e.g. 私は将来のために頑張っていることがある）を行っている者ほど、学習への積極的な関与や継続意識が高く、授業外学習時間や自主学習時間が長いことを明らかにしている。

これらの先行研究の知見を総合すると、学生の汎用的技能の習得について、以下の仮説が提出される。第1に、インターンシップへの参加の経験は、職業や就職への関心を高めるが、必ずしもキャリアへの意識や汎用的技能の向上につながるとはかぎらない可能性がある（藤本，2013）。第2に、学業経験を通じて自らの学びを主体的・メタ的に自己管理している者ほど、キャリア意識が高く、汎用的技能も高い（伊藤・王，2015；澤田，2018）。第3に、現在の生活や学習経験と結びついた現実的な将来展望をもっている者ほど、汎用的技能が高い（小山，2016）。

そこで本研究では、大学生の学びと職業やキャリアの問題を汎用的技能の習得を接点として関連づけて検討することを目的とする。具体的には、農学系A大学の3年次生を対象として、就職活動前の学生の汎用的技能の個人差を規定する要因

について、キャリア意識および自己調整学習方略の習得度、インターンシップ経験の有無との関連から検討を行う。

## 方法

### 調査対象と手続き

A 大学生物資源環境学部3学科の3年次に在籍する男女学生を対象に、2018年度前期終了時に汎用的技能の標準検査（後述するPROG）を実施した。比較対照のため、1年生にも実施した。受験者は、3年次生が過年度生を含む129名（X学科46名、Y学科45名、Z学科38名）、1年生が139名（X学科46名、Y学科46名、Z学科47名）であった。また、3年次生には別途学生調査を実施した。学生調査の受験者は125名（X学科44名、Y学科38名、Z学科43名）であった（注4）。

なお、調査実施に際して、目的はキャリア教育の整備に向けた教育研究であり、回答内容が成績評価等に影響することはない点、個人情報に適切に取り扱う旨を説明して協力を求めた。そのうえで、研究協力の同意書の提出を依頼した。また、リアセックとは守秘義務契約を締結し、石川県立大学人権・倫理委員会研究倫理部会の承認を得た。

PROGは記名式で、学生調査は調査の主旨と守秘義務を徹底する旨説明した上で、学籍番号による記名式で行った。3年次生の分析に際しては、PROGと学生調査の両方を受験した117名を最終分析対象とした。なお、分析に際し、一部に欠損値が見られた回答については、その都度分析から除外することとした。

### 調査内容

（1）**キャリア意識** 河崎（2010）が作成した21項目を用いた。各項目について、「とてもそう思う」～「全くそう思わない」の5件法で評定を求めた。

（2）**自己調整学習方略** 自らの学習を適切に計画、モニタリングしたり、努力を調整したりといった、大学生が普段の学習において用いている自己調整学習方略を測定した藤田（2010）の尺度を一部修正して用いた。原尺度では、「認知的方法」(e.g. よく分かっているところとそうでないところを探しながら勉強する)、「モニタリング方略」(e.g. 勉強のやり方が、自分に合っているかを考えながら勉強する)、「努力調整方略」(e.g. 苦手な授業であっても良い成績を得ようと努力する)、「プランニング方略」(e.g. 一日にどれくら

い学習するか考えてから取り組む)の4因子18項目から構成されている。各項目について、「とても当てはまる」～「まったく当てはまらない」の5件法で評定を求めた。

(3) **インターンシップ等の経験** 3年次の9月末までにおいて、教育実習(中学校)を含むインターンシップ(但し、一日プログラムを除く)への参加経験の有無について尋ねた。

(4) **汎用的技能** 学校法人河合塾と株式会社リアセックが開発したPROG(Progress Report On Generic Skills)を実施した。PROGでは、汎用的技能をリテラシーとコンピテンシーの二側面から測定している(成田, 2017; PROG白書プロジェクト, 2015)。ここでリテラシーとは、知識を活用して問題解決する力、合理的(論理的)思考力をさしており、情報収集力、情報分析力、課題発見力、構想力の各側面が測定されている。一方、コンピテンシーとは、自分を取り巻く環境に実践的に働きかけ対処する力をさしている。仕事ができる社会人の行動特性を外的基準として、対人基礎力、対自己基礎力、対課題基礎力から構成されている。リテラシーとコンピテンシーの各総合スコアならびにコンピテンシーの各下位尺度は1~7点、リテラシーの各下位尺度は1~5点でスコア化され、スコアが高いほど各技能の習得度が高いことを示している。

## 結果

### (1) 尺度の因子構造

キャリア意識および自己調整学習方略については因子分析を行い、因子構造を確認した。

**キャリア意識** 全21項目について主因子法(プロマックス回転)による因子分析を行った。その結果、河崎(2010)で想定された6因子は再現されず、複数の因子への負荷が高い項目を削除するなどの手続きを経て、最終的に「将来展望と設定( $\alpha = .85$ )」、「肯定的な自己理解( $\alpha = .75$ )」、「意思決定スキル( $\alpha = .69$ )」、「情報収集( $\alpha = .59$ )」の4因子が抽出された(表1)。

**自己調整学習方略** 全23項目について主因子法(プロマックス回転)による因子分析を行った。その結果、藤田(2010)で仮定されていた「認知的方略」、「モニタリング方略」、「プランニング方略」の3因子は分離されず、三者を包含する「メタ認知的方略」と「努力調整方略」の2因子のみが抽出された(表2)。

抽出された各因子について、クロンバックの $\alpha$ 係数を算出して内的整合性を検討したところ、キャリア意識尺度の「情報収集」因子では $\alpha = .59$ と低かったが、他の因子では概ね内的整合性が確保できた。そこで、以下の分析では、「情報収集」因子の解釈については慎重に行うこととし、因子ごとに素点合計を項目数で除した尺度得点を算出して分析を進めることとした。

### (2) PROG 結果の概要：横断的学年比較

PROGを受験した1年生139名、3年次生129名について、学科別の各スコアを表3に示す。

表1 キャリア意識についての因子分析結果(主因子法, プロマックス回転)  $n=125$

	将来展望と 設定 ( $\alpha = .85$ )	肯定的な 自己理解 ( $\alpha = .75$ )	意思決定 スキル ( $\alpha = .69$ )	情報収集 ( $\alpha = .59$ )
今後の人生に向かって、準備していることがある	.922	.106	-.263	-.029
今後の仕事や人生についての展望をもっている	.775	.037	.048	-.018
今後の仕事や生活において必要と思われること(経験)に現在取り組んでいる	.737	-.136	.017	.190
今後の人生に向かって、何か計画している	.661	.030	.083	-.067
目標を決めたら、どうすればうまくいくのか考えて準備する	.497	-.072	.149	.147
自分のことが好きである	-.050	.915	-.161	.081
自分自身に自信を持っている	.102	.585	.300	-.150
毎日の生活が楽しい	.041	.495	.110	.144
重要な決定の結果、起こってくるいろいろな可能性について推察できる	-.186	-.017	.814	.145
困難な事態に直面したとき、どこに問題があるかすぐに見つけることができる	.197	-.018	.675	-.109
より良い解決策を見つけるために、できるだけ多くの情報を集められる	.333	-.017	.349	-.113
周囲の人の仕事の内容や進め方について知りたい	-.011	.049	-.057	.626
今後の仕事や人生が気になっている	.173	-.002	-.082	.472
自分の能力や個性を生かす仕事には、どのようなものがあるか知りたい	-.086	.123	.147	.472
今後の仕事や生き方を見つけるために、さまざまな経験を行いたい	.154	-.017	.199	.348
因子相関行列				
肯定的な自己理解	.415			
意思決定スキル	.496	.486		
情報収集	.312	.068	.095	

表2 自己調整学習方略の因子分析結果  
(主因子法, プロマックス回転)  $n=125$

	メタ認知的方略 ( $\alpha=.72$ )	努力調整方略 ( $\alpha=.73$ )
To Doリストを作成して、学習の優先順位を決める	.703	-.196
勉強のやり方が、自分に合っているかどうかを考えながら勉強する	.690	-.009
試験勉強の前には計画を立てる	.532	.053
何を求められているのか、考えてから課題をする	.520	.069
勉強で分からないところがあったら、勉強のやり方をいろいろと変えてみる	.440	.028
新しい内容を勉強するとき、これまでに習った事柄と関連づけて理解しようとする	.389	.161
1日にどれくらい学習するか、考えてから取り組む	.362	-.008
自分のできる範囲を考えながら勉強する	.299	.019
苦手な授業であっても、良い成績を得ようと努力する	-.073	.744
学習内容が難しくても、自分に必要だと思いつつ頑張る	.112	.683
試験勉強をするときは、できるだけ多くのことを覚えようとする	-.174	.597
普段から先生の言うことは、たとえ分からなくても理解しようとする	.174	.463
あとで困らないように、講義の内容をしっかりと聴く	.159	.416
因子相関行列		
	努力調整方略	.562

PROGのスコアについては、株式会社リアセックから提供されたデータを用いた。その結果、リテラシー総合の平均スコアは、1年生が5.5、3年次生が5.8であった。両学年ともに、国公立四年制大学理系の平均(1年生平均5.4、3年生平均5.5)と違いは認められなかった。一方、コンピテンシー総合の平均スコアは、1年生が3.0、3年次生が2.9であり、両学年ともに国公立四年制大学理系の平均(1年生平均3.1、3年生平均3.1)と同等か、やや低い傾向が示された。

次に、PROGの各スコアの平均値を用いて、2(学年:1年生、3年次生)×3(学科:X学科、Y学科、Z学科)の分散分析を行い、横断的分析ながら学年差および学科差の有無を検討した。

その結果、リテラシーでは、1年生よりも3年次生の方が、総合スコアが高かった( $F(1,262)=7.26, p<.01$ )。下位スコアごとに分析したところ、課題発見力( $F(1,262)=12.72, p<.001$ )で、1年生よりも3年次生でスコアが高かった。また、構想力でも1年生に比べ3年次生の方が、スコア

表3 1年生および3年次生の学科ごとのPROGスコア

	1年生 ( $N=139$ )			3年次生 ( $N=129$ )		
	X学科 ( $n=46$ )	Y学科 ( $n=46$ )	Z学科 ( $n=47$ )	X学科 ( $n=46$ )	Y学科 ( $n=45$ )	Z学科 ( $n=38$ )
リテラシー総合	5.46 (1.05)	5.35 (1.35)	5.55 (1.18)	5.98 (1.09)	5.53 (1.20)	6.00 (0.99)
情報収集力	4.07 (1.00)	3.93 (1.02)	4.04 (1.02)	4.37 (0.80)	4.00 (0.80)	4.16 (0.95)
情報分析力	3.93 (1.08)	3.93 (1.24)	3.94 (1.09)	3.87 (1.00)	3.89 (1.07)	4.00 (1.12)
課題発見力	3.65 (1.42)	3.52 (1.44)	3.60 (3.38)	4.13 (1.24)	4.16 (1.17)	4.18 (1.01)
構想力	3.85 (0.97)	3.70 (1.23)	4.13 (1.01)	4.09 (1.01)	4.02 (1.20)	4.29 (0.93)
コンピテンシー総合	2.91 (1.35)	3.30 (1.58)	2.91 (1.57)	2.78 (1.38)	2.82 (1.59)	3.26 (1.48)
対人基礎力	3.07 (1.53)	3.67 (1.78)	3.00 (1.62)	3.04 (1.61)	2.98 (1.76)	3.42 (1.64)
對自己基礎力	3.33 (1.43)	3.43 (1.53)	3.13 (1.31)	3.02 (1.42)	3.31 (1.51)	3.26 (1.41)
対課題基礎力	3.30 (1.33)	3.57 (1.56)	3.85 (1.68)	3.70 (1.65)	3.51 (1.53)	3.53 (1.59)

注) 括弧内は標準偏差を示す

表4 学生調査の学科別基本統計量 ( $N=125$ )

	X学科 ( $n=44$ )	Y学科 ( $n=38$ )	Z学科 ( $n=43$ )	
キャリア意識				
将来展望と設定	3.51 (0.76)	3.61 (0.74)	3.23 (0.64)	* Y>Z
肯定的な自己理解	3.10 (0.89)	3.44 (0.76)	3.16 (0.64)	
意思決定スキル	3.53 (0.61)	3.69 (0.48)	3.63 (0.52)	
情報収集	4.32 (0.42)	4.33 (0.50)	4.19 (0.49)	
自己調整学習方略				
メタ認知的方略	3.03 (0.72)	3.34 (0.56)	3.28 (0.63)	# Y≥X
努力調整方略	3.45 (0.66)	3.56 (0.61)	3.48 (0.61)	

注) \*  $p<.05$ , #  $p<.10$

が高い傾向が示された( $F(1,262)=3.43, p<.10$ )。

一方、コンピテンシーでは、総合スコアおよび各下位スコアともに学年による違いは認められなかった。また、リテラシーおよびコンピテンシーともに学科による違いも示されなかった。

さらに、入試種別(推薦入試、一般入試前期、一般入試後期)による違いの有無を検討したところ、リテラシー、コンピテンシーともに、いずれの学年においても入試種別による違いは見られなかった。わずかに3年次生で入学試験の一部の得点率とリテラシー総合スコアとの間に正の相関が示唆された。

### (3) 学生調査結果の概要

3年次生に対しては学生調査( $N=125$ )を実施した。キャリア意識および自己調整学習方略について、学科ごとの基本統計量を表4に示す。学科差の有無について検討したところ、キャリア意識の「将来展望と設定」(e.g. 今後の人生に向かって、準備していることがある)で学科差がみられ( $F(2,122)=3.10, p<.05$ )、Z学科よりもY学科の学生の方が将来に向けた目標の設定や展望を強く認識していた。一方、「To Doリストを作成して、学習の優先順位を決める」「何が求められているのか、考えてから課題をする」などのメタ認



知的学習方略の習得度 ( $F(2,122) = 2.77, p < .10$ ) では、X 学科よりも Y 学科の方が、習得度が高い傾向が示された。

また、教育実習を含むインターンシップ（但し、一日プログラムを除く）参加経験の有無によっては、PROG のリテラシーおよびコンピテンシーのいずれのスコアにも違いは認められなかった。その一方で、インターンシップ経験者 ( $n=68$ ) の方が未経験者 ( $n=57$ ) よりも、キャリア意識の「情報収集」 ( $t(123) = 2.40, p < .05$ ) や、自己調整学習のメタ認知的学習方略の習得度 ( $t(123) = 2.53, p < .05$ ) が高かった。

#### (4) 3 年次生の汎用的技能を規定する要因

PROG と学生調査の両方を受験した 3 年次生 117 名を対象に、PROG の各スコアの個人差に関連する要因について検討するために、PROG のリテラシー、コンピテンシーの各スコアとキャリア意識および自己調整学習方略の各因子の尺度得点との間の相関係数を算出した（表 5）。

表 5 リテラシーおよびコンピテンシーとキャリア意識、自己調整学習方略との相関係数 ( $n=117$ )

	リテラシー		コンピテンシー		
	総合	総合	対人基礎力	対自己基礎力	対課題基礎力
将来展望と設定	-.142	.317 **	.229 *	.385 **	.239 **
肯定的な自己理解	.034	.295 **	.203 *	.477 **	.004
意思決定スキル	.015	.392 **	.283 **	.381 **	.269 **
情報収集	-.132	.140	.214 *	.035	-.048
メタ認知的方略	-.135	.194 *	.014	.185 *	.340 **
努力調整方略	-.177	.120	.033	.239 **	.056

注) \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ を示す

その結果、リテラシー総合スコアとキャリア意識および自己調整学習方略の各要因間には有意な関連は認められなかった。一方、側面により違いはあるものの、コンピテンシーの各スコアとキャリア意識や自己調整学習方略の尺度得点との間には、有意な正の相関が示された。

そこで、キャリア意識および自己調整学習方略の各因子を独立変数、PROG のコンピテンシーの 3 側面（対人基礎力、対自己基礎力、対課題基礎力）を従属変数として重回帰分析を行った。その結果、対人基礎力 ( $R^2 = .147$ ) では、「意思決定スキル」（標準偏回帰係数  $\beta = .255, p < .05$ ）との間に正の関連が示された。対自己基礎力 ( $R^2 = .332$ ) では、「将来展望と設計」（ $\beta = .216, p < .05$ ）および「肯定的な自己理解」（ $\beta = .353, p < .001$ ）との間に正の関連が示された。対課題基礎力 ( $R^2 = .199$ ) では、「意思決定スキル」（ $\beta = .224, p < .05$ ）および「メタ認知的方略」（ $\beta = .295, p < .01$ ）との間

に正の関連が示された。

#### (5) キャリア意識のタイプによる影響

最後に、キャリア意識のうち、「情報収集」と「将来展望と設計」因子の各尺度得点を平均値で高群低群に分割し、両者がともに低い LL 群 ( $n=27$ )、「情報収集」は高いが「将来展望と設計」が低い HL 群 ( $n=35$ )、両者がともに高い HH 群 ( $n=41$ ) の 3 類型を抽出して、PROG の各スコアおよび自己調整学習方略得点に違いが見られるか検討した（表 6）。

表 6 キャリア意識の類型差

	HH群	HL群	LL群
対人基礎力	3.39 (1.69)	3.09 (1.65)	2.81 (1.64)
対自己基礎力	3.63 (1.53)	2.74 (1.27)	2.78 (1.28)
対課題基礎力	3.85 (1.58)	3.40 (1.67)	3.19 (1.44)
メタ認知的方略	3.51 (0.66)	3.01 (0.51)	2.93 (0.63)
努力調整方略	3.76 (0.67)	3.28 (0.46)	3.37 (0.58)

注) 括弧内は標準偏差を示す

その結果、対自己基礎力 ( $F(2,100) = 4.97, p < .01$ )、メタ認知的方略 ( $F(2,106) = 10.51, p < .001$ ) および努力調整方略 ( $F(2,106) = 7.61, p < .01$ ) で、群による違いが認められた。Tukey 法により多重比較をおこなったところ、将来への展望・設計をもっている者 (HH 群) は、もっていない者 (HL 群・LL 群) よりも得点が高かった。

#### 考察

本研究では、地方 A 大学の 2018 年度 3 年次生を対象として PROG を実施し、同年度入学の 1 年生と比較することで横断的差異の有無について検討した。そのうえで、3 年次生に対し、キャリア意識および自己調整学習方略の習得度、インターンシップ経験の有無について学生調査を行い、PROG で測定される汎用的技能（リテラシー・コンピテンシー）の習得度との関連について検討をおこなった。

##### (1) PROG から見る 1 年生と 3 年次生の差違

PROG の結果に学科による違いは示されず（表 3）、国公立の四年制大学理系の一般的傾向と同様、1 年生に比べ 3 年次生ではリテラシースコア、なかでも課題発見力や構想力でスコアが高い傾向にあり、伸長が期待される結果が示された。一方、コンピテンシーについては、1 年生と 3 年次生で違いは認められず、国公立四年制大学理系の全国平均と比較しても同等もしくは低い傾向にあるこ

とが示された。また、澤田(2018)と同様に、リテラシー、コンピテンシーのスコアともに入試種別(推薦、一般前期、一般後期)による違いは認められず、入学試験における学力(得点率)との関係でも、一部の科目でリテラシー総合スコアとの関係が示唆されたのみで、明確な関連は示されなかった。

これらの結果は、入学試験における基礎学力が合格水準以上の者の場合でも、リテラシー、コンピテンシーともに、入試の種別や得点率にかかわらず個人差が大きいことを示している。そのうえで、リテラシーについては、A大学における学士課程教育プログラムにおいて、資質・能力の伸長を促す取り組みが、概ね機能していることを示す結果が示された。たとえば、1年生よりも3年次生において、リテラシー全般のみならず、専門教育科目や研究活動の中でも求められる課題発見力や構想力が高まる傾向にあることが示された。リテラシー総合スコアのレベルは、全国の国公立四年制大学理系の水準と変わらない点は考慮する必要があるが、実験や実習を中心とした自然科学領域における正課教育、「ポケゼミ」等の正課外教育の取り組みによる成果が反映したものと解釈される。

一方で、コンピテンシー総合スコアならびに各下位スコアでは、学年による違いは示されず、全国平均と比しても低い傾向にあることが示された。このことから、コンピテンシーの側面については、正課内の専門科目や正課外活動、あるいはアルバイト等の活動のみでは、伸長を期待することが難しいことが示唆された。

## **(2) 3年次生の汎用的技能とキャリア意識および自己調整学習方略の取得度、インターンシップ経験の有無との関連**

3年次生を対象に行った学生調査の結果(表4)からは、学生の特徴として、3年前期終了時点においても、具体的なキャリア設計の意識は高いとは言えないことが示唆された。直接的な比較はできないが、ワークライフバランスを考えた今後の仕事や人生について、気にはなっているものの、今後の人生に向けて計画していることや準備していることがあるとまでは言えない様子が見られる。また、自己調整学習方略の習得度からも、求められる課題の意図やパフォーマンスレベルを考えて、自律的、計画的に行動することよりも、与えられる課題に対して、受動的に努力することに

意識が向けられている様子が見られる。一部では学科による違いも示されたが、PROG受験者数とのずれも多く、本結果の解釈には慎重であるべきと考えられた。

次に、3年次の夏休みまでの間に、一日プログラムを除くインターンシップや教員免許取得のための教育実習への参加経験のある者は、未経験者に比べ、仕事や就職への関心(「情報収集」因子)が高く、課題の意味ややり方を考え、計画を立てて取り組むメタ認知的な自己調整学習方略を習得していることが明らかとなった。その一方で、インターンシップ経験の有無により、汎用的技能、なかでもPROGで測定されたコンピテンシーの高低は異ならなかった(表5)。

このことは、以下のように解釈される。すなわち、インターンシップに参加すること自体にはコンピテンシーを高める効果はなく、インターンシップを経験した結果、学生自身が自分の置かれた立ち位置を認識し、課題の解決に向けて行動することができるようになることや、自尊感情につながる肯定的な自己概念を高く有すること、自身の将来に向けた展望や設計を有することを通じて、結果的にコンピテンシーが高められると考えられる。

そこで、キャリア意識のうち、就職や仕事への願望を示す「情報収集」因子と自己の将来に対する展望と設計を示す「将来展望と設計」因子の各尺度得点を平均値で高群低群に分割し、PROGの各スコアおよび自己調整学習方略得点に違いが見られるか検討した。これらは、溝上・畑野(2013)による「二つのライフ」(将来の見通しと実現のための行動の理解と実行)に近似するものといえる。その結果、将来への展望や設計ができることが、メタ認知的な学習方略のみならず、努力調整方略や対自己基礎力を高める可能性が示唆された(表6)。

以上を総合すると、単にインターンシップや教育実習に参加しさえすればコンピテンシーが伸びるのではなく、インターンシップを通じて課題や求められる成果に対してメタ的にとらえることができるようになった者、あるいは、インターンシップ参加の有無にかかわらず、自分の将来に対する主体的なキャリア設計ができている者が、結果として3年前期終了時でのコンピテンシーが高いことが明らかとなった。

このように、リテラシーとコンピテンシーの伸長に関わる要因が異なることが示唆されるなら

ば、教養教育や専門教育、正課内外での研究活動を通じてリテラシーの伸長を図るとともに、コンピテンシーの側面に関しては、3年次のインターンシップ体験のあり方を見直すとともに、低学年の段階から、専門教育との連携も図りつつ、継続的にキャリアデザインを意識した学びを経験できるようなキャリア教育プログラムを整備していくことが必要であると考えられる。

### (3) 今後の課題

本研究においても、もちろん課題は残る。まず、学生調査の尺度構成については十分とは言えない。また、本研究では、A大学でのキャリア教育的な側面も含む就職支援の取り組みである「就職支援セミナー（前期）」(3年次前期)の受講効果とインターンシップ等の体験効果とを明確に区別することができていない。これらの点については、今後更なる検討が必要である。

さらに、それらの検討とともに、本研究で明らかとなった汎用的技能の現状や汎用的技能の各側面（リテラシー、コンピテンシーの対人・対自己基礎力、対課題基礎力）と関連する要因の違いを踏まえた多面的かつ包括的なキャリア支援プログラムのあり方についても、ミクロ・マクロの両面から検討していく必要がある。

### 注釈

1. 平成21年12月5日の同部会による「審議経過概要」では、中央教育審議会(2011)につながる形で、職業教育と対比させてキャリア教育が定義されており、キャリアガイダンスは、実際に教育が行われる場合に現れる態様である指導・支援に着目した概念としている。
2. 汎用的技能(generic skills)とは、批判的思考力(critical thinking)などの認知的能力のみならず、対人関係や自己概念、態度などの非認知的側面を包括しており、あらゆる領域において活用、転移可能な(transferable)技能をさしている。「社会人基礎力」や「学士力」にも含まれ、今日では学士課程を通じた学修成果の重要な要素と見なされている。
3. インターンシップは、文部省、通商産業省、労働省による所謂「三省合意」(1997)で「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」と定義されたことを起源とする。今日では、1週間程度の就業体験を行う「日常業務型」、企業から課題を与えられ、1週間から1ヶ月で解決する「課題解決型」、一日のみで企業理解を促す「ワンデイ型」等が

行われている(真鍋, 2010; 藤本, 2013)。アルバイトでは経験が難しいB to B取引(Business to Business)企業や行政職の業務・業態を体験できる反面、従事する期間が短いというデメリットもある(澁谷, 2019)。

4. X学科、Y学科、Z学科は、それぞれA大学の学籍番号煮示される学科表記の番号順に対応している。

### 文献

- 中央教育審議会. 1999. 初等中等教育と高等教育との接続について(答申).
- 中央教育審議会. 2008. 学士課程教育の構築に向けて(答申).
- 中央教育審議会. 2009. キャリアガイダンス(社会的・職業的自立に関する指導等)の法令上の明確化について. 大学分科会質保証システム部会質保証システム部会(第10回) 配付資料.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/027/siryo/attach/1287158.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/027/siryo/attach/1287158.htm)(2019年3月31日閲覧)
- 中央教育審議会. 2011. 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申).
- 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).
- 藤田正. 2010. 大学生の自己調整学習方略と学業援助要請との関係. 奈良教育大学紀要 人文・社会科学. 59: 47-54.
- 藤本佳奈. 2013. インターンシップの経験による大学生の変化に関する一考察. 香川大学教育研究. 10: 143-151.
- 半澤礼之. 2011. 大学生の学びとキャリア意識の発達－大学での学びによる発達を前提としたキャリア研究という視点－. 心理科学. 32: 22-29.
- 半澤礼之・坂井敬子. 2005. 学生における学業と職業の接続に対する意識と大学適応－自己不一致理論の観点から－. 進路指導研究. 23: 1-9.
- 畑野快. 2013. 大学生の内発的動機づけが自己調整学習方略を媒介して主体的な学習態度に及ぼす影響. 日本教育工学会論文誌. 37: 81-84.
- 伊藤崇達・王松. 2015. ライフキャリアの能力、態度、エンゲージメントと自己調整学習との関係. 京都教育大学紀要. 127: 61-76.
- 河崎智恵. 2010. ライフキャリアの能力・態度に関する尺度構成の試み. キャリア教育研究. 29: 25-30.
- 小山理子. 2016. 学業と職業の接続意識が学修成果に及ぼす影響に関する研究. キャリア教育研究. 35: 1-10.



真鍋和博. 2010. インターンシップタイプによる基礎力向上効果と就職活動への影響. インターンシップ研究年報. 13: 9-17.

松村直樹・平田史昭・角方正幸. 2017. 新 キャリア開発支援論 - AI時代のキャリア自立に向けて -. 学事出版. 東京.

溝上慎一・畑野快. 2013. 将来展望と日常生活との接続が学習に与える影響 - 接続尺度の開発を通して -. キャリアデザイン研究. 9: 65-78.

文部科学省. 2010. 大学設置基準. [www.mext.go.jp/b\\_menu/.../1325943\\_02\\_3\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/.../1325943_02_3_1.pdf) (2019年3月31日閲覧)

成田秀夫. 2017. 学修成果の測定テスト - 大学生のジェネリックスキスを測定する -. IDE: 現代の高等教育. 590: 55-59.

大江淳良. 2010. 「キャリア〇〇」の反乱と混乱. IDE 現代の高等教育. 521. 31-36.

PROG白書プロジェクト. 2015. PROG白書2015. 学事出版. 東京.

澤田忠幸. 2018. 大学初年次教育を通じた汎用的技能の発達と個人差. 石川県立大学研究紀要. 2: 77-85.

澁谷由紀. 2019. 大学生がインターンシップ経験とアルバイト経験から得た学びについての一考察. キャリア教育研究. 37: 55-66.

Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. 2011. Handbook of self-regulation of learning and performance. Taylor & Francis. (塚野州一・伊藤崇達. 2014. 監訳 自己調整学習ハンドブック. 北大路書房. 京都.)

### 利益相反

開示すべき利益相反関連事項はない。

### 謝辞

本研究の一部は、第41回大学教育学会（玉川大学）で発表をおこなった。PROGの実施にあたっては、石川県立大学アクションプランの助成を受けた。本研究にご協力いただきました関根政実教授、小椋賢治教授、新村知子教授、桶敏教授、山崎恵キャリアセンター・就職支援室室長に厚くお礼申しあげる。

# **Individual differences in generic skills of third-year students at a university before job hunting : relationship with career consciousness, acquisition of self-regulated learning strategies, and internship experience**

Sawada, Tadayuki (Liberal Arts Education Center, Ishikawa Prefectural University)

## **Abstract**

Based on a brief review on the legalization of “career education” and trends in education improvement at universities, the present study examined the relationship of generic skills of students before job hunting with career consciousness, strategies of self-regulated learning, and their internship experience. At the end of the spring semester, 117 students were asked to answer a self-reported questionnaire and to complete the PROG.

Findings revealed that the literacy score on the PROG was higher for third-year students as compared to first-year students, similar to the general tendency observed in public university students. However, there was no difference in their competency scores, such that, both tended to be at the same or lower level than the general trend observed in public university students. Further, competency scores were not related to the students’ internship experiences, including teaching practice at junior high schools. Students who had a vision and plan about their future life regardless of their internship experiences had higher competency scores. Students who had acquired the strategy of self-regulated learning, including behaving systematically and thinking about their intentions or mission, also had higher competency scores. The results were discussed in terms of design of future career education programs at A university.

Keywords: generic skills / career consciousness / self-regulated learning / internship / career education