

大学生の学習意欲，エンプロイアビリティ， 自己効力感および職業意識の関係

——PBL型授業の観点から——

小川悦史

【目次】

1. はじめに
 2. 先行研究と仮説の設定
 3. 分析の方法
 4. 分析結果
 5. 考察
 6. 今後の課題
- 参考文献

1. はじめに

本研究は、PBL型授業を通じた大学生の学習意欲や職業意識が、エンプロイアビリティに与える影響、さらにはそれらが将来のキャリアに対する自己効力感に及ぼす影響について検討するものである。

わが国において人手不足と言われて久しい現在、それは若年就業者の減少が1つの要因として考えられる。内閣府（2014）によると、平成4年の18歳人口がおよそ205万人であったのに対し、平成26年の18歳人口はおよそ118万人にまで減少している。約20年の間に18歳人口は半数近くにまで減少したのである。また、それに伴い労働力人口についても減少傾向は顕著に見られ、15歳から34歳はほぼ毎年減少し続けているのが実情である（総務省統計局，2017）。

しかしその一方で、大学・短大への進学率はかつてよりも上昇し、文部科学省（2016）によると、平成4年には40%にも満たなかった大学・短大進学率が、平成28年には60%近くにまで上昇している。これは高等教育の発展段階でいうところのユニバーサル化段階に相当する（トロウ，1976）¹⁾。すなわち、こうしたユニバーサル化段階においては、それまで大学に進学しなかった層が大学教育を受け、新規大卒労働市場に参入するようになったことを意味している（濱中，2007）²⁾。

1) トロウ（1976）は、高等教育機関への進学年齢にあたる同世代の15%以内が高等教育機関に在籍している状態を「エリート段階」、15%から50%までの状態が「大衆化段階」、50%以上が「ユニバーサル化段階」としている。

2) 山田（2012）ではユニバーサル化段階について、教員の学生への関わり方が大幅に変容する段階で

また、こうした状況も相まって、大卒人材を受け入れる産業界にも変化があらわれてきた。具体的には、まず人的資源管理（Human Resource Management：以下、HRM）の変化として、人材の早期戦力化や教育訓練の縮小などが考えられる。2つ目に社会の変化として、知識基盤型の経済が進み、高等教育人材に対する多様な要請が強まってきたことが挙げられる（小杉，2007）。

こうした変化はなにも企業や社会だけでなく、受験生・在学生またはその親等，さらにはその影響を受ける大学自身にも見られるようになった。バブル崩壊後の1990年代半ば頃から新卒求人倍率は顕著な低下を見せ始め、1999年には0.99にまで落ち込んだ（リクルートワークス研究所，2017）。そうした厳しい雇用環境の中、大学には学生やその親等からの就職支援に対する期待が高まっていったのである。そして大学もまた、少子化の中で生き残りをかけて就職率向上を目指し、学生の就業力促進に繋がるような科目の導入を増やしたといえる³⁾（山本，2012）。その結果、現在では多くの大学で、キャリア教育などが広く導入されるようになった。

以上を踏まえると、キャリア教育などを通じた大学生に対する人材教育は、大学内だけに留まるものではなく、企業や社会などとも関係した人材育成活動の1つであり、学生が卒業後に関わる企業等でのHRMにも関係してくる重要な取組みといえる。

2. 先行研究と仮説の設定

2-1 PBL型授業

大学が学生に対してキャリア教育などを展開していく中で、その典型的な授業形態となっているものがアクティブ・ラーニング（active learning）である。アクティブ・ラーニングとは、課題研究やディスカッションなど、学生の能動的な学習を取り込んだ授業の総称である。また、それが示す授業方式や内容は非常に幅広く、その目的も大学や学部等によって様々である（谷口・友野，2011）。とりわけ、PBL（Project Based Learning）⁴⁾と呼ばれる授業は、アクティブ・ラーニングの代表的教授法の1つであり、初年次教育としても現在積極的に取り入れられている（山田，2012）。

PBLはKrajcik & Blumenfeld（2006）によると、教育論者であり哲学者でもあったJohn Deweyにより実践されていた能動的な探求が深い学びをもたらすという考え方に由来し

あるともしている。

- 3) 山田（2012）によれば、卒業時の質保証に向けた取組みとして、新入生を対象とした初年次教育が2000年代に入って急速に広まり、大学がより教育を重視する場へと変革していった。
- 4) 湯浅・大島・大島（2010）は学習効果が高いデザインとして2つのPBLを挙げている。1つはProject Based Learning（プロジェクト型学習）で、もう1つはProblem Based Learning（問題基盤型学習）である。両学習デザインとも、知識は学習者自身が自ら構築するもので、真正性の高い問題に少人数のグループで取り組み、教員はファシリテーターとしてサポートをするという枠組みが共通している。その一方で、Project Based Learningでは、学習プロセスが個別の実践に委ねられているのに対し、Problem Based Learningでは、学習プロセスが明確に定義され、それが活動デザインに反映されているという違いが指摘されている。

ている。それはその後、Dewey の弟子にあたる Kilpatrick (1918) をはじめとした研究者の間で精緻化され、1980年代後半頃から新たな学習方法として広まり始めた。具体的には、Kilpatrick (1918) が提唱したプロジェクトメソッド (project method) を基盤とする学習者主体による学習として形成され、教員が主導権を握り学生を先導する従来のシステム学習とは異なる授業形態で普及し始めたのである。しかしながら、その定義に関しては明確に定まっておらず、PBL として捉えることのできる学習は非常に幅広く、それぞれの研究で独自の見解がなされている (湯浅・大島・大島, 2010)。一方で、多くの研究で類似するような見解が挙げられていることもまた事実であり、以下では PBL に関するいくつかの定義を紹介する。

・ PBL は実務家が専門的領域において実際に取り組んでいる課題に、学生が同様の体験をすることで、深い学習をもたらすものである (Krajcik & Blumenfeld, 2006)

・ PBL は学生の思考力や課題解決スキルを向上させ、現実の課題に対応する能力の開発を可能とする学習手法である (Nation, 2008)

・ PBL とは課題解決プロセスを通して学生を指導する教育手法である。ここでは課題を自らの問題と捉え、計画を立案し、現実に基づいた検証をし、計画のデザインから遂行までの間に省察を繰り返すプロセスである (Wurdinger, Haar, Hugg & Bezon, 2007)

以上のように、PBL では実社会に繋がる本質的な課題が設けられ、学習者については主体的・自主的にその活動へ取り組むことが求められる (湯浅・大島・大島, 2010)。そうした取り組みにより、PBL の学習効果は、従来の手法による学習効果よりも優れているという結果が複数の研究から示唆されている (ex. Rivet & Krajcik, 2004; William & Linn, 2003)。また、PBL は学習環境をデザインするということでもあり (Krajcik & Blumenfeld, 2006; Genc, 2015)⁵⁾、洗練された学習環境が課題に対する学習者の積極的姿勢を維持し、深い理解や実践的な提言を可能とするようなプロジェクト活動へと繋がっている。

2-2 エンプロイアビリティ

PBL のように学習者が主体となって行われる授業において、その効果として期待されるものの1つに、エンプロイアビリティ・スキル (employability skill) の向上が挙げられる。エンプロイアビリティ・スキルとは、新人のスキルを高めるために不可欠な能力のことである (Jackson, 2013)。それは、専門的であったり、汎用的であったり、あるいは非技術的な側面などもつ能力のことである。また一般的には、チーム作業、コミュニケーション、自己管理などを行う際に必要となるような能力であり、高等教育機関の既卒者のみならず、在學生にも求められている能力といえる (Jackson, 2013)。より具体的には、

5) Krajcik & Blumenfeld (2006) は、PBL を効果的な学習環境を整えるためのアプローチであると捉え、そのための5つのポイントを挙げている。1. 意味のある重要な課題解決である、2. 学生は真正性が高い課題の解決を模索する、3. 学生・教員・メンバーは協調的活動を通じた課題解決を模索する、4. 学生は課題解決のプロセスでテクノロジーを利用する、5. 学生は課題に取り組むことで具体的な成果を挙げ、それをクラスで共有することで全体の学習に繋がる。

たとえば経済産業省が2006年に掲げた大学生向けの社会人基礎力（前に踏み出す力・考え抜く力・チームで働く力）や、ジェネリック・スキルと呼ばれるコミュニケーション能力、対人関係構築能力、課題解決力などは、エンプロイアビリティ・スキルの1つと捉えることができる。しかし、こうしたエンプロイアビリティについては、多くの研究において曖昧に使われていることもあり（Clarke, 2008）、一貫した統一的な定義も存在していないのが現状である（山本, 2014）。

エンプロイアビリティとはもともと、雇用する（employ）と能力（ability）を組み合わせた概念で、「雇用される能力」や「雇用可能性」等と訳されることが多い（山本, 2012）⁶⁾。また、HRMの分野においても研究対象の1つとして、仕事そのものやキャリアなど、多くの観点から説明されている概念である（Clarke, 2008）。たとえば、Sanders & de Grip (2004) はエンプロイアビリティについて、個人が予測する労働環境の変化に対して積極的に対応しながら、労働市場で求められ続けるための意欲や能力のことで、労働者個人の市場価値を表すものだとしている。同様に de Grip, van Loo & Sanders (2004) でも、労働環境（需要要因）の変化を予測し、それに積極的に対応することで、労働市場（供給要因）において当該労働者が必要とされ続けるために求められる意欲や能力を表す概念で、組織の人的資源開発施策によってそれは促されるとしている。また、Clarke & Patrickson (2008) では、1つの組織で雇用の保障がされにくい現代において、キャリアを見つめ直し、自らにとってより良い雇用関係を見出すため、個人が組織の内・外において仕事を獲得するための能力だとしている。さらに Fugate, Kinicki, & Ashforth (2004) でも、労働者がキャリア開発機会を見出し、その実現を可能にするための主体的能力だと位置づけている⁷⁾。

またこれを一般の労働者ではなく、大学生のエンプロイアビリティとして考えてみた場合、「卒業後、その適性・能力にふさわしく、持続可能で満足し得るような雇用を獲得するための能力を中心とした特性」（山本, 2012）などと捉えることができる。大学生にとってのエンプロイアビリティとは、学生から社会人への移行期にあたる機会を指し、一般の労働者のように比較する対象があるわけではなく、個人の機会が主な問題となる。すなわち、キャリア・トランジション（career transition：キャリア上の移行・転機）の意味合いが強く、移行（参入トランジション）を円滑に行えるかどうかが焦点となる（山本, 2012）。

6) エンプロイアビリティという用語は20世紀初頭にイギリスで Beveridge によって紹介されたことがはじまりとされる。

7) わが国におけるエンプロイアビリティは、日本経営者団体連盟教育特別委員会（1999, pp.7-8）が、次の2つを包含するものだとしている。①労働移動を可能にする能力、②当該企業で発揮され、継続的に雇用されることを可能にする能力。①は組織を越えて通用する能力で、柔軟な適応力も備えた市場価値の高い人材を指している。一方、②は特定の組織における長期的な継続雇用を意味している。しかし、こちらも実際には、企業内でジョブローテーションをはじめとした幅広い異動の可能性は常にあり、①のように柔軟な適応力なども求められることは十分に考えられる。そのように考えると、いずれにおいても企業内外の労働市場で発揮され続ける能力と捉えることができる。

以上のようなエンプロイアビリティに関して、その影響要因を検討する際に有効となる理論として、自己決定理論 (self-determination theory) (Deci & Ryan, 1985) がある。自己決定理論とは、人に選択の自由を与えると、その人の自信や興味などが促進され、自主的に行動するようになるというものである。エンプロイアビリティが雇用を獲得する可能性を高めるものだと考えれば、エンプロイアビリティの向上は、その人が仕事を選択する際の自己決定の幅をより広くし、やがてそれが内発的動機づけへと繋がることを意味する。これを大学生のエンプロイアビリティで考えた場合、そのスキルの向上は、これから直面する就職活動 (キャリア探索) への自信や不安の払拭、さらには積極的な行動 (活動) へと繋がっていくことが考えられる。

それではエンプロイアビリティを向上させるためにはどうしたらよいか。そこで考えられるのが、PBLのような授業による学習効果への期待である。すなわち、学生の主体的な学びによる取組みにより、エンプロイアビリティ・スキルが向上すると考える。学習活動とエンプロイアビリティとの関係を明らかにした研究は決して多くないが (De Vos, De Hauw & Van der Heijden, 2011)、たとえば、Van der Heijden, Boon, Van der Klink & Meijs (2009) では、通信制大学の職員に対して行った分析において、職務関連に関する正規の学習活動が、エンプロイアビリティを構成する多くの要因に対して有意な影響を与えていることが示唆されている。また、Froehlich, Beausaert & Segers (2015) では、将来への見通しや目標志向によって生じる内発的なモチベーションが従業員の学習活動に影響し、そうした学習活動はエンプロイアビリティを促進するであろうという概念モデルを提起している。さらに、学習活動に関する研究ではないが、Koen, Klehe & Van Vianen (2015) では自己決定理論に基づき、再就職に対する内在化されたモチベーションが、エンプロイアビリティの構成要素に影響を与えることを実証的に示している。

以上のようにエンプロイアビリティは、それが高まることで個人のモチベーションを促し、自らのキャリア等に対する自信などをもたらすと考える。またそのスキルについては、PBLのような高い学習効果が期待できる授業などを経験することで、いっそう促進されると考えられる。

2-3 学習意欲

現代の大学生はその学生生活において、かつてよりも授業をはじめとした学業を重視する傾向にあることが多くの研究で指摘されている (武内・谷田川・伊藤, 2005)。たとえば、溝上 (2004a) では、学生の授業出席時間数が1980年代後半から1990年代にかけて大幅に増加していると指摘している。その結果、高い授業出席率からもわかるように、大学生のキャンパスライフが勉学第一の傾向を強めているとしている。また同様に、谷田 (2006) においても、1990年代半ばから2000年代半ばにかけて、学生の授業出席率が大幅に増加していることが指摘され、加えて学生の「普通の講義」に対する重視度についても、90年代前半から2000年代半ばにかけて上昇し続けていることが明らかにされている。

こうした状況を受けて、大学生を対象とする研究においては、様々な視点から数多くの

調査・分析が行われている。溝上（2004b）では、大学生活に対する満足感やストレスなどの適応指標を使った研究が非常に多く存在することを指摘し、学業が広い意味で大学生の適応に影響を及ぼしているとしている。たとえば松島・尾崎（2012）では、学生の大学授業観が、学業に対するリアリティショック⁸⁾や学習意欲・大学満足感などに及ぼす影響を調査している。分析の結果、授業に対して視野の広がりや充実度・他者との意見交換を期待する学生ほど（大学授業観）、講義内容に満足しており、学習意欲や学業満足感が高くなることが明らかとなった。一方、授業に対して義務や退屈を感じている学生ほど（大学授業観）、講義内容に不満を抱き、学習意欲も低いことが明らかとなっている。さらに、講義内容への不満は、学習意欲・学業満足度・大学生活満足感のいずれに対しても抑制効果をもたらし、授業観が講義満足に影響するだけでなく、学習意欲や大学生活そのものへの満足感にも影響を与えることが明らかとなった。また、平沢（2010）では、大学生の就職機会に関する分析を行い、大学の成績（優の比率）が就職結果（大企業への就職・公務員としての就職・初職が専門職・初職が就活開始時の希望した仕事）に有意な影響を及ぼしていることを明らかにした。これについて平沢（2010）では、大学の成績が具体的にどのような能力を表しているかは明らかでないが、大きなエネルギーを要する就職活動と成績を上げる能力とが意外にも通底しているのであれば、大学入学後であっても個人の力である程度は就職機会を変えることができると考察している。

しかしその一方で、いっけん積極的になったかのように見える大学生の学習態度は、実のところは現在も含め、消極的な側面が潜んでいることは長い間言われ続けていることでもある。たとえば、小林（2010）は大学生における意欲について、アパシー心理（張りのなさ・自分のなさ・実感のなさ・適応脅迫）と意欲低下領域（授業・学業・大学）との関係を重回帰分析により検討している。分析の結果、授業・学業・大学すべての意欲低下領域に対して、張りのなさが影響を及ぼしていることが明らかとなった。すなわち、張りのない時間や日々を過ごしていると強く感じる者ほど、とりわけ授業意欲が低い結果となった。また同様に、共分散構造分析における因果関係においても、張りのなさが授業意欲等を低下させ、学業意欲の低下をもたらすことが示唆された。一方、半澤（2009）では Locus of Control の観点から、学業に対するリアリティショックと意欲低下の関連について分析し、講義内容不満・教員不満・講義水準不満から構成される学業内容不満が、目的変数である学業意欲低下及び授業意欲低下それぞれに影響を及ぼしていることを明らかにした。しかしそれは、リアリティショックの原因を大学に求める External 群よりも、その原因を自分自身に求める Internal 群の不満の方が強い結果となった。これに関して半澤（2009）では、Internal 群のリアリティショックの高さは、その原因を自らに帰すことが出来ないと感じたときに生じると考えられ、外的なもの（大学）に帰さざるを得ない状況

8) 学業に対するリアリティショックとは、入学前に抱いていた大学における学業イメージや期待と、大学入学後に経験している学業との間の、現在におけるズレによって生じた否定的な違和感のことである（半澤，2007）。これは一部の学生に経験されるものではなく、多くの学生に経験される可能性のある現象と考えられる（半澤，2014）。

になった場合，大きな不適応感が生じるためだろうとしている。一方で External 群は，そもそもリアリティショックの原因を外側（大学）に置いているため，問題状況においてもあきらめや頭の切り替えなどの対処策が可能となり，大きな意欲低下にはつながりにくい可能性を指摘している。

以上のように，学業を取り巻く大学生の意欲については，様々な視点から近年多くの研究が行われるようになった。そうした中で溝上（2004b）は，学習意欲そのものに着目し，授業に限定されない一般的な学習意欲を指す「学業意欲」と，授業への積極的な参加行動を意味する「授業意欲」とに分けた研究を行っている。関西の国公立・私立大学1・2回生を対象としたその研究結果から，学業意欲は年次を経ても大きな変化は見られないが，授業意欲については年次を経るごとに著しく低下することが明らかとなった。これは学業意欲と授業意欲とがまったく異なるものであることを明らかにした結果であり，これらの意欲についての違いを十分に理解することが大学生研究においては今後重要な視点になるとしている。さらに溝上（2004b）では，大学生にとって学業の重要性はたしかに高いが，それは授業への出席などに多くの時間を費やすという意味での重要性であり，大学生活や人生にとっての重要性は必ずしもそこには含まれていないとしている。つまり，大学生にとっての授業意欲とは，学業全般に対するモチベーションの高さを表すものでは必ずしもないため，大学生の学習意欲に関する研究を行う際には，その研究目的と大学生が置かれている学習環境等を十分に考慮する必要があるといえる。

2-4 自己効力感

自己効力感（self-efficacy）とは，結果を導くために求められる行動を成功裡に遂行することができる強い信念のことである（Bandura, 1977）。つまり，特定の結果を導くことができるというある種の自信や自らの有能感を表す概念である。Bandura（1977）ではさらに自己効力感に関して，行動と直接的な関連があり，また結果を導くためにその人がどれくらい努力をし，困難に対してはどれくらい耐えることができるのかということ想定することができる概念だとしている。こうした自己効力感は，その後 Hackett & Bets（1981）や Taylor & Bets（1983）によってキャリア関連領域において適用されはじめた⁹⁾。つまり，進路の選択や進路目標を達成する際には自らの決定に自信を持つことが必要で，自己効力感のキャリア関連領域における活用の必要性がそこで唱えられたのである。浦上（1995）はこれを理論的な解釈から，進路選択に対する自己効力が強い者は，進路選択行動が活発であり努力も惜しまない。しかし一方で，自己効力の弱い者は，たとえそれが自らの人生の目的を達成するために必要なものだとして理解していても，進路選択行動を避けたり，不十分な活動に終始してしまったりしてしまうとしている。

Bandura（1977）により提唱された自己効力感⁹⁾は，社会的学習理論（social learning the-

9) Taylor & Betz（1983）により作成された CDMSE（Career Decision-Making Self-Efficacy Scale）はキャリアに関する意思決定についての自己効力感尺度であり，その後多くの研究で利用されている。

ory) や代理経験に基づくモデリングによる学習などで提唱された。その後、それらの理論は Bandura (1986) によって社会的認知理論 (social cognitive theory) として発展し、さらに Lent, Brown & Hackett (1994) によって社会認知的キャリア理論 (Social Cognitive Career Theory: 以下, SCCT) の提唱へと至った。SCCT とは、Bandura (1986) の社会的認知理論に基づくキャリア理論で、Bandura (1986) による三者相互的因果モデル (triadic reciprocal model of causality) に自己効力感、結果期待、個人的目標を追加することで、個人のキャリア発達を促す過程を説明するものである。すなわち Lent et al. (1994) によるモデルでは、自らを取り巻く環境的要因などからのみ進路が決まるのではなく、そうした状況に自己効力感、結果に対する期待、興味に基づく目標が影響を与えていくとしている。たとえば、このような環境的要因のみに頼らないキャリア選択行動の研究として小川 (2012) では、個人的要因に大学生の能力 (エンプロイアビリティ)、行動変数にキャリア探索行動をそれぞれ設定し、その関係を媒介する要因としてキャリア選択自己効力感を設定した。分析の結果、キャリア選択自己効力感の強い媒介効果が認められ、個人の能力を育成するだけでなく、学生の自信に繋がるような教育指導の重要性が示唆された。また、小川 (2013) では、個人的要因に前回同様大学生の能力 (エンプロイアビリティ) を設定し、その影響を受けるキャリア形成要因にキャリア選択自己効力感やキャリア探索行動などを設定した。さらに、エンプロイアビリティとキャリア形成要因との間にモチベーションとして、学生の興味とも関係する大学生活への意欲を設定した。その結果、エンプロイアビリティはすべてのキャリア形成要因 (雇用コミットメント・キャリア選択自己効力感・就職活動自己効力感・キャリア探索行動) を促進し、また複数の大学生活への意欲 (授業への取組みなど) がキャリア選択自己効力感やキャリア探索行動を促進していることが明らかとなった。

これらは既述した自己決定理論にも繋がるような分析結果であると考えられる。またそれと同時に、部分的ではあるが SCCT を参考とした分析モデルとして、エンプロイアビリティとキャリア変数 (キャリア選択自己効力感等) との関係の有効性が示唆された結果であるともいえる。本研究ではこうした結果を受けて、Lent et al. (1994) を一部参考とし、自己決定理論についてもそれを前提とした上で、これまで個人的要因として設定してきたエンプロイアビリティに学習意欲の影響を踏まえた上で、それに続く自己効力感との関係、さらにはそれらの要因に影響を与えると考えられる職業意識について、その影響力を検討する。

2-5 職業意識

仕事に関する能力や有能感などを考えていく上で、当事者である本人が職業や働くことそのものに対してそもそもどのような意識を持っているのかということ踏まえることは極めて重要である。職業や働くことに対して積極的な姿勢があれば、エンプロイアビリティや効力感にもポジティブな影響が出るのが期待できるが、逆に消極的であれば、そのような影響は表れにくいと考えられるだろう。たとえば、峰尾・田澤・梅崎 (2013) では、

大学生の時間管理とキャリア意識という観点から，このような自己についての意識の重要性を指摘している。つまり，大学生活での時間の使い方と職業生活についての意識との関係性を調べ，大学にいる時間が短い者ほど，将来の仕事でやりたいことにこだわり，出世願望も強いことがわかった。また，家で勉強している時間が長いほど，専門志向が強く，職業忌避を抑制することなども明らかとなっている。こうした結果は，学生のタイプごとに時間の使い方と職業生活への意識が異なることを示唆したものであり，状況に応じてそれらを踏まえた教育指導が求められるといえる。また，古市（2012）では，職業忌避的傾向の規定要因を検討するため，大学1・2年生を対象に調査が行われた。共分散構造分析の結果，一般的効力感→キャリア選択自己効力感・就業効力感→職業不安→職業忌避的傾向に至る一連のモデルの適合度の高さが明らかとなった。またこのモデルでは，キャリア選択自己効力感から職業忌避的傾向への直接の影響力も確認されていることから，両者に相応の関係性が存在していることも十分に推測することができる。

以上のことから，職業や働くことに対する自己の意識が本研究で使用する変数にも影響を与えることが考えられるため，職業意識を直接効果及び調整効果のための変数として設定する。

2-6 仮説の設定

本研究は Lent et al. (1994) および Deci & Ryan (1985) を参考に，小川（2012・2013）による研究を発展的に展開することを目的とした実証分析である。これまでの先行研究を参考に，PBL 型授業を経験した大学1年生の学業意欲・エンプロイアビリティ・キャリア選択自己効力感の関係を職業意識の観点から検討し，それぞれの影響力について以下の仮説に基づき検討する。

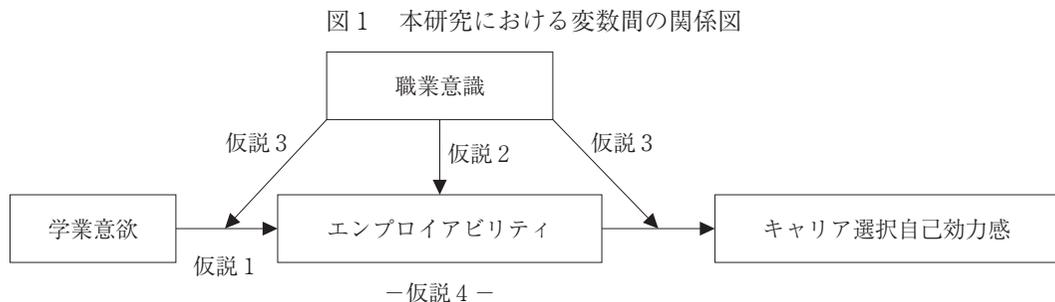
仮説1：学業意欲の高さはエンプロイアビリティを促進する。

仮説2：職業意識はエンプロイアビリティに影響を与える。

仮説2-1：職業忌避はエンプロイアビリティを抑制する。

仮説2-2：職業意識（職業忌避を除く）はエンプロイアビリティを促進する。

仮説3：職業意識は変数間の関係を調整する。



仮説3-1：職業意識は学業意欲とエンプロイアビリティとの関係を調整する。

仮説3-1：職業意識はエンプロイアビリティとキャリア選択自己効力感との関係を調整する。

仮説4：エンプロイアビリティは学業意欲とキャリア選択自己効力感との関係を媒介する。

3. 分析の方法

3-1 調査対象、手続きおよび調査期間

調査対象は都内私立大学Aの経営学部1年生である。PBL型の必修科目を履修している学生およそ160名に対し、科目終了時期にあたる2014年7月16日から8月6日に授業支援ツールを活用したweb上での調査を実施した。本研究における有効回答は108名である¹⁰⁾。

3-2 調査項目

(1) 学業意欲

PBLの特徴を踏まえた上で、溝上(2004)の学業意欲を中心に3項目を使用した。

(2) エンプロイアビリティ

小川(2012・2013)の結果を参考に、主体性・課題発見力・発信力・傾聴力・ストレスコントロール力に基づく合計15項目を最終的に使用した。これらは、労働政策研究・研修機構(旧日本労働研究機構)(2003)及び寿山(2012)の質問項目を参考としている。

(3) 職業意識

峰尾・田澤・梅崎(2013)を参考に、「職業忌避」「やりたいこと志向」「出世願望」「専門志向」から13項目を使用した。

(4) キャリア選択自己効力感

花井(2008)で使用されたキャリア選択自己効力感から10項目を使用した。これらは浦上(1995)によるキャリア選択自己効力感尺度で用いられた項目でもあり、CDMSEに基づくものである。

(5) コントロール変数

性別(0=「男性」, 1=「女性」のダミー変数化)及び年齢を設定した。

4. 分析結果

4-1 弁別妥当性および信頼性

エンプロイアビリティ、職業意識、キャリア選択自己効力感の弁別妥当性を検証するため、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。それぞれの結果は以下の通りである。

10) 本PBL型科目は、実際には将来のキャリアに向けたプログラムという位置づけよりも、マーケティングの知的刺激や能力を促すことを目的に、大手企業とコラボレーションで行われたPBL型科目である。

表1 エンプロイアビリティの因子分析 (n=108)

	F1	F2	F3	F4	共通性
自分の考えなどをデータ、事例、根拠などを示し、明確でわかりやすく伝えられる	<u>.781</u>	-.186	-.071	.181	.535
どんな人にも考え方や意図を明確に伝えられる	<u>.744</u>	.105	-.070	-.048	.583
必要な調査やデータ、情報の収集を行い、問題の所在を探ることができる	<u>.643</u>	-.114	.113	.095	.458
相手に自分の考えや気持ちを明確に伝え、論理的で説得力ある説明ができる	<u>.573</u>	-.102	.083	.024	.323
問題点を洗い出し、解決のための優先順位をつけることができる	<u>.498</u>	.195	.111	-.091	.462
複雑で曖昧な状況の中でも、問題点を明らかにできる	<u>.469</u>	.266	-.065	.233	.550
多くの中から価値ある情報を選び、情報間の関連を理解できる	<u>.455</u>	.099	.233	.019	.464
何事に対してもつねに積極的に取組む態度を維持している	-.047	<u>.832</u>	-.094	.065	.607
人並以上に情熱、使命感、達成意欲、問題意識などを持っている	-.252	<u>.743</u>	.107	.121	.481
他人まかせではなく、つねに自発的に行動している	.202	<u>.726</u>	-.141	-.236	.602
行動力があり、活力、気力を高いレベルで維持している	.172	<u>.567</u>	.211	-.168	.624
ストレスや緊張を、むしろ活力源やエネルギーにできる	.129	-.041	<u>.900</u>	-.034	.893
ストレスの多い緊張を要する場面でも、自分なりの有効な対処法がある	-.117	.321	<u>.381</u>	.293	.425
相手の言うことを注意深く聞き、相手の考え方や真意、気持ちを理解できる	.144	.154	-.140	<u>.650</u>	.551
相手の話や質問などを途中でさえぎることなく最後まで聞くことができる	.082	-.189	.137	<u>.354</u>	.160
固有値	5.755	1.584	1.166	1.025	

- 1) 因子負荷量は斜交プロマックス回転後のものである。
- 2) 下線は2項目を除き因子負荷量の絶対値が0.40以上のものを示す。

まず、エンプロイアビリティの因子分析では、一部の項目を削除した計15項目による結果が因子構成的純粋性が高く、解釈も妥当であると判断された。固有値1.0以上、累積寄与率63.537%で4因子が抽出された。その結果、第1因子が「発信力」、第2因子が「積極性」、第3因子が「ストレス耐性」、第4因子が「傾聴力」と解釈された(表1)。また、Cronbachの α 係数は、第1因子からそれぞれ「.845」、「.811」、「.664」、「.404」であった。第4因子が著しく低い値となったため、以降の分析からは除外した。次に職業意識に関して、固有値1.0以上、累積寄与率67.998%で最終的に11項目4因子を抽出した(表2)。第1因子からそれぞれ「職業忌避」、「安定志向」、「出世願望」、「専門志向」と解釈し、 α 係数はそれぞれ「.705」、「.721」、「.524」、「.637」であった。ここでも第3因子の値が著しく低かったため、以降の分析からは除外した。最後にキャリア選択自己効力感に関して、固有値1.0以上、累積寄与率61.620%で2因子を抽出した(表3)。先行研究においても類似した傾向が強いことから(ex. 浦上, 1995)、本研究でも抽出された2因子をそのまま使用することとする。それぞれ、「全般的キャリア効力感」「意思決定の主体性度」と解釈し、 α 係数は.877と.804であった。また、学業意欲に関する3項目についても $\alpha=.768$ で

表2 職業意識の因子分析 (n=108)

	F1	F2	F3	F4	共通性
将来、できれば仕事はしたくない	<u>.764</u>	-.092	.070	-.111	.640
私は将来、あまりがんばって働かず、のんびり暮らしたい	<u>.732</u>	.001	.153	-.058	.581
将来の職業生活については考えていない	<u>.565</u>	.099	-.181	.028	.368
自分に向いている仕事かわからない	<u>.475</u>	.137	-.146	.262	.316
将来、安定した職業生活を送りたい	-.101	<u>.765</u>	-.178	.053	.654
非正社員より正社員で働いた方がトクだ	.109	<u>.733</u>	.023	-.075	.529
将来は人よりも高い収入を得たい	.041	<u>.574</u>	.266	.094	.454
将来は仕事で有名になりたい	-.024	.231	<u>.766</u>	-.087	.613
将来は独立して自分の店や会社を持ちたい	.023	-.277	<u>.559</u>	.204	.406
将来の仕事に役立つ資格を取りたい	.048	-.014	-.032	<u>.854</u>	.701
専門的な知識や技術を磨きたい	-.136	.079	.224	<u>.461</u>	.355
固有値	2.472	2.322	1.626	1.060	

1) 因子負荷量は斜交プロマックス回転後のものである。

2) 下線は因子負荷量の絶対値が0.40以上のものを示す。

表3 キャリア選択自己効力感の因子分析 (n=108)

	F1	F2	共通性
自分の得意・不得意を理解すること	<u>.773</u>	-.194	.434
就職活動をうまく進めるための計画をたてること	<u>.767</u>	.099	.698
興味ある職業分野の会社や組織に関する情報を入手すること	<u>.693</u>	.019	.499
自分の性格を理解すること	<u>.665</u>	-.147	.333
自分が就きたい職業の採用状況に関する情報を入手すること	<u>.583</u>	.146	.475
将来、就きたい職業が何なのかをはっきりさせること	<u>.577</u>	.073	.395
仕事に対する自分の興味を理解すること	<u>.544</u>	.248	.538
キャリアの目標を達成するために、計画をたてること	<u>.525</u>	.309	.588
本当に就きたい職業なら努力を惜しまないこと	-.104	<u>.900</u>	.697
志望の職業に就くために粘り強く頑張ること	-.076	<u>.833</u>	.614
固有値	5.008	1.154	

1) 因子負荷量は斜交プロマックス回転後のものである。

2) 下線は因子負荷量の絶対値が0.50以上のものを示す。

内的一貫性が認められた。

4-2 仮説の検証

仮説1を検証するため、学業意欲を独立変数とし、エンプロイアビリティを従属変数とする重回帰分析を行った(表4)。その結果、すべてのエンプロイアビリティ尺度に対して有意なプラスの影響が認められた(発信力: $\beta=.243$, $p<.05$, 積極性: $\beta=.359$, $p<.001$, ストレス耐性: $\beta=.264$, $p<.01$)。これらの結果から仮説1は検証された。

表4 学業意欲とエンプロイアビリティとの関係

従属変数	発信力	積極性	ストレス耐性
性別	-.139	-.054	-.049
年齢	-.011	-.109	-.170
学業意欲	.243*	.359***	.264**
F 値	3.008*	5.748**	3.982*
R ²	.095	.142	.103

- 1) * : p<.05 ; ** : p<.01 ; *** : p<.001
- 2) R² は重回帰式の決定係数を示す
- 3) F 値より上に記載の数字はβ (標準偏回帰係数) を示す
- 4) VIF : 1.031~1.074

表5 職業意識が学業意欲と発信力との関係に与える影響

従属変数	発 信 力			
	モデル 1	モデル 2	モデル 3	モデル 4
性別	-.111	-.107	-.110	-.107
年齢	.019	.013	.016	.021
学業意欲	.143	.167	.131	.131
職業意識				
職業忌避	-.209*	-.223*	-.206*	-.213*
安定志向	-.242*	-.196*	-.236*	-.248*
専門志向	.206*	.172	.192*	.196*
交互作用				
学業意欲×職業忌避		-.253**		
学業意欲×安定志向			-.067	
学業意欲×専門志向				-.048
F 値	3.869**	4.709***	3.372**	3.325**
R ²	.187	.248	.191	.189
△R ²		.061**	.004	.002

- 1) * : p<.05 ; ** : p<.01 ; *** : p<.001
- 2) R² は各重回帰式の決定係数を示す
- 3) F 値より上に記載の数字はβ (標準偏回帰係数) を示す
- 4) VIF : 1.042~1.373
- 5) 表6及び表7も同じ

次に仮説2を検証するため、職業意識を独立変数とし、エンプロイアビリティを従属変数とする重回帰分析を行った(表5モデル1, 表6モデル5, 表7モデル9)。その結果、発信力に対しては、すべての職業意識が有意に影響を与えた(職業忌避: $\beta = -.209$, $p < .05$, 安定志向: $\beta = -.242$, $p < .05$, 専門志向: $\beta = .206$, $p < .05$)。積極性に対しては、職業忌避のみが影響を与えた($\beta = -.360$, $p < .001$)。ストレス耐性に対しては、職業忌避($\beta = -.200$, $p < .05$)及び安定志向($\beta = -.229$, $p < .05$)が影響を与えた。以上の結果から、仮説2-1はすべて認められ、仮説2-2についてはほとんど認められなかった。

表6 職業意識が学業意欲と積極性との関係に与える影響

従属変数	積 極 性			
	モデル5	モデル6	モデル7	モデル8
性別	-.027	-.025	-.027	-.035
年齢	-.092	-.096	-.091	-.095
学業意欲	.237*	.253**	.241*	.262**
職業意識				
職業忌避	-.360***	-.369***	-.361***	-.351***
安定志向	-.086	-.055	-.088	-.072
専門志向	.143	.120	.147	.165
交互作用				
学業意欲×職業忌避		-.168*		
学業意欲×安定志向			.021	
学業意欲×専門志向				.108
F 値	7.247***	6.975***	6.162***	6.433***
R ²	.301	.328	.301	.310
△R ²		.027*	.000	.009

表7 職業意識が学業意欲とストレス耐性との関係に与える影響

従属変数	ス ト レ ス 耐 性			
	モデル9	モデル10	モデル11	モデル12
性別	-.028	-.028	-.028	-.022
年齢	-.144	-.145	-.144	-.141
学業意欲	.217*	.222*	.215*	.198*
職業意識				
職業忌避	-.200*	-.202*	-.199*	-.207*
安定志向	-.229*	-.221*	-.228*	-.240*
専門志向	.119	.113	.116	.103
交互作用				
学業意欲×職業忌避		-.045		
学業意欲×安定志向			-.014	
学業意欲×専門志向				-.081
F 値	4.448***	3.819**	3.778**	3.899**
R ²	.209	.211	.209	.214
△R ²		.002	.000	.005

これにより、仮説2は一部で認められるにとどまった。

続いて仮説3の職業意識による交互作用効果を確認した。学業意欲とエンプロイアビリティとの関係における交互作用効果（仮説3-1）の結果が、表5モデル2～4、表6モデル6～8、表7モデル10～12である。分析の結果、学業意欲と発信力との関係に対する職業忌避の交互作用効果（ $\Delta R^2 = .061$, $p < .01$ ）と、学業意欲と積極性との関係に対する

図2 学業意欲と発信力との関係に対する職業忌避の交互作用効果

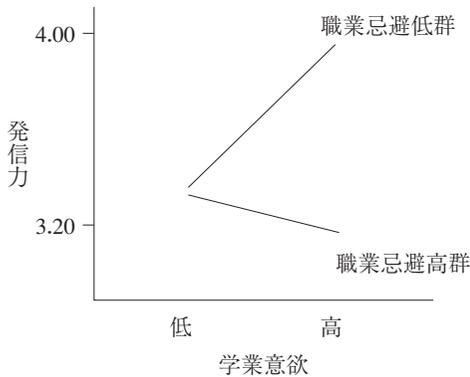
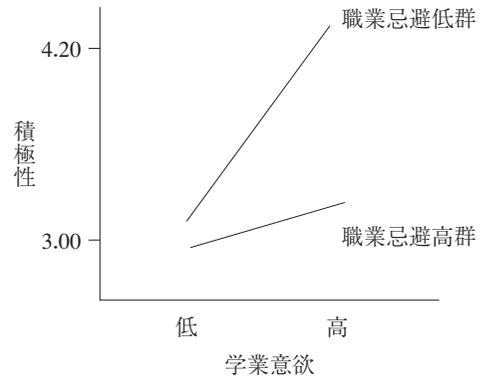


図3 学業意欲と積極性との関係に対する職業忌避の交互作用効果



職業忌避の交互作用効果 ($\Delta R^2 = .027, p < .05$) が認められた。この結果に基づき、高低群別の傾向を示したのが図2及び図3である。職業忌避が低い学生ほど学業意欲が高まるにつれて発信力も高まり、職業忌避が高い学生は学業意欲が高まっても発信力は低下する傾向が見られた(図2)。また、積極性に対しては、職業忌避が高い学生も低い学生もそれぞれ、学業意欲の高まりとともに積極性が高まるが、その傾向は職業忌避が低い学生ほど顕著であった(図3)。一方で、エンプロイアビリティとキャリア選択自己効力感との関係におけるキャリア意識の交互作用効果(仮説3-2)に関しては、いずれも認められなかった。以上の結果から、仮説3-1は部分的に認められたが、仮説3-2については認められなかったため、仮説3は一部で認められるにとどまった。

また、仮説としては設定していなかったが、仮説3-2の分析過程において、職業忌避のキャリア選択自己効力感に対する直接的な影響力が確認された。すなわち、全般的キャリア効力感に対する職業忌避の抑制効果 ($\beta = -.287, p < .001$) および意思決定の主体性に対する職業忌避の抑制効果 ($\beta = -.186, p < .05$) が認められた。

最後に仮説4を検証するため、Baron & Kenny (1986)に基づきエンプロイアビリティの媒介効果を確認した¹¹⁾。重回帰分析の結果、発信力・積極性・ストレス耐性いずれのエンプロイアビリティも、学業意欲と全般的キャリア効力感との間を媒介することが明らかとなった(部分的な媒介)。すなわち、学業意欲が直接的にキャリア選択自己効力感に与える影響よりも、エンプロイアビリティが両者の間に介在することで、キャリア選択自己

11) Baron & Kenny (1986) は媒介効果の検証として、①独立変数が従属変数に影響を与えている。②独立変数が媒介変数に影響を与えている。③媒介変数が従属変数に影響を与えていることを前提としている。さらに、媒介変数を加えることで従属変数に対する独立変数の影響が完全にみられなくなるか (perfect mediation), 低下しなければならない (partial mediation)。本研究でいうと、①学業意欲がキャリア選択自己効力感に影響を与えている。②学業意欲がエンプロイアビリティに影響を与えている。③エンプロイアビリティがキャリア選択自己効力感に影響を与えていることが前提となる。その上で、学業意欲の影響が完全にみられなくなるか、低下しなければならない。

効力感に対してより強い影響力が見られる結果となった。また、ソベル検定においても、エンプロイアビリティ（発信力・積極性・ストレス耐性）の媒介効果はそれぞれ有意であることが確認された（発信力： $Z=2.02$, $p<.05$ ；積極性： $Z=1.97$, $p<.05$ ；ストレス耐性： $Z=1.96$, $p<.05$ ）。

しかしその一方で、学業意欲と意思決定の主体性度との関係に対するエンプロイアビリティの媒介効果については、エンプロイアビリティと意思決定の主体性度との間に有意な関係が見られなかったため、すべて認められなかった。以上の結果により、エンプロイアビリティの媒介効果は、学業意欲と全般的キャリア効力感との間で認められた。

5. 考察

本研究は、PBL型の授業を通じた大学生の学業意欲・エンプロイアビリティ・キャリア選択自己効力感との関係を職業意識の観点から実証的に分析したものである。その結果、本研究で明らかとなったこととして以下に4点を挙げる。第1に、学業意欲がエンプロイアビリティに影響を与えていることが明らかとなった。PBL型授業に不可欠な学業意欲の高さは、発信力・積極性・ストレス耐性のいずれのエンプロイアビリティに対しても有意な影響を与え、それらを促進することが明らかとなった。溝上（2004b）によれば、学業意欲の高さを規定する要因は、学業への積極的な期待とその実現にある。それは学業への期待が認識として存在するだけでなく、それが具体的な行動を伴って実現されている状態を指している。本研究の対象となったPBL型授業は、高校までの授業とは異なる大手企業とのコラボレーションに基づくプロジェクト型授業である。大学、とりわけ経営学部に入学した学生にとってこうした授業は、学業への積極的な期待へ繋がるような機会であったことが推察される。現実の課題を扱い、実際の企業担当者から意見をもらいながら取り組むことができる本科目では、授業への期待に対して、行動を伴うような実現がされていたと考えることができる。溝上（2004b）が指摘するように、認識に行動が伴う状況こそが、学生たちを学業に動機づけると言えるのかもしれない。

しかしながら、ここで注意をしなければいけないこととして、本研究ではPBL型授業と学業意欲との関係を直接的に検証したわけではないという点である。つまり、PBL型の授業を経験した学生に学業意欲の変化等を確認したのではなく、あくまでPBL型授業に必要と思われる学業意欲の程度を確認したにすぎない。たとえば小川（2012）では、アクティブ・ラーニング型授業を受けた学生の履修前後におけるエンプロイアビリティの高さを比較したところ、科目履修後に期待したような伸びは示さず、むしろ多くのエンプロイアビリティは低下する結果となった。これについては、履修前に有していた自信が失われたこと（小川，2012）、学業に対するリアリティショック（半澤，2007）、学習意欲（授業意欲）は入学後に段階を経て低下すること（溝上，2004b）など様々な要因が考えられるが、いずれにしてもアクティブ・ラーニング型授業で学習意欲が向上したかどうかは疑問の残るところである。同様に、玉利（2011）でも、問題解決型学習法を導入することで学生の学習意欲向上を期待したが、そうした結果は得られていない。本研究においても、

PBL 型授業による学業意欲の向上が認められたわけではないという点は留意しなければならない。

第2に、職業意識に関してもエンプロイアビリティに対して一部影響を与えていることが確認された。学生の仕事に対する自らの考えが、発信力・積極性・ストレス耐性に影響していることが明らかとなった。特に、職業忌避と安定志向についてはその影響力が強く、職業忌避がすべてのエンプロイアビリティを抑制してしまう一方、安定志向についてもそれが高いほど、発信力とストレス耐性を抑制してしまうことが明らかとなった。

職業忌避に関して古市（1995）では、その傾向の強い者は仕事をするに対して総体的に否定的なイメージを抱いているため、仕事とは単調で充実感を持たず、苦しくて不愉快なものとして認識されているとしている。そうした状況ではエンプロイアビリティが高まることは期待できず、実際すべてのエンプロイアビリティ項目が職業忌避によって抑制されていた。これはエンプロイアビリティを促進するものではなかったが、職業忌避が持つ意味を考えれば、想定した通りの結果であったといえる。

一方で、学生の安定志向がエンプロイアビリティを抑制していたことに関しては、有意な影響を与えるという意味では仮説を支持する結果であった。しかし、本来想定していた安定志向に対する期待とは異なるものであったことも確かである。つまり想定としては、安定志向の学生ほどエンプロイアビリティが高まると考えていたが、実際はその逆の結果となった。本研究における安定志向とは、功利主義的な考えを前提とするような職業生活上の安定という意味合いが含まれていたため、それが発信力やストレス耐性の抑制につながったのかもしれない。つまり、言われたことはやるが、そこに自分にとっての大きな見返りなどが伴わなければ主体性などはなく、受け身で取組む姿勢が発信力やストレス耐性の低下として表れたのかもしれない。しかし本研究でこれ以上の解釈は適切でないため、継続的な研究課題として、安定志向と能力開発やキャリア形成変数との関係については今後の検討課題としていきたい。

第3に職業意識、とりわけ職業忌避による、学業意欲とエンプロイアビリティ（発信力および積極性）との関係に対する調整効果が認められた。すなわち、学業意欲がエンプロイアビリティ（発信力および積極性）を促進する効果を、職業忌避が抑制していることが明らかとなった。ここでも職業忌避による影響力の強さが表れたが、一方でエンプロイアビリティとキャリア選択自己効力感との関係における職業忌避の調整効果はまったく認められなかった。エンプロイアビリティやキャリア選択自己効力感に対する職業忌避の直接的な影響力を考えると、調整効果がまったく表れないということは意外だが、もしかすると古市（2012）の研究とも関係するのかもしれない。古市（2012）では、職業忌避が自己効力感の弱さに影響を与えるのではなく、自己効力感の弱さが職業忌避をもたらすとしている。両変数のこうした関係性が職業忌避の調整効果にも関係しているのかもしれないが、ここでの解釈についてはさらなる研究が求められる。

第4に、エンプロイアビリティの効果として、学業意欲と全般的キャリア選択自己効力感との関係に対して、エンプロイアビリティの媒介効果が認められた。すなわち、学業意

欲が直接的に自己効力感へ与える影響よりも、エンプロイアビリティが両変数を介した影響力の方が強いことが明らかとなった。本研究では、エンプロイアビリティがもたらす影響力として自己決定理論を前提としたが、学業意欲→エンプロイアビリティ→自己効力感という一連の流れが成立したことで、エンプロイアビリティの向上が内発的動機づけを促す状態にあることが示唆されたといえる。またこれは、渡辺(2016)によるエンプロイアビリティモデルの研究とも符合する結果といえるだろう。渡辺(2016)では、自己調整学習と動機づけ理論をもとに、エンプロイアビリティの発達水準が2つあること(低い水準と高い水準)を見出している。具体的には、大学生によるジェネリックスキルの自己評価(低い水準)が有能感と自律性の知覚(高い水準)に一定の影響力を及ぼすことを明らかにしたのである。これは本研究における学習意欲からキャリア選択自己効力感までの一連の関係性と類似する結果と考えられる。

さらに、本研究に関しては、小川(2012・2013)によるエンプロイアビリティと各種キャリア形成変数との関係にも見られたように、エンプロイアビリティの重要性があらためて示唆された結果となった。またそれと同時に、これまで扱ってこなかった学習意欲や職業意識との関係性についても確認することができたことで、小川(2012・2013)の分析モデルを発展的に展開することができたと考えられる。それに加えて、本研究ではLent et al.(1994)の理論モデルを部分的に参考としその有効性も確認できたことから、今後はモデル全体を実証的に検証することで、実際の学生指導の場面においてもその指標が大いに役立つことが期待される。

6. 今後の課題

今後の主な課題として以下に2点挙げる。第1に、理論に適合させた分析の必要性である。先にも触れたが、本研究では自己決定理論を前提に、エンプロイアビリティをLent et al.(1994)の理論モデルに加える形で分析を進めた。しかし、今回の手法はあくまでLent et al.(1994)のモデルを一部分だけ抽出して参考としたにすぎず、完全に理論にあてはめてその有効性を検証した研究とはいえない。つまり、今回の分析結果についても、たまたまこのような結果に至ったという偶然の可能性も決して否定はできないのである。Lent et al.(1994)のキャリア選択モデルで考えた場合、学習経験、自己効力感、選択に向けた行動のほかに、結果に対する期待、興味、目標設定などが最終的な達成に関与している。すなわち、自己効力感や結果に対する期待が、直接的に最終的な達成に影響を及ぼすとする関係と、達成までのプロセスにおいて、興味・目標設定・行動をそれぞれ順次媒介する関係とが指摘され、さらに目標設定と選択に向けた行動とが明確に分かれているという特徴がある。今後はこうした変数間の関係を俯瞰的に捉えることで、現実との比較や新たな課題などへの対応も考えていかなければならないだろう。

第2に、サンプル数に関する課題である。本研究では、都内私立大学Aの経営学部1年生のうち、有効回答として108名分のデータしか収集することができず、極めて限定的なサンプルであったことは否定できない。そのため、全国の大学1年生を代表するような

母集団による普遍的分析結果とは言い難く、1つの事例としての要素が強いと言わざるを得ないだろう。また、分析対象の代表性の観点からも、上記同様に偏りがあることは否定できない。たとえば、濱中(2007)では、大学の選抜制(入学難易度)を4つの類型に分けて、それぞれの類型に属する学生の就職活動に関する特徴を分析している¹²⁾。この分析から、とりわけ「私立C」の学生は、就職活動の開始時期がやや遅く、活動量も他の群の学生よりもかなり少ないことが明らかとなり、また内定時期のバラつきも大きく、内定を獲得できない者や途中で活動をやめてしまう者の割合も少なくなかった¹³⁾。しかし、こうした状況に対して濱中(2007)は、だからといって「標準的な就職活動」からの乖離の要因を学生の消極性のみに帰すべきではなく、可能な限り各大学にも就職に繋がるような支援が求められるとしている。つまり、大学により学生の特徴などは大きく異なるため、可能な限り各大学の状況に合った指導を実施することが現在の大学には強く求められている。そしてそれに伴い、研究の際にはそうした特徴の違いを踏まえたデータ収集を心掛ければ、普遍性が乏しいだけの偏った研究結果となってしまうだろう。

本研究を含め、大学生に関する調査研究は、特定の学生を対象とする事例研究のようなケースが非常に多いと思われる。そのため今後は、なるべく幅広い学生を対象とするような代表性や普遍性を備えた研究とその蓄積に努めていきたいと考える。

【参考文献】

- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986) The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, **51**, 1173-1182.
- Clarke, M., (2008) Understanding and managing employability in changing career contexts. *Journal of European Industrial Training*, **32**, 258-284.
- Clarke, M., & Patrickson, M. (2008) The new covenant of employability. *Employee Relations*, **30**, 121-141.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in behavior*. New York: Plenum.
- De Grip, A., Van Loo, J., & Sanders, J. (2004) The industry employability index: Taking account of supply and demand characteristics. *International Labour Review*, **143**, 211-233.
- De Vos, A., De Hauw, S., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2011) Competency development and ca-

12) 濱中(2007)は、旧帝大などの国立大学および偏差値57以上の私立大学を「国立I・私立A」、地方国立大学・公立大学を「国立II・公立」、偏差値56~46の私立大学を「私立B」、偏差値46以下の私立大学を「私立C」と分類した。本研究の対象となった私立大学は、「国立I・私立A」にあたる。

13) 本研究の対象校は、「私立A」である。

- reer success: The mediating role of employability. *Journal of Vocational Behavior*, **79**, 438-447.
- Froehlich, D. E., Beusaert, S. A., & Segers, M. S. R. (2015) Age, employability and the role of learning activities and their motivational antecedents: A conceptual model. *The International Journal of Human Resource Management*, **26**, 2087-2101.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004) Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, **65**, 14-38.
- Genc, M. (2015) The project-based learning approach in environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, **24**, 105-117.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981) A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, **18**, 326-339.
- 濱中義隆 (2007) 現代大学生の就職活動プロセス 小杉礼子 (編)『大学生の就職とキャリアー「普通」の就活・個別の支援ー』勁草書房 17-49.
- 花井洋子 (2008) キャリア選択自己効力感尺度の構成 関西大学大学院人間科学 **69**, 41-60.
- 半澤礼之 (2007) 大学生における「学業に対するリアリティショック尺度」の作成 キャリア教育研究 **25**, 15-24.
- 半澤礼之 (2009) 大学生の学業に対するリアリティショックと学業・授業意欲低下の関連ーLocus of controlの高低に応じた関連の違いの検討ー 共愛学園前橋国際大学論集 **9**, 27-37.
- 半澤礼之 (2014) 大学生の進学動機と学業に対するリアリティショック 北海道教育大学紀要 (教育科学編) **64**, 233-240.
- 平沢和司 (2010) 大卒就職機会に関する諸仮説の検討 荻谷剛彦・本田由紀 (編)『大卒就職の社会学ーデータから見る変化』東京大学出版会 61-86.
- 古市裕一 (1995) 青年の職業忌避的傾向とその関連要因についての検討 進路指導学会研究紀要 **16**, 16-22.
- 古市裕一 (2012) 大学生の職業忌避的傾向と自己効力感および職業不安 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 **151**, 43-50.
- Jackson, D. (2013) Student perceptions of the importance of employability skill provision in business undergraduate programs. *Journal of Education for Business*, **88**, 271-279.
- Kilpatrick, W. H. (1918) The project method. Reprinted in Schultz, F. (Ed.) (1995) *Nortable selections in education*. Guilford, CT: The Dushkin Publishing Group., Inc.
- 小林邦雄 (2010) 大学生の「意欲」に関する一研究 近畿大学生物理工学部紀要 **25**, 25-40.
- Koen, J., Klehe, U.-C., & van Vianen, A. E. M. (2015) Employability and job search after compulsory reemployment courses: The role of choice, usefulness, and motivation. *Applied Psychology*, **64**, 674-700.
- 小杉礼子 (2007) 大学生の就職プロセスの現状と大学の役割 小杉礼子 (編)『大学生の就職とキャリアー「普通」の就活・個別の支援ー』勁草書房 1-15.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006) Project based learning In Sawyer, R. K. (Ed.) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994) Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, **45**, 79-122.
- 松島るみ・尾崎仁美 (2012) 大学授業観が学習意欲・大学満足感に及ぼす影響ー学業に対するリアリティショックを媒介としてー 京都ノートルダム女子大学研究紀要 **42**, 105-118.

- 峰尾菜生子・田澤実・梅崎修 (2013) 時間管理とキャリア意識 梅崎修・田澤実 (編著) 『大学生の学びとキャリアー入学前から卒業後までの継続調査の分析ー』法政大学出版局.
- 溝上慎一 (2004a) 『現代大学生論ーユニバーシティ・ブルーの風に揺れるー』NHK ブックス.
- 溝上慎一 (2004b) 大学新入生の学業生活への参入過程ー学業意欲と授業意欲ー 京都大学高等教育研究 10, 67-87.
- 文部科学省 (2016) 平成28年度学校基本調査 (確定値) の公表について http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2016/12/22/1375035_1.pdf 2017.6.1
- 内閣府 (2014) 18歳人口と高等教育機関への進学率等の推移 <http://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kihon5/1kai/siryu6-2-7.pdf> 2017.6.1
- Nation, M. L. (2008) Project-based learning for sustainable development. *Journal of Geography*, 107, 102-111.
- 日本経営者団体連盟教育特別委員会 1999 エンプロイアビリティの確立をめざしてー「従業員自立・企業支援型」の人材育成をー 日本経営者団体連盟教育特別委員会.
- 小川悦史 (2012) 大学1年生のエンプロイアビリティとキャリア探索行動との関係ーキャリア選択自己効力感の観点からー 青山経営論集 47, 87-106.
- 小川悦史 (2013) エンプロイアビリティと大学生活への意欲がキャリア形成に与える影響ー大学1年生を対象としてー 青山経営論集 47, 47-67.
- リクルートワークス研究所 (2017) 大卒求人倍率調査 <http://www.works-i.com/surveys/graduate.html> 2017.5.8
- Rivet, A., & Krajcik, J. (2004) Achieving standards in urban systemic reform: An example of a sixth grade project-based science curriculum. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 669-692.
- 労働政策研究・研修機構 (旧日本労働研究機構) (2003) 組織の診断と活性化のための基盤尺度の研究開発ーHRM チェックリストの開発と利用・活用ー.
- Sanders, J., & de Grip, A. (2004) Training, task flexibility and the employability of low-skilled workers. *International Journal of Manpower*, 25, 73-89.
- 総務省統計局 (2017) 労働力調査 (基本集計) 平成29年 (2017年) 4月分 <http://www.stat.go.jp/data/roudou/sokuhou/tsuki/> 2017.6.1
- 寿山泰二 (2012) 『エンプロイアビリティにみる大学生のキャリア発達論ー新時代の大学キャリア教育のあり方』金子書房.
- 武内清・谷田川ルミ・伊藤素江 (2005) 「新興大学」の学生の生活と意識ー「伝統総合大学」「中堅大学」との比較を中心にー 上智大学教育学論集, 40, 61-78.
- 玉利光太郎 (2011) 問題解決型学習による大学生の学習意欲の変化ーストレス対処能力, コントロール所在, および自己没入感は学習意欲の変化を予測するー 吉備国際大学研究紀要 (保健科学部) 21, 1-9.
- 谷田薫 (2006) 大学生の学生生活充実度に関する要因モデル作成のための基礎分析ー関西学院大学 カレッジ・コミュニティ調査資料を用いてー 総研論集, 18, 1-16.
- 谷口哲也・友野伸一郎 (2011) 河合塾からの「大学のアクティブラーニング」調査報告ー4年間を通じた学習者中心のアクティブラーニングについてー 河合塾 (編著) 『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのかー経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたものー』東信堂.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983) Applications of self-efficacy theory to the understanding and

- treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, **22**, 63-81.
- Trow, M. A. (1976) The University in the Highly Educated Society: From Elite to Mass Higher Education? (in Japanese). Tokyo University Press. 天野郁夫・喜多村和之 (訳) (1976) 『高学歴社会の大学—エリートからマスへ—』東京大学出版会.
- 浦上昌則 (1995) 学生の進路選択に対する自己効力に関する研究 *名古屋大学教育學部紀要* **42**, 115-126.
- Van der Heijden, B., Boon, J., Van der Klink, M., & Meijs, E. (2009) Employability enhancement through formal and informal learning: An empirical study among Dutch non-academic university staff members. *International Journal of Training and Development*, **13**, 19-37.
- 渡辺研次 (2016) 大学教育におけるエンプロイアビリティモデルの発達水準に関する一考察 *大阪経大論集* **67**, 113-127.
- Williams, M., & Linn, M. (2003) WISE inquiry in fifth grade biology. *Research in Science Education*, **32**, 415-436.
- Wurdinger, S. D., Haar, J., Hugg, B., & Bezon, J. (2007) A qualitative study using project based learning in a mainstream middle school. *Improving Schools*, **10**, 150-161.
- 山田礼子 (2012) 『学士課程教育の質保証へ向けて—学生調査と初年次教育からみえてきたもの—』東信堂.
- 山本寛 (2012) 大学生のエンプロイアビリティとそのモチベーション等への影響—文献展望と仮説の構築— *青山経営論集* **47**, 31-45.
- 山本寛 (2014) 『働く人のためのエンプロイアビリティ』創成社.
- 湯浅且敏・大島純・大島律子 (2010) PBL デザインの特徴とその効果の検討 *静岡大学情報学研究* **16**, 15-22.

Appendix. 本研究における構成概念間の相関分析結果

変数	Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 性別	.71	.45	1										
2 年齢	18.57	.71	-.150	1									
3 学業意欲	4.16	.69	.231*	-.117	1								
4 発信力	3.42	.64	-.085	-.016	.192*	1							
5 積極性	3.56	.78	.046	-.143	.360**	.554**	1						
6 ストレス耐性	3.17	.99	.038	-.194*	.272**	.545**	.514**	1					
7 職業忌避	2.58	.84	-.016	.036	-.227*	-.303**	-.450**	-.303**	1				
8 安定志向	4.26	.73	.048	.065	.195*	-.182	-.052	-.188	.141	1			
9 専門志向	4.23	.68	.016	-.059	.372**	.209*	.261**	.164	-.145	.320**	1		
10 全般的効力感	3.60	.73	-.041	-.019	.352**	.595**	.536**	.529**	-.503**	-.047	.179	1	
11 意思決定主体	3.88	.86	-.014	-.036	.523**	.428**	.473**	.427**	-.406**	-.024	.186	.550**	1

* : p<.05 ; ** : p<.01

性別は男性を「0」、女性を「1」とそれぞれダミー変数化した。