

大学におけるキャリア開発教育のための能力評価項目の提案

Proposing Competence Assessment Items for Career
Development Education in Universities

2024年2月

齊藤 絵理子
Eriko SAITO

大学におけるキャリア開発教育のための能力評価項目の提案

Proposing Competence Assessment Items for Career
Development Education in Universities

2024年2月

早稲田大学大学院 創造理工学研究科
経営デザイン専攻 プロフィットエンジニアリング研究

齊藤 絵理子
Eriko SAITO

目次

第 1 章 背景と目的	p.10
第 1 節 社会・企業とキャリア教育	p.11
1. 近年の日本社会の変遷	p.11
2. 大学生の雇用とキャリア開発	p.11
3. 日本におけるキャリア教育の誕生	p.12
4. 企業が大学のキャリア教育に求めること	p.13
第 2 節 本研究の課題	p.14
1. 身につけた能力の非測定	p.14
2. キャリア開発の連続性の非考慮	p.15
3. 本研究の課題まとめ	p.15
第 3 節 目的と意義	p.16
1. 本研究の目的	p.16
2. 本研究で取り扱う主な用語の定義	p.16
3. キャリア教育とキャリア開発教育の違い	p.17
4. 本研究の意義	p.18
第 4 節 キャリア開発教育の便益と能力の測定	p.18
1. キャリア開発教育の便益	p.18
2. キャリア開発教育の評価と能力の測定	p.19
3. 本研究における能力の測定点	p.21
第 5 節 本研究の構成	p.22
第 2 章 能力評価項目の作成	p.24

第1節 目的と方法	p.25
1. 問いと目的	p.25
2. 能力評価項目の作成ステップ	p.25
第2節 Step.1 能力の抽出	p.26
1. 能力の抽出における規準1	p.26
2. 能力の抽出における規準2	p.26
3. 能力の抽出における規準3	p.26
4. 能力の抽出における規準4	p.27
5. 能力の抽出における規準まとめ	p.28
6. 選定した文献の特徴	p.28
7. 能力の抽出法	p.29
第3節 Step.2 能力の集約化	p.31
1. 能力の集約化における規準1	p.31
2. 能力の集約化における規準2	p.31
3. 能力の集約化における規準3	p.32
4. 能力の集約化における規準4	p.32
5. 能力の集約化における規準まとめ	p.34
第4節 Step.3 能力の体系化	p.34
1. 能力の体系化における規準1	p.34
2. 能力の体系化における規準2	p.34
3. 能力の体系化における規準3	p.35
4. 能力の体系化における規準4	p.35
5. 能力の体系化における規準まとめ	p.36
6. 能力の体系化のための要因	p.36
第5節 考察と結論	p.38

1. 考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p.38
2. 結論・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p.38

第3章 授業介入により伸長した能力・・・・・・・・・・・・・・・・ p.40

第1節 目的と方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p.41

1. 問いと目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p.41
2. 研究の方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p.41

第2節 結果と分析・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p.43

1. 基本統計量と結果の表し方・・・・・・・・・・・・・・・・ p.43
2. 出現率の全体平均値・・・・・・・・・・・・・・・・ p.44
3. 各能力の出現率と差分・・・・・・・・・・・・・・・・ p.44

第3節 考察と結論・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p.45

1. 考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p.45
2. 結論・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p.46

第4章 就活経験学生の自己認識・・・・・・・・・・・・・・・・ p.48

第1節 目的と方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p.49

1. 問いと目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p.49
2. 研究の方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p.49
3. 分析の観点・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p.50

第2節 結果と分析・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ p.52

1. 基本統計量と結果の表し方・・・・・・・・・・・・・・・・ p.52
2. 出現率の全体平均値・・・・・・・・・・・・・・・・ p.53

3. 各能力の出現率と差分 p.53

第3節 考察と結論 p.57

1. 考察 p.57

2. 結論 p.58

第5章 就活経験学生の内定結果 p.60

第1節 目的と方法 p.61

1. 問いと目的 p.61

2. 研究の方法 p.61

第2節 結果と分析 p.62

1. 基本統計量 p.62

2. 独立性の検定（全体） p.62

3. 独立性の検定（偏差値と学業成績） p.63

第3節 考察と結論 p.64

1. 考察 p.64

2. 結論 p.65

第6章 新卒採用担当者の認識 p.66

第1節 目的と方法 p.67

1. 問いと目的 p.67

2. 研究の方法 p.67

第2節 結果と分析	p.68
1. 基本統計量と結果の表し方	p.68
2. 度数分布の全体平均値	p.69
3. 各能力の度数分布と差分	p.70

第3節 考察と結論	p.70
1. 考察	p.70
2. 結論	p.72

第7章 新社会人の自己認識 p.74

第1節 目的と方法	p.75
1. 問いと目的	p.75
2. 新社会人の定義	p.75
3. 研究の方法	p.76

第2節 結果と分析	p.76
1. 基本統計量と結果の表し方	p.76
2. 度数分布の全体平均値	p.77
3. 各能力の度数分布と差分	p.78

第3節 考察と結論	p.78
1. 考察	p.78
2. 結論	p.80

第8章 総合考察 p.82

第1節 本研究の目的（再掲）	p.83
第2節 本研究の成果	p.83
1. 能力評価項目の作成	p.83
2. 能力の測定と観察	p.84
3. 連続的なキャリア開発の解明	p.85
4. 企業からの認識の解明	p.85
5. キャリア開発教育で取り扱う能力の解明	p.85
第3節 総合考察	p.86
1. 能力の測定に対する総合考察	p.86
2. 連続的なキャリア開発の解明に対する総合考察	p.89
第9章 結論	p.91
第1節 結論	p.92
第2節 限界と課題	p.96
謝辞	p.98
参考文献	p.100
研究実績	p.114

第 1 章

背景と目的

第1節 社会・企業とキャリア教育

1. 近年の日本社会の変遷

近年の日本社会は若者の働き方に大きな影響を与えてきた[1]。日本経済は戦後復興から高度経済成長、安定成長を経て雇用市場や労働環境の水準向上を実現していった。この頃は学校経由の就職が趨勢であり[2]、大学生は大学の紹介を通して雇用市場に移行をすることが多かった。しかし1991年のバブル崩壊以降、長期に渡る経済停滞のもとで厳しい雇用情勢になると大学生の就職率も大きく鈍化した[1]。また2000年代に入ると大卒者の非正規雇用比率が上昇した。そして2008年にはリーマンショックが起き、企業の雇用管理や人材育成方針にも大きな変化がみられ雇用の多様化が進んだ[3]。さらに2019年には働き方改革がスタートし、その後COVID-19による経済停滞とアフターコロナによる働き方へのパラダイムシフトが起きた[4]。

このように近年の日本社会はさまざまな変化があり、これらの変化は大学生のキャリア開発に大きな影響を与えてきた。

2. 大学生の雇用とキャリア開発

このように社会変化に呼応して企業における既成の価値や意識の変化も大きくなり[5]、優れた人材を組織に確保することが益々重要になった[6]。近年の政府の調査では国内企業の7割が人材不足であると回答しているが[7]、日本の生産年齢人口は今後も継続的な減少が予想され[8]、将来の中核人材となりうる大卒者の確保は企業にとって大きな問題となっている。

一方で企業は、大卒者を雇用しても人材育成に充てる時間を十分に確保できないという問題を抱えるようになった[6]。そのため大学生にも自律的なキャリア開発を強く推進するようになっている[9]。

しかしこのような企業における変化は日本社会で当たり前とみなされてきた労働慣行や労働者のキャリア開発を見直すよい機会を得たともいえる[10][11]。そしてそのような見直す機会の獲得は世界的な傾向にあり[12]、今後の大学生のキャリア開発は単に職業に従事するというのではなく、充実した人生となるよう改めて捉え直す必要がある。

3. 日本におけるキャリア教育の誕生

日本では1999年に文部科学省（以下、文科省）によってキャリア教育が登場した[13][14]。その後、2004年の大学法人化を契機に、大学は経営を存続するために自己努力による財源確保を大きな課題とし[15]、そのため財源確保先を企業に求め[15]、開かれたアカデミズムを標榜することで企業からの資本を取り込もうとした。一方、企業は経営を支える優秀な人材とその能力を自社に取り込むべく、大学と連携の協力を請け負った。その結果、現在、産学連携による人材育成が盛んに行われるようになった。このように現代の社会において両者は強く結びつき、共に重要な存在へと変化していった[16][17][18]。

こうした企業と大学の結びつきに応えるように、日本の大学ではキャリア教育が重視されるようになった[13]。大学は卒後の職業生活へ学生をどう移行させるか、企業から強く求められるようになったのである[13][14][19]。そのような流れの中で、2011年、大学のキャリア教育は義務化され[19]、大学設置基準には以下のような条文が記載されるようになった[20]（**Box1-1**）。以上の流れを図にまとめた（**図 1-1**）。

第七条の五

大学は、当該大学及び学部など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、社会的及び職業的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。

Box1-1 義務化された大学のキャリア教育（出所：大学設置基準（第七条の五））

そして上記の大学設置基準によれば、大学のキャリア教育は職業的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必要がある[19]、そのために「キャリア」「キャリア教育」という用語についても文科省によって定義がなされた[19]（**Box1-2**）。この定義によれば「キャリア」とは、「連なりや積み重ね」や「能力や態度を育てる」ことだといえる。



図 1-1 日本社会の変遷・大卒者の雇用とキャリア開発・キャリア教育

(出所：筆者作成)

「キャリア」とは、人が生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や他者と自分との関係を見いだしていく連なりや積み重ねである。

「キャリア教育」とは、一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育である。

Box1-2 キャリアとキャリア教育の定義

(出所：文部科学省[19]をもとに筆者改訂)

4. 企業が大学のキャリア教育に求めること

では、企業は大学のキャリア教育に何を求めているのだろうか。

昨今、大学教育で学んだ専門と職務との関連性が希薄化・多様化していることは標準的であり[21]、正社員採用の際に特定分野の知識や技能の有効性が消滅していることは度々観察されている [22]。そのため企業は、大学生に対して専攻を問わずどんな分野であれ職業生活に求められる能力が身についているのかを [21] [23] [24]、一方、大学に対しては教育の中で学生をどう職業生活に移行させていくのかをそれぞれ求めているといえる[13] [16] [17] [18] (図 1-2)。

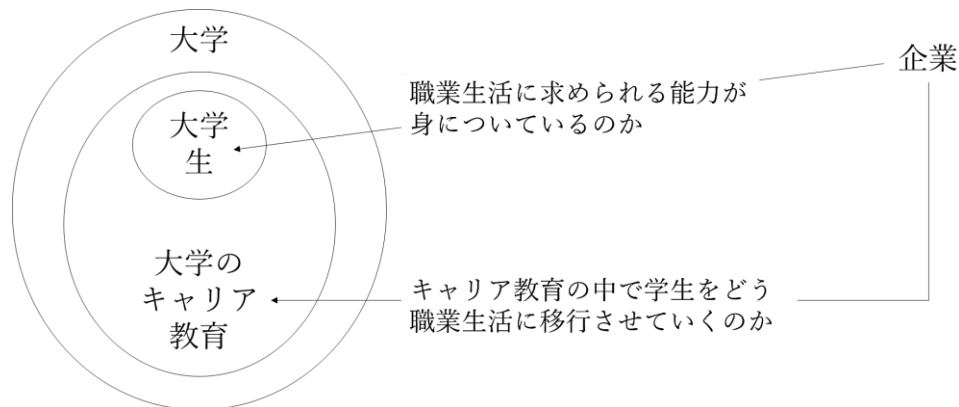


図 1-2 企業が大学のキャリア教育に求めること（出所：筆者作成）

第 2 節 本研究の課題

1. 身につけた能力の非測定

以上の背景をうけて、大学のキャリア教育の課題は 2 つある。

第一の課題として、大学のキャリア教育を通じて身につけた能力の測定がなされにくいことである。

現代の社会は身分から能力による適正配置の社会であり[25][26]、その時に求められる能力とは文科省の掲げる「生きる力」に象徴される意欲などの情動的な部分を多く含む能力である[24]。このような能力への要求の変化の中で、その開発過程における測定の問題が浮かび上がってきた。現代の社会以前に求められた能力では標準的で定型的能力であるがゆえに、典型的な多数の対象者に対して共通の客観的事実や標準的なテストを用いて測定していたが、現代の社会で求められる能力は共通の規準によって測定することが難しく、その有無や多寡は個人が具体的な場面で何をするかによってのみ表出されてきたからである[24]。

ところが近年の日本の産業界における職業能力観は大きく変化した[23][24]。石田[28]によれば、1990 年代以降の日本の企業において組織から人事ではなく市場から人事を発想する思想への変化があった。そしてその変化が企業の人事管理を能力管理に変化させ、社会では生まれや身分とはかかわりなく能力に応じて必要とされる地位や役割へと選び出し配分されるようになり[29]、その配分のために能力の測定を求めるよ

うになったのである。

このように測定によって能力を顕在化させ、その顕在化した能力を仕事の評価の基盤にした企業の考え方は、時間が経つにつれて大学生の雇用にも援用が図られるようになった[23]。今や、大学生にとっても教育によって身につけた能力を測定することが求められている。

しかし現在、大学のキャリア教育を通じて身につけた能力を測定するための能力評価項目が存在しておらず、能力の測定はなされにくい状況にある。本研究ではこれを第一の課題として捉える。

2. キャリア開発の連続性の非考慮

第二の課題として、文科省による「キャリア＝積み重ね」という規定が大学のキャリア教育において考慮されていないことである。

高崎[30]は大学生が企業に入社する前と入社した後について個人のキャリア形成という視点から捉え直すと、両者のキャリア形成の研究は分断されたまま発展しており、連続性のある視点で捉えられていないと述べた。田澤[31]は従来の大学生のキャリア発達の研究は職業的発達とほぼ同意義に捉えられ、生活領域の中で仕事のみを扱ってきた側面が強いと批判している。そのため田澤[31]は、時系列的にも空間的にも拡大してキャリア発達を捉えることの必要性を主張した。OECD[32]はあらゆる年代とあらゆる時点において人々が自己のキャリア開発を継続的に管理することが重要だと説いている。下村[33]は学校から職業生活への移行も含めてこれらを一連のものとして捉えることが必要だと述べている。

以上の先行研究が指摘するように、大学生においてキャリア開発の連続性を考慮することが必要である。しかし現在の大学のキャリア教育において、個人のキャリア開発の連続性が考慮されていない状況にある。本研究ではこれを第二の課題として捉える。

3. 本研究の課題まとめ

ここで大学のキャリア教育上の課題をまとめると、以下のようになる。

大学のキャリア教育を通じて身につけた能力の測定がなされにくい。

大学のキャリア教育において個人のキャリア開発の連続性が考慮されていない。

第3節 目的と意義

1. 本研究の目的

上記のキャリア教育の課題をうけて、本研究の目的は、大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力の測定と個人のキャリア開発の連続性を考慮し、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目の提案をすることである。

2. 本研究で取り扱う主な用語の定義

本研究で取り扱う主な用語について定義をしておく。

「職業」とは「社会的分業の成立している社会において生活を営む人々が才能と境遇に応じた社会的役割を分担し継続的に遂行し実現していく傍ら、必要な生活の材料を獲得する継続的活動様式」をいう[34]。本研究では日本の大学生に対し、大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力の測定と、個人の連続的なキャリア開発の中で「職業」を捉える。ゆえに本研究における「職業」とは「大学生が個人の能力に応じた企業組織の役割を分担し継続的に遂行し実現していくこと」と定義する。

また「職業生活」とは「大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力を携え企業組織に就職し自らの社会的役割をもって仕事に取り組んでいく生活」と定義する。

「能力」とは「物事を成し遂げることのできる力」をいう[34]。本研究ではその力は大学のキャリア開発教育を通じて身につけ、職業生活のために携えるものである。ゆえに本研究における「能力」とは「大学のキャリア開発教育を通じて身につけ、企業組織に入社した後も物事を成し遂げられる力」と定義する。

「認識」とは「物事をはっきり知りその意義や価値を正しく理解・弁別すること」をいう[34]。また本研究における「認識」とは測定ができるものである。ゆえに本研究における「認識」とは「物事の意義・価値を正しく理解・弁別し、調査やアンケートの回答を通し測定できるもの」とする。

「評価」とは「物事の意義・価値を認めること」をいう[34]。また本研究では当事者

が捉える能力を測定するが、その測定した数値が低いなら低いなりの価値があると考ええる。ゆえに本研究における「評価」とは「物事の意義・価値を正しく理解・弁別し、調査やアンケートの回答で測定できるものであり、肯定的な意味も否定的な意味ももつ」とする。

3. キャリア教育とキャリア開発教育の違い

キャリア教育の定義には諸説あるが、前述したように日本では文科省他[19]による定義が最も一般的である。それを踏まえ本研究では、大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力の測定と、大学生のキャリア開発の連続性を考慮し、「大学のキャリア開発教育」を以下のように定義する（Box1-3）。また、上述した研究の課題と共に、従来のキャリア教育と本研究の取り扱うキャリア開発教育との違いを下村[33]の図を参考に表す（図 1-3）。

キャリア開発教育とは社会的・職業的自立に向けて、個人の自律的なキャリア開発を連続的に行うことを促す教育である。また、能力の測定と開発過程の顕在化が可能な教育である。

Box1-3 キャリア開発教育の定義（出所：文部科学省他[19]を参考に筆者作成）

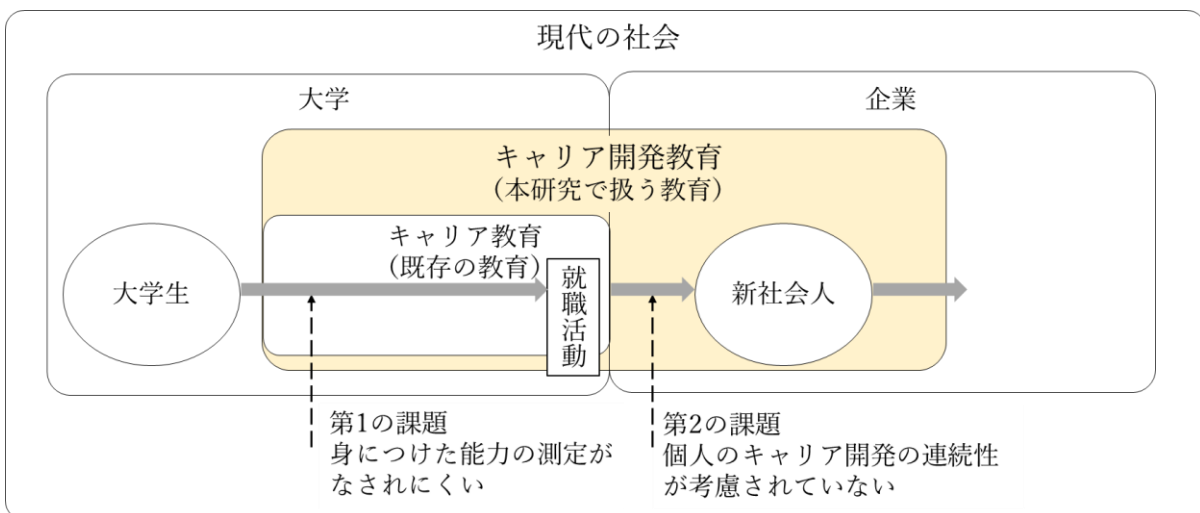


図 1-3 本研究の課題と取り扱う研究対象（出所：下村[33]を参考に筆者作成）

なお本研究では、キャリアの連続性を考慮し、既存の「キャリア教育」に「開発」という用語を挿入している。渡辺[35]によれば、海外から導入された「Carrer Development」の意味は日本における様々な学術分野で同じことを意味するが、その訳し方が異なっている。例えば心理学では職業との関わり方という主観的で内面的な側面を対象とし、「Carrer Development」を「キャリア発達」と訳す。また経済学や経営学では社会とつながるといった客観的な側面に注目し、同じ英語を「キャリア開発」と訳す。一方、本研究はキャリア開発教育について経営工学という学術的な枠組みで論じることになる。そのため経営学と同様に「開発」という用語を用い、大学の教育として社会とつながる意味を含有させ、「キャリア開発教育」と呼称する。

4. 本研究の意義

日本の大学においてキャリア教育が義務化の時代に大学のキャリア開発教育のための能力評価項目の提案を行うことは、企業、教育機関、及び学生に対し、大学が提供している学業と育成する人材が社会とどのようにつながり、何を提供することができるのか、明らかにする意義がある。

第4節 キャリア開発教育の便益と能力の測定

1. キャリア開発教育の便益

キャリア開発教育の便益とは Bowles 他[36]のいう個人への便益と Michael[37]のいう社会的な便益がある。大学のキャリア開発教育の便益を考える時、下村[33]によれば、キャリア開発教育の受益者とは教育を受ける大学生である。このことについて下村[33]のキャリア開発教育の便益の議論を参考に、図に表した（図 1-4）。

この図によれば、キャリア開発教育の受益者である大学生はキャリア開発教育を通じて能力を身につけると、本人の能力を発揮できる可能性のある企業組織に移行する。そしてその企業組織で彼らが良好なパフォーマンスを発揮すれば、企業組織にも便益が生じる。さらに便益が生じる企業が増加することは、広く社会全体が便益を得ているということとも捉えられる。このように考えれば、キャリア開発教育の受益者とは

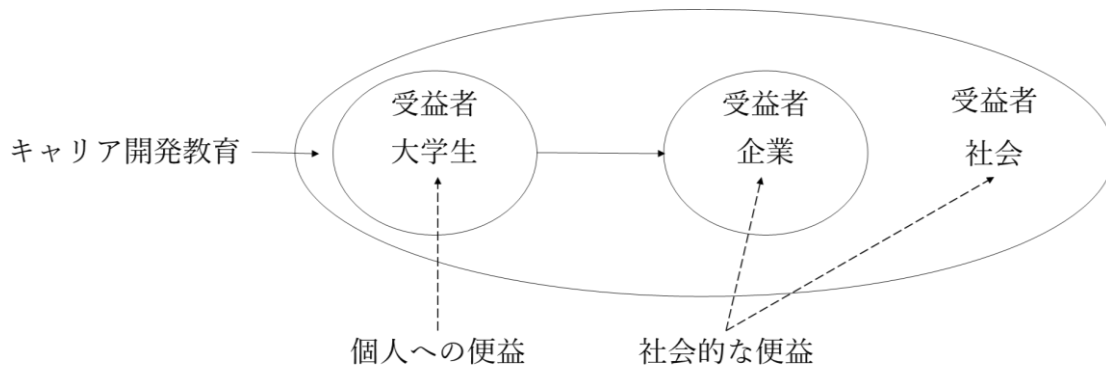


図 1-4 キャリア開発教育の便益（出所：下村[33]を参考に筆者作成）

大学生だけではなく、企業及び社会全体にまで広がっていると解釈することができる。

2. キャリア開発教育の評価と能力の測定

教育の評価を考える際には、測定により学習成果の可視化が必要になる。松下[38]は近年の研究動向をレビューし、学習成果の可視化の方法を直接・間接の縦軸と、量的・質的の横軸の2軸で分類し、それぞれの特徴を捉えた。そこで本研究は、松下[38]の分類を用い、間接評価かつ量的評価である自己認識と、直接評価かつ量的評価である他者認識を測定する。これを図に表した（図 1-5）。

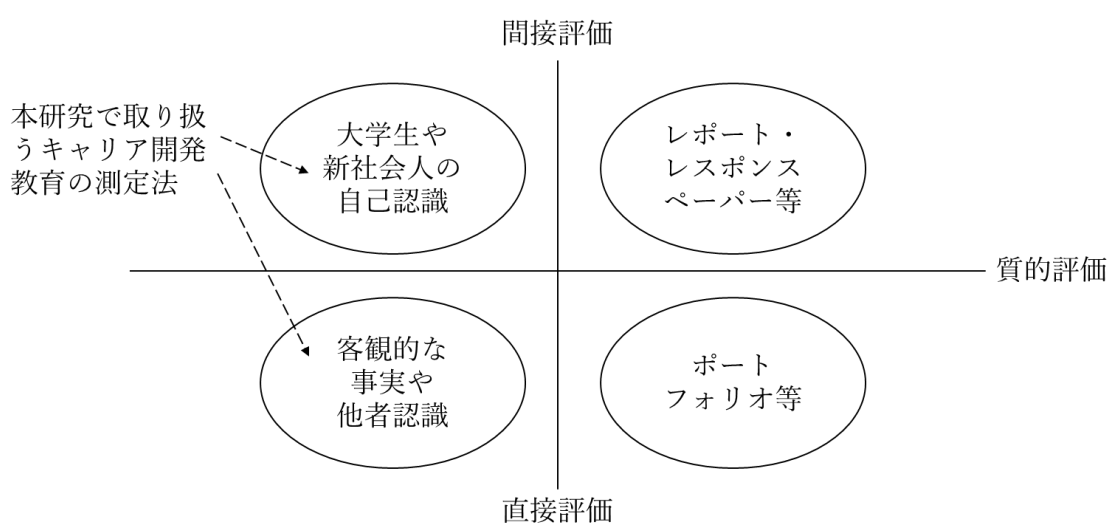


図 1-5 キャリア開発教育の評価（出所：松下[38]を参考に筆者作成）

ここで自己認識を測定する理由を述べる。現代では自己を認識する力を高めることが教育の中に取り入れられ、教育の評価としてその測定が主流となっている[39]。昨今、日本の政府では初中等教育、高等教育において継続的なキャリア開発教育を推進しており[19]、2018年の時点でキャリア開発教育に取り組む中学校は98.1%[40]、高校では97.4%と高い実施率にある[41]。すなわち大学生のほとんどが大学入学前にキャリア開発教育を経験している状況にある。

またキャリア開発教育のように特定の高度な専門知識の習得が目的でない教育の場合には、教育を通じてどのような能力を身につけたのかということについて学生の自己認識が教育上の重要な測定方法であることもわかっている[42][43]。ゆえに本研究においても、大学生のキャリア開発教育を通じて身につけた能力の自己認識を教育への評価として最重要と捉え、測定することにした。

さらに新社会人においても自己認識の存在が認められている。日本経済団体連合会（以下、経団連）[9]は新社会人にも自律的なキャリア開発を強く推進し、自らが仕事に就く能力が自らに備わっているかどうか、その能力は職業生活で求められるかどうかを個人で見極めることの必要性を説いている[44]。

以上より、初中等教育から新社会人に至るまでのキャリア開発について、**図 1-6** に表した。

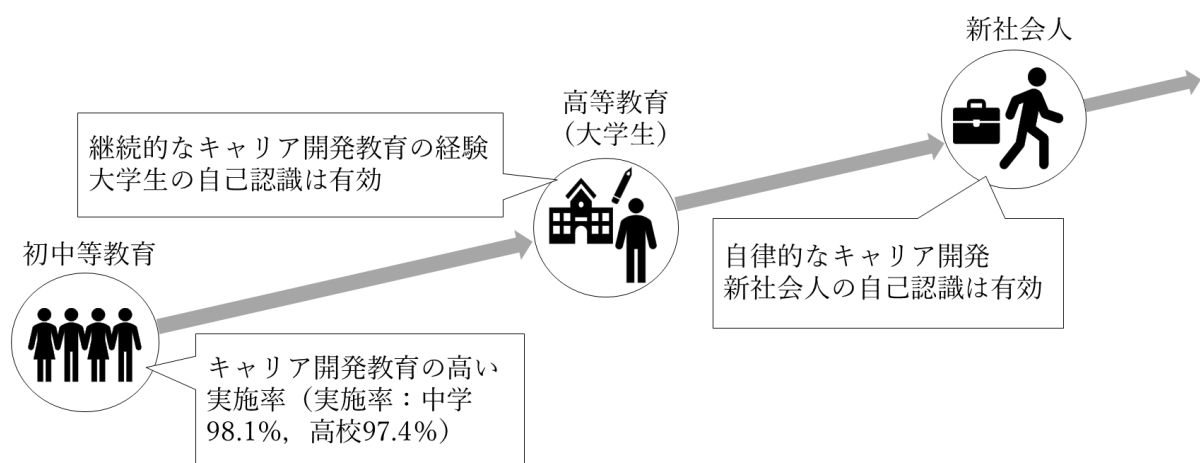


図 1-6 初中等教育から新社会人に至るまでのキャリア開発（出所：筆者作成）

3. 本研究における能力の測定点

以上の議論をうけて本研究における能力の測定を図にまとめた（図 1-7）。

縦軸に「主観性」「客観性」を，横軸に時間の流れを，「主観性」として大学生，および新社会人の自己認識を，「客観性」として「他者認識」を設定した。「他者認識」は企業からの内定獲得の有無と企業の代理変数として新卒採用担当者の認識を用いる。時間の流れとしては右にいくほどキャリア開発が積み重なることを表す。

能力の測定点としては，教育初期，就活期，新社会人期，職業生活期を設定する。図の白色四角で表現した教育初期や就活期は，従来のキャリア教育研究で設定されていた測定点であり，灰色四角で表現した新社会人期や職業生活期は本研究で新たに設定した測定点である。

なお連続的なキャリア開発を考慮すれば，大学生だけでなく新社会人や職業人における「他者認識」の測定も考えられる[45][46]。しかし本研究の対象者は大学生であり，それゆえ「他者認識」はあくまでも大学生を対象とした研究にとどめることにした。

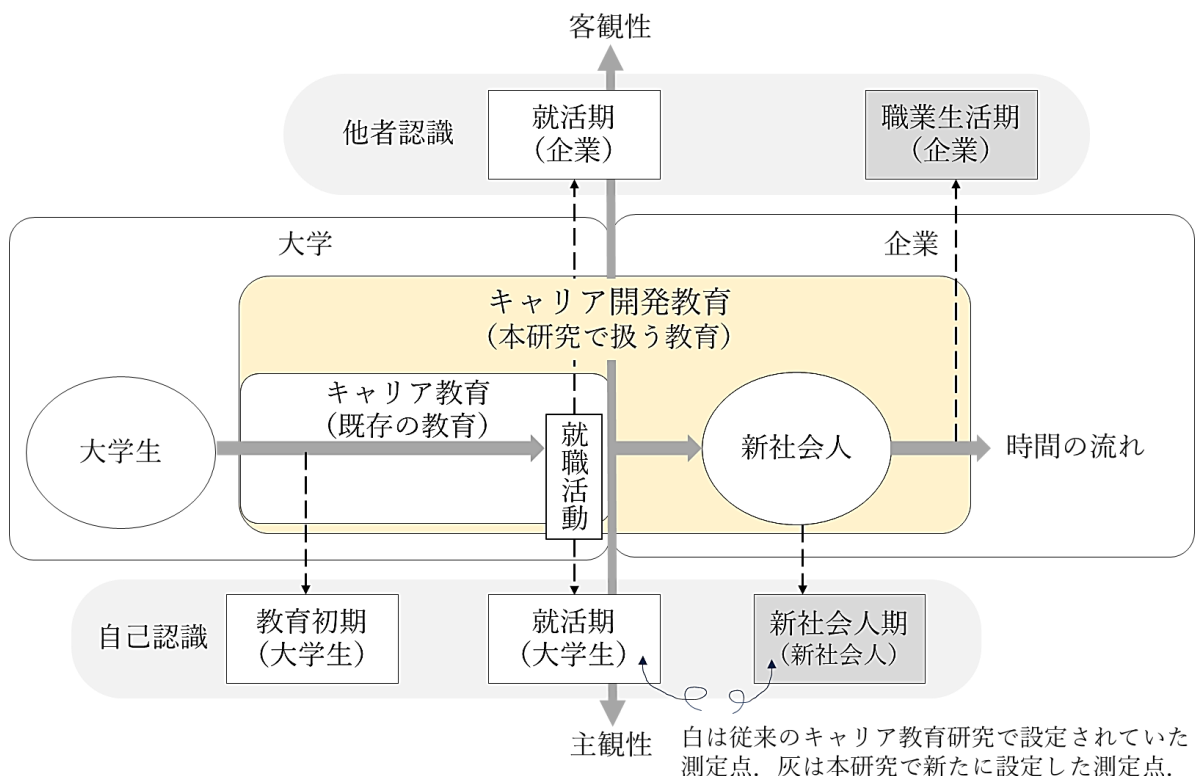


図 1-7 本研究における能力の測定（出所：筆者作成）

第5節 本研究の構成

本研究の構成は図 1-8 のようである。

第1章はこれまで述べてきたように、背景と目的を述べる。

第2章は文献研究であり、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目の作成を行う。

第3章、第4章、第5章、第6章、第7章は、第2章で作成した能力評価項目を用いた実証研究である。第3章は教育初期の大学生に対し、授業介入により伸長した能力を測定する。第4章は全国の就活経験学生に対し、キャリア開発教育で身につけた能力の自己認識を測定する。第5章は就活経験学生の自己認識と、企業からの内定獲得の有無の関係性を捉える。第6章は新卒採用担当者に対し、大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしい能力を測定する。第7章は新社会人に対し、大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力を測定する。

第8章では総合考察を、第9章では結論を述べる。その後、付帯して謝辞、参考文献、研究実績を述べる。

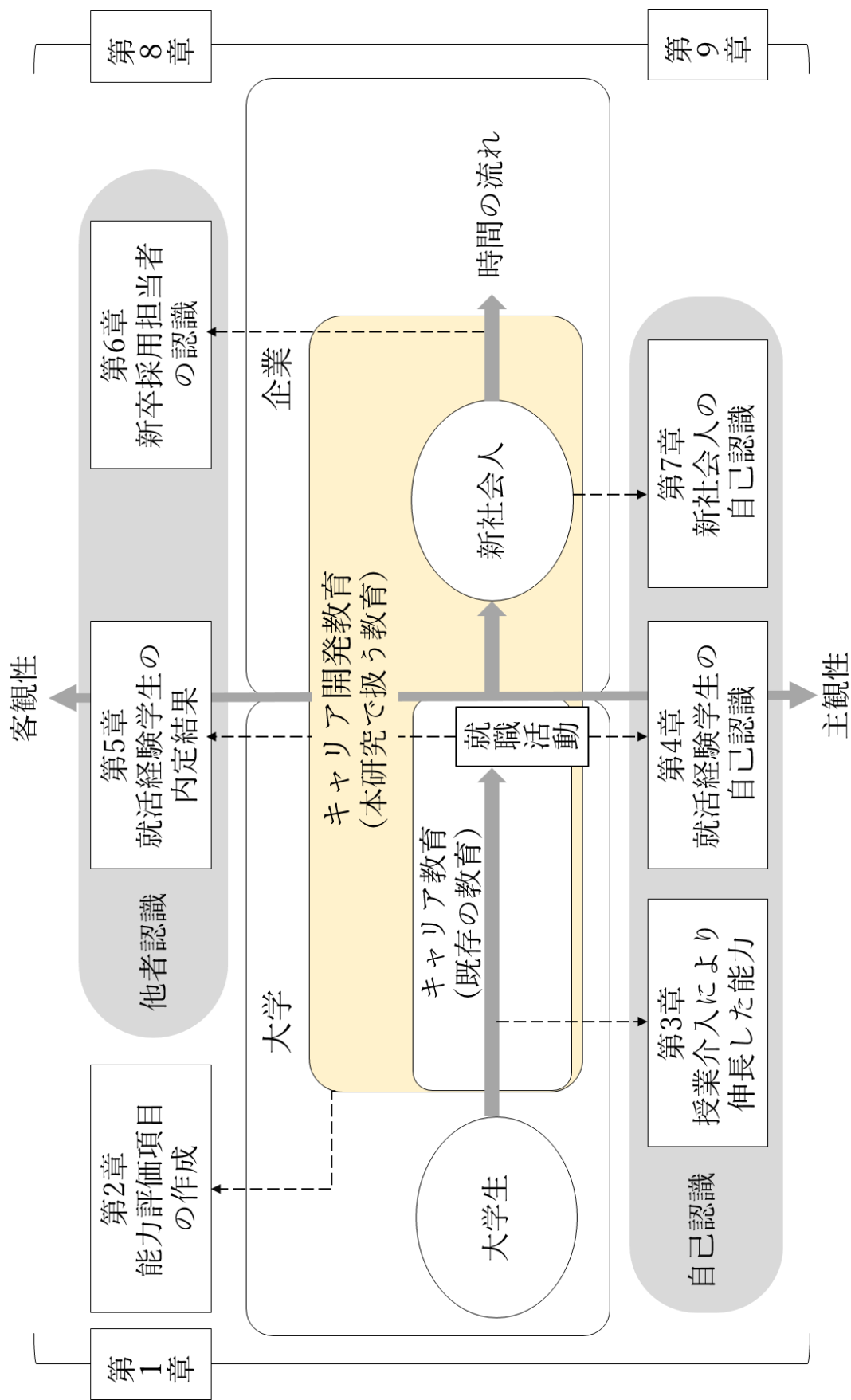


図 1-8 本研究の構成 (出所：筆者作成)

第 2 章

能力評価項目の作成

第1節 目的と方法

1. 問いと目的

第1章をうけて、日本の大学のキャリア開発教育を通じて身につける能力の測定と、個人のキャリア開発の連続性を考慮した能力評価項目を作成することができるのかという問いが生まれた。

そこで本章の目的は、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目を作成することである。

2. 能力評価項目の作成ステップ

能力評価項目の作成を以下のステップで行う（図 2-1）。

Step1.では**能力の抽出**を行う。抽出の規準を設定し、文献から能力を抽出する。

Step2.では**能力の集約化**を行う。集約化の規準を設定し、抽出した能力を集約する。

Step3.では**能力の体系化**を行う。体系化の規準と要因を設定し、集約化した能力を割付ける。



図 2-1 能力評価項目の作成ステップ（出所：筆者作成）

第2節 Step. 1 能力の抽出

1. 能力の抽出における規準 1

Step. 1 では能力の抽出を行う。

世界からみれば日本は新卒一括採用制度や終身雇用制度など雇用上の特殊性が未だ根強く存在し[47]，キャリア開発を国内で議論する必要性が存在する[48] [49] [50]。またキャリア開発教育を日本独自の教育として理論化を図るために1990年代から政府が指針を掲げている[14] [19] [51] [52]。

そこで本章では，文献を選定する際に研究対象である大学のキャリア開発教育が日本国内で行われていることを考慮し，能力を抽出することにした。すなわち「日本でされる教育であることを考慮しているか」を，能力の抽出における**規準 1**とした。

2. 能力の抽出における規準 2

政府では「キャリア」という用語を「人生」「生涯」「就職」「就業」「職業」「雇用」「労働」「エンプロイアビリティ」に関連するものとして近年多用している[19]。民間団体でも「キャリア」について論じる際に前出の用語を多用している[44] [53] [54]。

そこで本章では，上記の用語の組み合わせによって過去30年分の主要な文献を検討した。なおその際には，大学の教育，大学生の能力・雇用・キャリア開発・職業生活について言及があるかどうかを確かめた。すなわち「大学の教育，大学生の能力・雇用・キャリア開発・職業生活への言及があるか」を，能力の抽出における**規準 2**とした。

3. 能力の抽出における規準 3

文献検討の結果，近年でも議論が適用できるような能力評価項目を提示している代表的な文献が見つかったため，これらの文献を選定した。改訂のある文献については最新版を選定した。また最新の雇用市場の動向を反映し，引用の多い実証研究からも文献を選定した。

すなわち「最新の雇用市場の動向を反映しているか」を，能力の抽出における**規準 3**とした。

4. 能力の抽出における規準 4

しかし日本国内の先行文献の選定だけでは疑問が残った。現代のグローバリゼーションの実現による若者の労働環境を背景にすれば、いわゆる 21 世紀型スキルと呼ばれる能力が必要との議論や[55], COVID-19 の影響なども考慮しなければならないだろう。将来の職業についてより広範な範囲で関心を持つようになった若者たちの雇用環境は、日本で教育を受けたとしても世界中に広がっている。そのため日本の文献で選定された能力が世界でも認識されている能力であるのか、海外の文献をレビューし確かめることにした。

そこで海外の文献に目をむけてみれば、世界的に若者のキャリア開発を支援する機関として国際労働機関（以下、ILO）や、経済協力開発機構（以下、OECD）などが存在した。これらの機関で使われる近年の用語を分析すると「career」の関連する用語として、「life」「job」「employment」「work」などが多用され、また、能力用語として「competencies」「skills」「abilities」が多用されていた。よって日本国内と同様に、過去 30 年分の海外の文献についてもこれらの用語の組み合わせによる文献の検討を行った。

その結果、関連する文献が数百種に渡り出現した。あまりにも文献が多かったため、文献を選定する際の指針を要すると考えた。そこで本研究は、その指針を提示する機関として ILO を選択した。ILO は日本をも含む 187 の加盟国で構成され、世界中の文献について世界最大規模で継続的な検討が実施されている。ゆえに ILO を選ぶことで日本の文献をも世界レベルで検討していると捉えることもできる。

さらに ILO の中でも大学の教育、大学生の能力・雇用・キャリア開発・職業生活を含む提言として指針となり得るものを検討したところ、「Global framework on core skills for life and work in the 21st century（以下、Global framework）[56]」があり、このレポートを海外の文献を選定する際の指針とすることにした。「Global framework[56]」は若者のキャリア開発における様々な能力の定義や分類が統一されていない現状を課題としている。そして 1990 年代からの世界中の文献を政府、雇用者・労働者団体、ILO、国連パートナーなどの多数の専門家によって、その課題に応えるために 21 世紀の若者の雇用に求められる最重要の文献を選定したレポートである。

そしてこのレポートの中で「International frameworks」と「National frameworks」に分類して文献が提示されており、本研究ではこの 2 種の frameworks で提示された全て

の文献を選定することにした。すなわち「世界で通用する能力であるか」を、能力の抽出における**規準 4**とした。

5. 能力の抽出における規準まとめ

上記を踏まえ、**Step. 1**における4種の規準をまとめた (**Box2-1**)。

Step.1 能力の抽出
①日本で行われる教育であることを考慮しているか
②大学の教育，大学生の能力・雇用・キャリア開発・職業生活への言及があるか
③最新の雇用市場の動向を反映しているか
④世界で通用する能力であることを確かめているか

Box2-1 Step.1 の規準まとめ (出所：筆者作成)

6. 選定した文献の特徴

能力の抽出に用いた文献を一覧にした (**表 2-1**)。各文献が示す能力の特徴を4分類して述べる。

はじめに日本の政府の提示している代表的な文献について述べる。「生きる力[57]」は21世紀を展望した全人的な能力、「人間力[58]」は社会を構成し自立した人間の総合的な能力、「企業が若者に求める就職基礎能力[59]」は企業が提示した若年者が目標とする能力、「学士力[60]」は学士課程教育が目指す学習成果能力、「キャリア発達にかかわる諸能力[61]」は各発達段階の能力を明確化し実践を目標とする能力、「日本型21世紀型能力[55]」は21世紀における資質・能力、「人生100年時代の社会人基礎力[62]」はライフステージの各段階で活躍するための能力である。

次に最新の雇用市場の動向を反映した引用の多い実証研究の文献について述べる。「新規大卒者の採否で重視する能力[63]」は企業が新規大卒者に期待する人材像を尋ねた能力、「選考にあたって特に重視した点[64]」は企業が新卒正社員選考時に重視した能力、「大学生活で身につけた能力[65]」は大学生活の中で学生が身につけた能力で

ある。

また、国際的な組織が作成した文献について述べる。これは「Global framework [56]」の「International frameworks」をもとにしている。「The Definition and Selection of Key Competencies[66]」は異質な集団の中で交流し自律的に行動するための能力、「Key Competencies for Lifelong Learning[67]」は個人的な充足と発展、積極的な市民活動、社会的包摂、雇用の為に必要とする能力、「21st-Century Skills by Assessment & Teaching[68]」は21世紀の市民であるために必要とされる能力、「Transferable Skills[69]」は未来の変化に対応し有意義で生産的な生活を送るために重要な能力、「Developing social-emotional skills[70]」は生涯を通じて発展させ価値観を生み出す能力、「21st Century Skills by New Vision for Education[71]」は急速に進化する技術に囲まれた世界で活躍するための能力、「Life Skills in the Middle East and North Africa[72]」は課題を抱える市民を対象とした21世紀型能力、「Skill shifted Automation and the Future of the Work-force[73]」はAIによる仕事の変化への適応能力、「Core Employability Skills of ILO[74]」はILOの4レポートがまとめられており、若者が適切な雇用を見つけるための能力である。

最後にILOが吟味した国別の文献について述べる。これは「Global framework[56]」の「National frameworks」をもとにしている。「Achieving Necessary Skills Required by Work[75]」は若者が職場要求に応えられる為に必要な能力、「Key Competencies for post compulsory education and training[76]」は成人後の職場などに効果的に参加する為の能力、「Employability competencies in Chile[77]」は未来の雇用に対応する能力、「Soft Skills and Employability Skills[78]」はインダストリー 4.0に対応する為の能力、「Core skills for employment in Jamaica[79]」は働くに足り得る主要な能力、「Basic Competencies integrated with 21st Century Skills[80]」は社会で満足に働くための基本的な能力である。

7. 能力の抽出法

これらの文献から能力を抽出する方法を述べる。例えば「生きる力[57]」では『知識や技能に加え、自分で課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する力などの確かな学力や、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康・体力などの生きる力を身に付けるこ

表 2-1 能力の抽出に用いた文献（出所：筆者作成）

1	生きる力[57]
2	人間力[58]
3	企業が若者に求める就職基礎能力[59]
4	学士力[60]
5	キャリア発達にかかわる諸能力[61]
6	21世紀能力 日本型資質・能力の枠組み[55]
7	人生100年時代の社会人基礎力[62]
8	新規大卒者の採否で重視する能力[63]
9	選考にあたって特に重視した点[64]
10	大学生活で身についた知識・技能[65]
11	The Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo)[66]
12	Key Competencies for Lifelong Learning[67]
13	21st-Century Skills Assessment & Teaching[68]
14	Transferable Skills[69]
15	Developing social-emotional skills[70]
16	21st century skills, New Vision for Education[71]
17	21st Century Skills in the Middle East and North Africa[72]
18	Skill shifted Automation and the Future of the Work-force[73]
19	Core Employability Skills of ILO[74]
20	Achieving Necessary Skills Required by Work[75]
21	Key Competencies for post compulsory education and training[76]
22	Employability competencies[77]
23	Soft Skills and Employability Skills[78]
24	Core skills for employment[79]
25	Basic Competencies Integrated with 21st Century Skills(TESDA)[80]

と』と定義されている。よって「生きる力[57]」からは「知識や技能」「課題を見付ける力」「自ら学ぶ力」「自ら考える力」「主体的に判断する力」「主体的に行動する力」「問題を解決する力」「確かな学力」「他人を思いやる力」「感動する力」「たくましく生きる力」「健康・体力」を能力として抽出した。この中には能力ではなく一見すると人間性や態度だと捉えられるような項目もあるが、近年は能力概念の導入により能力として捉えるようになったことは既に述べた通りであり[23]、これらを能力として抽出した。

このような方法で日本の 10 文献から計 180 の能力が、海外の 15 文献から計 272 の能力がそれぞれ抽出され、全 452 の能力が抽出された。

第3節 Step. 2 能力の集約化

1. 能力の集約化における規準 1

Step. 2 では能力の集約化を行う。

Step. 1 で抽出された 452 の能力は能力評価項目の数として多すぎたため、表記や定義が同義または近似と思われる能力を一括りにしていった。一括りの方法として例えば「企業が若者に求める就職基礎能力[59]」で記載された「ビジネスマナー」と、「キャリア発達にかかわる諸能力[61]」で記載された「マナー」と、「新規大卒者の採否で重視する能力[63]」の「礼儀」は、近似する能力だと捉え「礼儀, マナー」として一括りにした。

その理由としては以下のようなものである。「礼儀, マナー」の定義として「礼儀」は人と会った時に働きかける心であり、時、場所、状況に応じて行動を統制する能力である[81]。一方、「マナー」は場面により立場を越え他人を思いやり、その思いやりに基づいて全ての人々が精神的に尊重し合う行動規範に基づくものである[82]。Goffman[84]によれば、私達の社会の中における行為には罰則もなく明文化されていないにもかかわらず守らなければならない儀式的な行為がある。佐々木[83]によれば、この「礼儀」と「マナー」は守らなければならない儀式的な行為であり、人間関係を円滑にさせ社会的秩序を守る上で重要な意味をもち、そのふるまい方によってその人の評価につながる重要な能力という点で、西洋と日本の定義の間で高い共通性がある。以上より本研究では「礼儀」と「マナー」を能力として一括りにした。

そして他の能力についても「礼儀, マナー」と同様に関連する文献を幅広く収集し、表記や定義を確かめた上で一括りにしていった。すなわち「同義または近似した能力を一括りにしているか」を、能力の集約化における**規準 1**とした。

2. 能力の集約化における規準 2

一括りにする際に日本語と英語で同等の意味となるか不明瞭な時は、日本語の文献以外に海外の文献を幅広く収集し、表記や定義を確かめた上で解釈していった。しかし同じ用語であっても言語により指し示す能力が異なることがある。例えば「interpersonal skills」は日本語では「対人能力」と訳されるが、Bolton 他[85]によれば

「ability to deal with other people」と記載され、日本語の「コミュニケーション」「人間関係」「礼儀、マナー」「発信と傾聴」の意味をも含有する言葉として説明されている。ゆえに「interpersonal skills」についてはこれら4種の能力を抽出した。

すなわち「国内外の文献から表記や定義を取り入れているか」を、能力の集約化における**規準2**とした。

3. 能力の集約化における規準3

集約化していく中で、「企業が若者に求める就職基礎能力[59]」で記載された「資格取得」など、選定された文献の中で抽出頻度が1回しかない能力が存在した。このような能力は能力として共通性が確保されないため、能力評価項目として除外した。

すなわち「共通性の確保をしているか」を、能力の集約化における**規準3**とした。

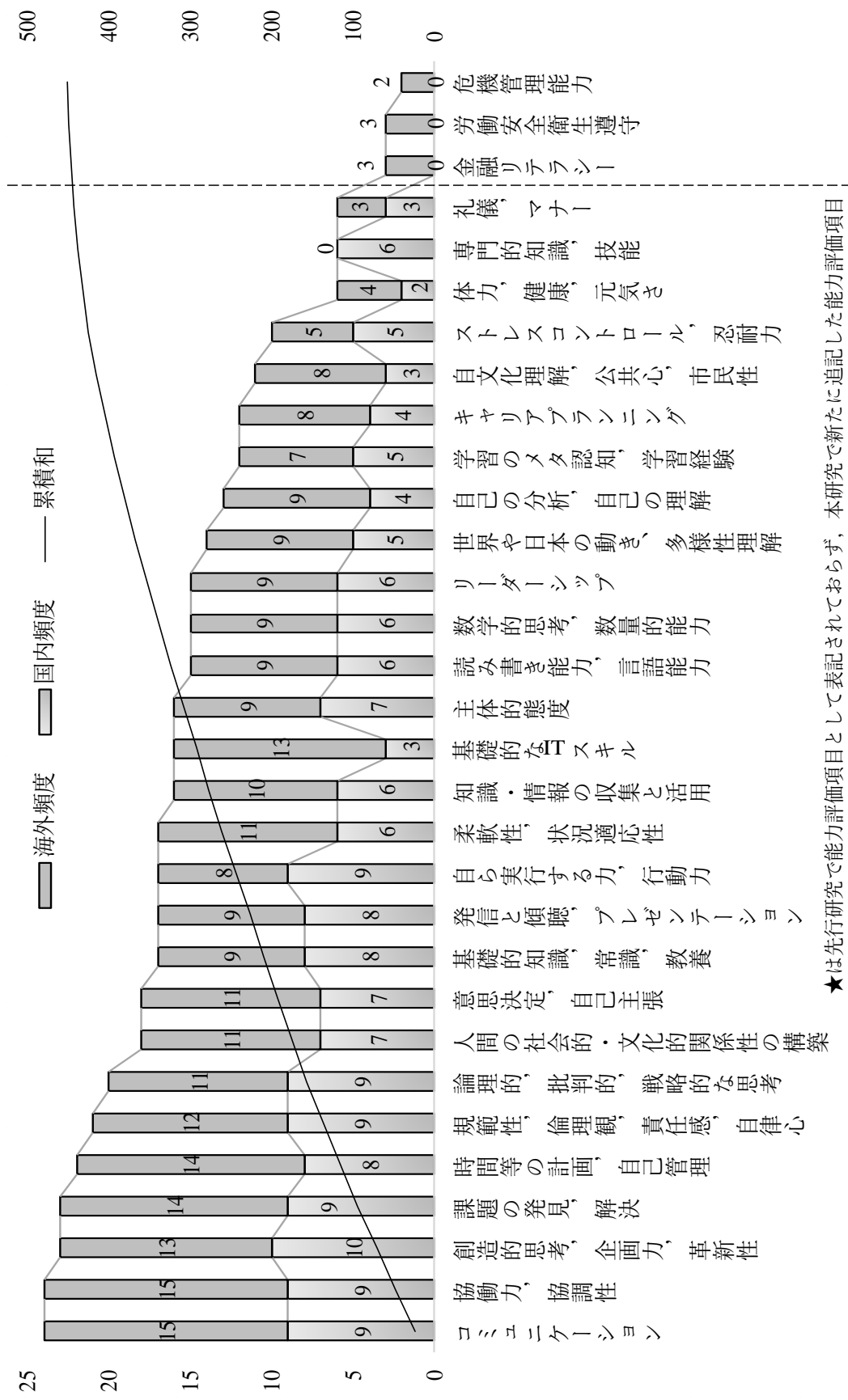
4. 能力の集約化における規準4

このような方法で集約化していった能力について、久保[86]を参照し、抽出頻度の多い能力を日本国内と海外の文献別に左から分類して並べ、パレート図を作成した(図2-1)。

この図によれば「礼儀、マナー」以降の能力として、「金融リテラシー」「労働安全衛生遵守」「危機管理能力」が続く。この3つの能力は前述したように「表記や定義が同義または近似と思われる能力を一括りに」という方針のもとに、他の能力評価項目に分類することを検討した。ところが前述した「礼儀、マナー」や「interpersonal skills」と同様の方法で検討したものの、参照した文献などから他の能力評価項目に分類するのは難しいと判断した。

またこの3つの能力は他の能力評価項目に比べて出現頻度も低く、海外の文献のいくつかで共通して抽出された能力であっても日本の文献からの抽出頻度は0件である。そのため日本の雇用市場の特殊性、日本の大学教育、日本の文化や民族性などの背景と、本研究が対象にしているキャリア開発教育が日本の大学で行われることを考慮し、今回、能力評価項目としない方針をとった。

すなわち「日本で一度も示されない能力を除外しているか」を、能力の集約化における**規準4**とした。このようにして能力評価項目として28の能力を決定した。



★は先行研究で能力評価項目として表記されておらず、本研究で新たに追記した能力評価項目

図 2-1 パレート図による能力評価項目 (出所：筆者作成)

5. 能力の集約化における規準まとめ

上記を踏まえ、**Step.2**における4種の規準をまとめた(**Box2-2**)。なお、この28の能力について例えば企業担当者を対象にした調査であれば、各能力の優先度が異なる可能性もある。しかし本研究では集約化した能力評価項目をキャリア開発教育の可能性として捉えるため、28の能力について能力評価項目のウェイトを同様に扱うものとした。

Step.2 能力の集約化
①同義または近似した能力を一括りしているか
②国内外の文献から表記や定義を取り入れているか
③共通性の確保をしているか
④日本で一度も示されない能力を除外しているか

Box2-2 Step.2の規準まとめ (出所：筆者作成)

第4節 Step. 3 能力の体系化

1. 能力の体系化における規準 1

Step. 3では**能力の体系化**を行う。

体系化を進めるため、能力の評価概念が論じられている日本の文献をレビューし体系化の要因を抽出した。その際、体系化の要因について抽出の時と同様に、大学の教育、大学生の能力・雇用・キャリア開発・職業生活への言及があるかどうかを確かめた。すなわち「日本の文献のうち大学教育・大学生の能力・雇用に言及した文献を参照しているか」を、能力の体系化における**規準 1**とした。

2. 能力の体系化における規準 2

産業界が能力主義を重要視するようになると、個人がすぐれた業績をあげるために行動レベルで発揮されるものは能力と捉えられるようになった[87]。そしてそのような能力への考えた方は学校教育に対しても援用されるようになった[23]。それらを受けて

国の機関も大学の教育に対し身につける能力の指針を盛んに提示するようになった。例えば、国立教育政策研究所[88]では「キャリア設計能力」「キャリア情報探索・活用能力」「意思決定能力」「人間関係能力」を示した。文科省他[15]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」を示した。

そこで本研究でも、これらの政府の指針で示された能力を体系化の要因として取り入れることにした。すなわち「日本の政府の指針で示された能力を要因として取り入れているか」を能力の体系化における**規準 2**とした。

3. 能力の体系化における規準 3

これらの能力の考え方をもとに 2006 年には政府、学术界、産業界による研究会が立ち上がった。そして教育機関によって提示されていた職業観・勤労観の育成に対し、産業界が明確に言及し、「社会人基礎力」がまとめられた[62]。この「社会人基礎力」は能力分類の要因として「人との関係を作る能力」「課題を見つけ取り組む能力」「自分をコントロールする能力」が設定された。

さらに 2018 年、「社会人基礎力」は「人生 100 年時代の社会人基礎力」として改訂された[62]。示される能力分類の要因も改訂され、「考え抜く力（シンキング）」「チームで働く力（チームワーク）」「前に踏み出す力（アクション）」が設定されている。なお「人生 100 年時代の社会人基礎力」は、日本の大学でも幅広く活用され、その要因はステークホルダーの共通言語ともいわれている。

そこで本研究でも、「人生 100 年時代の社会人基礎力」の要因を能力評価項目の体系化のために取り入れることにした。すなわち「日本の大学が最も取り入れている「人生 100 年時代の社会人基礎力」を要因として取り入れているか」を、能力の体系化における**規準 3**とした。

4. 能力の体系化における規準 4

上記に加え本研究では、実施した企業調査データをもとに労働政策研究・研修機構[89]が能力分類の要因に設定した「専門性」「アビアランス」を体系化の要因として設定することにした。

「専門性」とは小杉[23]や荻谷[90]、中村[91]によれば、背景で述べたように現代の社会以前に求められた能力であり、客観的事実や他者認識、資格試験、標準的なテストなどを通し到達度が数値化可能な能力である。一方、「アビランス」とは小杉[23]や岩脇[50]によれば、背景で述べたように現代の社会で求められる能力であり、従来は人柄や人間性という表現や資質や態度と呼ばれ、人的資源管理のコンピテンシー概念の導入により測定がしにくい能力でありながらも近年産業界で重要視されるようになった能力である。

すなわち「産業界から要請され労働政策研究・研修機構が設定した能力分類を要因として取り入れているか」を、能力の体系化における**規準 4**とした。

5. 能力の体系化における規準まとめ

以上、**Step.3**における規準をまとめた (**Box2-3**)。

そしてこれらの議論から「**考え抜く力**」「**チームで働く力**」「**前に踏み出す力**」「**専門性**」「**アビランス**」の5つを要因として設定し、28の能力を割付けた (**表 2-2**)。

Step.3 能力の体系化
①日本の文献のうち大学教育・大学生の能力・雇用に言及した文献を参照しているか
②日本の政府の指針で示された能力を要因として取り入れているか
③日本の大学が最も取り入れている「人生 100 年時代の社会人基礎力」を要因として取り入れているか
④産業界から要請され労働政策研究・研修機構が設定した能力分類を要因として取り入れているか

Box2-3 Step.3 の規準まとめ (出所：筆者作成)

6. 能力の体系化のための要因

ここで能力の体系化における要因について述べる。「**考え抜く力**」「**チームで働く力**」「**前に踏み出す力**」は「人生 100 年時代の社会人基礎力」をもとに、多くの先行研究からも示されていた要因である[60]。

表 2-2 体系化された能力評価項目（出所：筆者作成）

考え抜く力	チームで働く力	前に踏み出す力	専門性	アビランス
自らの強みを強化し弱みを補完して能力を発揮するための能力	自己の多様な体験・経験や能力と多様な人々の得意なものを組み合わせ、価値を創出する能力	自己実現や社会貢献に向けて行動し価値の創出に向けた行動を促すための能力	国語算数、資格試験等、標準的なテストなどを通して、到達度が数値化可能な能力	従来は人柄や人間性という表現や資質や態度と呼ばれていたものであり能力の枠組みで捉えるようになった能力
創造的思考、企画力、革新性	発信と傾聴、プレゼンテーション	主体的態度	専門的知識、技能	礼儀、マナー
基礎的知識、常識、教養	ストレスコントロール、忍耐力	課題の発見、解決	読み書き能力、言語能力	体力、健康、元気さ
論理的、批判的、戦略的な思考	コミュニケーション	自ら実行する力、行動力	数学的思考、数量的能力	規範性、倫理、責任感、自律心
学習のメタ認知、学習経験★	協働力、協調性	意思決定、自己主張		
基礎的なITスキル★	リーダーシップ	キャリアプランニング		
知識・情報の収集と活用★	柔軟性、状況適応性			
時間等の計画、自己管理★	人間の社会的・文化的関係性の構築★			
自己の分析、自己の理解★	自文化理解、公共心、市民性★			
	世界や日本の動き、多様性の理解★			

注)★は体系化の際に、本研究で新たに追記した項目。

「**考え抜く力**」は自らの強みを強化し弱みを補完して能力を発揮するための能力である。「**チームで働く力**」は自己の多様な体験・経験や能力と多様な人々の得意なものを組み合わせ、価値を創出する能力である。「**前に踏み出す力**」は自己実現や社会貢献に向けて行動し価値の創出に向けた行動を促すための能力である。「**専門性**」「**アビラン**」は労働政策研究・研修機構[89]が能力分類の要因に設定した要因であり、能力の体系化における**規準 4**で述べた通りである。

第5節 考察と結論

1. 考察

本章では、能力評価項目の作成のステップとして **Step.1, Step.2, Step.3** という3つのステップを踏むことで28の能力を決定した。

能力の抽出については基準を設定し、国内外の多くの文献をレビューすることで、幅広い能力を抽出することができた。しかし452もの能力が抽出され、能力評価項目にするには極めて多く集約化が必要となった。

そこで集約化を試みたが、近年は小杉[23]や岩脇[50]などが述べるように、資質や人間性とよばれるものも能力として捉えるため多岐の表現が散見された。そこで集約化の際も規準の設定と、国内外の多くの文献をレビューする必要があった。その過程を経ることで28の能力に集約化することができた。

また体系化に際しても、基準を設定し、国内外の多くの文献をレビューする必要があった。多くの文献から要因を決定することができた。

このように設定した規準を遵守し、国内外の多くの文献をレビューすることで、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目を帰納的に導き、体系的な構造をもって作成することができた。

2. 結論

本章の目的は、日本の大学のキャリア開発教育のための能力評価項目を作成することであった。

研究の方法として、能力評価項目の作成を3つのステップに分け、**Step1.**では**能力の抽出**を、**Step2.**では**能力の集約化**を、**Step3.**では**能力の体系化**を行った。

Step1.として、①日本で行われる教育であることを考慮しているか、②大学の教育、大学生の能力・雇用・キャリア開発・職業生活への言及があるか、③最新の雇用市場の動向を反映しているか、④世界で通用する能力であることを確かめているかという4つの規準を設定した。その結果、日本国内の文献から計180の能力が、海外の15の文献から計272の能力が抽出され、全452の能力が抽出された。

次に**Step2.**でも4つの規準を設定した。①同義または近似した能力を一括りしているか、②国内外の文献から表記や定義を取り入れているか、③共通性の確保をしているか、④日本で一度も示されない能力を除外しているかである。その結果、下位3つの能力は能力評価項目としない方針をとり、能力の集約化として28の能力を決定した。

最後に**Step3.**でも4つの規準を設定した。①日本の文献のうち大学教育・大学生の能力・雇用に言及した文献を参照しているか、②日本の政府の指針で示された能力を要因として取り入れているか、③日本の大学が最も取り入れている「人生100年時代の社会人基礎力」を要因として取り入れているか、④産業界から要請され労働政策研究・研修機構が設定した能力分類を要因として取り入れているかである。その結果、「**考え抜く力**」「**チームで働く力**」「**前に踏み出す力**」「**専門性**」「**アピランス**」という5つの要因に28の能力を割付けることができた。

以上のような過程を経ることで、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目を帰納的に導き、体系的な構造をもって作成することができた。

第 3 章

授業介入により伸長した能力

第1節 目的と方法

1. 問いと目的

第2章で作成した能力評価項目は、大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力の測定と、個人のキャリア開発の連続性を考慮し、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目として提案できるのかという問いが生まれた。

そこで本章の目的は、教育初期におけるキャリア開発授業を通じて受講生が伸長したと自己認識した能力を作成した能力評価項目で測定し、その測定によって受講生のキャリア開発の様相とキャリア開発教育の効果を明らかにすることで、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目を提案できる実証を得ることである。

2. 研究の方法

研究の方法として授業への介入とアンケートを実施した。

介入を行う研究フィールドは関東首都圏の私立大学 A の社会科学系学部の1年生(231人)のキャリア開発授業(15回×90分)であり、授業期間は2021年の大学の前期授業期間内(2021年4月13日～7月27日)とした。この授業を選んだ理由は当該教育機関の必修科目であり選択バイアスが極力抑えられると考えたためである。また1年生は大学での学習経験が少なくキャリア開発授業以外の活動の影響が極力抑えられる時期であり、本授業への介入効果をできるだけ直接的に検討することが可能であると考えた。

アンケートは当該授業において第1回授業と第15回授業で自記式アンケートを行った。アンケートは組織の倫理的許可を得た上で行ったが、対象者への説明としてアンケートの冒頭に本研究で規定したキャリア開発教育の定義を引用して記載し(**Box3-1**)、アンケートには授業評価に一切の関係が無いことを約束し、同意を得た学生のみ回答を依頼した。

質問は学生の自己認識を得るために「あなたが現在身につけている能力を教えてください(第1回)」「あなたがキャリア開発教育を通じて伸長した能力を教えてください(第15回)」と設定した。属性は特に設定しなかった(**表3-1**)。

この授業は「大学のキャリア開発教育」のひとつです。
 大学のキャリア開発教育とは社会的・職業的自立に向けて、個人の自律的なキャリア開発を連続的に行うことを促す教育です。
 そのことを理解した上で、アンケートの回答に教えてください。
 (第1回授業・第15回授業ともに同文)

Box3-1 対象者への説明 (出所：筆者作成)

表 3-1 質問とダミー (出所：筆者作成)

調査項目	質問文	回答／変換ダミー
身についている能力 (第1回)	あなたが現在身についている能力を教えてください。	身についている = 1 身についていない = 0
伸長した能力 (第15回)	あなたがキャリア開発教育を通じて伸長した能力を教えてください。	伸長した = 1 伸長しなかった = 0

授業の構成は表 3-2 の通りである。その手順を述べる。先ず 28 の能力評価項目に「オリエンテーション」「まとめ」を加え、組み合わせる能力に考慮しながら計 15 セットを作成しそれぞれにテーマを設定した。しかし授業の各回でどのような能力を学ぶかという点は、本来であれば学ぶ順番や組合せの適切性が存在し、テーマの並び順により学習効果が異なる可能性がある。しかし本研究では各能力のウェイトを同様におくこととし、学習内容をオムニバス形式で学ぶ形式をとるため乱数発生によりランダムに配置した。

分析方法について述べる。本章ではプレポスト分析を行うが、2 件法の回答を採用し二値分析を実行する。そのため表 3-1 のように「身についている」=1, 「身についていない」=0, 「伸長した」=1, 「伸長しなかった」=0 とダミーに変換する。

この分析について分析精度を考慮すれば、本来は対象者にはリッカート尺度で回答を促すのが望ましい。しかし本研究の研究フィールドとして授業という場を利用しており、そのことは学生にとって教育サービス受容の阻害要因と考えられる。授業本来の目的である教育サービスの提供を達成するためにも研究の運用を最小限に抑え、スピーディーにアンケートを進行させる必要があった。また本研究ではプレポスト分析としてある程度のサンプル数の収集を実現する必要があり、研究として回収率の確保

を優先させた。過去の経験から授業内で質問数が多いアンケートをリッカード尺度で回答させると回答回収率が大幅に低下し、サンプル数の少なさから分析精度の低下が度々発生していたためである。

表 3-2 授業の構成（出所：筆者作成）

授業回	授業テーマ		学習する項目
1	オリエン、自己管理をする	オリエンテーション	時間等の計画、自己管理
2	社会性を身につける	礼儀、マナー	規範性、倫理、責任感、自律心
3	学ぶことを知る	基礎的知識	学習のメタ認知、学習経験
4	論理的な思考を身につける	読み書き能力	論理的、批判的、戦略的な思考
5	健康に生きる	体力、健康、元気さ	ストレスコントロール
6	情報化社会で生きる	情報の収集と活用	基礎的なITスキル
7	大学と社会のかかわりを考える	自文化理解、市民性	世界や日本の動き、多様性への関心
8	数的リテラシーを習得する	数学的思考	専門的知識
9	自己分析とキャリア開発をする	キャリアプランニング	自己の分析、自己の理解
10	主体性を身につける	主体的態度・意欲	柔軟性、状況適応性
11	創造と解決をする	創造的思考、企画力、探求心	課題の発見、解決
12	意思決定と実行をする	意思決定	自ら実行する力
13	人間関係をつくる	協働力、協調性	人間の社会的・文化的関係性
14	コミュニケーションをする	発信と傾聴、プレゼンテーション	コミュニケーション
15	リーダーシップをもつ、まとめ	リーダーシップ	まとめ

第2節 結果と分析

1. 基本統計量と結果の表し方

アンケートの結果、単位放棄とみなされる6回以上の欠席者、空白回答、成績データ提供拒否者の38サンプルを除外し、有効回答数として193サンプル(回収率83.3%)を収集した。

結果の表し方としては、受講生が自己認識した能力の出現率に注目して表した。なお結果を示す際に頻繁に用いられる度数は各区間に現れた個数を並べて表現するが、出現率は対象条件に合致するサンプルの数が属性・集団の中に含まれる比率で表し、通常、単位として%を用いる[92]。両方の表現を比較した結果、本章では結果の見易さを優先し、出現率で表すことにした。

また能力の伸長率を観察するために第1回授業と第15回授業で差分を観察した。そして表を作成し、列Aに第1回授業、列Bに第15回授業を、列Cに差分 $\Delta(B-A)$ を設定し、それぞれの数値を観察した。また列Cは見易さを考え棒グラフで表現した。列の数値の並べ方は差分の昇順にソートし、それぞれの数値を観察することにした。

2. 出現率の全体平均値

受講生が自己認識した能力の出現率について列Aと列Bの全体平均値を観察したところ、列Cで表されたようにプラスの方向に差分($\Delta 42.7\%$)が存在した(表3-3)。

表 3-3 出現率の全体平均値と差分 (出所：筆者作成)

	A	B	C
	第1回 授業	第15回 授業	差分 $\Delta(B-A)$
平均値	11.5%	54.2%	42.7%

3. 各能力の出現率と差分

各能力を観察したところ、受講生が自己認識した全ての能力を測定し出現率で表すことができた(表3-4)。第1回の授業で自己認識が高かったのは列Aの28行目の「体力、健康、元気さ(38.9%)」であり、第15回の授業では列Bの1, 2, 3行目の「キャリアプランニング(80.3%)」「学習のメタ認知, 学習経験(74.6%)」「基礎的知識, 常識, 教養(73.1%)」だった。

また、列Cの28行目の「体力、健康、元気さ($\Delta -16.1\%$)」を除くと受講生が自己認識した全ての能力が伸長したという自己認識が観察された。伸長率が高かった能力は列Cの1, 2, 3行目の「キャリアプランニング($\Delta 77.2\%$)」「学習のメタ認知, 学習経験($\Delta 69.4\%$)」「基礎的知識, 常識, 教養($\Delta 64.2\%$)」「自己の分析, 自己の理解($\Delta 59.1\%$)」だった。一方、伸長率が低かった能力は列Cの27行目の「ストレスコントロール, 忍耐力($\Delta 16.6\%$)」だった。

表 3-4 受講生が自己認識した伸長した能力の出現率（出所：筆者作成）

	A	B	C
	第1回 授業	第15回 授業	差分 $\Delta(B-A)$
1 キャリアプランニング	3.1%	80.3%	77.2%
2 学習のメタ認知, 学習経験	5.2%	74.6%	69.4%
3 基礎的知識, 常識, 教養	8.8%	73.1%	64.2%
4 自己の分析, 自己の理解	10.9%	69.9%	59.1%
5 専門的知識, 技能	3.1%	60.1%	57.0%
6 課題の発見, 解決	8.8%	65.3%	56.5%
7 数学的思考, 数量的能力	9.3%	64.2%	54.9%
8 知識・情報の収集と活用	1.6%	54.9%	53.4%
9 読み書き能力, 言語能力	9.8%	61.1%	51.3%
10 時間等の計画, 自己管理	13.5%	64.2%	50.8%
11 論理的・批判的・戦略的な思考	8.8%	56.5%	47.7%
12 主体的態度	11.4%	57.5%	46.1%
13 基礎的なITスキル	5.2%	50.8%	45.6%
14 礼儀, マナー	20.7%	64.8%	44.0%
15 柔軟性, 状況適応性	15.0%	57.0%	42.0%
16 自ら実行する力, 行動力	12.4%	53.9%	41.5%
17 規範性, 倫理観, 責任感, 自律心	14.0%	52.8%	38.9%
18 創造的思考, 企画力, 革新性	13.0%	51.8%	38.9%
19 発信と傾聴, プレゼンテーション	9.3%	46.6%	37.3%
20 協働力, 協調性	16.6%	53.9%	37.3%
21 世界や日本の動き, 多様性への関心	8.8%	43.0%	34.2%
22 人間の社会的・文化的関係性	13.5%	45.6%	32.1%
23 意思決定, 自己主張	18.7%	48.7%	30.1%
24 リーダーシップ	13.5%	43.5%	30.1%
25 コミュニケーション	14.0%	42.0%	28.0%
26 自文化理解, 公共心, 市民性	12.4%	40.4%	28.0%
27 ストレスコントロール, 忍耐力	0.5%	17.1%	16.6%
28 体力, 健康, 元気さ	38.9%	22.8%	-16.1%

第3節 考察と結論

1. 考察

分析の結果, あるひとつのキャリア開発授業を通じて受講生が自己認識した全ての

能力を測定し出現率で表すことができた。出現率の全体平均値と「体力，健康，元気さ」を除いた全ての能力評価項目は，受講により能力が伸長したという自己認識が観察された。すなわち能力評価項目は，教育初期における大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力の測定や，大学のキャリア開発教育において個人のキャリア開発として伸長した能力を自己認識させることを可能にした。

また能力評価項目別では，「キャリアプランニング」「学習のメタ認知，学習経験」「基礎的知識，常識，教養」「自己の分析，自己の理解」の自己認識の伸長率が高かった。このことは能力評価項目によって教育初期のキャリア開発授業における教育効果を可視化し，これらの能力を指導内容として捉え，今後のキャリア開発教育として取り扱う意義を示した。

なお，上位に位置した「キャリアプランニング」「自己の分析，自己の理解」についてはキャリア開発教育の理論的基盤といえる Super[93]が主張する能力に合致した結果であり，日本の文献でもキャリアプランニングや自己を理解する力の重要性が繰り返し述べられている[51][94]。また「基礎的知識，常識，教養」については近年，基礎・基本の学習の充実・徹底が必要だとの指摘や[95]，後々の社会生活を視野に入れた能力であり多くの分野と相互関連するために必須の能力であるとの議論がある[96]。さらに「学習のメタ認知，学習経験」についてもメタ認知の能力向上こそがキャリア開発教育に課せられた使命という指摘がある[97]。すなわちこれらの能力については，先行研究を支持し，その議論を改めて確認する結果となった。

2. 結論

本章の目的は，教育初期におけるキャリア開発授業を通じて受講生が伸長したと自己認識した能力を作成した能力評価項目で測定し，その測定によって受講生のキャリア開発の様相とキャリア開発教育の効果を明らかにすることで，大学のキャリア開発教育のための能力評価項目を提案できる実証を得ることであった。

研究の方法として，関東首都圏にある私立大学 A の社会科学系学部における全 15 回のキャリア開発授業にて，受講生である 1 年生 193 人に対し授業への介入を行った。授業構成として 28 の能力評価項目を授業内容として組み込み，第 1 回授業と第 15 回授業にアンケートをとることでキャリア開発教育を通じて身につける能力が伸長した

かプレポスト分析を行った。

その結果、受講生が自己認識した全ての能力を測定することができ、出現率の全体平均値と「体力、健康、元気さ」を除いた全ての能力評価項目は、受講により能力が伸長したという自己認識が観察された。すなわち能力評価項目は教育初期における大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力の測定や、大学のキャリア開発教育において個人のキャリア開発として伸長した能力を自己認識させることができた。

また能力評価項目別では、「キャリアプランニング」「学習のメタ認知、学習経験」「基礎的知識、常識、教養」「自己の分析、自己の理解」の自己認識の伸長率が高かった。このことは能力評価項目によって教育初期のキャリア開発授業における教育効果を可視化し、これらの能力を指導内容として捉え、今後のキャリア開発教育として取り扱う意義を示した。

以上より、教育初期におけるキャリア開発授業を通じて受講生が伸長したと自己認識した能力を能力評価項目で測定し、その測定によって受講生のキャリア開発の様相とキャリア開発教育の効果を明らかにしたことで、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目として提案できる実証を得ることができた。

第 4 章

就活経験学生の自己認識

第1節 目的と方法

1. 問いと目的

第2章で作成した能力評価項目は、第3章で教育初期における大学生を対象とした研究によって、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目として提案できる実証を得ることができた。では、この能力評価項目は就職活動（以下、就活）の時期にある大学生に対し提案できるのかという問いが生まれた。

そこで本章の目的は、就活を経験した全国の大学生（以下、就活経験学生）に対し、大学のキャリア開発教育を通じて身につけたと自己認識した能力を作成した能力評価項目で測定し、その測定によって就活経験学生のキャリア開発の様相とキャリア開発教育の効果を明らかにすることで、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目を提案できる実証を得ることである。

2. 研究の方法

研究の方法として作成した能力評価項目を用い、Webによる匿名自記式調査を実施した。

調査対象者は在学中に就活経験を持ち、2022年3月に卒業し同年4月の勤務開始を予定する大学4年生とした。対象者への説明としてアンケートの冒頭に本研究で規定したキャリア開発教育の定義を引用して記載した（Box4-1）。調査期間は2021年12月2～5日とし、予定回収数は母数の許容誤差を5%に収めるため400サンプルを設定した。

質問は学生の自己認識を得るために「キャリア開発授業、キャリア開発授業以外の授業、授業外の教育諸活動を通じて身につけたと自己認識した能力を教えてください」とし、属性として性別、大学名、学業成績を尋ねた。キャリア開発教育は質問文のように3分類した。大学名は自由回答とした。学業成績は在学中の学業成績全体（GPAなどで表現）を意味することを説明した。

回答は二値分析を実行する。自己認識した能力は第3章と同様に2択とし、「はい」=1、「いいえ」=0でダミー化した。大学名は公表データのうち最も代表的なデータのひとつを参照根拠として偏差値に変換した[98]。偏差値の取扱いについて清水[99]は、偏

差値 50 を基準に分類し偏差値別に大学の特徴を論じる意義を唱えた。そこで本研究でも清水[99]を支持し、「50 以上」= 1, 「50 未満」= 0 とダミー化した。学業成績は「良い」= 1, 「良くない」= 0 とした (表 4-1)。

大学のキャリア開発教育とは社会的・職業的自立に向けて、個人の自律的なキャリア開発を連続的に行うことを促す教育です。
そのことを理解した上で、調査の回答に答えてください。
また、この調査では大学のキャリア開発教育を、キャリア開発授業、キャリア開発授業以外の授業、授業外の教育諸活動に三分類しています。

Box4-1 対象者への説明 (出所：筆者作成)

表 4-1 質問とダミー (出所：筆者作成)

調査項目	質問文	回答/変換ダミー
学生が自己認識した能力	キャリア開発授業, キャリア開発授業以外の授業, 授業外の教育諸活動を通じて身につけたと自己認識した能力を答えてください。	自己認識した=1 自己認識しなかった=0
性別	性別を答えてください。	男性=1, 女性=0
偏差値	大学名を答えてください。	50以上=1, 50未満=0
学業成績	学業成績を答えてください。	良い=1, 良くない=0

3. 分析の観点

本研究における分析の観点を述べる。

第一の分析の観点として、キャリア開発教育を教育の方式で「キャリア開発授業」「キャリア開発授業以外の授業」「授業外の教育諸活動」に三分類し、それぞれの教育を通じて身につけた能力の自己認識を測定する。嶋[100]によれば、教育を分類することは行われた教育の違いを詳細に検討することを可能にする。

このことについてキャリア開発教育の教育的・学術的な枠組みの曖昧さを否定的に捉える論者がいる一方で[48] [101], 肯定的に捉えた議論として下村[102]がある。下村[102]はキャリア教育とは何を教育するのか容易にはわからないという独特の特徴を認めた上で、『あえて極論をいうとキャリア教育とはなんでもありという主張であり、学校でこれまでやってきたことは全て将来のキャリアに向けた大事なことであっ

て、学校教育の全てをキャリア教育として考えていこうという運動でもある』と述べた。また児美川[103]も、若者の将来のキャリアは人生全体に及び包括的なキャリア教育のアプローチが必要で、学校教育におけるあらゆる教育活動はキャリア教育になりうるものであり、卒業後への準備という視点を意識して日頃の教育実践をしていればそれらは全てキャリア教育になると主張した。

そこで本章では下村[102]と児美川[103]の議論を支持し、キャリア開発教育を広義かつ肯定的に捉え、教育課程内の教育を「キャリア開発授業」だけでなく、「キャリア開発授業以外の授業」「授業外の教育諸活動」と三分類した。

さらに第二の分析の観点として「キャリア開発授業」と「キャリア開発授業以外の授業」の差分を設定した。これはキャリア開発教育を論じるに際し、学業の中核を成す授業について教育の特徴や効果をより詳細に観察するものである。

第三の分析の観点は、偏差値別と学業成績別に分析することである。この観点により多様な就活経験学生に対し能力を測定することと、キャリア開発の様相とキャリア開発教育の効果を幅広く観察することになる。平沢[21]によれば、日本のキャリア開発教育は経営学、社会学、教育経済学などの分野におけるいくつかの理論や仮説による解釈が可能である。そのための主な基盤理論として近年、シグナリング理論[104]と人的資本理論[105]があり、多くの文献において就活に対する教育の効果を論じていることがわかっている[106]。

また荒井[107]によれば、大学教育を論じる際のシグナリング理論とは大学入学時の選別機能に注目し、日本では一般的に大学入学難易度を示す偏差値で表現される。この理論によれば、難易度の高い大学に在籍していたことが証明されれば企業や社会ではその個人を高い能力の持ち主であると考え、一方、人的資本理論とは大学入学後の個人の生産能力の増大を意味する。すなわち経験値の増大やその結果としての学業成績を重視し、教育には能力を向上させ資本を増やす機能があると考え、本章でも荒井[107]の議論に倣い、偏差値と学業成績を分析の観点においた。

なお本章として専攻別の分析を行わなかったのは、近年、大学で学んだ専門と就職先の職種や職務との関連性が希薄化・多様化しているとの議論を支持したためである[22]。現代の職業生活において離職や転職はスタンダードであり、このような状況では大学教育で特定の分野の知識や技能を習得していたとしても特定分野の知識や技能の

有効性が消滅していることが度々見受けられる[22]. ゆえにこれからのキャリア開発教育において、どのような職業に就いても活用できる能力を育成することが必要とされており[6], そのため専攻別の分析を行わないことにした.

第2節 結果と分析

1. 基本統計量と結果の表し方

調査の結果, 基本統計量として 19 サンプルを欠損値で除外し, 有効回答数は 392 サンプルとなった. 大学数は全 239 種であり, 分析のため前述した方法で偏差値に変換した[98] (表 4-2).

表 4-2 基本統計量 (出所: 筆者作成)

調査項目	分類	人数	度数	標準偏差
性別	男性	95	.24	.43
	女性	297	.76	
偏差値	50以上	178	.45	.50
	50未満	214	.55	
学業成績	良い	133	.34	.47
	良くない	259	.66	

次に, 学生が自己認識した能力について独立性の検定 (χ^2 検定) を行った. しかし 2 択による回答ではいずれも度数の偏りが激しく, 期待値が 5 未満のセルが全体の 20% 以上出現したため, 分析法が適切でない判断した.

そこで第 3 章と同様に「キャリア開発授業」「キャリア開発授業以外の授業」「授業外の教育諸活動」の出現率を表した. 表を作成し教育内容ごとに列を設け, 列 A に「キャリア開発授業」を, 列 B に「キャリア開発授業以外の授業」を, 列 C に「授業以外の教育諸活動」を, 列 D に差分 Δ (A-B) を設定し, それぞれの数値を観察することにした.

2. 出現率の全体平均値

就活経験学生が自己認識した能力の出現率について列 A, 列 B, 列 C の全体平均値を観察したところ, 全ての列で出現率が存在した. また列 C (37.6%) に比べ, 相対的に列 A (4.3%), 列 B (6.3%) の全体平均値は低かった (表 4-3).

表 4-3 出現率の全体平均値 (出所: 筆者作成)

	A	B	C
	キャリア 開発授業	キャリア 開発授業 以外の授業	授業以外の教 育諸活動
平均値	4.3%	6.3%	37.6%

3. 各能力の出現率と差分

データが増え表の列数が増加すると, 指定された行を正確に目で辿るのが困難になるという問題が生じる. このような時にどのデータを強調するか, 研究者の独自の観点が必要である[108][109]. そこで既に述べたように大学の提供する学業を明らかにするという教育的な意義から学業の中心である授業に注目し, 教育の方式のうち「キャリア開発授業」「キャリア開発授業以外の授業」において左から順に, 全体 (列 A1, 列 B1), 偏差値 50 以上群 (列 A2, 列 B2), 偏差値 50 未満群 (列 A3, 列 B3), 成績良い群 (列 A4, 列 B4), 成績良くない群 (列 A5, 列 B5), 偏差値 50 以上かつ成績良い群 (列 A6, 列 B6), 偏差値 50 以上かつ成績良くない群 (列 A7, 列 B7), 偏差値 50 未満かつ成績良い群 (列 A8, 列 B8), 偏差値 50 未満かつ成績良くない群 (列 A9, 列 B9) という属性を設定し, A 列の全体 (列 A1) の出現率の昇順に全列をソートし結果を観察した. また列 D は棒グラフで表した.

その結果, 就活経験学生が自己認識した全ての能力を測定し出現率で表すことができた. 列 A (表 4-4), 列 B (表 4-5), 列 D (表 4-6) で特徴的だったことを述べる.

まず列 A 全体を観察すると「キャリア開発授業」で自己認識が高かったのは, 列 A1 の 1, 2, 3 行目の「キャリアプランニング (19.9%)」「礼儀, マナー (12.2%)」「自己の分析, 自己の理解 (11.5%)」だった. 偏差値別では 50 未満群が高く (列 A7, 列 A8,

表 4-4 就活経験学生が身につけたと自己認識した能力の出現率

(列 A：キャリア開発授業) (出所：筆者作成)

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
	成績			偏差値50以上			偏差値50未満		
	全体	成績 良い	成績 良く ない	全体	成績 良い	成績 良く ない	全体	成績 良い	成績 良く ない
1 キャリアプランニング	19.9%	21.1%	19.3%	16.3%	18.8%	14.9%	22.9%	23.2%	22.8%
2 礼儀, マナー	12.2%	18.8%	8.9%	5.6%	9.4%	3.5%	17.8%	27.5%	13.1%
3 自己の分析, 自己の理解	11.5%	15.0%	9.7%	7.9%	12.5%	5.3%	14.5%	17.4%	13.1%
4 発信と傾聴, プレゼンテーション	5.4%	6.0%	5.0%	2.8%	4.7%	1.8%	7.5%	7.2%	7.6%
5 時間等の計画, 自己管理	4.6%	4.5%	4.6%	2.8%	3.1%	2.6%	6.1%	5.8%	6.2%
6 意思決定, 自己主張	4.3%	5.3%	3.9%	5.6%	9.4%	3.5%	3.3%	1.4%	4.1%
7 協働力, 協調性	4.1%	3.0%	4.6%	2.2%	4.7%	0.9%	5.6%	1.4%	7.6%
8 主体的態度, 意欲	3.8%	3.8%	3.9%	3.4%	4.7%	2.6%	4.2%	2.9%	4.8%
9 学習のメタ認知, 学習経験	3.6%	2.3%	4.2%	2.8%	3.1%	2.6%	4.2%	1.4%	5.5%
10 自ら実行する力, 行動力	3.6%	4.5%	3.1%	2.8%	6.3%	0.9%	4.2%	2.9%	4.8%
11 人間の社会的・文化的関係性の構築	3.6%	3.0%	3.9%	1.7%	0.0%	2.6%	5.1%	5.8%	4.8%
12 規範性, 倫理, 責任感, 自律心	3.6%	3.0%	3.9%	2.8%	3.1%	2.6%	4.2%	2.9%	4.8%
13 読み書き能力, 言語能力	3.6%	3.8%	3.5%	2.2%	4.7%	0.9%	4.7%	2.9%	5.5%
14 リーダーシップ	3.3%	4.5%	2.7%	2.2%	3.1%	1.8%	4.2%	5.8%	3.4%
15 知識・情報の収集と活用	3.1%	3.0%	3.1%	2.8%	3.1%	2.6%	3.3%	2.9%	3.4%
16 基礎的なITスキル	3.1%	4.5%	2.3%	3.4%	6.3%	1.8%	2.8%	2.9%	2.8%
17 基礎的知識, 常識, 教養	3.1%	1.5%	3.9%	2.2%	3.1%	1.8%	3.7%	0.0%	5.5%
18 専門的知識	2.8%	3.0%	2.7%	3.4%	6.3%	1.8%	2.3%	0.0%	3.4%
19 ストレスコントロール	2.8%	1.5%	3.5%	2.2%	1.6%	2.6%	3.3%	1.4%	4.1%
20 数学的思考, 数量的能力	2.8%	1.5%	3.5%	1.7%	3.1%	0.9%	3.7%	0.0%	5.5%
21 コミュニケーション	2.6%	0.8%	3.5%	1.7%	1.6%	1.8%	3.3%	0.0%	4.8%
22 課題の発見, 解決	2.3%	3.0%	1.9%	1.1%	1.6%	0.9%	3.3%	4.3%	2.8%
23 自文化理解, 公共心, 市民性	2.3%	0.8%	3.1%	1.7%	1.6%	1.8%	2.8%	0.0%	4.1%
24 世界や日本の動き, 多様性の理解	2.3%	3.0%	1.9%	3.9%	3.1%	4.4%	0.9%	2.9%	0.0%
25 柔軟性, 状況適応性	2.0%	1.5%	2.3%	1.1%	1.6%	0.9%	2.8%	1.4%	3.4%
26 論理的, 批判的, 戦略的な思考	1.8%	0.0%	2.7%	0.6%	0.0%	0.9%	2.8%	0.0%	4.1%
27 創造的思考, 企画力, 革新性	1.8%	1.5%	1.9%	1.1%	1.6%	0.9%	2.3%	1.4%	2.8%
28 体力, 健康, 元気さ	1.5%	1.5%	1.5%	0.0%	0.0%	0.0%	2.8%	2.9%	2.8%

注) 10%以上の項目を灰色塗とした

列 A9), 成績別では成績良い群が高い傾向にあり (列 A2), 列 A 全体として最も高かったのは偏差値 50 未満かつ成績良い群である列 A8 の 2 行目の「礼儀, マナー(27.5%)」だった (表 4-4).

一方, 列 B 全体を観察すると「キャリア開発授業以外の授業」で自己認識が高かつ

表 4-5 就活経験学生が身につけたと自己認識した能力の出現率

(列 B：キャリア開発授業以外の授業) (出所：筆者作成)

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9
	成績			偏差値50以上			偏差値50未満		
	全体	成績 良い	成績 良く ない	全体	成績 良い	成績 良く ない	全体	成績 良い	成績 良く ない
1 キャリアプランニング	14.5%	16.5%	13.5%	13.5%	15.6%	12.3%	15.4%	17.4%	14.5%
2 礼儀, マナー	7.7%	6.8%	8.1%	5.6%	7.8%	4.4%	9.3%	5.8%	11.0%
3 自己の分析, 自己の理解	9.2%	10.5%	8.5%	6.7%	9.4%	5.3%	11.2%	11.6%	11.0%
4 発信と傾聴, プレゼンテーション	10.5%	10.5%	10.4%	7.9%	9.4%	7.0%	12.6%	11.6%	13.1%
5 時間等の計画, 自己管理	6.1%	6.0%	6.2%	4.5%	7.8%	2.6%	7.5%	4.3%	9.0%
6 意思決定, 自己主張	3.8%	1.5%	5.0%	3.4%	3.1%	3.5%	4.2%	0.0%	6.2%
7 協働力, 協調性	6.1%	5.3%	6.6%	6.2%	3.1%	7.9%	6.1%	7.2%	5.5%
8 主体的態度, 意欲	4.3%	3.8%	4.6%	3.9%	3.1%	4.4%	4.7%	4.3%	4.8%
9 学習のメタ認知, 学習経験	8.9%	7.5%	9.7%	6.2%	6.3%	6.1%	11.2%	8.7%	12.4%
10 自ら実行する力, 行動力	5.9%	4.5%	6.6%	4.5%	4.7%	4.4%	7.0%	4.3%	8.3%
11 人間の社会的・文化的関係性の構築	5.9%	5.3%	6.2%	6.2%	7.8%	5.3%	5.6%	2.9%	6.9%
12 規範性, 倫理, 責任感, 自律心	5.1%	3.8%	5.8%	5.1%	6.3%	4.4%	5.1%	1.4%	6.9%
13 読み書き能力, 言語能力	2.6%	0.8%	3.5%	1.7%	0.0%	2.6%	3.3%	1.4%	4.1%
14 リーダーシップ	4.8%	3.8%	5.4%	3.9%	3.1%	4.4%	5.6%	4.3%	6.2%
15 知識・情報の収集と活用	6.1%	6.8%	5.8%	3.4%	4.7%	2.6%	8.4%	8.7%	8.3%
16 基礎的なITスキル	8.7%	8.3%	8.9%	7.9%	6.3%	8.8%	9.3%	10.1%	9.0%
17 基礎的知識, 常識, 教養	2.6%	1.5%	3.1%	2.2%	0.0%	3.5%	2.8%	2.9%	2.8%
18 専門的知識	7.7%	6.8%	8.1%	5.6%	7.8%	4.4%	9.3%	5.8%	11.0%
19 ストレスコントロール	7.1%	4.5%	8.5%	7.9%	4.7%	9.6%	6.5%	4.3%	7.6%
20 数学的思考, 数量的能力	2.6%	3.0%	2.3%	1.7%	3.1%	0.9%	3.3%	2.9%	3.4%
21 コミュニケーション	5.6%	5.3%	5.8%	6.2%	3.1%	7.9%	5.1%	7.2%	4.1%
22 課題の発見, 解決	6.6%	3.0%	8.5%	4.5%	3.1%	5.3%	8.4%	2.9%	11.0%
23 自文化理解, 公共心, 市民性	7.4%	4.5%	8.9%	7.3%	6.3%	7.9%	7.5%	2.9%	9.7%
24 世界や日本の動き, 多様性の理解	8.7%	12.8%	6.6%	10.1%	15.6%	7.0%	7.5%	10.1%	6.2%
25 柔軟性, 状況適応性	4.8%	3.0%	5.8%	5.1%	3.1%	6.1%	4.7%	2.9%	5.5%
26 論理的, 批判的, 戦略的な思考	5.6%	3.0%	6.9%	5.6%	6.3%	5.3%	5.6%	0.0%	8.3%
27 創造的思考, 企画力, 革新性	4.8%	5.3%	4.6%	4.5%	4.7%	4.4%	5.1%	5.8%	4.8%
28 体力, 健康, 元気さ	2.6%	2.3%	2.7%	0.6%	1.6%	0.0%	4.2%	2.9%	4.8%

注) 10%以上の項目を灰色塗とした

たのは、列 B1 の 1 行目の「キャリアプランニング (14.5%)」だった。しかしこれは列 A1 ほど高い値ではなかった。また列 A で自己認識が高かった「キャリアプランニング」「礼儀, マナー」「自己の分析, 自己の理解」において、列 A2～列 A8 と列 B2～列 B8 を比較すると列 A のほうが自己認識の高い傾向にあった (表 4-5)。

表 4-6 キャリア開発授業（列 A）とキャリア開発授業以外の授業（列 B）の出現率
 （列 D：ΔA-B で計算される差分）（出所：筆者作成）

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
	成績			偏差値50以上			偏差値50未満		
	全体	成績 良い	成績 良く ない	全体	成績良 い	成績 良く ない	全体	成績 良い	成績 良く ない
1 キャリアプランニング	5.4%	4.5%	5.8%	2.8%	3.1%	2.6%	7.5%	5.8%	8.3%
2 礼儀, マナー	4.6%	12.0%	0.8%	0.0%	1.6%	-0.9%	8.4%	21.7%	2.1%
3 自己の分析, 自己の理解	2.3%	4.5%	1.2%	1.1%	3.1%	0.0%	3.3%	5.8%	2.1%
4 発信と傾聴, プレゼンテーション	-5.1%	-4.5%	-5.4%	-5.1%	-4.7%	-5.3%	-5.1%	-4.3%	-5.5%
5 時間等の計画, 自己管理	-1.5%	-1.5%	-1.5%	-1.7%	-4.7%	0.0%	-1.4%	1.4%	-2.8%
6 意思決定, 自己主張	0.5%	3.8%	-1.2%	2.2%	6.3%	0.0%	-0.9%	1.4%	-2.1%
7 協働力, 協調性	-2.0%	-2.3%	-1.9%	-3.9%	1.6%	-7.0%	-0.5%	-5.8%	2.1%
8 主体的態度, 意欲	-0.5%	0.0%	-0.8%	-0.6%	1.6%	-1.8%	-0.5%	-1.4%	0.0%
9 学習のメタ認知, 学習経験	-5.4%	-5.3%	-5.4%	-3.4%	-3.1%	-3.5%	-7.0%	-7.2%	-6.9%
10 自ら実行する力, 行動力	-2.3%	0.0%	-3.5%	-1.7%	1.6%	-3.5%	-2.8%	-1.4%	-3.4%
11 人間の社会的・文化的関係性の構築	-2.3%	-2.3%	-2.3%	-4.5%	-7.8%	-2.6%	-0.5%	2.9%	-2.1%
12 規範性, 倫理, 責任感, 自律心	-1.5%	-0.8%	-1.9%	-2.2%	-3.1%	-1.8%	-0.9%	1.4%	-2.1%
13 読み書き能力, 言語能力	1.0%	3.0%	0.0%	0.6%	4.7%	-1.8%	1.4%	1.4%	1.4%
14 リーダーシップ	-1.5%	0.8%	-2.7%	-1.7%	0.0%	-2.6%	-1.4%	1.4%	-2.8%
15 知識・情報の収集と活用	-3.1%	-3.8%	-2.7%	-0.6%	-1.6%	0.0%	-5.1%	-5.8%	-4.8%
16 基礎的なITスキル	-5.6%	-3.8%	-6.6%	-4.5%	0.0%	-7.0%	-6.5%	-7.2%	-6.2%
17 基礎的知識, 常識, 教養	0.5%	0.0%	0.8%	0.0%	3.1%	-1.8%	0.9%	-2.9%	2.8%
18 専門的知識	-4.8%	-3.8%	-5.4%	-2.2%	-1.6%	-2.6%	-7.0%	-5.8%	-7.6%
19 ストレスコントロール	-4.3%	-3.0%	-5.0%	-5.6%	-3.1%	-7.0%	-3.3%	-2.9%	-3.4%
20 数学的思考, 数量的能力	0.3%	-1.5%	1.2%	0.0%	0.0%	0.0%	0.5%	-2.9%	2.1%
21 コミュニケーション	-3.1%	-4.5%	-2.3%	-4.5%	-1.6%	-6.1%	-1.9%	-7.2%	0.7%
22 課題の発見, 解決	-4.3%	0.0%	-6.6%	-3.4%	-1.6%	-4.4%	-5.1%	1.4%	-8.3%
23 自文化理解, 公共心, 市民性	-5.1%	-3.8%	-5.8%	-5.6%	-4.7%	-6.1%	-4.7%	-2.9%	-5.5%
24 世界や日本の動き, 多様性の理解	-6.4%	-9.8%	-4.6%	-6.2%	-12.5%	-2.6%	-6.5%	-7.2%	-6.2%
25 柔軟性, 状況適応性	-2.8%	-1.5%	-3.5%	-3.9%	-1.6%	-5.3%	-1.9%	-1.4%	-2.1%
26 論理的, 批判的, 戦略的な思考	-3.8%	-3.0%	-4.2%	-5.1%	-6.3%	-4.4%	-2.8%	0.0%	-4.1%
27 創造的思考, 企画力, 革新性	-3.1%	-3.8%	-2.7%	-3.4%	-3.1%	-3.5%	-2.8%	-4.3%	-2.1%
28 体力, 健康, 元気さ	-1.0%	-0.8%	-1.2%	-0.6%	-1.6%	0.0%	-1.4%	0.0%	-2.1%

さらに列 D 全体を観察すると、特徴的だったのは「礼儀, マナー」だった。「礼儀, マナー」は成績良い群（列 D2 の 2 行目）で 12.0%、偏差値 50 未満かつ成績良い群（列 D8 の 2 行目）で 21.7%を中心に、キャリア開発授業を通じて能力を身につけた自己認識が高くなった（表 4-6）。

第3節 考察と結論

1. 考察

分析の結果，就活経験学生が自己認識した全ての能力を教育の方式別，偏差値や学業成績別に測定し出現率で表すことができた．すなわち能力評価項目は就活経験学生における大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力の測定や，大学のキャリア開発教育において個人のキャリア開発として身につけた能力を教育方式別，偏差値や学業成績別に自己認識させることを可能にした．

そして教育の内容別に分析すると，授業外の教育諸活動での自己認識が高かった．これはキャリア開発の授業を通じた教育の限界を示した．大学が提供した教育に対し学生の自己認識が高い値の場合，授業が評価されたと捉えることが多いだろう．既に述べたようにキャリア開発教育とは幅広い概念であり[102][103]，キャリア開発教育以外の授業や授業外の教育諸活動も含んでいる[110]．そこで本研究では敢えて教育の方式別に分析を行ったが，これらを比較すればキャリア開発授業において学生が自己認識した能力が低い値だったというのは授業を推進する側からすれば誠に遺憾な結果であった．ただそれが現時点でのキャリア開発教育の現実であり，限界なのだろう．

昨今，大学設置基準による大学教員のFDは義務化され，その資質開発は必然的に教員個人を超えて教授団としての取組みを必要とするものであるが，その教育的取組みは未だ不十分であるといわれる[113]．キャリア開発教育においても本章の結果を真摯に受けとめ，教員が教育の専門職であることを自覚し，学生に相応しいキャリア開発授業の充実・強化を図る必要があるだろう．これらのことから能力評価項目はキャリア開発教育の限界も明らかにしたといえる．

しかしキャリア開発教育が義務化の時代において[14][15]，キャリア開発授業が提供していることを明らかにすることは雇用市場及び多くの教育機関に対し汎用的な視点を提供できる意義がある．そして大学を卒業する若者全てに身につけて欲しい能力がある場合，授業外の教育諸活動に期待をしすぎることはできないのも現実である．学生時代の様々な活動に真剣に打ち込めるのが学生の特徴だとしても，政府の打ち出す協働的な学びとしての授業は[111]，全ての学生が最も真剣に取り組むべきものであり[112]，学業が何を提供しているのかを明らかにする意義はここにある．そこでキャリ

ア開発授業，キャリア開発授業以外の授業，授業外の教育諸活動の比較をして値の高低を観察するだけでなく，それぞれの能力間で値の高低をみる必要があり，特に本章においてはキャリア開発授業を通じて身につけた自己認識を観察することが必要であった。

このような視座に立ち，キャリア開発授業における能力評価項目の観察を行うと「キャリアプランニング」「礼儀，マナー」「自己の分析，自己の理解」の自己認識が高かった。このことはキャリア開発授業における教育効果を可視化し，これらの能力を指導内容として捉え，今後のキャリア開発教育として取り扱う意義を示した。

さらにキャリア開発授業の特徴をより詳細に観察したところ，キャリア開発授業において自己認識の高かった能力として偏差値 50 未満を中心に「礼儀，マナー」が特徴的に出現し，「礼儀，マナー」を今後の偏差値 50 未満を中心としたキャリア開発教育として取り扱う意義を示した。

2. 結論

本章の目的は，就活経験学生に対し，大学のキャリア開発教育を通じて身についたと自己認識した能力を作成した能力評価項目で測定し，その測定によって就活経験学生のキャリア開発の様相とキャリア開発教育の効果を明らかにすることで，大学のキャリア開発教育のための能力評価項目を提案できる実証を得ることであった。

研究の方法として作成した能力評価項目を用い，全国の就活経験学生 392 人に対し Web による匿名自記式調査によって，キャリア開発教育を通じて自己認識した能力を尋ねた。分析の観点として教育の方式を三分類し，属性として偏差値と学業成績を設定した。

その結果，就活経験学生が自己認識した全ての能力を教育の方式別，偏差値や学業成績別に測定し出現率で表すことができた。すなわち能力評価項目は就活経験学生における大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力の測定や，大学のキャリア開発教育において個人のキャリア開発として身につけた能力を教育方式別，偏差値や学業成績別に自己認識させることを可能にした。そして教育の内容別に分析すると，授業外の教育諸活動での自己認識が高く，これはキャリア開発の授業を通じた教育の限界を示した。すなわち能力評価項目はキャリア開発教育の限界も明らかにした。

しかしキャリア開発教育が義務化の時代においてキャリア開発授業が何を提供しているのかを明らかにする意義から、キャリア開発授業における能力評価項目の観察を行うと「キャリアプランニング」「礼儀、マナー」「自己の分析、自己の理解」の自己認識が高かった。さらにキャリア開発授業の特徴として偏差値 50 未満の大学を中心に「礼儀、マナー」が高かった。このことはキャリア開発授業における教育効果を可視化し、これらの能力を指導内容として捉え、今後のキャリア開発教育として取り扱う意義を示した。

以上より、就活経験学生に対し、大学のキャリア開発教育を通じて身についたと自己認識した能力を能力評価項目で測定し、その測定によって就活経験学生のキャリア開発の様相とキャリア開発教育の効果を明らかにしたことで、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目として提案できる実証を得ることができた。

第 5 章

就活経験学生の内定獲得結果

第1節 目的と方法

1. 問いと目的

第3章では教育初期における大学生を対象とした大学のキャリア開発授業において、第4章では就活経験学生を対象とした大学のキャリア開発教育において自己認識した能力を第2章で作成した能力評価項目で測定し、その測定によって就活経験学生のキャリア開発の様相とキャリア開発教育の効果を明らかにしたことで、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目として提案できる実証を得ることができた。これらは大学生の「自己認識」の測定により行われたものであった。

では「自己認識」に対し「他者認識」はどうだろうかという問いが生まれた。

そこで本章の目的は、キャリア開発教育への他者認識を観察することであり、そのためにキャリア開発教育を通じて能力を身につけた自己認識がある就活経験学生が企業から内定獲得ができたのかを観察することで、自己認識と内定獲得の関係を捉えることである。

2. 研究の方法

研究の方法として Web による匿名自記式調査を実施した。

調査対象者は在学中に就活経験を持ち、2022年3月に卒業し同年4月の勤務開始を予定する大学4年生とし、第4章と同様に就活経験学生と呼称した。対象者への説明としてアンケートの冒頭に本研究で規定したキャリア開発教育の定義を引用して記載した（Box5-1）。調査期間は2021年12月2～5日とし、予定回収数は母数の許容誤差を5%に収めるため400サンプルを設定した。

質問は「キャリア開発教育で能力を身につけたか教えてください」「内定の状況を教えてください」とし、属性として性別、大学名、学業成績を尋ねた。大学名は第4章と同じ方法で偏差値に変換した（表5-1）。

分析としてキャリア開発授業を通じて能力を身につけたと自己認識した就活経験学生の内定獲得割合について、全体・偏差値別・成績別に独立性の検定（ χ^2 検定）を行った。その際、「身につけた」=1、「身につけなかった」=0、「内定あり」=1、「内定なし」=0、「50以上」=1、「50未満」=0とダミー化し、学業成績は「良い」=1、「良くない」

= 0 とダミー化した。

大学のキャリア開発教育とは社会的・職業的自立に向けて、個人の自律的なキャリア開発を連続的に行うことを促す教育です。
そのことを理解した上で、調査の回答に答えてください。
また、内定の状況は調査時点での状況を答えてください。

Box5-1 対象者への説明（出所：筆者作成）

表 5-1 質問とダミー（出所：筆者作成）

調査項目	質問文	回答／変換ダミー
学生の自己認識	キャリア開発教育で能力を身につけたか答えてください。	身につけた=1 身につけなかった=0
内定獲得の有無	内定の状況を答えてください。	内定あり=1, 内定なし=0
性別	性別を答えてください。	男性=1, 女性=0
偏差値	大学名を答えてください。	50以上=1, 50未満=0
学業成績	学業成績を答えてください。	良い=1, 良くない=0

第 2 節 結果と分析

1. 基本統計量

調査の結果、基本統計量として 19 サンプルは欠損値で除外し、有効回答数は 392 サンプルだった（表 5-2）。

2. 独立性の検定（全体）

キャリア開発教育で能力を身につけた自己認識と内定獲得の有無における独立性の検定（ χ^2 検定）を行った（表 5-3）。

その結果、全体では有意な差（ $\chi^2(1) = 10.40, p < .01$ ）があった。残差分析は内定有りかつ自己認識有り、内定無しかつ自己認識無しで共に調整済み残差が 3.35 となり、プラスに有意であるといえた。

表 5-2 基本統計量（出所：筆者作成）

調査項目	分類	人数	割合	標準偏差
性別	男性	95	.24	.43
	女性	297	.76	
偏差値	50以上	178	.45	.50
	50未満	214	.55	
学業成績	良い	133	.34	.47
	良くない	259	.66	
能力を身につけた	身につけた	313	.80	.50
自己認識	身につけなかった	79	.20	
内定獲得の有無	内定有り	200	.51	.40
	内定無し	192	.49	

3. 独立性の検定（偏差値と学業成績）

独立性の検定（ χ^2 検定）を偏差値別と学業成績別でも行った（表 5-4, 表 5-5）。

その結果、偏差値別では 50 未満群で有意な差があったが（ $\chi^2(1)=18.37, p<.01$ ）、50 以上群は有意な差は得られなかった（ $\chi^2(1)=.53, n.s.$ ）。50 未満群の残差分析をみると、自己認識有りがかつ内定有り、自己認識無しかつ内定無しで共に調整済み残差が 4.49 と、プラスに有意であるといえた。

学業成績別では成績良くない群で有意な差があったが（ $\chi^2(1)=8.43, p<.01$ ）、学業成績良い群は有意な差は得られなかった（ $\chi^2(1)=1.73, n.s.$ ）。学業成績良くない群の残差分析は自己認識有りがかつ内定有り、自己認識無しかつ内定無しで、共に調整済み残差が 3.05 と、プラスに有意であるといえた。

表 5-3 χ^2 検定（全体）（出所：筆者作成）

	自己認識あり	自己認識なし	計	χ^2
全体	内定あり	173 (3.35) **	27 (-3.35) **	$\chi^2(1)=$ 10.40, $p<.01$
	内定なし	140 (-3.35) **	52 (3.35) **	
	計	313	79	
			392	

** $p<.01$, カッコ内の数値は調整済み残差

表 5-4 χ^2 検定（偏差値）（出所：筆者作成）

		自己認識あり	自己認識なし	計	χ^2
偏差値 50以上	内定あり	71	24	95	$\chi^2(1)$ =.53, n.s.
	内定なし	57	26	83	
	計	128	50	178	
偏差値 50未満	内定あり	102 (4.49) **	3 (-4.49) **	105	$\chi^2(1)$ = 18.37, $p < .01$
	内定なし	83 (-4.49) **	26 (4.49) **	109	
	計	185	29	214	

** $p < .01$, カッコ内の数値は調整済み残差

表 5-5 χ^2 検定（学業成績）（出所：筆者作成）

		自己認識あり	自己認識なし	計	χ^2
学業 成績 良い	内定あり	58	7	65	$\chi^2(1)$ =1.73 ,n.s.
	内定なし	54	14	68	
	計	112	21	133	
学業 成績 良く ない	内定あり	115 (3.05) **	20 (-3.05) **	135	$\chi^2(1)$ = 8.43, $p < .01$
	内定なし	86 (-3.05) **	38 (3.05) **	124	
	計	201	58	259	

** $p < .01$, カッコ内の数値は調整済み残差

第3節 考察と結論

1. 考察

分析の結果、キャリア開発教育を通じて能力を身につけた自己認識がある就活経験学生は、偏差値 50 未満と学業成績が良くない学生を中心に内定の獲得率が高くなり、キャリア開発教育を通じて能力を身につけた自己認識と内定の獲得には関係があるといえた。

先行研究によれば、偏差値の低い大学ほどキャリア開発の高揚に寄与する教育活動

を熱心に行っている[114][115]. そのような大学にとってキャリア開発教育は教育上の特徴であり、大学は学生募集という大学経営のための出口の強化策としても重視している[114][115]. また偏差値の足りない入学希望者にとってもキャリア開発教育の充実した大学は、偏差値と別の指標として大学進学を決断する有益な材料となっている[116]. そのため学生が集まらない大学にとってキャリア開発教育を通じた企業からの内定獲得の効果はより高い効果が求められる. ゆえに本章でもこれらの先行研究を改めて確認する結果となった.

さらに学業成績がキャリア開発に与える影響について、梅崎他[117]は学業成績が就活の結果に対して正の効果を持つのは非難関大学における内定獲得の有無であると述べた. 一方、本章では学業成績にかかわらずキャリア開発教育を通じて能力を身につけた自己認識が内定獲得と関係しており、これらの先行研究を一部支持しない結果となった.

2. 結論

本章の目的は、キャリア開発教育への他者認識を観察することであり、そのためにキャリア開発教育を通じて能力を身につけた自己認識がある就活経験学生が企業から内定獲得ができたのかを観察することで、自己認識と内定獲得の関係を捉えることであつた.

研究の方法として全国の就活経験学生 392 人に対し Web による匿名自記式調査によって、キャリア開発教育を通じて能力を身につけたと自己認識した就活経験学生の内定獲得割合について、全体・偏差値別・成績別に独立性の検定 (χ^2 検定) を行った.

その結果、キャリア開発教育を通じて能力を身につけた自己認識がある就活経験学生は、偏差値 50 未満と成績が良くない学生を中心に内定の獲得率が高く、キャリア開発教育を通じて能力を身につけた自己認識と内定の獲得には関係があるといえた.

以上より、キャリア開発教育への他者認識として、キャリア開発教育を通じて能力を身につけた自己認識と内定獲得の関係を捉えることができた.

第 6 章

新卒採用担当者の認識

第1節 目的と方法

1. 問いと目的

第5章ではキャリア開発教育への他者認識として、キャリア開発教育を通じて能力を身につけた自己認識と企業からの内定獲得の関係を捉えることができた。

では、企業の代理変数として存在し、就活経験学生に対し内定を出す新卒採用担当者は、大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力や大学生のキャリア開発の様相とキャリア開発教育の効果をどのように認識しているのかという問いが生まれた。

そこで本章の目的は、新卒採用担当者に対し、大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしいと認識した能力を作成した能力評価項目で測定し、その測定によって大学生のキャリア開発の様相とキャリア開発教育の効果を明らかにすることで、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目を提案できる実証を得ることである。

2. 研究の方法

研究の方法として作成した能力評価項目を用い、Webによる匿名自記式調査を実施した。

調査対象者は自身も4年制大学を卒業し、4年制大学生に対する新卒一括採用の業務経験が5年以上ある者とした。対象者への説明として調査票冒頭に本研究で規定したキャリア開発教育の定義を引用して記載した（Box6-1）。調査期間は2022年12月12～14日とし、予定回収数は母数の許容誤差を5%に収めるため400サンプルを設定した。

大学のキャリア開発教育とは社会的・職業的自立に向けて、個人の自律的なキャリア開発を連続的に行うことを促す教育です。
そのことを理解した上で、調査の回答に答えてください。
また、この調査で尋ねる「新卒採用で求める能力」は一括雇用採用の際に求める能力を、「大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしい能力」は職業生活をふまえて身につけてほしい能力を、それぞれ答えてください。

Box6-1 対象者への説明（出所：筆者作成）

質問は新卒採用担当者の認識を得るため「新卒採用で求める能力を教えてください」「大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしい能力を教えてください」とし、属性として性別，年齢，雇用形態を尋ねた。

質問の意図を述べる。キャリア教育や若者のキャリア開発に関する先行研究の中では「新卒採用で求める能力」を説明変数に，企業からの内定獲得を目的変数にそれぞれ設定し，その関係性を分析することが頑健な研究方法として存在している[97][116][117][118][119][120][121][122][123][124]。そこで本章でも先行研究を支持し，それらの関係について観察を行うものである。一方，「大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしい能力」は，就活の一時点のキャリア開発だけでなく卒後の職業生活をも踏まえた連続的なキャリア開発を観察するための質問であり，これは本研究で独自に設定する質問である。

分析は，各能力の観察とともに2つの能力の差分をとり，その比較によって「大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしい能力」の特徴を観察する。各能力については4件法で尋ね，表のようにダミー化した(表6-1)。その他，属性も表のようにダミー化した。

表 6-1 質問とダミー (出所：筆者作成)

調査項目	質問文	回答／変換ダミー
求める能力	新卒採用で求める能力を教えてください。	求める=4, やや求める=3, あまり求めない=2, 求めない=1
身につけてほしい能力	大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしい能力を教えてください。	身につけてほしい=4, やや身につけてほしい=3, あまり身につけてほしいわけではない=2, 身につけてほしいわけではない=1
性別	性別を教えてください。	男性=1, 女性=0
年齢	年齢を教えてください。	20-30代=1, 40-50代=2, 60代以上=3
雇用形態	雇用形態を教えてください。	正規雇用=1, 非正規雇用=0

第2節 結果と分析

1. 基本統計量と結果の表し方

調査の結果，基本統計量として 20 サンプルは欠損値で除外し，有効回答数は 420 人（平均年齢 54.37 歳，SD=10.69）となった（表 6-2）．なお新卒採用担当者は大学生の能力を見極める力を同一に持ち合わせていると考え，属性間の観察はしなかった．

能力についての結果は度数分布で表した．中点を 2.5 として解釈し，列 A に「大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしい能力」を，列 B に「新卒採用で求めた能力」を設定し，列 C に差分 $\Delta(A-B)$ を設定し，列 A の度数分布の昇順にソートし，それぞれの数値を観察した．

表 6-2 基本統計量（出所：筆者作成）

調査項目	分類	人数	平均	標準偏差
性別	男性	204	.50	.50
	女性	204		
年齢	22-23歳	118	1.95	.73
	24-25歳	192		
	26歳以上	98		
雇用形態	正規雇用	347	.85	.36
	非正規雇用	61		

2. 度数分布の全体平均値

新卒採用担当者が認識した能力の度数分布について列 A，列 B，列 C の全体平均値を観察した（表 6-3）．その結果，全ての列で度数分布が存在した．また列 A と列 B においていずれも中点（2.5）以上となり，列 A と列 B を比較すると，列 A のほうが高かった（ $\Delta .19$ ）．

表 6-3 度数分布の全体平均値（出所：筆者作成）

	A	B	C
キャリア開発 教育を通じて 身につけてほ しい能力		新卒採用で 求める能力	差分 $\Delta(A-B)$
平均値	3.27	3.08	.19

3. 各能力の度数分布と差分

各能力を観察したところ、新卒採用担当者が認識した全ての能力の度数分布を測定し度数分布で表すことができた（表 6-4）。

そして列 A と列 B をみると 5 行目の「体力，健康，元気さ（A:3.53, B: 3.54）」以外は，列 A のほうが列 B の度数分布よりも総じて高い傾向にあった。また認識が高かった能力を列 A と列 B を比較しながら観察すると，1，2，3 行目で能力が一致し，順に「礼儀，マナー（A:3.77, B: 3.66）」「コミュニケーション（A:3.69, B: 3.64）」「協働力，協調性（A:3.68, B: 3.59）」となった。

さらに差分の大きかった項目は，列 C で 20 行目の「基礎的な IT スキル（ Δ .42）」，28 行目の「キャリアプランニング（ Δ .40）」，26 行目の「世界や日本の動き，多様性の理解（ Δ .39）」だった。一方，差分の小さかった項目は 5 行目の「体力，健康，元気さ（ Δ -.01）」，11 行目の「規範性，倫理，責任感，自律心（ Δ .03）」，2 行目の「コミュニケーション（ Δ .05）」，8 行目の「主体的態度・意欲（ Δ .06）」だった。

第 3 節 考察と結論

1. 考察

分析の結果，新卒採用担当者が認識した大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしい全ての能力と新卒採用で求める全ての能力を測定し，度数で表すことができた。すなわち能力評価項目は新卒採用担当者における大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしい能力の測定や，大学のキャリア開発教育において個人のキャリア開発として身につけてほしい能力を新卒採用担当者に認識させることを可能にした。

また新卒採用担当者は，新卒採用で求める能力よりも大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしい能力の認識が高かった。このことについて能力評価項目は，就活の一時点のキャリア開発だけでなく卒後の職業生活をも踏まえた連続的なキャリア開発を評価する新卒採用担当者の認識を明らかにした。

さらに能力評価項目別では，「礼儀，マナー」「コミュニケーション」は新卒採用担当

表 6-4 新卒採用担当者が身につけてほしいと認識した能力の度数分布

(出所：筆者作成)

	A	B	C
キャリア開発			
教育を通じて		新卒採用で	差分
身につけて		求める能力	$\Delta (A-B)$
ほしい能力			
1 礼儀, マナー	3.77	3.66	.11
2 コミュニケーション	3.69	3.64	.05
3 協働力, 協調性	3.68	3.59	.09
4 人間の社会的・文化的関係性の構築	3.54	3.36	.18
5 体力, 健康, 元気さ	3.53	3.54	-.01
6 柔軟性, 状況適応性	3.49	3.35	.14
7 基礎的知識, 常識, 教養	3.48	3.39	.09
8 主体的態度・意欲	3.44	3.38	.06
9 読み書き能力, 言語能力	3.44	3.34	.09
10 時間等の計画, 自己管理	3.42	3.27	.15
11 規範性, 倫理, 責任感, 自律心	3.39	3.36	.03
12 自ら実行する力, 行動力	3.32	3.25	.07
13 課題の発見, 解決	3.31	3.07	.24
14 ストレスコントロール	3.27	3.04	.23
15 意思決定, 自己主張	3.27	3.10	.17
16 知識・情報の収集と活用	3.20	2.85	.36
17 自己の分析, 自己の理解	3.18	3.00	.19
18 創造的思考, 企画力, 革新性	3.16	2.89	.27
19 発信と傾聴, プレゼンテーション	3.16	2.93	.23
20 基礎的なITスキル	3.15	2.73	.42
21 論理的, 批判的, 戦略的な思考	3.14	2.95	.19
22 リーダーシップ	3.12	2.88	.24
23 数学的思考, 数量的能力	3.05	2.89	.17
24 専門的知識	3.02	2.72	.29
25 自文化理解, 公共心, 市民性	2.89	2.60	.29
26 世界や日本の動き, 多様性の理解	2.87	2.49	.39
27 学習のメタ認知, 学習経験	2.85	2.55	.30
28 キャリアプランニング	2.79	2.39	.40

注) 本文で言及した上位2項目を灰色塗とした

者にとって、新卒採用で求める能力と大学のキャリア開発教育で身につけてほしい能力のいずれにおいても高い認識があることがわかった。一方、「基礎的な IT スキル」「キャリアプランニング」「世界や日本の動き、多様性の理解」などは、新卒採用担当

者にとって新卒採用で求める能力としての優先度が低いこともわかった。これらの結果から、能力評価項目によってキャリア開発教育効果を可視化した。

このような新卒採用担当者の認識については先行研究でも度々指摘されている。例えば花田他[125]は大学の提供するキャリア開発教育がどれほど素晴らしい教育であったとしても、企業や雇用市場が求めている能力や人材像を考慮した教育は決して多くないと述べている。しかし本章で認識された「礼儀、マナー」「コミュニケーション」は、大学生が就活を含む連続的なキャリア開発を行う際に企業や雇用市場から継続的に求められている能力であり、これらの能力を指導内容として捉え、今後のキャリア開発教育として取り扱う意義を示した。

2. 結論

本章の目的は、新卒採用担当者に対し、大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしいと認識した能力を作成した能力評価項目で測定し、その測定によって大学生のキャリア開発の様相とキャリア開発教育の効果を明らかにすることで、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目を提案できる実証を得ることであった。

研究の方法として作成した能力評価項目を用い、大学生の新卒一括採用の業務経験が5年以上ある新卒採用担当者420人に対しWebによる匿名自記式調査によって、新卒採用で求める能力と大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしい能力を尋ねた。

その結果、新卒採用担当者が認識した新卒採用で求める能力と大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしい能力を測定し度数で表すことができた。すなわち能力評価項目は新卒採用担当者における大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしい能力の測定や、大学のキャリア開発教育において個人のキャリア開発として身につけてほしい能力を認識させることを可能にした。

また新卒採用担当者は、新卒採用で求める能力よりも大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしい能力の認識が高く、能力評価項目は、就活の一時点のキャリア開発だけでなく卒後の職業生活をも踏まえた連続的なキャリア開発を評価する新卒採用担当者の認識を明らかにした。

さらに能力評価項目別では、「礼儀、マナー」「コミュニケーション」は新卒採用担当

者にとって、新卒採用で求める能力とキャリア開発教育で身につけてほしい能力のいずれにおいても高い認識があることがわかり、能力評価項目はキャリア教育における教育効果の可視化をし、これらの能力は大学生が就活を含む連続的なキャリア開発を行う際に企業や雇用市場から継続的に求められている能力であり、指導内容として捉え、今後のキャリア開発教育として取り扱う意義を示した。

以上より、新卒採用担当者に対し、大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしいと認識した能力を評価項目で測定し、その測定によって大学生のキャリア開発の様相とキャリア開発教育の効果を明らかにすることで、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目として提案できる実証を得ることができた。

第 7 章

新社会人の自己認識

第1節 目的と方法

1. 問いと目的

第3章、第4章で大学生の自己認識を、第5章、第6章で他者認識として企業からの評価について論じてきた。では、個人の連続的なキャリア開発を考える時に、大学を卒業後、企業に入社した新社会人は大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力や個人のキャリア開発の様相とキャリア開発教育の効果をどのように自己認識しているのかという問いが生まれた。

そこで本章の目的は、新社会人に対し、大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力を作成した能力評価項目で測定し、その測定によって新社会人のキャリア開発の様相とキャリア開発教育の効果を明らかにすることで、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目を提案できる実証を得ることである。

2. 新社会人の定義

新社会人の定義について述べる。厚生労働省では入社1～3年目の社員を「若手社員」と呼んでいる[126][127][128]。厚生労働省認可のCO・OP学生総合共済においては「大学卒業後の30歳までの若者」を「新社会人」と呼んでいる[129]。経済産業省（以下、経産省）[130]は「新入社員」という用語を「新卒採用された18～26歳までの若者」とし、高校卒業者も含んだ用語としている。一方、キャリア開発教育に関連する先行研究をレビューすると近似の若者群について「新社会人」と呼ぶことが頑健な結論としてある[6][131][132][133][134][135][136][137]。すなわち学術的な議論においては「新社会人」という呼び方が慣例となっているといえる。

また対象者の最終学歴という点において本研究は4年制大学を卒業した者に焦点を充てるが、短期大学卒業者、大学院修了者は4年制大学を卒業した者と教育の達成内容及び修業年限が異なり[138]、身につける能力も異なる。そのため研究対象者として短期大学卒業者、大学院修了者は含まないことにする。

以上より、本章では研究対象者に「新社会人」という用語を用い、その定義として「新卒者として企業に正社員採用された男女30歳以内、入社1～3年目の社員であり、4年制大学を卒業した若者」と設定する。

3. 研究の方法

研究の方法として作成した能力評価項目を用い、Web による匿名自記式調査を実施した。

調査対象者は上記で定義した新社会人である。対象者への説明として調査票冒頭に本研究で規定したキャリア開発教育の定義を引用して記載した (**Box7-1**)。調査期間は2022年8月1～4日とし、予定回収数は母数の許容誤差を5%に収めるため400サンプルを設定した。

大学のキャリア開発教育とは社会的・職業的自立に向けて、個人の自律的なキャリア開発を連続的に行うことを促す教育です。
そのことを理解した上で、調査の回答に答えてください。
また、この調査で尋ねる「新卒採用で求められた能力」は一括雇用採用の際に求める能力を、「大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力」は職業生活をふまえて身につけてほしい能力を、それぞれ答えてください。

Box7-1 対象者への説明（出所：筆者作成）

質問は新社会人の認識を得るため「新卒採用で求められた能力を答えてください」「大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力を答えてください」とし、属性として性別、年齢、雇用形態を尋ねた。質問の意図としては第6章と同様である。

そして分析は各能力の観察と、2種の能力の差分をとり比較によって「大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力」の特徴を観察する。各能力については4件法で尋ね、表のようにダミー化した (**表 7-1**)。その他、属性も表のようにダミー化した。

第2節 結果と分析

1. 基本統計量と結果の表し方

調査の結果、基本統計量として32サンプルは欠損値で除外し、有効回答数は408人（平均年齢24.42歳、SD=1.42）となった (**表 7-2**)。なお新社会人は新卒一括雇用を通過した者としての力を同一に持ち合わせていると考え、新卒採用担当者と同様に属

性表 7-1 質問とダミー（出所：筆者作成）

調査項目	質問文	回答／変換ダミー
求められた能力	新卒採用で求められた能力を教えてください。	求められた=4, やや求められた=3, あまり求められなかった=2, 求められなかった=1
身につけた能力	大学のキャリア開発教育で身につけた能力を教えてください。	身につけた=4, やや身につけた=3, あまり身につけなかった=2, 身につけなかった=1
性別	性別を教えてください。	男性=1, 女性=0
年齢	年齢を教えてください。	22-23歳=1, 24-25歳=2, 26歳以上=3
雇用形態	雇用形態を教えてください。	正規雇用=1, 非正規雇用=0

間の観察はしなかった。

能力についての結果は度数分布で表した。中点を 2.5 として解釈し、列 A に「大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力」を、列 B に「新卒採用で求められた能力」を設定し、列 C に差分 Δ (A-B) を設定し、列 A の度数分布の昇順にソートし、それぞれの数値を観察した。

表 7-2 基本統計量（出所：筆者作成）

調査項目	分類	人数	平均	標準偏差
性別	男性	204	.50	.50
	女性	204		
年齢	22-23歳	118	1.95	.73
	24-25歳	192		
	26歳以上	98		
雇用形態	正規雇用	347	.85	.36
	非正規雇用	61		

2. 度数分布の全体平均値

新社会人が自己認識した能力の度数分布について列 A, 列 B, 列 C の全体平均値を観察した（表 7-3）。その結果、全ての列で度数分布が存在した。また列 A と列 B においていずれも中点（2.5）以上となり、列 A と列 B を比較すると、列 A のほうが高かった (Δ -.40)。

表 7-3 度数分布の全体平均値（出所：筆者作成）

	A	B	C
キャリア開発教育を通じて身につけた能力		新卒採用で求められた能力	差分 Δ (A-B)
平均値	2.76	3.15	-.40

3. 各能力の度数分布と差分

各能力を観察したところ，新社会人が認識した全ての能力の度数分布を測定することができた（表 7-4）。

そして列 A と列 B をみると，列 A のほうが列 B の度数分布よりも総じて低い傾向にあった。また認識が高かった能力を列 A と列 B で比較しながら観察すると，1，2，3 行目で能力が一致し，順に「時間等の計画，自己管理（A:3.06, B: 3.39）」「基礎的知識，常識，教養（A:3.06, B:3.24）」「礼儀，マナー（A:2.92, B3.38）」となった。

さらに差分の大きかった項目は，列 C で 22 行目の「ストレスコントロール(Δ -.58)」，15 行目の「体力，健康，元気さ (Δ -.51)」，27 行目の「キャリアプランニング (Δ -.51)」だった。一方，差分の小さかった項目は 4 行目の「専門的知識 (Δ -.12)」，2 行目の「基礎的知識，常識，教養 (Δ -.18)」，20 行目の「学習のメタ認知，学習経験 (Δ -.23)」だった。なお，これらの差分は第 6 章の新卒採用担当者と比較すると大きかった。

第 3 節 考察と結論

1. 考察

分析の結果，新社会人が自己認識した大学のキャリア開発教育を通じて身につけた全ての能力と新卒採用で求められた全ての能力を測定し度数で表すことができた。すなわち能力評価項目は新社会人における大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力の測定や，大学のキャリア開発教育において個人のキャリア開発として身につけ

表 7-4 新社会人が身につけたと自己認識した能力の度数分布

(出所：筆者作成)

	A	B	C
	キャリア開発 教育を通じて 身につけた能 力	新卒採用で 求められた能 力	差分 ($\Delta A - B$)
1 時間等の計画, 自己管理	3.06	3.39	-.33
2 基礎的知識, 常識, 教養	3.06	3.24	-.18
3 礼儀, マナー	2.92	3.38	-.46
4 専門的知識	2.92	3.03	-.12
5 協働力, 協調性	2.90	3.31	-.41
6 コミュニケーション	2.86	3.32	-.46
7 人間の社会的・文化的関係性の構築	2.84	3.32	-.48
8 自己の分析, 自己の理解	2.84	3.15	-.32
9 知識・情報の収集と活用	2.83	3.22	-.39
10 読み書き能力, 言語能力	2.83	3.20	-.37
11 自ら実行する力, 行動力	2.80	3.28	-.48
12 柔軟性, 状況適応性	2.79	3.25	-.46
13 主体的態度・意欲	2.78	3.24	-.46
14 規範性, 倫理, 責任感, 自律心	2.77	3.23	-.46
15 体力, 健康, 元気さ	2.77	3.28	-.51
16 意思決定, 自己主張	2.77	3.19	-.42
17 課題の発見, 解決	2.75	3.16	-.41
18 論理的, 批判的, 戦略的な思考	2.71	3.07	-.36
19 発信と傾聴, プレゼンテーション	2.70	3.13	-.43
20 学習のメタ認知, 学習経験	2.70	2.93	-.23
21 創造的思考, 企画力, 革新性	2.67	3.06	-.38
22 ストレスコントロール	2.65	3.23	-.58
23 基礎的なITスキル	2.63	3.03	-.40
24 自文化理解, 公共心, 市民性	2.62	2.92	-.30
25 世界や日本の動き, 多様性の理解	2.62	2.85	-.24
26 数学的思考, 数量的能力	2.52	2.89	-.37
27 キャリアプランニング	2.49	2.99	-.50
28 リーダーシップ	2.39	2.83	-.44

注) 本文で言及した上位2項目を灰色塗とした。

た能力を自己認識させることを可能にした。

また新社会人は、新卒採用で求められた能力のほうが大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力よりも自己認識が高く、能力評価項目は、就活の一時点のキャリ

ア開発のほうを卒後の職業生活をも踏まえた連続的なキャリア開発よりも評価する新社会人の自己認識を明らかにした。

さらに能力評価項目別では、「時間等の計画，自己管理」「基礎的知識，常識，教養」は新社会人にとって，新卒採用で求められた能力とキャリア開発教育で身につけた能力のいずれにおいても高い自己認識があることがわかった。一方、「ストレスコントロール」「体力，健康，元気さ」「キャリアプランニング」などは，新社会人にとって新卒採用で求められた能力としての優先度が低いこともわかった。これらの結果から，能力評価項目によってキャリア開発教育効果の可視化をした。

このような新社会人の自己認識について，大学生のうちに身につけた能力と新卒採用で求められた能力とは異なる能力であるとも予想されたが，本章で認識された「時間等の計画，自己管理」「基礎的知識，常識，教養」は大学生が連続的なキャリア開発を行う際に，就活時も新社会人になっても，企業や雇用市場から継続的に求められている能力であるともいえ，これらの能力を指導内容として捉え，今後のキャリア開発教育として取り扱う意義を示した。

2. 結論

本章の目的は，新社会人に対し，大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力を作成した能力評価項目で測定し，その測定によって新社会人のキャリア開発の様相とキャリア開発教育の効果を明らかにすることで，大学のキャリア開発教育のための能力評価項目を提案できる実証を得ることであった。

研究の方法として作成した能力評価項目を用い，新卒者として企業に正社員採用された男女 30 歳以内，入社 1～3 年目の社員で 4 年制大学を卒業した新社会人 408 人に対し Web による匿名自記式調査によって「新卒採用で求められた能力」「大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力」を尋ねた。

その結果，新社会人が認識した新卒採用で求められた能力と大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力を測定し度数で表すことができた。すなわち能力評価項目は新社会人における大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力の測定や，大学のキャリア開発教育において個人のキャリア開発として身につけた能力を自己認識させることを可能にした。

また新社会人は、新卒採用で求められた能力のほうが大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力よりも自己認識が高く、能力評価項目は、就活の一時点のキャリア開発のほうを卒後の職業生活をも踏まえた連続的なキャリア開発よりも評価する新社会人の自己認識を明らかにした。

さらに能力評価項目別では、「時間等の計画，自己管理」「基礎的知識，常識，教養」は新社会人にとって、新卒採用で求められた能力とキャリア開発教育で身につけた能力のいずれにおいても高い自己認識があることがわかり、能力評価項目はキャリア開発教育における教育効果の可視化をした。これらの能力は大学生が連続的なキャリア開発を行う際に、就活時も新社会人になっても、企業や雇用市場から継続的に求められている能力であるともいえ、指導内容として捉え、今後のキャリア開発教育として取り扱う意義を示した。

以上より、新社会人に対し、大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力を作成した能力評価項目で測定し、その測定によって新社会人のキャリア開発の様相とキャリア開発教育の効果を明らかにすることで、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目を提案できる実証を得ることができた。

第 8 章

総合考察

第1節 本研究の目的（再掲）

第1章より本研究の課題と目的を振り返る。

本研究の課題となる大学のキャリア教育の課題は以下の2つであった。

大学のキャリア教育を通じて身につけた能力の測定がなされにくい。

大学のキャリア教育において個人のキャリア開発の連続性が考慮されていない。

この課題をうけて本研究の目的は、大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力の測定と個人のキャリア開発の連続性を考慮し、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目の提案を行うことであった。

そのために本研究の課題と取り扱う研究対象を図にした（図1-3（再掲））。

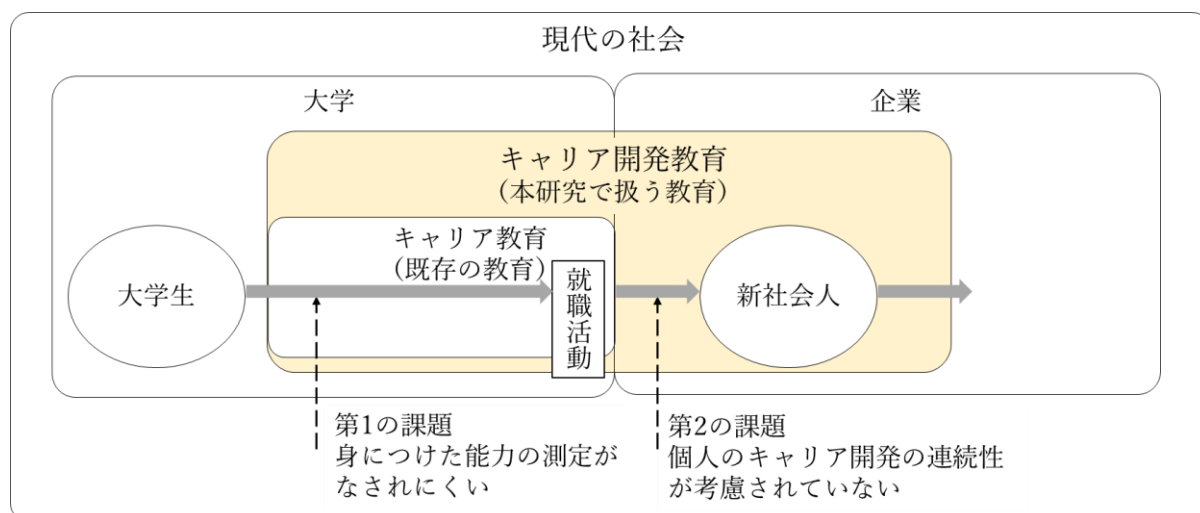


図1-3（再掲）

本研究の課題と取り扱う研究対象（出所：下村[33]を参考に筆者作成）

第2節 本研究の成果

1. 能力評価項目の作成

本研究は1つの文献研究と5つの実証研究によって大学のキャリア開発教育のための能力評価項目の提案を行うものであり、その成果として5つの成果を述べる。

本研究の第一の成果は能力評価項目を作成したことである（表 2-2（再掲））。作成にあたり 3 つのステップを踏み、表に示したような 5 要因 28 の能力で構成される能力評価項目を作成した（第 2 章）。

表 2-2（再掲） 体系化された能力評価項目（出所：筆者作成）

考え抜く力	チームで働く力	前に踏み出す力	専門性	アビランス
自らの強みを強化し弱みを補完して能力を発揮するための能力	自己の多様な体験・経験や能力と多様な人々の得意なものを組み合わせ、価値を創出する能力	自己実現や社会貢献に向けて行動し価値の創出に向けた行動を促すための能力	国語算数、資格試験等、標準的なテストなどを通し、到達度が数値化可能な能力	従来は人柄や人間性という表現や資質や態度と呼ばれたものであり能力の枠組みで捉えるようになった能力
創造的思考、企画力、革新性	発信と傾聴、プレゼンテーション	主体的態度	専門的知識、技能	礼儀、マナー
基礎的知識、常識、教養	ストレスコントロール、忍耐力	課題の発見、解決	読み書き能力、言語能力	体力、健康、元気さ
論理的、批判的、戦略的な思考	コミュニケーション	自ら実行する力、行動力	数学的思考、数量的能力	規範性、倫理、責任感、自律心
学習のメタ認知、学習経験★	協働力、協調性	意思決定、自己主張		
基礎的なITスキル★	リーダーシップ	キャリアプランニング		
知識・情報の収集と活用★	柔軟性、状況適応性			
時間等の計画、自己管理★	人間の社会的・文化的関係性の構築★			
自己の分析、自己の理解★	自文化理解、公共心、市民性★			
	世界や日本の動き、多様性の理解★			

注)★は体系化の際に、本研究で新たに追記した項目。

2. 能力の測定と観察

本研究の第二の成果は作成した能力評価項目を用い、自己認識と他者認識による能力を測定し観察したことである。

個人のキャリア開発の各過程で高く認識された能力を具体的に述べる。教育初期の大学生による伸長した能力の自己認識としては「キャリアプランニング」「学習のメタ認知、学習経験」「基礎的知識、常識、教養」「自己の分析、自己の理解」が（第 3 章）、就活経験学生による身につけた能力の自己認識としては「キャリアプランニング」「礼儀、マナー」「自己の分析、自己の理解」が（第 4 章）、新卒採用担当者によるキャリア開発教育を通じて身につけてほしい能力と新卒採用で求める能力の認識としては「礼儀、マナー」「コミュニケーション」が（第 6 章）、新社会人によるキャリア開発

教育を通じて身につけた能力と新卒採用で求められた能力の自己認識として「時間等の計画，自己管理」「基礎的知識，常識，教養」が（第7章），それぞれ測定された。

3. 連続的なキャリア開発の解明

本研究の第三の成果は，大学生の連続的なキャリア開発を明らかにしたことである。

これは第二の成果として上述の能力の測定ができたことにより，キャリア開発教育を通じて身につけたと高く認識される能力と相対的に高く認識されない能力，身につけてほしいと高く認識される能力と相対的に高く認識されない能力が存在し，キャリア開発の各過程においてそれらの能力が異なることが明らかになった（第3章，第4章，第6章，第7章）。このことによって本研究は，大学生のキャリア開発を複数の対象者に対しても時間的にも拡張して捉え，そのキャリア開発が連続的であることを明らかにした。

4. 企業からの認識の解明

本研究の第四の成果は大学のキャリア開発教育に対する他者認識，すなわち企業からの認識を明らかにしたことである。

具体的には，新社会人は新卒採用で求められた能力のほうが大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力よりも認識が高いものの（第7章），企業の代理変数である新卒採用担当者にとっては新卒採用で求める能力よりも大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしい能力の認識が高く，就活の一時点のキャリア開発よりも卒後の職業生活をも踏まえた連続的なキャリア開発を評価することが明らかになった（第6章）。また，就活経験学生についてキャリア開発教育を通じて能力を身につけた自己認識と企業からの内定獲得の関係を捉えることで，企業からの認識を明らかにすることができた（第5章）。

5. キャリア開発教育で取り扱う能力の解明

本研究の第五の成果はキャリア開発教育で取り扱う能力を明らかにしたことである。

具体的には，キャリア開発の授業を通じた教育の限界がみられたものの（第4章），教育初期の大学生（第3章），就活経験学生（第4章）の自己認識の観察によりキャリア

ア開発授業における教育効果が明らかになった。また、それらに加え、新卒採用担当者（第6章）、新社会人（第7章）における認識により、第二の成果で挙げた能力を中心に、これらの能力を今後のキャリア開発教育として取り扱う意義が示された。

第3節 総合考察

1. 能力の測定に対する総合考察

能力評価項目の作成において体系化を行う際に、多くの先行研究をレビューした。これらの議論の中で特に注目するのは、人的資源管理の能力概念の導入により人間性や人柄ではなく能力として捉えるようになった多くの能力の存在である[23]。これらの能力は成長過程における環境要因によって決まる部分が多く、小杉[23]や本田[27]によれば、これまで測定されにくい能力であった。

本田[24]は政策が掲げるキャリア開発教育は意識だけでなく能力をも守備範囲にしており、キャリア開発教育によって身につける能力は柔軟な発展可能性や適用可能性に開かれているような能力であるべきで、これらの能力は働き方そのものを変えてゆく実質的な力を備えることになると述べた。

今回、本研究では、新卒採用担当者や新社会人が大学生の連続的なキャリア開発のために継続的に求められる能力を認識していたことを明らかにし、その認識を取り入れた能力評価項目を作成した。ゆえにこの能力評価項目は卒後の職業生活を見越した能力の伸長、更新をも見込んで設計されており、この点において本田[24]の議論にも応えたといえる。

次にこの能力評価項目を用い、キャリア開発の各過程で高い認識が測定された能力をまとめた（表8-1）。

表8-1では ①教育初期の大学生・就活経験学生、②就活経験学生・新卒採用担当者、③教育初期の大学生・新社会人の三つに分類されている。ここから大学生のキャリア開発は総じて「考え抜く力」が最も多く認識されていることがわかる。また「専門性」に分類された能力は存在していないことから、大学生のキャリア開発の優先順位としては「専門性」は低いことがわかる。さらに（★）は既存の能力要因には含まれておら

表 8-1 キャリア開発の各過程で高く認識された能力（出所：筆者作成）

	教育初期	就活期	新社会人期	職業生活期
	大学生	就活経験 新社会人 学生	新卒採用 担当者 新社会人	新卒採用 担当者
前に踏み出す力	キャリアプランニング			
考え抜く力	学習のメタ認知, 学習経験(★)	<div style="border: 2px solid blue; padding: 5px; display: inline-block;"> ①教育初期の大学生・就活経験学生 </div>		
考え抜く力	自己の分析, 自己の理解(★)			
アビランス	礼儀, マナー	<div style="border: 2px solid red; padding: 5px; display: inline-block;"> ②就活経験学生・新卒採用担当者 </div>		
チームで働く力	コミュニケーション			
考え抜く力	基礎的知識, 常識, 教養	<div style="border: 2px solid green; padding: 5px; display: inline-block;"> ③教育初期の大学生・新社会人 </div>		
考え抜く力	時間等の計画, 自己管理(★)			

注)★は本研究で能力評価項目に新たに追記した能力

ず本研究で能力評価項目に新たに追記した能力であるが、追記したことで今回、大学のキャリア開発教育を通じて身につける能力として高い認識があることもわかった。

次に、各分類をみていく。

まず、①**教育初期の大学生・就活経験学生**では「キャリアプランニング」「学習のメタ認知、学習経験」「自己の分析、自己の理解」への自己認識が高くなっている。これは「前に踏み出す力」「考え抜く力」という要因に分類される能力であり、キャリア開発教育の理論的基盤である Super[139]が主張する能力に合致した結果である。この3種の能力はキャリア開発教育として中核を成す学習内容であるといえるが、その重要性は多くの先行研究で繰り返し述べられている[51][94]。

しかし一方で、この3つの能力は新社会人や新卒採用担当者にとって高く認識される能力ではなかった。すなわち「キャリアプランニング」「学習のメタ認知、学習経験」「自己の分析、自己の理解」だけをキャリア開発教育として取り扱うのでは指導内容として不足するともいえる。

次に、②**就活経験学生・新卒採用担当者**では「礼儀、マナー」への自己認識が高くなっている。また新卒採用担当者では「コミュニケーション」への認識も高かった。これは「アピランス」と「チームで働く力」という要因に分類される能力であり、組織で働くための対人能力の必要性が認識された結果だといえる。既に第2章で述べたように、これらの能力は人間関係を円滑にし、社会的秩序を守る上で重要な意味をもち、そのふるまい方によってその人の評価につながる重要な能力である。そのことが就活期や職業生活期で特に求められることが明らかになったといえる。そしてこれらの能力は企業組織への所属のために企業が求めている重要な能力であるともいえ、そのことを意識してキャリア開発教育で取り扱う必要があるだろう。

最後に、③**教育初期の大学生・新社会人**では「基礎的知識、常識、教養」「時間等の計画、自己管理」への自己認識が高くなっている。これは両方とも「考え抜く力」という要因に分類される能力であり、既に第3章で述べたように、「基礎的知識、常識、教養」は以前から多くの分野と相互関連するための必須能力との指摘がある。また「時間等の計画、自己管理」については、佐藤[140]が社会人としての適正な仕事管理の必要性を指摘している。

これらのことからおそらくではあるが、新社会人は入社してすぐは目の前のことで

精いっぱいであろう。組織で立ち回れるような「礼儀、マナー」といった対人能力を身につける以前に知識を身につけることや仕事管理に追われ、「基礎的知識、常識、教養」「時間等の計画、自己管理」という能力を必要と感じていたのかもしれない。これは教育初期の大学生も同様で、大学や企業の職場など新しい環境に所属した直後は新しい局面に馴染むことに追われ、「基礎的知識、常識、教養」などを必要としたとも考えられるだろう。

以上より連続的なキャリア開発の観点から考えると、教育初期の大学生や新社会人が自分の能力に見合った学業や仕事を管理できるような視点として「**考え抜く力**」に分類されるこれらの能力をも、大学のキャリア開発教育で取り扱うことが必要であるともいえる。

2. 連続的なキャリア開発の解明に対する総合考察

OECD[32]や下村[33]は、キャリア教育とはあらゆる年代、立場、時点において個人のキャリア開発を支援することだと述べた。五十嵐[141]はキャリア教育によって再吟味と再構築の過程がある場合、それは教育効果と呼べると述べた。田澤[31]はキャリア発達を時系列的にも空間的にも拡大させ、その過程を含めてキャリア発達を捉えた。高崎[30]は企業入社後の活躍は就職に関わる一連の活動から影響を受けており、企業側の努力だけでは新社会人を活躍させることはできないと述べた。岩脇[50]は不況時にあってさえ大企業の採用担当者が新社会人を即戦力として捉えることはほとんどなく、その将来性を重視して採用していることを明らかにした。濱中[142]は大学時代に多くを学んだ実感のある者は社会人になっても知識や能力の獲得に励む傾向にあり、大学時代に学習習慣ができていることが職業生活にとって重要であると述べた。

これらの先行研究からいえることは、個人のキャリア開発の連続性として大学の在学中はもちろん、大卒後のキャリア開発が重要であり、そのことを考慮した教育が大学のキャリア開発教育に課せられているということである。また今回明らかになったように、就活を通し組織への所属をするために必要な「**チームで働く力**」や「**アビアランス**」を重んじるだけでなく、個人のキャリア開発の礎となる「**考え抜く力**」も取り扱うことが、大学のキャリア開発教育にとって必要である。

以上をまとめる。

本研究では、従来は主に学校と職業を結ぶ役割に限定されていた大学のキャリア教育を職業人としての活躍を見込んだ連続的なキャリア開発を視野に入れた教育、すなわちキャリア開発教育として捉え直してきた。一般的に大学のキャリア開発教育を考える時、教育サービスを受ける当事者である大学生や大学生を評価する新卒採用担当者を中心に考えがちである。しかし本研究で明らかになったことは、職業生活に必要な能力の開発は大学在学中からはじまり、新社会人においても大学でうけたキャリア開発教育の影響は続いているということである。ゆえに大学生の自律的なキャリア開発は、大学、大学生、企業、新社会人がそれぞれ別々に行うことではないことを大学のキャリア開発教育にかかわる者は自覚すべきであろう。

大学のキャリア開発教育は、個人のキャリア開発の各過程においてどのような能力を身につけ、どのような能力が求められているのかを理解し、職業生活のための自律的なキャリア開発を指導することが必要であり、そのために本研究で作成した「大学のキャリア開発教育のための能力評価項目」を活用することが望まれる。

第 9 章

結論

第1節 結論

日本の経済の変化は大卒者のキャリア開発に大きな影響を与えてきた。企業は優れた人材を組織に確保することが重要になった一方で、大卒者に企業主導ではなく個人の自律的な開発を求めるようになった。また昨今、雇用時に大学教育で学んだ専門と職務との関連性が希薄化・多様化していることが度々観察されている。そのため企業は、大学生に対しては専攻を問わずどんな分野であれ職業生活に必要な能力が身についているのか、大学に対しては教育の中で学生をどう職業生活に移行させていくのかを求めるようになった。

こうした背景から、大学のキャリア教育における課題は2つあると考えられた。

第一に大学のキャリア教育を通じて身につけた能力の測定がなされにくいことであった。現代社会では情動的な部分を多く含む能力を要求されるが、その形成過程における測定方法に問題が生じており、大学のキャリア教育でも同様の問題が存在した。第二には大学のキャリア教育において個人のキャリア開発の連続性が考慮されていないことであった。既存のキャリア教育分野では文科省の規定する「キャリア＝積み重ね」が考慮されず、したがって大学生のキャリア開発の研究は企業入社前後で分断されて発展しており、連続性のある視点で捉えられていないという問題があった。

本研究はこの2つの課題を研究課題とし、大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力の測定と個人のキャリア開発の連続性を考慮し、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目の提案を行うことを研究の目的とした。

なお、本研究で取り扱う教育のことを「キャリア開発教育」と呼称し、社会的・職業的自立に向けて個人の自律的なキャリア開発を連続的に行うことを促す教育であり、能力の測定と開発過程の顕在化が可能な教育と定義した。

研究の意義としては、日本の大学においてキャリア教育が義務化の時代に大学のキャリア開発教育のための能力評価項目の提案を行うことが企業や教育機関、及び学生に対し、大学が提供している学業と育成している人材が社会とどうつながり何を提供することができるのかを明らかにすることであった。

能力の測定方法としては、学生・新社会人の自己認識（主観性）と、企業からの内定獲得・新卒採用担当者の認識（客観性）を採用し、測定時点としては、教育初期、就活

期，新社会人期および職業生活期を設定した。

本研究の構成は，背景と目的（第 1 章），文献研究（第 2 章）と実証研究（第 3 章，第 4 章，第 5 章，第 6 章，第 7 章），総合考察（第 8 章），結論（第 9 章）の全 9 章から構成された。以下に各章の要点を述べる。

第 1 章では本研究の背景と目的を述べた。

第 2 章では能力評価項目を作成した。作成にあたり 3 つのステップを設定した。

Step1.では**能力の抽出**のために，①日本で行われる教育であることを考慮しているか，②大学の教育，大学生の能力・雇用・キャリア開発・職業生活への言及があるか，③最新の雇用市場の動向を反映しているか，④世界で通用する能力であることを確かめているかという 4 つの規準を設定し，日本国内の 10 の文献から 180 の能力を，海外の 15 の文献から 272 の能力をそれぞれ抽出し，全 452 の能力を抽出した。

Step2.では**能力の集約化**のために，①同義または近似した能力を一括りしているか，②国内外の文献から表記や定義を取り入れているか，③共通性の確保をしているか，④日本で 1 度も示されない能力を除外しているかという規準を設定した。これに基づいて日本と海外の文献からそれぞれ抽出した能力を抽出頻度の高い順に左から並べパレート図に表し，「礼儀，マナー」までの 28 の能力に集約した。

Step3.では**能力の体系化**のために，①日本の文献のうち大学教育・大学生の能力・雇用に言及した文献を参照しているか，②日本の政府の指針で示された能力を要因として取り入れているか，③多くの大学が支持する「人生 100 年時代の社会人基礎力」を要因として取り入れているか，④産業界から要請され労働政策研究・研修機構が設定した能力分類を要因として取り入れているかという 4 つの規準を設定し，能力の体系化を行った。

これらのステップにより，28 の能力を「**考え抜く力**」「**チームで働く力**」「**前に踏み出す力**」「**専門性**」「**アビランス**」という 5 要因に体系化した能力評価項目を作成した。そして能力の抽出による網羅性，能力の集約化による集約性，能力の体系化による体系性を踏まえたステップを経ることで，体系的な構造をもった能力評価項目を作成することができた。

第 3 章，第 4 章，第 5 章，第 6 章，第 7 章は作成した能力評価項目を，教育初期，就活期，新社会人期および職業生活期に適用することで，各対象の認識を測定し，連続

的なキャリア開発の状況を観察することで大学のキャリア開発教育のための能力評価項目を提案できる実証を得た。

第3章では関東首都圏私立大学Aの社会科学系学部の1年生193人を対象に、教育初期のキャリア開発授業を通じて能力評価項目に基づいた授業設計とプレポスト分析を行った。その結果、①受講生が自己認識した全ての能力を測定し、ほぼ全ての能力評価項目は受講により能力が伸長したという自己認識が観察され、②特に「キャリアプランニング」「学習のメタ認知、学習経験」「基礎的知識、常識、教養」「自己の分析、自己の理解」の自己認識が高く伸長したことで、キャリア開発授業における教育効果の可視化をし、③これらの能力については指導内容として捉え、今後の教育初期のキャリア開発教育として取り扱う意義を示した。

第4章では全国の就活経験学生392人を対象に、大学のキャリア開発教育を通じて身についたと自己認識した能力をWebの匿名自記式調査を実施し観察した。その結果、①就活経験学生がキャリア開発教育を通じて身につけたと自己認識した全ての能力を教育の方式別、偏差値別、学業成績別に測定し、②特に「キャリアプランニング」「礼儀、マナー」「自己の分析、自己の理解」の自己認識が高くなったことから、キャリア開発授業における教育効果の可視化をし、③授業外の教育諸活動のほうが能力を身につけたという自己認識が高くキャリア開発授業の限界が明らかになったものの、④大学が提供している学業と育成する人材を明らかにする意義からキャリア開発授業を観察すると「礼儀、マナー」などを今後のキャリア開発教育として取り扱う意義を示した。

第5章では就活経験を持つ全国の大学4年生392人を対象に、キャリア開発教育を通じて能力を身につけた自己認識がある就活経験学生が内定を獲得できたのか、全体・偏差値別・成績別に、独立性の検定によって分析した。その結果、特に偏差値50未満群・成績良くない群を中心に、キャリア開発教育を通じて能力を身につけた自己認識がある学生は内定獲得率が高く、一方、自己認識が無い学生は内定獲得率が低くなっており、自己認識と内定獲得率の関係性を捉え、企業からの認識を明らかにすることができた。

第6章では4年制大学生に対する新卒一括採用の業務経験が5年以上ある新卒採用担当者420人を対象に、「新卒採用で求める能力」「大学のキャリア開発教育を通じて

身につけてほしい能力」という2種の能力をWebの匿名自記式調査を実施し観察した。その結果、①新卒採用担当者が認識した新卒採用で求める能力と大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしい能力を測定し、②新卒採用で求める能力よりも大学のキャリア開発教育を通じて身につけてほしい能力の認識が高く、能力評価項目は、就活の一時点のキャリア開発だけでなく卒後の職業生活をも踏まえた連続的なキャリア開発を評価する新卒採用担当者の認識を明らかにし、③「礼儀、マナー」「コミュニケーション」は新卒採用担当者にとって、新卒採用で求める能力とキャリア開発教育で身につけてほしい能力のいずれにおいても高い認識であることから、キャリア教育における教育効果の可視化をし、④これらの能力については指導内容として捉え、今後のキャリア開発教育として取り扱う意義を示した。

第7章では4年制大学卒で新卒一括雇用制度により企業に正社員採用された30歳以内、入社1～3年目の男女408人を対象に、「新卒採用で求められた能力」「大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力」という2種の能力をWebの匿名自記式調査を実施し観察した。その結果、①新社会人が認識した新卒採用で求められた能力と大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力を測定し、②大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力よりも新卒採用で求められた能力の認識が高く、能力評価項目は、就活の一時点のキャリア開発のほうが卒後の職業生活をも踏まえた連続的なキャリア開発よりも評価する新社会人の認識を明らかにし、③「時間等の計画、自己管理」「基礎的知識、常識、教養」は新社会人にとって新卒採用で求められた能力とキャリア開発教育で身につけた能力のいずれにおいても高い自己認識であることから、キャリア教育における教育効果の可視化をし、④これらの能力については指導内容として捉え、今後のキャリア開発教育として取り扱う意義を示した。

以上を受けて、**第8章**では本研究の成果とその成果に対する総合考察を述べた。そして本研究の主な成果が二点挙げられた。第一の成果は体系化した能力評価項目を作成し、キャリア開発の各過程で能力を測定した点であり、第二の成果は大学生のキャリア開発を複数の対象者に対しても時間的にも拡張して捉え、能力の測定により大学生のキャリア開発には連続性があることを確認した点であった。そしてそのまとめとして、「**考え抜く力**」「**チームで働く力**」「**前に踏み出す力**」「**専門性**」「**アピアランス**」という5要因に割り付けられた28の能力評価項目のうち、キャリア開発の各過

程で特徴的に観察された7種の能力が、①教育初期の大学生・就活経験学生、②就活経験学生・新卒採用担当者、③教育初期の大学生・新社会人の三つの分類において、認識された能力として捉えることができたことを述べている。

最後に第9章では本研究の結論を述べた。限界と課題については後述する。

このように本研究では、先行研究で指摘されてきた研究課題に応え、大学のキャリア開発教育を通じて身につけた能力の測定と個人のキャリア開発の連続性を考慮し、大学のキャリア開発教育のための能力評価項目の提案を行うことができた。

第2節 限界と課題

最後に、本研究の限界と課題を6つ述べる。

第一に、本研究で新しく追記した能力評価項目は、あくまでも現状の日本の大学におけるキャリア開発教育で扱う能力だということである。ゆえに本研究で除外した能力もキャリア開発教育で不要なわけではない。今回、能力を集約化するにあたり共通性がなかった項目に関しては除外しているが、今後の課題として今後の日本社会においてキャリア開発能力として身につける必要性が出てくる可能性もあり、引き続きの検討が求められる。

第二に、本研究における授業介入はある1つの大学での結果に過ぎず、一般化する知見としては限界がある。社会の変化によって結果は異なることが研究の限界としてあり、今後の課題としてこの研究から得られた知見をより多くの対象者や授業に適用することを繰り返すことが必要である。また、作成した能力評価項目を活用したよりよいキャリア開発教育の実践も期待される。

第三に、本研究は縦断的研究ではないため、ひとりの人間のキャリア開発を連続的に追跡できていないという課題がある。今後は卒業生調査などの利用も含めひとりの人間を時系列に追跡するような調査を行う研究も必要となる。

第四に、大学生の連続的なキャリア開発を踏まえれば、新社会人を対象とした客観性のある評価も取り入れる必要がある。本研究の対象者はあくまでも大学生であったため、新社会人を対象とした客観性のある評価は行わなかった。今後は新社会人を対

象とし、例えば早期離職の有無や人事査定等の客観性の評価に取り組むことが期待される。

第五に、大学では身につけていなくても企業入社後に期待されて伸ばしてやるぞという能力もあると思われる。個人の連続的なキャリア開発を考慮するならば、企業入社後に伸長した能力を観察することも考えられる。

第六に、本研究では現在の大学のキャリア開発教育に適した能力評価項目を作成したが、今後も定期的に情報を収集し能力評価項目として新しい能力を発見し検討していくことが求められる。その際に、日本の大学のキャリア開発教育で現在どのような能力が教えられているかといった検討も加えていくこともあるだろう。

謝辭

本研究は筆者が2020年4月に経営学系の教員として新しい大学に赴任し、実際の教育フィールドで起きている課題を研究テーマとして設定し、早稲田大学大学院創造理工学研究科経営デザイン専攻プロフィットエンジニアリング研究大野高裕研究室にて博士論文としてまとめたものです。

主査である早稲田大学大学院創造理工学研究科大野高裕教授、副査である法政大学大学院キャリアデザイン研究科田澤実教授、早稲田大学大学院創造理工学研究科棟近雅彦教授、早稲田大学大学院創造理工学研究科野中朋美教授には大変にお世話になりました。

そして立命館大学 OIC 総合研究機構枝川義邦教授（指導時途中までは早稲田大学大学院創造理工学研究科）、東京富士大学経営学部高田真也准教授、早稲田大学大学院創造理工学研究科松野思迪講師にもゼミ指導を中心に大変にお世話になりました。

また早稲田大学大学院創造理工学研究科福重真一教授、大森峻一准教授、下野僚子准教授にも審査会を通し大変にお世話になりました。

さらに大野高裕研究室秘書の鈴木知子氏、株式会社 IHI 牧野公一氏、有限会社アール・ビー代表取締役右橋俊毅氏、株式会社ウォータータックインターナショナル代表取締役寺部優氏、株式会社 NTT データ細川徳之氏、東京大学大学院工学系研究科国際工学教育推進機構川中孝章准教授、大野高裕研究室の学生の皆様、日本経営工学会及び、日本経営システム学会にて本論文の業績となる論文について繰り返し査読をして下さった先生方、早稲田大学理工学研究科の事務の方々にも大変にお世話になりました。

以上の皆様に感謝の意を表すとともに、厚く御礼申し上げます。

最後に見守り励まして続けてくれた家族に本論文を捧げます。

2024年2月

早稲田大学大学院 創造理工学研究科 経営デザイン専攻 博士課程

齊藤絵理子

参考文献

第 1 章

- [1]厚生労働省：平成 23 年版 労働経済の分析—世代ごとにみた働き方と雇用管理の動向—<https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/roudou/11/dl/02-1.pdf> ,2012 (Last accessed. 2023/12/31)
- [2]本田由紀：若者と仕事「学校経由の就職」を超えて，東京大学出版会，2005 (ISBN-13：978-4130513111)
- [3]経済産業省：就業動向と人材確保・育成，https://www.meti.go.jp/report/whitepaper/mono/2023/pdf/honbun_1_2_1.pdf , 2023 (Last accessed. 2023/12/31)
- [4]厚生労働省：労働経済の分析 新型コロナウイルス感染症が雇用・労働に及ぼした影響，<https://www.mhlw.go.jp/content/12602000/000815912.pdf> , 2021 (Last accessed. 2023/12/31)
- [5]鷺見克典：ワーク・コミットメントの 4 形態における弁別的妥当性，日本経営工学会論文誌, Vol.48, No.1, pp.42-52, 1997
- [6]高島健太郎，西垣朋哉，渡邊汐音，竹下智之：若手従業員の「本業外のキャリア開発活動」への意欲と組織コミットメントの関係に関する分析，日本経営工学会論文誌, Vol.72, No.1, pp.12-23, 2021
- [7]内閣府：年次経済財政報告－「令和」新時代の日本経済，https://www5.cao.go.jp/j-j/wp/wp-je19/index_pdf.html , 2019 (Last accessed. 2023/12/31)
- [8]総務省：平成 30 年度版情報通信白書，<https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h30/html/nd101100.htm> , 2018 (Last accessed. 2023/12/31)
- [9]日本経済団体連合会（経団連）：産学協働による自律的なキャリア形成の推進，<https://www.keidanren.or.jp/policy/2022/039.html?v=p> , 2022 (Last accessed. 2023/12/31)
- [10]宮城まり子：ウィズ・コロナ時代のキャリア形成，日本労働研究雑誌, Vol.729, pp.79-83, 2021
- [11]日本経済団体連合会（経団連）：Society 5.0 時代を切り拓く人材の育成 企業と働き手の成長に向けて https://www.keidanren.or.jp/policy/2020/021_honbun.pdf

- ,2020 (Last accessed. 2023/12/31)
- [12]Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. : Impacts of the Covid-19 pandemic on life of higher education students: Global survey dataset from the first wave, *Data in Brief*, Vol.39,107659, 2021
- [13]文部科学省：中央教育審議会：初等中等教育と高等教育との接続の改善について，https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm ,1999 (Last accessed. 2023/12/31)
- [14]文部科学省：大学における社会的・職業的自立に関する指導等（キャリアガイダンス）の実施について，https://www.mext.go.jp/b_m-enu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1288248.html, 2009 (Last accessed. 2023/12/31)
- [15]山本清：財務にみる法人化後の大学行動，*大学財務経営研究*, Vol.5, pp.3-14, 2008
- [16]堀籠崇：大学教育とキャリア：経営・経済学からのアプローチ，*創生ジャーナル*, Vol.1, pp.41-49, 2018
- [17]Guichard, J.: A century of career education: Review and perspectives, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol.1, No.3, pp.155-176, 2001
- [18]苅谷剛彦：「能力主義」に囲まれて 高卒就職者の職業配分と学校に委任された「教育的」選抜，*教育社会学研究*, Vol.43, pp.148-162, 1988
- [19]文部科学省・厚生労働省・経済産業省：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，https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afielfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf ,2011 (Last accessed. 2023/12/31)
- [20]e-GOV : 大学設置基準 , <https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=331M50000080028> ,2011 (Last accessed. 2023/12/31)
- [21]平沢和司：大学から職業への移行に関する社会学的研究の今日的課題，*日本労働研究雑誌*, Vol.542, pp.29-37, 2005
- [22]川嶋太津夫：変わる労働市場，変わるべき大学教育，*日本労働研究雑誌*, Vol.629, pp.19-30, 2012
- [23]小杉礼子：大学生の就職とキャリア-「普通」の就活・個別の支援，勁草書房，2007 (ISBN-13 : 978-4326653300)

- [24] 本田由紀：教育の職業的意義 一若者，学校，社会をつなぐ，筑摩書房，2009 (ISBN-13：978-4480065230)
- [25] マイケル・ヤング，窪田鎮夫，山元卯一郎（訳）：メリトクラシー，至誠堂，1982 (ISBN-13：978-4817848895)
- [26] 竹内洋：日本のメリトクラシー，東京大学出版会，1995 (ISBN-13：978-4130511063)
- [27] 本田由紀：多元化する「能力」と日本社会 ハイパー・メリトクラシー化のなかで，NTT 出版，2005 (ISBN-13：978-4757141049)
- [28] 石田光男：賃金制度改革の着地点，日本労働研究雑誌，Vol.554, pp.47-60, 2006
- [29] 天野郁夫：教育学大全集 5「教育と選抜」，第一法規，1982 (ISBN-13：978-4474146051)
- [30] 高崎美沙：就活からの学習：大学生のキャリア探索と初期キャリア形成の実証研究，中央経済グループパブリッシング，2023 (ISBN-13：978-4502452710)
- [31] 田澤実：大学生のキャリア発達の心理学的研究，中央大学乙第 400 号，国立国会図書館，2010 (書誌 ID 000011037932)
- [32] OECD and The European Commission：Career guidance: A handbook for policy makers (Summary in Japanese) https://www.oecd-ilibrary.org/career-guidance-summaryjapanese_5lh20j7mj4g5.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fcomponent%2F9789264015210-sum-ja&mimeType=pdf , 2004
- [33] 下村英雄：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，労働政策研究・研修機構ディスカッションペーパー，Vol.10-06, pp.1-63 , 2010
- [34] 日本大百科全書：類義語辞典，<https://kotobank.jp/word/> , n.d. (Last accessed. 2023/12/31)
- [35] 渡辺三枝子，大庭さよ：キャリアの心理学 キャリア支援への発達的アプローチ，ナカニシヤ出版，2007 (ISBN-13：978-4779512940)
- [36] Bowles, S., Gintis, H., Osborne, M.：The Determinants of Earnings: A Behavioral Approach, *J. Econ. Lit.*, Vol.39, No.4, pp.1137-1176, 2001
- [37] Michael, T.：Community, anarchy, and liberty, Cambridge University Press, 1982 (ISBN-13：978-0521246217)

- [38]松下佳代：学習成果とその可視化，高等教育研究，Vol.20, pp.93-112, 2017
- [39]文部科学省：新しい学習指導要領等を目指す姿 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364316.htm ,2019 (Last accessed. 2023/12/31)
- [40]文部科学省：キャリア教育の推進, https://www.mext.go.jp/apollon/mod/pdf/mext_propulsion_20180223.pdf, 2008 (Last accessed. 2023/12/31)
- [41]リクルート進学総研：2016 年高校の進路指導・キャリア教育に関する調査 <https://souken.shingakunet.com>research>.assets> , 2017 (Last accessed. 2023/12/31)
- [42]西野真由美，白水始，後藤顕一：「21 世紀型能力」の明確化で教育はどう変わるのか？，VIEW21, Vol. 2, pp. 42-47 ,2014
- [43]尾川満宏，甲原定房：短期インターンシップの教育効果とは何か？：参加学生を対象とした意識調査の分析から，山口県立大学学術情報, Vol. 8, pp. 41-50, 2015
- [44]日本経済団体連合会（経団連）：採用と大学教育の未来に関する産学協議会 2021 年度報告書 産学協働による自律的なキャリア形成の推進，<https://www.keidanren.or.jp/policy/2022/039.html> , 2022 (Last accessed. 2023/12/31)
- [45]初見康行：若年者の早期離職，中央経済社，2018 (ISBN-13：978-4502261619)
- [46]若林満，星野靖雄：組織内キャリア発達とその環境，経営行動科学, Vol.19, No.2, pp.77-108, 2006

第 2 章

- [47]厚生労働省：第 2 節 日本的雇用システムと今後の課題 https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/roudou/13/dl/13-1-5_02.pdf ,2013 (Last accessed. 2023/12/31)
- [48]齊藤絵理子：大学のキャリア教育における批判的課題の再整理，日本教育工学会研究報告集, Vol.20, No.4, pp. 61-68, 2020
- [49]海老原嗣生：お祈りメール来た，日本死ぬ「日本型新卒一括採用」を考える，文藝春秋，2016 (ISBN-13：978-4166611058)

- [50]岩脇千裕：大学新卒者採用における「望ましい人材」像の研究 著名企業による言説の二時点比較をとおして，教育社会学研究，Vol.74，pp.309-327，2004
- [51]児美川孝一郎：日本における「キャリア教育」実践の展開，生涯学習とキャリアデザイン，Vol.3，pp.49-66，2006
- [52]桑原千幸，鈴木克明：キャリア教育の評価研究の枠組みと動向，日本教育工学会第27回全国大会，pp.261-262，2011
- [53]日本商工会議所：広がる！深まる！商工会議所のキャリア教育 <https://www.jcci.or.jp/2022kyouiku/jireisyu2022.pdf> ， 2022 （ Last accessed. 2023/12/31）
- [54]経済同友会：経済同友会インターンシップ推進協， <https://www.doyukai-internship.or.jp/> ， n.d. （ Last accessed. 2023/12/31）
- [55]国立教育政策研究所：21世紀能力 日本型資質・能力の枠組み， https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pf_pdf/20130627_4.pdf ， 2013 （ Last accessed. 2023/12/31）
- [56]ILO：Global framework on core skills for life and work in the 21st century， https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_813222/lang--en/idex.htm ，2021 （ Last accessed. 2023/12/31）
- [57]文部科学省：「生きる力」と資質・能力について ， https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryo/attach/1329017.htm ，1996 （ Last accessed. 2023/12/31）
- [58]内閣府：人間力， <https://www.tfu.ac.jp/stu-dents/feature/arnp890000001r3x-att/human.pdf> ， 2003 （ Last accessed. 2023/12/31）
- [59]厚生労働省：企業が若者に求める就職基礎能力 <https://www.mhlw.go.jp/houdou/2004/04/h0427-2b.html> ， 2004 （ Last accessed. 2023/12/31）
- [60]文部科学省：各専攻分野を通じて培う「学士力」， https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu10/siryu/attach/1335215.htm ，2008 （ Last accessed. 2023/12/31）
- [61]文部科学省：キャリア発達にかかわる諸能力 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfil

- e/2012/05/21/1320712_04.pdf ,2013) (Last accessed. 2023/12/31)
- [62]経済産業省：人生100年時代の社会人基礎力
<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html> , 2018 (Last accessed. 2023/12/31)
- [63]小杉礼子：需給両面の変化に対する大学のキャリア形成支援の課題 新規大卒者の採否で重視する能力, キャリア教育研究, Vol.25, No.1, pp.1-14, 2007
- [64]日本経済団体連合会（経団連）：選考にあたって特に重視した点 新卒採用に関するアンケート調査結果, <https://www.keidanren.or.jp/policy/2018/110.pdf> ,2018 (Last accessed. 2023/12/31)
- [65]電通育英会：大学生のキャリア意識調査報告書 2016 大学生活で身についた能力
https://www.dentsuikueikai.or.jp/wpcontent/uploads/2018/06/college_career_report2016.pdf , 2018 (Last accessed. 2023/12/31)
- [66]OECD：The Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo)
<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> , 1999 (Last accessed. 2023/12/31)
- [67]EU：Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework,
<https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>, 2007 (Last accessed. 2023/12/31)
- [68]ATCS：21st- Century Skills Assessment & Teaching of 21st Century Skills
<http://www.atc21s.org/> , 2009 (Last accessed. 2023/12/31)
- [69]UNESCO：Transferable Skills in Technical and Vocational Education and Training(TVET) ,<https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=577>, 2014 (Last accessed. 2023/12/31)
- [70]Guerra, N., Modecki, K., Cunningham, W.：Developing social-emotional skills for the labor market: The PRACTICE model, *World Bank Policy Research Working Paper*, Vol.7123, 2014
- [71]WEF：21st Century Skills, New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology , <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/> , 2015 (Last accessed. 2023/12/31)
- [72]UNICEF：Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East

- and North Africa, <https://www.unicef.org/mena/reports/reimagining-life-skills-and-citizenship-education-middle-east-and-north-africa>, 2017 (Last accessed. 2023/12/31)
- [73]MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE : Skill shift Automation and the Future of the Workforce, <https://espas.secure.europarl.europa.eu/orbis/document/skill-shift-automation-future-workforce>, 2018 (Last accessed. 2023/12/31)
- [74]ILO : Core skills, Portability of Skills ,https://www.ilo.org/skills/areas/skills-for-youth-employment/WCMS_672179/langen/index.htm , 2007; 2013; 2017; 2019 (Last accessed. 2023/12/31)
- [75]United States : What work requires of schools: A SCANS report for America 2000. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills”, US Department of Labor<https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A8189> , 1991 (Last accessed. 2023/12/31)
- [76]Australian Education Council-Mayer Committee : Key competencies for post compulsory education and training, Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A28045> ,1992 (Last accessed. 2023/12/31)
- [77]Fundación Chile, Ministerio de Educación de Chile : educarchile HABILIDADES PARA EL SIGLO XXI, <https://www.educarchile.cl/la-educacion-hoy#habilidades-siglo-xxi> ,n.d. (Last accessed. 2023/12/31)
- [78]Pillai, S., Fernandez, A : Soft skills & Employability skills, <https://nasscom-foundation.org/skills-for-employability/#> ,2018 (Last accessed. 2023/12/31)
- [79]The MultiCare Youth Foundation in Jamaica : Core Skills for employment, <https://myfjamaica.org/> , n.d. (Last accessed. 2023/12/31)
- [80]The Technical Education and Skills Development Authority (TESDA) : Basic Competencies Integrated with 21st Century Skills <https://www.tesda.gov.ph/About/TESDA/20883>, 1994 (Last accessed. 2023/12/31)
- [81]柴崎直人 : <小笠原流> 日本の礼儀作法・しきたり, PHP 研究所, 2008 (ISBN-

13 : 978-4569699509)

- [82] Peggy P., Anna P., Lizzie P., Daniel P. : Emily Post's Etiquette, 18, Harper Collins , 2011 (ISBN-13: 978-0061740237)
- [83] 佐々木眞由美 : 現代青年のマナー観について: 礼儀作法の形成過程, 北海学園大学大学院経営学研究科研究論集, Vol.10, pp.25-37, 2012
- [84] Goffman, E. : INTERACTION RITUAL. Essay on Face to-Face Behavior, Pantheon , 1982 (ISBN-13 : 978-0394706313)
- [85] Bolton, R., Bolton, D. G. : Social style/management style: Developing productive work relationships, Amacom , 1984 (ISBN-13: 978-0814476178)
- [86] 久保貞也 : 第 2 章 QC 品質管理, 村杉健, 岡田好史 (編) : わかりやすい経営工学 – 初心者のビジネス技法 36, 理工図書, 2009 (ISBN-13 : 978-4844607441)
- [87] 経済同友会 : 企業の採用と学校教育に関するアンケート調査結果 <https://www.doyukai.or.jp/policyproposals/articles/1999/991213a.html>, 1999 (Last accessed. 2023/12/31)
- [88] 国立教育政策研究所 : 児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について <https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/sinro/1hobun.pdf>, 2002 (Last accessed. 2023/12/31)
- [89] 荻谷剛彦 : 学習時間の研究 努力の不平等とメリトクラシー, 教育社会学研究, Vol.66, No.213-230, 2000
- [90] 中村高康 : 大衆化とメリトクラシー – 教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス –, 東京大学出版会, 2011 (ISBN-13 : 978-4130562201)
- [91] 労働政策研究・研修機構 : 大学生の就職・募集採用活動等実態調査結果, JILPT 調査シリーズ, Vol.16, No.1, 2005

第 3 章

- [92] マクロミル : マーケティングリサーチ用語集, https://www.macromill.com/research_words/, n.d. (Last accessed. 2023/12/31)
- [93] Super, D.E : The Psychology of Careers; An introduction to Vocational

Development, Harpar & Row, 1957 (ISBN-13 : n.d.)

- [94]文部科学省：キャリア教育とは何か キャリア教育の必要性和意義，
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2013/09/11/1320712_03.pdf , 2013 (Last accessed. 2023/12/31)
- [95]文部科学省：キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書，
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801.htm 2004 (Last accessed. 2023/12/31)
- [96]広岡亮蔵：現代学力大系 第2 学力と基礎学力，明治図書，1958 (ISBN-13 : n.d.)
- [97]伊吹勇亮，木原麻：PBL への準備授業における受講前後のメタ認知能力の変化，
京都マネジメント・レビュー，Vol.38, pp.285-295, 2021

第4章

- [98]ベネッセコーポレーション：マナビジョン 大学の偏差値一覧， <https://manabi.be>, 2021 (Last accessed. 2023/12/31)
- [99]清水一：大学の偏差値と退学率・就職率に関する予備的分析:社会科学系学部のケース，大阪経大論集, Vol.64, No.1, pp.57-70, 2013
- [100]嶋信宏：大学生のソーシャルサポートネットワークの測定に関する一研究，教育心理学研究， Vol.39, No.4, pp.440-447, 1991
- [101]安藤りか：大学におけるキャリア教育に対する批判について 再批判に向けた問題の整理，名古屋学院大学論集， Vol.52, No.1, pp.133-147, 2015
- [102]下村英雄：キャリア教育の心理学-大人は子どもと若者に何を伝えたいか，東海教育研究所，2009
- [103]児美川孝一郎：キャリア教育のウソ，筑摩書房，2013 (ISBN-13 : 9784480688996)
- [104]Spence, M.: Job market signaling, *The Quarterly Journal of Economics*, Vol.87, No.3, pp.355-374, 1973
- [105]Becker, G. S.: Investment in human capital: A theoretical analysis, *Journal of political economy*, Vol.70, No.5, Part 2, pp.9-49, 1962
- [106]田澤実，梅崎修：大学難易度と学業成績が就職活動の開始時期，活動量，活動結

- 果に与える影響－全国の文系学部の大学生を対象にして－，法政大学キャリアデザイン学部紀要，Vol.9, pp.229-252, 2012
- [107]荒井一博：教育の経済学：大学進学行動の分析，有斐閣，1995 (ISBN-13：978-4641067651)
- [108]Jonathan, S.：Better Presentations: A Guide for Scholars, Researchers, and Wonks, Columbia University Press, 2016 (ISBN-13：978-0231175210)
- [109]高橋佑磨，片山 なつ：伝わるデザインの基本 よい資料を作るためのレイアウトのルール，技術評論社，2021 (ISBN-13：978-4297119850)
- [110]文部科学省：大学設置基準の概要，<https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/content/000152951.pdf>，n.d. (Last accessed. 2023/12/31)
- [111]文部科学省：育成を目指す資質・能力と個別最適な学び・協働的な学び，https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/senseiouen/mext_01488.html，2017 (Last accessed. 2023/12/31)
- [112]文部科学省：教育課程内外の活動，家庭・地域連携について，https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/076/siryu/__icsFiles/afieldfile/2016/05/31/1371318_4.pdf，2016 (Last accessed. 2023/12/31)
- [113]文部科学省：教学マネジメントを支える基盤－FD・SDの高度化に向けた提言－，https://www.mext.go.jp/content/1417857_002.pdf，2019 (Last accessed. 2023/12/31)

第5章

- [114]上村和申：大学就職指導組織と大学生の就職，政治学研究論集，Vol.16, pp.1-18, 2002
- [115]前川明：アンケート結果からみる学生が期待するキャリア教育について，流通科学大学高等教育推進センター紀要，Vol.4, No.14, pp.13-28, 2019
- [116]上田晶美：大学生の就職率調査の現状とその問題点，嘉悦大学研究論集，Vol.54, No.2, pp.137-151, 2012
- [117]梅崎修，田澤実：大学教育と初期キャリアの関連性，日本労働研究雑誌，No.619,

第 6 章

- [118]平沢和司：就職内定企業規模の規定メカニズム:大学偏差値と OB 訪問を中心に, RIHE, Vol. 31, pp. 57-68 , 1995
- [119]小杉礼子：大学生の進路選択と就職活動, 高等教育研究, Vol. 30, pp. 85-105, 2008
- [120]永野仁：大学生の就職行動とその成果, 日本労務学会誌, Vol. 4, No. 1, pp. 56-63, 2002
- [121]永野 仁：大学生の就職と採用－学生 1,143 名, 企業 658 名, 若手社員 211 名, 244 大学の実証分析, 中央経済社, 2004 (ISBN-13 : 978-4502585807)
- [122]永野仁：就職活動成功要因としての就職意識-大学生調査の分析, 政経論叢, Vol. 73, No. 5-6, pp. 93-113, 2005
- [123]田澤実, 梅崎修：初期キャリアの決定要因－全国大学 4 年生の追跡調査 大学生の学びとキャリア－入学前から卒業後までの継続調査の分析, 法政大学出版局, pp. 59-76, 2013 (ISBN-13 : 978-4588686061)
- [124]梅崎修：成績・クラブ活動と就職－新規大卒市場における OB ネットワークの利用, 松繁寿和(編):大学教育効果の実証分析 ある国立大学卒業生たちのその後, 日本評論社, 2004 (ISBN-13 : 978-4535583764)
- [125]花田光世, 宮地夕紀子, 森谷一経, 小山健太：高等教育機関におけるキャリア教育の諸問題, Keio SFC journal, Vol.11, No.2, pp.73-85, 2011

第 7 章

- [126]厚生労働省：人材育成への活用方法, <https://www.mhlw.go.jp/bunya/nouryoku/syokunou/dl/39.pdf>, n.d. (Last accessed. 2023/12/31)
- [127]厚生労働省：若手・中堅・ベテラン社員へのインタビュー集, <https://www.mhlw.go.jp/file/06Seisakujouhou11800000Shokugyououryokukaiha>

- tsukyoku/0000086098.pdf, n.d. (Last accessed. 2023/12/31)
- [128]厚生労働省：人材育成事例 233,
https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/jinzaikaihatsu/training_employer/jinzaikusei233.html, n.d. (Last accessed. 2023/12/31)
- [129]CO・OP 学生総合共済《学生総合共済》新社会人コース
<https://coopkyosai.coop/thinking/lineup/shakaijin/> (Last accessed. 2023/12/31)
- [130]経済産業省：平成 21 年度就職支援体制調査事業 大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知度向上実証に関する調査,
https://selectra.jp/sites/selectra.jp/files/pdf/201006daigakuseinosyakaijinkannoh_aakutonintido.pdf, 2010 (Last accessed. 2023/12/31)
- [131]松浦美晴, 神戸康弘：学生のとらえる「社会人に必要とされる力」, 山陽論叢, Vol.20, pp.77-87, 2013
- [132]松浦美晴, 神戸康弘：「社会人に必要な力」を大学生活の中で育成することを学生はどうとらえているか, 山陽論叢, Vol.21, pp.131-145, 2015
- [133]田澤実：大学生は社会をどのように捉えているのか, 法政大学キャリアデザイン学部紀要, Vol.18, pp.91-105, 2021
- [134]田澤実, 梅崎修：新社会人は社会をどのように捉えているのか 勤務先で能力を活かすことへの自己評価の違いに注目して, 法政大学キャリアデザイン学部紀要, Vol.19, pp.77-92, 2022
- [135]二宮祐：若手社会人の社会観と大学教育 キャリアや実践的な教育を受けた経験に着目して, 関西大学高等教育研究, Vol.10, pp.123-130, 2019
- [136]小川和孝：「学校から職業への移行」をめぐる近年の研究動向と課題, 東北大学文学研究科研究年報, Vol.71, pp.54-68, 2022
- [137]高橋功, 久保田靖子：日本人学生における入学時のキャリア形成に対する意識とその後の変化の実態調査, 山陽論叢, Vol.19, pp.28-38, 2012
- [138]文部科学省：大学・大学院, 専門教育 高等教育機関の概要と振興,
https://www.mext.go.jp/a_menu/01_d.htm, 2022 (Last accessed. 2023/12/31)

第 8 章

- [139]Super, D. E., Douglas T. H. : Career development: Exploration and planning, *Annual review of psychology*, Vol.29, No.1, pp.333-372, 1978
- [140]佐藤厚 : 仕事管理と労働時間, 日本労働研究雑誌, Vol.575, pp.27-38, 2008
- [141]五十嵐敦 : 大学におけるキャリア教育の実践, 日本キャリア教育学会 (編) : キャリア教育概説, 東洋館出版社, 2008 (ISBN-13 : 978-4491042640)
- [142]濱中義隆 : 就職結果の規定要因: 大学ランクと「能力自己評価」 に注目して, RIHE, Vol.52, pp.33-45 , 1998

研究実績

早稲田大学 博士（経営工学） 学位申請 研究業績書

氏名： 齊藤 絵理子 印

(2024年2月1日現在)

種類別	題名、 発表・発行掲載誌名、 発表・発行年月、 連名者（申請者含む）
a.論文	○ 齊藤絵理子：“新社会人のキャリア開発に対する能力観—新社会人と新卒採用者との比較を通して—”，日本経営システム学会誌，Vol.40，No.3（2024） *2024年3月掲載
	○ 齊藤絵理子：“非難関大学生がキャリア開発授業の受講効果として自己評価した能力”，日本経営システム学会誌，Vol.40，No.1，pp.11-25（2023）
	○ 齊藤絵理子：“キャリア開発教育を評価する能力尺度の開発と大学のキャリア開発教育から雇用への接続効果及び大学生が自己認識する能力の検討”，日本経営工学会，Vol.74，No.3，pp.105-119（2023）
c.講演 (海外)	○ Eriko SAITO, Takahiro OHNO：“Self-perceived competencies acquired through university career development education by young employees in their first three years as new graduates in Japanese company”，APIEMS2023 (Asia Pacific Industrial Engineering & Management System Conference2023)，Parallel Session 3.1 Sustainable Development Goals & Sustainable Lifestyle (SDG11) p.56（2023）
c.講演 (国内)	齊藤絵理子：“新社会人のキャリア開発に対する能力観”，第70回日本経営システム学会，全国研究発表大会（2023春季大会），大会予稿集，pp.190-191（2023）
	齊藤絵理子：“偏差値別にみた大学のキャリア開発教育の効果と大学生が自己認識するキャリア開発能力”，キャリアデザイン学会CDIJ第18回研究大会，大会予稿集，pp.57-59（2022）
	齊藤絵理子：“人的資本開発の観点からみた大学生の身につけるべきキャリア能力”，第66回日本経営システム学会，全国研究発表大会研究大会（2021春季大会），大会予稿集，pp.84-86（2021）
	齊藤絵理子：“大学のキャリア教育における批判的課題の再整理，日本教育工学，若手研究大会 Vol.20，No.4，pp.61-68（2020）