

---

# 高等教育とコンピテンシー形成に 関する日欧比較研究

---

(課題番号 14310128)

平成 14 ～ 16 年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究 B(1)）

(平成 14・15 年度研究成果報告書)

2004 年 3 月

研究代表者 吉 本 圭 一

(九州大学大学院人間環境学研究院)



2004 年 5 月 吉日

各位

『高等教育とコンピテンシー形成に関する日欧比較研究』中間報告書の送付について

拝啓

初夏の候、ますます御健勝のことと拝察し、お喜び申し上げます。

さて、表記の通り、平成 14～16 年度科学研究費補助金（基盤研究 B(1)）の研究課題『高等教育とコンピテンシー形成に関する日欧比較研究』（課題番号 14310128）の、平成 15 年度までの研究成果を中間報告書としてとりまとめましたので、寄贈させていただきます。よろしくご笑納下さい。

本研究は、日欧の企業関係者、教育関係者、高等教育の専門研究者などのご協力を得て、教育学サイドから、また比較の枠組みをもって、大卒者の初期キャリアについてのインタビュー調査を中心として進めてきたものです。本年度は、さらにインタビュー調査を蓄積し、これら調査研究を総合して、大卒者の人材育成にとって意味ある大学教育改革のあり方、日本的な大学教育を前提とした企業における人材育成のあり方を検討するという課題に向けて、最終報告をとりまとめたいと思っております。

今後ともどうぞよろしくご指導ご鞭撻お願い申し上げます。

敬具

研究代表者 吉本 圭一

（九州大学大学院人間環境学研究院）





---

# 高等教育とコンピテンシー形成に 関する日欧比較研究

---

(課題番号 14310128)

平成 14 ～ 16 年度文部科学省科学研究費補助金 (基盤研究 B(1))

(平成 14・15 年度研究成果報告書)

2004 年 3 月

研究代表者 吉 本 圭 一

(九州大学大学院人間環境学研究院)



## はしがき

この報告書は、平成 14～16 年度科学研究費補助金（基盤研究 B(1)）研究課題『高等教育とコンピテンシー形成に関する日欧比較研究』（課題番号 14310128）の、平成 15 年度までの研究成果を中間報告書としてとりまとめたものである。

今日、大学教育改善への社会的な関心が高まっている。しかし、大学教育はいま本当に改善への道を邁進しているのだろうか。立場、見方によっては、混迷、迷走の渦中にあるという評価も可能なように思われる。特に、経済社会からは、若者のフリーター論と絡めて、エンプロイヤビリティ（雇用可能能力）の育成に関する大学の努力を求める声高なメッセージが聞こえてくる。他方では、高校までの基礎学力問題を考えて大学の教養教育改善も課題となっている。いろいろな改革方法論を取り入れるということについて全否定の議論はなさそうだが、だからといって、あらゆる取組みに手を出すことが教育の体系として適切なのだろうか、その全体的な方向性を見定めきれないまま走り出しているというのが現状ではないのだろうか。

こうした教育改革は、いったい大卒者の人材育成にとってどのような意味を持つのだろうか。このことを考えるためには、まず、日本的大卒人材育成の過程で大学教育がこれまでどのような役割を果たしてきたのかを確認しておくことが重要である。本研究は、これまでの労働経済学サイドのアプローチとは異なる視点を持って、教育学サイドから大卒者の初期キャリアについての企業インタビュー調査を行い、その課題にアプローチしようとするものである。

本中間報告書までの 2 年間の研究は、日欧の企業関係者、教育関係者、高等教育の専門研究者などのご協力、ご支援を得て進めてきたものである。いちいち名前を挙げないが、この場を借りて、ご協力を頂いた皆様に感謝を申し上げたい。

平成 16 年 2 月

研究代表者 吉本 圭一

## 研究組織

### 研究代表者

吉本圭一 九州大学・大学院人間環境学研究院・助教授（第1、4章）

### 研究分担者

小杉礼子 労働政策研究・研修機構・副統括研究員（第5章）

秋永雄一 東北大学・大学院教育学研究科・教授

夏目達也 東北大学・アドミッションセンター・教授（第9章）

坂野慎二 国立教育政策研究所・教育政策・評価研究部・総括研究官（第8章）

小方直幸 広島大学・高等教育研究開発センター・助教授（第7章）

稲永由紀 香川大学・大学教育開発センター・講師（第3章）

### 海外共同研究者

Ulrich Teichler 独・カッセル大学・高等教育職業研究センター・教授（所長）

John Brennan 英・公開大学・高等教育研究情報センター・教授（所長）

Jean-Jacques Paul 仏・ブルゴーニュ大学・教育経済学研究所・教授（副学長）

Rolf van der Velden 蘭・マーストリヒト大学・教育労働市場研究センター・統括研究員

### 研究協力者

Egbert de Weert 蘭・トゥエンテ大学・高等教育政策研究センター・主任研究員  
（第2、10章、参考資料(2)(3)）

Catherine Ris 仏・ニューカレドニア大学・準教授（参考資料(4)）

安部恵美子 長崎短期大学・保育学科・教授

中島弘和 福岡県立香椎工業高等学校・教諭

立石和子 九州看護福祉大学・看護福祉学部・助手（第11章）

山田裕司 九州大学・大学院人間環境学府・博士後期課程（第6章）

## 目次

第1章	研究の課題と方法	1
第一部 企業インタビュー調査：採用と初期キャリア		
第2章	General Purposes, Design and Structure – The Employer Survey in the CHEERS Project –	7
第3章	企業からみた日欧学卒者の評価 – 企業インタビュー調査概観 –	21
第4章	日本的初期キャリアモデルの外資系企業への浸透	31
第5章	近年の外資系企業の採用・人事管理	39
第6章	英国企業・公的部門インタビュー調査の分析 – 学卒者の採用とキャリア形成 –	55
第二部 コンピテンシーと大学教育		
第7章	大学教育の職業的レリバンス研究におけるコンピテンシーのインパクト – 採用場面に着目して –	71
第8章	ドイツにおけるコンピテンシー	81
第9章	フランスにおける「コンピテンシー」をめぐる議論と高等教育政策への インパクト	97
第10章	Graduate Competencies and Impact Indicators: – Development and Interpretation –	111
第11章	看護系大卒看護師に求められている能力 – 医療関係者へのインタビュー分析の一考察 –	135
第三部 参考資料		
(1)	外資系企業インタビュー用質問項目	153
(2)	Features and challenges of higher professional education in the Netherlands	165
(3)	The Everlasting Concern About Quality: Quality Assurance, Indicators and Accreditation	179
(4)	Fitting to the job: The role of generic and vocational competencies in adjustment and performance	195



## 第1章 研究の課題と方法

吉本 圭一(九州大学)

### 1. 研究の課題

本研究は、日本の高等教育が経済社会で必要とされる能力・知識・技術、あるいはコンピテンシーを卒業者にどう形成させているのか、欧州との比較において、また卒業者の自己評価と企業からの評価との比較によって解明することを目的とするものである。

今日、高等教育ユニバーサル化のもとで、「課題探求能力」の形成という教育課題が提起されて、次第に広い理解を得つつある。しかしながら、「課題探求能力」というものが、理念的にはひろく理解されていても、具体的にどのような能力・知識・技術の要素から構成されるのか、現在の高等教育修了者がそれをどの程度身につけ、あるいはどの程度不足しているのか、さらに職業的活動の中でそれらがどう活用されているのか、またその社会的な評価はどうか、などの諸点が実証的に解明され、その点の合意が形成されているわけではない。その結果、今日の高等教育改革においては、教育内容や方法の改革に焦点があてられてはいるが、教育革新・改善を評価する観点は、依然として教員相互のFD研修などを実施したこと自体を評価していたり、学生による授業評価など、高等教育機関の内側での評価枠組みにとどまっていたりして、そのために、大学教員の広範な教育改善努力が、十分な社会的な是認を得るに至っていないのだと考えられる(吉本・稲永 2000)。

そこで、本研究では、経済社会で必要とされる能力・知識・技術について「アカデミックな知識・技術・能力」「組織活動で必要とされるコミュニケーション等に関わる能力・知識・技術」「社会生活に関わる人格的な態度・特性」などの諸点について、日欧の企業(日系欧州進出企業および欧州系日本進出企業を含む)において、またITやベンチャー企業において、また正規雇用者やフリーアルバイターを含む大卒就業者(30歳代まで)において、どのように評価(自己評価)されているのか、インタビュー調査を中心にして実証的に明らかにすることを目的とした。

さらに、それらの結果を踏まえて、アカデミックな理論的学習からインターンシップなどの就業体験学習の組合せ方など、大学における教育方法の改善をめぐる大学関係者の改革への取り組み方を事例調査で明らかにし、課題探求能力育成にむけての大学の取り組み方についての検討を目指すものである。

### 2. 研究の背景

#### 1) 高等教育の階層性と専門性にかかる研究動向と課題

高等教育研究における日欧の制度についての典型的な理解によれば、日本で学歴・学校歴別労働市場があり、欧州で専門職業別労働市場が発達しているとされ、またそのために日本では欧州と比較して専門的な知識・能力・技術を大学時に獲得することが相対的に軽視されるとされてきた。本研究は、そうした側面での実態を、それが日本や欧州の企業の経営理念や慣行によるもの

なのか、それともその企業が立地している経済社会の特質に応じたものであるのか、日系企業、欧州系企業それぞれが日本と欧州でどのように大学卒業者の採用・人材育成を行い、大学で身につけた知識・技術・能力等をどう評価しているのか調査することによって適切に明らかにすることができる。

そうした差異のある面は、日欧の大学の教育的特質(就業体験やアカデミックな学習への集中度など)と関連づけて検討することで、大学改革への具体的な提言等に資する情報を得ることができるであろう。また、今日、欧州では大衆化とともに専門分野と職業の対応関係の緩みが注目されているのに対して、日本では日本的雇用慣行見直しの下で訓練可能性よりも実質的な職業的能力への期待が高まりつつあるとされる。つまり、日欧の制度が、その対極的な位置から次第に歩み寄り共通性を高めつつあるという可能性について、それがいかなる側面において、あるいはどのような経済分野、企業体でそうであるのか、を検証することができるであろう。

さらに、非正規労働への態度などの大卒者の職業志向性においても、日欧における独自性と共通性を明らかにすることで、若年雇用政策における大卒者の扱い方についての検討資料を得ることができよう。

## 2)「教育から職業への移行」に関する研究の展開と課題

教育学サイドでは 1990 年代から国内外で「教育から職業生活への移行」に関する研究が広がりを見せ、経済学では「スキル」対「訓練可能性」という枠組みから「コンピテンシー」概念でそれらを包含する図式へと展開しつつある。このテーマは、高等教育学会等でも先端的なもので、まだ検討途上にある(吉本 2001、小方 2001 など参照)。また、小杉(2003)など、若年フリーター問題や、20 歳代後半のパラサイト・シングル問題(山田1999)なども、こうした教育とコンピテンシーの関連に関わる問題として把握し直すことができる。すなわち、本研究は、これまで吉本・小杉らが手掛けてきた「学卒者の初期キャリア」に関する調査研究を踏まえながら、今日的な学問関心の動向を背景として、国際比較枠組みに焦点を絞って、日本の高等教育と労働市場をインテンシブなインタビュー調査で把握していこうとする試みである。

## 3)「日欧の高等教育と職業に関する研究」(略称 CHEERS)の知見の再検討

上記の研究課題に対して、平成 10-12 年度科学研究費補助金・基盤研究「日欧の高等教育と労働市場に関する実証的研究」(研究代表者・吉本圭一)では、日欧 12 ヶ国の大卒者の大学経験と職業経歴について、共通の枠組みでの実証的な比較研究のため、日本側での調査実施と、各国データの比較分析を行った。すなわち、1998 年に日欧12ヶ国(うち欧州側 9 ヶ国のメンバーは Teichler を研究代表とする「欧州における高等教育と学卒雇用」の研究に参加)の英語での共通調査票 A4判16頁を作成し、それぞれの国の言語に翻訳して各国版調査票とした。実査は、1998～1999 年にかけて12ヶ国計 10 万人の大卒者を対象として郵送調査を実施し、3万5千票強の調査票を回収した。日本側は、全国 46 大学の協力を得て(一部は日本労働研究機構「大卒者の職業への移行国際比較研究会」(主査・吉本)による実施)、大卒後3年および8年～10年を経過した卒業者各コーホート1万人の名簿を入手し、ハガキによる名簿住所の確認後、本調査を実施した。実査は、封書による郵送調査とはがきでの督促調査等を組み合わせて、事前の確認を



含めて2～4回のコンタクトを行った。回収サンプルは日本大卒3年後 3,421、日本大卒 8・10 年後 2,585、欧州計 34,145 サンプル(有効回答率はいずれも 30%を越え、特に欧州の一部では5割近い)が得られた。

主要な知見をまとめてみると、(1)日本の大卒者は欧州と比較して円滑な職業生活への移行を達成しており、所得面でも高い水準にある。とくに学校での就職支援の水準が高く、日本に匹敵するのは英国の一部の大卒者のみである。しかしながら、日本の大卒者は大学教育で得た知識等の活用レベルにおいて有意に低い水準にある。(2)日本大卒者の大学経験の特色は、入学・卒業時の年齢が若いこと、在学期間が短いこと、就業体験が少ないことであり、成人学生の多い北欧や混合型の英国と対照的である。(3)日本大卒者の大学知識の活用レベルの低さは、卒業年齢の若さ、就業体験学習の低さと結びついており、日本国内でも在学中の専門分野と関連する就業体験は卒業後の初期キャリアにおいて大学知識の有効な活用に結びついている(特に吉本 2001 など)。

上記の結果は、日本労働研究機構による 1992・3 年実施の大卒者調査およびその追跡調査(1998 年に実施)の分析結果(吉本 1999)とも整合するものである。しかしながら、現段階での分析には以下のような残された課題がある。

しかしながら、これらの大卒者の能力評価はあくまでも大卒者のアンケート調査での回答(=自己評価)によるものであり、実際に企業において大卒者の知識・技術・能力がどのように活用されているのか、配属部署や異動などの実態を踏まえつつ、また上司や人事担当者等の意見も調査することによって、適切な把握を行う必要がある。この点で、卒業者や企業へのインタビュー調査が必要であり、本研究の欧州側パートナーは 2000 年に 9ヶ国で当該インタビューをすでに実施しており、公式レポートが出されている(Teichler ほか 2001)。

とくに、企業インタビュー調査で日欧を比較していくためには、基本的な制度・構造の違いに由来する認識の枠組みの違いを考慮する必要がある(吉本 2001、Paul, Teichler & van der Verden 2000 参照)、欧州にある日系企業の大卒者に対する見方や、その逆の欧州企業の日本支社における見方を比較してみるための、調査枠組みやサンプリングが重要である。つまり、高等教育と労働市場の制度的・構造的特質を総合的に把握し、欧州内の差異を踏まえて日本の「高等教育から職業への移行に関する」制度・構造的特質を把握する必要がある(Brennan, Morgan and Teichler 1995、吉本・山田 2003 など)。なお、これまでの各国の動向把握は、多くの場合に比較の視点が2ヶ国間に限られており、各国を重点的に検討するとともに、それらを総合して検討していくことが必要である。特に、現代的な展開としては、インターンシップや就業体験学習など、大学改革のなかでコンピテンシー形成に関わる新しい取り組みは、企業や地域との連携の中で実施されており、欧州でも「職業への移行」への関心とともに再評価されつつあり、こうしたカリキュラム改革事例の把握を行っていく必要もある。

### 3. 研究の方法・経過

本研究は、3ヶ年計画で、下記の方法をもちいることを計画しており、本報告書は、そのうち2ヶ年度分の研究の成果を取りまとめたものである。

### 1) 研究企画・調整および既存調査データの分析(再分析)

大卒者の有する知識・技術・能力(コンピテンシー等)と、それがどのように企業で必要とされ、大学教育が育成に貢献しているのかについて、日本および欧州各国における先行研究を検討し、またそれぞれの社会における認識の特質について検討する。また、卒業生調査と平行して、欧州9ヶ国では、すでに各国 20 社程度の企業(ベンチャーやITを含む)に対するインタビュー調査を実施している。特に本研究で比較対象とする英独仏蘭4ヶ国を中心に、海外共同研究者によって実施されている企業インタビューの再分析を行う。

### 2) 日欧の企業インタビュー調査

本研究のオリジナルな調査として、学卒労働市場の特質と各国企業の経営施策の影響を分離して比較するため、欧州で事業を展開する日系企業と、日本で事業を展開する欧州系企業に焦点をあて、それぞれ比較のための現地の「土着的」企業も対象に含めて、企業の採用担当者に対する、採用と初期キャリア、コンペテンシーと大学教育にかかるインタビュー調査を実施している。

調査項目は、企業属性(規模・本拠地国・所在・経営理念など)、大卒採用(採用動向、採用基準、採用方法など)、初期キャリア管理(初任配属、異動と初期キャリアパスの明確さとその特徴)、教育訓練体系と選抜、大卒者の知識・技術・能力についての必要性和現状の評価、大学教育への要望などである。

対象企業は出自と所在によって、4グループに分けられる。つまり、1) 日本所在の日本企業、2) 日本所在の欧州系企業、3) 欧州所在の日系企業、4) 欧州所在の欧州企業である。それぞれの類型について、最終的に各 10 社程度を目安として調査の設計を行っている。特に、4) の欧州所在の欧州企業については、すでにCHEERSの枠組で実施済みのものも活用することとしている。つまり各国で実施したインタビュー記録の原データを点検し、その中から本研究の枠組みにおいて適切な分析可能なサンプルを抽出して、他の3グループとの比較対象として追加することとした。

現段階でのインタビュー調査実施数(予備的な調査を含む)は、表1の通りである。

### 企業インタビュー一覧

会社名	業種	所在国	本拠地	訪問時期
A	製造業	日本	日本	2002年9月
B	運輸業	日本	日本	2002年10月
C	金融・保険業	日本	日本	2003年10月
D	卸・小売業	日本	日本	2003年10月
E	製造業	日本	欧州	2003年9月
F	製造業	日本	欧州	2002年10月
G	金融・保険業	日本	米国	2003年12月
H	製造業(販売部門)	欧州	日本	2002年10月
I	卸売・小売業	欧州	日本	2002年10月
J	製造業	欧州	欧州	2002年10月
K	企業コンサルティング	日本	米国	2003年7月
L	企業コンサルティング	欧州	欧州	2002年10月

### 3) 日欧の研究メンバーによる企業インタビュー結果を巡る検討のためのワークショップ開催およ

び、高等教育専門集会での講演

本研究の一環として、2002 年 10 月 19・20 日には、Ulrich Teichler 教授の招聘により、吉本が、カッセル大学主催の「高等教育の将来的挑戦」シンポジウムに参加・発表した。

日本国内では、2003 年 6 月 20 日に Catherine Risニューカレドニア大学助教授を、2003 年 10 月 10 日・14 日に Egbert deWeert トウェンテ大学高等教育政策研究所上席研究員を、2004 年 3 月 25 日に Jonh Brennan 公開大学高等教育研究情報センター所長を招聘し、それぞれ専門講演会を開催した。

#### 4. 報告書の構成

本中間報告書では、第 I 部で、日欧各国で実施した企業インタビュー調査および関連調査資料をもとに、採用選考と初期キャリアパスの特質に焦点をあてた分析を行ったものをまとめている。第2章は、CHEERS での枠組みをもとに新たに企業インタビュー方法論について検討した論考である。これにつづけて、第3章では、2年間の研究期間内で実施した企業インタビューの概要をまとめたものである。そして、第4章では、そのなかから一外資系企業のケースを具体的に検討し、「日本的な初期キャリアモデル」の浸透を巡って検討を行っている。第5章は、外資系企業雇用研究会や労働省などによる日本国内の外資系企業に対するアンケート調査結果をもとに、その採用行動における多様性を明らかにしている。そして、第6章では、CHEERS ですでに実施された企業インタビューのうち、18社のインタビュー記録を2次的に分析し、採用におけるコンピテンシーの扱い(generic と professional)と、初期キャリアパスの存在(その明瞭さ)をもとに、企業の類型化を行った。

第2部では、「コンピテンシー」に焦点をあててのとらえ方や、それが採用や教育訓練の場でどのように扱われているのか、理論的な検討の結果を集めている。第7章では、採用場面での「コンピテンシー」の位置づけ方を検討し、それが大学教育の職業的レリバンスをめぐる改革論議につながりうることを論じた。第8章では、ドイツにおける「コンピテンシー」に関連して用いられている用語・概念を比較検討するとともに、CHEERS 調査のドイツで紹介された分析結果について紹介し、ドイツで実施された企業インタビューの結果の紹介を掲載している。第9章では、フランスでの「コンピテンシー」をめぐる高等教育政策的な議論、つまり大学における「職業教育化」の動向を検討している。第10章では、本研究で対象とする、日英独仏蘭に比較対象を絞って、CHEERS 調査の再分析を行い、コンピテンシーを大学教育評価に用いる可能性についての検討を行った。そして、第11章は、専門職業領域におけるコンピテンシー導入議論を検討する一事例として、看護師に求められるコンピテンシーについて、アメリカの看護教育学の動向も踏まえながら CHEERS のコンピテンシー枠組みを応用し、医療関係者へのインタビューを行ったものである。

巻末資料としては、外資系企業へのインタビューの標準的な調査項目を掲載しているが、これをもとに、インタビュー対象者に事前に可能な範囲での記入を依頼し、それをもとにインタビュー調査を実施した。また、関連して、Egbert de Weert氏が日本で行った2つの専門講演資料(オランダの HBO の現状と可能性に関する講演、高等教育における質的保証と適格認定に関する講演)、Catherine Ris が九州大学で行った専門講演(「職業への適応——一般のおよび職業的コンピテンシーの役割——」)の資料を、それぞれ掲載している。

【参考文献】

- John Brennan, Maurice Kogan, and Ulrich Teichler(1995) “Higher Education and Work: A conceptual Framework”, in John Brennan, Maurice Kogan, and Ulrich Teichler eds. Higher education and Work, Jessica Kingsley Publishers, pp.1-24
- 小杉礼子(2003)『フリーターという生き方』勁草書房
- 日本労働研究機構(吉本圭一編)(2001)『日欧の大学と職業－高等教育と職業に関する12カ国比較調査結果』日本労働研究機構報告書 No.143
- 小方直幸(1998)『大卒者の就職と初期キャリアに関する実証的研究－大学教育の職業的レバンス』広島大学大学教育研究センター,全235頁,1998
- 小方直幸(2001)コンピテンシーは大学教育を変えるか」日本高等教育学会編『高等教育研究』第4集,玉川大学出版部,71-91頁,2001
- Jean-Jacques Paul, Ulrich Teichler & Rolf van der Verden(2000) ‘Higher Education and Graduate Employment’, “European Journal of Education; research, development and Policies”Volume 35, Number 2
- Ulrich Teichler eds.(2000) “Higher Education and Graduate Employment in Europe: Final Report”, (Contract No. TSER EGS-SOE-CT97-2023), pp.1-105
- 山田昌弘(1999)『パラサイト・シングル時代』ちくま新書
- 吉本圭一(1998)「学校から職業への移行の国際比較－移行システムの効率性と改革の方向－」『日本労働研究雑誌』第457号,41-51頁
- 吉本圭一(1999)「職業能力形成と大学教育」『変化する大卒者の初期キャリアー「第2回大学卒業後のキャリア調査」より－』日本労働研究機構報告書 No.129,142-166頁,1999
- 吉本圭一(2001)「大学教育と職業への移行」日本高等教育学会編『高等教育研究』第4集,玉川大学出版部,113-134頁
- 吉本圭一・稲永由紀(2000)「学生の授業満足度と大学教育の効果に関する一考察－九州大学10学部学生調査データ比較－」『大学教育』第6号,九州大学大学教育研究センター,1-23頁
- 吉本圭一・山田裕司(2003)「大学教育の職業生活への関連性－選抜効果・教育効果・キャリア効果」,日本労働研究機構『高等教育と職業に関する日蘭比較』,調査研究報告書 No.162,74-103頁

## 第一部

### 企業インタビュー調査：採用と初期キャリア



## 第 2 章 General Purposes, Design and Structure

### — The Employer Survey in the CHEERS Project —

Egbert de Weert  
(University of Twente, the Netherlands)

In this workshop we discuss the employer survey as developed in the context of the CHEERS project. Several questions will be addressed regarding the background reasons, design of the questionnaire, the selection of interviewees, and several more practical matters for carrying out the interviews.

#### 1. Why are employers surveys less frequently than graduate surveys?

The general aim of the employers survey in the CHEERS project is to supplement the graduate survey by in-depth interviews among employers. The graduate survey concerns graduates and it is very useful also to hear the views on the demand side of the labour market. However, it is most common in labour market studies to take the graduate as a basic unit for data collection. Employer's surveys are less frequently carried out by researchers. The reasons for this reluctance is that

- it is quite difficult to trace on forehand who is the employer.
- a quantitative approach (like the graduate survey on a random basis) is usually not effective, since it is not clear who should fill in the questionnaire. Moreover, practice from various countries learns that people in firms are less interested in responding to written questionnaires.
- the employer is only aware of the own organisation and is not prepared to generalise his/her opinion to other employment contexts.
- the employer has likely more graduates from higher education employed in the organisation, so that a standard questionnaire cannot apply to all graduates. A graduate survey is 'individualised', whereas an employer as to generalise. This could be controlled by asking the employer to take one person in mind who is considered as an average.

So an employer survey is more difficult, both in terms of getting empirical data and also of processing them in a database. For these reasons a survey (in a strict sense similar to the standard questionnaire for graduates) seems less appropriate to apply for employers.

Nevertheless, the reasons for supplementing the graduate survey with a study on employers' views are the following:

- The picture of the relationship between higher education and employment will be enriched if information gathered from graduates is complemented by information from employers.
- Through a qualitative study among employers aspects of graduate employment can be investigated in greater depth than can be achieved in standardised questionnaire surveys.
- Findings of the graduate survey could be confronted with perceptions of employers.

## 2. Purposes of employer's survey

Three purposes can be distinguished:

### *a. Clarification of findings of the national graduate survey*

The employer's survey can be used for clarification of outcomes of the national graduate survey. This means that the questionnaire for the employers should be linked to the graduate questionnaire.

Example: if a certain percentage of graduates feels that competencies acquired are not used in the workplace, the question for employers is whether they recognise this or have another opinions on utilisation of knowledge and skills.

### *b. Comparison of outcomes of graduate survey between countries*

Various outcomes of the graduate survey can be used to make comparisons and to base questions on this.



To illustrate this: In the comparison of the graduate survey data between Japan and Europe, there appears a large difference with respect to type of occupation: In Japan fewer than 50% held a professional or managerial occupation, whereas in Europe there was a much higher percentage. The important question is whether these differences reflect the performance of the transition system and the appropriateness of higher education. What are the work requirements of Japanese work organisations compared to requirements in Europe?

Compare as Yoshimoto states:

*“To answer this question fully, we would need to include information on companies’ personnel management approaches to university graduates”* (see his article in Ulrich Teichler’s Festschrift, p. 227).

### *c. New themes, and specific employer’s perspectives*

other themes can be more or less independent of the graduate survey.

In the CHEERS project I had to face the problem that the results of the graduate surveys were late available. So I had to prepare the questionnaire in advance, which also gave the opportunity to formulate other questions.

Examples:

- perspectives on the structure of higher education in the respective countries,
- innovative character of institutions.
- the specific way companies recruit people.

### 3. Quantitative and qualitative methods

Apart from the practical reasons not to use quantitative methods in employers’ studies, there are also good reasons to include qualitative methods in labour market research. A survey questionnaire can touch only briefly these issues, whereas a qualitative approach can go beyond some mere numbers.

This applies also to the graduates (hence also interviews among graduates).

Examples:

- individual perspectives on how the transition takes place, the choices and individual considerations;

- more contextual situations, continuities and discontinuities of work tasks, changes in work patterns, the extent to which work is based on competencies of a specialised or a general nature;
- the role of those competencies that are more crucial nowadays for successful job performance of graduates than they have been in the past (compare for example the question on acquired possessed by graduates and required competencies). The meaning of these dimensions can be addressed in greater depth in qualitative research;
- qualitative research can illuminate the objective and subjective factors underlying graduates' perceptions of using or not using their competencies on the job as well as of being employed appropriately or inappropriately.

#### 4. Excürs: Methods of employers' study

There are various methods of using a qualitative study among employers. In CHEERS the in-depth interviews are used, but this is not the only possibility.

In a study I did last year for the University of Twente among employers of graduates from different disciplines of the university, the following methods were explored:

- a. face-to-face interview
- b. interview by telephone
- c. panel discussion
- d. a combination of interview by telephone and a panel discussion.

The aim of this study was to compare these methods to find out:

- retrospectively whether the graduates had acquired the competencies as required in the workplace (the effectiveness) and,
- prospectively, to what extent the present student population will be prepared adequately for the future labour market.

The methods differ considerably in approach and in results.

The panel discussion concerned the faculty of computer science: About 15 employers were invited to the university (one afternoon) to discuss a set of propositions regarding the level and competencies of graduates in computer science. A summary report was made of this meeting.

The face-to-face interview resembles most the CHEERS employers interview.

It is my experience that these methods have each their advantages and their disadvantages as summarised in the next figure.

	Advantages	Disadvantages
Face-to-face	<ul style="list-style-type: none"> <li>- personal and sympathetic approach</li> <li>- combination of open + closed questions</li> <li>- more in-depth views</li> <li>- wealth of information</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- time-consuming</li> <li>- because of divergent information summary report requires much attention</li> <li>- subjective judgement of interviewer</li> <li>- costly</li> </ul>
Telephone	<ul style="list-style-type: none"> <li>- little time investment (30 min)</li> <li>- short answers</li> <li>- comparable information</li> <li>- easy data-processing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- limited possibilities for open questions/ probing</li> <li>- long list of questions impossible</li> <li>- not attractive for respondents</li> </ul>
Panel discussion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- respondents can react to each other (exchange views)</li> <li>- relatively less time intensive (thus less costly)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- number of subjects more limited</li> <li>- respondents tend to be influenced by the participants (distortion)</li> <li>- uncertainty whether they show up</li> </ul>
Combination telephone + panel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- combines the advantages of both methods</li> <li>- using telephone results for preparation of panel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- intensive</li> </ul>

The telephone interview concerned a very condensed list of questions which had to be answered in a rather straightforward way (within 20-30 minutes). The face-to-face interviews are intensive because if the questions are linked to a particular discipline (as we did in this case), this requires much knowledge from the part of the interviewers) about that particular discipline. Also more subjectivity of the interviewer (influencing the possible answers) can play a larger role compared to the other methods. The three methods do not differ very much in terms of validity and reliability.

## 5. Selection of respondents

Questions concern the following:

*a. What employment sectors and how many?*

In the CHEERS survey it was decided to have 25 interviews altogether.

This could be divided as follows:

- 8 cases in the sphere of new technologies on the production/developing side
- 8 cases in the areas of commercial and public services: finance, banks, consultancy firms, business and public services.

The other cases are to be selected on the basis of graduate employment as it appears in a particular national context, such as particular sectors which recruit a high proportion of graduates. But also more unusual sectors should be considered, thus sectors that have a less strong connection with graduates. Particularly interesting would be those (non-traditional) sectors which have attracted a growing number of graduates in the last few years (new employment areas).

From an international comparative perspective it can also be interesting to know why graduates in one country find easily employment in some sectors, whereas this does occur to a much lesser extent in other countries.

*b. Who are regarded as employers*

There are different options:

- top managers (Human Resource Management/ or Head of Personnel)
- Unit directors
- Direct supervisors of graduates

The experience learns that each of these have their (dis)advantages:

- the higher in the top of the organisation, people know less about the actual recruitment process and the required competencies.
- head of personnel are more oriented on selection procedures, but generally have a good overview of the various requirements as set by the different units (in advertisements).
- people at the specific unit are only interested in these qualifications which apply to their particular unit only.

The most ideal situation would be to interview the respondent who combines both elements: both the specific job requirements and the broader job profile within the organisation.

Another good option: to interview two respondents on different levels of the organisation.

Example: Inenaga, Yuki & Sakano, Shinji interviewed in Canon Europe (in NL) two persons:

- Mr. Kano, Hisanori who is project manager. Since recruitment is carried out by each department, his role is to give them support.
  - Paul Braun who is human resource officer on a lower level than mr. Kano.
- The interviews showed differences between the two respondents which can be explained by their respective position in the organisation ( to some extent their nationalities). So these interviews are supplementary.

*c. How to find employers and approach them?*

In CHEERS we discussed the possibility of selecting an employer on the basis of the graduates who filled in the questionnaire. This turned out to be too difficult because of the large number of graduates and because the questionnaire did not ask for the name of the employer. Moreover, there was no intention to match closely a particular graduate and his/her employer. There is no advantage in speaking to the employers of graduates in the graduate survey, unless we would ask particular questions about those graduates.

I selected the employers from what is known in the Netherlands about the employment organisations. And I contacted the Dutch employers' association who helped me in finding good respondents.

One option is to select graduates on the basis of their questionnaire and to ask them to provide the addresses of their employers, thus enabling contact to be established with the direct supervisor. I used this approach in the University of Twente interviews: The advantage is that you get in touch with somebody who is acquainted with a particular group of graduates very well. But sometimes graduates are reluctant to give the name of their supervisor because this can be too personal. It is important to emphasise that in the interview no link will be made between the questions and the individual performance of the graduate.

Another interesting option for comparative reasons is to approach companies who are active in other countries (like the Japanese firm Canon in Amstelveen (NL) with graduate recruitment both from Japan and Europe), or an international firm (like Ericsson in both NL and Italy).

## 6. Interview schedule

The CHEERS interview guideline is a combination of open and closed questions.

The open questions require more skills from the interviewers. It is more a kind of conversation. Probing is very important. This means: further questioning. For example: can you explain? Why do you think so? Can you give examples? Somebody at another company had some view, what is your opinion about this?

By way of good probing quite interesting viewpoints can emerge which are very useful in the further comparative analysis.

Closed questions (including the tick boxes) are not the objective as such, but should be used as a way to understand the viewpoints of the respondent.

My experience with the tick boxes in the checklist: interviewers in some countries have not understood completely the purpose of the closed question items as they have used the list as a goal in itself, without asking further clarification. Using the closed questions in such a way does not give employers the opportunity to express their own specific viewpoints in their own words.

It appears very practical to send the short list with the main questions in advance so that respondents can prepare themselves for the interviews.

Central themes of the employers' interview:

*a. Proportion of HE graduates in the organisation, recruitment, selection, and career*

The most important element is not the quantitative information as such, but the information employers have in recruiting graduates. Are they well

informed about graduates, are they interested where graduates studied and in what fields?

In labour market studies different theories are used, such as human capital theory, and a variety of screening or signalling theories. According to the screening theory, formal schooling serves primarily as a mechanism for identifying and sorting individuals who already have the abilities and other traits that are required in the workplace.

This theory may apply in Japan as well with its status differentiation and selectivity of HE institutions ('degree-ocracy'): what is exactly the role of a particular university where graduated, what is the role of exam results? What criteria are dominant in the selection process? Do some employers only take graduates of particularly favoured colleges and universities, and why? More generally, what is their information base?

*b. Match between educational qualifications and job requirements*

The match between education and specialist versus generalist jobs varies considerably between countries.

Some countries emphasise general competencies and loose links between field of study and occupation (e.g. Japan, UK) and other countries have professional and specialist linkages (Germany, NL).

What are the considerations of employers to select somebody with a specialist or a more generalist education?

In this section also the results from the graduate survey about the appropriateness of work to the level of education should be discussed. The statistical data show large differences between countries. Japanese graduates indicate a lower appropriateness than those in other countries.

Kosugi, Reiko states in her chapter for ROA book: "In Japan, students generally start looking for jobs one year or more before graduation from university". "Unique in Japan is that students make use 'placement offices' and university instructors". Perhaps the match is made too early which to some extent explains the outcomes of the graduate survey.

It would be important to hear the views of Japanese employers on this issue. What are their views of 'over-qualification'? Why selection so early? How do placement offices function and what is the role of the employer in this?

*c. Key skills and competencies required on the job*

In the checklist the basic question E1 and E2 of the graduate survey are taken as a starting point. Not all competencies have been used, but a limited number. Perhaps the crucial question is whether graduates with specialist education are qualified (in terms of competencies) for more generalist jobs or whether they are in a (dis-)advantaged position compared to those with more general education.

This is to hear whether there is a growing importance for general knowledge, key competencies, socio-communicative skills. Some employers argue that those with specialist education also possess these general skills or even better than those with general education. Is this right?

Interesting note from interview at Canon NL: Mr. Kano said that Japanese university graduates are sometimes 'blank' in terms of knowledge and skills and European graduates are more sure about this. "It is important whether he/she can understand the Japanese culture in organisations". He also said that European graduates are concentrated on their specific unit, whereas Japanese graduates adopt a broader perspective of the whole company.

*d. Work organisation and (expected) developments*

The questions in this section are rather open and intend to explore what changes are

taking place in the work organisation and whether these may have implications for

(future) skills and competencies of graduates.

For example: working more in smaller units; working in teams; role of work organisation in utilising skills.

*e. Perspectives on Higher Education*

This section can be related to specific issues which are high on the national policy agenda. In Europe the implementation of the Bachelor / Master structure is very actual and it is often questioned whether the bachelor degree - which in Japan and UK counts as first degree - provides a sufficient qualification for the labour market. universities in Europe argue that this is



not possible and that all students should be enabled to graduate for the Master Degree.

Other issues: the desirability of internships, more professional profiles (such as in Dutch HBOs), more diversity in courses, more international homogeneity of higher education courses etc.

A more specific issue concerns the opposition of problem-based learning and academic (abstract) knowledge. Perhaps this is not a contradiction, but employers might be asked about the functions which abstract knowledge, formal knowledge or professional knowledge have for the foundation of a profession. In the literature of the sociology of professions this is an important feature in many professions (not only in the medical ones, but more broadly engineers, lawyers, architects) – see for example, Andrew Abbott, *The System of professions* (Chicago, 1988).

## **7 Interview transcripts**

In countries where interviews already have been held the way of analysis differs. Some colleagues have their transcripts with a more or less literal reproduction of what has been said in the interview. Others have given a summary on the basis of the individual interviews. In the latter case (summary), there is a chance that this is not done properly and that original information is getting lost. The information is summarised in a more general way, not indicating separately the answers of each respondent. So generally it is better to have original transcripts for each separate interview. These are more useful for further analysis of more detailed country-specific outcomes and comparative employment sector perspectives.

## **8 Some preliminary outcomes and further data-analysis**

So far a summary report has been written on the basis of the main findings of the interview transcripts. The material gives a cross section of the employers in different countries.

The report is a concise summary of the main findings of the interview transcripts, following the main themes in the interview checklist. This is

done rather descriptively and on the basis of ‘cutting and pasting’ throughout the data.

The material should be analysed further to provide more detailed country-specific outcomes and comparative employment sector perspectives (for example comparing electronic firms and public organisations across countries),

Advanced computer-aided qualitative data analysis for qualitative analysis can be very helpful. Examples are : QSR NUD.IST; the Ethnograph Version 4.0 (there are already some more advanced versions). Such a data-analysis includes the coding of textual data.

This exercise may have different purposes:

- To have the data speak for themselves (what respondents say and report in a particular order);
- Try to find more general notions of the transition of higher education to the labour market. Here the approach of the so-called grounded theory is useful (see Glaser and Strauss, in different books and articles on qualitative studies (inductive)
- Starting from a theoretical framework (combination deductive-inductive approach).

Illustrations of the latter approach (and related to Japan) are:

Theories of the social constitution of labour markets: the social processes which give rise to varying degrees of openness and competition (labour domains or segregated markets). For example are the general skills acquired from an electrical, electronics or mechanical engineering degree (in) sufficiently specific, or practical, for the jobs to which the company allocates its new recruits?

Another example: theories which relate the transition of HE graduates with the labour market to skills utilisation patterns in the workplace. For example, Alice Lam did much research on British-Japanese comparison of workplace organisation. She shows how the actual skill content and task responsibilities of different occupational groups differ very significantly between different societies. Her study demonstrates that even for a category of the workforce with high level formal qualification (such as engineers), in-the-job learning plays a key role in their skill development. Their formal training and

education provide them mainly with general conceptual knowledge and skills. Many of the skills which are needed for productive development in a rapidly changing technological and market environment (for example, capacity for flexibility, contextual skills and general capacities for coordination and information processing) can be acquired in the workplace only through on-the-job learning. In this regard the work organisation as an explaining variable for skills utilisation and skill development in the workplace. See for further literature on this topic:

Lam, Alice (1996), Work organisation, skills development and utilisation of engineers. In: R. Crompton, R., D. Gallie & K. Purcell (1996), *Changing Forms of Employment, Organisations, Skills and Gender*. p.182-207. London: Routledge.

Ito, M (1987), Skill transfer and economic organisation. In: K. Koike and T. Inoki (eds) *Skill Formation in Japan and Southeast Asia*. Tokyo: University of Tokyo: University of Tokyo Press.



### 第3章 企業からみた日欧学卒者の評価 —企業インタビュー調査概観

稲永由紀（香川大学）

#### はじめに

本報告の目的は、本科研開始以降2年間のインタビュー記録の概要をまとめるとともに、高等教育とコンピテンシー形成の関係を考察する上でキーとなるいくつかの視点を提示することにある。

本研究の根底にあるのは、企業からみた日本の学卒者とヨーロッパの学卒者の能力形成に関する共通性／差異性に関する知見を通じて、大学教育に何ができるかを浮かび上がらせることにある。先におこなわれた日欧の高等教育と職業に関する比較調査プロジェクト（以下 CHEERS。詳細は日本労働研究機構 2001 他）では日本の大学教育の職業的有用性の低さが指摘されているが、こうした有用性はあくまで、学卒者の感覚によるものであり、実際に学卒者は大学で何を学んできているのか、学卒者を採用する企業は学卒者のどこを見て採用しようとしているのか、学卒者は社内でどういう能力を発揮することが求められているのか、具体的に押さえないといけない。

こうしたことから、本研究では、調査のストラテジーとして、日本人と外国人の両方を採用している可能性の高いいわゆる「日系企業」や「外資系企業」に着目することとなった。具体的には、両方を採用した経験のある同一の人事担当者の目を利用して、彼ら／彼女らが日本の学卒者とヨーロッパの学卒者の能力をそれぞれどう見ているか、また背景として該当企業における学卒者の採用と初期キャリアの形態がどうなっているのかを明らかにし、それを通して日本における大学教育の職業的有用性の低さの意味を検証し、大学教育の可能性と方向性を考えてみようということである。

ただしこの2年間は、後述するいくつかの理由で、条件としてはかなり柔軟な形でインタビューを組んだ。したがって、本稿で触れたことを即座に一般化することができないが、最終報告書に向けた何らかの論点を抽出すべく、ここでは、特に学卒者の能力に対する評価の部分に焦点を当て、インタビュー調査を概括してみることにする。なお、学卒者の採用方法や初期キャリア形成については、第4章で分析がおこなわれているので、最後に少し触れるのみにしておきたい。

#### 1. 調査対象と方法

##### 1-1 調査対象

今回インタビューした企業は、表1の通りである。E社～G社が外資系企業（厳密には、親会社が国外企業）、H～I社が日系企業（厳密には、親会社が国内企業）に相当する。

過去、こうした企業人事担当者へのヒアリングを通して人材形成を明らかにした研究はあるが（例えば小池・猪木編 2002）、大学教育という観点から見た先行研究は少ない。故に、この2年間のインタビュー調査は、全体として企業が学卒者をどう見ているのかに関して理解を深める意味で、日系企業あるいは外資系企業を意識しつつ、日本にある日本企業（国内企業：A社～D社）および欧州にある欧州企業（J社）についてもインタビューをおこなった。欧州企業についてはすでに先の日欧比較調査で各国が企業に対しておこなったインタビュー記録が利用可能なので、現段階では1社にとどめおいている。

さらに、インタビュー記録の解釈には文化・制度的背景への理解が必要となることから、今回、日系企業については欧州の、そして外資系企業については日本の、それぞれ企業コンサルティング会社を訪問し、インタビューをおこなった（K社、L社）。その結果、外資系企業に関してはヨーロッパ型とアメリカ型とでずいぶん採用形態等が異なってくることから、その後、米国資本の在日企業を1社追加した（G社）。

調査対象者は、A社およびG社を除いて、大卒人事管理を担当している組織の責任者である。外資系企業の場合は各部門が人事権を握っているが、ここでは会社総括としての人的資源管理部門の担当者へ聞いた。H社では、日本から出向している責任者と現地人の責任者の両方にインタビューを試みた。

表3-1 インタビュー企業概要

	A社	B社	C社	D社	E社	F社	G社	H社	I社	J社	K社	L社
区分	国内	国内	国内	国内	外資系	外資系	外資系	日系	日系	外国	外資系	外国
所在国	日本	日本	日本	日本	日本	日本	日本	日本	日本	外国	日本	外国
本拠地	日本	日本	日本	日本	日本	日本	日本	日本	日本	外国	日本	外国
業種	製造業	運輸業	金融・保険業	卸売・小売業	製造業	製造業	金融・保険業	製造業(販売部門)	卸売・小売業	製造業	企業コンサル ルティング	企業コンサル ルティング
従業員数(全社)	10,000名～	10,000名～	1,000～4,999名	100～999名	1,000～4,999名	100～999名	1,000～4,999名	10,000名～	0～100名	—	—	—
従業員数(事業所)	5,000～9,999名	—	—	—	100～999名	100～999名	—	—	—	—	—	—
対象者属性	事業所・人事担当部署・総括	本部・人事担当部署・室員	本部・人事担当部署・不明	本部・人事担当部署・不明	本部・人事担当部署・総括および室員	本部・人事担当部署・総括	本部・部門担当・総括	本部・人事担当部署・総括および室員	本部・社長および人事担当部署総括	本部・人事担当	—	—
調査時期	2002年9月	2002年10月	2003年10月	2003年10月	2003年9月	2002年10月	2003年12月	2002年10月	2002年10月	2002年10月	2003年7月	2002年10月

注：従業員数(全社・事業所とも)は、インタビュー時に調査票へ記入があった数値である。

## 1-2. 調査方法

インタビューは、CHEERS 企業インタビューの際に使用した方法、具体的には質問票に沿った半構造化面接でおこなった。質問票は、CHEERS で使用された質問票に本研究での視点を組み入れて作成した。在日企業 A 社～G 社については、事前に質問票を送付し回答を記入してもらった上で、当日は研究会メンバー（2～3名）が該当企業へ出向き、おおむね2時間ほど（一部多少短い）のインタビューをおこなった。日系企業および海外企業（H 社～J 社）については、現地の事情等を勘案しつつ比較の視点を交えながら質問票を若干手直しし、一部海外研究協力者にも入ってもらって、同様のインタビュー調査をおこなった。時期としては2002年9月～2003年12月である。

主な質問項目は以下の通りである。

＜在日企業向け＞

- ・大卒者の採用概観（大卒採用者比率、新規採用者動向、採用方法、重視項目）
- ・学歴・専門分野と仕事に必要な要件との対応関係
- ・職務に必要な知識・技能と大学教育との関係
- ・大卒者の実際の職務内容

- ・大学教育のあり方
- <在外企業向け>
- ・大卒者の採用概観
  - ・職務上必要な知識・技能と大学教育との関係
  - ・大学教育のあり方（質に関する比較）

## 2. 採用基準に見る学卒者への要求能力

まず、採用の際に学卒者を評価する基準から、卒業時に学卒者に対して要求している能力あるいはその評価について見てみることにしよう。ここでは、採用における「学位」の意味、採用時に重視する項目、専門分野と採用との対応の3つの観点からとりまとめた（表2）。

「学位」の持つ意味について、在日企業（A社～G社：ただしB社を除く）には「備わっている知識・技能」「在学中の学習情報」「将来の訓練可能性」「その他」の4つの中から選択してもらったところ、「在学中の学習情報」として捉えたのは外資系企業に偏っている一方で、「将来の訓練可能性」として捉えていたのは国内企業2社（C社、D社）で、いずれもいわゆる地元企業としてくくられる企業である。これに、インタビュー後述記録を加えると、「ゼロからすべて自分でできる（I社）」「全部説明しなくてもそれが理解できるなどの能力（B社）」といった、実際の行動能力（狭義の「コンピテンシー」）までを「学位」

表3-2 採用における学卒者の評価基準

	採用における「学位」の意味	採用時に重視すること	専門分野との対応
A社 国内	備わっている(最低限の)知識・技能	会話がどの程度進むか／社会人としての常識・知識が備わっているか／意欲があるか／〇〇(扱っている素材)に魅力を感じるか／電話・メール対応	技術系のみ
B社 国内	全部説明しなくてもそれが理解できるなどの能力	—	法務関係—法学系、あとはなし
C社 国内	将来の訓練可能性	「当社ではたらくという意欲」(一番大切)。／ビジネスマナー／明確なコミュニケーション能力の有無／将来展望を描くことができるか／出身地(最終判断のみ)／人間性／幅広い分野に対応できる人材かどうか	なし
D社 国内	将来の訓練可能性	人柄(特に重視)／対人関係がソフトな人／課題・問題解決能力／コミュニケーション能力／出身地(地元)	なし
E社 外資	在学中の学習情報	継続的な学習／変革魂／協調性／コミュニケーション能力	技術系のみ職種別採用、あとはなし
F社 外資	在学中の学習情報／備わっている知識・技能	語学(語学だけではとらないが必ず評価する)／ハングリー精神／学校や出身地は考慮しない／海外経験(興味がある程度)	部門による(職種別採用)
G社 外資	在学中の学習情報	専門分野と対応しているという点ではMBA、リーガル系。	部門による(職種別採用)
H社 日系	何ができるかに関する情報	その分野でスキルと経験を持っているか(J)／話を聞いて「こいつと仕事ができそうか」と思えるかどうか(J)／日本のやり方や文化が理解できるかどうか(J)。／インターンシップを含めた就業体験。1年でもいいから実務経験を積んでいること(J)(E)。／ストレスをコントロールできること(E)／他文化環境で働くことができること(E)／英語を話せること(E)。	部門による(職種別採用)
I社 日系	ゼロからすべて自分でできる	ケースバイケース。ただし、営業だと数年間の経験、積極性、明るさ。理系だと教授による紹介／日本人と一緒に働けるかどうか。	部門による(職種別採用)

注1: 記載のない企業およびセル内の「—」はデータ無し。

注2: H社の「(J)」は日本人責任者の発言、「(E)」は現地人責任者の発言を示す。

の意味として捉えている企業もある。

とはいっても、実際に大卒採用の際に重視していることとなると、ずいぶん異なっているようである。どの企業でも共通していえるのが、何らかの形で「コミュニケーション能力」を重視していることくらいである。ただし、「コミュニケーション」といっても実際に語られた文脈はまちまちで、例えば D 社は地場の卸・小売業であり、地元顧客への対応という点でそう語っているし、「会話がどの程度進むか (A 社)」というのも文脈としては日本語による対人的スキルと同義で語られていた。一方で、「語学 (F 社)」「英語をはなせるかどうか (H 社)」などといった場合の「コミュニケーション」として想定されるのは、国際的なビジネス環境の中で仕事ができるような基本的なスキルと、後述するような「ロジカルシンキング」と言われる思考様式や態度まで含み込まれている。同じ言葉だが、指す内容はずいぶん異なっている。

専門分野との対応については、国内企業は技術系や最近になって法学系と限られた範囲にしかみられないが、一方で外資系・日系企業ではもともと部門別×職種別採用を前提としていることもあり、国内企業に比して専門分野との対応が当然考えられている。ただし、こうした採用方法を採用している外資系企業ならびに日系企業であっても、すべての部門や職種において専門分野との対応が強いわけではない。長くなるが一例を引いておく。

「専門分野との対応関係が強い分野は IT。.... (略) ....その他に財務会計、法律、ロジスティックスあたり。対応関係が弱い分野は人的資源管理。たとえば私の上司は昔、病院で看護師として働いていた。..... (略) .....産業に直接関連がない分野でも、関心・見込みがありそうであれば採用する。Generalist がよいのか Specialist がよいのかという点は、職種が技術的であるかどうかによる。..... (略) .....たとえば、歴史学専攻の学卒者が H 社 (筆者注：具体的な会社名が入る) に興味を持ってやってきたとしても、やる気や H 社が求める資質を満たしていることをアピールすれば、その後数ヶ月 H 社のシステムを学んでくれたら H 社にとってはよい人材になる。」

「Manager (筆者注：日本人) は学位及び職種と専門分野との対応関係を重視したがる。アドミニストレーションでは大学卒業者 (筆者注：H 社所在国には、高等教育の中に大学セクターと高等職業教育セクターがある) は必要ないのに、日本人スタッフは大学卒業者を採用したがる。自分を含め他のヨーロッパ人なら、学位よりもアドミニストレーターとしての実務経験があるかどうか重要だが」(以上、H 社：現地人責任者)

その他に、インタビュー記録をひもといてみると、複数の企業で採用時に多少なりとも学校名を意識していることが認められた。実は、指定校制については、調査票上すべての企業が「おこなっていない」としているが (最終節の表 3 参照)、一つは優秀な人材を確保するために、もう一つは地元企業の場合に地元の人材の確保という点で、大学・学部名を意識している姿がそこには伺える。また、日系企業 2 社 (H 社、I 社) ではこのほかに、「日本人と仕事ができる」という、日系企業独特の基準が重視されていた。これは、単なる人種としての日本人というよりも、「ハイアラーキカル」で「フォーマル」(いずれも H 社：現地出身者) な組織特性の中で、また上層部がすべて日本からの出向者で占められる会社



で働けるかどうか、ということを意味しているようだ。

### 3. 職場で要求される能力と実際の能力

#### ー諸外国の学卒者との比較の中での日本学卒者の評価

次に、実際に学卒者が職場で何を要求されているか、それに対して現実はどうか、というところに焦点を当てて、学卒者の能力について見ていくことにしよう。

#### 3-1 人格・行動特性と知識・技能 ー前者重視の国内、両方重視の外資系

今回のような研究を進めるにあたり、学卒者の能力を分類するとすれば、まずは職業志向か否かによって、一般的能力(generic competency)と職業的能力(vocational competency)という大きな軸に分けられるだろう。字義通り捉えれば、前者は職業に直結しないものであり、後者は職業に直結するようなものだということになる。前節までで触れた内容から考えると、国内企業の場合は、前者が学卒者に求められ問われるが、外資系・日系企業の場合は前者と後者両方が求められる可能性が高い。

ただし、これとは別に、インタビュー記録で見える限りにおいては、人格・行動特性と知識・技能という軸で共通点と相違点が指摘できる。詳細は紙面の都合で省略するが、まず大学卒業時に身につけておいて欲しい能力として、「物事を批判的に吟味する能力」などは共通として重要視されているようであったが、このほかに「誠実さ」など人格・行動特性的な部分が列挙されていたのは国内企業であったのに対し、外資系企業は「外国語の能力」「コンピュータスキル」といった項目が挙げられていた。職場で必要とされる能力についても、国内企業の場合（ただし A 社データなし）は「学習能力」「誠実さ」等に集中するが、外資系企業の場合は知識・スキルも含めて 36 項目ほぼすべてで「とても重要」と回答していた。

採用後 3 年程度で学卒者に欠けている能力にしても、国内企業の認識として、知識・技能や専門性などには言及されていない。新卒育成を前提としているので、「(採用後 3 年という設定だが) うち 5 年くらい経ってからのの方が問いやすい (B 社)」という話になる。一方で、外資系企業、特に F 社 G 社の場合は日本の学卒者はほとんどの項目で十分でないあるいは不足していると回答を寄せていて、E 社を含めると、狭義の「コンピテンシー」つまり行動特性に言及される部分まで含めて不足しているという認識であった。部門別×職種別になっていると、「(採用後 3 年という設定だが) うちの場合は採用時ということになるでしょうか (G 社)」という話になっていく。

#### 4-2 諸外国の学卒者の比較の中で

ところで、日本学卒者に対する評価は、欧米を含めた諸外国の学卒者との対比でも明らかにできる。今回のインタビューでは、主として「不足している能力」に話を当てたものが多く、その意味で引き出された発言の多くは、日本の学卒者に不足している能力に言及

したものとなっているが、いくつか発言を切り出してみる。

まず「語学」に関する能力不足は、国内企業では触れられていなかったが、外資系 E 社 F 社 G 社では問題となっていた。それ以外に、「ロジカルシンキング (F 社)」「マチュリティー(maturity:成熟 G 社)」という指摘があった。

「ロジカルシンキング」については、日本学卒者をみると特に華僑圏人材と対比して語学力や行動様式などのギャップを感じる、といった話の中で出てきた言葉である。また「マチュリティー」は、36 項目の能力の中で採用に当たって特に大事だと思っていることなどを尋ねた時に返された言葉である。

「日本の学生さん、私もそうですが、例えば答えが「5」を説明するときに、「理由1、あー2もあったな.....(略) ....だから5ですよ」と。うまくいってもそうですね。途中でわかんなくなっちゃいますよね。で、欧米の学生さん、欧米の教育を受けている華僑の人たちは「答えは5。理由は1、2、3、4」非常にロジカルですね。」(F 社)

「.....(略) .....ざっと見ていって、マチュリティーが必要だと思うのですがそれに欠けていると思います」.....(略) .....「社会的な人間関係を作る、お客様とお話をするにしても、自分の仕事に責任を持つとしても、自分のキャリアパスを自分で考えるにしても。そこが.....(略) ....日本の学生と欧米の学生では格段の差があります。」(G 社)

その一方で、日本の学卒者との比較で欧州の学卒者に足りないものの指摘もなされている。それは「全体最適を考えない」ことや「性格的<はずれ>」といった言葉である。これは日系企業の日本人責任者の言葉ではあるが、企業コンサルティング L 社の話では、こうした協調性に関わる事柄は、欧州の企業が欧州の学卒者に対して不足していると感じているコンピテンシーのひとつである、ということであった。H 社が日系企業だからこそ生じる、といった類の問題ではないようである。

「日本の学卒者は、学位を持っているといっても知識的な「はずれ」はある。ヨーロッパの場合、学位による知識的「はずれ」はないが、性格的な「はずれ」がある。たとえば、セクションをかき回す、自尊心が強すぎる、とか。」

「<全体最適>を考えながら仕事ができるかどうかが違う。ヨーロッパ学卒者でそれができる人は少ない。はまると仕事が速いが、はまらないと地獄」(いずれも H 社：日本人)

では、これらは大学教育を通じて形成される可能性のあるものなのだろうか。ここでは日本学卒者に関わる事柄のみに限定して話を進めると、残念ながら彼らの認識としては、「ロジカルシンキング」「マチュリティー」については大学教育というよりもむしろ、大学以前の教育や文化的風土にかなり関連しているということのようであり、「語学」に関してのもうさだという意見が出ていた。

(H 社)「私が思いますのは、大学はツールを開発するところじゃないんですかね。専門性でも

なんでも。高等学校とか中学と小学校はちょっと分かりませんが、そこらで決まっちゃうんじゃないでしょうかね。」

(インタビュー)「逆に論理的思考力みたいなものは、まさに付け焼刃では形成できないと。

幼い頃からのトレーニングが必要であると。」

(H 社)「そう思いますね。..... (略) ....」

一方、日本学卒者の「知識的なくはずれ>」(H 社)という発言は、大学での学習と直接的に結びついている。これについては、いわゆる大学知と職業知が直接結びついていないのだ、という説明も可能かもしれない。ただし、今回、CHEERS 調査の日欧比較結果を示して日本学卒者における大学教育の有用性の低さをどう見るのかについて尋ねた時に、大学教育の直接的な有用性は欧米の学卒者でもそこまでなく問題は日本の学卒者がそれに気づくほど大学で勉強をしてきているかどうかだ、という指摘があった。また、担当者自身を振り返ったときに、一日本学卒者として学生時代に勉強してないという自覚も、いくつか見受けられた。

「(筆者注：有用性の低さを問われて) それはそんなものではないかなと思います。私(筆者注：大学、大学院共に米国で教育を受けている) でさえ大学で学んだことも大学院で学んだことも、毎日使っているかという、そんなには使っていないなと思うときもありますし。ただあとひとつは、(筆者注：日本の学卒者が) 大学で学んだことを覚えて来ているのかどうかは疑問を持ちます」(G 社)

「(筆者注：大学教育の質を問われて) .....自分自身、正直言って学生時代は勉強したかという決して熱心には勉強していない。ただ、社会人になって「あ、あのときあの授業をもっと勉強しておけばなあ」と思うことがある。..... (略) .....」(E 社)

外資系企業から見たときの日本学卒者の能力の<低さ>は大学教育では救いきれないところにあるのか。さらに大学教育の有用性の低さは、大学知と職業知そのものの乖離から来るのか。それとも大学知自体を学卒者がそこまで体得していないことが有用性の低さの原因となっているのか。これを突き止めるためには、インタビューと平行して、大学での学習内容についての日欧比較検討を詳細にしていかなければならない。

#### 4. 背景としての組織特性 一外資系・日系 v.s. 国内、そして一枚岩でない外資系

当然のことながら、こうした学卒者へ要求する資質や大学教育に対する評価は、学卒者そのものの態様と同時に、該当企業の組織的特性および該当企業が大きく影響を受けている文化や価値観に大きく左右される。これまでの記述でもある程度輪郭は出てきそうだが、簡単にまとめておきたい。

まず採用に関わる部分であるが(表3)、今回のインタビュー記録の範囲内では、国内企業(A社～D社)および外資系企業E社においては学部・学科・専攻は特に文系学卒者の

採用の際には要求しない、という傾向にあった。学歴レベルについても、技術系において若干大学院卒を意識して入れることはあるが、採用基準での大学卒－大学院卒の区別はなく、結果として大学院卒を採用していた。日系企業である H 社の日本人出向者に関しても

表3-3 採用実績、採用区分、採用ルート

	A社	B社	C社	D社	E社	F社	G社	H社	I社	J社
採用実績										
大卒・大学院卒	○(ただし大卒採用担当は本部)	○	○	○	○	○	○	○	○	○
新卒	○	○	○	○	○	○	○	—	○	—
新卒－既卒	○	○	○	○	○	△	△			—
採用区分										
大卒－大学院卒	技術系のみ				先端系のみ					—
指定校制										—
職種別(部門別)採用						○	○	○	○	—
求人広告	○	○(自社サイトからのインターネットエントリー)	○(自社サイトからのインターネットエントリー)		○	○	○	○(自社サイトからのインターネットエントリー)	—	—
民間の職業紹介機関	○			○(合同企業セミナー)	○	○		—	—	—
職業安定所	○			○		○		—	—	—
採用ルート										
大学の就職関係組織	○					○		—	—	—
インターンシップ					○		○	—	—	—
縁故								—	—	—
「リクルーター」制度		○						—	—	—
研究室・教授推薦	○					○		—	○(理系のみ)	—
その他								派遣からの採用、ヘッドハンティング、オープンハウス	ヘッドハンティング	—

注：セル内の「—」はデータなし。在外企業の場合は調査票記入を求めなかったため、インタビューでとれた情報のみを記載。

「親会社の人事制度は＜配給制＞(H 社：日本人)」であり、学部学科を問わず各部署は与えられた人材を鍛える、いわば職に合わせて人を鍛えるという形であった。その一方で、外資系企業 F 社 G 社に関しては、基本的に欧米では主流だとされる部門×職種別採用をおこなっており、日系企業 H 社 I 社の現地採用にしても同じで、職に対して適材を配置する、という形になっている。もっとも、先述のように、適材といっても、最初から専門性を求められるかどうかについては職種によって濃淡があるものの、国内企業と同じように新卒をベースにして採用する、という発想はほとんどなく、日本にいる企業なので人材確保の観点でしかたなく新卒採用をやっている側面が強いことが認められる。日系企業だと「3ヶ月の試験雇用のあと良ければ採用(H 社：両方)」「1年間訓練生として雇い入れた後、正規雇用(J 社)」となるが、これを外資系企業がやろうとすると「インターンシップでの採用を試みる(G 社)」という形か、企業コンサルティング K 社の指摘だと、「第2新卒」つまり若干企業を知っているという程度だが会社の色には染まっていない、といったような人材の確保をめざすことになる。日系企業の場合「その国にはその国の習慣があるので、(筆者注：親会社との)人事システム統合は無理(H 社：日本人)」というし、外資系企業 E 社も結果として同じ方向を向いているが、逆の立場に置かれている外資系企業 F 社 G 社にそういう発想は見られない。

次に学卒者のキャリアパスにしても、それが構造的であるのか(Structural)、あるいはケースにより柔軟であるのか(Flexible)が、インタビュー記録から読み取れる限りにおいて異なっている。詳しくは触れないが、新卒育成を前提としている国内企業（および外資系企業 E 社）では、初期キャリアでのキャリアパスモデルが存在し、段階に応じて必要な研修を受けていくスタイルになっているようである。対して、日系企業および外資系企業では、

基本的に個人のキャリアは個人で作るものであって、外資系企業のごく一部のエリートを除けば、会社が個人のキャリアをプロデュースするシステムにはなっていない。研修も用意はされているが、ほとんどの場合その受講は個人に任されている。

さらに、本研究では最終的に外資系企業および日系企業に焦点を当てることになるが、同じ外資系および日系企業でも、現地の制度をそのまま採用するのかそれとも自国の制度をそのまま持ち込むのかという軸において、ばらつきが認められた。その極端な形が、同じ外資系企業でも現地企業化の方向へ向かった E 社とその方向へは向かっていない F 社や G 社だととれる。こうした違いについて、企業コンサルティング K 社は、「アメリカ外資－ヨーロッパ外資」、そして「古参－新参」の 2 軸で、所在地の文化・社会に適応する形に会社の制度や風土を整えているかどうかが変わっているようだ、と指摘していた。具体的には「アメリカ外資－ヨーロッパ外資」だと前者がグローバル・スタンダード＝自国のやり方を所在国・地域にも持ち込むやり方なのに対し、後者が所在国・地域を含めた多様な文化に配慮しつつ経営をおこなうやり方であり、さらに「古参」であるほど所在国・地域の文化に適応した制度になっている、ということであった。この点で言うと、F 社の本社は欧州にあるが極めて G 社に似ており、その意味で K 社のいう「アメリカ外資」系に近い。対して、E 社の場合は日本での歴史がこの 3 社の間では一番長く「ヨーロッパ外資」どころか「完全な日本企業 (E 社)」になっていると読める。

いずれにせよ、外資系企業や日系企業にはあきらかに国内企業とは異なる組織・制度があり、それを背景として学卒者の能力が語られることになる。しかも、外資系企業といっても一枚岩ではない。そうしたことは今後日系企業に多くインタビュー調査をかけた場合にも起こる可能性がある。我々は、今回焦点を当てるカテゴリー内部での多様性を十分に考慮しつつ、高等教育とコンピテンシー形成に関するさまざまな記録を読み取っていかなければならない。

## おわりに

繰り返しになるが、ここでとりまとめたインタビューは、本科研に先駆けて実施された「高等教育と職業に関する日欧比較研究」の延長線上にあるインタビュー調査であるという点で、ある程度焦点は絞られてはいるものの、企業区分（国内／外資／日系／海外）以外の厳密なサンプリングをしていないという点で、ここで得られた知見を一般化することはできないし、あえて精緻化してまとめることもしなかった。だが、これらのインタビューやその他の資料を材料とした研究メンバー内での議論を通して、いくつかの視点めいたものはあがってきており、ここに示したのは、それらの一部である。今後はこうした知見を生かす形で、インタビュー設計の精緻化と実施に望むことが重要である。

もっとも、インタビュー記録というのは、基本的にインタビュアーとインタビュイーとの相互作用によって紡ぎ出された言葉の記録である。インタビュアーとインタビュイーとの関係性によってインタビュイーが紡ぎ出す言葉は大きく変わるし、同じインタビュアー

でも聞き方が変わればインタビューの反応も自ずと変わっていく。この点で今回の記録を振り返ると、まだ反省すべき点は残されているように思える。技術でクリヤできる部分については、今後に生かしていかなければならない。

付記：ご協力頂きました A～G 社のご担当者さまには、この場を借りて厚くお礼を申し上げます。

#### 参考文献

- 小池和男・猪木武徳編(2002)『ホワイトカラーの人材形成 ―日米英独の比較』東洋経済新報社
- 日本労働研究機構(2001)『日欧の大学と職業 ―高等教育と職業に関する 12 ヶ国比較調査結果―』(JIL 調査報告書 No.143)
- 吉本圭一(2001)「大学教育と職業への移行 ―日欧比較調査結果より」高等教育研究第 4 集、113-134 頁

## 第4章 日本の初期キャリアモデルの外資系企業への浸透

吉本 圭一(九州大学)

### 1. 日欧における30歳までの初期キャリアの重要性について

日欧の高等教育修了者の初期キャリアを検討した吉本(2001)は、「大学教育の有用性の低さ」という日本の教育システム固有の問題とみられてきたものが、欧州でも高等教育終了年齢の低いフランスなどの諸国にも同様に観察できること、つまり各国の「高等教育終了年齢」と「大学教育の有用性」とが相関していることを明らかにした。高等教育で獲得される知識の特質が、一定の年齢になることでより効果的に発揮されること、逆に、年齢が若いうちは仕事で適切に高等教育レベルの知識を活用できないということを示唆している。さらに日蘭比較を通して、日本で若年コーホートよりも年長コーホートの方が、大学教育にふさわしい仕事をする、つまりキャリアの伸びが大きいこと(吉本・山田 2003)、また同一対象者を追跡調査した別の調査結果をみても、20 歳代中盤から30 前半にかけて、次第に大卒者にふさわしい仕事経験が増加していくこと(吉本 1999)が明らかになっている。それは、なぜなのか。

ここで仮説として、高等教育修了者に対しては、どの国でも、一人前の仕事を担う前段階として一定期間の教育訓練の仕組みがあり、その、「初期キャリアパス」に相当する期間が国ごとに異なり、卒業年齢と反比例するからであると仮定してみよう。

このことは、労働経済学における小池ら(1991)の大卒ホワイトカラーの熟練形成に関する仮説「長期の訓練と遅い選抜・昇進」モデルの、より広い範囲での適用可能性を想定したものでもある。小池和男ら(1991)は、多くの企業の大卒ホワイトカラーについて、「10年程度の初期キャリア第一期」があることを明らかにした。これは欧米との比較で、「長期の訓練と遅い選抜・昇進」モデルとして論じられた。しかしその後、小池・猪木(2002)は、この「一定範囲の部署で形成される熟練」仮説を拡張し、その国際的な普遍性について国際比較調査を通して論じた(八代 1995も参照)。ただし、その結果は、アメリカや英国ではそうしたホワイトカラーの熟練形成過程が明らかになったものの、ドイツの事例分析は、この点から見て検証が不徹底に終わったように見える。それは、たまたま事例とした企業が適切でなかったのだろうか。いやそうではなく、そこに、ドイツにおける高等教育終了年数の高さという特徴を加味していくべきだと、著者は考えるのである。つまり、このことは、大卒ホワイトカラーが「一人前」になるまでに一定の初期キャリア段階があるという仮説を否定するものではなく、「卒業年齢+初期キャリアパス=一定」という仮説を設定することで、高等教育修了者の職業キャリアの形成をより普遍的な図式のもとで了解することが理解することができる。高等教育終了年齢の低い国ではより長期の初期キャリアパスにおいて教育訓練投資がなされるのに対して、高等教育終了年齢の高い国では、高等教育の段階で職業への準備がなされており、ごく短期の初期キャリアパスでの訓練投資はより短期になるのである。

この仮説のもとで卒業年齢と初期キャリアパス期間を加算すると、30歳前後という年齢段階が、多くの国で訓練要素が大きなウエイトを占める初期キャリアパスの完成段階となる。これを本稿では、「30 歳社会的成人仮説」とよぶことにしたい。つまり、日本の大卒者の場合、22,3 歳で卒業する時には、企業では「訓練可能性」をもとに採用され、初期的なキャリアをスタートさせる。そして企

業内で、OJT やジョブ・ローテーションなど経て、一定の幅と深さをもった「専門的熟練」を形成して30歳前後に達するのである。これに対してドイツなど、卒業年齢が20歳代後半の国では、高等教育自体が職業専門性を軸に教育課程が編成されており、卒業後しばらくして就職するときにはほとんど専門的各国の大卒ホワイトカラーは30歳前後まで、「一人前」のホワイトカラーの前段階としての初期キャリア段階を経験すると仮定すると、すべてが整合的に解釈できる。ドイツなどのように大卒者の卒業年齢の高い国では、卒業から30歳までの「一人前」までの期間が短く、卒業時には「専門的能力」をもとに職場へ配置される。そこでは、高等教育段階での専門教育が、管理的なポジションや専門職業的な準備に直結しているが、若者は、それだけに、そうした専門をどのように選択するのか、それまでの試行錯誤を高等教育終了前に行うのである。大学入学前あるいは在学中に、あるいは大学を長期的に離れるなどして、職業経験や訓練だけでなく、ボランティア・兵役、その他さまざまな青年期にかかる私的生活を経験することが、結果的に長期間の大学在籍となるのだが、それが同時に職業的な準備の機能を果たしているのである。

ともあれ、日本の大卒ホワイトカラーは、比較的長い初期キャリアパスを通して、30歳前後で職業的に一人前になり、その後のキャリア分岐へと向かうのであり、その意味で職業キャリアスタート段階では専門的な完成が求められていない。とすれば、もし仮に外国企業が、ドイツのような専門的に完成した人材を日本社会の中で探すような採用政策をとっていれば、採用活動には多大の困難が伴うのではないだろうか。そうした組織と社会・文化との不整合という思考的仮想的な実験を、現実場面で展開しているのが、外資系企業である。本研究は、そうした組織と文化の不整合をどのように調整していくのか、その問題を解明することを主課題として、外資系企業の人事部門や採用担当者にインタビューを行っている。

つまり、その場合に、専門人材志向の外国企業が日本社会にどのような形で定着していくのか、この点の調査解明が本研究の課題なのである。本稿は、本研究推進途中の暫定的な知見をまとめたものであるが、その中から、ここでは E 社の事例検討を通して、上述の日本的初期キャリアモデルの一定範囲での浸透実態を記述してみることにする。

## 2. 外資系企業の経営モデル展開要因について

まず、外資系企業の経営モデルが「日本的」モデルに近似していく要因について整理しておく。1990年代中葉以後、日経連(1995)の雇用三層構造化の提言にみるように、いま日本の経営見直し議論が活発に行われている。すなわち、初期キャリア段階での多くの教育訓練投資を要する「長期蓄積能力活用型」人材の規模・範囲を限定し、経営効率を高めていこうとする企業の志向性を随所に見ることができる。そして、そうした改革への志向性の背景にあるキーワードのひとつが「グローバル化」である。そして、採用や教育訓練を含めた雇用管理の手近なグローバルモデルとして、外資系企業の動向が注目されている。外国企業の経営傘下に入り外国人企業トップを迎えることで経営が改善した企業の事例、つまり外資系となったかつての日本の典型的な大企業というべき事例、などいろいろな角度から分析がなされている。しかし注意すべき点として、「外資系企業＝専門能力活用＝グローバル」という図式は、単純すぎる。

本研究で、企業調査の準備段階として行った経営コンサルティング専門の K 社へのインタビューでも、外資系企業の雇用管理にかかる行動様式は一樣ではなく、いくつかの要因の組み合わせでその特質を理解していく必要があることが指摘された。つまり、外資系企業といっても、採用、教育訓練、選抜・昇進などいくつかのフェーズで多様なパターンがある。そして、基本的な対比軸



として、日本の大企業を中心とするいわゆる日本的経営による訓練可能性採用と教育訓練による長期的な育成、遅い昇進という長期能力蓄積モデルと、その対極にある外国企業の専門能力による専門的・管理的ポストへの採用の高度専門能力活用モデルとを対比させて見た場合、外資系企業といってもいくつかの要因が相乗していくことで、日本的経営モデルがそうした企業内に浸透していくことがある。

まず指摘されたのが、外資系企業の本拠地の国による特性の相違である。いわゆる「グローバル・スタンダード」として自国の経営モデルを進出先でも適用しようとするのは、典型的な米国系企業であり、英国企業をはじめとする欧州出自の企業では、なにがしか進出先の経済慣行の固有の特色を理解し、経営モデルを修正し、むしろ積極的に進出先の経営モデルを組み込むことで外資系企業としての自らのアイデンティティを確立しようとする傾向があるという。

これと関連して、第2に、経営陣を本拠地から派遣するか、トップレベルまで進出先の人材を登用するか、つまり、いわゆる間接統治型であるのか、直接統治型であるのかという差異も重要である。海外進出日系企業が、基本的に進出先の経営モデルに沿った展開をしようとしながらも、かならずしも実態がそのようにならないのは、ひとつには上位の職務を日本から多く派遣しており、現地採用スタッフのキャリアパスを長期的に、かつ高度なレベルまでのステップをもったものとして設定しにくいからである。これらも仮説的要因としてあげうるだろう。

また、第3に、外資系企業というのは、一般に、本拠地国の親企業は代表的大企業であっても、日本国内において国内企業と比較して従業員規模が小さい場合が多い。その場合には、日本国内企業でも、中小企業が必ずしも新規学卒採用と、長期的なキャリアスパンでの訓練・育成システムを確立していない場合があるのと同様に、基幹的人材を新規学卒採用だけで充足することができず、中途採用を併用し、そうした中途採用が多くなるほど即戦力重視の傾向が強くなるのである。実際に、このインタビューを行った企業コンサルタント会社にしても、米国系外資系であり、自らの採用活動として、従来知名度が低いことで新卒採用力が弱く、新規学卒で就業経験数年以内の第2新卒とでもいうべき層をこれまで重要な人材給源ターゲットとしてきたという。ただし、今日では、企業規模に比して、むしろ外資系企業の経営状態が評価されて新卒採用力が高まってきているが、採用担当者としては、日本の新規学卒者には職業人としての基本的な準備が欠けているため、むしろ中途採用を積極的に活用してもいるという。しかも、その場合にも、新卒数年の就業経験が、専門領域での能力形成につながっているからというよりも、一般的な職業人としてのしつけができあがっている面に注目し、その意味で、2、3年の就業経験という専門性を確立するには十分な期間を満たしていない層がターゲットになっている。

そして、第4に、企業規模や知名度などは、日本国内での企業活動展開の歴史とも関係する。企業活動展開の歴史が長くなれば、自ずと進出先の社会システムとの整合性が高まるように経営モデルもシフトしていく傾向があるという。これは、ひとつには、外資系企業の進出先国への社会・文化への適応という一般的な過程でもあるが、他方では、日本社会にある長期継続就業規範のもとで、国内採用の日本人スタッフが継続就業を通してキャリアを蓄積していき、外資系企業であっても雇用管理の見直しを迫られることがある。一例として、本研究でインタビューした米国系証券会社 C 社の場合、その日本人社長自身は、1980 年代初めに新規大卒で就職し大企業で3年ほどの就業後に転職しようとして調べてみたら、外資系企業しか大卒女子を途中で受け入れている会社が多かったのだという。もちろん、新卒時にも、大手銀行等は女性を男性と同様には採用・処遇していなかったわけである。そして、その後 20 年弱の同社での継続就業を経て、現地採用によ

る内部育成人材として、C社の社長に登用されているのである。

すなわち、1)本拠地国、2)親会社から派遣される経営陣の範囲、3)従業員規模、4)進出からの年数などの要因が相乗して、外資系企業がどのような経営モデルを採用するのかが決まっていくなと考えられる。以下、飲食品製造業E社(グループ)を取り上げて、その日本的初期キャリアモデルの浸透の実態と、外資系企業としての今日的な課題を検討していこう。

### 3. 外資系E社における「日本的初期キャリアモデル」の浸透と展開

#### 1) 企業プロフィール

飲食品製造を手がけるE社は、欧州に本拠地を構え世界数十ヶ国に工場を有し総従業員数十万人の多国籍大企業の日本法人企業である。日本進出の歴史も長く、E社の社員総数は現在3,000人近くである。従業員の6割が大卒であり、毎年数十人の新規学卒定期一括採用をしている。つまり、E社は、欧州系大企業で、歴史も長く、人事部門の責任者を日本人が担当しているという点で、日本的な初期キャリアモデル浸透の基本的な前提条件を多く満たしており、そうした結果として、一定数の新規学卒定期採用を行っているのである。

#### 2) 採用の枠組み

E社は新卒を主体としながら、中途採用も併用している。「新卒」枠は、E社では浪人あるいは留年、留学を含めて「2年のダブリ」までとして、「3年以上のダブリ」の場合は、新卒枠ではなく、中途採用枠に応募することになる。つまり、年齢で就職時に学士では24歳までを新卒として、長期にわたる初期キャリアパスに位置づけられていくのである。中途枠自身はそれほど多くはないが、ここ数年でみれば、20~30人程度採用した年もあるが、2002年度については十数名にとどまり、2003年度も数名という規模である。中途採用は、新規事業の展開のための異業種からの引き抜きによる専門家の採用のケースであり、E社では、たとえば飲料水事業を新規に始めるにあたって中途採用を多く採用したという。

新卒採用数は、各本部単位で採用人員を人事部に要求し、人事部がトップと協議して最終的な採用予定数を確定することになっている。例年、ほぼ本部の要望がほぼ満たされてきたが、新しく赴任したトップの判断もあり、この2年ほどは各本部からの積み上げた新卒採用予定から相当の削減がなされている。人事部門のマネージャーとしては上下間の調整に苦慮しているということであり、外資系におけるトップの影響力の大きさが読みとれるところである。

学歴で見ると、技術系では大学院修了者がいるが、事務系では学部卒が主である。事務系でも、マーケティング部門で文科系大学院のMBAを採用したケースはあるが、基本的にはマーケティング部門といっても通常は営業経験があることを優先しているので、学部・MBAだけを修了して就職してマーケチームに入っても仕事にならないのだという。「現場を知らないし、会社の組織を動かすには社員の顔を知らないといけないので、現場に行って、苦勞をして、いろんな人とぶつかり合いながらそういうので一人前にならないと、人を動かすことはできないから。なので、基本的には、営業からマーケティングへ進む傾向がある。」という。つまり、ここでは、典型的な日本企業の初期キャリアパスと、そこでの訓練的要素が周到に設計されており、若い時代に営業を経験した後、全体的なマーケティングに関与していくのである。

また現在、派遣スタッフは内勤、営業それぞれ約100人いるが、他社と比較して低い比率だと評価している。ほとんどが20代後半である。現在は新卒派遣という形態をとっていないが、もし導

入するとなると、将来的には正社員として雇用するという約束を用意する必要があるだろう。しかし、E社ではいま正社員雇用自体のハードルが高くなっているため、新卒派遣を安易に導入しても適切な初期キャリアパスを設定できないと見ており、まだ導入について検討中であるという。

### 3)採用プロセスと採用基準

採用プロセスは、まず Web エントリーをする。2002 年度はエントリー総数は 12,000～13,000 人に上ったという。その次の会社説明会には実質 2,000 人くらいが参加する。これは Web での適性検査での選考に合格した人が対象である。

Web 検査の問題は、何十問かあるが、学力ではなくて、いくなれば性格の判定である。ただし、「単なるお遊びではなく、その裏には我々がほしい人材というか人物像を含んだ設問になっている。」という。E 社が欲しい能力(コンピテンシー)のうち、特に学生として必要な4つの基本コンピテンシーの強い学生をとる。

その要素は、まず2つの価値志向(value competency)があり、ひとつは「継続的な学習」への性向(「ずっと油断することなく、常に向上意欲を持ち、吸収しようとか勉強しようとか好奇心を持ってなんかやろう」)であり、もう一つが「チャレンジ」への性向(「イノベーション・リノベーション」・「変革魂」というか、今やっているやり方よりも何か新しいやり方を模索する力)である。そして、残りの2つのコンピテンシーは、「協調性」と、「コミュニケーション能力」である。そういうコンピテンシーの基準は、企業にとって 30 年以上の就業可能性をもつ買い物であり、結局のところ、会社の風土に合うかどうか、仲間としてやっていけるかを見ることを重視したものだという。

つまり、これらの新卒採用で、特にマーケティングや営業へ配属する場合のコンピテンシーは、職業専門的な能力というよりも、特定の専門教育に依存しないより一般的なコンピテンシーであり、「コンピテンシー採用＝専門能力採用」ということでないことが確認できるのである。なお、新卒でも、会計・財務部門や経営企画部門などへ配属する場合には、専門的な基礎的能力も採用基準として配慮されている。

ただし、この適性検査の結果は、応募者の気分などその時々状況によって左右されることがあるため、これが 100%正しいとは誰も思っていない。ただ、それをやらないと、会社説明会への参加者を物理的にマネージできないので、あえて絞り込んでいる。応募者が傾向と対策を練ってくるとも考えられるが、人事部門の見るところでは、問題数が多いので、前半は学生の対策も通用するとしても、後半は疲れてきて本音が出るという。学生の気がつかないような含みのある質問(どっちを答えてもいいという設問)などを、うまく入れ込んでいるという。

学校歴や大学の成績について、E社として特に拘りは無いという。2003 年度の新卒採用のホームページでは、これまでの「主要採用実績校」が記載されていたが、そこに挙げられていたのは、旧帝大のうちの5大学をはじめ国立大学15校、関西の銘柄4校を含めた私立大学7校であった。大学在学中の成績を実際に見るのは、面接3回の中の 2 回目あたりの段階である。「楽勝科目だけを選択して優を稼ぐような要領のよい子がいるので 100%当てにはできないが、ただ、学生の本分である勉強がいかげんだったというのはやっぱりまずい。それを何十倍か伸ばしたのが会社生活だから、その意味でしっかり勉強をやったというのは信用できることで、必ず大学の成績はしっかり見るようにしている」という。

また、採用数決定時点では各本部からの要望を聞いているが、採用予定数が確定してから以後の採用選考のプロセスでは、最終的な面接まで含めて、どの本部のどの部署の採用予定という

ことで選考するのではない。この点でも、必ずしも特定の部門で活用する専門的な能力が求められてはいないことが分かる。

#### 4) 初任配属と異動

最初の配属のときの大卒者の専門分野と、配属部門との組み合わせについては、全社的な調整を行う。つまり、採用段階では初任配属部門はまだ決めていないので、最終的に採用された予定者の専門分野構成を見れば、当初採用予定していた配属部門の構成とは対応していない。そこで、初任配属では、出身の専門分野に関係なく配属先を決定するため、多少専門とは違った組み合わせも出てくる。といっても、会計などの専門領域の出身者は、長いこと畑違いの分野をまわして、35 歳くらいになってから、会計学を学んできたから経理部門へというような異動はさせない。そういうことをすると、大学で獲得した専門的な知識が衰えてくるので、そういう職域についてはできるだけ卒業直後に早く直接対応する部門への配属や異動させている。他方、営業やマーケティングというのはいろいろな経験を通じて能力を開発していくので、むしろ出身の専門分野にはこだわらないで配属しているという。

実際に新卒採用のホームページに掲載されている先輩社員のプロフィールをみても、出身大学での学部でみた専門性と初任配属部門との対応関係は低いけれども、就業経験5年以上経過して異動した後の場合には、専門性と部門の対応関係が高くなっていることが読み取れる。

#### E社の事務系大卒社員の出身大学教育と初期キャリア段階(10年以内)での異動事例

出身専門分野	性	初任配属			ジュニア卒業頃の異動			シニア卒業頃の異動		
		入社年	配属部門	職務	異動年	異動部門	職務	異動年	異動部門	職務
1 文学部・社会学科	女	1990	本部流通開発部	営業	1995	本部▽▽事業部	マーケティング	1999	広報部	社外広報
2 商学部・マーケティングマネジメント専攻	男	1996	〇〇支店	営業	2001	本部▽▽事業部	マーケティング			
3 法学部・法律学科・商法専攻	男	1995	△△支店	営業	2000	本部流通開発部	営業			
4 商学部・経営学科・経営法学	男	1997	□□工場	会計	2002	本部会計部	会計(工場)			
5 商学部・会計学科・国際会計専攻	男	1995	◇◇工場	会計	1999	本部マネジメントアカウント部	管理会計			
6 文学部・史学科	女	2000	人事戦略グループ	採用						

また、一般的に 5 年くらい工場や支店に配属され、その後本部に戻るという傾向が多くある。人数的には工場が圧倒的に多いし、その次は営業部門、つまり支店や営業所に 600 名くらい配置しているので、従業員数的にはすごく多い。これに対して本社スタッフは 400～500 名であり、本社に優秀な人材が集まってくるのは大事ではあるが、工場とか営業にも人材は必要であり、特に若手は本社志向が強いいため、むしろ支店を強化するという意味で、初任配属では工場、営業というケースが多くなる。もちろん、支店にも、企画など大卒者の育成のための部署を設けたりしている。しかし、川上と川下の関係で、本部からおける指令を現場が受けるという形になりやすい。最近でこそ支店長が強くなって反発するということも出てきた。今、飲食料品の業界も、コンシューマーが一番情報を発信しているので、その点で川下＝支店がもっともっと情報発信をする力があればよい、という人事部門での考え方があるという。

## 5) 訓練とアセスメント

就職後の「初期キャリアパス」をみると、E 社では、管理職以外の大卒ホワイトカラーのキャリアの段階を、近年では、ジュニア→ミドル→シニアという3段階で構成している。厳密な年齢進行ではないが、新卒者は5年前後(28 歳頃)でジュニアの段階を終え、その後5年間前後のミドル段階に進む。このジュニアとミドルの段階までは、処遇的にはほぼ同期が一斉に昇進・昇格していき、32、3 歳頃から、シニアとして、キャリアの分岐が始まる。つまり、このほぼ一斉に進むキャリアが終わる前の段階までを「初期キャリア」段階として把握することができるであろう。そして、その後早い人では 36・7 歳でシニアを卒業して管理職(Key staff)へと昇進していくのである。

こうしたキャリア段階の移行には、特別の査定方式があり、それはアセスメント研修として行われる。この研修の時期は、先のキャリア3段階の移行期と対応している。まず、ジュニアからミドルに上がる段階では、アセスメントⅢとして 28 歳頃全員に受けさせる。この段階ではその研修の評価の如何に関わらず、処遇・昇進にはほとんど差はつけない。次のアセスメントⅡでは、係長にあがるかどうかを決める段階の 32,3 歳で実施し、アセスメントⅠは管理職＝課長レベルにあがるかどうかを決めるときに受けることになる。

この場合に、アセスメント研修は、ペーパー試験ではなく、集団での研修である。研修の実際の進め方にはいろいろな方法論があるのだが、たとえば次のような方法が用いられたりするという。

3日間、同じ段階の者が集まり、いくつかの演習をさせる。その際には時間的なプレッシャーをおもいっきりかける。内容は、例えば、インバスケ(未処理案件の処理)演習。これは、あるポジションの A さんになりきって未決箱の中に大量に入っている課題を2時間で優先順位をつけて振り分けメモをさせ、仕事の進め方、マネジメント能力と判断力を見る。これが終わると、次はグループディスカッションにはいる。たとえば1時間で、7人のグループで同じ案件がくばられて、一斉に1つのテーマをみんなで解決する。ねらいは採用時のグループディスカッションと同じで、短時間で結論を導き出す論理展開力とか、みんなをインボルブさせるような協調性、リーダーシップなどをみる。次は面接演習で、一対一で 10 分間で如何に相手を説得するか、できるだけ相手の言い分を聞き出しながら、相手に自分の意見を返していく力を見る。最後にプレゼンテーション。分析した結果を 10 分でまとめてみんなの前で発表する。こうした演習が終わるころにはへとへとで、さらに得点発表がある。特にツライのは、アセスメントⅠ、Ⅱが、「昇格」と連動していることである。

大卒者が卒業5年後程度で受けるアセスメントⅢでは、その後直接処遇に差を生じさせず、卒業10年後のアセスメントⅡで係長になるかどうか見る予告編として、シミュレーションとしての研修を、20 代後半で経験させておくのである。いろんな仕事のプレッシャーを与えておいて、自分のどこが強いかわか弱いかを認識させ、次の関門に向けて自分で修正をかけさせる。そして、管理サイドからすれば、ここで「コア人材」の確認をしていくのである。アセスメントⅢの段階で、すでにそうした「コア人材」、つまり管理職への適性があるかどうか見えてくる。これは、本人にもフィードバックして、啓発する。この、企業のもっとも重視する「コア人材」の育成は、採用時すぐには見えないものだという。仕事をして 6・7 年経ってからみえてくる。ローテーションを通して多様なキャリア・パスを用意するといっても、30 代に入ってから以後は、各人ごとのキャリア形成のコースを概ね想定して異動を行うので、そのコースからあまりかけ離れた職務経験をさせるわけにはいかない。つまり、20 歳の終わりの時点でアセスメントを行うことは、その後の異動を決める際の、よい判断材料になっていると考えられている。

そして研修体系も、先のジュニア・ミドル・シニアのキャリア3段階に対応している。ジュニアの段階では、新人研修からマーケティング基礎研修、英語研修などもっぱら社内での研修が準備されているが、20 歳代後半からのミドルレベルではビジネス・スクールへの派遣、シニアでは欧州本拠地でのビジネスマネージメント関連セミナーなど世界各国の系列企業の同レベルの職員たちと一っしょに研修を受けることになっている。きわめて明瞭に設計された研修体系があり、年齢的に明確に設定されたキャリアの段階があることなど、「日本的初期キャリア」モデルの浸透を読み取ることができる。そして、その「初期キャリア」の完成点として、ひとつには 28 歳前後の「コア人材の発見」可能な、つまり「一人前」になった段階、そしてもう一つには、32,3 歳で実際にキャリアの分岐が顕在化する段階をあげることができるであろう。このあたりの年齢区分については、今後、多くの企業調査を比較しながら再検討していくが、実質的に一人前になり、現実に処遇が変わってくるまでの時期が、「社会的な成人」の完成期であるといえよう。

#### 6) 外資系企業としての葛藤

インタビューを行った E 社人事担当者も、自社は外資系というよりも日本的な企業であると感じている。特に、CEO が雇用の安定のために努力するという経営方針を出しており、ファミリー企業内で人材もゆったり育てていくところなど日本企業と大きな違いはない。アメリカ系外資では半年で社員が移動するといった会社も見られるのに対して、その点では、E 社の場合、ヨーロッパ系の所在地域の経営風土に合わせていくという特色を読み取れるという。ただし、トップが代わると方針も変わり、定期採用についての方針もそこで左右されることがある。つまり、トップのリーダーシップが大きく影響する点は外資系としての特色でもあり、また会社のポリシーの第一に製品・顧客満足、第二に株主満足がきて、その後に従業員満足がくるところなども外資的といつてよいであろう。また、会社を公開しよう(transparency)という理念にも、外資系としての特質をみることができよう。

ともあれ企業が日本の土壌に適用していくことで、外資系企業の中にも、長期的な「初期キャリアパス」が形成され、そしてこれが訓練可能性を重視した新卒定期採用となるのである。そして、w そのように日本に適応している場合には、他方で、グローバル化の進展のもとで外資的な特質をより強調する経営政策がとられた時には、そこでの緊張関係の発生が観察できるのである。

#### 【参考文献】

小池和男編、1991、『大卒ホワイトカラーの人材開発』東洋経済新報社

小池和男・猪木武徳編、2002、『大卒ホワイトカラーの人材形成—日米英独の比較』東洋経済新報社

日本経営者連盟、1995、『新時代の日本的経営』

八代充史、1995、『大企業ホワイトカラーのキャリア』日本労働研究機構

吉本圭一、1999、「職業能力形成と大学教育」、日本労働研究機構『変化する大卒者の初期キャリア』調査研究報告書 No.129、142—166 頁

吉本圭一、2001、「大学教育と職業への移行—日欧比較調査結果から—」『高等教育研究』第4集、113-134 頁

吉本圭一・山田裕司、2003、「大学教育の職業生活への関連性—選抜効果・教育効果・キャリア効果」、日本労働研究機構『高等教育と職業に関する日蘭比較』、調査研究報告書 No.16274-103 頁

## 第5章 近年の外資系企業の採用・人事管理

小杉礼子(労働政策研究・研修機構)

### はじめに

在日外資系企業における採用とその後の人事管理のあり方を既存資料から概観し、本プロジェクトのヒアリング調査結果の解釈に資するのが本稿の目的である。

外資系企業の人事管理については優れた先行研究がある。外資系企業雇用研究会(1991)は、企業の聞き取り調査、外資系組合聞き取り調査、外資系企業・外資系企業労働組合・外資系企業人事担当者の3者へのアンケート調査、労働省調査の再分析等の複合的なアプローチから、外資系企業における人事管理の特質を実証的に分析している。この研究では、日本型雇用慣行のステレオ・タイプである「終身雇用、年功序列、企業別組合」に対して、外資系企業は、その対極としての「中途採用中心で転職が多い、能力主義で早い昇進と個人差、組合はないかあったとしても労使関係は不安定」というイメージが持たれているとして、それを実証的研究によって、一部は確認し、一部は否定してその実像を明らかにしている。すなわち、中途採用は多く、転職経験者比率も高いが、日本での活動歴が長い企業では長期勤続傾向が認められ、また、新卒定期採用の方式をとることが多くなっており、短期転職雇用のイメージは一面的過ぎるとする。また、管理職と一般従業員の報酬の格差が大きかったり昇進が早いケースなどが見られるが、やはりこれも日本での活動歴が長く、規模場大きい場合には非外資の日本企業との差は取り立てて顕著でもない指摘する。こうした検討を通して、イメージされるほどではないが、外資系企業の雇用管理には一定の特質があることを確認している。

外資系企業のこうした特質は何から来ているのか。非外資日本企業とは異なる雇用管理を行う背景として、本書では外資系企業の持つ4つの性格を指摘する。すなわち、第1に、外資ゆえの経営活動の国境を越えた異文化接触・交差としての性格、第2に、海外企業の日本における出先機関であるという子会社としての性格、第3に、(本国企業または世界規模では、大規模企業であっても)日本においては小規模会社であるという性格、第4に、新しく日本に進出してきた「新発足会社」としての性格である。外資系の雇用管理の特質のすべてを第1の性格に還元してしまうことなく、他の3つの性格から考察することが重要であるというのである。

本プロジェクトで外資系企業の人事管理に注目するのは、非外資日本企業とは異なる文化を背景にした経営活動において、日本の大卒者・大学教育はどう評価されるのかをヒントに、大学教育と企業の人材需要との関係を解き明かそうという狙いからである。外資系

企業雇用研究会の指摘する第1の性格に注目しての戦略だといえるが、そのためにもその他の性格についても十分検討する必要があるだろう。

また、この先行研究の分析した外資系企業は1980年代までのものである。現在の外資系企業の雇用管理を理解するためには、その後の変化と現在の企業の状況について改めて確認する必要がある。

そこで、以下の本論では、第1節で、我が国への外資系企業の進出を最近に至るまで歴史的に概観し、第2節で、現在の外資系企業の特徴を整理する。第3節では外資系企業における最近の採用状況を確認し、第4節では人事管理の考え方について、主に1990年代以降の変化を分析する。最後に、第5節で、現在の外資系企業の採用・人事管理の特徴をまとめ、ヒアリング対象企業の位置づけを吟味することとする。

## 1. 外資系企業の進出の歴史

我が国がOECDに加盟したのは1964年であるが、外国企業の日本への進出は、これを契機に強まった貿易自由化の外圧によって進むことになる。これ以前は、国内産業保護のために、外国企業の日本への直接投資は原則として禁止されていた。

貿易自由化は段階的にすすめられたが、大きな変化は1980年の「外国為替および外国貿易管理法」の改正である。これにより、外国企業の日本への直接投資は許可制から届出制に変わり、対日進出は原則自由化された。大蔵省資料によれば80年度末の対日直接投資は、2億9,950ドル・749件であったが、90年には、28億7,800ドル・5,959件と10倍近くに増加した。

外資系企業雇用研究会の研究は、この段階でのものであり、ここで急速に拡大した外資系企業の労働市場に着目したものであった。

しかしこの拡大は1990年に入ってまもなく停止する。バブルの崩壊という急激な国内景気の悪化が第一の要因だろうが、同時に、外資にとっての参入障壁（わが国独自の商習慣や複雑な流通機構、各種の規制等）がなかなか撤去されず、市場が依然として閉鎖的であったことから、多くの外資系企業の撤退があり、また新規参入は縮小した。

図5-1には、80年代末からの対内直接投資の推移を示したが、90年代前半は、大幅に投資件数が減り、また投資額も減少している。

90年代後半には、傾向は一転する。個人資産の大きい日本市場が再評価され、外資系企業の資本投下が大きくなった。この時期の外資の参入は、図5-1に見るように、件数の伸びよりも投資額の伸びが著しく大きい。すなわち、日産、新生銀行などの大企業が外資の傘下となるような大型の出資が展開された。

最近の外資の進出については、次のような特徴が指摘されている（東洋経済、2002）。

第1には、すでに挙げた例のような日本企業の事業を救済する形での外資参入が目立つ



たということである。外資側からすれば、既存の経営資源を継承することで販路や市場を開拓するプロセスを省略できるというメリットが大きい。

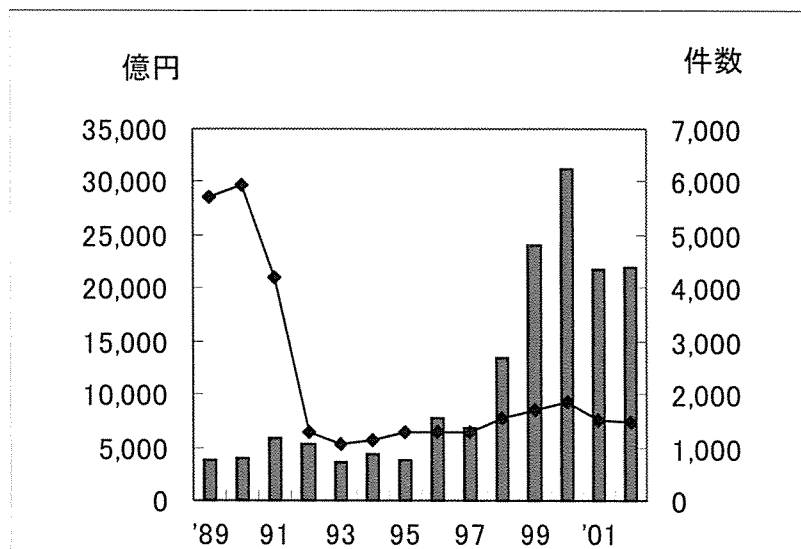
第2には、グローバルな企業再編の流れの一環であるということである。EU統合を基盤として企業再編を進めるEU企業や北米の大企業が、その世界規模の戦略の一環として日本に進出するという文脈である。

第3には、既進出外資の行動として、外資比率を高め、100%出資の完全子会社化するという動きが顕著であったことである。銀座や新丸ビルの高級ブランド直営店の開設に見られる動きである。また、これはリテール市場への直接の進出ということでもある。日本の個人資産規模の大きさが、こうした外資にとって大きな魅力であるからに他ならない。

また、こうした外資の進出の背景には、90年代を通じ日本国内の規制緩和が進み、独特の商習慣・流通機構が再編されてきたという、外資にとってより好ましい環境整備が進んだこともあげられる。

90年代後半の外資系企業の進出・拡大は、外資系企業雇用研究会の指摘した4つの性格のうちの後半の2つの性格を大きく弱めるものだったといえるだろう。すなわち、我が国の大企業をそのまま傘下に納める形での参入や、無名の新会社としてではなくブランド企業としてリテール市場に注目されて登場しているのである。

図 5-1 対内直接投資の推移(届出ベース)



資料出所：財務省(2003)「対内直接投資実績」

## 2. 外資系企業の現状

### 2-1 外資系企業の定義

次に、現在のわが国の外資系企業の特徴を概観する。

最初に、何をもって外資系企業というかの定義から入る必要がある。外資系企業雇用研究会では最低でも外資比率 50%以上を最低限の条件としているが、資料によってその定義は異なる。まず、経済産業省の『外資系企業の動向』（以下、経済産業省調査）では、外国投資家が株式又は持分の 3 分の 1 超を所有しているわが国企業（金融・保険業、不動産業を除く）を調査対象の外資系企業としている。また、厚生労働省『外資系企業の労使関係等実態調査』（以下、厚生労働省調査）では、①外資比率 3 分の 1 超の日本法人及び②外国法人の日本支店、出張所を調査対象とする<sup>1</sup>。あるいは、東洋経済『外資系企業総覧』においては、①資本金 5000 万円以上でかつ外資比率 49%以上の企業、②日本支社や外国銀行、外国証券等の在日支店、③株式公開企業や主要企業についてはこの基準以外もふくむとし、さらに、その他の企業群として、資本金に関係なく外資比率 20%以上の企業も取り上げている。

それぞれの目的で定義が異なるわけだが、外資比率が 3 分の 1 以上というのはひとつの目安であろう。この比率は、商法に定められた重要事項（定款の変更、会社の合併・分割、営業委譲、第三者に対する新株の有利発行、取締役・監査役の解任、会社の組織変更など）に対する拒否権を持つことを意味する比率であり、これはひとつの合理的な基準だと考えられる。

ただし、ここでいうすべての外資企業をこう定義とするということではない。本稿は既存資料を基に外資系企業の概観をする目的であるので、引用資料によって定義が異なることに注意を喚起するにとどまる。

### 2-2 外資系企業の量的把握

次に、こうした外資系企業は現在わが国にどの程度存在するのかを明らかにする必要があるだろう。しかしこれもはっきりしない。経済産業省調査（2003年）は「外国為替および外国貿易管理法」に基づく届出企業 3,870 社を対象にしているが、しかし、対象から金融・保険、不動産業を除いているし、外国企業の支店や出張所も含まれていない。また、この調査の回収率はおよそ 5 割であり、未回収企業には休眠企業や撤退企業の混在も考えられる。厚生労働省調査（2001年）は、対象企業から 1500 社をあらかじめ抽出しての調査であり、ここから企業総数はわからない。『外資系企業総覧』は、2003年版では 3244 社を掲載しているが、これもアンケート調査の結果で、未収録企業もある。

深尾京司・伊藤恵子（2001）は、1996 年の総務省『事業所・企業統計調査』の個票データの再集計から、外資比率別に企業数を算出した。これによると、外資比率 33.4%以上の企業数はおよそ 2500 社ほどである。同時期の通産省調査の対象企業数 2730 であるが、これ

には先に述べた金融等の排除と、休眠企業等の混在の可能性を、差し引きした結果ということだろう。さらに、従業員数で両者を比べると、製造業では経済産業省調査 16.3 万人に対して、再集計では 17.6 万人と近い水準であったが、非製造業は経済産業省 6.2 万人に対して 30.8 万人と大きく異なり、経済産業省調査では非製造業の把握が不十分であることが指摘されている。

経済産業省調査で除外されている金融・保険の分野への外資の進出は、近年のこの分野の規制緩和と同時に拡大しており、こうした点から推測して、現在の外資系企業数は通産省調査の対象数を超える水準にあるのではないかと思われる。

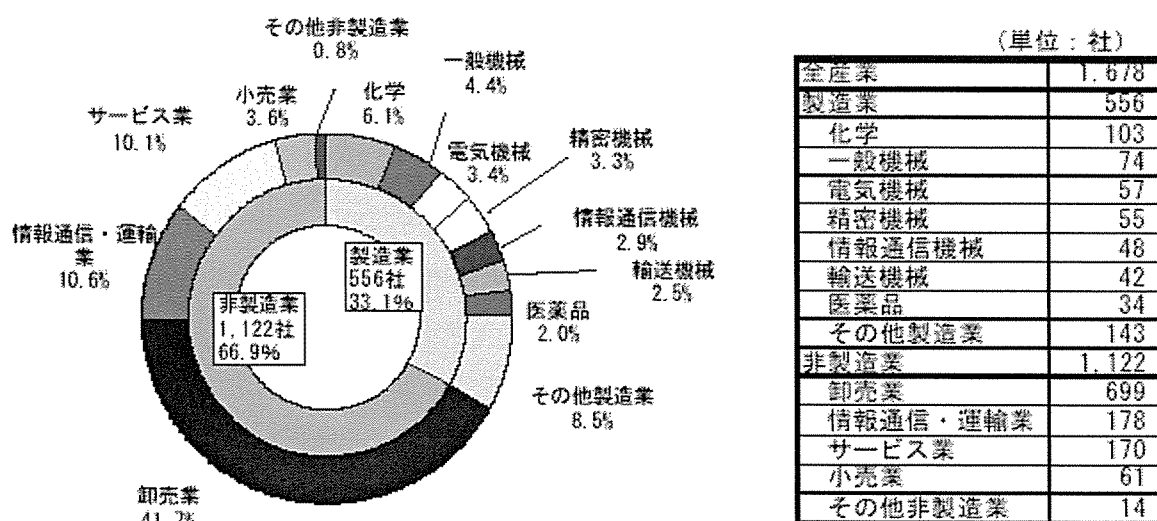
## 2-3 外資系企業の産業

ついで、企業属性を見ていこう。経済産業省調査（2003）の回収企業は1,985 社（回収率51.3%）、厚生労働省調査（2001年）の回収企業数は529社（40.1%）で、それぞれ一定の代表性は確保されていると考える。

まず、企業の概要については経済産業省調査による。2001年度末の集計企業数は1,678 社であったが、内訳は、製造業が556社（シェア33.1%）、非製造業が1,122社（同66.9%）であった。

図5-2 外資系企業の産業別内訳

資料出所：経済産業省（2003）「外資系企業動向調査」

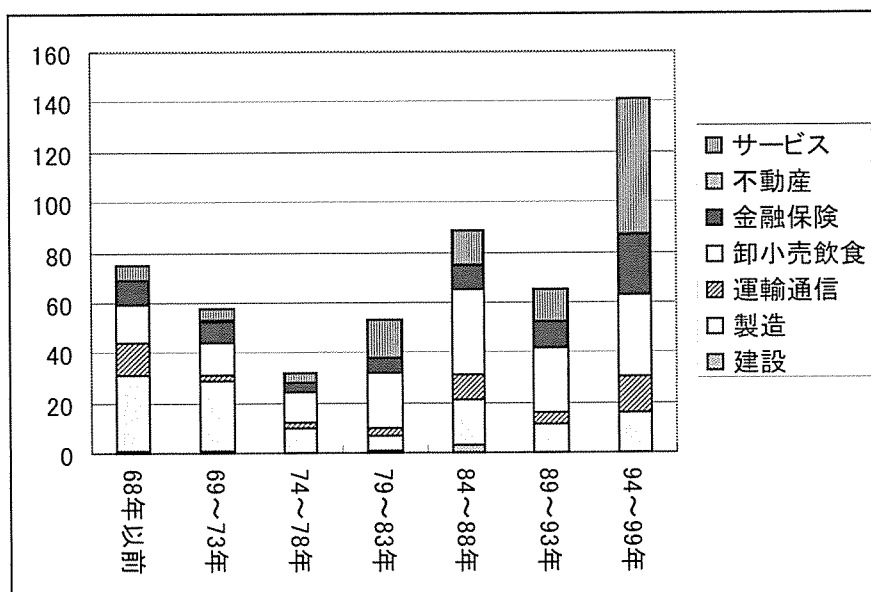


さらに、製造業では、化学が103社と最多であり、次いで、一般機械74社、電気機械57社、精密機械55社等となっており、非製造業では卸売業が699社と大勢を占める。前述

のとおり経済産業省調査には金融・保険、不動産が含まれていないので、厚生労働省調査でこの比率を見ると、およそ15%のシェアで、卸売小売業飲食業のおよそ半分の企業数になっている。

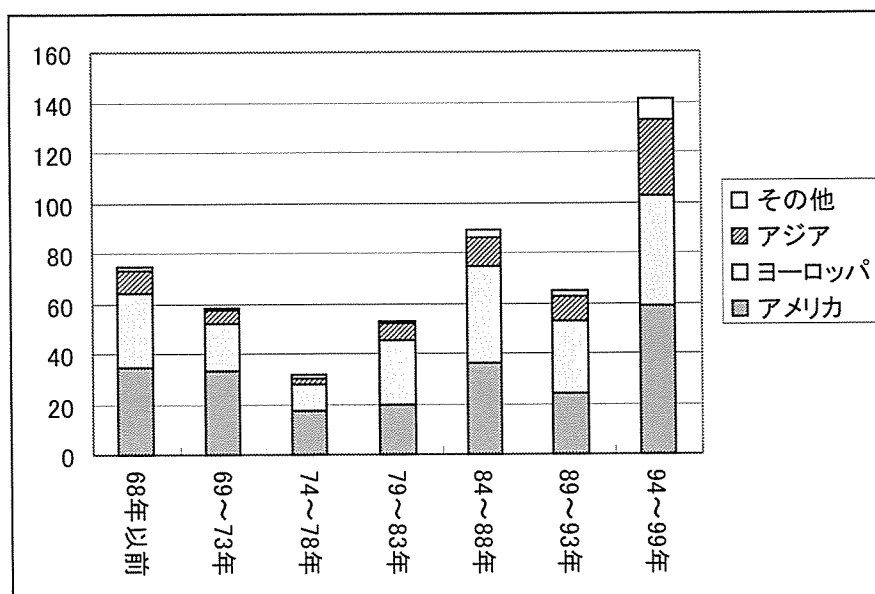
厚生労働省調査は企業設立時期別<sup>ii)</sup>に産業の内訳がわかる。図5-3にこれを示したが、

図 5-3 設立時期別外資系企業（産業別）



資料出所: 厚生労働省政策統括官付労政担当参事官室 (2001) 『外資系企業の労使関係等実態調査報告書』

図5-4 設立時期別外資系企業数（母国国籍別）



資料出所: 厚生労働省政策統括官付労政担当参事官室 (2001) 『外資系企業の労使関係等実態調査報告書』

集計企業のうち約半数が80年代前半までに設置されていた。社歴6年以下の比較的若い企業は3割弱である。この企業設立時期と産業の関係をみると、歴史の古い企業に製造業が多く、歴史の浅い企業ではサービス業、卸売り小売、金融保険が多い。特に94～99年設立の最も新しい企業群でその特徴は明らかである。

## 2-4 母国国籍

経済産業省調査で、母国国籍をみると、ヨーロッパ系企業が682社（地域別シェア40.6%）、アメリカ系企業が666社（同39.7%）、アジア系企業が237社（同14.1%）であった。これも厚生労働省調査で設立年別の特徴を見ると（図5-4）、最も歴史の浅い94～99年設立企業では、アジア系の進出が新しい傾向である。

## 2-5 外資比率

経済産業省調査で外資比率別の分布を見ると、外資比率100%の企業が996社と調査企業の6割を占める。厚生労働省調査によれば、歴史の古い企業では外国の支店等の比率が高いが、100%出資企業は70年代後半以降に進出した企業の半数前後に達している。

表5-1 外資系企業の設立年別外資比率

資料出所：厚生労働省政策統括官付労政担当参事官室（2001）『外資系企業の労使関係等実態調査報告書』

外資比率	68年以前	69～73年	74～78年	79～83年	84～88年	89～93年	94～99年
100%	42.7	34.5	53.1	58.5	65.2	46.2	51.8
50%超～100%未満	5.3	15.5	6.3	13.2	10.1	15.4	16.3
50%	10.7	22.4	9.4	11.3	7.9	12.3	8.5
1/3超～50%未満	8.0	10.3	6.3	5.7	3.4	9.2	8.5
外国法人の支店等	32.0	15.5	21.9	9.4	13.5	13.8	13.5
不明	1.3	1.7	3.1	1.9	0.0	3.1	1.4

## 2-6 従業員数

経済産業省調査では、外資系企業の従業者数は調査産業合計で32.9万人（うち製造業23.2万人、非製造業9.7万人）で、1社平均の従業者数は、全産業では209人（製造業は434人、非製造業は93人）であった。厚生労働省調査で企業設置時期との関係を見ると、社歴の長い企業に相対的に大規模企業が多く、歴史の新しい企業には9人以下の小規模企業が多い。

表5-2 外資系企業の設立時期別企業規模

規模	68年以前	69～73年	74～78年	79～83年	84～88年	89～93年	94～99年
1000人以上	13.3	3.4	9.4	1.9	2.2	1.5	1.4
500～999人	8.0	6.9	0.0	7.5	3.4	7.7	0.7
300～499人	10.7	12.1	6.3	3.8	2.2	3.1	0.7
100～299人	24.0	19.0	12.5	18.9	20.2	7.7	2.8
30～99人	28.0	31.0	43.8	32.1	36.0	29.2	23.4
10～29人	10.7	10.3	12.5	17.0	12.4	12.3	25.5
9人以下	2.7	17.2	15.6	18.9	22.5	36.9	36.9
不明	2.7	0.0	0.0	0.0	1.1	1.5	8.5

資料出所：厚生労働省政策統括官付労政担当参事官室（2001）『外資系企業の労使関係等実態調査報告書』

### 3. 採用の特徴

外資系企業の採用の特徴は、中途採用の多さだといわれている。その実態はどの程度のものだろうか。

東洋経済（2003）『外資系企業総覧』では、2001年10月から2002年9月間の採用数の多い外資系企業101社を掲載している。そのうち、新規学卒採用（大卒のみ）をまったくせず中途採用のみを実施した企業が17社あった。表5-3にその一覧を示したが、日産自動車をはじめ、有名企業でも新規学卒採用をまったくしていない。一方、中途採用を実施せず、新規学卒採用のみを行った企業は25社。この一覧を表5-4に示す。従業員規模と外資比率も合わせて示したが、この2つの表の間に企業属性の大きな違いがあるとは思えない。新規学卒か中途採用かは、それぞれの企業が現状でどのような人材需要があるかで決める採用戦略によるのだろう、規模や外資比率から簡単に決まるものではない。

しかし、従業員規模1000人を超える企業が、大量採用をすべて中途採用で行うという事態は、非外資系の企業では考えにくいのではないか。中途採用を重視する採用行動にはやはり特色があるといえるだろう。

厚生労働省調査を過去4回までさかのぼって用いて、80年代後半からの採用の変化を追ってみよう。

集計企業平均という形でしかデータが得られないが、1社平均採用数は、景気悪化を受けて95年でいったん下がるが、99年では21.5人ともっと大きな数になっている。90年代後半の新規参入の増加などを受けてのことだろう。そのうち、中途採用の数が取れるが、この平均値も15.8人と最も大きくなっている。中途採用を除く採用者数が新規学卒であろうから、この部分はあまり増えていない。90年代後半の採用数の伸びに貢献しているのは中途採用である。

表 5-3 新規学卒採用(大卒)をまったくせず、中途採用のみを行った大量採用外資企業

会社名	産業	中途採用数	従業員数	外資比率
日産自動車	自動車	500	31005	44.3
シャネル	その他卸売	210	1080	100.0
ベリングポイント	コンサルティング	150	1000	100.0
ライト マネージメント コンサルタンツ	サービス業	90	490	82.7
キュー・ヴィー・シー・ジャパン	小売業	68	542	60.0
スカンディア生命保険	保険	64	147	100.0
LVMH ウォッチ・ジュエリー・ジャパン	小売業	54	135	100.0
日本ベクトン・ディッキンソン	医療機器	54	510	100.0
ルックス・ジャパン	電機同部品卸売	50	500	100.0
日本シーベル	ソフトウエア	48	80	100.0
エスカーダ・ジャパン	繊維衣料卸売	41	135	100.0
日本ガイダント	医療機器卸売	40	285	100.0
クレオ ジャパン	精密機器機卸売	39	155	100.0
デンツプライ三金	医療機器	38	280	96.8
ユーピーエス・ヤマト・エクスプレス	運輸通信	37	287	51.0
アシェット婦人画報社	出版	30	322	100.0
メトラ・トレド	精密機器機卸売	25	110	100.0

表 5-4 中途採用をまったくせず、新規学卒採用(大卒)のみを行った大量採用外資企業

会社名	産業	学卒定期 採用数	従業員数	外資比率
マツダ	自動車	430	19448	33.3
アストラゼネカ	医薬品	338	2000	80.0
サン・マイクロシステムズ	精密機器	187	1400	100.0
アベンティス ファーマ	医薬品	165	2681	100.0
日本ヒューレット・パッカード	電機・同部品	159	6000	100.0
トリンプ・インターナショナル・ジャパン	繊維衣類	106	1850	100.0
エクサ	情報サービス	100	1641	51.0
ノバルティス ファーマ	医薬品	88	2869	100.0
ヤンセン ファーマ	医薬品	64	939	100.0
日本マクドナルドホールディングス	外食業	60	5	50.1
富士火災海上保険	保険	58	7639	20.0
エームサービス	外食業	52	802	52.1
日本情報通信	情報サービス	49	803	50.0
アサツー ディ・ケイ	広告代理業	39	1873	43.0
アジレント・テクノロジー	電機・同部品	37	1569	100.0
日産車体	自動車	37	4320	18.8
日興シティグループ証券会社	証券	35	1350	-
バイエル薬品	医薬品	35	1610	100.0
日本オラクル	ソフトウエア	34	1588	76.1
プロクター・アンド・ギャンブル・ ファー・イースト・インク	化学	34	1267	-
マックス ファクター	化学	34	1656	100.0
日本サムスン	総合卸売	29	438	100.0
スミス・アンド・ネフュー	医療機器卸売	25	309	100.0
ジェトロニクス	情報サービス	25	550	80.0
サニクリーン東京	サービス業	25	670	69.1

資料出所：東洋経済（2003）『外資系企業総覧』

なお、離職者数も掲載したが、これは採用数を越える水準になっている。ただし、国内企業全体の採用・離職の状況を見ても、同時期は 582 万人の採用者に対してが、623 万人の離職者を数えており、これをもって外資系企業に離転職が多いとはいえない。

表 5-5 直近 1 年の採用者・中途採用・離職者・会社都合離職者数（1 社平均）

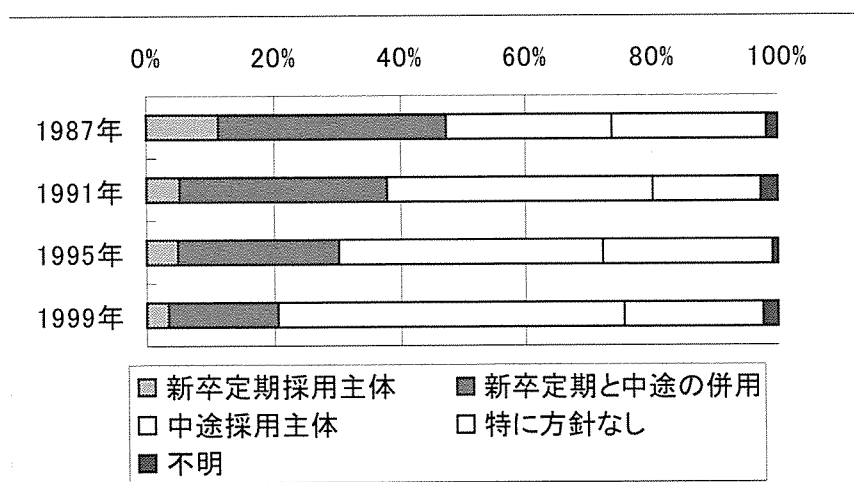
	1987年	1991年	1995年	1999年
採用者	16.8	18.1	11.0	21.5
うち中途採用者	8.3	11.4	7.4	15.8
離職者	9.1	11.3	11.7	22.3
うち会社都合離職者	1.0	0.8	2.1	3.6

資料出所：厚生労働省政策統括官付労政担当参事官室（2001 他）『外資系企業の労使関係等実態調査報告書』

新規採用の給源を新規学卒者に求めるか、中途採用に求めるかは、それぞれの企業の雇用戦略上重要な方針の一つである。厚生労働省調査では、今後の労働者の採用方針としてこれを尋ねている。図 5-5 に示したとおり、1980 年代後半以降の傾向は明らかである。「新卒定期採用と中途採用の併用」という 1987 年時点では最も多かった方針を採る企業は急速に減り、「中途採用主体」という企業が大幅に増えている。

80 年代までの変化はむしろ新卒定期採用を取り入れる企業の増加であり、日本での社歴の長い企業ほど非外資の企業との差がなくなるという傾向であった。90 年代は明らかに違う方向に変化している。新規学卒定期採用からの撤退と中途採用の重視である。

図 5-5 外資系企業における今後の労働者の採用方針



資料出所：厚生労働省政策統括官付労政担当参事官室（2001 他）『外資系企業の労使関係等実態調査報告書』

ただし、この変化は外資系企業全般で起こっているのか、それとも、90 年代に入って増

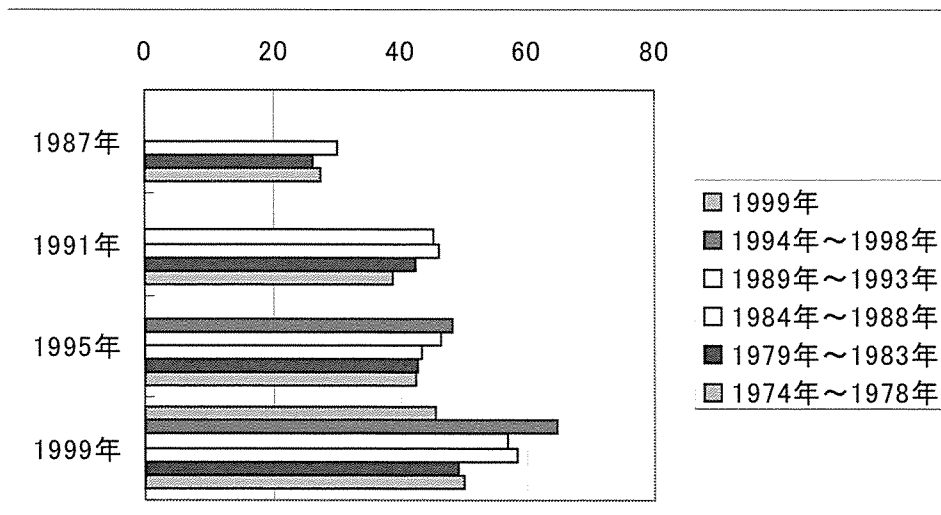


加した新規参入の外資系企業が持ち込んだ傾向なのかという議論があろう。後者だとすれば、社歴が長いほど非外資の在来企業に同化した採用戦略をとるようになるという、80年代末に外資系企業雇用研究会が指摘した傾向に従って、今後、新規学卒定期採用への回帰が起こるかもしれない。

そこで、図 5-6 は 4 時点調査それぞれについて、企業設立時期別に、今後の採用方針として「中途採用主体」を選んだ企業の比率を求めたものである。4 つの時点を接続してみると、コホートとして、企業の方針変化がみてとれる。

例えば、最も古い「1974 年～1978 年」設立の企業をみても、「中途採用主体」を方針とする比率は最近ほど明らかに大きい。社歴の長さにかかわらず、外資系企業の方針は中途採用主体に変わりつつあるのである。

図 5-6 企業設立時期別にみた今後の採用方針(中途採用主体とする企業の比率)

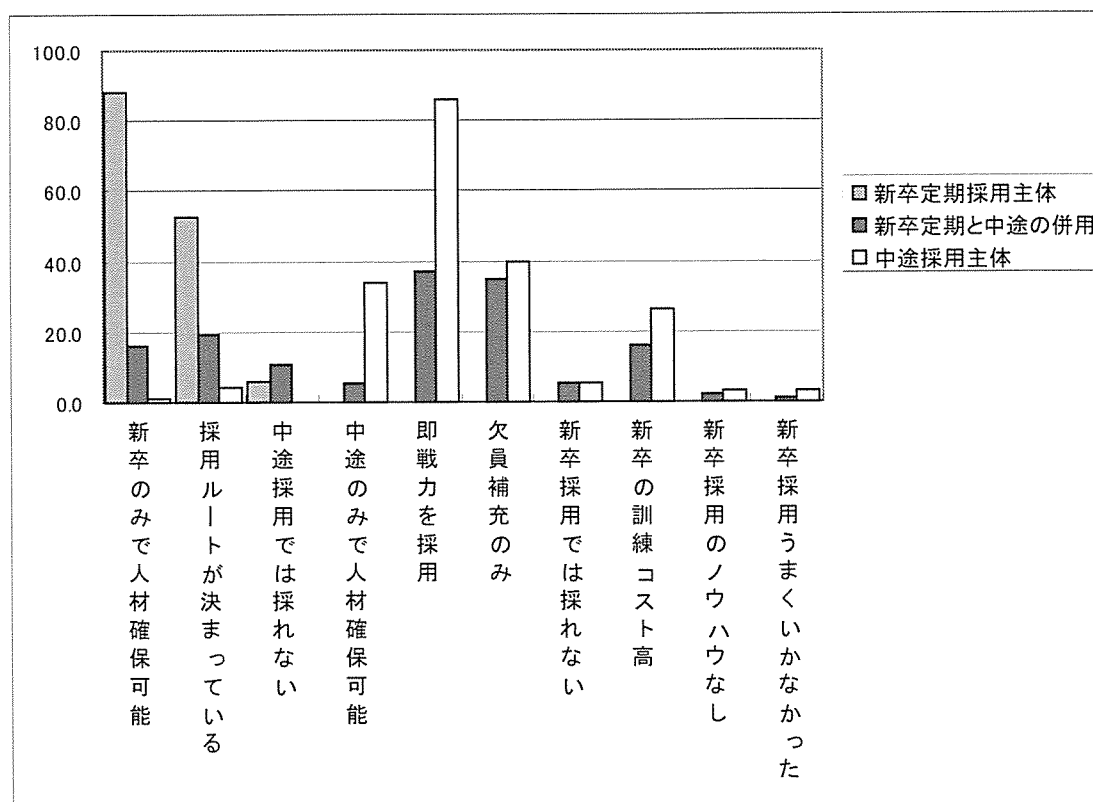


資料出所:厚生労働省政策統括官付労政担当参事官室 (2001 他) 『外資系企業の労使関係等実態調査報告書』

こうした採用方針はどういう背景から採られているのか。外資系企業雇用研究会がかつて指摘したように、日本においては新規発足の中小企業であるという性格から、「新卒が採れない」といった、消極的理由があるのだろうか。

厚生労働省調査 (2001) では、採用方針の背景にあるものを問うている。その結果を図 5-7 でみると、「中途採用主体」という方針決定の理由には、新規学卒採用がうまくいかなかったとか、取れなかったとか、ノウハウがないとかいった消極的理由はほとんどない。中途採用のほうが即戦力として有効だから採用する、さらには、「中途採用で人材確保が可能だから(新卒をとる必要はない)」という判断が示されている。積極的な採用戦略として、中途採用主体の採用が打ち出されているのである。

図 5-7 採用方針の理由



資料出所:厚生労働省政策統括官付労政担当参事官室(2001)『外資系企業の労使関係等実態調査報告書』

#### 4. 人事雇用管理の考え方

採用だけでなく、人事管理全体の方針についてみてみよう。

まず、日本国内の外資系企業にどれほどの決定権限があるかということが重要だろう。海外にある出資元企業に対して国内法人がどれ程の決定権限を持っているか、特に要員計画について、その力関係の変化を見たのが表 5-6 である。

「全面的に日本側の決定に委ねられている」企業は、87年には43%あったが、最近ほどその比率は低下し、99年には26%にまで低下している。全面的に出資企業に決定権限がある企業は、それほど多くないし、また、こうした企業が増えているというわけではないが、「両者の合議による」企業が増えている。合議の内容について、よりどちらが主導的立場にあるかをみると、日本国内法人が主導する傾向はある。しかし、全面的に日本側が決定権限を握る企業は減っていることから、傾向は出資企業の影響力の強化だといえるだろう。

表 5-6 要員計画の最終決定権限

	1987年	1991年	1995年	1999年
全面的に日本側の決定に委ねられている	43.3	37	32.1	25.5
両者の合議による	46.8	51.8		
日本主導だが出資企業の意見も尊重			30.5	32.5
日本側と出資企業の意見が同等に反映			16.5	15.1
出資企業主導だが日本の意見も尊重			13.3	14.2
全面的に出資企業の決定に委ねられている	6.5	7.4	5.5	8.5
不明	3.4	3.8	2.2	4.2

資料出所:厚生労働省政策統括官付労政担当参事官室(2001 他)『外資系企業の労使関係等実態調査報告書』

表 5-7 外資系企業の人事・労務管理の考え方

	1991年	1995年	1999年
採用・人事(基本的考え方)			
終身雇用慣行を重視する	27.1	11.6	8.1
終身雇用慣行にこだわらない	40.9	51.6	58.6
どちらともいえない	29.8	34.3	31.2
不明	2.2	2.5	2.1
採用・人事(重視する点)			
全人格的なものを重く見る	10.1	5.7	3.8
当該職務遂行能力を重く見る	36.8	44.9	42.7
両者の折衷	45.9	39.2	49.0
その他	5.0	7.5	0.8
不明	2.2	2.6	3.8
人事労務管理の基本			
年功序列主義	3.0	1.5	1.9
能力主義	45.0	54.4	63.9
両者の折衷	40.7	28.6	28.7
その他	9.5	12.8	2.3
不明	1.8	2.7	3.2

資料出所:厚生労働省政策統括官付労政担当参事官室(2001 他)『外資系企業の労使関係等実態調査報告書』

さらに、表 5-7 は人事・労務管理の考え方について、3 つの点を取り上げてその変化を見た結果である。

まず、終身雇用慣行については、90 年代初めから「終身雇用慣行を重視する」という企業は 27%と多くはなかったが、それが急激に減少し、ほとんどなくなった。非外資の在来企業でも終身雇用慣行を支持する企業は減少傾向にあるが、外資系企業では著しい。また、人事労務管理の基本として、年功序列を支持する企業はもともと非常に少なく、能力主義との折衷を支持する企業が比較的多かったものが、これも急速に減少し、一方で能力主義を支持する企業が大幅に増えている。年功序列、終身雇用慣行から能力主義への変化が、外資系企業では非常に明確に起こっている。

そして、そこでの採用・人事では「当該職務の遂行能力」がより重視されるように変化している。

## 5. まとめ

本稿では、外資系企業の目を通した日本の大卒者・大学教育への評価から日本の大学教育を考えるという研究戦略が有効であるか否かを探るために、外資系企業における近年の雇用管理の考え方を探った。

外資系企業の雇用管理は、80年代の日本型雇用の考え方に同化する方向から、まったく逆に、海外の採用評価システムをそのまま持ち込む形へと変化しているというのが、これまでの分析から得られた知見である。外資系企業の雇用管理を分析した先行研究の歴史を見ると、唐沢（1985）は80年代はじめの外資系企業の分析から、「被進出国をベースにした混合型人事制度が必要」と、日本型人事管理システムを導入することを外資系企業の発展のために薦め、外資系企業雇用研究会（1992）は80年代の外資系企業の実態はイメージよりずっと日本型の慣行を取り入れていることを指摘した。90年代前半には、吉原（1994）は「オリジナルな組織文化を作り出し企業価値をひろめることは、多くの外資系企業にとり今のところ最善策でないことが判明した。しかし、外資系企業としての独自性を強調することによりメリットも生まれると思われる」と、外資の独自性のメリットに改めて注目し、さらに、90年代後半になると、日経連（1999）が、「（外資系企業には）これまで存在していた日本的雇用慣行を否定または修正して、個々の従業員の職務や能力、あるいはその成果に焦点を当てる人事制度への変革・導入を成功させているケースが目立つ・・・今外資系企業の何を学ぶべきかを考えたい」と、日本企業が学ぶべき対象として、外資系企業の雇用管理に注目した。2000年代に入ると、林（2000）は「もうしばらくすると日系で働くのも外資系で働くのもあまり変わらないという時代が来るかもしれません」と、外資系（グローバル）経営への日本型雇用の同化の可能性がむしろ語られるようになった。こうした文献での取り上げられ方も、ここまで見てきた変化に一致する。

今回のヒアリング対象企業についてみれば、日本型の雇用管理を多く取り入れているA社はむしろ現在では傍流で、在外企業のグローバルな企業経営の方式への回帰を見せるB社の雇用管理、あるいは、新規参入で米国型の管理方式をほぼそのまま適用しているC社の管理のほうが、現在の外資系企業を代表するものであるといえるだろう。

外資系企業の視点からの日本の大卒者・大学教育への評価を拾い上げて分析しようという研究戦略は、研究目的に見合った方法ではないかと考えられる。

## 参考文献

- 外資系企業雇用研究会（1992）『外資系企業の人事管理』日本労働研究機構
- 唐沢豊（1985）『外資系企業の限界—克服の道を探る』有斐閣
- 吉原英樹編著（1994）『外資系企業』同文館出版株式会社
- 林謙二（2000）『外資系で働くということ』平凡社新書
- 日経連出版部編（1999）『外資系企業の評価システム事例集』日経連出版部
- 東洋経済（2002、2003）『外資系企業総覧』東洋経済新報社
- 財務省（2003）『対内直接投資実績』 <http://www.mof.go.jp/lc008.htm>
- 経済産業省（2003）『外資系企業の動向』 <http://www.meti.go.jp/statistics>
- 厚生労働省政策統括官付労政担当参事官室（2001）『外資系企業の労使関係等実態調査報告書』
- 労働省労政局編（1988、1992、1996）『外資系企業の労使関係等実態調査報告書』
- 深尾京司・伊藤恵子（2001）「外資系企業の活動及び市場集中度—事業所・企業統計調査個別データにもとづく3桁業種別統計」ESRI Discussion Paper Series No.5  
[http://www.esri.go.jp/jp/archive/e\\_dis/e\\_dis010/e\\_dis005a.pdf](http://www.esri.go.jp/jp/archive/e_dis/e_dis010/e_dis005a.pdf)

---

<sup>i</sup> 1988年、1992年の調査での定義は、外資比率50%以上のすべての日本法人及び外国法人の日本支店、出張所の一部であった。

<sup>ii</sup> 厚生労働省調査では、「設立または外資導入の時期」をたずねている。



## 第6章 英国企業・公的部門インタビュー調査の分析 ー学卒者の採用とキャリア形成ー

山田 裕司（九州大学大学院）

### 1. 課題の設定

本報告の目的は、大卒者の職業的キャリアの形成に影響を与える能力を明らかにして、評価基準を明らかにすることである。

英国企業・公的部門の人事部門担当者や人材開発部門担当者に対して、大卒者の採用過程・入社後の企業内移動（キャリアパス）に関するインタビュー記録の調査結果2項目（「大卒者の採用方法と基準」と「企業内におけるキャリアパス」）を取り上げることにより、1）英国企業・公的部門は、大卒者の知識・能力や経験を、どのような評価基準で採用しているのか、2）英国大卒者のキャリアパスは、どのような評価基準のもとで実施されているのか、考察していく。前者の採用段階では、在学中の職業経験を職業的キャリア形成の場として評価しているか、後者の企業内のキャリアパスでは、昇進に必要な条件は、就職後に獲得することができるか、または就職前に獲得した能力や経験が強い影響力をもっているかに着目していく。

### 2. 分析のデータと枠組み

#### 2.1 分析のデータ

本稿で分析する英国企業・公的部門のインタビュー調査は、ドイツのカッセル大学のタイヒラー教授を中心とした国際研究組織（CHER）が、EUの政策研究として実施した「Higher Education and Graduate Employment in Europe」プロジェクト（略称CHEERS）の一環として実施したものである。欧州11ヶ国に加えて、日本も吉本圭一を主査とする「大卒者の職業への移行国際比較研究会」（日本労働研究機構）により共同研究者として参加した。調査研究の報告は、日本労働研究機構（現：労働政策研究・研修機構）から調査研究報告（No.143）『日欧の大学と職業ー高等教育と職業に関する12ヶ国比較調査結果』（主査：吉本圭一）が2001年に報告されている。また、CHEERS研究では、調査票による結果を補足するために、「雇用主の卒業生との経験、見方と判断に関する証言を集める」（日本労働研究機構, 2003, 176頁）ということをも目的としたインタビュー調査を実施した。インタビュー調査の概要は、資料シリーズ（No.135）『高等教育と職業に関する国際比較調査ーヨーロッパ側報告（欧州

委員会への報告)からの抜粋』(2003)の第9章で、オランダのトゥエンテ大学 CHEPS の de Weert 上席研究員が報告している。このインタビュー方法論は、「回答の選択肢が限定された標準化された質問を中心とする半構造化面接が最も適している」(日本労働研究機構, 2003, 176 頁)というメンバー間の合意のもと、雇用主が「2000 年の高等教育卒業者労働市場に関する各種の問題に対して抱いている見解」を聞き取るものであった。

本稿で分析するのは、英国・ブレナン教授を中心とした調査研究グループが英国の 18 企業・公的部門に実施した記録を使用している。以下では、各企業・公的部門の特徴を、1) 企業の業種、または職種、2) インタビューへの回答者、3) 従業員数、4) 従業員数に占める大卒者の割合、5) 最近 2 年間で採用した大卒者の人数、6) 新規学卒者の人数、という 6 つの視点から記述する。

<b>企業A社：</b>
1) 金融、コンサルティング会社
2) 大卒者人事部門
3) 無回答
4) コンサルタントは全て学位取得、セクレタリーは取得していなくても可
5) 約700名
6) ほとんどが学位取得 (10-15%が、入学前に取得)
<b>企業B社：</b>
1) IT機器 (9 年前に設立)
2) ケンブリッジオフィスのデザインマネージャー
3) 英国に3つのオフィス (シェフィールドとメードンヘッドに50-60名、ケンブリッジに200名) 電子回路部門は25名
4) エンジニアの90%が学位取得。
5) 25名 (学卒者)
6) 4名
<b>企業C社：</b>
1) 建築デザイン
2) 創業者の一人
3) 28名
4) 8-10名の学士と1名の博士号取得者 (電子工学、応用化学または環境工学分野)
5) 学位取得は重視していない
6) 新規学卒者採用ではなく、学卒後の職業経験者を採用
<b>公的部門D：</b>
1) 公共サービス
2) 開発・出資部門のマネージャー
3) 従業員の80%が学位取得 (内訳：学位取得者の20%がフルタイム労働)
4) 無回答
5) 無回答
6) 2名 (その他に、学卒3-4年後を2名採用)
<b>企業E社：</b>
1) 航空会社
2) IT分野の人事・社員研修部門
3) 320名
4) 90名
5) 無回答
6) 18名 (最大24名)



**企業F社：**

- 1) テレコミュニケーション会社
- 2) 社員研修部門マネージャー
- 3) 130,000名
- 4) 約20% (IT分野、数学、電子工学分野+心理学、ビジネス分野など)
- 5) 毎年600名 (昨年は業務上10,000名)
- 6) 採用の80-90%が新卒者

**企業G社：**

- 1) 銀行
- 2) 学卒者の人事部門マネージャー (ロンドン)
- 3) 約92,000名 (ロンドンは7,000名)
- 4) 60%が学位取得者 (機械工学、ビジネス分野、金融分野、経済分野など)
- 5) ロンドンでは、年間40名 (全体では、年間50名)
- 6) 無回答

**公的部門H：**

- 1) 公共サービス (公共福祉)
- 2) 血液センターのマネージャー
- 3) 300名 (血液センターには、60名)
- 4) 50% (血液センターのみ) (地理学、文学部など)、  
血液センターのスーパーバイザー10名のみは学位が要求されている。
- 5) 分からない。
- 6) 分からない。

**企業I社：**

- 1) コンサルティング
- 2) 副代理人
- 3) 15名
- 4) 66% (土木技師と金融のスタッフ)
- 5) 分からない
- 6) 無回答

**公的部門J：**

- 1) 公共サービス (幼稚園)
- 2) 園長
- 3) 30名のスタッフ (先生は10名)
- 4) 先生の5名が学位取得、5名が未取得
- 5) 無回答
- 6) 1名

**企業K社：**

- 1) 保険会社 (LIC)
- 2) 財務管理部門マネージャー (人事担当含)
- 3) 財務管理部門は、22名
- 4) 財務管理部門は6名が学卒者 (約20%)。  
その他の部門は、仕事のレベルが低いので必要ない。学卒者は少数。
- 5) 1名
- 6) 1名

**企業L社：**

- 1) 銀行 (HSB)
- 2) 大卒者の人事マネージャー (HSBの経営部門)、部門により採用が異なる
- 3) 約80,000名
- 4) 分からない
- 5) 無回答
- 6) 90名 (重要なのは、'brand-new' graduates.)

<b>企業M社：</b>	
1)	IT関連会社
2)	人材開発部門マネージャー
3)	約1,200名
4)	約60%（コンピューター分野、数学分野、その他の諸科学分野）
5)	無回答
6)	約120名（在学中に留学、職業経験者など）
<b>企業N社：</b>	
1)	電子機器の会社
2)	人材開発部門マネージャー
3)	175名と40名のコントラクター（請負人）
4)	50%（電子工学、機械工学分野）、エンジニアの95%は学位取得
5)	20名
6)	2名（MA取得者と、在学中の職業経験者）
<b>企業O社：</b>	
1)	軍事用の電子機器会社
2)	人材開発部門アドバイザー
3)	約530名（ビジネス部門330名、エンジニア部門200名：70%が学位取得）
4)	ビジネス部門の57%がHE卒
5)	3-4年で25名
6)	10名
<b>公的部門P：</b>	
1)	公共サービス（子ども博物館）
2)	文化遺産部門の外来サービスマネージャー
3)	13名
4)	11名（芸術分野、歴史分野）
5)	採用なし
6)	採用なし（職業経験者の採用）
<b>企業Q社：</b>	
1)	工学・テクノロジーのキャリアブレーション会社
2)	人事部門主任
3)	77名（エンジニア40名）
4)	分からない
5)	採用なし
6)	無回答
<b>企業R社：</b>	
1)	コンピューターソフト会社（創業1997年）
2)	人事部門マネージャー
3)	68名（UK47名、DE19名）
4)	87%（コンピューター分野、工学、数学分野）、 レセプション部門とアドミストレーション分野のサポートは学位取得者ではない。
5)	2名（現在は、業務内容に応じて、各月で採用を実施している）
6)	5名

## 2.2 分析の枠組み

英国企業・公的部門における採用戦略、企業内の「タテとヨコ」移動をインタビュー調査結果から分析することにより、大卒者がどのようなルートで職業的キャリアを形成しているのか、職業的キャリア形成に必要とされる条件とは何か、という2点を明らかにしていく。

ほとんどの学卒者の職業的キャリアは、卒業前後に企業の採用試験を受けて、企業内の

社員研修やキャリアパスを通りながら形成されていく。職業的キャリアの形成に影響を与える要素は、個人の能力や過去の経験など様々ではあるが、これらが現実的に測定され評価されるのは、応募・採用時と、企業内でタテの移動（昇進）という主に2つの場面がある。第一の採用段階では、組織の一員となるために必要な能力（generic Competency）を獲得しているか判断するとき、または、専門的な能力（Specific Competency）が他の採用希望者より優れているかを判断するときの評価基準として用いられる。第二の企業内のタテの移動でも、同一業務を遂行する社員を比較するとき、昇進するために必要な能力を広範囲で身に付けているか、昇進に必要な特定の能力を獲得しているかという評価基準として用いられる。以上のように、大卒者のキャリア形成には、採用段階と企業内移動における評価基準が影響を及ぼしているはずである。

そこで、インタビュー調査の結果から、採用段階と企業内移動において評価されている能力を抽出することにより、2つの場面で評価する基準が「specific な側面」からなのか、「generic な側面」からなのか、考察していくことにする。これらによって、英国の学卒者の職業的キャリア形成のパターンを、能力群と評価基準により類型化してみよう。

### 3. リクルート方法

学卒者の採用過程（応募方法から採用段階）に関する企業インタビュー調査の結果から、採用する側が、1）学卒者をどのような方法で採用しているのか、2）選考過程は、どのような評価方法で実施しているか、3）各選考の評価は、何を基準にしているかという観点から検討していく。

分析の基本軸として、インタビュー対象18事業所の採用方法を類型化して、各選抜段階の評価基準を明確にすることで、英国企業・公的部門が学卒者に要求する基準が「特定の職業に対応した基準（specific basis）」であるのか、「より一般的な基準（generic basis）」であるのか明らかにしていく。

#### 3.1 リクルート方法の事例紹介

調査を実施した英国企業・公的部門のリクルート方法は、大別すると、第一段階選考が応募用紙による書類審査、第二段階選考以降がインタビューとなっている。インターネットが普及していることもあり、第一段階の選考では、書類による審査ではなく、HP（Home Page）上のエントリーシートに記入するパターンも増えてきている。また、第二段階の選考では、インタビューの他に、グループワークから協調性、チームワークの適正を評価、心理学テストや基礎的な数学・英語のテストを実施する企業もみられた。

評価基準は、第一段階選考では、学位や大学在学中の専攻分野、出身大学を評価ポイントとしている企業もあったが、ほとんどが応募までの職業経験を重視していた。企業や職

務内容に応じて異なっているが、職業経験は、専門領域に特化した経験だけを重視するという基準ではなかった。基本的に、ほとんどの応募者の応募用紙が模範例のようにマニュアル化されているので、企業・公共部門とも書類選考では個人の能力レベルや特徴までは評価できないという姿勢をもっていた。第二段階目の選考では、個人の能力レベルを職務内容に対応した「特化した能力（specific competency）」と、コミュニケーション能力やチームワークなどの「一般的な能力（generic competency）」という基準から評価するインタビュー、テストが実施されていた。また、インタビューでは、職業経験や諸活動から「どのような能力を獲得したのか」など、お金を稼ぐことが目的の経験を聞くのではなく、職業経験が個人に与えた効果を聞くような質問がされていた。

英国企業・公的部門 18 社に対するリクルート方法に関するインタビュー結果を、選考段階別に分けて、採用方法と評価基準という 2 側面からの知見が得られた。以下では、事例 18 社のリクルート方法に関するインタビュー結果の要約を紹介する。

#### 企業 A 社

採用までの方法は、書類選考と 2 段階の面接が主である。さらに、採用の基準としては、書類選考では 4 つ（志望動機、アカデミックな能力、キャリア、職業経験）の視点から評価、1 次面接では主にコミュニケーション能力や IT 関連の知識、2 次面接では問題解決能力やグループワークなどを評価する。

#### 企業 B 社

採用までの方法は、面接による選考をメインにしている。採用の基準としては、面接では、主に業務に対する関心（IT 関連）に焦点をあてている。さらに、面接では、チーム内で業務遂行できる能力を身に付けているのかという個人の能力にも注目している。

#### 企業 C 社

採用の方法は、書類選考と面接である。評価の基準としては、書類選考と面接ともに職業経験やキャリアを重視している。これらにより、個人のキャリアの幅や深さを測定しているのである。

#### 公共部門 D

採用方法は、公的機関で定められた方法（書類選考と面接）を適用している。書類選考では、職務記述表と人物評価表の一定の基準を満たしているのかをチェックする。面接では、個別業務に応じた専門的な知識や能力を質問するようにしている。

#### 企業 E 社

採用の方法は、書類選考と面接である。書類選考では、数学と英語の基礎的な知識と取得学位を重視している。さらに、書類選考通過者の面接では、グループワークと適性検査を実施することで、コミュニケーション能力やビジネスマナーなどを評価するようにしている。

#### 企業 F 社

採用の方法は、書類選考と面接が主である。書類選考では、応募者がオンラインで登録した内容をアカデミックな知識・能力と社会性という 2 点から評価する。面接では、コミュニケーション能力や職務遂行能力などを評価するようにしている。

#### 企業 G 社

採用の方法は、書類選考と面接である。採用の基準としては、書類選考、面接とも出身校や取得学位、職業経験やキャリアなど多様な側面から評価している。また、面接と同時に、心理テストによる人物評価も行っている。

#### 公共部門 H

採用方法は、公的機関で定められた方法（書類選考と面接）を適用している。書類選考では、職務記述表と人物評価表の一定の基準を満たしているのかをチェックする。面接では、個別業務に応じた専門的な知識や能力を質問するようにしている。

#### 企業 I 社

採用の方法は、毎年、特定時期に実施していないので、固定されているわけではない。人材を補充するパターンは、基本的には、新規プロジェクトが発生したときである。人材の補充方法は、企業内における人材の移動と派遣会社からの短期雇用である。補充する人材の基準は、プロジェクトに応じた能力をもっている人材を必要とするために、多種多様となっている。

#### 公共部門 J

採用方法は、公的機関で定められた方法（書類選考と面接）を適用している。書類選考では、職務記述表と人物評価表の一定の基準を満たしているのかをチェックする。面接では、個別業務に応じた専門的な知識や能力を質問するようにしている。

#### 企業 K 社

採用方法は、主に面接を重視している。採用の基準としては、個性や志望動機、職務への適応性を重視している。職務を遂行するためには、会計士試験（accountancy exams）を通過しなければならないので、就職後のキャリアをどのように捉えているのかを質問するようにしている。

#### 企業 L 社

採用の方法は、主に書類選考と面接を実施している。書類選考では、4 項目（チームワーク、イニシアチブ、分析能力、問題解決能力）のコンピテンシーから評価するようにしている。面接では、書類選考の 4 項目のコンピテンシーに関する詳細な内容を、記述方式とグループワークなどから判断するようにしている。

#### 企業 M 社

採用の方法は、書類選考と面接である。採用の基準としては、個性と能力、専門的な能力や志望動機に加えて、適応テストなどの結果を判断材料としている。また、面接では、コミュニケーション能力、問題解決能力、チームワーク、計画性など職務遂行に必要な

能力を獲得しているのかを質問するようにしている。

#### 企業 N 社

採用の方法は、主に書類選考と面接を実施している。採用の基準は、書類選考では専門的な知識と、数学や英語の基礎的な知識が一定基準あるのか評価するようにしている。けれども、必ずしも一定基準を満たさなければ書類選考を通過しないとは限らない。面接では、職務を遂行するために必要な基礎的な能力を判断するプレゼンテーションを実施したり、心理テストや専門的な知識を判断するテストを実施するようにしている。

#### 企業 O 社

採用の方法は、面接が主である。採用の基準には、専門的な知識・能力、個性、コミュニケーション能力、数理的能力、チームワークなど職務遂行に必要な能力という面から評価するようにしている。

#### 公共部門 P

採用方法は、公的機関で定められた方法（書類選考と面接）を適用している。書類選考では、職務記述表と人物評価表の一定の基準を満たしているのかをチェックする。面接では、個別業務に応じた専門的な知識や能力を質問するようにしている。

#### 企業 Q 社

採用の方法は、書類選考と面接を実施している。採用の基準としては、チームで働くことができる人材であるのかを面接や心理テストにより判断している。さらに、特定の職種では、これらに加えて、専門的な知識・能力を要求することもある。

#### 企業 R 社

採用の方法は、書類選考と面接を実施している。採用の基準としては、職務に応じた基礎的な知識・能力、問題解決能力など職務を遂行するうえで、必要な基礎的な能力から評価するようにしている。また、面接では、キャリア（職業経験など）で何を獲得したのか、という質的な側面を質問するようにしている。

### 3.2 英国企業のリクルート方法の特性

英国企業のリクルート方法を 1) 採用の方法、2) 第一次選考の評価基準、3) 第二次選考の評価基準で類型化することで、企業・公的部門は、大卒者の採用基準が、特定の専門分野などの知識・能力といった「Specific なもの」であるのか、基本的な職務を遂行するために必要な能力という「Generic なもの」であるのかを明らかにしていく。

#### 1) 採用の方法

インタビュー調査の対象企業・公的部門（合計 18 社）の 17 社が採用の方法は、第一次選考では書類選考、第二次選考では面接というスタイルであった。企業 I 社は、新規プロジェクトなどの時に企業内の人事移動や人材派遣会社を利用することで、必要な人材を補充しているため、他の 17 社のような採用方法ではなかった。第一次選考では、ほとんどが書面によるエントリー形式であったが、企業 F 社ではオンラインによるエントリー形式をと

っていた。また、第二次選考では、面接に加えて、心理テストやビジネス適正テスト、基礎的な知識テスト、グループワークなどを実施する企業などもみられた。

## 2) 第一次選考の評価基準

第一次選考は、ほとんどが書類選考を実施していた。これらの評価基準は、6つのキーワードに分類することができた。また、キーワードを「Genericなもの」と「Specificなもの」に分けると、前者が□志望動機、□基礎的な知識、□取得学位・出身大学、□職務遂行能力、□キャリア・職業経験となり、後者がアカデミックな知識・能力となる。以下では、各キーワードにみられる特徴的な表現を列挙しておく。

### 【Generic】

① 志望動機	3社(企業A社、K社、M社)
② 基礎的な知識(数学、英語)	2社(企業E社、N社)
企業N社: 数学・英語の基礎的な知識	
③ 取得学位・出身大学	2社(企業E社、G社)
④ 職務遂行能力	8社(企業C社、K社、L社、M社、公共部門D、H、J、P)
企業K社: 職務への適応性、就職後のキャリア観	
企業L社: チームワーク、イニシアチブ、分析能力、問題解決能力という4項目	
公的部門: 職務記述表と人物評価表	
⑤ キャリア・職業経験	3社(企業A社、C社、G社)
企業C社: キャリアの幅や深さを測定	

### 【Specific】

アカデミックな専門的な知識	3社(企業A社、企業M社、企業N社)
---------------	--------------------

## 3) 第二次選考の評価基準

第二次選考では、ほとんどが面接を実施していた。部門単位でリクルートを実施している企業は、小規模のプロジェクトチームで業務を遂行しているために、採用する大卒者にはチームワークやコミュニケーション能力、問題解決能力などを重視する傾向があった。また、専門的な知識・能力を評価基準にする企業が、書類選考の第一次選考では3社に対して、第二次選考の面接では7社になっていた。「Specificな知識・能力」を要求する職務は、企業よりも、公的部門(4ヶ所全て)のほうであることが明らかになった。

また、面接では、「職務を遂行するうえで必要な基礎的な能力」を採用基準にしている企業が多かった。これらは、一般的には特定の能力や知識に限定することはできないが、インタビュー記録から特定の知識・能力を導くことができた。その結果は、6つのキーワード(コミュニケーション能力、問題解決能力、チームワーク、キャリア・職業経験、個性、志望動機)に大別することができた。

さらに、面接の他に実施している評価方法では、グループワーク3社(企業A社、企業E

社、企業 L 社)、心理テスト 3 社 (企業 G 社、企業 N 社、企業 Q 社)、適性テスト 1 社 (企業 M 社) があつた。

全体的な傾向としては、第二次選考の評価基準では「Generic な能力」を学卒者に要求している企業と、「Specific な能力」を学卒者に要求している公的部門と分けることができる。

#### 【Generic】

職務に必要な基本的な能力	
①コミュニケーション能力	4社(企業A社、E社、F社、O社)
②問題解決能力	3社(企業A社、M社、R社)
③チームワーク	5社(企業B社、K社、M社、O社、Q社)
④キャリア・職業経験	3社(企業C社、G社、R社)
⑤個性	3社(企業K社、M社、O社)
⑥志望動機	2社(企業K社、M社)

#### 【Specific】

専門的な知識・能力	7社(企業M社、N社、O社、公共部門D、H、J、P)
数理的能力	1社(企業O社)

## 4. 大卒者の初期キャリア形成

英国のインタビュー対象企業・公的部門 18 社のうち、11 社が「初期キャリアパス」に関する回答をしていた。ただし、企業 Q 社は、社員の「モチベーションを高めるように努力している」というモデル・規範的のものとしてキャリアパスに言及した。また、他の企業では、体系化・構造化されたキャリアパスが存在していないという企業があり、社員研修のプログラムに言及されていても、個人の能力・技術の育成の目安を用意しているのか、職務に対するモチベーションの向上が主目的となっているのか、インタビュー調査の結果だけでは読みとることはできない。これらとは対照的に、自覚的に「初期キャリアパス」に言及している 10 企業・公的部門は、組織内における昇進ルートとして回答していた。

そこで、本稿では、他に比べて明確なキャリアパスを言及していない企業 Q 社、インタビュー調査結果に記述のない企業・公的部門は分析しないことにした。つまり、英国企業・公的部門 10 事業所における、学卒者の就職後のキャリアパターンの特徴を類型化していくことにする。

### 4.1 英国企業のキャリアパターンの特性

企業内における移動には、部署内における昇進（タテの移動）と、配属部署間の移動（ヨコの移動）の 2 パターンが存在する。昇進によるタテの移動は、「初めて個人差をもたらす選抜」（小池 1991、64 頁）であるため、選抜が入社後の何年目に実施され、どのような基



準で評価され、どのくらいの割合が勝ち組となっているか、4) キャリアパスのルートはどのようになっているのかの4点が問題となるだろう。英国企業の10事業所の事例を、構造化された初期キャリアパスが存在する企業と、柔軟な初期キャリアパスをもつ企業に分類することで、1) 選抜が何年目に実施されているのか、2) 選抜の基準、3) 選抜後の勝ち組の割合、4) 選抜のパターン、というキャリアパスの特徴を明らかにしていく。

#### 4.1.1 構造化されたキャリアパス

##### 企業A社

学卒者のキャリアパスには、水平的な構造が4段階で存在している。入社後のルートは、コンサルタント（18ヶ月）、アナリスト、マネージャー（アナリストの約4年後）、パートナー（マネージャーの約9年後）である。

ほとんどの人は、入社後の約4年で退職している（平均年齢28歳）。これらから、キャリアパスは、水平的な構造ではなく、ピラミッド構造となっている。

##### 企業B社

学卒者のキャリアパスは、入社後、助手エンジニア、エンジニアと昇進するルートがある。6ヶ月ごとのラインマネージャーによる評価は、昇進と給料にリンクしている。

##### 企業E社

学卒者のキャリアパスは、構造化されている。入社後のルートは、全員が社員研修を受講するが、その後は、管理職と技術職へ分かれる。

##### 企業K社

部門単位で、キャリアパスが異なる。例えば、財務管理部門の入社後のルートは、顧客アシスタント、財務管理アシスタント、財務管理担当という直線的な構造が存在している。ポストが空席にならない限り、昇進ができないシステムとなっている。

##### 企業R社

学卒者のキャリアパスは、3パターンある。入社後のルートは、コンサルタント（2、3年）後に、技術部門・ビジネス部門・オペレーション部門へ分かれる。

#### 4.1.2 柔軟性のあるキャリアパス

##### 企業C社

基本的なキャリアパスは存在するが、個人の能力が異なるためにキャリアパスは非常に柔軟である。

##### 企業L社

部門単位で、キャリアパスや職務遂行に必要な能力が異なっている。入社後のルートは、特定のシニアレベルの能力までは全員が揃って獲得するが、次の段階のキャリアパスは多様であるうえ、規定されたルートも存在していない。

##### 企業N社

学卒者のキャリアパスには、形式的なものが存在していない。けれども、プロジェクトチームのリーダーは、エンジニア部門の経験者が担当するシステムは存在している。

#### 4.1.3 社員研修制度によるキャリアパス

##### 企業F社

入社前の3ヶ月間、集中的な社員研修のトレーニングがある。入社後の1～2年間、定期的に、必要な能力開発・育成のための支援制度が存在している。

##### 公的部門J

個人としても、企業としても職務を遂行するうえで必要な能力を育成・訓練するためにトレーニングプログラムがある。年単位で評価・修正している。

#### 4.2 キャリアパターンの類型化

キャリアパスの存在と、キャリアパスのシステムにより、英国企業・公的部門18のキャリアパターンの特徴を以下のように類型化することができる。

1)キャリアパスが存在する企業	10社
構造化されている	5社(企業A社、B社、E社、K社、R社)
柔軟性がある	3社(企業C社、L社、N社)
社員研修制度	2社(企業F社、公的部門J)
2)キャリアパスが存在しない企業	8社
(企業G社、I社、M社、O社、Q社、公的部門D、H、P)	

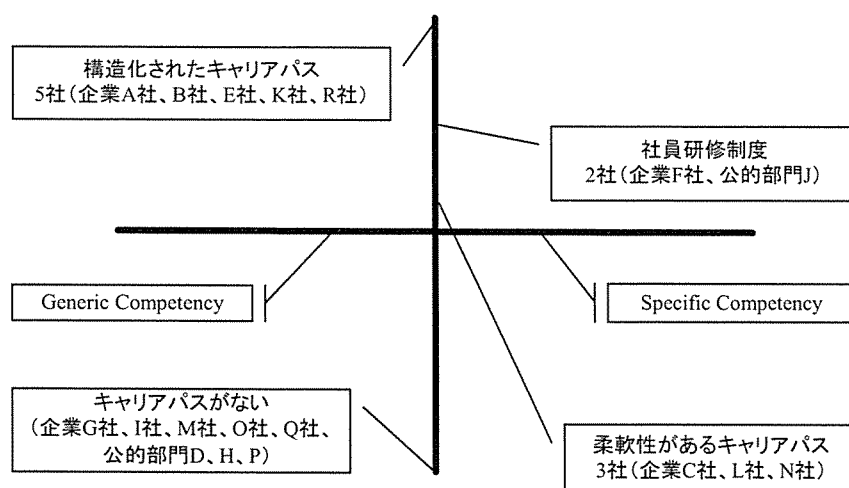
#### 5. まとめと考察

本報告は、英国企業・公的部門が大卒者の職業的キャリアの形成に必要としている能力を、採用過程と企業内キャリアパスの2時点から考察してきた。採用過程、企業内キャリアパスに共通する分析の枠組みとして、「Specific」と「Generic」という対立軸が得られた。採用過程は、ほとんどの企業が、第一次選考が書類審査、第二次選考が面接であった。第二次選考には、面接のほかに、心理テストやグループワークなどを実施する企業もあった。また、採用の基準には、第一次・第二次選考とも、職務遂行に必要な「基礎的な」能力を大卒者の採用希望者に要求する企業が多かった。この「基礎的な」能力には、コミュニケーション能力や問題解決能力、チームの中で仕事を遂行する能力、志望動機、活動経験(キャリア)や職業経験などが含まれており、「Generic Competency」と捉えることができる。第一次選考では回答する企業が少なかったが、第二次選考では、専門の知識・能力や数理的な能力、さらには職務に関連した職業経験を採用基準にする企業・公的部門(4ヶ所全て)があった。これらの能力は、職務遂行に必要な「特別な」能力、または「特定の」業務を

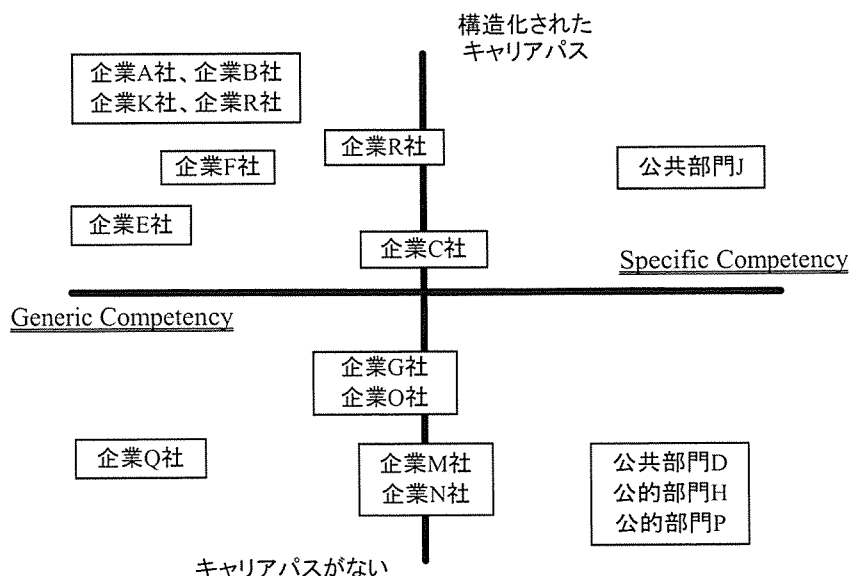
遂行するうえで必要な能力であるので、「Specific Competency」と捉えることができる。

企業内キャリアパスは、調査対象 18 社のうち 10 社が存在を回答していた。キャリアパスは、企業内におけるタテの移動（昇進）や、ヨコの移動（配属の変更）に対して影響力をもっている。これら 10 社のキャリアパスを「構造化」と「柔軟性」という視点で分析すると、職業的キャリアのタテの移動に関連した「構造化した」キャリアパスが 5 社、職業的キャリアのタテ・ヨコの移動に関連した「柔軟性のある」キャリアパスが 3 社で確認された。また、残りの 2 社は、職業的キャリアの形成には関連するが、個人のタテ・ヨコの移動に直接的な影響を与えない「社員研修制度」によるキャリアパスの存在が確認された。

以上より、大卒者の職業的キャリア形成には、「Specific Competency」または「Generic Competency」が何らかの影響を与えていることが明らかになったが、これと同時に、2つの能力群の評価基準は、大卒者を採用・昇進させる企業独自が規定しているため、大卒者の職業的キャリアの形成は就職する企業の価値判断に依拠してしまっているのである。



## 第二次選抜の採用基準と企業内キャリアパスの関連



英国企業・公的部門のインタビュー記録では、高等教育卒業者の職業的キャリア形成に関連する「Specific / Generic Competency」の能力項目や、能力のレベルまでを検証することができなかった。インタビュー記録だけの分析ではなく、本調査と同時に実施したアンケート調査との関連性からみえてくる今後の課題を書きとめておくことにする。

### 1) 大卒者が就職前に獲得した能力項目

大卒者が在学中に獲得した能力項目（知識、技術など）まで明らかにすることができていない。調査対象は、コミュニケーション能力やチームの中で職務を遂行する能力、アカデミックな専門知識・能力などを採用の基準にしていたので、採用された大卒者は、これらの能力項目を（企業の要求するレベルにおいて）獲得していると捉えることもできる。けれども、インタビュー記録に「ここに挙げた能力項目だけが必ずしも採用の基準ではない」と書かれているように、様々な能力項目を複眼的に検討して採用しているのである。今回使用したインタビュー調査の結果は、「Higher Education and Graduate Employment in Europe」研究が高等教育卒業者にアンケート調査した結果を補足するために実施されたものである。したがって、今後は、アンケート調査とインタビュー調査の対応する質問項目を各々取り上げるにより、欧州諸国の高等教育卒業者の職業的キャリア形成に対するアンケート回答者の高等教育生活のキャリアと、インタビュー調査対象の企業の捉え方を検討して、学卒者の職業的キャリア形成に必要な能力項目を明確にしていきたい。

### 2) 採用基準である能力のレベル

各企業の採用基準、企業内キャリアパスに必要な能力には、基準とする能力群には違いがみられたが、基準とする個別の能力には共通する項目がみられた。例えばコミュニケー

ション能力という能力項目を採用の基準としている企業は、同一レベルの能力を要求している場合もある。これらは、数値尺度による測定が困難な能力ではあるが、採用の可否を判断する基準（能力レベル）を兼ね備えていると考える。これらに対応したアンケート調査の項目は「在学中に獲得した能力項目を5段階尺度で回答してください」が挙げられる。したがって、今後は、アンケート調査とインタビュー調査の再分析から、採用基準となる能力と企業内キャリアパスに必要な能力を抽出して、その能力を在学中にどの程度レベルまで獲得していたのかを検証していく。これにより、学卒者の職業的キャリア形成に与える高等教育の効果までをも検証することができるであろう。

#### 参考文献

- ・ 日本労働研究機構、2001『日欧の大学と職業－高等教育と職業に関する12カ国比較調査結果』（主査：吉本圭一）調査研究報告（No.143）
- ・ 日本労働研究機構、2003『高等教育と職業に関する国際比較調査－ヨーロッパ側報告（欧州委員会への報告）からの抜粋』資料シリーズ（No.135）
- ・ 小池和男・猪木武徳編著、2002『日米英独の比較 ホワイトカラーの人材形成』東洋経済新報社



## 第二部

### コンピテンシーと大学教育





## 第7章

### 大学教育の職業的レリバンス研究におけるコンピテンシーのインパクト —採用場面に着目して—

小方直幸

(広島大学高等教育研究開発センター)

数年前、一世を風靡したかのような感のあったコンピテンシーも、企業への導入は必ずしも大きく進展してはいないようである。また、コンピテンシーそのものだけでなく、費用対効果という点から、その限界を指摘する動きもある<sup>1)</sup>。他方で、人事考課には威力を発揮しなくても採用には役立つといった議論もある。このように、コンピテンシーをめぐる議論は多様であるが、ここでは、大学教育の職業的レリバンスを研究する上で、コンピテンシーが示唆するものは何かを、特に採用場面に着目し欧米の動向も踏まえながら考察する。

#### 1. コンピテンシーとは何か

コンピテンシーの定義は必ずしも定まっているとはいえない。もともとの出自は心理学だが、やがてアメリカを中心に人事関連の分野で積極的な活用が始まる。わが国におけるコンピテンシーの議論も、基本的にはアメリカにおけるコンピテンシーを背景としている。もちろん、能力を指し示す言葉であるため、別の章で触れられるように、類似した議論は教育学の分野にも存在する。だがコンピテンシーは、学歴や資格、明示的な知識・技能を統制しても職務の遂行能力には差があり、それを生み出す能力とは何かに着目するものである。また、結果的に類似するケースも少なくないが、どの場面でも利用が可能な共通性、普遍性を必ずしも前提としていない。大学（学校）教育を通じても獲得可能なものもあるだろうが、明示的にカリキュラムに組み込んで育成ができるものとは限らない。

そこで、以下ではコンピテンシーの定義として以下のものを採用する。「ある職務において効果的で優秀な成果を発揮する、個人の中に潜む特性」（Boyatzis 1982, pp.20-21）、または「ある基準に対して効果的なあるいは優れた行動を引き起こす個人の中に潜む特性」（L.&S. Spencer 1993, p.9）である<sup>2)</sup>。なお、コンピテンシーは、職場における高業績者、つまり優れた行動と平均的な行動とを分かち行動特性、ならびに職場において誰にでも要求される最低限の行動様式という、2つの内容を含意しているが、資格に代表されるような「...ができる」という保有能力ではなく、「...をした経験がある」「...する」という、行動に現れた発揮能力を指すものであるという点では共通している。

コンピテンシーの抽出の仕方はいくつかあるが、最もオーソドックスな方法は職務コンピテンス評価法というものである。これは、以下の手続きを経る。□仕事の内容を明らかにし、その仕事における高い業績の基準を設定する。□それに基づいて高業績者と平均

的な者とを選定する。□ 2つのグループから面接等を通して情報を収集する。□ 収集した情報を分析し、仮説的なコンピテンシーを作成する。□ 仮説的なモデルをさらに検証して最終的なコンピテンシー・モデルとする。なお、抽出されたコンピテンシーは、いくつかの能力群に分けられる。そして1つの能力に対して、いくつかのレベルが設定され、そのレベルに応じた具体的な行動例が示される。こういった行動ができれば、その能力のどの

表 1. コンピテンシーの大学知の相違

	コンピテンシー	大学知
着目する文脈	職場	教室
能力が顕在化する場	行動	試験の成績
能力の特定化	困難・暗示的	容易・明示的
能力の証明	職務における実践	資格
能力の汎用性	特定の職務に限定	専門分野に限定
学習・育成の可能性	ある程度可能	高い

レベルに達しているかが理解できる仕組みになっている。

ここで扱うコンピテンシーは、教育現場からではなく、あくまで企業サイドから出てきたものである。わが国でも、大学教育の職業的レリバンスを問う研究は数多く存在しても、コンピテンシーを大学教育という文脈から考察する試みはほとんど認められない<sup>3)</sup>。例えばそれがあったとすれば、それはコンピテンシーを能力一般として広く捉えているケースだろう。しかし、ここでの目的は企業が用いているコンピテンシーの内容、あるいはそのコンセプトが大学教育の職業的レリバンス研究に与える示唆であるので、能力一般として広く捉えることはしない。大学で獲得されるアカデミックな知は普遍的なもので転移可能性を持つものだという考え方も一方では存在するので、乱暴な区分かもしれないが、コンピテンシーと大学知が持つ性格の相違を示すならば、表1のようになろう。

## 2. コンピテンシー採用の実態

大学教育の職業的レリバンスが最初に問われるのは、採用の場面であろう。アメリカでもイギリスでも、採用の際に行われる面接には、コンピテンシーをみるための構造的インタビューが一般的であることが指摘されている<sup>4)</sup>。そこでまず、米英両国における大卒者の採用における履歴書の概要を述べ、大学から職業への移行の際にどのような能力が重視されているかを検討する。続いて、コンピテンシー採用をめぐる実態を、限られた資料ながらインターネットを通じて知り得た情報を利用して、大学の就職課ならびに企業の人事課に着目して紹介する。

## 履歴書

履歴書の書き方にはいくつかのパターンがあり、また学位の種類や応募先によっても書き方は多少異なってくる。しかし、履歴書の内容をみれば、採用時に何が求められているかを間接的に窺い知ることができる。

アメリカでは、Resume と呼ばれる履歴書を提出する。第1次の面接を受けるための選抜資料であり、応募者の経験や能力の要約を記入するものである。教育歴の部分には、GPA を記入することはもちろん、応募する職種に関連した個別の受講科目等も記入することになっている。また、経験の部分では、応募する職種に関連した在学中の職業経験を記入することになっている。教育経験についても職業経験についても応募する職種に関連しているということがポイントとなっている。また、コンピュータ（対応できる OS 及びソフト）と外国語の水準も書くことになっている。全米大学就職協議会（NACE）によれば、履歴書で重視されるのは、□専攻、□職業経験、□学位、□成績の順だという。なお、応募する職種とは関連の低い職業経験はさほど重視されない。

イギリスでは、履歴書は CV（Curriculum Vitae）と呼ばれる。履歴書の構成はアメリカとほぼ同じで、応募する職種に関連した学習歴（学位＋具体的科目名）や職業経験を記載する。なお、いくつか異なる点もある。第1は、教育歴に大学入学以前の学歴や成績も記入する点である。具体的には義務教育修了試験である GCSE や後期中等教育修了試験で大学入学資格ともなる GCE-A レベルの成績である。高校名を記載するケースもある。これはイギリスの場合、在学中の成績が個別の科目ごとではなく、学位取得時の最終試験の成績（等級）のみであることにも関連している。第2は、スキルを記入する欄があり、仕事に関連する能力や汎用性のある能力を身に付けているか（例えばコミュニケーションスキルに長けている）を、具体的に書くことになっている。第3は、身元保証人の記入欄があることである。通常、大学の学習について保証する者1名、職業経験について保証する者1名の名前とコンタクト先を記載する。

アメリカとイギリスの履歴書を比較した場合、前者では特に応募する職種に関連した学習経験や職業経験が重視されているのに対して、後者では職種への直結性よりも、どちらかといえば学力や転移可能な具体的なスキルの記述が重視されているようである。これに対して日本の履歴書は、学習経験や職業経験といっても、特に応募先との関連性が求められているわけではなく（どこに応募しても同じ履歴書が使える！）、特定のスキルの記述が求められているわけでもない。こうした履歴書の記載内容の相違は、大学生の年齢層や採用する職種の枠など、各国の基本的な相違を反映したもので、採用時に求められる能力が、大学や雇用上の制度的側面にかなり規定されていることがわかる。

## キャリア・サービスにおけるコンピテンシーの扱い

### アメリカ

アメリカの大学のキャリア・サービスの HP に入っても、コンピテンシー（competency）という用語はあまり登場しない。他方で、面接がどのように行われるかを紹介した部分で、行動面接（behavioral interview）という用語が頻繁に登場する。

MIT のキャリア・センター発行のキャリア・ハンドブック（<http://mit.placementmanual.com/interviewing/interviewing-04.html>）によれば、行動面接とは、「過去の実際にあった行動

が、同様の環境におかれた場合の将来のパフォーマンスを最も予測する根拠になると考えられて行われる、構造化された面接手法」である。この行動面接の際に想定される知識・技能が、採用時に重要なコンピテンシーと考えられる。例えばソールズベリー大学のキャリア・サービスでは、「行動面接では、コンピテンシーとして知られる知識、技能、能力を過去の経験事例に基づいて示すことが求められる」とあり、具体的には、「熱意、チーム構築、意思決定、柔軟性、知識・技能、コミュニケーション、リーダーシップ、個人的資質」が挙げられている（<http://www.salisbury.edu/careerservices/Students/interviewbehavior.htm>）。

企業がコンピテンシーをみるために行動面接・構造面接を実施していることが、アメリカの大学のキャリア・サービスでは必ずしもいいほど紹介されている。ここでは全てを紹介することはできないが、行動面接の事例を具体的に紹介したものも少なくないので、いくつか URL を注に記載しておくので参照してほしい<sup>5)</sup>。

## イギリス

イギリスの大学のキャリア・サービスでは、企業がコンピテンシー面接（competency-based interview）を行っていることを紹介しているものが多い。

例えば、ロンドン大学クイーン・メアリ校のキャリア・サービス（<http://www.admin.qmul.ac.uk/careers/helpsheets/intquest.shtml>）では、採用の際に2つのタイプの面接が存在すると紹介している。「1つは、履歴に基づいた面接、もう1つがコンピテンシー面接である。前者は伝統的な手法で、履歴書にある内容の詳細を確認していくものであり、後者は、例えば、チームワークを要する職種だとすると、チームで働く必要があったときにどのように振る舞ったかが問われる」、とある<sup>6)</sup>。

また、コンピテンシーとは何かを説明している大学のキャリア・サービスもある。ユニバーシティ・カレッジ・ロンドンのキャリア・サービス（<http://www.ucl.ac.uk/careers/qgbyemail/faq.htm>）では、「コンピテンシーはソフトスキル、転移可能スキルであり、チームワーク、コミュニケーション、分析、調査探求、企画立案、組織化、指導力、柔軟性、やる気のある態度をさし、学習や課外活動、職業経験からの事例を踏まえて、これらの能力を備えていることを示す必要がある」と記載されている。

ユニバーシティ・カレッジ・ロンドンの例にもあるように、コンピテンシーを転移可能な能力とほぼ同義に捉えているケースも見られる。コンピテンシーは、専門的知識・技能よりも、業務を遂行する上で必要な態度・性向を指す場合が少なくないことを考えれば、大学サイドの捉え方として、敢えてコンピテンシーと呼ばずに、転移可能なスキルが職場で必要な能力として記述されることはあり得るだろう<sup>7)</sup>。

## 日本

大学の就職課がコンピテンシーに対してどのような認識を持っているかについての情報がないため、一概にいえませんが、HPを検索した限りでは、HP上でコンピテンシーについて紹介しているケースはさほど多くなさそうである。コンピテンシー採用の意味に触れていたサイトとしては、京都産業大学の就職情報サイト（<http://www3.kyoto-su.ac.jp/shushoku/zaigaku/hyogaki.html>）や南山大学職業指導室（[http://www.nanzan-u.ac.jp/SHOKUSHI/NEW/tebiki/haji\\_05.html](http://www.nanzan-u.ac.jp/SHOKUSHI/NEW/tebiki/haji_05.html)）があり、桜美林大学の就職活動用語集（[http://www.obirin.ac.jp/pdf/assist\\_](http://www.obirin.ac.jp/pdf/assist_)

note/assist2003\_05.pdf) にも紹介されている。また、明海大学や國學院大學では、受験用の ID とパスワードを発行して、コンピテンシー診断テストが受けられるようになっている。

## 採用時におけるコンピテンシーの扱い

### アメリカ

企業の募集・採用サイトでコンピテンシー採用が触れられるケースは少ない。これは、採用の具体的な過程を明らかにしないという企業側の配慮があることにもよるかもしれないが、いくつかの企業では、採用プロセスにおける面接の手法を紹介している。

例えば保険会社の Marsh では、コンピテンシー面接 (competency-based interview) が行われることを記しているし (<http://www.marshcampuscareers.com/cgi-bin/marsh.cgi/site=careers&tmp=NF&q=4,1>)、金融会社の SunLifeFinancial にも同様の記述がある (<http://www.sunlife-usa.com/careers/college.cfm>)。また行動面接が行うことを表明している企業には、化学会社の PPGIndustries (<http://corporate.ppg.com/PPG/Corporate/AboutUs/CareersAtPPG/Spectrumof/Opportunities/hints.htm>)、電気会社の GEAppliances ([http://www.geappliances.com/teamge/recruit\\_interview/page2.htm](http://www.geappliances.com/teamge/recruit_interview/page2.htm)) などがある。

### イギリス

企業の採用サイトにも、コンピテンシー面接 (competency-based interview) を行うことが明記されているものがいくつかある。例えば、コンサルタント会社の Ernst&Young ([http://www.ey.com/global/Content.nsf/UK/Careers\\_-\\_Exp\\_-\\_Join\\_EY\\_-\\_Recruitment\\_process](http://www.ey.com/global/Content.nsf/UK/Careers_-_Exp_-_Join_EY_-_Recruitment_process))、監査法人の Deloitte ([http://graduates.deloitte.co.uk/index.cfm?p\\_id=16](http://graduates.deloitte.co.uk/index.cfm?p_id=16))、食品業の Sodexo (<http://www.sodexo.co.uk>)、調査会社の Taylor Nelson Sofres ([http://www.tnsofres.com/ukgraduates/application\\_process.cfm](http://www.tnsofres.com/ukgraduates/application_process.cfm))、自動車メーカーの LandRover ([http://www.landrovercareers.com/pages/how\\_we\\_recruit.html](http://www.landrovercareers.com/pages/how_we_recruit.html))、生協組織の CO-OP ([http://www.co-op.co.uk/grads/new\\_grad\\_process.asp](http://www.co-op.co.uk/grads/new_grad_process.asp))、石油会社の Esso-Mobil (<http://www.exxonmobil.co.uk/UK-English/Recruitment/what/howto.html>)、法律事務所の Denton (<http://www.dentonwildesapte.com/templates/gradmakingapp.asp>) などである。また、金融業の Bank of England ([http://www.jobsatthebank.co.uk/code/grads/graduate\\_careers.asp](http://www.jobsatthebank.co.uk/code/grads/graduate_careers.asp)) では、コンピテンシー面接に加えてコンピテンシー筆記試験も行っている。保険業の BUPA ([http://www.bupa.co.uk/jobs/html/graduate\\_recruitment/select\\_process.html](http://www.bupa.co.uk/jobs/html/graduate_recruitment/select_process.html)) でも、採用の際にコンピテンシー筆記試験を行う旨の記述がある。

### 日本

ある調査によれば、コンピテンシー導入企業は 1 割 (活用の方向で検討中も 1 割) という ([https://www2.jpc-sed.or.jp/files00.nsf/276697182031a3fd4925672c001a56da/0f39908a18ef006249256b520017d33e/\\$FILE/\\_f228ucd8gh7oh14vq22b7m44j94890r0ghqb11457229ng44im888re0\\_.doc](https://www2.jpc-sed.or.jp/files00.nsf/276697182031a3fd4925672c001a56da/0f39908a18ef006249256b520017d33e/$FILE/_f228ucd8gh7oh14vq22b7m44j94890r0ghqb11457229ng44im888re0_.doc))。また別の調査によれば、コンピテンシー導入企業は 2 割 (検討中は 4 割)、そのうち約 3 割が新卒採用にコンピテンシーを用いているというデータがある (<http://www.jipa-f.or.jp/kikuiril4.htm>)。コンピテンシーの導入はそれほど進んではいないが、無視できない割合になっている。

先述した調査が信頼にたる情報だとすれば、新卒採用にコンピテンシーを導入している企業は全体の1割に満たない。さらに、HP上からコンピテンシーを用いた採用の有無の情報を得ることが難しいという背景がある。なぜならば、新卒一括採用が崩れてきたとはいわれているものの、新卒の採用時期にしかHP上で採用の詳細が告知されないこと、自社に直接エントリーさせるのではなく、リクナビ等からエントリーを行い、エントリーを行った者だけに採用情報が流れる構造になっていること、等があるからである。

### 3. 大学教育とコンピテンシー採用のネジレ

第1節で、大学知とコンピテンシーとは必ずしも対応していないことを述べたが、それでは両者の接点をどこに求めればよいだろうか。リクルートワークス（2003a）によれば、コンピテンシーを活用している割合は、国内企業よりも外資系で高く、また国内企業では、考課や育成、採用場面への適用が、報酬や昇進昇格への適用よりも多い。また、アメリカでは採用＞評価＞育成という順に活用している割合が高くなっている<sup>8)</sup>。

今回対象とした新卒採用など、採用後に訓練を施すことを見込んでいる場合には、育成が比較的困難なコンピテンシーほど採用時の重視度は高まる。知識・技能を獲得しているにこしたことはないが、それらは採用後に習得することも可能である。むしろ、性格や価値観、態度特性といったものがより重視される。これに対して即戦力が期待される中途採用など、初期キャリア以降の場面になると、専門的な知識・技能の獲得やこれまでに経験した職場での実績が重要性を増す。このようにキャリアの各段階で、重視されるコンピテンシーの内容は変わってくる。

大学教育についても、職業的レリバンスの捉え方には2つの軸が存在する。1つは、獲得した能力が応用される幅の軸である。大学院教育が拡大する過程で、学士課程教育では、基礎的な能力や特定の職業に特化しない汎用的な能力の涵養が目指されている。これに対して大学院段階では、特定の職業に直結した専門的で高度な知識・技能の獲得が目指されている。もう1つは、獲得した能力が発揮される時間の軸である。就職後すぐに役立つという短期的な見方と、時間を経てその有難みが認識できるという長期的な見方とが存在する。

表2 採用フェーズにおけるコンピテンシーと大学知の対応可能性

コンピテンシー	新卒採用	
	育成困難性	態度・性向重視
大学知	学士課程教育	
	汎用可能性	一般的スキル重視

採用場面におけるコンピテンシーと大学知との関係を表2に示した。新卒採用段階では、将来的な育成の可能性を重視した採用が行われる。しかし、その際に重視されるのは、採用後の育成が困難なコンピテンシーであり、知識・技能よりも態度や性向的な側面が中心となる。期的な雇用を考え採用後の訓練・育成を視野に入れているのであれば、

すぐに成果を出せる知識・技能の習得よりも、仕事をしていく上で欠かせない態度や性向を重視することは、企業にとって合理的な選択だろう。

大学の方はといえば、学士課程段階では即戦力になるような知識・技能を獲得させることは困難であるので、将来的な育成可能性を見越した汎用可能性を重視した教育が中心となる。特にわが国では、専門分野と職業との対応が希薄であるため、こうした職業的レリバンスを目指す傾向が一層強まる。具体的には、問題解決能力や分析能力といった専門分野を横断する一般的スキルが重視される。

アカデミックな問題解決力や分析力が採用時に重視されるのであるならば、それを保証する1つの指標である在学中の成績や学位などの資格を中心に採用が行われるはずである。しかしわが国では、学習の成果や成績の評価方法に企業が疑問をいただいているためか、成績の重視度は必ずしも高くない。アメリカやイギリスでは、確かに学力の重視傾向は認められる。しかし、実際に最も重視されているのは、日本と同様に面接である。また、欧米では在学中の成績が重視されるとはいえ、職業経験の重視度も決して低くない。アメリカでは成績以上に重視という調査結果もある。問題解決能力や分析力といっても、在学中の成績や資格が証明するアカデミックな文脈での保有能力ではなく、職場において実際に行動として現れた発揮能力を重視しているのかもしれない。同じ文脈での能力の発揮の方が、仕事における能力の発揮をよりの確に予想すると企業が考えてもおかしくはない。だがわが国では、在学中の職業経験も採用時にどれほど重視されているかは定かでない。

新卒採用時に重視するコンピテンシーが、採用後の育成が困難な態度や性向であるならば、大学で目指されている汎用性が高く専門横断的な一般的能力は、少なくとも採用時点で職業的レリバンスを持つことは難しい。さらに、職場という同一の文脈における過去の行動が重視されるのであれば、例え内容的には同じ能力であっても、アカデミックな文脈での能力が職業的レリバンスを持つことは難しい。それでも、大学の成績等が重視されていれば、大学の汎用的能力に対する期待もあるような気がするが、それを重視する傾向もわが国では乏しい。このように考えるならば、コンピテンシー採用に限らず、新卒採用段階における企業側の採用行動と、大学が身に付けさせようとしている汎用性のある能力の間には、かなりネジレが存在することがわかる。

#### 4. 職業的レリバンス研究におけるコンピテンシーの含意

採用の際に重視するコンピテンシーは、採用後に教育訓練を施しても改善が難しい態度や性向だといわれる。その他のコンピテンシーは、採用後に獲得することも可能だという考え方である。そうであるならば、大学教育は採用時に重視されるコンピテンシーを身に付けさせることが可能なのだろうか、また努力すべきなのだろうか、という疑問がわく。

採用時に重視されるコンピテンシーは、大学入学時に既にある程度決まっており、大学教育で身に付けることは難しいものかもしれない。であるならば、むしろ採用後に獲得が可能と考えられている能力に着目し、そこから大学教育でも獲得が可能な能力を抽出し、職業的レリバンスを持たせることの方が重要かもしれない。先述した大学教育の軸でい

ば、能力が発揮される時間軸を短期的な軸から長期的な軸へとシフトさせることである。

しかし、そこにもクリアすべき課題がある。大学教育と職業の結び付きが相対的に高いと考えられているアメリカやイギリスでも、むしろ日本以上に在学中の職場経験が重く見られている。そこには、大学教育でのパフォーマンスが職場でのパフォーマンスにそのまま繋がるとは限らないという、能力発揮の文脈性を重視しようという意図が読み取れる。

このように考えるならば、大学教育の職業的レリバンスという視点からコンピテンシーを考える際に、いくつか考慮すべき点があることに気づく。

第1に、採用時に重視されるコンピテンシーに注目しすぎると、大学教育で獲得を目指す能力を見失う可能性があるということである。例えば採用後の初期キャリアを形成していく過程で必要とされる能力に着目し、大学教育との接点を探り、そこに大学教育の職業的レリバンスを求めることが必要なのかもしれない。しかし、その際のコンピテンシーは、職務内容や企業間で同一とは限らない。大学教育という文脈で置き換えが可能な企業特殊でないコンピテンシーの抽出が鍵となる<sup>9)</sup>。

しかし第2に、能力を発揮する際の文脈性の問題も視野に入れておく必要がある。転移可能な能力という場合、こういった場面で使うかを越えてその能力を発揮できるという前提がある。しかし、知識と知識を扱うスキルとは連動している可能性がある。例えば、教育学の知識を使って教育問題を分析できる者が、題材がビジネスの知識になった際、同じようにビジネスの問題を分析できるかは疑問である。欧米で専門分野と職業との結びつきが強いのは、この点と関連があるかもしれない、なおかつ職業経験も重視している。日本では欧米以上に大学教育の転移可能性が信奉されているのかもしれない。

第3に、これはアメリカやイギリスのケースの方が参考になるが、採用時に大学の成績など学力を重視する理由はどこにあるのか、改めて考察する必要があるだろう。アメリカやイギリスにも日本と同様に高等教育機関には階層的な構造が存在するし、日本以上にランキングの取り組みが進んでいる。であるならば、大学名だけを重視しても基礎学力や訓練可能性は担保できるはずである。しかしそうしない背景には、大学教育に対する成果への期待や実感があるからではないのか。日本的な文脈でいえば、「なぜ成績を重視しないのか」という問が重要になる。大学教育そのものの比較研究が必要になってくる。

最後に、大学教育の職業的レリバンスには直結しないかもしれないが、コンピテンシーの抽出の仕方、つまり、個々の能力を抽象的レベルにとどめておかずに、具体的な行動レベルに落とし込み、かつ水準を設けるという手法は、大学教育のアウトプットを測定する上で参考になる。大学教育で獲得される能力を、具体的な能力の発揮レベルまで細分化して尋ねた時、日本の大学教育に対する効果の低さは多少とも解消するかも知れない。いや、細分化して尋ねる作業を通じて初めて、大学教育で何を身に付けさせようとしているかを自覚するといってもよいのかもしれない。



〈注〉

- 1)例えば、リクルートワークス研究所（2003a）。
- 2)古川（2003）は「既存の能力指標や職務分析による職務特性（要件）とは異なっており、行動として顕在化し観察可能であるが、個人が内的に保有し学習によって獲得される、職務上の高い成果や業績と直接的に関連した、職務遂行能力に関わる新しい概念」という定義をしている。また Kellermann（2003 訳書）では、「学習を通して獲得され、首尾よく行為する能力」という概念を採用している。やや曖昧な定義だが、行為能力に着目している点では共通している。
- 3)小方（2001）など。
- 4) リクルートワークス研究所（2003b）。
- 5) Holy Cross カレッジのキャリア・プランニング・センター ([http://www.holycross.edu/departments/dos/website/career\\_planning/behavior.htm](http://www.holycross.edu/departments/dos/website/career_planning/behavior.htm))、バージニア工科大学のキャリア・サービス (<http://www.career.vt.edu/JOBSEARC/interview/Behavioral.htm>)、ミシガン工科大学のキャリア・センター (<http://www.ucc.mtu.edu/students/interviewing/behavioral.asp>)、ボストンカレッジのキャリア・センター (<http://www.bc.edu/offices/careers/skills/interview/types/#behavioral>)、ジョージア大学のキャリア・センター (<http://career.cpp.uga.edu/ccweb/students/behavioralinterviews.html>)、ニューヨーク州立大学ブロッポート校のキャリア・サービス (<http://www.brockport.edu/career/behave.htm>)、ノースカロライナ大学チャペルヒル校のキャリア・サービス (<http://careers.unc.edu/bhavint.html>)、UC バークレイのキャリア・センター (<http://career.berkeley.edu/Article/020913a.stm>) 等。
- 6)この他、インペリアル・カレッジのキャリア・サービス (<http://www.imperial.ac.uk/careers/mround/interviews.htm>) や、エジンバラ大学のキャリア・サービス ([http://www.careers.ed.ac.uk/STUDENTS/Applications\\_Interviews/Interviews/format.HTM](http://www.careers.ed.ac.uk/STUDENTS/Applications_Interviews/Interviews/format.HTM)) では、コンピテンシー面接が近年拡大していることを指摘しており、カーディフ大学のキャリア・サービス (<http://www.cf.ac.uk/caas/booklets/interviews.pdf>) では、コンピテンシー面接の具体例を、コンピテンシーの事例とあわせて詳述している。なお、Abertay Dundee 大学 ([http://cserve.tay.ac.uk/careers/issues/20040107/#\\_Toc61154499](http://cserve.tay.ac.uk/careers/issues/20040107/#_Toc61154499)) では、コンピテンシー面接の対策講座を開講しているようである。
- 7)転移可能な能力・スキルとしてどのような項目が挙げられているかといえば、例えばシェフィールド大学のキャリア・サービス (<http://www.shef.ac.uk/careers/opus/students/essential.html>) では、「学習に対する熱意、コミュニケーション能力、数的能力及び ITC、チームワーク、対人関係能力、創造性、企画・組織化・時間管理能力、自信と主張性、積極性・コミット力、創意工夫と前向きさ、熱意と忍耐力、問題解決能力、意志決定、柔軟性と適応性、交渉力、ネットワーキング、リーダーシップ、自己管理力、ビジネス感覚」が、ケンブリッジ大学 (<http://www.admin.cam.ac.uk/offices/education/skills/>) では、「知的スキル（批判力、分析力、統合力、問題解決力）、コミュニケーションスキル（文章及び口頭）、組織的スキル（独力で作業できる力、自発性、時間管理能力）、対人関係スキル（他人と作業したり他人をやる気にさせる力、柔軟性、適応性）」が掲載されている。また、将来的に伸びる資質（capability）という言葉が使われる場合もある。
- 8)ただし活用の満足度は逆に効果や昇進の方が育成や採用よりも高くなっている。

9)なお、いくら各企業がしのぎを削ってコンピテンシーを抽出し、人材配置や人材育成に結びつけようとしても、コアとなるコンピテンシーはだいたいどれも同じで、金太郎のようになってしまう、という指摘がある。しかし大学教育サイドからすれば、共通性があるということは重要である。

〈参考文献〉

- ・ Boyatzis, R.E, 1982, *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, New York, Wiley-Interscience.
- ・ 古川久敬監修『コンピテンシーラーニング』日本能率協会マネジメントセンター, 2003 年。
- ・ Kellermann. P 「大卒者に身についたコンピテンシーと必要とされるコンピテンシー」『高等教育と職業に関する国際比較調査－ヨーロッパ側報告（欧州委員会への報告）からの抜粋』日本労働研究機構, 資料シリーズ No.135, 2003 年, 100-123 頁。
- ・ 小方直幸「コンピテンシーは大学教育を変えるか」日本高等教育学会編『高等教育研究紀要』第4集, 玉川大学出版部, 2001 年, 71-91 頁。
- ・ リクルートワークス研究所 a『Works』No.57, 2003 年。
- ・ リクルートワークス研究所 b『Works』No.61, 2003 年。
- ・ Spencer, L.& Spencer, S, 1993, *Competence at Work*, Wiley.

## 第8章 ドイツにおけるコンピテンシー

坂野慎二（国立教育政策研究所）

### はじめに

本稿では、こうしたコンピテンシーの把握を、教育学の動向、大卒者の意識、企業採用担当者の意識、によって整理する。その上で、大卒者に求められるコンピテンシーとは何かを明らかにしていく。

人はどのようにして、職業に必要な諸能力を修得していくのであろうか。職務遂行能力は、様々な職務に対して様々な資質や能力が求められる。ある知識については、学校や大学で獲得することもある。また、ある特性（例えば社会性）については、生まれつきのものであるかもしれない。リーダーシップについては、学校の正規カリキュラムではなく、学校や大学の人間関係の中で獲得されるかもしれない。

こうした様々な諸能力の獲得をライフ・ステージにそって考えるならば、学校や大学における入職前の段階、入職後初期の段階、入職後一定期間後の段階、と区分して考えることができよう。

それでは、日本と比較して入職までの期間が長いとされるドイツの場合、どこでどのような諸能力が獲得されていくのであろうか。

ドイツにおける就職までの経路をみるならば、概ね以下のように2つに区分できる。第1に、15～16歳のハウプトシューレあるいは実科学校終了後にデュアルシステムと呼ばれる職業訓練を受け、19歳前後で職人や専門労働者となる経路である。ドイツにおいては、こうした3年半程度の職業教育・訓練を受ける者が半数以上に達している。第2に、9年制ギムナジウムを経て大学に入学し、6～7年程度かけて大学を卒業して就職する者達の経路である。

大別するならば、こうした2つの経路が考えられるのであるが、もちろん、多くのバリエーションがある。ギムナジウムを終了してから職業訓練を受ける者もギムナジウム修了者の15～20%程度存在している。逆にハウプトシューレや実科学校を出て、職業訓練を受け、訓練修了後に専門上級学校等を経て、専門大学や総合大学へと進む場合もある。

本稿のテーマである大学卒業者の諸能力について考えてみよう。1970年前後からの大学への入学制限、異常な学修期間の長期化、そして中退率の高さがドイツの大学の特徴といわれている。そこで培われる諸能力は専門領域・学部毎に異なる。しかし専門領域・学部毎にみていくならば、カリキュラムはある程度の共通性が確保されている。例えば、電気工学領域では、各大学の電気工学領域の担当教官が集まり、カリキュラムの改善と共通性についての議論を年1度行っている。そこで求められる諸能力は、入職後に求められるコンピテンシーを培うことである。

では、大卒者に求められるコンピテンシーとは何か。それを明らかにするために、まず、教育学におけるコンピテンシーの理解、大卒者の意識における身に付けたコンピテンシーと実際に求められるコンピテンシーの相違、そして企業の求めるコンピテンシーについて、以下順に述べていく。

## 1. 教育学におけるコンピテンシー

### (1) 教育学における伝統的なコンペテンツ理解

ドイツにおいて、コンピテンシーにあたる用語はコンペテンツ (Kompetenz) である。ドイツの職業教育学においては、コンペテンツの用語は 1970 年代にはすでに用いられていた (Kaiser1999,245)。リーツ(Reetz,L.)によれば、コンペテツツは、元来は権限を示す法的な意味合いで用いられていた。(Reetz.1999)これが人間の職務遂行能力に関連する概念として用いられるようになった。

1974 年のドイツ教育審議会の勧告では、こうしたコンペテンツが教授・学習目標理論の転換と関連づけて議論された (Bildungsrat,1974.)。この時代の有力な人間学者であり教育学者であるロート (Roth,Heinrich) は、行動コンペテンツ (Handlungskompetenz) を主要な教育目標として掲げた。この行動コンペテンツは、さらに事実的コンペテンツ (Sachkompetenz)、社会的コンペテンツ (Sozialkompetenz)、自己的コンペテンツ (Selbstkompetenz) に区分されている。こうしたコンペテンツ理論に基づき、1980 年代以降、ドイツでは教育目標がパフォーマンス型の教育目標設定から、人格的・行動的志向の目標設定へと転換していった (Reetz,1999.245)。

### (2) 教育学におけるコンピテンシーの今日的概要

今日のドイツ教育界におけるコンピテンツ概念は、その内容がほぼ定着したものとなっている。

リーツ (1999) によれば、行動コンペテンツは 3 つの下位コンペテンツに分かれる。事実的コンペテンツ (Sachkompetenz)、社会的コンペテンツ (Sozialkompetenz)、自己的コンペテンツ (Selbstkompetenz) である。

事実的コンペテンツは、個々人の一般的認識能力である。事実を洞察し、問題解決へと導く思考・行動能力である。この事実的コンペテンツの特別な部分がいわゆる専門コンペテンツ (Fachkompetenz) である。専門コンペテンツによって、専門知識や専門技能の潜在的能力が示される。

社会的コンペテンツは、協力的、協同的、そして社会批判的でコミュニケーション的な行動と関連している。

自己的コンペテンツは、道徳的な自己決定への人間的能力に関連している。そこでは積極的な自己の肯定と同直的な判断能力の発達に関連している。

こうした 3 分類に対して、ヴィルスドルフは、行動コンペテンツを職業的、公的、私的状況において、事実に照応し、反省的に、責任をもって行動する才能・能力として位置づ

けている。(Wilsdorf,1991.42) こうした考え方は、認知心理学 kognitive Psychologie の行動理論から導かれたとしている点は、上述のリーツと同様である。

彼は、職務遂行コンペテンツ (Berufliche Handlungskompetenz) を次のように 4 分類している。

- |                               |  |
|-------------------------------|--|
| (1) 専門的能力 Fachkompetenz       | } 専門的コンペテンツを除く<br>これらの諸能力の包括的概念＝<br>鍵的業務能力 Schluesselqualifikationen |
| (2) 個人的能力 Individualkompetenz |  |
| (3) 社会的能力 Sozialkompetenz     |  |
| (4) 方法的能力 Methodenkompetenz   |  |

また、アーノルドは一般的な分類として職務遂行コンペテンツを次のように 4 分類している(Arnold,1992.224)。

- (1) 事実的コンペテンツ Sachkompetenz。複雑で専門的な課題を専門知識を用いて成果をもって解決できる能力。
- (2) 方法的コンペテンツ Methodenkompetenz。課題の克服あるいは問題の解決のために適切な方法や戦略を用いることができる能力。
- (3) 社会的コンペテンツ Sozialkompetenz。他の者とうまく付き合い、上手に意思疎通を図り協調することができる能力。
- (4) 個人的コンペテンツ Individualkompetenz。自分で批判的反省的に折り合いをつけることができる、すなわち自分の知識や能力、適性を見定めることができ、場合によっては例えば資格能力のために適切な措置をとることができる能力。

このコンペテンツの 4 分類は、先のヴィルスドルフとは多少異なるが、ほぼ対応する概念として考えることができよう。ヴィルスドルフは専門的コンペテンツを挙げているのに対し、アーノルドは事実的コンペテンツを挙げている。しかし先のリーツの指摘の惹くまでもなく(Reetz,1999)、両者の内容は類似している。

以上のように、細部においては、多少の相違があるものの、ドイツのコンペテンツ概念については、大まかに整理することは可能であろう。

## 2. 大卒者にみるコンピテンシー

### (1) 大学の卒業時期

ドイツの大学では、日本のように、大卒者新規一括採用は行われていない。つまり卒業の時期は必ずしも一時期に行われるものではない。例えば心理学を専攻した学生の事例をみると、必要な学修課程を終了(関係する講義や演習、実習等の終了)後(夏学期)、7 科目の試験を 2 つの学期に分け、4 つを次の学期(冬学期)に、3 科目をその次の学期(夏学期)に受けていた。その後卒業論文の最終的作成を行い(次の冬学期)、論文の審査が終わり、すべてが修了したのが学修課程を終了後、およそ 1 年半経過していた。

卒業と同時に就職することが通例という訳ではない。と同時に、試験終了後にじっくり

職を探す者も少なくない。つまり一定のパターン化ができないのである。

## （２）就職活動と採用方法

求職活動は、大学在籍中に始まる場合と、大学卒業後に開始される場合がある。大卒者と労働市場について、ドイツにおける大規模な調査は、CHEERS プロジェクトの一環としてタイヒラー教授たち（カッセル大学の研究グループ）の調査がある。（Teichler 2000、Schomburg 2001）以下、この調査結果に基づきながら、説明する。（これまでの大卒者のコンピテンシー研究については、BMBF(2000)を参照のこと）

この CHEERS 調査は、第 1 章で紹介しているとおり、ヨーロッパ 11 ヶ国と日本とで 1995 年に高等教育修了し、修了後 4 年目の者を対象として、1998～1999 年に行われた。ドイツ国内の調査対象者は 6400 人の大学及び専門大学の卒業生で、20 以上の専門領域に渡っている。

同調査によれば、ほぼ半数が在学中に求職活動を開始している（Schomburg,2001.68）。およそ 3 分の 1 は卒業時に求職活動を開始している。およそ 5 分の 1 は卒業後、一定期間が経ってから求職活動を開始している。

求職活動の方法であるが、およそ 77% が企業の求人に応募している（複数回答、以下同じ）。62% が求人がなくとも希望する企業に接触を図っている。42% は職業紹介所を利用している。日本との比較において注目すべきは、29% の者が在学中に企業実習を行ったか、アルバイトをしていた企業とコンタクトを取っていることであろう。日本で近年普及しているインターンシップは、直接就職活動と結びつけることを目指すものではない。しかし、ドイツの場合には、企業実習が就職活動と密接に結びついている。このことは坂野が行った大学の就職担当関係者からの聞き取り調査においても確認することができる（坂野 2003）。また、個人的な人的関係（いわゆるコネクション）を使って就職活動を行った者は 26% であった（Schomburg,2001.69）。

## （３）採用までの活動等

求職活動を行った期間は、3 ヶ月未満の者が 52% と過半数を占めている。26% の者が 3 ヶ月以上 6 ヶ月未満の求職活動を行っている。14% の者が 6 ヶ月以上 1 年未満の間就職活動を行っている。1 年以上就職活動を行っている者は 7% である（Schomburg,2001.70）。

訪問企業、あるいはコンタクトを持った企業数は平均で 24 社である（Schomburg,2001.72）。

雇用契約の種類や、雇用までの期間は、専攻により大きく異なる。2001 年及び 2002 年に筆者は企業関係者及び大学の就職担当関係者へのインタビュー調査を行った。インタビューを行った大学・企業は多くはないが、概ね次のように整理できる。

工学系の学生では、成績もある程度考慮されるが、専門性が重視される。特定の企業と研究室の関係により就職が斡旋されることもある。専門性を評価するためには、企業実習が最も良い手段である。このため、幾つかの専門大学では、企業実習を複数企業で行うことを進めている。

【表 1】就職活動の期間・訪問社数・開始時期

	活動期間（平均月数）	訪問社数（平均）	大学修了前に活動開始（％）
建築士制度（専門大）	2， 5	1 1	5 7
情報科学	3， 1	1 7	6 2
人間医学	3， 2	1 4	6 3
法学	3， 4	1 4	1 5
建築学（専門大）	3， 7	1 4	2 4
情報科学（専門大）	4， 0	2 3	4 8
福祉／教育学（専門大）	4， 2	1 1	6 1
経営学	4， 6	3 4	4 2
数学	4， 7	3 1	4 5
教育学（修士）	4， 7	1 3	4 4
教職（文系）	4， 8	6	2 2
経営学／経済学（専門大）	4， 8	2 9	4 8
経済学	4， 8	2 9	4 9
電気工学	4， 9	3 2	6 3
機械工学（専門大）	5， 3	3 2	5 8
物理学	5， 6	2 8	4 7
心理学	5， 6	2 1	3 9
化学	5， 7	2 1	4 4
電気工学（専門大）	5， 9	2 9	5 6
教職（理系）	5， 9	1 0	1 5
機械工学	6， 0	3 5	6 6
英文／ロマンス文学（修士）	6， 0	3 3	7
生物学	6， 1	2 1	3 5
独文／史学（修士）	7， 5	2 1	4 1
社会系諸科学	7， 6	2 3	3 5

(aus: Schomburg.2001.S.71)

経営学関係の者の採用を例にみてみよう。彼らの多くは採用が決まる場合でも、最初から無期限の雇用契約を得ることは困難である。彼らには一定の業務遂行能力が求められるのであるが、そのためにはある程度の職業経験が必要である。そのため、多くの者がプロジェクト毎、あるいは一定期間の雇用契約を結ぶ。幾つかのプロジェクトや期限付き雇用契約を経て、初めて期限が切られない雇用を得ることができる。プロジェクトや期限付き雇用計画を得るために、人材派遣会社等に登録することも希ではない。

心理学、ドイツ学、歴史学、生物学、教育学、福祉学等を専攻した学生は、就職の段階ではかなり不利である（Schomburg,2001.87）。卒業後4年経過した段階においても、期限付きの雇用契約、アルバイト、あるいは失業している者の割合が、20～35%に達している（表2参照）。

【表2】卒業4年後の主な活動内容（%で表示）

大学での専攻	継続的な 仕事	パート、同時 に複数の仕 事、失業中	博士学位を獲得 中、専門教育を 受けている	その他
建築技師制度（専門大）	9 4	4	1	1
情報科学	9 2	2	6	0
電気工学（専門大）	8 9	5	5	1
電気工学	8 8	6	4	2
経営学	8 6	5	5	5
機械工学（専門大）	8 6	6	6	3
経営／経済学（専門大）	8 2	9	4	5
経済学	8 1	7	6	6
機械工学	7 8	8	1 1	3
建築学（専門大）	7 7	9	6	8
数学	7 3	8	1 5	4
人間医学	7 2	1 8	4	6
福祉／教育学（専門大）	6 8	2 0	6	6
情報科学（専門大）	6 7	7	1 7	9
社会系諸科学	6 5	8	1 1	6
社会英文／ロマンス文学（修士）系諸科学	6 3	1 4	1 8	5
法学	5 9	6	1 4	2 1
教職（理系）	5 9	1 5	1 2	1 4
教育学（修士）	5 7	2 3	1 6	4
心理学	5 0	3 5	5	1 0
教職（文系）	4 9	1 9	2 0	1 2
物理学	4 8	8	4 0	4
独文／史学（修士）	3 8	2 5	2 7	1 1
化学	3 4	9	3 8	1 8
生物学	3 0	2 1	3 9	1 0
全体	7 2	1 1	1 1	6

(aus: Schomburg,2001.135)



### 3. 大卒者に求められるコンピテンシー

#### (1) 就職時に求められるもの

これもカッセル大学の研究グループの調査に基づいて整理してみよう。「表3」に示されているように、就職時に重要と考えられていると採用後4年経過した者が回答しているのは、性格が最も高い(81.9%)。次いで大学での専攻(75.2%)、在学中の企業実習(55.8%)となっている。つまり、最重要視されているのが、基本的な人間性であるといえる。

【表3】就職活動の際重視されたこと

アンケートに「重要」または「大変重要」と回答 平均以上 平均以下	大学 での 専攻	性格	在学中 のイン ターン 経験	専門 的な 知識	コンピ ュータ の知識	試験 の成 績	外国 語能 力	第三 者に よる 推薦	入学前 のイン ターン 経験	海外 経験
平均	75,2	81,9	55,8	49,6	49,6	42,7	29,3	28,9	26,6	14,8
心理学	94	91	74	68	24	44	13	36	22	3
人間医学	93	87	65	37	17	38	18	42	18	25
建築学(専門大)	92	86	66	42	35	18	4	24	29	6
福祉/教育学(専門大)	88	96	76	56	8	26	4	30	50	4
教職(文系)	86	45	19	42	11	69	24	23	13	10
化学	86	80	52	59	41	59	42	33	8	19
法学	86	71	33	36	28	58	18	21	18	13
情報科学	83	85	64	53	95	45	38	34	21	10
建築技術士制度(単科大)	83	81	51	61	53	29	8	17	44	6
電気工学	81	86	58	55	76	45	50	28	21	23
経営学	81	93	60	61	55	42	36	20	37	23
機械工学	79	85	54	57	66	50	47	36	19	21
生物学	76	87	57	61	45	49	36	44	11	18
情報科学(専門大)	75	84	72	56	100	28	25	28	28	6
教職(理系)	74	29	17	22	27	75	2	22	0	0
経済学	74	88	56	53	54	42	36	24	35	18
経営/経済学(専門大)	72	88	64	60	59	35	28	23	58	19
電気工学(専門大)	71	82	49	50	71	32	35	24	45	9
機械工学(専門大)	70	83	53	50	60	33	24	28	55	7
数学	67	81	37	40	79	56	33	19	7	11
物理学	65	79	44	43	67	61	42	29	6	14

教育学（修士）	65	93	72	53	18	26	9	35	45	5
独文学／歴史（修士）	49	85	71	37	48	32	37	35	27	20
社会系諸科学	48	88	65	53	47	42	36	37	24	16
英文学／ロマンス文学（修士）	42	95	65	34	55	33	87	31	24	65

(aus: Schomburg,2001.111)

ドイツの大学の場合、一定の専門知識を修得していなければ、卒業することはできないので、学位の種類によって、専門知識はある程度選抜できる、ということがあるのかもしれない。

このうち、いわゆる文学・歴史系、数学・物理といった就職と大学の専攻戸の間に連続性が薄いと考えられている専門領域は、専門知識が重要視されていない。一方、心理学や医学といった、入学時に人気のある専門領域においては、大学での専攻が意味を持っている。しかし、医学では専門的知識が重要視されているわけではない。

性格が重要視されている専門は、福祉/教育学、英文学、教育学、経営学などである。このうち、英文学以外の専門領域は、直接人と関わる領域である。

就職については、性格よりも試験の成績が重要視されたと回答している者の割合が高い。これは、第2次国家試験により、採用の優先順位が明らかであるため、就職の際に試験の成績圧力が強く作用しているためと考えられる。

## （２）就職と学歴

【表４】学生の採用基準－大学の知名度

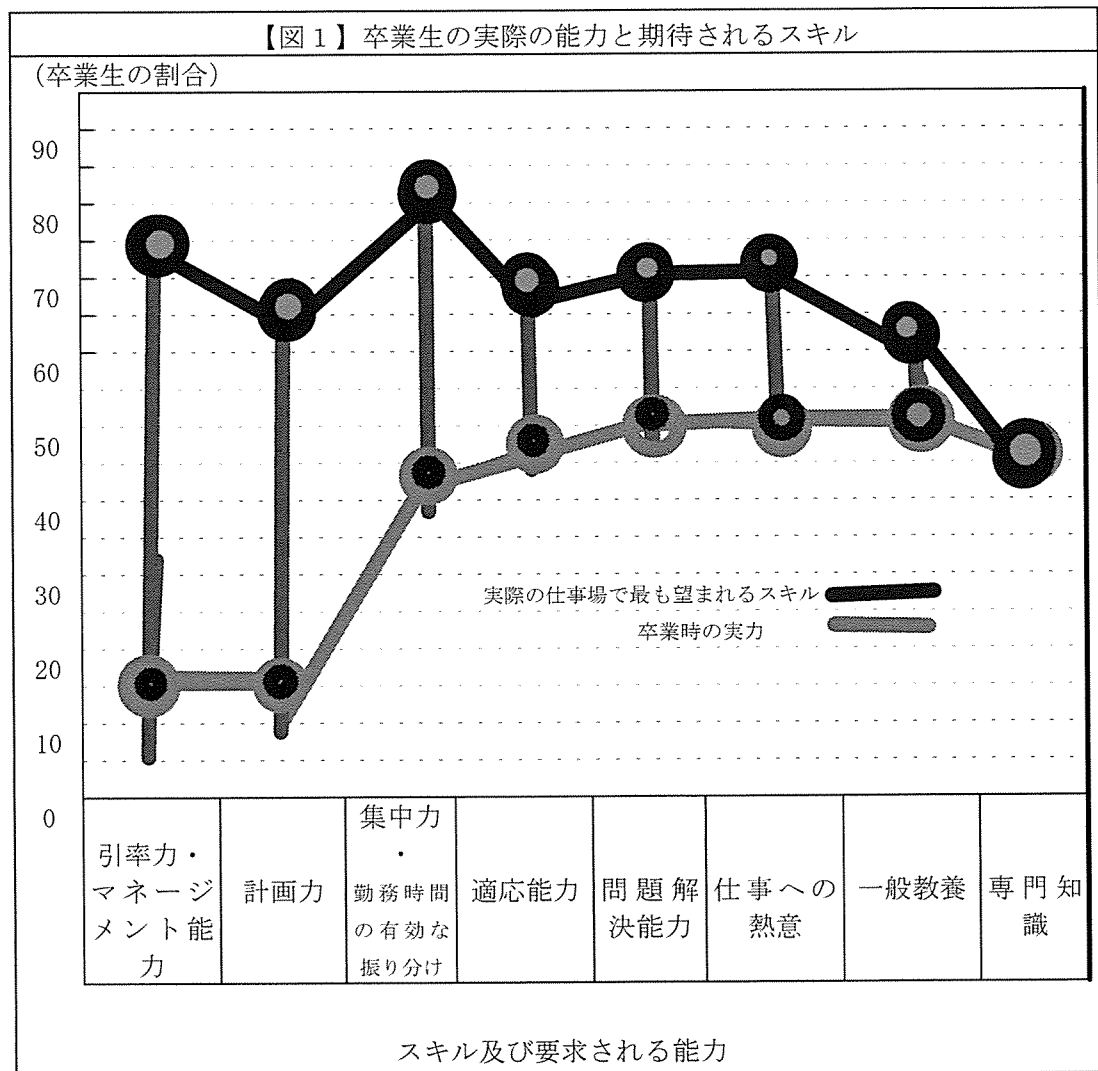
専攻科目	「重要」と回答 (%)
機械工学	35
電気工学	30
情報科学	27
建築技師制度（専門大）	24
建築学	21
経営学	18
機械工学（専門大）	16
物理学	14
化学	13
情報科学（専門大）	13
経済学	13

福祉／教育学（修士）	12
教育学（修士）	12
数学	11
心理学	10
人間医学	10
経営／経済学（専門大）	10
電気工学（専門大）	8
生物	6
社会系諸科学	6
教職（理系）	5
教職（文系）	4
英文学／ロマンス文学（修士）	4
独文学／歴史（修士）	2
法学	1

(aus: Schomburg,2001.113.)

「表 4」に示されるように、ドイツにおいては学歴は重視されていない。これは大学間格差が表面的には存在していないためと考えられる。

### (3) 卒業時のコンピテンシーと要求されるコンピテンシー



(aus:Schomburg 2001. 116)

それでは、大卒者が卒業時点で身に付けていたと感じているコンピテンシーと、要求されたコンピテンシーとの違いをみてみよう。「図1」は、コンピテンシーを構成する要素として、8つを挙げている。(1)引率力・マネジメント能力、(2)計画力、(3)集中力・勤務時間の有効な振り分け、(4)適応能力、(5)問題解決能力、(6)仕事への熱意、(7)一般教養、(8)専門知識、の8項目である。

【表5】専門領域別のコンピテンシー—実力と要求差

学生時代習得したスキル、 現在仕事で要求されているスキル	引率力 ・ マネージメント能力	計画力	集中力 ・ 勤務時間の有効な振り分け	適応能力	問題解決能力	仕事への打ち込み	一般教養	専門知識
経営学	17⇔80	30⇔74	49⇔89	51⇔74	63⇔78	62⇔85	66⇔77	56⇔40
経営学／経済学(専門大)	24⇔75	38⇔74	48⇔84	49⇔73	52⇔74	59⇔82	60⇔70	40⇔40
経済学	23⇔75	34⇔75	47⇔87	51⇔72	64⇔77	62⇔83	74⇔75	55⇔39
社会系諸科学	22⇔75	26⇔70	53⇔86	61⇔75	63⇔78	71⇔80	85⇔81	52⇔26
法学	25⇔79	29⇔71	54⇔88	45⇔52	52⇔73	57⇔78	68⇔80	52⇔50
機械工学	18⇔75	18⇔77	47⇔84	53⇔70	70⇔81	60⇔76	60⇔69	55⇔45
機械工学（専門大）	13⇔72	13⇔80	33⇔82	46⇔73	43⇔75	52⇔81	44⇔66	38⇔44
電気工学	13⇔66	13⇔68	45⇔83	52⇔73	64⇔83	53⇔73	58⇔67	55⇔45
電気工学（専門大）	10⇔69	9⇔72	34⇔80	50⇔81	45⇔80	52⇔82	37⇔63	40⇔48
建築技師制度（専門大）	11⇔75	16⇔88	38⇔83	55⇔69	38⇔66	49⇔76	36⇔60	35⇔49
建築学（専門大）	21⇔80	14⇔83	47⇔87	56⇔68	67⇔79	64⇔79	48⇔63	24⇔58
情報科学	13⇔75	16⇔67	45⇔82	66⇔73	85⇔84	72⇔76	61⇔61	67⇔54
情報科学（専門大）	13⇔58	33⇔73	43⇔87	65⇔82	67⇔91	67⇔84	59⇔62	67⇔57
数学	8⇔52	17⇔59	45⇔83	50⇔64	80⇔84	57⇔70	48⇔56	69⇔51
物理学	20⇔62	21⇔61	47⇔73	53⇔69	83⇔86	65⇔68	62⇔55	70⇔50
化学	28⇔73	28⇔63	68⇔81	60⇔65	81⇔79	67⇔72	67⇔70	71⇔64
生物学	23⇔67	18⇔57	62⇔87	62⇔71	74⇔82	69⇔76	59⇔58	67⇔60
人間医学	23⇔69	12⇔62	53⇔95	51⇔75	53⇔72	64⇔79	53⇔55	34⇔77
心理学	33⇔80	25⇔60	57⇔87	58⇔84	78⇔84	66⇔83	59⇔73	76⇔53
福祉／教育学（専門大）	32⇔79	21⇔67	41⇔74	70⇔87	66⇔87	73⇔85	61⇔74	49⇔67
教育学（修士）	35⇔75	28⇔71	43⇔75	76⇔84	62⇔81	70⇔79	66⇔65	60⇔51
英文、ロマンス文学（修士）	18⇔79	27⇔60	55⇔87	48⇔73	70⇔75	64⇔77	78⇔73	61⇔28
独文、歴史（修士）	27⇔70	17⇔53	54⇔80	52⇔74	75⇔78	74⇔79	84⇔79	60⇔37
教職（理系）	15⇔74	18⇔50	53⇔69	48⇔66	59⇔84	53⇔74	58⇔74	62⇔50
教職（文系）	35⇔80	23⇔51	59⇔83	58⇔73	66⇔84	59⇔81	64⇔72	53⇔57

(aus: Schomburg,2001.118)

卒業生の実力	仕事場で要求されるスキル
大学卒業時の新人の仕事場でのスキル：	実際の仕事場で要求される能力：
「良い」または「大変良い」	「良い」または「大変良い」

実際の大卒4年後の者は、ほぼこの並びの順に卒業時の実力と、企業の要求の差が大きいと感じている。とくにマネジメント能力は、かなり低いと感じている。一方、専門知識はそれほど実力と要求水準との相違を感じていない。やはり実際の業務を通じて獲得するもの、入職前の訓練で獲得が困難なものとして、マネジメント能力がトップに位置づけられているといえる。

それでは、専門領域毎にみるならば、大学卒業時にコンピテンシーの実力と要求水準との間に乖離があるのであろう。「表5」がコンピテンツの実力と要求水準との相違を示したものである。

この表からみてとることができるのは、次の点である。(1)最も実力と要求水準との相違が大きかったマネジメント能力は、ほぼすべての専門領域でその差が大きい。計画力、集中力もほぼ同様の傾向を示している。(2)適応能力は、幾つかの専門領域で差が大きい。医学、心理学、機械工学、電気工学といった領域では、実力と要求水準との相違が大きい。

#### 4. 企業からみたコンピテンシー

それでは、企業は、大卒者のコンピテンシーについて、どのように考えているのであろうか。

##### (1) L社の「有能な人材」調査

ドイツ大手のコンサルタント会社であるL社は、有能な人材と大卒者の諸能力とを比較した調査を行っている。同社が2002年に公表した「High Potentials-Studie 2002」の概要は、以下の通りである。

##### (1)調査の概要

- 実施時期 : 2002年5－7月
- 対象企業 : ドイツ及びスイスの950社。規模・業種は多様となるように配慮。
- 回答数 : 230社が回答
- 回答企業の概要 : 消費財販売、金融・保険、コンサルタント業、化学企業が多く、それぞれほぼ10%以上。

##### (2)有能な人材

この調査によって、企業が回答した「有能な人材」像は、次のようになっている。

- ・ 専門的、社会的、感情的、方法的、意志疎通的に高い能力
- ・ 平均以上のアカデミック（学業的）で職業的な能力
- ・ 上級の指導職あるいは上級専門職への能力

- ・多言語能力
- ・実務経験あるいは初期職業経験における（＝入職前の）実践的経験
- ・学習能力、チーム性、実施能力
- ・分析的、目標指向的、ネット的、インターディシプリンの、企業的な思考
- ・非常に高い行動力、自発性、自己動機付け
- ・国際的流動性
- ・平均以上の忍耐力
- ・自己反省と自己批判能力

### (3)「有能な人材」は他の卒業生と何が違うのか？

次にこうした有能な人材が、一般の卒業生とどこか違うのかを、キームバウム社の調査は各社に尋ねている。その回答結果は、インターディシプリンの思考、社会的能力、指導力を挙げた企業が多く、90%を越えている。一方、学業成績の良さと方法的知識はあまり重要とは考えられていない。つまり企業は「ソフトスキル」で区分している。国際性と人格的成熟とは中位の回答となっている。

### (4)「有能な人材」の採用手段

有能な人材を採用するために、企業はどのような工夫を行っているのでしょうか。L社の調査によれば、印刷物（新聞広告等）が重要である。アルバイト提供や企業のHPも活用されている。

採用には事前のコンタクトが重要である。可能ならば就学中に。企業の実習提供は、候補者をじっくりと観察し、知り合う機会となっている。候補者も企業像が明確になり、適不適を判断することができる。

採用方法の手段として、従来からある面接がやはり重要である。電話でのコンタクトも重要な判断基準である。また、およそ半数の企業がアセスメントセンターによって選抜を補足している。「有能な人材」採用までの平均的期間は、国内で8週間、国外で10週間である。それにかかる費用は国内で1.5万ユーロ、国外で2万ユーロである。

採用の基準として重視されるのは、成績、学修期間、専門、大学以外における活動である。

## (2) J社インタビュー

J社は第2次産業を中核とするドイツ企業の1つで、この業界ではトップクラスである。このJ社の人事担当者にインタビューを行った（2002年10月）。大卒者の採用と諸能力について、以下のような要件が述べられた。

### (1)採用方法

J社では、毎年通例50～70名の大卒者を採用している。すでに企業実習やアルバイトでコネクションをもっている場合も多い。最も多いのは、卒業論文執筆前後に学生の方からコンタクトをとってくる。そのため、それほど広告に力を入れることは必要ない。多くの者がインターネットでアクセスしてくる。在学中に会社とコンタクトをとっている者は採用者の10-20である。担当者はもう少しこの割合を高めたいという意向を持っている。採

用は通年採用で、欠員が生じたときに行う。そのときには多くの候補者リストを持っていることが一般的である。

特定の大学の特定学部、特定の教授の研究室と密接な関係を持っているところもある。とくに自然科学系ではいくつかのコンタクトを持っている研究室があり、その教授の研究を会社として支援している。

他の会社で5月1日に一括採用する会社もある。この会社も昔はそうした方法を採用していたようだ。

## (2)採用基準

ここでは厳格に学位を条件とすることはない。しかし職務内容についてはかなり厳密に定義するため、ある程度学位は決まってくる。学位が重要なのではなく、基本的能力と人間性が決め手になる。とくに同僚性(Berufsgenossenschaft)は重要である。将来の経営層をリクルートする視点を専門性と同程度に重視して採用を行っている。

採用を決めてもその後で選抜する場合もある。大学を卒業できない場合、大学の成績が極度に悪い場合は、採用を見送ることもある。

採用は人事部と当該部の代表で行う。将来は人事部が一括して予備選抜を行いたいとの構想をもっている。

## (3)採用者のその後の経歴

採用される者は26-28才の者が中心である。場合によって30才を越えていることもある。採用された者はほとんどが1年間の研修プログラムに参加する。これは語学など3ヶ月、基本的な知識や技能6ヶ月、そのほか3ヶ月といった内容である。研修で養うコンペテンシーとして、8つの要素が挙げられている。

1)統率力 (Führungskompetenz)、2)国際感覚 (internationale Kompetenz)、3)価値指向性 (Wertorientierung)、4)顧客指向性 (Kunden- und Markorientierung)、5)戦略的・試行的能力 (strategische und konzeptionelle Kompetenz)、6)専門的・専門外的能力 (Fach- und fachübergreifende Kompetenz)、7)転換能力 (Umsetzungs- und Veränderungskompetenz)、8)人格的完成度 (Integrität)

その後の大卒者の経歴は3～4年でジョブローテーションを行うが、日本のように部をまたぐことはなく、近隣のセクションの中で移動する。5～6年で他の会社に移動するのが一般的なドイツで、ここでは定着率が80%を越えている。ただし経営層には技術畑の人が多く、文系出身者にはチャンスがない。

## 5. 暫定的なまとめ

ドイツにおけるコンピテンシー議論は、教育学領域と企業の人的資源領域との間では、かなりの違いがあるように思われる。というのも、教育学領域におけるコンピテンシーは、主に学校教育で目指される抽象的な目標を分類して抽出している。このため、かなり大まかな分類により、コンピテンシーが考えられている。



次に大卒者のコンピテンシー研究は、CHEERS 調査のように、かなり具体的な内容に入り込んでいる。これは経営学の人的資源論から影響を受けており、企業におけるコンピテンシー議論とも重なる部分が多い。また、この調査によって、大学卒業時における実力と、望まれる諸能力との乖離についても、一定の知見を得ることができた。そこでは、マネジメント能力や計画力等が、実際に就職後に能力開発が期待されている、あるいは就職後に身に付けるべき資質・能力として考えられていることが明らかになった。これらの諸能力を就職前に開発することが可能なのか否かは、今後の検討課題であろう。

最後に企業の求めるコンピテンシーについて整理した。具体的に「これが不可欠」というものではないが、全体的なバランスが基本的に求められ、その上で人間的資質が重視されていると考えられる。

このような各関係者におけるコンピテンシーの把握は、相互に関連し合っているのかといえ、必ずしもそうとはいえないようである。坂野の調査によっても、企業関係者と教育関係者との間で、コンピテンシー理解にかなりの溝があり、両者の交流が円滑に行われているとはいえない。その原因の1つが、教育学関係者のコンピテンシー論者は、職業教育学関係者が多いことが特色として挙げられる。ドイツの職業教育学は、大卒者を中心的な対象とするものではなく、デュアルシステムを中心とする職業教育・訓練に必要なコンピテンシー研究へと傾斜している。一方、大卒者のコンピテンシー研究者は、経営学や人的資源論関係者が中心となっている。

労働市場の流動化が進んでいる昨今、両者の研究上の交流が今後必要であると考えられる。

#### 【参考文献・資料】

- Arbeitsstab Forum Bildung(2001) *Ergebnisse des Forum Bildung I. Empfehlungen des Forum Bildung.*
- Arnold,R./Kraemer-Stuerzl,A.(1999,2.Aufl.) *Berufs- und Areitspaedagogik. Leitfaden der Ausbildungspraxis in Produktions- und Dienstleistungsberufen.* Cornelsen.Berlin.
- Bolder,Axel(2002) Arbeit,Qualifikation und Kompetenz. in: Tippelt,Rudolf(Hrsg.) *Handbuch Bildungsforschung.* Leske+Budrich,Opladen.
- Bundesministerium fuer Bildung und Forschung.(2000) *Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Avsolventenstudien.* Bonn.
- Deutscher Bildungsrat(1974) *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II.* Stuttgart.
- Deutschces PISA-Konsortium(Hrsg.)(2001) *PISA2000.Basiskompetenzen von Schuelern im internationalen Vergleich.* Leske+budrich,Opladen.
- Deutschces PISA-Konsortium(Hrsg.)(2002) *PISA2000- Die Laender der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.* Leske+budrich,Opladen.
- Kaiser,F.-J.(1999) *Woerterbuch Berufs- und Wirtschaftpaedagogik.* Klinhardt, Hamburg.

- Kiembaum(2002) *High Potentials-Studie 2002*.
- Reetz,Lothar.(1999) Kompetenz. in: Kaiser,1999.
- Schomburg,H.(Hrsg.)(2001) *Erfolgreich von der Uni in den Job*. Berlin.
- Teichler,U.(Hrsg.)(1998) *Brennpunkt Hochschule.Neue Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft*. Frankfurt a.M. Campus.
- Teichler,U. eds. (2000) ”Higher Education and Graduate Employment in Europe: Final Report”, (Contract No. TSER EGS-SOE-CT97-2023), pp.1-105
- Wilsdorf,Dieter(1991) *Schlüsselqualifikationen. Die Entwicklung selbstständigen Lernens und Handelns in der Berufsbildung*. Lexika Verlag, Muenchen.
- 国立教育政策研究所編(2001)『生きるための知識と技能—OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2000 年調査国際結果報告書』ぎょうせい
- 坂野慎二 (2003) 『統一後ドイツの教育政策』 (平成 13～15 年度科学研究費報告書)
- 日本労働研究機構 (吉本圭一編) (2001) 『日欧の大学と職業—高等教育と職業に関する 12 ヶ国比較調査結果—』

\* 本調査において、多くの企業関係者の方に便宜を図って頂きました。とりわけ、デュッセルドルフ日本商工会議所事務総長藤本修様、キームバウム社の鈴木悦司様には、貴重な情報を提供して頂きました。ここに記して感謝致します。

## 第9章 フランスにおける「コンピテンシー」をめぐる議論と 高等教育政策へのインパクト

夏目達也（東北大学）

### はじめに

フランスでは、企業の労務管理を中心にコンピテンシーの概念やそれに基づいた管理手法の導入の是非が検討されている。従来の労働者の処遇は、国家が定める職業資格をベースに行われてきた。労使間の労働協約を通じて、労働者の職業能力を認定する国家資格を認定し、そのレベルに応じた処遇を決定するという方式である。しかし、このような国による能力評価・公証が、EU統合に向けて近年のめまぐるしい経済状況や国境を越えた労働力の移動が普通になっている現在、現状に適合しにくくなっている。こうした中で、労働者の個人が潜在的・顕在的に有する能力に着目して、その多寡によって労働者を処遇しようとする動きが出てきている。

本稿では、こうした動きをふまえて、フランスでどのような形でコンピテンシーが議論されているのか、その成果が企業でどのような形で活用されようとしているのか、さらに、我々の当面の課題である高等教育政策にいかなるインパクトを与えているのか、あるいは与えようとしているのか等を概観する。

### I. コンピテンシーをめぐる議論

#### 1. 産業界におけるコンピテンシーをめぐる動き

コンピテンシーという概念は、フランスでは社会学、経営学、法律学、経済学等の立場から研究されている。その中でも、経営学の観点からのアプローチが有力のようである。そのことを反映するかのように、コンピテンシーは、「コンピテンシー管理」（management des competences）、「コンピテンシーによる管理」（gestion par competences）、「コンピテンシー手法」（les demarches competences）などの用語としてしばしば用いられている。これらの用語で表現される活動には、企業の業務や各種プロジェクトに従業員をいかに積極的に関与させるか、それを通じて企業としての全体的なパフォーマンスをいかに高めるか、という共通の問題関心がある。<sup>1)</sup>

フランス企業が労務管理の手法として、コンピテンシーに注目するようになったのは1990年代後半以降のことといわれる。経営者団体である「全仏企業運動」（MEDEF）は、教育訓練に関する国際会議を1998年に開催し、その部会の一つとしてコンピテンシーの問題が取り上げた（第11部会「コンピテンシーに関する国際的実践」）。<sup>2)</sup>ここで議論され

たのが一つの契機となり、その後経営者団体を中心に「コンピテンシーによる労務管理」のあり方や実施の可能性・有効性が議論されるようになった。ただし、採用企業は大企業を中心として、まだ一部の企業に留まっているのが現状といわれる。その中で鉄鋼業界ではやや例外的である。1990年締結の団体協約ACAP（鉄鋼企業グループと労働組合による合意）では、獲得したコンピテンシーをベースに昇進等の処遇を行うこと、その際幹部職以外の一般労働者にもコンピテンシーの考え方を適用することを決定した。<sup>3)</sup> その背景には、従来の職業資格制度をベースとした労務管理が企業の現実に照らして不適合であるとの認識がある。すなわち、職務に必要な知識・技能を特定し、それらを公証する職業資格（その多くは国が管理する）を取得した者を、団体協約で定めた条件で処遇するという方式が非能率性の源であるとして、労働の組織やそれに関係する団体協約のあり方を見直すことを目的とするものであった。

このように、コンピテンシーの概念やそれに基づく労務管理の考え方は経営者サイドから提起され、実施されてきた。一方、労働組合の側では、労働者と企業との関係を個別化するものとして、当初は消極的ないし無視の姿勢をとっていた。しかし、コンピテンシーに基づく労務管理を採用する企業が次第に増える中で、最近では方針を変更して、この問題に対する関心を深めている。たとえば、経営者団体に従来から批判的な立場を鮮明にしているフランス総同盟（CGT）も、2000年に国際討論集会を開催するなどしている。<sup>4)</sup>

## 2. コンピテンシーをめぐる研究動向

コンピテンシーに基づく労務管理の企業における採用状況と比べて、研究面ではかなりの進展が見られる。コンピテンシーを扱った研究は論文・書籍とも相当な数に上る。ブロシエら（2002）は、議論と現実との間には大きな乖離があるとして、この状況をインフレ状況と呼んでいる。<sup>5)</sup>

これまでのところ、社会学、経営学、法律学、経済学等の各専門領域からの研究が中心である。最近では教育・訓練や職業資格制度等の観点からの研究もいくつか発表されるようになってきている。その一つは資格調査研究センターのグループによるものである。同センターでは、コンピテンシー研究チームを立ち上げ、石油化学産業、金属産業、自動車産業、郵便産業、保険産業等の企業を対象に、従業員や経営者・管理担当者等を対象とする大規模な調査を実施している。<sup>6)</sup> その成果を各種の報告書、論文、書籍として発表している。また、国立労働・雇用・職業教育訓練研究所なども研究成果を発表している。<sup>7)</sup>

### 2.1 「コンピテンシー」の概念規定の例

コンピテンシーをめぐる議論に多様な専門領域の研究者、企業関係者、経営コンサルタント等多くの諸機関・個人が参加していることを反映して、その概念規定の試みは数多くある。その中で、ブロシエ（2002）は主要なものとして以下のものを紹介している。<sup>8)</sup>

1) Accord A CAP2000（1990）

「コンピテンシーとは価値を認められた操作的なノウハウのことである。この場合の「ノウハウ」とは、従業員の知識と経験のことである。「操作的」とは、適当な組織において応用可能なことをいう。さらに「価値の認められた」とは、その遂行に必要な教育・訓練の水準や継続的に実施する職務の習得によって確認されたことを意味する。」

2) 全仏経営者連盟 (CNPF) による国際教育訓練会議 (1998 年)

「職業に関するコンピテンシーとは、特定の状況で発揮される知識、ノウハウ、経験、行動を組み合わせたものである。コンピテンシーは職業の場面で実際に用いられて、はじめてそれが有効であるかどうかを判明する。それゆえ、その水準を確定したり、評価したり、価値をもたせたり、発展させる主体は企業である。」

3) Zarifian, Objectif competence, editions Liaisons, 1999

「コンピテンシーは、個人が直面する職業の場面でイニシアチブや責任をとることである。(中略) コンピテンシーは、習得した知識を基礎としながらも、状況が多様化するにつれてより強力にその知識を変化させることのできる実践的知性のことである。(中略) コンピテンシーとは、同じ状況の囲りにいるアクター間のネットワークを稼働させたり、課題を共有したり、さらには共同で責任を担う能力のことである。」

4) J.Leplat et M. de Montmollin, Les competences en ergonomie, Octares editions, 2001.

「行為者のコンピテンシーとは、その仕事によって定義される。つまり、活動内容、さらにその基礎となる職務によってである。活動は過去、歴史、経験をもつ行為者の個別の特性に依存している。」

## II. 高等教育政策へのインパクト

これまでみたように、コンピテンシーの概念は企業の労務管理に採用されたり、経営学を中心とする研究も多数発表されるなど、注目されている。しかし、国民教育省の教育政策レベルについてみると、職業教育など一部の領域を除くと、必ずしも積極的に取り上げられてはいないように思われる。とくに、高等教育政策ではほとんど反映されていないようである。企業の人事管理との関連で、高等教育の教育目的・内容への言及も管見の限りない。

このような状況の中で、多少ともそれに関連する動きとして、大学の職業専門教育の重視策をあげることができる。大学では、1980 年代後半以降の学生急増の中で、彼らの学力・勉学意欲等の多様化が進んでいる。また、修了後の就職も従来以上に困難になっている。こうした事態の対策として、職業専門教育重視の動きが活発化している。

このほか、直接に高等教育政策に関連するわけではないが、コンピテンシーをめぐる議論が教育政策にインパクトを与えている事例として、「職業能力認定制度」と「職業経験認定制度」を指摘できる。職業能力認定制度とは、従来の国家がほぼ独占してきた職業資格制度のあり方を見直し、産業別の労使共同機関が、創設する「職業能力認定証」を認めるものである。また、職業経験認定制度は、5 年以上の職業経験をもつ者を対象に、職業経験を通じて習得した知識や技能を評価し、職業資格取得試験の一部を免除するなどの便

宜を与えること、それを通じて職業資格の取得を容易にすることを目的とする制度である。以下では、これらの政策についてその概要と若干の特徴を明らかにする。

## 1. 大学における「職業教育化」の進行状況

### 1.1 職業専門教育コースの設置

フランスには多様な高等教育機関が存在しており、それが同国の高等教育制度の特徴の一つになっている。これらは大きくは長期教育機関と短期教育機関とに区分される。長期教育機関としては大学とグランゼコールがあり、修業年限はおおむね3年以上である。短期教育機関としては、大学付設の技術短期大学部（以下、IUT と略）とリセ付設の上級テクニシャン養成課程（以下、STS と略）があり、修業年限は主として2年である。

その中であって、大学は他の機関と区別されるいくつかの特徴をもっている。他の機関の性格は以下のとおりである。グランゼコールは、一般に官界・産業界の幹部職員から実務者までの幅広い人材の養成を行っている。高級技術者の養成を目的とする技師学校、企業の幹部職員の養成を目的とする商科学校、中等教育・高等教育の教員・研究者等の養成するエコール・ノルマルなど、グランゼコール自体も多様な学校で構成されている。IUT と STS はともに上級テクニシャンの養成を目的としている。このほかにも、グランゼコールの入学準備教育を行うグランゼコール準備級（主要なリセに付設、CPGE）や、大学修了後に進む教員養成機関である教員教育大学センター（IUFM）などがある。これらの機関は、いずれも特定の職業分野の人材養成を目的に職業専門教育を行っている。これらと対照的に、大学は文学・人文、経済、法学、理学、医学等幅広い専攻領域を擁しており、伝統的に教養主義的な内容と性格をもっている。学生数の点でも、他機関が比較的少人数の学生を対象としているのに対して、大学は高等教育学生全体の約6割にあたる学生を抱えている（その背景には、バカロレア取得者に原則無選抜での入学を認める開放制を採用しているという事情がある）。マスプロ中心の教育になりがちで、学生に対する行き届いた指導は一般に困難である。そのため、大学の学生の就職は、他の高等教育機関（グランゼコール等）と比較して一般に不利とされてきた。

しかし、近年、そのような大学でも職業専門教育を導入しようとする動きが活発化している。その主な動きは以下のとおりである。

#### ①大学科学技術教育修了証（DEUST）

これは第1期課程（最初の2年制課程）の修了証である。通常、第1期課程では次の第2期課程（通算第3、第4学年）への進学準備を目的に教育が行われるが、留年や中退をする学生が多いことから、就職準備を目的とするコースが設置された。DEUST は同コースの修了証である。

#### ②2年一貫制のメトリーズ

第2期課程は、通算第3学年のリサンス課程と同第4学年のメトリーズ課程にわかる。しかし、一部に2年一貫制の課程が設置されている。ここでは高度の職業専門 教

育を行っている。修了証として科学・技術メトリーズ（MST）、経営科学メトリーズ（MSG）、経営応用情報科学メトリーズ（MIAAGE）がある。

### ③マジステール学位

第3学年（リサンス課程）から第5学年（第3期課程（下記参照）第1学年の課程）までの3年一貫制のコースである。これはグランゼコールとの対抗の観点から設置され、2年制一貫メトリーズ以上よりもさらに高度の職業専門教育を目的としている。

### ④DESS

第3期課程（通算第5学年以上の課程、大学院に相当）は、博士課程への進学準備を目的とするDEA課程のほか、一部に就職準備を目的とするDESS課程が設置されている。

### ⑤大学付設技師学校

技師学校は文字どおり、技師養成を目的とする学校であり、多様な専門領域をもつグランゼコールの主要な部分を構成している。通常は独立した学校として設置されているが、一部は大学に付設されている。入学準備教育を行うグランゼコール準備級（通常2年制）と技師学校（3年制）とあわせると、修業年限は5年である。

### ⑥大学付設職業教育センター（IUP）

大学第1学年終了後の3年の教育を行う大学付設の機関である。通算で5年かかる技師資格と比べ1年短い教育で技師の養成を行うことを目的としている。修了者には準技師資格（*ingénieur-maitre*）が授与される。

### ⑦見習訓練コース

見習訓練（*apprentissage*）は、教育機関での教育と企業での実地訓練を組み合わせた教育・訓練を通じて、熟練労働者職業資格の取得を目的としている。伝統的に義務教育終了後の青年を対象としている。しかし、この制度を通じて取得できる資格の法的制限が緩和されたことに伴い、高等教育機関でも設置する動きが活発化している。一部のグランゼコールのほか、大学でも通常の課程と併置している。

そのほかにも、技術短期大学部なども大学における職業専門教育の重要な部分を担っている。

こうした職業教育コースの在籍者は、大学在学者全体の34%（2000年度）に達している。つまり、伝統的に教養主義的といわれてきた大学教育も近年急速にその性格を変えつつあるのである。

なお、フランスの有名な雑誌「ヌーベル・オブセルヴァトワール」（*Nouvelle observatoire*）誌が高等教育関係者向けの雑誌「ヴィ・ユニベルシテール」（*Vie universitaire*）が共同でフランス全国の大学ランキング調査を行った。<sup>9)</sup>ここでは、職業教育化について以下の5つの指標を用いている。

①職業専門教育コースの在籍者数の割合、②職業専門教育コースが授与する修了証の割合、③第2期課程と第3期課程で企業研修に参加する学生の割合、④大学の学生就職支援策の実施状況（学生支援部署の設置、企業人との対話集会（就職フォーラム）、就職支援教育、配置職員数など）、⑤外国語教育（最近、就職の差異に重視される傾向にある）

## 1.2 学生の就職<sup>10)</sup>

### 1.2.1 概況

学生の就職状況は、教育機関の種類ごと、また同一機関内でも課程や専攻分野別に異なっている。大学生の場合、通常は第2期課程修了後に就職する。公務員試験を受験する者が多い。専攻分野別では文学、社会科学系の修了者のそれぞれ約3割がこの進路を選択している。若干少ないとはいえ、法律、経済、精密科学でも同様の傾向が見られる。

一方、技術短期大学部や上級テクニシャン養成課程の学生の場合には、職業紹介機関利用が多い。就職活動の方法は、以下のとおりである。<sup>11)</sup>

- ①各種の人間関係によるもの（26%）
- ②自発的求職活動によるもの（26%）
- ③求人広告によるもの（14%）
- ④採用試験によるもの（10%）
- ⑤就業体験等によるもの（9%）
- ⑥その他（5%）

大学第2期課程の学生の就職状況を専攻分野別の状況を見ると、修了後半年間で就職する学生が全体の8割を占めるが、その一方で1年以上就職できない者も1割強いる。初職に就くまでの平均失業期間は3.8か月である。<sup>12)</sup>

### 1.2.2 大学における学生の就職促進策

大学以外の高等教育機関は概して実学志向で、産業界との関係も緊密であるのに対して、大学は伝統的に教養的性格の強い教育を行っており、産業界との関係は一般に希薄であった。学生の就職に対する教員の関心は低いと言われてきた。そのため、大学の修了者は民間企業への就職は一般に不利であり、就職先も教職などの公務員が中心となってきた。

1970年代の経済不況以降、大学生の就職難が顕在化した。くわえて、1980年代後半以降の学生急増に伴い、ますます就職が困難になるなかで、大学側としても学生の修了後の就職問題に取り組まざるを得ない状況に追い込まれている。実際に、近年では就職促進のために、各大学ともさまざまな対策を講じている。

フランスの企業は求人に当たって即戦力の人材を求めるため、就職しようとする大学生は、大学在学中に就業体験をして、企業の実情を理解したり、企業の求める職業上の知識・技能をある程度習得しておくことが必要になっている。とくに3か月以上の就業体験のあることが、しばしば重視されている。<sup>13)</sup> そのため、各大学とも学内に進路指導部局を設立して、就業体験を促進している。同部局の職員が、多様な手段・機会を通じて企業や職業に関する知識・情報を提供したり、学生の修学や就職等の相談に応じている。また、学外の職業紹介機関と提携して、就職セミナーを開催したり、専門家による求職活動の進め方についての個別指導等を行っている。<sup>14)</sup>

最近では就職促進の観点から、教育課程の一部を見直す動きもみられる。たとえば、1990年代にパリ郊外に設立されたセルジー・ポントワーズ大学の場合、職業専門教育コースだけでなく伝統的なコースを含め、ほぼ全員の学生が年平均3か月間の企業実習を毎年経験



できるように教育課程を編成している。<sup>15)</sup>

このほかにもいくつかの大学では、経済団体（全国金属産業連盟、UIMM）と提携して、第1期課程の学生を対象とする進路指導・キャリアアップのための講座を行っている。<sup>16)</sup>これは、進路選択に必要な情報を検索したり入手する方法について指導すること、在学期間中や就職後にキャリアアップに取り組めるよう指導することを目的としている。1994年にリヨン大学で開始したのを手始めに、その後いくつかの大学に拡大して実施されている。この講座は5段階に分かれて行われ、第1段階は就職を含めた職業生活に関する計画の策定について学生に個別に指導する。第2段階からは、類似した職業生活計画をもつ学生を対象に12名以下の少人数で指導する。それぞれテーマを定めて、就職や職業生活計画に関する情報を収集について指導する。

## 2. 職業リサンス

### 2.1 職業リサンスの基本的性格

このような職業教育化の流れの中で登場してきたのが職業リサンス（*licence professionnelle*）である。職業リサンスの具体的な内容に言及する前に、基本的な性格について概観する。国民教育省官報に掲載された報告によれば、職業リサンスは以下のような性格をもつものとして構想されている。<sup>17)</sup>

#### ①ヨーロッパ高等教育圏構築の一環に位置づく。

職業リサンスの創設は、ソルボンヌ宣言（1998年5月25日）およびボローニャ宣言（1999年6月19日）の内容をふまえての措置である。両宣言では、以下の目的が掲げられている。今後各国の高等教育は修業年限3年以下の課程とそれ以上に分かれて行うこと、3年制課程の学位はヨーロッパ労働市場への参入に適した資格水準に対応すること、同課程では十分に多様な教育課程を提供すること、とくに多領域にまたがる教育を受けたり、外国語の能力を獲得したり、新しい情報技術を活用したりできるようにすることである。

職業リサンスは、EU諸国のこうした目的を達成すること、それを通じてヨーロッパ諸国間の協調においてフランスがパイオニアでありたいという意欲を示したものであると述べる。

#### ②新しい資格の要求への対応

科学・技術の進展、（人的・物的）交流の国際化によって、多様な能力を統合したり、複雑さや変化への適応を容易にするなどが新たに求められるようになっている。このことは、独立した第2水準の資格を創設する必要性が正当であることを示している。それらが今日、バカロレア取得後3年制の大学課程を創設する理由である。同課程は継続教育としても組織され、高等教育機関と産業界との緊密な連携の下に行う。

#### ③多様な期待に応える教育

職業リサンスは、以下のような多様な要求に応えるものである。

1) 大企業・中小企業、商工業、公的・半公的・民間セクター等の産業界の要求

2) 大学・その他の第1期課程修了の学生および継続教育の学生の要求

3) それぞれの発展計画に基づいて職業教育化や国際化を図る大学の要求

以上の点をふまえて、職業リサンスは就職準備を目的とする。学生が早く職業資格を取得できるようにする。制度的にはいわゆる袋小路にならないように配慮し、能力と意思がある学生に対しては上級課程に進学できるようにする。教育機関と産業界の密接な連携の下に行われる職業専門教育を行うことを目的とする。そのことは、産業界に対して、理論的・実地的な知識を備え、かつ視野の広い人材を供給することにつながる。

#### ④新しいタイプの高等教育

国民教育省が定めた教育等の基準に適合しているかどうかということよりも、各大学が設定する教育目的の内容を重視する。どのような内容や方法を採用するかということより結果を重視するという方針である。たとえば、各大学独自のイニシアチブや企業との連携によって各種のプロジェクトを立案し、それを実施に移すことを奨励する。計画実施状況や結果について評価を行い、それによって教育の質をコントロールするという方式を重視する。

## 2.2 職業リサンスの目的・教育課程<sup>18)</sup>

職業リサンスは、1999年11月17日付け省令で創設された。国民教育省管轄の職業資格・修了証の分類では第2水準に位置する修了証である。

大学単独で教育を行うほか、他の高等教育機関と共同で教育を行うことが認められている。たとえば、リセや各種の専門学校等の協力を得て、多様な専攻領域の専門教育を提供することができる。

学生の就職促進を目的としており産学連携も積極的に行う。通常の課程のほか、継続教育コースや見習訓練コースを設置することもできる。専攻領域としては伝統的な職種ばかりでなく、新しいタイプの職種の専門教育を行う。たとえば、コンピュータやテレビを活用した販売活動、マルチメディア・ネットワーク、水質・廃棄物管理、食品安全、文化財保護、環境保全、社会活動団体関係職業等があげられている。

職業リサンス課程の設置を希望する大学は、設置申請を国民教育省に提出する。省内に設置される全国専門委員会（大学と産業界代表の各10名で構成）がこれを審査する。審査項目は、取得できる職業資格、予定している産学連携の内容、対象者の多様性、継続教育への配慮の状況等である。同課程の設置が認可され設置された後にも、定期的に評価が行われる。全国追跡委員会（Le comite de suivi、経営者・労働組合、使用者・学生、大学の代表）が各大学の実施状況について調査と評価を行うとともに、その結果について公表することになっている。

職業リサンス課程の教育課程は柔軟な組織とする。入学前に取得した修了証の種類や過去の職業経験など、学生の個別事情を考慮する。たとえば、専門教科の知識が不足している学生に対しては、補習教育の教科の選択履修を認める。継続教育学生は、職業経験の認定を受け、一部の教科の履修を免除する。

修業年限は1年であり、セメスター制を採用する。教育は講義、ゼミ、実習、チュータ

の指導によるプロジェクトなどで構成する。教育評価の方法は、継続的評価、口頭・筆記試験、修了試験である。

## 2.3 各大学における設置状況

2000 年度についてみると、設置申請数は約 500 であり、そのうち 195 課程の設置が認可された。実際に設置されのは 178 課程である。全国の 80% の大学で設置されている。全大学区（＝数県単位で構成する教育行政単位）をカバーしている。職業リサンス課程に在籍する学生数は 4,364 人であり、これはリサンス課程在学者総数の 2% にあたる。<sup>19)</sup>

職業リサンス課程の設置機関別の状況をみると、大学が 52% で約半数を占めている。大学以外の設置者としては主に IUT である。継続教育コースや見習訓練コースも設置されているが、受講者の 86% は通常のコース（初期教育）に在籍している。1 課程あたりの在籍者数は 20～30 人（通常のコースは平均 60 人以上、最高で 96 人）である。在学者の専攻領域は工業系 34%、サービス系 66% である。<sup>20)</sup>

## 2.4 今後の検討課題

職業リサンス課程については、未解明な事項が多い。今後の課題として、以下の点を指摘しておく。

### ①各大学での職業リサンス課程設置の申請書・計画書の内容の分析

とくに、「アカデミックな知識・技術・能力」「コミュニケーション能力」「人格的な態度・特性などが、教育課程編成に関してどのように考慮されているのか等の分析。

### ②申請書・計画書について国民教育省の全国専門委員会が行う教育課程等の審査内容の分析

### ③全国追跡委員会による実施状況の調査・評価の結果の分析

## 3. 職業資格試験における職業経験評価制度：「職業経験認定制度」<sup>21)</sup>

フランスでは職業資格制度に「職業経験認定制度」(Validation des acquis professionnels, VAP と略す)と呼ばれる新たな制度が加えられた。これは、5 年以上の職業経験をもつ者を対象に、職業経験を通じて習得した知識や技能を評価し、職業資格取得試験の一部を免除するなどの便宜を与えること、それを通じて職業資格の取得を容易にすることを目的とする制度である。以下では、フランスの職業経験認定制度の概要を明らかにするとともに、同制度をめぐる若干の特徴及び問題点について考察する。

### 3.1 職業経験認定制度の導入の背景

職業経験認定制度とは、職業経験、教育制度以外での学習成果をもとに、各種の資格の取得試験の一部を免除する制度である。

制度導入の背景には、職業資格を取得していない労働者や、取得していてもその水準が不十分な労働者が多いという事情がある。政府は、第2次大戦後、社会人を対象とする継続教育制度の整備に努めてきた。とくに、1970年に成立した経営者団体・労働組合・政府の3者間合意の内容を法制化した1971年7月16日付け法律は、職業教育訓練を受けることを個人の権利として認めるとともに、その権利の実現のために職業教育訓練制度を整備することを規定した。この法律は継続教育訓練制度の骨格を形成するものであり、政府は根幹を維持しつつ状況の変化に対応して制度を整備しながら、社会人が職業教育訓練機会を受けたり、資格資格を取得することを保障してきた。

しかし、労働人口全体でみると、職業資格未取得者や低水準資格の所持者は依然として多い。成人ばかりでなく、若年層にも職業資格未取得者は少なくない。国民の資格水準が全般に上昇し、就職をめぐる競争が厳しさを増している中で、何らかの方法で便宜を与えるなどして、彼らに職業資格の取得を促すことは、政策的にも重要な課題になっている。

## 3.2 職業経験認定制度の概要

### 3.2.1 対象者、認定の方法・手続き

職業経験認定制度の対象者は、5年以上の職業経験があり、かつその経験が取得予定の資格の内容と対応する者である。

国民教育省は各大学区（数県で構成する教育行政の地方単位）に職業経験認定センターを設置している。VAPを利用して職業資格取得試験の一部免除を求める者は、このセンターで必要な手続きをとることになる。最終的に職業資格試験の免除が決定されるまでには、主に以下のような6段階のプロセスを経る。①受け入れ・情報提供、②個別指導、③希望者による申請書類の作成と提出、④申請書類の受理の審査、⑤申請者に対する面接、⑥審査委員会による決定。

### 3.2.2 主な特徴

VAP制度の特徴の一つは、申請者の職業能力を評価するシステムが整備されており、それを前提として制度が運用されていることである。VAPの適用対象となっている公的職業資格は、いずれも取得に必要な能力の基準が法令等により明確に設定されており、希望者が所定の能力の種類や水準の基準を満たしているかどうかを判定しやすいシステムになっている。フランスでは、職業資格の創設・改廃、授与、準備教育のカリキュラム編成等は、伝統的に国の独占的な権限とされている（1980年代に、このような国の独占を改める制度が発足し、一部の職種では新しい資格認定制度が普及しつつあるが、ここではその存在を指摘しておくにとどめる）。職業資格を管轄する各省庁には、職業諮問委員会が職業資格の創設・改廃やそれに関連する作業を行っている。

同委員会は職業資格の創設にあたって、職業活動基準（le référentiel des activités professionnelles）と職業領域認定基準（le référentiel de certification du domaine professionnel）という2種類の能力基準を作成している。ここでは詳述する余裕はないが、ごくおおまかにその内容を述べると以下のとおりである。職業活動基準は、当該の職業資格取得者が担

うべき職業活動の内容を記したものである。専門的知識のない人でも資格取得者の職務内容等が理解できるようにするため、記述内容全体として一般的である。

これに対して、職業能力認定基準は、資格取得者に求められる職務遂行能力をきめ細かに規定される。上級テクニシャン免状（工業情報科学）の場合、必要な職務遂行能力は以下のような9項目にわたる。①情報の収集、②設計図等を示された要求事項の分析、③構想（第1部及び第2部。特殊な要求に対して情報科学の立場から解決策を提案すること）、④概念モデルに基づいてソフト・その他素材の制作、⑤情報システムのテスト、⑥統合（諸要素を統合した計画の実施とその結果報告）、⑦情報システムの相互接続、⑧業務・経費等の管理、⑨コミュニケーション（チームの活性化、教育訓練への参加、品質向上活動への参加）。これら9項目のそれぞれについて、「最終的に習得すべき能力・ノウハウ」「工業科学の知識」「能力を行使する事例」の3項目が提示され、上級テクニシャン免状取得者が習得すべき知識・技能の内容が具体的に示される。さらに、このほか、関連知識としてフランス語、外国語、数学、応用物理学、経済・企業経営、工業情報科学の各教科の履修内容や履修単位、さらには職場実習の期間・内容等が規定されている。

このように、公的職業資格については、資格取得に必要な知識や技能が具体的に設定されている。そのため、多少とも関連の職務に携わっている者であれば、職業資格の取得に必要な要件を把握することができる。VAPの申請希望者はこれらの基準の記述内容を読むことにより、自分がVAPによって一部試験の免除の摘要を受けることができるかどうか、最終的に職業資格を取得できるかどうか等を、ある程度判断することができる。仮にそれが困難な場合にも、個別指導員のサポートを得て見通しをたてることができる。また、審査委員会のメンバーも、申請者からの書類の記述内容と能力基準と照らし合わせることで、一部試験の免除の適否や、免除が可能な試験科目についての審査が可能になる。

### 3.3 職業経験認定制度をめぐる若干の考察

#### 3.3.1 積極的側面と問題点・課題

利用者にとってのメリットは、第1に職業資格の取得が容易になることである。従来は、各職業資格ごとに定められた種類の試験科目をすべて受け、これに合格する必要があった。これは職業従事者にとっては大きな負担である。彼らにとって、一部とはいえ試験科目の免除は職業資格取得の意欲を向上させ、実際に取得を容易にする。職業資格を取得すれば、企業内での労働条件改善や、他職場や他企業の移動も可能になる。

第2に、VAP申請のための一連の過程を通じて、労働者が自分のキャリア（職業経歴）を振り返り、今後の職業教育訓練や職業資格取得に関する計画を立案するという点である。一般に、キャリア形成の必要性は日常の職業生活の中で自覚されにくく、労働者は受動的な立場に置かれることも少なくない。VAP申請の過程で、自分が職業活動を通じていかなる知識・技能を形成してきたのか、それらは社会的にいかなる価値を有するものなのかを理解すること、それをベースに新たな知識・技能の形成したり職業資格を取得すること、さらには新たな職務への従事をめざすことなど、キャリアをみずから積極的に形成する一つの契機になる可能性をもっている。

第3に、企業側は、従業員に対する教育訓練に要する時間と経費を節約できる。

一方、VAPをめぐる以下のような問題点も指摘できる。

第1に、職業経験による知識・技能を社会的に評価することが、企業やそこでの労働の教育的機能を一面的に認知することにつながりかねないことである。VAP制度は、職業への従事が知識や技能を形成することを法的に認めるものである。そのことは、職業が展開される場所としての企業を「教育訓練の場所」(milieux de formation)とみなすことにもつながる。

第2に、職業資格制度やその準備教育における学校教育の位置を相対的に低下させる可能性を内包していることである。資格取得のメインルートとしての学校教育への影響である。フランスの職業資格制度の大きな特徴の一つは、各種の資格が学校教育段階と対応していることである。第5水準のCAPやBEPは後期中等教育2年(職業リセ)修了程度、第4水準の職業バカロレアは同4年(職業リセの職業バカロレア準備課程)修了程度というごとくである。社会人向けの継続教育に関しても、中等教育機関が大きな役割を担っている。VAPにより、必ずしも継続教育を経由しないで取得試験を受験したり、それ取得できることができることは、学校教育の役割の低下につながりかねない。そのことは、熟練労働者養成においても学校(後期中等教育機関である職業リセ)が中心的役割を担うというフランスに典型的にみられる特徴を見直しにつながる可能性を内包しているといえる。この見直しをもたらすであろう影響の積極的側面と否定的側面を客観的に分析・検証することが必要であろう。

### 3.3.2 まとめ

VAPは、日常の職業活動を通じてインフォーマルに形成され、個人のうちに形成され蓄積される一般に経験知といわれるものを、公的職業資格というフォーマルなシステムによって評価しようとするシステムである。学校教育や継続教育による準備教育を十分に受けられず、したがって資格取得の試験の準備の条件に恵まれない労働者に、資格取得への意欲を高めたり、取得する可能性を開く制度である。その意味で、職業資格取得を容易にし促進する制度であるといえる。

職業資格取得を容易にするとはいえ、恣意的に能力評価が行われ、一部試験の免除が行われるわけではない。仮にそれを認めれば、それは公的資格制度の根幹を揺るがすことになり、その社会的信用や労働市場における価値を低減させることになりかねない。このような恣意的評価を防ぐ手段として機能しているのが厳格で客観的な能力基準の存在である。VAPでは、この能力基準に基づいて申請者の能力を評価し、その結果に基づいて一部試験の免除を行っている。換言すれば、厳格で客観的な能力基準の作成・整備がVAP成立の条件となっているのである。

【 注 】

- 1) CEREQ, Bref, no.201, oct.2003, p.1
- 2) Florence Lefresne, 'Compétences et enjeux sociaux dans les pays européens' Formation Emploi, no.74, 2001.
- 3) ibid.
- 4) Lefresne,
- 5) D. Brochier et E.Oiry, 'Les démarches compétences en action', Actualité de la formation professionnelle, no.178, mai-juin 2002, p.87.
- 6) D. Brochier et al., La gestion des compétences, Acteurs et pratiques, Economica, 2002, p.22.
- 7) H.Jacot et al., Formation professionnelle en mutation, Edition Liaisons, 2001  
その他、compétence に関する主な文献として以下のものがある。  
H.Jacot et al., Formation professionnelle en mutation, Edition Liaisons, 2001  
D.Brochier, E Oiry, 'Les demarches compétences en action',"Actualité de la formation permanente", mai-juin 2002, pp.87.  
CEREQ Bref, no.173, mars 2001.  
M.C.Dubernet, 'Mobilité externe et compétence', Formation Emploi, no.74, 2001.  
Formation Emploi no.67, 1999. compétence 特集  
Vie universitaire, no.36, fev.2001, no.38, avril.2001
- 8) D. Brochier et al., op.cit., p.20.
- 9) Vie universitaire, no.59, mars.2003
- 10) この部分の記述は、基本的に以下の拙文によった。夏目達也、服部憲児「フランスにおける大学入学及び修了時期の学生の状況」『大学の秋季入学に関する調査研究』（国立教育政策研究所・進学制度研究会）、pp.157-167
- 11) D. Epiphone et D. Martinelli, ' Famille, petites annonces, ANPE... ', *Formation Empoi*, no.58, avril-juin, 1997, pp.80-81.
- 12) CEREQ, L'enquête Enseignement supérieur de 1999, <http://www.cereq.fr/enqsup/Tab2.html>.
- 13) Les outils de l'insertion professionnelle, *Vie universitaire* no.38, Avril 2001, pp.22-23.
- 14) Ibid.
- 15) P.Benedetto, ' Mission et objectifs des services universitaires d'information et d'orientation, Bilan au terme de vingt-cinq années d'existence ', *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol.28, no.4, dec.1999, p.664.
- 16) CEREQ, L'enquête Enseignement supérieur de 1999, <http://www.cereq.fr/enqsup/Tab2.html>.
- 17) Arrêté du 17-11-1999, Bulletin officiel de l'Education nationale, no.44.
- 18) Ibid.
- 19) MEN, Note d'information, no.01.43, septembre 2001.
- 20) Ibid.
- 21) この部分の記述は以下の拙稿によった。「職業資格試験における実務経験の位置と評

価」『職業と技術の教育学』（名古屋大学大学技術・職業教育学研究室）、第 16 号、  
2003 年、17-35 頁



## 第 10 章 Graduate Competencies and Impact Indicators: -Development and Interpretation-

Egbert de Weert

(University of Twente, the Netherlands)

### 1. Introduction

In discussions on output indicators in higher education usually a distinction is made between the direct educational outputs, such as attainment levels and student achievement in key subject areas, and indirect outcomes. Indirect outcomes mainly refer to the economic and labour market outcomes but also include a wide variety of other outcomes which are political, cultural and social in nature. These benefits accrue to both individuals and society at large. Broad indirect or impact outcomes of higher education are:

- employment outcomes,
- application of the knowledge of higher education to the needs of external constituencies and of society more generally; contribution to the creation of wealth,
- social benefits for the individual and society at large.

It is generally accepted that there exists a relationship between the direct outputs and the indirect outcomes. Individuals benefit from increased levels of schooling by receiving better paid jobs, and having better access to additional education and training than those with lower educational qualifications. For the society at large higher education graduates are beneficial in terms of economic growth, higher tax revenues for government, reduced demands for public services such as health care and unemployment services.

This chapter focuses on the economic outcomes of higher education and in particular on labour market outputs. As part of the quality assurance system the success of graduates on the labour market have become more and more important. What higher education yields (the ‘products’) can be considered as an important component of the quality of the system or as Van der Velden (2001) has put it: ‘the proof of the pudding is in the eating’. As such labour market information can be used as an indicator of educational achievements.

The purpose is to develop on the basis of existing theoretical and empirical research a set of outcome indicators which can be considered as proxies for the achievements of educational performance. It would be tempting to depart from a pragmatic approach,

identifying areas where the technical and interpretative difficulties are smallest, and where data are already easily available. Labour force participation, income, unemployment records of graduates and the distribution of jobs among graduates are the indicators most commonly applied. Rather, we start from a more general approach in order to identify the kind of indicators that ideally would be needed to measure the impact of higher education. Such an approach would explore certain areas not covered in the indicators which are in use and which need further attention. A measure which accommodates at least some of the most important factors could be of value if it challenges the cruder indicators that are in use.

In the second part of the chapter some data sources that are available on the employment record of graduates will be discussed. In particular data from the European Graduate Survey will be considered in its usefulness for a set of impact indicators of higher education. This so-called CHEERS project<sup>1</sup> collects data on how students fare after graduation in eleven European countries and Japan.

The focus is on the impact of the educational provision of higher education. The research output and its measurement is a separate subject and will not be covered in this analysis.

## **2. Educational levels and external outcomes**

In order to arrive at a set of outcome indicators a brief reference to some theoretical notions is helpful. A common way of thinking is that there exists a direct link between educational level and external outcomes. The more education an individual has—usually measured in terms of years of schooling—the better qualified on the labour market and the higher for example the earnings. There is a substantial body of empirical research that supports the correlation between educational attainment and earnings. In these studies, educational attainment is considered as a qualification that offers access to certain jobs and careers in the labour market. The classic notion of this line of thought stems from human capital theory developed in the early 1960s to explain the well-known relationship between an individual's year of schooling and the earnings achieved in the labour market. Education develops skills ('human capital') that make graduates more productive in their jobs and this is reflected in higher individual earnings (Becker 1964; Mincer, 1974). Following the central argument of the human capital theory, much labour market research since then has concentrated on just one variable, namely the financial success of the graduates on the labour market as an indicator for the rate of return to the educational

---

<sup>1</sup> CHEERS is the acronym for: Careers after Higher Education: a European Research Survey.

investment. Dolton and Vignoles (1996), for example, use the gross hourly wages as an indicator for the quality of higher education graduates.

The assumption of human capital theory is based on three primary propositions (Rumberger, 1994):

- The primary role of formal schooling is to develop the human capital, or the knowledge and skills, of future workers;
- The labour market efficiently allocates educated workers to firms and jobs where they are required;
- The human capital of workers increases their productivity in the workplace which is then rewarded with higher earnings.

Each of these assumptions finds support from research, but is challenged by others who argue that formal years of schooling is not directly translated into enhanced productivity. There is much research literature available, but it is not the place here to discuss this at length. A few points will suffice as a reference for the further development of indicators.

One challenge is that human capital theory ignores important qualitative differences in the types of knowledge and skills produced in higher education. Although human capital theory acknowledges differences in general skills that can be applied to a wide variety of jobs, there are important independent dimensions to human abilities and skills that cover not only cognitive areas, but also physical and social areas (e.g. Gardner, 1983). In line with this argument, critics have argued that the primary function of education is not so much to develop human capital, but rather to screen individuals. According to the screening theory, formal schooling serves primarily as a mechanism for identifying and sorting individuals who already have the abilities and other traits that are required in the workplace. Education serves as a screening device in order to allocate graduates to jobs with different earnings.

Another challenge which attracts much attention is the mismatch between the acquired skills and the educational level of graduates on the one hand and those skills that are required in the workplace on the other. This mismatch can have adverse effects on both productivity and earnings rather than the positive effects suggested by human capital theory. Tsang et al (1991) found support for the proposition that workers' education in excess of what their jobs require, can have adverse effects on job satisfaction and other correlates of worker productivity. Their findings also indicate that the negative impact of surplus schooling on job satisfaction and turnover is more significant for workers with a higher level of surplus education. Furthermore, levels of schooling beyond what jobs require can be counterproductive as 'surplus' human capital is under-utilised and costly to firms (see for example, Hartog & Oosterbeek, 1988).

Under-utilisation or surplus schooling is also a dominant theme in the longitudinal studies of the qualification structure of the Dutch labour market. According to these studies surplus schooling on the Dutch labour market has increased considerably in the last decade. The growth in the supply of graduates exceeds the growth in demand with the effect that graduates are doing work that does not match their level of education (Asselberghs, Huijgen & De Witte, 1998). Critics have argued that the approach adopted in these longitudinal studies is unsuitable to arrive at such a conclusion. For example, these studies insufficiently deal with the fact that the quality of work may have been improved, or the content of the function may have changed due to the fact that someone accepts a job which previously was occupied by someone with a lower educational level.<sup>2</sup>

It is not necessary to discuss 'screening' and 'signalling' theories further to argue that it is neither possible to restrict impact indicators to a human capital perspective nor that there is a single accepted measure of over-education. Human capital theory emphasises the attributes of individuals, such as their knowledge and skills as the determinant of productivity. However, the attributes of jobs such as their skill requirements are equally important. Therefore, a more interactive model is needed, whereby attributes both of individuals and their jobs determine the impact of higher education. This means that the skills acquired through education and skills required in the workplace should be linked in order to develop suitable indicators. In its ideal form graduates enter jobs that correspond to their educational qualifications: 'the right person for the job'. This match, however, is far from ideal. Job matching theories<sup>3</sup> stress factors such as uncertainty and imperfect information when explaining the school-to-work transition process. Workers lack information about the jobs and the employers lack information about the workers' skills. Also the job or occupation held can have several characteristics that are important in understanding the quality of the employment. As Rumberger and Levin make clear, these qualitative aspects of employment may be very important to understand the qualitative 'fit' between the needs of the organisation and the job, and the amount and types of higher education and training that workers bring into their jobs (Rumberger & Levin, 1989).

In order to get a more coherent grasp on the issue a useful starting-point is to consider to what extent higher education performs the functions it aims to fulfil. With regard to the transition of students to the labour market two functions can be distinguished, namely qualification and allocation.<sup>4</sup> Under *qualification* we understand the extent to

---

<sup>2</sup> See for a discussion of different measurements of over-education, for example, Groot et al. (1998); De Weert (1999).

<sup>3</sup> See for an overview Lange (1998).

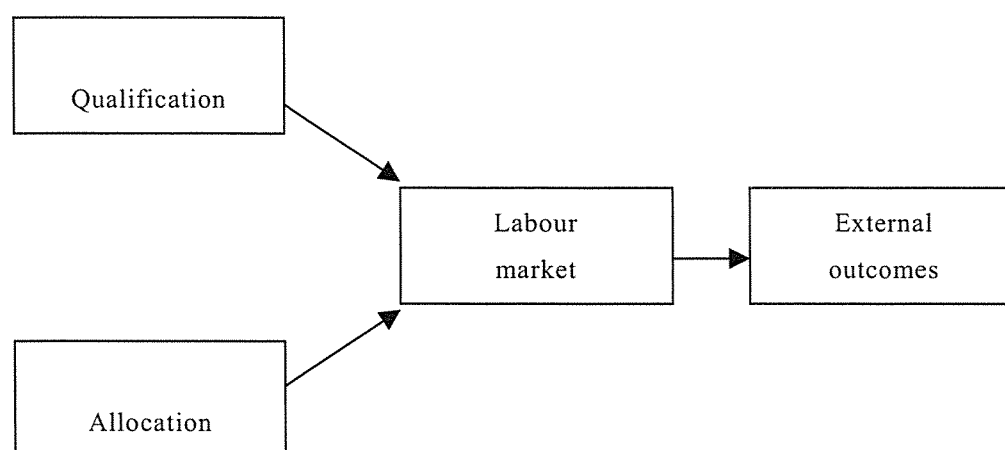
<sup>4</sup> See also Van der Velden who takes a similar approach. He distinguishes other functions of higher education as well, such as the selection function, through which students are assigned

which students are well-equipped with the knowledge and skills that are required for a successful transition to the labour market. How do employers assess the quality of the graduates? Qualification can be conceived as a potential measurement of achievement. *Allocation* means whether higher education prepares students adequately for employment or for additional studies (for example postdoctoral education or training). This preparation may include career and counselling services at the institution.

The extent to which higher education performs these two functions will determine the success on the labour market and consequently the external outcomes. In the standard literature the economic outcomes are predominant by looking at the benefits which individuals can realise by taking higher education compared to those who did not and started to work earlier (the so-called opportunity costs). These benefits accrue to both individuals and society at large, such as income, increase of the productivity and contribution to economic growth.

The two functions of higher education and the outcomes can be presented in figure 1.

**Figure 1 Conceptual model for developing labour market indicators**



This figure shows the relationship among the major components. The connection between educational attainment and earnings can be interpreted in several ways: as an effect of qualification, self-selection or screening in the labour market and/or as an effect of knowledge and skills acquired by graduates through education. Within each component some specific attributes can be denoted as a basis for an indicator system to monitor the outcomes from higher education.

Underlying this model is the qualitative ‘fit’ between the needs of the labour market and the amount and types and formal years of higher education and training. However,

to the various educational streams and levels. This function, however, belongs to the internal effectiveness and is therefore not included in this analysis.

this does not exclude that also through less formal schooling such as various forms of lifelong learning and work-based learning have their impact on productivity. For example, international data suggest that differences in skills acquisition through formal schooling are due to the fact that in some countries those with low education find ways to acquire literacy skills that are not available, or so easily found in others. It also suggest that countries whose overall scores are low might best invest in strengthening adult education, rather than expanding the intake capacity of tertiary education. OECD figures indicate that there are marked differences among the countries in the extent to which adults with low education may nonetheless obtain high levels of literacy skill. The fact that there are a large number of persons who are able to reach high levels of literacy without high levels of education clearly suggests that while education is the most common route to skills, it is quite possible to acquire skills via other means. This finding provides a counterweight to the argument that the value of higher education is always simply proportional to the time spent studying. Countries differ in the provisions of lifelong learning as equivalencies of forms of higher education especially in the professional areas. In international comparisons, the measurement of the impact of higher education systems in different countries should reflect this diversity of provision.

### **3. Towards a set of impact indicators**

On the basis of the previous discussion it is possible to develop a set of indicators that enable us to assess and compare the impact of higher education systems. As a point of departure such a set should meet the following (minimal) requirements:

- Standardised and comparable information about the aspects should be available.
- The validity and reliability of the indicators should be assured.
- Given the complexity a set of several indicators should be developed in order to increase its robustness.
- The basic information of the indicators should be collected in a relatively simple way on the basis of data sources and labour market research which are low-cost.

**Figure 3.2 Framework of impact indicators**

---

**Qualification**

- assessment on qualifications acquired (achievement)
- assessment on shortcomings

**Allocation**

- match between education and job in terms of level (degree) and field of study
- proportion of graduates searching for another job
- skill utilisation

**External outcomes**

- job search period
  - proportion of graduates entering employment
  - unemployment rates
  - earnings
  - level of job
  - satisfaction with the study
- 

These indicators attempt to measure aspects of the supply of educational outputs and the demand from the labour market as well as the interaction between the two. Most of the indicators are based on a combination of subjective judgements by graduates themselves (through alumni surveys), by other stakeholders like employers, and more objective measurements like position obtained or pecuniary benefits as available from several data sources.

In the framework the indicator ‘satisfaction with the study’ is included. As said before the benefits accruing to individuals are not solely defined in economic terms. There are also immaterial benefits such as personal development or the benefits for general societal and cultural participation. Apart from opportunity costs, questions can be asked whether graduates are satisfied with their education and whether they in retrospect would take the same course again or would take another course (higher or lower educational qualifications). Answers on these questions provide information regarding the individual benefits of higher education.

The indicators as presented here are on a general conceptual level. Each of these indicators can be interpreted in terms of its relevance for understanding how well the education system is responding to the needs of the labour market. Theoretically, some correlation between them can be supposed and a high score on one indicator may predict a high score on another, although national circumstances may reduce the explanatory power of a particular indicator. In the next empirical sections we discuss what data sources are

available and how these data may lead to more operational measures to interpret the indicators.

#### **4. (Inter) national data sources**

There are several existing data sources on the employment record of graduates. The official (national/ OECD) statistics report high rates of graduate employment and very little incidence of unemployment. These sets of rates are compared against the overall rates (all educational levels) for particular countries and the overall OECD mean.

Apart from these unemployment rates, national surveys are regularly held in several countries and used as indicators of the success of the graduates on the labour market. Although these data are useful in a national context, it is hard to use them for comparative purposes across countries. The main obstacles for such an analysis is:

- the large diversity across European countries in the required lengths of study for different diplomas and
- differences in employer acknowledgement of each diploma and in the behaviour of graduates in relationship to the labour market.

The existing variety of higher education systems cannot be grasped in the dichotomy short and long courses as a crude indicator of achievement and skills. Presumably the bachelor-master structure may provide a sufficient basis for international comparisons in the near future, but it is too early to use this distinction. Given the labour market of each diploma in each country, the level of study at which graduates decide to stop studying varies between countries and even within countries. Moreover, different definitions of unemployment are prevailing which do not facilitate international comparisons. For a searching analysis about labour market outcomes, surveys across national borders will have additional value.

#### **5. The CHEERS project**

A study which goes well beyond the topics usually covered by national surveys is “Higher Education and Graduate Employment in Europe” (CHEERS), funded by the European Commission as part of its programme of Targeted Socio-Economic Research (TSER). It is the first large-scale European study of graduate employment to be undertaken using a common cross-national research approach. The survey was carried out in 11 European



countries (Austria, Czech Republic, Finland, France, Germany, Italy, the Netherlands, Norway, Spain, Sweden, United Kingdom) and Japan. The project made it possible to put together, using a common questionnaire, a database on graduate employment of 36,600 graduates from the 1995 graduating cohort. Persons were surveyed in 1999, three to four years after graduation. This timing enables to identify the early career stages as well as the first regular employment of graduates after a protracted transition period.

The samples were selected to be representative of the various national higher education populations of students enrolled on ‘first degree’ or equivalent programmes, that is from the three-year to six-year programmes in higher education. It excluded two-year programmes at higher education institutions, tertiary education programmes not considered to be part of ‘higher education’ as well as graduates from advanced programmes requiring more than 6 years for study and those awarded a Ph.D. However, the study might as well include persons who were awarded those advanced and doctoral degrees during the first four years after graduation which formed the basis for inclusion in the survey. The CHEERS data, however, do not fully reflect the diversity of provisions of lifelong learning as equivalencies of forms of higher education especially in the professional areas.

The extensive questionnaire comprises several sections on, among others, educational background before entry to higher education, higher education courses, job search and employment history, current work, skills and their use, further and continuing education, and socio-biographic data. Here we will focus on those aspects of the CHEERS data that are useful for the development and interpretation of outcome indicators<sup>5</sup>.

The data (figures and tables) will be on an aggregate level, that is the total figures of the graduates on the country-level. The following abbreviations will be used in the tables and figures: NL (Netherlands), DE (Germany), UK (United Kingdom) and EU (this covers all European countries in the survey) and JP (Japan).

## **5.1 External outcomes**

### **Job search and transition to employment**

Traditionally, analysis of the relationship between higher education and work did not put much emphasis on the period and the transition processes from study to employment. It was taken for granted that the labour market works more or less rational in allocating the labour force as closely as possible according to the job requirements. In the last two decade, however, it became clear that the transition itself became more complex and problematic as it became more difficult for young people to integrate in the labour market, as is reflected by increasing unemployment duration, job shifts and job mismatches.

---

<sup>5</sup> For some basic reports on the CHEERS project see Teichler et al (2000); Brennan et al (2001); Allen & De Vries (2001); Yoshimoto (2002).

Although graduating from higher education does not automatically imply a transition to work, the vast majority of graduates follows the regular pattern of entering the labour market after graduation. About three-quarters of all graduates have looked for work since graduation (table 3.1). This percentage varies quite considerably between countries, from 88% in the UK to 70% in Germany to less than 60% in other European countries. The Netherlands is just below the overall European mean.

**Table 1 Job search since graduation (percentages)**

	NL	DE	JP	UK	EU
Yes	73	70	80	88	74
No, self-employed	2	1	0	0	2
No, job before graduation	5	3	1	4	8
No, further study	6	7	12	3	8
No, job without search	13	16	4	3	11
No, other	2	3	2	1	3
N	3065	3334	3411	3433	32844

In discussions concerning the transition from school to work, a central role is assigned to the length of time it takes to obtain the first regular employment in an acceptable job. The speed with which graduates obtain their first employment provides a first indication of the relative smoothness of the transition from higher education to work and failure to find work quickly is most likely to give rise to high material and psychological costs for the graduates. However, there are different ways in which search duration could be measured. First of all, it needs to be decided what kinds of jobs are to be included under the definition of the first job. The figures presented here refer to any job not considered by the respondent to be a casual job or even regular employment in a job considered by the graduates themselves just as an opportunity to earn money for funding the period of search. Secondly, the search duration may depend on what point in time one considers to be the starting point of the search period. It appears that there are large differences between the countries in the percentage of graduates who already start looking for work prior to graduation.

It appears that the job search period was a little shorter for Dutch graduates (4.7 months compared with 5.8 months for the European average). Only the UK with 4.4 months is shorter. The graduates who obtain work without actually searching are counted as having a zero search duration. Table 2 shows the job search duration for the first job not considered to be a casual job.

**Table 2 Search duration for first job (percent)**

Months	EU	DE	JP	UK	NL
0	33	48	86	32	39
1-3	35	26	5	41	38
4-6	15	14	5	14	12
6 >	17	12	5	13	11
N	24484	2509	2620	1993	2172

The percentages concern the search duration between graduation and obtaining the first job and not the total search duration. Since the search time partly occurs while still in education, the total search duration will be considerably higher. The table suggests that graduates in the Netherlands less often than graduates from other countries have a job at the moment of graduation. But graduates do find more often than the EU mean a job one to three months after graduation.

Although there are subject differences between the countries, there are some fairly systematic differences between fields of study, which apply across most of the countries. Relatively many graduates in the fields of humanities and social sciences appear to take a long time to obtain their first job in most of the countries. A long search duration is relatively rare for graduates in the fields of engineering, health, natural sciences and business studies, although there are some exceptions. University graduates in the Netherlands take more search than graduates from HBO: 28% has searched more than four months against 19% of their HBO counterparts.

In addition to these figures, it is interesting to see how active graduates are in the search period, in the sense of the number of employers actually contacted by the graduates until the first job is obtained. It appears, for example, that graduates with a zero search duration after graduation actually contacted more employers than graduates with a search duration of 1 to 3 months. This suggests that those who search intensively prior to graduation often already have a job at the moment of graduation. In this respect in the UK the number of employers contacted before the first job is obtained is three times higher than in the Netherlands. Germany and Sweden are in between.

### **Graduates entering employment**

The analysis of the early career on a month-by-month basis was undertaken for the first three and a half years. This cut-off point was chosen because from that moment on the number of respondents from which information is available drops substantially.

For all respondents, about 20 percent were already employed in the first month after graduation. This proportion rises to more than 50 percent six months after graduation. The employment quota of all respondents was below 60 percent one year after graduation, slightly less than 70 percent two years after graduation and eventually about 80 percent

three and a half years after graduation. Those not in the labour force comprise about 15 percent about half a year after graduation and gradually level off to about 10 percent.

Table 3 provides information on the destination of the graduates after three and a half years of graduation. The destination has been determined by asking graduates what their current major activity is.

**Table 3 Current major activity by country (percentages)**

	<b>EU</b>	<b>JP</b>	<b>NL</b>	<b>DE</b>	<b>UK</b>
Employed	77	87	88	79	83
Self-employed	6	2	5	82	4
Not employed, seeking employment	3	4	2	2	3
Further study/training	7	5	1	5	7
Family care	3	2	2	3	2
Other	3	1	3	2	1
Total	32740	3411	3063	3458	3382

This table shows that the vast majority of Dutch graduates indicate that they are employed (87 percent) and a further 8 percent self-employed three years after graduation, so altogether over 92 percent. This is the highest figure compared to the other countries and 10 percent more than the overall mean of all countries in the survey.

Educational activities also vary by country. It is a remarkable finding that a relatively small part of the Dutch graduates indicate that their major activity is in professional training or advanced academic study, namely 1.4 percent. In Sweden and the UK a much higher percentage of graduates (8.1 and 7.1 percent respectively) appear to have further study as their major activity. It is likely that many Dutch graduates combine advanced study or training with a paid job. The research assistantship (aio) combines doctoral education with a paid job. The differences between the position of Dutch graduates from universities and from HBO are very small. HBO graduates are a little more self-employed (5.6% against 3.7% for university graduates) and take further study (1.9% against 0.6%).

## Unemployment rates

Figure 2 Unemployment rates

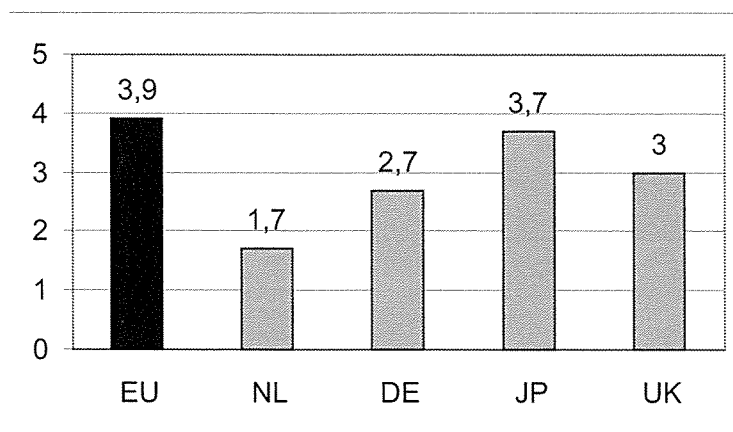


Figure 2 shows the unemployment rates by country. Although some countries in the survey show a relative higher unemployment rate, the countries presented here have an unemployment rate under the European mean of 3.9 percent<sup>6</sup>. The Netherlands is among the lowest with 1.7 percent. This percentage reflects the increased demand for high qualified labour since the end of the 1990s resulting in a very low level of graduate unemployment. The chances of HBO graduates to become unemployed are a little smaller than for university graduates, namely 1.5% against 1.9% for university graduates.

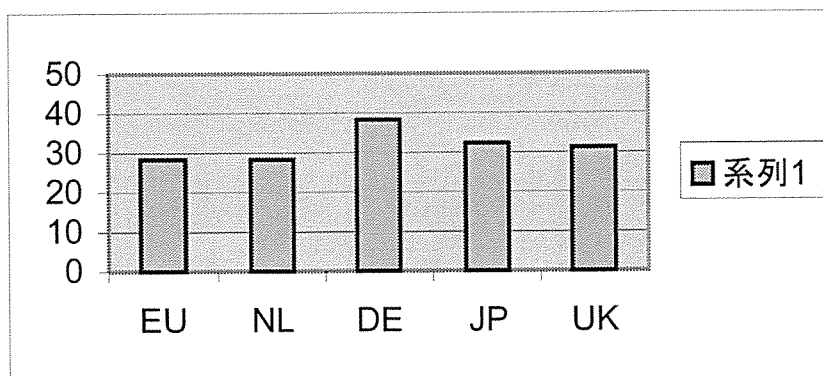
## Earnings

Another important labour market outcome is the income that can be generated. Figure 3.3 shows the annual gross income of graduates measured in thousands, fulltime employed in Euros. The data do not take into consideration taxes, social security costs, price level and purchasing power. Among most Western European countries, the German graduates were the high earners with 38,000 Euro whereas the Dutch graduates earned 28,3000 Euro on average.

---

<sup>6</sup> It should be noted that the CHEERS data underscores the graduate unemployment as indicated by the national statistics due to the definition of unemployment.

Figure 3 Annual gross income (in thousands of Euros)



### Level of job

In the previous framework the level of job is considered as an indicator of external outcome. As such this is not an aspect included in the CHEERS survey, although there is some connection with the appropriateness of the level of education for employment and work (see below).

## 5.2 Qualification

As indicated before, qualification is used as a potential measurement of achievement: are students well equipped with the knowledge and skills which are required for a successful transition to the labour market? How do employers assess the quality of the graduates?

In the CHEERS survey graduates were asked to rate a list of 36 competences according to the extent to which they possessed them on graduation, and the extent to which they were required in their current work. This list includes a broad area of competences varying from general and field specific knowledge to organisational and personal skills.

Competences that are most often mentioned by graduates in the different countries are: learning abilities, working independently, loyalty and integrity, adaptability, power of concentration, and written communication skills. The knowledge-specific competences are to a lesser degree mentioned by the graduates. This appears to be rather common among in the self-ratings of the graduates in all European countries.

There are interesting differences between the countries. The following table lists the 8 competences graduates believed they possessed at the time of graduation. German graduates hardly score competences higher than the standard mean and therefore do not occur in this table.

**Table 4 ‘Top’ competences possessed at the time of graduation<sup>7</sup>**

Europe	JP	UK	NL
1 Learning abilities	Loyalty, integrity	Learning abilities	Learning abilities
2 Power of concentration	Power of concentration	Working independently	Working independently
3 Working independently	Adaptability	Written communication skills	Loyalty, integrity
4 Written communication skills	Getting personally involved	Working in a team	Adaptability
5 Loyalty, integrity	Learning abilities	Working under pressure	Power of concentration
6 Field-specific knowledge	Field-specific theoretical knowledge	Accuracy, attention to detail	Working in a team
7 Getting personally involved	Fitness for work	Power of concentration	Getting personally involved
8 Critical thinking	Initiative	Oral communication skills	Field-specific theoretical knowledge

Whether the large differences in these self-rating reflect greater competences or greater egos is impossible to judge from these data alone. There are only two area where Dutch graduates rated their competences substantially lower than their European counterparts (a 10% difference in those rating them highly). These were ‘cross-disciplinary thinking/knowledge’ and ‘documenting ideas and information’.

Turning to the competences which graduates perceived they needed in their current work, rather different lists emerge. In general, the seven most highly rated required competences mentioned by European graduates are:

**Table 5: Top 7 competencies required in current employment**

Europe	Japan
1 Problem solving ability	1 Problem solving ability
2 Working independently	2 Fitness for work
3 Oral communication skills	3/4/5 Oral communication skills; Accuracy, attention to detail Adaptability
4 Working under pressure	
5 Taking responsibility and decisions	
6 Working in a team	6/7 Working in a team; Working under pressure
7 Assertiveness, decisiveness, persistence	

<sup>7</sup> Graduates were asked to indicate on a five points scale to indicate whether they possess respectively require competences (scale of answers from 1 = to a very high extent’ to 5= ‘not at all’) For this table and further analyses the responses 1 and 2 have been taken together as indicator of the importance of a competency.

There were four competences which the Dutch graduates perceived to be required in their current work to a greater extent than their European counterparts (a 10% difference in those rating them highly): ‘accuracy, attention to detail’, ‘time management’, ‘critical thinking’, and ‘initiative’. Lower levels of competency requirement were ‘economic reasoning’, ‘fitness for work’, and ‘manual skill’. It is interesting to note that the top-rated required competence in the Netherlands and Continental Europe ‘problem solving’, does not even figure in the UK top ten list of required competences.

Comparing the self-ratings of possessed and required competences, a picture of the discrepancies between supplied and demanded competences emerges. In the ideal situation there is a match between these competences on either side of the spectrum. There is a gap when a graduate faces higher competence requirements than possessed, and a surplus when an existing competence of a graduate is not required in current employment. Table 3.5 lists the largest competency gaps for the countries.

Table 6: The 7 top competency gaps (in order of highest gap)

<b>EU</b>	<b>JP</b>	<b>NL</b>	<b>DE</b>	<b>UK</b>
1 Negotiating	Economic reasoning	Planning, co-ordinating, organising	Economic reasoning	Assertiveness, decisiveness, persistence
2 Planning, co-ordinating, organising	Negotiating	Negotiating	Negotiating	Negotiating
3 Taking responsibilities	Planning, co-ordinating and organising	Time management	Planning, co-ordinating, organising	Taking responsibilities
4 Time management	Accuracy, attention to detail	Initiative	Taking responsibilities, decision	Planning, co-ordinating, organising
5 Computer skills	Problem-solving ability	Working under pressure	Time management	Time management
6 Assertiveness, decisiveness, persistence	Computer skills	Assertiveness, decisiveness, persistence	Leadership	Applying rules and regulations
7 Leadership	Time management	Documenting ideas and information	Computer skills	Computer skills

Although there are several overlaps between Dutch graduates and graduates from the other countries as far as their competency gaps are concerned, there are some differences. There are three competences which are part of the Dutch list but do not appear on the list in other countries: initiative, working under pressure, and documenting ideas and information. But the proportion of Dutch graduates who felt that these abilities did not reach the required level was not large, namely less than 5 percent higher than the European average. Quite different is the situation in the UK and Germany. The proportion of German graduates who felt that their ‘economic reasoning’ did not reach the required



level was more than 10 percent higher than the European average. The same can be said of UK graduates as far as their ‘assertiveness, decisiveness and persistence’ are concerned.

Apart from this list of top seven competency gaps, there were no Dutch gaps that exceeded that of the European gap. It is noteworthy that the gaps in ‘field-specific knowledge’, ‘computer skills’, ‘critical thinking’ and ‘taking responsibilities, decision’ were smaller in the Dutch graduate labour market by 8 percent.

Regarding the competency surpluses, that is the proportion of cases when a graduate competency was not utilised in employment, it appears that the number of competences was far smaller than the proportion of competency gaps. Even ‘foreign language proficiency’ showed a surplus only in about one-third of the cases.

**Table 7: The competency surpluses compared between Europe and Japan**

Europe	Japan
1 Foreign language proficiency	1 Foreign language proficiency
2 Field specific theoretical knowledge	2 Field specific theoretical knowledge
3/ 4 Broad general knowledge Learning abilities	3 Manual skills
5 Manual skills	4/5 Cross-disciplinary thinking Field specific empirical knowledge
6 Field specific empirical knowledge	6 Getting personally involved
7 Critical thinking	7 Critical thinking

There are some competences which were reported to be possessed to a greater extent than required more frequently in the Netherlands than in any other European country. These are: ‘learning abilities’, ‘fitness for work’, and ‘manual skill’.

In the preceding tables the major competency gaps and surpluses are less related to more cognitive aspects of higher learning. In the survey a distinction was made between four categories:

- Broad general knowledge
- Cross-disciplinary thinking/ knowledge
- Field-specific theoretical knowledge
- Field-specific knowledge of methods

Regarding these four categories the most noticeable differences concern cross-specific and field-specific theoretical knowledge. In a way they mirror each other: a more positive score on the one will likely result in a negative score on the other. All countries show a competency gap on cross-disciplinary knowledge, whereby German and Dutch graduates indicate the highest gaps and are above the overall European score. On the other hand, the field-specific theoretical knowledge shows for all countries a surplus. This was reported to be possessed to a greater extent than required more frequently in Germany and Sweden.

### 5.3 Allocation

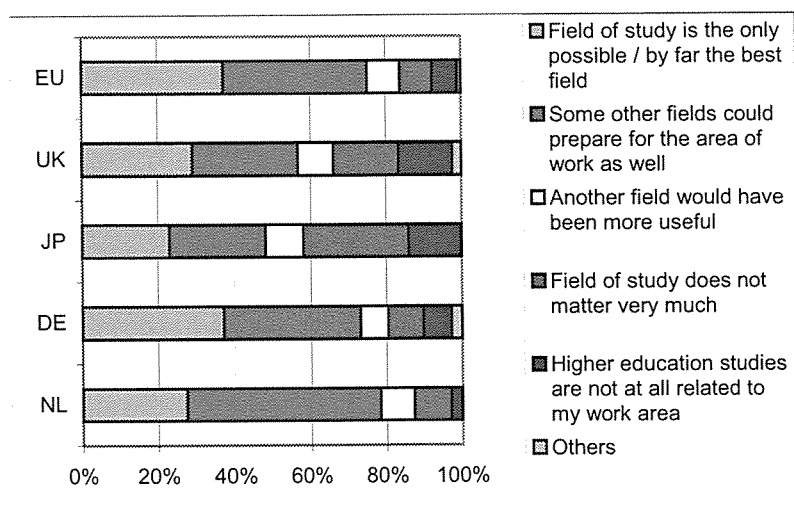
We have defined the allocation function of higher education as the extent to which higher education prepares students adequately for employment or for additional studies. This concerns the following indicators:

- match between education and job,
- skill utilisation,
- proportion of graduates searching for another job.

#### Match between education and job

In various respects, the CHEERS survey addressed the question to what extent the graduates consider their education as matching their employment and work. Some questions addressed primarily the link between educational attainment and occupational status, others the relationship between knowledge and utilisation, and others the extent to which employment and work meet the expectations and is viewed as satisfying. One general question is whether graduates considered their study useful for present work tasks. The appropriateness of field of study and area of work is more precisely operationalised in terms of its exclusiveness as shown in figure 4.

Figure 4 Usefulness of field of study as preparation for current employment



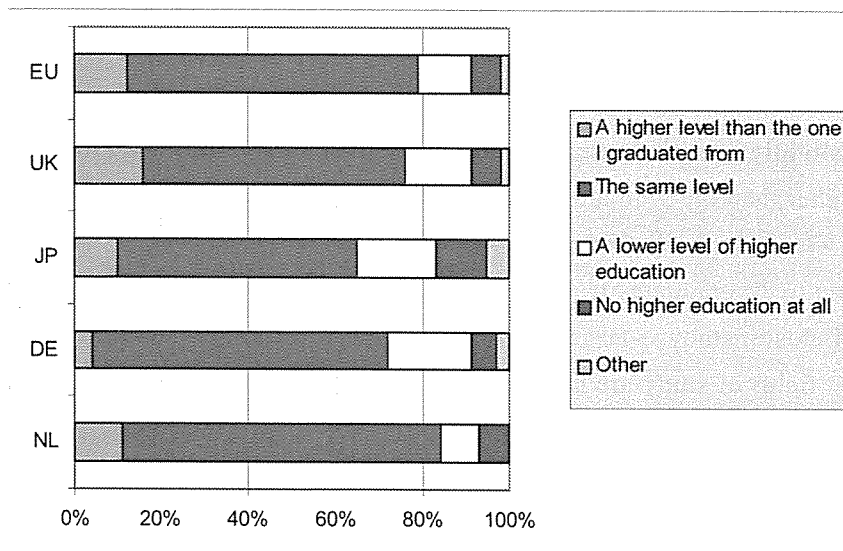
It appears from this figure that only a minority of graduates believe that their field of study is the only one or by far the best for their work. Actually, 39 percent in Europe stated this—as many as those believing that some other field of study could prepare for the work equally well. The views differ considerably according to country. Dutch graduates consider their field of study to a much lesser degree as the only possible or by

far the best field for their work (28% against 40% in Germany, 37% in the UK and 46% in Sweden). The option that some other fields could prepare for the area of work as well, on the other hand, scores in the Netherlands substantially higher than anywhere else. Taken these first two categories together, the Netherlands is with 80% the highest score. The UK remains behind in this respect.

This finding is an indication that there is in the Netherlands a less direct match between field of study and job than elsewhere. It is probably better to state that Dutch higher courses are less exclusive in their relationship to the labour market than in most other countries. Few Dutch graduates thought that field of study did not matter or that higher education studies are not at all related to their work area. UK graduates were more likely to think so.

Figure 5 shows that more than two-thirds of the graduates consider their level of education appropriate for their employment and work. Swedish and Dutch graduates are most likely to be in appropriate work (78% and 73% respectively) whereas British graduates are in less appropriate positions.

**Figure 5 Appropriateness of level of education for employment and work (percentages)**



Overall in Europe 12% indicate that their employment requires a higher level of study, with the UK having the highest proportion (16%). Also 12% believe that a lower level of higher education could be more appropriate. If the two categories 'a lower level of higher education' and 'no higher education at all' are taken together 19% of the European graduates say this. This can be considered as an indication of over-education. For Swedish graduates this is 9% and for Dutch graduates 16%. Among the British and German

graduates 25% and 22% respectively consider higher education as superfluous for their level of employment.

### Skill utilisation

Graduates were also asked about the utilisation of the knowledge and skills acquired in their higher education course in their current work. The question being asked was: ‘If you take into consideration your current work tasks altogether: to what extent do you use the knowledge and skills acquired in the course of study?’ The scale answers extends from 1, ‘to a very high extent’, to 5, ‘not at all’. Figure 3.6 presents the percentages of all those in employment rating usefulness ‘to a high or very high extent’.

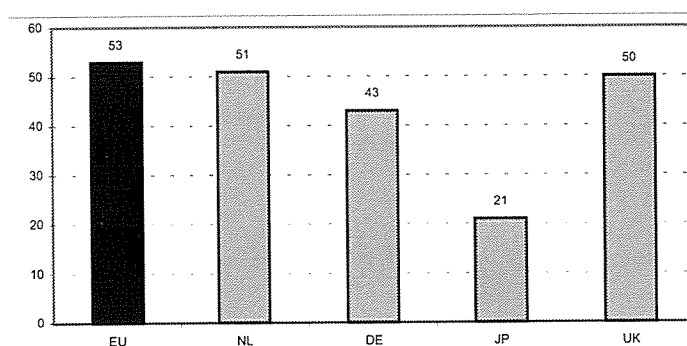


Figure 6 Use of degree knowledge and skills in current job

Dutch graduates were slightly less likely to reply positively than the overall mean in Europe, but slightly higher than the graduates in the UK and notably higher than in Germany.

These figures relate to all graduates from all fields of study. It might be expected that the variation between fields of study is larger than the national variation on an aggregate level. Although data on fields of study are not presented here, it is interesting to note that the differences according to country are —although slightly—more striking than according to field of study. Presumably national systems of higher education and the characteristics of national labour markets play a role.

### Proportion of graduates searching for another job

The proportion of graduates searching for another job was not an item in the CHEERS survey.

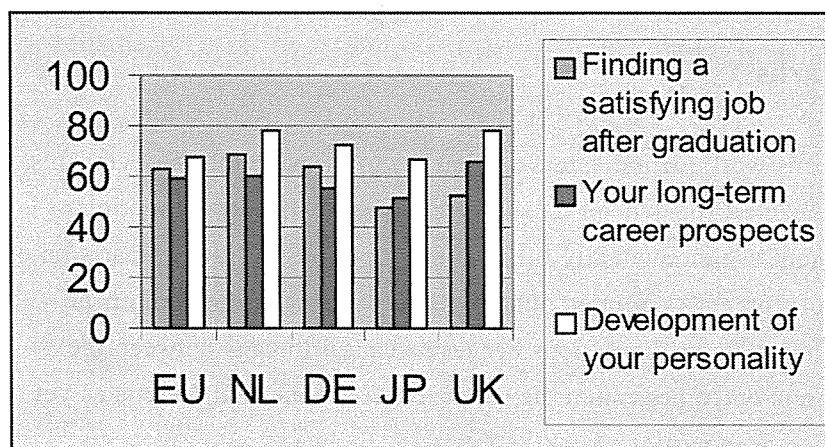
### *Higher Education in retrospect*

At the start of a higher education course, students have certain expectations regarding the job they can get after graduation. In the extent to which the current work situation of graduates meets these expectations was measured on a five point scale from ‘much better

than expected' to 'much worse than expected'. It appears that Dutch graduates had at the start of the course the highest expectations about their future job. Furthermore, 42 % of the Dutch graduates rate their current work as better than expected (against Sweden and Germany around 40 % and the UK 37 %). Regarding the option 'equal to expected', Dutch and British graduates show the highest rates (49 %). In other words, a relatively small part of the Dutch graduates (10 %) consider the current work situation to be worse than expected. It is actually the smallest part compared to the overall European figure (22 %) as well as compared to their European counterparts in the UK, Sweden and Germany.

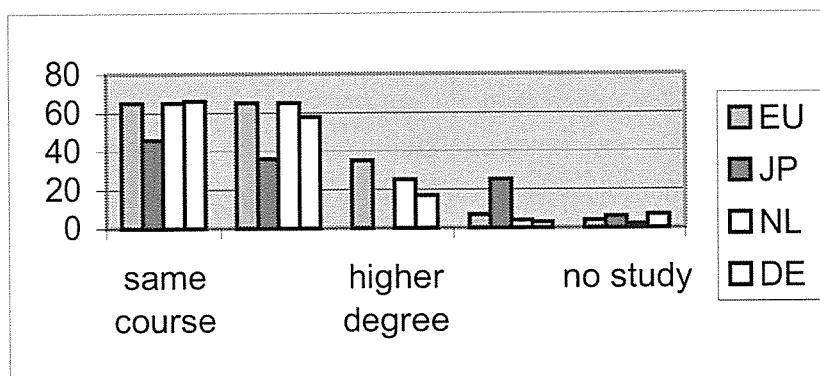
The extent to which the work situation matches initial expectations is an indicator of the utility of the higher education study. If utility is measured by 'finding a satisfying job after finishing your studies', Dutch higher education is rated by these graduates above the European average. Sweden came out best in this respect. If utility is measured in terms of 'your long-term career prospects', Dutch graduates rated this around the average. The UK and Sweden did much better. Finally, utility measured by 'developing the personality', Dutch higher education appears strong: Dutch graduates are 10% more likely than European graduates on average to rate this aspect highly, along with British graduates. Figure7 shows the utility of studies for the countries (% of graduates to the two response categories towards 'to a high extent' on a five-point scale).

**Figure 7 Utility of study viewed retrospectively (% of graduates to the two**



Finally, graduates in the survey were asked whether—in retrospect—they would choose the same course of study and the same institution. This measures indirectly the extent to which they are satisfied with the course and their institution. Figure 8 shows the results.

Figure 8: retrospective study decisions of graduates



Graduates were also asked how likely it is, given they were free to choose the same degree course again, that they would choose a higher degree level of higher education. Taken the responses 'very likely' and 'likely' together, German and Dutch graduates rate this relatively low (17% and 25 % respectively compared to the European mean of 35%). The British graduates (43%) give a much higher rate. Particularly the British graduates would prefer a degree beyond their first degree. In other words, most German and Dutch graduates see the first degree more as an 'end' qualification than the British graduates. 25% of Japanese graduates would chose a lower level against 7% the EU mean.

## 6. Concluding remarks

This paper proposed a framework for indicators as a means to measure the achievements of higher education. The central focus is on the qualification and allocation function of the higher education system, which evidently fulfils other functions besides preparation of an adequately trained workforce. As pointed out, any indicator system to monitor the operation of the system has inherent limitations because a causal linkage between the indicators and the economic outcomes cannot be supposed. It is clear that there is as yet no one key outcome indicator in particular.

It is argued that a multiple set of indicators is more appropriate to get hold on the complex interaction of supply and demand. Such a multiple set combines both objective indicators, such as earnings and unemployment rates, and more subjective indicators, such as the extent to which knowledge acquired during the course of study is eventually utilised on the job. Although a 'weighting' of these indicators is too premature, some coherence in these indicators can be assumed. A higher score on income, for example, is likely to correlate with a match between education and job in terms of degree level and

field of study. In that case, fewer discrepancies between the ratings on qualifications possessed (achievements) and competences required in the workforce can be predicted.

Empirically, the CHEERS survey carried out three to four years after graduation has clear advantages compared with national surveys conducted in many countries. Surveys within a year after graduation are too early for comprehensive outcomes assessment purposes. The CHEERS survey encapsulates both the first destination and later career aspects of the graduates. The empirical findings, collected across national borders, provide a picture of the respective national higher education systems. Most of the indicators as occurring in the framework have been covered by the CHEERS data, with the exception of the proportion of graduates searching for another job. The operationalisations used are meaningful, although further refinements could be possible.

To conclude, the indicators have been applied on an aggregate, national level, without taking into account variances in the demand for graduates in specific subject areas or the economic conditions of nations, regions or economic sectors. In order to catch these contextual conditions and to get a more robust composite picture, a regular monitoring of the changes of graduate employment and the impacts of study on subsequent career and work tasks is needed. The value of CHEERS would substantially grow if the core themes were surveyed on a regular basis. For the further elaboration of impact indicators decisions must be made which outcomes are more important than others. The essential indicators must be developed, not the desirable, easily quantifiable, readily available ones. Furthermore, the framework as explored here, should be developed further to trace labour market outcomes back to the learning environment.

## References

- Allen, J. & R. de Vries (2001), *Transitie van opleiding naar werk van afgestudeerden in het hoger onderwijs in internationaal perspectief*. Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt, Maastricht.
- Asselberghs, K., R. Batenburg, F. Huijgen & F. de Witte (1998), *De kwalitatieve structuur van de werkgelegenheid in Nederland, deel IV. Bevolking in loondienst naar functieniveau: ontwikkelingen in de periode 1985-1995*, OSA-Werkdocument, Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek, Den Haag.
- Becker, G.S. (1964), *Human Capital*, National Bureau of Economic Research, New York.
- Brennan, J., B. Johnston, B. Little, T. Shah & A. Woodley (2001), *The Employment of UK graduates: comparisons with Europe and Japan*. A report to the HEFCE by the Centre for Higher Education Research and Information, Open University, London.

- Groot, W., H. Maassen van den Brink, H. Oosterbeek, D. Webbink & J. Hartog (1998), *Overschooling en verdringing op de arbeidsmarkt*. Den Haag: Welboom.
- Hartog J. & Oosterbeek (1988), Education, allocation and earnings in the Netherlands: Overschooling? *Economics of Education Review*, Vol.7(2), 185-194.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Mincer, J. (1989), Human Capital and the labour market: a review of current research. *Educational Researcher*, Vol. 18 (4), pp 27-34.
- Rumberger, R.W. & H.M. Levin (1989), Schooling for the modern workplace. In: *Investing in people: a strategy for addressing America's workforce crisis*. Washington: Department of Labor, vol.1, 85-144.
- Rumberger, R.W. (1994), Labour market outcomes as indicators of educational performance. In: *Making Education Count, developing and using international indicators*, Centre for Educational research and Innovation, OECD, p. 265-186.
- Teichler, U. et al (2000), *Higher education and graduate employment in Europe*. Final report of the CHEERS-project, TSER EGS –SOE2-CT97-2023.
- Towards the European Higher Education Area: Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001 (2001). Prague.
- Tsang, M.C., R.W. Rumberger & H.M. Levin (1991), The Impact of surplus schooling on worker productivity. *Industrial Relations*, Vol 30, no.2, 209-228.
- Velden, R. van der (2001), The proof of the pudding is in the eating. In: A.B. Dijkstra, S. Kartsen, R. Veenstra, A.J. Visscher (red.), *Het oog der natie: scholen op rapport*, Assen: Van Gorcum, pp. 65-78.
- Weert, E. de (1999), Contours of the emergent knowledge society: theoretical debate and implications for higher education research. *Higher Education*, 38. 49-69.
- Yoshimoto, K. (2002), Higher Education and the Transition to Work in Japan compared with Europe. In: J.Enders & O. Fulton (eds.), *Higher Education in a Globalising World*. Dordrecht: Kluwer, p.221-241.



## 第 11 章 看護系大卒看護師に求められている能力 ー医療関係者へのインタビュー分析の一考察ー

立石 和子（九州看護福祉大学）

### 1. 目的

看護養成課程は、多様な制度枠組みのもとで行われながらも、看護系大学は増加している。また 18 歳人口の減少により、2009 年には大学の志願者と入学者定員が一致する見込みとなっている。

このような社会の中、臨床においては、看護師にどのような能力・知識・スキルが求められて、大学教育がどのように関連しているのか、すなわち、大学知識と職業的な能力（コンピテンシー）との対応関係を明確化することを目的とする。

### 2. インタビューの方法

#### 2-1 対象

看護師とともに働き指導的立場、あるいは業務上かわりを持つことがある職種を対象としている。職種は、医師 4 名、看護師 7 名、コ・メディカル 2 名、保育士 2 名、社会福祉士・病院事務・医療機器業者各 1 名であった。勤務場所は、大学病院、総合病院、単科病院、開業、特別老人施設、保育園、医療機器業者である。

合計 18 名（男性 8 名、女性 10 名）。男性が 8 名、女性が 10 名の合計 18 名である。学歴は、大学卒業以上が 8 名、短期大学卒業 2 名、専門学校あるいは高校卒業 8 名（このうち 2 名は現在通信教育で学士にトライしている。）である。

#### 2-2 データ収集期間

2002 年 7 月～11 月

#### 2-3 データ収集方法

半構成式の質問紙に記述できるように面接カードを作成し、60 分～180 分の個別面接を行った。インタビューガイド（表 1）にある内容を研究協力者のインタビューのプロセス及び個人の回答により変えている（ホロウェイ&ウィーラー1996）。その状況は、すべて同意のもとに IC レコーダに録音するとともに、メモをとっている。また、インタビューは、対象者が語りやすいように共感的態度で傾聴するように努めている。

表 1-1 インタビューガイド（半構成式）

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 看護師像に関するもの; 看護師像, 職能について(あるべき姿と現状)             <ul style="list-style-type: none"> <li>・教育歴による違い, ・5～10 年前との比較</li> <li>A 理論の重要性, B 看護技術(以前と比べどうであるか), C コミュニケーション, D 連携</li> </ul> </li> <li>2. 養成課程や教養について             <ul style="list-style-type: none"> <li>A 大学化のインパクト</li> </ul> </li> <li>3. 将来像・テーマ: 5年後の看護師に期待すること             <ul style="list-style-type: none"> <li>A 看護師の学歴についての現状での期待, B 昇階制度, 専門看護師,</li> <li>C 職域: 分業, 協働(働く場)</li> </ul> </li> <li>4. その他             <ul style="list-style-type: none"> <li>・看護師の採用をするときの基準: 期待すること</li> <li>・採用(選択)するときなど、学歴を考えるか</li> <li>・看護師に必要な教養とはどのようなものか</li> </ul> </li> </ol> |
|---|

## 2-4 データ分析方法

各面接終了後、逐語録を作成している。そして話しの内容を整理した後に、各対象者に内容の確認を行った。その後さらに逐語録を読み、内容の解釈から文脈ごとにコーディングをおこなった。

## 2-5 倫理的配慮

データ収集は、対象者へあらかじめ研究目的を説明し理解を得た上で行った。インタビューの際に、再度説明し、同意を得た上で行った。具体的には、研究の目的、守秘、インタビューをする録音すること、インタビュー中断の権利、インタビューによる利益と損失、協力の意志選択の権利について記述した様式を対象者に提示し、さらに口頭でも説明の上、質疑応答をし、対象者の協力を得たあと、対象者の署名をもって同意が得られたとする。

## 2-6 結果の妥当性の確認

各対象者に対し、内容を整理した後文章にて内容の確認を行った。

# 3. インタビューの結果

18名のインタビュー対象者は、男性8名、女性10名であり、対象者の年齢は、30歳から53歳で平均年齢は41歳である。業種は、医師4名、看護師7名、病院医療関係者2名、病院事務関係者1名、医療関係業者1名、その他3名（保育園2名、介護老人福祉施設1名）である。（表2）

看護学教育の大学化に対しては、11名が賛成、7名が大学化に対する疑問を訴えている。インタビューの結果を、前者を「看護養成課程の高度化推進派」とし、後者を「看護養成課程の再構築派」とする。

表 1-2 インタビュー対象者，属性および結果

	No	表示	大学化 推進 1 再構築 2	年齢	性別	施設名	特徴	職位など	学位 (卒業課程など)
看護者	1	A	1*	39	女	大学病院	助産師資格、病棟師 長との兼任	副看護部長、リスク マネージャー	看護専門学校、ファース トレベル終了 <sup>1</sup>
	2	B	1*	54	女	個人病院	精神科	看護師長	看護専門学校
	3	C	2*	35	女	大学病院		看護師長	看護専門学校
	4	D	1*	42	女	大学病院		副看護婦長	看護専門学校、ファース トレベル終了
	5	E	2	38	女	総合病院	准看護師非常勤講 師	看護師主任	看護専門学校
	6	F	1*	42	女	大学病院		副看護婦長	看護専門学校、ファース トレベル受講中
	7	G	2	39	女	総合病院	看護教員過程終了	看護師主任	看護専門学校
コメ ディ カル	8	H	1*	53	男	大学病院		臨床工学士	工学士
	9	I	2	42	女	大学病院		臨床検査技師	大学院博士課程在学中
事務	10	J	2	44	男	大学病院		会計係長	放送大学在学中
業者	11	K	2	30	男	医療機器業 者		主任	学士
その他、医 療従事者	12	L	1	42	男	特別養護老 人ホーム		社会福祉司	社会福祉士
	13	M	2	55	女	保育園		所長	短期大学
	14	N	1	55	女	保育園		園長	短期大学
医師	15	O	1*	38	男	大学病院		医師	医学博士
	16	P	1*	38	男	大学病院	アメリカ留学経験	整形外科講師	医学博士
	17	Q	1*	52	男	開業医	ドイツ、オーストラ リア留学、大学病院 勤務経験	医師	医学博士
	18	R	1*	39	男	大学病院		医師	医学士

\* 大卒看護師と直接勤務経験あり

## 3-1 インタビュー結果の枠組み

インタビューを行うときに参考とした先行研究を示す。

## (a) 島村（1984）の研究

『日本における臨床看護婦の職業意識構造に関する実証的研究』（島村，1984）により看護職の専門性についてまとめられている。1984 年とデータとして古いが参考にできると考える。この中では、「日本の臨床看護婦が卒業後必要と感じている知識（Rogers 1963 年）」について調査が行われている。

- ・ 看護の基礎概念の基盤を作る「教養科目の勉強」  
55%もっと勉強しておくべきだった（特に准看護学校出身者）
- ・ 「社会生活に必要な知識の勉強」  
54.3% 2 年制短期大学出身者高く，4 年制大学出身者低い

- ・ 社会科学の知識「人間関係に関する勉強」  
54.3% 4年制大学出身者 高校衛生看護科出身者に少ない
- ・ 「専門基礎科目に関する勉強」  
77.7% 高校衛生看護学科出身者（83.2%）, 2年制短期大学出身者に少ない
- ・ 「臨床に即した指導法の勉強」  
64.4% 3年制短大や4年制大学で水準が高く, ニーズは低い
- ・ 「知識と技術の統合化の指導法の勉強」  
67.4% 2年制短期大学出身者や4年制大学低く  
高校衛生看護学科、准看護学校、3年制高等看護学校、3年制短大に多い

#### (b) 吉本（2001）の研究

吉本（2001）が『日欧の大学と職業－高等教育と職業に関する12カ国比較調査研究－』の中で、「職業で必要とされる能力・知識・技術・態度」36項目を設定し調査している。結果は、「問題解決能力」「コミュニケーション能力」をはじめとしてほとんどが5段階尺度の中間値3点を上回っている。一番高かったものが「仕事への適応能力」であった。以下は、「問題解決の力、話しことばによるコミュニケーション能力、綿密性・細部に目配りをする能力、融通性・順応性、プレッシャーの下でも仕事ができる精神力、チームの中で仕事を遂行する能力、集中力、時間を管理できる力量、誠実さ」が上位10項目である。

これらのことを踏まえ、インタビューの結果を分析しまとめる枠組みを示す。

#### A. 看護養成課程の高度化推進派

- (一) 専門的な能力として必要なものが、大学卒後看護師には備わっている点が評価されている：専門職としてのコンピテンシー。吉本らによる結果からも、「職業で必要とされる能力・知識・技術・態度」の上位項目でもある、「問題解決能力」「分析能力」が得られてきている。
- (二) 専門職業人としての地位が医療に限らず、社会の中でも確立されてきている：地位の確立。
- (三) カリキュラムの中に多様性がみられ、教育として高度化されてきている：教育の高度化

第2章において、“大学教育は、教養科目に選択の幅があり充実している”結果が得られている。また、「高等教育がめざす資質」も教育理念・目標から備わっていることがわかっている。

#### B. 看護養成課程の再編成派

- (一) 学士課程卒業者としてのコンピテンシーは備わっているかもしれないが、技術面が備わっていない。技術的面の経験が軽視されている。
- (二) 地位は確立されたかもしれないが、プライドが専攻して、他の業種との関係が悪くなって、患者が遠くなっている。学歴社会における、看護職の階層化が起きている。

(三) 教授内容としては、高等化しているが、実質的にかわらない。

日本の場合、指定規則があるため、第2章第4軸の学習のタイプにおける、「統語的項目」が、どの課程においてもほぼ同じ割合であったが、その他の項目には違いがある。したがって、ケアリングカリキュラム（ベヴィス 1989）からいえば、教育課程により違いがあるはずである。

### 3-2 看護養成課程の高度化推進派

看護学教育の大学化を推進している先人の意見を文献から抽出しているものを示す。

大学中退後、看護専門学校を卒業し、東京厚生年金病院で看護師として勤務する宮子（1996）は、「施設、教員の数、独立した教育の場の保障」がある点で大学教育に賛成している。全国国立病院・療養所附属看護学校長協議会担当理事、国立名古屋病院長は、「医療技術も高度化し、看護についても各分野の専門職のほか、全人的ケアの必要性が叫ばれている。一般国民も高学歴化が進んでおり、看護婦も医療の場面では高学歴化した一般国民を指導するという立場になるのであるから、当然看護婦も高学歴化しないのはおかしいということになる。」（下山・櫻美 1998）と医療界の進歩に伴う看護師の学歴の高度化を推進している。また、福井医科大学医学部看護学科 教授 丸橋（2001）は「思考力や理解力、知識と広い視野に基づく判断力、行動力、創造力、主体的に学ぶ姿勢、さらに研究的視点など良い評価が見られる。」と看護系大学卒業者に対する臨床の反応の良い評価点を述べている。

さらに、日本看護界の先人たちは、看護学教育の大学化を強くのぞみ、第1章第1節“理想の看護師像”、さらには、第2節で論述したように、日本における看護学教育の大学教育がはじまっている。看護教育の高等化は、女性の高等教育がすすむなかで懇願されてきたことである。

今回、インタビューにおいて、看護師4名、医師4名、その他医療従事者6名が、看護学教育の大学化に賛成している。しかし、医師のうち2名は一定の条件では、大学でなくてもよいといっている。

#### 3-2-1 専門職としてのコンピテンシーについて

A（一）「専門的な能力として必要なものが、大学卒後看護師には備わっている点が評価されている。」については、看護師Aが明確な意見を述べている。同様に看護師Fは、大学生が就職してから必要とされる能力「学際的な考え方・問題解決の力・分析能力」などの特徴をいっている。

- ① 「大卒になると、思考過程がはっきりしている。だいたい、一度言ったことは、あとであまり言うことはない。考え方際与えてあげれば考えることができる。」（看護師A）
- ② 「看護大学は、EBN とか科学的は教えられていると思う。関連図を見ると、頭の中で整理されているのだから、これを実践の場でパパと活かしたらいいと思う。今

の大卒の人たちが、3年目、4年目でプリセプターしたときいいのではないかと思います。大卒の人たちは、紙面上ではできるのだから、しなくちゃいけないことに関しては、2－3年で慣れると思う。」(看護師F)

さらに、臨床工学士Hにおいては、大卒以外の看護師と大卒看護師の臨地における行動パターンを示している。

- ③ 「大学卒業生は、考えてから行動する、その他は、行動してから考えるパターンが多いような感じがする。」(臨床工学士H)

看護学教育の大学化に関して、賛成はしてないが、看護師Cも、この点に関しては、看護師Aと同じく思考過程が明確化していることへの利点を挙げている。大卒の看護師と勤務することがあるほうが学卒の良い点を理解している。

専門職としてのコンピテンシーについて、大学卒においては知識面で優れていることが明らかとなっている。

### 3-2-2 看護師の地位について

A (二)「専門職業人としての地位が医療に限らず、社会の中でも確立されてきている」については、過去の経験を振り返り、看護師の大学化に対し喜びの声がある。

- ④ 「看護の大学化は、とってもいいことだと思います。自分がもう少しわかたれば行きたいですね。チャンスがあれば、看護学士だけでも挑戦して見たい。大学化も、ずっと言われているけれど、まったく進まなかった。先生(医師)たちと比べれば、私たち(看護師)地位が低いのですよね。いくら共同治療といっても。」(看護師B)

全体的に医師は、看護師の地位の確立について、好意的な意見である。

- ⑤ 「大学化よかったと思う。看護師さんの立場や地位とかできて良かったと思う。看護師は専門学校ということで地位が低いからです。日本は学歴社会だから、看護学校しかでていないと地位が低くみられる。一般社会からみても、病院内には大学を出ている人がいっぱい勤務している、しかし看護師さんたちは出ていない。看護師さんたちの意識も変わっていると思う。昔の看護師さんたちは出ていないから、上の人たち(師長クラス)がまずいと思っている。短期大学生、大学生が出て学歴がつくっていくことはいいことだと思う。学問的になってくるから。学士は大きいと思う。学位があるということは、特殊性をもっているということだから。」(医師P)

- ⑥ 「大学化はいいことだと思う。看護学というか、看護という分野が専門性として独立してちゃんと土台もしっかりした状態でこれから発展していく上では、学部と言う形になるのはいいと思う。」(医師R)

また、さらに看護師の地位確立による理想と課題が言われている。

- ⑦ 「看護の専門家として、各科の専門家としての立場で対等にディスカッションしながら、おのおの自分の科のノウハウで、その患者さんにとって何がいいか話し合う。情報の交換やディスカッションが現場でできていくのが理想、心理、理学、MEなども含めてだけど。今は既成の枠組みがあるからできない。各部門の枠の中での発想に、部門が既定されている。看護師としてはその患者さんに対して、どうしたい、どうして欲しいとあるだろうが表にだして医師とディスカッションできない、医師のほうの問題も大きいのだろうが、(医師も)聞く耳持たない、それは医師の先遣事項であるが。看護師が看護の専門性から、「こうもって行きたい」などの言い方をしない、などあると思う。医師は医師としての役割、看護師は看護師としての役割を担っていくには、現場でうまくやっていくには、他の部門の人々に専門性をアピールしないといけないと思う。他の部門にメリットを知らしめる必要がある。そのためには、実務だけでなく、看護学などを基本とするもので教育受けて、そういう意識をもった人がでてくるといいなと思う。」（医師R）

ほかの医療関係者は、自分の職種と看護師をマッチングさせている。

- ⑧ 「(看護大学) 制度自体はよく勉強していないが、将来的にはちゃんと(大学化)した方がいいと思う。(准看)救済策を考えて、救済策とりながらしなくてはいけないと思う。福祉の立場で言うと、介護福祉士を持っていないからといって仕事ができないわけではない。看護師は資格をもっていないと仕事ができない。福祉も将来的にはどうなるか戸惑いがある。准看、高看が将来的には一本になったほうが、対象者にとってはいいのではないかと思う。福祉の、介護福祉士、社会福祉司といっても、それが生かせてない、(看護は) 長年努力されて築かれたのだと思う。福祉は資格習得だけに終わって、資格が生かされていない。ケアマネージャの方が持っているほうがいいとさえされる。看護師さんたちが築かれたあとを追っているのかな・・・。」（社会福祉司L）

看護師の地位は、現在においても決して高いとはいえない。しかし、先人の看護師たちの何よりもの願いである地位の確立が、教育の高度化で現実になることは、同じ医業従事者の意見から察することができる。特に医師が、看護師の地位の確立を願っていることから、看護師は、医療チームの一員として協働で働く姿勢を振返る必要がある。「従順な看護婦（士）<sup>2</sup>」から「意見を言える看護師」へ変化が求められている。

### 3-2-3 教育の高度化について

A (三)「カリキュラムの中に多様性がみられ、教育として高度化されてきている」に対して、カリキュラムに対するものと、教育の多様性による結果に対するものがある。

- ⑨ 「大学卒業のメリットは学歴があり、何かに役立つと思う。保健師の免許を取れるか否かで違ってくるのでしょうか。」(看護師D)
- ⑩ 「大学になっていいと思う。EBN など科学的根拠に基づいているし、前提になっている。5 から 10 年経つと、習慣的に考え、これにはどんな意味がある。この場合はこうするのだと、考えることなく、どういう理由でするのだなど考えない。古い人ほど、根拠が言えない、科学的理由を聞かれると古い人ほどいえない。」(看護師F)
- ⑪ 「大学をでた看護師が他の看護師と同じ仕事を本当にして良いのかという疑問がある。これは、技術系でも同じだが。一つ上の学校に行っているとは、全体を把握しながらどこかを深く知っているのが専門性だと思う。実際の業務を問題なくこなせるレベルと、大学をでた以上はここまで知っているよというレベルがほしい。今はそこまで行っていない。(大卒ではない)今までの看護師のレベルが低いところがあったはいけないと思う。学卒の意味がないと思う。この点がなければ、育てなくてよいと思う。実践は遅れているが、知識があれば実践は取り戻せると考える。」(臨床工学士H)
- ⑫ 「看護教育も医師と同じように6年間教育にするといいのではないと思う。心理学、社会学など人文学系の基礎知識を持ち、全人的に対象を見られる看護師がいい。大卒の看護師は考えている。専門学校卒の看護師は考えていない。経験で物事を話していく。大卒の看護師と働いていることがあるが、よく考えている。個人病院の看護師は、業務を遂行できる人であればいい。総合病院や大学病院は、専門的知識を持って全人的に行ってほしい。」(医師O)
- ⑬ 「2分化すると思う。分かれてくると思う。大きな病院だとスペシャリストが必要だと思う。(略)はじめ医療従事者は全ての人が同じ教育をしないといけない、最初の枠は同じにする必要がある。」(医師Q)
- ⑭ 「急速に数が増えていっているのはどうかと思うが、そこは、教育の内容によると思う。個々のことは知らないで、なんともいえない。教育の内容が付いていっているか疑問である。看護学部で教育課程で、医師がその部分を教えている。医師は勉強もしていないのに、看護師の教育という中に、医学部の知識そのまま看護学部の授業に行っているのはどうかと思う。看護師に必要なことがわかっているわけではない。医学教育を受けて医師としての立場で、育ってきたしと人たちが、医師としての立場から、創造の域をでないで、勝手に(看護学を)考えて教えている。看護がしっかりと再構成しているかが、みてもあるかなと思う。宮崎県立大学、薄井さんが<sup>3</sup>やっているような、看護教育に必要なカリキュラムを作り、そのカリキュラムに必要な人をあつめて、看護師を育て、担っていく人たちを育てるためにど



んな人たちが必要ななど、そのようになっていくといいなと思う。看護と医療、医学両輪だといいいながら、どう両輪なのか医者は理解していない。」（医師R）

これらは、高度化に関する賛成の意見と同時に、今後の課題が提示されている。特に、医師からは看護学教育に関する考え方、教育方法などの意見である。医師Qは、インタビューのあとで現在の医療教育に関する意見をまとめられている。

- ⑮ 『医療分野の専門家は、ある程度限界にきています。一般的なものと、特殊なものに分ける必要があり、大学の教養と専門のような区分けが必要となっています。しかし、これは効率化とは逆行します。まずは、医療部門、福祉、教育などを大きく囲って基礎教育を行い、その後自分たちの目的でコースを選択できるようにする。互いに移行できる形が望ましい。このような部門に経済効果を取り入れることは、国としては必要と思うのですが、本来、困難な分野です。議論が必要です。（90歳の人にどれだけ、何の治療をするか、各自の意見は様々だと思います。ある程度、国民的な了解が得られるところを決める必要があります。』（医師Q）

医師Qは、大都市、地方の大学病院、そして、海外と多様な病院で勤務・研修後、現在開業医として勤務している。大学病院の看護師に対する、冷静な意見である。

看護学教育は、今まで医師に頼ってきたのかがわかる。医学部看護学科であるとしても、医学部と同じ授業はほとんどない。また、解剖学、生理学などは医師が教授しているところが多い。「わずかの時間でたくさんのことを教えないといけない。あんなに、詰め込んだら大変だね。」との意見もある。日野原は、看護学教育である限り、看護師が解剖学から教授する大切さを昔から提唱している。

### 3-2-4 推進派のまとめ

今回のインタビューの結果からは、医師が一番看護師の大学化を望んでいることがわかる。しかし、医師は「もし自分が開業して看護師を採用するとしたら、准看護師あるいは大学を出てない看護師でよい」と口を揃えて言っている。ここには、賃金や業務内容の問題がある。クリニック程度の病院であれば、准看護師でも業務内容が十分であることが理由である。医師Qのクリニックでは、偶然3人の看護師すべて養成所（専門学校）卒業である。採用の基準は、チームワークや他の看護師との調和であった。

看護学教育の高等化は必要があるが、課題として、教育方法の変革が必要である。

### 3-3 看護養成課程の再構築派

大学化に積極的に反対ではないが、大学化だけでなくもいいのではないかという意見をまとめている。ここでも宮子（1994 p.867-869）は『大学教育に対する期待と不安 「たかが大学」とわかりつつ大学化してこそ大学には意味がある』でいっている。一般大学の現状で起きていることが、早晚看護大学にもおきてくるため、看護教育の大学化を無批判

に受け入れてよいのか？というようなことである。さらに「一つには、高校までの管理教育で画一化され、偏差値競争に疲れ果てた、覇気のない学生の増加。2つ目は、その大学教育の質を問われる一番の元になっている、一般教養科目の問題。看護の大学化にあたっては“広く教養が身につくもの”として破格に高い評価を与えられている一般教養科目も、既に一般の大学では、専門教養の期間を縮める割に、低いレベルのものが多くということ、問題視されている。その現実を直視する必要があります。」「そして何より、大学での一般教養を無批判にあたりたがる看護の世界の姿勢に、私は、既存の大学権威に寄りかかった、卑屈な学歴コンプレックスを見るのです。こうしたコンプレックスを引きずったところで、既存の教育制度に対し迎合的な形で大学化が進められれば、ものすごい大学間でヒエラルキーが作られ、ましてや専門学校なんて問題外、みたいなすさまじい学歴社会が作られてしまうだろうというのが、問題の第3。」(宮子 1994)と問題点を三点挙げている。

次に、吉本(1996)は、『生涯かがやき続けるために』で「①中卒者の、キャリア形成への道を閉鎖することになるという原理的な問題である。②同じ高卒入学という位置づけにすることで、現状の看護婦3年課程と准看護婦2年課程の評価の差異をますます顕著にし、医療現場での就業後の組織モラルの維持をますます困難にする。③看護の職業への関心をもつ者に対しての、学力選抜による振り分けを意識させ、その結果、中学校・高校段階での職業的な関心の形成をますます困難にし、普通教育偏重を一段と助長することにつながりかねない。④看護婦養成の高学歴化、看護職員との差異化のための医療系の人材養成の長期化、などなど連鎖的に終わりのない、長学歴化のプロセスに帰省する危険性もある。」と看護の高学歴化に対する疑問点を示唆している。

丸橋(2001)は、「臨床と教育担当者との関係の乖離」訴え、「ストレス耐性の脆弱さ、職業意識の低さ、自尊心の高さなど」を指摘している。

聖路加看護大学 教授 白木和夫は、「専門分科することにより、患者中心ではなくなる」可能性を指摘している。

村上(2002)は、看護職の高学歴化は、准看技師、3年課程卒の看護師、4年制大学卒の看護師と三層構造化し、学歴偏重によりプライド(=「階級意識」)を生じることとなる。そして、「看護婦養成制度を統合するか否かという凝り固まった視点から准看護婦問題を論じるのではなく、いま生じている問題を相対化した上で、その対策を考えておく必要がある。」ことを述べ、「看護学教育の高学歴化は“看護の質”も向上するが、教育機関の延長だけが“看護の質”を向上させる唯一のものでない」と現状に対する不安をいっている。

今回のインタビューでは、看護師3名、その他医療従事者4名(うち病院関係者2名)の6名が看護学教育の現状に対し疑問を投げかけた。

### 3-3-1 専門職としてのコンピテンシーについて

B (一)「学士課程卒業生としてのコンピテンシーが備わっているかもしれないが、技術面が備わっていない。技術的面の経験が軽視されている。」はじめに、技術的面だけでなく、内的面の問題がある。

- ① 「(大卒者は) “ある日突然辞めます”というパターンがある。もっとやることがあるのではないと思う。別に思うのは、(看護) 学科とうのは大事なと思うけど、感性とか、コミュニケーション技術とか、一般的な社会人として必要なことがあるのではないと思う。(私は) 感受性訓練などやられた。今の若い人たちにも機会を与えないといけないと思う。患者さんに何か言われても、なんか、壁がある。受け止めきれないところが多いのかな。一緒に仕事していても、他の人を手伝おうとしない。自分だけの世界、仕事をしている感じがある。卒業課程は関係ないような気がする。」 (看護師C)

看護師Cのインタビューをまとめると、大卒の看護師は、職業人として必要とされているコンピテンシーの中の「仕事することへの心がまえや十分な体力」「チームの中で仕事を遂行する能力」「話し言葉によるコミュニケーション能力」などが備わっていない。

- ② 「大学化でないにもないが……。技術を磨いてきて欲しい。磨かなくてもいい。病院に余裕があればいいのだけれども(余裕ない)、研修期間があって“一年間は試用期間だよ”と、日本がそうなればいいけど。一人の頭数として働かないと行けないので、とても大変だよ。注射行為は、1年は一人ではさせられないし、一緒に注射の交換をみてまわらないと行けない。夜勤はついてまわらないといけないから自分の業務が滞る。」 (看護師G)

看護師Gは、「特定の分野で必要な方法論や分析法の知識」「からだや手先を使う技能」「独力で仕事できる能力」などであろう。これには、看護カリキュラムの問題もあると考える。

- ③ 「(これからの看護学教育に対する期待) 大学になって実習どうなるか、恐ろしくなる。技術面でどうなるか心配はある。どれだけ働いてなんぼの世界だから、働いてもらわないといけない。いっぱい勉強して(看護理論など) 広める役割は担って欲しい。(教える方は) 何もわからないから、上の看護師たち。」 (看護師G)

さらに看護師Gは、このように、決して大卒の看護師に言っているわけではないが、一般論として、大卒の看護師に対する懸念を示している。技術面だけでなく、多方面の能力の欠如が考えられる。

### 3-3-2 看護師の地位について

B (二) 「地位は確立されたかもしれないが、プライドが専攻して、他の業種との関係が悪くなって、患者が遠くなっている。学歴社会における、看護職の階層化が起きている。」先行文献においても、ほとんどのもので懸念されていることと同様である。

看護師EとGは、大学化によって看護をする職業人として働くとき、看護師の階層化に対する不安を示している。

- ④ 「准看の人たちから聞くと、准看の人たちは専門学校の人たちからさげすまれて見ているという。よそのもって感じです。准看だから弱みを感じているようです。大卒というと、私たちは高卒だからプライドが高かったらどうなるのかなと思う。看護の技術は変らないのだから、教え方も変わらないからね。今後、どうなるのかな。私たちは大卒なのよ...来る人たちがいるとどうなるのだろうか。基本通りに実施でき、みんな正直で、一回言われたことをその通りにする。ちゃんと考えているのか、どうなのかが大切だから。かえて、看護師として働いたあとから大学に行くのがいいのではと思う。」（看護師E）
- ⑤ 「看護師のレベルアップのためには、大学教育にして、自分たちの地位も、そうやっているのだよね。そういう風に看護師さんはやるのだよ。がんばってやっているのに評価されないというのは、やっぱり低いと思う。わからないが、雑用を押し付けられるような看護師だから、他部門ができないこと押しつけられる、だれがするかと言うと私たち（看護師）、それが強くいえない看護師さんって悲しい。看護師は優しい人が多いから、ボランティア精神が強いのかな（略）（准看護師問題）准看護師、まったく変わらないで外来で働いている。その専門の資格をとっている人もいる（内視鏡など）。口だけの人もいる、いい加減な仕事している人もいる。リーダーはしていない。患者さん請けがいいとも限らない。性格的な問題もある。私は知らないからといわれる。控えめな人が多い。私は頭悪いからとか言われる。」（看護師G）

決して大学教育を否定しているわけではない。看護師Eは医師会の准看護師課程の非常勤講師している。また、准看護師の実習指導していることもあり准看護師の目的意識を持って実習する様子から、また、養成所（専門学校）の学生の質の低下などから看護学教育に対する疑問を抱いている。

看護師EとFは、吉本（1996）が疑問視している「同じ高卒入学という位置づけにすることで、現状の看護婦3年課程と准看護婦二年課程の評価の差異をますます顕著にし、医療現場での就業後の組織モラルの維持をますます困難にする。看護の職業への関心をもつ者に対しての、学力選抜による振り分けを意識させ、その結果、中学校・高校段階での職業的な関心の形成をますます困難にし、普通教育偏重を一段と助長することにつながりかねない。」と同じ疑問である。地方都市の総合病院の第一線で勤務する、現場の看護師の声でもある。

- ⑥ 「養成の時点で福祉・医療・看護として基礎課程を、1年ぐらい一緒の教育でいいのかなと思う。それから、どこの課程にするか決めたらいいと思う。中途半端に4年制になったがために全てが中途半端になってしまっている。なぜ、4年制にあげ

たのか原点に戻らずに、医者の指示を受けるのがいやだからといって……。基本的には、論理性とか、知識というのは、基礎学力的に医者が上、いくら戦っても、冷静にみても、医師の指示を受けて、医師が統括的なリーダーでいいと思う。それに対して、単に学歴、看護師が表面的にところで4年制になったがために、こんなことになってしまったのではないのかな。どんな方向に行くか、4年制考えなおしたほうがいいと思う。世間では、4年制になったら、3年制を受けた人より自分たちにとっていい看護してくれるだろうと思っている。学問としての看護学と、職業教育としての看護学は混同されていると感じる。分けたほうがいいのではないか。

（医療教育）全てが4年制になってもいいと思う。（略）看護師さんって言うといつも戦っている感じがする。医師と戦い、事務と戦い、コメディカルと戦い、さらには患者さんと、守る振りをしていじめている感じがする。大学病院では患者さんがいつもおびえている。（看護教育が）4年制になって質が落ちた。自分が上に上がろうという教育から、人の上に立とうとしている。医師と対等という教育をしている。だったら、英語でもディスカッションできる能力が出来ないといけないと思うし、英語の文献を読んでいないといけないと思う。（一部やっている人たちが）“自分たちがしているから同等なのだよ”と意識を学生に植え付けるからいけない。」（臨床検査技師Ⅰ）

臨床検査技師Ⅰは、看護学教育が大学化する背景に、看護師の地位、プライドが専攻し看護学教育が見逃している点への危険性が指摘されている。看護学教育の大学化というような課程ばかりに注目している結果ではないか。

### 3-3-3 教育の高度化について

B（三）「教授内容としては、高等化しているが、実質的にかわらない。」

看護師養成所（専門学校）や短期大学では、国家試験受験資格は看護だけである。看護大学となると、看護師、保健師、特定の大学では助産師の国家試験受験資格が得られる。養成所（専門学校）や短期大学卒業生が保健師あるいは助産師になるには、大学へ編入するか1年間の専攻科あるいは養成所（専門学校）に進学する方法がある。

国家資格の受験資格に限定し比較すると、大学卒業生は、より多くの資格を得る機会がある。しかし、大学卒業生の保健師国家試験合格率は、保健師専攻科（92.9%）養成所（専門学校）（92.1%）より10%ほど低い82.3%である（第88回保健師国家試験結果：2002.3）。これは、看護師と保健師国家試験を同時に受験することからの弊害であると考えられる。

- ⑦ 「(看護教育の)中身が変われば、大学だろうが関係ないと思う。看護の仕事に、本当に喜びを感じるような、カリキュラム、実習にしてもそのような人たちを育てて欲しい。学生の実習は、記録のためにしているような感じがする。情報にしても、会話にしても情報を得るためにしているような気がする。確かに、他の職種の人と一緒に働くとなると、大卒というのは、その人の自信というか、社会的な4年間あ

るし、長い間勉強していいのか。3年で看護を習得するのは短い気もする。静注も私たちがしなくてはならないからですね。医学部は6年間だし、同じレベルのことをしないといけないし対等に働けないといけないと思うと、大卒は当たり前かと思う。」（看護師C）

⑧ 「まだ、あまり入ってきていないからわからない。（就職者として）今は、短大卒が精一杯かな。イメージでは、知識で理論など考え知っているって感じです。」（看護師E）

⑨ 「いくらでも勉強してきて、余裕があるのだったら、たくさん勉強してきて思うけど、大学教育を活かしているかって、ゆとりの教育といって実習が減っているけど、（勉強する）時間ができたからとやっているとは思わない。看護学校って職業訓練学校ではないから、（理論など）ある程度叩き込まなくてはいけないのではないかな。昔はそうでないと思っていたけど、看護教育は専門学校でも難しいところ。」（看護師G）

看護師C、看護師Eそして看護師Gは看護学教育の大学化に対する複雑な心境を語っている。現在の看護養成所（専門学校）では不十分であることは実感しているが、一言で大学教育でもない、他にも方法もあるのではないかと試行錯誤している。看護学教育を長期化するか、あるいは、短期大学程度にして、卒後教育制度の充実についても述べている。

⑩ 「知識面では必要かも知れないけど、働く上では絶対ではないと思う。いろんな事情があって、病院に勤めながら夜間行ったり、准看護師学校に行って、その後正看護師取ったりと。必ずしも、絶対大学に行かないと行けないのかという疑問です。ある程度教える人もいるし、本当に看護したいという人もいるからですね。環境の中で、どこにでもいける人もいるが、その人にあう選択肢があっていると思う。現場で、“私は、大学で学んできた”のだからといって、患者さんに対する接し方は同じだし、感情面では同じですから。大学卒業は、知識面ではあるのだから違うところもあると思います。しかし、患者さんには、知識は必要ないのですからね。失敗されたら困ることもある。ある程度のベースがしっかりしていれば、どこで学ばれてもいいと思う。」（病院事務J）

病院事務Jは、看護学教育の本来の姿への意見である。教育課程よりも教育内容の充実を語っている。入院経験からも看護を受ける側として、何を求め、何を考えているかである。臨床検査技士Iの意見でもある、“患者中心の医療”が大切であるということであるだろう。

⑪ 「（大学化）何も変わっていないと思う。」（医療業者K）

⑫ 「（大学化して）何が変わるのですか」（保育士M）

医療業者K、保育士Mからは、関心がないわけではないが、まだ看護師の高学歴化が施設内、あるいは医療関係内だけに留まっていることが明らかである。

#### 3-3-4 再構築派のまとめ

看護学教育の大学化が進み約10年が経過している。しかし、看護大学卒看護師との勤務経験がない看護師も存在しており、病院や施設など受け入れる側の経営方針に影響される。また、看護大卒の看護師の大病院志向という、求める側の意識があると考ええる。

インタビューの結果、急速な大学化に対しどうしてよいのかわからない気持ちが伝わってきた。特に、看護師たちは、“看護師の地位向上のためには必要であるが、はたして現状でよいのか、看護師として必要なコンピテンシーも十分に備わっていない状況なのに”と看護学教育への課題が提示されている。これらの意見は決して、大学化に反対ではない、しかし、高学歴化することによるメリットが表出できるような教育を求めている。

### 4. インタビューのまとめ

看護師に必要な教養教育についてもインタビューを行っている。

様々な職種から一番多かった意見は、“人間性”である。それは、対人的なことだけでなく、内面的教育も含められている。次に、“社会性”である。人間教育の1つであるが、接遇、言葉使い、挨拶など人としての基本的事項である。

さらには、医療訴訟が問題となっている現状の反映から、倫理面について、特に看護師から強調されている。基礎教育の中では、大学としての選択科目ところが多い。

協力者の中には、具体的に科目示している。文系の一般教養、日本文学、歴史、社会情勢、美術、音楽、社会学、経済、政治、さらに文学的面、工学的面などである。これらの科目に関しては、「学生時代にはあまり必要と思わなかったが、社会に出るとサービス業として必要性を感じる。」との意見もあるように、コミュニケーション手段としての教養の位置づけでもある。

さらに、教養ではないが、看護師が教えた基礎科目（看護に必要な数学など）、人間に関わる学問(生理学・解剖学・生化学)、看護技術（注射など）看護という専門職業教育に関する意見もある。

「While は、competence と performance について論述している。それによると competence の概念には、知識、技術、態度、performance 、そして十分のレベルが含まれているとし、competence は人が「知っていること」よりも「できること」に関連していると述べている。一方、 performance は、施設や同僚、上司の期待や仕事に関連したコミュニケーションの質と量に影響されるとしている。看護基礎教育では、competence の基礎を習得すると仮定すると、臨床現場では、competence の洗練と performance の方法論を学ぶことと考えることができ、臨床現場の持つ教育的機能は極めて大きい。」（井部 2002）

看護の場合、どれだけコンピテンシーが備わっているとしても、それを生かしていく必要がある。しかし、備わっていなければどうしようもないということである。このことについては、今回のインタビューからも明らかとなっている。看護学教育の評価をする手段の一つとして、コンピテンシーを評価することで、看護の大学化の評価できると考える。

カリキュラムについては、「看護系大学では卒業生が、「人の命」に直接かかわる仕事を専門としているだけに、各大学は安全で質の高いケアが提供できる人材を育成できるカリキュラムになっているかについて絶えず検証し、その結果に基づいてカリキュラムの内容を見直すシステムを作成しておく必要があるだろう。(新道 2002)」といわれている。このことを念頭においた教育が必要である。

最後に、『病院』において「現場はどうみる学卒看護師」看護師へのインタビュー結果(2002)と、今回看護師にインタビューの結果とほぼ同じである。このことは、今回のインタビューが福岡近県であるが、全国的傾向を示していることがいえる。

## 5. インタビューによる研究の限界

今回のインタビューは、ほとんどが福岡近県である。また、医師も日ごろより看護学教育などに関わったことがあるため看護学教育に対し好意的だったかもしれない。特に医師の場合、戦前、団塊世代や看護学教育に対し無関心となると意見が違ふ可能性がある。また、地域による差がある可能性もないとはいえない。

### 【注】

- 
- <sup>1</sup> ファーストレベルとは、継続教育の1つで、日本看護協会が各県支部で実施されている研修のことである。これを修了すると、セカンドレベル、サードレベルと看護管理の認定看護師への道が開かれている。
  - <sup>2</sup> ここでは、過去の使い方をしている。名称の変化も必要であることからである。
  - <sup>3</sup> 薄井担子氏は、宮崎県立看護大学学長で創始者でもある。日本で唯一と言ってよい「科学的看護論」を発表する。これは、1980年代に看護養成学校の看護過程に利用されている。人を全人的に捕らえようとしているものである。現在も、薄井氏は、この理論を使い看護学教育を実践されている。

### 【参考文献】

1. ホロウェイ&ウィーラー 野口美和子監訳 2000 『ナースのための 質的研究入門』医学書院
2. 島村忠義編 1984 『日本における臨床看護婦の職業意識構造に関する実証的研究』多賀出版株式会社



- 
3. 吉本圭一他 5 名 2001 「日欧の大学と職業 ―高等教育と職業に関する 12 カ国比較調査結果―」 No.143 日本労働研究機構
  4. ベヴィス・ワトソン 1999 『ケアリングカリキュラム―看護教育の新しいパラダイム』 医学書院
  5. 宮子あずさ 1994 「大学教育に対する期待と不安 「たかが大学」とわかりつつ大学化してこそ大学には意味がある」 看護教育 35(11) pp. 867-869
  6. 下山正徳・櫻美武彦 1998 「提言 看護大学校・看護専門学校・ならびにその看護教育のあり方についての提言」 病院 57(5) p.464
  7. 丸橋佐和子 2001 「臨床と教育の乖離」看護展望 1 増
  8. 吉本圭一 1996 連合総合生活開発研究所編 『21 世紀の「しごと」と学習ビジョン 生涯かがやき続けるために』 第一書林
  9. 村上友一 2002 「准看護婦問題の現在」 現代文明学研究 第 5 号 pp. 360-371
  10. 井部俊子 2002 「看護系大学新卒者の臨床実践能力」 61 (41) 病院
  11. 新道幸恵 2002 「看護大学の展望」 病院 61(4) pp.278-282



### 第三部 参考資料



## 参考資料（1）

### 外資系企業インタビュー用質問項目

#### A. 大卒者の採用について伺います（日本法人の場合）

1. 貴社における正規従業員数およびそこに占める大卒者（大学院卒含む）の比率をお答えください。

	所属の事業所	全社
従業員総数	人	人
大卒者の比率	%	%

2. 貴社における新規採用者について、以下のそれぞれの項目について、ここ2年間の状況をお答えください。

	事業所	全社
①新規に採用した大卒者数	人	人
②新規に採用した大学院卒者数	人	人
③①・②を含めて新卒者数		
④採用後2年間における大卒者および大学院卒者の離職者数	人	人
⑤外国人の大卒者の採用者数	人	人

3. 大卒者や大学院卒者の採用比率はここ5年間でどのように変化しましたか。当てはまるものに○をつけて、具体的な理由もお書きください。

	増えたー変わらないー減った	理由
大卒者	1    —    2    —    3	
大学院卒者	1    —    2    —    3	

- １．新卒－既卒
- ２．大卒－大学院卒
- ３．大卒に関して特定の学校の卒（指定校など）
- ４．事務系・技術系よりも細分化した職種の卒（職種別採用）

1. 求人広告
2. 民間の職業紹介機関
3. 職業安定所
4. 大学の就職課、就職センター
5. インターンシップ
6. 縁故
7. 研究室、教授の推薦
8. 「リクルーター」制度
9. その他（

- |                 | 重要でない |   |   |   | とても重要 |   |   |   |   |
|-----------------|-------|---|---|---|-------|---|---|---|---|
| 1. 学校歴          | 1     | － | 2 | － | 3     | － | 4 | － | 5 |
| 2. 大学の成績        | 1     | － | 2 | － | 3     | － | 4 | － | 5 |
| 3. 大学在学時の就業経験   | 1     | － | 2 | － | 3     | － | 4 | － | 5 |
| 4. 大学在学時の課外活動経験 | 1     | － | 2 | － | 3     | － | 4 | － | 5 |
| 5. 採用時の学力試験     | 1     | － | 2 | － | 3     | － | 4 | － | 5 |
| 6. 適性検査         | 1     | － | 2 | － | 3     | － | 4 | － | 5 |
| 7. 面接           | 1     | － | 2 | － | 3     | － | 4 | － | 5 |
| 8. その他 ( )      |       |   |   |   |       |   |   |   |   |

1. 在学中は何を学習してきたかを示すもの
2. 知識・技能が備わっていることを示すもの
3. 将来の訓練可能性を示すもの
4. その他 (

**B. 学歴・専門分野と仕事上必要な要件との対応関係についてお伺いします。**

1. 貴社では、特定の専門分野の学位を必要とする仕事はありますか。また、ここ数年、特定の専門分野の学位とその仕事との対応関係について、何か変化はありましたか（変化があった場合は、どの分野で、こういった変化があったのかについて、具体的にお答えください）。

2. 大卒者の多くが高等教育の学位など要求されていないような仕事に就いているとよく言われますが、ここ5年の間に、以前ならば大卒以下の学歴出身者が就いていた仕事に大卒者が就いているというようなことはありますか？

1. ほとんどない
2. たまにある
3. よくある                      →その理由や状況について、詳しく教えてください。

3. 以前なら大卒以下の学歴出身者が就いていた仕事に大卒者を採用する場合、その理由としてどのようなことが考えられますか。当てはまるものにいくつでも○をつけてください。

1. 労働市場において大卒者の供給が増えている
2. 本来要求されてきた教育レベルの就職希望者がいない
3. 大卒者の方がハイレベルの仕事へ素早く対応できる
4. 大卒者の方が高い社会的スキルやコミュニケーションスキルを持っている
5. 大卒者の方が組織の中で働くのに柔軟性がある
6. 要求されているレベルより高い教育レベルの従業員（大卒者）は、本来求められる教育レベルの者よりも、生産性が高い
7. 大卒者は、仕事（職場）に、本来求められているより高いスキルと知識を持ち込むようになった

- 8. 仕事内容が高い教育レベルを要するようになった
- 9. 変化を見通したりそれに対応したりする能力があるのは大卒者である
- 10. より高い人的資本を持つこと（より高い学歴を持つ者を雇用すること）は自社の競争力を高めることになる
- 11. 大卒者の方が、容易に組織風土になじみやすい
- 12. その他

4. (2. において「たまにある」「よくある」と回答した場合)、そのことによって仕事内容に変化が生じたということはありませんか。

--

5. 私どもがおこなった大卒者調査では、雇用と仕事がどの程度教育レベルと対応しているのかについて質問しています。日本の場合、大卒者の35%がどちらともいえないと感じており、大卒者の18%はあまり対応していないあるいは全く対応していないと回答しています。その結果について、あなたはどうおもわれますか。

--



C. 職務上必要な知識・技能と大学教育との関係についてお伺いします。

※ 以下の問（C・D・E）は、特に断りがない限り、入職後3年程度の従業員（場合によっては、代表的な誰か1人の従業員）を想定してお答えください。事務・営業系と技術系の職種で傾向が異なる場合は、その点も含めてご回答ください。

1. 最初に、貴社において大卒者の社員は、採用後10年程度（22歳～30歳代前半）で一般的にどのような初期キャリアを歩むのか、その概要についてお教えてください。

2. 大卒者（入職後3年程度）をご覧になって不足している能力があるとすれば、それはどのような知識・技能ですか。またそれは、出身大学、専門分野、学歴（学士／修士）によって異なりますか。具体的にお書きください。

3. 次のページには36項目の能力が挙げられています。これらは、職務（入職後3年程度）を遂行する上でどの程度必要と思われますか。該当するものに○をつけてください。また、職務上の必要性に対して、大卒者（入職後3年程度）の能力をどう評価されますか。該当するものに○をつけてください。なお、要求される能力や身につけている能力には個人差があると思いますので、平均的なイメージでお答えください。

職場での必要性

1=全く必要ない

5=とても必要

必要性に対する実力

1=不足

2=やや不足

3=十分

1-2-3-4-5	1. 幅広い知識・教養	1-2-3
1-2-3-4-5	2. 学際的な知識や考え方	1-2-3
1-2-3-4-5	3. 特定分野に関する理論的知識	1-2-3
1-2-3-4-5	4. 特定の分野で必要な方法論や分析方法の知識	1-2-3
1-2-3-4-5	5. 外国語の能力	1-2-3
1-2-3-4-5	6. コンピュータを扱うスキル	1-2-3
1-2-3-4-5	7. 複雑な社会・組織・技術の体系を理解する能力	1-2-3
1-2-3-4-5	8. 計画立案・調整・組織化の能力	1-2-3
1-2-3-4-5	9. 規則を現実の場面で柔軟に運用する能力	1-2-3
1-2-3-4-5	10. コスト感覚を持つてものごとに対処する能力	1-2-3
1-2-3-4-5	11. 情報やアイデアを収集し整理する能力	1-2-3
1-2-3-4-5	12. 問題解決の能力	1-2-3
1-2-3-4-5	13. 分析能力	1-2-3
1-2-3-4-5	14. 学習能力	1-2-3
1-2-3-4-5	15. 自分の仕事を客観的に評価する能力	1-2-3
1-2-3-4-5	16. 創造性	1-2-3
1-2-3-4-5	17. プレッシャーの下でも仕事ができる精神力	1-2-3
1-2-3-4-5	18. 緊密性・細部に目配りする能力	1-2-3
1-2-3-4-5	19. 時間を管理できる能力	1-2-3
1-2-3-4-5	20. 交渉技術・折衝能力	1-2-3
1-2-3-4-5	21. 仕事をするこへの心がまえや十分な体力	1-2-3
1-2-3-4-5	22. 体や手先を使う仕事の技能	1-2-3
1-2-3-4-5	23. 独力で仕事ができる能力	1-2-3
1-2-3-4-5	24. チームの中で仕事を遂行する能力	1-2-3
1-2-3-4-5	25. 自発性	1-2-3
1-2-3-4-5	26. 融通性・順応性	1-2-3
1-2-3-4-5	27. 自分の意見をはっきりと主張すること	1-2-3
1-2-3-4-5	28. 集中力	1-2-3
1-2-3-4-5	29. ものごとに没頭できる能力・資質	1-2-3
1-2-3-4-5	30. 誠実さ	1-2-3
1-2-3-4-5	31. ものごとを批判的に吟味・検討する能力	1-2-3
1-2-3-4-5	32. 話しことばによるコミュニケーション能力	1-2-3
1-2-3-4-5	33. 書きことばによるコミュニケーション能力	1-2-3
1-2-3-4-5	34. 自分とは異なる考えを理解し、受容する能力	1-2-3
1-2-3-4-5	35. リーダーシップを発揮する力量	1-2-3
1-2-3-4-5	36. 自分の責任で決定を下す能力	1-2-3

4. 前ページに挙げた 36 項目のうち、大学卒業時点で必ず身に付けておいてもらいたい能力がありましたら、いくつでも番号を挙げてください。また可能であれば、その理由についてもお答えください。

5. 上に挙げた 36 項目のうち、能力の定義が曖昧などの理由で回答しにくいと思われた項目がありましたら、いくつでも番号を挙げてください。また可能であれば、その理由についてもお答えください。

6. 貴社では、自然科学系分野（理工系など）の出身者が事務・営業系の業務に就いていることがありますか。ある場合には、人文・社会系分野（文学、経済、法学系など）の出身者と比較した際の、能力面での長所と短所についてもお答えください。

7. 私たちが行った大卒者調査で、「大学在籍中に獲得した知識や技能を職場でどの程度活用していますか」と尋ねたところ、「あまり使っていない」、「全く活用していない」と回答した割合がそれぞれ 32%、9%、「仕事をする上で高等教育の学習は無関係」と回答した割合が6%でした。この結果について、あなたはどのように思われますか。

8. 貴社では、従業員（大卒者レベル）の能力開発を行っていく上で、どのような方法を採用しておられますか。採用後 10 年程度までの従業員を対象にした研修プログラム等を具体的にお書きください。また、そこでどのような能力の向上を企図しておられるか、併せてお答えください。

**D. 大卒者の職務内容についてお伺いします。**

1. 大卒者の最初の数年間（3年程度）の職務内容は、明確に定義されており、記述できるようなものですか？

1. はい                      2. 多少は                      3. いいえ

2. 最初の数年間、大卒者に仕事上どの程度の裁量が与えられていますか。

3. 近年、大卒者の職務内容あるいは知識・技能に大きな変化をもたらすような労働環境の変化が生じていますか。生じているとすれば、それはどんなことですか。具体的にお答えください。

4. 今後数年間で、大卒者に対する労働需要は変化すると思いますか。変化するとすれば、どういった領域で増加あるいは減少すると思われますか。具体的にお答えください。

E. 大学教育のあり方について伺います。

1. 大学教育の質について、日頃何か感じておられることはありますか。特に、大学以外の教育機関と比べた場合に、何かありますか。

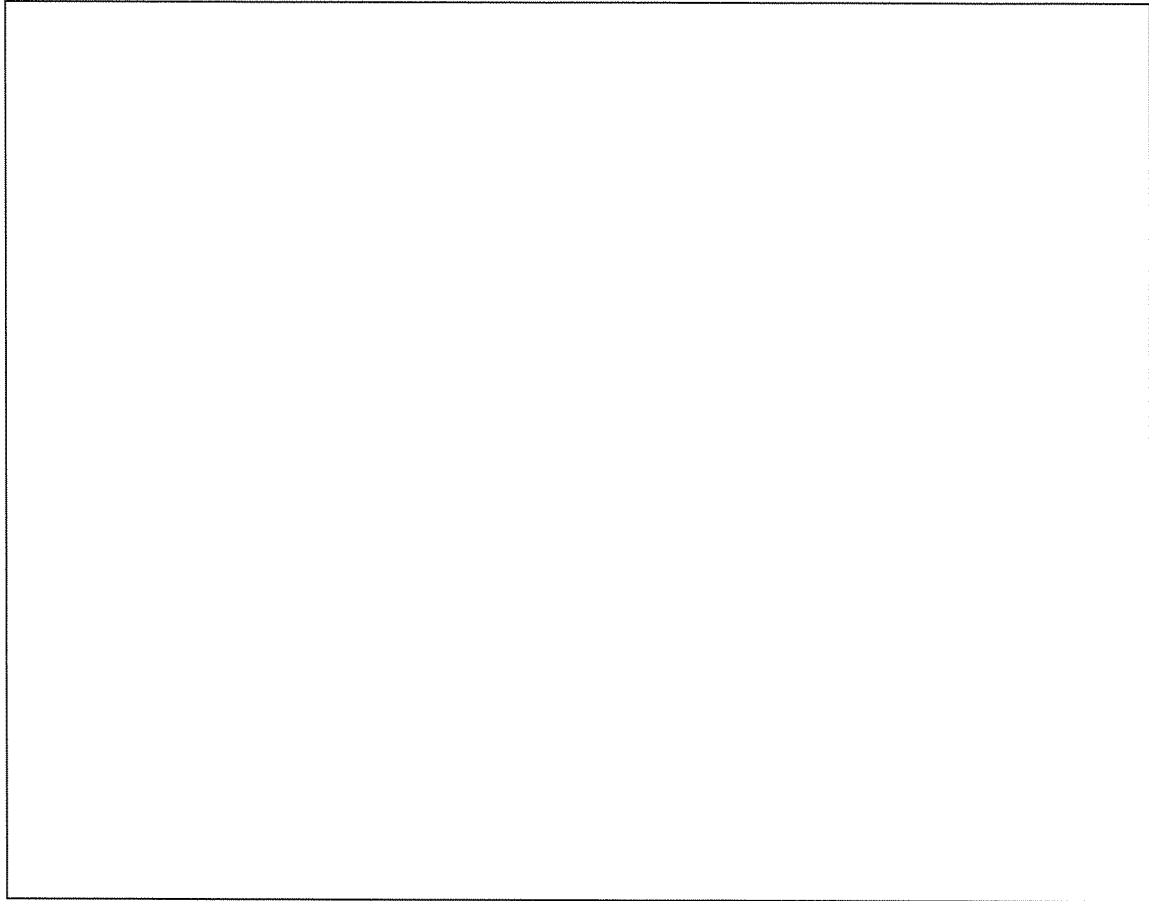
2. 貴社における大卒者の採用・育成のご経験に照らしてみた場合、大学において重要なのは次のうちどれだと思いますか。当てはまるものにいくつでも○をつけてください。

- (a) 学位や専門分野に対応した職業紹介やインターンシップをおこなう
- (b) 企業と大学とが協力して、仕事に必要な能力を明らかにする
- (c) 特定の専門分野に特化するよりも、幅広い分野を学べるようなコースを設ける
- (d) 特定の仕事に就くための職業専門コースを設ける
- (e) 学術的な（抽象的な）知識よりもむしろ、課題解決型学習を取り入れる
- (f) 専門職としての訓練をおこなうための継続（社会人）教育を充実させる
- (g) 学術的なトレーニングを重要視する
- (h) 教育の質を維持するための評価体制を整備する
- (i) 国際標準に対応したコースづくりをする
- (j) コースの多様化を進める
- (k) その他 ( )

3. 貴社では、大卒者とは異なるタイプの人材に対するニーズはありますか。具体的にお答えください。

おわりに

最後に、今回のインタビューでカバーされていない事柄で、あなたが重要だと考えている問題がありましたら、お答えください。



貴重なお時間を割いて頂きまして、本当にありがとうございました。





## 参 考 資 料 ( 2 )

### Features and challenges of higher professional education in the Netherlands

Egbert de Weert

(University of Twente, the Netherlands)

## 1 INTRODUCTION

It is a pleasure for me speak about the Dutch HBOs. This is the more so, since I am convinced of the important role of HBO in Dutch society and, as I shall emphasise here, this role will become increasingly important in the coming years. I say this as a university researcher who feels sympathetic towards the HBO. My research field is on labour market issues and I participate in an international network of researchers. In this network prof. Yoshimoto is a prominent member.

It is not by accident that the Dutch HBO is discussed in comparison with the Junior Colleges in Japan since both types of institutions have several elements in common. Both types aim at conducting in-depth teaching and research in specialised subjects and at developing abilities in the students which are required in vocational and/or practical fields. The names of the institutions in the national language are very different:

Junior Colleges: *tanki daigaku*

HBO: *Hogescholen voor Beroepsonderwijs*.

The Dutch name can be translated as: colleges for professional education.

In the international context the HBOs have adopted the name 'universities for professional education'. But formally in the Netherlands they have no university status and they cannot promote themselves as such.

In this presentation I shall outline some major features of HBOs and the place of HBO in the Dutch higher education system. In the second section I shall sketch the most important trends in HBO and innovative developments which currently are taking place. But allow me first to make a few remarks on the comparability of the Japanese and Dutch Higher Education System.

## 2 JAPAN – NETHERLANDS COMPARISON

Both the Junior Colleges and the HBOs were accepted in the mid 1960s as permanent institutions belonging to the higher education system, although both types have a longer history. But their position in the respective system is very different. In order to understand their position it is important to note major differences between the higher education system in both countries. In a chapter prepared for a book which soon will be published comparing Japan and the Netherlands with regard to the transition of higher education graduates to the labour market, we (dr. Nogata, dr. Yoshimoto and myself) came across important differences. It appears that Japan and the Netherlands are opposites. In some key words:

Japan: large, private education; diversified; hierarchical.

Netherlands: small, public, egalitarian, binary.

*Size of the system:* this is incomparable as in Japan there are 649 four-year universities and about 572 Junior colleges. In the Netherlands there are 13 universities and at present 47 HBO institutions.

*Private/ public:* In Japan higher education consists of a small public sector controlled by central and local governments, and an enormous market-driven private sector. 87% of the Junior Colleges is private containing around 91% of the student population in this sector. In the Netherlands private higher education hardly exists. All universities and HBOs are publicly funded (N.B. in HBO this concerns the initial or bachelor degree, the master degree is privately funded, except for a few cases). Only recently some private organisations are becoming active in this field but on a very limited scale.

*Hierarchical and diversified versus egalitarian:* Japan has a very diversified and hierarchical structure: prestigious national universities, middle-class universities, and junior colleges/ colleges of technology and science. Overall, the system is quite selective. The Dutch system is strongly egalitarian. There is a basic distinction between universities and HBOs, but within each sector of the binary line the differences in terms of status or quality are non-existent and generally universities can be compared on equal terms.

So compared to Japan, the Netherlands has a rather simple system. But on the systems level there are many issues that are on the policy agenda and I shall come back to this later. First I shall give some basic features of HBOs.

### 3 FEATURES OF HBOs

Although institutions which we now call HBO, existed for a long time back to the beginning of the 20<sup>th</sup> Century, it was not until 1968 when HBO was introduced as a separate type of education. Legally HBO remained in the area of secondary and vocational education. This situation involved a very detailed regulation of institutional affairs, severely restricting the further development of the HBOs. It was not until 1987 when a special law on HBO was implemented. This law in its turn has been incorporated in the Higher Education Law (1993) which applies to universities and HBOs. With this law HBOs are legally recognised as constituting part of the higher education system.

The development of the HBO was seen as attractive because

- in the process of massification of higher education, universities were not able to absorb large quantities of students, which from the government perspective was too expensive;
- there was an increasing need for institutions which, contrary to universities, are more vocationally oriented and prepare students for high qualified positions in the workforce. HBOs would be more responsive to employer's needs than universities who are less practically oriented;
- The HBO could be attractive for a varied student group who would otherwise not have entered higher education: students with various entrance levels, part-time students, students of different age groups.

Since its existence the relationship between HBOs and universities have been subject to much debate emphasising the similarities and the distinctions. For example, universities are more theory and research oriented, HBOs more vocational and applied. The orientation towards the respective professional sectors constitute the core of the identity of HBOs. Traditionally the links between HBO and the employment sector have been quite strong. Employers' organisations and branches of trade have been involved in education policies and advice on general curriculum matters.

Whatever the exact differences, let me just say that the relationship between universities and HBO is not a static one with clear demarcations between them. The distinctions are becoming more and more blurred. Moreover, the last few years show a growing collaboration between the two systems and some universities and HBOs have established close institutional arrangements.

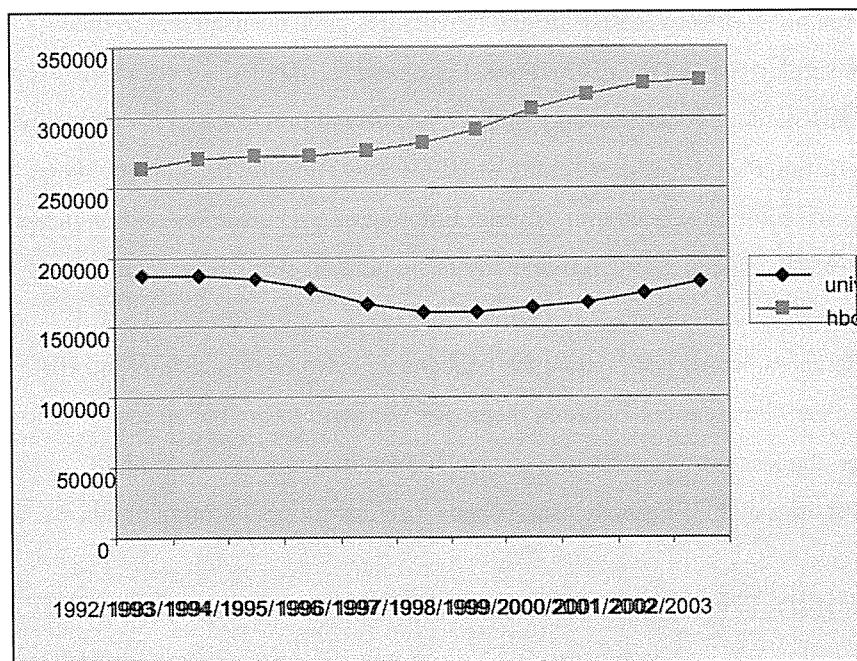
For the development of HBOs in the Netherlands, it is important to know that HBO institutions were originally rather small institutions each focusing on a very specific employment segment (for example, nursing schools, technical schools, schools for social work etc.). In order to strengthen the HBO sector, the government advocated a major structuring of the HBOs involving a

considerable increase of institutional size through merging institutions. The idea was to establish a limited number of multidisciplinary, medium sized institutions. This process started in the mid 1980s and the outcome is that the original 350 institutions merged into large to very large institutions. At present there are 47 HBO institutions, some of which are very large (larger than universities).

It is notable that merging took place between institutions which could be very different: technical school merging with nursing, with arts etc. This was seen as an attractive aspect of mergers. Departments which are very divergent in nature could benefit from each other in many respects. Multi-purpose institutions provide opportunities for students to take a minor in a field which can be far away from their major study. This is becoming an actual strategy nowadays whereby students are enabled to broaden their study programmes, as a contrast to narrow specialisation (I come back to this later).

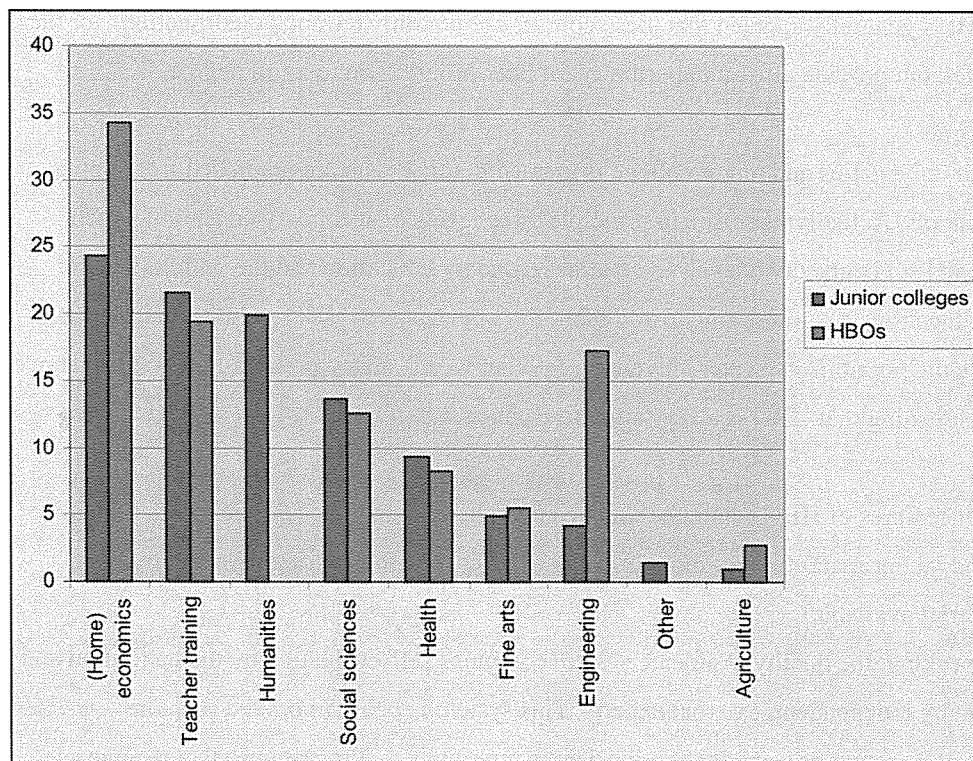
Another fact is that Dutch HBO, because of their size, cover a very broad range of studies. This is a particular feature compared to other non-university institutions in most other European countries (like Fachhochschulen in Germany which are more specialised in particular areas, or institutions in France). This broad range explains the large enrolments in HBOs compared to universities as the following figure shows.

Figure 1: Enrolment in Universities and HBOs 1992-2003



This figure concerns all students in higher education (about 65 % in HBO and 35% in universities). In 2003 there are about 324.000 students in HBO and 22 percent of them is studying part-time. Furthermore, 48% are men and 52% are women, an interesting fact compared to the student population of the Junior Colleges. This may also be explained by the enrolment in the different disciplinary areas as figure 2 shows.

Figure 2: Enrolment at Junior colleges and HBO by discipline (%).



Total figures: Junior Colleges 327680; HBOs: 323600

The HBOs show a larger enrolment in economics and in engineering. The variety of subject fields in each of these areas is in HBOs quite large. Economics, for example, distinguish different fields (in the sphere of commercial economics, finance, management and law).

The general course length in HBOs has undergone some changes. Originally there was quite some variation in duration between 2 and 4 years. Gradually these have been raised to a standard four-year. Some short-cycle programmes which are two or three years (the so-called 'associate degree') still exist, but these will no longer be recognised as a formal degree, but will be embedded as part of the four-year course from 2007 on. The general idea behind this standardisation of course length is related to the general qualification structure of HBOs. A four-year HBO course is in principle considered as a terminal qualification which is comparable to

a Bachelor degree (in the Bachelor-Master system which is currently being implemented in many European countries). HBO graduates have the opportunity to take additional courses in universities, but this is not a standard way. But increasingly HBO provide in the context of the bachelor-master system postgraduate courses (such as the 'professional master') and other advanced courses.

The standard four-year course is contrary to short-cycle courses in other countries such as in Japan, US, France and lately also in the UK where the so-called 'foundation degrees' have been established. It is generally adopted that these courses are not only terminal qualifications for the labour market, but provide also an opportunity for later progression to a full degree.

Admission to universities and junior college is granted to those who are graduated from upper secondary schools. Actually, there are in principle three levels of secondary education which qualifies for a HBO course: two levels in general secondary education and the middle-level of vocational education. It is interesting to add that 58% of entrants in HBO are also qualified and actually have the possibility to enter university. In other words, many prefer a HBO course above university, indicating that HBO is a very attractive option.

Several other features of HBO cannot be touched upon here. I shall discuss the topics of quality assurance and labour market issues more in detail at other meetings during my stay in Japan (written material available).

Generally speaking, the quality assurance system combines self-evaluation by the institution and an evaluation by independent, external experts. This system is being improved with the introduction of a system of accreditation for degree programmes. Programmes that receive a positive assessment are awarded a sign of quality by the independent accreditation organisation. Regarding the labour market, employers attach much value to the knowledge and skills HBO graduates have acquired. Graduates are generally well prepared to enter the world of work and their position on the labour market is well established.

#### **4 CURRENT DEVELOPMENTS IN HBOs**

In this second part I would like to touch upon some trends which presently are very actual in HBOs. The essential underlying theme concerns the strengthening of partnerships with industry. Looking at Japan, a similar theme has been mentioned by the Chairman of the Japan Business Federation, Mr. Hiroshi Okuda in his key note address at the World Gas Conference in Tokyo (June, 2003) entitled: "Challenges and perspectives of the Japanese economy and industry". He

mentioned one area of particular importance, namely to look for new approaches to strengthen the partnership ties among industry, academia, and the government. One approach Mr. Hiroshi Okuda mentioned was the promotion of personnel exchange between academia and companies.

In line with this I shall discuss four trends regarding the HBOs in the Netherlands.

#### **4.1 Contribution of HBO to knowledge transfer and circulation**

As in Japan the linkages with industry, employers and professional bodies are considered essential for higher education institutions to respond to their external stakeholders. There is increasing awareness that the idea of a linear process of generating, acquiring, and applying knowledge is no longer appropriate. In a knowledge-based economy, specific knowledge in its context is becoming more important than the classical scientific knowledge which is structured according to discipline. The Dutch National Advisory Council on Science and Technology Policy and the Educational Council in a joint report consider knowledge production as a circular process with feedback between knowledge that is generated through dissemination and application on the one hand, and through fundamental research on the other. These two councils advocate a strengthening of knowledge circulation by creating more systematic partnerships between higher education institutions and their external constituencies. Examples of concrete policies are: more exchange of personnel (including internships for teaching staff in industry), more collaboration on research and educational projects, more working visits, and more visiting lectureships from business.

In a similar vein the working group of the national employer's organisation and the HBO-council proposed to advance networks and encourage the circulation of knowledge between higher education institutions and industry. In particular HBOs should be transformed from an educational centre to a 'knowledge gate'. The government should facilitate this development further, for example, in the fiscal sphere and by utilising national budgets for innovative projects focused on knowledge circulation.

Quite recently, several HBO institutions have established partnerships with external organisations and signed covenants with the aim to strengthen the mutual orientation on developments in their professional field.

#### **4.2 New staff category and formation of knowledge groups**

Since last year the government has made funds structurally available (for a four-year period) to appoint lectures in HBO institutions. A lecture should not be associated with the traditional rank of lecturer or reader at universities. Being a lecturer in HBO has a highly qualified profile with much expertise in the subject field and in the professional domain. The leading idea is that

lecturers will not be appointed as isolated staff members, but as leaders of a so-called 'knowledge group' consisting of a group of 10-15 staff members. The knowledge group aims to enhance contacts and knowledge exchange with industry (for example in the field of applied and developmental research, and consultancy). Through such a circle the lecturer plays a crucial role as the 'external face' to strengthen the linkages between HBOs and industry and other organisations in a particular subject field. Lecturers are expected to acquire contracts from outside and to develop well-functioning professional networks.

The appointment of lecturers and the creation of knowledge groups will introduce more variation in the content and level of teachers' jobs. The teachers in a knowledge group will be able to further enhance their expertise through research activities and knowledge exchange with industry and public institutions. In 2002 about 60 lecturers have been appointed, a number that will increase substantially in the next few years.

#### **4.3 Professional profiles and competence-based learning**

In the last decade the HBOs have extended the number of courses to such an extent that employers complained that they lost the overview of the various programmes. Basic criticism was that the various programmes had been labelled with very exotic names which were non-transparent in terms of goals and content. As a response various committees tackled the question how to enhance the transparency of programmes for the labour market. The essential outcomes of these efforts were to design educational programmes according to a structure of national qualifications. In such a structure, the profile of a programme indicates as clear as possible what qualifications the graduate of a programme should possess. This has resulted in the agreement that 70 percent of the curriculum should consist of the common core and determined nationally. The other 30 percent is at the discretion for each individual institution with the purpose to stress distinctive features and to respond to regional labour markets. Basic idea is that for each educational programme professional profiles should be developed on the basis of three criteria:

- occupational standards should be developed by and determined by employer lead bodies (external validation);
- description of requirements from the world of work should be met by graduates;
- the context of organisations, (cluster of) jobs, the core activities and job tasks should be formulated.

From these professional profiles, accorded by the HBO-council, the educational profiles are to be derived. The professional profile contains the key qualifications. These qualifications comprise knowledge, understanding, professional skills as well as attitudes and personal skills that belong to the key elements of a particular occupational field. This policy of articulating the connection



between education and the labour market has been subject to much debate. Although it is generally believed that qualifications should be flexible and broadly applicable, enabling the graduates to transfer to other functions within the professional field or to pursue a particular career, there is also the risk of over-simplification and inflexibility.

A relatively new development is the tendency to formulate professional profiles in terms of competencies and to develop competencies as a basis for curriculum design. This is well established in medical education and it is gaining ground in other areas as well.

Competence-based curricula vary from the emphasis on input, that is the features of a person (combination of knowledge, attitudes and skills that have to be acquired) and approaches that emphasise the outcomes, that is the performance of a person. Competencies are derived from work activities, tasks, professional roles, features of the professional attitudes, as well as dilemma's and developments in the occupational practice. In the latter approach the future functioning of students in the workplace is taken as a touchstone.

Recently, the Dutch Inspectorate concluded in her evaluation report that competence-based learning in HBO has contributed substantially to the innovative character of HBO regarding new learning methods and the orientation toward the professional work.

The policy debate on competence-based curricula has been inspired further in the context of the discussion of the development of the bachelor-master structure in higher education. In the context of the Bologna Declaration (1999) an equivalence between degrees is sought with the underlying notion that graduates from different national higher institutions are able to perform similarly in the same job.

Apart from the movement to develop generic competencies for the different levels of degrees and diplomas, there is a trend to develop competency-based curricula according to behavioural and constructivist learning principles. The challenge is to develop learning environments in which students are challenged to learn in an active way and define competencies that enable them to function appropriately within a particular context. In this view competencies are part of a coherent whole in which the specific subject matter, knowledge, learning practices, practical and problem-solving skills, and individual skills are integrated and focused on a particular domain. This implies that these skills have a limited transferable value and are not easily applicable in other contexts. Rather than devising an extensive list of competencies, the basic idea of competence-based learning is the clustering of knowledge, skills and attitudes within the total curriculum, in combination with a clear link with the professional field. To prepare students for

the labour market implies that they are able to utilise their knowledge, skills and attitudes optimally and that they have the ability to acquire new knowledge and skills.

#### **4.4 Co-operative education**

The notion of partnerships between education and industry is also expressed in the promotion of co-operative education or work-based learning. This involves a combination of learning and work. In the last few years, arrangements between HBOs and other organisations have been established, mostly on a contractual basis. In these arrangements the responsibilities of each partner have been identified and the learning objectives throughout the learning path defined. Partners can be an individual firm, a consortium of firms and sometimes intermediate organisations like employment agencies. Another important characteristic is the requirement that the student has a contractual employment relationship with the employer in which the responsibilities and expectations are agreed.

Co-operative or work-based learning ( in Dutch the term ‘dual education’ is common) covers varying constellations of alternating work and learning. They differ in the momentum in which the confrontation with the workplace takes place. For example:

- Following a full-time first year at the institution, students alternate three periods in the workplace and six periods at the institution. Each period consist of a half year.
- In their fourth and last year of study students alternate working and learning particularly in small and medium sized companies (SME’s).
- Combination of working and learning throughout the HBO programme. From the first year on students are three days at the workplace and two days at school. This seeks to achieve a far-reaching synergy between working and learning without exceeding the nominal study duration. Credits can be earned for both practical and theoretical training.

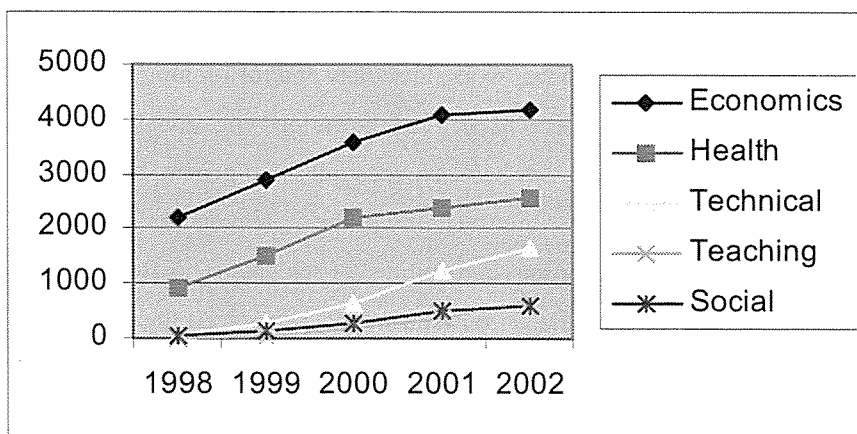
It is important to stress that cooperative education is more than ‘internships’ which are standard in HBOs. The basic premise of cooperative education is that the workplace is a crucially important site for learning and access to learning. Students do a considerable part of their programme at the workplace, but this constitutes an integrated part of the HBO curriculum. This on-the-job learning is particularly interesting for:

- individuals who do not opt for a fulltime higher education course and want to combine their studies with work,
- organisations who want to increase the educational level of a substantial part of their employees to a higher education level,
- individuals who otherwise would not opt for a higher education course at all.

The latter group is especially interesting for subject areas in which shortages on the labour market are occurring such as in the technical fields. For example, in the field of Life Science & Chemistry as well as in Civil and Chemical Engineering, programmes have started (in collaboration with the industry, for example with the Dutch Association for the Chemical Industry, VNCI) which attract an increasing group of students - mainly secondary level school leavers who are more interested in earning money in the short run than staying a long period in higher education. Rather than adopting all kinds of occasional jobs, they are offered a learning path in combination with a paid job. There is no doubt that for these different target groups cooperative education constitutes an attractive option. This is the more interesting since these programmes are linked with qualifications achieved in the vocational streams on the secondary level.

Figure 3 shows how the enrolment of students in cooperative programmes has increased quite consistently between 1998 and 2002.

Figure 3: Enrolment of cooperative students in Dutch HBO (Source: HBO-council)



Altogether in 2002 there are 33,712 students in these programmes, economics being the most popular, followed by the health sciences and the technical subjects. The proportion of these students compared to the standard programme varies considerably. In the health sciences this is about 10% (nursing amounts to 26%), whereas economics, technical subjects and social work are around to 3-4%. Teacher education and social work are still lagging behind but it is expected that these will have the potential of growing substantially due to the higher employment demand and the strong connections with their respective employment segments.

Since the number of graduates are still rather small, it is too early to investigate the effects of cooperative education on the labour market. But first data suggest that students who developed

their knowledge and skills in a realistic working context are better prepared for the world of work than their counterparts from the standard programmes. Graduates from cooperative education consider their current employment more appropriate to their level of education and to their knowledge and skills acquired in the course of study than those who did the standard programme.

#### **4.5 Towards an open educational system**

In the context of the discussion of the knowledge society, there is a growing awareness that learning is not limited to educational institutions: people learn everywhere and the demand for well-educated knowledge workers increases. Apart from specific expertise, it is considered important to develop competencies such as the capability to learn, to collaborate and to respond in a flexible way to changes in the workplace. Against this background government has acknowledged that vocational education is crucial for the development of the knowledge economy. Vocational education has been put high on the political agenda and the general goal is to strengthen vocational education as an equal learning path besides general (liberal) education on all educational levels.

The government has launched two reports which address the principal question how educational institutions can prepare students for their professional work, in society and for lifelong learning. One of the central policies is to improve the connection between the various vocational streams, both vertically within the vocational sector as well as between vocational and general education. Generally these policy papers envisage to increase the flexibility of the system and tailor-made programmes adapted to individual interests, ambitions and abilities of students. This flexibility aims to enhance the mobility of students within the various educational sectors. At the same time a more open system is envisaged in which 'to learn in practice' is a dominant feature. The permanent learning process will enhance a further advancement of competencies and skills necessary for the world of work. In such a view the boundaries between initial and post-initial education will be blurring. As the report states: 'what for one person is initial education, can be taken by somebody else in the framework of a post-initial course'. Especially in the vocational streams the distinction between initial and post-initial education is depending on the phase of the career of the individual student. The HBO plays a crucial role for providing courses in a flexible and tailor-made way, taking into account the individual needs and demands from student groups as well as the different qualities of students themselves.

## 5 CONCLUSION

Let me conclude by saying that the HBOs in the last two decades have developed very strongly both in terms of student growth, quality, and meeting societal demands. Similar to the Junior Colleges, the HBOs increasingly respond actively to the educational needs of a diverse range of students: not only people in the traditional student age group, but for a much wider group of students. In the context of the emerging knowledge economy, the HBOs are increasingly playing an important role. The chairman of the Dutch HBO-council states that the image of HBO still has to be improved, especially the revaluation of vocational education in broad sense. In his words: “In the biotope of merchants and preachers, vocational education in the Netherlands is often considered as a minor version of the general and academic education”. So in his view the merchants’ aspect is undervalued which, as he argues, should be changed and vocational education should be rewarded more in society.

This reference to merchants draws me back to the 17<sup>th</sup> century when the Dutch merchants were the only ones who were allowed to trade in Japan - and not the Portugese who were more priests. This took place through the Dutch trade post at Deshima, the artificial island in the bay of Nagasaki. The recent anniversary of 400 years of Japanese-Dutch relations could be used to strengthen the image of vocational education in both countries.

Thank you for your attention.



## 参考資料 (3)

### THE EVERLASTING CONCERN ABOUT QUALITY: QUALITY ASSURANCE, INDICATORS AND ACCREDITATION

Egbert de Weert  
(University of Twente, the Netherlands)

## 1 INTRODUCTION

In Western societies quality assurance has been high on the agenda for the last twenty years and governments are obsessed with the fear of loosing quality in their higher education systems. In many countries much energy has been devoted to develop and to improve the quality assurance system. Principal questions concern the function of quality assurance: has quality assurance basically a control function (accountability oriented) or should it have primarily an orientation towards the improvement of education and research? What is the role of external bodies in evaluating the quality of education? These and other questions have resulted in various quality assurance practices which can be quite different depending for example on the complexity of the higher education system in different countries (compare for example Japan and the Netherlands).

In my presentation I shall first discuss whether there is a quality assessment model (of teaching) which has a general applicability and which underlies most of the practices across countries. Next, the practices and experiences in the Netherlands will be discussed which strongly are based on self-evaluation reports by faculties themselves (internal evaluation process).

In the second part I shall pay attention to European developments regarding quality assurance in the context of the Bologna process. This involves a large-scale harmonisation of European higher education systems with the introduction of an educational system based on two main cycles (bachelor-master). In this context most countries have taken initiatives to implement an accreditation system in order to enhance transparency and compatibility of higher education systems across Europe. The recognition of bachelor and master degrees is the central outcome of this process. Moreover, governments are looking at each other in evaluating educational programmes and consider whether the quality of education can meet international standards. The

development of performance indicators for monitoring higher education, and the development of so-called descriptors are a case in point. These descriptors tend to be defined in terms of competences of graduates for the different levels of degrees and diplomas and in the form of subject benchmarks which are suited for international comparability.

In a way, quality assurance, the development of indicators/ descriptors and accreditation are rather close, and there are overlapping elements, but they are different in nature and they serve different purposes. It is an intriguing question whether these can be brought together in an overarching framework of quality assurance.

## 2 COMPARING JAPAN AND THE NETHERLANDS

In comparing the Dutch system of quality assurance with Japan, it is important to note major differences between the higher education in both countries. In a chapter prepared for a book on the transition of HE graduates to the labour market we (Naoyuki Nogata, Keiichi Yoshimoto and myself) came across important differences. It appears that Japan and the Netherlands are their opposites:

- the size of the system in both countries is incomparable: for example in Japan there are 649 four-year universities. In the Netherlands there are 13 universities and at present 47 HBO institutions.
- In Japan higher education consists of a small public sector controlled by central and local governments, and an enormous market-driven private sector. In the Netherlands private higher education hardly exists and only recently some private organisations are becoming active in this field but on a very limited scale.
- Japan has a very diversified and hierarchical structure: prestigious national universities, middle-class universities, and junior colleges/ colleges of technology and science. The Dutch system is strongly egalitarian. There is only a distinction between universities and HBO (institutions of professional education). Within each sector the differences in terms of status or quality are non-existent and generally universities can be compared on equal terms.

These differences in size and hierarchies have to be taken into consideration by discussing quality assurance systems in different countries and by considering the general applicability prevailing in one system to the other.



It should be added that in the Netherlands there is at present much debate on the egalitarian attitude in the current quality assurance system. For example, the Educational Council advocates to make quality differences more visible and the council expressed the view that the higher quality programmes should receive more funding. So the link between quality and funding, is on the policy agenda now. Also regarding research the current political climate is much in favour of performance-related pay, although the discussions have just started on the measurement of research quality. Is this according to the British method of the Research Assessment Exercise according to which each research group gets a mark between 1 and 5 and this mark determines the amount of money from government? Or are other indicators also involved, such as the amount of contract research? There is also a trend away from research funding on a broad scale, towards the setting of priority areas for research funding.

Despite the tendency towards more quality differences it is fair to say that the current Dutch system is quite egalitarian particularly as far as the quality of education is concerned. There are separate procedures for the assessment of teaching and research. In the following we concentrate on the quality assessment system of the educational process.

### 3 AUTONOMY AND QUALITY

The system of quality assessment in the Netherlands emerged from the new government strategy to strengthen the autonomy of the higher education institutions. This was presented in the influential policy document called HOAK (*“Hoger Onderwijs: Autonomie en Kwaliteit”*; Higher Education: Autonomy and Quality) published in 1986. By increasing the autonomy, the government seeks to create conditions to strengthen the adaptive capacity of higher education institutions to respond to the rapidly changing demands of modern society. The HOAK paper states that “We have to find mechanisms that stimulate the flexibility of the system; we have to increase the higher education system dynamics”. It is assumed that more autonomy with more responsibility will benefit the overall performance of the HE system, especially with regard to the two core components of education and research.

Essential in this view is that instead of an ex ante control of the performance of higher education (through detailed control of all kinds of inputs), an ex post evaluation of quality should be developed. The government would only check afterwards whether the *self-regulation* of the higher education system led to outputs in an acceptable range. Such a quality control system should not only consist of the monitoring and evaluation

activities of the institutions, but also of an 'independent' quality assessment by government.

So in this new steering philosophy autonomy and quality are closely linked: the higher education institutions were given more institutional autonomy on the condition that they would show that they 'deliver' quality.

In the development of a quality assurance system some important themes on the purposes of such a system became apparent which to date are still very actual:

- has the quality assurance system primarily a control function (accountability) or should it lead towards improvement of education and research? Although both aspects are considered important, the emphasis on one aspect may provoke unintended consequences for the other.

- is quality assurance predominantly an internal affair or a matter for some external agency?

- what is the focus and level of such a system? Should the level be the distinct disciplines, each study programmes or the institutions as an entity (incl. management)? Is the focus separately on teaching, on research, on management, other student support services (like library, administration, information technology) or would there be some interrelation between these?

Approaches towards these themes affect to quite some extent the institutionalisation of quality assurance. For example, there has been much debate about the tensions between accountability and improvement and the place of some external agency. If an external body can exert too much influence on the process and the desired outcomes, this may have unintended consequences for the internal process of quality control. In the Netherlands this tension became manifest in the role and responsibility of the inspectorate. Originally, the inspectorate was given much influence in developing and implementing a self-regulating system of quality control, but this task was claimed by the Dutch Association of Universities (VSNU), respectively the HBO-council.

Approaches regarding focus and level may be influenced by the diversity and complexities of the national systems. For example, in some countries with a rather diversified structure there is a focus on the whole of activities of an institution. Examples are the US and France. In other countries such as the Netherlands with a rather equal structure (within each sector of the binary line), the focus is on teaching assessments at programmatic level across the whole country.

## 4 QUALITY ASSESSMENT MODEL

The system of quality assurance as it developed in the Netherlands has been quite influential for quality assurance systems as these developed in many (continental) European countries. Before discussing the Dutch system more in detail, the question arises whether there is a general quality assessment model which can be regarded as having general applicability and underlying most of the practices across countries.

On the basis of the national assessment systems in Europe and influenced by US accreditation systems, the European Union and others proposed a general model of quality assessment (see Brennan & Shah, 2000). This model contains the four main elements:

- (a) a *national body* with responsibility for co-ordinating and setting out the procedures and methods to be used by HE institutions for the assurance of quality. Such a body should have legal status but be independent of government.
- (b) based on the procedures and methods set out by the national co-ordinating body, institutions should undertake regular *self-evaluation* and report to the co-ordinating body on a regular basis. For this process to be effective, the self-evaluation should be undertaken by the academic staff of the institution.
- (c) The institutional self-evaluation would form the basis of *an external peer evaluation*. Such an evaluation should include discussions with academic and administrative staff, students and alumni.
- (d) A *published report* setting out the findings of the peer review visit should be made. The main purpose of the report should be to make recommendations to institutions in order to help them improve the quality of their teaching and research.

This general model appears widely applicable and it has been influential in shaping developments in Europe during the last ten years. Certainly, there are differences regarding each of these elements. For example, the national body can be set up by government, or like in the Netherlands by the Association of Dutch Universities (VSNU) and HBO-council, or by an independent body like in France by the National Evaluation Committee (CNE). In other countries no single national body can be identified at national level (in Germany each state has its own agency) and more bodies exist along each other (such as in the US in the system of accreditation where each specialised field has its own body). Also Japan recognises two bodies, the National

Institution for Academic Degrees (NIAD), which has established a system for the evaluation of the national universities, and the Japanese University Accreditation Association (JUAA).

## 5 QUALITY ASSURANCE IN THE NETHERLANDS

It was equally self-evident that the universities and the *hogescholen* (HBOs)<sup>1</sup> developed separate approaches to quality assessment, although after a few years they ended up with very comparable procedures.

In developing the system, the Minister of Education & Science and the umbrella bodies of the universities, the Association of Universities in the Netherlands (VSNU) and the Association of *hogescholen* (HBO council), agreed in 1986 that the umbrella bodies would co-ordinate the procedures to assure the government that they ‘produced’ quality teaching. The focus was on accountability with a special emphasis on drop out ratios and time to degree. In the spirit of self-regulation, the government would not use the outcomes of the quality assessments for further changes to funding of higher education after the cut-backs of the period before 1985. So there is no direct link between the outcomes of the quality assessments and the funding of programmes. However, if a study programme was shown to be of low quality, and no improvements took place over a number of years, the government reserved the right to strike this study programme from the official register, meaning that its diploma would no longer be recognised officially and that it would no longer be funded by the government, nor would students have a right to the study grant every student of a recognised programme is given. For this purpose, the government introduced the Inspectorate for higher education (an agency which before 1993 did not exist for the universities). The major task of the Inspectorate is to carry out a ‘meta-evaluation’, that is the evaluation of the procedures and outcomes of the quality control system and to advise the minister on the results of follow-up actions undertaken by universities. This important role of the Inspectorate in the overall system of quality assurance has, however, not prevented that in the hands of the umbrella bodies, the governmental goals of accountability and quality improvement changed to quality improvement and accountability, in that order.

---

<sup>1</sup> HBOs: Universities for Higher Professional Education.

## 5.1 Principles and procedures

An essential characteristic is that assessments are undertaken at the programme level, that is the collection of courses leading to the degree level (equivalent to the Master's level). Programmes are assessed discipline by discipline on a six-year cycle on a nationwide level. VSNU together with the universities are responsible for the organisation and design of the system.

The procedure closely accords with the elements of the general model as outlined before. The sequence is in the following four steps:

### *a. Self-evaluation (internal)*

The procedure starts with a self-evaluation which is the cornerstone of the system and which is intended to outline the strength and weaknesses of the programme. The emphasis is on the contents and academic level of the programme. The VSNU guidelines specify that the following issues should be covered in the self-evaluation:

- Mission, objectives and goals (level and profile of the programme)
- Structure and content of the programme
- Learning and teaching environment (including examination methods)
- Number of students and completion rates
- Curriculum organisation (including counselling and supervision)
- Graduates and how they fare on the labour market
- Organisation and personnel policies
- Facilities and infrastructure (lecture halls, library, laboratory, computers etc.)
- International elements of the programme
- Internal system of quality assurance (e.g. systematic recording of student progress, systematic programme evaluation etc.).

These issues contain both quantitative and qualitative material. Quantitative material is strongly contextualised: to understand basic figures not in an isolated way, but to relate them to other aspects of the programme (compare also the recent discussion on indicators in: Yonezawa & Kaiser 2003; Arimoto et al 2003).

### *b. Visiting committee (external)*

A visiting committee is appointed by the VSNU/HBO-council and consist of four experts from with the discipline itself. Care is taken to ensure their impartiality. In addition there is someone with expertise in educational evaluation and a student member. These experts are normally sought in the university, professional organisations

and societal organisations. More than in universities it is quite standard in the HBOs to have also representatives of employers organisations.

The same visiting committee visits all the programmes in the same discipline in all universities. The committee bases its work on the self-evaluation report and on their own observations during two-day *site visits* to each of these faculties interviewing a very extensive group of staff members on different positions in the faculty. In addition, the committee considers examination papers, syllabi, masters theses (a cross-section of these are reviewed).

At the end of each visit, preliminary comments and judgements about the study programme are given by the chair of the visiting committee. The final version of this text, after being commented by members of the department concerned, is included in the national, public report of the visiting committee.

*c. Published report and follow-up*

This national, public report contains a comparative analysis of all the programmes as well as a separate discussion of each individual programme indicating their strengths and weaknesses.

To accomplish the two goals of improvement and accountability, the report of the visiting committee must give an indication to the institutions of the quality of their programme and how this can be improved, and must provide an insight into the quality of the different programmes in the discipline. Regarding the improvement aspect, the university organisation (faculty board, central management of the university) are important as is the Inspectorate of Higher Education.

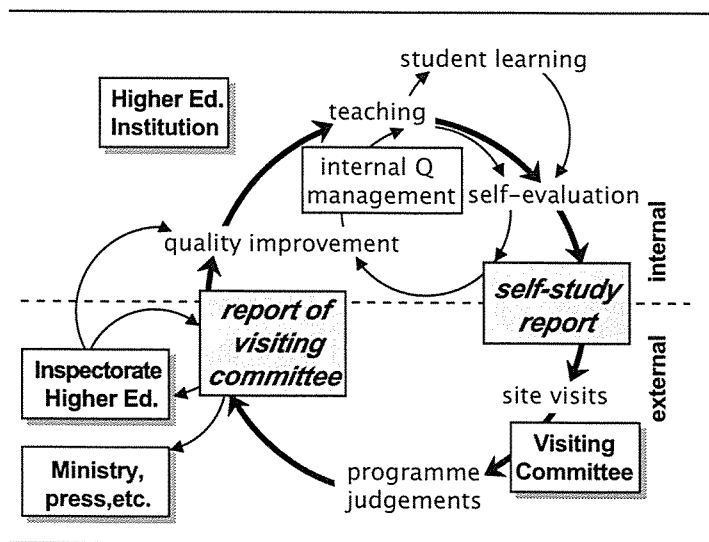
As said before, the Inspectorate is charged with a meta-evaluation, that is the evaluation of the procedures and outcomes of the whole quality assurance process. In addition the Inspectorate can, if desirable, organise its own quality assessment procedures. Furthermore, the Inspectorate monitors the measures being taken in a university to address the recommendations made by the visiting committee. It advises the Ministry on the results of follow-up actions undertaken by institutions if the outcomes of the report of the visiting committee show that the quality of a particular programme needs extra attention.

Although, as said before, there is no direct link between quality and funding, the Ministry might on the basis of the analysis by the Inspectorate decide to withdraw a particular programme from the register of recognised (and government funded) programmes.

Thus, the role of the Inspectorate should not be obscured in the Dutch quality assurance system. Although the VSNU is the national co-ordinating body with responsibility for undertaking the external quality assessment, the overall evaluation and follow-up of the outcomes of the evaluation for each individual programme is the responsibility of the Inspectorate which reports directly to the Ministry of Education.

The following figure represents the whole cycle of the quality assessment system.

**Fig. 1 Self-evaluation and Visiting Committees in Assessment of Teaching**  
(Source: Westerheijden, 1997).



This procedure is in operation since the academic year 1987–1988. Every year the VSNU appoints a number of ad hoc visiting committees to evaluate all programmes of study in their respective disciplines, thus covering all programmes of study in a six-year cycle. In the HBO-sector the procedures are essentially the same. The guidelines for self-evaluation emphasise more the applicability and job orientation of programmes. There are also differences regarding the composition of the visiting committees in both sectors. While the VSNU mainly appoints academic peers, the HBO-Council searches for members who are active in those professional areas related to the educational programme under review.

## 5.2 Experiences and results of the quality assurance system

Two cycles of the quality assurance process have been carried out now. The whole procedure is quite satisfactory, although certainly issues arise about the investment that

is needed for such a procedure, the quality of the reports, and the follow-up of the recommendations by the visiting committees. Since the second round which started in 1993, the Inspectorate checks whether the universities react adequately on the visiting committee's remarks (also in a mid-term review, three years after a visiting committee report is published). The Inspectorate does not prescribe a certain way of follow-up, but only requires that some follow-up is planned. If this does not take place, the Ministry can issue a 'yellow card', i.e. a warning that unless thorough improvements are made soon, the programme would be removed from the central register of educational programmes. To date, only in a very few cases a warning was issued, indicating that this threat of sanctions has been sufficient to induce the wanted improvements.

According to Frederiks who researched the follow-up in Dutch universities 53% of the recommendations were followed by action. 7% were discussed and resulted in actions before the visit of the committee. 34% were discussed but not followed by action because the faculty believed that the recommendations were wrong, too costly or still under consideration. In 6% of the cases the recommendations were neither discussed nor followed by action (Frederiks, 1996). It is a generally adopted view that sanctions will not follow, when institutions seriously consider the recommendations and observations of the visiting committees in the context of their policy regarding the quality of teaching, and argue why recommendations are not followed. But in practice the Inspectorate and universities may have different views on this.

An important question is whether the self-evaluation study as carried out by the department is just an information-gathering exercise or whether it is a genuinely critical self-evaluation. In the former case the self-evaluation is meant to meet the requirements of the external visiting committee. Experiences learn that self-evaluation is not conceived just as a form of window-dressing: to show the external world how well we perform. Rather, it is common that the self-evaluation reports contains the strengths and also the weakness of the programme. This is confirmed by the fact that a large portion of the recommendations of the external visiting committee are in fact drawn from what the faculty itself had concluded in their self-evaluation report. So in a way the external visiting committee 'legitimises' changes that were already considered desirable from within the faculty. In such an ideal form the self-evaluation study should perform the following functions (Brennan & Shah, 2000):

- promote processes of internal quality assurance;
- serve as internal preparation for a visit of the review committee;
- provide background information for the review committee.



If these functions are performed well the self-evaluation reports are the cornerstone of the quality assurance system. Through the self-evaluation process, faculties should become aware of their strengths and weaknesses. This constitutes a basic condition for quality assurance systems which have a built-in facility for learning and change, even if no external committee were involved. As Jeliaskova & Westerheijden (2002) put it: 'quality assurance systems need to be able to evolve, while maintaining the delicate balance between the functions of improvement and accountability, even if all other conditions (i.e., external aspects) remain equal' (p. 434).

## **6 NEW DIRECTIONS OF QUALITY ASSURANCE**

### **6.1 European developments**

The last few years have witnessed a large-scale restructuring of higher education systems across Europe with the introduction of a system essentially based on two main cycles, undergraduate and graduate'. Reasons for this operation as expressed in the so-called Bologna Declaration (in 1999) are:

- to increase 'the international competitiveness of the European system of higher education' and
- to promote mobility within Europe by overcoming obstacles both for students during their studies and for the graduate labour market.

In restructuring the national systems, an important role is attached to quality assurance as being the mechanism to provide transparency and compatibility of the higher education systems in the European countries. The Bologna Declaration, however, uses rather broad terms when it states: 'Promotion of European co-operation in quality assurance with a view to develop comparable criteria and methodologies'. The following Prague meeting in 2001 is more explicit: 'Ministers recognised the vital role that quality assurance systems play in ensuring high quality standards and in facilitating the comparability of qualifications throughout Europe'.

In line with this Bologna-process, the European Network of Quality Assurance (ENQA) has advocated 'a common framework of reference' for action at the European level, in addition to national-level activities. In a critical essay Westerheijden (2003) has challenged the extent to which this Europeanisation of quality assurance has added-value and considered this from the side of quality assurance 'supply' and from the point of view of the customers of quality assurance information.

Apart from the possible added-value, it is interesting to see what developments are currently taking place on the European level. Generally, national systems are developing accreditation systems thereby linking recognition issues (common standards on degree-level) and quality issues. An inventory (Westerheijden, 2003) shows that in 2003 almost all European countries defined their system as including some type of accreditation<sup>2</sup>. The pattern, however, is quite diverse. Some countries have established national agencies, whereas others have accreditation only for professional fields by professional associations, others regard the state ministry as 'accreditation agency'. As the inventory shows, comparable methods for accreditation schemes are virtually absent and the types of evaluation processes underlying the approval decision in accreditation schemes vary widely.

## 6.2 Descriptors and indicators

In order to arrive at a common understanding of academic degrees, a first step has been made by accepting a set of descriptors (by several accreditation bodies) or standards in a way that would contribute both to harmonisation and to progress in assessment methodology. These descriptors focus on the output side of the educational process, namely in terms of the competencies of graduates. One project concerns the *Joint Quality Initiatives' Dublin Descriptors* (2000) which defines competencies at the bachelor and master level independent of disciplinary areas. It should be noted that the level of descriptors are minimum qualifications which every graduate should at least have. However, these descriptors tend to define the qualifications in terms of credit points and years of schooling.

Another initiative is the project '*Tuning Educational Structures in Europe*', which attempts to formulate a set of competencies for a number of disciplinary areas in order to arrive at international benchmarking standards. The discipline benchmarks are not meant to be obligatory, but serve as guiding principles on what the respective disciplinary community considers a 'good' graduate. Another follow-up project is TEEP, *the Transnational European Evaluation Project*. This project consists of applying a single set of outcome-oriented criteria to evaluations of study programmes.

---

<sup>2</sup> Only Denmark does not see any value in shifting from its well-functioning evaluation scheme in combination with state approval to an accreditation scheme in combination with evaluation activities.

Accreditation bodies in the future will have to collaborate with each other in developing international standards. They will invite international experts in their subject field to formulate domain-specific standards which can be used by the accreditation bodies in assessing the quality of programmes. The question can be raised what the linkage will be between the accreditation activities and the existing quality assurance system. In order to consider this question I turn back to the Dutch context.

### **6.3 Accreditation and quality assurance**

In the Netherlands on January 2003 the National Accreditation Council (NAO) has been established with the task to ‘accredit’ all bachelors and masters programmes in public and private higher education institutions. The NAO is organised along the bachelor–master model, and the reform plans include that accreditation will be mandatory for programs:

- to award recognised bachelor and master degrees
- to make their students eligible for study grants and loans;
- to receive state funding (for public higher education institutions only).

The NAO has developed a framework existing of six subjects on the basis of which assessment takes place. The main aspects are:

- objectives of the programme,
- programme,
- use of personnel,
- facilities,
- internal quality assurance,
- results.

In order to be accredited, all aspects have to be assessed as ‘satisfactory’. It should be stressed that the NAO does not replace the existing quality assurance system as outlined before. Rather, as the vice-chairman of the NAO states, the accreditation process should be connected as much as possible with the prevailing quality assurance system (Dittrich, 2003). This means that the internal self-evaluation report as such will not be included in the accreditation process. Only the visiting committee should consider whether the self-evaluation of a particular faculty has been suitable for the quality assurance process. The argument is that in this way there is more guarantee that

the faculty will give a fair self-analysis coupled with an internal discussion among all faculty members. This is a first condition for quality improvements. In other words, the improvement function of quality assurance will be maintained in the new emerging system.

Another remarkable position of the NAO is that ranking of programmes or institutions is not the purpose. The accreditation system is dichotomous: a programme is either eligible for accreditation or not. The NAO applies a rather broad framework which allows more differentiation of educational programmes. This makes it more difficult to draw up rankings and certainly this is not the purpose of the NAO.

## **7 CONCLUSION**

Quality assurance in Europe is entering a new phase due to international developments. There is convergence regarding a new model in which the accreditation takes a dominant place. The Dutch system maintains that ultimately the internal system of quality control and the quality of the graduates are the determining factors for the quality of the programmes.

The future will learn whether the benefits of national systems of quality assurance will keep their value and will not be overlooked in times of the internationalisation and standardisation of quality assurance.

This possible tension between national and international demands is also expressed by Arimoto et al when they question the impact of the introduction of standardised indicators among different social contexts. In their words:

“Current trends in globalisation increase the necessity for international discussions and/ or joint networks to formulate international indicators. At the same time, data collection by international organisations can be criticised, if insufficient attention paid, in a balanced way, to the different social needs among the member countries.” (Arimoto et al, 2003: 170).

## REFERENCES

- Arimoto, A., A. Yonezawa, H. Fukudome & M. Takeuchi (2003), The Japanese perspective on the design and use of system-level indicators for higher/tertiary education. In: A. Yonezawa & F. Kaiser (eds.), *System-level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the twenty-first Century*. Bucharest: UNESCO-CEPES, 159-173.
- Brennan, J. & T. Shah (2000), managing Quality in Higher Education. An international perspective on Institutional Assessment and Change. Buckingham: Open University Press.
- CHEPS/CPB (2001), *Higher Education Reform: Getting the Incentives Right*, Den Haag: CPB.
- Dittrich, K. (2003), Valkuilen van accreditatie. *TH&MA*, 4-03, p. 25-29.
- Frederiks, M.M.H. (1996) *Beslissen over kwaliteit. Verklaring van besluitvorming over het gebruik van onderwijsvisitatierapporten in Nederlandse universiteiten*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Jeliazkova, M. & D.F. Westerheijden (2002) Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models. *Higher Education*, 44, 433-448.
- Joint Quality Initiative informal group (2000), *Towards shared descriptors for Bachelors and Masters*.
- Vroeijenstijn, T. (2003) *Similarities and Differences in Accreditation, looking for a common framework*. The Hague: NAO.
- Weert, E. de (1999), A macro-analysis of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 19, 57-72.
- Westerheijden, D.F. (1997) Quality assessment in Dutch higher education; Balancing improvement and accountability, in: *European Journal for Education Law and Policy* 1: 81-90.
- Westerheijden, D.F. (2003) *Accreditation between Bologna and Berlin*. Recent developments around quality assurance in the European higher education area. CHEPS (paper version).
- Yonezawa, A. & F. Kaiser (eds.) (2003) *System-level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the twenty-first Century*. Bucharest: UNESCO-CEPES.
- Yonezawa, A. (2002) The quality assurance system and market forces in Japanese higher education.

*Higher Education*, vol. 43, no.1, 127-139.

**Interesting websites:**

For Tuning-project, see:  
[http://europe.eu.int/comm/education/policies/edu/tuning/tuning\\_en.html](http://europe.eu.int/comm/education/policies/edu/tuning/tuning_en.html)  
For more information about the Joint Qualitative Initiative: [www.jointquality.org](http://www.jointquality.org)

# **Fitting to the job:**

## **The role of generic and vocational competencies in adjustment and performance**

---

Hans Heijke, Christoph Meng and Catherine Ris

ROA, Maastricht University and New Caledonia University



1

### **Agenda**

---

- Introduction
- Research questions
- Job matching and on-the-job training
- The data
- Allocation, Training and wages function
- Conclusion



2

## Introduction

**Matching theory** : Jovanovic (1979, 1984), Barron and Lowenstein (1985), Topel (1986)



importance of allocation process

**mismatch**



**need for training**

Becker (1964), Mincer (1974),  
debates: Brown (1989), Pischke (2000)



3

## Introduction

Characteristics of the postponed learning process:

1. Effectiveness of training =  $f(\text{skills})$

Vocational comp.

Bishop (1995)  
Campbell and Laughlin (1991)

Generic comp.

Stasz and al. (1993)

**training and initial education :**

complements

OR

substitutes

Baron, Black and Lowenstein (1989)

Brunello (2001)



4



## Introduction

---

Characteristics of the postponed learning process:

2. The actual adjustment to be made depends on the outcome of the graduate-job match

inappropriate field of study ?



misallocation



5

## Introduction

---

Specific **role** of generic and vocational competencies?

- Allocation process
- Return of training
- Wages



6

## Generic versus vocational competencies

$$HC_{i,t=0} = f(G_{i,0}, V_{i,0})$$

### Generic competencies:

- Combination of competencies providing a strong basis for further learning
- transferable between occupations
- only a vertical dimension
- constant level

### Vocational competencies:

- Combination of field-specific theoretical and methodological knowledge
- field specific
- vertical **and** horizontal dimension
- variable level
- training ↗ ↖ learning by doing

## Mismatch measures

competencies **requirements** characterise occupations

Mismatch measures :

Combine required and acquired level of competencies

- ✓ Horizontal dimension (e.g. business versus medicine)

*only for vocational competencies*

- ✓ Vertical dimension (e.g. low versus high)

## Research Questions

- Allocation model
  - Role of competencies in allocation over jobs
- Determinants of on-the-job training
  - To what extent can competencies mismatches explain who gets trained ?
  - To what extent are generic competencies and on-the-job training complements or substitutes ?
- Determinants of wages
  - What is the pay-off of training ?
  - To what extent do competencies mismatches reduce wages ?

## Job matching and on-the-job training

$$HMM_{ij}^* = \beta_1 W_{ij} + e_{1ij}$$

$$HMM_{ij} = 1 \text{ if } HMM_{ij}^* > 0 \text{ and } HMM_{ij} = 0 \text{ otherwise}$$

$$TR_{ij}^* = \delta_1 Z_{ij} + \delta_2 HMM_{ij} + e_{2ij}$$

$$TR_{ij} = 1 \text{ if } TR_{ij}^* > 0 \text{ and } TR_{ij} = 0 \text{ otherwise}$$

$$\ln w_{ij} = \gamma_1 X_i + \gamma_2 TR_{ij} + HMM_{ij}(\gamma_3 + \gamma_4) + u_{ij}$$

$$\text{Cor}(u_{ij}, e_{1ij}, e_{2ij}) = \rho$$



## The Data *(table 1)*

---

- Postal survey (99) among 94/95 higher education graduates
- 3089 Dutch graduates responded to this survey
- 42% University graduates
- 79% have a permanent job
- 82% have job that matches field of education
- 67% have gained additional training

11

## The Data

---

Using 36 competencies we built two clusters :

### 1. **Generic competencies :**

- Learning abilities
- Reflective thinking
- Problem solving abilities
- Analytical competencies
- Documenting ideas and information

### 2. **Vocational competencies :**

- Field-specific theoretical knowledge
- Field-specific knowledge of methods

12

## The Data

---

### Mismatch measures:

- The **vertical vocational competencies mismatch**  
(mismatch in level) :  
required level of vocational competencies - acquired level
  
- The **horizontal vocational competencies mismatch**  
(mismatch in type):  
question in the survey “relationship between the graduate's  
field of study and his or her area of work”



13

## Characteristics of Japanese graduates

---

	Mean	Std. Dev.
Gender: Woman	0.46	0.50
Age at time of survey	27.30	1.274
Full-time job	0.96	0.19
Permanent job	0.91	0.28
Further training	0.36	0.48
Level of generic skills acquired in high. educ.	3.16	0.70
Required level of generic skills	4.08	0.69
Level of vocational skills acquired in high. educ.	3.16	0.96
Required level of vocational skills	3.53	1.20
Working outside one's own educational domain	0.51	0.50
Tenure	45.33	15.51
Firm size	3052	8484
Working for a private employer	0.67	0.47
Log. Of hourly wage	2.55	0.48
N-cases	2625	



14

Dependant variable : working outside own domain ( $HMM_j$ )	
Independent variables	coefficient
Competencies :	
- Generic competencies obtained	0.373***
- Vocational competencies obtained	-0.222***
Experience during studies :	
- internship (1 to 6 months)	0.107***
- internship (> 6 months)	-0.027**
- employment related to study (1 to 6 months)	-0.317
- employment related to study (> 6 months)	-0.263
HBO graduate	-0.015
Gender : man	-0.110
Living as single	Ref.
Living with partner	-0.156*
Living with parents	-0.171
Living with other persons	-0.106
Importance given to usage of skills	-0.281***
Adaptability	0.109**

Dependant variable : Training participation ( $TR_j$ )	
Independent variables	coefficient
Competencies :	
- Generic competencies obtained	0.128**
- Vocational competencies obtained	-0.028
Competencies mismatches :	
- Working outside own domain ( $HMM_j$ )	-0.372
- $HMM_j \times$ vertical vocational mismatch ( $VMM_j$ )	0.093*
- working inside own domain $\times VMM_j$	0.016
Educational level mismatch :	
- same educational level required	Ref.
- higher educational level required (under educated)	-0.117
- lower educational level required (over educated)	-0.072
Correlation (misallocation and training)	0.344*
Number of observation	1778
Log-likelihood	-1839.89

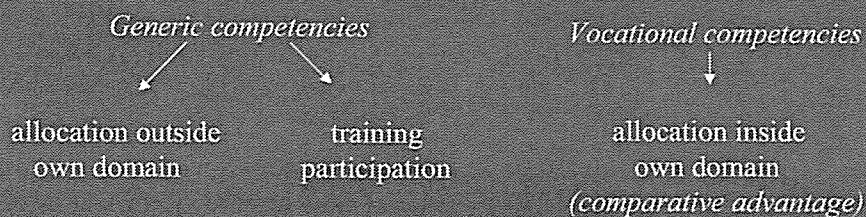


Dependant variable : log hourly wages ( $\ln w_{it}$ )	
Independent variables	coefficient
Working outside own domain ( $HMM_{jt}$ )	-0.110***
Training participation ( $TR_{jt}$ )	0.059***
$HMM_{jt} \times TR_{jt}$	0.035
$HMM_{jt} \times$ vertical vocational mismatch ( $VMM_{jt}$ )	0.003
Working inside own domain $\times VMM_{jt}$	-0.014***
Tenure (in months)	0.002***
$HMM_{jt} \times$ Tenure	0.001
Educational level mismatch:	
- same educational level required	Ref.
- higher educational level required (under educated)	0.038**
- lower educational level required (over educated)	-0.110***
$\lambda_1$ (misallocation)	0.022
$\lambda_2$ (training)	0.047*
Adjust. R <sup>2</sup>	0.285

## Conclusion

- Purpose:
  - Apply a distinction between generic and vocational skills to the allocation process and the return of on-the-job training
- We found:

generic and vocational competencies influence the allocation process and training participation (but not directly the wage)



## Conclusion

---

- We found:
  - initial vocational competencies (vertical or horizontal) mismatch reduces productivity
  - training and initial education (**generic** skills) are complements

**on-the-job training uses generic competencies to adjust  
vocational competencies to the requirement of the job**





平成 14 ～ 16 年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究 B(1)）  
平成 14 ・ 15 年度研究成果報告書（課題番号 14310128）  
研究代表者：吉本圭一（九州大学大学院人間環境学研究院助教授）

## 高等教育とコンピテンシー形成に関する日欧比較研究

---

発行年月日 2004 年 3 月 31 日  
発行・編集 吉 本 圭 一  
〒 812-8581 福岡市東区箱崎 6-19-1  
九州大学教育社会学研究室  
電話・FAX 092-642-3126  
印刷・製本 ㈱ミドリ印刷

---

