

大学におけるジェネリック・スキル教育の意義と課題

久保田 祐歌

大学教育研究センター

The Significance and Problems of Developing Generic Skills at University

Yuka KUBOTA

Center for the Studies of Higher Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

要 約

高等教育においては、「21世紀型市民」の育成や高等教育のグローバル化（学位の国際通用性）、大学のユニバーサル化、質保証への対応という観点から、学士課程の学習成果（ラーニング・アウトカムズ）が求められるようになってきている。そうした背景から、エンプロイヤビリティの意味合いを含むジェネリック・スキルの概念が、高等教育のカリキュラムに導入されるようになってきている。海外においては、学生の生涯に渡る発達という観点から大学における教育目標を定め、カリキュラムにおいてそれを涵養する組織体制づくりが進んでいる。日本においては、ジェネリック・スキルの教育目標の設定とカリキュラムの検討、専門教育と教養教育のそれぞれにおけるジェネリック・スキル教育目標の連関の検討という課題がある。ジェネリック・スキルを育成する教育は、教育方法の転換を伴うため、大学全体としての組織体制づくりを必要とする。しかし、大学生にとっては広い文脈の中で、自分の専門分野での学習を社会へと関係づける経験が可能となるため、極めて意義深い取り組みと言える。

Keywords：高等教育、ジェネリック・スキル、エンプロイヤビリティ

1. はじめに

高等教育において、「21世紀型市民」の育成や高等教育のグローバル化（学位の国際通用性）、大学のユニバーサル化、質保証への対応という観点から、4年間の学士課程教育の学習成果に関する目標の設定が要請されるようになってきている。2008年の中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』においては、ジェネリック・スキル（generic skills）を「汎用的技能」と表し、「知的活動でも職業生活や社会生活でも必要」とあると位置づけている。汎用的技能として挙げられているのは「コミュニケーション・スキル」「数量的スキル」「情報リテラシー」「論理的思考力」「問題解決力」の5つである。答申において、汎用的技能は各専攻分野を通じて培う「学士力¹⁾」の一部として、学士課程共通の学習成果（ラーニング・アウトカムズ）と捉えられている²⁾。

答申において「改革の方向」として示されているのは、「当該大学の教育理念や学生の実態に即して、各

項目の具体的な達成水準などを主体的に考えていく」（中央教育審議会 2008：11）ことである。各大学に求められているのは、「21世紀型市民として自立した行動ができるような幅の広さと深さ」（中央教育審議会 2008：10）をもつ教育目標であり、各大学はこれを自校の理念や建学の精神に基づいて設定・浸透させねばならない。教養教育、専門教育の区分や、授業外での学生の自主的な活動や学生支援活動を含めた教育活動全体を検討しなければならないのである。

他方、産業界からは、「社会人基礎力」や「エンプロイヤビリティ（雇用可能性）」といった力を、学生が社会人になる前に大学で身につけさせて欲しいという要請がある。ジェネリック・スキルは、特に雇用という観点から言及される場合に、「エンプロイヤビリティ employability skills（雇用されるスキル）」に置き換えられうる。

経済産業省は2006年に「社会人基礎力」として、「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」である3つの能力「前に踏み出す力」

「考え抜く力」「チームで働く力」とそれに付随する12の能力要素を定めている³。この「社会人基礎力」は、海外のジェネリック・スキルの定義—特に、エンプロイアビリティを強調するイギリス、オーストラリア—に基づいている⁴。(経済産業省 2006:2-3)。こうした能力は、企業や若者を取り巻く変化を背景として、「基礎学力」や「専門知識」を適切に活用するために必要な能力と見なされている。「どのような職業にでも移転できる (transferable) 能力として、職業にかかわらず、この種の能力が求められている」(経済産業省 2006:3)。加えて、これを育成する新しい教育についても、「既存の知識体系や技能をベースとしつつも、複数のメンバーと一緒に、それを現実に合う形に修正し、……学んだ知識や技能を実際に活用して新しい価値を創出する訓練ができるような新しい教育・学習モデルを提供することが必要」とされている(経済産業省 2006:4)。この新しい教育方法の実施にあたって、「知識や技能を実践する課題や場、異なる背景を持つ人間と交流する機会」の提供については、社会人基礎力を求める側の産業界の役割であることが付言されている(経済産業省 2006:6)。

2000年以降、質保証の観点や産業界から求められるジェネリック・スキルの要素を自大学の特性に照らして教育目標として検討した上で、これを学生に身につけさせるカリキュラムを実施する大学が見られるようになってきている。こうしたカリキュラムや授業を検討していくにあたっては、育成すべきジェネリック・スキルの内容、教育目標の明確化、カリキュラムの構築、教育方法、評価方法、そして実施を有効に進めるための組織体制の構築が課題となってくる。その過程で特に問題となるのは、経済界からの学生のエンプロイアビリティ向上の要請を、大学という学問を行う場の文脈でどのように受け止めるか、である。産業界からの要求を大学はどこまで取り入れることが妥当なのだろうか。

また、知識・技能だけでなく、どのような能力を学生が身につけて卒業したかという観点からの教育は、従来の知識伝授型の教育から学習者中心の学生参画型授業への転換を大学に要求する。加えて、新たに教育目標として加わった力をどのように分野横断的に育成するのかというカリキュラム設計も不可欠となる。またさらに、その設計によって実施された授業が、意図したとおりに学生の能力を高めたのかという評価も必要となる。学生の学習成果を大学として明確にすることは、大学の内部質保証として位置づく。

本論においては、2節ではジェネリック・スキル的高等教育における背景、3節ではコンピテンシー、リテラシーとの相違点を明確にした上で、4節において、大学におけるジェネリック・スキル教育の意義と課題を提示する。

2節においては、イギリス、オーストリアの状況について概観する。明確にしたいのは、産業界から求められるジェネリック・スキル (エンプロイアビリティ) を、どのように高等教育の文脈に位置づけているかである。またその養成の目的についても明示したい。

3節においては、OECDのDeSeCoプロジェクトやPISAの定義を確認することで、〈新しい能力〉としてのジェネリック・スキル概念の位置づけを確認したい。学習成果としてのジェネリック・スキルはそれぞれの要素において測定され評価がなされている。DeSeCoの提示するキー・コンピテンシーの概念を概観することで、大学生が生涯に渡って職業人としても生活者としても豊かな人生を送るためには、単なる要素的なスキルの修得では不十分であることを確認する。

4節においては、大学においてどのような仕方でジェネリック・スキル教育が可能であるのか、その意義と課題について、①カリキュラム上の位置づけ、②学問分野でどのようにジェネリック・スキルを育むのか、③教養教育と専門教育の関係の三つを論点として確認する。

これらを見ていくことで、今後、大学としてジェネリック・スキルの教育を行っていく上での意義と課題を明確にする。

2. 高等教育におけるジェネリック・スキル概念の背景

ジェネリック・スキルへの関心は、知識基盤社会や経済のグローバル化、IT社会化などの社会的経済的環境の変化に伴って、1980年代から1990年代初頭にかけて、米国、オーストラリア、イギリスにおいて高まったとされる(吉原 2007:163-164)。社会状況の変化が高等教育への要求内容を変えたために、海外の各国では特性に応じた教育改革が実施されてきている。特に、グローバル社会での雇用可能性という観点から、職業教育との関連でジェネリック・スキルが重視されてきている。しかし、職場の雇用者が、被雇用者に対して専門的スキルに加えてジェネリック・スキルを望むというだけにとどまらない。個人が対人関係を築き、コミュニティを形成して行くという日常生活の上でもジェネリック・スキルが必要であるという共通認識がもたれるようになってきている。ジェネリック・スキルは、仕事や人生への幅広い適用が可能という意味で汎用的かつ必要不可欠とみなされているのである。

ジェネリック・スキルを表す用語は各国により様々だが、各国内においても多様な用語が用いられている。そのため、統一的な定義を確定することは極めて困難である。オーストラリア公立職業教育研究センター (NCVER) は、各国においてジェネリック・スキルを表す用語を表1のように整理している。

表1 各国で「ジェネリック・スキル」を表す用語

出典：Australian National Training Authority (2003), *Defining Generic Skills: At a Glance*. National Centre for Vocational Education Research. p. 2

イギリス	Core skills, key skills, common skills
ニュージーランド	Essential skills
オーストラリア	Key competencies, employability skills, generic skills
カナダ	Employability skills
アメリカ	Basic skills, necessary skills, workplace know-how
シンガポール	Critical enabling skills
フランス	Transferable skills
ドイツ	Key qualifications
スイス	Trans-disciplinary goals
デンマーク	Process independent qualifications

ジェネリック・スキルの共通する要素としては、リテラシー(読み書き)、計算、パソコン等の使用などの「基礎的スキル」、コミュニケーション、チームワークなどの「対人的なスキル」、情報を集め構成したり、問題解決を行うなどの「思考スキル」、責任感、柔軟性がある、タイムマネジメントができるなどの「個人としてのスキルと属性」、イノベーションなどの「ビジネス界に関連するスキル」、市民としての知識やスキルなど「コミュニティに関連するスキル」が挙げられている(ANTA 2003: 8)。

以下では、特に高等教育におけるジェネリック・スキルという観点から、イギリス、オーストラリアでのジェネリック・スキルの教育への取り組み状況を確認する⁵。

イギリスにおいては、1990年代以降、教授・学習の質保証の整備がすすめられ、イングランド高等教育ファンディング・カウンシル(Higher Education Funding Council for England, HEFCE)の設置に見られるような全国的な制度・政策として学習成果重視の質保証システムが「先進」的に構築されている(大森 2012: 74-75)。もともと、エンプロイアビリティという語は、社会的弱者の就業機会の保障という格差是正の議論において登場し、その解決策として、人材育成や個人の能力開発が提案されてきたという背景をもつ⁶。エンプロイアビリティが高等教育において議論されるようになったのは、1997年のデアリング報告においてであり、この報告を受けて出された『21世紀の高等教育』においても、大学生のエンプロイアビリティを高めることの重要性や、教育課程において仕事になじむような授業が必要であるとされている⁷。デアリング報告は、「今後20年間におけるイギリスの国家的必要に見合う高等教育のあり方」に関する検討の結果、高等教育の目的として以下の4つを挙げている。

- ・個人が知的に成長し、仕事に対する能力を十分に身につけ、社会に効果的に貢献でき、個人的な充足を達成できるように、自分の可能性を最大限に発揮するのを鼓舞し、それを可能にする。
- ・個人が自分たち自身のために知識と理解を増やし、経済と社会の利益のためにそれらを活用するのを助長する。
- ・地元、地域、国のレベルで、順応性のある、接続可能な、知識を基盤とした経済のニーズに応える。
- ・民主的で、文明度の高い、包括的な社会の形成に主要な役割を果たす⁸。

これらの目的を達成するために、教育内容や方法の改善が提起され、高等教育機関は教育プログラムにおいて、キー・スキルとして、コミュニケーション、数量的スキル、情報技術の使用、学習方法の修得を学生が達成できるようにすることを要請されている⁹。しかし、エンプロイアビリティは、こうしたスキルを学生が備えることだけを意味していない。ヨークは、高等教育の文脈におけるエンプロイアビリティを「卒業生が雇用を得て、自分の選んだ職業で成功しようとするような達成—スキル、理解、個人的属性—のセットであり、自分自身、職場、共同体、経済を利するものである」と定義している(Yorke 2004: 8)¹⁰。ここにおいて、エンプロイアビリティは、単なるスキルよりも広い概念として提起されている¹¹。ヨーク&ナイトは、エンプロイアビリティの概念をUSEMモデル(「Understanding」「Skills」「Efficacy Beliefs, students' self-theories and personal qualities」「Meta-cognition」)によって説明している。これらの含意として、大森(2009: 213-214)は、「氾濫するスキル概念への懐疑」「認知的・非認知的要素の統合」「学問を基盤としたエンプロイアビリティ育成」「トータルな教育プログラムからの視点」を挙げている。

イギリスにおいては、英国高等教育アカデミー(The Higher Education Academy)によって、大学における学習とエンプロイアビリティの関係が研究されてきている。日本においては、1999年に日本経営者団体連盟により、『エンプロイアビリティの確立をめざして～従業員自律・企業支援型の人材育成を(エンプロイアビリティ検討委員会報告)』が提言されているが¹²、雇用可能性そのものを大学教育の教育目標として位置づけるには至っていない。他方、オーストラリアでは、国際通用性をもった質保証システムの構築が進み、2000年に設置されたオーストラリア大学質保証機構(AUQA)が国家レベルでの質保証を行っている。オーストラリアの高等教育機関においては、大卒者特性(Graduate Attributes、以下GAと表記)として、大学が目指す人材像を定め、卒業生の質を保証する取り組みが行われている。GAは学士課程の修了者が備えているべき資

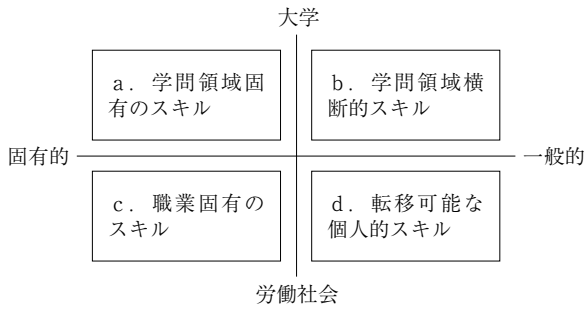


図1 高等教育におけるスキル

出典：Barnett 1994, 62

質、技能、理解であり、例えば、クリティカルシンキング、問題解決力、文章表現力等が挙げられる。

しかし、大学において要請されるジェネリック・スキルが雇用者の求めているものと合致するののかという点で検討が必要である。イギリスの各大学のエンプロイアビリティをめぐる取り組みにおいて、念頭におかれている能力は、職業スキル (vocational skill) ではない。アカデミック・スキル (academic skills) に対置されるものとしての、転移可能なスキル (transferable skills) やジェネリック・スキル (generic skills) である (稲永 2010)。アカデミックな教育では、ジェネリック・スキルは身につかないという前提がここには存するのである。イギリスにおいても、オーストラリアにおいても、雇用されるに際して必要とされるスキルを、大学というアカデミックな文脈において、どのように学生に身につけさせるのかという課題がある。Barnettは、図1のように、高等教育におけるスキルの領域を示している。

大学におけるアカデミックな一般的なスキルは、あらゆる学問領域において用いることが可能であるが、それが労働社会において、一般的に通用するようなスキルであるとは限らない。大学は、職業教育を行う特定の大学を除いて、職業固有のスキルを育成する場ではない。しかしながら、昨今求められているのは、労働社会において転移可能な個人的スキルであり、これを大学で育成する教育プログラムが求められるようになってきているのである。

3. コンピテンシー及びリテラシー概念との相違

学士力の一部を形成するものとしてのジェネリック・スキルは、そのみでは大学の教育目標とはなりえない。その他の要素である「知識」や「態度」等と合わせての涵養を必要とする。より全体的に人間の能力を規定する〈新しい〉概念の一つとして「コンピテンシー (competency)」がある。これは、心理学者のマクレランドが提示した概念であり、職場や人生での成功を予測するために、旧来の適性テストや知識内容を問うテスト等ではなく、コンピテンシーを変数とし

て、「特徴的人材の比較」及び「成功結果に導く、現実には機能している考え方や行動を見つけ出す」方法を採用している (スペンサー&スペンサー 2001:3)。コンピテンシーは、その最初の用途は外務省職員の採用選考であった。そうした文脈において、「ある職務または状況に対し、基準に照らして効果的、あるいは卓越した業績を生む原因として関わっている個人の根源的特性」(スペンサー 2001:11)と定義される。コンピテンシーには、氷山モデルにおいて底に位置する「動因」「特性」「自己イメージ」と表面に位置する「知識」「スキル」が含まれる。前者は、開発がしづらく、後者は開発が比較的容易であるというようにに区別できる (スペンサー 2001:12-14)。

教育の分野では、1997年末からOECD (経済協力開発機構)の主導により、プロジェクト「DeSeCo (デセコ)」(コンピテンシーの定義と選択:その理論的・概念的基礎、Definition & Selection of Competencies ; Theoretical & Conceptual Foundations)が進められてきた。その目標としては、個人の基礎となるコンピテンシーの発達、国際的環境におけるコンピテンシーの評価、国際的に比較しうる指標の開発・分析のための概念枠組みの構築である (ライチェン&サルガニク 2006)。DeSeCoが考慮するのは、「広く、ホリスティックな観点から、重要で、必要で、望ましいコンピテンシー」である。この枠組みは、2003年に出版された最終報告書『Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society』において三つのキー・コンピテンシー (「相互作用的に道具を用いる」「異質な集団で交流する」「自律的に活動する」)として提示されている。加えて、思慮深さ (反省性)がキー・コンピテンシーの核心に据えられている。思慮深さは、メタ認知的な技能、批判的なスタンスをとること、創造的な能力の活用を含んでおり、個人には「一定水準の社会的成熟に達すること、つまり自分を社会的な抑圧から一定の距離を置くようにし、異なった視点を持ち、自主的な判断をし、自分の行いに責任をとるようになること」が求められる (ライチェン&サルガニク 2006:207-208)。以上のように、コンピテンシーは、知識や技能 (スキル) 以上のものであることが理解できる¹³。日本において、コンピテンシー概念は、このキー・コンピテンシーを通して広まってきたとされる。他方、「リテラシー Literacy」の概念についても、DeSeCoと連携するプロジェクトである「生徒の学習到達度調査」(PISA: Programme for International Student Assessment)を通して導入されてきた (松下 2007:102)。

PISAは各国の15歳児を対象に、読解リテラシー (Reading Literacy)、数学リテラシー (Mathematical Literacy)、科学的リテラシー (Scientific Literacy)に関する調査を2000年、2003年、2006年、2009年に実施している (国立教育政策研究所編2002)。PISAの目標

は、特定のカリキュラムの習熟度ではなく、三つのリテラシー分野において、成人としての生活を送っていく上で必要な、より広い知識・技能の習熟度である。こうした内容の調査を行う理由としては、①知識の応用がより広い概念や技能を個人が習得しているかに依存していること、②国際的調査で学校カリキュラムの内容に絞ると共通のカリキュラム要素に限定され範囲が狭くなりすぎること、③国や文化を超えて発達させるべき、広範で総合的な技能（コミュニケーション能力、順応性、柔軟性、問題解決能力、情報テクノロジーの利用）があり、これらは教科横断的に発達すること、の三点が挙げられている（国立教育政策研究所編2002）。三つのリテラシーにおいて、「リテラシー¹⁴」という語が用いられたのは、「読解リテラシー」については、「識字（literacy）」ではなく、「将来それぞれのコミュニティに積極的に参加することを期待されている生徒たちの手段あるいは道具として捉えている」からである。「数学リテラシー」については、「判断と洞察が必要とされるような様々な状況のもとで、機能的な利用ができるような数学的知識を重視している」こと、「科学リテラシー」については、「科学に関する知識という意味での「科学的知識（scientific knowledge）」と、その知識を発展させるプロセス及びそれら両者を結びつける力を指す」ことが挙げられている（国立教育政策研究所編2002：13-16）。

PISAのリテラシーは、DeSeCoのキー・コンピテンシーの一部分である。読解リテラシー、数学リテラシーは、DeSeCoのキー・コンピテンシーの〈カテゴリー1〉「相互作用的に道具を用いる」のコンピテンシーA「言葉、シンボル、テキストを相互作用的に用いる」に位置づく。科学リテラシーは、同じく〈カテゴリー1〉のB「知識や情報を相互作用的に用いる能力に位置づく（表2）。

キー・コンピテンシーは、生涯学習という枠組みに

表2 DeSeCoのキー・コンピテンシー

出典：松下（2011）を参照

カテゴリー	コンピテンシーの内容
〈カテゴリー1〉 道具を相互作用的に用いる	A 言葉、シンボル、テキストを相互作用的に用いる B 知識や情報を相互作用的に用いる C テクノロジーを相互作用的に用いる
〈カテゴリー2〉 異質な人々からなる集団で相互に関わりあう	A 他者とよい関係を築く B チームを組んで協同し、仕事する C 対立を調整し、解決する
〈カテゴリー3〉 自律的に行動する	A 大きな展望の中で行動する B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行する C 権利、利害、限界、ニーズを擁護し、主張する

において提起されている。それは、コンピテンシーが①生涯に渡って成長し変化すること、②各個人への社会的要求は、技術や社会経済的な構造の変化の結果として、人生を通じて変化すること、③コンピテンシーの発達（特に考える能力と思慮をもって活動する能力）は、成人期を通じて継続すること、を理由としている（ライチエン&サルガニク 2006：221）。

PISA リテラシー（学力で言う汎用的技能が含まれる）は、DeSeCo コンピテンシーの一部であり、ジェネリック・スキルの育成を考える上で、これをいかに豊かな形で、大学生の生涯の学びに位置づけるかが課題となってくる。産業界が要求するリテラシーやスキルを適応主義的に無批判に大学教育に導入しないためにも、DeSeCoのコンピテンシーの射程の広さに立ち返る必要があるだろう¹⁵。

4. 大学におけるジェネリック・スキル教育

これまでに見てきたことから、(1) 産業界から要請されるものとしてのジェネリック・スキルを、どのように大学というアカデミックな文脈において受け入れるのか、(2) 要素的・限定的であるジェネリック・スキルを、どのように包括的な形で学士課程の学生の能力として位置づけるか、が課題であることが分かる。つまり、問題は各大学が、学士課程教育の枠組みの中で、どのような育成像を設定し、どのようなスキルの涵養を目標とするのかである。以下ではこの点を検討する際の課題を提示したい。

大学教育において、従来の知識教育と合わせて、ジェネリック・スキルの教育を導入するには次のような論点がある。①教育目標をどのように大学として設定し共有するか。②ジェネリック・スキルを学問分野の教育にどのように位置づけるか。③学士課程教育（共通教育・専門教育）を通してどのようにジェネリック・スキルの教育を位置づけるか。

①については、大学の特性に応じた教育目標の設定を行う必要があり、すでにこうした取り組みを行っている事例も国内に存在する¹⁶。学習成果を明確にするカリキュラムを構築するためには、(1) 大学で育成すべき人材の検討による卒業生が修得すべきラーニング・アウトカムズの明確化、(2) 学部・学科単位などの教育プログラム単位での、専門分野のラーニング・アウトカムズの検討・確定、(3) 個々の授業科目のラーニング・アウトカムズの特長、という「下向」の方向性をもつことが必要となる（川嶋 2008：189）。すでに確認したように、従来の大学では明確に養成の対象とならなかった、社会でも日常生活でも有用なスキルを大学という文脈において教育目標として設定するには一定の困難が存する。大学における教育目標の教員間での共有の方法としては、学士力答申においても参考

にされた、アルバーノ大学の取り組みがカリキュラムにおいてどのようにジェネリック・スキルを養成するかという観点において名高い。

アメリカのウィスコンシン州にある私立単科大学のアルバーノ大学は、1970-1971年代から、一般教育のカリキュラム改革に取り組み、教育目標となるコンピテンシスの集約を始め、1971年-1972年度には、8つの「能力」として、(a) コミュニケーション、(b) 分析、(c) 問題解決、(d) 意思決定における価値判断、(e) 社会相互作用、(f) グローバルな視野の発達、(g) 有能な市民性、(h) 美的な関わりを掲げている。この「能力」は、「傾性、態度、価値、方略、概念と手順の知識などを含むより包括的な概念」であるとされる（安藤 2006：67）。こうした能力に基づくカリキュラムの検討の際には、どうすれば学生がキャリアで成功できるのか、彼らの生涯を豊かにする洞察力はどのようなものか、どのような能力があれば、素早く変化する世界に適応し、成長できるような独立した学習者となり続けることができるのか、という問いを教員間で共有し、答えを追求したという。そして、能力の育成にあたっては、授業科目によって育成する能力ごとに協働するための学科も設置している（安藤 2006：70）。以上のような取り組みを進める上では、「問題の本質を真摯に見極め、長期にわたって教職員研修を含めてその解決策を講じていく」必要があることが指摘されている（安藤 2006：77）。アルバーノ大学の事例は、学生が生涯に渡って必要な能力を大学において伸ばすために、大学としてどのような体制が必要かということを考える上で重要である。

②のジェネリック・スキルを学問分野の教育にどのように位置づけるかを検討する上では、2010年に日本学術会議より提示された『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』が参考になる。ここにおいては、学士課程の趣旨が市民教育にあることが明示されている。ジェネリック・スキルと専門教育の関連については、「すべての学生が身に付けるべき基本的な素養」の項目において、「状況に応じて主体的に判断し、能動的に問題を解決する力など、普遍的な次元で有用性を持つもの（ジェネリック・スキル）を形成することに、各分野に固有の知的訓練が寄与するという点もあると考えられる」（7）と述べられている。また、「専門教育」も、ジェネリック・スキルの育成に広範に寄与し得るものであること、コミュニケーション能力の育成など、市民性の涵養に寄与する教養教育としての機能を担うものであることも付言されている。さらには、専門分野の学習目標として明確に位置付けられるべきであるということも述べられている（日本学術会議 2010：47）。

③については、とかく共通教育の枠組みにおいてのみ考えられがちであるジェネリック・スキルの育成を

学士課程全体の枠組みにおいて検討する必要がある。教養教育と初年次教育との関係において、ジェネリック・スキルの教育が初年次教育に位置づけられることへの危惧も存在している（杉原2010）。『回答』では、専門教育と教養教育の間でそれぞれの特性に応じたジェネリック・スキルの形成を担う相互補完的な教育課程の編成を要請している。教養教育と専門教育においては学生の求められるスキルやそのレベルは異なってくるであろう。

これまで、特に大学の授業におけるジェネリック・スキルの育成方法を確認してきたが、ジェネリック・スキルは授業の中でのみ涵養されるわけではない。学生にとって大学生活は授業だけではなく、クラブ活動などの課外活動も含まれる。学生の大学生活全体に渡ってジェネリック・スキルが育まれるとすると、広く学生支援という観点からの教職協働の取り組みが必要となる。

産業界からの要請について、大学はインターンシップやサービスラーニングを導入することで答えることが可能である。しかし、大学は学問の場であり、その中で、学問分野の内容を通して育成されたものが、職業においても汎用性を持ち有用であるという方向をもつのが望ましい。学士課程答申においては、「研究の成果に基づき、自らの知識を統合して教育に当たる」ことが教員に求められ、その方法としては、学生参画型授業、授業以外の多様な学習支援体制の整備、学内に限定されない積極的な体験活動が提案されている（中央教育審議会 2008：23）。このような方向を検討する上で、学習とエンプロイヤビリティに関する研究を高等教育において継続しているイギリスの事例（エンプロイヤビリティをカリキュラム横断的に涵養するための検討を含む）は参考となるだろう。

ジェネリック・スキルの教育は、それがスキルの育成であり、学生の学習成果を重視するがゆえに、「知っている」から「できる」への転換を必要とする。このことは、大学生の学習という観点からは、望ましく、意義は大きい。しかし、学生が知識と共にスキルが身につく授業¹⁷を行うことは、教員間での教育方法や評価方法に関する検討を必要とするという点で教員にとっては負担の大きいものとなる可能性がある。これをスムーズにするための組織体制づくりもまた大学に求められていると言える。

註

¹ 「学士力」は、各大学での学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）の策定を推進するという趣旨で、学士課程で育成する21世紀型市民の持つべき能力の内容（日本の大学が授与する学士が保証する能力の内容）に関する国としての参考指針として提示されている。

² 社会からの要請という観点では、大学が学生に身に付けさせ

- ようとする能力と企業が大学卒業生に期待する能力のずれが指摘され、企業側が実際に望んでいるのは、「汎用性のある基礎的な能力」であることが指摘されている（中央教育審議会2008：9）。
- ³ 経済産業省「社会人基礎力」：<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.htm>
- ⁴ 経済産業省（2006：2）では、「ジェネリック・スキル」を「社会人基礎力に相当する能力」と言い換えている。
- ⁵ アメリカのジェネリック・スキル教育については、野田（2010）を参照。
- ⁶ そもそも労働市場側と教育側のエンプロイヤビリティの定義は異なっている（稲永2010）。
- ⁷ DFEE. (1998) *Higher Education for the 21st Century: Response to the Dearing Report*
<http://www.lifelonglearning.co.uk/dearing/dr6005.htm>（2012年11月19日）
- ⁸ 文部科学省ウェブページ
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/030301da.htm#top（2012年11月19日）、『英国「学習社会における高等教育の将来（通称「デアリング報告」）」の概要』より引用。
- ⁹ 提言の21項目では、他に、学生が修了時にもっているべき知識と理解、方法論についての理解や批判分析の能力のような認知的スキル、実験スキルのような領域固有のスキルが挙げられている。
- ¹⁰ 英国の産業界の英国産業界連盟（CBI）や国家技能特別委員会が定義するジェネリック・スキルは、より狭い労働スキルとして用いられている（野田2010）。
- ¹¹ Yorke & Knight（2004）においては、「コア」スキル、「キー」スキルよりも複雑な構造であると明記されている。
- ¹² その中では「自立性」「人間関係能力」「人間の魅力」「新しいものを学習する力」「高度な専門性」「コミュニケーション能力」「自己理解力」が挙げられている（飯吉2010）。
- ¹³ 批判的思考のスキル、分析スキル、一般的な問題解決スキル、忍耐力などは、行為コンピテンスの重要な要素を構成しながらも、個人への全体的な反応を説明しないという点において、コンピテンスと区別されている（ライチェン&サルガニク2006：74）。
- ¹⁴ 松下（2006a：33）は、リテラシーを、(a) 技術（何を使うリテラシーか）、(b) 領域（何についてのリテラシーか）、(c) 性質（どんなリテラシーか）、(d) 主体（誰のためのリテラシーか）の4つに分類している。
- ¹⁵ リテラシーの在り方の一つである、「批判的リテラシー」も参考になる。
- ¹⁶ 関西国際大学、金沢工業大学、三重大学の取り組みが名高い。
- ¹⁷ ジェネリック・スキルの教育方法について、『学士力答申』（2008：23）では、学士力が課題探究や問題解決等の諸能力を中核とし、この達成のためには一方的な知識の伝授ではなく、双方向型の授業や研究に準ずる能動的な活動に学生が参加する機会が不可欠であると述べられている。
- Barnett R. (1994) *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Open University Press.
- 中央教育審議会（2008）『学士課程教育の構築に向けて（答申）』
- 川嶋太津夫（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.
- 経済産業省（2006）『「社会人基礎力」育成のススメ～社会人基礎力育成プログラムの普及を目指して～』
- 国立教育政策研究所編（2002）『生きるための知識と技能：OECD生徒の学習到達度調査（PISA）2000年調査国際結果報告書』、ぎょうせい
- 久保田祐歌編（2011）『アクティブな学びをデザインする vol. 2：学生の気づきを促す3つの対話』大学教育開発シリーズ No. 14、立教大学大学教育開発・支援センター
- 楠見孝・子安増生・道田泰司編（2011）『批判的思考力を育む』有斐閣
- Deborah Nusche 著 深堀 總子訳（2008）『高等教育における学習成果アセスメント—特筆すべき事例の比較研究』国立教育政策研究所高等教育研究部
- 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』平成19-21年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究（B））研究成果報告書（研究代表者 濱名篤）、pp. 1-17.
- 飯吉弘子（2008）『戦後日本産業界の大学教育要求—経済団体の教育言説と現代の教養論』、東信堂。
- 稲永由紀（2010）「欧州高等教育における Employability 論の位相—流動性、量的拡大、学位の二段階モデル—」、吉本圭一編『柔軟性と専門性—大学の人材養成課題の日欧比較—』（高等教育研究叢書109号）、広島大学高等教育研究開発センター、pp. 1-8.
- 松下佳代（2011）「〈新しい能力〉による教育の変容—DeSeCo キー・コンピテンスとPISAリテラシーの検討」、『日本労働研究雑誌』No. 614、pp. 39-49.
- 松下佳代（2007）「コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点—tuning Projectの批判的検討—」、『京都大学高等教育研究』第13号、pp. 101-119.
- 松下佳代（2006a）「大学生と学力・リテラシー」『大学と教育』、No. 43、pp. 24-38.
- 松下佳代（2006b）「リテラシーと学力—フィンランドと日本—」『教育』、No. 729、pp. 4-10.
- 望月太郎（2007）『グローバル化のなかのボローニャプロセス：ヨーロッパにおける高等教育の地域統合と知の世界市場』『大学と教育』、No. 45、pp. 20-33.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (1997) *Higher education in the learning society*. London, DFEE Publications centre, <https://bei.leeds.ac.uk/partners/nc>
- 日本学術会議（2010）『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』
- 野田文香（2010）「高等教育における「ジェネリックスキル評価」を巡る問題点と今後の課題—オーストラリアと米国の取組から—」『比較教育学研究』、第40号、pp. 3-23.
- 大森不二雄（2012）「第4章 英国の大学の質保証システムと学習成果アセスメント」、深堀 總子研究代表『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究《プロジェクト研究 研究成果報告書》』、国立教育政策研究所、pp. 72-105.
- 大森不二雄（2010）「学習成果に基づく学位課程の体系的統合モデル—学士課程教育の構築と大学院教育の実質化の本質—」『国立教育政策研究所紀要』第139集、pp. 101-110.

参考文献

- 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（人文・社会）、pp. 65-78.
- Australian National Training Authority (2003) *Defining Generic Skills: At a Glance*. National Centre for Vocational Education Research Ltd.

- 大森不二雄 (2009) 「英国におけるエンプロイアビリティと大学教育」吉本圭一 (研究代表者) 編『企業・卒業生による大学教育の点検・評価に関する日欧比較研究』平成17年度～20年度文部科学省科学研究費補助金 (基盤研究A)・研究成果報告書、pp. 209-223.
- ドミニク・S・ライチェン、ローラH・サルガニク編、立田慶裕監訳 (2006) 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』、明石書店。
- 洪井進・金性希・林隆之他 (2012) 「学習成果に係る標準指標の設定へ向けた検討：国立大学法人評価における評価結果報告書の分析から」『大学評価・学位研究』第13号、pp. 3-19.
- スペンサー、L.M. ・スペンサー、S.M. (2001) 『コンピテンシー・マネジメントの展開—導入・構築・展開—』 (梅津祐良・成田攻・横山哲夫訳)、生産性出版
- 杉原真晃 (2010) 「第3章 〈新しい能力〉と教養—高等教育の質保証の中で」、松下佳代編著『〈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
- 杉谷祐美子、吉原恵子、白川優治、香川順子 (2011) 「汎用的能力の評価手法に関する探索的研究—自己評価・他者評価の可能性—」『高等教育研究』第14集、日本高等教育学会
- 竹川慎哉 (2010) 『批判的リテラシーの教育：オーストラリア・アメリカにおける現実と課題』、明石書店。
- Yorke, Mantz (2004) *Employability in higher education: what it is — what is not, Learning and Employment Series 1*, York: Learning and Teaching Support Network.
- Yorke, Mantz & Knight Peter T. (2004) *Embedding Employability into the Curriculum, Learning and Employment Series 3*, York: Learning and Teaching Support Network.
- 吉原恵子 (2007) 「大学教育とジェネリックスキルの獲得—ジェネリックスキルをめぐる各国の動向と課題」『兵庫大学論集』12、pp. 163-178.