

学士課程教育を通じたジェネリックスキル育成に対する 評価の課題

—豊橋創造大学「地域産業界連携教育力改革プロジェクト」の事例から—

森 田 佐知子

【キーワード】 高等教育 (higher education), 就業力 (Employability Skills),
ジェネリックスキル (Generic Skills), 学習評価 (learning assessment)

【要旨】

昨今、産業界からの要請を受けて、大学教育では社会人基礎力に代表される「ジェネリックスキル」と呼ばれる高次のスキル育成とその評価について注目が集まっている。文部科学省では、平成24年度より、産業界のニーズに対応した人材の育成に向けた取組の充実が図られるよう国として支援し、幅広い職業人養成に比重を置く大学の機能別分化に資することを目的として「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」を実施している。本論文は「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」に採択された豊橋創造大学情報ビジネス学部／経営学部における「地域産業界連携教育力改革プロジェクト」の事例から、学士課程教育を通じたジェネリックスキル育成に対する評価の課題について考察したものである。

I. 問題設定とその背景

本研究の目的は「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」に採択された豊橋創造大学情報ビジネス学部／経営学部における「地域産業界連携教育力改革プロジェクト」の事例から、学士課程教育を通じたジェネリックスキル育成に対する評価の課題について明らかにすることである。

昨今、高等教育における学生の就業力育成に関連して「ジェネリックスキル¹」と呼ばれるスキルに注目が集まっている。このジェネリックスキルに注目が集まっている背景には産業界からのニーズが大きな影響を与えていると考えられる。

政策的な流れとして、2004年には厚生労働省が「就職基礎能力」の調査結果まとめを公表し、経済産業省が2006年から「社会人基礎力」を主唱した。社会人基礎力とは、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力（12の能力要素）から構成されて

1 ジェネリックスキルとは「転移可能スキル Transferable Skills」とも呼ばれ、創造性、柔軟性、自立性、チームワーク力、コミュニケーション力、批判的思考力、時間管理、リーダーシップ、計画性、自己管理能力など、特定の文脈を超えて、さまざまな状況のもとでも適応できる高次のスキルのこと（川嶋, 2010b）。

おり、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として提唱しているものである。このような産業界ニーズを受けて、2008年12月の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」では学士課程教育の目標（参考指針）として「学士力」が提示された。

すでにジェネリックスキルの育成方法については、PBL、コウブ教育、インターンシップ、サービス・ラーニングなどの実践・体験活動などの手法が定着しつつある（川嶋，2010b）。しかし、このような育成方法については課題も指摘されている。

経済産業省（2007）は、社会人基礎力の育成は、そのみを目的とした特別プログラムを設置するのではなく、大学の各専攻に関連するプログラムの中で能力育成を図ることが望ましいとしている。しかし、ジェネリックスキルの育成のための教育手法を学士課程教育全体にわたって導入している大学はほとんど出てきておらず（濱名，2010）、とりわけ初年次教育に位置づけられている（久保田，2013）ことが多いというのが実情である。

では、学科・学部・大学単位で学士課程教育全体の中にジェネリックスキル育成を組み込んだ場合、それぞれの授業、さらに学士課程教育を通じたジェネリックスキル育成そのものに対する教育効果をどのように測っていけばよいのだろうか。

そこで本研究では「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」に採択された豊橋創造大学情報ビジネス学部／経営学部における「地域産業界連携教育力改革プロジェクト」の事例から、学士課程教育を通じたジェネリックスキル育成に対する評価の課題を明らかにすることを目的とする。本稿の構成は以下の通りである。まずⅡ章ではジェネリックスキルの評価に関する先行研究を調査する。次にⅢ章にて豊橋創造大学における学士課程教育を通じたジェネリックスキルの育成と評価体系について、そしてⅣ章では豊橋創造大学CKPにおける取り組みから見えた課題についてまとめる。

Ⅱ. ジェネリックスキルの評価に関する先行研究

1. 評価の目的について

ジェネリックスキルを評価するにあたり、そもそも何を目的として評価を行えばよいのかという問題がある。広く学習成果における評価の目的という点に関して川嶋（2010a）は「アセスメントとは何か、どうあるべきかに関して、異なる考え方が存在する」としている。この点についてPeter T. Ewell（2008）は、高等教育における学習成果の評価には「継続的改善のための評価」と「説明責任のための評価」があると指摘し、図表1「評価の2つのパラダイム」を示している。Peter T. Ewell（2008）によると、「継続的改善のための評価」とは学生の学習状況を把握し、その結果を教育改善につなげるというものである。そのため標準テストのほかに、教員個別の試験や卒業論文、ポートフォリオなど様々な評価手法が用いられる。一方、「説明責任のための評価」とは、政府や保護者・学生が大学の評価や比較を行うために実施されるもので、標準テストを重視する傾向にある。

図表1. 評価の2つのパラダイム

	継続的改善のための評価	説明責任のための評価
戦略		
目的	形成的な (改善)	総括的な (判定)
立場	内部	外部
優位となる態度	従事	順守
実行の選択		
手法	複数/三点法	標準化
証拠の性質	定量的および定性的	定量的
基準点	継続, 比較, 目標準拠	比較, 固定された基準
結果の伝達	複数の内部チャネル, メディア	公式なコミュニケーション
結果の活用	複数のフィードバック	報告

出典：Peter T. Ewell (2008) を筆者にて翻訳

Peter T. Ewell (2008) の示した評価の2つのパラダイムをジェネリックスキルの評価に当てはめた視点として星・鈴木 (2008) がある。星・鈴木 (2008) は、イギリスやオーストラリアでは、「継続的改善のための評価」が重視される傾向にあり、ジェネリックスキルのみを取り出して測定・把握する標準テストはほとんど見られないし、開発されたとしても一般的な普及まで至っていないことを指摘している。一方アメリカでは、枠組みや基盤のようなものはないものの、学習成果を適切なかたちで設定し、それを把握・証明することにより学習の質保障の一つにしている、としている。

Peter T. Ewell (2008) の評価の2つのパラダイムは学習成果全体についてのものであるが、評価はその目的によって手法が変わるため、ジェネリックスキルを評価する際にも重要な視点となると考えられる。

2. 評価手法について

ではジェネリックスキルの評価にはどのような手法があるのだろうか。

David D. Curtis (2004) は、ジェネリックスキルの評価には、教員による包括的な判断、学生が作るポートフォリオ、職業経験に基づく評価、標準テストの4つがあるとし、それぞれの強みと限界を整理している。

しかし国内の先行研究を見ると、「説明責任のための評価」の代表的手法である標準テストに関する文献はほとんど見当たらず、下記のような「継続的改善のための評価」に関する文献が多い²。

例えば社会人基礎力を提唱した経済産業省は、評価の目的について「評価は能力育成のために行うことに大きな意味がある (経済産業省, 2007)」と明確に述べている。その上で評価手法として、社会人基礎力育成プログラムの前後と実施中に、レベル評価基準表を用いて評価する方法を示している (評価の参考として学生のレベル別行動事例も提示)。また評価者に

2 この点について濱名 (2010) も「ジェネリックスキルの測定・評価について、外部テストは開発されていない」としている。

については、まずは学生自身の自己評価が軸となり、そして、学生に気づきを与えるために、教員、企業講師を含む外部評価者からの評価も受ける、としている。

杉谷(2010)も、日本ではこれまでジェネリックスキルの測定・評価は主に学生の自己評価に依存し、外部評価者の面接・観察を組み合わせで行ってきていると述べている。その上で具体的な事例として、少人数の演習形式の授業(ゼミ)を対象に、質問紙(学士力を参考として設計した23項目について評定)による自己評価と友人評価、あわせて教員評価を実施した例を提示している。またこの調査結果より、ジェネリックスキルの評価について、学習場面や他者と関わる場面において見えやすい行動については他者が比較的评价しやすく、反対に、授業場面では見えにくい個人の意識や自覚まで踏み込んだ行動については判断が難しいと指摘している。さらに評価者と被評価者との関係性の評価への影響についても指摘した。

これら先行研究より、ジェネリックスキルの評価を考察する上で重要だと考えられる4つの視点を図表2に示す。

図表2. ジェネリックスキルの評価を考察する上で重要な視点

視点	先行研究
視点1. 評価の目的 (「継続的改善のための評価」か「説明責任のための評価」か)	Peter T. Ewell (2008) 川島 (2010a) 星・鈴木 (2008)
視点2. 評価手法と評価のタイミング	David D. Curtis (2004) 経済産業省 (2007) 杉谷 (2010)
視点3. 評価者 (学生自身, 教員, 外部評価者, 友人等)	経済産業省 (2007) 杉谷 (2010)
視点4. 評価する力 (見えやすい行動と見えにくい行動をどう評価するのか)	杉谷 (2010)

加えて、学士課程教育を通じてジェネリックスキルを育成する場合、学士課程教育におけるジェネリックスキル育成そのものに対する評価をどのように実施するのかという視点(視点5)も考慮しなければならない。

そこで、豊橋創造大学における「地域産業界連携教育力改革プロジェクト」の事例を取り上げ、学士課程教育を通じたジェネリックスキル育成に対する評価の課題について上記5つの視点から考察する。

Ⅲ. 豊橋創造大学における学士課程教育を通じたジェネリックスキルの育成と評価体系

1. 地域産業界連携教育力改革プロジェクト(CKP)の概要

文部科学省では、平成24年度より「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」を実施している³。豊橋創造大学情報ビジネス学部/経営学部では、これまでの知識

3 文部科学HPより (http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sangyou/1322282.htm)。

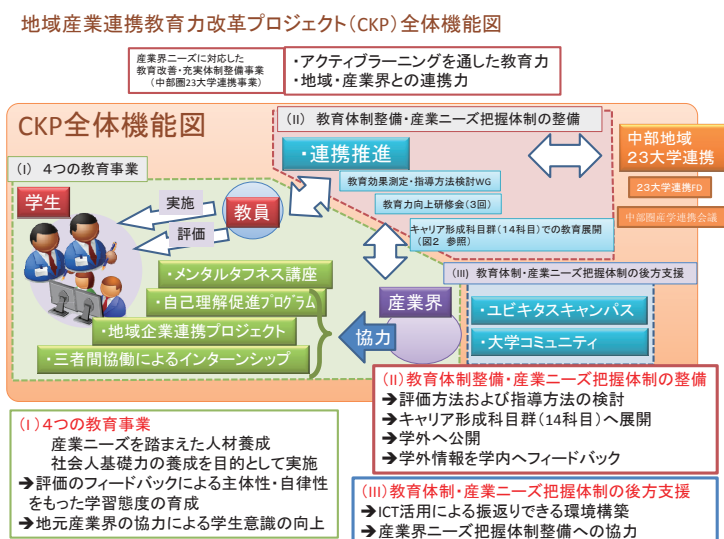
学修に加えて、社会人基礎力に代表される諸能力の評価・指導方法のあり方を検討し、それを定着・継続・改善する教育体制を構築することを目的に、この産業界ニーズ事業に取り組んでいる（豊橋創造大学情報ビジネス学部／経営学部では、ジェネリックスキル＝社会人基礎力と定義して事業に取り組んでいる）。

産業界ニーズ事業の実施体制としては、以下の3つの機能を実行するグループを組織化し、これらの担当教員と事務職員で「地域産業界連携教育力改革プロジェクト（Chiiki sangyokai Kyoikuryoku kaikaku Project（以下、CKPとする）」とその運営のための委員会を設置して事業を実施・運営している。

- 1) 4つの教育事業
 - (1) メンタルタフネス講座グループ
 - (2) 自己理解促進プログラムグループ
 - (3) 地域企業連携プロジェクトグループ
 - (4) 三者間協働によるインターンシップグループ
- 2) 教育体制整備・産業界ニーズ把握体制の整備
 - (1) 社会人基礎力育成体制の整備
 - (2) 他大学との連携事業による教育方法の改善
- 3) 教育体制整備・産業界ニーズ把握体制の後方支援
 - (1) ICT環境整備による学生のICT能力育成と各事業内省環境の整備
 - (2) 大学コミュニティ形成による学生支援

CKPでは、毎月1回運営会議を開催し、各グループにおける進捗状況の報告、および協議事項の協議を行い、プロジェクトを運営している。また中部圏23大学とも定期的に会議を開催し、連携をとりながら事業を遂行している。上記機能を図示すると、図表3の通りとなる。

図表3. CKP全体機能図



出典：豊橋創造大学 (2014) 「地域産業界連携教育力改革プロジェクト」 成果報告書

2. 学士課程教育を通じたジェネリックスキルの育成

CKPでは「社会人基礎力等の態度・志向育成は、独立した科目で育成できるものではなく、入学年次からの不断の教育により実現できる能力であり、カリキュラムとして配置された科目間の連携を通して資質育成に取り組む必要がある」という基本姿勢に基づき、特定の科目やプログラムだけでジェネリックスキルを育成するのではなく、学士課程教育全体でジェネリックスキルを育成することに取り組んでいる。この点がCKPの大きな特徴の一つである。

具体的なカリキュラムとしては、まずジェネリックスキル育成のメインプログラムである「4つの教育プログラム」を就職活動が始まる直前の3年生に配置している。そしてこの4つの教育プログラム以外に、14の正課科目を「キャリア形成科目群」と位置づけ、学士課程教育全体を通じて社会人基礎力を育成している。社会人基礎力育成のための学習マップを図表4に示す。（下線太字が「4つの教育プログラム」、下線太字以外が「キャリア形成科目群」）

図表4. 社会人基礎力育成のための学習マップ

	1年	2年	3年	4年
職業観・就業観養成	職業研究（春学期） キャリア形成（秋学期） 就業体験講座（企業見学3回）	経営ビジネス講座（秋学期）	<u>インターンシップ</u>	
就業基礎能力	キャリア開発1（春学期） 国語表現法（春学期）	キャリア開発2（春学期） 社会人基礎（春学期）	<u>メンタルタフネス講座（年3回）</u>	
協働活動力		ICT応用（秋学期）	プロジェクトマネジメント（秋学期） <u>プロジェクト実習（通年）</u>	
意見形成力（少人数教育）	入門ゼミ（通年）	基礎ゼミ（通年）	専門ゼミ（通年）	専門ゼミ（通年）

自己理解促進講座（年1回）

出典：森田佐知子（2014）「社会人基礎力養成に係る教育効果測定（評価）と指導方法のあり方に関する事例発表」大学教育改革フォーラムin東海2014 報告資料を筆者にて修正

ジェネリックスキル育成のメインプログラムである4つの教育プログラムの内容は以下の通りである⁴。

1) メンタルタフネス講座

ストレス耐性や我慢の欠如などメンタルタフネスの不足に対応するため、3年生全員を対象に、セルフモチベーション、リーダーシップ、目標設定・目標達成などの理論的背景と実践的演習を組み合わせる学生自身の経験値を高める教育プログラムである。平成25年度は、2年生の3月に第1回（ベーシック講座）、3年生の6月に第2回（セルフモチベ-

4 豊橋創造大学（2014）「地域産業界連携教育力改革プロジェクト」平成25年度成果報告書より抜粋、筆者にて一部加筆・修正。

ション講座), 7月に第3回(メンタルタフネスを活かすビジネス研究講座)の計3回を実施。この講座を受講することで3年生後半から始まる就職活動,そして社会人となった後のストレスマネジメントに活かせる知識やスキルを身につける。

2) 自己理解促進プログラム

アクティブラーニングによる学生の主体性・創造性を育成し,自己理解を深める活動として,学生が採用面接官を疑似体験するバーチャル人事体験を行う。このプログラムの大きな特徴としては,模擬面接講座にて学生に面接者と面接官の両方を体験させることで,企業のニーズを理解させ,自己理解を深め,自らの就業観を形成させる点である。H25年度は,2月に2日間の日程で実施した。

3) 地域企業連携プロジェクトグループ

実社会におけるプロジェクトベースでの仕事の増加状況を鑑み,プロジェクト体験を通じて産業界ニーズとのギャップを埋め,社会から求められる人材を育成することを目的としたプログラムである。3年生全員がいずれかのプロジェクト(H25年は8プロジェクト)に所属し(プロジェクトはゼミ単位で運営されているので,基本的に学生は所属ゼミのプロジェクトに所属することとなる),1年間同じ指導教員のもと,プロジェクト活動を行う。「地域企業連携」とある通り,すべてのプロジェクトは必ず地域企業・組織と連携して活動する。

4) 3者間協働によるインターンシップグループ

アクティブラーニングをコンセプトとして,それを達成するための5つの要素(グループワーク,ディベート,フィールドワーク,プレゼンテーション,振り返り)を包括的に含むインターンシップ活動である。従来のインターンシップに加えて,学生,連携大学,地元企業の3者間での相乗効果により更なる成果を期待するプログラムである。(インターンシッププログラムのみ希望制となっている)

キャリア形成科目群については,各科目の担当教員にて,育成する力およびその育成方法を科目開講前に計画し,実行している。各科目にてどの力を育成するかについては,カリキュラム・マップを作成し,組織的に管理することとした。

3. ジェネリックスキルの評価体系

豊橋創造大学CKPでは,評価の目的を以下の2点とした。

- 評価を学生にフィードバックし,内省する機会を通して資質育成を行うこと
- 社会人基礎力に代表される態度・志向を要請する教育体制を確立すること

この評価目的を Peter T. Ewell (2008) が整理した評価の2つのパラダイムにあてはめると,現段階では「継続的改善のための評価」を重視しており,その評価が必ずしも「説明責任のための評価」となることを前提とした評価を目指しているわけではない(森田, 2014)。

上記評価の目的を踏まえ,具体的な評価方法について述べる。

まずCKPプログラム全体の評価と経年変化の確認として,入学時とその後1年ごとに,株

株式会社リアセック・学校法人河合塾が開発したPROG⁵（コンピテンシーのみ）を実施している。そしてPROGにてCKPプログラム全体の評価を行う一方で、4つの教育プログラムおよび12のキャリア形成科目群にて個別にジェネリックスキルの評価を実施した。4つの教育プログラムにおける評価方法は以下のとおりである⁶。

1) メンタルタフネス講座

各講座の事前事後で社会人基礎力に関する学生アンケートを実施し、講座受講により自分自身の社会人基礎力がどう変化したかについて、学生による自己評価（間接評価）を行う。

2) 自己理解促進プログラム

メンタルタフネス講座と同じ。

3) 地域企業連携プロジェクト

約1年間におよぶプロジェクト活動の中間にあたる9月とプロジェクト活動終了後の1月に、社会人基礎力シートを用いて学生による自己評価（間接評価）と教員・メンバ間による評価（直接評価）を行い、その結果を学生本人にフィードバックする。フィードバックに際して学生は指導教員と面談し、その内容を踏まえてこれからの行動改善計画をたてる。評価にあたり、教員に経済産業省（2007）に掲載されている「学生のレベル別行動事例」を評価の参考に配布している。

4) 3者間協働によるインターンシップグループ

学生による自己評価（間接評価）と、教員・実習先企業の担当者による評価（直接評価）を実施し、この評価を通して学生に不足している点を明確にするとともに、企業が学生に対してどのようなものを求めているか、そのニーズを把握する。

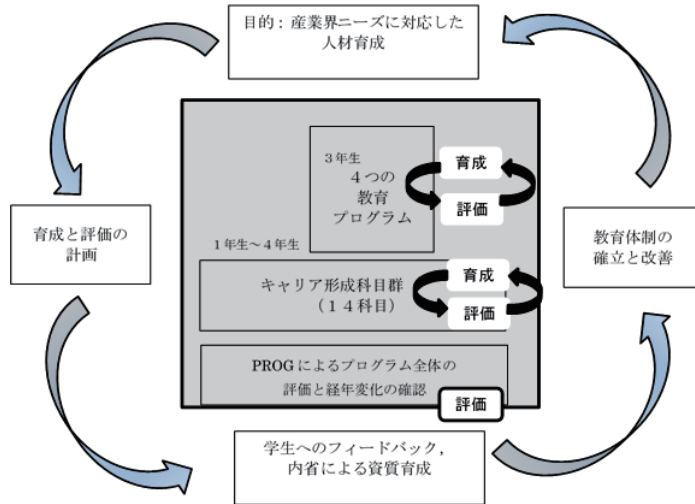
キャリア形成科目群については、担当教員にて評価方法を科目開講前に計画し、実施するという方法をとっている。

CKPにおけるジェネリックスキルの育成・評価体系を図表5に示す。

5 PROGは、学校法事河合塾と株式会社リアセックが共同開発した、学士教育を通したあらゆる段階において学生のジェネリックスキルを可視化するツールである。PROGで、学生のジェネリックスキルを「リテラシー」と「コンピテンシー」の2側面から測定する。知識を基に問題解決にあたる力である「リテラシー」では知識の活用力や学び続ける力の素養を、経験から身に付いた行動特性である「コンピテンシー」では、どんな仕事にも移転可能な力の素養をみる。

6 豊橋創造大学（2014）「地域産業界連携教育力改革プロジェクト」平成25年度成果報告書より抜粋、筆者にて一部加筆・修正。

図表5. CKPにおけるジェネリックスキルの育成・評価体系



IV. CKPにおける取り組みから見えた課題

CKPにおける取り組みから見えた、学士課程教育を通じたジェネリックスキル育成に対する評価の課題について、II章で提示した5つの視点から述べる。

視点1. 評価の目的（「継続的改善のための評価」か「説明責任のための評価」か）

この視点においては、今後、「継続的改善のための評価」と「説明責任のための評価」をどのように両立させていくかが課題となった。

先に述べたとおり豊橋創造大学情報ビジネス学部／経営学部では、ジェネリックスキル育成の評価において「継続的改善のための評価」を重視しており、その評価が必ずしも「説明責任のための評価」となることを前提としていない。しかし昨今は、学生のジェネリックスキルに関する学習成果を何らかの形で産業界に提示する必要があるのではないか、という議論が活発になっている⁷。「説明責任のための評価」を行う必要があるのか、また行うとすればどのような形で実施し、外部に示していくのか、今後検討する必要があるだろう。

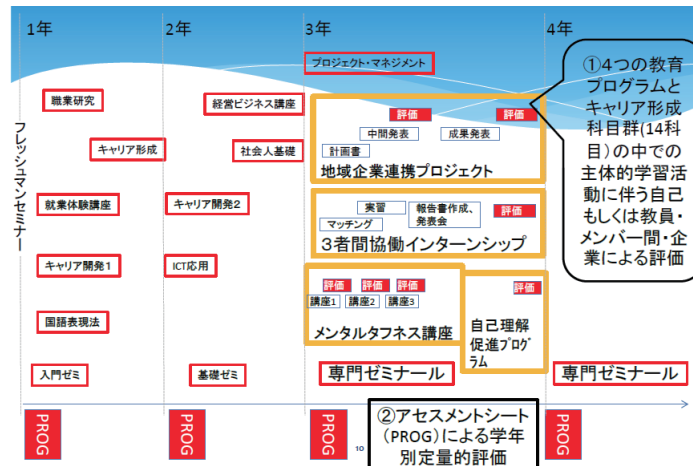
視点2. 評価の手法と評価のタイミング

この視点においては、評価のタイミングとその評価結果に関する取り扱いが課題であることが明らかとなった。

7 例えば、平成25年度 第1回中部圏産学連携会議 分科会Fのディスカッションにおいて、大学の成績表を(1)大学での学習力と、(2)グループ等での人物性、を分けて表示することにより、採用上参考にできそうだとの意見があった。また本会議では、東海大学短期大学部から「特定科目の成績評価を当該科目の育成資質能力ごとに振り分けすることで『人物力のGPA』につなげている」との興味深い事例報告があった（中部地域大学教育改革推進委員会、2014）。

CKPにおける評価のタイミングは図表6の通りである。

図表6. ジェネリックスキルの評価のタイミング



出典：森田佐知子（2014）

図表6から分かる通り、CKPを通じて学生は4つの教育プログラムおよび14のキャリア形成科目群、そしてPROGからそれぞれ異なったジェネリックスキルに関する評価を受け取ることとなる。例えば、同じ「主体性」という項目が、ある科目では低い評価であるが、別の科目では高評価、PROGでは中間的な評価である、というケースも考えられる。そうした際に、学生が「主体性」が高いのか低いのか分からず困惑してしまうということが発生しうることが明らかとなった。

また、ジェネリックスキルのような態度・資質にあたる能力を、数日間、半年間、長くても1年間という限られた期間の、さらに特定の授業やプログラムにおいて個別に評価することに対しても、その是非について議論があった。

この点については、視点5と合わせて、今後さらなる議論と検討の余地があることが明らかとなった。

視点3. 評価者（学生自身、教員、外部評価者、友人等）

この視点においては、PROGの結果と、地域企業連携プロジェクト活動における教員評価について相関関係を調査したところ、2つの評価の間に相関関係はなかったという点が課題となった。つまり教員評価と学生の自己評価には隔たりがあるということである。なぜそのような隔たりが生じたのか、またそれを受けて学生は今後どのように行動していけばよいのかという点について、評価の際に説明を行う必要があるだろう。

視点4. 評価する力（見えやすい行動と見えにくい行動をどう評価するのか）

この視点においては、先行研究と同じ課題がCKPでも明らかとなった。

4つの教育プログラムの中の地域企業連携プロジェクトは、ゼミ単位（各ゼミ6、7名程度）で1年間にわたり企業と連携してプロジェクト活動を行うというPBL型授業であり、社会人基礎力に代表されるジェネリックスキルが最も表出しやすい授業だと考えられる。しかしこの地域企業連携プロジェクトでさえも、社会人基礎力12項目のうち、活動の中で表出しにくい力について評価が難しいとの意見があった。授業の中で表出しにくい力についてどのように評価していくのか、さらなる検討が必要であると考えられる。

視点5. 学士課程教育におけるジェネリックスキル育成そのものに対する評価をどのように実施するのか

この視点においては、学生の自己評価に基づく診断をプログラム全体の評価手法として良いのかという点が課題となった。

CKPではプログラム全体の評価と経年変化の確認として、入学時とその後1年ごとに、株式会社リアセック・学校法人河合塾が開発したPROGを実施した。しかし、学生の自己評価による診断は客観性に欠けるのではないかという指摘があり、より客観性の高い評価手法をプログラム全体の評価とするべきではないかとの意見があった。この点に関しては、PROGの評価結果の経年推移を分析し、その分析結果を教員や外部評価者による評価と照らし合わせ、信頼性を確認していく必要がある。

最後に、上記5つの視点のほかに新たに明らかとなった課題について述べたい。

まず1点目は教員への負荷である。私立大学の教員は、自分自身の研究活動に加え多数の授業を担当し、さらに組織運営のための業務・役割も担わなければならない。その上、新たにジェネリックスキル育成のための取り組みを実施するのは相当な負荷となる。しかし、ジェネリックスキルの育成を学士課程教育全体で行うためには、その学部・学科に所属する教員全員の協力が不可欠である。安藤(2006)によれば、アメリカのリベラル・アーツ・カレッジであるアルバーノ・カレッジでは、教員は各専門領域の学科に所属するだけでなく、自分の専門や関心により8つの能力のいずれかを重点とする組織にも属している（8つの能力とは、コミュニケーション、分析、問題解決、意思決定における価値判断、社会的相互作用、グローバルな視野の発達、効果的なシティズンシップ、美的なかかわり、である）。これにより、各教員は自身の学問領域の文脈において、学生が身につける能力に着目した授業をデザインすることが可能になるという。ある特定の期間、教員に大きな負荷をかけてジェネリックスキルの育成に取り組むのではなく、アルバーノ・カレッジのように、日々の教育活動の中でジェネリックスキルの育成を行うような全学的仕組み作りが今後日本の大学でも重要となってくるだろう。

そして2点目は、教員のファシリテーション能力向上である。ジェネリックスキルを育成するために用いられるアクティブラーニングの手法では、教員のファシリテーション能力が求められる場面が増える。そのため教員からファシリテーションに関する研修会開催等を求める声があった。そのためCKPでは、平成25年度中に3回の教育力向上研修会を開催し、他

校での取り組みや、外部の専門家から学ぶ機会を設けた。ジェネリックスキルの育成はアクティブラーニングを伴う参加型の授業が中心である。今後も教員に対して、ファシリテーションに関する情報提供や能力向上の機会を提供する必要があるだろう。

CKPの取り組みは、学士課程教育全体を通じたジェネリックスキル育成の取り組みであり、非常に特徴的な取り組みである。また地域密着の小規模大学であることの強みを生かしたPBL等、それぞれのプログラムも地元企業より高い評価をいただいている。しかし、ジェネリックスキルの育成と評価に関しては、他大学も含め、まだ確立されていない部分が多い。今回の事例から明らかになった課題も含め、今後の研究課題としていきたい。

謝辞

本論文は、平成25年度のCKPにおける活動を事例として考察したものです。平成25年度のCKPの活動にあたりご協力いただいた地元企業・自治体、連携大学の方々、ならびに学内教職員の方々にこの場を借りて御礼申し上げます。また本論文の審査にあたり、匿名査読者の先生方には、論文の不明瞭な点を的確にご指摘いただき、また今後の研究の方向性に関して深い教示を頂戴しました。ここに記して感謝申し上げます。

参考文献・引用文献

- Peter T. Ewell (2008) 'Assessment and Accountability in America Today: Background and Context', *New Directions for Institutional Research*, Volume 2008, Issue S1, pp.7-17, Autumn (Fall).
- David D. Curtis (2004) 'The assessment of generic skills', in Jennifer Gibb ed., *Generic skills in vocational education and training: research readings*, pp.136-156. (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493988.pdf#page=136>)
- 安藤輝次 (2006) 「アルバーノ大学の一般教育カリキュラムの改革」『奈良教育大学紀要』第55巻第1号, pp.65-78.
- 香川順子・吉原恵子 (2010) 「汎用的なスキルに関する概念生理とその育成・評価手法の探索」『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』pp.19-30.
- 河合塾 (2010) 「大学のアクティブラーニング調査報告書 (要約版)」.
- 川島太津夫 (2008) 「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」『名古屋高等教育研究』第8号, pp.173-191.
- 川嶋太津夫 (2010a) 「アウトカム重視の高等教育改革—高等教育の質保証とアカウンタビリティ—」『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』pp.73-83.
- 川嶋太津夫 (2010b) 「ジェネリック・スキルとアセスメントに関する国際動向」『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』pp.155-160.
- 久保田祐歌 (2013) 「大学におけるジェネリック・スキル教育の意義と課題」『愛知教育大学創造開発機構紀要』3号, pp.63-70.
- 経済産業省 (2007) 「今日から始める社会人基礎力の育成と評価 ～将来のニッポンを支える若者があふれだす!」.
- 清水禎文 (2012) 「ジェネリックスキル論の展開とその政策的背景」『東北大学大学院教育学研究年報』第61集・1号, pp.275-287.
- 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』.
- 中部地域大学教育改革推進委員会 (2014) 『中部圏の地域・産業界との連携を通じた教育改革力の強化 平成25年度報告書』.

- 豊橋創造大学（2014）「地域産業界連携教育力改革プロジェクト」平成25年度成果報告書。
- 濱名篤（2010）「ジェネリックスキルの育成とアウトカム評価」『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』 pp.1-17.
- 星千枝, 鈴木尚子（2009）「社会人に求められる能力の育成とアセスメント——イギリス・オーストラリア・アメリカの状況と日本への示唆——」『BERD』 No.16, pp.48-56.
- 松下佳代（2010）『<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（2012）「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」『京都大学高等教育研究』 第18号, pp.75-114.
- 森田佐知子（2014）「社会人基礎力養成に係る教育効果測定（評価）と指導方法のあり方に関する事例発表」大学教育改革フォーラム in 東海2014 発表原稿.
- 山田礼子（2012）『学士課程教育の質保証へむけて—学生調査と初年次教育からみえてきたもの—』 東信堂.