

大学生のEQとジェネリック・スキルの関連の検討

Relationship between Emotional Intelligence and Generic Skills in University Students

小松 佐穂子 河田 正樹 井上 浩
大坂 遊 立部 文崇 寺田 篤史

キーワード：EQ, ジェネリック・スキル, 大学生, PROGテスト, リテラシー, コンピテンシー

概要

徳山大学（山口県周南市，4年制大学，私立）ではこれまで，キャリア教育の一環としてのEQ教育の他，様々な教育を行ってきた。その教育による学習成果を可視化するために，学内で開発されたEQ質問紙の他，2020年度から新たにジェネリック・スキルを測定するPROGテストを導入している。本研究は，EQ質問紙で測定されるEQ力とPROGテストで測定されるジェネリック・スキル（リテラシーとコンピテンシー）の関連について検討することを目的とした。本学の学生にEQ質問紙およびPROGテストをそれぞれ実施した。日本人大学1年生229名から得られた8つのEQ力得点とリテラシーおよびコンピテンシーの結果を用いて，相関分析を行った。その結果，リテラシーとEQ力の間には相関は見られなかったが，コンピテンシーとの間には有意な相関が見られた。特に對自己基礎力のコンピテンシーとEQ全体との相関が高いこと，ソーシャルティのEQとコンピテンシー全体との相関が高いことが明らかになった。

1. 研究の背景

1-1. 徳山大学のEQ教育

徳山大学（山口県周南市にある4年制の私立

大学，経済学部と福祉情報学部で構成されている）は，平成18（2006）年度からキャリア教育の基盤として「EQ教育」を位置づけてきた。EQ力を育成対象と捉え，オリエンテーションから卒業までの一貫した教育プログラムを全学の学生に提供している。具体的には，総合科目（教養科目）の中に「EQ教育系」の科目群を設置し，4単位以上を修得することを卒業要件としている（2021年度現在）。具体的な科目として，「EQトレーニングⅠ・Ⅱ・Ⅲ」，「行動マネジメント」，「問題発見と解決」などを設置している（科目の一例として，「EQトレーニングⅠ」の内容については小松（2017，2020）を参照のこと）。これらの科目の受講などを通して，大学生のEQ力の向上を実践している。

本研究では，大学生のEQ力と，大学教育などで重視されているジェネリック・スキルとの関連について検討する。

1-2. EQとは

EQとは，Emotional Intelligence Quotientの略語であり，学術論文ではEmotional Intelligence (EI) と呼ばれている（Salovey & Mayer, 1990）。日本語では，感情知性，感情知能などと訳され，一般社会では「心

の知能指数」という言葉で知られている。

EQの定義は研究者によってさまざまであるが、一言で説明するなら「自己や他者の感情・情動を認識し、表出し、コントロールする力」であり、「様々な社会的局面における問題解決」にあたって必要となる「他者との協働」や「コミュニケーション」の場面において働く力と言える。徳山大学ではキャリア教育の観点から、EQ力を、学生各自が大学生活の早期に自己を確立し、自立した社会人に向かって努力しようとする自覚を啓発するために育成する必要があるものと考え、EQ教育を実践している(岡野・石川, 2014)。

1-3. キャリア教育に基づくEQ教育

徳山大学におけるEQ教育の基盤にキャリア教育があることはすでに述べたが、それは、文部科学省によって学校におけるキャリア教育が推進されたことが背景にある。中央教育審議会は、平成11(1999)年12月に、「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)」の「第6章 学校教育と職業生活との接続」の中で、「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育(望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育)を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある。」と述べており(中央教育審議会, 1999)、学校におけるキャリア教育を推進した。

本学もこの方針に従ってキャリア教育を進め、それを具現化した取り組みのひとつとしてEQ教育を実践した。後の1-6節にて詳細を説明するが、平成23(2011)年1月、中央教育審議会が、学校におけるキャリア教育の在り方についてまとめた答申(中央教育審議会, 2011)

の中で、「社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力」を提唱しており、本学ではその中の「基礎的・汎用的能力」のうち「自己理解・自己管理能力」と「人間関係形成・社会形成能力」をEQ力に相当するものと捉え(岡野・石川, 2014)、育成すべき対象とした。

1-4. 徳山大学が育成対象とするEQ力と測定法

徳山大学では以上のような教育方針に基づき、育成するEQ力として8つのEQ因子を構成した(表1)。詳細は、岡野・石川(2014)、小松・岡野・石川(2016, 2018)を参照されたい。また、EQ教育の効果を可視化するために、EQ力を測定する質問紙も開発した(小松・岡野・石川, 2016, 2018)。この質問紙は、8つのEQ因子を測定するためにそれぞれ4つの質問項目を設け、計32項目で構成されている。回答者は、例えば「私は、自分の個性を大切にしている」という質問に対し、「いいえ(1)」から「はい(5)」の5点尺度で自分に当てはまる回答を選択する。

表1 徳山大学における「8つのEQ」

	〈自己対応〉	〈対人対応〉
〔認識〕 〔理解〕	【①自己認識】 自己肯定意識・ 自我同一性	【⑤他者理解・共感性】 共感性・他者意識
	【②自立性・柔軟性】 自尊感情	
〔表現〕	【⑥自己表明力】 アサーション	
〔管理〕 〔制御〕	【③目的達成力】 自己効力感	【⑦チームビルディング】 協同作業認識・ 集団形成力
	【④打たれ強さ・忍耐力】 ストレス対応・ コーピング	【⑧ソーシャリティー】 社会的スキル

1-5. 徳山大学における学習成果の可視化の取組

以上が本学でのEQ教育の取組みであったが、その一方で2019年度、大学改革プロジェクトの一つとして、「学力向上の可視化」プロジェクトが立ち上がった（本稿の著者がそのメンバーである）。プロジェクトの目的は、本学での教育、学習成果を可視化することであった。

プロジェクトメンバーで議論をし、まず可視化すべきものとして「課題解決能力（PBL関連能力）」、「人間力（EQ力）」、「基礎学力」、「専門的知識」の4つを挙げた。さらにそれらを可視化する方法が検討された。その結果、「課題解決能力」は学内で開発されすでに使用されていた「課題解決能力評価ルーブリック」を使用すること（岡野, 2016; 寺田, 2021）、また「人間力（EQ力）」については、1-4節で述べたEQ質問紙（小松・岡野・石川, 2016, 2018）を使用することなどが提案された。

そしてこれら以外に、学外で開発され多くの大学で導入されている評価指標がないかを検討し、その結果、ジェネリック・スキルを測定・評価できるPROGテストが取り上げられた。

1-6. ジェネリック・スキルとは

PROGテストについて説明する前に、「ジェネリック・スキル」についてまとめたい。「ジェネリック・スキル（generic skill, 汎用的スキル）」は、現時点では統一的な定義は存在せず、概念的に曖昧さを残している。国や地域によって、または同一国内においても多様な名称が存在している（清水, 2012）。しかし「さまざまな場面・社会の中で適用できる、汎用性のある技能」と捉えられている点では共通してい

る。つまり、特定の場面でのみ働く技能（例えば、特定の職業的、専門的知識・スキル）ではなく、どのような場面にも求められる基礎的な資質能力を指している。この「ジェネリック・スキル」が日本の大学教育内で論じられるようになった背景には、平成20（2008）年に文部科学省が「学士力」を表したことがあるだろう。

ここではジェネリック・スキルに関わる力として、文部科学省が提唱した「学士力」の他、キャリア教育・職業教育の文脈で定義された「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力」、そして経済産業省が定義した「社会人基礎力」について説明する。さらに、本学にもその教育課程がある、ソーシャルワーク領域における「ジェネリック・スキル」について論じる。

文部科学省の「学士力」内の「汎用的技能」

日本の大学教育において、ジェネリック・スキルが重視された背景には、平成20（2008）年12月に文部科学省内に置かれている中央教育審議会がまとめた「学士課程教育の構築に向けて（答申）」がある（中央教育審議会, 2008）。この答申では、学士課程教育、つまり大学教育が日本の将来に資するためにどのようにあるべきかを問題意識に掲げた。大学教育を取り巻く問題として、1) グローバルな知識基盤社会^{a)}が進む中で、大学教育には未来の日本社会を支える「21世紀型市民」の育成が求められていること、2) 高等教育のグローバル化も進み、国際的にも学習成果を重視する流れがあるため、それに合った日本の学士力の質の保証と向上を図らなければならないこと、そして国内では、3) 少子化の中、入口部分で

a 知識基盤社会（knowledge-based society）とは、21世紀の、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す社会のことである。中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像（答申）」内で述べられた（中央教育審議会, 2005）。

は大学全入時代を迎えているため、教育の質を保証するシステムの再構築が求められ、また出口部分では経済社会から職業人としての基礎能力の育成などが大学教育に強く求められていることなどがあつた。

このような問題意識に基づいて中央教育審議会(2008)は、「第2章 学士課程教育における方針の明確化」の「第1節 学位授与の方針について～幅広い学び等を保証し、21世紀型市民にふさわしい学習成果の達成を～」の中で、具体的な改善方策を提言した。そして、「国によって行われるべき支援・取組」として「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～」を提示した。これがいわゆる文部科学省が提唱した「学士力」である。この「学士力」は、「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」の4つの観点から説明されている。このうち、ジェネリック・スキルに通じるのは「汎用的技能」であり、「知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能」と説明されている。さらに「汎用的技能」の具体的な内容として、「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つが挙げられた(表2)。

キャリア教育等での「基礎的・汎用的能力」「学士力」は大学教育で育成すべき力として、また、各大学での学位授与の方針策定等のために中央教育審議会から提唱されたものであるが、一方で、キャリア教育・職業教育の文脈で身に付けるべき力として提唱されたものがある。

平成20(2008)年12月、当時の文部科学大臣からの諮問に対し、平成23(2011)年1月に中央教育審議会の答申として「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)」が公表された(中央教育審議会, 2011)。この答申は、大学教育のみならず、すべての学校教育と、職業や人材育成との連関を議論するものであつた。特に、「若者の社会的・職業的自立」や「学校から社会・職業への移行」を巡る様々な課題に対応することをねらいとし、そのために「社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力の明確化」を行った。その際にはすでに公表されている「学士力」や後述の経済産業省が提唱した「社会人基礎力」などの考え方も踏まえられており(なお幼稚園、小学校、中学校、高等学校および特別支援学校の学習指導要領では「生きる力」の育成が提言され、それも踏まえているが、本稿の主旨とは異なる

表2 文部科学省が提示した「学士力」の中の「汎用的技能」

コミュニケーション・スキル	日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる
数量的スキル	自然や社会的事象について、シンボルを活用して分析し、理解し、表現することができる
情報リテラシー	情報通信技術(ICT)を用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる
論理的思考力	情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる
問題解決力	問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる

ためここでは説明を割愛する), 最終的に, 図1のような力を提唱した。

この中でジェネリック・スキルに通じる力として「基礎的・汎用的能力」が定義されており, 具体的には「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つに整理されている。それぞれの詳細な説明については, 中央教育審議会(2011)を参照いただきたい。繰り返しになるが本学では, この中の「人間関係形成・社会形成能力」と「自己理解・自己管理能力」に, EQ力が対応すると考えている。

経済産業省の「社会人基礎力」 経済産業省が主催した有識者会議「社会人基礎力に関する研究会」は, 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「社会人基礎力(= 3つの能力・12の能力要素)」を定義した(経済産業省, 2006)。このような定義がなされた背景には, 1990年代以降, 国内市場の成熟化, IT化の進展によりピ

ジネス環境が変化したこと, そして教育環境においても家庭や地域社会による教育力の低下, 大学進学率の上昇という変化が生じたことから, 「若者が社会に出るまでに身に付ける能力」と「職場等で求められる能力」のミスマッチが生じた点がある。職場等で求められる能力を明確化するために, 研究会内での議論や企業などを対象とした調査の結果から, 表3の「社会人基礎力」を定義した。この力の特徴は, 多様な人々との協働を可能とする力を重視している点であろう。

経済産業省(2006)の報告書内では, 「汎用的」または「ジェネリック・スキル」などの文言は出てはいない。しかし, 「社会人基礎力は, そうした仕事に積極的に取り組む上で共通の基盤となる能力と考えられる」(p.7)という表現がある。また, 「社会人基礎力」を構成する能力はすべて, 特定の場面のみで働くのではなくどのような場面でも求められる能力であることから, ジェネリック・スキルと同様の力であると捉えることができるだろう。

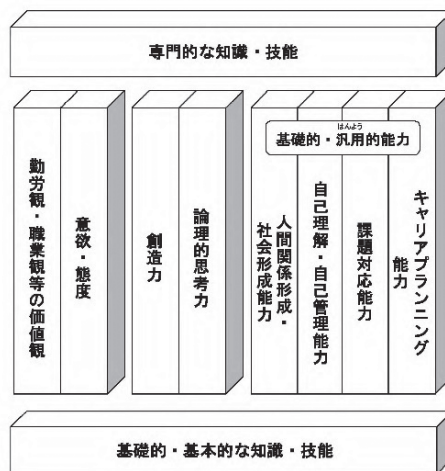


図1 「社会的・職業的自立, 社会・職業への円滑な移行に必要な力」の要素 (中央教育審議会(2011)より転載)

表 3 経済産業省が提示した「社会人基礎力」

3つの能力	12の能力要素
前に踏み出す力(アクション)	主体性, 働きかけ力, 実行力
考え抜く力(シンキング)	課題発見力, 計画力, 創造力
チームで働く力 (チームワーク)	発信力, 傾聴力, 柔軟性, 状況把握力, 規律性, ストレスコントロール力

ソーシャルワーク領域における「ジェネリック・スキル」 本学では、社会福祉士や介護福祉士といった、いわゆる社会福祉系の資格に関連したコースがある。この、社会福祉系のコースの中でも、とりわけ社会福祉士を目指す学生(より幅を広げれば、ソーシャルワークを学ぶ学生)にとって、ジェネリック・スキルがどのように考えられているのかを考察しておきたい。

日本では、先述したようにジェネリック・スキルを社会人基礎力として評価することができるが、もともとソーシャルワークが発展してきた欧米、特に北米においては、「コンピテンス」の一部としてジェネリック・スキルを取り上げることが多い。例えば、Bogo (2010) は、procedural competence (手続き的コンピテンス) と meta competence (汎用的なコンピテンス) に分けて考察している。北米を中心とした欧米では、ソーシャルワーク教育においてもいわゆる skill laboratory が盛んであり、ソーシャルワークの技術・技法を伝えることが教育の中でも先行しすぎた結果、より meta competence が重要視されるようになってきたと考えられる。Bogo は、procedural

competence と meta competence との関係性を、まず meta competence があり、その上位に procedural competence があると説明している。本論では、ジェネリック・スキルに焦点を当てているので、ここで取り上げるのは meta competence となる。Bogo の概念を遡ってみると、Cheetham & Chivers (1998) の指摘に行き着く。Cheetham と Chivers は、meta competence にコミュニケーション力、問題解決力、分析力などが含まれていると指摘している。さらに、meta competence はどの専門職にも横断的に見られる能力である、とも指摘している。

北米では、ソーシャルワーク教育はその学びの保証として「Council on Social Work Education : CSWE」が設立されており、CSWE は教育指針として「Educational Policy and Accreditation Standards : EPAS」を作成している。EPAS (2015)^{b)} においては、ソーシャルワーク教育は2008年度から“competency-based” education が取り入れられており、ソーシャルワークを学ぶ学生は、汎用性能力や技術・技法にとらわれることなく、“holistic view of competence” が求められると指摘されている。

b) EPAS はほぼ7年ごとの改訂であり、次年度に向けて改訂版第二版が進行中であるが、改訂版の中には「正式な版が出されるまでは、2015年度の版を用いること」との注釈がついているので、今回は2015年度の版を用いている。

日本におけるソーシャルワーク教育について、井上(2017)は、実習教育に焦点を合わせながら、「現在の実習教育では、(形ばかりの)手順コンピテンス(著者註:上記, procedural competenceのこと)の学習が主体となっており、そもそもなぜソーシャルワーカーを目指したのかや、学生自身がどのようなソーシャルワーカー像を描き、どのような福祉社会を目指していこうとするのかを明らかにしようとしているが、現状では不十分な状況にある」と指摘している。つまり、社会人基礎力を中心とした meta competence を追求することもなく、procedural competence に傾注した教育にもなり得ず、国家試験に合格させることを目的とした学習に、現在の社会福祉に関わる学習は焦点化されているのである。

(文責:井上浩)

1-7. PROGテストの概要

以上のように、ジェネリック・スキルは、文部科学省の「学士力」「基礎的・汎用的能力」、経済産業省の「社会人基礎力」などで表現されるように、これからの日本社会を担う人材育成のための重要な力として捉えられてきた。このジェネリック・スキルを測定するためのテストとして開発されたのが、PROGテストである。

PROG (Progress Report on Generic Skills) とは、河合塾(教育事業、教育活動支援事業などを実施)と株式会社リアセック(キャリア教育プログラムの企画開発、販売、運営などを実施)が共同開発した「ジェネリック・スキル」の成長を支援するアセスメントプログラムであり、大学および大学生を対象としている(PICK & MIX, 2019)。大学教育を通じて、学生の就業力育成、キャリア教育を目的としている。PROGの大学における利用は、2018年7月末時点で全国418校、受検者数は約66

万人に達している(PROG白書プロジェクト, 2018)。本学も2020年度より導入している。

このプログラムの中で、PROGテストは「ジェネリック・スキル」を客観的に測定・評価するテストとして開発された。このテストでは、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側面から測定している。

「リテラシー」とは、「知識を活用し問題を解決する能力」と定義され、問題解決に必要な「情報収集力」「情報分析力」「課題発見力」「構想力」の4つの要素を測定、評価している(問題数30問)。これらの4つの要素は問題解決のプロセスに沿って整理されたものであり、「課題発見・課題解決に必要な情報を見定め、適切な情報を用いて収集・調査、整理」し(=情報収集力)、「収集した個々の情報を多角的に分析し、現状を正確に把握」し(=情報分析力)、「現象や事実のなかに隠れている問題点やその要因を発見し、解決すべき課題を設定」し(=課題発見力)、「さまざまな条件・制約を考慮して、解決策を吟味・選択し、具体化」する(=構想力)というプロセスに沿っている。

「コンピテンシー」とは、「自分を取り巻く環境に働きかけ対処する力・取り巻く環境に実践的に対処する力」と定義され、「対人」「対自己」「対課題」の3領域に分けて測定、評価している(問題数251問)。対人基礎力は、主に他者と関わるコンピテンシーである。対自己基礎力は、主に自分自身に関わるコンピテンシーである。対課題基礎力は、課題解決、問題解決に関わるコンピテンシーである。これら3領域はそれぞれ3つの要素から成り(=9つの要素)、さらに各要素はそれぞれ表4のような33の詳細要素に分けられる。この「コンピテンシー」が、文部科学省の「学士力」、経済産業省の「社会人基礎力」に対応している。

表 4 PROGで測定される「コンピテンシー」

3つの領域	9つの要素	内容	33の詳細要素
対人 基礎力	親和力	円満な人間関係を築く	親しみやすさ、気配り、対人興味／共感・受容、多様性理解、人脈形成、信頼構築
	協働力	協力的に仕事を進める	役割理解／連携行動、情報共有、相互支援、相談・指導／他者の動機づけ
	統率力	場をよみ、目標に向かって組織を動かす	話し合う、意見を主張する、建設的・創造的な討議、意見の調整・交渉・説得
対自己 基礎力	感情制御力	気持ちの揺れをコントロールする	セルフアウェアネス、ストレスコーピング、ストレスマネジメント
	自信創出力	ポジティブな考え方やモチベーションを維持する	独自性理解、自己効力感・楽観性、学習視点／機会による自己変革
	行動持続力	主体的に動き、良い行動を習慣づける	主体的行動、完遂、良い行動の習慣化
対課題 基礎力	課題発見力	問題の所在を明らかにし、必要な情報分析を行う	情報収集、本質理解、原因追究
	計画立案力	問題解決のための効果的な計画を立てる	目標設定、シナリオ構築、計画評価、リスク分析
	実践力	効果的な計画に沿った実践行動をとる	実践行動、修正・調整、検証・改善

1-8. 本研究の目的

「学力向上の可視化」プロジェクト内で、PROGテストで測定される「リテラシー」と「コンピテンシー」の内容について検討した結果、「リテラシー」は本学で可視化したい「課題解決能力」を、「コンピテンシー」は「人間力(EQ力)」と重複している部分があると考えた。したがって、学習成果を可視化するテストとして、2020年度から本学でPROGテストを導入することを決定した。

そこで本研究の目的は、PROGテストで測定されるジェネリック・スキル(リテラシーとコンピテンシー)と、これまで本学で使用されてきたEQ質問紙(小松・岡野・石川, 2016, 2018)で測定されるEQ力の関係性を明らかにすることである。プロジェクトメンバーでは、特にPROGテストの「コンピテンシー」はEQ力と類似していると推測しており、この点について検討する。

2. 方法

2-1. 対象者

2020年度に徳山大学に入学した日本人の大学1年生229名(男性173名、女性56名)を分析対象とした。うち、経済学部現代経済学科が58名、同学部ビジネス戦略学科ビジネス戦略コースが13名、同学科知財開発コースが10名、同学科スポーツマネジメントコースが126名、福祉情報学部人間コミュニケーション学科が22名であった。

2-2. 実施時期と解答方法

PROGテストは、2020年7月14日から7月31日に解答期間が設けられ、その期間中に対象者はオンライン上で解答した。EQ質問紙は、2020年9月13日(本学EQ教育系科目「EQトレーニングI」の授業初日)に、MS Forms(アンケート作成ツール)を使用してオンライン上で解答した。

2-3. PROGテストと測定指標

1-7節で述べた通り、PROGテストは、「リテラシー」テストと「コンピテンシー」テストに分かれていた。リテラシーテストは、選択式問題30問が出題され、問題解決に必要な「情報収集力」「情報分析力」「課題発見力」「構想力」の4つの力の他、「言語処理能力」と「非言語処理能力」、そしてリテラシー全体をまとめた「リテラシー総合」が測定された。個人の測定結果は、「リテラシー総合」が1から7段階、リテラシーの各要素（例、情報収集力）は1から5段階で評価された。

コンピテンシーテストは、選択式問題が251問出題され、コンピテンシー全体をまとめた「コンピテンシー総合」と、既出の表4の力が測定された。個人の測定結果は、「コンピテンシー総合」、3つの領域（例、対人基礎力）、9つの要素（例、親和力）が1から7段階、33の詳細要素（例、親しみやすさ）が1から5段階で評価された。

2-4. EQ質問紙と測定指標

1-4節で述べた通り、EQ質問紙は、8つのEQ因子を各4項目ずつで測定し、計32項目で構成されていた（8つのEQについては、表

1の①から⑧を参照のこと）。回答者は、各質問項目に対して自分の回答にあてはまるものを「いいえ(1)」から「はい(5)」の5点尺度の中から選んだ。個人の測定結果は、各4項目の平均値で表現、評価された。

3. 結果

PROGテストの結果、対象者個人ごとに、リテラシーとして「リテラシー総合」「情報収集力」「情報分析力」「課題発見力」「構想力」「言語処理能力」「非言語処理能力」、コンピテンシーとして「コンピテンシー総合」、3つの領域、9つの要素、33の詳細要素が算出された。EQ質問紙の結果、対象者個人ごとに、8つのEQ力が算出された。PROGテストとEQ質問紙で算出された評価段階、評価得点を用いて、両者間の相関分析（Pearsonの積率相関）を行った。

3-1. リテラシーとEQの相関

相関分析の結果、有意な相関が見られたのは、「情報収集力」と「打たれ強さ・忍耐力（ストレス対応・コーピング）」のEQ ($r=.164, p<.05$), 「課題発見力」と「打たれ強さ・忍耐力（ストレス対応・コーピング）」のEQ ($r=.157, p<.05$)のみであった（表5）。さらにこれらの相関係数

表5 リテラシーとEQの相関係数

	自己認識	自立性・柔軟性	目的達成力	打たれ強さ・忍耐力	他者理解・共感性	自己表明力	チームビルディング	ソーシャルリティー
総合	-.002	.086	-.058	.088	.076	.041	.095	-.113
情報収集力	-.053	.029	-.014	.164*	.096	.101	.084	-.038
情報分析力	.041	.051	-.030	-.059	.009	-.035	.099	-.023
課題発見力	-.023	.043	-.069	.157*	.110	.009	.055	-.085
構想力	.012	.121	-.019	.048	.006	.036	.044	-.054
言語処理能力	.010	.070	-.007	.038	.053	.071	.106	-.069
非言語処理能力	.042	.101	.004	.090	.091	.042	.097	.023

* $p < .05$, ** $p < .01$

は、0.16程度と高くなかったことから、リテラシーとEQ力の間には、ほとんど相関は見られないと言える。

3-2. コンピテンシーとEQの相関

相関分析の結果、コンピテンシーとEQ力の間には、有意な相関が見られた(表6)。

コンピテンシー総合とEQの相関 「コンピテンシー総合」と0.4以上の中程度の相関が見られたのは「自立性・柔軟性(自尊感情)」、「ソーシャリティ」であった。これら以外のEQ力でも、「自己認識」「目的達成力(自己効力感)」「打たれ強さ・忍耐力(ストレス対応・コーピング)」「自己表明力(アサーション)」において、0.2以上0.4未満の弱い相関が見られた。以上の結果は、「学力向上の可視化」プロジェクトメンバー内で議論された、PROGテストで測定される「コンピテンシー」は「人間力(EQ力)」と重複している、という推測と合致する。

3つの領域と9つの下位要素の分析 コンピテンシーの結果を3つの領域別に見てみると、まず「対自己基礎力」が他の2領域と比べて、EQ力との比較的強い相関が見られた(表6)。0.4以上の中程度の相関が、「自己認識」「自立性・柔軟性(自尊感情)」「目的達成力(自己効力感)」「ソーシャリティ」との間に、0.2から0.4未満の弱い相関が、「打たれ強さ・忍耐力(ストレス対応・コーピング)」「自己表明力(アサーション)」との間に見られた。

この結果は、「対自己基礎力」が自分自身に関わるコンピテンシーであり、また本学のEQ質問紙で測定されるEQ力も、「自己認識」「自立性・柔軟性」「目的達成力」「打たれ強さ・忍耐力」「自己表明力」は主に自分自身に関わる力であるためと考えられる。例えば「対自己基礎力」の下位要素を見てみると、「感情制御力」ではストレスコーピング、「自信創出力」では自己効力感など、本学のEQ力と重複するものがある。また、実際に相関係数を見て

表6 コンピテンシーとEQの相関係数

	自己認識	自立性・柔軟性	目的達成力	打たれ強さ・忍耐力	他者理解・共感性	自己表明力	チームビルディング	ソーシャリティ
総合	.390**	.430**	.396**	.343**	.140*	.243**	.160*	.486**
対人基礎力	.348**	.386**	.362**	.295**	.095	.264**	.179**	.494**
親和力	.312**	.361**	.328**	.292**	.164*	.246**	.227**	.503**
協働力	.316**	.309**	.337**	.275**	.070	.260**	.232**	.416**
統率力	.311**	.384**	.308**	.228**	.046	.225**	.050	.405**
対自己基礎力	.438**	.493**	.449**	.349**	.084	.252**	.179**	.482**
感情制御力	.313**	.381**	.350**	.220**	-.032	.104	.056	.393**
自信創出力	.430**	.526**	.438**	.435**	.192**	.344**	.235**	.494**
行動持続力	.353**	.357**	.413**	.255**	.035	.202**	.142*	.378**
対課題基礎力	.176**	.205**	.225**	.242**	.182**	.059	-.004	.257**
課題発見力	.212**	.308**	.244**	.306**	.166*	.114	.024	.305**
計画立案力	.070	.099	.148*	.126	.140*	.016	-.045	.190**
実践力	.179**	.167*	.173**	.207**	.165*	.061	.042	.151*

* $p < .05$, ** $p < .01$

みると、特に自己効力感を含む「自信創出力」との相関係数が、「感情制御力」「行動持続力」と比べて高かった。この結果は、対自己基礎力の下位要素のうち、「自信創出力」が本学の8つのEQ力全体と最も類似していることを示している。

3つの領域のうち、次に強い相関が見られたのは「対人基礎力」であった。「対人基礎力」とは、他者への親和力、他者との協働力など、主に他者に対するコンピテンシーである。0.4以上の中程度の相関が見られたのは「ソーシャルティイー」であった。0.2から0.4未満の弱い相関が見られたのは、「自己認識」「自立性・柔軟性」「目的達成力」「打たれ強さ・忍耐力」「自己表明力」であった。

ここで特筆すべきは、「他者理解・共感性」のEQ力が、「対人基礎力」およびその下位要素である「親和力」とほとんど相関が見られなかった点である。「親和力」は「対人興味／共感・受容」などを含んでいることから、「他者理解・共感性」のEQとの相関が強くなるのが予測されるが、そのような結果は得られなかった。そもそも「他者理解・共感性」は、「対人基礎力」だけでなく「対自己基礎力」「対課題基礎力」ともほとんど相関が見られなかった。

「対課題基礎力」については、ほかの2領域と比べて高い相関は見られなかった。その理由として、「対課題基礎力」は問題、課題を解決するための行動、スキルであり、感情に関わる能力であるEQ力とは質の異なる力であることが結果として現れたものと考えられる。

EQごとの検討 ここまで、コンピテンシーの観点から結果を見てきたが、EQの観点から見てみると、先述の通り「他者理解・共感性」はコンピテンシーとほとんど相関が見られなかった。また同様に「チームビルディング」は、「対人基礎力」の下位要素である「親和力」「協

働力」と、「対自己基礎力」の「自信創出力」とそれぞれ0.2程度の弱い相関が見られたのみで、他のEQほど、コンピテンシーとの間に相関は見られなかった。「チームビルディング」はチームで協働する力であり、円満な人間関係を築く「親和力」や協力的に仕事を進める「協働力」と関連することは理解できる。しかしこれら以外のコンピテンシーとほとんど相関が見られなかったことから、チームビルディング力は、PROGテストで測定されるコンピテンシーの影響を受けにくい力であると言える。

反対に、他のEQと比べてコンピテンシーとより強い相関が見られたのが、「ソーシャルティイー」であった。「コンピテンシー総合」との相関係数は、8つのEQの中で最も高かった。そして「対人基礎力」との相関係数は0.494、「対自己基礎力」とも0.482といずれも0.5近くあり、また「対課題基礎力」とは0.257ではあったが8つのEQの中で相関係数が最も高かった。「ソーシャルティイー」は社会的なスキルであり、本学のEQ質問紙では「人とトラブルになっても、うまく処理できる」「人が話しているところに気軽に参加できる」といった質問項目で測定している。本学で測定していたソーシャルティイーは、PROGテストで測定されるさまざまなコンピテンシーで構成されている能力と考えられる。

4. 全体的考察

本研究は、本学においてEQ教育の成果を可視化するために用いられてきたEQ質問紙と、全国の多くの大学で導入されている、ジェネリック・スキルを測定するPROGテストでそれぞれ測定される力、つまり、EQ力とジェネリック・スキル（リテラシーとコンピテンシー）の関連、相関について検討した。相関分析の結果、問題解決に関わる力であるリテ

ラシーはEQ力との相関は見られなかったが、文部科学省の学士力や経済産業省の社会人基礎力にも相当するコンピテンシーはEQ力との相関が見られた。

コンピテンシーの要素ごとに相関係数を見てみると、対自己基礎力が、対人基礎力、対課題基礎力よりも相関が強いことが明らかになった。これは、本学で測定しているEQ力の多くが自己認識や自立性・柔軟性など、自己に関わる能力であることによると考えられる。したがって、本学のEQ力は、コンピテンシーの中で対自己基礎力との類似度が高いと言える。

一方で、本学のEQ力のうち対人的な「他者理解・共感性」に関しては、PROGテストに対人基礎力が含まれていたにも関わらず、下位の要素も含めてすべてのコンピテンシーと、ほとんど相関が見られなかった。他者理解・共感性を測定する質問項目は、「人の気持ちを理解するように、心がけている」「人の態度や表情を気をつけて見るようにしている」(=他者意識)、「何かを決める時には、反対意見を持つ人の立場になって考えてみる」「批判する前に、その人ならどう思うかを考えるようにしている」(=共感性)の4項目である。PROGテストの方でも、対人基礎力の下位要素である「親和力」の中に、詳細要素として「対人興味／共感・受容」が含まれているが、他者理解・共感性との相関係数を見てみると0.150であり、ほとんど相関がなかった(付録参照)。したがって、本学のEQ質問紙で測定している他者理解・共感性は、PROGテストでは測定できない力であると言える。他者と関わる能力は、社会で生きていくためには無視できない重要な能力である。今後、その測定方法についてPROGテストの測定項目、EQ質問紙の質問項目の検討を含め、精査していく必要があるだろう。

本学のEQ力の中で「ソーシャリティ」が、最もコンピテンシーとの相関が強かった。このソーシャリティを本学では、「集団の中で他者とうまくコミュニケーションをとり、対人関係を円滑にすすめる「社会的スキル」を表す(小松・岡野・石川, 2018)」と定義している。PROGテストで測定されるコンピテンシーには、対人、対自己、対課題の能力があり(3つの領域)、さらにその下位要素(9つの要素)には親和力、感情制御力、課題発見力など、あらゆるコンピテンシーが含まれている。したがって、種々のコンピテンシーによってソーシャリティが発揮されていると考えられる。

5. 結論

本研究の結果、PROGテストで測定されるジェネリック・スキルのうち、コンピテンシーが本学の質問紙で測定されるEQ力と相関があること、コンピテンシーの中でも対自己基礎力との相関が全体的に強いこと、他者理解・共感性のEQは、コンピテンシーとの相関が見られなかったこと、ソーシャリティのEQはコンピテンシー全体との相関が強く、種々のコンピテンシーから成っている可能性があることが明らかになった。

以上の結果から、本学で測定してきたEQ力は、PROGテストで測定されるジェネリック・スキルと類似度が高い部分はあるが、各要素を見ていくとEQ質問紙のみで測定されている力もあれば、PROGテストを用いることにより細かい能力が測定できている部分もある。したがって、今後も両方の測定を継続していく必要があるだろう。そして、測定された各力が学生のキャリア形成や学力向上にどう影響しているのか、検討していきたい。

引用文献

- Bogo, M. (2010). *Achieving Competence in Social Work through Field Education*. University of Toronto Press, p.70.
- Cheetham, G. & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267-276.
- 中央教育審議会 (1999). 初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申) Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuouou/toushin/991201.htm (2021年9月10日)
- 中央教育審議会 (2005). 我が国の高等教育の将来像(答申) Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm (2021年9月10日)
- 中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて(答申) Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm (2021年9月10日)
- 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) Retrieved from https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm (2021年9月10日)
- EPAS (2015). *Educational Policy and Accreditation Standards*. Council on Social Work Education. Retrieved from <https://www.cswe.org/Accreditation/Standards-and-Policies/2015-EPAS> (2021年12月17日)
- 井上 浩 (2017). ソーシャルワーク実習におけるパフォーマンス評価の内容と評価方法 徳山大学総合研究所紀要, 39, 17-26.
- 経済産業省 (2006). 社会人基礎力に関する研究会—「中間取りまとめ」— Retrieved from https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou_wg/pdf/001_s01_00.pdf (2021年9月10日)
- 小松佐穂子 (2017). EQトレーニング I における教育効果の検討 徳山大学総合研究所紀要, 39, 37-45.
- 小松佐穂子 (2020). 大学におけるEQ教育の効果とその持続性の検討 徳山大学総合研究所紀要, 42, 27-36.
- 小松佐穂子・岡野啓介・石川英樹 (2016). EQ教育の効果測定のための尺度開発 徳山大学総合研究所紀要, 38, 75-84.
- 小松佐穂子・岡野啓介・石川英樹 (2018). 教育効果測定のためのEQ質問紙の開発—信頼性及び妥当性の検討— 徳山大学総合研究所紀要, 40, 37-45.
- 岡野啓介・石川英樹 (2014). 地域活性化人材に求められる能力とその測定視標—EQ教育の効果の可視化を目指して— 徳山大学論叢, 79, 27-53.
- 岡野啓介 (2016). アクティブラーニングの推進とその効果の測定—BAL (Barometer of Active Learning) 値と課題解決力評価ルーブリック 徳山大学論叢, 83, 35-52.
- PICK & MIX (2019). PROG: ジェネリックスキルの測定と育成 Retrieved from <https://pickandmix.co.jp/prog/index.html> (2021年9月10日)
- PROG白書プロジェクト (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.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- 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科研究年報, 61, 275-287.
- 寺田篤史 (2021). 課題対応能力を一般的に評価する指標のための予備的考察 関西ベンチャー学会九州研究部会 第25回研究発表会記念誌, 45-53.

付録
コンピテンシー (33の詳細要素) とEQの相関係数

	自己認識	自立性・柔軟性	目的達成力	打たれ強さ・忍耐力	他者理解・共感性	自己表明力	チームビルディング	ソーシャルリティー
親しみやすさ ^a	.343**	.369**	.296**	.299**	.130	.252**	.181*	.494**
気配り ^a	.185**	.151*	.161*	.183**	.148*	.192**	.140*	.316**
対人興味/共感・受容 ^a	.065	.082	.119	.082	.150*	-.070	.163*	.015
多様性理解 ^a	.102	.037	.050	.106	.149*	.083	.190**	.041
人脈形成 ^a	.270**	.310**	.278**	.205**	.081	.177**	.152*	.442**
信頼構築 ^a	.110	.127	.060	.189**	.195**	.167*	.188**	.204**
役割理解/連携行動 ^b	.186**	.209**	.269**	.284**	.009	.220**	.203**	.281**
情報共有 ^b	.190**	.254**	.251**	.151*	.035	.194**	.117	.307**
相互支援 ^b	.164*	.105	.123	.131*	.105	.101	.213**	.180**
相談・指導/他者の動機づけ ^b	.211**	.177**	.250**	.161*	.002	.174*	.145*	.299**
話し合う ^c	.247**	.311**	.263**	.270**	.063	.190**	.059	.344**
意見を主張する ^c	.341**	.376**	.332**	.174**	.038	.195**	.069	.335**
建設的・創造的な討議 ^c	.226**	.251**	.222**	.206**	.017	.196**	.031	.317**
意見の調整・交渉・説得 ^c	.209**	.264**	.127	.114	-.003	.109	-.002	.291**
セルフアウェアネス ^d	.127	.096	.069	.261**	.160*	.031	.061	.127
ストレスコーピング ^d	.151*	.204**	.162*	.135*	.005	-.009	.022	.160*
ストレスマネジメント ^d	.310**	.339	.254**	.199**	.014	.113	.063	.368**
独自性理解 ^e	.425**	.442**	.410**	.386**	.155*	.315**	.192**	.394**
自己効力感・楽観性 ^e	.265**	.403**	.317**	.230**	.049	.208**	.156*	.341**
学習視点/機会による自己変革 ^e	.188**	.172**	.061	.145*	.066	.083	.114	.276**
主体的行動 ^f	.291**	.273**	.330**	.216**	.010	.133*	.103	.326**
完遂 ^f	.223**	.230**	.227**	.109	-.045	.108	.058	.228**
良い行動の習慣化 ^f	.156*	.210**	.057	.087	.074	.100	.068	.150*
情報収集 ^g	.103	.079	.141*	.106	.062	.050	-.041	.156*
本質理解 ^g	.190**	.324**	.245**	.301**	.117	.096	.021	.311**
原因追究 ^g	.223**	.174**	.087	.128	.161*	.108	.152*	.170*
目標設定 ^h	.221**	.143*	.198**	.104	.069	.040	-.035	.200**
シナリオ構築 ^h	.128	.083	.160*	.136*	.055	.040	-.032	.260**
計画評価 ^h	-.087	-.046	-.015	-.027	.061	-.070	-.084	.019
リスク分析 ^h	.021	.069	.087	.135*	.185**	.058	-.031	.110
実践行動 ⁱ	.244**	.241**	.216**	.168*	.106	.126	.076	.274**
修正・調整 ⁱ	.073	.101	.145*	.150*	.039	.038	-.042	.075
検証・改善 ⁱ	.098	.065	.075	.160*	.177**	.061	.106	.053

* $p < .05$, ** $p < .01$

注) aは親和力, bは協働力, cは統率力, dは感情制御力, eは自信創出力, fは行動持続力, gは課題発見力, hは計画立案力, iは実践力の下位要素である。