

# お茶の水女子大学キャリア教育における 「コンピテンシー評価プログラム」の実践報告

霜鳥美和・望月由起

お茶の水女子大学 学生・キャリア支援センター

## Report on the Competency Assessment Program in the career education of Ochanomizu University

Miwa SHIMODORI and Yuki MOCHIZUKI

Ochanomizu University Student and Career Support Center

Since 2010, Ochanomizu University has been implementing the Career Design Program for undergraduate students. This program is based on the concept of developing leadership competencies in women and aims to supplement and enhance career training designed to nurture capabilities that will serve as foundations for diverse career paths. The program is organized in two parts: the career design courses and the competency assessment program. This report deals with the latter. What kind of assessment rubrics did we develop that was for students to reflect on their own behavior, and to evaluate their own competencies? What kind of analysis tools (online systems) did we construct and implement? What have been the trends till date regarding students' usage of these tools and the results of the self-assessments? We report on the developmental and operational aspects of conducting the competency assessment program and review the program's accomplishments and future challenges.

**keywords :** assessment rubrics, self-assessment, competency, career education

### はじめに

お茶の水女子大学では、第二期中期計画（平成 22-26 年度）の 1 つに、「多様な進路やキャリアモデルに沿ったキャリア教育の拡充」を掲げている。この中期計画の一環として、学生・キャリア支援センターでは、「大学生のための就業力育成事業」（文部科学省・平成 22-23 年度）、「産業界ニーズに対応した教育改善」（同・平成 24-26 年度）の外部資金を得て、主に学部生を対象に、「キャリアデザインプログラム \*1」を導入・実施してきた。

「女性リーダーのためのコンピテンシー開発」をコンセプトとしている本プログラムは、OECD（経済協力開発機構）が DeSeCo プロジェクトを通して 2003 年に提案している「キー・コンピテンシー」の概念枠組みを基にしている点に特徴がある。コンピテンシーを「成果を上げるための包括的な能力・行動特性」と定義付け、コンピテンシーの観点から、多様な進路やキャリアモデルの基礎となる能力を育て、キャリア教育の拡充・改善を図ろうとするものである。女性の地位向上をはじめとする社会的課題

の解決に貢献する力を育成することを教育目標とし、学生自身が自分に身につけている力を自己分析し、自律的にその力を向上させる仕組みづくりを進めてきた。事業構成は、「キャリアデザインプログラム科目群」および「コンピテンシー評価プログラム」の二本柱である。

本稿では、後者の「コンピテンシー評価プログラム」について取り上げる。本学学生が自らのコンピテンシーを分析し自己評価をするにあたり、どのような評価指標を開発してきたのか。また、どのような分析ツール（オンラインシステム）を構築し運用してきたのか。そして、これまでの学生の利用状況や分析結果の傾向はどうなのか。以上を分析課題として、「コンピテンシー評価プログラム」の 3 年間にわたる開発面と運用面のプロセスを報告するとともに、導入の成果と今後の課題を検討する。

### コンピテンシー評価指標の開発

「コンピテンシー評価プログラム」を導入するにあたり、まず、「評価指標」の開発を行う必要があった。

「評価指標」の開発は、「キャリアデザインプログラム科目」開講後の翌年、平成 23 年度より着手された。

ここでは、本学学生が、自らのコンピテンシーを分析し自己評価をするための評価指標を、どのようなプロセスをとって開発してきたのかについて報告する。

#### OECD「キー・コンピテンシー」

本プログラムのコンセプトである「女性リーダーのためのコンピテンシー開発」は、OECD の「キー・コンピテンシー」の概念枠組みを基にしている。評価指標の開発においても、「キー・コンピテンシー」の概念枠組みを基礎にすることとなった。

「キー・コンピテンシー」とは、OECD が組織した、DeSeCo プロジェクト (Definition and Selection of Competencies : Theoretical and Conceptual Foundations) の成果であり、『The Definition and Selection of KEY COMPETENCIES』(OECD,2005) に報告されている。国際化と高度情報化が進行し多様性が増した複雑な国際社会において、要求される能力とは何か。DeSeCo は、従来の成人の能力概念を整理し、新たな定義を行うため、1997 ～ 2003 年にわたり、国際的、学際的、かつ政策指向的に研究が進められた。その結果、定義し選択された能力が、「キー・コンピテンシー」であり、その概念枠組みは、以下の 3 つの広域カテゴリーと、9 つのコンピテンシーである。

#### < Competency Category 1 >

Using Tools Interactively :

- use language, symbols and text interactively
- use knowledge and information interactively
- use technology interactively

#### < Competency Category 2 >

Interacting in Heterogeneous Groups :

- relate well to others
- cooperate
- manage and resolve conflicts

#### < Competency Category 3 >

Acting Autonomously :

- act within the big picture
- form and conduct life plans and personal projects
- assert rights, interests, limits and needs

これらの「キー・コンピテンシー」を、本学では、次のように表記し、本学学生および教職員へ周知を行った。

#### < 双方向のツール活用 >

最新のスキルや技術を身につけ、目的にあわせて使いこなす。他者や環境と双方向（インタラクティブ）な対話をし、新たな知識やスキルをつくりだす。

- ・言語やシンボルを適切に用い、コミュニケーションを円滑にすすめる
- ・知識や情報をインタラクティブに活用するとともに、新たに創造をする
- ・情報やコミュニケーションの技術を活用し、ネットワークを促進する

#### < 多様な社会集団での協働 >

社会の多様性に対応する。他人の気持ちを理解する。人間関係をはじめとする社会的資本をうまく構築する。

- ・他者の価値観を尊重し、よい関係をつくる
- ・他者と協働する。チームで成果をあげる
- ・目的や利害、価値観の対立を処理し、解決する

#### < 自律的活動 >

複雑化する社会でアイデンティティを確立し、目標を設定する。権利を行使するとともに責任をもつ。自分の環境とその作用を理解する。

- ・大きな社会的展望を持ち、自分の位置づけを知り行動する
- ・人生計画や自分のプロジェクトを計画し実行する
- ・自分の権利やニーズ、利害を知り、適切な行使や表明をする

#### 評価指標 ver.1 の開発

このような OECD の「キー・コンピテンシー」の概念枠組みを基礎とし、かつ、本学ミッションである「女性リーダーの育成」と、産業界の「人材ニーズ」を考慮した上で、本学独自の評価指標を開発することになった。学内教職員で構成する「指標開発ワーキンググループ」を組織し、リアセック社（東京・港区）と共同で進めることとした。

約半年間の検討を経て、「ルーブリック」の形態で評価指標を構築することになった。キー・コンピテンシーのカテゴリー（大項目 3）と、これらを構成するコンピテンシー（中項目 3×3）は、OECD のキー・コンピテンシーの概念枠組みを使用した。これらのコンピテンシーを構成する要素（小項目 3×3×3）を配

「キー・コンピテンシー」の概念枠組み		「基礎カテゴリーブリック」をもとに設計	
カテゴリー (大項目)	コンピテンシー (中項目)	要素 (小項目)	
双方向ツールの活用	言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる	・論理的に考え、文章で表現する ・自分の考えや意見を言葉やツールを使って人前で発表する ・外国語を使う	ライティング ※ プレゼンテーション ※ 外国語 ※
	知識や情報を相互作用的に用いる	・物事の本質を理解する ・相互の関係を把握する ・曖昧な状況の中で推論し仮説をたてる	本質理解 関係理解 ※ 推論 ※
	技術を相互作用的に用いる	・適切な方法を用いて情報を収集する ・ITスキルを活用して、情報を検索する ・多様な価値観を受け入れる	情報収集 ITスキル ※ 多様性理解
自律的活動	大きな展望の中で活動する	・自分の強み弱みを知っている ・自ら進んで行動する ・自分に自信を持つ	独自性理解 主体的行動 自己効力感/楽観的思考
	人生設計や個人的プロジェクトを設計し実行する	・目指すゴール、目標を設定する ・具体的に行動を起こす ・やり遂げる	目標設定 行動を起こす 完遂
	自ら権利、利害、限界やニーズを表明する	・自分の意見や考えを主張する ・置かれた環境の中で自分の役割を理解し、周囲と連携する ・集団や社会のルールを守る	意見を主張する 役割理解 遵法性・社会性
多様な社会集団での協働	他人と良い関係をつくる	・相手の立場に立って思いやる ・話しかけやすい雰囲気を作る ・自分の感情をコントロールする	気配り 親しみやすさ セルフアウェアネス
	協力する。チームで働く	・建設的に話し合う ・相手に興味関心を示す ・互いに助けあう	話し合う 対人興味/共感・受容 相互支援
	争いを処理し、解決する	・状況を見ながら、計画や行動を修正する ・建設的な議論を展開する ・ストレスに対処する	修正/調整 建設的・創造的な議論 ストレスコーピング

Figure1 評価指標 Ver.1 の体系

置し、リアセック社がすでに開発した「基礎カテゴリーブリック\*2」を応用することになった。平成23年11月、全27要素で構成されるコンピテンシーのループリック (= 評価指標 Ver.1) が完成した。

Figure1 は、評価指標 Ver.1 の体系である。「キー・コンピテンシー」の概念枠組みとなる、「カテゴリー」および「コンピテンシー」と、「基礎カテゴリーブリック」をもとに設計した、コンピテンシー分析のための「要素」との関係を表している。

Figure2 は、全27要素ごとに作成した「ループリック」の一例である。要素名とその定義を説明し、以下9段階の尺度を配置している。1,3,5,7,9の各尺度には、その評価基準となる行動を、20-60字の範囲で記述している。2,4,6,8の各尺度には、記述語を配置せず、中間であることを意味する。各尺度は、1=意識付けが必要なレベル、3=不足感のあるレベル、5=標準的なレベル、7=強みとするレベル、9=見本となる

レベル (リーダーに求められるレベル) を目安として設計している。

#### 評価指標の改修にむけた取り組み

平成24年4月より、「コンピテンシー評価プログラム」を開始したが、開発当初より、評価指標の改修を、事業計画に盛り込んでいた。「基礎カテゴリーブリック」は、広く大学生を対象とした汎用性の高さに特徴があり、本学の「女性リーダー育成」を趣旨とした評価指標としていくためには、実際の使用経過を見ながら調整が必要であることが想定されていたためである。

評価指標として採用したコンピテンシー要素の「領域」、評価基準となる「尺度」、「記述語」を見直すにあたり、主に下記①～⑤の取り組みを行った。なお、本稿では、各取り組みの詳細については、誌面の都合により、割愛する。ここから得られた知見を根拠に改修を行っており、次項「評価指標 Ver.2 の開発」で述べる、今回の改修ポイントをもって、取り組みの報告とする。

#### ①コンピテンシー分析結果の統計・分析 (平成24-26年度)

学年別・学科別、経年変化等のデータから、学生の自己分析の傾向を追った。特に、各要素の平均水準や、

〔評価指標Ver.1〕プレゼンテーション	
人前で自分の考えや意見を文字や言葉、ツールを使って表現する	
1	人前でプレゼンテーションすることは苦手だ
2	
3	周到な準備を行った後であれば、多少の緊張感の中でもなんとかやりとおすことができる
4	
5	聞き手の関心や様子を見ながら、プレゼンテーションができる
6	
7	どのような発表時間であっても、自分の主張を明確にしたプレゼンテーションができる
8	
9	どのような発表時間であっても、準備していなくても、その場のテーマや雰囲気に合わせてメッセージ豊かなプレゼンテーションができる

Figure2 評価指標 Ver.1 のループリック一例

4 年間の修得状況の変化を表すものとして妥当か、という点に注目した。

② 外部評価指標の分析結果との比較（平成 25 年度）

外部評価指標として、リアセック社の PROG テストを利用し、本学学生と他国立大学の分析結果の比較調査を行い、本学学生のコンピテンシー傾向を確認した。さらに、評価指標 Ver.1 と PROG テストの比較調査を行い、本学学生の自己評価と客観評価の傾向を把握するとともに、指標間の相関分析を行い、指標として見直すべき点等を確認した。

③ 学生からの意見収集・分析行動の観察（平成 24-26 年度）

学生へのアンケート調査、ヒアリング調査、分析行動の観察を通して、自己分析・自己評価がしにくい点、実施してみた感想など、使用感に関する情報収集を行った。特に、「尺度」「記述語」の改善点を抽出した。

④ 教員からのヒアリング（平成 25-26 年度）

導入から 1 年後、指標開発ワーキンググループを中心に、見直し案の検討を行った。特に、基になっている OECD「キー・コンピテンシー」の解釈と照らし合わせながら、「領域」「記述語」の改善点を抽出した。

⑤ 産業界からのヒアリング（平成 26 年度）

大手民間企業へのヒアリングを行い、「新卒採用時に企業が求める人材」について、評価指標 Ver.2 案と照合してもらい、領域の網羅性と企業側の期待レベルの確認を行った。

評価指標 ver.2 の開発

以上の取り組みを経て、平成 26 年 9 月に、評価指標 Ver.2 が完成した。全 27 要素ごとに 9 段階の尺度を配置するというループリックの構造は、評価指標 Ver.1 を継承したものの、その中身は全面的な改修となった。

下記に、「領域」「尺度」「記述語」の各観点から、今回の改修のポイントを報告しつつ、評価指標 Ver.2 の特徴を述べる。

「領域」の改修と特徴

ループリックの「領域」の改修では、「キー・コンピテンシーの概念枠組みをより反映させること」「本学の大学のミッション（女性リーダーの育成）をより反映させること」を重視した。そのために、表記の見直しと、要素の統合・削除・追加を行った。

Figure3 は、評価指標 Ver.2 の体系である。「キー・コンピテンシー」の概念枠組みとなる、「カテゴリー」

「キー・コンピテンシー」の概念枠組み		新ループリックの開発		「基礎カテゴリー」
カテゴリー (大項目)	コンピテンシー (中項目)	要素 (小項目)		
双方向活動	コミュニケーション力	・表情や態度等の非言語から聴き手を理解する ・伝えたいことを組み立て論理的に表現する ・数値・図表等の数量情報を解釈・表現する	相手理解/傾聴 自己表現/情報伝達 数量的解釈・表現	ライティング ※ プレゼンテーション ※ 外国語 ※ 本質理解 関係理解 ※ 推論 ※ 情報収集 ITスキル ※ 多様性理解
	知性・思考力	・意欲的に知識・情報を得る力 ・問題分析、問題解決にむけた論理的な思考力 ・新しいアイデアを出す企画力	好奇心/探究心 問題解決思考 アイデア創出	← 推論 ※ 情報収集 ITスキル ※ 多様性理解 独自性理解
	情報技術活用力	・情報のインプットからアウトプットまでのプロセスを通信・ネットワークやPC上で情報技術を活用する力 ・情報社会への適応力	情報収集 情報処理 情報発信	← 関係理解 ※ 推論 ※ 情報収集 ITスキル ※ 多様性理解 独自性理解
自律的活動	自己管理能力	・自分自身や自分の置かれている状況を俯瞰する力 ・自分の資源や経験を次の行動に活用する力 ・長期的な視点で行動する力	自己理解/独自性理解 自己効力感/チャレンジ精神 自己評価/学習行動	← 関係理解 ※ 推論 ※ 情報収集 ITスキル ※ 多様性理解 独自性理解 主体的行動 自己効力感/楽観的思考 目標設定
	計画実行力	・主体的に活動の意味を見出す力 ・計画・実行に移し対処する力 ・変化に適応しながら目的を果たす力	課題設定/目標指向 主体的行動 変化適応/完遂	← 関係理解 ※ 推論 ※ 情報収集 ITスキル ※ 多様性理解 独自性理解 主体的行動 自己効力感/楽観的思考 目標設定 行動を起こす 完遂
	社会性	・集団や社会の規律やルールを守る力 ・義務を果たし、権利を活用・保守する力 ・自ら貢献する場を求め取り組む力	規律性/倫理観 義務・権利意識 使命感/貢献意識	← 関係理解 ※ 推論 ※ 情報収集 ITスキル ※ 多様性理解 独自性理解 主体的行動 自己効力感/楽観的思考 目標設定 行動を起こす 完遂 意見を主張する 役割理解 遵法性・社会性 気配り 親しみやすさ セルフアウェアネス
協働的活動	関係構築力	・受容的な態度でメンバーと接する力 ・多様な価値観を理解し受け入れる力 ・メンバーへ心遣いや感謝をする力	受容的態度 多様性理解 心遣い/感謝	← 関係理解 ※ 推論 ※ 情報収集 ITスキル ※ 多様性理解 独自性理解 主体的行動 自己効力感/楽観的思考 目標設定 行動を起こす 完遂 意見を主張する 役割理解 遵法性・社会性 気配り 親しみやすさ セルフアウェアネス 話し合う
	連携力	・チーム全体の状況や役割を理解する力 ・状況に応じて助け合う力 ・チームのモチベーションを高める力	状況把握/役割行動 情報共有/相互支援 動機付け/働きかけ	← 関係理解 ※ 推論 ※ 情報収集 ITスキル ※ 多様性理解 独自性理解 主体的行動 自己効力感/楽観的思考 目標設定 行動を起こす 完遂 意見を主張する 役割理解 遵法性・社会性 気配り 親しみやすさ セルフアウェアネス 話し合う 対人興味/共感・受容 相互支援
	統率力	・対立や不調和の場面でストレスに対処する力 ・議論を活発化、発展させる力 ・チームを調整し 1 つの方向にまとめていく力	ストレス耐性・対処 建設的・創造的討議 調整/合意形成	← 関係理解 ※ 推論 ※ 情報収集 ITスキル ※ 多様性理解 独自性理解 主体的行動 自己効力感/楽観的思考 目標設定 行動を起こす 完遂 意見を主張する 役割理解 遵法性・社会性 気配り 親しみやすさ セルフアウェアネス 話し合う 対人興味/共感・受容 相互支援 修正/調整 建設的・創造的な議論 ストレスコーピング

Figure3 評価指標 Ver.2 の体系



および「コンピテンシー」の構造は、評価指標 Ver.1 を継承しながらも表記が変わり、また、「基礎力ルーブリック」をもとに設計したコンピテンシー分析のための「要素」が、全面的に差し替わっていることを表している。

まず、領域の表記について、改修ポイントを説明する。

カテゴリー（全3分野）の表記は、評価指標 Ver.1 では、「キー・コンピテンシー」の原文に合わせ、「双方向的ツール活用」「自律的活動」「多様な社会集団での協働」と表記していたが、本学学生にとって、この用語だけでその趣旨を伝えられるものではないため、各媒体に表記する際の利便性を優先し、「双方向的活動」「自律的活動」「協働的活動」とした。

コンピテンシー（全9つ）の表記についても、「キー・コンピテンシー」の原文では、概念的な表現が多かったため、本学学生にとって馴染みのある表記に変更した。例えば、「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる」は、「コミュニケーション力」とした。各要素の定義やルーブリックの記述語を通して、コンピテンシー名が意味する概念を理解してもらうことを期待している。

とりわけ大きな表記変更を行ったのは、「自律的活動」分野のコンピテンシーである。「大きな展望の中で活動する」コンピテンシーは、「自己管理能力」とし、要素である「自己理解/独自性理解」「自己効力感/チャレンジ精神」「自己評価/学習行動」の定義の中に、「大局的な視点をもって行動する」という意味合いを反映させた。たとえば、他者との関わりの中で自己を捉える視点や、見通しを立て長期的な視野をもつ視点、自分の資源や経験を次の行動に活用する視点を、評価指標に盛り込むことによって、「act within the big picture」との整合性を図った。また、同分野の「自ら権利、利害、限界やニーズを表明する」コンピテンシーは、「社会性」とし、「規律性/倫理観」「義務・権利意識」「使命感/貢献意識」の要素を配置した。所属する組織や社会において、規律・ルール理解や、義務や貢献意識を盛り込むことによって、「assert rights, interests, limits and needs」とのバランスを図った。

次に、要素の統合・削除・追加について、改修ポイントを説明する。

「ライティング」「本質理解」「行動を起こす」「気配り」「話し合う」の5要素はそれぞれ、意味合いも学生の自己評価傾向も類似性の高い他の要素と統合し

た。

「外国語」は、語学力テストで客観的に図れるものであり、異文化コミュニケーションという点では、他のコミュニケーションの要素と共通であると判断し、削除した。

統合・削除によって、新たに6要素を加えた。「数量的解釈・表現」「情報処理」「自己評価/学習行動」「使命感/貢献意識」は、「キー・コンピテンシー」の概念枠組みにより近づけようとした結果である。「好奇心/探究心」「動機付け/指導」は、本学の女性リーダーの育成という大学ミッションで掲げている能力を補った結果である。

その他、「多様性理解」「主体的行動」「役割理解」「対人興味/共感・受容」の4要素は、別コンピテンシーへ配置転換するなど、全体調整を行った。

「尺度」の改修と特徴

ルーブリックの「尺度」の改修では、「行動レベルの高低の段階が、一読してわかりやすい評価指標であること」を重視した。そのために、記述語をパターン化し短文化するとともに、他大学比における本学学生の能力傾向を考慮して尺度の見直しを行った。

一例として、「連携力」の要素として設定した「情報共有/相互支援」の、改修前と改修後のルーブリックをもとに説明する（Figure4）。

評価指標 Ver.1 では、「相互支援」とし、「互いに力を貸して助け合う」と定義しているが、本学の学生にとって、行動レベルの高低の段階が一読ではわかりにくい例の1つであった。「1＝周囲の人が困っている

（評価指標Ver.1） 相互支援	
互いに力を貸して助け合う	
1	周囲の人が困っていても、その状況に気付かないことが多い
2	
3	他の人が困っているようでも、本人から求められなければ手を貸さない方だ
4	
5	自分の役割だけでなく周囲の状況に気を配り、困っている人の手助けをする方だ
6	
7	周囲の状況に自分が気を配るだけでなく、それぞれの不足している点を補い合うような雰囲気を作り出すよう心がけている
8	
9	皆が互いに助け合い、力を補完しあうようなしくみや環境をつくりだすことができる

（評価指標Ver.2） 情報共有/相互支援	
チームワークにおいて、メンバーで状況を共有し合い、状況に応じて互いに補助し合いながら課題に取り組む	
1	チームワークにおいて、情報共有の必要性をあまり感じることがない
2	
3	メンバーで状況を共有し合う必要性を認識し、自ら報告することを心掛けている
4	
5	メンバーの状況を常に共有し、適切なタイミングで、補助に入ることができる
6	
7	困難な状況になったときは、自分1人で抱え込まず、自ら支援を求めることができる
8	
9	チームの状況に応じて、メンバー間で補助し合えるよう支援体制を作ることができる

Figure4 評価指標の改修前・改修後の事例1

でも、その状況に気付かないことが多い」と、「3＝他の人が困っているようでも、本人から求められなければ手を貸さない方だ」では、3の方が問題なのではないか？「7＝周囲の状況に自分が気を配るだけでなく、それぞれの不足している点を補い合うような雰囲気を作り出すよう心がけている」と「9＝皆が互いに助け合い、力を補完しあうようなしくみや環境をつくりだすことができる」との違いは、どこにあるのか？といった疑問が生じていた。評価指標 Ver.2 では、相互支援に必要な「情報共有」の要素が、他大学比における本学学生の能力傾向が低いことを考慮し、「情報共有／相互支援」とした。また、本学学生のヒアリングから得た行動特性の傾向を考慮し、「5＝適切なタイミングで、補助に入ることができる」よりも「7＝自分1人で抱え込まず、自ら支援を求めることができる」を上位に尺度設定を行った。

また、評価指標 ver.2 では、ループリックの記述語を「パターン化し短文化する」にあたり、1～9の尺度の中で、以下のように子要素を積み上げるように設定した。（ ）内は、記述語への表記を省略することを基本にしている。

- 1 = -A
- 3 = A
- 5 = (A) + B
- 7 = (A + B) + C
- 9 = (A + B + C) + D

例えば、前述の「情報共有／相互支援」(Figure4)のループリックは、下記のように構成している。

- A = 情報共有の認識・実行
- B = メンバーを補助する
- C = メンバーに支援を求める
- D = 相互支援の体制作り

前段階の尺度の行動レベルに達していることを前提としているため、30-40字の短文が可能になった。文字数を減らしたことによって生じる抽象性を補うため、要素の定義を、20-40字から50字程度に増やした。

#### 「記述語」の改修と特徴

ループリックの「記述語」の改修では、「学生生活の多様な場面（学習活動・社会活動・職業体験・生活体験）のふり返りに適応できる評価指標であること」、「潜在的な能力ではなく、実際の活動場面でコンピテンシーを発揮しているかを分析する評価指標であること」を重視した。そのため、「活動場面を限定する記述語」「他者評価を含む記述語」「思考プロセスを説明

【評価指標Ver.1】プレゼンテーション	
人前で自分の考えや意見を文字や言葉、ツールを使って表現する	
1	人前でプレゼンテーションすることは苦手だ
2	
3	周知な準備を行った後であれば、多少の緊張感の中でもなんとかやりとおすことができる
4	
5	聞き手の関心や様子を見ながら、プレゼンテーションができる
6	
7	どのような発表時間であっても、自分の主張を明確にしたプレゼンテーションができる
8	
9	どのような発表時間であっても、準備していなくても、その場のテーマや雰囲気に合わせてメッセージ豊かなプレゼンテーションができる

【評価指標Ver.2】自己表現/情報伝達	
コミュニケーションにおいて、伝えたい事柄を整理し、非言語も効果的に使いながら、論理的に伝える	
1	伝えたい事柄を整理しないまま、話をしていることが多い
2	
3	伝えたい事柄を整理してから話をしているが、道筋を立てて話をするのは苦手である
4	
5	伝えたい事柄を、道筋を立て、根拠(理由・事例等)をもって論理的に伝えることができる
6	
7	論理的に伝えるとともに、非言語(表情や態度等)も効果的に使って自己表現ができる
8	
9	多数の前でも、非言語を加えながら論理的に伝え、理解・共感を得ることができる

Figure5 評価指標の改修前・改修後の事例 2

する記述語」を排除した。

一例として、「コミュニケーション力」の要素として設定した「自己表現／情報伝達」の、改修前と改修後のループリックをもとに説明する (Figure5)。評価指標 Ver.1 では「プレゼンテーション」としているが、多くの学生が、パワーポイントで作成した資料をプロジェクターで投影して発表する」という場面を想定してしまい、そのような経験がまだないという学生、授業以外の場面では適応しにくいとする学生が多かった。本来、このような機材の活用は、別領域 (ICT 活用力) に関わるため、評価指標 Ver.2 では、コミュニケーションにおける「発信」の場面で広く適応できるように改修した。

また、Figure6 は、「知性・思考力」の要素として設定した「問題解決思考」の、改修前と改修後のループ

【評価指標Ver.1】本質理解	
事実に基づいて客観的に情報をとらえ、本質的な問題を見極める	
1	情報を整理したり分析したりすることは苦手だ
2	
3	自分なりに情報を集めて整理するが、視点が狭いとか、分析が浅いと言われることが多い
4	
5	思い込みや臆測をできるだけ入れずに情報を客観的に整理することができる
6	
7	思い込みや臆測をできるだけ入れずに情報を整理し、原因と結果の因果関係を分析することができる
8	
9	事実が複雑に絡み合っている問題でも、情報を客観的に分類・分析し、因果関係をわかり易く整理することができる

【評価指標Ver.2】問題解決思考	
物事をより良い状況にするために、現状の問題点を把握し、その要因を多角的に分析し、論理的に解決策・改善策を検討する	
1	現状の物事に対し、問題解決や改善の必要性を感じる事が少ない
2	
3	問題解決や改善の必要性を感じても、自ら問題解決や改善に取り組むことが少ない
4	
5	主体的に問題解決や改善に取り組もうとするが、直感的・感覚的であることが多い
6	
7	問題解決や改善にあたり、現状の問題点を十分に把握してから解決策・改善策を検討する
8	
9	問題解決や改善にあたり、問題の要因を多角的に分析し、論理的に解決策・改善策を検討する

Figure6 評価指標の改修前・改修後の事例 3 験

リックである。評価指標 Ver.1 では「本質理解」とし、「情報の因果関係を分析する力」の程度を評価する指標になっているが、学生からはどの場面を振り返ればよいのかわかりにくいという声が多かった。思考プロセスは、学力テストの方が客観的な評価が可能であり、外部評価指標の他大学比でも本学学生は得意とする能力である。しかし、こういった能力があることと、実際に活用しているかは、評価の観点が異なる。評価指標 Ver.2 では、「問題解決思考」のコンピテンシーを、「実際の活動の中で、どの程度発揮しているか」を自己評価できるように改修した。また、評価指標 Ver.1 では、「視点が狭いとか、分析が浅いと言われることが多い」という他者評価が含まれているため、評価指標 Ver.2 では、他者から言われた経験の有無が影響しないように調整した。

### コンピテンシー評価システムの開発

次に、「コンピテンシー評価プログラム」を実施するにあたり、どのような分析ツール（オンラインシステム）を構築し運用してきたのかについて報告する。平成 24 年度より、評価指標 Ver.1 を搭載した「コンピテンシー評価システム」を独自開発し、学内オンラインシステムの一つとして稼働した。以後、学生の使用感を確認しながら、システムの改修も継続的に行うとともに、評価指標の Ver.2 への改訂に伴うデータの整備も行ってきた。学生用と教員用の仕様の概略は、下記のとおり。

#### 仕様概要（学生用）

「コンピテンシー評価システム」は、「My Portfolio」という名称で、認証システムを経由して、学生 1 人 1 人に割り当てられたページにアクセスできるようになっている。機能は、「コンピテンシー開発」に特化しており、主に以下の構成になっている。

#### <コンピテンシー分析>

このシステムの主要機能である。評価指標（ループリック）が 1 要素ずつ表示され（Figure7 上図）、もっとも近い自分の行動レベルにチェックを入れていく。27 要素の自己分析が完了すると、分析結果が、カテゴリー別、コンピテンシー別、要素別にチャートで表示される（Figure7 下図）。自己分析の経年比較や、全学平均・学年平均との比較もできるようになっている。コンピテンシー分析を実施した後は、コンピテン

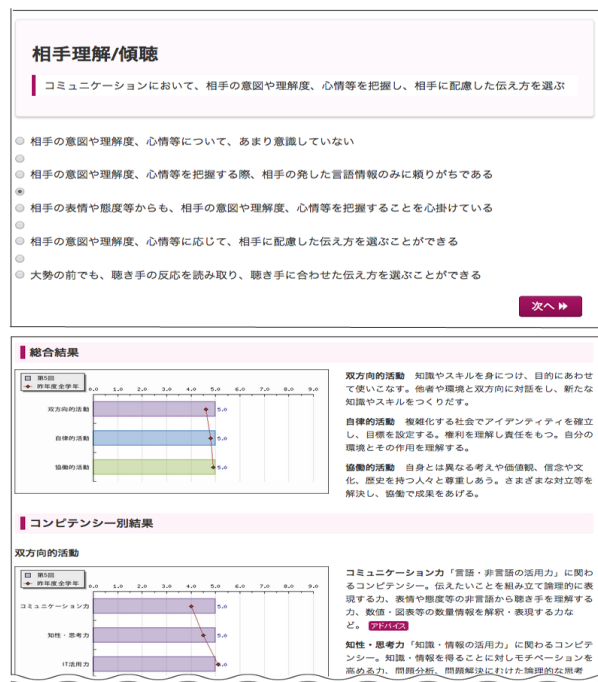


Figure7 My Portfolio 主要画面（学生機能）

シー開発につながった活動記録も作成できるよう、設計している。これらのデータは、非公開をデフォルトとしているが、指定した教職員に公開することができ、双方向の活用が可能になっている。

#### <コンピテンシー開発補助>

コンピテンシー開発のサポート機能として、コンピテンシー別に、コンピテンシー強化アドバイスを掲載している。コンピテンシー分析後の自己評価で、強化が必要だと感じたコンピテンシーについて、自己学習ができるように設計したものである。また、就職活動を終えた学生から、学生生活の中での活動事例を提供してもらい、コンピテンシーと関連づけて事例を掲載している。評価指標の概念的な記述語と、具体的な活動をつなげることで理解が深めてもらうことを図った機能である。

#### <キャリア教育・支援関連の履歴閲覧>

キャリアデザインプログラム科目の履修登録・単位取得状況や、就職支援行事、キャリア相談利用状況を確認することができる。

#### 仕様概要（教員用）

学生と同様、教員も認証システムを経由して、教員 1 人 1 人に割り当てられたページにアクセスできるようになっている。

主な機能は、統計データ閲覧（Figure8）である。コンピテンシー評価プログラムの学年・学科別の利用



分析結果統計									
<div> <div>2014年度</div> <div>表示</div> </div>									
■ 学年別									
学年	人数	回数 (延べ回数)	双方向の活動			自律的活動			協働の活動
1	490人	251回 (262回)	4.9			5.0			5.0
			4.4	5.0	5.2	5.0	4.8	5.1	5.6
			5.3	3.5	4.5	5.1	5.4	4.8	5.8
2	490人	186回 (193回)	5.2			5.1			5.4
			4.8	5.3	5.5	5.1	5.1	5.2	6.2
			5.8	3.7	4.8	5.4	5.9	4.7	5.9
3	511人	184回 (191回)	5.5			5.5			5.7
			5.1	5.5	5.8	5.7	5.4	5.5	6.4
			6.0	4.0	5.2	5.8	5.0	4.8	5.3
■ 学科別									
学科	人数	回数 (延べ回数)	双方向の活動			自律的活動			協働の活動
人文科学科	240人	77回 (81回)	5.2			5.1			5.3
			4.8	5.3	5.5	5.1	4.9	5.4	6.1
			5.8	3.9	4.8	5.2	5.8	4.4	5.8
言語文化学科	347人	118回 (123回)	5.1			5.1			5.4
			4.6	5.2	5.4	5.2	4.9	5.4	6.2
			5.7	3.7	4.4	5.2	5.8	4.7	5.8
人間社会科学科	169人	55回	5.1			5.1			5.5
			4.6	5.2	5.4	5.2	4.9	5.4	6.2
			5.7	3.7	4.4	5.2	5.8	4.7	5.8

Figure8 My Portfolio 主要画面 (教員機能)

者数、利用回数、コンピテンシー平均値、さらに、キャリア科目履修やキャリア支援行事の参加状況などのデータを掲載している。また、キャリア関連科目での用途を想定し、受講生のコンピテンシー分析等の結果の共有が可能になっている。

## 利用実績と自己分析傾向

次に、「コンピテンシー評価プログラム」導入以降、

現在に至るまでの、学生の利用実績、および、自己分析の傾向について報告する。

## 利用実績

平成 24 年度から平成 26 年度 1 月(平成 27 年 1 月)までの利用者数は、年度別に Figure9 に記載した。

科目内で実施した例は、キャリアデザインプログラム科目（基幹科目）の数科目に限られ、学生の任意参加としている。キャリアデザインプログラム説明会や実習系科目、就職支援行事、キャリア相談時での口頭説明やチラシ配布、キャリアデザインプログラム受講者へのメール配信、学生・キャリア支援センターの電子掲示板やホームページを活用して、学生への周知を図った。利用者の多くは、年度の初盤か終盤となっている。前年比 150-160%程度で推移しており、平成 26 年度は、1 月末時点ではあるが、1 年生では約 5 割が実施しており、就職活動前の 3 年生の活用も伸びてきている。

## 評価指標の改修成果

Figure10 は、評価指標 Ver.1 を使用した平成 24 年 1 月～平成 26 年 8 月までの 1－4 年生の要素ごとの平均値を、Figure11 は、評価指標 Ver.2 を使用した平成 26 年 9 月～平成 27 年 1 月までの 1－4 年生の要素ごとの平均値を示したものである。1 年生と 4

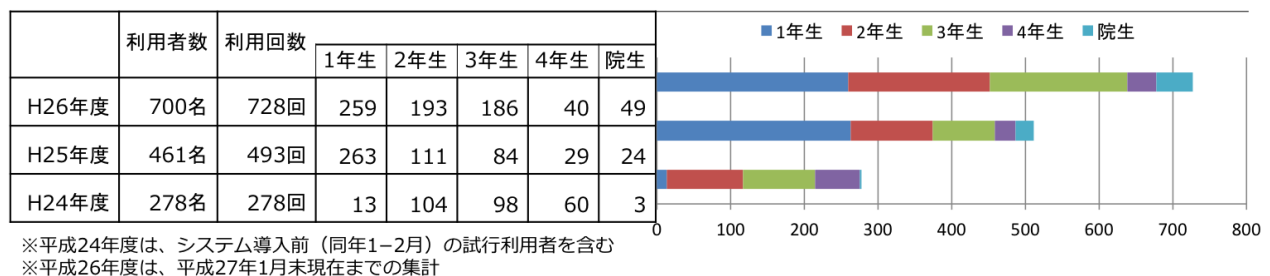


Figure9 コンピテンシー評価プログラム利用者数・利用回数

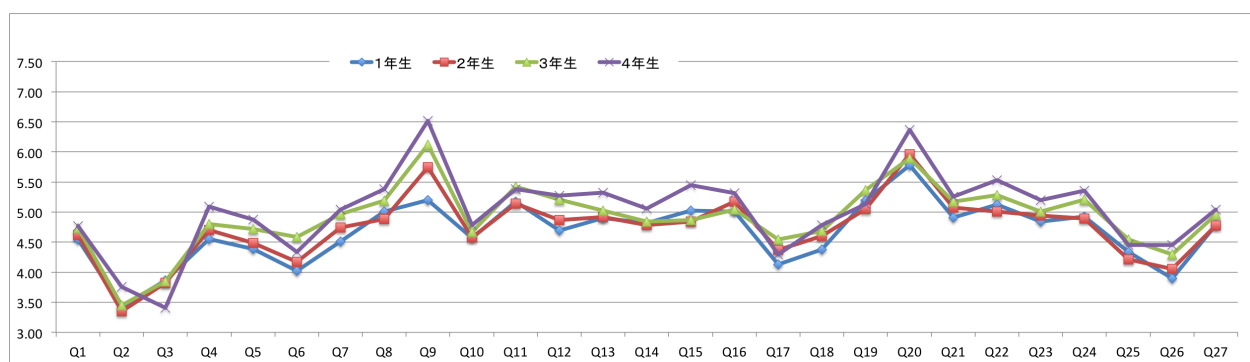


Figure10 評価指標 Ver.1 による自己分析傾向（学年別平均値）



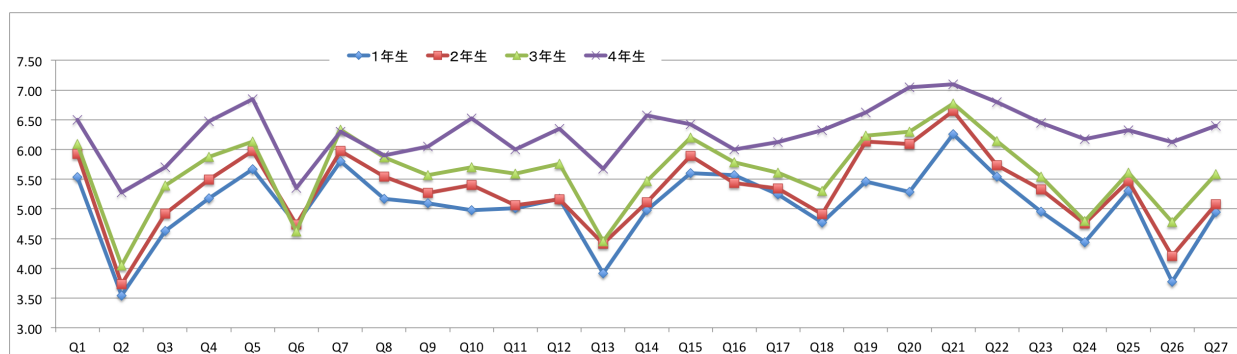


Figure 11 評価指標 Ver.2 による自己分析傾向 (学年別平均値)

年生の平均値の差が、評価指標 Ver.1 では、0.36 であったのに対し、評価指標 Ver.2 では、1.27 に拡がり、学年間の差分も明確になっている。学生の4年間のコンピテンシーの修得度合いを測る評価指標として、改良されたことが確認できる。

コンピテンシー評価プログラムは、自己評価という性質のため、本学学生の能力判定をするものとは異なることを留意しつつ、次項では、評価指標 Ver.2 を活用した、1-4 年生(計 611 名)の学生の自己分析傾向を、コンピテンシーの要素ごとに報告する。

#### 双方向的活動分野の自己分析傾向

「双方向的活動」は、言語や情報や技術といった双方向的ツールを、学生生活の諸活動の中でいかに発揮しているかを自己評価する分野で、「コミュニケーション力」(Q1-3)、「知性・思考力」(Q4-6)、「ICT(情報通信技術)活用力」(Q7-9)のコンピテンシーで構成している。(Figure12 を参照)

##### <コミュニケーション力 Q1-3>

「相手理解/傾聴(Q1)」と「自己表現/情報伝達(Q2)」の結果が対極的である。受け手側の「相手理解/傾聴」では、9 割程度の学生が「5」以上と自己評価し、「言語・非言語情報を活用し、相手の意図や理解度、心情等を把握することを心掛けたコミュニケーション」をとっている。一方、発信側の「自己表現/情報伝達」では、6-7 割の学生(1-3 年生)が「4」以下と自己評価し、「伝えたい事柄を明確にし、道筋を立て根拠をもって論理的に伝えるコミュニケーション」に、不十分だと認識している。「数量的解釈・表現(Q3)」は、情報収集等での数量情報の活用において、自分の力で解釈することに意識・意欲がない「4」以下と自己評価する学生が、1 年生で 4 割、3,4 年生でも 2 割となっている。

##### <知性・思考力 Q4-6>

「好奇心/探究心(Q4)」は、未知の物事に対し、興

味や探求意欲を持たないとする「3」以下の自己評価が、1 年生で 3 割弱、4 年生でも 1 割いる。「問題解決思考(Q5)」と「アイデア創出(Q6)」では、対極的な結果である。「問題解決思考」では、5 割程度の学生が「6」以上と自己評価している。物事をより良い状況にするために、問題解決や改善にあたらうとする姿勢があり、かつ、直感的・感覚的に対処するのではなく、現状の問題点を十分に把握してから解決策・改善策を検討している。一方、「アイデア創出」では、1-4 年生の学年差が低く、5 割弱の学生が「4」以下と自己評価している。諸活動の場面で求められる企画や計画において、既存の考え方や事例を参考にしており、既存の考え方や事例だけにとらわれず、新しいアイデアを創出することに対し、実践以前の段階(心掛けや意識・意欲)が不十分だと認識している。

##### <ICT 活用力 Q7-9>

情報収集(Q7)<情報処理(Q8)<情報発信(Q9)のプロセスの順に、「経験がない」「少ないため、十分に活動に活かすことができない」という学生が増えるものの、概ね「5」以上と自己評価しており、「目的に合わせて必要最低限」の活用ができていると認識している。

#### 自律向活動分野の自己分析傾向

「自律的活動」は、学生生活の諸活動の中で、自分の環境とその作用を理解し行動しているかを自己評価する分野で、「自己管理能力」(Q10-12)、「計画・実行力」(Q13-15)、「社会性」(Q16-18)のコンピテンシーで構成している。(Figure13 を参照)

##### <自己管理能力 Q10-12>

「自己理解/独自性理解(Q10)」では、2-3 年で「5」以上の比率が同値(8 割)であったものの、学年を追って、自分の個性(興味・能力・価値観等)を理解し、自分の強みや独自性を活かす力は伸長している。「自

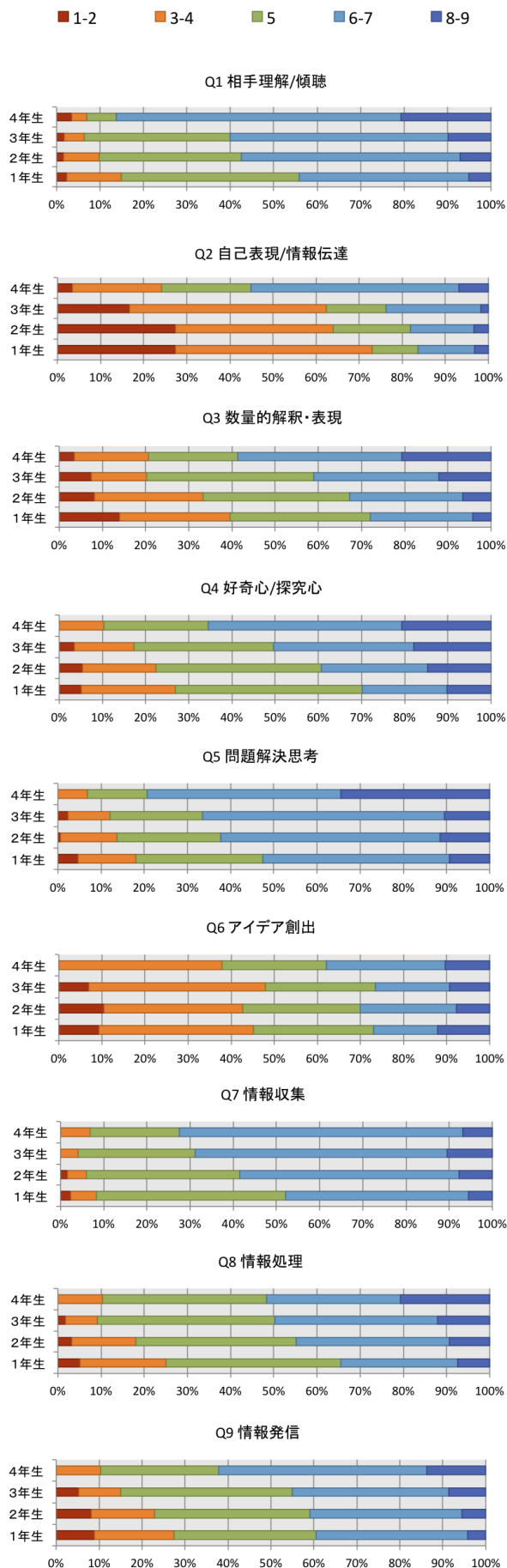


Figure12 双方向的活動分野の自己分析傾向別平均値)

己効力感/チャレンジ精神 (Q11)」は、1-3年生で二極化し、消極的に取り組む「4」以下が3割前後いる一方で、見通しを立て積極的に取り組む「6」以上も4割前後いる。「自己評価/学習行動 (Q12)」では、半数以上が「6」以上で自己評価し、成功・失敗に関わらず、その要因を分析し、次の活動に活かしていると認識している。

#### <計画・実行力 Q13-15>

「課題設定/目標指向行動 (Q13)」では、1-3年生で「4」以下で5割という比率のまま変動がなく、苦手なコンピテンシーとして自己評価する学生が多い。中でも、活動への取り組みにおいて、「目的や課題を明確にしていない」という1-3年生が2割前後、「目的や課題を明確にしても目標や行動計画には落としこんでいない」では3割前後に上る。一方で、「変化適応/完遂 (Q15)」では、「6」以上の自己評価が、1-3年生で60-75%と高い。計画や行動を、「修正せずに力尽くで完遂する」のではなく、「柔軟に修正しながら、完遂する」という傾向がある。「主体的行動 (Q14)」では、前述の「自己効力感/チャレンジ精神」と同様、1-3年生で二極化の傾向があった。

#### <社会性 Q16-18>

所属する組織や社会の中で、規律を守り、義務を果たし権利を活用する力、自ら貢献する場を求め取り組む力を要素としている。「規律性/倫理観 (Q16)」では、1-3年生で「4」以下と自己評価したのは15-20%で、「規律を理解していても、自己の都合を優先してしまう」や「規律の意図を理解し主体的に適応することができない」と評価している。「義務・権利意識 (Q17)」では、「あまり意識をしたことがない」という学生が、1-2年で1割いた。「使命感/貢献意識 (Q18)」では、所属する組織や社会の課題について、「あまり関心をもっていない」「関心はあるが、当事者意識は感じていない」という「4」以下の自己評価が、1-3年生で3-4割にも上っている。

#### <協働的活動>分野の自己分析傾向

「協働的活動」は、学生生活でのグループ活動において、自分と他者との関係やその作用を理解し行動しているかを自己評価する分野である。「関係構築力」(Q19-21)、「連携力」(Q22-24)、「統率力」(Q25-27)のコンピテンシーで構成している。(Figure14を参照)

#### <関係構築力 Q19-21>

チームワークが求められる場で、メンバーと良好な関係を作るための受動的態度 (Q19) や心遣い・感謝

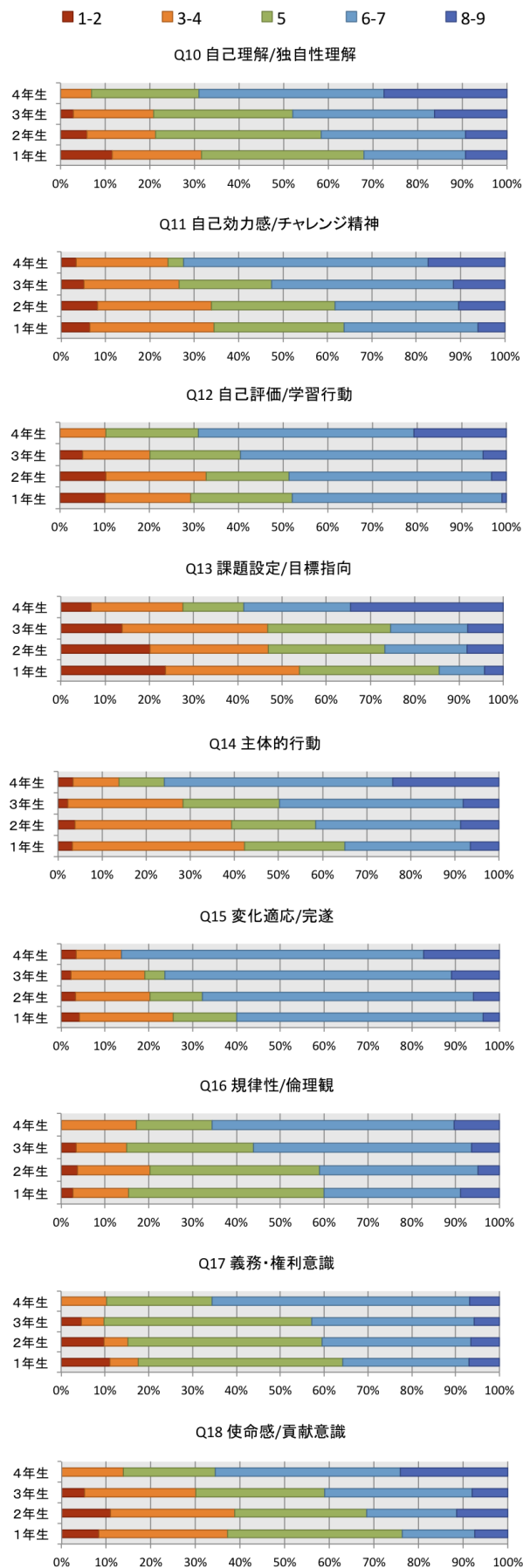


Figure13 自律的活動分野の自己分析傾向

(Q21)、多様な価値観を受け入れる力 (Q20) を要素としているが、いずれも「6」以上の高水準で自己評価する学生が大多数である。特に、2年生で「6」以上および「8」以上の比率が伸長している。

#### <連携力 Q22-24>

「状況把握 / 役割行動 (Q22)」では、8割以上の学生が、チームの方針や各メンバーの役割まで留意した行動をとり、さらにその半数が、チームの状況に応じて自分の役割を調整すると自己評価している。「情報共有 / 相互支援 (Q23)」では、二極化している。連携のために「メンバーで状況を共有し合う」必要性の認識や報告の意識が欠如していると自己評価した学生が、1-3年生で3割を超え、一方で、情報共有を行う中で、補助に入ったり支援を求めたりする学生も、4-5割であった。「動機付け / 働きかけ (Q24)」では、「4」以下と自己評価をする学生が1-3年生で4-5割を占め、自ら意欲的に取り組む姿勢で参加に努めているものの、チーム全体が意欲的に取り組めるよう、メンバーへの言葉かけや応対に配慮する行動には至っていない。

#### <統率力 Q25-27>

対立や不調和の場面で、ストレスに対処する力や、ディスカッションや交渉・説得などでチーム内を調整し1つの方向にまとめていく力を要素としている。前項の「動機付け / 働きかけ (Q24)」も含め、リーダーシップに直接関わるコンピテンシーとして、4年生で飛躍的な向上が見られる。「ストレス耐性・対処 (Q25)」では、1-3年生でも比較的高い水準で自己評価しており、学年差はほとんどない。「建設的・創造的討議 (Q26)」は、「2」以下の自己評価をした学生がもっとも多いコンピテンシー要素である。1年生で約40%、2年生で25%、3年生でも15%が、「ディスカッションにおいて、意見を求められない限り、自ら進んで発言することは少ない」と自己評価をしている。「調整 / 合意形成 (Q27)」は、「1」から「9」まで、もっとも自己評価が割れる結果となった。

おわりに

#### 導入の成果

本稿では、本学のキャリア教育（キャリアデザインプログラム）の1つの柱として導入した「コンピテンシー評価プログラム」について、3年間にわたる開発面と運用面のプロセスを報告してきた。今後も改良の余地はあるものの、「学生自身が自分に身についてい

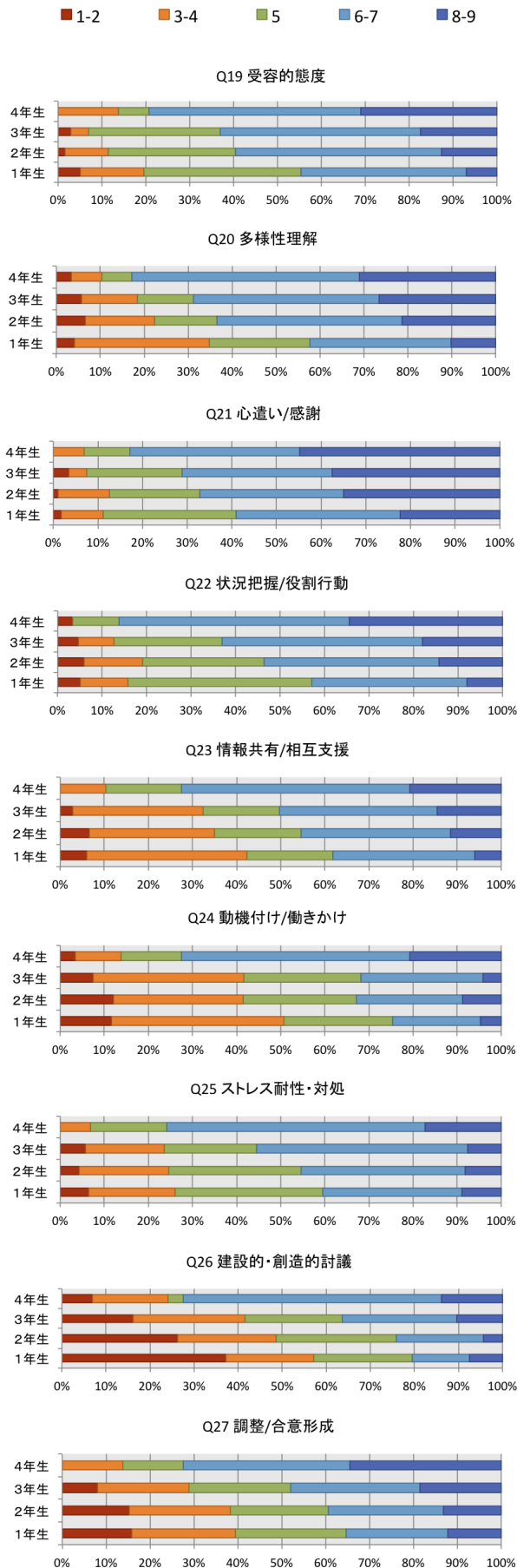


Figure14 協働的活動分野の自己分析傾向

る力を自己分析し、自律的にその力を向上させる仕組みづくり」という点で、初期段階の成果を果たせたものと考えている。

この3年間の導入プロセスをととして、「コンピテンシー評価プログラム」は、「キャリアデザインプログラム科目の受講成果の自己評価」というよりは、「大学生活における活動全般を自己評価するための、分析視点の提供」という位置付けが明確になりつつあるように思われる。平成26年度の「コンピテンシー評価プログラム」の利用者数は、「キャリアデザインプログラム科目(基幹科目)」の履修者数の2倍程に当たる。「コンピテンシー評価プログラム」で行う自己評価は、特に指定がない限りは、学生は学内外の活動を幅広く対象として、振り返りを行っている。もともと、キャリア教育は、「キャリアデザインプログラム」に限らず、全学の教育で関わっている。その一方で「キャリアデザインプログラム」を主管する学生・キャリア支援センターおよび学生・キャリア支援課では、部活・サークル活動、学園祭運営、ボランティア、大学寮といったコミュニティ活動から、インターンシップ、アルバイト、就職活動といった職業体験まで、学生の学外活動を広く支援の対象としている。これらの活動はいずれも、学生にとって、「コンピテンシー開発の機会」なのである。キャリア教育をより広義に捉え、正課・正課外活動をトータルに支援する一手段として、「コンピテンシー評価プログラム」を位置づけていくことが、実態に即していると考えられる。

#### 今後の課題

「コンピテンシー評価プログラム」を、以上のように位置付けた上で、最後に、今後取り組むべき課題を挙げる。

(理解促進にむけた取り組み) コンピテンシー評価プログラムを通して、コンピテンシーを認識したものの、コンピテンシーがキャリア形成にどうつながるのかを理解している学生は、ごく一部の学生に限られているのが現状である。専門知識や語学力と違い、学習目標にはしてこなかった分野であろう。評価指標上でのコンピテンシーの説明は、概念的であり、活動経験のまだ乏しい学生にとっては、具体的な活動と結びつけることが難しいと思われる。同様に、社会人経験をしていない学生にとって、実社会でどのように活かされるのかもイメージしにくいところがある。就職活動を終えて初めて、コンピテンシー開発の意図がわかったという学生の声もきく。このような学生に対し、コ



ンピテンシー開発の意義を、いかに低学年の段階で伝え動機づけをするかが、今後の研究課題である。

(機会提供にむけた取り組み) コンピテンシーの向上は、机上で学ぶものではなく、実体験の中で活用して修得される性質のものである。自己理解にとどまらず、活動の改善策の検討や今後の活動計画を促しながら、より高度なコンピテンシーを発揮する機会へと導くことが必要である。コンピテンシーの自己評価の傾向が示すとおり、4年生のコンピテンシーの成長は著しい。就職活動では多様なコンピテンシーが評価されるため、自ずと就職試験の中で、それらのコンピテンシーを発揮する場面を体験することになる。就職支援という観点でみれば、就職活動の前段階で、いかに求められる水準まで高めておくかが必要になる。また、自己評価の低いコンピテンシー要素は、キャリアデザインプログラム科目をはじめ、コンピテンシー強化の機会創出や誘導が求められる。コンピテンシー開発に、どのような活動が有効なのか、多くの事例を収集し分析していくことが、今後の研究課題である。

(評価力育成にむけた取り組み) 学生の就職活動を支援する様々な企業・団体で、自己分析ツールや性格診断等の提供を行っており、自己の特性を判定してもらう手段は多い。しかし、コンピテンシー開発には、他者に評価を委ねるだけではなく、自己を客観視して評価する力が求められ、こうした自己評価能力の必要性は、社会に出てからも継続されるものである。判定結果を知ること以上に、自己分析の方法を知り、自己評価の経験を積むことが重要であると考えられる。学生の自己評価のデータを、評価能力の育成にどのように活用することができるのかも、今後の研究課題である。

注

1) キャリアデザインプログラム

下記 URL に詳細を掲載している。

[http://www-w.cf.ocha.ac.jp/career\\_edu/](http://www-w.cf.ocha.ac.jp/career_edu/)

2) 基礎力ルーブリック

リアセック社がリクルートワークス研究所との共同研究(辰巳,2006)の末に設計された「基礎力」がベースになっている。「企業の求める人材像や人材要件には、ある程度の共通性があるのではないか」という仮説のもと、以下のプロセスに沿って設計された。1) 類似した先行調査の概念を用いながら基礎力を定義。2) 企業を対象とした、求める能力に関する調査の能力領域の共有項を分析、定義した基礎力の構成要素を抽出。3) 約 1,000 社の新卒の選考基準との関係から上記の妥当性を検証。その後、「学生の基礎力を測定したい」という大学のニーズに応えるために開発されたのが、この「基礎力」をベースにした、リアセック社が「基礎力ルーブリック」である。民間企業で活用されている方法を応用し、導入した大学と協働で調整したプロセスを経て、現在のモデルに至っている。

参考文献

- OECD (2005) Definition and Selection of Key Competencies -Executive Summary  
Rychen,D.S&Sagalnik,L.H.(2001)Defining and Selecting Key Competencies, Hogrefe &Huber Pub. 立田慶裕 監訳 (2006 年)『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  
辰巳 哲子 (2006) すべての働く人に必要な能力に関する考察—学校と企業とが共用する「基礎力」の提唱—

2015 年 2 月 8 日 受稿