

ジェネリックスキルを用いたディプロマ・ポリシー到達度の可視化

木村 貴彦 (関西福祉科学大学 健康福祉学部, takimura@tamateyama.ac.jp)
 河村 諒 (愛知県立大学 看護学部, kawamura@nrs.aichi-pu.ac.jp)
 治部 哲也 (関西福祉科学大学 健康福祉学部, jibu@tamateyama.ac.jp)
 福田 早苗 (関西福祉科学大学 健康福祉学部, sfukuda@tamateyama.ac.jp)

Visualization of achievement of the diploma policy by the assessment of generic skills
 Takahiko Kimura (Department of Health Science, Kansai University of Welfare Sciences, Japan)
 Ryo Kawamura (School of Nursing and Health, Aichi Prefectural University, Japan)
 Tetsuya Jibu (Department of Health Science, Kansai University of Welfare Sciences, Japan)
 Sanae Fukuda (Department of Health Science, Kansai University of Welfare Sciences, Japan)

Abstract

Diploma policies stipulate the requirements for each student to successfully gain knowledge and skills through university education. Thus, it is important to visualize learning outcomes to measure students' abilities. In this study, we examined the annual changes in the level of achievement regarding diploma policy using the PROG test, which can evaluate literacy and competency as generic skills. Components of generic skills in the PROG test were assigned individually to items of diploma policy, and the efficacy of diploma policy was evaluated. The achievement of diploma policy was approximately from 50-70 %. Furthermore, generic skills were able to describe in detail the students' abilities acquired as learning outcomes. These results suggest that generic skills can be useful assessment indicators for visualizing the achievement of the diploma policy in university education.

Key words

diploma policy, learning outcomes, visualization, generic skills, PROG test

1. はじめに

大学を取り巻く環境は社会的な要請や高等教育の在り方を踏まえて変容を続けており、近年の大きな流れのひとつとして学修成果の可視化や教育の質的転換があげられる(例えば、中央教育審議会, 2012)。すなわち、学生が大学で身につけた専門的知識や汎用的能力を評価し適切に可視化することによって社会が求める人材の育成に貢献することや、知識の獲得に偏重するのではなく、多様な取り組みによって主体的に考える力を獲得し社会で生き抜いていくための教育を目指すことなどが該当すると考えられる。学修成果の可視化を行う際に重要なことは、大学の教育によって学生が獲得した力がどの程度であるかを示すことによって、それ以降にどのような力を身につけていく必要があるかを示すことである。そのためには、大学で受けた教育の内容や学びの程度、すなわち学修成果をどのように評価して可視化するかという観点が求められる。さらには、中央教育審議会(2012)が指摘するように、このような評価や可視化には、それぞれの大学やその教育分野が有する特性に応じて取り組むことも必要となる。

また、中央教育審議会大学分科会大学教育部会(2016)では、3つのポリシーとされるディプロマ・ポリシー(卒業認定・学位授与の方針)、カリキュラム・ポリシー(教育課程編成・実施の方針)、アドミッション・ポリシー(入

学者受け入れの方針)の在り方について詳細なガイドラインを示している(表1)。ガイドラインに示された3つのポリシーの焦点は、大学教育の質的転換と質的保証を目指す上で、各大学の理念や特性を踏まえた入学(入口)から卒業(出口)までの組織的・体系的な大学教育を構築することにあるとされ、中央教育審議会(2020)でも

表1: 3つのポリシーについての基本的な考え方

ディプロマ・ポリシー (卒業認定・学位授与の方針)	各大学、学部・学科等の教育理念に基づき、どのような力を身につけた者に卒業を認定し、学位を授与するのかを定める基本的な方針であり、学生の学修成果の目標ともなるもの。
カリキュラム・ポリシー (教育課程編成・実施の方針)	ディプロマ・ポリシーの達成のために、どのような教育課程を編成し、どのような教育内容・方法を実施し、学修成果をどのように評価するのかを定める基本的な方針。
アドミッション・ポリシー (入学受け入れの方針)	各大学、学部・学科等の教育理念、ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシーに基づく教育内容等を踏まえ、どのように入学を受け入れるかを定める基本的な方針であり、受け入れる学生に求める学習成果(「学力の3要素」についてどのような成果を求めるか)を示すもの。

出典: 中央教育審議会大学分科会大学教育部会, 2016を改変。

教学マネジメントを確立するために重要なものと位置づけられている。

このような状況を踏まえ、我が国の大学では3つのポリシーを基盤として、学修者本位の教育の質の向上を図るための様々な取り組みが進められてきた。ここではディプロマ・ポリシーに関わる取り組みについて触れるが、その中心的なものは卒業認定・学位授与の方針を定めたディプロマ・ポリシーについて、学修成果がどの程度達成されているかを評価する試みといえる。また、大学生活の中での学生の取り組みの達成度を可視化するツールとされる（深堀，2019；湯本・住田，2019）ディプロマ・サプリメントが我が国の多くの大学で導入されている。

ディプロマ・ポリシーの到達度を可視化した例として、加藤他（2023）はウェブシステムを用いて学生個人にディプロマ・ポリシーの到達度を通知することによって、学生が卒業に至るまでの学びを可視化し、振り返る仕組みを構築している。このとき、学生の成績評価（Grade Point: GP）が指標として選択され、これに科目の重みづけを行うなどして調整したものをディプロマ・ポリシーにおける取得点としている。また、眞部他（2021）は、ディプロマ・ポリシーの項目に該当する科目を定め、その成績評価を数値に置き換えてレーダーチャートに示している。置き換えられた数値はカリキュラムマップで示されたディプロマ・ポリシーにおける各科目の重要度と整合した学修成果となっており、ディプロマ・サプリメントとして2年次後期の学期末に手渡されるようになっていた。さらに、中村他（2019）では医学部学生を対象として成績評価（GP）を用いて知識・技能・態度についての学修成果を可視化している。具体的には、ディプロマ・ポリシーのキーワードを用いて分類し、授業科目との対応を検討した上でGPを用いてレーダーチャートに示して学修成果を確認できるようにしている。

ディプロマ・ポリシーは学生が大学の学びを通じて4年間で獲得していくことを目指す能力を示したものであるが、この背景には社会人として活躍する人材の育成が大学に期待されている点があげられる。このような能力について、中央教育審議会（2008）では「学士力」とされており、「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」の4つで構成されている。同様の枠組みにおいて、経済産業省ではチームワークや考え抜く力、前に踏み出す力として「社会人基礎力」をあげており、大学の学士課程における汎用的スキル、すなわちジェネリックスキルの重要性を指摘している。ジェネリックスキルは知識として獲得される力のみで評価されるものではないため、大学における個別の科目での学業成績だけを指標とするのではなく、該当する力を評価するために開発されたテストが用いられることが多い。ジェネリックスキルを評価するために開発されたよく知られるテストとして、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」がある（リアセックキャリア総合研究所，2018）。

PROGテストの特徴は、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「リテラシー」と、対課題基礎力・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る「コンピテンシー」の2つの側面で評価されることである。PROGテストを用いて木村他（2019）では、学業成績としてのGPAとジェネリックスキルの関係を検討した結果、GPAはリテラシーと関係する一方で、コンピテンシーとは関連せず、学業成績の学修成果としてのGPAのみでは大学における学び全体を可視化するには十分ではないことを示している。同様に、亀野（2017）や和島他（2019）でもコンピテンシーはリテラシーと比べ、GPAや基礎学力と相関が高くないことが示されている。

中央教育審議会大学分科会大学教育部会（2016）は、ディプロマ・ポリシーを大学の内部品質保証のためのPDCAサイクルの起点として機能するものと位置づけており、教育活動の自己点検・評価に取り組むことの重要性を指摘しており、大学で学ぶ学生が何をできるようになったかを定量的・定性的に可視化することに努めるよう求めている。また、ディプロマ・ポリシーを可視化したディプロマ・サプリメントでは汎用的能力、すなわちジェネリックスキルに焦点が当てられている（深堀，2019；湯本・住田，2019）。さらに、和島他（2019）はPROGテストのコンピテンシーをディプロマ・ポリシーの項目に割り当てて対応させることで、より詳細な検証を行うことができるとしており、眞田・太田（2021）でもディプロマ・ポリシーを構成する要素にリテラシーとコンピテンシーの要素を整理することの必要性を指摘している。したがって、大学で獲得することを目指すジェネリックスキルとしてPROGテストで評価されるリテラシーとコンピテンシーの双方を扱うことによって、学業成績のみを対象とするよりも多くの観点からの指標を学修成果の可視化に取り込むことが期待できる。

そこで、本研究では学科におけるディプロマ・ポリシーの到達度を可視化することを主眼とし、ディプロマ・ポリシーの各項目にPROGテストのリテラシーとコンピテンシーの結果を割り振り、学年ごとの変化をとらえて到達度を検討した。あわせて従来の研究でも扱われてきたGPA (Grade Point Average) を用いて大学における学業成績の変化を検討した。学生が4年間を通じて身につけるべき資質・能力を示すディプロマ・ポリシーの到達度の可視化を目指したこれまでの研究では学業成績を指標とすることが多く（加藤他，2023；眞部他，2021；中村他，2019）、ジェネリックスキルを用いた和島ら（2019）でもコンピテンシーのみが扱われている。さらに、4年間を通じた変化を検討することによって学修成果における連続的な到達の度合いを評価することができる（和島他，2019）。

2. 方法

2.1 調査対象者と倫理的配慮

関西圏の4年制大学における特定の学科に所属する学生を対象とした。異なる入学年度である2016年度と2017年度の入学学生のうち、毎年実施した4年間全てのPROGテストの結果が得られている者のみを調査の対象とした。その結果、2016年度入学生は63名、2017年度入学生は53名が対象となった。なお、当該学科の大きな特性として、ひとつの職業（養護教諭）を目指す学生が大半であることがあげられる。

本研究は、関西福祉科学大学の研究倫理委員会による承認（承認番号17-09, 18-18, 20-31）を受けて実施された。調査にあたり、調査対象者に対して書面及び口頭で調査への協力を依頼し書面で同意を得た。

2.2 ジェネリックスキル

河合塾と（株）リアセックが共同開発したPROGテストを用いて2016・2017年度入学生が在学中の4年間におけるジェネリックスキルを評価した。PROGテストはリテラシーとコンピテンシーの2側面で評価される。リテラシーは新しい問題や、これまで経験のない問題に対して知識を活用して課題を解決する力とされ、コンピテンシーは周囲の状況に上手に対応するために身につけた、決意決定・行動指針などの特性とされている（リアセックキャリア総合研究所, 2018）。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。

リテラシーの評価は問題解決力に関わるものとして「情報収集力」、「情報分析力」、「課題発見力」、「構想力」があり、さらに「言語処理力」と「非言語処理力」がある。

問題解決力に関わる力、言語処理力と非言語処理力は1から5の範囲で数値化され、数値が高いほどより望ましい力を有することになる。コンピテンシーは大分類として「対人基礎力」、「對自己基礎力」、「対課題基礎力」があり、それらを構成する中分類として対人基礎力（親和力・協働力・統率力）、對自己基礎力（感情制御力・自身創出力・行動持続力）、対課題基礎力（課題発見力・計画立案力・実践力）がある。本研究ではより詳細に検討するために、中分類の9項目を用いることとした。コンピテンシーの評価は1から7の範囲で数値化され、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ことになる。

2.3 GPA (Grade Point Average)

学業成績の指標としてGPAを用いた。ただし、4年次では履修科目数が他の学年よりも極端に減る傾向があるため、1年次から3年次までのGPAを対象とした。本学におけるGPAの算出方法は、素点が0～59点（D評価）を0,60～69点（C評価）を1,70～79点（B評価）を2,80～89点（A評価）を3,90～100点（S評価）を4として各科目のGP（Grade Point）とする。得られたGPに基づき、（評価を受けた各科目の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によって学期ごとのGPAを算出する。なお、各学年における通算のGPAは学期ごとのGPAを平均した値とした。

2.4 ディプロマ・ポリシー

大学全体として策定されたディプロマ・ポリシーと学科レベルで策定されたディプロマ・ポリシーがあるが、本研究では調査対象者の学生が所属する学科で策定され

表2：調査対象者の学生が所属する学科におけるディプロマ・ポリシーとそれらに対応するPROGテストの項目

I：知識・技能	人間力を培うための幅広い教養を身につける。(I-1)	該当なし
	こころとからだの健康に関する専門的な知識と技能を身につける。(I-2)	該当なし
	科学的な手法を用いて健康を測定評価することができる能力を身につける。(I-3)	情報収集力・情報分析力・非言語処理力
	語学力および各種統計情報を有効に活用できる能力を身につける。(I-4)	言語処理・非言語処理・情報分析力
II：思考力・判断力・表現力	自分の考えを論理的に説明し、人を説得することができる。(II-1)	統率力
	健康・安全・環境に関する諸問題を発見し、客観的に理解できる。(II-2)	情報分析・課題発見（リテ）・課題発見（コ）
	一人ひとりの特性に合わせた健康教育・健康管理ができる。(II-3)	構想力・親和力・計画立案・実践力
	発達段階に合わせた教育的なこころのケアができる。(II-4)	構想力・親和力・計画立案・実践力
	社会における問題点を分析評価し、健康と環境のマネジメントができる。(II-5)	情報分析力・課題発見力（リテ）・構想力・計画立案力・課題発見力（コ）
III：主体性・多様性・協働性	多様な価値観を受容し、立場を相対化することができる。(III-1)	親和力・協働力
	他者と協働しながら諸問題の解決を図ることができる。(III-2)	親和力・統率力・協働力
	専門家として福祉社会に貢献しようとする強い意志と意欲を持ち続けることができる。(III-3)	自信創出・行動持続力

注：「リテ」はリテラシー、「コ」はコンピテンシー。

たディプロマ・ポリシー（表2左側）を用いることとした。当該学科におけるディプロマ・ポリシーは「知識・技能」で4項目、「思考力・判断力・表現力」で5項目、「主体性・多様性・協働性」で3項目によって構成されていた。

2.5 手続き

まず、学科のディプロマ・ポリシーを構成する各項目に対してPROGテストのリテラシーとコンピテンシーの項目を割り当てた。このとき、学科に所属する2名の教員が個別に作業を行った。これらの教員はPROGテストの実施・運営を主管する部局の構成教員、またはその経験者であった。それぞれが割り当てた結果についての議論と調整を行い、最終的に表2のように定められた。次に、それぞれの入学年度ごとに割り当てられたPROGテストの項目の合計得点を算出し、その最高得点に基づき割合を算出することで到達度とした。

3. 結果と考察

ディプロマ・ポリシーのうち、「知識・技能」を構成する4項目のうち2項目はPROGテストで該当する項目が割り当てられなかった。これらの項目は幅広い教養や学科の専門的知識や技能を示したものであることから、ジェネリックスキルの要素となる汎用的な力というよりは、対象学科で求められる専門的知識や取得可能な資格に関連した知識・技術の内容を反映したものと考えられるため、GPAを用いることが適切と考えられる。1年次から3年次までの通年GPAの変化は2016年度入学生では2.44、2.33、2.37であり、2017年度入学生では2.25、2.42、2.39であった。入学した学年と卒業に向けて学修を進めている3年次における学業成績に違いが見られるのかを検討するために入学年度ごとに対応のある*t*検定を行ったところ、2016年度入学生では違いがなく [$t(62) = 1.637, p = .107, d = .206$]、2017年度入学生では向上がみられた [$t(52) = 2.270, p = .027, d = .312$]。

対象学科では資格取得に必要な実習科目の履修要件としてGPAが2期連続で2.0を超えることが求められている。2016年度入学の学生を対象として木村他（2019）で

はGPAとPROGテストを用いたジェネリックスキルの関係を検討している。その結果、GPAと関係すると考えられるリテラシーについて、GPAで2.0を超える群のスコアは、大学卒業者を対象として分析されたPROGテストの基本統計の中で教育・学習支援業に就職した学生のスコアと同水準であったことを示している。本研究では、2017年度の入学生における通年GPAの変化を検討しており、その結果から考えるとGPA2.0を基準とした対象学科で定められた履修要件には一定の妥当性があることを支持するものと考えられる。

表3はディプロマ・ポリシーの各項目に割り当てられたPROGテストの得点について、当該項目での最高得点との割合を算出したものである。学修成果の指標として完全に到達されていた場合には1.0を示すことになる。表3におけるディプロマ・ポリシーの表記は表2で示した番号に従っている。2016年度、2017年度の双方の入学年度の学生における到達度は一部を除いて5割から7割程度の到達度であった。また、1年次から4年次に向けて到達度が増大する傾向が見受けられた。このことから、学修成果を示す具体的な指標として、ジェネリックスキルを利用したディプロマ・ポリシーの到達度を可視化する取り組みには一定の意味合いを有することが示唆された。

これまでのディプロマ・ポリシーの到達度を可視化するために指標とされる評価対象としては、学業成績としてのGPAが用いられることが最も多く（加藤他，2023；眞部他，2021；中村他，2019など）、他に成績の素点を用いたものもある（酒井・阿部，2020）。また、GPAや成績に加えて、到達度について学生自身が評価したデータを扱った研究もみられる（中村他，2019；酒井・阿部，2020）。さらに踏み込んだ例として、鳥田・太田（2021）では、学生に対して入学時にディプロマ・ポリシーの達成度の期待度（ディプロマ・ポリシーの項目を身につけることが期待できるか）について評価を求め、卒業時点には実際に身につけることができたかどうかの評価を求めていることに加え、卒業後3年後には活用の度合いを確認し、就職先や教員に対しても学生の達成度の状況を確認している。GPAを用いることは、学業成績を反映す

表3：ディプロマ・ポリシーの各項目に割り当てられたPROGテストのスコアにおける学年ごとの変化

	I：知識・技能		II：思考力・判断力・表現力					III：主体性・多様性・協働性		
	I-3	I-4	II-1	II-2	II-3	II-4	II-5	III-1	III-2	III-3
2016 入学										
1年	0.725	0.692	0.404	0.594	0.542	0.542	0.587	0.534	0.491	0.461
2年	0.667	0.636	0.449	0.584	0.560	0.560	0.575	0.569	0.529	0.503
3年	0.637	0.630	0.424	0.598	0.570	0.570	0.583	0.591	0.535	0.562
4年	0.678	0.697	0.429	0.647	0.582	0.582	0.623	0.600	0.543	0.543
2017 入学										
1年	0.601	0.572	0.407	0.580	0.562	0.562	0.588	0.509	0.475	0.474
2年	0.639	0.624	0.420	0.610	0.560	0.560	0.610	0.511	0.481	0.468
3年	0.652	0.653	0.404	0.605	0.566	0.566	0.591	0.544	0.498	0.503
4年	0.670	0.668	0.420	0.646	0.594	0.594	0.625	0.575	0.524	0.535

るという点で最も理解が容易な手続きともいえるが、ディプロマ・ポリシーで表現される内容は、対人力や主体性、協働性といった学業にとどまらない活動を反映していることから、GPA はディプロマ・ポリシーで示されるものの一部を表したものといえる。また、学生自身による達成度の評価はディプロマ・ポリシーへの理解を深めることができる利点や、卒業後の活用度といった社会での有用度を検討することができる一方で、学生自身が達成度を見積もるために間接評価の指標とされ（鳶田・太田，2021）、学業成績など直接評価となる指標とあわせて分析することが必要になる。

本研究ではディプロマ・ポリシーの到達度を可視化するための指標として、ジェネリックスキルを測定する PROG テストのリテラシーとコンピテンシーのスコアを用いた。リテラシーは学業成績である GPA との関わりがみられる一方でコンピテンシーとの関わりは低いとされていることから（亀野，2017；木村他，2019；和島他，2019）、GPA で反映される領域以外の力を PROG テストによって評価できることを示唆する。さらには、学業成績を反映する GPA が各大学や教員の判断基準がかかわるのに対し、PROG テストのスコアが標準化されたものであり、多くの大学で採用されている点は評価の共通性という点で重要である。したがって、大学生活で身につけるべき力や学修成果を学業成績だけで捉えることは困難であることを考えると、ディプロマ・ポリシーの到達度を可視化する際に、リテラシーとコンピテンシーの双方を評価することは妥当性が高い手法のひとつになると考えられる。

4年間の大学における学びの可視化において重要なことのひとつは初年次から卒業年次に至る変化である。したがって、ジェネリックスキルを構成する項目のスコアに基づいたディプロマ・ポリシーの各項目の達成度を検討

するために、1年次と4年次のスコアを抽出して対応のある t 検定を行った（表4）。その結果、4年次で低下がみられたものは2016年度入学生の1項目（I-3：科学的な手法を用いて健康を測定評価することができる能力を身につける）のみであった。なお、2017年度のI-3の項目は向上していたため、入学年度による相違点と言える。全般的に入学年度で共通の傾向がみられた項目が多く、4年次で向上したものが4項目（II-2：健康・安全・環境に関する諸問題を発見し、客観的に理解できる、II-5：社会における問題点を分析評価し、健康と環境のマネジメントができる、III-1：多様な価値観を受容し、立場を相対化することができる、III-3：専門家として福祉社会に貢献しようとする強い意志と意欲を持ち続けることができる）、変化なしであったものが1項目（II-1：自分の考えを論理的に説明し、人を説得することができる）であった。その他の項目（I-4：語学力および各種統計情報を有効に活用できる能力を身につける、II-3：一人ひとりの特性に合わせた健康教育・健康管理ができる、II-4：発達段階に合わせた教育的なこころのケアができる、III-2：他者と協働しながら諸問題の解決を図ることができる）については入学年度によって相違があり、ある入学年度で変化がなく、他方の入学年度では向上がみられた。

入学年度による相違点が見いだされた点は興味深く、学修成果や教育のあり方を考える上で重要になると考えられる。相違点の理由について、1年次の通年 GPA をみると2016年度入学生は2.44で2017年度入学生は2.25であったことから入学時点での状況に違いがみられる可能性や、新型コロナウイルスによる大学生活への影響が2017年度入学生のほうが大きかった可能性などが考えられるが、さらに検討していくことが必要である。本研究では、学業成績の指標となる GPA が向上していない2016年度入学生において「知識・技能」の項目で低下、変化

表4：入学年度ごとの PROG テストのスコアに基づくディプロマ・ポリシーの各項目の達成度の比較

		I：知識・技能		
		I-3	I-4	
2016	$t(62) = 2.290, p = .025, d = .289$	$t(62) = .245, p = .807, d = .031$		
2017	$t(52) = 3.245, p = .002, d = .446$	$t(52) = 3.537, p < .001, d = .486$		
		II：思考力・判断力・表現力		
		II-1	II-2	II-3
2016	$t(62) = 1.119, p = .267, d = .141$	$t(62) = 2.378, p = .021, d = .300$	$t(62) = 2.252, p = .028, d = .284$	
2017	$t(52) = .475, p = .636, d = .065$	$t(52) = 3.281, p = .002, d = .451$	$t(52) = 1.549, p = .127, d = .213$	
		II-4	II-5	
2016	$t(62) = 2.252, p = .028, d = .284$	$t(62) = 2.288, p = .026, d = .288$		
2017	$t(52) = 1.549, p = .127, d = .213$	$t(52) = 2.150, p = .036, d = .295$		
		III：主体性・多様性・協働性		
		III-1	III-2	III-3
2016	$t(62) = 3.100, p = .003, d = .391$	$t(62) = 2.889, p = .005, d = .364$	$t(62) = 3.317, p = .002, d = .418$	
2017	$t(52) = 2.404, p = .020, d = .330$	$t(52) = 1.962, p = .055, d = .270$	$t(52) = 2.033, p = .047, d = .279$	

なしであった一方で、「思考力・判断力・表現力」や「主体性・多様性・協働性」の大半の項目で向上がみられた。逆に、GPAの向上がみられた2017年度入学生において「知識・技能」の項目では向上が見られた一方で、「思考力・判断力・表現力」や「主体性・多様性・協働性」では変化が見られなかった項目も見受けられた。ジェネリックスキルのうち、学業成績はリテラシーと関わることが示されている(亀野, 2017; 木村他, 2019; 和島他, 2019)。また、和島他(2019)でも学業成績は学内での評価にとどまり客観性に疑問があることから学業成績と資格試験との併用について触れられており、治部他(2020)では実習経験の有無がジェネリックスキルに及ぼす影響が検討されている。本研究で得られた知見はこれらと整合しており、ディプロマ・ポリシーの到達度や学修成果の可視化には学業成績だけでは効果的で妥当性の高い検証が必ずしも実現できず、PROGテストで評価されるコンピテンシーのような視点を含めて検証していくことが望ましいことが考えられる。

また、卒業認定・学位授与の方針を示すディプロマ・ポリシーは、学生が在学中に身につけることが望ましい力を示していると考えられる。ジェネリックスキルを評価するために大規模なデータに基づき標準化されたPROGテストを用いる大学が増加することによって、ディプロマ・ポリシーの到達度を大学間で比較することができる可能性がある。しかしながら、PROGテストを実施する場合には、テストを実施することだけではなく、学生に対して結果のフィードバックや振り返りを行うことが必要となることや複数年度で実施することが必要となり、これらには人的・金銭的なコストが相当に求められる。さらに、現在の大学を取り巻く環境では、「教育の質的保証」や「学修成果の可視化」といった枠組みだけが定められ、取り組みの具体的内容は各大学に委ねられているのが実情である。したがって、大学の規模や当該分野の専門的知識を有する教員の有無によっては実施が困難になることも考えられ、ディプロマ・ポリシーの可視化を必要とする大学がより少ない負担で実施することができる標準化されたテストを開発していくことが必要である。

本研究では、PROGテストのリテラシーとコンピテンシーのスコアに基づくジェネリックスキルを用いて学科におけるディプロマ・ポリシーの到達度を可視化について検討を行った。その結果、ジェネリックスキルを用いることでディプロマ・ポリシーの到達度の可視化を行うことが一定程度可能であり、学科の学びに応じた学生の学修成果の可視化を進めていく際の評価指標となり得ると考えられた。ただし、ディプロマ・ポリシーに割り当てられたPROGテストの項目数にはばらつきがあり、単一の項目のみのものや5つの項目が割り当てられたものもあった。このことはジェネリックスキルの観点からみたディプロマ・ポリシーにおける重みづけと考えることも可能であるが、ジェネリックスキルの多角的な側面からの評価を反映させていくためには割り当てに用いられる手続きの妥当性の検討も必要であろう。また、リテラ

シーとコンピテンシーが持つそれぞれの特徴をどのようにディプロマ・ポリシーに反映させるのかについても検討が必要である。特にコンピテンシーは対課題基礎力・対人基礎力・対自己基礎力といった周囲の状況や環境にどのように対処するのかという力を示すものであることから、大学における学びと結びつきづらいつら側面もある。さらには、ジェネリックスキル(社会人基礎力)がどのように評価されるべきものか、また、どの程度身につけていれば十分であるのかという問題は大学全体として共通の理解が得られるほど十分に議論されていないままである。現在の我が国の大学では産業界や社会の要請に基づくものとしてジェネリックスキルを在学中に学生に獲得させることが期待されているが、そもそも社会で活躍することができる力の多くは定量的に評価することが困難な要素が多い。その上、ジェネリックスキルとして評価される人間が有する処理・判断能力を用いて大学の教育成果を示すことの適切性についても配慮が必要である。仮にジェネリックスキルの各要素が向上したとしても、比較を行うために統制となるデータを収集することが困難であるため、4年間の大学生活のみが影響しているものかどうかは明らかではなく、取り組みの制限が存在すると言える。

これに関連して、ボランティア活動や部活・サークル活動・アルバイトといった大学以外の場での活動も大学での学修を進めるために不可欠なものと言えるが本研究の結果からはその影響は明らかではない。したがって、これらの経験の有無や程度を含めるなどしてディプロマ・ポリシーとの関連を多角的に検討していく必要がある。さらには、大学以外の場での活動もコンピテンシーの力を向上させることに寄与すると考えられるが、学生が在学中に経験するさまざまなことの全てを含めて評価することは極めて困難である。また、社会が求める理解しやすい学修成果を示す試みとされていることから、我が国の学修成果で焦点が当てられているのは抽象度が高められた汎用的能力(ジェネリックスキル)とされている(深堀, 2019)。したがって、学生が大学で獲得することが期待される力がどういったものであるかを精査し、それらの力を効率的に評価できる手法を開発し、より多くの大学がその手法を共通に利用することによって大学間の比較ができるツールとしていくことが必要であろう。

謝辞

本研究は、関西福祉科学大学令和3年度共同研究費の支援を受けて実施したものである。

引用文献

- 中央教育審議会(2020)。「三つのポリシー」に基づく大学改革。 https://www.mext.go.jp/content/20201027-mxt_daigakuc02-000010610_3.pdf. (閲覧日:2023年8月22日)
- 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)」。 <https://www.mext>

- go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm.
(閲覧日: 2023年8月22日)
- 中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて (答申). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm. (閲覧日: 2023年8月22日)
- 中央教育審議会大学分科会大学教育部会 (2016). 「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー)、「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー)及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1369248.htm. (閲覧日: 2023年8月22日)
- 深堀聡子 (2019). 日本版ディプロマ・サブリメントが明かす日本高等教育質保証システムの課題. 工学教育, 67, 22-27.
- 加藤久登・洲崎悦子・齋藤啓太・山川直樹・守谷智恵・北村佳久・工藤季之・清水美貴子・森秀治・渡辺雅彦・増田和文・塩田澄子・見尾光庸 (2023). 学生のディプロマ・ポリシー到達度を可視化する web システム構築の試み. 就実大学薬学雑誌, 10, 41-44.
- 亀野淳 (2017). 大学生のジェネリックスキルと成績や就職との関連に関する実証的研究—北海道大学生に対する調査結果を事例として—. 高等教育ジャーナル: 高等教育と生涯学習 (北海道大学高等教育推進機構), 24, 137-144.
- 経済産業省 (2018). 人生 100 年時代の社会人基礎力について. https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou_wg/pdf/007_06_00.pdf. (閲覧日: 2023年8月22日)
- 木村貴彦・治部哲也・福田早苗・池上徹・山内彰 (2019). 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.
- 治部哲也・木村貴彦・福田早苗・池上徹 (2020). 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, 39-47.
- 眞部真紀子・山下浩子・山村涼子・石井妙子・江越和夫・脇本麗・眞谷智美・高松幸子・林田理恵 (2021). 学科ディプロマ・ポリシー到達度を測定する手法の検証. 久留米信愛短期大学研究紀要, 44, 55-66.
- 中村廣繁・中野俊也・海藤俊行・高橋洋一・三好雅之 (2019). ディプロマポリシー到達度を可視化する試み—コンピテンシーと関連深い授業科目のグレードポイント解析から—. 医学教育, 50, 329-336.
- 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) (2018). 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.
- 酒井浩二・阿部一晴 (2020). 授業の到達目標の達成度評価と成績との関連性分析. 教育システム情報学会研究報告, 34, 229-234.
- 寫田敏行・太田寛行 (2021). ディプロマ・ポリシー達成度に注目した学修成果の把握について—茨城大学における入口から出口までの追跡結果から—. 大学評価と IR, 12, 3-17.
- 和島孝浩・佐々木千夏・椎名澄子・北島滋 (2019). 社会人基礎力を用いたディプロマポリシーの検証法. 旭川大学短期大学部紀要, 49, 65-79.
- 湯本雅恵・住田暁弘 (2019). 学生の自己理解と成長に活かすためのディプロマ・サブリメントの開発. 工学教育, 67, 28-33.

(受稿: 2023年8月27日 受理: 2023年9月12日)