

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集
第41集 (2009年度) 2010年3月発行：43-57

コンピテンス・アプローチ再考

小 方 直 幸

コンピテンス・アプローチ再考

小方直幸*

本稿は、近年大学教育と職業の関係を捉える1つの方法として用いられてきた、コンピテンス・アプローチを批判的に検討することを通じて、知識社会に相応しい大学教育のあり方を模索することを目的としている。

1. 課題と方法

(1) 研究の背景

大学教育の質に対する関心が世界的に高まっている。伝統的に大学教育の質は、インプットである学生や教育条件、そして研究者の評判と考えられてきた。しかし現在、質をとりまく状況は大きく変化している。まずはユニバーサル化。学生の学力・学習目標が多様化し、学習の質が大きな課題となっている。次は政治化。ユニバーサル化は高等教育費の増大をもたらし、財政的なレリバンスのある質、つまり成果への説明責任が求められている。最後に知識社会化。最低基準を満たすだけでなく、グローバル社会で活躍できる高度な人材に対する需要が高まっており、そうした社会的レリバンスのある質が要求されている。大学は学問を通じた教育の実践を通して、こうした質の課題や要求への対応を求められている（OECD, 2008a, 2008b）。

このように、大学教育の質を取り巻く状況は重層的であり、それらを総合的に考察する必要があるが、ここでは大学教育の社会的レリバンス、特に職業的レリバンスを取り上げる。大学教育の職業的レリバンスをめぐっては、伝統的に学歴水準と職業カテゴリーのマッチングが重視されてきた。しかし知識社会の下では、卒業時の到達能力と社会や職場の要求能力とのマッチングがより重視されるようになる。「大学と雇用」から「大学教育と仕事」へのイシューの移行である（Teichler, 1988）。

現在、OECDのAHELOや中教審答申の学士力のように、大学教育のアウトカムを政治的に規定し、誘導する動きもあるが、それは1つの選択肢に過ぎない。なぜならば、政府以外のステーク・ホルダーである卒業生に着目し、学習成果をチェックする方法もあるからである。卒業生調査からは、在学中の教育・学習の質や学習成果の情報が得られ、教育・学習経験に対する評価を就業経験との関連性から明らかにすることができる。大学教育の職業的レリバンスを論じるのであれば、卒業時点の到達度評価よりも、就業経験を踏まえた評価の方がより重要である。

そこで以下では、コンピテンスに注目した大学教育の職業的レリバンスの論じ方を探るため、REFLEX調査¹⁾を用いて2つの課題を考察する。1つ目は、職場の要求能力と現在の保有能力との

*広島大学高等教育研究開発センター教授

ギャップの存在をもって、大学教育を評価することの是非を検討する。2つ目は、企業で要求される能力、つまり雇用者の都合を前提として大学教育論を展開することの是非を検討する。分析対象国には、日本、イギリス、ドイツ、フランスの4ヶ国を取り上げ、比較考察する²⁾。

(2) 分析の枠組

コンピテンス・アプローチとして従来用いられてきた1つが、ギャップ・アプローチである。これは、卒業生調査や雇用者調査によって職場で要求されている能力をまず明らかにし、卒業生自身の能力の自己評価や雇用者からみた労働者の能力の評価との差、つまりギャップを抽出し、そこから大学教育の課題を探ろうとするものである (Paul, 2002)。

こうしたギャップの構造は、国によって一様ではないが、労働者の保有能力が職場の要求能力を満たしていない場合、大卒者が職場に必要な能力を十分身につけておらず大学教育に課題があるという解釈が、また保有能力が要求能力を上回っている場合、大学教育が職場で求められるものとずれたことを行っているという解釈がなされることが少なくない。

しかし、ギャップが生じるパターンはそれほど単純でない。なぜならば、ギャップは業務特性と獲得能力の相対的關係で決まるからである。ここでは単純化して論じるが、まずギャップが小さい場合、2つのケースが想定される。1つは高度な業務に従事していてそれに見合った能力を身につけている場合、もう1つは高度な業務に従事しておらず能力に不足が生じない場合である。ギャップが大きい場合も次の2つのケースが想定される。1つは能力を身につけているが業務が高度でない場合、もう1つは、高度な業務に従事しているが、それに見合った能力に到達していない場合である (表1)。この点を検討することが第1の課題である。

また、コンピテンス・アプローチには従来、大きく2つの流れがあった。1つは企業 (雇用者) 型。これは、職場や社会で要求される能力から大学教育のあり方を考えるアプローチである (NCHEMS, 2000; Learning and Skills Council, 2008)。もう1つは学校 (教育者) 型。これは、教育機関の目的や扱う教育内容の特性をまず設定し、そこから大学教育の職業的価値やあり方を考えるアプローチである (Boys et al., 1988; Brennan and McGeevor, 1988)。これらは、雇用者ないし教育者の都合に基づくもので、学習者・労働者の視点を考慮したものではない。第1の検証課題であるギャップ・アプローチも、彼女ら・彼らが望む働き方等を考慮することなく、能力の単純な比較分析を行っており、本来の意味での学習者・労働者の視点に欠けている。

表1 コンピテンス・ギャップの理念的構造

	獲得能力		要求能力		ギャップ	
	低い	高い	低い	高い	小さい	大きい
ケース1		✓		✓	✓	
ケース2	✓		✓		✓	
ケース3		✓	✓			✓
ケース4	✓			✓		✓

そこで第2の課題として本稿では、企業型、学校型に代わる第3のアプローチとして、学習者・労働者の視点から大学教育の職業的な意義を考える³⁾。言い換えれば、「高学歴化の進行過程で、仕事の与え方自体を彼女ら・彼らの思考スタイルに沿ったものにしなければ、十分にその人的資源を活用できない」という仮定に立脚した考察を行う。具体的には、大卒者のハッピーワーカー（Happy Worker）はどこでどのように働いているのかという「HWアプローチ」を仮説的に提示し、その意義の可能性を探る。なおここでハッピーと呼んでいるのは、厳密な定義に基づくものではなく、あくまで学習者・労働者の主観的な感覚である。

2. ギャップ・アプローチ再考

REFLEX調査では、19項目の知識・技能・態度について現在獲得しているレベルと職場で要求されているレベルを尋ねている。それぞれ7段階評価となっているが、日本人の回答性向を考慮して1または2の回答と6または7の回答をまとめて、5段階評価に変換した⁴⁾。19項目への回答を全て合計すると、獲得レベルと要求レベルに対する回答は最低19点から最高95点までの値をとる。獲得能力に対する回答の合計を要求能力に対する回答の合計で除したものを、90%未満、90%以上100%未満、100%以上110%未満、110%以上の4つに分類し（それぞれ図中では-89%、90-99%、100-109%、110%-と表記）、コンピテンスに関わるギャップ変数を作成した。

図1からわかるように、日本は獲得能力が要求能力の90%未満の者が6割近くと多く、要求能力と獲得能力の間のギャップの認識が高い。他方でイギリス、ドイツ、フランスは、獲得能力が要求能力を上回る100%以上の割合が過半数を占める。日本は大学教育の職業的レリバンスが低く、他国は大学教育が十分に機能している、あるいはオーバー・エデュケーション気味なのだろうか。

この点を確認するために、ギャップ変数と獲得能力の活用度（5段階評価の平均点）との関係を検討した（図2）。ギャップが110%以上、つまり獲得能力が要求能力を10%以上上回る場合、何れの国でも獲得能力の活用度は低い。この場合、獲得能力にみあった仕事に就いていない可能性がある。ギャップが110%未満の場合は、獲得能力の活用度に大きな相違はない。ただし、日本とフラ

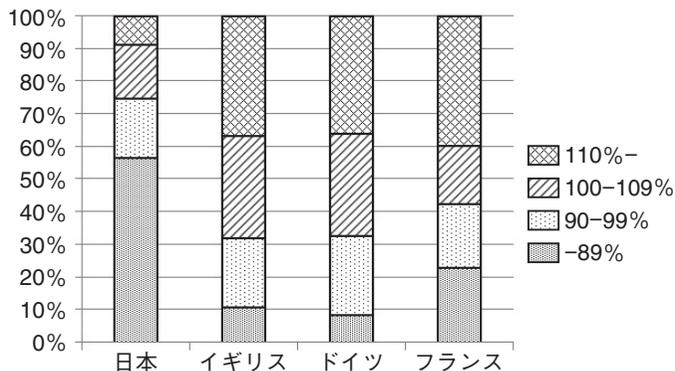


図1 コンピテンス・ギャップの分布

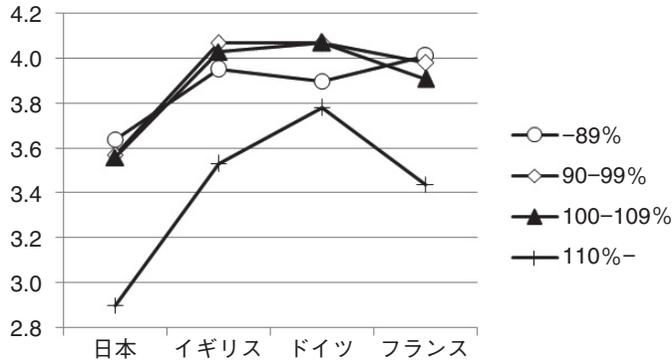


図2 コンピテンス・ギャップ別に見た獲得能力の活用度

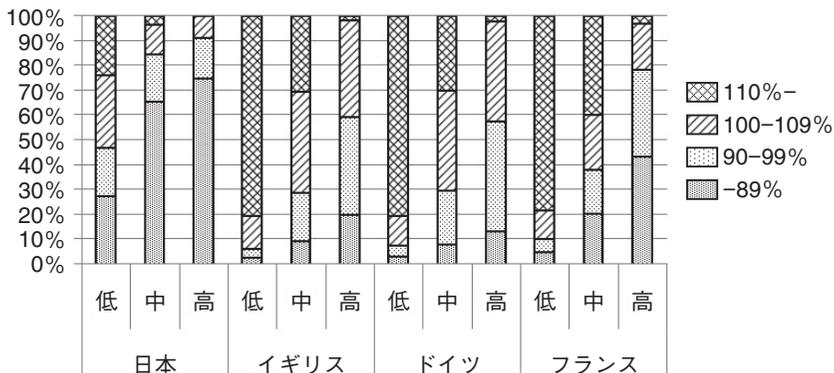


図3 要求能力の水準別に見たコンピテンス・ギャップ

ンスでは、獲得能力が足りていないほど活用度がむしろ高めである。これに対して、イギリスとドイツでは、ギャップが90%以上110%未満、つまりギャップが小さいほど活用度は高い。

この結果から、ギャップが110%以上だと高度な業務に就いていない、また日本とフランスでは、獲得能力の不足を認識している者ほど高度な業務に就いている、という仮説が導かれる。この点を検証するために、ギャップ変数と要求能力の水準（各国ごとに、要求能力の合計点を算出し、便宜的に3分の1ずつに区切って要求度が低、中、高の3グループを作成）との関係を検討した（図3）。何れの国も、要求能力の水準が高くなるほど、獲得能力が不足していると認識する割合が高い。高度な業務に就いている者ほど、能力の不足感も高まるのである。ただし、イギリスとドイツの場合、要求能力の水準が高めのグループでは、ギャップが90%以上110%未満、つまりギャップの小さい層が多い。また、日本以外の国では、要求能力の水準が低めのグループで、ギャップが110%以上の割合が特に高まる。

以上みてきたように、能力ギャップの存在は、大学教育の職業的レリバンスの低さや乖離を単純に意味するものではない。まず、能力の過剰感が大きい場合、高度な業務に就いておらず、獲得能力の活用度も低いと考えられる。ただし、獲得能力を活用しているか否か、高度な業務に就いてい

るか否かとギャップ変数の関係は、国によって異なる。イギリスやドイツでは、ギャップが小さいほど獲得能力の活用度が高く、高度な業務にも就いており、逆に日本やフランスでは、ギャップが大きいほど獲得能力の活用度が高く、高度な業務にも就いていると推察される。

3. ハッピーワーカー・アプローチ—企業型アプローチ再考

知識社会の到来は、単に社会において知識の重要性が高まるということの意味するのではない。ギボンズ（訳書 1997）は、知識に基盤をおく産業と知識産業を区分し、前者では知識を生産する者が重要だが、後者では生産された知識を加工・配置する者が重要であり、後者の基盤作りに高等教育のマス化の果たした役割が大きいと指摘している。高学歴化の進展は、知識を創造したり組み合わせたりする経験を備えた労働者が増加することであり、その意味で知識社会とは、高等教育を修了した知識労働者をうまく活用する必要がある社会でもある。

このことは、大卒労働者の働き方という視点から、大学教育の職業的レリバンスを考えることの重要性を意味する。高学歴化の進行過程で、仕事の与え方自体を彼女ら・彼らの思考スタイルに沿ったものにしなければ、十分にその人的資源を活用できない。そこで、大卒者のハッピーワーカーはどこでどのように働いているのかという「HWアプローチ」を提案したい。

ハッピーワーカーを定義するにあたってまず、10項目にわたって仕事の要素を尋ねているもののうち、何が仕事に対する満足度や仕事における能力発揮を高めているかを検討した。すると、満足度と能力発揮を共に高めている仕事の要素は、特に「新しいことを学ぶ機会」「新たな課題に挑戦すること」「自律性」という内的報酬に関わる3つであることがわかった。そこで、これら3つの変数を合成したものをハッピーワーカー（HW）指標として設定し、その水準によって3グループに分類した。

これら3変数はそれぞれ5段階評価だが、ここでも日本人の回答性向を考慮して1または2の回答を1、3の回答を2、4または5の回答を3に変換した。HW指標に対する回答は最低3点（全て1と回答）から最高9点（全て3と回答）までの値をとる。今回は、HW指標が9点のグループをSUPER—HW（以下SUPER）、7点から8点のグループをMIDDLE—HW（以下MIDDLE）、そして6点以下のグループをLOW—HW（以下LOW）と分類した。

ハッピーワーカーの分布をみると（図4）、日本はLOWの割合が40%と高く、ハッピーワーカーが少ない。ハッピーワーカーが最も多いのはドイツで45%がSUPERである。イギリスとフランスは日本とドイツの中間に位置する。ハッピーワーカーの分布が国によって異なる理由を探ることは、それ自体意味のあることである。しかし、本稿の主眼はハッピーワーカー・アプローチとの異なる検証を通して、従来のコンピテンス・アプローチを再考することにある。そのため、伝統的な賃金や雇用形態といった職業変数が、どこまでハッピーワーカーを的確に捉えることができるかを検討した後、一般的に職場で要求される能力とハッピーワーカーに要求される能力との比較を通じて、レリバンスのある大学教育の方向性を探る。

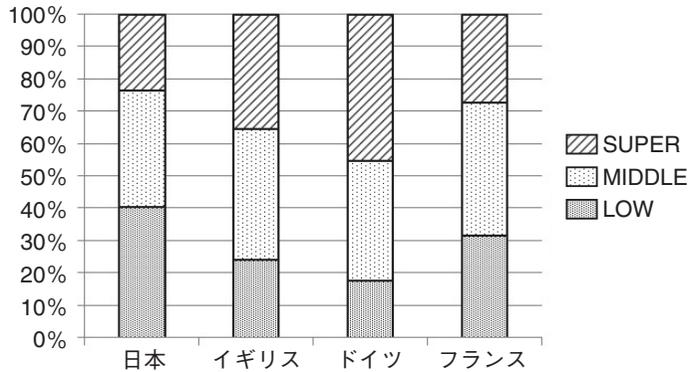


図4 ハッピーワーカーの分布

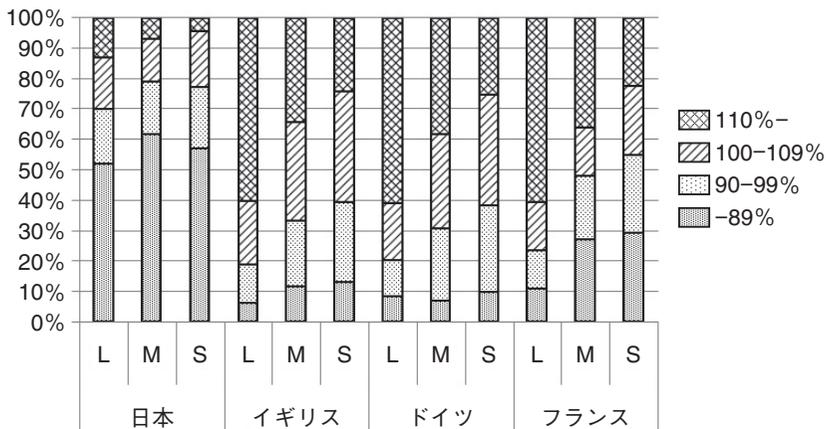


図5 ハッピーワーカーのタイプ別にみたコンピテンス・ギャップ

図5は、ギャップ変数とハッピーワーカーの関係をみたものである (L (LOW), M (MIDDLE), S (SUPER) はハッピーワーカーのタイプで以下も同様)。日本を除く残りの3ヶ国では、両者の間に明確な関係がある。ハッピーワーカーであるほどギャップが110%以上の割合が低く、ギャップが90%以上110%未満の割合が高い。またハッピーワーカーほど、要求能力に対する獲得能力の不足感が増す傾向にある。

図6は、月額賃金(所定労働時間内)とハッピーワーカーの関係をみたものである。日本やイギリスでは、SUPERほど賃金も高い。ただし、SUPERであれば必ず高賃金というわけではない。またドイツやフランスでは、賃金とハッピーワーカーの関係は明確でない⁵⁾。通常、賃金は大卒者に相応しい仕事や高度な業務に就いていることの代理指標とみなされる。しかし外的報酬である賃金は、必ずしも内的報酬に基づくハッピーワーカーを説明する変数とはいえない⁶⁾。

雇用形態もハッピーワーカーを説明する変数となり得ない。何れの国も期限なし雇用が8割前後と多いことにもよるが、SUPERの比率は期限なし雇用で高いわけではなく、むしろ期限付き雇用が若干高い⁷⁾。またSUPERはMIDDLEやLOWよりも労働時間が長い⁸⁾。仕事にコミットしているた

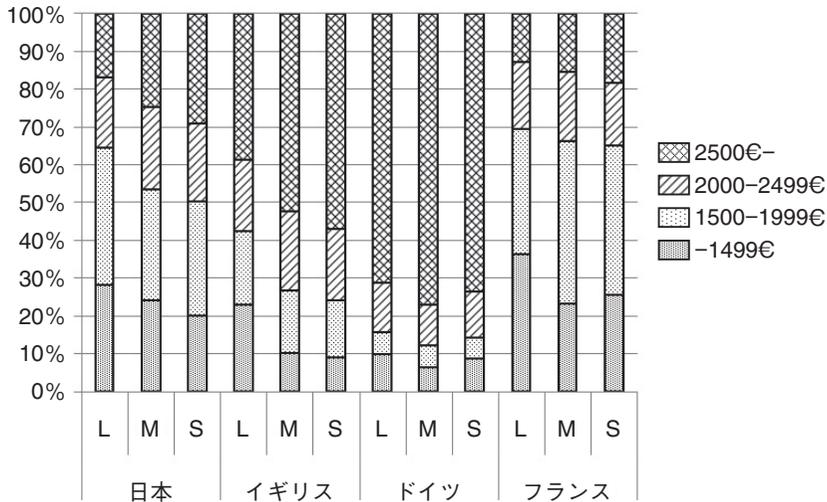


図6 ハッピーワーカーのタイプと月額賃金

めに労働時間が長いと考えられ、彼女ら・彼らが望んで長時間働いている可能性が高い。ハッピーワーカーは否定的な意味でのワーカホリックではない。

最後に、内的報酬を高めることと関連する能力は何かを検討し、従来のコンピテンス・アプローチから得られる知見と比較する。まず、19項目の知識・技能・態度（先ほどと同様に5段階に変換）を用いて、企業型アプローチ、つまり職場で誰もがが必要な能力を抽出し、上位6項目を示した（表2）。網がけ部分は、少なくとも2ヶ国以上で共通して必要度の高い知識・技能・態度である。何れの国でも「時間を有効に使う力」「他の人と生産的に協働する力」「他の人に自分の意図を明確に伝える力」「複数の活動を調整する力」「プレッシャーの中で活躍する力」といった項目が共通して上位にくる⁹⁾。これらは仕事の基本となる閾値（threshold）コンピテンスである。

他方で表2には、ハッピーワーカーのSUPERとLOWが回答した値の差を求め、両者の差が大きい上位6項目も併せて算出した結果も示した。SUPERと親和性が高い能力群は、何れの国でも「新たな知識を素早く身につける力」「新たなチャンスに機敏に対応する力」「新たなアイデアや解決策を見つけ出す力」「自分や他の人の考えを常に問い直す姿勢」「製品、アイデア、レポート等のプレゼンテーション能力」であった。これらはハッピーワーカーとそうでない者を分ける差異化（differentiated）コンピテンスである。

閾値（threshold）コンピテンスと差異化（differentiated）コンピテンスとは内容が異なる。従来のコンピテンス・アプローチによって、誰にでも要求される閾値（threshold）コンピテンスを抽出することは可能である。だがそれは必ずしも、ハッピーワーカーとなるための能力群ではない。学問を通じた教育で大学が培う能力群はどちらかと考えると、学習者・労働者型アプローチから析出される、ハッピーワーカーに必要な能力群の重視ではないか。企業で一般的に求められる能力群から、知識社会に相応しい大学における人材育成像が得られるわけではない。

表2 全ての卒業生とハッピーワーカーに必要とされるコンピテンス

a. 全ての卒業生に必要とされるコンピテンス

日本	イギリス	ドイツ	フランス
他の人に自分の意図を明確に伝える力	時間を有効に使う力	プレッシャーの中で活躍する力	時間を有効に使う力
時間を有効に使う力	他の人と生産的に協働する力	大学で学んだ学問分野や専門領域に精通していること	他の人に自分の意図を明確に伝える力
他の人と生産的に協働する力	プレッシャーの中で活躍する力	時間を有効に使う力	他の人と生産的に協働する力
新たな知識を素早く身につける力	他の人に自分の意図を明確に伝える力	複数の活動を調整する力	新たな知識を素早く身につける力
複数の活動を調整する力	複数の活動を調整する力	新たな知識を素早く身につける力	分析的に考察する力
新たなアイデアや解決策を見つけ出す力	コンピュータやインターネットを活用する力	他の人と生産的に協働する力	プレッシャーの中で活躍する力

b. ハッピーワーカーに必要とされるコンピテンス

日本	イギリス	ドイツ	フランス
製品、アイデア、レポート等のプレゼンテーション能力	製品、アイデア、レポート等のプレゼンテーション能力	新たなアイデアや解決策を見つけ出す力	新たなアイデアや解決策を見つけ出す力
新たなチャンスに機敏に対応する力	自分や他の人の考えを常に問い直す姿勢	自分や他の人の考えを常に問い直す姿勢	記録、資料、報告書等を作成する力
分析的に考察する力	新たなチャンスに機敏に対応する力	製品、アイデア、レポート等のプレゼンテーション能力	新たなチャンスに機敏に対応する力
新たな知識を素早く身につける力	新たなアイデアや解決策を見つけ出す力	新たなチャンスに機敏に対応する力	外国語で書いたり話したりする力
新たなアイデアや解決策を見つけ出す力	記録、資料、報告書等を作成する力	分析的に考察する力	自分や他の人の考えを常に問い直す姿勢
その他の学問分野や専門領域に関する知識	新たな知識を素早く身につける力	その他の学問分野や専門領域に関する知識	新たな知識を素早く身につける力

4. 結論

大学と職業をめぐる高等教育研究は伝統的に、学習内容、学習成果と仕事の遂行との具体的な関係をブラックボックスのままとし、学歴、専門分野と職種、賃金といった客観的変数の対応を考察してきた。その意味で、近年展開をみせているコンピテンス・アプローチは、政治的な誘導という側面が強いものの、大学と仕事が能力を介してどのように繋がっているかというテーマに正面から取り組むものとして評価できる。

しかし、知識社会という文脈で、現在の大学教育が役立っているか否かの判断を行うことに加え、大学教育の職業的レリバンスを確保するために、今後どのような大学教育が必要であるかを析出するには、既存のコンピテンス・アプローチに限界があることも事実である。

職場で要求される能力からの乖離を短絡的に理解することの課題を提示したのが、ギャップ・アプローチの批判的検討である。能力の過剰感が大きい場合、高度な業務に就いておらず、獲得能力の活用度も低いと推察される。しかしイギリスやドイツでは、ギャップが小さいほど望ましい業務に就いているが、日本やフランスでは、ギャップが大きいほどむしろ望ましい業務に就いていると考えられる。ギャップの程度を類型化した上で、他の変数との関連を検討しながら、ギャップが持つ意味自体を同定する必要がある。

コンピテンス・アプローチによる能力分析から出発することの課題を提示したのがハッピーワーカー・アプローチである。知識社会では、大卒者が外的報酬以上に内的報酬を重視した働き方を求めると仮定すると、賃金や雇用形態など伝統的な職業変数による考察だけでは不十分である。そのため、職場で要求される能力に対する関心も高まっているが、職場で誰もが必要とする能力は、ハッピーワーカーになるための能力とは異なる。閾値 (threshold) コンピテンスと差異化 (differentiated) コンピテンスの相違を認識し、大学教育のエクセレンスをどこに求めるかが問われている。

知識社会と大学の関係は、大学が知識生産の場であることから一般的に論じられやすい。しかし、知識社会における大学教育の役割を、印象論や新規性のある解釈・説明に飛びつく前に、実証的、具体的に論じるには、Egbert (1999) や Välimaa and Hoffman (2008) が指摘するように、知識社会と大学の関係を地道に検証していくしかない¹⁰⁾。その際に重要なのは、知識社会と高学歴社会との関係を常に念頭におくことだろう。大学が企業化する傾向にあるだけでなく、企業もまた大学化する傾向にある (Daniel and Steven, 2001)。本稿において、要求能力と獲得能力とのギャップの大きさを、問題視するよりも積極的に捉えようとしたのはそのためであり、また労働者の視点を重視したのも、単に企業の視点、大学の視点から抜け落ちていたからという、消極的な理由に基づくものではない。

もちろん、本稿がクリアすべき課題もある。まずは、国際比較に対する基本的なスタンスである。今回の考察は、従来のコンピテンス・アプローチに関して、国を超えた類似の課題を析出する点に主眼をおいている。そのため、国ごとの回答水準の高低やそれを生み出す要因の異同よりも、回答傾向の類似性に着目している。今回行えていない、専門分野、職種、高等教育機関の特性や性別、年齢といった要素を統制した上で、国ごとに共通の傾向が見出されるかを検討することも重要な作業だが、必ずしもそうした要素還元的な分析には馴染まない課題上の性格も有している。

ギャップ・アプローチでは、現在の獲得能力、つまり卒業時点の能力に就職後に獲得した能力を加えた指標を用いた¹¹⁾。例えば、ドイツでは卒業時点から職場で獲得能力を発揮するのに対して、イギリスや日本では初期キャリアを積むプロセスで獲得能力を発揮する場が増える (小方, 2009)。ギャップの大小を単純に大学教育の課題として捉えることのリスクが、各国に共通した課題として存在することは指摘できた。だが、国ごとの大学教育と仕事の関わり方を踏まえた上で、大学教育を通してどこまで能力が育成され、また将来的に育成すべきか、という点までは論じ切れていない。

ハッピーワーカー・アプローチでは、仕事に対する満足度と仕事における能力発揮に着目し、

ハッピーワーカー指標を操作的に定義し、労働者の視点に立つ具体的なアプローチを仮説的に提示した。ハッピーワーカーに着目することにより、大学教育のあり方を考える上で従来とは異なった視界が開けることは指摘できた。しかし、仕事に対してハッピーと感じる要素は一様でない。大学教育という文脈でハッピーワーカーをどのように捉えることが望ましいのか、今回の定義の適切性の検証や労働者の視点に立った分析手法の開拓もまた、今後の課題である。

【付記】

この論文は、2009年9月にスロベニアで行われたDECOWE (Development of Competencies in the World of Work and Education) 国際カンファレンスに英文論文として提出したものを日本語に訳出(一部加筆修正)したものである。また、平成17-20年度科学研究費補助金(基盤研究(A))「企業・卒業生による大学教育の点検・評価に関する日欧比較研究」(研究代表者:吉本圭一(九州大学))による研究成果の一部である。

【注】

- 1) オランダのマーストリヒト大学のVan Der Veldenをコーディネータとして、ヨーロッパ13ヶ国と日本が参加した、2000年度に高等教育を修了した者を対象とする卒業生調査で、日本側の調査は科学研究費補助金(基盤研究(A))「企業・卒業生による大学教育の成果の点検・評価に関する日欧比較研究」(代表:九州大学 吉本)の一環として行われた。
- 2) 日本、イギリス、フランスはISCED5Aの学士レベルを分析対象としている。ドイツについては、専門分野のバランスやサンプル数の確保の意味もあり、ISCED5Aの修士レベルも含んでいる。ドイツの学士レベルと修士レベルの回答は同様ではないが、実際に値を検証したところ、他の3ヶ国との比較という意味では致命的な問題はなかったため、学士レベルと修士レベルをまとめて扱うこととした。
- 3) Bernett (1994) は、実践的コンピテンス (operational competence) と学術的コンピテンス (academic competence) という対立するコンピテンス軸を超えて、生活世界コンピテンス (life-world competence) という概念を提唱しているが、企業型と学校型を止揚し、卒業生の自己実現という視点に基づく本稿のアプローチも、思考の方向性はこれに近い。
- 4) 日本人の調査票への回答性向を考慮した分析に小池(2009)がある。日本人は設問項目の両極に回答しない傾向があるとし、両極の回答を他の項目への回答にまらめ直す形で分析している。
- 5) フロリダ(訳書2003)は、高学歴者に多いクリエイティブ・クラスに属する人々は、内的報酬を特に重視すると指摘している。
- 6) ドイツは2500€以上の者が多いため、2500€以上の者を再カテゴリー化して検討したが、ハッピーワーカーほど収入も明確に高いという結果は得られなかった。

- 7) 期限なし雇用、期限付き雇用におけるSUPERの割合は、日本（23%、24%）、イギリス（35%、36%）、ドイツ（42%、48%）、フランス（25%、29%）である。
- 8) SUPERとLOWの週あたりの労働時間は、日本（47.6時間、45.1時間）、イギリス（43.5時間、39.5時間）、ドイツ（44.0時間、42.4時間）、フランス（38.7時間、36.6時間）である。
- 9) SUPER、MIDDLE、LOWの別にみた場合も、ほぼ同様の結果であり、これらは何れの層に対しても要求される基礎的な能力といえる。
- 10) 本稿は知識社会論そのものをレビューすることは目的としていないが、Egbert（1999）や Välimaa and Hoffman（2008）では、知識社会論の系譜についても概括的なレビューが行われているので、参照されたい。
- 11) REFLEX調査で、卒業時点と現在の能力の獲得状況を尋ねているのは日本だけで、他国の場合には現在の能力の獲得状況しか尋ねていない。卒業後に職場でどのように能力を身につけたかを考慮した上での国際比較分析は、残念ながら行うことができない。

【引用文献】

- 小方直幸（2009）「若者のキャリアと大学一日独英の比較から」小杉礼子編著『若者の働きかた』ミネルヴァ書房、143-157頁。
- マイケル・ギボンズ（小林信一訳）（1997）『現代社会と知の創造—モード論とは何か』丸善。
- 小池和男（2009）『日本産業社会の「神話」—経済自虐史観をただす』日本経済新聞社。
- リチャード・フロリダ（井口典夫訳）（2008）『クリエイティブ資本論—新たな経済階級の台頭』ダイヤモンド社。
- Bernett, R. (1994). *The limits of competence*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Boys, C. J., Brennan, J., Henkel, M., Kirkland, J., Kogan, M., & Youll, P. J. (1988). *Higher education and the preparation for work*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Brennan, J., & McGeevor, P. (1988). *Graduates at work*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Daniel, L. K., & Steven, P. V. (2001). Science, capitalism, and the rise of the “knowledge worker”: The Changing structure of knowledge production in the United States. *Theory and Society*, 30(4), 451-492.
- Egbert, D. E. (1999). Contours of the emergent knowledge society: Theoretical debate and implications for higher education research. *Higher Education*, 38(1), 49-69.
- Learning and Skills Council (2008). National employers skills survey 2007: Main report. (<http://readingroom.lsc.gov.uk/lsc/National/nat-nessurvey2007mainreport-may08.pdf>).
- NCHEMS (2000). Knowledge and skills needed to succeed in the 21st century workplace. *NCHEMS News*, 16, 2-4.
- OECD (2008a). *Tertiary Education for the knowledge society: Volume1: Special features: Governance, funding, quality*. Paris: OECD.
- OECD (2008b). *Tertiary Education for the knowledge society: Volume2: Special features: equity, innovation,*

labour market, internationalization. Paris: OECD.

Paul, J. (2002). Are universities ready to face knowledge-based economy? In J. Enders & O. Fulton (Eds.), *Higher education in a globalising world: International trends and mutual observations* (pp.207-220).

Dordrecht: Kluwer Academic Press.

Teichler, U. (1988). Higher education and work in Europe. In J.C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research: Volume IV*(pp.109-182). New York: Agathon Press.

Välimaa, J., & Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56(3), 265-285.

Competence-Based Approach Reconsidered

Naoyuki OGATA*

The purpose of this paper is to consider the role of university education appropriate for a knowledge-based society by critically reconsidering the existing competence-based approach. Traditionally, higher education research on the interface between university and work has ignored the substantial relationship between learning outcome and performance of work, leaving them in a kind of “black box”. The competence-based approach is of great significance because it tries to directly address the theme of how university and work are linked through competence. Two issues are examined based on the REFLEX survey. Firstly, the rights and wrongs of evaluating university education from the viewpoint of the gap between competence required in the workplace and competence acquired by individual are examined. Secondly, the pros and cons of judging university education from the viewpoint of competence “generally required by companies” are discussed through the “happy worker approach”.

* Professor, R.I.H.E., Hiroshima University