

経営学部のキャリア教育  
-19年間のキャリア教育の検証-

安 久 典 宏      高 尾 明 照      羽 石 寛 寿

Career Education of Faculty of Business Administration  
- Reexamination of on 19years career education -

Michihiro AGU      Akiteru TAKAO      Kanjyu HANEISHI

2 0 1 6. 2

「経営情報研究」 Vol. 23, No. 1, 2 別刷  
摂南大学経営学部

## 研究ノート

### 経営学部のカリキュラム教育 -19年間のキャリア教育の検証-

Career Education of Faculty of Business Administration  
- Reexamination of on 19years career education -

摂南大学 安久典宏  
Setsunan University Michihiro AGU

帝塚山大学 高尾明照  
Tezukayama University Akiteru TAKAO

摂南大学 羽石寛寿  
Setsunan University Kanjyu HANEISHI

**【要 約】** 摂南大学経営学部は2006年キャリア支援科目を学部の専門科目として取り入れ体系化した。文部科学省が大学設置基準を改正し、大学の専門科目の中にキャリアガイダンスの要素を含めると言及した2010年を遡る4年前である。また、経営学部ではインターンシップが提唱される以前より、職業能力開発として実施されており、キャリア教育の重要性が学部の伝統として育まれていたことが分かる。

大学のグローバル化や社会経済の不安定、若者の就業の問題が顕在化する中、政府は大学教育改革の中心にキャリア教育を据えた方針に大きく舵を切った。しかし、その中の多くの大学は、まだ体制づくりの途上であり、現在も実質化に向けて取り組んでいる。

そこで私たちは、摂南大学経営学部の状況を詳らかにし、キャリア教育を受講した学生や社会人を対象にした調査報告などを振り返り公にすることの意義を感じたのである。

大学教育で学生をいかに育てて社会に送り出していくか、今最も求められている教育とは何か、我々に課せられた課題は多い。

### 【キーワード】

キャリア支援教育、インターンシップ、PBL、社会人基礎力、モチベーション

## 1. はじめに

摂南大学経営学部におけるキャリア教育の始まりは、インターンシップ科目といえる。大学の教育理念である「知的専門職業人」の育成を目指して、1997年より羽石等が就業体験教育を始められていた。その後2006年には専門科目の中のキャリア科目として、より経営学部の特徴を前面に展開してきた。

本報告の前半では、キャリア教育の歴史とキャリア教育の定義を再確認し、後半では今までの研究報告について時系列的に紹介する。最後に今後の経営学部の目指すべきキャリア教育の方向性を示す。

## 2. キャリア教育の歴史とわが国のキャリア教育への取り組み

2006年に摂南大学経営学部で必修専門科目として始まったキャリア教育の成果をまとめた「大学におけるキャリア教育の研究」を摂南大学経営学部紀要の『経営情報論集』や『工業経営研究』などにおいて報告してきた。この章では大学におけるキャリア教育の変遷をたどり、摂南大学が果たしてきた役割とこれからさらに発展深化するであろうキャリア教育の課題について振り返る。

### 2.1 日本のキャリア教育

わが国で「キャリア教育」の言葉が最初に使われたのは、1999年12月16日の中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」[1]の中の「学校教育と職業生活の接続の改善のための具体的方策」の中である。「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育（望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育）を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある。キャリア教育の実施に当たっては家庭・地域と連携し、体験的な学習を重視するとともに、学校ごとに目標を設定し、教育課程に位置付けて計画的に行う必要がある。また、その実施状況や成果について絶えず評価を行うことが重要である。」-中略-「こうした観点に立って、他省庁や関係団体の協力も得ながら、在学中のインターンシップの促進等による体験的活動を重視していくことや、企業経験者によるキャリアアドバイザーの配置、教員のカウンセリング能力の向上等による進路に関するガイダンス、カウンセリング機能の充実を初等中等教育及び高等教育において進めていく必要がある。その際、生徒等の職業適性や興味・関心を適切に測定する方法の研究・開発を進めていくことが求められる。」と述べている。また、高校教育の多様化が一層進行し、これまで以上に多様な能力、履修歴等を有する学生が大学に進学してくることが予想される。このような状況を踏まえると、「接続」の課題を4つ挙げている。その中でキャリア教育に関連するものとして、「今後は、生涯の各時期にわたって、いつでも学習できるような環境や条件を整備するとともに、初等中等教育段階にあっては、知識の一方的な教え込みではなく『自ら学び、自ら考える力』の

育成、高等教育段階にあっては、初等中等教育段階で身に付けられた『自ら学び、自ら考える力』を基礎として『課題探求能力』の育成を図ることが重要である。」としている。

その後、文部科学省は「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(2004)」の中で、キャリア教育の定義を「『キャリア概念』に基づいて『児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育』をとらえている」と定義している [2]。

これらの答申を受け、社団法人国立大学協会 教育・学生委員会が「大学におけるキャリア教育のあり方ーキャリア教育科目を中心にー (2005)」[3] では、キャリア教育を「学生（以下院生を含む）のキャリア発達を促進する立場（目的）から、それに必要な独自の講義的科目やインターンシップなどを中核として、大学の全教育活動の中に位置づけられる取り組みである」と考える。このようなキャリア教育のねらいは大学の正規の教育活動だけでなく、学生による様々の自発的活動、広く企業等の事業所や地域社会における活動や仕事、家庭生活や交友関係等を通して実現されるものである。」とし、さらに、具体的なキャリア教育の中で学生が習得すべき目標を4つ示している [4]。

1) 「キャリア設計能力」

社会や職業社会への「移行期」にあたり、自らの将来・人生をおおまかにでもしっかりと設計できること。

2) 「キャリア・職業観」

職業生活の中で自分が何を実現しようとするのか、職業に対してどういう意味づけをするのかを明確にすること。

3) 「キャリア・職業の選択」

自分はどの道を歩むのかを判断、選択できること。

4) 「職業・専門能力」

そのためには何をなすべきなのか（専門能力の修得）、などを明確にすること。

また、キャリア形成やキャリア発達に関わる大学の取り組みを

1) 学生のキャリア・職業観の形成や将来設計能力の育成を意図した、計画的、集団的な教育課程上の＜学生全体に対してのキャリア教育＞

2) 個々の学生の進路・職業選択に関する＜個別的キャリア支援・学生指導＞

3) 学生のキャリア発達・形成に資する、彼らによる＜自発的学習活動・課外活動等への支援＞に大別している [5]。

この社団法人国立大学協会 教育・学生委員会の報告は、今後の大学におけるキャリア教育の指針となりうると考える [6]。

## 2.2 米国と日本のキャリア教育改革の変遷

米連邦教育局マーランド長官（Marland,S.P.）が1971年テキサス州ヒューストンで「キャリア教育」に言及し、「すべての教育はキャリア教育であるべきである。教育者の努力は高卒後直ちに有益な仕事に従事する生徒を育成し、あるいは進学者のための適切な教育に向けられ

なくてはならない」との有名な演説は『キャリア教育の父』にふさわしい。

教育の最優先課題はキャリア教育であるとして HEW（連邦健康福祉省）にキャリア教育課（課長ホイト）を新設（1974）。さらに、連邦教育局にキャリア教育専門部局を新設、全米キャリア教育審議会を設置（1976）、翌年には連邦法「キャリア教育奨励法」を成立させた。そしてその間のキャリア教育への連邦補助金は、19800 万ドルに上ったのである [7]。

米国のキャリア教育改革は当時、わが国には広がらなかった。1971 年の社会教育審議会で「生涯教育」という文言が答申されたが、当時の高等学校の進路指導の主流は進学指導であって、大学への進学率は毎年 10%もの伸びを続け 2009 年には 50%を超えたのである。大学進学率の伸びは必然的に中学・高校と企業の入社後教育を前提にした就職制度の崩壊を起こし [8]、大学卒業者の正規社員以外の就業形態の増加にも繋がったと考えられ、就業後 3 年での離職率が 30%を越えフリーターやニートと呼ばれる若者が増加するなど、ようやくキャリア教育の重要性に注目が集まりだした [9]。中でも企業とそこで働く職業人とを研究対象としていた人材開発に重きを置いた多くの教育者がこの分野で指導的役割を果たすのである。後に関連団体によるインターンシップ実施状況調査が開始された。既に摂南大学経営学部(当時の経営情報学部)では就業体験教育としての実績を重ねおり、いち早くインターンシップのイニシアチブをとり関西における指導的役割を担った [10]。

### 2.3 1995 年（平成 7 年）～2004 年（平成 16 年）

1997 年 1 月に文部省の「教育改革プログラム」[11]の中でインターンシップは「学生が自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」と定義し同年 9 月、通商産業省、労働省とともに「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」を発表した [12]。政府、大学、産業界はこの考え方に沿ってインターンシップの普及・推進を図ってきた。15 年後の 2014 年、文部科学省・厚生労働省・経済産業省の 3 省は「日本再興戦略」（2013 閣議決定）を踏まえ「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」を改訂し、インターンシップの教育目的を明確にし、コーディネーターの役割と必要性を明確化した [13]。

1998 年 10 月の大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改革方策について－競争的環境の中で個性が輝く大学－」では「大学等においては、この 10 年間に於いて、本審議会答申等を受けて改革が進められ成果をあげてきているが、更に大胆な改革を速やかに推進していくことが強く求められている」と述べている。21 世紀初頭の社会状況を、「1）一層流動的で複雑化した不透明な時代、2）地球規模での協調・共生と一方では国際競争力の強化が求められる時代、3）少子高齢化の進行と産業構造や雇用形態の大きな変化、4）職業人の再学習など生涯学習需要の増大、5）豊かな未来を拓く学術研究の進展」[14]であると分析して、大学の構造改革を強く求めた答申であった。

2003 年政府に「若者自立・挑戦戦略会議」が設置され、「若者自立・挑戦プラン」が内閣府・文部科学省・厚生労働省・経済産業省より発表された [15]。

なお、2004 年に企業等と大学が共に人材育成のための情報交換や研鑽を目的に羽石が創設した「産学連携—人材育成研究会」が発足し、現在も活動を行っている。

## 2.4 2005 年（平成 17 年）～ 2014 年（平成 26 年）

- ・ 2005 年「産学連携－高度人材育成推進委員会」が文部科学省により発足。
- ・ 2006 年「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」が厚生労働省より発表。  
摂南大学経営学部「初年時必須科目－キャリアデザイン」が始まる。
- ・ 2009 年 大学におけるキャリアガイダンスの制度化 [16]。
- ・ 2010 年 大学設置基準が改正されすべての専門科目に職業へのガイダンス機能を持たせるようになった。
- ・ 2011 年「大学生の就業力育成支援事業」（予算 30 億円）では採択大学の大幅な増加で全国の大学で一斉にキャリア教育が普及。

今後、育てる能力とその方法、またその測定方法について各大学における報告が続くものと考えられる。

## 3. キャリアの定義およびキャリア教育

一般的にキャリアという場合は「仕事の経歴」を指す。さらに詳しく論説したもの [17] によると、キャリアとは、大きく 3 つの意味があると定義している。第一が「専門的職業」、第二が「特定の仕事に携わった経験」、そして最後が「組織における地位」である。また、対象を「仕事をする成人」と限定し、年齢層は 20 歳から 60 歳くらいまでとしている。

この主張は、「狭義のキャリア」を意味するが、学校教育におけるキャリアを考える場合は、この狭義の捉え方では「キャリア教育」を語ることはできない。キャリア教育を広義の意味でのキャリアと捉えると「キャリア＝生涯学習」と考えられる。

生涯にわたる能力開発とライフデザインについて仙崎武氏は「基本的には、ホイット (Hoyt, K. B.1973) が提唱する『キャリアは生涯を通じて得る仕事の全体』との観点に立ち、有給・無給の仕事はもとより、人間の生涯にわたる生き方や進路選択を含めた『キャリア』を中心素材として検討する。」と述べている [18]。

### 3.1 キャリア教育について

キャリア教育の位置づけとしては、「進路指導」と「職業教育」を包含し、学生一人一人の「生きる力」の育成の観点に立った教育と考える。

キャリア教育においては、「キャリア発達を促す指導（キャリア設計能力）」と「進路を決定のための指導（企業を選択できる能力）」とが系統的に対応していけるように、規範意識やコミュニケーション能力など幅広い能力の形成を支援することが必要と考える [19]。

文部科学省は、「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（審議過程概要）」の中でキャリア教育を「社会的・職業的自立に向け、必要な知識、技術、態度をはぐくむ教育」としている [20]。この考え方をもとに「社会的・職業的自立に関する指導（キャリアガイダンス）等」の実施を大学に義務づけている。

内容としては、

- ① 教育課程（正課授業等）を通じて、それぞれの個性・特色や学問分野に応じた取り組み。
- ② 厚生補導（学生の人間形成を図るために行われる正課外の諸活動における様々な指導・支援等、具体的には課外教育活動・職業指導等）への取り組みを挙げている。

社会的・職業的自立に関する指導（キャリアガイダンス）等に係る規定を大学教育に義務化した理由としては、誰もが大学に進学できる社会へと変化し、大学教育への「質の保証」が強く求められてきていることがある。具体的には、若者の過半数が大学に進学する高等教育の「ユニバーサル段階」に到達してきている。学生が職業を通じて社会とどのように関わっていくのか、明確な課題意識と具体的な目標を持ち、それを実現するための能力を身につけられるようにすることが大学に求められている。また、職種や事業所の規模・業務内容等が多様化している中、大学教育に対するより即戦力となる実技を身に付けた人材育成が強く求められている。

#### 4. 経営学部におけるキャリア教育

経営学部が1997年からスタートしたインターンシップの参加者の推移を表3に示しておく。

経営学部では、2006年から1年生の前期の必修科目として「キャリアデザイン入門（現：キャリアデザイン）」がスタートした。キャリア教育に対する取り組みは、従来の就職時期だけを意識した「就職指導」ではなく、1年次から4年次まで各年次を通じてキャリア支援科目（キャリア科目、演習・卒業研究）を開講し、学生に早い段階で将来の目標を持たせ、それを実現するためには専門科目とどのように結びつければよいかを考える機会を与えた。4年間の学生生活ならびに学生各自のキャリア設計を見据えた取り組みを実践している。

2006年当初のキャリア支援科目と2015年度の科目を比較して紹介する（表1、表2参照）。

表1：2006年度キャリア支援科目

年次	前期／後期	科目内容	備考
1 年生	前期	キャリアデザイン入門	専門科目・必須・2単位
		元気の出る経営学	専門科目・選択・2単位
	後期	インターンシップ基礎	専門科目・選択・2単位
2 年生	前期	ベンチャービジネス論	専門科目・選択・2単位
	後期	ビジネスプラン	専門科目・選択・2単位
3 年生	前期	インターンシップⅠ	専門科目・選択・2単位
	後期	インターンシップⅡ	専門科目・選択・1単位
		経営事例研究	専門科目・選択・2単位
4 年生	通年	卒業研究	専門科目・必修・4単位

表 2：2015 年度キャリア支援科目

年次	前期／後期	分類	科目内容	備考
1 年生	前期	キャリア科目	キャリアデザイン	専門科目・必修・2 単位
	後期		インターンシップ基礎	専門科目・選択・2 単位
2 年生	前期		ベンチャービジネス論	専門科目・選択・2 単位
	後期		ビジネスプラン	専門科目・選択・2 単位
			職業能力開発	専門科目・選択・2 単位
3 年生	前期		ビジネスインターンシップⅠ	専門科目・選択・2 単位
			情報と職業	専門科目・選択・2 単位
	後期		ビジネスインターンシップⅡ	専門科目・選択・1 単位
1 年生	前期	演習	基礎演習	専門科目・必修・2 単位
後期	専門基礎演習		専門科目・必修・2 単位	
2 年生	通年		演習Ⅰ	専門科目・必修・4 単位
3 年生	通年		演習Ⅱ	専門科目・必修・4 単位
4 年生	通年		卒業研究	卒業研究

表 3：経営学部のインターンシップ参加者の推移

年度	人数
1997	3
1998	6
1999	31
2000	15
2001	9
2002	44
2003	33
2004	34
2005	26
2006	39
2007	37
2008	30
2009	57
2010	16
2011	33
2012	62
2013	68
2014	53
計	596

## 5. 学生のモチベーションと行動特性の関連性についての研究

上述のカリキュラム教育の方向性をもとに、学生が自ら考え課題を解決できる主体的な行動力を身に付けさせるために、学生のモチベーションと行動特性の関係性について調査を進めてき



た。それらを経営学部紀要「経営情報研究」や学会等で報告してきた。それらの結果を振り返り、今後の研究の方向性と教育指導の方策を探る。

以下の記述の構成は、まず研究の要約を示し、その後に使用した診断ツールと調査結果等について紹介する。

### 5.1 「大学におけるキャリア支援教育の研究」[21]

本報告では、摂南大学経営情報学部でキャリア教育の授業が開講され3年目を迎える(2008年2月現在)、大学生のキャリアに対する自己理解や職業意識について考察し、今後の課題について分析研究を試みた。内容としては、学生のモチベーションと行動特性との関係について、509名の学生(学科学年は様々である)に目標達成意欲診断と行動適応診断を使って分析を試みた。その結果、目標達成意欲診断のタイプA(成長志向努力型)には行動適応診断のリーダー的役割特性が多く、タイプD(無目的楽観型)にはメンバー的役割が多く見られた。このようなことから、現状維持に甘んじ、受動的な特徴を持つタイプDの学生をタイプAに移行させるための指導・支援が課題であることが見えてきた。そのためには、各自が目標設定し成長するための計画力や行動するための能力開発の指導と支援が必要であることが明らかになった。

#### (1) 目標達成意欲診断とは

目標達成意欲診断とは、羽石らが個人属性診断[22]と呼んでいるもので、学生個人の職業に対する目標の達成意欲とそれに対する努力意識を調査するものである。質問は20項目から構成され、その内容は「自己統制感尺度」と「自己教育性・成長性尺度」の2つの因子(各10問ずつ)に分けられる。

目標達成意欲診断においては、自己統制感尺度と自己教育性・成長性尺度の2軸から大きく4つのタイプに分類することができる。4つのタイプを図1に示す。なお、これらの4つのタイプには以下のような特徴がある。

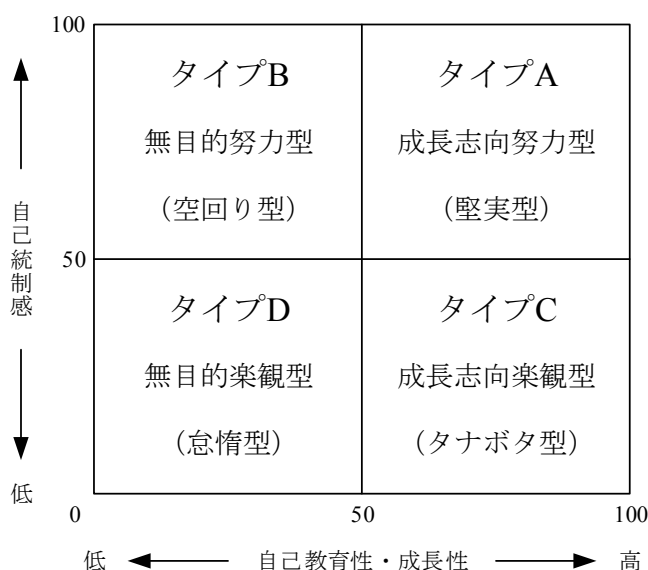


図1：目標達成意欲度診断の4タイプ

・タイプA（成長志向努力型）

キャリアスタイル診断においても意欲的にリーダーシップを発揮できる行動特徴を示しているといえる。

・タイプB（無目的努力型）

意欲や行動計画面で十分とはいえないが、とにかく行動すべきだと考えている点において、意識と行動の連動がうまく取れていない状態であるといえる。結果として、組織や現在置かれている環境の中でメンバー的役割として行動しようとする傾向がみられる。

・タイプC（成長志向楽観型）

特徴ある傾向が見いだせなかった。自分が成長しようとする意欲を強く持ち続けている場合は、他者依存的傾向が強まっても、あまり行動の特徴面では変化がないということだと推測される。

・タイプD（無目的楽観型）

目標や意欲が見いだせず、行動にうまく連動していない状況であることから、自分の殻の中にこもってしまいがちになり、外部との接触に消極的になっていることが伺える。

(2) 行動適応診断とは

行動適応診断は、1991年に（社）日本経営協会が開発した「DRAMA」[23]の中の行動特徴の6つの側面を準用し、大学生が理解しやすいように語句等の一部修正を行っている。その診断は、学生個人がリーダー的な役割特性を持っているか、メンバー的な役割特性を持ってい

るかを調査するものである。質問は24項目から構成され、その内容は、「アルバイト・実習・ゼミ」、「家庭」、「クラブ・サークル」、「ボランティア活動」の4つの場面設定（各6問ずつ）についての質問である。そして、「まとめ役タイプ」、「親方タイプ」、「仕切り屋タイプ」、「アーティストタイプ」、「アシスタントタイプ」、「縁の下の力持ちタイプ」の6つの傾向値から前者の3つのタイプを「リーダー的役割特性」と後者の3つのタイプを「メンバー的役割特性」に分類することができる。

## 5.2 「求められるキャリア教育の現状」[24]

本報告では、摂南大学経営情報学部でキャリア教育を受講した1年生とキャリア教育を受講していない3年生との比較分析を個人属性診断（目標達成意欲度診断）で行った。分析結果からは、1年生のキャリア教育を受講した学生の方が自己教育性・成長性の軸（X）が自己統制感の軸（Y）よりも高いことから、内発的な教育内容（目標設定・自己発見・将来設計）が影響を及ぼしている可能性があることが示された。

## 5.3 「大学におけるキャリア支援教育の研究」 第2報 [25]

本報告では、摂南大学経営情報学部でキャリア教育を受講した1年生の個人属性診断の目標達成意欲度診断とキャリアスタイル（行動特性）診断の相関関係について分析と考察を行った。

### （1）キャリアスタイル診断とは

キャリアスタイル診断とは、組織の中における個人の行動特性を診断するものである。質問は32項目から構成され、各質問の選択肢は「全くそうだ（5点）」から「全く違う（1点）」の5段階からなる。

各資質は2つの質問項目の合計値（最高10点、最低2点）から導き出される。また、各資質には対峙する資質があり（例えば、「組織的」に対峙する資質は「プライベート的」）、この各資質を図2に示すレーダーチャートにプロットし、それらを線で結んだ形状でキャリアスタ

イルを診断する。また、レーダーチャートの全体的な大きさで、回答者の物事の捉え方の力強さの強弱を掴むことができる。

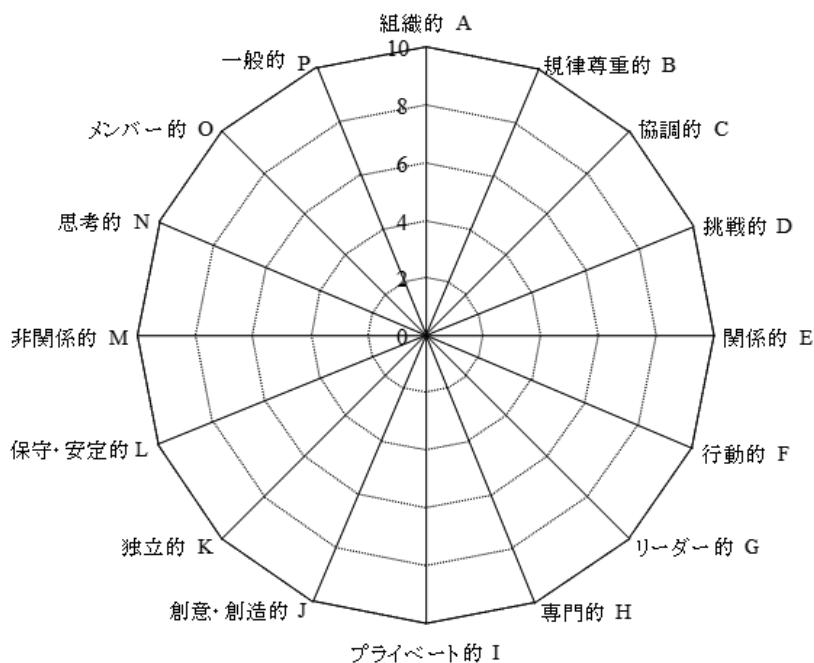


図2：キャリアスタイル診断のレーダーチャート

今回は前回の報告結果を基礎として、目標達成意欲度診断の特徴ある4つのタイプと組織における個人の行動特性（キャリアスタイル診断）との関連性について分析した。その結果、目標達成に対する成長意欲と行動特性の間にいくつかの特徴的な関連性を見出すことができた。

目標達成意欲度診断の4つのタイプとキャリアスタイル診断の各資質との比較から特徴をまとめたものを表5に示す。

表4：目標達成意欲度診断の4つのタイプとキャリアスタイル診断の項目との関連性

タイプ		キャリアスタイル診断の項目	特徴
A	成長志向努力型	「組織的」「独立的」「挑戦的」「創意・創造的」「リーダー的」	意欲的でリーダーシップを発揮
B	無目的努力型	「組織的」「メンバー的」	「大樹に寄らば」傾向あり
C	成長志向楽観型	(特徴ある項目不明)	特徴が見いだせず
D	無目的楽観型	「プライベート的」「メンバー的」「思考的」	従属的で自己中心的

今回の比較において、目標達成意欲度診断(図1)のタイプAとタイプC、タイプBとタイプDの比較については大きな差異は見られなかった。特に自己教育性・成長性が高いタイプAとタイプCに関しては、t検定の結果からも有意差は見られていない。これに対して、タイプAとタイプB、タイプCとタイプDの比較については、比較的多くの項目で有意差が見られている(表5)。このことから前回の報告[26]と同様、「目標達成意欲度診断」の自己統制感の軸よりも、自己教育性・成長性の軸が影響していると考えられる。つまり、今回の結果からも自己教育性・成長性が自己統制感よりも先行して出現するといえ、これは前回の報告を裏付ける結果でもある。そして、気持ちが不安定で現状維持に甘んじ、受身的な特徴を持つ目標達成意欲度診断のタイプD(無目的楽観型)の学生に対しては、まず自己教育性・成長性を高めるための指導・支援が彼らの自信獲得につながり、積極的行動へと導くことが明らかになった。

表5: 4つのタイプと各資質項目とのt検定結果

組織的	A	B	C	D	プライベート的	A	B	C	D
A				**	A				**
B	0.782			**	B	0.206			*
C	0.558	1.116		**	C	1.593	0.823		
D	4.361	3.890	2.995		D	3.774	2.470	1.842	
規律尊重的	A	B	C	D	創意・創造的	A	B	C	D
A					A				**
B	0.027				B	1.523			
C	0.413	0.289			C	0.196	1.149		*
D	0.068	0.021	0.418		D	3.320	0.936	2.524	
協調的	A	B	C	D	独立的	A	B	C	D
A					A		*		**
B	1.819				B	2.223			
C	0.927	1.030			C	0.966	1.226		
D	1.395	0.684	2.249		D	3.218	0.317	1.828	
挑戦的	A	B	C	D	保守・安定的	A	B	C	D
A		**		**	A				
B	2.795				B	0.702			
C	1.089	1.732		*	C	0.440	1.113		
D	3.247	0.398	2.325		D	0.268	1.046	0.145	
関係的	A	B	C	D	非関係的	A	B	C	D
A					A				
B	1.728				B	0.580			
C	0.040	1.523			C	0.949	1.127		
D	1.924	0.174	1.614		D	0.499	0.152	1.165	
行動的	A	B	C	D	思考的	A	B	C	D
A					A				**
B	1.636		*		B	1.198			
C	0.642	2.018		*	C	1.123	1.663		**
D	1.682	0.284	2.071		D	3.235	1.128	3.436	

(\*: 5% 有意、\*\*: 1% 有意)

リーダー的	A	B	C	D	メンバー的	A	B	C	D
A		**		**	A		**		**
B	2.705				B	3.978		**	
C	0.545	1.797		*	C	0.492	2.934		**
D	3.544	0.005	2.428		D	4.141	0.422	3.271	
専門的	A	B	C	D	一般的	A	B	C	D
A					A				
B	0.842				B	1.529			
C	0.165	0.867			C	0.215	1.322		
D	1.664	0.448	1.500		D	0.981	0.728	0.731	

(\*: 5% 有意、\*\*: 1% 有意)

#### 5. 4 「キャリア教育の実践と効果」 [27]

本報告では、摂南大学経営情報学部でキャリア教育を受講した1年生が3年生の時にどのように変化したかにつき、目標達成意欲度診断を使って比較考察した。また、H大学の社会人の学び直しの授業で同診断を活用し受講開始時と終了時の変化も考察した。その結果、1年次にはABCDの幅広い領域に分布していたが、3年次にはこの広がりがAの領域に集中するようになってきた。反対にCの領域の分布の減少が目立った。図3の点の大きさで人数の多さを示す（図3、表7）。

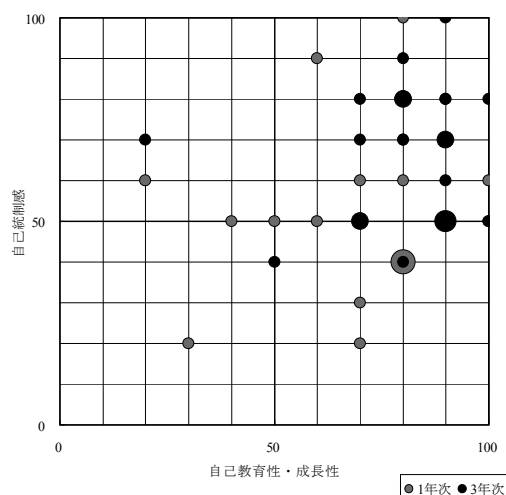


図3：目標達成意欲度診断の比較

表6：目標達成意欲度診断の各領域の分布

領域	1年次		3年次	
	人数	割合	人数	割合
A	8	38.1%	12	57.1%
AB	0	0.0%	0	0.0%
B	1	4.8%	1	4.8%
BD	1	4.8%	0	0.0%
AC	3	14.3%	6	28.6%
C	6	28.6%	1	4.8%
CD	0	0.0%	1	4.8%
D	1	4.8%	0	0.0%
X	1	4.8%	0	0.0%
合計	21	100.0%	21	100.0%

※ 4つの領域の特徴については、P.59のタイプの特徴を参照。

※ 「X」はX軸Y軸共に50点の交点

次に、表8に自己統制感、自己教育性・成長性それぞれの平均値と分散、さらに対応のある平均値の差の検定（t検定）を行った結果を示す。自己統制感については、1%で有意差が認められており、1年次よりも3年次の方が高い値である。また、自己教育性・成長性については、有意差は認められていないが、平均値は1年次よりも3年次で高い傾向がみられている。また、自己教育性・成長性は自己統制感に比べると、1年次から比較的高い値であることもわ

かる。さらに、分散については、全体的に1年次より3年次の方が小さく、特に自己統制感においては、分散の変化が大きい（分散は小さくなっている）。

これらのことから、特に自己統制感の値が上がるとともに、自己統制感の分散が小さくなり、1年次と比較して3年次では他者依存することなく自立的に行動できるようになったことを裏付けていると考えられる。つまり、自立的に行動しようとする意識が3年間に培われてきたことが推測される。

表7：単純集計とt検定結果

尺度	平均値(分散)		t 値
	1年次	3年次	
自己統制感	54.29 (445.71)	65.71 (285.71)	3.771**
自己教育性・成長性	70.00 (430.00)	79.52 (324.76)	1.719

※平均値は、100点を満点とした場合の数値

(\*\*：1%有意)

社会人の場合は、Aの領域への集中が目立った（図4、表9）。今回の社会人の結果と同じように意識と行動を学生に伴わせるためには、目的や目標を明確にした上で就業体験や授業でのロールプレイング、さらに地域社会への積極的なかかわりを持てるような企画運営活動（Project-Based Learning 課題解決型学習）への積極的な取組が求められていることが明確となった。

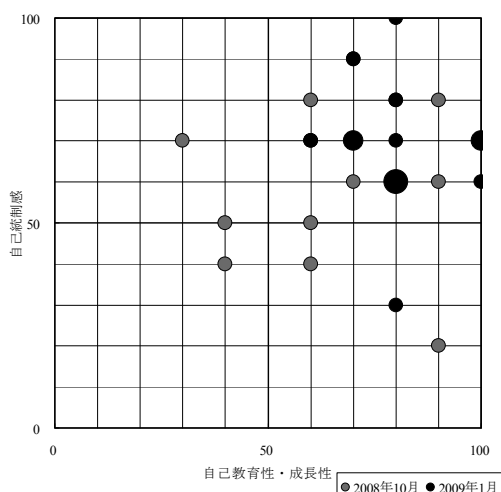


図4：目標達成意欲度診断の比較

表8：目標達成意欲度診断の各領域の分布

領域	2008年10月		2009年1月	
	人数	割合	人数	割合
A	8	57.1%	13	92.9%
AB	0	0.0%	0	0.0%
B	1	7.1%	0	0.0%
BD	1	7.1%	0	0.0%
AC	1	7.1%	0	0.0%
C	2	14.3%	1	7.1%
CD	0	0.0%	0	0.0%
D	1	7.1%	0	0.0%
X	0	0.0%	0	0.0%
合計	14	100.0%	14	100.0%

※「X」はX軸Y軸共に50点の交点

次に、表9に自己統制感、自己教育性・成長性それぞれの平均値と分散、さらに対応のある平均値の差の検定（t検定）を行った結果を示す。自己統制感については、5%で有意差が認められており、授業当初よりも終了時の方が高い値である。また、自己教育性・成長性については、有意差は認められていないが、授業当初よりも終了時で高い傾向がみられている（ $p=0.057$ ）。また、分散についても、全体的に授業当初よりも終了時の方が小さくなっている。これらのことから、自己教育性・成長性、自己統制感ともに全体的に良い方向に進んでいるといえる。マトリックスのタイプB、C、Dに分散していた受講生のうち1名を除いて全員がタイプAに移動した（表8参照）。自己統制感、自己教育性・成長性の値が高くなったことにより、意欲を持って積極的・自立的に行動するようになってきたと推測される。

表9：単純集計とt検定結果

尺度	平均値(分散)		t 値
	2008年10月	2009年9月	
自己統制感	60.71 (376.37)	68.57 (259.34)	2.349*
自己教育性・成長性	65.71 (380.22)	80.71 (145.60)	2.093

※平均値は、100点を満点とした場合の数値

(\*: 5% 有意)

## 5. 5 「職業適性能力と目標達成意欲度の関連性について」－大学におけるキャリア教育の事例として 第3報－ [28]

本報告では、摂南大学経営情報学部でキャリア教育を受講した1年生のキャリアデザイン力と職業適性能力、特に認知機能群(基礎学力)との関連について考察した。方法としては、キャリアデザイン力を見るために目標達成意欲度診断、職業適性能力を見るためには厚生労働省編一般職業適性検査の認知機能群の検査項目を使用した。本来、基礎学力が高い学生はキャリアデザインの力も高いであろうと考えていたが、今回の考察の結果はそうではなかった。t検定の結果から認知平均値の値が高いグループより低いグループの方が自己教育性・成長性の値が高いことが分かった（表9）。これらのことから、基礎学力の低い学生はより成長しようとする意欲があるが、基礎学力の高い学生は、成長意欲を失っている（不本意入学者が多い）のではないかという結果が見えてきたといえる。これらの学生に対処するためには、知識だけの詰め込み教育では不十分であり課題解決のための「参加型学習」や「体験型学習」を通して幅広い知見を身に付けることで、自分の生活や人生にどのにかかわっているかの取り組みが求められているということが示された。



表 10：単純集計と t 検定結果 (注 1)

尺度	平均値 (分散)		t 値
	認知平均 H n=111	認知平均 L n=115	
自己教育性・成長性	55.95 (451.60)	63.91 (362.62)	2.970**
自己統制感	49.73 (340.84)	52.43 (355.42)	1.089

(\*\*: 1% 有意)

(注 1) 認知機能群の平均値を上位と下位の 2 グループ (認知平均 H, 認知平均 L) に分け、自己教育性・成長性および自己統制感との差異を調査した。この上位グループとは、認知機能群の平均値が 118 点以上 ( $H \geq 118$ ) の学生であり、下位グループとは、平均値が 117 点以下 ( $L \leq 117$ ) の学生である。

### (1) 一般職業適性検査 (GATB) [29]

労働省編一般職業適性検査は、アメリカ労働省が 1944 年に開発した General Aptitude Test Battery (略して GATB と呼ぶ) を原案としたもので、日本の現状に合うように翻案し、1952 年に完成したものである。その後、1969 年、1983 年、1995 年に改定を行い現在に至っている。

現在の厚生労働省編一般職業適性検査は、多種多様な職業分野において仕事を遂行する上で必要とされる代表的な 9 種の能力 (適性能) を測定することにより、能力面からみた個人の理解や個人の適職領域の探索等、望ましい職業選択を行うための情報を提供することを目的とするものである。9 種の適性能は、それぞれ独自の意味を持っているが、各適性能の内部相関の値を手がかりにして、相互の関係の強さから次の 3 群に大別される。

認知機能群 (知的能力、言語能力、数理能力、書記的知覚)

知覚機能群 (空間判断力、形態知覚)

運動機能群 (運動共応、指先の器用さ、手腕の器用さ)

この分類は、集団やある規準と比較した場合の個人の特徴だけでなく、個人内の比較において、その特徴を明らかにすることができる。

本研究においては、厚生労働省編一般職業適性検査の認知機能群 (基礎学力) のデータを分析資料として活用した。

## 5. 6 「学生のモチベーションと社会が求める基礎力との関係性」 [30]

近年、社会や企業は大学卒業生に対し専門的知識や技術の他にコミュニケーションなどの社会で必要とされる社会人基礎力を求めるようになってきた。つまり、社会が求める人材像として、自ら目標に向かって主体的に行動を起こそうとする高いモチベーションが備わっていることが必要とされてきた。

そこで本研究は、学生のモチベーションと社会人基礎力との関係性について探究することを目的とする。その二つの関係性を調査するために、今回の調査では目標達成意欲度診断と社会人基礎力診断を利用した。その結果、両者には明確な関連性が見いだされた (表 11、図 5)。

表 11：グループごとの社会人基礎力の 12 の能力要素の平均値と F 値（注 2）

		自己教育性		自己統制感		F 値		
		50 点未満 (N=47)	50 点以上 (N=120)	50 点未満 (N=67)	50 点以上 (N=100)	自己教育性・ 成長性	自己統制 感	交互作用
A	主体性	65.79	68.45	64.72	69.70	1.577	7.752**	2.464
	働きかけ力	63.49	67.75	63.91	68.32	3.044	4.899*	2.009
	実行力	66.55	72.00	65.25	73.96	5.414*	18.556**	3.166
B	課題発見力	67.70	74.05	67.58	75.40	8.535**	16.855**	2.438
	計画力	62.21	67.95	61.58	69.52	6.388*	15.396**	1.287
	創造力	62.85	63.90	63.01	64.00	0.369	1.089	2.749
C	発信力	58.00	65.15	61.13	64.48	7.698	2.377	0.993
	傾聴力	75.23	79.90	77.61	79.24	4.831*	0.189	0.373
	柔軟性	75.74	77.25	75.37	77.80	0.388	0.864	0.808
	状況把握力	74.34	78.20	75.19	78.40	4.850*	4.559*	1.186
	規律性	82.77	85.40	82.81	85.90	1.690	2.016	0.400
	ストレスコントロール力	67.19	71.75	67.13	72.70	3.170	6.471*	1.495
A	アクション平均	65.28	69.40	64.63	70.66	4.870*	14.551**	3.852
B	シンキング平均	64.26	68.63	64.06	69.64	7.059**	15.950**	4.114*
C	チームワーク平均	72.21	76.27	73.21	76.42	9.628**	6.565*	0.252
	全体平均	68.49	72.65	68.78	73.29	10.244**	15.768**	2.677

(\*: 5% 有意, \*\*: 1% 有意)

(注 2) 目標達成意欲度診断の自己教育性・成長性尺度と自己統制感尺度のそれぞれの軸で 50 点以上と 50 点未満のグループに分類し、社会人基礎力の 12 の能力要素との間にどのような関係があるかを検討するために二元配置の分散分析を行った。表 12 に目標達成意欲度診断のグループごとの社会人基礎力の 12 の能力要素の平均値と分散分析結果 (F 値) を示す。

### (1) 社会人基礎力の 3 つの能力から見た考察

表 12 より、目標達成意欲度診断結果による社会人基礎力の 3 つの能力について考察する。

#### ①アクション（前に踏み出す力）

アクションは、自己統制感との有意差も高く、自助努力と大きく影響していると思われる。気力が充実した自立型（自己統制感の尺度で 50 点以上の範囲）であれば、「主体性」、「働きかけ力」、「実行力」が高まると考えられる。しかし「主体性」や「働きかけ力」は全体平均値と比べ低く、大学生に対しては、前向きに行動しようとする意欲を維持しながら目標に向かって行動する力を鍛えるような育成の方策が必要である。

#### ②シンキング（考え抜く力）

特に「計画力」は全体およびシンキングの平均値より低く、「創造力」については、有意差はなく、得点が低い結果となっている。これら二つの能力要素は、大学教育において従来、取り上げてこなかったことが影響している。

自己教育性・成長性や自己統制感を高めることで、「計画力」や「課題発見力」を向上させることにつながると思われる。また「創造力」は自己教育性・成長性、自己統制感との有

意差も見られないことから、新たな教育プログラムを行う必要がある。

### ③チームワーク（チームで働く力）

「傾聴力」や「状況把握力」、「柔軟性」、「規律性」は平均値が高いが、「柔軟性」や「規律性」、「発信力」は自己教育性・成長性、自己統制感との有意差は見られず、また「発信力」の平均値は低い。「傾聴力」は自己教育性・成長性との有意差は見られるが、自己統制感との有意差は見られない。特に「発信力」は平均値も、自己統制感との有意差はなく、この二つの能力要素の関係をみると自助努力感の高い学生は、聞く耳は持っているがそれを受けて自分から話すことは相手の話す内容によって話すかどうかの違いが見られる。

また「ストレスコントロール力」については、自己統制感との有意差がみられることから、気力が充実し、自助努力ができるかどうか、「ストレスコントロール力」に影響を与えている。

図5の「目標達成意欲度診断と社会人基礎力診断との関連性の集計結果」は図1のマトリクス図の上に表12「グループごとの社会人基礎力の12の能力要素の平均値とF値」で示された有意差が表れた8つの能力要素を配置したものである。

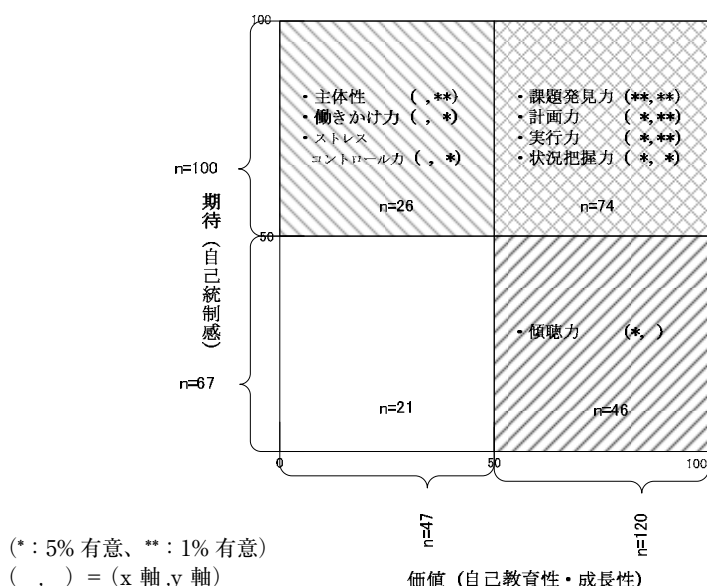


図5:「目標達成意欲度診断と社会人基礎力診断との関連性の集計結果」

## (2) 社会人基礎力

経済産業省は、社会人基礎力を「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」と定義し、図6に示すように、「職場等で活躍していく上で、社会人基礎力は必要な能力の一分野ではあるが、それがあれば十分というものではなく、例えば、『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）は仕事をする上でも、大変重要な能力として理解されている。また、人間として社会に出て活動するからには、『人間性、基本的な生活習慣』（思いやり、公共心、倫理観、基本的なマナー、身の回りのことを自分でしっかりとやる等）をきちんと身に付けていることがあらゆる活動を支える基盤となることは間違いないと考えられる。」[31] としている。

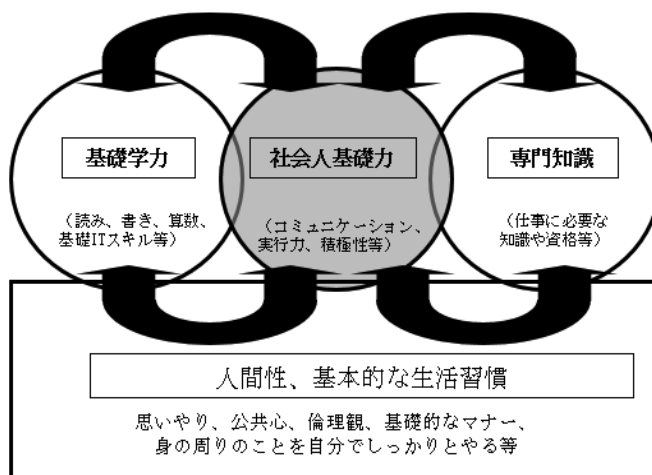


図6：職場や地域社会で活躍する上で必要となる能力

出典：「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5ページ

社会人基礎力は、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力とさらに細分化された12の能力要素から構成される（表13）。

表12：社会人基礎力の能力要素

分類(3つの能力)	能力要素	内容
アクション (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
シンキング (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
	創造力	新しい価値を生み出す力
チームワーク (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聴く力
	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

出典：経済産業省「社会人基礎力に関する研究会－『中間取りまとめ』－」

### (3) 社会人基礎力診断

本研究における社会人基礎力診断とは、経済産業省が提唱する「社会人基礎力」の3つの能力、12の能力要素(表12参照)からそれらの能力の傾向を診断するものである。今回使用した質問項目は36項目(12の能力要素×各3項目)から成り、各質問は5段階で、各能力要素は100点満点で算出した。

## 6. これからの人材育成の方向性

大学教育において特にキャリア教育では、学生個々人の目標設定を考えるための原動力となる「動機付け(モチベーション)」を与え(興味や関心を抱かせる)、学生自身に行動を起こさせることが重要だと考える。そして、学生たちが困難な課題や失敗に遭遇しても、そこから這い上がっていくための能力と自ら考え行動できる社会人基礎力を身に付けさせることがこれからの課題といえる。

### 6.1 マルチモチベーション理論と生涯学習

人間行動を引き起こすモチベーション(動機づけ)は村杉によると二つの軸で表すことができる[32]。「生存的-生成的」軸(横軸)は、生活行動が経済的、物質的な欲求に基礎を置いているか、それとも精神的、創造的な欲求に基礎を置いているかを示している。そして、もう一つの「個人的-集団的」軸(縦軸)は、生活行動が個人中心的か、それとも集団的かを示している。これら二つの軸の組み合わせによって、人間行動を引き起こす欲求は、「経済的欲求」、「人間関係欲求」、「自己実現欲求」、「意味探求欲求」に区分できる。

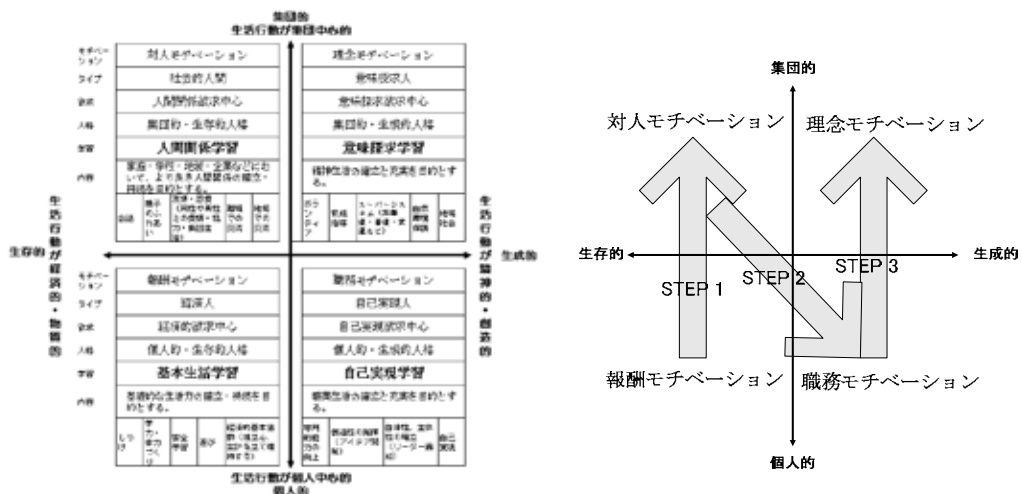


図7：モチベーションと生涯学習の関係

これら4つの欲求は、それぞれ「報酬モチベーション」(基本的生活学習)、「対人モチベーション」(人間関係学習)、「職務モチベーション」(自己実現学習)、「理念モチベーション」(意味探究学習)の要因となり(左下から矢印の方向に欲求が上昇する)、マルチモチベーション理論と生涯学習の考え方を関係付けたものが図7である[33]。

## 6. 2 学生の人材育成のためには

人材育成の目標と考えられるところは、当然ひとつに決めつけられないが、理想としては集团的・生成的人格を持ち、意味探究型の人材が求められるであろう。つまり、精神的に安定した生活(仕事)の確立と充実ができることが考えられる。そのような学生の育成が求められており、経営学部の担当教員一人一人がこれらのことを自覚し取り組んでいくことが望まれている。

## 7. おわりに

近年、多くの大学においてキャリア形成のための支援教育(授業)が展開されており、大学独自の取り組みを進められている。摂南大学経営学部ではインターンシップ制度を導入して19年、キャリア教育は10年が経過した。その成果について調査研究・分析を進めてきた。

その結果、自己教育性・成長性は自己統制感よりも先行して出現する傾向があることが判明した。学生に対する指導では学生に明確に目標設定をさせ、その目標実現のための方策を検討させることが、自信の獲得につながり積極的行動へと導くことが明らかになったといえる。

また、無目的入学者の増加傾向に伴う学力低下とモチベーションの関係を考察してきたが、結果として基礎学力が高い学生はモチベーションも高いという仮説は成り立たなかった。これらのことから、大学におけるキャリア教育は「キャリアデザイン力」と「職業適性能力」の指導強化にゆだねられているともいえる。

社会人基礎力の獲得には、学生の意欲やモチベーションが大きく関係していることが明らかになった。社会人基礎力向上のためには、大学のキャリア教育において学生の意欲や意識を高めると共に、苦手とする能力要素を高めるための取り組みが必要といえる。そのために、まず学生各自が、将来どのような仕事に就きたいか、それを実現するために今、何をすべきかを低学年のうちから考え、そのための行動を起こすことの重要性を理解させ、学生各自が社会で活躍していくために不可欠な「社会人基礎力」の能力要素を高めるための行動(学習)が必要であると考えられる。そのための方策として、以下の点を挙げて実施する。

### (1) 入学当初からのキャリア形成科目の実施

無目的入学者の増加傾向を背景に、キャリア形成科目等を通して入学時から将来のキャリア設計の重要性を認識させ、また、学生各々が大学生活の中でやるべきこと、やりたいことを実現させるための計画を立て実行できる行動特性(PDCAサイクルの実践)を早い段階から身に付けさせることが重要だといえる。

## (2) 基礎的能力やプレゼンテーション能力向上のための取り組み

平均値が最も低い能力要素である「発信力」を身に付けるためには、日本語を正確に「書ける」、「話せる」という基礎的能力やプレゼンテーション能力などが必要と考える。基礎的訓練として新聞記事などを読み、まとめを発表するといったことやビブリオバトル等が有効であろう。

## (3) アクティブラーニング等への参加を促す

学生に対してインターンシップやPBL (Project Based Learning 課題解決型学習)、アクティブラーニングなどの体験型プログラムへの参加を促し、チーム等で課題や目的に向かって積極的に取り組ませることによりモチベーションを高めることにつながり、結果として社会人基礎力の向上につながると考える。

このように摂南大学経営学部では、十数年にわたりインターンシップやキャリア教育の面において他大学のキャリア教育の実践例として先導的役割を果たしてきた。今後も今までの取り組みを反省し、より良いキャリア教育の歴史を重ね成果を学生に還元すると共に、意志を同じくする教職員と手を携えて一歩前に進んでいく所存である。

## 引用文献

- [1] 文部科学省「初等中等教育と高等教育との接続の改善について (答申)」1999 年  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/attach/1309745.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/attach/1309745.htm)
- [2] 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～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～の骨子」2004 年  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002/003.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002/003.htm)
- [3] 社団法人国立大学協会教育・学生委員会「大学におけるキャリア教育のあり方ーキャリア教育科目を中心にー」2005 年
- [4] 社団法人国立大学協会教育・学生委員会、同上書 4 ページ
- [5] 社団法人国立大学協会教育・学生委員会、同上書 4-6 ページ
- [6] 寿山泰二「エンプロイアビリティにみる大学生のキャリア発達論 新時代の大学キャリア教育のあり方」金子書房、2012 年、44-46 ページ
- [7] 先崎武・藤田晃之・三村隆男・下村英雄訳「キャリア教育 - 歴史と未来 (原題 Career Education: History and Future, K.B. Hoyt)」社団法人雇用問題研究会、2005 年
- [8] 大久保幸夫編「新卒無業 - なぜ、彼らは就職しないのか」東洋経済新報社、2002 年
- [9] 小杉礼子編「フリーターとニート」勁草書房、2005 年
- [10] 産学連携教育日本フォーラム編「インターンシップ産学連携教育白書」2005 年
- [11] 橋本内閣「変革と創造」～6つの改革「教育改革プログラム」1997 年  
<http://www.kantei.go.jp/jp/kaikaku/pamphlet/p32.html>
- [12] 文部科学省、厚生労働省、経済産業省「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」1997 年
- [13] 文部科学省、厚生労働省、経済産業省「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」2014 年、2-6 ページ
- [14] 文部科学省大学審議会「21 世紀の大学像と今後の改革方策について - 競争的環境の中で個性が輝く大学 - (答申)」1998 年  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_daigaku\\_index/toushin/1315932.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm)
- [15] 内閣官房・内閣府・文部科学省・厚生労働省・経済産業省「若者自立・挑戦のためのアクションプランについて」2003 年

- [16] 文部科学省「大学設置基準及び短期大学設置基準の一部改正する省令の施行について（通知）」2010 年
- [17] 宗方比佐子・渡辺直登編「キャリア発達の心理学」川島書店、2002 年、2 ページ
- [18] 仙崎武・池場望・宮崎冴子「新訂 21 世紀のキャリア開発」文化書房博文社、1997 年 209 ページ
- [19] 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～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～」2004 年、14 ページ  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1288248.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1288248.htm)
- [20] 中央教育審議会 大学分科会 質保証システム部会「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（審議経過概要）」2009 年 12 月 15 日
- [21] 羽石寛寿、安久典宏、西岡久充「大学におけるキャリア支援教育の研究」経営情報研究、第 15 巻 2 号、2008 年、89-108 ページ
- [22] 羽石寛寿、地代憲弘、外島裕、松田浩平、渡辺文夫「経営診断の理論と技法 一人的側面を中心として」同友館、1995 年、119-130 ページ
- [23] NOMA ライフプラン基本委員会「NOMA ライフプラン研修 DRAMA」、社団法人日本経営協会、1991 年、4-9 ページ
- [24] 羽石、安久、西岡、高尾「求められるキャリア教育の現状—大学におけるキャリア教育の事例として第 1 報—」工業経営研究、第 22 巻、2008 年、89-108 ページ
- [25] 羽石、安久、西岡「大学におけるキャリア支援教育の研究 第 2 報」経営情報研究、16 巻 2 号、2009 年、45-61 ページ
- [26] 羽石、安久、西岡、高尾、前掲書 [25]
- [27] 羽石、安久、西岡、高尾「キャリア教育の実践と効果—大学におけるキャリア教育の事例として第 2 報—」工業経営研究、第 23 巻、2009 年、151-157 ページ
- [28] 安久、羽石、西岡、高尾「職業適性能力と目標達成意欲度の関係性について—大学におけるキャリア教育の事例として第 3 報—」工業経営研究、第 24 巻、2010 年、97-100 ページ
- [29] 厚生労働省職業安定局編著：「労働省編一般職業適性検査手引」、社団法人雇用問題研究会、1995 年、9-13、81-84 ページ
- [30] 安久、羽石、西岡、高尾「学生のモチベーションと社会が求める基礎力との関係性」—大学におけるキャリア教育の研究第 4 報—」工業経営研究、第 29 巻、2015 年、（査読審査中）
- [31] 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、5 ページ  
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/honbun.pdf> (2006)
- [32] 村杉健「経営の意味探求」、税務経理協会、2000 年、4-6 ページ
- [33] 関西生涯学習問題研究会（羽石寛寿、村杉健、地代憲弘 他）「交野市生涯学習基本構想」1991 年、18-20 ページ

## 参考文献

- (1) 大久保幸夫「キャリアデザイン入門Ⅰ」、日本経済新聞社、2007 年
- (2) 小野田博之「自分のキャリアを自分で考えるためのワークブック」、日本能率マネジメントセンター、2005 年
- (3) 経済産業省「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」2010 年、15-16 ページ  
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/201006daigakuseinosyakaijinkannohaakutonintido.pdf>
- (4) 清水和秋、三保紀裕「大学での学び・正課外活動と「社会人基礎力」との関係性」関西大学社会学部紀要、第 44 巻第 2 号、2013 年、53-73 ページ
- (5) 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（答申）」1999 年
- (6) 中央教育審議会大学分科会大学教育部会「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力をはぐくむ大学へ」2012 年  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1319065.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1319065.htm)
- (7) 椿美智子、松田洋平、土井由希子、野口裕貴「理工系大学生の社会人基礎力向上のための要素間の関係についての研究」行動計量学、第 39 巻第 1 号、2012 年、11-32 ページ



- (8) 西道実「社会人基礎力の測定に関する尺度構成の試み」プール学院大学研究紀要、第51号、2011年、217-228 ページ
- (9) 二村英幸「個と組織を生かすキャリア発達の心理学 自律支援の人材マネジメント論」金子書房、2009年
- (10) 林保、宮本美沙子監訳「ヒューマンモチベーション」金子書房、2003年
- (11) マイナビ採用サポネット「2010年新卒採用予定及び採用活動に関する企業アンケート結果」24 ページ  
[http://saponet.mynavi.jp/release/saiyou/data/saiyouyotei\\_2010.pdf](http://saponet.mynavi.jp/release/saiyou/data/saiyouyotei_2010.pdf)
- (12) 宗方比佐子、渡辺直登「キャリア発達の心理学 仕事・組織・生涯発達」川島書店、2007年
- (13) 村杉健「作業組織の行動科学」税務経理協会、2004年、101 ページ
- (14) 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会議報告書」2004年
- (15) 柳井修「キャリア発達論 - 青年期のキャリア形成と進路指導の展開 -」ナカニシヤ出版、2006年
- (16) 横山征次「紙飛行機が会議室を舞った(人生を決める社会人基礎力)」講談社、2008年
- (17) 渡辺かおり、山田香、内藤淳「企業における若年層の社会人基礎力の年次変化に関する考察」RMSmessage、2011年、Vol.23、36-41 ページ
- (18) 渡辺峻編著「大学生のためのキャリア開発」、中央経済社、2005年
- (19) 渡辺三枝子編著「キャリアの心理学」、ナカニシヤ出版、2003年
- (20) 羽石寛寿、地代憲弘、外島裕、松田浩平、渡辺文夫「経営組織診断の理論と技法」—人的側面を中心として—同友館、2000年