

職業的レリバンス研究における大学教育

— 質問紙調査の能力項目分析 —

小方直幸

(2002年9月30日受理)

Analysis of Competency in Questionnaire Survey on Relevance of Higher Education to Work

Naoyuki Ogata

Many questionnaire surveys on relevance of higher education to work have been conducted since 1990's in Japan and Western countries. Though in Japan the items of competency used in those surveys are various, the framework of analysis is almost the same in two points. Firstly they are based on academic knowledge and skill and the examination into occupational knowledge and skill is inadequate. Secondly the way of selecting items of competency is based on the standpoint that educational contents are useless to the world of work. This article inspects these methods of research critically from three points of view; an analysis of knowledge and skill selected in questionnaire surveys, a comparative study on the interpretation and an international comparison. As a result some suggestions for reconsidering research methods are presented.

Key words: Higher Education, Occupational relevance, Competency, Research method

キーワード：大学教育，職業的レリバンス，コンピテンシー，研究手法

1. 問題の提起

57%。2002年3月に大学を卒業した者の就職率である。バブル期だったとはいえ、1992年のそれが80%であったことを考えると、ここ10年間の大学生の就職状況の変わり様は異常といってよい。大学教育の職務遂行能力の付与をめぐる1960年代～70年代における活発な議論の後、80年代にはやや沈滞気味だったこの分野の研究が、90年代に再び隆盛をみるのは（小方1998）、こうした就職を取り巻く環境の激変と無関係ではない。90年以降の研究の特色は、学生の大学から職業への移行プロセスや、大学教育の内容と職務遂行能力との関連を、質問紙調査等を用いて考察する点にある。マクロな統計資料からは得られない情報への着目である。

そこでは、大学教育が職務遂行能力の付与に寄与していないことが再確認された。しかし、大学教育で獲得される能力を、単に専門分野に関する知識など一

括するのではなく、いくつかの要素に分解して捉え直す議論も登場した。また、大学教育は、特定の職務に寄与する能力ではなく、転移可能な能力を付与しているという指摘も度々行われてきた。

だがその後、これらの議論がさらに展開したかといえば、必ずしもそうではなかった。その理由は大きく2つあると私は考えている。1つは、大卒者の就職を取り巻く環境のあまりに早い変化である。就職率の低下の要因としては、不況による需要の減退が指摘される場合が多いが、若者の就業観の変容も取り沙汰され始める。大学教育の内容と職務遂行能力との関連よりも、むしろインターンシップを含む大学における就職支援のあり方やフリーターをめぐる議論が活発化した（小方2002）。もう1つは、プロフェッショナル養成との関わりで大学院が目目され始めたことである。大学院の教育内容と職業との関係に対する関心は急速に高まっている。他方で、学士課程教育の主眼は基礎教育、教養教育へとシフトし、教育内容と職業との関

連を問う明確な視点が見えにくくなっている。

しかし、こうした状況だからこそ、学士課程における大学教育の内容と職務遂行能力との関係は改めて再考される必要がある。それは以下の2つの理由による。

第1に、就職支援の充実で対応できる側面には、自ずと限界があるからである。大学から職業へのスムーズな移行は重要である。大学の死活問題にもなっている。しかしそれは就職率の上昇という大学の論理に適うものであっても、適切な職務遂行能力の獲得という、学生あるいは企業の論理には対応できない。実際、就職支援の進んだ大学では、教育内容のあり方にまで踏み込んだ取り組みが開始されつつある。

第2に、大学院を対象にした教育内容と職務遂行能力の関係性を問う際、学士課程教育の分析で用いたアプローチを採用する可能性が高いからである。もちろん、従来型のアプローチに問題がなければ、この点を問う必要はない。しかし企業における職務遂行能力を考察すると、卒業生に対する質問紙調査で用いてきた内容には問題もある(小方 2001)。従来型のアプローチを再考することなく大学院の分析に応用するにはリスクが大きい。

以上の問題意識に立ち、大学教育の内容と職務遂行能力との関係に対する従来のアプローチを再考することが本稿の目的である。

2. 分析の方法

本稿で取り上げるのは、1990年以降に行われた、大卒者への質問紙調査に基づく研究である。一口に大卒者への質問紙調査といっても、そこで尋ねられている内容は多岐に渡る。ここでは、大学教育の内容と職務遂行能力との関係、つまり大学教育に対する評価を尋ねた質問を対象を絞る。具体的には、「大学教育で何を身につけたか」であるとか「職場でどの程度寄与しているか」といった質問項目を取り上げる。そして、以下の3つの視点から考察を行う。

第1は、大学教育で培われる、あるいは職場で必要とされる能力として何が想定されているかを考察する。質問紙調査を用いる場合、調査設計の段階では、なぜその能力項目を選定したかが議論されているはずだ。残念ながら、研究成果にその点が触れられることは少ない。そのため、用いられた項目からある程度恣意的に推察するしかない。ただし、類似の研究がないことを勘案すると、一定の意義があると考えられる。

第2は、分析結果の横断的考察である。能力項目の設定次第で、回答者の反応は異なるかもしれない。またスケールの取り方(3段階、5段階評価など)で、

回答傾向に相違が生まれているかもしれない。さらに、抽出された結果に対する研究者の解釈にも注目したい。能力に対する質問は、回答者の主観に頼らざるを得ない側面が大きいが、研究者の大学教育観という主観も入り込む余地がある。

以上の考察は、我が国の研究に依拠して行うものだが、それが日本に特有の傾向であるのか否か、欧米で行われた同種の研究にも着目して比較的考察を行う。これが第3の視点である。以前から、職業との関連において日本の大学教育の評価は低いと指摘されてきた。専門分野と職業とのリンクが弱いことに加えて、能力評価の尋ね方にも相違があるかもしれない。

3. 職場に必要な能力、大学教育で培われる能力

ここでは、日本労働研究機構(1995)、岩内・荻谷・平沢(1998)、竹内編(1995)、を取り上げる。前二者は35大学、18大学を対象にした調査、後者は1大学の調査である。なお最初に断っておくが、それぞれの調査は目的が異なり、必ずしも職場に必要な能力と大学教育で培われる能力との関係自体をメインにしたものとはいえない。よって以下の考察は、各調査自体のあり方を問題視するというのではない。そこに投影されている、職場に必要な能力や大学教育で培われる能力に対する見方を批判的に検討してみたい。

まずは、職務遂行能力について(表1)。日本労働研究機構(1995)では、表に挙げる9項目¹⁾を設定し、重要なものを複数回答で選択させている。そして因子分析を行い、定式化・限定されない汎用性のある能力である『知的拡張性』(1.4.7.8.9)と、『職業専門知

表1. 職場で必要とされる能力

日本労働研究機構(1995)
1 商品や事業に関する知識
2 経理・税務・法律等の実務的知識
3 経済学や法律学の理論的知識
4 幅広い教養
5 データ処理、事務処理の能力
6 英語などの語学力
7 企画・アイデアなどの創造力
8 情報収集力、ネットワーク
9 対人関係の能力、説得力
岩内・荻谷・平沢(1998)
a 専門知識・技術
b 事務処理能力
c 情報収集能力
d 自分の意見を他人に理解してもらう
e 自分の問題を設定して体系的に分析する
f 論理的な文章・レポートにまとめる
g 人間関係を良好に保つ
h 体力・バイタリティー
i 結果が出るまでねばり強く努力する

識』(2.3²⁾)を抽出している。また、理論-実務の区別が職場では有効でないことを指摘している。岩内・苅谷・平沢(1998)でも、表中にあるような9項目を設定し、各項目について自信の有無を4段階で評価させている。ここでも因子分析を行い、『人柄・性格』(g.h.i),『知的操作能力』(d.e.f),『事務的スキル』(a.b.c³⁾)を抽出している。『知的操作能力』が汎用性の高い能力という位置づけである。

両研究とも9項目を用いているが、項目の内容はかなり異なっている。しかし、個々の項目に対する回答の立ち入った分析は行っていない。そして、因子分析の実行となる。因子分析の結果、大きくは「特定の知識・技能」と「一般的な能力」が抽出され、ここで両研究の差異は消滅する。そして、この因子に基づく考察が進められる。最初の9項目に対する妥当性、そこに漏れやだぶりがなかったかは問われない。職務遂行上必要な能力を、「特定の知識・技能」と「一般的な能力」という枠のみで切り取るのであれば、敢えて何項目も尋ねる必要はないともいえる。

大学教育についてはどうか(表2)。日本労働研究機構(1995)では、大学の教育機能への期待として、表に挙げたような6項目を設定し、「そう思う」「どちらともいえない」「そう思わない」から選択させている。因子分析により、『知的訓練志向』(1.2.3)と『専門教育志向』(4.5)が抽出される。なお、「少人数の教育形態で、発表や論文の表現技法などを教育すべきだ」は、独立した項目である。大学にはフォーマルな教育とインフォーマルな教育があるとし、フォーマルな教育における間接的な教育機能として、プロセスで形成される知的準拠枠の存在を指摘する。これが、職場で必要な『職業専門知識』と『知的拡張性』双方の基礎になると考える。なお、表1で挙げた9項目について、職場で身につけたか大学教育で身につけたかという分析を別途行っている。

竹内編(1995)では、表中にある8項目⁴⁾について、

表2. 大学教育の効用

日本労働研究機構(1995)
1 勉強するより、サークルや友人関係を広げておいた方が役に立つ
2 理論的な教育よりも、実務に役立つ応用的な教育を行うべきだ
3 理論的な教育で、論理的・体系的な考え方を身につけさせるべきだ
4 一般教養よりも、専門を深めるようにすべきだ
5 少人数の教育形態で、発表や論文の表現技法などを教育すべきだ
竹内編(1995)
1 大学での英語教育
2 大学での英語以外の外国語教育
3 一般教養科目(人文・社会系)
4 一般教養科目(自然科学)
5 専門科目の講義
6 専門科目のゼミ・演習
7 専門科目の実験(理系のみ)
8 学外活動(サークル・友人との交際・アルバイト等)

今の仕事に必要な知識・技能にとってプラスになっているかを、4段階評価で選択させている。そして、職業的スキル形成の観点では、教養教育よりも専門教育の評価が高いこと、知的生活への寄与の点でも専門教育の評価が高いが、教養教育との差異は縮まることが示される。

岩内・苅谷・平沢(1998)では、職務遂行能力と同じ項目を用いて、a.b.c.e.fは手段的、道具的な能力で、大学教育の直接的な成果とみなし、g.h.iは表出的な能力で、授業よりも幅広い大学時代の経験によって形成される能力と位置づけている。なおこれ以上は、職務遂行能力との関係は問われていない。

いずれの研究も、授業を通じて獲得される能力とそれ以外の経験から獲得される能力の区別がポイントになっている⁵⁾。また、日本労働研究機構(1995)では、教養V S 専門、理論V S 応用という軸、竹内編(1995)でも教養V S 専門の軸が全面に出る一方、そこでいかなる能力が獲得されるかは尋ねていない。岩内・苅谷・平沢(1998)でも、「専門的な知識・技術」「事務処理能力」「情報処理能力」「自ら問題を設定して、体系的に分析する」「論理的な文章・レポートをまとめる」を大学の授業で獲得される能力と想定するが、包括的なものから個別のものまでが混在しており、具体的に想定することが難しい。

正規の授業か授業以外か、あるいは教養か専門か、といった枠自体に問題はないのだろうか。知識・技能は授業で、態度は授業以外でという暗黙の前提が想定されていないだろうか。教養教育と専門教育で獲得される能力は、何が異なっているのだろうか。共通する能力も少なくないのではないか。枠組みを設定することは重要であるし、従来型の枠組みの意義も否定はしない。しかし枠に囚われるあまり、大学教育で付与する能力自体の検討は、等閑に付されてきた感がある。いったんこうした枠を取り払い、大学教育を通じて何が付与されているかを率直に検討する作業が必要なのではなかろうか。

4. 職場に必要な能力の見直し ～コンピテンシー

職場で必要とされる能力や大学教育で付与している能力項目の見直しというのは容易い。だが、それはどうすれば可能になるだろうか。本節と次節ではそれを考えてみたい。ここでは、企業において最近注目されているコンピテンシーを取り上げる。コンピテンシーとは「高い成果を生み出すために、行動として安定的に発揮されるべき能力」(ヘイコンサルティンググルー

ブ (2001) である⁶⁾。

なお、ここではコンピテンシーを用いた人事施策が、職場でいかに有効に機能しているかはひとまず問わないこととする。むしろ主眼は、コンピテンシーとして把握される能力に、本稿のテーマを考えるヒントがあるか否かを検討することにある。コンピテンシーとして挙げられる能力は、コンサルティング会社によっても異なる。表3はその例である。前節で紹介した能力項目との違いは何だろうか。大きくは3点指摘できる。

第1は、能力の意味する事柄が定義されている点である。これでうまく定義づけられているかという問題はある。しかし能力を主観的に評価する場合、回答者によって能力の捉え方が異なることが少なくない。例えば対人関係能力といっても、そこには様々な解釈が生まれる余地がある。それを防ごうという意図がみられるのである。またイメージがしやすいように、行動レベルで定義している点にも特色がある。

第2は、評価尺度も行動レベルで定義されている点である。事例に挙げたものでは、1つの能力に対して7段階のレベルを設け、それぞれ「どこまでできること」という注釈がつく。そこまで理解して回答することが実際にどの程度可能なかという問題はある。だが、単純に「はい—どちらともいえない—いいえ」といった聞き方だと、厳しく考える人とそうでない人との間で、回答にズレが生じやすい。それを避けようという意図がある。

第3は、能力項目や行動レベルの定義は、実際に働いている人のインタビューや行動分析から抽出されているという点である。高い成果を挙げた人をベースに能力を抽出しており、普遍性、網羅性などの点で疑問はあ

る。けれども、俗な表現をすれば、リアリティがある。

第3節で検討した諸研究では、なぜそうした能力項目を選定したかは必ずしも明らかでなかった。ただし、この節で取り上げた企業が行っている職務遂行能力の抽出とは、能力項目の作り込みの思想がかなり異なっているようだ。大学教育で培われる能力の設定については、再考の余地がありそうである。

5. 欧米における能力の扱われ方

最後に、欧米の研究に目を転じ、能力項目の扱われ方をみておきたい。日本の研究とは別の節で検討するのは、社会的な文脈や研究の課題が異なれば、大学教育で培われる能力、職務遂行能力の捉え方は異なるかもしれないからだ。

Boys, et al. (1988) は、9つの高等教育機関在学者を対象に、企業で重視される能力も想定して21項目を設定し、在学中の能力の向上を5段階で評価させている(表4)。表中に示したように、アカデミックな資質、一般的スキル、仕事に対する姿勢という3つの区分を設け、専門分野別の比較分析を行っている。

アカデミックな資質と一般的スキルとの区分には疑問が残るものの、大学教育で形成される能力を細かく分類しようという意図や、職場で必要とされる能力も取り込もうという意図は読みとれる。なお、能力に対する評価は概して人文・社会科学系で高く、自然科学系で低い。自然科学系で形成される能力が「数理的な思考力」のみに代表されている危惧もある。研究者のバックグラウンドが能力の設定に反映されていないか、チェックしてみる必要があるかもしれない。

表3. コンピテンシーの事例

1. リーダーシップ	メンバーを効果的にともに働くように導く、動機付ける
2. 強制力	行動基準を設定し、その基準通りに行動させる
3. 育成力	他人の資質を長期的に育成しようとする
4. チームワーク	他のメンバーを評価し、組織の円滑な運営を促進するよう行動する
5. 達成指向性	目標に執着し、それを越えることやそのために計算されたリスクをとる
6. イニシアティブ	将来のニーズやチャンスを先立って考え、先取りしようと行動を起こす
7. 顧客指向性	サービスを受け取る顧客のために行動する
8. 徹底確認力	曖昧なことを減らし、詳細なことに注意を払い、系統化する
9. フレキシビリティ	状況に応じて現在の仕事のやり方や方向性を変える
10. 分析思考力	原因と結果の因果関係を突き止め、対応策を練る
11. 概念的思考力	パターンを見抜いたり、考え方をつなぎ合わせ、新しい見方をつくり出す
12. 情報指向性	質・量の両側面から、執拗に情報を収集する
13. 専門性	有用な新しい専門知識・スキルを修得し、ビジネスに活かす
14. 対人インパクト	論理的・感情的な影響力を意図的に活用して相手に影響を与える
15. 対人理解力	言葉で表現されなくても、相手の思考や感情を察知する
16. 関係構築力	個人的な信頼関係を築こうとする
17. 組織感覚力	非公式の政治力、組織構造、風土に敏感である
18. 自信	リスクの高い仕事に挑戦したり、権力のある人に立ち向かう
19. セルフコントロール	ストレス状況の中でも感情的にならないで行動する
20. 組織指向性	組織の基準・ニーズ・目標を理解し、それを促進すべく行動する

出所：ヘイコンサルティンググループ (2001), 86-87頁。

表 4. 大学教育で改善した能力

アカデミックな資質	
1	独創的な思考力
2	客観的な思考力
3	批判的思考力
4	独力で作業ができる力
5	概念を理解する力
6	異なる分野を理解する力
7	社会問題を理解する力
8	倫理的な課題を理解する力
9	情報を使いこなす力
10	物覚えの早さ
11	プレッシャーのもとで作業ができる力
一般的スキル	
12	話し言葉によるコミュニケーション
13	書き言葉によるコミュニケーション
14	数理的な思考力
15	リーダーシップ
16	他人と作業をする力
17	自信を持つこと
18	頼りになること
仕事に対する姿勢	
19	勤勉に働くこと
20	意欲や向上心
21	仕事への熱意や関心

Brennan & McGeever (1988) は、33機関の卒業者を対象に、高等教育非修了者との相違について、20項目の能力を5段階で評価させている(表5)。また14項目の能力について、高等教育の経験が改善に寄与したか、4段階で評価させている(表6)。前者は、高等教育全般に関心としており、後者は、専門分野間の相違に注目している。

Boys, et al. (1988) と比較すると、職務遂行能力への配慮に欠けるものの、高等教育の経験で何を学んだかを具体的に抽出しようという意図が明確に存在する。高等教育非修了者と比較して、「批判的思考力」「他人の意見を理解・受容する力」「文章や口頭での表現力」「論理的思考力」「自己認識力」に対する評価が高いこと、高等教育の経験では「批判的思考力」や「自立性」が特に身に付いた力であることが示されている。

質問紙に基づいた実証的アプローチというよりも、理念的あるいは概念的アプローチを試みているのが Bennett, et al. (2000) である。大学教育の能力概念を、「学問的知識」「学問的技能」「職業的知識」「職業的技能」「一般的技能」の5領域として想定し、どの領域に教育の重心をおくかで、6つのパターンを抽出している。また、いかなる能力に秀でていることが大学における優秀な学習者の条件かも検証しており、大学教育の成果の受け止め方を知る上で興味深い。職業的技能としては、インタビューに基づいて、「コミュニケーション」「目標や成果への執着」「意思決定を通じた責任の履行」「知識・技能の応用・開発」の4領域、あわせて15項目の能力を抽出している。

以上は何れもイギリスにおける研究成果である。Evers, et al. (1998) は、カナダの在学学生(5大学)

表 5. 高等教育修了者と非修了者の能力の相違

1	責任感
2	組織力
3	批判的思考力
4	他人の意見を理解・受容する力
5	文章や口頭での表現力
6	リーダーシップ
7	論理的思考力
8	教養的知識
9	客観的な思考力
10	頼りになること
11	他人とうまくやっていく力
12	仕事への熱意や関心
13	意思決定力
14	自己認識力
15	社会的課題を認識する力
16	政治への関心
17	実践的であること
18	適応性、順応性
19	自己満足感
20	想像的な思考力

表 6. 高等教育を通じて改善した能力

1	批判的思考力
2	自立性
3	仕事を系統化する力
4	知識・技能を応用する力
5	書き言葉によるコミュニケーション
6	自信を持つこと
7	他人を理解する力
8	論理的思考力
9	話し言葉によるコミュニケーション
10	他人との協調性
11	責任感
12	数理的思考力
13	政治的意識
14	リーダーシップ

表 7. 職場に必要な能力

自己管理スキル	
1	学習能力
2	自己管理・時間管理能力
3	精神的強さ
4	問題解決・分析能力
コミュニケーションスキル	
5	対人関係能力
6	注意深く聞いて反応する能力
7	話し言葉によるコミュニケーション
8	書き言葉によるコミュニケーション
他人や業務を管理するスキル	
9	調整能力
10	意思決定能力
11	リーダーシップ・影響力
12	矛盾・葛藤に対処する能力
13	計画立案・組織化能力
変化をもたらすスキル	
14	概念化する力
15	創造性・革新性
16	リスクに対処する能力
17	先を見通す力
18	専門・技術的スキル

および卒業生(20企業)を対象に、18項目の能力について5段階で評価させている(表7)。このうち17項目を、「自己管理スキル」、「コミュニケーションスキ

表 8. リベラルアーツ出身者の能力特性

1	一般的なビジネスに関する知識・技能
2	専門的な知識・技能
3	分析的能力
4	量的に把握する能力
5	コミュニケーション能力(話す/書く)
6	リーダーシップ
7	組織化したり優先順位を決定する能力
8	会社の外部環境を理解する力
9	会社の内部環境を理解する力
10	対人理解
11	革新性
12	倫理的問題の認識
13	仕事に対する姿勢

ル]、「他人や業務を管理するスキル」、「変化をもたらすスキル」として分類し、「専門・技術的スキル」は独立した扱いになっている。大学教育では「自己管理スキル」、「コミュニケーションスキル」を育成する反面、「他人や業務を管理するスキル」、「変化をもたらすスキル」の養成が弱く、これにどう対処すべきかを事例を踏まえて考察している。

この研究は、第4節で紹介したコンピテンシーの尋ね方に近く、それを大学教育の文脈でも用いたものと解釈できる。紙面の都合で具体的な項目の紹介は割愛するが、例えば「問題解決・分析能力」の場合には8つの、「意思決定能力」の場合には6つの下位能力項目を設定し、下位項目ごとに能力評価をさせている。そのため、トータルで在学生調査は70、卒業生調査は71もの能力を設定している。ただし、能力項目に対する回答の実証分析が詳述されていないため、これ上の解釈はできない。

アメリカでは、大卒者一般ではなくリベラル・アーツ出身者の分析が存在する。Useem (1989) は、535の企業を対象に13の能力項目について5段階で評価させている(表8)。そして、「量的に把握する能力」「一般的なビジネスに関する知識・技能」「専門的な知識・技能」以外の9項目では、平均以上の能力があることが示されている。リベラル・アーツ教育を受けた者が、職務遂行上の能力でも劣っていないことを示すデータとしては興味深い。ただし、リベラル・アーツ教育を通じていかなる能力が形成され、それが職務遂行能力とどう関わっているかという視点からの実証的な考察はやや乏しい。

6. 結 論

これまでの分析から明らかになったことを整理しておこう。我が国の場合、正規の授業かそれ以外かという発想が根強いものに対して、欧米ではその傾向が認められない。他方、欧米では専門分野間の相違に関心が

あり、日本では教養-専門という科目区分による相違に関心がある⁷⁾。そのため、大学教育で獲得する能力について、欧米では能力を細かく分類して検討するのに対して、我が国では設定される能力項目がそもそも少ない。また欧米では個々の能力に対する評価の相違に着目するのに対して、我が国では因子分析等の多変量解析が用いられ、「授業-授業以外」「教養-専門」といった枠組みにひきつけた分析が行われる。

これは、大学教育と職業との関係がおかれている文脈の相違を示すものに他ならない。我が国では、大学教育が役立っていないのではないかという前提で分析が行われてきたのに対して、欧米では大学教育は役立っているという前提で考察が進められてきたからだ。正規の授業は役立っていない。その是非は別としてもこの発想が、我が国の職業的レリバンス研究において、大学教育で獲得される能力の検討を遅らせてきたといえる。

大学教育が付与する能力という点で、我が国で用いられてきた能力項目を再考する余地は大きい。その際、欧米で用いられている能力項目は参考になる。ただし、多くの能力について問えばよいということではない。最近行われた日欧12カ国の比較調査(日本労働研究機構 2001)では、36項目にわたって大学卒業時の能力評価と仕事上の必要度を尋ねているが、従来とは異なる分析手法や解釈を行うところまで展開してない。

職業的レリバンス研究であるからには、大学教育で付与する能力の検討は必要条件に過ぎない。大学教育の検討以上に職務遂行能力の検討は不十分であったともいえる。これまでの研究の多くが、大学教育の論理でアプローチしてきた。つまり、大学教育で身に付く能力を想定し、それを職務遂行能力にも当てはめる。そこでは、アカデミックな知識、技能面ばかりが強調されがちである。職場という文脈に結びつけることが難しい能力項目を前提に、大学教育の職業的レリバンスを検討していたといってもいい。

むしろ、職務遂行能力の論理でアプローチしてみることも必要かもしれない。今流行のコンピテンシーなどは、パーソナリティの側面に偏っている嫌いもあるが、職場で重要な能力という点では見過ごせない。考えてみれば我が国では、パーソナリティの育成という点で、従来から課外活動に着目してきた。ただし、正規の授業はパーソナリティの形成に寄与しないという前提は見直しが必要だろう。パーソナリティ形成を正規の授業の効果としても積極的に取り上げ、検証してみる意義はあるだろう。

それと同等に重要なのは、能力項目の抽出の仕方である。実際に行動として顕れること、能力項目の定義

付けを行うこと、単純な段階評価ではなく段階の意味も定義することなど、主観の入り込みやすい能力評価のバイアスをできるだけ取り除く工夫が必要であり、コンピテンシーの作り込みなどから学ぶべき点は少なくない。

大学教育の職業的レリバンス研究がある程度蓄積されてきた今、質問紙調査で用いられている能力項目の比較分析から明らかになったことは、従来の研究手法を再検討する時期にきているということだ。見直しの方法には、職務遂行能力を取り込む、欧米の能力項目を取り込むなどが想定される。しかし、能力項目の設定の仕方は、分析アプローチと密接に結びついているために、安易な取り込みは解釈時の混乱を招くだけという問題もはらんでいる。問題点の指摘以上に見直しの実践は難しいともいえる。地道な作業ではあるが、従来の能力項目を用いて、回答者が能力項目をどのように受け止めているかという情報を丹念に集積していくことが、問題を克服する近道なのかもしれない。

【注】

- 1) 「商品や事業についての知識」「経理・税務・法律等の実務的知識」「経済学や法律学の理論的知識」は専門分野で表現を多少変えている。これは社会科学系用。
- 2) 非技術系の場合で、技術系の場合は「商品や事業についての知識」に該当する項目も『職業専門知識』に入る。
- 3) 文系の場合で、理系の場合は「専門的な知識・技術」が『知的操作能力』に入る。
- 4) これらに加えて、修士修了者に対して「修士での勉強」という項目がある。
- 5) 竹内編（1995）では、学外活動に対する評価の分析をなぜか行っていない。
- 6) 詳細は小方（2001）を参照のこと。
- 7) 専門分野を、一般的（アカデミック）な能力を付与する分野と職業的専門能力を付与する分野に区分するという視点は採用している。

【参考文献】

- 岩内亮一・苅谷剛彦・平沢和司編『大学から職業へ II』高等教育研究叢書52, 広島大学大学教育研究センター, 1998年。
- 小方直幸『大卒者の就職と初期キャリアに関する実証

的研究—大学教育の職業的レリバンス—』広島大学大学教育研究センター, 1998年。

- 小方直幸「コンピテンシーは大学教育を変えるか」『高等教育研究』第4集, 日本高等教育学会, 2001年, 71-91頁。
- 小方直幸「1990年以降の大卒就職問題」『IDE』No.437, 民主教育協会, 2002年, 11-15頁。
- 日本労働研究機構『大卒者の初期キャリア形成』調査研究報告書 No.64, 1995年。
- 日本労働研究機構『大学院修士課程における社会人教育』調査研究報告書 No.91, 1997年。
- 日本労働研究機構『日欧の大学と職業—高等教育と職業に関する12カ国比較調査結果—』調査研究報告書 No.143, 2001年。
- 竹内洋編『卒業生からみた京都大学の教育—教育・職業・文化—』高等教育研究叢書34, 広島大学大学教育研究センター, 1995年。
- ヘイコンサルティンググループ『正しいコンピテンシーの使い方』PHP 研究所, 2001年。
- Bennett, E., Dunne, E., and Carre, C., *Skills Development in Higher Education and Employment*, SRHE and Open University Press, 2000.
- Boys, C. J., Brennan, J., Henkel, M., Kirkland, J., Kogan, M., and Youll, P. J., *Higher Education and Preparation for Work*, Higher Education Policy Series 4, Jessica Kingsley Publishers, 1988.
- Brennan, J., and McGeevor, P., *Graduates at Work*, Higher Education Policy Series 1, Jessica Kingsley Publishers, 1988.
- Brennan, J. L., Lyon, E. S., McGeevor, P. A., and Murray, K., *Students, Courses and Jobs*, Higher Education Policy Series 21, Jessica Kingsley Publishers, 1993.
- Edwards, A., and Knight, P., ed., *Assessing Competence in Higher Education*, Kogan Page, 1995.
- Eggins, H., *Arts graduates, their Skills and their Employment*, The Falmer Press, 1992.
- Evers, F. T., Rush, J. C., and Berdrow, I., *The Bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability*, Jossey-Bass, 1998.
- Useem, M., *Liberal Education and the Corporation*, Aldime de Gruyter, 1989.

本稿は、平成14年度文部科学省科学研究費補助金による研究成果の一部である。