

大学生の社会人基礎力の獲得タイプと 自我同一性との関連

井 芹 ま い・河 村 茂 雄

【問題と目的】

中央教育審議会（2011）によると、学校教育段階における若者の職業に関する能力・態度の教育不足が指摘されているという。この背景には、高等学校の普通科や大学に進学すること自体を評価する社会的風潮が根強く存在し、仕事や職業に必要な力を学校教育の中でどのように育成するのかが十分明確にされていないこと、また幼少期からの様々な体験や異年齢者との交流の乏しさ、成熟社会における価値観の多様化などにより発達課題の達成が困難となり、精神的・社会的自立が遅れる傾向があること等が原因として挙げられている（中央教育審議会、2011）。つまり、現代の大学生は、学校や地域で活動しながら将来の仕事に必要な力を意識して獲得することや、発達課題と向き合い社会的自立に向けて努力することに十分傾倒できていない状況が課題となっている。

このような問題を解決するために、各省から高等教育段階におけるキャリア教育の目標が提唱された。具体的には、内閣府（2003）の「人間力」、厚生労働省（2004）の「就職基礎能力」、経済産業省（2006）の「社会人基礎力」、中央教育審議会（1996：2008：2011）の「生きる力」、「学力」、「基礎的・汎用的能力」である。松下（2014）はこれらを“新しい能力”と呼び、

まずは教育的に育成可能なものとそうでないものの守備範囲を画定することが不可欠と述べている。また諏訪（2013）は、能力目標が目指す方向として、抽象度や奥行きがありすぎると実際の教育訓練や学習の方針に落とし込みづらい点を指摘しており、理想をあげるばかりでなく具体的に何をしたらよいかを考え、より多くの人にとって理解可能、実践可能なものにするこの必要性を述べている。すなわち、社会的自立の問題に向けて必要となる能力育成目標が提唱されてきたが、その特徴は幅広く、具体的に育成・評価できるものへの能力の絞り込みが期待されているといえよう。

ところで、これらの能力育成目標の中でも、日常的な他者との関わりで半ば「常識」的に身に付けてきたものを再定義し、育成・評価していくことを目指したのが「社会人基礎力（経済産業省、2006）」である。社会人基礎力は理想的な社会人としての必要十分条件ではなく、社会人として周囲に受容されるための「必要条件」だけを議論して誕生した経緯があり、「社会的能力（social skills）」、「一般的能力（generic skills）」と共通性の高いコンセプトとして12の能力要素が抽出され、「前に踏み出す力（アクション）」、「考え抜く力（シンキング）」、「チームで働く力（チームワーク）」という3種類に大別されている（諏訪、2013）。社会人基礎力

が提唱されてからは、大学教育におけるラーニングアウトカムの視点から様々な研究が蓄積された。具体的には、尺度作成に関する研究(浅井・西川・渋谷, 2009; 北島・細田・星, 2011; 水嶋・木村・田上・嶋田, 2007), 能力育成授業の効果測定に関する研究(平野, 2010; 梶原, 2011; 経済産業省, 2010; 太幡, 2012; 山田・押江・田中, 2010), 正課外活動との関連研究(秋元, 2012; 深津, 2012; 北島・細田・星, 2012; 松本・森山, 2012)等があげられる。このように、社会人基礎力のようなごく当たり前の、しかし見過ごされがちな基礎的な力(諏訪, 2013)は、個の社会的自立が促進されるのみならず、大学教育の成果として育成・評価がしやすいことから重要性が高いと考えられる。

では、大学生が社会人としての基礎的な力を獲得していくためには、日常的にどのように活動して過ごすことが望ましいだろうか。たとえば溝上(2009)は、日々の生活が充実しており、自分が成長していると実感する大学生の特徴として「よく遊び、よく学ぶ」タイプの学生をあげている。このタイプの学生は、正課外に対して意欲的に活動しているだけでなく大学のカリキュラムに対しても意欲的に取り組んでおり、知識・技能の習得においてバランス良く高得点を取ることが明らかにされている。また北島ら(2012)は、社会人基礎力に影響を示す学習活動として、「学校担任やアドバイザーの教員に相談する」「授業中にロールプレイやディスカッションをする」「授業時間以外に自己学習する」「スポーツをする」「ボランティアをする」「同性の友達や家族とコミュニケーションをもつ」等をあげている。以上のことから、「よ

く遊び、よく学ぶ」タイプの学生は、普段から自己の主體的な学びに効果的に作用する活動をしており、社会人基礎力においても、高い水準でバランスよく獲得している可能性が考えられるのである。

さらに、大学生の発達課題としての「自我同一性の達成」は社会的自立に向けて必要な過程となる。Erikson(1959)は、「自分が社会的存在として「何者であるか」ということが重要なテーマとなる時期であり、自分がこれまでに獲得してきた様々な役割や技能を、個人の独自なあり方として統合し、その時代や社会の理想像といかにして結びつけるかが課題」と述べている。また山田(2004)は、外的な活動に対し付与される肯定的な認知的評価は自我同一性の内的感覚の形成に寄与することを明らかにしている。これらのことから、日常的に意欲的に活動している学生は、自己を肯定的に評価し、自我同一性の達成にも関与している可能性が推測される。

個人の能力と自我同一性の関連について調べた先行研究によると、対人不安と自我同一性に負の関連が見られる(浅井・横田・高間, 2003; 大庭, 2010), コミュニケーションに対する自信と自我同一性に正の関連が見られる(畑野, 2012), 批判的な思考と自我同一性地位には自己投入の部分で関連がみられないが、過去の危機と将来への自己投入欲求には正の関連が見られる(藤木・仲林, 2009)等の結果が明らかとなっている。このように、身に付けた力や個人特性によって同一性の達成を促進したり阻害したりする要因があげられるが、先行研究では能力の1側面からの検討がなされており、社会人基礎力のような複数の能力要素の balan

スを考慮している例は見当たらない。

そこで本研究では、大学生の社会人基礎力の獲得タイプのバランスと自我同一性の達成状況との関連を明らかにしていくことを目的とする。

【方法】

私立A大学の大学3, 4年生232名(男子121名, 女子111名)を対象とした。平均年齢は21.03歳($SD = .91$)であった(Table 1)。

2013年7月上旬から8月上旬に、各尺度からなる無記名の個人記入形式の質問紙を大学の講義後、あるいは友人による配布の協力等を経て実施した。

実施に当たっては、「回答はコンピューターにより統計的に分析するため、迷惑がかかることはありません」と教示し倫理的配慮を行った。

【使用尺度】

i) 北島・細田・星(2011)の「社会人基礎力尺度」36項目に、先行研究で α 係数の低かった「ストレスコントロール」「傾聴力」「課題発見力」の項目について、本研究者と心理学を専門とする大学教員、および大学院生3名により検討して新たに3項目加えたものを用いた。教示文は、“あなたが所属している集団での行動についての質問

です。”とした。評定は、「6. 非常にあてはまる」～「1. 全くあてはまらない」の6件法である。

ii) 加藤(1983)の「自我同一性地位判定尺度」12項目を用いた。目標の自覚と努力を表す「現在の自己投入の水準(4項目)」, 疑問・迷いと決断を表す「一般的な過去の危機の水準(4項目)」, 意欲と探索を表す「一般的な将来の自己投入の希求の水準(4項目)」から成り、これらの3側面から自我同一性の形成プロセスを捉えて達成の程度を示したものである。評定は、「6. まったくそのとおりだ」～「1. 全然そうではない」の6件法である。

【結果】

1. 社会人基礎力の因子分析結果

まず、社会人基礎力尺度の平均値、標準偏差を算出した。そして天井効果の見られた1項目を以降の分析から除外した。次に、残りの項目に対して、「最尤法・プロマックス回転」による因子分析を行った。固有値の変化は11.94, 3.47, 1.91, 1.77... というものであり、固有値が1.0以上は11因子までであった。因子のスクリープロットを見ると、3因子から4因子にかけて傾きがゆるやかに変化していた。経済産業省(2006)や北島ら(2011)の因子構成、およびスクリープロットの傾きを参考に、その後は3因子構造を仮定し、「最尤法・プロマックス回転」による因子分析を行った。十分な因子負荷量を示さなかった9項目を分析から除外し、再度因子分析をした。最終的な因子パターンと因子間相関をTable 2に示す。社会人基礎力(経済産業省, 2006)と比較して12の能力要素の

Table 1 被験者属性

	3年	4年	合計
男子	67	54	121
女子	72	39	111
合計	139	93	232

Table 2 因子分析結果 (社会人基礎力尺度)

	I	II	III	h^2
I チームワーク $\alpha = .91$				
25 自分の意見を持ちながら、メンバーの意見も共感を持って受け入れている。	.85	.00	-.10	.47
27 立場の異なるメンバーの背景や事情を理解している。	.75	-.08	.07	.48
26 なぜどのように考えるのか、メンバーの気持ちになって理解している。	.74	-.11	.14	.51
24 先入観や思い込みをせずに、メンバーの話を聞いている。	.70	-.02	-.11	.53
23 相槌や共感等により、メンバーに話しやすい状況を作っている。	.69	-.12	.06	.49
31 メンバーに迷惑をかけないように、ルールや約束・マナーを理解している	.68	-.06	.10	.44
30 周囲の人間関係や忙しさを把握し、状況に配慮した行動をとっている。	.66	.05	.04	.59
32 メンバーに迷惑をかけたとき、適切な事後の対応をしている。	.66	-.01	.05	.31
33 規律や礼儀が求められる場面では、礼節を守ったふるまいをしている。	.60	.06	-.06	.40
29 自分にできること、他のメンバーができることを判断して行動している。	.50	.10	.09	.44
38 グループでの自分のタイプや癖を理解している。	.48	.15	-.14	.37
36 ストレスを感じても、考え方を切り替え、コントロールしている。	.46	.06	-.08	.36
22 内容の確認や質問等を行いながら、メンバーの意見を理解している。	.45	.06	.24	.32
28 周囲から期待されている自分の役割を把握して、行動している。	.42	.29	.09	.26
II シンキング&アクション $\alpha = .89$				
9 困難な状況から逃げずに目標に向かって取り組み続けている【ア-実行力】。	.06	.84	-.26	.26
7 目標達成に向かって粘り強く取り組み続けている【ア-実行力】。	-.07	.76	-.06	.60
8 とにかくやってみようとする果敢さを持って課題に取り組んでいる【ア-実行力】。	.04	.71	-.17	.60
3 自分の役割や課題に対して自発的・自律的に行動している【ア-主体性】。	.07	.62	.08	.45
11 現状を正しく認識するための情報収集や分析をしている。	.00	.61	.03	.44
14 目標達成までの計画と実際の進み具合の違いに留意している。	-.16	.61	.13	.46
2 困難なことでも自分の強みを生かして取り組んでいる【ア-主体性】。	.27	.60	-.16	.40
10 目標達成のために現段階での課題を的確に把握している。	-.03	.57	-.01	.62
13 目標達成までのプロセスを明確化し、実用性の高い計画を立てている。	-.11	.56	.26	.62
16 複数のもの・考え方・技術等を組み合わせ、新しいものを作り出している。	.07	.49	.06	.57
18 目標達成を意識し、新しいものを生み出すためのヒントを探している。	-.02	.48	.08	.45
15 計画の進み具合や不測の事態に合わせて、柔軟に計画を修正している。	-.06	.45	.27	.39
17 従来の常識や発想を転換し、新しいものや解決策を作り出している。	.09	.40	.09	.50
III リーダーシップ $\alpha = .83$				
20 メンバーがどのような情報を求めているかを理解して伝えている【チ-発信力】。	.03	-.09	.80	.51
19 グループでの取り組みで、メンバーに情報をわかりやすく伝えている【チ-発信力】。	.02	-.03	.78	.47
4 メンバーの協力を得るために、メンバーの行動の必要性や目的を伝えている。	-.08	.17	.67	.35
21 話そうとすることを自分なりに理解したうえでメンバーに伝えている【チ-発信力】。	.22	-.08	.55	.20
6 グループの目標を達成するために、積極的にメンバーに働きかけている。	.00	.39	.45	.24
因子間相関				
	I	—		
	II	.48	—	
	III	.60	.50	—

【 】内は先行研究でのまとめり ア：アクション、チ：チームワーク

まとまりに若干の違いが見られたため、項目の内容から判断して、第1因子を「チームワーク(14項目)」、第2因子を「シンキング&アクション(13項目)」、第3因子を「リーダーシップ(5項目)」と命名した。

最後に、内的整合性を検討するために α 係数を算出したところ.83～.91で十分な値が得られたため、各因子項目の合計点を各下位尺度得点とした。

2. 社会人基礎力尺度の学年差・性差の検討

社会人基礎力尺度の3つの下位尺度得点を項目数で除したものと、性別、学年との関係を検討するために、各因子について性別×学年の二要因分散分析およびTukey法による多重比較を行った。どの下位尺度においても交互作用が有意ではなかったため、主効果の検定を行った。その結果、「チームワーク」($F(3, 228) = 5.29, p < .05$)においては性別の主効果が有意であり、男性よりも女性の得点が高かった。また、「チームワーク」($F(3, 228) = 6.96, p < .01$)「シンキング&アクション」($F(3, 228) = 7.63, p < .01$)「リーダーシップ」($F(3, 228) = 6.08,$

$p < .01$)においては学年の主効果が有意であり、3年生よりも4年生の得点が高かった(Table 3)。

3. 社会人基礎力の獲得タイプの分類

社会人基礎力尺度の下位尺度得点を標準化した上で階層的クラスタ分析(Ward法)を行った。はじめに、学年別と全体でそれぞれクラスタ分析を行ったところ、同様のタイプが抽出されたため、再度全体でクラスタ分析を行い、最終的に解釈可能な3タイプを“社会人基礎力獲得タイプ”として作成した。3タイプの弁別性を検討するために、一要因分散分析およびTukey法による多重比較を行った結果、タイプ別に有意な得点差がみられた(Table 4)。

各タイプの特徴から、以下のように命名した。まず、CL1は全体として社会人基礎力得点が高いため「社会人基礎力L群」とした。続いて、CL2は社会人基礎力得点が高いため「社会人基礎力M群」とした。最後に、CL3は全体として社会人基礎力得点が高いため「社会人基礎力H群」とした(Fig.1)。

Table 3 性別×学年の二要因分散分析結果

	全 体	3 年		4 年		学年差 F 値	性差 F 値	交互 作用
		男子 (N = 67)	女子 (N = 72)	男子 (N = 54)	女子 (N = 39)			
チームワーク	4.53 (.69)	4.39 (.79)	4.49 (.66)	4.52 (.70)	4.85 (.64)	6.96 ***	5.29 *	.21 n.s.
シンキング &アクション	4.19 (.70)	4.09 (.67)	4.08 (.65)	4.32 (.80)	4.38 (.60)	7.63 ***	.08 n.s.	.73 n.s.
リーダーシップ	4.18 (.82)	4.01 (3.88)	4.14 (3.46)	4.34 (3.23)	4.35 (3.29)	6.08 ***	.45 n.s.	.57 n.s.

() 内は標準偏差, *** : $p < .001$, * : $p < .05$

Table 4 社会人基礎力獲得タイプ (階層的クラスター分析・Ward法, 標準得点化)

	CL1 (N = 69)	CL2 (N = 78)	CL3 (N = 82)	F 値	多重比較
チームワーク	-.69 (.94)	-.25 (.78)	.83 (.59)	78.46 ***	CL3 > CL1, CL2 CL2 > CL1
シンキング & アクション	-.90 (.53)	-.20 (.71)	.95 (.68)	158.86 ***	CL3 > CL1, CL2 CL2 > CL1
リーダーシップ	-1.04 (.74)	.06 (.57)	.84 (.65)	153.23 ***	CL3 > CL1, CL2 CL2 > CL1

() 内は標準偏差, *** : $p < .001$

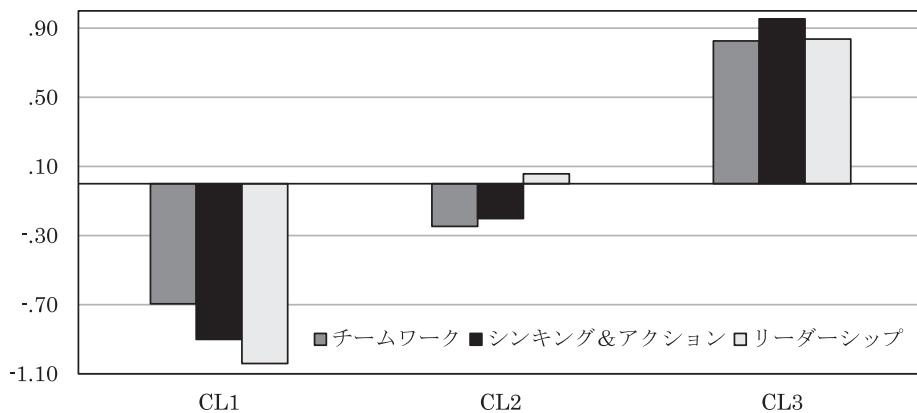


Fig. 1 社会人基礎力獲得タイプ

4. 社会人基礎力の獲得タイプと自我同一性地位との関連

はじめに、「自我同一性地位判定尺度」による類型化を試みた。先行研究の加藤 (1983) の分類方法では、新しいアイデンティティ発達過程に関する理論的枠組みに対応していないことや、非常に多くの対象者が典型地位とは異なる類型に分類されてしまうことが問題となっている (中間・杉村・畑野・溝上・都筑, 2015)。そのため、本研究では水本・山根 (2011) を参考に類型化を進めた。まず「現在の自己投入の水準」「一般的な過去の危機の水準」「一般的な将来の自己投入の希求の水準」の各項目の素点

を合計し項目数で除したものを「投入」得点、「危機」得点、「将来」得点とし、これらの中央値 (「投入」: $Mdn = 4.00$, 「危機」: $Mdn = 4.25$, 「将来」: $Mdn = 4.00$) を基準に高低で2分割した。そして、「投入」低群で「将来」低群を「同一性拡散」, 「投入」低群で「将来」高群を「モラトリアム」, 「投入」高群で「危機」低群を「早期完了」, 「投入」高群で「危機」高群を「同一性達成」と分類した。

つづいて、社会人基礎力獲得タイプと自我同一性地位との関連を調べるために、3タイプの度数分布を算出し χ^2 乗検定を行ったところ、双方に有意な偏りが見られた ($\chi^2 = 24.96$,

Table 5 社会人基礎力獲得タイプごとの自我同一性地位との関連 (χ^2 検定)

		社会人基礎力 L群	社会人基礎力 M群	社会人基礎力 H群	合 計
同一性達成	度数	18▽	24	40▲	82
	%	(7.93%)	(10.57%)	(17.62%)	(36.12%)
	調整済み残差	-2.08*	-1.11	3.10**	
早期完了	度数	15	15	25	55
	%	(6.61%)	(6.61%)	(11.01%)	(24.23%)
	調整済み残差	- .58	-1.20	1.74	
モラトリアム	度数	10	17▲	8	35
	%	(4.41%)	(7.49%)	(3.52%)	(15.42%)
	調整済み残差	- .26	1.99*	-1.72	
同一性拡散	度数	26▲	21	8▽	55
	%	(11.45%)	(9.25%)	(3.52%)	(24.23%)
	調整済み残差	3.13**	.77	-3.76**	
合 計		69	77	81	227

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

$p < .001$, $df = 6$)。さらに残差分析を行ったところ、「社会人基礎力L群」においては「同一性達成」地位の度数が有意に低く、「同一性拡散」地位の度数が有意に高かった。「社会人基礎力M群」においては「モラトリアム」地位の度数が有意に高かった。「社会人基礎力H群」においては「同一性達成」地位の度数が有意に高く、「同一性拡散」地位の度数が有意に低かった。

【考察】

1. 社会人基礎力の因子分析結果

本研究における社会人基礎力尺度は3因子構造となったが、その項目要素は先行研究の北島ら(2011)の結果とはやや異なる様相を示した。

まず「アクション」の能力要素であった“主体性”と“実行力”の項目が、本研究では「シンキング」の共通因子となり、「シンキング&アクション」としてまとまった。経済産業省

(2006)は、主体性を『物事に進んで取り組む力』、そして実行力を『目的を設定し確実に行動する力』と定義している。本研究の結果から、「シンキング」はただ論理的に物事を考えるだけでなく、立てた目標に対し実際に積極的に取り組み、確実に最後までやりきる力を含めて定義されるのではないかと予想される。

次に「チームワーク」の能力要素であった“発信力”の項目が本研究では独立し、「リーダーシップ」因子としてまとまった。藤本・大坊(2007)は、“集団内の人間関係およびコミュニケーションにはたらきかける能力”として、コミュニケーション・スキルに“関係調整”という概念を位置付けている。本研究における「リーダーシップ」とは、グループメンバーに働きかけたり、自分の意見をわかりやすく伝えたりする、“関係調整”に近い要素だということが考えられる。

2. 社会人基礎力尺度の学年差・性差の検討

分析の結果、まず社会人基礎力の「チームワーク」において、男性よりも女性の得点が高いことが明らかとなった。北島ら(2011)は研究結果において、女子学生は男子学生より人間関係に価値意識を高く持っているため、チームワークを高く自己評価すると述べている。本研究においても、「チームワーク」はメンバーへの配慮やグループのマナー意識から成り、このような傾向が見られたと考えられる。

つづいて、すべての下位尺度得点において、3年生よりも4年生の得点が高いことが明らかとなった。先行研究では学年差が見られない因子もあったが、その原因として、先行研究では看護系大学の大学生を対象としており、本研究では私立文系の大学を対象としたために専攻の違いが影響したと考えられる。

3. 社会人基礎力の獲得タイプの分類

本研究における社会人基礎力の獲得タイプは3つのタイプに分類された。各群の特徴からCL1は「社会人基礎力L群」、CL2は「社会人基礎力M群」、CL3は「社会人基礎力H群」と命名された。

溝上(2009)は、どの領域もバランスよく高い得点を示す学生タイプを「よく遊び、よく学ぶ」活動性の高い学生と述べている。本研究においてはCL3がそのタイプに該当すると考えられる。そしてCL3は「シンキング&アクション」がやや高い得点を示しており、このタイプの学生は主体性や実行力、計画力等の能力をより高く有しているのではないかと予想される。

また溝上(2009)は、大学は勉強する場というより、クラブ等を通して対人関係を磨いた

り、人的ネットワークを形成したりする場という価値観を持つ学生タイプや、全ての生活因子において得点の低い、際立った特徴が見られない学生タイプもいることを明らかにしている。本研究においては、それぞれ関係調整としての「リーダーシップ」をやや高く有したCL2と、全ての得点が低い様相を示すCL1がそれぞれのタイプに該当すると考えられる。

4. 社会人基礎力の獲得タイプと自我同一性地位との関連

近年のアイデンティティ形成プロセスでは、関係性の観点からのとらえ直しが重要視されている(杉村, 1998; 山田・岡本, 2007)。したがって、ここでは社会人基礎力の獲得タイプにおける自我同一性の達成状況を自己と他者との関係性の観点から考察をしていくことにする。

まず、「社会人基礎力L群」では同一性拡散地位に分類されたものが多かった。社会人基礎力L群の学生は、能力要素の中でも「リーダーシップ」の得点がより低く、他者に働きかけたりすることへの消極的な側面が窺える。その結果、日常的な活動に対する積極的関与である「現在の自己投入の水準」の得点が低い状態となり、同一性拡散地位に分類されたと考えられる。これは、対人不安の側面が自我同一性の達成に負の関連を持つ(浅井ら, 2003; 大庭, 2010)という先行研究の結果を支持するものとなった。

つづいて、「社会人基礎力M群」ではモラトリアム地位に分類されたものが多かった。「社会人基礎力M群」の学生は、能力要素の中でも「リーダーシップ」の得点が高く、「チームワーク」および「シンキング&アクション」の

得点が低いというアンバランスな特徴を持つ。したがって、集団での立ち振る舞いや暗黙のマナーを把握することや、目標意識をもって取り組むことよりも、メンバーに働きかけることを重視する可能性があるため、メンバーと個人との間に葛藤が起き、理想としての「将来への自己投入の希求の水準」は高いが、実際の「現在の自己投入の水準」が自覚されにくい状況であることが予想される。また三好（2001）は、集団との葛藤は自己感覚の動揺、自己受容感の低さ、自己依拠に関する不全感といった基本的な同一性感覚の動揺とつながると述べる。これらのことから、たとえ関係調整としての「リーダーシップ」が高くとも、自我同一性との正の関連（畑野，2012）には至らないということが示唆される。

最後に、「社会人基礎力 H 群」においては同一性達成地位に分類されたものが多かった。全ての能力要素の高さから、日常的活動での積極的関与がうかがわれ、自我同一性地位の「現在の自己投入の水準」が高い得点であったと予想される。さらに藤木・仲林（2009）は、過去の危機と批判的な思考とに正の相関があることを明らかにしている。この批判的な思考は「シンキング&アクション」の力と類似しており、「過去の危機の水準」と正の関連をもつことで高い得点を有していたと考えられる。さらに杉村（1998）は、自分が取り組む問題を明確に理解すると同時に、自分が持っている以外の新しい体験や情報に対しても積極的に開かれている青年は、アイデンティティ形成に有利であると述べる。これらのことから、本研究での「社会人基礎力 H 群」は「よく遊び、よく学ぶ」タイプとして、「投入」得点の高さと「過去」得点

の高さにより同一性達成地位に分類されたものが多かったのではないかと考えられる。

【まとめと今後の課題】

本研究では、大学生の社会人基礎力の獲得タイプと自我同一性地位との関連を検討し、「社会人基礎力 H 群」に自我同一性達成地位の者が多いことが明らかとなった。このタイプの学生は、「シンキング&アクション」の得点が他の能力に比べやや高く、目標に積極的に取り組み、確実に最後までやりきるなどを発揮しながら様々なことに意欲的に取り組んだ結果、自我同一性の達成に関与した可能性が示唆される。一方で、「社会人基礎力 L 群」および「社会人基礎力 M 群」においては、自我同一性の達成に関与しない者も多いことが明らかとなった。

このような学生タイプの支援方針については以下のように提案することができる。まず、「社会人基礎力 L 群」は、3つの能力要素のうち「リーダーシップ」がより低く、全体的に低い自己評価をするタイプであるため、仲間同士で支え合うようなピア・サポート活動（松本・森山，2012；山田ら，2010）への参加が日常的活動への積極的な関与の契機となり、効果的なのではないかと考えられる。また「社会人基礎力 M 群」は、3つの能力要素のうち「チームワーク」「シンキング&アクション」をより低く自己評価をするタイプであるため、構成された集団の中で様々な役割やルールを守りながら個と集団との葛藤を解消していくような体験、たとえば武蔵・河村（2009）のような大学生を対象としたグループ・エンカウンターに参加することが効果的なのではないかと考えられる。さら

に、近年では大学教育において、深い理解と結びついたアクティブラーニング（ディープアクティブラーニング）型の授業が取り入れられ、一方的な講義型授業に比べると、分析的推論、問題解決、コミュニケーション、チームワークなどの汎用的な技能の獲得および永続的な理解が期待できるとされている（松下，2014）。このような活動に参加することで、アイデンティティ達成に關与する可能性は高まるのではないかと予想される。

しかし、本研究は横断的な研究であり、発達的な視点からの検討には限界がある。そして社会人基礎力の獲得バランスの解釈についても、あくまで傾向として論じるにとどまった。自我同一性の達成に向けてどのように能力を身に付けていく必要があるのか、縦断研究で検討するほか、複数の大学における調査の必要性も考えられる。今後の課題としたい。

引用文献

- 秋元政則 2012 「社会人基礎力」の形成と就職活動に対する課外活動の意義—チームワーク要求型授業との比較から— ベネッセコーポレーション研究所報, 64, 76-87.
- 浅井麻希子・横田恵子・高間静子 2003 看護学生の自我同一性と個人の内的属性との関連 富山医科薬科大学看護学会誌, 5, 121-134.
- 浅井定雄・西川千登世・渋谷昌三 2009 社会人基礎力尺度の作成の試み 日本社会心理学会第50回大会発表論文集, 420-421.
- 中央教育審議会 1996 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (答申).
- 中央教育審議会 2008 学士課程教育の構築に向けて (答申).
- 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).
- Erikson, E. H. 1959 *Identity and the lifecycles*. New York: International Universities Press. (エリクソン E. H. 小此木圭吾訳 1973 自我同一性, アイデンティティとライフサイクル 誠信書房).
- 藤木大介・沖林洋平 2009 批判的思考態度と自我同一性地位との関係 梅光学院大学論集, 42, 1-6.
- 藤本 学・大坊郁夫 2007 コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ研究, 15, 347-361.
- 深津達也 2012 スポーツ学部系大学生におけるインターンシップ成果と課題: 事前研修における「社会人基礎力」の変化 びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要, 9, 73-82.
- 畑野 快 2012 青年期後期におけるコミュニケーションに対する自信とアイデンティティとの関連性 教育心理学研究, 58, 404-413.
- 平野 眞 2010 社会人基礎力尺度の作成と授業効果測定 東海大学課程資格教育センター論集 (9), 25-35.
- 梶原宣俊 2011 「社会人基礎」と「キャリア教育」統合の試み: 大学院での実践事例を通して 教育総合研究: 日本教育大学院大学紀要, 4, 81-96.
- 加藤 厚 1983 大学生における同一性の諸相とその構造 教育心理学研究, 31, 292-302.
- 経済産業省 2006 社会人基礎力に関する研究 「中間とりまとめ」概要.
- 経済産業省 2010 社会人基礎力育成の手引き: 日本の将来を託す若者を育てるために 朝日新聞出版
- 北島洋子・細田泰子・星 和美 2011 看護系大学生の社会人基礎力の構成要素と属性による相違の検討 大阪府立大学看護学部紀要, 17, 13-23.
- 北島洋子・細田泰子・星 和美 2012 看護系大学生の社会人基礎力と看護実践力および日常生活経験との関係 日本看護学教育学会誌, 22, 1-11.
- 厚生労働省 2004 若年者の就職能力に関する実態調査.
- 松本麻友子・森山幹弘 2012 大学生による学生支援活動が社会人基礎力, 職業キャリア・レディネスや学校生活充実度に及ぼす影響 南山大学紀要「アカデミア」人文・自然科学編 (4), 83-94.

- 松下佳代 2014 大学から仕事へのトランジションにおける<新しい能力>その意味の相対化(第3章) 溝上慎一・松下佳代 2014 高校・大学から仕事へのトランジション 変容する能力・アイデンティティと教育 ナカニシヤ出版.
- 三好智子 2001 個一集団間葛藤の観点からみた青年期後期の自我同一性の形成過程 心理学研究, 72, 298-306.
- 溝上慎一 2009 「大学生生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す 京都大学高等教育研究, 15, 107-118.
- 水本深喜・山根律子 2011 青年期から成人期への移行期における母娘関係—「母子関係における精神的自立尺度」の作成および「母子関係の4類型モデル」の検討— 教育心理学研究, 59, 462-473.
- 水島秀徳・木村泰博・田上明日香・嶋田洋徳 2007 大学生の社会人基礎力が進路選択行動に対する自己効力感に与える影響 日本行動療法学会大会発表論文集, 306-307.
- 武蔵由佳・河村茂雄 2009 アイデンティティ形成を促進するための心理教育的援助—構成的グループ・エンカウンターの実践から— カウンセリング研究, 42, 11-21.
- 内閣府 2003 人間力戦略研究会報告書.
- 中間玲子・杉村和美・畑野 快・溝上慎一・都筑学 2015 多次元アイデンティティ発達尺度(DIDS)によるアイデンティティ発達の検討と類型化の試み 心理学研究, 85, 549-559.
- 大庭三奈 2010 大学生の自我同一性との関連からみた共感性の様相—特性不安を心理的不適応の指標として 九州大学心理学研究, 11, 127-133.
- 杉村和美 1998 青年期におけるアイデンティティの形成—関係性の観点からのとらえ直し— 発達心理学研究, 9, 45-55.
- 諏訪康雄 2013 なぜ社会人基礎力に行き着いたのか? : コンセプトの誕生から実践までの過程とその背景 看護展望, 38, 14-20.
- 太幡直也 2012 大学生のチームワークに関するスキルを向上させるトレーニングの有効性 常磐大学人間科学部紀要 人間科学, 29, 59-69.
- 山田みき・岡本祐子 2007 「個」と「関係性」からみた青年期のアイデンティティに関する研究の動向と展望 広島大学大学院教育学研究科紀要, 56, 199-206.
- 山田剛史 2004 現代大学生における自己形成とアイデンティティ—日常的活動とその文脈の観点から— 教育心理学研究, 52, 402-413.
- 山田嘉徳・押江 隆・田中俊也 2010 ピア・サポート活動が大学生にもたらす社会人基礎力への効果の検討—協調力, 創造力, ストレスコントロール力, 計画実行力に着目して 日本心理学会第74回発表論文集, 151.