

九州国際大学
社会文化研究所

紀要第76号（平成27年9月）抜刷

共通教育の質保証と評価
—「キャリアデザイン」授業を通して得られた資料—

松 本 幸 一

共通教育の質保証と評価 —「キャリアデザイン」授業を通して得られた資料—

松 本 幸 一

1. はじめに

本稿では、大学におけるキャリア教育科目の一事例について、教育内容と学修評価法を公開することを目的にしている。教育内容については、PBL教育とルーブリックを導入した科目「キャリアデザイン」を扱い、学修評価法に関する事前検証として各種テスト間の関係性を明らかにした。また、それらの運用法と分析結果の資料を公開することで、再現の可能性を高めることに注意を払った。資料を作成するにあたり、まずキャリア教育科目についての定義を述べ、その内容と運用法についてまとめておく¹。

「接続答申」²以降に登場した、「望ましい職業観や勤労観を強化するキャリア教育を推進するとともに、実業界から要請される汎用的能力³を育成する」初年次導入科目として、「キャリアデザイン」を本稿では扱っている。ここでの汎用的能力とは、DeSeCoプロジェクトに端を発したコンピテンシー⁴の中から、特に思考的スキルの育成に対して照準を合わせたものである。そこで「キャリアデザイン」では、「情報活用能力」と「将来設計能力」を、ロールモデルの参照⁵やインバスケッ⁶の実践を通してその力を向上させることを目標とした。「キャリアデザイン」は、その言葉の中にある「デザイン」から将来設計だとする説明が可能だが、「キャリア」については言葉の抽象度が高く、一義的な解釈がとても難しくなる。したがって、ここでの「キャリア」は就業力つまり職業観の強化を目的として、社会人として求められる情報活用能力の部分はどう変化したのかを見ている。つまり、学生が社会からの承認を受けるような働きが出来るために、基礎学力の修得を通じて学生の雇用可能性を高め

ることを、この科目の果たす役割として設定している。職業観や勤労観の涵養については、学校教育法83条（大学の目的）にいう「応用的能力」を育成することに注目しているため、その力は「4領域8能力」学習プログラム⁷の要素から構築されるという前提に本稿では立脚している。

授業運営で注意したことは、予め「できる学生」と「できない学生」を、同じカリキュラム下で評価していくことにあった。ここでは、ルーブリック⁸に示した目標に達していたか、受講前のコンピテンシーテスト結果⁹から伸びていたか、それぞれの変化を総合して評価することとした。授業を通して修得した力が、どれくらい伸長したのかという個人別比率も、総合評価の算定に加えることにした。これは、あらかじめコンピテンシーテストでわかっている数値に対して、学生がどれくらいの伸びを期待するのか、達成目標をあらかじめ設定しておくからである。この考え方は、実業界で導入された成果主義¹⁰に基づく評価を参考に、試行的に「キャリアデザイン」で運用した。そして、学生の能力形成プロセスが、果たしてこの方法で真正な評価が担保できるかどうか、授業運営の質保証との均衡性を保ちながら修正できるよう努力した。学力の伸長については、PROGテストと「キャリアデザイン」で行った各種テストとの間に、何らかの関連性が見出されるか正準相関分析を用いて確認した。そのうえで、因果関係が確認される因子について、2項ロジスティック解析を用い、最終的に「キャリアデザイン」の合否に及ぼす影響を検証した。

あくまで本稿は、授業実践を通して得られた資料をまとめることが主眼としているが、学生に対する真正評価¹¹につながる教材開発へも将来的に目を向けている。

2. 日本型キャリア教育について

大学設置基準法の改正により、2010年2月に第42条の2という新たな条文が付け加えられ、大学や短期大学の教育課程へ「職業的自立」を促す内容が追加された。これが、いわゆる大学設置基準法に基づいた、キャリア教育設置に影響をあたえた条文¹²である。また近年では、ニートやフリーターなどの増加を背景に、小・中学校や高等学校でのキャリア教育導入も見られ始めている。

初・中等教育では、ジョブキャリアとライフキャリアを考え合わせ傾向にあり、高等教育ではジョブキャリアに力を入れる傾向にある。特に高等教育では、日本型雇用を念頭に入れた社会的背景と、近年の雇用情勢の変化を抜きにはこの現象は説明できない。

学生にとって、キャリア教育が必要とされるようになってきた背景として、第一に終身雇用や年功序列といった日本型雇用¹³といわれるシステムが、1990年代から徐々に崩壊しはじめたことが理由として挙げられる。終身雇用や年功序列とは、年齢とともに地位や賃金が上昇していくシステムであり、日本では新卒一括採用¹⁴からはじまり年齢とともに一斉に昇進し、60歳の定年まで終身雇用が保障されていた¹⁵。入社後は職員の教育に対して会社が責任を持ち、生活面でも例えば家賃補助や家族向け社宅など、いわゆる会社丸抱えによる社会保障的な役割を發揮していた。このため、教育現場では会社という場を選択する就職指導まで行われ、その後は会社が敷いてくれたレールに乗れば、個人がキャリアについて考える必要がなかったのである。いわゆるバブル崩壊後に、日本企業は生き残りのためリストラを行い、戦後続いた日本的経営は徐々に保てなくなった。多くの企業では、終身雇用や年功序列に代わって、能力があり成果を出す人が評価をされる、能力主義や成果主義¹⁶が評価の主軸へと導入されるようになった。そこでは、社会に出てから先にどのような能力を身につけていくのか、自分自身に対する教育訓練自体が自己責任となるのである。このような、会社の敷くレールがなくなった状況では、戦後からみられた年齢ごとの人生設計はたてられなくなった。人それぞれが、自分にはどのような能力があり向いている業務は何であるか、またこれからどのような能力を身につけていくべきか、キャリアをデザインしていく力が求められるようになった。

キャリア教育が必要となった第二の背景には、派遣職員も含む非正規雇用の増加問題が挙げられる。企業はリストラを行い、人件費を抑えるために正規職員採用の抑制や解雇をすすめ、正規職員にかえてパートタイム・アルバイト・派遣職員といった、非正規職員の職種転換や採用を増やしていった。その結果として、正規職員と非正規職員の賃金や労働条件の差が増大し、いわゆる格差社会と呼ばれる二極化現象が生じてきた¹⁷。これまで、戦後の高度経済成長期か

らバブル崩壊期までの日本では、所得倍増計画をはじめとした景気刺激策により格差縮小の方向へと向かっていた。誰しもがテレビや洗濯機や冷蔵庫を購入でき、自動車を購入し住宅を購入することまで現実味を帯びて、大半の国民は自分自身の暮らしを中流だと自意識できるようになった。しかしながら、特に2000年以降ではワーキングプアといわれる、働いているにもかかわらず年収が生活保護の水準を下回る現象が生じ始めた。そこにいる人々は、派遣職員やアルバイトといった非正規職員の待遇下にあり、その待遇から脱するための正規職員転換も難しい状況なのである。このような状況の中で、就職を控えた学生が無計画に派遣職員やアルバイトに就くことに対して、キャリア教育を施すことは人生設計の有効な手立てとなることとなった。これらが、日本で個々人に対するキャリア教育が求められる、社会的な背景として説明されるものである。

3. 社会人基礎力について

社会が学生に求める能力とは、決して即戦力を求めているわけではないことは、各企業の初任給を見ればおおよそ説明がつく。ところが、予定調和的な終身雇用や年功序列は形骸化し、成果主義が求められる実力社会の様相が強まる現代では¹⁸、新卒一括採用の基準は学生の様々な能力の可能性を採否の要件に組み込んできた。ここでいう能力とはとは、組織の中で即戦力となる専門的な能力ではなく、将来にわたり求められる学習能力の可能性を見ている¹⁹。それら企業の中で、日本的経営からの転換を肯定し、専門的能力を第一の評価軸にしている企業はそれほど多くはならなかった²⁰。それは、競争化の時代を迎え生き残りのため、能力主義や成果主義に転換した企業にとって、個人単位の仕事へと変化させることは現実的ではないからである。なぜなら、メンバーシップ型²¹と呼ばれるグループ単位での業務規範が根強いことや、優秀な専門職は社外へ転出するリスクが高くなるからに他ならない。つまり、社会競争モデル下における企業にとって重要な社会人基礎力とは、就職希望者が「何ができるか」ではなく「何ができるようになるか」という、その個人の訓練可能性の高さに他ならない。

訓練可能性を明らかなとするシグナルとして、順位づけが容易な銘柄学校名が

その一例であったが²²、現代では個人の行動特性を示すコンピテンシーが注目されるようになった。もともと入社時点では、学歴間の生産性格差が存在しないため、初任給の格差は近年ではほぼ見られなくなった。しかし、学歴の高い者ほど年を経るごとにOJTを通して生産性を高め、さらに学歴間賃金格差が拡大する傾向があった。仕事というものは、経営者のもとの一つの職務と考えるよりも、生涯にわたる一群の不定形な職務と考えられてきた。そのため、日本の雇用の特徴である年功賃金や終身雇用は、学歴をシグナルとして受け止めて上手く運用されてきたのである。しかし、一群の職務の流れは長期モデルから短期モデルへと変遷したため、学生が持つ潜在能力は労働市場の訓練以前に顕在化される必要が生じた。このような短期モデルへの変遷は、労働市場の変化が速くなったため限界生産力逓減が進み、従業員が発揮できる生産能力が下がったことも併せて考える必要がある²³。

コンピテンシーについては、実業界の側でも高等教育側と同じく注目をはじめていたが、その基本的な考え方は人材のベンチマーキングであった。この手法は、1980年代アメリカ企業の中で導入されはじめ、優れた業績を上げている他企業を分析して、自社と比較することで問題点を分析する手段であった²⁴。その事例としてよく引用されることは、ゼロックスがアメリカン・エクスプレスの請求回収業務をベンチマークしたことで、間接費の圧縮などに効果をもたらしたものである。企業戦略のベンチマークと同様に、その中で働く誰をハイパフォーマーとして選ぶかが、コンピテンシーモデルつまり「定常的に高い業績を上げている人」の定義を決めることになる。この定義で問題になることは、「高い業績」とは何なのかということである。営業で言えば数字が業績なのだが、数字といっても会社の方針で売り上げを重視するのか、収益を重視するのかで異なった解釈が生まれる。例えば、会社の方針が収益重視であるにもかかわらず、値引きをして薄利多売で大きな売り上げをした場合には、会社にとってこの営業担当はハイパフォーマーではない。したがって、ハイパフォーマーを選定するには、高い業績とは何なのであるか明確に定義されなければならず、それは「質」「量」「時間」の3つの軸で定義された成果に置き換えて説明されることが多い。職種を問わずコンピテンシーモデルが広く活用できるが、

その中でも「質」「量」「時間」の管理を軸にして、さらに2点の条件を満たした上で特に効果が上がりやすい職種がある。一つ目は、同じ仕事をしている人数が多いことが条件である。つまり、人数が多いことで理想的なハイパフォーマーが存在する可能性が高く、実情に即したモデル化が可能になる。二つ目は、実際の行動内容が目に見えやすいことが条件である。これらを総合して、最もモデル化しやすい職種とは営業職なのである²⁵。このように、実務側が考えるコンピテンシーモデルとは、経営革新や人材革新からはじまっていた。そのプロセスで、ハイパフォーマーの要因や特性を分析して、コンピテンシーモデルとして「評価」「処遇」「能力開発」「配置」などを明らかにしていった。その中にある人事管理の軸を成す尺度が、まさに「採用」の基準へと整合的に移行していったのである。

4. 教育内容の妥当性に関する事前調査

「キャリア」が教育可能なものであれば、その対象や範囲や基準が明確なものでなければならない。それらをクリアするための学習プログラムは、文部科学省が職業発達に関わる能力として掲げた4領域8能力にみられる要素に注目し、「キャリアデザイン」の科目を運営することにした（図表1）²⁶。なぜならば、それらは初等教育から中等教育にかけて、職業観・就労感を育むプログラムの枠組みとして策定されているからに他ならない。一方では、経済産業省が大学生に求める社会人基礎力の能力要素は、3分類12能力に区分され先の4領域8能力とどのように結びつけるかが、「キャリアデザイン」の範囲や基準を明確化させることにつながるのだと思われる。そして、その接続部の定義を明確にした上で学修評価をするという前提で、学生の成長度を測定することにした²⁷。そのためには、3分類12能力と4領域8能力の共通する部分は、どこからどこへつながっているか事前調査を行う必要があった。そこで、PROGテストを活用した接続部の正準相関分析を行い、どの力に対して評価の尺度を当てはめるか目途をたてることにした²⁸。

学生が入学したあと、語学クラス分けテストなどいくつかの習熟度調査と同時に、PROGテストと呼ばれるジェネリックスキル測定用テストも受けてい

る。このPROGテストが測るジェネリックスキルとは、リテラシーの分野とコンピテンシーの分野からなり、学士課程で得られる汎用的能力を測定するものである。少し長くなるが、実施団体に当たる学校法人河合塾・株式会社リアセックが発行する、『PROG白書2015』よりジェネリックスキルの定義を引用してみる²⁹。

ジェネリックスキルはしばしば「汎用的技能」と訳されているが、generic (汎用) の反意語がSpecific (特定) であることを手がかりに、ジェネリックスキルとは何かについて、学生が就職する場面を想定しながら考えてみよう。

まず、ある特定の「仕事」に必要なスキル (Job-specific Skills) とは、ある同じ会社の中でも、事務系であれば企画、営業、人事、広報、マーケティングなど、技術系であればシステムエンジニア、プログラマー、施工管理などさまざまな仕事があるように、それぞれの仕事に必要な「特定」のスキルのことである。日本の企業が新卒の学生の採用に際してこうした特定の仕事のスキルを明示して募集することはほとんどないため、就職後に仕事をしながら身につける (On the Job Training) しかないことになる。

また、ある特定の「職業」に求められるスキル (Vocational Skills) とは、例えば医師や弁護士、教師など特定の職業で必要とされるスキルのことであるが、医師として、弁護士として、教師として、どのような「力」が求められているかについては、未だ完全には可視化されていないのが実情であり、特定の職業に関する知識をベースとした資格試験に合格することが、それらの職業へのパスポートになっている。

それらに対して、ジェネリックスキル (generics Skills) とは、あらゆる職業を超えて活用できる「移転可能 (Transferable)」なスキルのことである。例えば、ある大学の同じ学部を卒業した学生が、ある学生は公務員に、別の学生は商社に、さらに別の学生が教員になることができるように、どんな職業についても共通に求められるスキルのことである。別の言い方をすれば、就職後、工学を学んだ学生が営業に、法学を学んだ学生が

経理に配属されることもあり得るが、そうした際にスムーズに仕事がこなせるのは、このスキルがあるからである。

このように、PROGテストの土台をなすジェネリックスキルとは、3分類12能力と4領域8能力を包括する尺度だと表明していることがわかる。そこで、PROGテストで測定したリテラシー能力（情報収集力、情報分析力、課題発見力、構想力）と、「キャリアデザイン」の授業を通して測定した能力（平常課題、学期末課題）との関係性を、正準相関分析を用いて明らかにしていった（図表2）。同じく、PROGテストで測定したコンピテンシー能力（対人基礎力、対自己基礎力、対課題基礎力）と、「キャリアデザイン」の授業を通して測定した能力（平常課題、学期末課題）との関係性を、正準相関分析を用いて明らかにしていった（図表3）。つまり、学力伸長度を測定する以前に、授業開始前と授業終了後の関係する因子について目途をたてた上で、学力伸長を説明する変数を明確化しようと試みたのである³⁰。

図表1 「キャリアデザイン」シラバス（抜粋）

ねらい	就職してから引退するまでの間におこることを、公表されているデータをみながら学ぶ。適職を知り入社することだけを考えるのではなく、就職した後どのような困難が待ち受けているか（社会の「ルール」や「課題」など）を知る。また、正しい日本語表現を用いて自己PRをできるようにする。将来の職業人生を、自らが主体になって作り上げていくために、「正しい知識」「正しい言葉」で表現（※注）することがねらいである。※注・・・OECDのキーコンピテンシーに謳われる、「道具を相互作用的に用いる」という力を伸ばすねらいがある（コンピテンシーとは、「高い業績をあげる人の、思考・行動特性」という意味）。
授業計画	<ol style="list-style-type: none"> 1 働き方の変化（複雑化する労働の世界） 1-22頁 2 キャリアデザイン（自分に合った職業とは何か？） 23-46頁 3 求職と求人（相手あつての「就活」「採用」） 47-64頁 4 就職活動と大学教育（やっぱり勉強は大事） 65-82頁 5 賃金格差（なぜ人によって賃金はちがうのか？） 83-102頁 6 昇進と昇格（「出世ってどういうこと？」） 103-122頁 7 労働時間と休暇（仕事と生活は両立可能） 123-142頁 8 福利厚生（意外と大事な労働条件） 143-160頁 9 ダイバーシティー（求められる多様性） 161-180頁 10 離職と転職（自ら会社を辞めるとき） 181-198頁 11 解雇と失業（仕事を失うとき） 199-218頁 12 定年退職（いつかは引退の日がやってくる？） 219-238頁 13 企業統治と従業員（変化する会社との関係） 239-258頁 14 さまざまなキャリア（「カイシャ」以外で働く人々） 259-276頁 15 まとめ（総復習）
評価方法	定期試験50%、課題レポート50%で総合評価する。
教科書	阿部正浩・松繁寿和『キャリアのみかた「図で見る110のポイント」改訂版』有斐閣（2014年）

図表 2 正準相関分析を用いたリテラシーと「キャリアデザイン」成績の関係

データ数		134				
変量群名 指導後		変量の数		2		
変量	平均	不偏分散	標準偏差	標準誤差		
50平常	24.32343776	99.60691872	9.980326584	0.862168901		
50学期末	36.10169492	134.1434159	11.58202987	1.000534991		
変量群名 指導前		変量の数		4		
変量	平均	不偏分散	標準偏差	標準誤差		
情報収集力	1.820895522	1.531590169	1.237574309	0.106910137		
情報分析力	1.888059701	1.288127034	1.134956842	0.098045338		
課題発見力	2.156716418	2.057962069	1.434559887	0.123927099		
構想力	2.402985075	2.437885759	1.561373037	0.134882087		
分散共分散行列						
	50平常	50学期末	情報収集力	情報分析力	課題発見力	構想力
50平常	99.60691872	27.51637678	1.544855661	-0.645584356	1.371388123	2.276677424
50学期末	27.51637678	134.006657	1.241670681	1.793186644	0.483788471	3.131962339
情報収集力	1.544855661	1.241670681	1.531590169	0.423409269	0.163618	0.185501066
情報分析力	-0.645584356	1.793186644	0.423409269	1.288127034	0.198125912	0.135675008
課題発見力	1.371388123	0.483788471	0.163618	0.198125912	2.057962069	0.199528672
構想力	2.276677424	3.131962339	0.185501066	0.135675008	0.199528672	2.437885759
相関行列						
	50平常	50学期末	情報収集力	情報分析力	課題発見力	構想力
50平常	1	0.238167944	0.125075391	-0.056993968	0.095784877	0.146099952
50学期末	0.238167944	1	0.08667063	0.136484383	0.029132224	0.173279294
情報収集力	0.125075391	0.08667063	1	0.301446141	0.092159713	0.095999385
情報分析力	-0.056993968	0.136484383	0.301446141	1	0.121686738	0.0765621
課題発見力	0.095784877	0.029132224	0.092159713	0.121686738	1	0.089079948
構想力	0.146099952	0.173279294	0.095999385	0.0765621	0.089079948	1
第1正準変量 第2正準変量						
第1正準変量 第2正準変量						
正準相関係数の2乗 λ^2						
	0.05767657	0.03614388	正準負荷量と寄与率 (第1群)			
正準相関係数 λ			50平常	0.86368327	-0.504034928	
			50学期末	0.695232481	0.718784945	
			寄与率	0.614648497	0.385351503	
	0.240159467	0.190115439	累積寄与率	0.614648497	1	
正準変量の標準化された係数 (第1群)						
50平常	0.740081542	-0.715831251	正準負荷量と寄与率 (第2群)			
50学期末	0.518968781	0.889273003	情報収集力	0.572725039	-0.065533985	
正準変量の標準化された係数 (第2群)			情報分析力	0.11929969	0.853007738	
情報収集力	0.513543401	-0.354554577	課題発見力	0.35812594	-0.224386342	
情報分析力	-0.125258712	0.981381904	構想力	0.824670475	0.260419073	
課題発見力	0.258164591	-0.333313744	寄与率	0.287645492	0.212521057	
構想力	0.761963406	0.249011006	累積寄与率	0.287645492	0.500166549	
正準変量の係数 (第1群)						
50平常	0.074154041	-0.071724231	交差負荷量と冗長性指数 (第1群)			
50学期末	0.044830961	0.076819579	50平常	0.207421714	-0.095824822	
正準変量の係数 (第2群)			50学期末	0.166966662	0.136652116	
情報収集力	0.414959649	-0.286491546	冗長性指数	0.035450817	0.013928099	
情報分析力	-0.110364295	0.864686539	累積冗長性指数	0.035450817	0.049378915	
課題発見力	0.179960832	-0.232345646	交差負荷量と冗長性指数 (第2群)			
構想力	0.488008559	0.159482072	情報収集力	0.13754534	-0.012459022	
			情報分析力	0.02865095	0.162169941	
			課題発見力	0.086007335	-0.042659308	
			構想力	0.198052422	0.049509687	
			冗長性指数	0.016590405	0.007681336	
			累積冗長性指数	0.016590405	0.024271741	

パートレットの正準相関係数の検定

s	χ^2 値	自由度	P値	$\chi^2(0.05)$	$\chi^2(0.01)$
0	12.46048584	8	0.131810273	15.50731306	20.09023503
1	4.767315741	3	0.189650143	7.814727903	11.34486673

図表 3 正準相関分析を用いたコンピテンシーと「キャリアデザイン」成績の関係

データ数		134				
変量群名 指導後		変量の数		2		
変量	平均	不偏分散	標準偏差	標準誤差		
50平常	24.32343776	99.60691872	9.980326584	0.862168901		
50学期末	36.10169492	134.1434159	11.58202987	1.000534991		
変量群名 指導前		変量の数		3		
変量	平均	不偏分散	標準偏差	標準誤差		
対人基礎力	3.664179104	3.051789923	1.746937298	0.150912397		
対自己基礎力	3.768656716	2.494950062	1.579541092	0.136451568		
対課題基礎力	3.455223881	2.565649198	1.601764401	0.138371369		
分散共分散行列						
	50平常	50学期末	対人基礎力	対自己基礎力	対課題基礎力	
50平常	99.60691872	27.51637678	-3.313271287	-2.263784358	2.080525243	
50学期末	27.51637678	134.006657	-3.15265685	-2.147887674	-1.167286213	
対人基礎力	-3.313271287	-3.15265685	3.051789923	1.76383122	0.928459208	
対自己基礎力	-2.263784358	-2.147887674	1.76383122	2.494950062	0.647458198	
対課題基礎力	2.080525243	-1.167286213	0.928459208	0.647458198	2.565649198	
相関行列						
	50平常	50学期末	対人基礎力	対自己基礎力	対課題基礎力	
50平常	1	0.238167944	-0.190035583	-0.143601631	0.130145633	
50学期末	0.238167944	1	-0.15589644	-0.117467425	-0.06295287	
対人基礎力	-0.190035583	-0.15589644	1	0.639217681	0.331808015	
対自己基礎力	-0.143601631	-0.117467425	0.639217681	1	0.255907001	
対課題基礎力	0.130145633	-0.06295287	0.331808015	0.255907001	1	
第1 正準変量 第2 正準変量						
正準相関係数の2乗入2			正準負荷量と寄与率 (第1群)			
0.08113292			50平常 0.989433556 -0.144987029			
正準相関係数入			50学期末 0.376466236 0.926430339			
0.28483841			寄与率 0.560352794 0.439647206			
0.125194747			累積寄与率 0.560352794 1			
正準変量の標準化された係数 (第1群)			正準負荷量と寄与率 (第2群)			
50平常 0.95387918 -0.387620406			対人基礎力 -0.718104142 -0.680201762			
50学期末 0.149282792 1.018749094			対自己基礎力 -0.542463609 -0.511258756			
正準変量の標準化された係数 (第2群)			対課題基礎力 0.402843947 -0.915216369			
対人基礎力 -0.835584161 -0.378164112			寄与率 0.324074524 0.520560319			
対自己基礎力 -0.195166268 -0.072155296			累積寄与率 0.324074524 0.844634842			
対課題基礎力 0.730041884 -0.77127344			交差負荷量と冗長性指数 (第1群)			
正準変量の係数 (第1群)			50平常 0.28182868 -0.018151614			
50平常 0.095575949 -0.038838449			50学期末 0.107232044 0.115984212			
50学期末 0.012895749 0.088004332			冗長性指数 0.045463058 0.006890909			
正準変量の係数 (第2群)			累積冗長性指数 0.045463058 0.052353967			
対人基礎力 -0.478313768 -0.21647263			交差負荷量と冗長性指数 (第2群)			
対自己基礎力 -0.123558842 -0.045681177			対人基礎力 -0.204543642 -0.085157688			
対課題基礎力 0.455773573 -0.481514909			対自己基礎力 -0.154514472 -0.064006911			
			対課題基礎力 0.114745429 -0.114580282			
			冗長性指数 0.026293112 0.008159119			
			累積冗長性指数 0.026293112 0.034452231			
バートレットの正準相関係数の検定						
s	χ ² 値	自由度	P値	χ ² (0.05)	χ ² (0.01)	
0	13.05351559	6	0.042193943	12.59158724	16.81189383	
1	2.053721324	2	0.358129487	5.991464547	9.210340372	

図表 3 では、正準相関係数の 2 乗（固有値）は $\lambda_1^2=0.08113292$ で $\lambda_2^2=0.015673725$ である。正準相関係数の検定において、帰無仮説 $H_0: \lambda_1^2 = \lambda_2^2 = 0$ に対して χ^2 値 = 13.05351559（自由度 6）で P 値 = 0.042193943 であるから、対立仮説 $H_1: \lambda_1^2, \lambda_2^2$ のいずれかは 0（ゼロ）でないが危険率 5 % で有意となる。 $H_0: \lambda_2^2 = 0$ に対して、 χ^2 値 = 2.053721324（自由度 2）で P 値 = 0.358129487 であるから、 $H_1: \lambda_2^2 \neq 0$ は有意ではなく $\lambda_2^2 = 0$ となり λ_1^2 が危険率 5 % で有意と判定される。したがって、第 1 正準変量を考察していくことにする。第 1 群と第 2 群の正準変量間の相関係数は 0.28483841 となり、決して大きくはないが緩やかな関係性は確認される。第 1 正準変数は各変量を平均 0、分散 1 に標準化して、第 1 群では $u_1 = 0.95387918 * 50 \text{ 平常} + 0.149282792 * 50 \text{ 学期末}$ 、第 2 群では $v_1 = -0.835584161 * \text{対人基礎力} - 0.195166268 * \text{対自己基礎力} + 0.730041884 * \text{対課題基礎力}$ と表すことができる。第 1 群では「50 平常」の値が大きく、第 2 群では「対課題基礎力」と「対人基礎力」の係数（絶対値）が大きい。つまり、「50 平常」が第 2 群（コンピテンシー）との相関に大きく関与し、「対人基礎力」と「対課題基礎力」が第 1 群（授業終了後）との相関に大きく関与していることがわかる。寄与率は第 1 群で約 56 %、第 2 群で約 32 % となり一定の高さあることが確認できる。正準負荷量では、「50 平常」の値が大きく、「対課題基礎力」の値もそれぞれの寄与率から考えると、 v_1 と u_1 を説明する割合が「50 平常」と「対課題基礎力」ともに高いといえる。ただし、冗長指数が第 1 群と第 2 群ともに 5 % を下回っており、第 1 群から第 2 群への説明も第 2 群から第 1 群への説明もできるとは限らない。ところで図表 2 では、帰無仮説 H_0 に対して χ^2 値 = 12.46048584（自由度 8）で P 値 = 0.131810273 であり、有為水準が図表 3 にあるコンピテンシーの分析とかけ離れているため、図表 2 リテラシーの分析はここでは扱わないものとする³¹。

以上のことから、学生の持つコンピテンシー（入口値）と、「キャリアデザイン」の「平常課題」（出口値）の間で、検定による帰無仮説が棄却されたため、それらの間に見られる関係性に注目することとした。特に、コンピテンシーの中でも、「対課題基礎力」に正の相関性が認められたため、次のロジスティック回帰分析では、「対課題基礎力」を説明変数に含めて、どれくらいの係数（影

響力) が認められるか測定とともに検証をおこなう。

5. 2 項ロジスティック回帰分析

ここでは、2 項ロジスティック回帰分析を用いて、授業終了後の素点総計で「キャリアデザイン」 合否を決定した因子が何かを、各説明変数の示している値から解釈していく (図表 4)。有効ケース134に対して、合格者が73名で不合格者が61名であり、合格率は約55%であった。説明変数は、「学習時間」と「対課題基礎力」を用いた。これは、元々あった素養 (つまり頭がよかったこと) が目的変数を律してしまうのか、授業に立ち向かった努力に関係性があるのか、またはそれらの要因は影響しなかったのかを明らかにすることにあった。合否を決定する際には、素点以外にも特別活動などパフォーマンス評価も加味したため、「学習時間」が結果に強い相関を示すことにならないよう注意をした³²。なお、対照のためコンピテンシー以外にリテラシーも、同様の分析をして比較することにした (図表 5)。その際の、有効件数や合否人数は双方とも全く同じものを使用している。

図表 4 と図 5 の判別的中率は、73.13%と72.39%で大きな違いはなかった。また、目的変数の観測値と予測値の相関係数は、「学習時間」に対して0.5389と高い値を示しており、「構想力」を投入したステップ 2 でも0.5522と大きな変化が見られていない。変数選択過程における回帰式の有意性は、P 値が 0 (ゼロ) を示しており有意水準は 1 %未満で回帰式は有意である。しかし、図表 5 のステップ 2 での P 値が高いため、「構想力」の有意水準が10%未満でなければ有意とはいえない。変数選択過程の回帰式に含まれる変数は、ステップ 1 とステップ 2 とともに「学習時間」が除去の基準値 (0.200) を下回ったので、回帰式からは除去されることはない。また、「学習時間」のオッズ比がステップ 1 とステップ 2 とともに1.7を超えており、他の説明変数より高い値を示していることがわかる。ここまでで、説明変数である「学習時間」が目的変数である (キャリアデザイン) 「合否」を、ある程度決めていることがわかる。なお、変数選択過程の回帰式に含まれない変数では、図表 4 のコンピテンシー (「対課題基礎力」) の P 値が投入の基準値 (0.200) を上回ったので、「対課題基礎力」

は回帰式に投入されなかった。つまり、「対課題基礎力」が目的変数を説明するものではないことがわかる。なお、尤度比検定のP値が「構想力」で5%を超えているため、説明変数としての確からしさはない。

図表 4 2 項ロジスティック回帰分析(説明変数:「学習時間」「対課題基礎力」)

ケースの要約	
n	%
有効ケース	134 100.00%
目的変数のみ不明	0 0.00%
説明変数のみ不明	0 0.00%
ともに不明	0 0.00%
全 体	134 100.00%
目的変数の要約	
n	%
合計 = 0	61 45.52%
合計 = 1	73 54.48%
全 体	134 100.00%
基本統計量	
目的変数	変 数 n 平 均 不偏分散 標準偏差 最小値 最大値
全 体	学習時間 134 11.351 12.169 3.488 0.000 15.000
対課題基礎力	134 3.485 2.337 1.593 1.000 7.000
合計 = 0	学習時間 61 9.459 17.286 4.158 0.000 15.000
対課題基礎力	61 3.492 2.221 1.490 1.000 7.000
合計 = 1	学習時間 73 12.932 2.509 1.584 9.000 15.000
対課題基礎力	73 3.479 2.836 1.684 1.000 7.000
相関行列	
目的変数	学習時間 対課題基礎力
全 体	学習時間 1.000 0.122
対課題基礎力	0.122 1.000
合計 = 0	学習時間 1.000 0.159
対課題基礎力	0.159 1.000
合計 = 1	学習時間 1.000 0.169
対課題基礎力	0.169 1.000
線形結合している変数	
なし	
変数選択の方法	
投入基準P値	除去基準P値
増減法	0.200 0.200
変数選択過程	
回帰式の精度	
ステップ	-2対数尤度 AIC 決定係数 R2乗 Cox-Snell Nagelkerke 相関係数 誤判別率 変数選択の結果 投入 除去
ステップ 0	184.6874 - 0.2456 0.2872 0.3839 0.5389 45.52% 学習時間
ステップ 1	139.3238 143.3238 0.2456 0.2872 0.3839 0.5389 26.87% (なし)
回帰式の有意性	
ステップ	尤度比 自由度 P 値
ステップ 0	- - - -
モデル	- - - -
ステップ 1	ステップ 45.3636 1 0.0000
モデル	ステップ 45.3636 1 0.0000
回帰式に含まれる変数 (偏回帰係数・信頼区間等)	
ステップ	変 数 偏回帰係数 標準誤差 標準偏回帰係数 偏回帰係数の95%信頼区間 オッズ比 オッズ比の95%信頼区間 偏回帰係数の有意性検定 Wald 自由度 P 値
ステップ 0	定数項 0.1796 0.1735 1.035 -0.1604 0.5196 1.1967 0.8518 1.6813 1.0717 1 0.3006
ステップ 1	学習時間 0.5712 0.1178 1.9853 0.3403 0.8022 1.7704 1.4054 2.2303 23.5068 1 0.0000
定数項	-6.5211 1.4230 -9.3101 -3.7320 0.0015 0.0001 0.0239 21.0000 1 0.0000
回帰式に含まれない変数	
ステップ	変 数 スコア 自由度 P 値
ステップ 0	学習時間 33.1755 1 0.0000
対課題基礎力	0.0020 1 0.9642
ステップ 1	対課題基礎力 0.6509 1 0.4198
分類表	
ステップ	予測値 0 1 判別的中率
ステップ 0	観測値 0 0 61 0.00%
	1 0 73 100.00%
	全 体 54.48%
ステップ 1	観測値 0 41 20 67.21%
	1 16 57 78.08%
	全 体 73.13%
変数選択結果	
回帰式の精度	
-2対数尤度	AIC 決定係数 R2乗 Cox-Snell Nagelkerke 相関係数 誤判別率
139.3238	143.3238 0.2456 0.2872 0.3839 0.5389 26.87%
回帰式の有意性	
ステップ	尤度比 自由度 P 値
ステップ 1	ステップ 45.3636 1 0.0000
モデル	ステップ 45.3636 1 0.0000
回帰式に含まれる変数 (偏回帰係数・信頼区間等)	
変 数	偏回帰係数 標準誤差 標準偏回帰係数 偏回帰係数の95%信頼区間 オッズ比 オッズ比の95%信頼区間 偏回帰係数の有意性検定 Wald 自由度 P 値 *対数尤度
学習時間	0.5712 0.1178 1.9853 0.3403 0.8022 1.7704 1.4054 2.2303 23.5068 1 0.0000 **
定数項	-6.5211 1.4230 -9.3101 -3.7320 0.0015 0.0001 0.0239 21.0000 1 0.0000 **
分類表	
ステップ	予測値 0 1 判別的中率
ステップ 0	観測値 0 41 20 67.21%
	1 16 57 78.08%
	全 体 73.13%
シミュレーション	
変 数	係 数 値 オッズ比
学習時間	0.5712 1 1.7704
定数項	-6.5211 0.0026

図表5 2 項ロジスティック回帰分析（説明変数：「学習時間」「構想力」）

ケースの要約		n	%																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
--------	--	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

6. おわりに

キャリア教育の背景は、学校教育と職業生活との接続、つまり学校から職業への移行にある課題を解決する観点から生まれた。一方「社会人基礎力」という言葉が誕生した背景には、企業をはじめとした地域社会で求められる能力と、学生が社会に出るまでに身に付ける能力のギャップに起因するものであった。企業の学生評価と学生の自己評価において、4つの項目（「自己分析」「業界研究」「企業研究」「仕事研究」）の中で、最もギャップがあるものは仕事研究で、学生側が40%を超えるのに対して、企業側はその半分の20%としたデータがある。逆に学生側が強く知りたいと思った項目が「具体的な仕事内容」で、先の自己評価と相反する結果が出ている³³。また、同一業種でも企業が異なれば、求められる能力（採用基準）が変わることになる。結局のところ企業が学生に求めるものとは、仕事を通して起こる「課題」を解決するための潜在的能力があり、学生に対し訓練を継続する見込みがあるかどうかを見極めていくにすぎない³⁴。

「キャリアデザイン」という科目を運営する上で、最も重視したことはキャリア教育単体で就業意識を変えるのではなく、学部のカリキュラムの中での機能性を発揮することであった³⁵。そのためには、初年次教育で開講されるいくつかの基幹科目と、共通の「ルーブリック」を活用し質保証を進めることにも注意を払った。また、「キャリアデザイン」科目の効果測定はパフォーマンス評価と真正評価に近づけるため、その公平性や妥当性についても特にルーブリックは単独科目用に開発はしなかった。評価基準を明らかにするルーブリックは、評価者の偏ったみかたを極力排除するとともに、学生にとって自分自身の達成度具合や長所を発見できる工夫を心掛けた。また、ピアレビューができるシートを導入し、学生同士相互のチェックを行うことで、学生の中に自律的な能動的な意識が高まる仕組みも取り入れた。

シラバスにもある通り、「キャリアデザイン」の目的は「情報活用能力」の涵養であり、それは課題解決に向けた情報の活用、つまり情報の再構築を行う力を育成することであった。それらは、いわゆるコンピテンシー能力に根差したものであり、コンピテンシー能力が高い学生にとって有利に働くものであった³⁶。しかし、もともと能力のある学生が成長したというだけでは、長い時間

をかけた学びの意味合いが関係ないことになり、計画した学習設計が教育効果を果たさなかったことにもなる。正準相関分析では、学修成果とリテラシーの間に関係性があるものの、2項ロジスティック回帰分析ではリテラシーが影響しているものではなかった。つまり、うまく学生の基礎学力や意欲を生かしながら、大学の授業（ここでは「キャリアデザイン」）で実力が伸びたであろうと本研究から推測できる。

しかしながら、説明変数や分析の手法など実証的に追加しなければ、本稿での資料の確からしさは担保できない。また「キャリアデザイン」は、単体としてではなく学部の特設科目との関係性から、体系的な教育カリキュラムとして今後考察する必要がある。学生が学士課程4年間を終え、最終的な就職実績がどのように変化するかも含め、今後さらに追跡調査していくものとする。

注

- 1 本稿では、文部科学省（高等教育機関）であつかわれるキャリア教育と、通商産業省であつかわれるキャリア教育（実業界からの要請）とを、シームレスな状態でとらえていく努力をする。
- 2 「キャリア教育」という言葉が公文書で初めて使用されたのは、1999年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」である。
- 3 汎用的能力については、学士力・社会人基礎力など様々な定義がみられるが、ここでは国立教育政策研究所が示す「4領域8能力（職業観・勤労観をはぐくむ学習プログラム）」を対象として扱う。
- 4 文部科学省におけるコンピテンシーの概念とは、単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力と定義されている。その中にある、自立的に行動する能力（人生設計や個人の計画を作り実行する能力）が、国立教育政策研究所が示す将来設計能力（計画実行能力）と重なる部分がある。例えば、前者が言う社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（知識や情報を活用する能力）が、後者が言う情報活用能力（情報収集・探索能力）と重なる。
- 5 社会人講演会は、北九州市男女共同参画センターとの連携により、地域企業職員や市職員より選任された者で適時実施されている。ロールモデルとして、当該カリキュラムのテーマに従った内容に対し、最もふさわしい人材を選出している。テキストは、阿部正浩・松繁寿和（編）『キャリアのみかた 図で見る110のポイント』有斐閣、2010年を用いている。

- 6 インバスケッについて、ゲームを通して行動の結果を述べる、具体的な言葉を使う要約方法を授業へ導入した。グループ内の考えを要約する方法は、バーバラ・ミント『考える技術・核技術』ダイヤモンド社、第7章の内容に準拠している。
- 7 職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み例として、国立教育研究所がキャリア発達を促す視点に立って、将来自立した人として生きていくために必要な具体的な能力や態度を構造化している。同学習プログラムでは、その枠組みの基本的な軸として、「人間関係形成能力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」の、4つの能力領域をあげている。
- 8 ルーブリックは、加差点と減差点に分かれており、加差点は「主張」「主張の根拠」「反駁」「まとめ」について、減差点は「語彙」「段落わけ」「主述のねじれ」について見ている。
- 9 河合塾グループの、株式会社KEIアドバンスが委託先となって、試験の運用を取りまとめているPROGテストをここでは用いている。PROGテストそのものの導入実績大学は、国公立大学166校で延べ人数が10万人であり、初年次大学生の受験率が高いことに特徴がある。詳しくは、『PROG白書2015』学事出版、2015年のP74からP92を参照されたい。
- 10 成果主義とコンピテンシーの関係については、例えば「コンピテンシーを用いたプロジェクト要因の人材評価に関する研究」『プロジェクトマネジメント学会』2003年度秋季研究発表大会予稿集に詳しい。
- 11 真正評価の定義については、ダイアン・ハート『パフォーマンス評価入門』ミネルヴァ書房、2012年、第1章から第2章にある内容に依拠している。
- 12 「大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする」と明文化された。
- 13 いわゆる日本の経営の中でも、特に昭和初期から形成され始めた「終身雇用」「年功序列」「企業内労働組合」が基幹にあり、企業内職員とくに職工の定着率を上げる仕組みに端を発している。詳しくは、拙著『終身雇用と成果主義を考える』2015年（ASIN: B00ULA99P6）および拙著『年功賃金を考える』2015年（ASIN: B00UEBBEVO）に、その形成過程などを述べているので参照されたい。
- 14 新卒一括採用が無くならない理由は、ある意味で合理的なシステムだからである。大卒の求人倍率はそのシステムを導入するかぎり、倍率の変動を抑える効果があり会社を選ばなければどこかに入れる。これに対して、他国にみられる主だった特徴は就職の時期が一定ではなく、日本でみられる中途採用の求人のように職種を決めて募集するので、例えば西欧諸国カレッジの新卒就職率の様に、入職率は3割程度に留まる傾向にある。新卒一括採用は、特に戦後の高度成長期のように

に労働力が足りないときや、能力を問わないで大量に採用するときには向いていた。この方法は、高度な専門能力が問われる時代には向いていない採用法である。日本の新卒採用基準では、職種に対する適性を見ることをしていないので、汎用能力が高い人材が採用される傾向となる。また、専門的な仕事は下請けに出すという構造ができあがっているため、ソフトウェアのような専門的な業種が、その地位をさらに強化することが求められる。新たな市場の創設に関する研究論文として、横田明紀「中小企業におけるIT化の現状と業務プロセスアウトソーシングにおけるクラウドコンピューティングの役割に関する事例研究」『立命館大学経営学会』51(5)、pp.105-134.があるので参照されたい。

- 15 平成25年4月1日より、改正高年齢者雇用安定法が施行された。これにより、原則希望者全員を65歳まで雇用することが、使用者の義務となった（完全に全職員を雇用する義務がデフォルト化されているわけではない）。
- 16 ここでいう成果主義は、厳密には日本的成果主義を示しており、欧米で培われた現代的成果主義とは評価システムが異なる。なぜ日本型成果主義が求められたかについては、宮本光晴「なぜ日本型成果主義が生まれたのか」『日本労働研究雑誌』2009年が詳しく、そちらを参照されたい。
- 17 非正規雇用については、正規雇用への転換が困難という傾向もあり、拡大化する非正規雇用に就くことが、将来へのキャリア構築の機会と展望を奪ってしまうと思われてきた。しかしながら、景気が回復し予想以上の退職者が生じた場合など、必ずしも非正規雇用からの転換が不可能とは言い切れなくなってきた。小杉礼子「非正規雇用からのキャリア形成」『日本労働研究雑誌』2010年によると、非正規雇用から正規雇用へ移行した後で、また非正規雇用へ戻る従業員もいることから、必ずしも一方向の移動だけではないことがわかっている。
- 18 日本型成果主義は、定められた業績評価をもとに従業員の達成度をみる、インセンティブと目的達成主義により成り立っていた。これは、既存の能力主義に基づく昇給と昇進の制度では、個々人の業務達成意欲が強化されなかったからである。業績評価を前面に押し出すことで、業績達成の管理と従業員の選抜機能も兼ね備えるだけではなく、低業績者に対して賃下げや退職勧奨の材料にもなった。しかしながら、それは雇用の安定を従業員から奪う恣意的な操作にも使われ、既存の雇用関係を悪化させ仕事への意欲を減退させる現象も生じさせた。宮本光晴「成果主義と長期雇用のハイブリッドは有効か」『専修経済論集』48(1)、2013年、pp.95-117。
- 19 景気回復期の企業側採用活動は、就職希望者の「活躍できる見込み」に照準を合わせて、仕事を遂行できる能力を見るようになった。永野仁「企業の人材採用の変化―景気回復後の採用行動」『日本労働研究雑誌』49(10)、2007年、pp.4-14。
- 20 日本型成果主義は、多くの企業で必ずしも上手く運用されたわけではなく、多くの問題を残し評価の基準も曖昧なままである。例えば、賃金の総配分額が決まっ

- ている企業では、相対的人事評価にならざるを得ず、頑張ったにもかかわらず平等な分配額を得る従業員もでたのである。太田肇「日本型成果主義の限界とその克服（能勢三興助教授退職記念論文集）」『滋賀大学経済学会彦根論集』385、2006年、pp.1-10.
- 21 ジョブ型と呼ばれる、いわゆる仕事に人が貼りつく欧米型雇用に対し、日本ではメンバーシップ型として、人に仕事貼りつく雇用形態になっている。濱口 桂一郎『若者と労働 「入社」の仕組みから解きほぐす』中公新書ラクレ、2013年、pp.25-36.
- 22 岩瀬 彰『「月給百円」のサラリーマン―戦前日本の「平和」な生活』講談社現代新書、2006年に、昭和初期の大卒初任給の格差の一部が扱われている。
- 23 限界生産力通減を、キャリア教育や人的資源管理論に関して、ここで触れてみることにする。近年のサービス業が拡大する市場では、店舗売上など店ごとの売り上げ体制が主流となっており、人件費など固定費の削減利益率に大きな影響を与える。これが、非正規雇用の増大と結びついていると考えられる。小売業やサービス業などは、対人サービスなどのウエイトが多くを占めており、労働分配率が製造業などに比べ一般的に高いからである。
- 24 実業界では、マーサー・ヒューマン・リソース・コンサルティング日本法人が、他社に先駆けて日本でコンピテンシーモデルを導入したと言われている。大滝令嗣『営業プロフェッショナル好業績の秘訣』ダイヤモンド社、1996年、「はじめに」を参照されたい。
- 25 前掲、大滝（1996）によるとアメリカで導入された人材ベンチマーキング法を、日本においてマーサー・ヒューマン・リソース・コンサルティングが1978年に開始したことが、日本型コンピテンシーモデルの嚆矢と述べている。したがって、その後日本で拡大したコンピテンシーの要素は、営業職モデルをプロトタイプとしてリリースされている。
- 26 ここでは、シラバス（抜粋）の内容について若干の補足をしておく。評価方法にある、定期試験50%、課題レポート50%で総合評価するとは、本稿図表2から図表5では「学期末課題」「平常課題」と表現している。「平常課題」とは、毎回の授業で400文字原稿用紙にまとめる、今日の気付きのことで、ルーブリックに従い4点満点で採点をしている。毎講義の課題は、テキストの章に従い「学期末課題」に出される候補問題（課題解決テーマ）を、グループワークやディスカッションを通して、課題発見と課題解決に向けた情報活用能力を伸ばす内容にしている。章によっては、視覚教材を用いてから、グループワークやディスカッションを行う。ディスカッションは、教員が学生から回収した質問用紙に答える形式をとり、双方向コミュニケーションが成り立つ努力をしている。情報活用能力とは、与えられた情報や知っている情報を再構築し、新たな課題に直面しても対応できる能

力を示している。基本的に「平常課題」の中から「学期末課題」を抽出し出題するため、双方とも類似の学力測定結果がでるため、「平常課題」は出席した分だけ有利にならないよう工夫を施した。

27 「キャリアデザイン」を独自の科目として設置するのではなく、高大の接続や大学内の専門科目との接続に注意を払い、カリキュラムの設計や評価の基準を考案している。その前提で、「キャリアデザイン」のコマシラバスには労働経済学の単元を配分している。

28 どの力が何によって伸びたのかを、最終的には単位履修合格者と不合格者にわけて、その特性要因を見極める作業を行った。

29 PROG白書プロジェクト（編）『PROG白書2015』学事出版株式会社、2015年、p.14より抜粋した。

30 PROGテストは入学年度の5月度と、「キャリアデザイン」の全授業終了後の年度末1月に実施している。なお、本文中に明言をしていないが、「キャリアデザイン」の授業そのものが、PROGテストの評価基準を参考にしたルーブリックに照らされており、コンピテンシー（特に課題解決力）を伸ばすカリキュラムになっている。逆説的な言い方をすれば、この対課題解決力に対して正準相関分析やロジスティック回帰分析が、有意な検定結果を導き出すものと期待していた。

31 図表2では、帰無仮説が棄却できないためである。

32 授業に出席すれば、それに比例して得点を加算できるため、何らかの事情で授業を欠席した学生に対し、平等性を担保したうえでレポートの事後提出を認めた。

33 株式会社リクルートキャリアの、就職みらい研究所「就職白書2015—採用活動・就職活動編—」を参照されたい。

34 企業側が考える評価（考課）基準は、「何を」「どのように」進めた上で査定単位を出すのか、成果主義人事の制度設計が会社単位（または部署単位）で異なるからである。樋口美雄、八代尚宏『人事経済学と成果主義』日本評論社、2006年、pp.11-21.

35 キャリア教育・職業教育は、学部教育も含めた体系的カリキュラム課程を通することで、学生が抱く仕事観や職業観を誘発できるものである。寺田盛紀『キャリア教育論』学文社、2014年、pp.61-63.

36 学校・大学での学業期から、就職後の初期段階までのキャリア形成過程は、カリキュラム・コンピテンシー形成をコアに据えるものとしている。寺田（2014）はOECD資料を用い、その点を「移行過程の分析に関するコンセプト」として、若者のキャリア形成の移行期間を説明している。