

Title	社会人メンターによる自律的行動力育成プログラムの構築と学生の教育
Sub Title	Construction of autonomic action training program utilizing businessperson-mentor, and its application to graduate school Students
Author	川合, 潤(Kawai, Jun) 春山, 真一郎(Haruyama, Shinichiro)
Publisher	慶應義塾大学大学院システムデザイン・マネジメント研究科
Publication year	2011
Jtitle	
JaLC DOI	
Abstract	<p>バブル崩壊後の経済的低迷は企業における教育の役割を縮小させ、企業は学生採用の基準に即戦力や社会人としての基礎的な力を新たに求めるようになった。一方、大学には即戦力や社会人としての基礎的な力を育成するためのカリキュラムがなかったため、個々の学生にその責務が負わされることになった。しかし、これまで自立した個としても自律的に行動することに関しても教育を受けておらず、社会にそれらを育成するプロセスが確立していない現状では、学生が効率的に社会人としての力を学ぶことが出来ない。そこで、本研究では、社会人としてもとめられる本質的な力を自律的行動力と定義し、その力を学生に身に付けさせるための手法として、社会人メンターによる気付きをベースとしたメンタリングプログラムである、自律的行動力育成プログラムを提案した。</p> <p>第1章では、現在の社会システムが抱える問題点を明確にし、インターンシップや社会人基礎力育成の取り組みなど、既存の研究と取り組みとその問題点を明らかにした。インターンシップやPBLなどでは学生に自律的な行動力は身につかないため、メンタリングにより育成する必要がある。</p> <p>第2章では、自律的行動力育成プログラムを設計するに当たって仮説を構築し、その仮説を検証する形でプログラムの設計を行った。社会人メンターを用い、社会資産である智慧 (wisdom) を、メンタリングを用いて有効に学生にシフトするプログラムである。</p> <p>第3章では、実際にプログラムを実施し実験をおこない、結果を定量的、定性的に評価し、結果を考察し、実際に社会人から智慧をシフトすることで、自律的行動力のコアである計画力が育成出来ることを確認した。</p> <p>第4章では、この育成プログラムをサステナブルに運営するためのビジネスモデルを提案し、定量的な評価を行った。ビジネスモデルを専門家の目で評価し、実現可能性を検証した。</p> <p>第5章では、研究を踏まえて全体を総括した。今後の課題は、他の能力要素の向上と、サステナブルなビジネスモデルの運用を検証することである。</p>
Notes	修士学位論文. 2011年度システムデザイン・マネジメント学 第61号
Genre	Thesis or Dissertation
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=KO40002001-00002011-0006

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

社会人メンターによる
自律的行動力育成プログラムの構築と
学生の教育

川合 潤

(学籍番号 : 80934562)

指導教員 教授 春山真一郎

2011 年 9 月

慶應義塾大学大学院システムデザイン・マネジメント研究科

システムデザイン・マネジメント専攻

論 文 要 旨

学籍番号	80934562	氏 名	川合 潤
論文題目： 社会人メンターによる自律的行動力育成プログラムの構築と学生の教育			
(内容の要旨) バブル崩壊後の経済的低迷は企業における教育の役割を縮小させ、企業は学生採用の基準に即戦力や社会人としての基礎的な力を新たに求めるようになった。一方、大学には即戦力や社会人としての基礎的な力を育成するためのカリキュラムがなかったため、個々の学生にその責務が負わされることになった。しかし、これまで自立した個としても自律的に行動することに関しても教育を受けておらず、社会にそれらを育成するプロセスが確立していない現状では、学生が効率的に社会人としての力を学ぶことが出来ない。そこで、本研究では、社会人としてもとめられる本質的な力を自律的行動力と定義し、その力を学生に身に付けさせるための手法として、社会人メンターによる気づきをベースとしたメンタリングプログラムである、自律的行動力育成プログラムを提案した。 第1章では、現在の社会システムが抱える問題点を明確にし、インターンシップや社会人基礎力育成の取り組みなど、既存の研究と取り組みとその問題点を明らかにした。インターンシップやPBLなどでは学生に自律的な行動力は身につかないため、メンタリングにより育成する必要がある。 第2章では、自律的行動力育成プログラムを設計するに当たって仮説を構築し、その仮説を検証する形でプログラムの設計を行った。社会人メンターを用い、社会資産である智慧 (wisdom) を、メンタリングを用いて有効に学生にシフトするプログラムである。 第3章では、実際にプログラムを実施し実験をおこない、結果を定量的、定性的に評価し、結果を考察し、実際に社会人から智慧をシフトすることで、自律的行動力のコアである計画力が育成出来ることを確認した。 第4章では、この育成プログラムをサステナブルに運営するためのビジネスモデルを提案し、定量的な評価を行った。ビジネスモデルを専門家の目で評価し、実現可能性を検証した。 第5章では、研究を踏まえて全体を総括した。今後の課題は、他の能力要素の向上と、サステナブルなビジネスモデルの運用を検証することである。			
キーワード (5 語) 社会人基礎力、メンタリング、社会人、学生、教育			

SUMMARY OF MASTER'S DISSERTATION

Student Identification Number	80934562	Name	Jun Kawai
<p>Title Construction of Autonomic Action Training Program Utilizing Businessperson-mentor, and Its Application to Graduate School Students</p>			
<p>Abstract</p> <p>Due to the economical downfall led by the bubble burst in Japan, companies started hiring fresh graduates who had basic skills in the workplace. On the other hand, universities do not have any specific course teaching the basic skills, and thus the Japanese society shifted the responsibility of learning the basic skills to students. However, due to lack of such curriculum neither in society nor school, students had no way to learn how to plan and work independently. This research is to define, construct and verify Autonomous Action Training Program which would teach students how to work autonomously. This program is strongly based on mentoring utilizes businessperson as a mentor.</p> <p>In chapter 1, this paper pointed out the problem of current society system with respect to internship and Shakaijin-Kisoryoku education program by researching previous trails. Internships and PBL does not have clear effect on educating autonomous action, and that is why mentoring comes in to place.</p> <p>In chapter 2, this paper builds hypotheses on the training program, and then constructs the program according to such hypothesis. By using businessperson-mentors, wisdom can be sifted from society to students through businessperson mentors.</p> <p>In chapter 3, this paper describes all the experiments done according to the training program. The results were evaluated both qualitatively and quantitatively, and proved that the program is effective.</p> <p>In chapter 4, this paper proposes a business model which sustains the running of the training program. This program was also evaluated from experts qualitatively.</p> <p>In Chapter 5, this paper explains the conclusion of this research, and pointed out the terms left out for the next research and how to run the business model proposed in the previous chapter.</p>			
<p>Key Word(5 words) basic skills in the workplace, mentoring, employee, student, education</p>			

内容

1 序章	6
1-1 現状の課題と問題点	6
1-1-1 就職氷河期における課題	6
1-1-2 現実的なソリューション	10
1-1-3 自律的行動力の必要性	12
1-1-4 解決すべき3つの問題点	14
1-2 先行研究・既存の取り組み	14
1-2-1 社会人基礎力	14
1-2-2 インターンシップ	24
1-2-3 YES-プログラム	28
1-2-4 就職塾	30
1-2-5 コーチング・メンタリング	31
1-2-6 これまでの取り組みや研究の問題点	33
1-3 研究の目的・社会的意義	36
1-3-1 目的	36
1-3-2 社会的意義	36
1-3-3 V字モデルによる自律的行動力	38
1-3-4 動機	39
1-4 各章の説明	41
2 自律的行動力育成プログラムの構築	42
2-1 仮説	42
2-2 自律的行動力育成プログラム	43
2-2-1 プログラム概要	43
2-2-2 自律的行動力	45
2-2-3 社会人メンター	46
2-2-4 メンタリング	47
2-2-5 PDCA サイクル	50
2-2-6 プログラム運営体制	51
2-2-7 4つのフェーズ	52
2-2-8 目標設定フェーズ	53
2-2-9 計画策定フェーズ	54
2-2-10 計画実行フェーズ	57
2-2-11 自律的行動フェーズ	58
2-3 実験計画	58

3 実験と考察	60
3-1 実験	60
3-1-1 参加者・メンター基本データ	60
3-1-2 メンタリング結果の定性的評価	61
3-1-2-1 Aさんのケース	61
3-1-2-2 Bさんのケース	66
3-1-3 学生の計画的・戦略的行動に関する仮説検証	71
3-1-4 育成プログラムの有効性に関する仮説検証	73
3-1-5 育成プログラム自体の他視点からの定性的評価	78
3-2 考察	78
3-2-1 目標設定フェーズに関して	78
3-2-2 学生の伸びについて	79
3-2-3 社会人メンターによるメンタリングについて	80
3-2-4 本実験全体について	81
3-2-5 社会から学生への社会資産である智慧のシフト	82
4 今後の展望と応用	84
4-1 プログラム普及における問題点	84
4-2 ビジネスモデル提案	85
4-3 今後の展望	89
5 結論	90
5-1 研究の知見	90
5-2 今後の課題	93
5-3 最後に	95
付録	96
1. 付録1	96
2. 付録2 (メモランダム)	97
3. 付録3	98
謝辞	101
後注	102

1 序章

2011 年現在、低迷する経済は学生の就職活動を早期化・長期化させている。このことが社会に影響を与え、それに関連する現状の社会システムは様々な問題を抱えることになった。ここでは、その問題点がどのようなものであるかと、その問題に対して現実的なソリューションが必要であることを説明する。そして、現実的なソリューションとして、学生が自律的に行動できるための力を育成するべきであり、それを実現する上で参考にすべき先行研究と既存の取り組みを調査し検討したことをまとめている。

1-1 現状の課題と問題点

就職氷河期において早期化・長期化する就職活動は、すでに社会にまで影響を与えている。ここでは、大学、企業、学生に対してどのような影響がでており、どのような課題・問題点があるのかについて、その背景から考察することでまとめてく。

1-1-1 就職氷河期における課題

2011 年現在、それまでの 10 年では 4%前後であった名目 GDP 成長率平均が、図 1 のように名目 GDP 成長率平均が 2%と低迷を続けるバブル後の経済は、図 2 のように雇用状況にも直接大きな影を落とし、有効求人倍率の低下を招いている。1993 年から 2005 年まで続いた有効求人倍率が 0.6 を下回る就職氷河期¹に次ぎ、2009 年より 2011 年現在まで続いているのは、有効求人倍率がさらに 0.5 を切る超就職氷河期²である。このために早期化・長期化する就職活動は、学生にこれまで以上の苦戦を強いている³。早期化・長期化する就職活動は学生の学習環境を阻害しており⁴、学生の勉学や研究に対する時間を確実に削り、学生の成長する機会を奪い、長期的には日本社会の活力を損ねている。これは必然的に、大学における高等教育の空洞化を招くものであり、大学における人材育成を困難にしている⁵。

就職協定の廃止が宣言された 1996 年に、就職情報会社の大手リクルートは就職情報に関するインターネットポータルサイトであるリクルートナビ(リクナビ)を立ち上げ、わずか 2 年で採算をとり⁶、以来リクナビは業界最大手となっている。これは、就職協定の破棄により、学生はより多くの企業にアプライし、企業はより多くの学生から選択するということになり、それらの情報のやりとりを、ひとつのビジネスとして成立させ

たということであるが、同時に学生から多くの時間を奪っているということでもある。就職をめぐるこのような状況を改善するために、様々な試みが行われている。しかし、人材を育てる大学と人材を必要とする企業とのネットワークが不足しているということが指摘される通り⁷、問題状況を生き抜くためにどのような育成を学生にするべきかという観点で、大学・企業が連携した具体的で効果的な解決案は出せておらず、大学・企業・学生のどの三者にも損失が出ている状況である。

名目GDP成長率

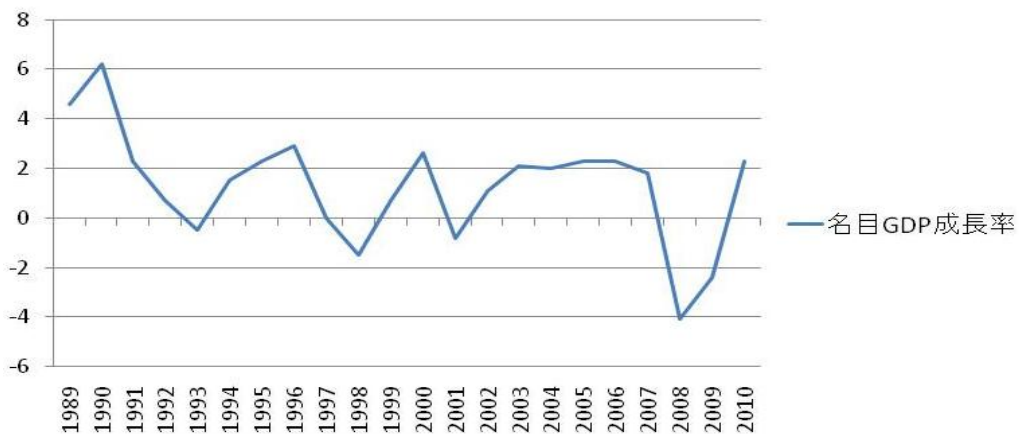


図 1 名目 GDP 成長率⁸

有効求人倍率



図 2 有効求人倍率⁹

早期化・長期化する就職活動に対し、行政である文部科学省・経済産業省は産業界に対し、早期化・長期化する就職活動に歯止めをかけるため、数年にわたり要請を行っている^{10 11 12}。日本の産業界を代表する団体である日本経済団体連合会も、多くの上場企業を含む 927 の企業・団体からの賛同を得て¹³、就職活動の早期化・長期化へ対応するために企業側の倫理憲章を規定している¹⁴。このように、行政・産業界はそれぞれ就職の早期化・長期化に対する学業への影響に対するアクションをとり、社会としての対応を行っている。一方、教育機関である大学では、キャリア相談室や就職担当部署を設置することでこの問題に対処している。2006 年の時点で全国の 4 年制大学の 98.6%が就職部等の設置を行っている¹⁵。これら部署は、学生が自らのキャリアを考え、如何に就職していくかということに焦点が置かれており、大学が早期化・長期化する就職活動を肯定しているといえる¹⁶。さらに、大学経営という観点で考えた場合にも学生の就職は非常に大切な問題となる。これは、大学の卒業生の就職率や就職先が、大学の潜在的な顧客である学生の保護者に訴えるということが大きく関わっているからである¹⁷。

2011 年現在、典型的な学生のスケジュールをみると卒業年次（大学 4 年生、修士 2 年生）からさかのぼる前年度（大学 3 年生、修士 1 年生）の 9 月より就職活動がスタートし、多くの内定が出る良く年 5 月までの足掛け 9 か月にわたり、大学で既定の教育カリキュラムを受けつつ学生は個々に就職活動を行っている¹⁸。当然、学業と就職活動の両立は難しく、多くの大学教員は、学生が早期化・長期化する就職活動への対応に多くの時間を費やしてしまうため結果、学業一般及び研究活動に支障が出ていると感じている^{19 20}。これは、学生が就職活動を学業と同等、あるいはそれ以上に重要視しているためであるが、教員側としても卒業後の人生を左右する就職活動に関して教員は責任をとれないし、とらないために強く言えない、言わないという事情もある。教員側のこのような態度が、結局のところ、大学の具体的な施策につながらず、学業と就職活動をどのように両立するかなど、すべて個々の学生の才覚や努力にまかせてしまうことにつながっている。さらに、戦後、日本では物事をシステムとしてとらえ、大きなビジョンで考える智慧を教育機関は教えてこなかったのも、そもそも複雑な状況をマネージするような教育を行う蓄積が教育機関に無い²¹。そういった状況のなか、学生は計画的・戦略的に行動することに関しての教育やレクチャーを受けないまま、言わば智慧なき知識のみで限られた時間に就職活動を行いつつ学業を進め、さらに研究を行うという、複数の課題を進めることが求められているのである。いま学生に求められているのは、単純な知識だけでなく、その知識をどのように組み合わせたり、つかうべきなのかを考え、判断できる本質的な智慧(wisdom)である。

企業側は、就職の際に学生の専門知識・研究内容を問うことが多く²²、学生は卒業のためにも就職活動と並行して学業と研究を進めなければならない。よって、多くの学生は、ぶっつけ本番でこれらを戦略的・計画的にマルチタスキングしていくことが求められている。この状況を解析すると、図 3 のように戦略的・計画的行動ができないことは、学生の多くは就職活動・学習活動を場当たりのにし、その場その場での利益を最大化する方向でしか動くことが出来ないことがわかる。そして多くの場合、学生は自らの可能性を本来の限界を超えて押し量ることで、より多くの企業にアプライすることとなる。これは就職活動の長期化につながり、結果として、就職活動において企業ひとつひとつにかけられる単位時間が減少する。これにより、 q 需要と供給がアンマッチしているような、本来であれば受けるべきでない募集に対してもアプライすることによりミスマッチが発生する。これは、企業側と学生側に、無駄な工数負担が発生させ、経済的損失と機会損失を発生させる。これにより、学生は自らが本当に納得した就業をすることができないばかりか、企業は本当に得たかった人材を得ることが出来ないことによる損害を受ける。学生は勉学の時間が削られ、本来であれば達することが出来た学業レベルに達することが出来ないまま卒業し、社会人となり世に出ていくことになる。大学側も本来であれば学生に様々な研究・勉学を行ってもらうことで社会貢献できたはずの機会を損失している²³。そして、就職における選考プロセスで落とされる学生は、その理由を企業側は公表しないために、学生はなぜ自分が否定されたのかわからない。このため、自己の成長につながらないばかりか、そのまま自己否定につながってしまう²⁴。自信が大きく欠如した場合、そのまま NEET になってしまう危険性も強いと指摘されている²⁵。現在の就職をめぐる状況は、企業、学生、大学の 3 者が共に lose-lose-lose な関係を達成してしまっているのである。

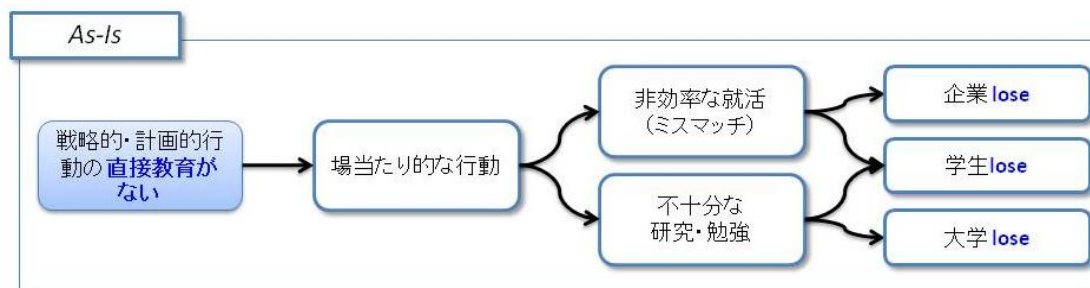


図 3 戦略的・計画的行動がないことによる弊害

1-1-2 現実的なソリューション

図 4 は中小企業において教育コストが負担できなくなっていることを示しているが、バブル崩壊後の企業の低成長は企業から体力を奪い、戦後企業が担ってきた新入社員への社会人・企業人としての人材育成ができなくなっている。企業側は結果としてそれらをすでに身に付けた学生を「即戦力」として求めることになり、これまで「社会人としての教育」に関する役割をもたなかった大学側や学生個々にそれらの能力を高めることがもとめられている²⁶。このような社会の要請にこたえる形で出てきたのが、経済産業省の社会人基礎力育成の取り組みであり、厚生労働省の YES-プログラムなどである。これらの育成コンテンツでは、学生が社会に出る前にいかに社会人として必要な能力を向上させるか、そのためには何が必要であるかをまとめている。現状の経済状況の低迷に伴い、企業側が求めている人材に変化が訪れ、そのため学生に社会に出る前に社会人として必要な基礎的な能力を習得していることが求められていることは不可避である。よって、経済産業省の提唱する社会人基礎力のようなもの育成は必然であると言える。ただ、問題はどのような能力を、どの程度育成するのか、そのための育成コンテンツをどのように確保するのか、ということである。

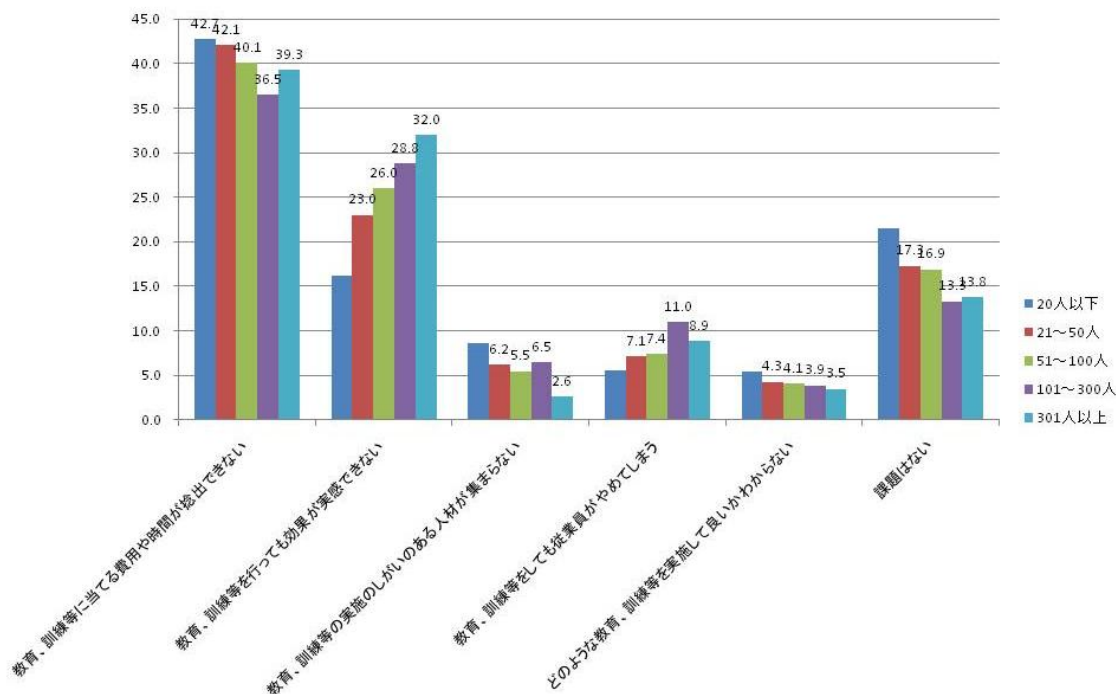


図 4 中小企業庁「人材マネジメントに関する実態調査」(2008年11月)²⁷

学生が直面しているこのような喫緊の課題に対するソリューションを検討するにあたって、本研究においてはあくまでも現実的なソリューションであることをその制約とする。これは、理論的に正しい解であっても非現実的なソリューションには、現時点においては意味が無いからである。これは本塾の実学（サイヤンス）の理念にも合致するものである。よって、社会システムそのものを変えるというような非現実的なソリューションは難しいのであれば、残るは学生に対するアプローチになる。そこで、学生に対し複数の問題・課題をマネージし効率的に解決する手法を直接教育し、学生が学生の直面する問題を計画的・戦略的に解決することが、現実的なソリューションとして考えられる。しかし、日本においては、産業界からの強いニーズがあったにもかかわらず、大規模で複雑であり、かつ、著しく変化する社会に対応するシステムをデザインし、マネージしていく人材を教育する教育機関は、慶應義塾大学大学院システムデザイン・マネジメント研究科（以下慶應 SDM）が 2008 年に発足し「システムデザイン・マネジメント学」を教育するまで存在しえなかった²⁸。このことから、日本の高等教育が自由度の高い状況下において自ら問題状況を把握し、自ら目的・目標を考え計画を策定し実行するという能力をどのように高めるのかについての専門的な教育してこなかったことがわかる。実際に、文部省の高等学校学習指導要領には、教員が生徒の指導計画をきちんとたてることと、生徒に自己の将来・進路について考えさせることに関しては、「配慮するように」との記述しかない²⁹。他方、日本における一般的な大学の例として、2010 年度慶應義塾大学で提供している 6952 の講義のうち、自ら目標を探し、計画を策定・実行するために、如何に自らをマネジメントしていくのかについて特別に教育している講義はない³⁰。SDM が提供する ALPS のような Project Based Learning 形式のような課題解決型の教育でないと、知識ではない智慧を育成出来ないのだと言える。このように、教育の場である高校・大学では、自ら自律的にどうやって行動していくのかについての方法論について、系統立てて教育していないといえる。さらに、人的リソースという観点においても、学生に対し社会人としての基礎的な能力を教えることができる教員は高等教育機関において絶対的に少ないが、これはそういったことを教育することが教員の評価につながらないからである³¹。

現状では、社会人となってゆく学生に求められる力の教育は、企業、大学共になおざりになってしまっており、その責務は学生ひとりひとりにあるとされている。しかし、所謂一般的な大学がそもそもそういった教育に対応していない現状をふまえると、計画的、戦略的に行動することに対して、これまでまったく教育を受けてこなかった学生が、その必要性に関して喚起もされないまま、その能力を身につけ、かつそれを活用することで成果を出すという可能性は非常に低い。他方、介護福祉士の育成などの職業訓練校や、防衛大などに代表される一般教養や知識の探求などではない、危機管理能力や人的リソースのマネジメント能力のみを教育し育成するような学校においては、そのような

の能力が身に着くと考えられる。しかし、こういった職業訓練校においては、大学でこなわれるはずである知の探求といったことは通常行われぬ。それは職業として必要とされる能力の育成に重点がおかれているからである。

自らを取り巻く問題・課題をシステムとしてデザイン・マネジメントするために、学生がまず必要なものを検討すると、計画的、戦略的に行動させるようにすることが最も根源的であり、且つ、現実的な育成可能なソリューションである。ここで、図 6 で示されている経済産業省の社会人基礎力のなかの 12 の要素能力を整理すると、計画力のみが再現性を約束できることからであることがわかる。計画力があれば、他の能力の向上も、それを向上させるように計画することによって向上させることができることから、計画力が最もはじめに習得しておくべき基本的な力であるといえる。そして最終的には、直面する個々の問題のみにフォーカスするのではなく、学生自身を取り巻く状況をシステムと考え、問題の本質をシステムとして考えることで、本質的な問題解決をしていくことを目指す。そのような、物事をシステムとしてとらえ、その本質を解決するためのシステム思考³²を身につけるために、まずは自らがそうなりたいと思いつつ計画的・戦略的に行動する必要があるわけである。

1-1-3 自律的行動力の必要性

直面する現状を学生が場当たりの対処するのではなく、計画的・戦略的に行動できるようにするための力を、「自律的に自らの目的・目標を考え、目的達成のため計画策定し、策定した計画をもとに実行する力」としてまとめ、図 5 のように『自律的行動力』と定義する。こういった力を体系的に教育する力が大学には非常に弱い。そして当然教育には人的リソースと時間が必要になるが、高等教育機関に現状の教育カリキュラムに加え、さらに自律的行動力のような力を育成する教育をいまずぐに求めることは、現実的ではない。教員側が実学よりも基礎学力に偏った教育をしがちであるということ³³、大学教員は限られた時間の中で多くの学生の教育だけでなく自らの研究にも時間を割くことが求められることから、現在の大学に人的リソースを求めることは難しい。世間的に見てかなり偏った部類に属する大学教員の多くにはお山の大将的な人物が多く³⁴、その分野においては一流であってもアカデミアから出たことのない、いわゆる一般的な企業体験がないような大学教員も非常に多い。これを踏まえると学生に社会的に必要な自律的行動力を大学教員がそもそも教えることができるのか疑問である。さらに、これは単純に学生のキャリア教育という観点から考えても問題である。学生が社会に出るにあたって自己形成するにあたって、自らのロールモデルとはなりえない、社会一般からみても偏った人物像が多い学校関係者によって推進されてしまうということにな

る³⁵。結果、目指すべき役割モデルが学校関係者に見つけれないために、学生は自らの才覚・能力によって限られた範囲内で役割モデルを見つけることが求められてしまう。しかし、誰の助けも借りずに役割モデルを探し出すことが至難であることも事実である。よって、学生は自律的行動をきちんと学ぶこともできず、目標とする人物をみつけることもできないまま、就職戦線にぶつかっていくことになる。このため、学生が自らの道を切り開くためにも、自律的行動力が必要となる。

米国の所謂ボーディングスクールといわれる全寮制の中学校や高等学校の寮（ドーム）においては、ドームリーダーと呼ばれる成績優秀で品行方正な学生が選出され、他の模範となるべく「ロール（役割）モデル」としてふるまうことが求められる。さらに、大学においては、学校の取り組みとして新入生にはかならず先輩学生がひとり big brother や big sister というかたちで支援に入り、大学で生活する上で必要なことを教え、上級生は信頼できる先輩としてふるまうことが求められ、多くの新入生にとっては初めての寮生活や新しい環境における不安を解消することができる³⁶。このように、米国では学校の中でもロールモデルを人為的に作り出すことや、先輩の智慧を継承するような仕組みを学校の仕組みとして実際に活用しているのであり、日本における学校とは大きな違いとなっている。

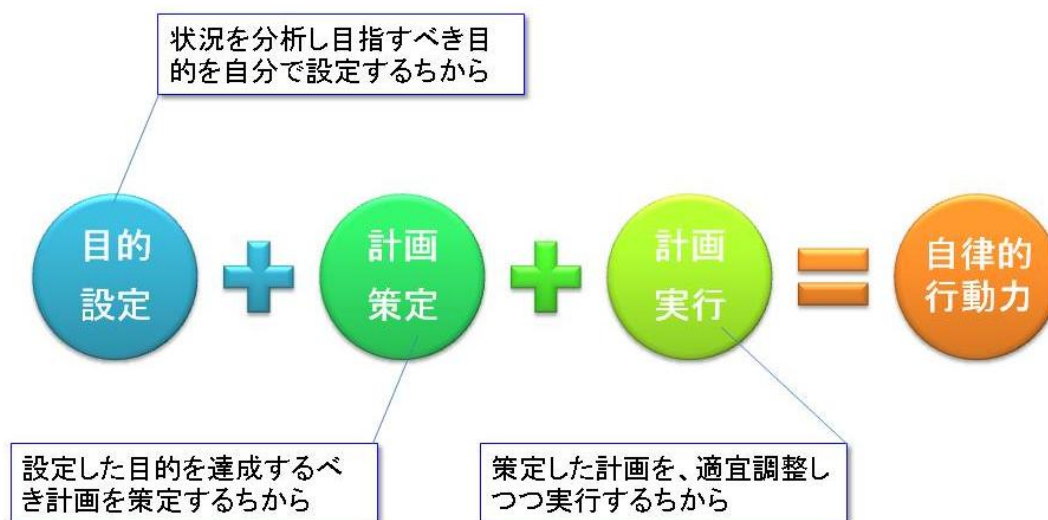


図 5 自律的行動力

1-1-4 解決すべき3つの問題点

社会システムを大きく変化させていくという非現実的な選択肢ではなく、学生を如何に変えていくことによって、様々な課題・問題に対処していくのかを考えた際の問題点をまとめると表1のようになる。1つは学生に自律的行動力が現状不足していること。2つ目は、大学に自律的行動力を直接効果的に教育するためのコンテンツがないこと。3つ目は、大学に自律的行動力を育成できる人材が不足していること。以上、3つの解決すべき問題点がある。

解決すべき3つの問題点
1. 学生に自律的行動力が不足している
2. 大学には自律的行動力を直接教育するコンテンツがない
3. 大学には自律的行動力を育成できる人材が不足している

表1 解決すべき3つの問題点

大学において学生は科学的なものの考え方を学び、目の前の事象を調査、検討し、仮説をたて検証していくなかで、客観性や論理的思考や、さらに理不尽な状況においても耐えられる精神的な強さも身につける³⁷。スポーツや文化活動などの課外活動などにおいても、自主的に、且つ積極的に仮説検証を重ねることで、同様に科学的思考や自分の頭で考えることを学んでいる³⁸。特に、スポーツは危機に挫けず、正しく判断が下せる不屈の精神を養うことで強くなるとともに、友人や様々な人との交流によって、協力して生きる力を養う³⁹。よって、学生は基本的に既に自律的行動力を潜在的には持っているということを前提とすることができる。そこで、如何に、この潜在的に持っている力を引き出し、定着させていくのか、というのがポイントになる。

1-2 先行研究・既存の取り組み

低迷する経済が企業の求める人物像を変化しつつある現在、学生に対してもとめられる力が変わってきている。このあたらしい力をどのように学生に教育するのかという課題について、日本行政及び民間の取り組みを調査・分析し、その問題点をまとめる。

1-2-1 社会人基礎力

自律的行動力の育成に近い教育コンテンツとして、2006年より経済産業省は「社会人基礎力（能力要素）」をもとにした学生の育成方法を提唱している。「職場や市域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として「社会人基礎力」を定義付け、社会人としても求められる基礎的な能力を図6で示すように3つの能力と12の能力要素に要素分解している。社会で求められる力のうち、「人間性・基礎的な生活習慣」・「基礎学力」・「専門知識」以外の要素について、「人間性・基礎的な生活習慣」・「基礎学力」・「専門知識」を用い、コミュニケーションをとりつつ仕事としての成果にするために必要な力を整理したものになる⁴⁰。社会人基礎力を用いた学生の育成における根本的な考え方として、教育機関における知識教育を実際実践するためのツールとして、向上させた社会人基礎力によりその知識を実践することで、好循環させるということを用意している。

<3つの能力／12の能力要素>

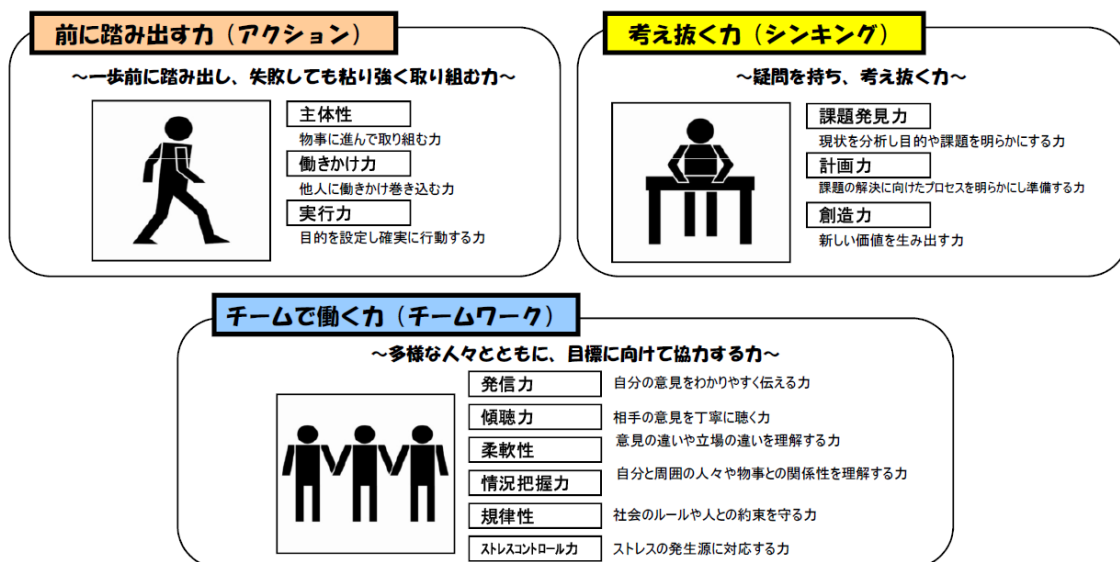


図6 社会人基礎力（経済産業省）⁴¹

要素分解した社会人基礎力の個々の基礎要素は、汎用性を考え、高い抽象度で帰納し、定義してしまったためことから、実際にそれらの基礎要素を向上させようと考えた際に、その育成方法が曖昧になってしまっている。これにより、各学生の個々の状況に応じて、各々の基礎要素をどのように向上すべきであるかについて詳細を記述することが難しくなっている。例えば、「創造力」を育成する場合、その方式については、その育成対象者の状況やその時点での知識や能力によって千差万別になってしまう。これは、学生個々の状況が全て異なるため、全員に効果的な方法というものがないことが原因である。そして、さらに重要なこととして、社会に出て仕事をする際に必要な力を育てるという目的でありながらも、要素分解をしてしまっていることから、これを

育て上げたとしても、本来目指していた社会で通用するレベルの社会人としてのトータルとしての力の達成が確実で無くなるという点である。あるべき姿、あるべき社会人基礎力について、教育する側も教育される側も、きちんと認識があっているときのみ、個別の要素を向上させていくことでも、最終的なシステムとして構成される。しかし、システムの完成形が未知な場合、部品を寄せ集めてもシステムは構築できない⁴²。

たしかに、社会人基礎力育成取り組みポイントとして、どのような人材を育てたいかを明確にして取り組み事が重要であるとされている⁴³。その例として、「専門分野を習得した自立したスペシャリストの育成」、「将来のリーダーとなる技術者の育成」、「主体性の高い学生の育成」などがあげられている⁴⁴。では、学生側も育成側もこのようにある程度抽象度の高い人物像の育成を、12 の能力要素をどのように組み上げると達成できるのかについて正しくイメージし、かつそれを共有するのは至難である。より限定的な育成像を持ち、さらに限定的で具体的な本質的な能力向上プロセスでないと、人材育成としては再現性が低い。

表 2 は、社会人基礎力の要素能力の定義と発揮できた例を記述したものであるが、これをみると発揮できた例が比較的イメージしやすいものと、そうでないものがあるのがわかる。たとえば要素能力の一つである創造力では、「従来の常識や発想を転換し、新しいものや解決策を生み出すことが出来る」ことが発揮できた例として挙げられている。たとえば、非常に抽象度を下げ単純化し、「学生Xには創造力を極めた人物になってほしい」というようにしたときであっても、学生Xに対しどのようにすれば創造力が高められるのかについて確たる育成方針を考えられるのであろうか。こういった具体的な育成については経済産業省からの明確な答えはない⁴⁵。では、本当に創造力を育成するとして、それは高度に学生Xのこれまでの経緯・キャラクター・能力を詳細に分析した上でおこなうスペシャライズされた育成と育成結果になると考えられる。しかし、これには人的コストと工数という観点で非常に高価になってしまい、あまり現実的ではなくなる。一方、計画力は「作業のプロセスを明らかにして優先順位を付け、実現性の高い計画を立てられる」とあり、より具体的に理解できるものとなっており、創造力などと比較して、計画力はより現実的で具体的に能力の発揮が理解できるものにはなっている。

表 4 には、絶対評価である社会人基礎力能力要素達成レベルと、それぞれの定義をまとめた。これらの絶対評価達成レベルは汎用性を持たせているため、非常にあいまいな表記になってしまっており、評価者の主観によって大きく変化してしまう。そのため、これとは別に表 3 のように、参加活動タイプ別でのレベル別の具体例がまとめられている。「学部合同ゼミ」でレベル 3（困難な状態でも発揮できた・通常の状態でも効果的

に発揮できた) の具体例として「合同のディスカッションのときは、『まず形にしてみる』をモットーに、前例にとらわれずいろいろな角度から考えてアイデアをだすことができた』とされる。実際に、この具体例がレベル3の具体例であると主観的にも客観的にも絶対評価として判断することは難しい。このような絶対評価をもちいるよりも、社会人基礎力育成における評価においてはプログラム前の状態から相対的に比較して評価する相対評価のほうが適している⁴⁶。理論的に考えても、この絶対評価は基本的に非常に難しい。これは社会に出たことが無い学生が自らを評価する場合、そこに社会としてもとめられるレベルという視点が入ることはなく、学生がこれまでの経験上から考えてのレベルとならざるを得ない。さらに、第三者的評価を行うべき教員やプロジェクトに参加している企業の社員からみた評価として、学生はそもそも社会人として求められるレベルに達していないためにそのプロジェクトに参加しているという前提があり、評価をするならばかならずレベル1とせざるを得ない。このように、絶対評価を社会人基礎力の育成として用いることはできない。

3つの力	12の要素	定義	発揮できた例(※)
前に踏み出す力	主体性	物事に進んで取り組む力	自分がやるべきことは何かを見極め、自発的に取り組むことができる 自分の強み・弱みを把握し、困難なことでも自信を持って取り組むことができる 自分なりに判断し、他者に流されず行動できる
	働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力	相手を納得させるために、協力することの必然性(意義、理由、内容など)を伝えることができる 状況に応じて効果的に巻き込むための手段を活用することができる 周囲の人を動かして目標を達成するパワーを持って働きかけている
	実行力	目的を設定し確実に行動する力	小さな成果に喜びを感じ、目標達成に向かって粘り強く取り組み続けることができる 失敗を怖れずに、とにかくやってみようとする果敢さを持って、取り組むことができる 強い意志を持ち、困難な状況から逃れずに取り組み続けることができる
考え抜く力	課題発見力	現状を分析し目的や課題を明らかにする力	成果のイメージを明確にして、その実現のために現段階でなすべきことを的確に把握できる 現状を正しく認識するための情報収集や分析ができる 課題を明らかにするために、他者の意見を積極的に求めている
	計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力	作業のプロセスを明らかにして優先順位をつけ、実現性の高い計画を立てられる 常に計画と進捗状況の違いに留意することができる 進捗状況や不測の事態に合わせて、柔軟に計画を修正できる
	創造力	新しい価値を生み出す力	複数のもの(もの、考え方、技術等)を組み合わせ、新しいものを作り出すことができる 従来の常識や発想を転換し、新しいものや解決策を作り出すことができる 成功イメージを常に意識しながら、新しいものを生み出すためのヒントを探している
チームで働く力	発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力	事例や客観的なデータ等を用いて、具体的にわかりやすく伝えることができる 聞き手がどのような情報を求めているかを理解して伝えることができる 話そうとすることを自分なりに十分に理解して伝えている
	傾聴力	相手の意見を丁寧に聴く力	内容の確認や質問等を行いながら、相手の意見を正確に理解することができる 相槌や共感等により、相手に話しやすい状況を作ることができる 相手の話を素直に聞くことができる
	柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力	自分の意見を持ちながら、他人の良い意見も共感を持って受け入れることができる 相手がなぜそう考えるかを、相手の気持ちになって理解することができる 立場の異なる相手の背景や事情を理解することができる
	状況把握力	自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力	周囲から期待されている自分の役割を把握して、行動することができる 自分にできること・他人ができることを的確に判断して行動することができる 周囲の人の状況(人間関係、忙しさ等)に配慮して、良い方向へ向かうように行動することができる
	規律性	社会のルールや人との約束を守る力	相手に迷惑をかけないよう、最低限守らなければならないルールや約束・マナーを理解している 相手に迷惑をかけたとき、適切な行動を取ることができる 規律や礼儀が特に求められる場面では、粗相のないように正しくふるまうことができる
	ストレスコントロール力	ストレスの発生源に対応する力	ストレスの原因を見つけて、自力で、または他人の方を借りてでも取り除くことができる 他人に相談したり、別のことに取組んだりする等により、ストレスを一時的に緩和できる ストレスを感じることは一過性、または当然のことと考え、重く受け止めすぎないようにしている

表 2 3つの力/12の要素⁴⁷

能力要素	タイプ別	レベル1: 発揮できなかった	レベル2: 通常の状態では発揮できた	レベル3: 困難な状態でも発揮できた・通常の状態でも効果的に発揮できた
計画力	学部合同ゼミの場合	・綿密な計画が苦手で、誰かの言うことに乗って思いつきで解決策を考えて後で困ることが多かった。	全体の計画に基づき、現在の進捗状況から、今何をすべきかは常に心がけていた。しかし、他のメンバーも予想以上に忙しく、作業が遅れてしまったにも関わらず、計画を見直して対策をとったりすることができなかった。	・プレゼンの締切日に間に合うように作業計画をしっかりと立て、メンバーと連絡を取り合いながら、早め早めに作業を進めることができた。
	商品開発の場合	・計画を立てるのが苦手で、自分がその仕事にどのくらい時間がかかるのか分からず、計画書を書いても、守れたことがなかった。	・メンバー皆が忙しくて、限られたメンバーで資料を作成するには本当に時間がなく、計画を立てて行動するよりも各自が作れる時に作るという形になり、計画性は良くなかった。しかし、各自の担当作業をある程度設定していたので、皆の頑張りにより、どうにか期日までに完成させることができた。	・企業にプレゼンするという目的を常に念頭において、今やるべきことは何か考えることで計画的に物事を進め、チーム内での確認も行った。実行するための命令系統をリーダーに一本化することを提案し、よりスムーズに進められるよう工夫した。
	共同研究の場合	・現在行っている実験が、ゴールまでのどの位置に位置するかを明確にできていないため、自分のできる範囲の計画が立てられなかった。	・計画を細かく立てていたが、その細かい計画の達成目標も見据えて大きな計画を立てることができていなかった。また、細かい計画のスケジュールリングが果たして実現可能なのか、どこかに無理がきていないのかに対する意識が甘かったので、最終的な考察が十分できなかった。	・設計からデータ提出まで1ヶ月しかなかったが、最優先すべき方針を明確にし、研究室に保有のツール、設備の状況、うまくいかなかった時の手順を考えて効率よく実験を進めることができた。
創造力	学部合同ゼミの場合	・何がよいものかわからなくて自信がないので、結局前例を参考にしたり、模倣したりすることが多かった。	・解決に向かうためのプランやアイデアは積極的に出せたと思うが、一方で前例などの手本を参考にしないと動き出しづらかった。	・合同のディスカッションの時は、「まず形にしてみる」ことをモットーに、前例にとらわれずいろいろな角度から考えてアイデアを出すことができた。
	商品開発の場合	・新しいものを考えても、結局採用されなかったり、反対されたりするのがいやなので、他の人が言うことに賛成したり反対したりするだけだった。	自分の発想を意見として話す回数も増え、チャレンジする作業の幅が広がってきた。しかし、教科書や授業で知っていることではないと不安で、オリジナリティはまだ出せていない。	・食育教育パネルの構成を考えると、対象者の視点になって考えることができた。決まりごとにとらわれ過ぎず、自分の考えや他の人とのコミュニケーションから得たことも案に入れて考えられた。
	共同研究の場合	・常識にとらわれて、新たなアイデアを提案することをためらっていた。	低電圧回路の設計において、新しい方法を提案し、また既存の設計手法を改善して、両方を組み合わせ、いい設計ができた。	・数ミクロン程度の高分子ネットワークを作製し、液晶を封入させるという新しいアイデアを提案した。プレゼンでも、従来の構造との明確な違いに重点を置いて、オリジナリティを強調した資料を作ることができた。

表 3 要素能力レベルのタイプ別評価例⁴⁸

社会人基礎力 能力要素達成レベル	定義
レベル1	発揮できなかった (どうしてもできなかった)
レベル2	通常状況では発揮できた (何とかできた)
レベル3	通常状況で効果的に発揮できた (見事にできた) 困難な状況でも発揮できた (とても難しかったが、何とかできた)

表 4 社会人基礎力能力要素達成レベル⁴⁹

社会人基礎力育成の取り組みでは、これら要素能力の育成は、それらを狙って向上させる育成プログラムが規定してあるわけではない。社会に出た後に参加することになるプロジェクトに近い形で用意されたプロジェクトに参加することで、アウトプットを出すなかで、社会人基礎力の要素能力を育成する。プロジェクトに参加しつつ、それらを向上させよう意識することで、能力要素を育成するという流れになっている⁵⁰。さらに、経済産業省はプロジェクトの開始前と開始後の社会人基礎力の評価だけでは、プログラム終了後の学生の継続的な成長にはつながらないので、それらに加え中間評価を行うことで、継続的な成長やその後の活動の中での積極的な活動につながるとしている⁵¹。社会人基礎力の取り組みは、それら能力要素の向上という点でも、その後の継続的な能力要素向上という点でも具体性に欠けている。

社会人基礎力育成において、プロジェクトを通じた学習方法である PBL (Project Based Learning) やインターンシップのような実践型学習を用いて、これら基礎要素を育成するとしている。これらの例として、民間企業などと連携し学生と共同でプロジェクトを行うことを通して、学生がこれらの各要素を意識的に伸ばしていくということをひとつの方法としてあげている。民間企業と教育機関が共同プロジェクトをもつことにより、社会人が持つノウハウを学生に教育するとともに、学生に対し実際に働くということはどういうものであるかを知ってもらい、具体的な就職意識につなげることが目的となっている。

ここで表 5 に経済産業省による社会人基礎力育成の目的をまとめると、その目的は 3 つにまとめることができる。1 つ目は参加する学生の社会人基礎力の向上、2 つ目は PBL やインターンシップを通し、企業・社会と接点を持つことによる就業意識の向上、そして 3 つ目はプロジェクトに参加したこと自体のアウトプットをだすことにより、この成功体験をもって、継続的に社会人基礎力を向上させる、という 3 つである。ここで問題になるのが 1 番目と 3 番目である。2 番目は、PBL やインターンシップを行った時点ですでにある程度達成されると考えられる、これは企業との接点が発生す

るインターンシップの目的が職業意識の育成にあるからである⁵²。まず3番目のプロジェクトアウトプットによる成功体験だが、いまだ日本に入ってきて日が浅い⁵³project-based learning を「課題解決型学習」と訳し⁵⁴、それに与える課題として「達成感を味わえるようなものにすることが大切」⁵⁵としていることから、課題解決の達成感を通じて、その後の人生における再現性を高めようとしている。しかし、社会人基礎力の育成の成否とプロジェクトの成否は、それぞれ独立した事象である以上、プロジェクトの成功は必ずしも必然ではなく、失敗した場合は、それが失敗体験になることも十分考えられる。そして上述したように、社会人基礎力の各要素の向上に関してもそれが十分に望めない可能性が強い。

ここで図7に、経済産業省が提唱する社会人基礎力育成のフローをまとめる。経済産業省の提唱するフロー通りに進めるとすると、大学などにおいて学生の社会人基礎力を向上させるためにプロジェクトを立ち上げるとすると、以下のような手順でおこなう必要がある。まずはこのプロジェクトで育成すべきである、あるべき人物像を規定し、さらにこの人物像になるために必要な社会人基礎力の要素能力をきちんと列挙し、それらがどのように集合することによってどのような人物をつくりだすのかということについて、育成側も被育成側である学生も正しく認識する必要がある。そして、この育成を行う場として、育成しようとする能力要素とは必ずしも直結しないが、企業などと協力し、社会での仕事を擬似的に体験しつつ「達成感」の感じることできるようなプロジェクトを選択し、そのアウトプットを通して達成感を成功体験につなげるということを意図している。さらに、能力が向上したかどうかについては、プロジェクト前・中間・後の3回（もしくはそれ以上）にわたって、自己・他者による絶対評価によってどの程度育成しているかを判断し、その結果をもとにさらなる自己研鑽に臨む、ということ在意図しており、さらに経済産業省はこれによってプロジェクト後の継続的で自発的な行動につながられるとしている。

「経産省による社会人基礎力育成」の目的
1. 社会人基礎力の各要素の向上
2. 企業・社会人との接触による就業意識の向上
3. プロジェクトアウトプットと成功体験

表5 「経済産業省による社会人基礎力育成」の目的

経済産業省が提唱するこのスキームは一見うまくいくようにもみえる。しかし、それぞれのステップを詳細にみていくとそれぞれのステップに現実性が欠けていることがわかる。ここまでに論じたように、要素能力を結合することで目標とする人物像になれるとは限らないにもかかわらずスタート地点で不安定要素が高い。さらに、要素能力には創造力のように育成することが難しいものもあるにもかかわらず、それらの育成に関しては基本的に参加するプロジェクトでの経験に全てかかっていること。さらに絶対評価にしてしまっており、参加者のプロジェクト後の継続的な成長に関してはなんら手を打てていないことがある。このように参加者の意識にこれら要素能力の向上がかかっていると、全体的にその能力をもっていない学生がどのようにしてあるべき姿を認識し、それにむかってどのような努力をするべきかをきちんと認識できているかどうかを最も重要なポイントになるはずであるが、そもそもの育成の目的がその能力が無い学生を育成しようということであるから、この矛盾が解決できないかぎり経済産業省のこのスキームは安定した能力育成ができないことになる。

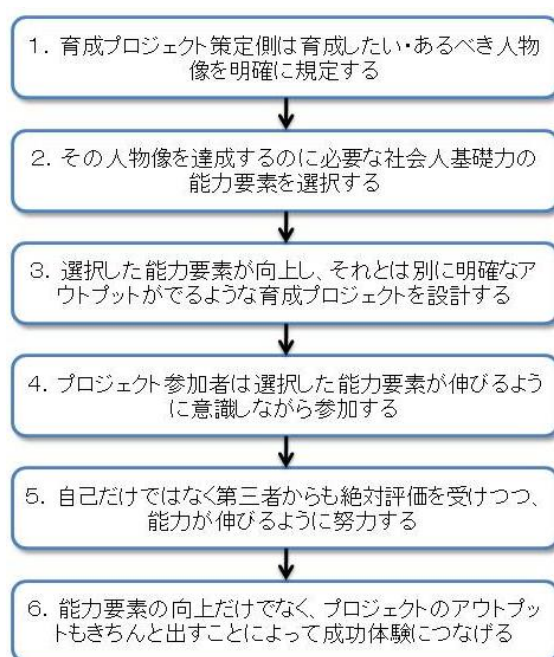


図 7 社会人基礎力育成フロー（経済産業省）⁵⁶

「社会から求められる社会人を育成する」試みは、社会人として持つべき基礎的な能力を要素分解し、それを集合することで、学生が社会人として求められている能力を習得できるという前提からスタートした。要素能力については、分類区分することはできたが、これらを如何に育成していけばよいのかという方法論については、すっぽりと抜け落ちてしまっているだけでなく、もし仮にそれらを向上させることが出来たとしても、それらをつなぎ合わせたときに、本当に望まれる社会人になっているかについては不定になってしまっている。求められる社会人能力をシステムとしてとらえているのではなく、要素分解することによって、社会の求める能力が達成できるとしたところに、社会人基礎力の試みは問題を抱えている。社会から求められる社会人を、社会人基礎能力を向上させることで育成するという経済産業省が推し進めたこの試みは、そのスキームを詳細に分析すると、結果としてこの試みが育成という当初の目的を外れ、能力要素分解自体にフォーカスしてしまったために、育成という本来目的としたものへの有用なアプローチとはなっていない。これは要素分解によってシステムが抱える問題を解決しようとしたために起こった、要素分解スキームの限界が招いた結果と言える。

しかし、社会人基礎力育成のような試みが全てうまくいかないというわけではない。例えば介護福祉士養成教育のようなものに反映させることは比較的容易であると考えられる⁵⁷。これは、介護福祉士という養成すべき人物像が明確であり、そのために教育すべき分野・対象が明確に定まっていることから、教育する側も教育される側もどのような人物像を目指すべきかについて共通の認識を持ちやすく、各能力を向上させるということについては比較的有効である。さらに、既存の介護実習教育プログラムを社会人基礎力の向上と関連して分析した結果、課題発見力→創造力→計画力の向上がサイクルとなって繰り返されることがわかり、教育プログラムを通じて課題解決型学習サイクルが学習されることになる⁵⁸。これはつまり、実際の教育プログラムの本質は自律的行動による問題解決の学習であり、実社会における教育・育成では社会人基礎力の向上はこの学習を中心に行われているといえる。例としては、大学や大学院で行われる学術研究がこれにあたる。就職氷河期などで研究や勉強が圧迫されていなければ、大学における研究活動を通し、これらの社会人基礎力をそれなりに身につけることは十分可能であるし、これまではある程度それができている。

つまり、各々の試みにおいて育成すべき人物像を明確に規定し、教育する側も教育される側もその人物像について正しくコンセンサスがとれ、12の要素能力にわけた社会人基礎力のなかからその人物像に必要なものを選択でき、且つそれらが伸びるような環境を整えた状態であれば、参加者に能力向上を意識させつつ能力要素を向上させていくことは十分現実的であるということである。

1-2-2 インターンシップ

大学・企業間の連携という点では既にインターンシップという取り組みが存在している。北海道大学の例をとると、実際にはわが国でも、工学部などでは工場実習などを行い、インターンシップに似たような取り組みを行っていたが、80年代からは行われなくなり、それに伴い社会経験のない学生がそのまま社会に出てしまうということになっていた⁵⁹。90年代に入り、インターンシップという活動として同じような動きが見直されてきたと言える。インターンシップは、企業がその職場を就業体験の場として学生に提供し、社会について社会について学習してもらい就業体験をしてもらうことで、就業意欲や自らのキャリアを考える社会的な活動として定義されている⁶⁰。MITを含む欧米の主要大学・企業におけるインターンシップを調査した結果が表6である。インターンシップの期間が最低2～3カ月あることと、大学側がそれを可能とするプログラム体制をとっていることが必要とされている。我が国で行われているのは、大学でのインターンシップでは図8で示しているように、2週間以内が63.1%を占めており、3週間以内は88.6%であり、欧米で行われているような2～3カ月にわたる長期プロジェクト型のインターンシップ教育はほとんど存在せず、本来欧米でおこなわれている形でのインターンシップは行われていないと言える。さらに、当初の意図とは別に実際には企業の採用活動の一環として、その延長線上に存在しているという認識が企業・学生共に強くなっている⁶¹。就業体験を提供することで社会を学生の育成の場として提供するという社会貢献的な理想よりも、場を提供する企業の利益を優先した採用活動のひとつという位置付けになってしまっており、早期化・長期化する就職活動を計画的に生き抜くための学生育成の具体的施策とはいえなくなっている現実がある。そして、企業側の時間的、コスト的負担も無視できない。平成13年の調査では6割の企業が企業側の不満や阻害要因として時間的・コスト的負担を上げている⁶²。

インターンシップ受け入れ企業のメリット	インターンシップ受け入れ企業のメリットを可能にする条件
(a) 専門知識を持った短期社員としての雇用、短期プロジェクトの実施	(a) インターンシップの期間が最低2～3か月であり、短期プロジェクトの遂行が可能である
(b) 正規雇用の前の試験的雇用としての役割	(b) 学生の意識、自覚、基礎能力が高く、実践能力がある
(c) 会社の理解促進、人材確保のPR	(c) 大学が3カ月のインターンシップ参加を可能とするプログラム体制をとっている
(d) 大学研究室との連携のきっかけ、人脈形成の機会	

表 6 欧米におけるインターンシップの企業メリットと条件⁶³

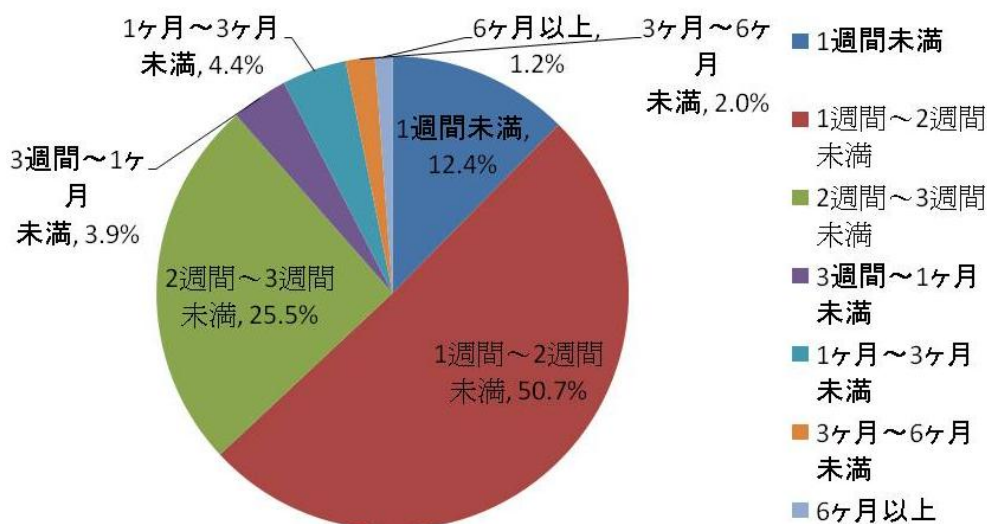


図 8 我が国における大学でのインターンシップ期間⁶⁴

図 9 は厚生労働省によるインターンシップ推進の調査報告書から抜粋したものであるが、ここに示されるように、我が国において実際に行われているインターンシップのタイプは大きく分けて、通常の業務を体験させる現場体験型と、課題を与え解決させる課題解決型に分けることが出来る。課題解決型は 3 割の学生のみ体験しており、残りは現場体験型であることから、インターンシップの大半は 2 週間以内の現場体験型であると言え、やはり日本においては欧米でのインターンシップが必ずしも広く行われているわけではないことがわかる。これは、企業側が対応していないという原因もあるが、大学側が研究活動の戦力が長期間不在となることを嫌うことから、非協力的であることも原因である。⁶⁵

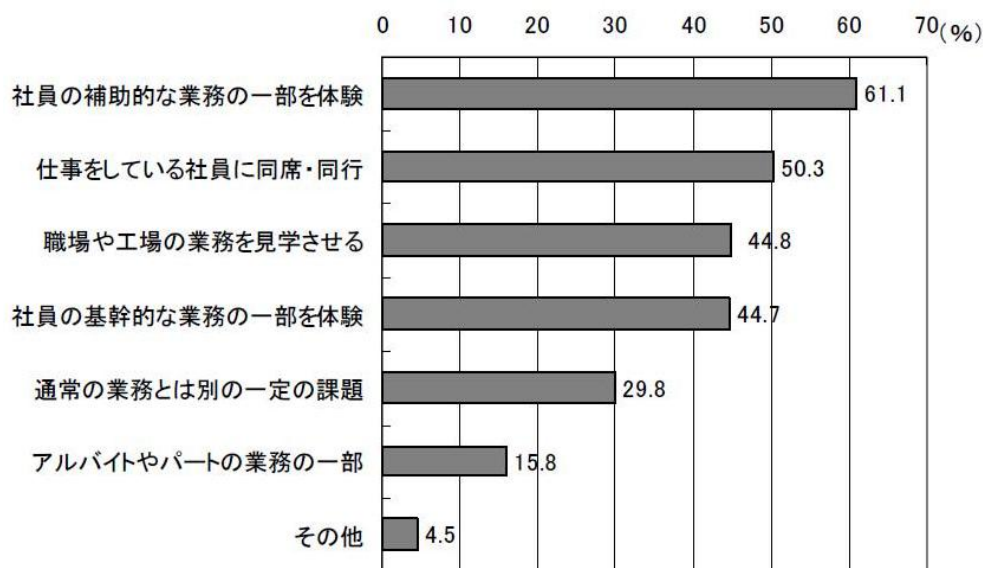


図 9 実施されているインターンシップ活動の内容 (n=892) ⁶⁶

経済産業省が、インターンシップを通じた学生の成長を評価するために、社会人基礎力を用いて計測した結果が図 10 である。ここで最も注目すべきポイントは、異なる業種により向上する社会人基礎力の能力要素が大きく異なるにもかかわらず⁶⁷、計画力のみがまったく伸びていない、という点である。さらに、企業担当者からの異なる視点からの評価で、インターンシップ終了後の能力評価を表しているのが図 11 であるが、ここでは同様に計画力が非常に低いとされている。ここから、学生の計画力が、インターンが終了した後も、社会としてもとめられるよりもはるかに低い計画力を持っているということがわかる。中部大学のインターンシップを通じた社会時基礎力育成の取り組みにおいても同様に計画力が伸びないという結果が出ている⁶⁸。他方、インターンシップを通して計画力も他の能力と同様に伸びたという報告も存在することを勘案すると⁶⁹ ⁷⁰、インターンシップを通して計画力を伸ばすことは他の能力を伸ばすことに比べて難しいということと、インターンシップを通じた能力育成には必ずしも一定の効果を出すわけではない、ということがわかる。

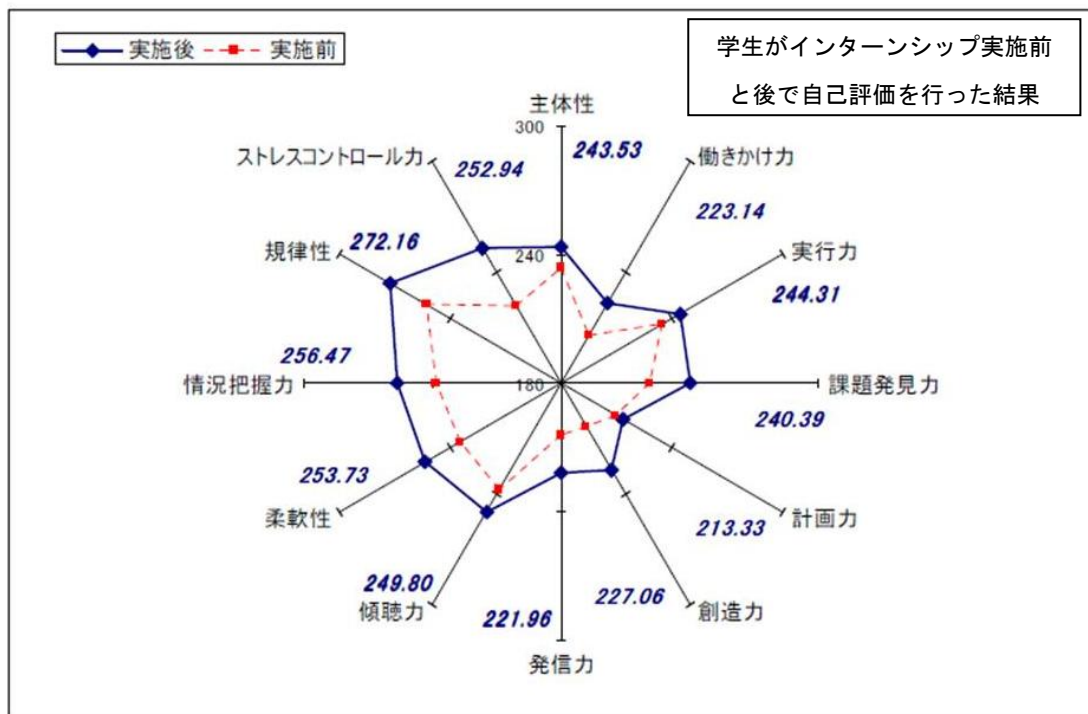


図 10 インターンシップにおける社会人基礎力の向上結果⁷¹

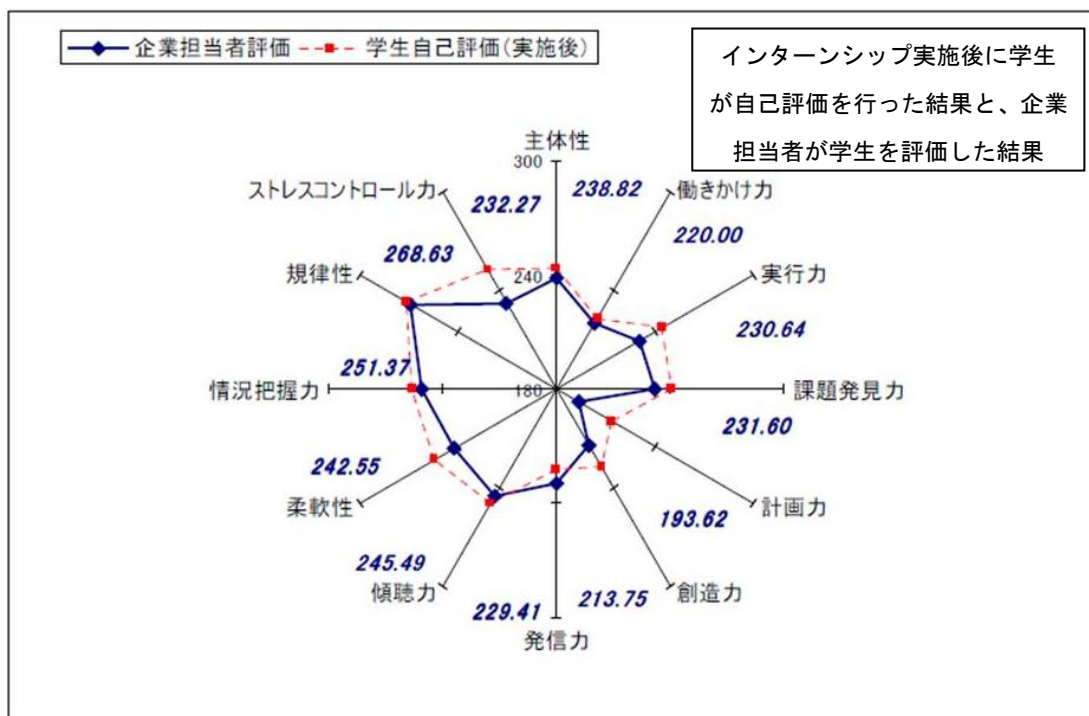


図 11 インターンシップにおける社会人基礎力向上の企業担当者評価⁷²

それでは、これまで行われてきたインターンシップ活動の評価はどうかであったかであるが、インターンシップ活動の効果測定は、個々の調査において個別に就業意識の高まりなどに対しての個別アンケートのみを行っていたのみであり、これまでのインターンシップ活動を通して計画力などの力が伸びたかどうかのデータが存在しない。これは、逆説的に計画力などを個々に伸ばそうとしたということが無いのだとも言える。インターンシップ活動の体系的な評価システムであるが、米国において1999年に開始された産学連携教育プログラムの第三者評価方法が存在するのみであり、インターンシップ参加者の効果測定する体系化されたシステムは存在しない^{73 74}。

米国コロンビア大学が提供するPBL型インターンシップは、5か月にわたる課題解決型の長期プロジェクトであり、そこでは学生の自律的な行動が暗黙の了解事項となっている⁷⁵。ここで、米国の文化を考えると、家庭でも学校でも自律的に行動することを全く教えない日本とは全く逆に、家庭においても自立した個であるように育てられ、学校においても如何に自律的に学習し、社会的に自立することを目的として教育され、大学に入るときにはすでに自立して行動できるすべを身につけているのである⁷⁶。このように、米国におけるインターンシッププログラムは学生の自律性が前提となっているため、日本において、インターンシップを通して自律性のコアな能力である計画力などが育成されず、図11で示される通り、他の能力と比較しても学生には計画力が極端に欠落しているということは当然であると言える。このように、インターンシップを通じた本来の育成には、課題解決型(PBL)が必要であるが、PBLであっても、必ずしも計画力が伸びないのは、インターンシップが計画力などの学生の自律性を大前提として考案されているからである。

1-2-3 YES-プログラム

2011年現在では事業仕分けにより事業終了となってしまったが、厚生労働省も経済産業省とほぼ同様のYES-プログラム(若年者就職基礎能力支援事業=Youth Employability Support Program)というものを2004年から6年間実施していた。図12のとおり、社会人として求められる能力(就職基礎能力)を5つの領域に要素分解したうえで、それぞれに該当する講座を受けることに応じて厚生省より習得証明があたえられ、事業者はそれらの照明をもとに採用に結びつけることで就職に向けたチャンスと可能性を広げる事業⁷⁷であった。エンプロイアビリティは1980年代以降の米国の社会情勢から生まれた、企業が労働者を雇用するにあたって評価することのできる、他社でも通用する共通する能力として定義されたのがはじまりであり、日本でも同様に社会情勢が変化したことに伴い厚生労働省の取り組みとしてはじめられた⁷⁸。経済産

業省の社会人基礎力育成の試みでは、具体的なアプローチに関しては育成実施側に丸投げであり、なにも決まっていなかったことに比べ、YES-プログラムでは、育成に対する施策として、実際に規定された講座を受けるという確実なアプローチに結び付けられてはいた。しかし、YES-プログラムも社会人基礎力と同様、要素分解に対応するアクションまでは明確であったが、具体的アプローチにかけており、社会人基礎力同様、学生の自律的行動力が育成することには結びついていない。例えば、職業人意識の主体性に関しての「基礎レベル（高校卒程度）」は、「与えられた仕事を自らのものとしてとらえることができる」「自ら行動を起こしている」であり、「応用レベル（大学卒程度）」は「与えられた仕事を自らのものとしてとらえ、問題発見に努めている」「自ら行動を起こしている。また、他者に対して必要な働きかけを行うことができる」とある⁷⁹。これは評価レベルとしては社会人基礎力と同じであり、さらに絶対・相対評価の軸も存在しない。存在しない理由は、そのレベルを規定された講座や試験に合格することで証明できるとしたところからである。

YES-プログラムも、社会人基礎力と同様に要素分解された能力を結合することによって、社会として求められる人材が育成できるとしている。さらにYES-プログラムにおいては、各々個別の能力養成はそれぞれ個別の講座が担当している、よってこれらの能力を結合することで求める人物像が出来上がる、もしくは個別の力がついている人物像を社会が求めているという前提であればスキームとしては問題ない。しかし、結果として、YES-プログラムは2010年に行われた事業仕分けの対象となる。そこでのコメントである「検定資格の有無は採用の基準になり難い」「オーソリティがないのは検定証を申し込んでくる人間がほとんどいないことに表れている」にあらわれているとおり⁸⁰、これらの試みは6年間の実施にも関わらず効果がないと市場に判断されてしまったといえる。



図 12 就職基礎能力 (厚生労働省) ⁸¹

1-2-4 就職塾

民間での取り組みとしては、教育機関とは別に通称「就職塾」と呼ばれる取り組みがある。これらの就職塾では業務サービスとして、一般的に自己分析から始まり、これまでの自分を総括し、いかに就職に際して自分をアピールしていくのかという、就職を達成するという一点に目的を絞り込んだ活動を通し、学生を教育するアプローチである⁸²。就職対策塾の草分けのひとつ我研館の代表者は、就職塾の目的はあくまでも人材育成であり、どういう志をもって生きていくのかを考える場であると主張している⁸³。

しかし就職塾の目的は内定を取ることにあり、その内容は徹底的な企業分析と、自己アピールのメソッドロジーの提供である。難関企業が求める人材を8つの要素に分類し⁸⁴、いかに面接担当者の先入観を分析し裏をかき⁸⁵、どのようなタイプの人物が面接で採用されるのかなど⁸⁶、全ての努力が内定を取るという一点に効率的に集中している。そして、面接の際に自らをどのような人物像をみせていくのか、という一点で上記の、どういう志で、という話がからんでくる。しかしこのアプローチでは、あくまでも就職が焦点となっており、学生の根源的な能力の向上よりは、いかにうまくアピールできるか、というところに重点が置かれている。このため、最終的に参加者の能力が向上したとしても、それはあくまでも結果的なことであり、再現性が高いとは言えない。

それはビジネスとして内定を取らせるということでビジネスモデルを成り立たせているからである。先述したリクナビ同様、求人倍率が1以下の時代にこそ成立するビジネスモデルである。

1-2-5 コーチング・メンタリング

本研究で学生への育成に用いているツールであるメンタリング（コーチング）であるが、メンタリングとコーチングは明確に分かれ定義されているわけではなく、研究者や著者がどちらの言葉を用いるかによって意味がシフトしている。しかし、本稿ではキャシー・クラムの定義を用い、この2つを定義して用いることとする。表7は、キャシー・クラムの企業内におけるメンタリング機能の定義を示したものである。メンタリングにはおおきくわけてキャリア面での上昇を促進するためのキャリア機能と、専門家としてメンティーの有効性を高めるための心理・社会的機能の2つに大きく機能がわかれているが、このキャリア機能のひとつとしてコーチングが包含されている。キャシー・クラムによると、メンタリングとは、「2人の人間の成長と発展とを促進する発達支援関係の諸側面を表す言葉」⁸⁷であり、コーチングは「下位者の知識や理解を高める機能」⁸⁸であり、メンタリングはより上位概念を表し、コーチングはあくまでもメンタリングの機能のひとつとして存在している。メンタリングは、テクニックというよりも、いかにメンティーに「なりたき姿（役割モデリング）」を示しつつタスクをアサインし、成長に導くかという上位概念であり、コーチングはそのうちのひとつとしてどのようにタスクをこなしていくのかということを経験するという位置付けである。本研究でも、この包含関係に則ってこの2つを区別して用いていく。

インターンシップや多人数で行うPBLなどとの大きな違いは、メンタリングはメンターとメンティーがFace to Faceでメンタリングを行うという点である。このメンタリングを通してメンターに気付きを与え、メンティーの持っているちからを引き出すことが出来る。メンタリングは、効率化を追求した一対多の通常の大学の講義などに代表される教育では教育することのできない智慧を伝えることのできるメソッドと言える。インターンシップは、あくまでも就業体験がメインであり、能力育成は焦点にはない、同様にPBLも自律的な行動力を伸ばすことは、その性質の違いと学生一人一人にかけられる時間の少なさから考えて難しい。日本の学生は、メンタリングのような場を作らない限り、まったくの第三者にメンターとなってもらいface to faceで時間をつくり、みずから気付きを与えるという場が、学校を出て、会社に入るまで存在しない。

キャリア機能 (キャリア面での上昇を促進)	心理・社会的機能 (専門家としての役割において、有効性を高める)
スポンサーシップ	役割モデリング
推進と可視性	重要と確認
コーチング	カウンセリング
保護	交友
やりがいのある仕事の割り当て	

表 7 メンタリング機能⁸⁹

アメリカではメンタリングは一般的に学校についていけない若年層の生徒に対して行われてきた⁹⁰。the Big Brothers Big Sisters (BBBS) という活動は、米国で 1905 年から始まっており、大人が対話を通して若者が非行に走らないようにすることを長く行ってきたが、これをメンタリングのプログラムとしてその効果を測定するなどの研究がおこなわれている⁹¹。企業内におけるコーチング・メンタリングについては、1970 年代から企業内におけるメンタリングについての研究がおこなわれている⁹²。IBM、HP、デル、マイクロソフト、シスリーステムズなどでは、メンタリングの導入を長期にわたってすすめており、すでにこれをベースとした人材育成スキームを構築している⁹³。ヒューレット・パッカード社では、従業員がメンタリングを受けたい分野を指定するだけで、その分野のスキルを持っているメンターが派遣されるようなシステムをすでに構築している⁹⁴。メンタリングの期間も 4 つのフェーズにわけられ、最短で 3 年、最長で 8 年とかなりの長期間にわたっておこなわれるなど、そのアプリケーションに関しても研究・実践が進んでいる⁹⁵。IBM 全社的にメンタリングを採用し、社内のスキルの継承を、メンタリングを通じて行い利益に貢献している⁹⁶。では日本においても、多くの有料の研修が提供されており⁹⁷、コーチング・メンタリングは企業向けの研修としても定着している。これはすでに日本においても企業側がコーチング・メンタリングに金銭を支払うだけの意味を感じているということを表している。

企業内におけるプロジェクトマネージャー (PM) 育成において上級 PM が若手 PM をメンタリングし教育する手段として、若手 PM のキャリアマネジメントを軸にプログラムを構築し育成効果を高める研究がある。このキャリアマネジメントでは、若手 PM の将来像を明確化し、それに対してアクションプランを考え、それを実践していくという手法が提案されている⁹⁸。上記定義においては、よりコーチング寄りと考えられるこの試みでは、メンタリングの効果を向上させるため、育成目標としている PM 像をメンターとメンティーが最初に共有し、それに対して育成が行われており、目標をみつけそれに対して行動していくこと自体については副次的な扱いとなっている。アクションラーニング形式やグループ形式でメンタリングを行うことについては、プロジェク

トマネージャー育成方式として提案がすでにされている^{99 100}。

大学におけるキャリア教育という面では先行研究が存在する。これらキャリア教育では学生が自らの適性を自己分析し、どのようなキャリアが自分にとって自己分析や、社会での体験を通し、どのような職種が適正であるかをみつけるための教育の研究となっている^{101 102 103}。大学の卒業生を用いてキャリア教育を行う試みも行われ、卒業後のキャリアを考える上で卒業生の体験紹介やゼミの開講などを行っている¹⁰⁴が、卒業生をメンターとして採用し直接学生にメンタリングやコーチングを行い peer coaching などを行い育成するということは行っていない。しかし、一般的に日本の体育会や学生活動における OB の存在などはこれに近いものがあると思われるが、その効果は必ずしも確実なものではなく、マイナスに働く可能性も十分に考えられる。なお、米国では 80 年代ごろより卒業生が在校生のキャリアメンタリングをおこなっている¹⁰⁵。こういったキャリアデザインは、社会に出る学生を教育するための教育であり、キャリアを学生自らデザインするために、自分を理解しそれに合致するような社会的職業・キャリアを選択することである¹⁰⁶。トリニティ大学では、学生メンティーが自分の専攻やキャリア上で近い分野のメンターにつくことができるメンタリングプログラムを提供している¹⁰⁷。ニューヨーク州立大学のエンパイアステート校では、学問上の相談と教育のためにメンタリングを採用している¹⁰⁸。このように、コーチング・メンタリングの技術を企業内や学校内の人材育成に用いることについては多数の試みがおこなわれており、十分に歴史・実績があるといえる。しかし、メンタリングやコーチングの難しいところは、すべてのメンタリングやコーチングが必ずしもメンティーにとって良い結果をもたらさないということである¹⁰⁹。これはメンタリングやコーチングが属人的であり、体系的に整理されたプロセスではないからである。

1-2-6 これまでの取り組みや研究の問題点

自律的行動力を直接育成するために必要なコンテンツに近いものとして、経済産業省の社会人基礎力や厚生労働省の YES-プログラム、そして民間における就職塾などの取り組みが存在する。現在学生が直面している就職氷河期に対して、学生が計画的・戦略的に取り組みに当たるための行動に結びつけるためには、これらの取り組みにはいくつかの問題があることがわかった。社会人基礎力や YES-プログラムにおいては、社会人として必要な能力要素に分解し、どのような力が社会人として求められるのかについて要素分解をおこない、それらを育成しようという試みであった。しかし、育成すべき人物像をシステムとしてとらえず、要素還元思想的に問題を解決しようとした結果、現状の問題を要素還元したところまでは理論的に整理できたが、それらを育

成しようとした際の取り組みが、民間企業に協力してもらった PBL やインターンシップなどで、能力育成を意識してプロジェクトに参加させる、などと非常に場当たりのなものになり、育成の再現性が非常に低いものになってしまっている。さらに、育成しようと思う人物像が必ずしもこれら能力要素の積み上げでは実現しないという根源的な問題も抱えている。

欧米でのインターンシップでベースとなっている数カ月にわたる短期プロジェクト参加型 (PBL) が日本ではあまり採用されておらず、2 週間以内の現場体験型の就業体験が多いことから、インターンシップが学生の自律的行動力の育成には大きく寄与していない。さらに、根本的な問題として、米国のように社会として自立した個を育てるという文化がない日本において、そういった自立し、自律的に行動できることを前提として設計されたインターンシップや PBL であり、単純に日本の学生が参加しても自律的な行動力が身につかないのは当然としても、当初から想定されているような効果が出ていないと考えられる。就業体験を学生がする、という点ではたしかに有用かもしれないが、学生として社会に出た際に、自律的に動けないまま終わってしまう。他方、米国などでは自律的に行動しつつ社会で成果を出す学生が存在するという事は、その時点で大きな差がついてしまっていると言える。

就職塾の取り組みにおいては、就職し内定を得ることに對して、学生側は金銭を支払うというビジネスモデルとなっているため、人物の育成が第一義の目的ではなく、あくまでも内定をとれるかどうか第一義の目的になる。このため、どのような人物を育成するのかよりも、いかにエントリーシートや面接において好印象を得るのかということのみフォーカスされている。たしかにどのように自らを志すのか、など、マインド的な教育もなされるが、それはあくまでも内定を得るという大目的にむかっておこなうひとつにしかすぎない。

以下の表 8 にそれぞれの既存の能力要素育成コンテンツの効果比較を整理した。計画的・戦略的行動能力 (計画力) を含む、社会人として必要な基礎的な能力要素の向上という観点でこれらの育成コンテンツを整理すると、これらは実際には能力要素の開発効果が低い、もしくは不確定であることがわかる。不確定という意味は、効果が常に安定しない、ということであり、このなかには非常に効果がある場合も無い場合もない場合も考えられるということを示している。例えば、参加した PBL やインターンシップの環境が非常に良く、それが参加者の基本的な能力や目的意識などとうまくマッチした場合、非常に良い結果が得られる可能性があるということであるが、それはあくまでもそのような環境が用意できた場合に限られ、こういった環境が用意されるかはあくまでも実施側に任せられることになる。これは、一般的なメンタリング、コ

ーティングについても同様である。メンタリングやコーチングも体系的に整理されたプロセスは現在存在せず、属人的な能力に大きく依存しているため、その能力要素開発効果は不確定である。さらに、ここに出てきている社会資産の利用であるが、これは上述したとおり学校にはこういった能力要素を育成するための人材が不足しているという現状を踏まえ、社会にすでにある資産を活用することでその補填をしているかどうか、ということを示している。この整理より考えると、社会人基礎力の取り組みは限定的ではあるが社会資産を利用できているということと、能力要素にきちんと整理・分解しているところから、いかに社会人基礎力を育成コンテンツとして再構築し、現実的な解が求められるかが大きなポイントになる。

このように、現在の取り組みである行政が主導する社会人基礎力やYESプログラム、民間が行っている就職塾などでは、学生の自律的行動力の育成には結びついていない。社会人基礎力やYESプログラムの5領域などで分類された能力要素は社会人として必要なものであることは疑いなく、これらの能力を定常的・継続的に向上させることが可能であれば、それを行うべきである。しかし、上述してきたように、これらの取り組みは現実的な解にはなりえず、現在学生が直面している問題に対しての現実的なソリューションとはなりにくい。当然、就職にまつわる社会システムを再構築するなどの理想的な解を考えることもできるが、長時間を要することが想定されるため非現実的であり、意味があるとは言えない。今必要なものは、現在自由にできるリソースで可能な現実的な解なのである。

	育成手法・形式	能力要素 開発効果	その後の継続 的な能力向上	社会資産の 利用
社会人基礎力 (経済産業省)	PBL インターンシップ	不確定 (計画力は育成 困難)	低い	あり (限定的)
YES-プログラム (厚生労働省)	講座・面接形式	不確定 (能力要素以外は別)	低い	あり (民間の研修機関を利用 という意味で)
就職塾 (民間)	講座・面接形式	低い (あくまでも内定をとるた めのひとつの手段)	低い	なし
メンタリング・ コーチング	メンタリング・ コーチング	不確定	低い	あり (社会資産を利用すれ ば)

表 8 既存の能力要素育成コンテンツの効果比較

1-3 研究の目的・社会的意義

1-3-1 目的

本研究の目的は、就職氷河期により早期化・長期化する就職活動が引き起こす課題・問題に対するひとつの現実的な解決案である学生への自律的行動力育成についての実現性を検証することである。具体的には、社会資産である社会人の経験・ノウハウを利用し、社会人が学生にシステマチックにメンタリングすることで、学生に計画的・戦略的に行動できる力である自律的行動力を教育することができるかどうかについて検討・検証を行い、十分に現実的で再現性のある解決案となることを提示することである。さらに、今後の展望として、この解決案を継続的に実現するためのシステムに関しても提示することである。

本研究では、社会資産を含め、多くの既存のコンテンツを流用することで、より短時間で実現可能であり、コストもかかりにくい現実的な解決案を提示することも目的のひとつになる。このため、既存の社会人育成の試みである社会人基礎力の取り組みをベースに、どのような育成コンテンツが有用且つ現実的であるかを考察し、実際に設計したうえで、実験・考察をおこなう。

1-3-2 社会的意義

現在の学生の限られた時間のなかで必要なのは、問題を整理し、優先度の高い案件を効率よくこなすための「自律的行動力」という実際的な力でありメソッドである。このメソッドをどのように定常的・継続的に身につけることにより、学生はこれまでのように不十分な計画による成り行き型から、学究・就職・その後の社会人人生を計画的に行うことにより、成果を大きく出すことが期待できる。

前述したとおり高等教育機関により、学生に対する計画的・戦略的行動に関する行動力育成が行われていないことから、多くの学生がその活動に計画性を欠く「成り行き型」であると考えられる。そこで、「成り行き型」を脱して自ら考えて動くことのできる「自律的行動型」に、自律的行動力育成プログラムを用いることで変えることができるのではないかと考えた。多くの学生がその学生生活を成り行き型で過ごし、自律的行動力の習得をすることなく、就職後も必ずしもその習得機会が保証されないという状況を現状(As-Is)だとする。学生時代にきちんと自律的行動力を会

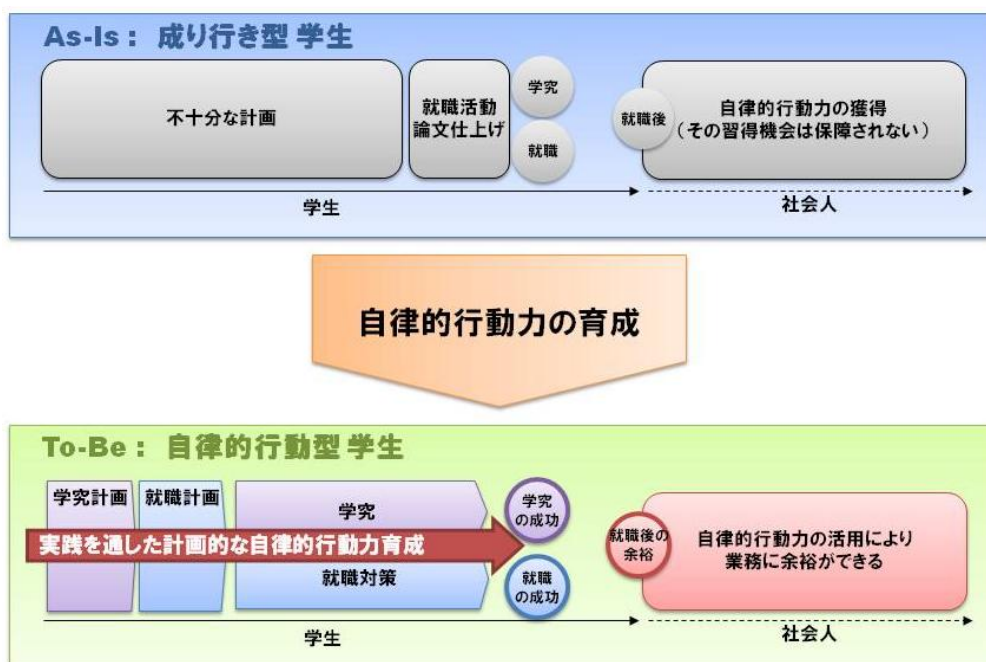


図 13 成り行き型から自律的行動型へ¹¹⁰

得し、それを効果的に用いることで学生生活を成功させ、さらに就職後もそれを活用することにより効率的に社会人生活をおくるようにできるのがあるべき姿 (To-Be) とすると、本研究では、図 13 のように、As-Is から To-Be への変換が自律的行動力育成プログラムにおいて可能であるかどうかを検証することが目的となる。

学生が限られた時間で最大の結果を出すためには、計画的に行動することが求められる。計画的な行動のためには、自らの目的を明確化し現実的な目標を設定、必要な要件の優先度付けを行いスケジュールに落とし込み、それに沿って行動することが求められる。だが、実際には図 3 のように左側の loop に示されるように自律的行動力のない学生は効率的に行動できず、大学での時間が少なくなり、大学側は自律的行動力を教えようとしても教えられない、そしてさらに学生が計画的に動けないという negative feedback loop が発生していると考えられる。そこで、社会資産である社会人を活用することによって、学生に対して自律的行動力を育成することを可能とするプログラムを構築することで、図 14 の右の loop に示されるような positive feedback loop を発生させることができるのではないかと考えられる。これが、現代の学生の差別化につながる。

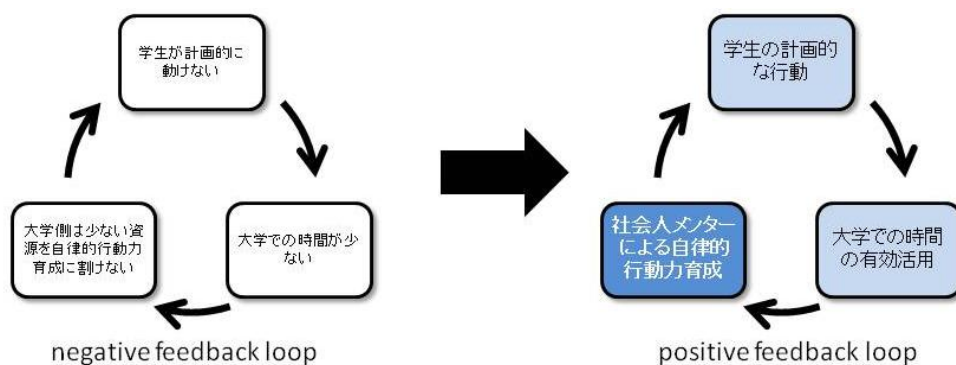


図 14 negative feedback look から positive feedback loop への変換

就職活動そのものが学生に与える影響や、高等教育の有り様や、教育機関が持つ限られたリソースをどのように活用するべきであるのかなど、社会システムそのものに関わる問題は given condition と捉え、より現実的な、社会資産である社会人を活用する自律的行動力育成プログラムが実現可能であり、十分な将来性を持つということ、さらに、このプログラムにより図 14 で示した positive feedback loop への変換が可能であるという可能性が示せることは、社会的にみて極めて重要であり、社会的意義のあることである。

1-3-3 V字モデルによる自律的行動力

自律的行動力を持つことの利点としての具体的な例として、様々な異なる分野にまたがるシステムを設計する場合などが考えられる。図 15 はシステムデザイン・マネジメントを教育するにあたって用いられるシステム開発モデルである V 字モデル¹¹⁾である。これを用いて複数の分野にまたがった大規模システムの開発を行うということを考えたとき、システム開発を行うものは V 字モデルをきちんと理解し実践できることが前提となる。V 字モデルをそれぞれのパートに分解すると、最初に目的を明確化し、どのようなシステムを開発するのかということを決め、次にそのために必要であるかを分解・定義し、それらをもとにモデルを開発していくことになる。これらを大きく目的設定・計画・実行と 3つのフェーズにわけて考えると、システムデザイン・マネジメントを行うにあたっては、これら 3つのフェーズについて、少なくとも小規模システムにおいては、自ら実施できる必要がある。小規模システムとは、学生各々の学生生活や、就職活動であるとする、これらの小規模システムを成功させることができる人材こそが、大規模システムのデザイン・マネジメントができる人材であるといえる。V 字モデルは再帰的であり、もっとも小さい V 字である自らの目的を設定し計画を立て、実行するということができないと、より大きな V 字モデルの

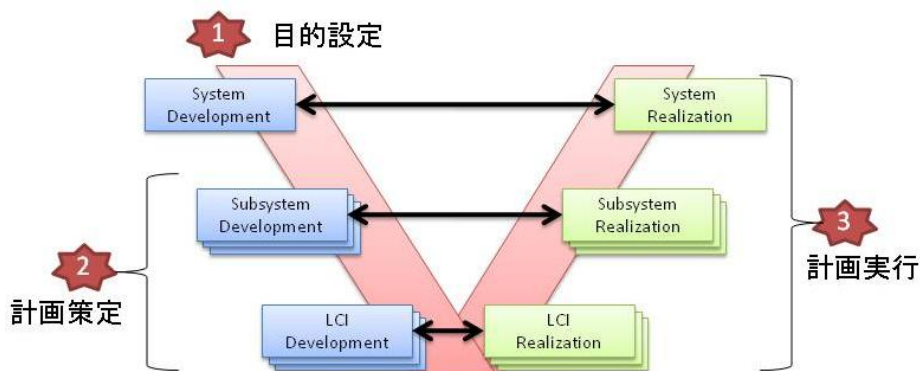


図 15 V字モデル¹¹²

デザイン・マネジメントはできない。よって、システムデザイン・マネジメント学の側面からもこの研究が重要であるといえる。特に大学以降、学生が社会に出て求められるのは、どちらかといえば答えが最初から明らかでない場合の、しかも、非線形な状態での問題解決であり、ある事象に関して自らが持っている知識をつなげていき、自分なりの見方や考え方を持てるようになることである¹¹³。自律的行動力を身につけ、答えのみえない実際の問題を解決するために、問題をシステムデザイン・マネジメントしていくことがもとめられる。

1-3-4 動機

学生の就職活動が抱える問題や教育機関のリソース不足など、実際には解決が難しい問題を given condition とする。そして、学生が自律的行動力を得ることで計画的に行動することは、ドラスティックではないが、少しずつ着実に given condition が生み出す膠着した状況を変えていくことが出来る。後述するような既存の取り組みや、就職塾のような就職を目的化したプログラムではなく、いかに学生が自律的に行動できるよう教育するかということは、社会的にも非常に意義のある研究であると言える。さらに社会資産の活用についても、例えばリタイアした後の社会人の社会的貢献なども含め様々な可能性を内包している研究であると言える。

学生が早くから自らがどう動くべきかを考え、計画的・戦略的に自律行動をおこせるようになることで、学生自身の選択肢を増やすことが出来、より学生本位でより実り多き就職やその後の生活・人生を選択していくことができるはずである。時代の変わり目である今訪れている変化をピンチではなく、チャンスとして活かせるよう、本研究の最終的な成果は、一人でも多くの学生に自らの目的を自ら考え実行していくことで、日本の活力につなげていくことであると同時に、本研究が持つ最も大きな社会

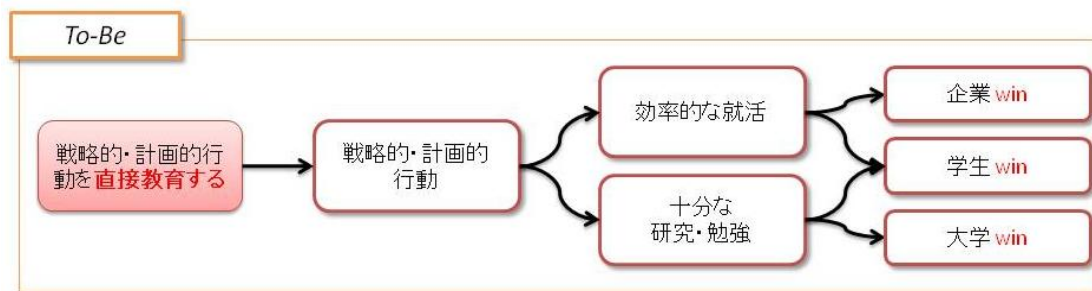


図 16 戦略的・計画的行動があることによる改善

的意義である。図 16 は図 3 との対比だが、戦略的・計画的行動を直接教育することによって、学生の戦略的・計画的行動を促し、就活活動を効率的にこなし、それにより十分に研究・勉強をすることにより、企業・学生・大学が 3 者とも win-win-win になることが可能である。

就職氷河期と呼ばれる企業・大学・学生に引き起こしている問題は社会にまで大きく影響を波及している。バブル崩壊後の企業の低迷にともない、これまで企業が担当していた社会人としてどうあるべきかという人材育成が、宙に浮いた状態になっており、誰がその育成に関しての責務を負うかについて曖昧な状態になっているが、これはすなわち次世代の社会人としての人材育成をどのように実現するのか¹¹⁴、という本質的な問題の一端を表している。この人材育成をどのように解決していくのかということが、引いては問題の本質であり、結果として本研究における提示案が、就職氷河期で発生しているミスマッチを含め、少しずつではあるが改善していくためにどのようにしたらよいのか、ということを示唆したい。

本研究を通し SDM の修士課程の学生に参加してもらい、実際に自律的行動力を教育することで、彼らのこれからの人生においてより多くの選択肢が得られるようになることで、SDM が提供してくれた学びに対するささやかな恩返しとすることも本研究のひとつの目的である。

1-4 各章の説明

本稿における各章の関係と説明を行う。1. 序章では、早期化・長期化する就職活動の社会への影響と現状の問題点について説明している。2. 自律的行動力育成プログラムにおいては、緒言で説明した現状の問題点に対する解としての育成プログラムについて説明する。3. 実験と考察では、育成プログラムの検証と考察を行う。4. 今後の展望と応用では、育成プログラムの社会システム化による問題解決の提案を行う。さらに、1と4、2と3章はそれぞれ対の関係になっており、同じレベルの抽象度における validation の関係になっている。1. 緒言を実現したものが4. 今後の展望と応用であり、2. 自律的行動力育成プログラムを実現したものが3. 実験と考察という関係をなしている。

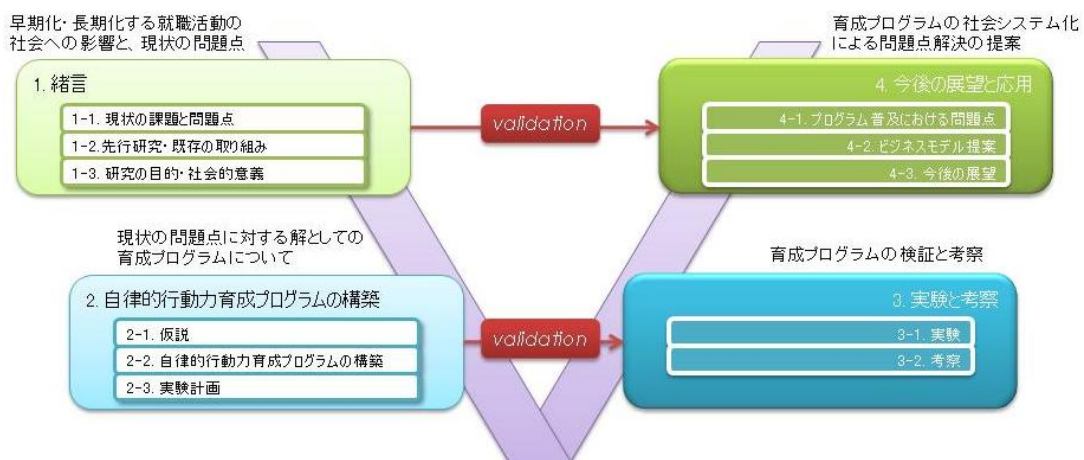


図 17 各章の説明と関係について

2 自律的行動力育成プログラムの構築

第1章で論じた「学生には自律的行動力が必要である」という問題点を解決するために、本研究では自律的行動力を育成するプログラムを設計・構築した。本章では本研究における仮説とそれを検証するためのプログラムである自律的行動力育成プログラムについて説明する。

2-1 仮説

自律的行動力育成プログラム構築において検証すべき仮説は2つである。1つは、そもそもの大前提として、学生の多くは計画的・戦略的に行動することができる力がついているのか、自律的行動力をすでに持っているのかどうかという点である。自律的行動力育成プログラムは自律的行動力を育成するためのプログラムであるため、すでに学生の多くが自律的行動力を持っていれば、プログラム自体の存在理由がなくなるため、検証が必要な仮説となる。もうひとつは、社会資産である社会人の経験やノウハウを、メンタリングという形でシステムチックに用いることによって、自律的行動力が育成し、その向上が確認できるかどうかという点である。

最初の仮説である、『学生の多くは自律的行動力が無い』というものであるが、厳密には、就職し社会に出る前の学生の多くはまだ計画的・戦略的に行動する自律的行動力を身につけ実践することができない、という仮説である。図 11 で示したように、計画力が育成されなかったというデータはあるものの、そもそも状態で計画力が無いかどうかまではわからないからである。さらに、これまでの考察からも米国と違い、日本では家庭でも学校でも自律的な行動を教えていないということから、計画力は低いことが予想される。学生は就職活動の時期において、どのような能力を育成すべきか不明なまま選考活動に入っていき、そこには明確な基準を提示されることはなく、少しずつ成長をしていったとしても成長の結果がでることは選考活動の時期は終わっている¹¹⁵という現状を考察し、この仮説が十分妥当なものであるとした。自律的行動力があるということは、自らをどのように育てるべきか、どのようになるべきであるのかについても、計画的・戦略的に行動できるからである。

2つ目の仮説は、『社会人メンターを活用した自律的行動力育成プログラムは、学生の自律的行動力を向上させることが出来る』である。社会情勢が変化することにより、

学生に求められる人物像が変化したことで、社会人基礎力のような取り組みが出てきたことは必然である、問題はそのような力を教育することをいかに効率よく本質的なところに絞った状態で行えるかどうかということである。そこで、すでに企業・社会がそのリソースを用いて育成し蓄積した社会人がもつ、本当の意味での社会人基礎力を社会資産とし、この社会資産を学生にシフトすることができるのかどうかを確認する必要がある。そのためにメンタリングという形をもちい、社会人が持っている社会資産をスムーズに学生に移行させることが出来かという点が一点と、本当に本質的な社会人基礎力はなんであるかということモデル化し、そのモデルをもちいてプログラムを構築し、教育を行い、成果を上げることが出来るのかどうかということを検証する必要があるということである。

2-2 自律的行動力育成プログラム

2-2-1 プログラム概要

自律的行動力育成プログラムでは、要素還元論的な社会人基礎力アプローチをシステム思想的に再構築し、さらにメンタリングのような既存のメソッドを積極的に用い、社会人メンターとして参加する際を考え、それほど日々の業務との差がないような形で構築した。木を見て森を見る、要素をみつつホリスティックにバランスをとるシステムのアプローチを社会人基礎力育成の取り組みに対しておこない、システムの再構築された自律的行動力育成プログラムを導き出した。

プログラムは、自律的行動力を育成するために、学生にプログラムに参加するにあたって、題材にしたい実現したい目的を設定してもらい、その目的をメンターとともに検証しつつ、計画を策定し、実施に計画を実行していくというプロセスになる。大きなポイントとしては、ある程度のレベルにある社会人をそのまま用いることにより、社会人基礎力でも目指した通り、社会ではどのようなレベルの力が求められているのかというのを感じ、そこにあわせて成長していってもらう。さらにメンターである社会人は、日々の業務でも行っている通り、学生に対し質問をベースとした気付きを与えることにより、目的・目標の妥当性を共に評価しつつ、計画を策定していく。このとき、社会人側はメンターとして参加しているので、業務よりもさらに育成側の視点が求められることになる。最終的には、学生が自らの目的を設定おして行うこのミニプロジェクトのアウトプットは、この育成プログラム全体からみれば本質ではなく、あくまでもその経過を通して、学生にどれだけの気付きを与えられるかということがポイントになる。

自律的行動力育成プログラムは、自律的行動力の目的設定・計画策定・計画実行のそれぞれに対応する3フェーズと最後に自ら実現する自律的行動フェーズの4つで構成されているメンタリングベースの育成プログラムである。自律的行動力育成プログラムの特徴は、大きく分けて4つある。社会人基礎力育成の試みのシステムの再構築、社会人の活用、メンタリング、PDCA(Plan Do Check Action)サイクルの採用である。社会人の活用は実地プロジェクト経験の継承、メンタリングは質問をベースに気づきを与え、PDCAは教育効率化のためである。既存の試みのなかでは最も妥当であり、今回の育成プログラムに最も近い社会人基礎力育成の試みをベンチマーキングし、真に意味のある最小単位再構築をおこない、自律的行動力育成プログラムとして再定義なおした。なお、ここで用いる「メンタリング」は質問を軸として自律的行動力育成プログラムを進める手法を指す。メンターはメンタリングにおいて、知識やツールを教えることで道を示すよりも、質問により気づきをあたえることを主軸に置くことでメンティーの考えていることを整理させ、自ら考えを促すことを基本とする。

育成プログラムは図 18 で示している通り、社会人基礎力をベースとして本質的な社会人として必要とされる能力として再構築し、且つコーチングスキルの基本と重なる「自律的行動力」を基本的な社会人能力を育成する。そして、社会人メンターを用いメンタリングという形で参加者である学生を育成する。この際、SDM でも用いられている各種ツールを用いるなど、基本的に既存のツールやメソッドのみで構築される育成プログラムとなる。

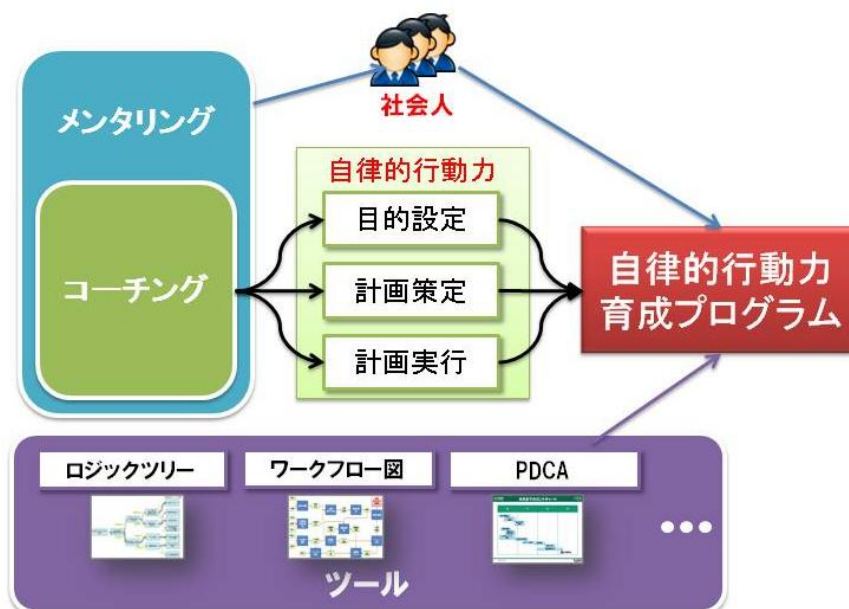


図 18 自律的行動力育成プログラム概要

2-2-2 自律的行動力

まず社会人として必要な力はなんであるかということ、本研究を行うために設立した SDM 研究所の戦略的社会教育ラボのメンバー（後藤宏建・村岡祥雄・三澤智則）で徹底的に議論・討論を重ね、「自ら目的を設定し、計画を策定し、実行する」という力が社会人として最も本質的ではないか、とトップダウンアプローチにより最初に定義した。ラボのメンバーはそれぞれ 10 年以上の社会人経験があり、家電メーカーにおける設計・開発の最前線で活躍する優秀なエンジニアであるが、これまでの社会人としての経験からどのような力がもっとも基礎的であるかどうかを突き詰めて議論を行った。これは平成 17 年に経済産業省が有識者を集め研究会を開催し、社会人基礎力を定義したやり方¹¹⁶と同じである。そして、これは一般的なコーチングを通して教育するもっとも基礎的なスキルでもある¹¹⁷ことから、学生だけでなく社会人としても非常に基礎的且つ基本的で本質的なスキルであるといえる。これをまずは社会人基礎力を形づくるミニマムデザインとして確立する。全てのその他の力は、このミニマムデザインの上につみあげるものとなる。目指すべき人物像は、社会人基礎力が目指すとしていた、より高位の「将来のリーダーとなる技術者の育成」のようなイメージではなく、目的を自ら考え設定し、その実現のための計画をたて、実現していくという最も基礎的で、故に共通のイメージが教育する側も、教育される側も抱きやすいイメージとして確立した。このイメージをホリスティックにたもちつつ、この人物像を形作る要素としてなにが妥当であるかという検証を行う。

ボトムアップからの検証として、社会人基礎力をベースとして、なにが最も本質的な社会人としての力であるかということも合わせて検討した。社会人基礎力が規定している 12 の能力要素はどれも社会人に必要な能力として本質的なものであることは間違いないが、このうちなにがもっとも本質的であるかと考えた際に、チームで働く力の 6 つ（発信力・傾聴力・柔軟性・状況把握力・規律性・ストレスコントロール力）は最初に除外した。これは、チームで働く力はまず自分の力があってからこそ、であると考えたからである。チームに参加してファシリテーションをすることによって、チームメンバーの様々な力を引き出すということも非常に重要ではあるが、そのためにはまず自分の中でなにか確立した者がなくともうまくいかない。自分がからっぽであるのに、他のメンバーの有用性を引き出すことはできない。残るのは、前に踏み出す力の主体性・働きかけ力・実行力と、考え抜く力の課題発見力・計画力・想像力である。このなかで、働きかけ力と想像力は、他の力に比べてより先にひつような力というようには判断できないため、排除した。すると、残るのは、主体性・実行力・課題発見力・計画力だが、これらのなかでどの力を習得することが優先されるのかという

ことに関して討議をすすめたところ、結論として計画力が最も優先されることがわかった。これは計画力があれば、他の力をその目的として設定することによって向上させることが出来るが、他の力を得たからといって、その後の能力向上が継続できないと考えたからである。

このようにトップダウンとボトムアップの双方のアプローチで考えた、社会人として最も必要な力が図 5 で示している自律的行動力である。本研究で行った自律的行動力育成プログラムにおいて育成するのはこの力である。

2-2-3 社会人メンター

社会人基礎力育成の取り組みではその育成手法・形式として PBL (Project-based learning) やインターンシップを推奨している。企業人の学生への影響力を考え、いかに企業に協力してもらいやすい環境を整えるかということが成功のポイントであるとしている¹¹⁸。このため、自律的行動力育成プログラムにおいても、社会資産の活用のため社会人をメンターとして採用し、メンタリングプログラムに採用することにした。

自律的行動力育成プログラムにおいては、社会人であるメンターと学生である参加者にロールを大きく分けており、社会人を以てメンターとしている。メンターには、実地において十分なプロジェクト経験を積んでいることが最低限度の条件となる。ここでいうプロジェクトは PMBOK で定義されている一般的なプロジェクト解釈¹¹⁹に準じるが、ここでプロジェクト経験は、プロジェクトメンバーとして、ある程度的人员・工期規模で行われるプロジェクトにおける経験とする。そのなかでそのスコープは問わないが、目的設定、計画策定、計画実行の経験を十分に積んでおり、さらにそれを後進に対して教育することが出来ることが求められる。

そして、学生に自律的行動力をメンタリングするためには、社会経験があるだけではメンターとしては十分とは言えず、自らも自律的行動力を実践できていることが必要となる。メンターは実地における十分なプロジェクト経験があるのはもちろんのこと、社会人として後進の育成に十分な経験を積んでいることと社会貢献への意識が高いことも前提とされる。さらに、目標設定・計画・実行の各フェーズにおけるメンタリングを S. M. A. R. T. (Specific Measurable Assignable Realistic Time-related)¹²⁰におこなえることが求められる。図 19 は実際のメンタリング風景である。右側の人物が参加者の学生（メンティー）であり、他の二名はメンターである（なお、中央は筆者）。このようにメンタリングはメンティーを責めるような性質のものではなく、メン

ティーの持っているものを良い雰囲気の中かで引き出すための場になる。そのため、メンターには社会において後進の育成などをすでに経験しているなどの前提条件が必要になる。よって、必ずしも社会人であればよいというわけではなく、逆に社会人でなくとも十分にプロジェクト経験を積み、後進の育成の経験が十分にある学生がいればメンターとすることに問題はないが、本稿ではこれを便宜上メンターの条件としての定義として「社会人」としている。



図 19 メンタリング風景

自律的行動力育成プログラムにおけるメンタリングでは、一般にコーチングで用いられる手法を軸に行っている。質問を軸に気づきを与えるという以外に、やりざまについて指定はしていない。これは、メンターそれぞれが社会において培ってきたそれぞれやり方があり、それこそが社会資産であるということ考えに基づいている

2-2-4 メンタリング

社会人基礎力育成の試みにならば、社会資産の学生へのシフトのため社会人を採用したが、そのやりざまについてはいくらかの手段が考えられるが、本研究ではメンタリング手法を導入した。本研究におけるメンタリングはコーチングの度合いが非常に強いものにはなっているが、あえてここでコーチングとしなかったのは、社会に出る前の学生に対し、役割モデルを示すことも社会人としての責務としてあり、さらに前述したように大学においては社会人基礎能力のような社会人として求められる力を教えることのできる人員がすくなく、よって学生は自らが目指すべき役割モデルを見つけづらい、という指摘があったことにより単純なスキルのシフトであるコーチングではないメンタリングというスキームを採用した。

自律的行動力育成プログラムはメンタリングを中心とした育成プログラムであり、

各々のフェーズはメンターとメンティーとのメンタリングセッションを中心に進行する。参加者はメンタリング時までメンターから指定された課題を自ら考え用意し、メンタリングに際してはメンターがそれを review し、質問を軸とし気づきをあたえることでメンタリングが進むように設計した。これはメンターの役割として、参加者の行おうとしていること自体に干渉したり答えをあたえたりするのではなく、自ら考え、気づきを与えることを目的としているからである。さらに、メンターは参加者個人の思想・好みに干渉せずプライバシーの保護に配慮し、参加者はプログラム途中での脱退、およびメンターの交代をいつでも希望できるようにした。交代が可能なのは、メンターのやり方がメンティーに必ずしも適切にならない可能性も考慮したものである。

メンタリングは1時間を1セッションとしたため、この時間を有効に活用するためにも、メンターはプログラム全体を考え、ひとつひとつのメンタリングセッションにおいてなにを達成すべきか、どのようにすすめるかなどをあらかじめ考えてから参加することが求められる。メンタリングセッションにおいて、目的設定や計画策定・実行の意味合いなどの資料をあらかじめ作成し、メンティーの理解度や進捗具合をふまえ、必要に応じて説明を行う。図 20 は、計画策定フェーズにおいて、メンターがメンティーに計画をたてるうえで、途中でいくつかの中間目標を設定し、目標を最終的に達成していくことの重要性を説明した資料の例である。今回の育成プログラムは初回であったため、このような資料は全てスクラッパ作成する必要があったが、次回からはこのような資料は全て使いまわせるため、よりメンタリングにおいてメンターの負担は少なくなる。

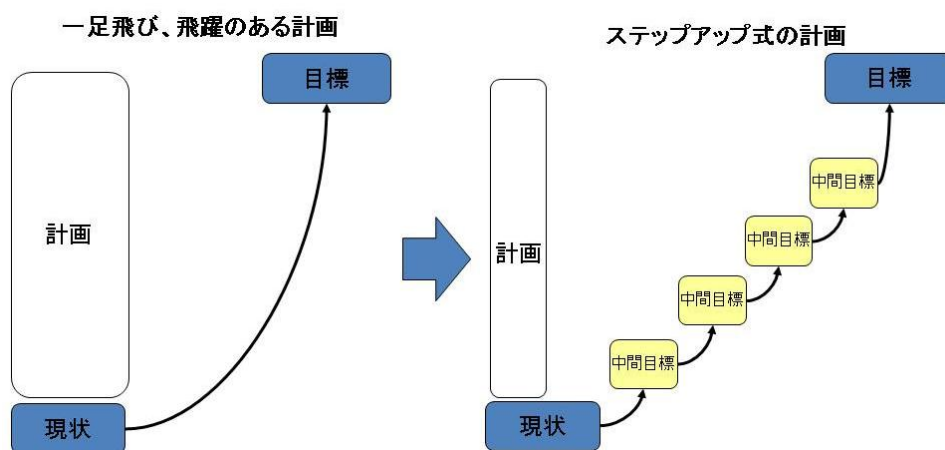


図 20 中間目標の重要性について説明した資料例¹²¹

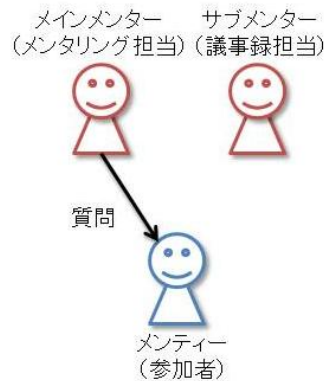


図 21 メンタリングにおける参加者関連図

自律的行動力育成プログラム開催期間を通じて定期的に行われるメンタリングは図 21 に示すように進むことになる。メンターは、メンタリングを主に行うメインと、議事録をとることを主としつつ第三者的な意見に徹するサブの 2 人のメンターと、参加者の 3 名で行われる。はじめに参加者により課題となっていた資料の発表が行われ、メインメンターはこれに対して review を行い、修正すべきポイントを提示する。その際必要であれば、その場で一緒にその課題を作成してみせ、どのようにやれば実現できるのかについて教示する。その後、次回の課題について必要なブリーフィングを行い、最後にそのメンタリングにおいてなにを得たのかについて確認し、一回一回のメンタリングにおいて一步一步会得・定着化させる。この間、サブメンターはあくまでも第三者的に冷静にメンタリングを見つめ、議事録をとりつつ、もしメインメンターに補足が必要であれば行うが、基本的にメンタリングはメインメンターを中心に進むことになる。なお、メンターは各フェーズにおいて様々なツールをメンティーに提示し利用を促すことが出来るが、各々のメンティーの進捗をふまえてその利用はメンターに一任される。

学生が自ら目標を設定し、それに対して計画策定し、実行を行う過程において、メンターが自らの知識や経験などにより、それらの作業をコンタミネートすることを防ぐことは、このプログラムの非常に重要な要件であった。これは、学生が自らの選択した題材に対し、メンターの思い込みや誤った専門知識などによる指導により、メンターとメンティーとの信頼関係に悪影響をあたえること、メンティーがメンターに依存すること、学生に無駄な回り道をさせることを防ぐ。さらに自律的行動力の精神として学生が自律的に動くことが重要となるため、可能な限り学生が自分で考え手を動かすようにプログラムを設計した。

2-2-5 PDCA サイクル

社会人基礎力育成の試みでは触れられていないが、自律的行動力育成プログラムにおいては、PDCA (Plan-Do-Check-Action) サイクルを積極的に採用し、育成項目の一つとして大きく取り上げた。図 22 のように、PDCA サイクルをメンタリングとくみあわせ、PDCA サイクルのうち Check 以外を学生に行わせ、実際の作業は学生が主体的に行い、あくまでもメンタリングによる気づきを Check でおこなうというように設計した。このようにメンタリングスコープを制限することによって、メンターにより学生の活動に対して指示を与えることを構成として防ぐとともに、学生に自ら手を動かし作業を行わせる。このように PDCA サイクルとメンタリングのハートビートを組み合わせることは非常に有効であり、メンタリング計画も iterative におこないやすく、スケジュールもシンプルになった。

メンタリングが PDCA サイクルの Check のフェーズで行われるようにプログラムを設計し、各々のフェーズで複数回行われるメンタリングの回数分の PDCA サイクルを学生はまわすことを、自然にもとめた。図 23 で示される通り、各フェーズにてメンタリングをトリガーにして PDCA サイクルをまわしていくことが、まさに参加者である学生のトレーニングにつながる。PDCA サイクルそのものを回すように教育するのではなく、メンタリングプログラムのなかに PDCA サイクルを入れ込むことによって、メンタリングプログラムを通じて PDCA が学習できるというプログラムを構築した。

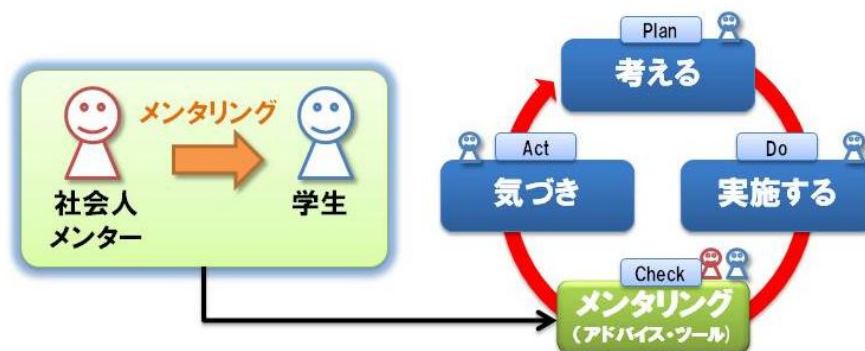


図 22 PDCA サイクルとメンタリングの関係



図 23 フェーズと PDCA サイクルの関係

2-2-6 プログラム運営体制

自律的行動力育成プログラムの体制は図 24 で示される通り、教員・メンター・参加者（メンティー）の3者で構築した。実際にプログラムを自ら考え実行するのはプログラム参加者であり、その参加者を質問による気づきを与えるメンタリングにより育成するのがメンターとなる。教員は、この育成プログラム全体を確認するにとどめ、参加者との直接対話はメンターが行うという体制でおこなった。これは教員と参加者には成績や研究評価などの点で利害関係が存在することにより、直接対面したり、方向性を提示したりすることが参加者の本当の気づきにつながらない可能性を考慮したものである。例えば、自らの研究の進捗が実際は悪かったとしても、悪い印象をあたえないために、正直にそれをつたえられない、ということが発生してしまう。そして教員による全体確認は、このプログラム自体を学内で行うに当たって、その活動に問題が無いかどうかを確認する意味もある。



図 24 プログラム運営体制

2-2-7 4つのフェーズ

自律的行動力育成プログラムは、図 25 で示されるように、目的設定・計画策定・計画実行・自律的行動のそれぞれ4つで構成されているメンタリングベースの育成プログラムである。参加者は、目標設定フェーズにおいて、自律的行動力育成プログラムを通じて達成したいと考え目標を自分で探し、決定する。計画策定フェーズにおいては、目標設定フェーズで設定した目標を達成するための計画を策定し、アウトプットとして計画書を作成する。計画実行フェーズでは作成した計画書を実行していくフェーズとなり、このフェーズでは計画したスケジュール通りに進捗を進めていく。実際は計画実行を行ううえで判明したことを、計画策定にフィードバックして策定をやりなおすなどするため、計画策定・計画実行フェーズは iterative にすすむことになるが、作業主体としては、計画策定は目標達成に必要な作業を調査しつつ洗い出すフェーズであり、計画実行はいったん策定した計画を実行に移す作業がメインとなるフェーズになる。自律的行動力育成プログラムにおいては、実際に計画実行フェーズにおいて最初に設定した目標が達成されたかどうかは問わない。これは、自律的に行動手切るようになるかが本質であるため、参加者がみずから設定した目標が達成できたかどうかは二次的なものとなるためである。このため、自律的行動フェーズにおいては、それまでの計画を延長し実行するパターンと、あらたに目標を設定しなおすパターンの2つに分かれることになる。

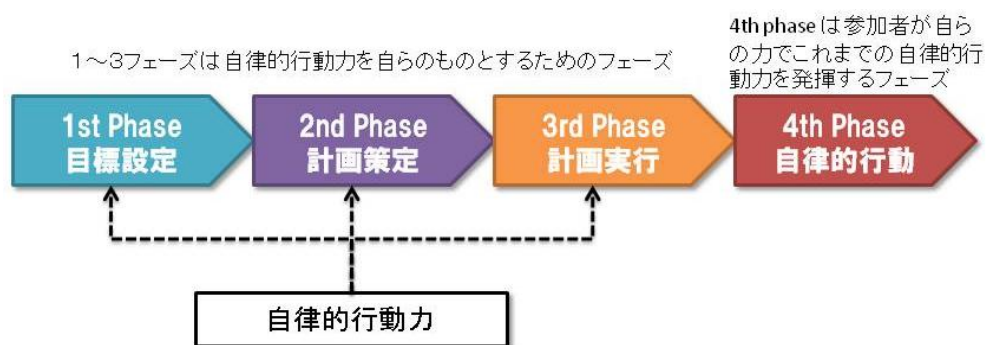


図 25 自律的行動力育成プログラムの4フェーズ

2-2-8 目標設定フェーズ

1st Phase である目標設定フェーズでは、まず参加者が育成プログラムを通じてみずから達成したいと考えている目的・目標を決めるフェーズである。ここで決めた目的・目標はこの後のフェーズで作成する計画書の最もコアとなるため、非常に重要なフェーズとなる。目的は達成すべきゴールであり、目標はそのゴールが達成できたかを具体的に示すことが出来、かつ計画的に実行可能な指標である必要がある。このフェーズを通じて、参加者は現実的な目的と具体的な目標のたてかたを学ぶ。ロジカルかつシステムチックに目的を設定することによって、目標を自ら深く考えていくことを、メンタリングを通じて気づかせていく。

難易度としては、4つのフェーズのなかで最も高い。これはこの後のフェーズはある程度システムチックにおこなっていけるが、目的・目標の設定は、それぞれの学生の状況や能力に大きな違いがあることと、この時点ではメンターとメンティーの間にきちんとした信頼関係が構築されていないため、メンターには適切な分析能力に舌打ちされたメンタリングを行う必要がある。

このフェーズで重要となるのが、メンターがメンティーの意図をきちんと酌んでいくということである。最初のメンタリングにおいては、参加者の状況を確認する。このとき学業の現況や、どのような経験をしてきたのか、問題意識や、自らをどのようにみているのかなどをヒアリングし、参加者がどのような人物であり、どのようなところを問題としているのかについて把握する。漠然とした目標であっても、ツールを用い、一緒に考えていくことで、本当になにがしたいのか、そのためにはなにをすべきなのかを考えていく。参加者がなにかを達成したいと漠然となにかがある場合であっても、現実的な目的と具体的な目標として設定することは、実際は別であるため、実際にメンタリングを行いつつ目標設定をおこなう場合、「なぜなぜ分析(5 Whys)」、「KJ法」、「ロジックツリー」、「MECE」、「why so / so what」¹²²といったツールを用いることで参加者にどのように考えていくと実際に目標を自ら深く考えていけるかということ、メンタリングを通じて考えてもらうフェーズとして設計した。

メンターはやり方や気づきは与える、具体的な例については教えない。図 26 は、参加者が実際に自ら設定した目的を達成するために必要な具体的な目標を導き出すために使用したロジック分析例である。実際にはここからこれら具体的な目標でどれを実際を選択していくのかというようにメンタリングは進むが、ここではどのようにロジカルに自らの考えをシステムチックに分析・解析していくことで考えを整理してい

くのかということも教育している。このように、メンターは各々のメンティーの状況や理解度に応じて適切なツールやアドバイス・気づきを与えられることが求められる。

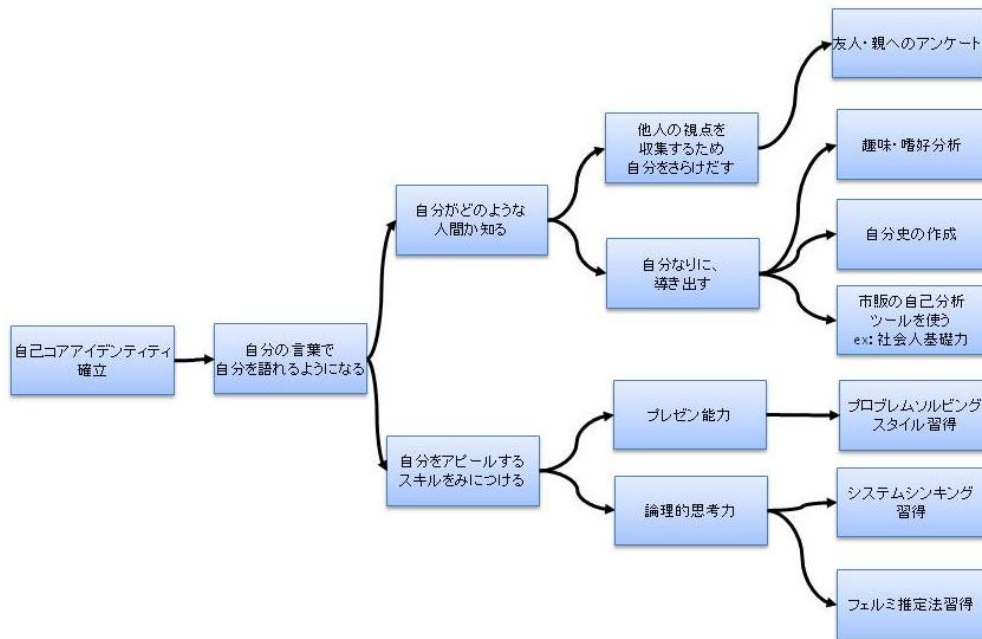


図 26 目的から具体的な目標へのロジック分析例

2-2-9 計画策定フェーズ

2nd Phase である計画策定フェーズにおいては、今後用いることになる計画書の作成が主たるアクティビティになる。ここでは参加者は、自らがやるべきことを明確にし、それを実現するための達成可能で現実的な計画を立案する。計画書は大きく分けて、全体フェーズ分け、長期的な月単位でのおおまかな計画、月単位で作成される短期計画の3つになるように指導した。

PDCA サイクルに則り、計画書立案に際しては、まず参加者は自力で計画書を作成することになる。これは計画書をテンプレートに従って作成するよりも、まずは自力で悩んで作成した上で計画書のサンプルを開示し、足りない部分をメンターと共に計画書を作成していくという過程を通ることによって、教育効果を上げると共に、共につくる過程を共有し信頼関係を築くことで、今後の育成過程を容易にすることも狙いである。メンターは参加者が自力で作成してきた計画書に対し、その不備を見つけ、その不備の理由を参加者に認識させるが、ここはメンタリングであり業務上の進捗管理ではないので、いかに参加者に気づかせるように、批判や指摘をするのではなく伝え

ることがメンターには求められる。このフェーズの最後では、最終的に作成された計画書を参加者がコミットすることによって、次のフェーズに進むことができる。

目的設定フェーズにおいて、現実的な目的と具体的な目標に落とし込んだからといって、当然のようにすぐに計画におとしこめるわけではない。目標達成にむけてどのような作業があり、それらはどの順序で、どのぐらいのタイムスパンでおこなわれるべきなのかなどを、自らの能力と他の日常発生する作業などの負荷をふまえて現実的な計画書に落とし込んでいく必要がある。しかしこの一連の作業をおこなったことがないほとんどの参加者はそもそも計画書がどのようなもので、どの程度のものであればよいかということがわからないため、ここでも計画書とはどういったものであるのかなどを、メンタリングを通じて理解してもらう必要がある。社会人である程度のプロジェクト参加経験がある場合は、自らの能力と与えられた課題を考えどのような順序でどのようにすすめるべきか、そもそも見積もりに不明な点がある場合はどのようにして見積もり精度を高めていくか、わからないものはそのままにして進めるためにはなにが必要かなど、様々なことを考えつつ計画を策定することが出来る。しかしプログラム参加者は基本的にこういったことを経験したことがないため、ほとんどの点をメンタリングにおいて指摘することになる。だが、実際に参加者が計画書ドラフトを作成し、それをもとにPDCAサイクルをまわしながらメンタリングを行うため、メンターとしても気づきを与えやすい。

このフェーズで主に用いられるツールとしては単純なスケジュールや risk/issue management の他にも、「ワークフロー図」「ガントチャート」や「WBS (Work Breakdown Sheet)」などがある。これらツールを適宜用いるように誘導しつつ計画書の策定を行っていく。メンターが行う質問としては、ある目標を達成するにあたって、分解された作業が現実的なものになっているか、抜けているところはないか、分解された作業を行うにあたって、事前に用意したり、行っておいたりすべき作業がないかなどになる。

ある参加者が自らの修士研究の結論である「エコしちゃう仕組み」を導き出すためには、どのようなフローで作業を進めて行くことが、修士研究を効率よく着実に進めることができるのかを整理するために作成したフロー図が図 27 である。参加者は計画書を策定するにあたって、自らの作業（ワーク）を洗い出し、フローとしてまとめた。このように自らが設定した目的・目標に対してどのような作業が必要となってくるかについて、ロジカルに分解していくことが、短期的には計画策定に時間がかかったとしても、長期的に考えると無駄をへらし、理性的な順序により作業を効率的に行うことにつながる。そして、図 28 は策定した計画書の長期計画の一部(6月～9月)である。おおまかに整理したフローをあてはめることで、精密ではないが、ある程度の

スケジュールの見通しをたてるために作成したものである。これにより、長期計画を策定するに当たって、目標に向けて作業がきちんと洗い出せ、作業の順序をきちんとバランスさせている。図 29 は同じ参加者の計画書での短期計画(2010年7月)のスケジュールである。具体的な作業内容、作業を行う日程・日数が明確になり、途中での細かな中間マイルストーンが明確化されているのがわかる。

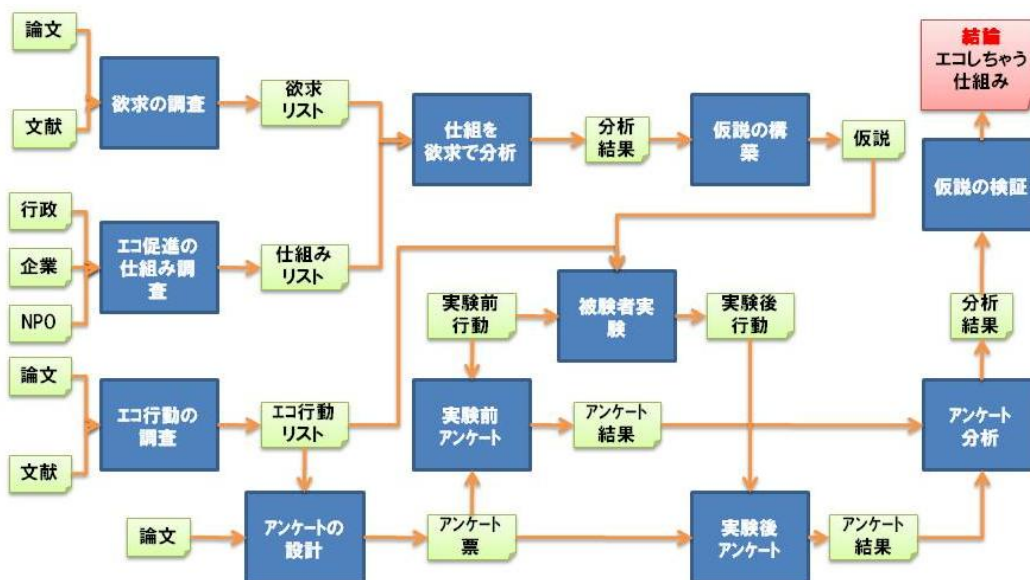


図 27 ワークフロー図例



図 28 長期計画例(2010年6~9月)

月	火	水	木	金	土	日
		1 インセンティブの提案	2 アンケート分析手法の検討 インセンティブ再検討	3	4	
5 分析手法の検討 インセンティブ再検討	6	7 インセンティブの再提案	8 アンケート分析手法の検討 複合的方策の検討	9	10	11
12 分析手法の検討 複合的方策の検討	13	14 ゼミ 新卒 ゼミ発表日 複合的方策の提案	15 アンケートの設計, 実験方法の検討 複合的方策の再検討	16	17	18
19 アンケートの設計, 実験方法検討 複合的方策の再検討	20	21 複合的方策再提案	22 政策の調査・欲求との対応付け アンケートの設計, 実験方法の検討	23	24	25
26 政策と欲求の対応付け アンケートの設計, 実験方法検討	27	28 インセンティブの提案	29	30	31	

図 29 プログラム参加者による短期計画例(2010年7月)

2-2-10 計画実行フェーズ

3rd Phase である計画実行フェーズでは、2nd Phase で策定した計画書をもとに作業を実行し、進捗を管理するフェーズである。この進捗管理フェーズは、実際に進捗をすすめていくことで発生する遅延や、新たに明らかになってきたことをふまえ、適宜計画書を修正していくことが求められる。学生はこの育成プログラムで行っている作業の他にも様々な作業をおこなっているため、他の作業との調整をおこないつつタイムマネジメントを行い、きちんとマイルストーンを達成していくかがポイントになる。

メンタリングにおいては、前回のメンタリングセッションにおいて宣言したマイルストーンが達成できているかなどのモニタリングを行うことと、いかに進捗の遅れや見逃している点などを気づかせるような質問を行っていくことが求められる。作業順序などをきちんと問いただし、本当に問題なく進捗しているのか、なにが障害となっているのかを把握して、必要であればきちんと質問を行って、誘導していく必要がある。このフェーズでは、定期的なメンタリングの他にもメールなどで簡単に進捗を確認するなどが有効だと思われる。さらに定期的なメンタリングも参加者の自律的行動力の習熟具合に応じて省略することも可能である。F2F でのメンタリングではなく、インターネットを介した Skype などの動画通信を利用して簡易的に進捗を確認することなどでも代用可能である。

2-2-1 1 自律的行動フェーズ

最後のフェーズである自律的行動フェーズにおいて、参加者はこれまでの経験を活かし、自律的に行動できるかどうかを自ら試すことになる。参加者の要請とそのレベルに応じて、メンタリングや、インターネットの動画通信や、メールなどでメンターは参加者の状況を把握し、必要であればアドバイスなどを行う。このフェーズにおいては基本的な知識と経験はあるので、自ら PDCA サイクルをまわしていくことも参加者はもとめられているため、メンターの存在はこれまでのフェーズに比較して大きくその存在感が小さくなる。とはいえ、参加者とメンターとのやりとりを禁止するものではなく、メンターが意図的に距離を置いていき、参加者を自立させていくフェーズである。独り立ち・巣立ちフェーズという位置付けである。

2-3 実験計画

2010 年に行った、自律的行動力育成プログラムの実験計画であるが、5 月からスタートし、9 月いっぱいまでそれぞれのフェーズに分けて実行した。それぞれのフェーズが時期的に重複しているのは、習熟度に関する参加者の個人差が大きいためであり、メンタリングを通じた育成は個々におこなわれるため、一斉に進めていく必要がないためである。早めに次のフェーズに進める参加者はどんどんと進んでもらうようにし、最後の自律的行動フェーズなどはその開始時期は参加者によって大きく違うことになったのは当初の計画に含まれていた。図 30 は、2010 年度に行った育成プログラム実験計画の全体スケジュールである。なお、ここで日付が書き込んである個所がメンタリングを行った日付である。メンタリングは場所と参加者・メンターの時間を調整するために、あらかじめ設定した日程でおこなったが、メンタリングの中身についてはそれぞれの進捗に依存した。実際に目標設定・計画策定・計画実行・自律的行動の各フェーズをきちんとおこなうには、これだけの時間がかかる。これよりも短いと、参加者がみずから実施し、作業を行う時間が少なくなってしまうために、全体として教育の質がさがらおそれから、4 カ月という期間を確保した。参加者である学生はこのプログラムで達成する作業以外にも学業や研究、就職活動など、様々な作業を同時にこなしているために、これ以上タイトなスケジュールをしても効果があがらないと判断した。

5 月に自律的行動力育成プログラムについてのどのようなことを目指していて、どのようなことを行おうとしているのかについて説明会を開催し、その場で参加者を募

集し、参加希望者に対してその後のメンタリングを開催する。参加者に対しては、このプログラムは自律的行動力育成実験の一環として行い、そこで取得されたデータは個人の特定ができないようにして研究データとして用いる旨承諾してもらったうえでプログラムに参加してもらった。さらに、メンタリングに使用したデータはオンライン上のデータストレージに確保し、メンタリング資料・議事録・音声メモなどを格納し、参加者・メンター間でのシェアにもちいた。



図 30 2010 年度自律的行動力育成プログラム実験計画

データ計測であるが、プログラム開始時に参加者全員に計画書の作成を依頼し、その時点での計画力と自律的行動力のあるなしを判断することにした。そして、プログラム開始前と開始後に計画力に対するアンケートを行い、プログラムの開始前と終了後の差分についてデータをとることを計画した。

3 実験と考察

3-1 実験

学生が計画的・戦略的に行動することが出来るかどうか、そして、自律的行動力育成プログラムは有効なプログラムであるか、という2つの仮説に対する検証実験に対して説明する。あわせて、メンタリング実施例についても実例を用い説明する。

3-1-1 参加者・メンター基本データ

2010年の5月から10月まで行った自律的行動力育成プログラムには、表9に示している通り、メンターとしては社会人であり慶應義塾大学大学院システムデザイン・マネジメント研究所戦略的社会教育ラボラトリの研究員である2名と、慶應SDMの社会人学生が修士2年・博士1年がそれぞれ1名ずつの2名の計4名。そして参加者としては慶應SDMに在籍する修士1年が6名、修士2年が4名。123修士は5名が文系、5名が理系。メンターは全員理系バックグラウンドをもち、社会人経験は10年以上あり多くのプロジェクトにおいてメンバー・リーダーの経験を持ち、後進の育成も多くおこなった経験がある。

メンター	研究員(社会人)	2名
	社会人学生	2名
	total	4名
参加者	修士1年	6名
	修士2年	4名
	total	10名

表9 メンターと参加者

3-1-2 メンタリング結果の定性的評価

本研究としては、本プログラム・メンタリングを通して学生の計画力や要素能力があがったかどうか、ということが実験対象ではあったが、そういった要素能力というレベルとは別に、本プログラムを通して学生がいかに大きな気づきを得たかという定性的評価について記述したい。ここでは修士一年（参加当時）のAさん、修士二年（参加当時）のBさんがそれぞれプログラム参加を通してそれぞれどのようなアウトプットを得たのか、そしてどのような気づきをえたのかについて説明したい。さらに、これらの例を通して、メンタリングがどのように進んだのかについても合わせて説明したい。

3-1-2-1 Aさんのケース

Aさんは修士1年としてプログラムに参加した。Aさんは学部時代の就職において自らをうまく売り込めなかった経験があったが、その原因がどこにあったのかについてははっきりとはわからなかった。Aさん自身の行動と社会・企業の期待のギャップをこの育成プログラムに参加することで埋められるのではないかということで、プログラムに参加した（図 31）。

学部時代の就職活動で自分を上手く売り込めなかった

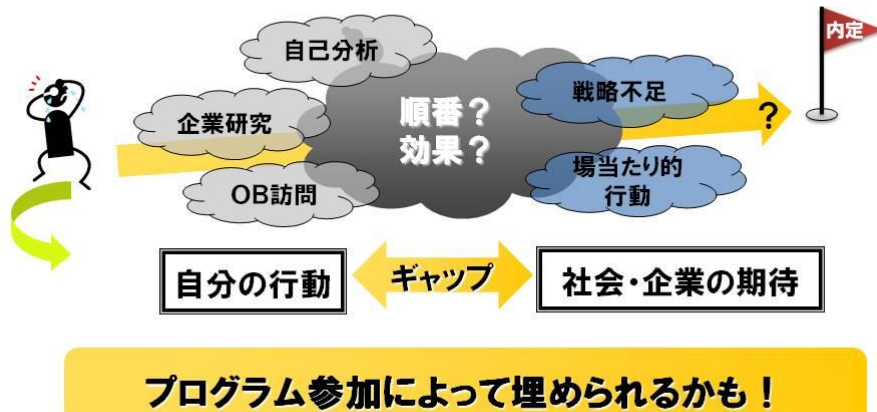


図 31 Aさん育成プログラム参加説明資料 1

プログラムに参加し、最初のメンタリングにおいて、メンターはAさんが現在どのような状況にあるのか、なにを問題だと思っているのか、さらに自らをどのような人物だと位置付けているのかなどをヒアリングし、Aさんがどのような人であるのかを分析・把握した。その後のメンタリングにおいて、メンターはAさんの状況をAさんに指示するのではなく、見えていないことがみえるようになるように気付きを与える形でメンタリングを行った。まずは、Aさんがもやもやしていた自らの根本的な動機をロジックツリーにより整理することで見える化を行った。そして、Aさんは整理されたそれぞれに対し、自らが手を付けるべき優先度を考え、優先度を割り振ることに成功した。メンターはこれらをひとつひとつ直接指示したわけではなく、これらをAさんが自らの力でひとつひとつすすめていったことに対して、アドバイスを言い、気付きを与えていったことから、彼自身のなかでおおきな気づきにつながっていった。これはメンタリングをPDCAサイクルにおけるcheckのみをメンターがヘルプしたことで、Aさんの気づきが大きくなっていったのである。Aさんは自らがやるべきことを整理していくと、大きく自己分析と思考ツールの習得という2つに分類することができることがわかっていった(図 32)。ここまでが目標設定フェーズに分類されるが、ここまでの分析やメンタリングにおいて特段難しいツールをつかっているわけではなく、ロジックツリーやMECEなどがつかわれていただけである。なお、これはAさんだけのメンタリングで用いられたわけではなく、他のメンタリングでもほぼ同様のツールを用い、ほぼ同様のシーケンスでメンタリングは進んでいる。

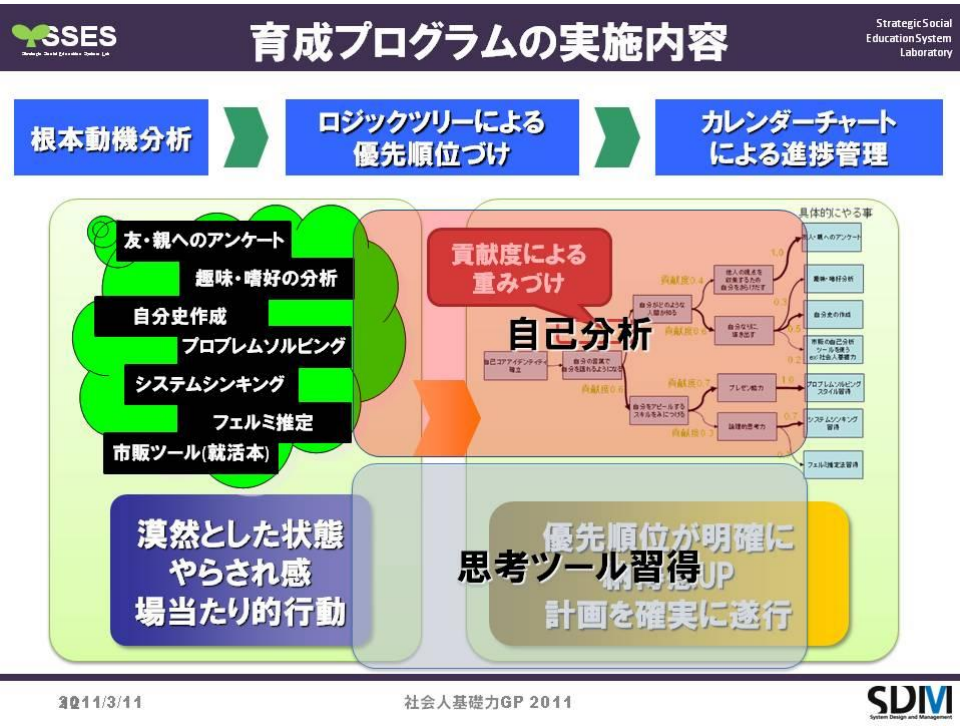


図 32 Aさん育成プログラム参加説明資料 2

Aさんはもともと計画的に動くタイプであると自らも認識しており、Aさんのなかではもやもやしつつも、やることについてはある程度整理されており、そのためのスケジュールはできていると感じていた。しかし、メンタリングを通し、自らがやりたいこと、やるべきことを優先度付けしつつ整理すると、これまで漫然と自己分析をおこなったあとに様々な思考ツールを習得するというシーケンスを考えていたが、実は優先度的には逆転していたということが判明した(図 33)。これをふまえて計画設定フェーズをおこない、スケジュールを策定していった。こういったことも、メンターや第三者がAさんに対して、単純に思考ツールを先に習得したらよいのではないかと、というように指摘したとしても、Aさんにとっての気付きにはつながらなかったはずである。このように冗長ではあっても、みずから考えるようにメンタリングをして、みずからの気付きとして本質を発見させることにこそメンタリングの意味がある。

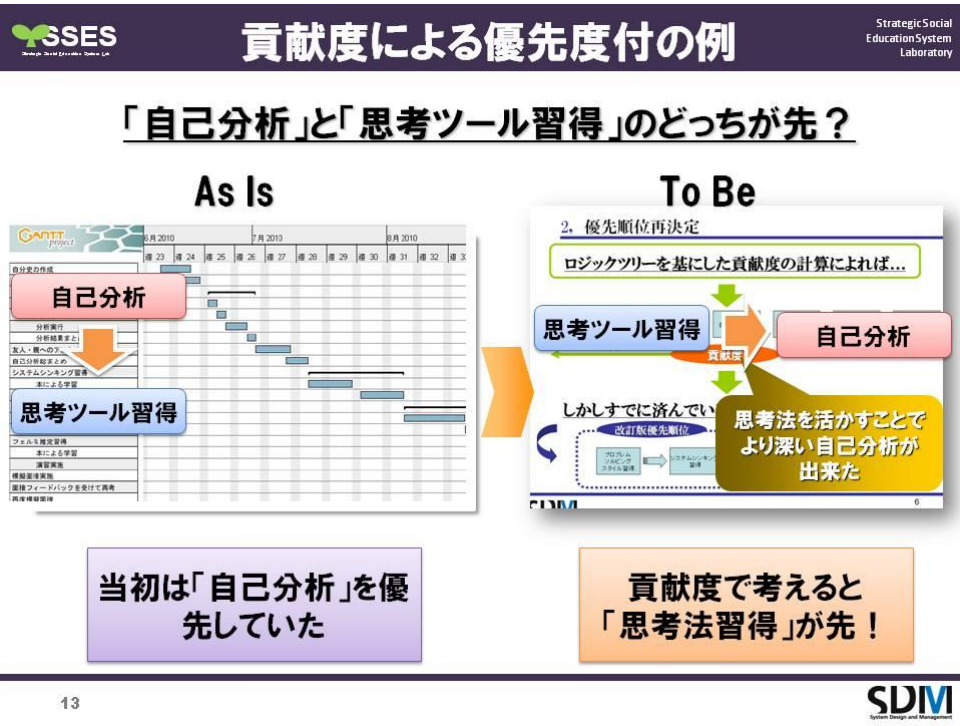



図 33 Aさん育成プログラム参加説明資料 3


メンタリングを通して、自律的行動力に関して自信を深めていったAさんは結果として学部時代にはまったく通過しなかった夏季インターンシップ選考が、6社（全て）通過することができ、さらに、学校のグループプロジェクトでも自信を持ってリーダーシップを発揮し、国際的なチームを率い、計画的にプロジェクトのアウトプットをだしていくことができたとしている（図 34）。実際のところ、自律的行動力育成プログラムで育成した自律的行動力が主たる原因となってこのような結果を残せたかどうかは、これだけでは判断がつかないが、Aさんがメンタリングを通し自らの計画的な行動に自信をつけていったことが、結果に寄与したといえる。



実績と応用

Strategic Social
Education System
Laboratory

[実績] 夏期インターンシップ選考通過



- ▶ 通過実績: 0社 (学部3年) ⇒ 6社 (修士1年)
- ▶ 企業・社会の期待と自分のギャップを埋められた
- ▶ 採用担当の言葉

[応用] グループプロジェクト@学校 (ALPS)

- ▶ プログラムで学んだ課題発見能力と計画性により抽象的なテーマを具体的なプロダクトに落とし込んだ
- ▶ リーダーとしてチームを引っ張った
- ▶ 文化・言語・年齢・所属の違いを乗り越えた

14




図 34 Aさん育成プログラム参加説明資料 4

Aさんが育成プログラムへ参加したことから得た insight について記述したのが図 35 である。Aさんは育成プログラムに参加することで、自律的行動力を得ただけではなく、メンタリングという場を通じ、メンターを通して社会からの目線で自らを再構築することができたのだといえる。これはメンターが社会人だったからこそ、社会ではなにがもとめられているのか、Aさんとその社会との間にはどのようなギャップがあるのか、という育成プログラムへの当初の参加目的に対してのAさんなりの解答を出せたのだと考えられる。このように、社会人メンターを活用するということは、社会人として持っている社会資産を学生にシフトしていくという点も有意ではあるが、さらに社会人基礎力でも企業人との接触を提唱していたように、社会人と触れあうことによって、教育機関では得ることのできない経験やロールモデルとしてメンターをとらえることによって、大学にいるだけでは得ることのできない気付きを得たのだと言える。学生はルールがあった上でそのうえ走るものであり、社会人は自ら進むべきルール敷きその上を走るものだという気付きをAさんは売ることができた。このことを理解している者にとってはそれほどのインパクトのある気付きとは思えないかもしれないが、Aさんが育成プログラムを通し、このことを自らの体験として気付きにつなげたことの意味は大きい。Aさんは学生でありながら、社会人の視点で学生を俯瞰的にみることにより、状況の本質を理解することができたのである。

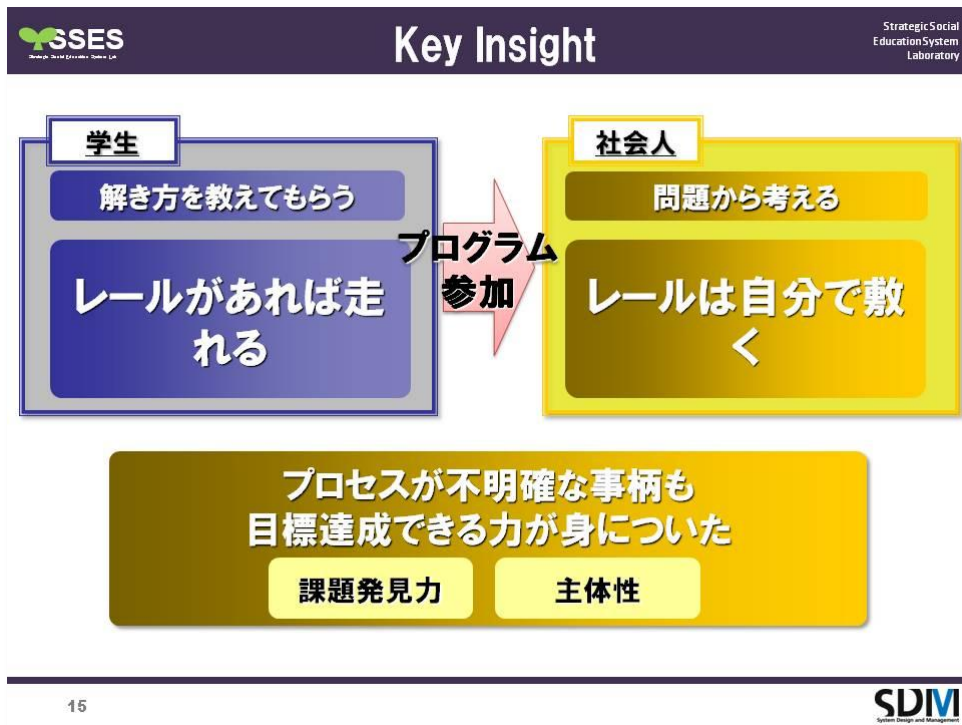


図 35 Aさん育成プログラム参加説明資料 5

3-1-2-2 Bさんのケース

Bさんは修士二年（当時）としてプログラムに参加した。ちょうど修士二年になり、就職活動も一段落した後、研究が本格化してきたという時点での参加になった。Bさんは参加当時、研究の先行きが見えずに不安に感じていた。これは研究対象として様々なことが可能性として考えられ、どれからはじめればよいかについて全く見当がつかないことから先行きについて不安に感じていた（図 36）。それまでの学生生活においては、ある程度 given condition が定まった状態で進んできたものが、大学院での新しい分野での研究が始まり、自由度が大きく広がったときに、そこでなからはじめべきなのかについて不安を大きく感じてしまった。この状況は、まさに学生が社会に出たときに感じる状況が再現されていたといえる。そして、この状況をきちんと自らの力でマネージできたとき、社会に出たときの再現性の高さは、育成プログラムを受けていない他の学生よりはるかに高くなる。

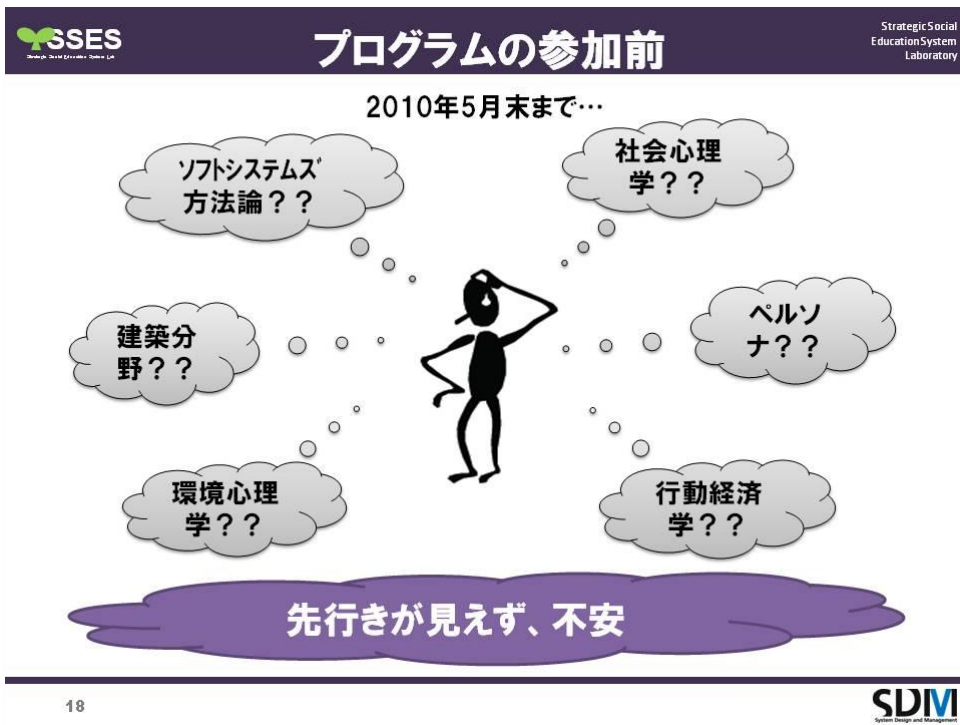


図 36 Bさん育成プログラム参加説明資料 1

最初のメンタリングにおいて、メンターはまずBさんの現状はどうなっているのか、なにが問題であるか、どのような問題をかかえていて、それについてどのようにおもっているかについてひとつひとつヒアリングを行い、それらを整理し、分析をおこなったうえで、その後のメンタリングの方向性を決定し、その後のメンタリングに臨んでいる。Bさんにはまずは抱えている問題とBさんが考えている者ひとまず全て洗いあげさせ、さらにそれらに必要なタスクにどのようなものがあるかについて考えさせた(図 37)。この結果、作業フローを明確化することでき、これまでただどのようにしてよいかわからない、という問題状況から、どのようにすればゴールまでたどり着けるのか、ということを自らコントロールできるようになった。さらにこの作業フローの明確においては、それぞれの作業間で書き出し、フローとして整理するまで抜けている様々な作業の洗い出しが同時にできるため、Bさんの研究作業の効率化につながることもできた。ここでメンターが注意したのは、なにをその作業で何を生み出し、次の作業のインプットにつなげるのか、それをどのように全体作業としてつなげていくのか、という点である。このように、自律的行動力育成プログラムにおける各プロセスは慣れていないうちは、最初は非常に冗長で面倒くさいと学生は感じがちではあるが、いちどその成功体験をすることによって、最初にある提示時間をとって計画をねり、戦略的に行動することによって、時間を有効につかえ、結果として自らの可処分時間をふやすことができるという気付きにつながったケースが多かった。

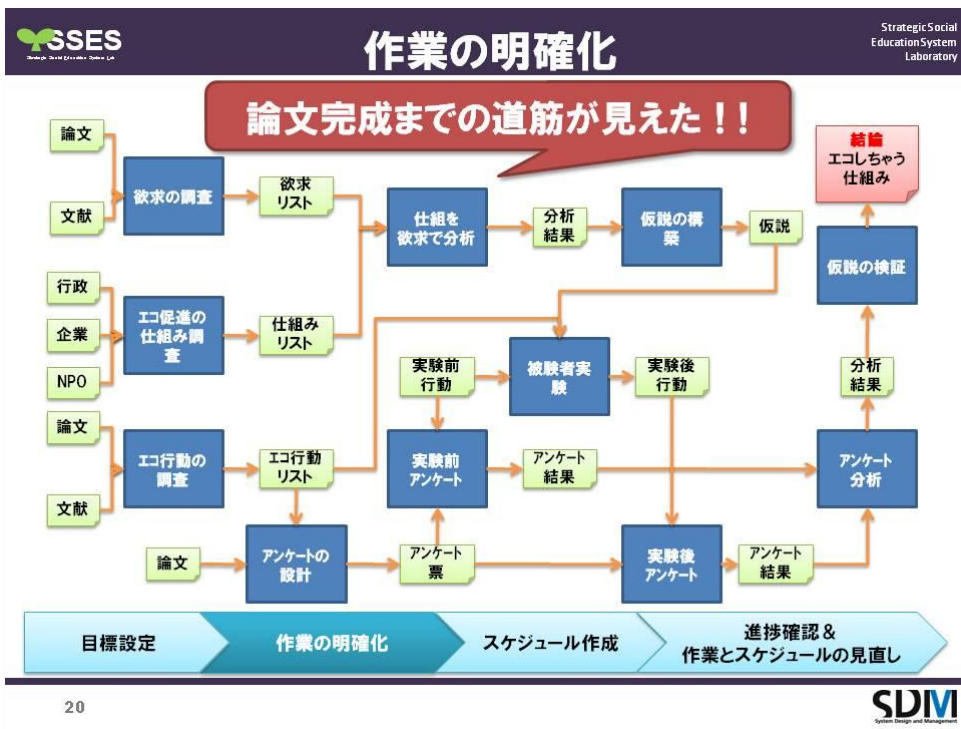


図 37 B さん育成プログラム参加説明資料 2

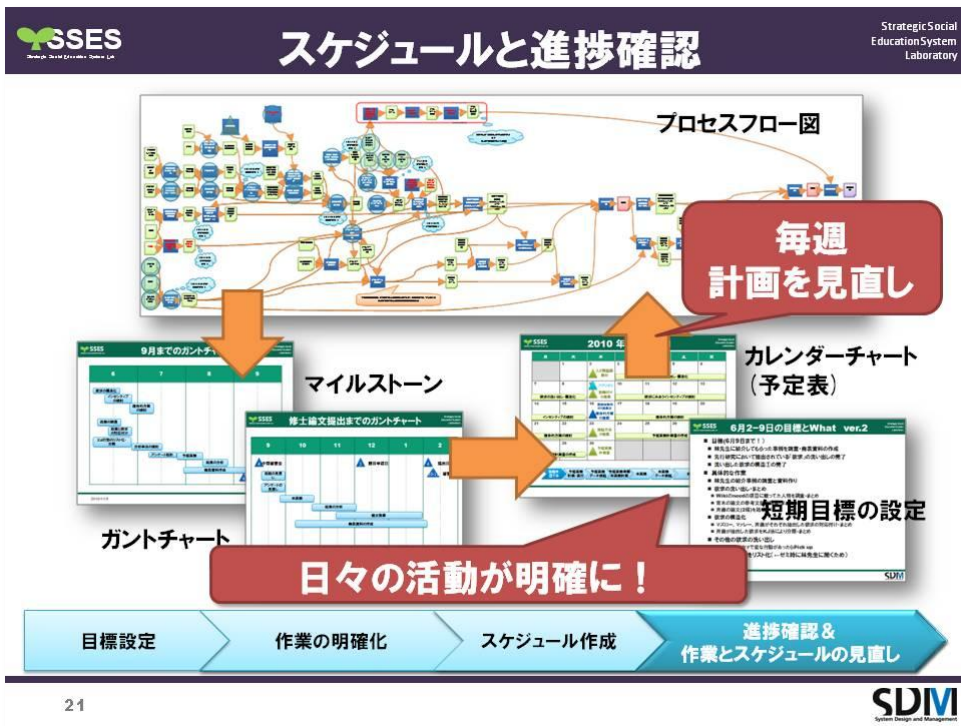


図 38 B さん育成プログラム参加説明資料 3

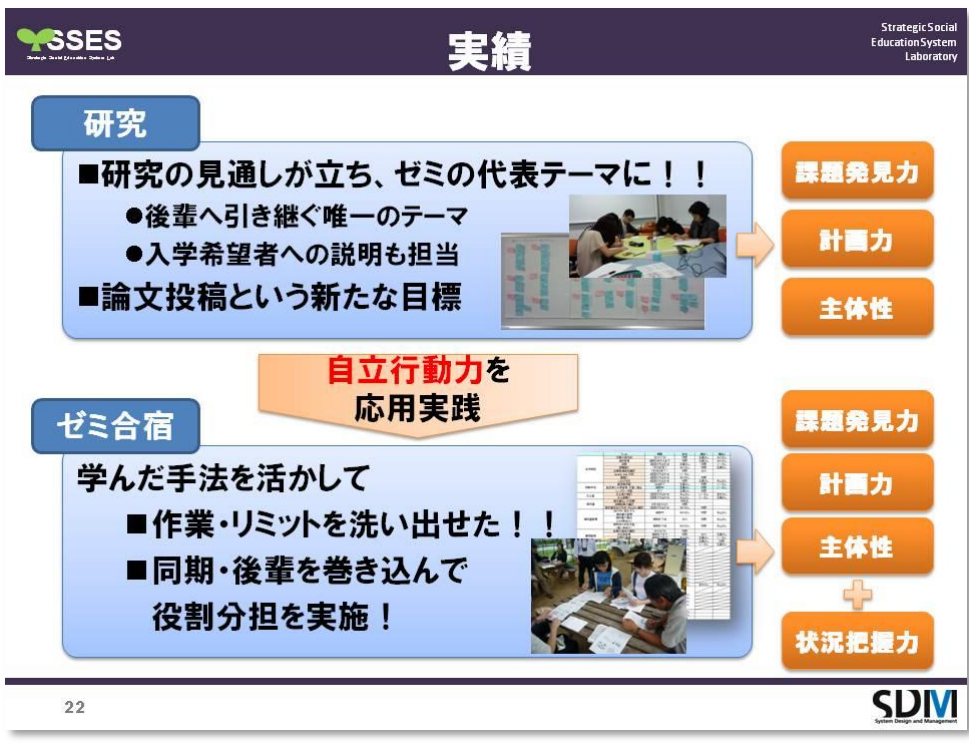


図 39 B さん育成プログラム参加説明資料 4

図 38 は、計画策定・実行フェーズにおけるBさん自身の作業サイクルを表している。ワークフロー図（図ではプロセスフロー図）を計画に落とし込みマイルストーンとガントチャートとしてスケジュールに落とし込み、さらに長期計画の目標だけではなく、長期計画を分割し、短期目標を設定することによって、スケジュールの精度があがるだけではなく、どの程度のタスクがあるのかということ把握し、そのために計画的に作業をおこなうということに習熟していくことができた。メンターが注意して行ったのは、この作業をうまく自ら PDCA サイクルに落とし込んで自発的にまわさせるかについてであるが、Bさんに対し、こういった作業が自らの研究の効率化に気付かせることによって、Bさんにとって非常に自然な形で日々の研究に活かすことが出来た。自らの作業のPDCAを通し進捗管理するという社会人としては非常に基本的な力を学生のうちにきちんと身につけさせることによって、非常に大きなアウトプットにつなげることができた。この結果Bさんの論文はその内容が認められ、投稿論文としてさらなるレベルを目指すことになり、所属するゼミを代表的するテーマともなっていた。自律的行動力育成プログラムにおいては、自律的行動力の育成に関しては、メンタリングのテーマとして設定した目的・目標がきちんと成果を出すかどうかについては必ずしもその成功を求めているが、AさんもBさんもきちんとした成果につながり、さらに自信をふかめていってもらった。

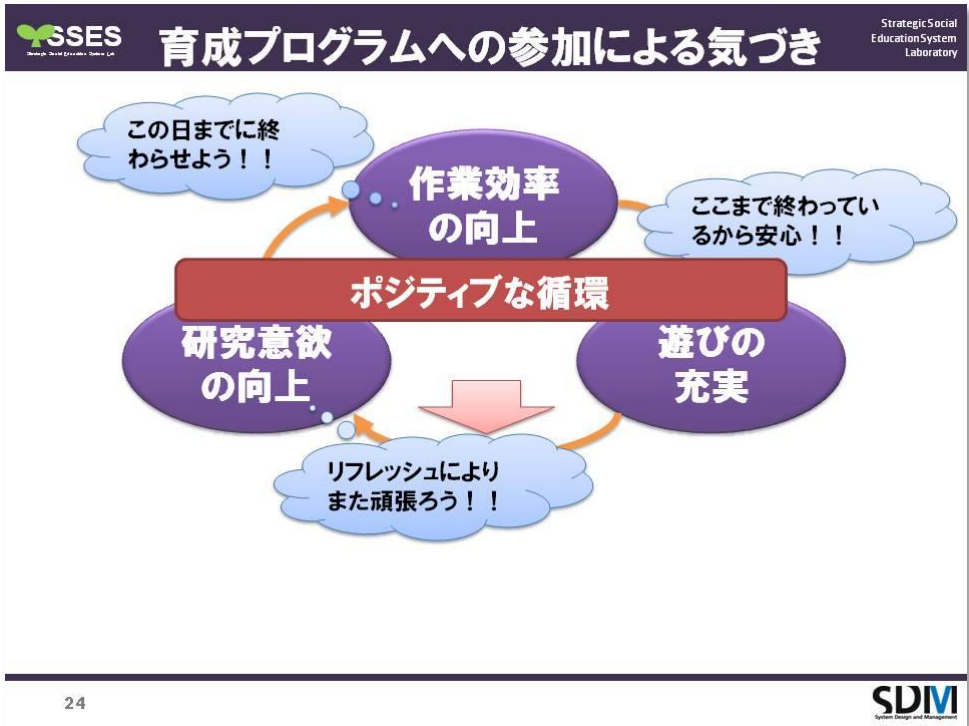


図 40 Bさん育成プログラム参加説明資料 5

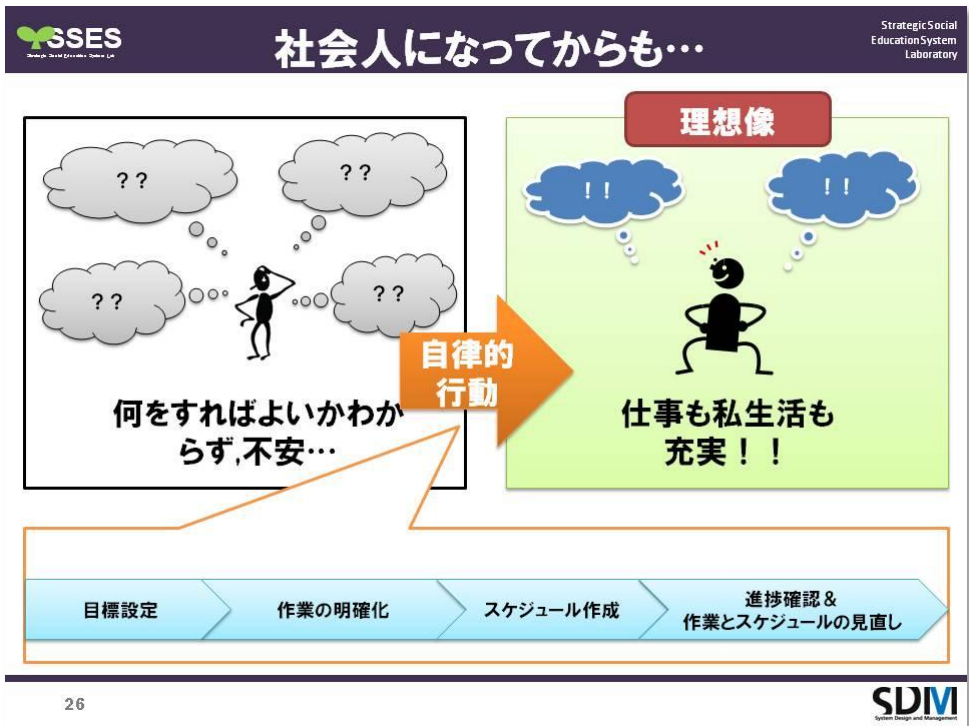


図 41 Bさん育成プログラム参加説明資料 6

図 40 はBさんが育成プログラムを通じて得た気付きについて表している。Bさんはこれまで遊びをスケジュールに積極的に入れることに関して後ろめたい気持ちを感じて躊躇していたが、育成プログラムに参加し、計画的に行動することによって作業効率が向上することが分かったため、計画的に遊びをスケジュールに入れることによって、研究意欲が向上し、さらなる positive feedback loop が発生するということがわかったとしている。つまり、Bさんにとっては遊ぶことが、より効率的な作業や研究につながるということに気付いたということである。

図 41 はBさんがこれまで社会人になるということに関して、わからないことが非常に多かったため、様々なことを不安に感じてストレスになっていた。そして社会に出た後もいろいろなことに挑戦してみたいということもあり、そういったことができるのかどうか非常に不安であったが、自律的行動力を身につけることによって、そういった不安はひとつひとつ解決していけばよく、わからないことでも計画的に行動することによって、不安材料自体をマネージしていける自信もついたことから、そういった将来に対する不安がなくなったとしている。Bさんを取り巻く環境はなにひとつかわっていないし、将来においてわからないことはわからないままであるが、Bさん自身が育成プログラムを通じて自律的行動を身につけたことによって、まったく違うようにBさんが直面している状況を理解するようになった。このことは客観的に考えて、将来がただただ不安なだけの学生よりも、その不安をコントロールできることを知っているBさんのほうが、将来における成功への機会を大幅に増やしていると考えられる。

3-1-3 学生の計画的・戦略的行動に関する仮説検証

最初の仮説であるが、『計画的・戦略的に行動することが出来るかどうか』を、いわゆる計画書を書くことだけいるかどうか、ということで検証した。参加者全員に計画書の趣旨を説明したうえで、それぞれ独自に計画書を作成し、提出するように求め、計画書を作成してることができる人数を測った。ここでは、ある程度の計画書のフォーマットや体裁については説明してあることが前提となっている。作業期間についても2週間ほど用意した。

この実験結果として、10名中誰も現実的で妥当な計画書を書くことができなかった。これはメンター全員の一一致した意見である。図 42・図 43 は、最も初めに提出をもとめた計画書の例であるが他の計画書も同様のレベルであった。社会人として求められる計画書のレベルに達していないことだけではなく、そもそも計画書を構成する概念

についての知識が欠落していることが分かる。さらに、計画書はこれらの例のとおり、ほぼ1枚で形成されており、スケジュールや目的・目標の明確化など、計画書として最も必要なものについてこれらの資料からまったく抜けている。これは、その後メンタリングを通して計画書を作成していくなかで、多く気づきを与えることなく計画書の作成ができなかったことを踏まえると、計画書のフォーマットを知らなかったからという以前に、やはり自律的に行動するという点において、どのようなことを考え、気を付けて、論理的に計画を構築し実施していくべきなのか、ということに対してほとんどなにも知らない状態であったと言える。このことから、最初の仮説についてある程度の検証が出来た。

計画書

1. ALPSにおいて素晴らしい成績を修める。(ビジネスにつながるもの)

ALPSとは、非常に貴重な体験かつ今後の人生の充実さを決める上でも非常に重要な鍵を握っていると思う。そこで私は優秀な成績を修め、実際にビジネスに運用されるような提案をしたい。そのためには、どうしたらビジネスになるか。上手くやっていけるかを熟考する必要がある。

2. TOEIC800点とる。

まずは単語を覚える。これは通学計2時間あるのでその時間を利用する。またTOEICを得意とする友人を見つけ、対策を練る。そして、TUDELFTに行く前と行った後の点数を比べる。

ある。

3. 時間を守る

これは約束・提出期限を含め全てにおいてタイムマネジメントを行うことにつながる。それなので、IPOD TOUCHを使いスケジュールを立てれば上手くやっていけるだろう。

図 42 初期計画書例 1

1-3 計画書の作成

- ①、発言力を身につけたい(授業、ゼミなどの場所で)
→疑問を見つける
→(度胸をつける意味合いで)面識が薄い方に話しかける
- ②、伝えたい内容をより相手に、理解しやすいように伝えたい
→(経験あるのみ?)多くの人とコミュニケーションをとる
- ③、論理的に話したい
→(経験あるのみ?)多くの人とコミュニケーションをとる

図 43 初期計画書例 2

3-1-4 育成プログラムの有効性に関する仮説検証

『社会人メンターを活用した自律的行動力育成プログラムは学生の自律的行動力を向上させることができる』とする仮説を検証した。参加者にプログラム参加前と後で自己の社会人基礎力の自己の相対評価を行ってもらい効果を検証した。測定値は伸びた(+1)、変わらなかった(0)、伸びなかった(-1)という相対評価にそれぞれ数値を割り当て、平均値を計測した。計測した能力値は、経済産業省が定義している社会人基礎力の能力要素を用いたが、これは能力要素の妥当性については問題ないということからを検証対象値として用いている。

自律的行動力育成プログラムがもつ3つの特徴(社会人活用・メンタリング・PDCA)とそれらに期待される効果をもとに、伸びることが予想される社会人基礎力を想定したのが表 10 である。当然、自律的行動力育成プログラムは元々計画力を伸ばすということで策定されたプログラムであり、計画力が伸びることは妥当であるが、社会人活用やメンタリングは幅のある効果が期待される。社会人活用は実地のプロジェクト経験からくる気づきやノウハウの継承が期待されることから、実行力・課題発見力・計画力などの能力向上に有効だと想定した。メンタリングは質問を軸にした気づきを

あたえることができると期待されるが、これは課題発見力と計画力に有効だと想定した。PDCA サイクルの導入の期待される効果としては、効率的な育成方法があるが、他にも PDCA サイクル自体を自ら使えるようになるということも期待される効果としては存在するが、これは主体性・実行力・課題発見力をそれぞれある程度伸ばすことができ、計画力を伸ばすことができると、それぞれ想定した。そして、他の社会人基礎力である、働きかけ力・創造力・発信力・傾聴力・柔軟性・状況把握力・規律性・ストレスコントロール力には理論的には直接の効果がないと想定した。

育成プログラムのポイント	期待される効果	伸びることが想定される社会人基礎力			
		主体性 (物事に進んで取り組む力)	実行力 (目的を設定し確実に実行する力)	課題発見力 (現状を分析し目的や課題を明らかにし準備する力)	計画力 (課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力)
社会人活用	実地プロジェクト経験の継承		○	○	○
メンタリング	質問を軸とした気づき			○	○
PDCA	効率的な育成方法	△	△	△	○

表 10 育成プログラムのポイントと伸びが想定される社会人基礎力との対比

社会人基礎力の伸びは表 12 のアンケート用紙を用いて集計した。このアンケート用紙では相対評価として社会人基礎力が提案している 3 段階ではなく 5 段階を使用しているが、これはあくまでも相対評価を考えてもらうための指標として利用した。プログラム参加前後の差分として、どれだけ伸びたのかという「伸びの実感」を相対評価としてまとめたのが、表 11 が集計結果である。ここでは、プログラムに参加した者の伸びと、プログラムに未参加であった者の伸びを赤と青で示している。それぞれこれを見ると、下記の表で赤丸にした計画力が 1 伸びている。平均が 1 であったということは、参加者の全員（10 名）が相対評価で「伸びた（+1）」と感じたおり、プログラム未参加の者は半分にも満たなかった。ここから、自律的行動力育成プログラムにおける計画力の育成の達成が、ある程度検証が出来た。

計画力を重視したのはそもそものプログラムの意図であったため、これは順当であったといえるが、向上するとしていた主体性はまったく伸びなかったが、図 10 でも同様に主体性は伸びていなかったのも、順当ともいえる。図 44 はこの結果をレーダーチャートにしてみたものだが、図 10 と比較してもそれほど相関があるとはいえず、傾聴力や状況把握力に至っては、プログラム未参加の方が向上したと答えていることから、課題も多く残す結果となった。ここで、コントロール力、規律性、状況把握力、柔軟性、傾聴力、発信力は、社会人基礎力における「チームで働く力」に分類される。ここで、特に状況把握力、柔軟性、傾聴力が伸びていないのは、メンタリング

があくまでの Face to Face で Peer to Peer の育成プログラムであることが大きく関係していると考えられる。

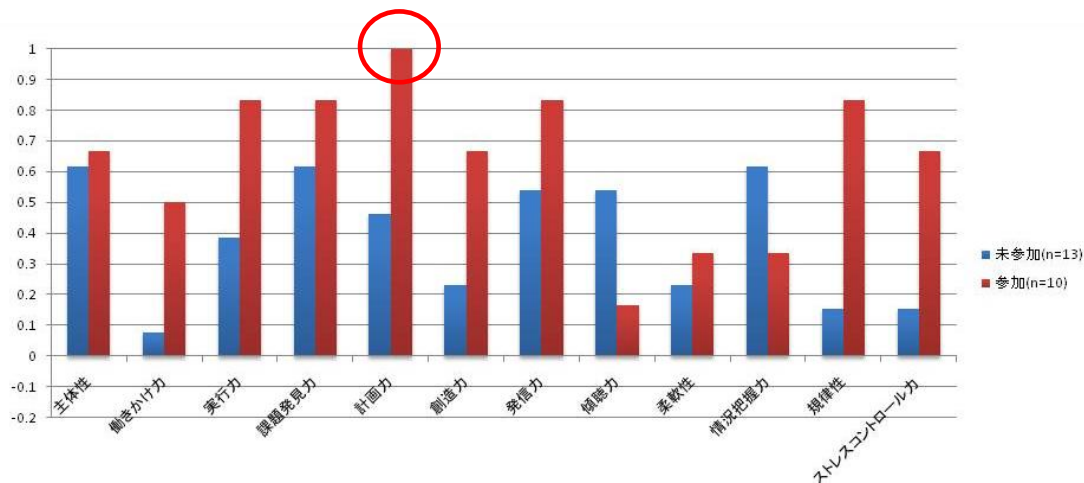


表 11 プログラム前後における能力要素の相対評価平均値 (棒グラフ)

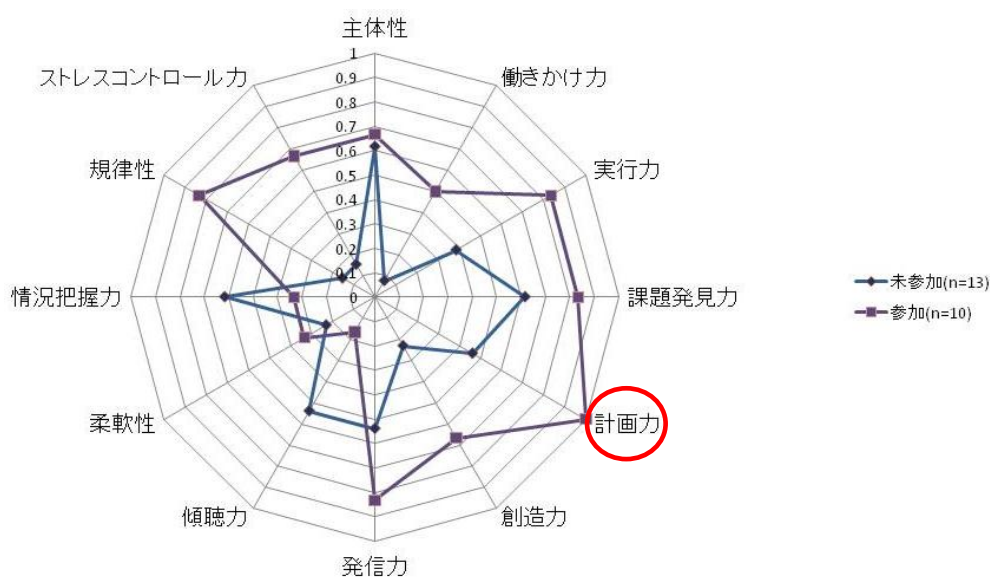


図 44 プログラム前後における能力要素の相対評価平均値 (レーダーチャート)

結論として、これまでインターンシップなどでは明確に伸ばすことが難しかった計画力を伸ばすことが出来るということが検証され、さらに副次的な効果として他の能力も向上させうることが分かった。そして、定量的な評価だけではなく、定性的にも参加者が多くの気づきを与えることが出来た。

基本データ						
氏名						
記入日 YY/MM/DD	YYYY/MM/DD					
自己分析						
		現在			振り返り	
分類	要素	現在のレベル (1~5)	診断の根拠(具体的行動事実)	前回のレベル* (1~5)	伸びの実感 (1~3)	コメント(あれば)
前に踏み出す力 (アクション)	主体性	現在のレベル 1: 身についているとは言えない 2: たまに発揮できる 3: 発揮できるときと、できないところがある 4: 発揮できこともある 5: 常に発揮できる				
	働きかけ力					
	実行力					
考え抜く力 (シンキング)	課題発見力					
	計画力					
	創造力					
チームで働く力 (チームワーク)	発信力					
	傾聴力					
	柔軟性					
	状況把握力					
	規律性					
	ストレスコントロール力					

前回は記入したレベルと違っていても構いません。違う場合は理由をコメントしてください

伸びの実感
1: 能力が落ちた
2: 変化していない
3: 能力が伸びた

表 12 社会人基礎力アンケート用紙¹²⁴

3-1-5 育成プログラム自体の他視点からの定性的評価

育成プログラムの結果に対する定量的、定性的な評価だけではなく、教育の専門家により、育成プログラム自体に対する他視点からの評価を行った。慶應義塾大学文学部教育学専攻の松浦良光教授、慶應義塾大学創立 150 周年記念事業室長で元広島大学助教授の岩田光春氏、京都大学高等教育研究開発センターの溝上慎一准教授の三名に協力してもらい、本プログラムの妥当性・有効性を評価してもらった。結果、システムチックにプログラムが作られており、有効であり妥当であるという評価であった。教育の専門家から特に大きな問題点が指摘されてなかったことは大きい。

3-2 考察

実験結果について結果が特徴的であるとおもわれるポイントについて考察する。様々な特徴の他に、特に本研究によって明らかとなった、社会としての智慧の循環と、その施策のひとつである自律的行動力育成プログラムの関係について論じる。

3-2-1 目標設定フェーズに関して

多くの参加者において、目的設定に大きなハードルが存在し、当初想定していたよりもかなり多くの時間を費やし、長い場合は3回目のメンタリングにおいても次のPhaseに進めない場合もあった。これは育成プログラム設計時に想定していたよりもはるかに多くの参加者が、そもそも自らが何をなすべきなのかが不明であり、さらに不明ななかでも、目的を理論的に分解し、本当にやるべきことを明確化するという作業を行ったことがなかったため、時間が予想以上にかかった。さらに、この時期はメンターと参加者との信頼関係の早急な構築が求められており、信頼関係が薄いと目的の設定すらままならないという事態が多く発生した。これは日本において、自律的な行動が家庭でも学校でも教えられていないことに起因すると考えられる。

特筆すべきは、多くの参加者が最初の課題で自ら目的・目標を書いてきた際に「自らを知ること」をあげていたことである。これは多くの就活本が「自己分析」を就職の重要なツールのひとつとしてあげていることも関係していると思われる。図 45 は最初の数回のメンタリングセッションが終わった際に、メンターの意見をおおまかにまとめたものである。あくまでも印象であるが、全体的に内向きであると言える。



図 45 目標設定フェーズにおける学生の印象

3-2-2 学生の伸びについて

これは今回メンターをやった社会人メンターに共通の驚きであったが、学生に対してもった最初のインプレッションと、実際に自律的行動力育成のためのメンタリングを数カ月行った後のインプレッションでは、大きく異なるケースが続出した。たとえば、最初は学生に対してそれほど高い評価を与えてなかったケースでも、実際に気づきをあたえ教育することによる、吸収の度合い、飲み込みの早さや、そして、いったん自律的行動力や気づきをみずからのものとして認識した後の、成長の大きな伸びに驚かされた。本研究における社会人メンターは社内で新卒学生採用のための、採用面接員もつとめており、学生の選別に関してはある程度の確度で行うことができると認識していた。しかし、このように実際に教育をおこない、その期間を通して学生の伸びをみていると、そのような数回の話しただけの面接などではまったく想定できない学生のポテンシャルがあるケースが多いということに気付かされた。逆に、最初の印象はよかったが、その後の実際にメンターのアドバイスをどれだけ真摯に受け止め、自分で自分の成長や自律的行動力の向上について、なにが必要であり、それはなぜであるかというような、ことにたいする自問自答をまったくできないタイプがいたということに驚かされた。そういったタイプは最初の好印象が逆に落胆を感じさせる結果ともなった。そもそも育成に対する態度や興味がないタイプも、ファーストインプレッションからはうかがい知れないということもわかった。

3-2-3 社会人メンターによるメンタリングについて

上述したとおり、社会人メンターがもつ社会資産である自律的行動力を学生へのナレッジとしてシフトすることは十分可能であることがわかった。これはメンタリングの重要な機能としての役割モデルも果たせたということである。社会人メンターに自律的行動力があり、それにしがたい計画的に行動しているということがつたわるからこそ、メンティーはメンタリングを信頼し、そこから気付きをえるのである。さらに社会人メンターによるメンタリングであるからこそ、学生は社会に出るより一足早く社会としてはどのようなレベルが求められるのかということに接することができ、社会に対しての自らの価値がどこにあるのか、という観点で考え始めることができる。

そして、社会人メンターにも気付きが多かった。メンタリングにおいては、単純に学生に答えを教えることは求められず、気付きを与えることが求められるため、みずからが普段仕事として行っていることの意味を考え、そこに立って考えることで初めて学生に対して気付きを与え得る質問が出来るからであるが、そのためには漫然とメンタリングに参加してコメントを言うのではなく、きちんと自分のなかで教えることに対する理解に昇華させておくことが自然に求められる。半学半教の理念そのままであり、メンター自信も成長したということが、参加したメンターの総意である。よって、この自律的行動力育成プログラムは、メンティーの育成だけでなく、メンターの育成という観点でも意味があったと言える。

そして、図 46 に示しているとおり、自律的行動力育成プログラムは参加する学生の自律的行動力を向上させるだけではなく、参加する学生が自由に設定するテーマのアウトプットも出すことが出来る。しかし、ここで重要なのは、このアウトプットの成否は自律的行動力の育成に関しては本質的な点ではないということである。たとえアウトプットが学生の意図したレベルに達しなかったとしても、メンタリングを通してプログラムを通し、どのように計画的に動いた・動けなからアウトプットが出なかったのか、ということを経験してもらうことによって、自律的行動力は育成できるからである。さらに、参加者はそれぞれ違う気付きを、自らが設定したテーマやメンタリングを通して受けていくこともこの育成プログラムの大きな特色であると考えられる。気付きはメンターや他のひとから教わるものではなく、本人が自らの理解として得られるものなので、それらが異なるのは必然ともいえる。

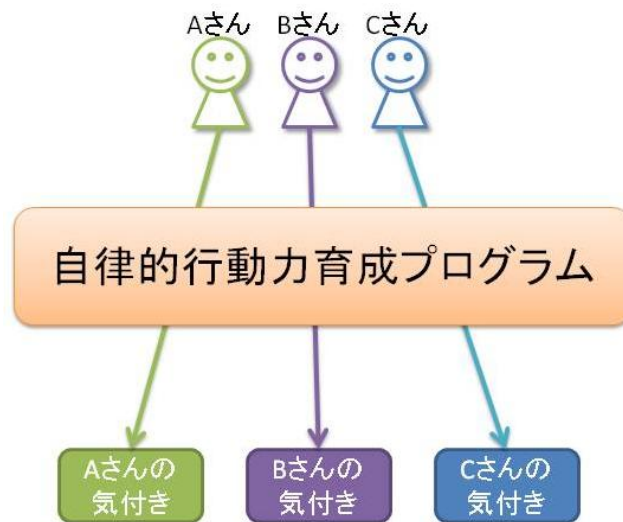


図 46 育成プログラムが与える気付きについて

3-2-4 本実験全体について

本実験により、社会人の持つ社会資産であるナレッジ・ノウハウを自律的行動力育成という形で、メンタリングを通して学生にシフトし教育することが出来ることを十分に示せた。社会人と学生という異なる社会レイヤに属するグループ間に存在するナレッジ・ノウハウの差をメンタリングというメソッドを通じてパイプをつくり、社会としてナレッジ・ノウハウを共有化することができるという可能性を十分に証明できた。本実験を通じて、メンターの持つナレッジ・ノウハウを参加者に伝え、それらの力が参加者に少なからず備わった、というのがメンター全員の認識である。

まず今回の実験結果であるが、実験の被験者が10名というのは統計的な母数としては小さく、必ずしも統計上有意なデータであるといえるものではない。検証方法もあくまでも学生の主観のアンケート結果であるために客観性という点で欠けるのは確かである。しかし、本研究の主眼である社会人の持つ社会資産を学生に自律的行動力という形でつたえ、学生の今後の人生における可能性をひろげることができたことは、十分に意義のあるデータであり、現在の学生としてのレベルや傾向の一環を知るという意味でも有意であった。

最初の仮説『学生の多くは自律的行動力が無い』に対する検証結果について、プログラムに参加した者は、自律的行動力や自らに欠けるなにかがあると感じて自発的にプログラムに参加した学生であり、最初から計画書を書けるレベルになかった者が多

かったとも考えられるため、この実験結果をもって、現在の日本の一般学生のほとんどに自律的計画力が無い、と断定することは当然できないが、その傾向を知ることはできた。学生の自律的行動力には疑問を持たざるを得ず、企業・学校を含む社会全体として早急に対処していく必要があると考えられる。

次に『社会人メンターを活用した自律的行動力育成プログラムは、学生の自律的行動力を向上させることが出来る』のかどうかについてであるが、このプログラムを用いると計画力が伸びることは検証できた。しかし、伸びることを想定していた他の能力要素が有意な伸びを示していないことは、本研究が課題を残している結果といえる。前述したとおり、Peer to Peerで行うメンタリングの限界をきちんと踏まえることで育成プログラムを再設計する必要があると考えられる。とはいえ、本研究の本来の目的は、社会資産を利用・活用することで、社会情勢が変化することで、学生に求められる人物像が変化してきたいま、現在の経済事情が欲している人材を、経済産業省の提唱する社会人基礎力を再構築しミニマムデザインとしてモデル化したものを、社会人がもつ社会資産を活用することによって、十分育成することが可能である、ということとは十分に検証できた意義は大きい。

3-2-5 社会から学生への社会資産である智慧のシフト

本研究では社会人メンターが既に企業において習得した智慧である自律的行動力を、メンタリングという手法を用いて学生にシフトできるかどうかを実験した。自ら目的を設定し、計画を策定し、実行していくという基本的な力であり自律的行動力を、学生の時点で身に付けることで、学生のその後の人生に対して大きく寄与することができると考えている。これは、前述したとおり、家庭や学校においてそういった力を全体として育成する文化を持つ米国では必要のないシフトであるということも、大きなポイントとなる。先述したように、特に米国では家庭、学校、社会が子供を育成するに当たって、自立した個として扱い、自律的に行動できるように全体として育成することを通して、自律的行動力を自然と身に付けている。一方、我が国においては、幼少時のしつけから、家庭では親が子を保護し、自立させるよりはその安全を確保し育て上げることに焦点がいており、自立した個として扱ったり、自律的に行動させたりするようなことはあまり行わない。学校においても、教師は生徒とは一定の距離を置き、叱りけなすことで教育が行われ、何を勉強し考えたのかよりも、有名校への進学と有名企業への就職を目指すことに最も高い優先度が置かれる。

こういった、文化的な違いがある中、米国では、大学においてインターンシップ(現

場体験型や PBL を含む)などに参加する際には学生の計画力など自律的に行動できる力は暗黙の前提とされており、インターンシップはその力をもって、社会を知るためのプロセスとなっている。そして、インターンシップは必ずしも計画力など、自律的に行動できる力を効率的に育成することが出来ないができないということである。一方、我が国におけるインターンシップや社会人育成の試みなどは、米国式のインターンシップを形だけ輸入したのはよいが、その本質をつかめきれていないため、当初予想されていた効果が十分に挙げられていない可能性が高い。これは、先述したデータや実験でのデータが示す通り、学生に計画力が無い傾向が強いことから十分な蓋然性があると考えられる。

そこで、自律的行動力育成プログラムのように、社会人の智慧である社会資産を、プログラムを通じて学生にシフトすることで、米国では社会が早々に育成してきた智慧を少しでも早い時期に学生にインプットすることが可能である。最も卑近な例としては、こういったプログラムをインターンシップの前に必ず受けさせることによって、インターンシップの効果を、それが当初意図した形に近いところで実現させようと考えられる。そして、これを敷衍していくと、これからの日本において、米国などと競争していくことを考えると、こういったプログラムなりを増やし、より早期に自律的に行動できる力を育成すると共に、社会としても自律的に行動できる自立した個を増やしていく必要があると考えられる。表 13 は、知識と智慧を育成する場所をそれぞれ整理したものである。問題となるのは日本において、社会に出るまでに自律的行動力などの智慧を育成する場所がないということである。ここで、じりつてき行動力育成プログラムなどを通じ、依然社会資産として存在する智慧を学校側に循環させ、社会として智慧をサステナブルに保全することが求められる。

これまでは、バブル崩壊後の経済的不況があったとしても、大企業などには依然余力があり、その余力を以て人材を育成してきた。しかしその余力も減少する一方であり、この先の 10 年、さらに経済的に厳しい状況が続くとすると、これまでは社会資産としていた、自律的行動力のような智慧がどんどんと社会から失われていくということも、十分に考えられる。このような目に見えないが、社会にとっても重要な智慧を如何にシステムチック、且つサステナブルに保全し、社会の中で循環させていくかが重要なポイントになる。以降の章においては、自律的行動力育成プログラムをサステナブルに循環させるためのビジネスモデルについて論じたい。

		社会に出るまで	社会に出てから
米国	知識	学校	企業・学校
	智慧	学校・家庭	企業・学校
日本	知識	学校	企業
	智慧	なし	企業

自律的行動力
育成プログラム

表 13 知識と智慧を育成する場所の日米での違い

4 今後の展望と応用

4-1 プログラム普及における問題点

社会人メンターを用いる自律的行動力育成プログラムが、表 1 で示した 3 つの問題点：学生に自律的行動力が不足している、大学には自律的行動力を直接今日陸するコンテンツがない、大学には自律的行動力を育成できる人材が不足している、という問題を解決することはできる。しかしこの自律的行動力育成プログラムを実社会において展開し継続的な開催をすることを考えると、様々な困難が伴うと考えられる。まず最も大きなポイントが社会人メンターの確保である。後進の育成を行うために十分な社会経験・スキルセットが求められるメンターを如何に確保するのが最大の課題である。さらに、単純になにかを教えるということとは異なり、メンタリングは気づきをあたえることでメンティーを導いていく必要があるため、単純に教えるためのメソッドを実践できている、というだけでは十分とはいえない。社会人メンターとしては、自律的行動力を実践できているだけでなく、そのことを抽象的な概念としてみずからもち、そことメンティーの現状のレベルを照らし合わせることで気づきをベースとしたメンタリングを行うことができる。さらに、メンターは社会人なので、善意のみに立脚した形でメンターのモチベーションを維持しつつ学生を育成するのであれば、それは単なるボランティア活動である。人の善意に立脚することは確実な運営には必ずし

もつながらない、これは多くの NPO 団体がその活動を休止してしまっていることからわかる。そして、今回は大学院の研究という枠組みで開催できたが、そういった枠組みではない場合、そもそも育成を行うべき学生をどのように募集するのかという問題もでてくる。単純に営利団体である場合、大学側が一営利企業に肩入れすることはできない¹²⁵からである。

他方、学生側としても単純に計画力が伸びるというだけではプログラムに参加するとは考えにくい。しかも、それにお金を支払う、ということを考えて参加するだけのリターンについて説明することができない。社会人から見ると、社会人メンターに自律的行動力のようなことを教育してもらえるのであれば、金銭を支払ってでも学習すべきである、というのわかるかもしれないが、そもそもその大切さを理解していない学生にその重要性を教えることは難しい。むしろ、それが理解できているということは、もはや学習する必要がない程度のレベルに自律的行動力が備わっているからであるとも考えられる。

4-2 ビジネスモデル提案

ここに、自律的行動力育成プログラムをサステナブルに実現するためビジネスモデルを提案したい。まず現状解決すべき問題を、学生が無計画なことと、企業側が学生の能力を十分に把握できないため、ミスマッチが発生し、人材シフトの最適が行われていないと規定する。これは第一章で指摘した問題点である。その問題点に対し、企業側社員を教育するツールとして自律的行動力育成プログラムを採用することで、ビジネス的にも成立するのではないかと考えたものをまとめたのが図 47 である。企業において、特に後進の育成に適した人材を育成するために、企業人に対してどのように気づきをあたえるメンターになるべきなのか、そのためにはどのようなところに気をつけ、なにをメンティーにつたえるべきなのか、ということを経営者へ教育する。これによって、企業人にとっては後進の育成のための教育プログラムコンテンツとして購入してもらおう。ここで発生した金銭をもちいてビジネスとしての人的リソースを確保する。このケースで新しく育てるメンターを教育するための講師は、このビジネスの主体である戦略的社会教育システムラボ (SSES: Strategic Social Education System Lab.) が用意する。SSES は SDM 研究所で本研究を取り扱っているラボラトリである。

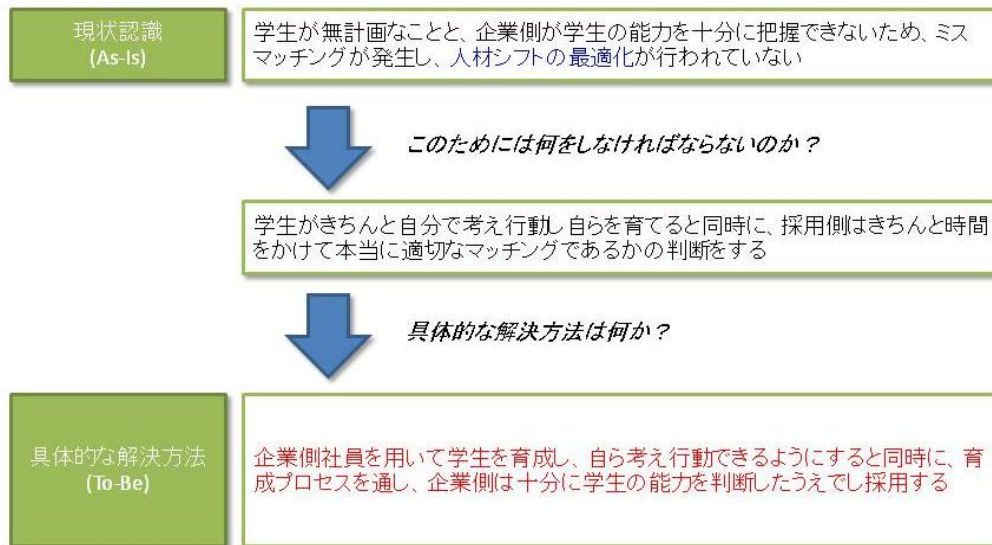


図 47 ビジネスにおける As-Is / To-Be

図 48 が、この To-Be を実現するためのビジネスモデルである。SSES がメンター育成研修プログラムを開催し企業の社員を育成し、その育成の実践応用として学生に自律的行動力を育成するというを行う。これは、後進の育成の応用実践として学生に自律的行動力をメンタリングしつつ教えるということは、純粋にメンタリングに必要なことのみを発揮し、育成することが求められる。たとえば、その企業に属することで持っている様々なナレッジやノウハウをもとに後進の育成をおこなうのではなく、そのひとが持っている純粋に後進の育成に必要なスキルを育成することが可能となる。さらに企業の知名度によっては、普段であれば知名度が低いためにそれまで学生側からはアプローチしづらいため、接点が発生しづらかった学生との接点が発生するという就職活動上のメリットも発生する。必ずしもこの場を用いることで、新しい就職に結びつくという約束できるわけではないが場を提供するということは明言できる。単に企業人の後進の育成スキルをあげるということにとどまらず、学生を教えることによる社会貢献・CSR 活動につなげ、さらに就職活動の一環としての場も提供することができる。なお、図 49 の黄色い部分が、今回の研究で検証した、このビジネスモデルが成立する上で最もコアとなる部分のメンタリングによる自律的行動力育成プログラムである。

ただ、このモデルについても NPO のような非営利団体ではないと、大学の協力も得にくいので、このビジネスは学生の提供をしてもらえなくなり、ビジネスとしてなりたにくくなってしまふ。最初のビジネススタートアップを考えたときに、NPO モデルや研究コンソーシアムのような非営利団体として開始し、知名度があがりより知見が増えてきた段階で、本来のビジネスとして単体で独立させ運営するということが考

えられる。こうすることによって、スタートアップビジネスの状況においても、このモデルであれば、メンターの確保やスケールも解消され、同時に雇用のミスマッチも若干ではあるが解決することができる。

このスタートアップビジネスモデルについても、専門家からの他視点での評価をおこなっている。株式会社 IMM インキュベーションパートナーズ代表取締役の宮地恵美氏、同社取締役の森靖孝氏、一部上場企業事業部部長の中島円氏などである。ビジネスという視点での評価をいただき、十分に現実的であり、妥当性があるということで評価をいただいた。これにより、確かに提案するビジネスモデルの定量的な評価をすることはできなかったが、他視点からの定量的評価までを行うことが出来た。

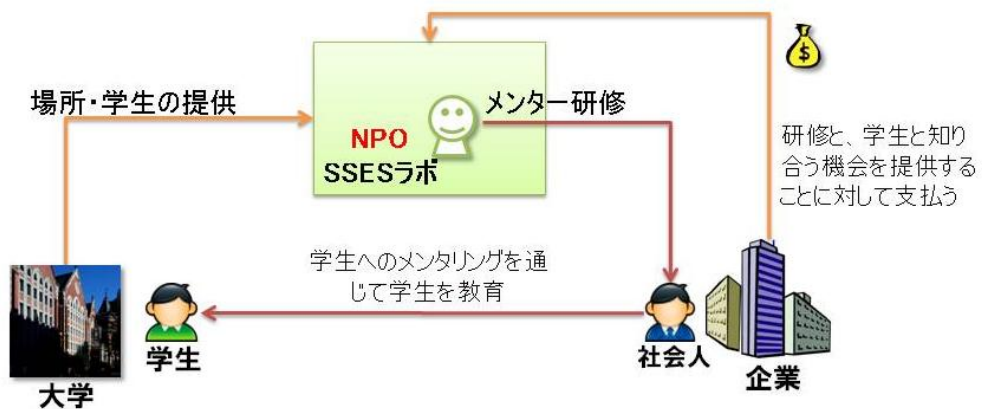


図 48 スタートアップビジネスモデル

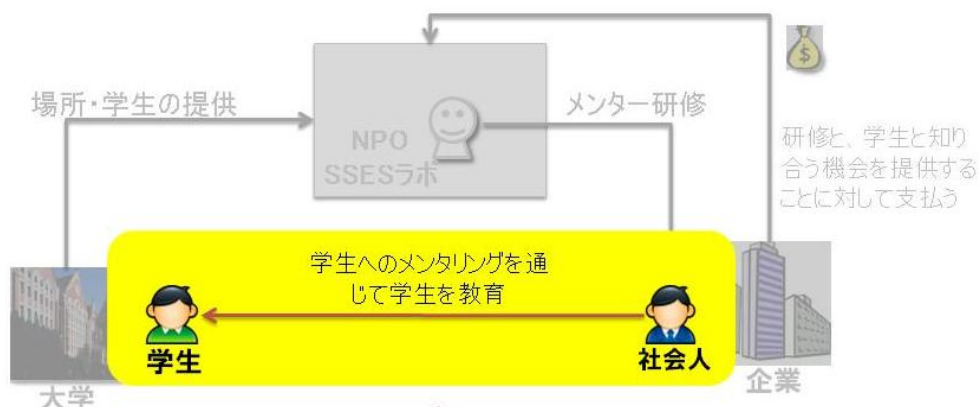


図 49 ビジネスモデルのコアとなる部分

さらに、このビジネスモデルの今後を感ると、非常に興味深く、多くの可能性を秘めているといえる。たとえば、将来的には SSES で学生の能力分析・適正評価の指標化を行い、就職におけるより適正なマッチングをビジネスとして提供することや、メンター研修などを通して、企業内の人材の後進育成の適性やスキルを判断する子により、企業内における組織形態や、中期人材戦略・組織戦略のコンサルティングを提供するなどが考えられる。そして最もインパクトの大きく、最も本研究をはじめるとあたって意図していた、現在のリクルートやベネッセをはじめとする就職活動ビジネスに対して、異なるパスを用意することが考えられる。

現在の就職活動においては、応募してくる学生のスナップショットでその学生の適性や能力を測っている。エントリーシートと数回の面接でその学生の将来性を判断し採用に至っているわけであるが、これだとあくまでも学生のひとつの側面しかわからないことと、その学生にとっても企業にとっても本当にマッチングが適正であるのかについては分からない状況になってしまっている。大企業であれば生涯賃金が 6 億円近くなる買い物を、1 枚のエントリーシートと数回の面接のトータル数時間で決めてしまっているというのが現状である。最初の印象と育成を通じて得ることのできた印象の大きなちがいがあがるケースについてはすでに記述したが、採用活動という観点からこれを考えると非常にインパクトがあることがわかる。企業が求めているのは、必ずしも最初の印象がよいひとではなく、企業が伝えたいことや、先輩社員・上司の伝えることを自分なりに解釈して、どれだけ自らの成長や会社への具体的な貢献につなげられるかというひとを求めているからである。要は、このビジネスモデルを展開していくことによって、これまで多くのエントリーシートから、如何にその時点で優秀だと思える人をとってくるか、というところに採用活動の重点がおかれていたが、新しい提案として、社会貢献である学生の育成を通して、本当にその企業で活躍できる可能性のある学生を発掘し、採用につなげるようなシステムを実現することによって現在の採用にまつわるビジネスモデルに対する新しい提案をすることができる。このモデルがメインストリームになることは、コストがかかるメンタリングというやりかたでは難しいが、社会的なインパクトに関しては非常に大きいものがあり、ひいては日本の活性化にも十分つながる可能性を秘めていることは間違いない。

4-3 今後の展望

上記スタートアップビジネスモデルの実現に向けて、慶應義塾大学発のビジネスインキュベーションを目指す「メンター三田会」と検討中である。まずはビジネスという形ではなく、NPO や研究コンソーシアムのような形として、企業の連合体や、中程度の企業から研究のファンドということで金銭を受け取り、それらの企業の人材育成を通し、学生を育成し、新しい採用活動につなげるという一連の活動を行いたいと考えている。その活動自体も大きな研究テーマとして考えられるため、いちど研究コンソーシアムとしてビジネスをひとめぐりさせることで、様々な知見をため、今後の更なる展開に活かしていきたいと考えている。

ある程度ビジネスが軌道になるということが検証できたあとは、慶應の学生のみを対象にするのではなく、他の様々な大学の学生を対象に活動を行っていききたい。これによって、真に日本の次世代人材を育成するとともに、採用マッチングの適正化、社員教育を通じて企業内の人材活性化を促進することや、バブル崩壊後の日本における気魚の活力を人材活性という観点から変えて行くということを目指す。

本研究は上記のように様々な可能性のための予備実験という意味合いが強い。たしかにデータの有意でなかったり、研究そのものとしての新規性という観点ではそれほどインパクトがあるわけではなかったりするかもしれないが、この研究を成功させ、ある程度の感触を得たことは、今後社会人メンターによるご学生への教育というコンテンツを通じて、さまざまな選択肢を実際の選択できるチョイスとして検討することができるようになった意義は非常に大きい。そして、このような活動を通して日本社会が培ってきた智慧を保全するためのサイクルを少しでも動かすことができることによって、経済的不況であってもその力を保全し、日本のさらなる飛躍をめざすことができるとともに、なによりも、学生ひとりひとりの今後の人生がより実り多きものにするのでありたいのである。

5 結論

5-1 研究の知見

バブル崩壊後の経済的ダウンフォールは企業から余力を奪い、それまでは企業内で行われていた社内教育が縮小される結果となった。その結果、新卒学生に対してこれまでは要求されていなかった「即戦力」としての力をもとめるようになった。これが現在の就職において、企業側が即戦力をもつ学生を求める結果となった。他方、大学側にもそのような即戦力を育成するカリキュラムや知見が用意されていたわけではなかったため、これまで企業内において時間をかけて教育していたナレッジ・ノウハウ・ウィズダムといったものを学生に教育する責務が、誰の責務でもなくなった。それらは学生個々人の責任において学ぶべきものである、という位置づけになってしまっている。こういった状況を鑑み、手を打つべく行政側としても、経済産業省の社会人基礎力育成の取り組みや、厚生労働省のYES-プログラムなどの取り組みを提唱している。これらの取り組みは、即戦力として必要とされる力を要素還元論的に分解し、それら能力をあげることによって、企業としても即戦力を持った学生を採用できる、ということを目指している。その目指すところは正しいが、これらの取り組みは要素還元論的なアプローチでおこなってしまっていることが問題である。どのような人材を育成すべきであるかについて、ホリスティックな視野なしに取り組みをプログラムしてしまったため、教育を一貫したシステムとしてデザインできていない。よって、育成それ自体に関しては不完全なものとして残ってしまっている。

大学などに対する学生の教育に対する産業界からのニーズを踏まえ、まずは経済産業省の社会人基礎力育成の取り組みを解析した。社会人基礎力育成の取り組みは、要素還元論的アプローチをしてしまった結果、それぞれの能力要素の集合が、育成すべき人物像になり得ないケースがあるという点と、それぞれの能力要素を育成したとしても必ずしも実現性に結び付かない。よって、教育効果が不確定なものになってしまった。しかし、社会人基礎力育成の取り組み自体は非常に正当なものであるので、これを分析し、再構築したのが、図 5 の自律的行動力である。目標を自ら設定し、その目標を達成するための計画を策定し、その計画を実行する、という社会人として最も本質的な力を自律的行動力と定義した。そして、そういった力をすでに社会資産として備えている社会人をメンターとし、それら社会人メンターに対し、自律的行動力を、メンタリングを通し、気づきを与える形で学生に教育するということを、自律的行動力育成プログラムとして設計した。

そして、社会人基礎力育成の取り組みやインターンシップは、米国ではその参加に自律的行動力のような自立性を前提としているが、そもそも我が国では社会に出るまでそういった自立性を全く教育していないことから、インターンシップのような取り組みでは、自律的行動力のような力の十分な育成ができない。しかし、日本の学生もそのエッセンスは学校や社会で学んできている。本塾で強調される科学的思考などである。そこで、社会人メンターを用い、メンタリングのようなFace to Faceの取り組みによって、学生に気付きを与えつつ、社会資産をシフトさせることで、それらのエッセンスをきちんとした形として学生に定着させることが出来る。これによって育成に対するちからが弱くなってきている企業に社会人としての育成をまかせるだけでなく、事前に社会人としての自律的な行動力を学ぶことが出来る。

このプログラムでは、自律的行動力を集中的に学ばせることで、社会人基礎力育成の取り組みがめざしていたものの本質的な部分のみを実現させた。これは、現在の大学や大学院における教育の現状を踏まえたうえで、検討・設計した十分に現実可能なソリューションである。現在の大学や大学院などで実現可能なソリューションとして、自律的行動力育成プログラムの検証を行った本研究は、非常に有意であると考えられる。自律的に行動できるということがシステムデザインの基礎となる。さらにこれまでは、社会と大学の間にあった智慧(wisdom)を社会人メンタリングという形で還流させるという新しい試みでもある。

最初の仮説「計画的・戦略的に行動することが出来るかどうか」で検証されたことであるが、なによりも参加者のほとんどが「計画を立てる」ということがまったくできていなかったことが、事前の研究データによって予想されていたとはいえ、社会人メンターからみると非常に驚きであった。そして問題としては、単に計画書というものの概念を理解していない、というところだけにとどまらず、学生の多くは「目的・目標を自ら設定する」と言うことに対してほとんどできなかったという点である。これはやはり日本ではそういった自律的に行動するというを社会として育成していないということの大きな実証であったと言える。参加者の、どのように自分のなかの要求を整理し、それらの本質的な問題を自ら解析し、優先度を付け計画的に行動することで自らの要求していることを達成するという基本的なスキルが、育成プログラム設計時に想定したレベルにはるかに満たしていいなかった。このため、当初は最高でも2回程のメンタリングで計画書が完成すると見込んでいたところを育成プログラムのスケジュールを途中で変更し、より丁寧に目的設定を行うように予定を修正せざるをえなくなった。これは驚くべきことである。新卒の修士一年生は年齢的には成人であり、世間では大人であり社会を構成する責任ある一員として認識されるべきレベルである。しかしその彼らがまったくみずから目的を見つけ、計画をたて、実行す

るという基本的なことができないということは、もはや悲しむべきことであるといえる。これは企業においてそういった社会人に最低限必要なスキルに対する教育がおこなわれなくなってきた現状を踏まえると、そういった自ら目的・目標を考えることができない、与えられた課題をうまくこなすことしかできないような人材が増え、さらにそういった人材が中堅として社会の基礎をなすようになった場合、日本への影響ははかりしれない。そこで、いまそういったリスクに対してヘッジするために、学生に対し、自律的行動力を少しずつでも教育していく必要があるのである。

2番目の仮説である『社会人メンターを活用した自律的行動力育成プログラムは学生の自律的行動力を向上させることができる』の検証においては、社会人メンターを活用した自律的行動力育成プログラムを用いることで、確実に学生の計画力を向上させることができることがわかった。そこで、他にも伸びることを期待されていた能力要素である主体性・実行力・課題発見力が伸びなかったということは、今後課題を残したともいえる。今後は、他の能力をあげる試みもしていかなければならない。

基本的には、目的の明確化に多くの時間がとられた以外は、その学生の育成そのものの難易度においては当初の想定範囲内ではあった。今回の実験において、メンターは社会人であったが、メンタリングそのものに対しては、社会人として培ったノウハウで対応が十分可能であったということが判明したことが最も大きな成果であったといえる。メンタリングではなによりも参加者とメンターの信頼関係が重要であることがわかる。当初はそれほど重要視していなかったが、上述したように参加者の目的を明確化することに多くのウェイトをかけることになると、その参加者の内面をある程度メンターとシェアしていく必要があるが、この際メンターと参加者の間に信頼関係が存在していなかったことが、目的設定フェーズが当初の予定よりも時間がかかってしまった一因であるとも考えられる。

本研究を起点に、日本の社会的活力を活性化し、採用プロセスのオルタナティブを提示し、就職におけるマッチングを実現していく研究をすることを考えている。本研究は、それら非常に興味深く社会的にも意味のある起点となる研究である。

5-2 今後の課題

次回の育成プログラムの実験の際で解決されるべき課題としては、目的設定フェーズにおける対応である。目的設定フェーズにおいて、メンターと参加者との信頼関係の構築を急ぎ、かつ目的設定フェーズは多くの学生にとって難しいということ踏まえて臨みたい。このためには、必要であればある程度目的・目標として設定すべき内容やカテゴリに関してもある程度制限する必要もあるかもしれない。そして、信頼関係に関しても、必要以上に信頼関係をとってしまうと、メンタル問題を誘発する可能性も否定できない為、適度な距離をたもち、問題が発生しそうな場合はそれをすみやかに関係者に連絡し、早期の対応をとり問題発生を未然に防ぐなどの対応が必要である。

メンタリングを通してメンターとして難しいと感じたのは、当初から想定はされていたが、参加者の計画内容の詳細にどれほど踏み込むべきなのか、というところであった。あまり踏み込んでしまえば、参加者が行おうと考えていることに影響を与えてしまうが、かといってそれほど踏み込まないと、策定している計画が妥当で現実的なものであるかどうかの判断がつきにくいということである。ここは、きちんと問題を整理し、次回のプログラム時には有効な手段を考えておく必要がある。特に、メンターが扱っている内容が、メンティーのスペシャリティのある分野である場合と、むしろまったくもって無い場合において、メンタリングは難しくなると考えられる。スペシャリティが同じ場合、メンタリングを通し、気づきを与えることで自律的行動力を育成するというところにフォーカスできずに、スペシャリティに問題点に関して議論をしてしまう。そして、メンターがメンティーの扱っている内容についてまったく理解できないようなケースにおいても、メンタリングは難しくなる。これはまったく理解できないということは、メンティーが一般の人に対しうまく説明できるようなスキルがないということも含まれるが、こういった場合、気づきを与えるようなアドバイスを与えることは決してやさしいわけではない。メンティーからみても、メンティーが携わっている分野に、メンターが何の知見もない場合、そのメンターを信用することができるまで時間がかかることが想定される。

教育について難しい点は、その検証にあるが、本プログラムの正当な成果を計測するためには、より長期間にわたり継続的に検証する必要がある。例えば、今回プログラムに参加してもらった学生の今後5年ほどを追跡調査し、他の受けていない学生と比較するなどが必要である。そのためにはどのような点において継続的に評価し続ける必要があるかというところから検討する必要がある。

グループワーク、グループメンタリングの採用についても次回においては考えたい。今回は時間的な制約により、限定的にしか開催できなかったが、次回以降はグループワーク・グループメンタリングを活用して効率的な育成につなげたい。試験的には行ったが、その結果、思った以上に参加者同士での気づきが多く、予想以上の成果が出ていたと感じた。メンターとしては意図的にどのような目的を持つべきであるのかに関しては言うことが出来ないため、参加者同士でその点について補完しあう点で非常に有意であった。修士研究に対して計画をたてていなかった参加者が他の参加者の研究計画をみることで、みずからも研究計画をたてるように変更するなどである。グループワークを行うまで、同じプログラムに参加していながらも別個にメンタリングをおこなっていたためか、このグループワークを行うことでこれまでなかった連帯感が生まれ、本研究活動の外でもこの活動について補完しあえるようになったことは想定外であったが好い結果であった。さらに、今後の課題としては、さらに前述したとおり、peer to peer のメンタリングでは限界がある、複数人での経験で養われる能力をどのようにこのプログラムと組み合わせるのか、ということを考えて行きたい。

自律的行動力育成プログラムを社会システムとしてどのように具現化するのは今後の大きな課題であり、次に取り組むべき研究課題である。プログラムをスケールするためにも、より多くの社会人にいかにメンターとして参加してもらい、メンター・参加者ともに負担の少ない方法で育成プログラムを進めるためにはなにが必要であるのかについてまとめ、考え、検証していく必要がある。今回提唱しているビジネスモデルをまずは研究コンソーシアムのような形で実現し、そこで知見をためることにより次の研究ステップにすすみたい。

5-3 最後に

自律的行動力は必ずしも誰よりも先駆けて動いたり、人をまとめていったりする力ではない。誰にでもできる計画的に動く、という社会人としては最低限度の能力・プロセスである。だが、これができることにより、必要であれば他の人に先んじて動いたり、人をまとめていったりすることができるなによりも重要なプロセスであり、能力である。そして、身に付けた自律的行動力を持続的に発揮することによって社会時出た後も将来においても、成長の度合いが高くなる可能性が強い。

今回の研究において、仮説が2つともある程度の検証ができたことにより、この研究を引き続き続ける必要があることが分かった。なによりも自律的行動力育成プログラムが参加者の育成において有効なプログラムであり、メンターとしても学生である参加者を理解しノウハウを伝承することで社会貢献することができるということを確認できたこと。

参加者である学生の目的は、自分が取り巻く環境を認識して、自分がやるべきことを明確化できるようになり、その目標を達成できる計画を立案することができ、さらにその計画を実行することを経験し、さらにこれらが継続的にできるようになることである。このための目標として、プログラム終了後に参加者が自分の達成すべき目的・目標を明確化していること、それに基づいて現実的な長期計画が概要・詳細共に作成していること。さらに重要なのは参加者が計画をたて実行することの重要性と、自律的行動力の重要性をきちんと実感・理解していることである。

日本は長期にわたる経済不況に加え、2011年3月の東日本大震災を経験したばかりであり、被災した各地はまだまだ復興の途上である。そのような危急のときだからこそ、長期的な視点で社会的な資産である智慧を保全し、それをを用いて世界に通用する人材を育成し日本に貢献することが必要であると考える。

付録

1. 付録 1

戦略的社会教育ラボ(SSES Lab)は、社会で活躍できる人材を育成するシステムの構築を目指し、2010年4月に日比谷教授のもとで設立されました。日比谷孟俊教授、前野隆司教授、高野研一教授が担当しています。現在、博士課程1名、修士課程1名、社会人研究員2名の計4名(全員社会人)で、より実践的で実現性の高いシステムを目指して研究を進めています。

1年目となる2010年度は、戦略的社会教育プログラムの一つとして自律的行動力育成プログラムの開発と実証を試みました。その成果を2010年11月に開催された経済産業省主催の社会人基礎力グランプリ関東予選にて発表し、奨励賞を受賞しました。



2. 付録2（メモランダム）

付録2には、明確なリファレンスの存在を確認できなかったが、今後の研究に重要だと考えられる事項について記述する。

・就職協定における私立大学の役割について

1996年の就職協定の破棄にあたっては、国立大学や一部私立大学が就職に際し保持していた指定校制度のような就職枠を切り崩すために、あえて就職協定の破棄を推進した。これにより、これまでそのような特権枠を保持していなかった私立大学の学生への機会を増やすはずであった。たしかに、就職協定が破棄されたことにより、オープンエントリー制は一般的となり、多くの学生に一見公平な機会が与えられるようになったかのように見える。しかし、厳然として採用時において企業は学校名を重要視していることも事実である。さらに、オープンエントリー制になったことにより、学校・学生・企業のそれぞれが lose-lose-lose な関係になってしまったことは前述したとおりである。

・軍士官学校などの教育について

日本では防衛大学などがこれにあたるが、こういった危機対処能力や人材をいかにマネジメントしていくべきなのかを教育し、部下の生死に責任を持つ指揮官たる人材を育成している。この育成に置いて、一般の大学などの教育とは違い、極限の環境に自らを置くことで計画力を自らの体でおぼえさせるということを行っている。このようにメンタリングによる気付き以外にも、計画力を伸ばす方法は他にも実践されている。これらを参考にメンタリングを再考する必要がある。

・社会人の自己実現

企業における高度で大規模化する仕事は、結果として個々に担当するタスクの細分化を発生させる。このため、社会人は自己実現の場として企業をみることができなくなっている。このため、メンタリングのような仕組みを用いて、後進の育成や社会への貢献というタスクを与えることで、社会人の新しい自己実現の場を作り出すことが可能である。

・ 修士課程推薦状

日本の修士課程受験における推薦状は基本的に空虚な美辞麗句に終始するが、欧米の修士課程で求められる推薦状には明確な規定があり、そのなかには自律的に行動できるかや、みずから考えすすめていけるかなどに対して、明確に記述することが求められる。ここから、やはり欧米では研究者を作るにあたって、社会に人材を輩出するにあたって、自律的に行動できることを非常に大事なファクターだと考えていることが分かる。

3. 付録3

戦略的社会教育システムラボのウェブサイトを構築し、趣旨や活動の説明をおこなうだけでなく、上記グランプリ発表時の動画の掲載を行っている。

<http://lab.sdm.keio.ac.jp/sses/index.html>

日本の国際競争力を高めるための戦略教育研究機関。競争力の真の源泉である人材「戦略的人材」を育成します！



[サイトマップ](#) [お問い合わせ](#)

慶應義塾大学システムデザイン・マネジメント 研究所
戦略的 社会教育システムラボ

Home
ホーム

Concept
コンセプト

Programs
教育プログラム

Research
研究

Mentor
研究員紹介

Partnership
パートナーシップ

INFORMATION

個別のメンタリングを主体とした教育プログラムで、社会人基礎力、計画策定能力、戦略立案能力を養成します。

2010-12-21 SDM News 2010年12月号に社会人グランプリ
予選での発表が掲載されました

2010-12-07 戦略的 社会教育システムラボウェブサイトを一覧公
開しました。

2010-07-24 SSEP計画ワークショップ 第4回メンタリング「計画
実施のためのルール決め」を開講しました。

2010-07-04 SSEP計画ワークショップ 第3回メンタリング「中間
目標の設定」を開講しました。

2010-06-12 SSEP計画ワークショップ 第2回メンタリング「計画
とは何か」を開講しました。

2010-05-29 SSEP計画ワークショップ 第1回メンタリング「自己
分析/目的と目標の設定」を説明会を開講しました。

2010-05-19 Strategic Social Education Program(通
称SSEP)の説明会を開催しました。

2010-05-01 慶應義塾大学システムデザイン・マネジメント研究
所において戦略的 社会教育システムラボを設立しま
した。



[ページのトップへ戻る](#)

[コンセプト](#) [教育プログラム](#) [研究](#) [研究員紹介](#) [アクセス](#) [お問い合わせ](#) [プライバシーポリシー](#)

日本の国際競争力を高めるための戦略教育研究機関。競争力の真の源泉である人材「戦略的人材」を育成します！



[📍 サイトマップ](#) [🗨️ お問い合わせ](#)

Home ホーム	Concept コンセプト	Programs 教育プログラム	Research 研究	Mentor 研究員紹介	Partnership パートナーシップ
-----------------------------	----------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	---

メニュー

- ▶ [\[教授\] 日比谷 孟俊](#)
- ▶ [\[M2\] 川合 潤](#)
- ▶ [\[D1\] 村岡 祥雄](#)
- ▶ [\[研究員\] 後藤 宏建](#)
- ▶ [\[研究員\] 三澤 智則](#)

[教授] 日比谷 孟俊: Taketoshi Hibiya



元・首都大学東京システムデザイン研究科教授。専門分野: 大規模科学研究におけるシステムデザイン。海外を含むロケットや航空機を利用した多数の微小重力実験を経験。著書に「マイクログラビティ」(培風館)など。

[M2] 川合 潤: Jun Kawai



SDM 修士2年。社会人学生。SSESラボの発起人。
米国の大学でComputer Scienceを専攻。1999年にソニー株式会社にソフトエンジニアとして入社。以後、10年ほどソフトエンジニアとして勤務し、モジュール担当からソフトアーキテクトまでひととおり経験した。そのなかで個別最適が、全体の成果にむすびつかないことに疑問を持ち、システム全体に対する学問を習得する場として慶應義塾大学大学院システムデザイン・マネジメント研究科に2009年9月に入学。当初はソフト・ハードを含めた全体視点でのアーキテクチャ設計についての研究をすすめていたが、途中、日比谷教授の講義において、現在の学生の就職がかかえる問題についての問題提起をうけ、この問題のために社会人としてできることはないか、ということで現在の「社会人を活用した自律的行動力育成プログラム」にフォーカスして研究をすすめることになった。

[D1] 村岡 祥雄: Yoshio Muraoka

SDM 博士課程1年。社会人学生。

[研究員] 後藤 宏建: Hirotake Goto

SDM 研究員。社会人。

[研究員] 三澤 智則: Tomonori Misawa

謝辞

本論文は筆者が慶應義塾大学大学院システムデザイン・マネジメント研究科前期博士課程に在籍中の研究成果をまとめたものである。本研究にあたり、指導教官として研究のきっかけから、研究する場である戦略的社会教育ラボラトリの立ち上げを含め、御指導いただいた慶應義塾大学大学院システムデザイン・マネジメント研究科日比谷孟俊教授に深く感謝したい。日比谷教授とのいくつもの真剣な議論の日々は、川合のSDMでの日々をより豊かなものにしてくれたことを個々に明記したい。主査であり、川合の担当教員である春山真一郎教授には、SDM入学前より御相談にのっていただき、卒業まで川合を見守り様々に助言いただいた。ここに深く感謝の意を表します。前野隆司同研究科委員長には、本研究に際し多くの助言を戴き、その助言は多くの場合、非常に心強く研究を後押ししてくれるものとなったことをここに明記し、深く感謝の意を表します。修士論文審査における副査をしていただいた同研究科手嶋龍一教授、白坂成功教授には多くの本質的なコメントだけでなく、温かいお言葉をかけていただき、追い込みの日々の支えになりましたことを、ここに深く感謝したい。

春山研・日比谷研の皆さまにも多くの助言をいただいた。さらにSDMで様々に議論を重ね共に研究・勉学に励んだ多くの仲間にも心から感謝したい。中島円氏には研究におけるアドバイスだけでなく、ヒアリングにも快く応じてくれ、さらに修士論文のreviewに関して様々な鋭い指摘をいただいたことを、ここに深く感謝したい。

本研究に参加してもらった参加者である、下川祥太郎氏、喜早清冬氏、吉永敦氏、高橋健太氏、高橋哲郎氏、小川晃平氏、沼田玲人氏、石黒亜貴氏、福原輝実氏、牧野由梨恵氏、濱田大輔氏には多くのことを気付かせてもらい、学ばせてもらったと同時に、様々なことにご指摘をいただいた。彼らの私心なき協力に心から感謝し、今後の実り多き人生を祈りたい。

ラボ研究員・メンターとして共に寝食を忘れ、考え、実践し、深い熱意と冷静な洞察力をもとに研究を進めた同志である後藤宏建氏・村岡祥雄氏・三澤智則氏に深く感謝したい。彼らは本論文の事実上の共著者であり、彼らの存在がなければそもそもこの研究は存在しなかった。

最後に、仕事をしつつ学業を進めるため様々な点で負担をかけたにもかかわらず、子育ての最も大変なときに私を送り、支えてくれた妻・奈津子とかわいい二人の息子・律と励に最大限の感謝をしたい

後注

- 1 中央三井アセットマネジメント 「エコノミストの視点」就職氷河期は再来するか、2009年、オンライン、インターネット、<http://www.cmam.co.jp/upload/link/file01001.pdf>、(2011/08/13 にアクセス)
- 2 日本経済新聞社.(2011年01月25日). 卒業後、3年までとは言うけれど……——既卒者の就職支援どこまで 日本経済新聞 (夕刊)
- 3 日本経済新聞社.(2010年11月17日). 大学内定率、最低の57%、10月時点、「氷河期」上回る。 日本経済新聞
- 4 社団法人日本貿易会. “貿易投資環境整備に向けての提言・要望.” 社団法人日本貿易会. 2010年11月17日、インターネット、<http://www.jftc.or.jp/proposals/2010/20101117.pdf> (2011/7/12 にアクセス) p.1
- 5 文部科学省 「平成23年度の学生の就職・採用活動について」、2010年、オンライン、「就職関係」、インターネット、http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/gakuseishien/1297693.htm、(2011/07/10 にアクセス)
- 6 Web 広告研究会 第一回受賞者 web 人賞 三牧 義明氏、2003年、オンライン、「Web クリエーションアワード」、インターネット、http://award.wab.ne.jp/winning/1_8.asp、(2011/08/13 にアクセス)
- 7 財務総合政策研究所 「人材の育成・活用に関する研究会」報告書、2011年、オンライン、「人材の育成・活用に関する研究会」、インターネット、http://www.mof.go.jp/pri/research/conference/zk090/zk90_20.pdf、(2011/07/10 にアクセス)
- 8 内閣府 国民経済計算 (GDP 統計)、2011年、オンライン、内閣府、インターネット、http://www.esri.cao.go.jp/jp/sna/_icsFiles/afiedfile/2011/06/08/gaku-jfy1112.csv、(2011/08/13 にアクセス)、より川合が作成
- 9 厚生労働省 「一般職業紹介状況 (職業安定業務統計)」、2011年、オンライン、「厚生労働省」、インターネット、<http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/114-1.html>、(2011/08/13 にアクセス)、より川合が作成
- 10 経済産業省 「新規学校卒業者の採用に関する要請書」、2009年、オンライン、「新規学校卒業者の採用に関する要請」、インターネット、<http://www.meti.go.jp/press/20091222006/20091222006-1.pdf>、(2011/07/10 にアクセス)
- 11 文部科学省 「新規学校卒業者等の採用に関する要請書」、2010年、オンライン、「平成22年度の報道発表」、インターネット、http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/10/_icsFiles/afiedfile/2010/10/18/1209366_1_1.pdf、(2011/07/10 にアクセス)
- 12 文部科学省 「新規学校卒業者等の採用に関する要請書」、2011年、オンライン、「平成23年度の報道発表」、インターネット、http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/02/_icsFiles/afiedfile/2011/02/17/1302340_1_1.pdf、(2011/07/10 にアクセス)
- 13 日本経済団体連合会 「「企業の倫理憲章」の趣旨実現を目指す共同宣言について」、2010年、オンライン、「政策提言/調査報告」、<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2010/001.html>、(2011/07/10 にアクセス)
- 14 日本経済団体連合会 「大学卒業予定者・大学院修士課程修了予定者等の採用選考に関する企業の倫理憲章」、2009年、オンライン、「政策提言/調査報告」、

-
- <http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2009/087.html>, (2011/07/10 にアクセス)
- 15 独立行政法人 労働政策研究・研修機構. (2006). 大学生の就職・募集採用活動等実態調査結果Ⅱ「大学就職部/キャリアセンター調査」及び「大学生のキャリア展望と就職活動に関する実態調査」 p.8
- 16 石渡嶺司, 大沢仁. (2008). 就活のバカヤロー 企業・大学・学生が演じる茶番劇. 光文社新書. p.83
- 17 [石渡, 大沢 2008](上掲) p.81
- 18 日経就職ナビ編集部. (2009). 『就活 就職活動ナビゲーション』. 日経 HR. pp.Ⅱ-Ⅲ
- 19 文部科学省 「平成 20 年度学生の就職・採用活動に関する調査結果の概要」、2008 年、オンライン、「平成 21 年度の学生の就職・採用活動について」、インターネット、http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/10/08101603/002.htm, (2011/07/10 にアクセス)
- 20 文科省のサーベイによると理系学生では一年の活動時間のうち最低でも 10%~15%が就職活動にとられている日英の大学の研究活動の定量的比較分析と. 研究環境 http://www.nistep.o.jp/achiev/ftx/jpn/rep122j/pdf/NISTEP_REPORT_No.122.pdf p.106, 応用物理・科学・基礎生物・機械工学・数学・理論物理の学生の就職活動平均日程の集計より。
- 21 前野隆司. 思考脳力の作り方 —仕事と人生を革新する四つの思考法. 2010. pp.20-22
- 22 社団法人経済同友会 「企業の採用と教育に関するアンケート調査」、2008 年、p.6、オンライン、「提言・意見書・報告書」、インターネット、<http://www.doyukai.or.jp/policyproposals/articles/2008/pdf/080520a.pdf>, (2011/07/13 にアクセス)
- 23 日比谷孟俊 『コミュニケーション技法Ⅱ 第3回(2009/09/28)講義資料』 慶應義塾大学大学院システムデザイン・マネジメント研究科、2009 年
- 24 佐藤孝治. <就活>廃止論. PHP 新書, 2010. p.188
- 25 池田衛. YES プログラムで就職力を身につけよう. 秀和システム, 2005. p.27
- 26 [佐藤 2010](上掲) pp.56-60
- 27 中小企業庁 2009 年版中小企業白書、2009 年、オンライン、「中小企業庁」、インターネット、<http://www.chusho.meti.go.jp/pamflet/hakusyo/h21/h21/html/k3430000.html>, (2011/08/14 にアクセス)、より川合が作成
- 28 神武直彦, 前野隆司, 西村秀和, 狼嘉彰. 学問分野を超えた「システムデザイン・マネジメント学」の大学院教育の構築. 独立行政法人産業技術総合研究所, 2010 年, 112-126. p.113
- 29 文部科学省 「高等学校学習指導要領」、2010 年、オンライン、「新学習指導要領・生きる力」、インターネット、http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1304427.htm, (2011/07/07 にアクセス)
- 30 慶應義塾大学講義要項・シラバス 2010 年度ウェブ版において、シラバスで『計画』・『マネジメント』・『マネージ』などの単語で川合が検索し分析, <https://gslbs.adst.keio.ac.jp/>

(2010/01/13 にアクセス)

31 [佐藤 2010](上掲) p.85

32 [前野 2010](上掲) p.44

33 三木佳光, 安積義晴. Let's "社会人" ■若者の就職意識の現状&職業意識改革への提言■. イワキ・プランニング・ジャパン, 2007. p.5

34 [前野 2010](上掲) p.64

35 溝上慎一. 現代青年期の心理学—適応から自己形成の時代へ. 有斐閣, 2010. p.188

36 川合の米国における中学から大学までの実際の経験より

37 日比谷孟俊 慶應義塾大学理工学部矢上祭 2006 における理工学部、体育会および OB 会における展示、2006 年

38 清家篤 「2011 年 01 月 10 日 第 176 回福澤先生誕生記念会年頭の挨拶 「学問による貢献」、2010 年、オンライン、「慶應義塾大学」、インターネット、http://www.keio.ac.jp/ja/about_keio/now_and_future/speech/2010/kr7a43000004rxs1.html、(2011/08/13 にアクセス)

39 安西祐一郎 慶應義塾体育会の目的、慶應義塾体育会誌 2006、2006:pp.2-3

40 河合塾. 今日から始める社会人基礎力の育成と評価 将来のニッポンを支える若者があふれだす. 編集: 経済産業省. 角川学芸出版, 2008. p.2

41 経済産業省. “3つの能力/12の能力要素.” 経済産業省. 2010. http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/kisoryoku_image.pdf [アクセス日: 2011 年 07 月 14 日].

42 [前野 2010](上掲) p.38

43 [河合塾 2008](上掲) p.6

44 [河合塾 2008](上掲) p.6

45 [河合塾 2008](上掲)

46 川口清司, 升方勝己, 広瀬貞樹, 寺山清志, 堀田裕弘. “理論と実践の融合による社会人基礎力育成と目に見える評価システムの構築.” 工学・工業教育研究講演会講演論文集 [公益社団法人日本工学教育協会], 2009: 320-321.

47 経済産業省. “学生のレベル別行動事例.” 経済産業省. 2007. <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/h19referencebook/h19levelbetsu-kodojirei.xls> [アクセス日: 2011 年 7 月 14 日].

48 経済産業省. “社会人基礎力レベル評価基準表.” 経済産業省. 2007. <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/h19referencebook/h19level-hyoka-kijyun.xls> [アクセス日: 2011 年 7 月 14 日].

49 経済産業省. “社会人基礎力レベル評価基準表.” 経済産業省. 2007. <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/h19referencebook/h19level-hyoka-kijyun.xls> [アクセス日: 2011 年 7 月 14 日].

50 [河合塾 2008](上掲) 第 1 章を参考

51 [河合塾 2008](上掲) p.14

52 文部省 通商産業省 労働省. “インターンシップの推進に当たっての基本的考え方.” 労働省. 1997 年 9 月 18 日 .

http://www.jil.go.jp/jil/kisya/syokuan/970918_01_sy/970918_01_sy_kihon.html [アクセス日: 2011年07月14日].

⁵³ IshiiKosuke, de WeckOlivier, HaruyamaShinichiro, MaenoTakashi, KimK.Sun, , FowlerWhitfield. ACTIVE LEARNING PROJECT SEQUENCE: Capstone Experience for Multi-disciplinary System Design and Management Education. Stanford, CA, USA: International Conference on Engineering Design, ICED'09, 2009. p.11

⁵⁴ [河合塾 2008](上掲) p.7

⁵⁵ [河合塾 2008](上掲) p.8

⁵⁶ [河合塾 2008](上掲) 第1章を参考に川合がまとめた

⁵⁷ 松本しのぶ, 奥田眞紀子. 介護福祉士養成教育における社会人基礎力の育成(1). 奈良佐世保短期大学, 2009年, 11-23.

⁵⁸ 奥田眞紀子, 松本しのぶ. 介護福祉士養成教育における社会人基礎力の育成(2). 奈良佐世保短期大学, 2010, 25-33.

⁵⁹ 野口徹, 吉川孝三, 金子勝比古. “欧米におけるインターンシップ教育の現状調査と我国での課題.” 工学教育 [日本工学教育協会] 57, 第4号 [7 2009]: 65-70. p.65

⁶⁰ 本間啓二, 金屋光彦, 山本公子. 改訂キャリアデザイン概論. 社団法人 雇用問題研究会, 2006. p.101

⁶¹ 日本経団連連合会 「新卒者の採用選考活動の在り方について」、2011年、オンライン、「政策提言/調査報告」、インターネット、
<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2011/001.html>、(2011/07/10 にアクセス)

⁶² 産業基盤整備基金 産学連携によるインターンシップの受け入れ拡大に関する調査、2001年、オンライン、

http://www.smrj.go.jp/keiei/dbps_data/_material/_common/chushou/b_keiei/keieisaimu/pdf/h12_internship_rev.pdf、(n=190)

⁶³ [野口, 吉川, 金子 2009] (上掲) pp.68-69 より川合が作成

⁶⁴ 文部科学省 「平成19年度 大学等におけるインターンシップ実施状況調査」、2007年、オンライン、http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/intern/1260927.htm、(2011/08/13 にアクセス)、より川合が作成 (n=745校)

⁶⁵ [野口, 吉川, 金子 2009] (上掲) p.65

⁶⁶ 厚生労働省 「インターンシップ推進のための調査研究委員会報告書」、2005年、オンライン、<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2005/03/h0318-1.html>、(2011/08/14 にアクセス) より抜粋

⁶⁷ 経済産業省 (委託: 特定非営利活動法人 関東地域インターンシップ推進協会). “(経済産業省委託) 地域産業活性化人材育成事業 (インターンシップにおける社会人基礎力の実践的活用に関する調査).” 2006. p.25

⁶⁸ 西田豊昭, 照井直哉. “4Vインターンシップを活用した社会人基礎力育成の取り組み(Dセッション【実務レポート・事例研究】).” 経営行動科学学会年次大会: 発表論文集 [経営行動科学学会], 11 2008: 87-91. p.89

⁶⁹ 真鍋和博, インターンシップタイプによる基礎力向上効果と就職活動への影響、日本インターンシップ学会 年報(13)、日本インターンシップ学会、2010年、pp.9-17

⁷⁰ 頭師暢秀, 商品開発による社会人基礎力の育成、流通科学大学教育高度化推進センター

紀要 6、流通科学大学、2010 年、pp.71-76

71 [経済産業省（委託：特定非営利活動法人 関東地域インターンシップ推進協会） 2006]（上掲）p.20 より抜粋(n=51)

72 [経済産業省（委託：特定非営利活動法人 関東地域インターンシップ推進協会） 2006]（上掲）p.28 より抜粋(n=51)

73 経済産業省関東経済局（委託先：特定非営利活動法人 産学連携教育日本フォーラム）．
“中小企業のための「地域密着型ものづくり技術革新等」インターンシップ開発支援事業．”
2003. p.69

74 [経済産業省（委託：特定非営利活動法人 関東地域インターンシップ推進協会） 2006]（上掲）p.5

75 太田和男．“文系大学院におけるプロジェクト型インターンシップ教育の有効性：先進的事例であるコロンビア大学と本邦大学のケーススタディーによる比較の視点から(I 論文・研究の部).” 年報 [日本インターンシップ学会], 7 2009: 1-8. pp.3-6

76 南日本カルチャーセンター、日米比較 しつけと教育編、2007 年、オンライン、
<http://mncc.jp/comparison/comparison02.htm>、(2011/08/14 にアクセス)

77 厚生労働省．“就職に向かっている若年者を支援する“YES-プログラム”を展開.”
厚生労働省. 2004 年 4 月 27 日. <http://www.mhlw.go.jp/houdou/2004/04/h0427-2.html> [アクセス日: 2011 年 07 月 15 日].

78 [池田 2005](上掲) p.38

79 [厚生労働省 2004](上掲)

80 行政刷新会議「事業仕分け」．“行政刷新会議「事業仕分け」 第 2 WG 評価コメント . ” 内 閣 府 . 2009 年 11 月 15 日 .
<http://www.cao.go.jp/sasshin/oshirase/h-kekka/pdf/nov13kekka/2-20.pdf> [アクセス日: 2011 年 7 月 15 日].

81 厚生労働省．“「YES-プログラム」 (若年者就職基礎能力支援事業) の対象講座 (254 講座) ・試験 (29 試験) を新たに認定.” 厚生労働省. 2009 年 3 月 13 日.
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/03/h0313-4.html> [アクセス日: 2011 年 7 月 15 日].
より川合が作成

82 杉村太郎. 絶対内定 2011. ダイヤモンド社, 2009.

83 [週刊東洋経済 2010] p.46

84 [杉村 2009](上掲) p.129

85 [杉村 2009](上掲) p.149

86 [杉村 2009](上掲) p.156

87 キャシー・クラム. メンタリング Mentoring At Work. 白岩書店, 2003. p.27

88 [キャシー・クラム 2003](上掲) p.34

89 [キャシー・クラム 2003](上掲) p.28 の図 2-1 より川合が作成

90 FosterLisa. Effectiveness of Mentor Programs. California Research Bureau, California State Library, 2001. p.1

91 TierneyP.Joseph, GrossmanBaldwinJean, , ReschL.Nancy. Making a Difference An Impact Study of Big Brothers Big Sisters . PA, USA: Public/Private Ventures, 1995. p.2

-
- 92 [キャッシュ・クラム 2003](上掲) p.3
- 93 石川洋. 競争に勝ちたいなら人材育成を「見える化」しなさい！ 中経出版, 2010. p.34
- 94 マーゴ・ゴリー. メンタリングの軌跡 Beyond The Myths And Magic Of Mentoring. PHP 研究所, 2003. p.42
- 95 [キャッシュ・クラム 2003](上掲) p.61
- 96 MurrellJAndrey, Forte-TrammellSheila, , BingA.Diana. Intelligent Mentoring. IBM, 2009. p.18
- 97 <http://www.google.co.jp> を利用し「コーチング 企業向け 有料 研修」で検索すると 87,700 件がヒット。「メンタリング 企業向け 有料 研修」で検索すると 297,000 件がヒットする(2011/07/16 にアクセス)
- 98 小林雅史, キャリアマネジメントを重視したプロジェクトマネージャー育成施策の提案, プロジェクトマネジメント学会 2008 年度春季研究発表大会予稿集, プロジェクトマネジメント学会, 2008
- 99 千田雅史他, メンタリング手法を活用したプロジェクトマネージャー育成の研究(その 1), プロジェクトマネジメント学会研究発表大会予稿集 2005(秋期), プロジェクトマネジメント学会, 2005 年
- 100 千田雅史他, メンタリング手法を活用したプロジェクトマネージャー育成の研究(その 2), プロジェクトマネジメント学会誌 8(2), プロジェクトマネジメント学会, 2006 年
- 101 大和里美, キャリア教育における参加型授業の有効性に関する検討: テキストマイニングによる効果分析, 対聖学院大学紀要 12, 大成学院大学, 2010 年
- 102 中間玲子, キャリア教育における教育効果の検討, 京都大学高等教育研究第 14 号, 京都大学, 2008 年
- 103 井戸和男, 若者のキャリア教育の課題と対策についての一考察, 清泉論叢(17), 清泉大学, 2010 年
- 104 松塚ゆかり 白松大史 「学生はキャリア教育に何を求めるのか」 『大学教育研究開発センター年報』、一橋大学、2010 年、pp.47-65
- 105 池田るり子 「大学キャリアサービスプログラムの現状と開発の方向性」 『自由が丘産能短期大学紀要 41』、自由が丘産能短期大学、2008 年
- 106 [本間, 金屋, 山本 2006] p.112
- 107 [マーゴ・ゴリー 2003] (上掲) p.141
- 108 [マーゴ・ゴリー 2003] (上掲) p.150
- 109 [Foster 2001](上掲) p.10
- 110 三澤智則 メンタリング資料 2010 年度の育成プログラムで利用, 2010 年
- 111 ForsbergKevin, MoozHal, , CottermanHoward. Visualizing Project Management models and frameworks for mastering complex systems. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2005. pp.108-116
- 112 [Forsberg, Mooz, Cotterman 2005] (上掲) pp.108-115 より川合が作成
- 113 溝上慎一. 大学生の学び・入門 大学での勉強は役に立つ！ 有斐閣アルマ, 2006.

p.123

114 [佐藤 2010](前掲) pp.20-21

115 [佐藤 2010](前掲) p.184

116 [河合塾 2008](上掲) p.2

117 本間正人, , 松瀬理保. コーチング入門. 日本経済新聞出版社, 2006. pp.123-138

118 [河合塾 2008](上掲) p.11

119 Project Management Institute *a Guide to the Project Management Body of Knowledge, Third Edition (PMBOK Guide)*. Newton Square, Pennsylvania: Project Management Institute, 2004

120 Doran, George. T. There's an S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*; Nov81, Vol. 70 Issue 11, 1981

121 三澤智則 メンタリング資料 2010年度の育成プログラムで利用, 2010年

122 照屋華子, , 岡田恵子. ロジカル・シンキング 論理的な思考と構成のスキル. 東洋経済新報社, 2001.

123 学年・役職は2010年5月時点のもの。

124 村岡祥雄 社会人基礎力アンケート用紙 2010年度の育成プログラムで利用、2010年

125 前野隆司 ビジネスモデル提案についてのヒアリングに答えて 2010/06/08