

キャリア教育とコンピテンシー

著者	村田 治
雑誌名	関西学院大学高等教育研究
号	創刊号
ページ	31-43
発行年	2011-03-10
URL	http://hdl.handle.net/10236/7219

キャリア教育とコンピテンシー

関西学院大学経済学部 教授

村 田 治

要 旨

本稿では、大学におけるキャリア教育導入の社会・経済的背景を踏まえ、キャリア教育が育成すべき能力やコンピテンシーを明らかにする。そのために、まず、いくつかの大学の事例からキャリア教育における課題を抽出する。そこで抽出される課題は、「キャリア教育のライフステージにおける位置付け」「専門教育科目との接合」「卒業生・同窓会との連携」の3つである。次に、労働現場で求められる能力と教育から仕事への移行（transition from school to work）の問題を念頭に入れている、社会人基礎力の能力要素と Tuning Project のコンピテンシー概念を比較検討する。この検討を踏まえ、さらに、大学におけるキャリア教育の3つの課題をも視野に入れながら、キャリア教育において育成すべきコンピテンシーとして、「学習する能力」「知識を実践に適応する能力」「新しい状況に対応する能力」「対人的スキル」の4つに絞り込み、その育成のためのプログラムをいくつか提示する。とくに、中心的な役割を担う科目の一つがゼミナールを含めた少人数の演習科目であることが示唆される。

はじめに¹

2010年3月の大学設置基準の改正により、2012年度より大学の教育課程に職業指導（キャリアガイダンス）を盛りこむことが義務付けられ、ほとんどの大学でキャリア支援やキャリア教育への取り組みが始められている。しかしながら、現時点（2010年11月）においても、キャリア支援と明確な区別がされていないキャリア教育プログラムが散見されるなど、キャリア教育のカリキュラム上での位置づけが曖昧となっている。その理由としては、大学教育のなかでのキャリア教育の位置づけが明確でないことと、キャリア教育が対象とすべき能力やコンピテンシーが明らかになっていないことが挙げられる²。本稿では、後者の大学におけるキャリア教育の対象とすべきコンピテンシーを検討し、その具体的な教育プログラムについて考察する³。

まず、第1節では、キャリア教育導入の社会的・経済的背景について考察する。次いで第2節では、本学を含めたいくつかの大学のキャリア教育の事例を参考にしながら、キャリア教育を論じる際の視点と課題について考える。さらに、第3節では、社会人基礎力と Tuning Project のコンピテンシーを取り上げ、両者の相違点を浮き彫りにする。最後の第4節では、第2節と第3節での議論を踏まえ、キャリア教育の対象とすべきコンピテンシーを抽出し、その教育プログラムについても具体的に言及する。

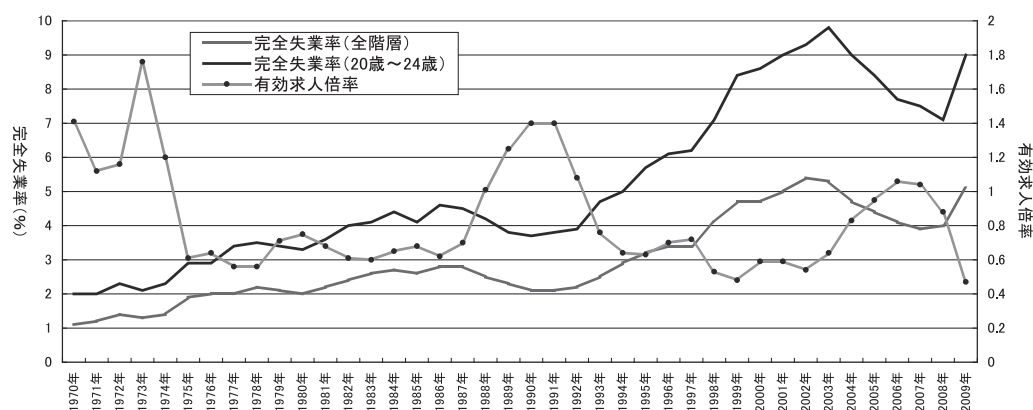
1. キャリア教育導入の背景

本節では、大学にキャリア教育が導入される背景について、就職氷河期の到来、非典型雇用の増加、教育格差の顕在化の3つの観点から論じる。

1.1. 就職氷河期の到来

大学においてキャリア教育の重要性が認識されるようになったのは、おそらく2000年頃からであろう⁴。この頃にキャリア教育の必要性が認識され始めた背景には、いわゆるバブル崩壊後の就職氷河期がある。一般に、就職氷河期は有効求人倍率が1を下回った1993年～2005年の間とされている。実際、1980年以降の有効求人倍率と完全失業率の推移を見ると図1のように描ける。

図1 有効求人倍率と完全失業率の推移



総務省統計局「労働力調査」、厚生労働省「職業安定業務統計」より

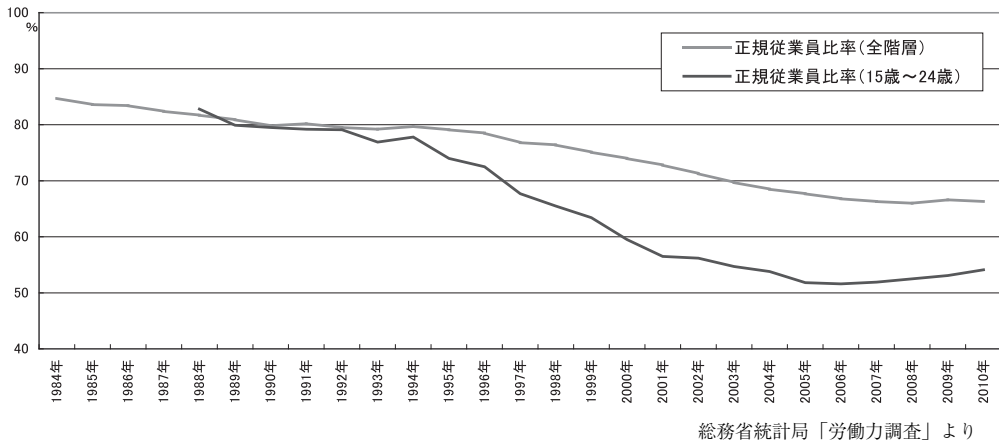
この図1から明らかなように、1993年～2005年にかけて有効求人倍率は1を下回っている⁵。また、完全失業率も1993年以降増加傾向をたどっている⁶。さらに、大学生の就職との関係から20歳～24歳の完全失業率の推移を見てみると、1993年に4%を超えて以来上昇し、2003年には9.8%に達している。つまり、全階層の完全失業率より20歳～24歳の完全失業率の方が高止まりの傾向にあることがわかる。とくに、この傾向は1993年以降に顕著となってきている⁷。

1.2. 非典型雇用の増加

キャリア教育の必要性が求められる背景にある二つ目の問題は非典型雇用の増加である。つまり、高校や大学を卒業した後に正規雇用につけず不安定な生活を強いられる若者が増え、高校や大学においてキャリア支援や指導の必要性が認識されたと考えられる⁸。図2は1984年以降の全階層と15歳～24歳の正規従業員比率の推移を描いたものである。

この図2からもわかるように、経済全体の正規従業員比率は1984年の84.7%から2008年の66%まで約18.7%ポイントも下がっている。さらに、15歳～24歳の若者に限ると1988年の82.8%から2006年の51.6%まで約6割に落ち込んでいる。2005年以降は若干持ち直したものの、52%～54%のあたりを推移している。このことは逆に言うと、2005年以降非正規従業員比率は46%～48%で推移していることになる。つまり、15歳～24歳の働いている若者の約半分が非典型雇用となって

図2 正規従業員比率の推移



いる事実が伺える。

1.3. 教育格差の顕在化

キャリア教育の導入が多くの大学で進んだ背景の三つ目の要因として挙げられるのが、教育格差と経済格差の顕在化であろう。橋本（1998）以来、わが国の経済格差に注目が集まり、近年、その一つの原因が教育格差であることが明らかにされてきた⁹。つまり、教育格差が経済格差につながり、さらに、この教育格差が経済格差へと繋がるという負の連鎖を生み出している。以下では、青・村田（2007）の分析結果を紹介しながら、この点を見ていく¹⁰。

まず、1997年の関東圏と関西圏の主な大学の偏差値と平均内部収益率のデータから、偏差値の高い大学の卒業生は賃金の高い職種や企業に就職し、内部収益率が高くなる事実が認められる。この関係を推計したのが次式の結果である。ここで、 Z は内部収益率、 Y は偏差値を表している。ただし、係数の下の括弧内の値は t 値である。

$$Z = -0.4898 + 0.08844 Y \quad \bar{R}^2 = 0.63 \quad (1)$$

(-0.526) (6.126)

上式からわかるように、偏差値が1ポイントあがると内部収益率が約0.09%ポイント上昇することがわかる。次に、大学ごとの主な家計支持者の平均年収と偏差値の関係を推計したのが次式の結果である。ここで、 Y は偏差値、 X は主な家計支持者の平均年収である。

$$Y = 38.720 + 0.02852 X \quad \bar{R}^2 = 0.498 \quad (2)$$

(8.514) (5.639)

この推計結果から、主な家計支持者の年収が100万円増加すると子供の大学偏差値は約3ポイント上昇することを意味している。以上の推計結果から、単純に考えると、主な家計支持者の年収が100万円増加するごとに子供の将来の内部収益率は約0.25%ポイント上昇することとなる。つまり、親（主な家計支持者）の所得が高いとその子供は高い偏差値の大学に進学し、それによって高い生涯所得を得ることがデータから明らかになっているのである。つまり、経済格差から教育格差へ、さらに教育格差から経済格差への負のスパイラルが存在していることがわかる。このような、「教育から仕事への移行（transition from school to work）」過程における明確な格差

の存在によって、多くの大学はキャリア支援やキャリア教育へ一層軸足を移さざるを得ない状況になったと言えよう¹¹。

2. キャリア教育の視点と課題

これまで述べてきた、就職氷河期の到来、非典型雇用の増加、教育格差の顕在化という現実を目の前にして、各大学、特に、私立大学は学生の就職に対して関心を持たざるを得ず、さまざまなキャリア支援やキャリア教育のプログラムを行い始めたと考えられる。それでは、これらのキャリア支援やキャリア教育プログラムはどのようになっているのであろうか。以下では、キャリア教育を考える上で重要と考えられる視点を提示し、これらの視点に沿っていくつかの大学の取り組みを紹介しよう。

2.1. キャリア教育における3つの視点

キャリア教育やキャリア支援への取り組みを積極的に行っている大学の事例研究やヒヤリングを通じて、重要な視点がいくつか浮かび上がってきた。それらは、次の三つに集約できる。

1. キャリア教育のライフステージにおける位置付け
2. 専門教育科目との接合
3. 卒業生・同窓会との連携

まず、大学におけるキャリア教育の位置づけについて述べよう。ここでの位置づけと言うのは、キャリア教育の目的が学生の人生のどのステージを対象としているかを意味する。一般に、大学におけるキャリア支援やキャリア教育といった場合、学生の卒業時点での就職活動を念頭においている場合が多い。実際、各大学での取り組みのほとんどが、この分類に属しているといっても過言ではない。しかしながら、大学での正規科目としてのキャリア教育を考える場合、就職活動を念頭に置くだけでは済まされない。大学教育の意義に照らし合わせて、キャリア教育を位置づける必要がある。

次に、専門教育科目との接合に関する問題について考えよう。すべての専門教育科目において、仕事やキャリアを学生に意識させ、それらに関連付けて授業ができるわけではない。他方、専門教育科目とまったく無関係なところでキャリア教育が成立するわけでもない。実は、この問題は大学教育におけるキャリア教育の意義とは何かという問題と深く関連している¹²。三番目の卒業生・同窓会との連携については、一見すると、カリキュラムや教育内容とは無関係と見なされるかもしれないが、実は、大学教育においてキャリア教育の意義をどのように考えるかによって、卒業生・同窓会との連携とカリキュラムや教育内容は密接に関係してくるのである¹³。

以下では、これらの点を考慮して、関西学院大学、武蔵野大学、一橋大学の事例を取り上げて見ていく¹⁴。

2.2. キャリア教育の位置づけ — 関西学院大学の事例 —

キャリア教育を人生全般にわたるものと位置づけている大学は極めて少ない。人生全体を視野に入れたキャリア教育プログラムとしては、関西学院大学、神戸女学院大学や香川大学の事例があるにとどまる。以下では、関西学院大学の事例を紹介しよう。「現代的教育ニーズ取り組み支

援プログラム」に採択されたプログラム名は「教養教育としてのライフデザインプログラム」となっており、その取り組みの概要においては以下のように述べられている¹⁵。

「本取組は、本学の教養教育の再構築の一環であり、学生が「いかに生きるべきか」という基本的な問題を考えつつ、自己の人生における職業の重要性に気づかせ、職業において実現したい自己のビジョンを見出させ、その実現に向かって勉学に取り組む学生を育てることを目的としている。結果として、大学の教育・研究の活性化を図る。本取組は、正課プログラム、正課外プログラムを組み合わせ、教員と職員が一体となり、全学体制で提供する1年次からの教養教育プログラムである。」

まさに、「いかに生きるべきか」を考えさせるプログラムとなっており、人生と職業において実現させたい自己のビジョンを発見させることが大きな目的となっている。

2.3. 専門教育科目との接合 — 武蔵野大学の事例 —

次に、専門教育科目との接合について見ていこう。この問題に関しては、いくつかの大学でキャリアプログラムと専門教育科目との連携や結合を試みる事例が見られる。以下では、武蔵野大学の事例を紹介しよう。

武蔵野大学におけるキャリア教育の特徴は、キャリア教育を専門分野としない専任教員によるキャリア教育の推進が図られている点である。このことは、専任教員一人ひとりが学生のキャリア形成に関心を持つことの大切さを認識していることの表われであり、興味深い取り組みといえる。この点について、武蔵野大学「キャリア開発プロジェクト」において次のように書かれている。

「本学では平成15年度『特色ある大学教育支援プログラム』に採択された「キャリア開発プロジェクト」をキャリア教育の第一ステージと、このプログラムをその第二ステージと位置づけています。キャリア教育を専門分野としない専任教員が主体となってキャリア教育を推進し、キャリア教育の一般化を図り、学生の就学姿勢の増進（学びのモチベーション向上）を目指します。キャリア開発科目群の基幹的科目である「キャリアデザイン」のテキスト・指導要領の開発を、学内の専任教員と当該科目を担当する外部講師と共に行います。学内のチームビルディングを専門分野とする専任教員と共に、研修プログラムを開発し実施します。」

もちろん、問題がないわけではない。専任教員の専門分野によっては、キャリア教育と程遠い分野もあるわけだが、この点について、ヒヤリングの際に興味深い事例を聞くことができた。上で紹介した「キャリアデザイン」のテキストの開発に人文分野（文学関係）の専任教員が深く関わっており、一つの例ではあるが、文学に出てくる人物の職業について学生に考えさせる方法をとっているとのことである。しかしながら、上でも述べたように、このような手法がすべての学問分野において実施できるわけではない。

2.4. 卒業生・同窓会との連携 — 一橋大学の事例 —

つづいて、三つ目の視点として、卒業生・同窓会との連携について見てみよう。この点に関しては、2009年度にヒヤリングを行なった一橋大学のキャリアプログラムの例を紹介しよう。一橋大学のキャリアプログラムについては次のように謳われている。

「本取組は、大学と同窓会との連携・協力関係を基盤に、従来の大学教育の枠組では実現が困難であっ

た体系的で継続性のあるキャリア教育を展開するものです。同窓会を通して今日的な社会ニーズを汲み上げ、様々な業界の第一線で活躍する卒業生約150名を講師として組織し、学生と卒業生との対話を基軸に、段階的なキャリア教育を全学レベルで展開します。中核に据えられるのは少人数の対話式授業「キャリアゼミ」であり、さらに、寄附講義「社会実践論」「男女共同参画時代のキャリアデザイン」などキャリア関連科目を全学共通教育カリキュラムの中に定着させます。」

とくに、注目すべきなのが「キャリアゼミ」と「社会実践論」である。この二科目とも正課科目であるが、同時に、同窓会組織如水会による寄附講座である。まず、「キャリアゼミ」についてみると、「銀行・証券」「損害保険」「生命保険」「商社」「情報・通信」「広告」「エネルギー」「食品・化学」「マスコミ」「国際関係」「不動産」「総合重工業」「総合物流」「陸上運輸」など、ほぼすべての業種をカバーしている内容となっている。さらに、これらのゼミの講師のほとんどが一橋大学卒業生でその業界企業の社長や取締役などトップクラスが当たっていることである。また、「社会実践論」については、「学生時代に何をしたか」「社会に出てどういう転機があったか」等について、一橋大学の卒業生によるオムニバス講義が行なわれている。

3. 社会人基礎力と Tuning Project のコンピテンシー

本節では、学生が社会に出てから求められる能力として、社会人基礎力と Tuning Project のコンピテンシーを取り上げ、両者の関係について整理する¹⁶。ここで、社会人基礎力と Tuning Project のコンピテンシーを取り上げるのは、両者がともに仕事や職場で求められる能力と「教育から仕事への移行（transition from school to work）」の問題を関連付けているからである。

3.1. 社会人基礎力

経済産業省は「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能力」として、基礎学力（読み書き、算数、基本 IT スキル等）や専門知識（仕事に必要な知識や資格等）と並んで、社会人基礎力を挙げている¹⁷。また、この社会人基礎力は職場等で求められる必要な

表1 社会人基礎力の能力要素

分類	能力要素	内容
前に踏み出す力	主体性	物事に進んで取り組む力
	働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力
	実行力	目的を設定し確実に行動する力
考え抜く力	課題発見力	現状を分析し目的や課題を明らかにする力
	計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力
	想像力	新しい価値を生み出す力
チームで働く力	発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力
	傾聴力	相手の意見を丁寧に聞く力
	柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力
	状況把握力	自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力
	規律性	社会のルールや人との約束を守る力
	ストレスコントロール力	ストレスの発生源に対応する力

能力の一分野であるが、それだけで十分なものではないとして、上に挙げた基礎学力や専門知識と重なる部分もあると同時に、それらとの相互作用も強調されている。さらに、社会人基礎力、基礎学力、専門知識の形成の土台をなしているのが「人間性、基本的な生活習慣」であるとされている¹⁸。この社会人基礎力は、表1のような3つの能力と12の能力要素を定義している。また、この社会人基礎力の継続的な育成にとっては、企業・若者・学校等の関係者が「社会人基礎力」を共通言語として「つながり」を強化することが強調されている¹⁹。

まさに、「教育から仕事への移行(transition from school to work)」の重要性が認識されていると言えよう。

3.2. Tuning Project におけるコンピテンシー

次に、この社会人基礎力との比較で、Tuning Project におけるコンピテンシーを取り上げる²⁰。この Tuning Project は、欧州高等教育圏 (European Higher Education Area) の構築を目指したボローニャ宣言の実現のために、各国の大学の単位制度とカリキュラムを調整するために創設されたプロジェクトである。この Tuning Project の目的はいくつかあるが、キャリア教育との関連では、次の2点を指摘できる。

表2 評価の対象となった30の一般的コンピテンシー

カテゴリー	コンピテンシー
道具的コンピテンシー	分析と総合の能力 組織化とプランニング能力 基礎的な一般知識 職業の基礎知識の習得 母語の話し言葉・書き言葉によるコミュニケーション能力 第二言語の知識 基礎的な計算技能 情報処理スキル 問題解決能力 意思決定能力
対人的コンピテンシー	批判的・自己批判能力 チームワーク 対人スキル 学際的なチームで働く能力 他分野の専門家とコミュニケーションする能力 多様性と多文化性の容認 国際的な場面で働く能力 倫理性
全人的コンピテンシー	知識を実践に適応する能力 リサーチのスキル 学習する能力 新しい状況に対応する能力 新しいアイデアを生み出す能力 リーダーシップ 他国の文化と習慣の理解 自律的に働く能力 プロジェクトのデザインと運営 イニシアティブと企業家精神 質への関心 成功しようとする意思

- ① 職業的プロフィールと比較可能で互換性のある学習アウトカムを開発すること
- ② 教育構造の透明性を高めることによって、エンプロイヤビリティ (employability) の獲得を促すこと²¹

このような目的の背後にはEU圏における労働力の流動性 (mobility) の促進があり、そのためには、EU圏内の教育を標準化することによって労働力のエンプロイヤビリティを高める必要がある。さらに、この労働力のエンプロイヤビリティを高めるためには労働力の質の保証が必要であり、そのための施策が教育の透明性を高めることと学習アウトカムの開発となる。そして、この学習アウトカムの指標がコンピテンシー概念なのである。もともと、コンピテンシーは、「ある基準に対して効果的な、あるいは優れた行動を起こす個人の中に潜在する特性」を意味していたが²²、欧米の教育改革の取り組みの中で高等教育においても用いられるようになったものである²³。Tuning Projectにおいては、先行研究から、「道具的コンピテンシー (instrumental competences)」、「対人的コンピテンシー (interpersonal competences)」、「全人的コンピテンシー (systemic competences)」の3つのカテゴリーからなる30項目のコンピテンシーが選択されている²⁴。これを表にしたのが表2である。

3.3. 社会人基礎力と Tuning Project のコンピテンシー

以下では、この Tuning Project のコンピテンシーと社会人基礎力の比較検討を行い、キャリア教育で養うべきコンピテンシーについて考察する。

まず、社会基礎力と Tuning Project のコンピテンシーの明確な違いは次の二点であると考えられる。まず、社会人基礎力に比べて Tuning Project のコンピテンシーの方が具体的であると言える²⁵。そして、最も大きな相違点は、社会人基礎力が職場等で求められる必要な能力の一分野ではあるが、基礎学力や専門知識とは別に存在すると考えられている点である²⁶。これに対して、Tuning Project では一般的なコンピテンシーのカテゴリーとして、「道具的コンピテンシー」「対人的コンピテンシー」「全人的コンピテンシー」から構成されており、社会人基礎力の基礎学力や専門知識は「道具的コンピテンシー」に含まれるものと考えられる。例えば、「道具的コンピテンシー」のカテゴリーに含まれる基礎的な一般知識、基礎的な計算技能、職業の基礎知識の習得、第二言語の知識、情報スキルなどは基礎学力や専門知識に分類されるものであろう。他方、社会人基礎力の「チームで働く力」は Tuning Project の「対人的コンピテンシー」のカテゴリーとほぼ同じと考えられ、「前に踏み出す力」と「考え抜く力」は Tuning Project の「全人的コン

表3 社会人基礎力とコンピテンシーの関係

経済産業省		Tuning Project
社会人基礎力	前に踏み出す力	全人的コンピテンシー
	考え抜く力	
	チームで働く力	対人的コンピテンシー
基礎学力		道具的コンピテンシー
専門知識		

ピテンシー」に当たると考えられる。このように考えてくると、経済産業省と Tuning Project のカテゴリーの対応は、単純化すると表3のようになる。この表3からも、Tuning Project のコンピテンシーは社会人基礎力の概念に比べて大きな範囲をカバーしていることがわらう²⁷。

4. キャリア教育とコンピテンシー

本節では、これまでの考察を前提に、キャリア教育において対象とすべきコンピテンシーについて考えていきたい。その際、第2節で述べたキャリア教育に関する三つの課題との関係についても考察する。

4.1. 社会人基礎力と Tuning Project で評価されたコンピテンシー

前節で取り上げた Tuning Project では、30のコンピテンシーのなかから大学教員、卒業生、雇用主が重要と考えるコンピテンシーを評価している。本稿では、キャリア教育との関連から卒業生と雇用主が評価したコンピテンシーを取り上げる。これを示したのが表4である²⁸。

表4 最も重要と評価されたコンピテンシー

卒業生	雇用主
分析と総合の能力（道具的）	学習する能力（全人的）
学習する能力（全人的）	知識を実践に適応する能力（全人的）
知識を実践に適応する能力（全人的）	分析と総合の能力（道具的）
基礎的な計算技能（道具的）	新しい状況に対応する能力（全人的）
新しい状況に対応する能力（全人的）	対人的スキル（対人的）

この表4から、「分析と総合の能力」と「基礎的な計算技能」を除いて全て「対人的コンピテンシー」と「全人的コンピテンシー」に属するものであることがわかる。また、「基礎的な計算技能」はいわば基礎学力に属するものであり、また、「分析と総合の能力」も専門知識というより基礎学力的な色彩が強いと考えられる。さらに、表3からもわかるように、「対人的コンピテンシー」と「全人的コンピテンシー」は経済産業省の分類では社会人基礎力にあたる。その意味では、キャリア教育で育成されるべきコンピテンシーとしては、社会人基礎力を中心に検討すればよいことになる。

4.2. キャリア教育の三つの視点とコンピテンシー

第2節において、他大学の取り組みについてのヒヤリング等から

1. キャリア教育のライフステージにおける位置付け
2. 専門教育科目との接合
3. 卒業生・同窓会との連携

の三つの視点が明らかにされた。まず、「キャリア教育のライフステージにおける位置付け」については、キャリア教育の目標の問題であると考えられる。社会人基礎力研究会や Tuning Project においても、学生が社会に出た後に必要となる資質としてさまざまな能力やコンピテンシーを捉えており、単に、教育から仕事への移行期だけの問題ではなく、より根本的な課題と考えられている。つまり、大学におけるキャリア教育は就職のための教育ではなく、個々の学生の

一生涯の生き方に関わるものとして捉える必要がある。その意味では、大学や学部のディプロマポリシーやカリキュラムポリシーと関連付けてキャリア教育が位置づけられる必要がある²⁹。「キャリア教育のライフステージにおける位置付け」との関係で言うと、「卒業生・同窓会との連携」の視点は、どちらかという和方法論的な側面が強いが、いま述べたように、キャリア教育が生涯にわたる仕事に必要な資質を視野に入れるのであれば、卒業生や同窓会から現場で実際に必要となる能力やコンピテンシーに関する情報を得ることは極めて重要と考えられる。

次に、キャリア教育と「専門教育科目との接合」の方法については、学問分野によって大きく異なると思われるが、基本的には、「考え抜く力」や「全人的コンピテンシー」の基礎や土台となるものであると同時に³⁰、キャリア教育によって専門知識へのモチベーションを高める発想も重要と考えられる。その意味では、キャリア教育のカリキュラム上での位置づけ（履修年次）は多様でなければならないと考えられる³¹。

4.3. キャリア教育とコンピテンシー

最後に、これまでの考察から、キャリア教育において育成すべきコンピテンシーについて検討していきたい。表4の最も重要とされた Tuning Project のコンピテンシーのなかで、「基礎的な計算技能」「分析と総合の能力」は経済産業省の分類では「基礎学力」に当たると考えられ、また、「分析と総合の能力」については「社会人基礎力」の「考え抜く力」に入れることもできる³²。さらに、この二つを除くと、卒業生と雇用主が選んだコンピテンシーは全て「対人的コンピテンシー」と「全人的コンピテンシー」に分類されるものであり、表3からわかるように、この「対人的コンピテンシー」と「全人的コンピテンシー」は社会人基礎力と重なっている。このように考えてくると、キャリア教育で育成すべきコンピテンシーの候補として、「対人的コンピテンシー」と「全人的コンピテンシー」のカテゴリーに含まれるコンピテンシーと考えられる。特に、表4の結果を重んじるならば、次の4つのコンピテンシーが重要と考えられる。

- ① 学習する能力
- ② 知識を実践に適應する能力
- ③ 新しい状況に対応する能力
- ④ 対人的スキル

また、これらのコンピテンシーは社会人基礎力におけるいくつかの能力要素と複合的に関係していると考えられる。例えば、「学習する能力」は社会人基礎力の「主体性」「課題発見力」「計画力」などの能力要素を含み、また、「知識を実践に適應する能力」は社会人基礎力という「実行力」「課題発見力」や「創造力」などと密接な関係をもっていると考えられる。また、「新しい状況に対応する能力」は社会人基礎力の「主体性」「実行力」「計画力」「ストレスコントロール力」などの能力要素を含み、「対人的スキル」は社会人基礎力の「発信力」「傾聴力」「柔軟性」「規律性」などと関係していると理解できる。

4.4. コンピテンシーの育成

それでは、これらのキャリア教育において重要と考えられるコンピテンシーはどのようにして育成できるのだろうか。まず、「知識を実践に適應する能力」や「新しい状況に対応する能力」

は高学年のプロジェクト参加型の演習科目で養うことが可能である³³。その前提として、異なった学部や専攻の学生を同じプロジェクトチームに入れることが必要となる³⁴。また、「学習する能力」に関して言うと、将来への見通しが学習意欲を大きく左右しているとする研究もあり、学生に将来への見通しを持たせる工夫が必要となってくる³⁵。この点は、キャリア教育をライフステージにおいて明確に位置づけ、学生の将来見通しをも含んだプログラムとする必要があることを意味している³⁶。一つの方法としては、ロールモデルやキャリアモデルを具体的に見せることによって自己の将来像を明確にさせることなどが考えられる³⁷。さらに、「対人的スキル」について言うと、「大学生のキャリア意識調査2007」の分析から、「友人」と「勉学」の要素が就職活動において有利に働いているとの報告もある³⁸。さらに、この「友人」と「勉学」の要素を同時に満たす正課科目はゼミナールなどの少人数の演習科目である。その意味では、関西学院大学のキャリア教育において中心的な役割を担うのは、基礎演習や研究演習などのゼミナール教育と考えられる³⁹。言い換えれば、基礎演習や研究演習において、友人とともに基礎的学習や専門的研究に取り組むことが、自然にキャリア教育の役割を果たしていることになると考えられる⁴⁰。

〔注〕

- 1 本稿は、2008～2009年度にかけての大学共同研究（学長指定研究）の成果に基づくものである。
- 2 コンピテンシーの定義については後で言及する。
- 3 当然ことながら、キャリア教育の対象とすべきコンピテンシーを検討することは、暗黙のうちに、大学教育におけるキャリア教育の位置づけをある程度規定することになる。その意味で、この二つの問題は密接に関連していると考えられる。
- 4 例えば、立教大学や武蔵野大学（当時は、武蔵野女子大学）において、わが国で初めて正課科目としてキャリア教育が導入されたのが2000年である。
- 5 また、リクルートワークス研究所のデータによると、1993年～2005年にかけての大卒求人倍率の平均は1.35となっており、2011年3月卒業見込み者の大卒求人倍率は1.28と極めて低い値となっている。その意味で、2010年度以降に就職氷河期の再来が懸念されている。
- 6 いわゆる、「失われた10年」を反映して、1991年の2.1%から上昇しつづけ、2002年には5.4%に達している。
- 7 実際、全階層の完全失業率と20歳～24歳の完全失業率との差を求めると、1993年に2%ポイントを記録したのち増加し続け2003年には4.5%ポイントに達している。
- 8 例えば、小杉（2002）を参照されたい。
- 9 例えば、荻谷（2001）などを参照されたい。
- 10 詳しくは、青・村田（2007，pp.56-60）を参照されたい。
- 11 本田（2005）はまさに、この「教育から仕事への移行」に焦点が当てられた研究である。
- 12 この問題についても第4節で取り上げる。
- 13 この点についても第4節で取り上げたい。
- 14 武蔵野大学と一橋大学に関しては、2008年度～2009年度にかけてヒヤリング調査を行っている。
- 15 文部科学省ホームページの平成18年度「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」から抜粋。
- 16 キャリア教育との関係で言うと、社会人基礎力の他に厚生労働省の就職基礎能力がある。しかしながら、この就職基礎能力はあくまで就職するための能力であるので、本稿では取り上げない。この就職基礎能力については厚生労働省（2004）を参照されたい。
- 17 社会人基礎力に関する研究会（2006，p.4）を参照されたい。
- 18 ここで、社会人基礎力等の土台として「人間性」が挙げられているのは、内閣府の人間力戦略研究会

(2003)の「人間力」を意識したものと推察される。

- 19 社会人基礎力に関する研究会 (2006, pp.19-23) を参照されたい。
- 20 以下の説明は、松下 (2007) を参考にしている。
- 21 この employability は「就業能力」「就業可能性」などの訳語があてられることもある。上記の厚生労働省 (2004) では「就職基礎能力」としている。
- 22 Spencer and Spencer (1993)
- 23 詳しくは、松下 (2007, p. 103) を参照されたい。
- 24 表2は、松下 (2007) 表1の一部の文言を変更して再掲している。
- 25 例えば、Tuning Project のコンピテンシーには「他国の文化と習慣の理解」や「他分野の専門家とコミュニケーションする能力」などがあり、極めて具体的である。
- 26 社会人基礎力に関する研究会 (2006, p. 5) の表を参照。
- 27 上でも述べたように、社会人基礎力は基礎学力や専門知識と全く独立に存在するものではなく、基礎学力や専門知識との共通部分もあることが認識されている。これに関しても、社会人基礎力に関する研究会 (2006, p. 5) の表を参照されたい。
- 28 松下 (2007) の表2より抜粋。表2には、コンピテンシーを卒業生と雇用主のそれぞれが評価した順に並べてある。また、カッコ内はそれぞれのカテゴリーを示している。
- 29 さらに言えば、どのような人材を社会に送り出したいのかを明確にする必要がある。
- 30 専門的知識がなければ、実践に適応することもできず、新しいアイデアや価値も出てこないし、課題も発見できないと考えられる。
- 31 例えば、「知識を実践に適応する」コンピテンシーを養うためのキャリア教育プログラムは、ある程度の専門知識を取得した高学年に配置した方が良いと考えられる。
- 32 「基礎的な計算技能」「分析と総合の能力」はともに「道具的コンピテンシー」に分類されている。
- 33 京都大学高等教育研究開発推進センター (2008) においても、参加型授業が学生の勉学への主体的な取り組みを促す点がパネリストの仲間玲子氏によって強調されている。
- 34 また、「知識を実践に適応する能力」や「新しい状況に対応する能力」は課外活動などの正課外教育でも育成できると考えられる。
- 35 上述の仲間玲子氏は、「大学生のキャリア意識調査2007」の分析から、将来の見通しが明確な学生ほど、それを現在の勉学に結びつけているとの結果を報告している。
- 36 京都大学高等教育研究開発推進センター (2008) のパネリストの一人である下村英雄氏は「大学生のキャリア意識調査2007」から、キャリア支援よりもキャリア教育の方が学生の将来見通しと関係が深いと分析している。
- 37 本学の「ライフデザインプログラム」においては、正課科目「ライフデザインと仕事」がこの役割を担っていると言える。
- 38 京都大学高等教育研究開発推進センター (2008) における下村英雄氏の報告参照。特に、下村英雄氏は、特別なキャリア教育より友人や勉学などの日常生活の重要性を指摘している。
- 39 特に、研究演習では「専門科目との接合」も当然のことながら成されており、最も効果的な教育の場であると考えられる。
- 40 誤解はないと思うが、決して、基礎演習や研究演習におけるキャリア関係の課題や就職支援の提供を意味しているのではない。

参考文献

- 青 幹大・村田 治 (2007)、「大学教育と所得格差」、『生活経済学会研究』、第25巻、pp.47-63。
玄田有史 (2001)、『仕事のなかの曖昧な不安』、中央公論新社。
玄田有史 (2010)、「2009年の失業 一過去の不況と比べた特徴」、『日本労働研究雑誌』、pp. 4-17。
本田由紀 (2005)、『若者と仕事』、東京大学出版会。

- 亀山俊朗 (2009)、「キャリア教育からシティズンシップ教育へ? —教育政策論の現状と課題」、『日本労働研究雑誌』、No.583、pp.92-104。
- 荻谷剛彦 (2001)、『階層化日本と教育危機』、有信堂。
- 小杉礼子編 (2002)、『自由の代償／フリーター』、日本労働研究機構。
- 厚生労働省 (2004)、『若年者の就職能力に関する実態調査』。
- 京都大学高等教育研究開発推進センター (2008)、パネルディスカッション「大学生のキャリア意識調査 2007から示唆される現代大学生像」。
- 松下佳代 (2007)、「コンピテンズ概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点 —Tuning Project の批判的検討—」、『京都大学高等教育研究』、第13号、pp.101-119。
- McClelland, D. C. (1973), “Testing for competence rather than for “intelligence”” *American Psychologist*, vol.28, pp.1-14.
- 人間力戦略研究会 (2003)、『人間力戦略研究会報告書』、内閣府。
- 小方直幸 (2001)、「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、pp.71-91。
- 小倉一哉・周 燕飛・藤本隆史 (2006)、「雇用の多様化の変遷：1994～2003」、『労働政策研究報告書』、No 68。
- Rychen, D. S. and Salganic, L. H. (2003), *Key Competencies: For a successful life and awell-functioning society*. Hogrefe & Huber. (立田慶裕監訳『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、2006年。)
- 下村英雄 (2010)、「最近のキャリアガイダンス論の論点整理と成人キャリアガイダンスのあり方に関する論考」、JILPT Discussion Paper Series, 10-6.
- Spencer, L. M. and Spencer, S. M. (1993), *Competence at work: Models for a superior performance*. John Wiley & Sons, (梅津祐良・成田攻・横山哲夫訳『コンピテンシー・マネージメントの展開 —導入・構築・展開—』、生産性出版、2001年。)
- 社会人基礎力に関する研究会 (2006)、「社会人基礎力に関する研究会 —「中間取りまとめ」—」、経済産業省。
- 橘木俊詔 (1998)、『日本の経済格差』、岩波書店。
- 矢野真和 (2009)、「教育と労働と社会—教育効果の視点から」、『日本労働研究雑誌』、pp.5-15。
- 吉川裕美子 (2003)、「ヨーロッパ統合と高等教育改革 —エラスムス・プログラムからボローニャ・プロセスへ—」、『学位研究』、第17号、pp.69-90。