

7. コンピテンシーと授業科目との対応関係

(1) コンピテンシーと教育課程

大学院やビジネススクールにおいて、コンピテンシーをラーニングゴールとして設定する場合、通常は必修科目と選択科目が用意されることから、コンピテンシーも必修科目のみの単位取得によって充足できるもの(以後「コア・コンピテンシー」と呼ぶ)と、選択科目(+必修科目)の単位取得によって充足できるもの(以後「オプション・コンピテンシー」と呼ぶ)が設定されることとなる。したがって、カリキュラムの修了は、全必修科目の単位取得=全てのコア・コンピテンシーの充足と、加えて受講者が選り単位取得状況から認められたオプション・コンピテンシーの充足を認定することを意味する。

あくまでも原則としてであるが、修了時に達成すべきコンピテンシーに対しては、それに対応する授業科目は必修であるべきであり、選択的に達成するコンピテンシーについては、選択科目で対応するというように、教育プログラムはデザインされるべきである。また、各コンピテンシーは1つの科目の単位取得をもって充足と認められる場合と複数科目の単位取得をもって充足と認められる場合が想定される。

下表を例に説明すると、コア・コンピテンシー1~3を満たすには、それぞれ必修科目A~Cを修了(全ての課題・テストに合格し単位取得)する必要がある、コア・コンピテンシー4を満たすには必修科目BとC両方の全課題・テストに合格し修了する必要がある。

また、オプション・コンピテンシー5は必修科目Aと選択科目D両方に合格する必要がある。このように各科目は複数のコンピテンシーの充足条件になる場合がある。

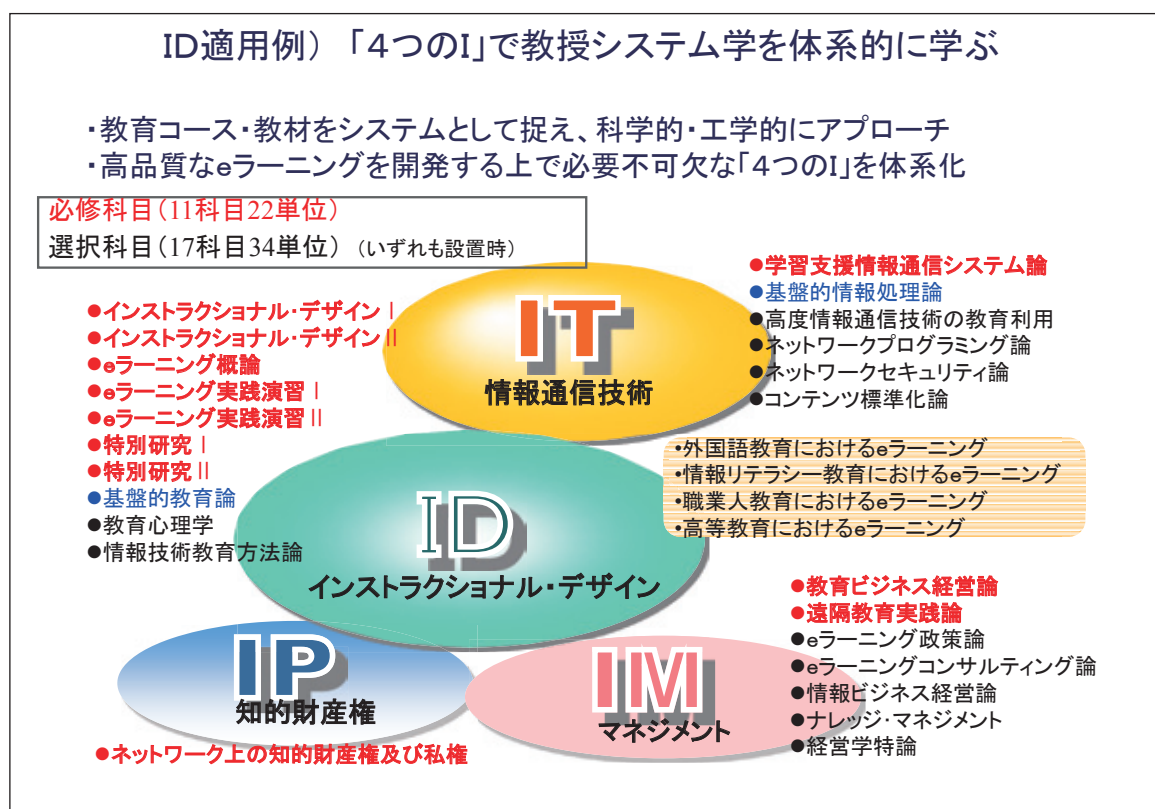
表:コンピテンシーと科目の関係(例)

	必修科目A	必修科目B	必修科目C	選択科目
コンピテンシー1	○			
コンピテンシー2		○		
コンピテンシー3			○	
コンピテンシー4		○	○	
コンピテンシー5	○			○

コンピテンシーをラーニングゴールとしてカリキュラムを編成する場合には、まずコアおよびオプションのコンピテンシーを確定し、それらの充足に必要な要素を抽出し(課題分析)、それらの要素を修得するための科目等を設定していくこととなる。

(2) 事例) 熊本大学 教授システム学専攻のコンピテンシーと科目

前述の通り、熊本大学教授システム学専攻は、設置に際し、人材需要に対応したラーニングゴールとして、12のコア・コンピテンシー(必修科目の単位取得で身につくコンピテンシー)と7つのオプション・コンピテンシー(選択科目の単位取得で身につくコンピテンシー)として設定し、これを軸とした体系性を確保しながら必修科目11科目と選択科目17科目(いずれも開設当初)を設置し、各科目の教育内容・方法を構築していった¹⁾。



設置当初の科目

必修科目とコア・コンピテンシーの関係(設置当初)

	1年								2年		
	前期				後期				前期	前後期	
	eラーニング概論	インスタラクショナル・デザインⅠ	ネットワーク上の知的財産権及び私権	学習支援情報通信システム論	教育ビジネス経営論	インスタラクショナル・デザインⅡ	遠隔教育実践論	eラーニング実践演習Ⅰ	特別研究Ⅰ	eラーニング実践演習Ⅱ	特別研究Ⅱ
C01. 教育・研修の現状を分析し、教授システム学の基礎的知見に照らし合わせて課題を抽出できる。	○	○					○	○			
C02. さまざまな分野・領域におけるさまざまな形のeラーニング成功事例や失敗事例を紹介・解説できる。	○	○			○		○				
C03. コース開発計画書を作成し、ステークホルダごとの着眼点に即した説得力ある提案を行うことができる。		○			○			○		○	
C04. LMSなどの機能を活かして効果・効率・魅力を兼ね備えた学習コンテンツが設計できる。		○		○				○			
C05. Webブラウザ上で実行可能なプログラミング言語による動的な教材のプロトタイプが開発できる。				○				○			

C06. 開発チームのリーダーとして、コース開発プロジェクトを遂行できる。										○	
C07. 実施したプロジェクトや開発したコースを評価し、改善のための知見をまとめることができる。		○					○	○		○	
C08. 人事戦略やマーケットニーズに基づいて教育サービス・教育ビジネスの戦略を提案できる。					○						
C09. ネットワーク利用に関わる法律的・倫理的問題を認識し、解決できる。			○					○			
C10. 教授システム学の最新動向を把握し、専門家としての業務に応用できる。									○		○
C11. 実践から得られた成果を学会や業界団体等を通じて普及し、社会に貢献できる。									○		○
C12. 教授システム学専攻の同窓生として、専門性を生かして専攻の発展・向上に寄与できる。									○		○

各科目は前述の「シラバスガイドライン」に沿って試作され、教員集中会議における点検・調整を経て確定されたシラバスをもとに、科目担当教員が科目の概要について設計した。具体的には次の項目について明確化した。

- ・ 15回の授業をどのように「ブロック」と呼ばれるグループに分け、それらをいつ公開するか。
- ・ ブロック内（各授業）・ブロック間の先修条件は何か。（例：前のブロックで課せられた課題に合格しない限り次のブロックへは進めない。ブロック内の各回の授業は順序が決まった「直列」か、順不同に学習しても構わない「並列」か、等）
- ・ 構成要素（掲示板設置の要否、レポートや作品の提出方法、各回の提出物をレポート・小テスト・掲示板投稿等のいずれにするか等）
- ・ 評価（合格最低条件や評点）の再確認

科目担当教員は、この概要設計をもとに各科目において授業内容、評価の方法・基準等についてより詳細に記した「授業用シラバス」を作成した。概要設計の結果および「授業用シラバス」はインストラクショナルデザインチームによるチェック・助言や各種会議・ミーティング等で数度に渡り教員間の相互チェック、および開発フェーズでの実際の教材作成結果や教材に対するレビューでのフィードバックを受けながら、数度に渡り改訂された。

また、カリキュラムや科目と同時に、下記のような学習者支援のための環境についても設計・開発された。

- ・ 学習者個々の学習進捗状況、目標・計画の達成状況等の提示など、学生に必要な各種支援をワンストップサービスとして提供するための学生用ポータルサイト「専攻ポータル」
- ・ eラーニング中心の学習をスムーズに開始するための入学前 eラーニングである「オリエンテーション科目」
- ・ 教育・IT それぞれに対して知識が乏しい入学者に対する補講的基礎科目（実力に応じ受講免除申請可能な選択必修科目として運用）である「基盤的教育論」「基盤的情報処理論」
- ・ 受講者からの各種相談窓口として履修指導・受講者の状況把握・受講者のメンタリングなどにあたる「担任」の設置
- ・ 東京オフィスにおいて対面で各種の相談等を行える「オフィスアワー」
- ・ 専攻ポータル上や各科目での掲示板を中心としたオンラインでのコミュニケーション
- ・ 学会や集中講義などの機会を利用したオフラインでのコミュニケーション

学外資格も同時取得可能に

また、eラーニングの業界団体である特定非営利活動法人日本イーラーニングコンソシアムと連携し、所定科目の修了によって同コンソシアムの「eラーニング・プロフェッショナル資格」(eLP)²

に認定されるよう、同資格で定められたコンピテンシーを各科目に配分し、同コンソシアムから「相互認定校」として指定された。

この資格は、企業・高等教育機関・公共機関において、ICTを活用した教育研修プログラム(e-Learning)を導入・活用する際に必要な戦略策定や導入の企画・設計・開発・運用・評価をする知識やスキルをもつeラーニング専門家を育成し資格認定するものである。

熊本大学教授システム学専攻としては、修了者が所属する企業・組織に対して学習成果を報告し組織から評価される際の材料を提示するためのユーザサービスを提供するとともに、eLP認定された修了者が活躍することで、同認定ひいてはeラーニング専門家の社会的認知を高めることを期して「相互認定校」としての指定を受けることとした。

ID適用例) 熊本大学 教授システム学専攻 eLP一科目対応表の例

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
		1 級	2 級	3 級	1 級	2 級	3 級	1 級	2 級	3 級	1 級	2 級	3 級	1 級	2 級	3 級	1 級	2 級	3 級	
		(現) I D・I	(前) I D・I	eラーニング実例実習Ⅰ	eラーニング実例実習Ⅱ	ID・I	ネットワークによる情報検索とデータベース	学習支援情報連携システム論	遠隔教育実例論	教育ビジネス経営論	体系的な教育論	体系的な情報処理論	体系的なセキュリティと情報セキュリティ	高度情報通信技術の教育利用	高度情報通信技術の教育利用	高度情報通信技術の教育利用	高度情報通信技術の教育利用	高度情報通信技術の教育利用	高度情報通信技術の教育利用	高度情報通信技術の教育利用
		30	7	7	18	26	13	1	25	0	29	1	4	4	3	3	13	17		
No.	コンピテンシー																			
MS		12	4	2	8	0	0	0	2	0	15	0	0	0	2	0	0	0	0	0
1	【戦略】eラーニング戦略の作成と組織全体のeラーニング戦略を作成する 1 eラーニング導入の推進者として行動するときの障害と対策を分析できる。 2 学習の開始、促進および管理の方法を決定する目的を明確に説明し、eラーニング導入を正当化できる。 3 プレゼンテーションも視野に入れた、目標を達成するための方法を提示できる。 4 組織としての教育の目的・目標、克服すべきコンピテンシーを測るためのソリューションを対象者・インフラ等の条件を考慮に入れた上で提示できる。 5 プロジェクトスタートメント、タスク、期限、責任者、費用を含む提案計画を作成できる。 【他項】そのものは既述のMS1、MS2で工数計算や入日の割り振りを行うので、考え方は異なるが。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

熊本大学教授システム学専攻の科目とeLP資格のコンピテンシー対応表(例)

(3) MOT 平成 22 年度版コアカリキュラムでの授業科目の構成例

山口大学が代表校となって文部科学省の平成20年度「専門職大学院等における高度専門職業人養成教育推進プログラム」を受託して、MOT 協議会の下に「MOT 教育コア・カリキュラム開発事業推進委員会」を組織し、平成22年3月に「MOT教育コア・カリキュラム」(平成22年度版 コアカリキュラム)を発表した。「MOT教育コア・カリキュラム」は 69 の中項目と総合領域とから構成され、全体像は以下の通りである。

基礎知識項目：

MOTの基礎知識、すなわち、MOTの概念的・理解、技術と社会、企業戦略、組織・人材、企業

倫理、ビジネス・エコノミクス、マーケティング、会計・財務に関する知識、スキル、思考法

中核知識大項目：

イノベーション・マネジメント、知的財産マネジメント、技術戦略と研究・開発(R&D)マネジメント、オペレーションズ・マネジメントの4領域に関する知識、スキル、思考法

総合領域(修得した知識やスキルを複合的に活用した創造的活動)：

例えば特定課題研究

そして、技術経営(MOT)教育で何を学ぶのかという69項目のリストと、それをどの授業科目で提供するのか、ということに対応させた表を参考例として提案している³(「MOT コアカリキュラム改定に関する報告書」)。

この表では、学習目標の項目が学習内容の項目となっていて、コンピテンシーリストになっていないという点で、今回の提案とは異なる。しかし、学習目標と授業科目を対応させて、教育プログラムの全体像を体系的に示すという点では同じである。各経営系大学院がこのような表を提示することが、産業界ならびに社会人に対して、経営系大学院では何をどのように学ぶのかという全体像をわかりやすく示すことにつながることを期待できる。

山口大学大学院技術経営研究科における授業科目群



◎ 重点的に扱う項目
○ 扱う項目

現コアカリキュラム69項目＋総合領域



		展開科目															特別課題研究							
		導入教育	基盤科目			戦略立案	施策展開	ビジネスプランニング	課題解決法	マネジメント	知的財産	応用科目												
コアカリキュラム	基礎知識項目	技術と社会	MOTの概念的理解	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎		
			技術経営の基礎	MOTの概念的理解	MOTとは	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
					MOTの経緯	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	MOTの扱う領域	◎			◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
	企業戦略	技術と社会	技術者倫理	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
			科学・技術と社会	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
			技術とリスク	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
	企業戦略	技術と社会	技術と標準化	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
			経営理念	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
			ドメイン	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
			外部環境分析	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
	企業戦略	企業戦略	内部環境分析	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
			戦略の立案	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	

コアカリキュラムにもとづく授業科目の構成

(4) 参考例) ビジネススクールでのコンピテンシー×科目 対応表

同じように、「行」にコンピテンシーのリストを配置し、「列」に科目を配置したマトリックス表で、ビジネススクールで学ぶコンピテンシーと、それを学ぶ手段としての科目の対応表を整理することができる。そうしてつくったものがこの表である。

これはコンピテンシーの大項目に対して科目を結びつけるもので、これにより教育プログラムの全体像を一覧で示すことができる。入学生・在在学生にとっては、授業を受講する上で、どの授業がどの学習内容・コンピテンシーの育成につながるのかを明確に理解把握して、目的・目標をもって学ぶことにつながる。このように可視化して社会に発信することで、ビジネススクールでなにを学ぶのか、どのように学ぶのかという全体像を提示することになる。

そして、教育プログラムのマネジメント、つまり、教育プログラムの体系的な開発、継続的な改善をすすめていくためには、つぎのような点に取り組んでいく必要がある。

- ・ ラーニングゴールとしてのコンピテンシーの大項目（領域）を設定する
- ・ コンピテンシーのレベルについて明確に定義する
- ・ コンピテンシーの大項目を中項目・小項目というように細目化する

- ・ コンピテンシーと科目の対応を明確に定義する
- ・ 細目化されたコンピテンシーを科目に対応させる
- ・ 科目の授業計画、シラバスを策定するにあたり、細目化されたコンピテンシーとの対応をふまえて、それが充たされるように設計する
- ・ 1回1回の授業の到達点評価、授業全体の評価などにおいて、細目化されたコンピテンシーを充たしているかどうかを測定評価する
- ・ 1回1回の授業の到達点評価、授業全体の評価などにおいて、計画された、細目コンピテンシーを十分に充たしていないと評価される場合は、授業の内容・方法、教材等について改善をすすめる

		ミクロ経済	組織行動	経営戦略	マーケティング・リサーチ	問題解決思考	事業デザイン論	サービス創出方法論	M & A 実践論	公共資産会計論	ビジネスエシックス	ビジネスネゴシエーション		
	コア・コンピテンシー													
	(マネジャーの態度)目標達成とチーム成員の尊重という態度を持っている		○				○	○						
	(マネジメント)問題発見、問題解決、目標設定、計画策定、目標にもとづく評価、評価にもとづくフィードバックをすすめることができる				○	○								
	(専門知識)マネジメント(戦略、組織、マーケティング、会計、ファイナンス等)の理論や知識を習得し活用できる	○	○	○					○					
	(情報活用)調査、情報収集、データ分析、ITシステム、情報統合をすすめる、情報を活用できる				○									
	(コミュニケーション)コミュニケーション、プレゼンテーションをすすめる、交渉力、調整力を持つ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	(チーム)リーダーシップ、フォロワーシップ、チームビルディングをすすめることができる		○	○			○							
	(レジリエンス)自己管理、感情的コントロール、タフネス、レジリエンスをもって困難な状況に対応することができる											○		
	(倫理)倫理的判断、正義、責任と信頼、不正への対処、コンプライアンスをすすめることができる											○		
	(創造性)批判的思考、仮説思考、デザイン思考、創造思考をすすめることができる				○	○	○	○						
	(アントレプレナー)ニーズの探索、アイデア創出、商品開発、サービス開発、事業開発を展開できる						○	○						
	(グローバル)異文化感受性が高く、多様性を受入れ、外国語によるコミュニケーションができる													○
	オプション・コンピテンシー													
	(会計・ファイナンス)ファイナンスと会計の両分野に強い専門家								○	○				

(参考例)ビジネススクールにおけるコンピテンシーと科目(対応表)

-
- 1 北村、鈴木他(2007) eラーニング専門家養成のための eラーニング大学院における質保証への取組:熊本大学大学院教授システム学専攻の事例.メディア教育研究第3巻第2号.メディア教育開発センター
 - 2 日本イーラーニングコンソシアム Web サイト「資格取得」,
<http://www.elc.or.jp/qualification/>
 - 3 「MOT コアカリキュラム改定に関する報告書」(山口大学 平成 29 年 3 月) 2 ページ。

8. 評価方法や教育内容への展開

(1) 評価の必要性

前述の通りインストラクショナルデザインでは評価方法を設計すべき重要な要素として考えている。ここではまず評価の必要性について改めて考えてみたい。

評価のタイプ (目的・対象別)

ウェイジャーらは評価について、評価の対象や目的から少なくとも以下の5つのタイプがあると列挙した(ウェイジャー、ガニエ他 2007)¹。

①教材の評価:

新たに開発された教材によって、学習者が効果的かつ効率的に学習目標を達成できたか？

②ISD (Instructional System Design[※])プロセスの品質の審査:

ISD プロセスは十分な方法で遂行されたか？また、プロセスを改善する方法はあるか？

※注: インストラクショナルデザインと同義

③インストラクションに対する学習者反応の評価:

学習者はインストラクションおよびその実施環境が魅力的かつ効果的であると感じているか？

④学習者の学習目標に対する成績の測定:

設置したコースの学習者は、学習目標を十分に達成しているか？

⑤インストラクションがもたらす結末の予測:

学習者は知識とスキルを適切な環境に適用し、その組織における目標の達成に貢献するか？

上記を踏まえて、ビジネススクールにおける評価の必要性について考えていきたい。

受講者や派遣元企業に学習成果を示すため

これまでも述べてきた通り、ビジネススクールの受講者や社員を派遣する企業が求めている「何ができるようになったのか？」という点に対する明確な答えとそのエビデンスを示すには、学習成果を確認するまでは修了と認定しない「習得主義」²での評価(④)が必要となる。当然のことながら、テスト等に合格し学習成果が確認できるまで、不足な点をフィードバックした上で再学習・再テストを実施することも求められる。

また、受講者を集める際、特に企業に派遣(留学)を案内する際には、実際に受講者のキャリアアップや企業の業績向上につながるような学習成果が得られることを示すことが求められ、そのためには既修了者がビジネススクールでの学習成果を活用していることを評価(⑤)することが必要となる。最後の⑤は受入組織や企業における評価であるため、ビジネススクール側による実施は容易では無いかもかもしれないが、そもそものラーニングゴールは組織業績に貢献するコンピテ

ンシーであることから、企業等の協力のもと、追跡調査をすすめることが求められる。

教育活動改善のため（形成的評価）

前述の通り、インストラクショナルデザインでは学習目標（ラーニングゴール）・評価方法・教育内容の3要素を確認しながら、教育活動を改善していく。改善に向けて現在の教育活動のどこにどのような問題や課題があるかを確認し、どのように改善していくかを検討するための材料を得るためには受講者の印象はどうだったか（③）、受講者は予定通りの学習成果を得ることができたか（④）、その学習成果は実際に役立っているか（⑤）といった評価が不可欠である。こういった教育活動改善に向けた評価活動を「形成的評価」と呼ぶ。なお、現在の科目継続や教材の継続使用等を判断するための評価活動は「総括的評価」と呼ぶ。

国際認証を受けるため

ビジネススクールとしての国際認証では、カリキュラム編成等が合理的に行われているかが問われるため、プロセスの評価（②）を行い、正当化する必要がある。また、受講者の学習成果に対する評価システム（④）や、継続的に教育内容等を改善する仕組みが確立していることも求められ、それらの裏付けとして①～⑤の各評価は必要不可欠である³。

(2) 評価の基本

評価の4段階モデル

現在、教育の評価活動で最も良く使われているのは、ドナルド・カークパトリックが提唱した評価の4段階モデルである。このモデルは評価を下表の4つのレベルに分けて整理している。^{1, 2}

カークパトリックの4段階評価モデル

レベル	評価項目	代表的なタイミングとツール
1. 反応 (Reaction)	受講者は教育に対してどのような反応を示したか (満足度・好感度は?)	受講直後の受講者アンケート
2. 学習 (Learning)	受講者はどのような知識・スキル・態度等が身についたか? (ラーニングゴールに達したか?)	受講直後の事後(修了)テスト
3. 行動 (Behavior)	参加者はどのように行動を変えたか (学習成果を活かしたか?)	数ヶ月後のフォローアップ調査 (上司や周囲へのアンケート等)
4. 成果 (Results)	教育は組織にどのような成果をもたらしたか (業績向上につながったか?)	数ヶ月後の効果測定チェックリストやROI算出

レベル 1「反応」は教育内容や学習環境に対する受講者の満足度や好感度、言わば「受講者はその研修や授業・科目を気に入ったか？」を問うものである。タイミングとしては各回の授業や科目全体の終了時や終了直後が代表的である。データ収集のためのツールとしては受講者アンケートが代表的なもので、近年はオンラインアンケートが用いられることも多い。

代表的なアンケート項目としては、「この研修に関する印象は？（退屈したー興味深かった、役に立たなそうー役に立ちそう）」「学習目標に到達できたと思いますか（目標ごとに質問）」「この研修（科目）の受講を他の人にも勧めたいですか？勧めるとすれば誰に？」「受講してよかったと思う点を挙げてください」「改善して欲しい点があれば挙げてください」といったものが挙げられる。

レベル 2「学習」は受講者が期待どおりのラーニングゴールに達したか、言わば「受講者は出口（所定のゴール）に達したか？」を問うものである⁴。タイミングとしては企業等の研修であれば終了時または直後、ビジネススクールの科目であれば各回授業の終了時や全授業の終了時/終了後が一般的である。ツールとしてはペーパーテスト、口頭試問、レポート、プレゼンテーションやロールプレイングなどの実技テスト、企画書やプレゼンテーション資料などが代表的で、近年はポートフォリオを用いて、カリキュラムや科目、研修を通じた成果物全体やそれらに対する評価（成績）からラーニングゴールへの到達を評価することもある。

レベル 3「行動」は教育の結果、得られた受講者の行動の変化、言わば「修了した受講者が知識やスキルを活かせるようになったか？」を問うもので、受講者本人やその上司など受講者周囲の関係者に対するアンケートやインタビューによって、期待した行動変容に必要な時間（出現の機会が期待できる期間）が経過してから調査する²。ビジネススクールにおける調査のタイミングとしては修了後 1 年または数年後ということになり、実際、卒業生に対しアンケートによる追跡調査を実施しているビジネススクールも少なくない。

レベル 4「成果」は教育によって組織が得られた成果、言わば「教育は組織の業績に貢献したか」を問うものである。タイミングとしてはレベル 3 同様、成果が現れるために必要な（あるいは現れることが期待される）期間をおくことになる。方法としては ROI (Return On Investment) 算出や各種指標の変化に対する貢献度分析、期待された成果の出現チェックリストなどがある。この評価はビジネススクール側よりも受講者を派遣した企業が実施することが想定されるが、個人として受講した場合には自身の所得の向上やキャリアプランの実現などもレベル 4 的なものと言えよう。レベル 4 についての追跡調査は難易度が高く、あまり実施されていないが、修了生に対し所得やキャリアに関する追跡調査を実施しているビジネススクールも存在している。最終的には組織への貢献が重要であるという意味においては、今後、ますます産学連携を強めて、修了生が勤務する組織の側の評価をビジネススクール側が把握する取り組みをすすめていくことが求められる。

また、ビジネススクールが社会から問われるのは「優れた経営者やビジネスリーダーを何人輩出したか」であり、これもレベル 4「成果」に相当する評価だと言えよう。ただし、もし期待された成果が出せていない場合にその原因を探り、カリキュラムや授業を改善するためにはレベル 1～3 の評価データが必要になる。

例えば修了生が優れた経営者やビジネスリーダーになれなかった場合、まずはカリキュラムで充足したコンピテンシーが実務で発揮されたかどうかを確認する必要があり、そのためにはレベル 3「行動」の評価データが必要になる。もし発揮されていたにも関わらず優れたビジネスリーダーになれなかったとすれば、カリキュラム全体のラーニングゴール(コンピテンシー)の設定に不足等の問題があった可能性があり、この点を見直す必要があろう。一方、発揮されていなかったとすれば、カリキュラムを通して学ぶべきことが学べていたのかを確認するためにレベル 2「学習」の評価データが必要となる。学ぶべきことが学べていなかったとすれば、その原因を探るために受講者がその科目での学習をどのように受け止めていたかを知ることが必要であり、そのためにはレベル 1「反応」の評価データが必要となる。

このようにカリキュラムの改善には下位レベルからの評価データの積み重ねが必要となる。

(3) 評価方法と教育内容

評価はラーニングゴールと表裏一体

上述の通り、レベル 1 では受講者の印象を中心に問うものの、レベル 2 はラーニングゴールに到達したか、レベル 3 では到達したことを前提にラーニングゴールとして設定した学習成果が活かされたか、レベル 4 ではその学習成果が所属組織等に寄与したかを問う。レベル 2 以降はいずれも事前に定めたラーニングゴールを軸とした評価であり、後付けで良かったことは何か／良くなかったことは何かを問うものではない。このようにラーニングゴールと評価は表裏一体であり、それがゆえに前述の「3つの問い」に示された順番通り、ラーニングゴールを定めたら評価方法を検討し、両者の整合を取っていく必要がある。

ガニエの学習成果 5 分類

インストラクショナルデザインの祖と言われるロバート・M・ガニエは 1970 年代に学習成果を 5 つに分類することを提案し、学習成果のタイプごとの適切な評価方法と教育内容を提示した⁵。

ガニエの5つの学習成果と出口の明確化(鈴木 2015)²

学習成果	言語情報	知的技能	認知的方略	運動技能	態度
成果の性質	指定されたものを覚える 宣言的知識 再生的学習	規則を未知の事例に適用する力 手続き的知識	自分の学習過程を効果的にする力 学習技能	筋肉を使って体を動かす ／コントロールする力	ある物事や状況を選ぼう ／避けようとする気持ち
事例： マネージャー	業務に関する関連法規を暗記する	相手の特徴に応じて、効果的な交渉方法を使い分ける	経験したことから省察によって学ぶ	効果的にプレゼンテーションする	リーダーシップを発揮しようとする
事例： 営業職	新製品情報を暗記する	顧客の特徴に応じてセリングトークを使い分ける	新製品情報を効率的に学ぶ	説得的なプレゼンを行う	コンプライアンスを遵守する、守秘義務を守る
事例： 技術職	新しい作業手順を覚える	機器をトラブルシューティングする	新しい業務プロセスを効率的に身につける	制限時間内にミスなく加工処理する	ISO14001にしたがって環境保護的行動を選ぶ
学習成果の分類を示す「行為動詞」	記述する	区別する 確認する 分類する 例証する 生成する	採用する	実行する	選択する
学習成果の評価	あらかじめ提示された情報の再認または再生 全項目を対象とするか項目の無作為抽出を行う	未知の例に適用させる：規則自体の再生ではない 課題の全タイプから出題し適用できる範囲を確認する	学習の結果より過程に適用される 学習過程の観察や自己描写レポートなどを用いる	実演させる：やり方の知識と実現する力は違う リストを活用し正確さ、速さ、スムーズさをチェック	行動の観察または行動意図の表明場を設定する。一般論でなく個人的な選択行動を扱う

鈴木 2015 P.107 表 5-2 に北村がマネージャーの事例を追記

言語情報

言語情報とは、言葉で述べることができるような知識であり、学習成果としては製品のスペックやセールスポイント等与えられた情報を覚え、再び記述する力(宣言的知識)の修得を指す。

ラーニングゴールの設定における行為動詞は「記述する」「述べる(言う)」「説明する」「列挙する」が代表的なものであり、評価方法としては全項目または無作為抽出で覚えているかどうかをペーパーテスト(○×式、選択式、空欄記入(穴埋め)式、自由記述など)や口頭試問などでチェックすることが一般的である。

教育方法としては講義や教材講読、eラーニングコンテンツの利用が中心となり、方略としては「語呂合わせ」「比喻(たとえ)」「画像などを使った「イメージ」を用いる、既知のものと比較しその相似と相違を説明したりする、といったことが有効である。くり返し学習させるために eラーニングで自動採点付きの練習問題を用いるのも効果的であり(根本・市川 2016)⁶、近年では「電子単語帳」のようなスマートフォンアプリが使われることもある。

知的技能

知的技能とは、ある約束事(ルールや手順)を未知の例に適用する力であり、学習成果としては相手に合わせてセールストークや交渉のやり方を使い分けるような応用力の修得を目指す。

行為動詞としては「区別する」「確認する」「分類する」の他、「適用(応用)する」「実施する」等が挙げられる。評価は未知のケースに対して適切に対応できるかどうかを企画書・提案書などのレポートやロールプレイング、プレゼンテーション、プロジェクトワーク等でなどで確認することが多い。手順やルールを覚えることが目的ではないため、練習や評価に際しては授業等で示されていないケースを用いる必要がある。

未知の例に適用できることを目指すため、教育方法としてはケースを用いた学習やプロジェクト型の学習が中心となり、ビジネススクールにおいてはケースメソッドが用いられることが多い。

認知的方略

認知的方略とは、学習者が自分自身の学習を効果的にするための方法(コツ)である。

良きビジネスリーダーを目指す上で、ビジネススクール修了後も実務を通して自律的に学び続けることは重要であろう。行為動詞としては「(学び方を)採用する」が挙げられる。

評価方法としては、科目やカリキュラム全体の学びを省察(リフレクション)させ、どのように学んだか、自分なりの学習のコツは掴めたか、といったことをレポートさせるといったことが行われる。

はじめは他者から知的技能として教えてもらい、それを用いながら徐々に自分なりのやり方として意識せずに使えるよう「学び方を学ぶ」こととなる。ビジネススクールにおいては、科目内で教員から教わるというよりは、クラスメートやビジネスリーダーの先達がどのように学んでいるかを知り、その中で自分にあったものを「採用する」といった学び方が中心になろう。その意味でも、クラスメートや先輩等との交流は重要と言えよう。

運動技能

運動技能とは筋肉を使っての体の一部を動かす／コントロールするものであり、例としては自動車の運転やパソコンのタッチタイピング、プレゼンテーションなどが挙げられる。

評価方法としては手順等を「知っている」だけでなく「実際にできる」ことを確認する必要があるため実技テストが基本となり、必要な手順や要件を満たす操作・動作などができていることを確認するためにチェックリストを用いることが多い。

教育方法としては評価にも用いるチェックリストの項目を教え、手順をまず部分部分で、その後一連の流れ全体を練習させた上で、求められる正確さ、速さ、スムーズさに至れるよう練習をすることになる。

態度

「リーダーに相応しい行動を取ろうとする」「自己研鑽を続ける」「社会への貢献を重視する」といった「心」(情意)に関する学習課題を「態度」と呼ぶ。インストラクショナルデザインでは心の問題は行動に現れると考え「個人的な選択の機会があったときにあることから選ぶ／避けようとする気持ち」としている⁷⁾。行為動詞としては「選択する(拒否する)」「自発的に○○する」等が挙げられる。

態度は「心」に関わる問題だけに、これまでの4つに比べ目標達成の確認が難しい。ペーパーテストやレポートでは建前が答えられてしまう可能性がある。そのため、学習者の行動の観察、クラスメート等からの多面評価などが行われる。また、ペーパーテストやレポートにおいて「あなたなら、このようなときどうするか」といった個人的で具体的な状況での行動を選択させた上で、その意図(理由)も問うことで、完璧ではないにせよ、「本音」に近づくことが可能と考えられる。

教育方法としては上記のような状況を提示し、行動を選択させた上でその結果を提示(例示)する、そこでの行動や意図をグループディスカッションさせ選択や意図の多様性に気づかせるといったことが考えられる。ケースメソッド教育は、言語、知的技能、認知的方略についてアクティブに学ぶ場であると同時に、態度を問う教育方法でもある。さらに、ビジネススクールにおいては、難しい局面でどのような選択をしたかを、現役の経営者に語ってもらい、それに対してディスカッションしていくといった方法も考えられる。

ビジネススクールにおける評価方法と教育内容の検討

ビジネススクールのラーニングゴールとして設定されるコンピテンシーは、複数の学習成果の集合体になることが想定される。コンピテンシーを充足させるための教育方法を検討するためには、まずどのような学習成果が求められるかを分析(課題分析)し、それぞれの学習成果が上記のどの分類に当たるかを確認した上で、評価方法と教育内容を検討することとなる。

例えば、「5.コミュニケーション:コミュニケーション、プレゼンテーションをすすめる、十分な交渉や調整ができる」というコンピテンシーがあったとすると、それ自体は高度な知的技能であり、その

充足は複数科目におけるロールプレイング等の実技テストや、プロジェクトワーク等で教員やクラスメート(プロジェクトメンバー)による観察の結果、本人の省察の結果報告などを組み合わせて評価することになろう。

また、コンピテンシーを充足するためには様々な学習成果が必要となる。たとえばプレゼンテーションひとつとっても、相手に有益なプレゼンテーションをしようとする事(態度)、相手に伝わるように論理的な構成ができること(知的技能)、説得力のあるスライドの作成ができること(知的技能)、プレゼンテーションソフトを効果的・効率的に使えること(知的技能)とのその前提知識としてのプレゼンテーションソフトの機能(言語情報)、適切な発声や立ち振る舞い(運動技能)などの学習成果が必要となろう。

なお、カリキュラムの編成にあたって、各科目に課題を配分する以外に、カリキュラムの科目や学習活動の全体を通して学習できるように仕組むこともあり得る。

プレゼンテーションの例で言えば、プレゼンテーションに関する科目を設置して学習させることもあり得るが、特にそのような科目は設定せず各科目においてプレゼンテーションの機会を設け、その中で指導し学習させるといったことも考えられる。

また、ハーバード・ビジネススクールでは、「リーダーとしての自覚を持つ」態度形成のため、各科目(ほぼ全科目)の教員が授業等の中で常に「リーダーになる君たちにとって・・・」といったように語りかけることで自覚を促している。そして、説明での例示に際しても「例えば CEO の立場であれば・・・」といったようにリーダーの視座からのものの見方・捉え方を提示している。さらに、ディスカッションも「この会社の経営者の立場であればどう考えるべきか」といった出題のもとで経営者の視座から考えさせており、これらの積み重ねの中で受講者はリーダーとしての自意識を醸成していくことになる。

そして、これらカリキュラム全体にわたる設計をする上でも、高度な知的技能が修得出来たかを確認するためにも、カリキュラムとしてのラーニングゴールが明確化され、その評価方法が定まっていることが必要である。そして、カリキュラム全体のラーニングゴールに到達したかどうかの評価手段としてはポートフォリオの活用が考えられる。

これまでに事例として示してきた熊本大学教授システム学専攻でも、修了認定要件として、修士論文または特定課題研究の合格、全必修科目の単位取得および選択科目も含めた所定の総単位の取得に加え、ポートフォリオを用いたコア・コンピテンシーの充足報告を最終試験として課している。この最終試験では、コア・コンピテンシー充足のために修得が定められた各科目内の学習成果についてポートフォリオを用いて報告し、各コア・コンピテンシーが充足していることを証明することが求められ、これを専攻専任教員全員が認めた場合に修了可と認定される。

報告内容としては、各コンピテンシーについて専攻での学習全体を振り返ったうえで充足状態を「高度」「中程度」「最低限」「未達成」で自己評価し、そのエビデンスとして充足に必要とされた各科目の成績、および科目内の各課題(企画書、提案書、分析結果、コンテンツ、リフレクションペーパー等。各成果物もコンピテンシーに紐付いている)での成果物の内容と成績・コメント、そ

の他の学習活動(学会発表など)の成果を提示することが求められる。その報告は教授会において内容が確認され、修了の可否が判断される。

ビジネススクールにおいても、単に各科目だけでなくカリキュラム全体としての創発性を重視し(あるいは創発性を前提として)ラーニングゴールを定めるのであれば、ポートフォリオなどを活用して、各科目のラーニングゴールに加え、カリキュラム全体のラーニングゴールへの到達を確認できる手段を用意しておくべきであろう。

-
- 1 ガニエ、ウェイジャー他(2007)インストラクショナルデザインの原理. 北大路出版
 - 2 鈴木克明(2015)研修設計マニュアル. 北大路書房
 - 3 この点については、国際認証と経営系大学院の教育プログラム改革の関連について述べた、参考資料2の栗本博行氏のレポートを参考にしてください。
 - 4 堤ほか(2007)はじめての教育効果測定, 日科技連
 - 5 鈴木(2003)e ラーニング・ファンダメンタル教材「ガニエの5分類」
<http://www2.gsis.kumamoto-u.ac.jp/eLF2003/kyouzai/task/5bun/5bun.html>
 - 6 市川尚・根本淳子(2016)インストラクショナルデザインの道具箱 101, 北大路書房
 - 7 鈴木克明(2002)教材設計マニュアル. 北大路書房

9. 企業は、経営大学院学位取得者を必要としているか

(ニーズ等調査1)

本セクションは、企業は経営大学院学位取得者を必要としているかという問いを、平成28年度「先導的経営人材養成機能強化促進委託事業」において実施された企業に対するアンケート調査¹を再分析することで明らかにしようとするものである。

2003年に専門職大学院が制度化され、日本でもMBA・MOTが普及する兆しとなった。2017年現在、ビジネス・MOTと分類される専門職大学院は30大学30専攻、定員は2,613名である。これらの大半は2003年から2~3年のうちに設置されたものであり、それ以降の設立の動きは緩慢である。また、入学者数は、ピークである2016年の2,397人でも定員を満たすには至っていない。欧米や近年のアジアでのビジネススクールの隆盛をみるにつけ、なぜ、日本では経営系大学院が拡大しないのかは不思議ですらある。その原因の1つとして、企業の経営大学院学位に対する要請が低く、そのために入学者数が伸び悩んでいるのではないかと推測する。

それを検証するため、以下では、1.企業内の経営系大学院学位取得者²の比率、2.企業の経営系大学院への従業員の派遣状況と派遣に対する需要、3.経営系大学院学位取得者に対する企業内の処遇と評価、4.経営系大学院に対する期待と評価、5.企業の人材育成方法と求める能力の5つの側面から分析を行い、上記の問いに答えることとする。

(1) 企業内の経営系大学院学位取得者の比率

まず、企業内に経営系大学院学位取得者が、どのくらいいるのか、表1から確認しよう。国内大学院のMBA取得者がいる企業は18%、海外大学院のMBA取得者がいる企業は14%ではない。MOTになるとさらに少ない。また、MBAとMOTと比較する意味で博士号取得者の存在についてみると、国内大学院の博士取得者がいる企業は20%であるが、海外大学院の博士取得者がいる企業は5%に満たない。また、雇用している人数に関しては、1人という場合がもっとも多く、1人~3人を雇用している企業の比率は国内大学院の博士号取得者を除いて、70~80%に達している。全般に、MBA、MOT取得者を雇用している企業が少ないだけでなく、雇用していたとしてもその人数はごくわずかである。

表 1. 学位取得者を雇用している企業比率と、雇用者数別企業数

		%	N	1人	2人	3人	雇用者数が 1~3人の%
MBA	国内大	17.8	72	29	15	8	72.2
	海外大	13.6	55	35	8	4	85.5
MOT	国内大	3.7	15	5	4	3	80.0
	海外大	1.0	4	1	1	1	75.0
博士	国内大	19.0	76	19	14	11	57.9
	海外大	3.2	13	6	2	3	84.6

さらにいえば、32%の企業はこの質問に未記入であり、そのなかにはこれらの学位取得者が存在しない企業が多いであろうことを推測すれば、表1の学位取得者を雇用している企業の比率はさらに低くなることが推測される。

ところで、これら学位取得者を雇用している企業は、特定の業種に偏りがあるか否かをみたところ、そもそも雇用している企業が少ないため統計的な有意差をみることはできない。ただ、国内MBA取得者について、強いて言えば、「電気・ガス・熱供給・水道業」、「金融・保険業」、「学術研究、専門・技術サービス業」において雇用している企業数比率がやや高い。

大企業、中小企業、外資系企業の3分類による企業規模との関連をみると、中小企業ではほぼすべての企業において、これらの学位取得者を雇用していない。大企業と外資系企業では、国内MBAを雇用している大企業が27%、外資系企業が20%、海外MBAでは大企業が18%、外資系企業が23%、国内博士では大企業が30%、外資系企業が17%となっており、このデータでみる限り、必ずしも外資系企業が大企業よりも学位取得者を雇用しているわけではない。

5年前と比較したこれら学位取得者の増減に関しては、「増えている」とする企業は、国内MBAでは21%、国内博士では20%と、他の学位と比較すればやや多いものの、「変わらない」が76%を占め、学位取得者の採用を増加した企業は少ない。

(2) 企業の経営系大学院への従業員の派遣状況と派遣に対する需要

企業は、経営系大学院へ従業員を派遣しているのか。表2は派遣の制度化の程度による派遣企業の比率をみたものだが、国内経営系大学院についても海外経営系大学院についても、派遣の制度化のみならず、派遣経験のある企業も極めて少ない。他方で、派遣したことがない企業は、国内経営系大学院で86%、海外経営系大学院で91%にのぼり、また、国内海外を合わせて派遣したことがある企業は15%にとどまる。

全般的に日本企業、および日本に拠点を置く外資系企業においては、自社の従業員を経営系大学院に派遣するための制度そのものを持っていないのである。

表 2. 経営系大学院への従業員の派遣状況 (%)

	国内経営系大学院	海外経営系大学院
正規のプログラムへ定期的に派遣	2.7	1.6
正規のプログラムへ派遣したことがある	6.7	4.6
学位取得できない短期コースに定期的に派遣	2.3	1.1
学位取得できない短期コースに派遣したことがある	3.4	2.7
派遣したことはない	86.2	90.9
派遣したことがある	15.4	

では、こうした派遣状況が企業規模で異なるかといえば、表 3 にみるように、国内外への大学院への派遣経験(表 2 の「正規のプログラムへ定期的に派遣」から「学位取得できない短期コースに派遣したことがある」までの合計)があるのは、大企業に限定されている。外資系企業は日本の大企業ほどに従業員の大学院派遣を制度化していない。これがサンプルに由来するものなのか、あるいは、日本に拠点をもち外資系企業の特徴的な行動なのかは不明であるが、一般に流布している言説とは異なる結果であり興味深い。あるいは、外資系企業は MBA 取得者も含めて社外から特に専門職人材を中途採用することなどには積極的ではあるが、それは即戦力として期待しているのであって、社内人材を大学院に派遣して育成するということを意味しないということであるとも考えられる。

表 3. 企業規模別経営系大学院への派遣状況 (%)

	派遣したことがある	国内大学院への派遣	海外大学院への派遣
大企業	25.1	21.5	14.0
中小企業	1.2	1.2	0.0
外資系企業	11.0	5.9	5.9

$p < .001, v = .291$ $p < .001, v = .282$ $p < .001, v = .222$

欧米では、学位取得には結びつかないが短期のエグゼクティブ・コースを設けるところが多く、その隆盛が伝えられているが、日本ではどうだろう。中核人材の能力開発という点で、執行役員クラスに対象者を限定した短期プログラムに対する需要をみると、表 4 に示したように、大企業では他よりも需要が大きい。他方で、外資系企業は、こうした需要は低い、これが日本に拠点をもち外資系企業の特徴なのか、あるいは、日本の経営系大学院に対する外資系企業の需要の低さなのかに関しては議論が必要だろう。

それにしても、「わからない」がどの規模の企業でも半数を越え、中小企業では 70%にも上っていることに注目したい。この「わからない」には、利用したいか否かの判断がつかないという企業と、こうしたプログラムの存在そのものを知らないという企業とがないまぜになっている可能性が考えられる。

表 4. 執行役員を対象にしたプログラムに対する需要 (%)

	大企業	中小企業	外資系企業
既に利用している	3.7	0.0	0.0
ぜひ利用したい	4.0	3.8	2.6
まあ利用したい	28.7	15.0	19.3
あまり利用したくない	6.2	3.8	11.4
利用したくない	3.3	6.9	14.9
わからない	55.0	70.6	51.8
計 (N)	100.0 (300)	100.0 (160)	100.0 (114)

p < .001、v = .215

この需要について、従業員の大学院への派遣経験の有無との関連をみると、表 5 にあるように、大学院への派遣経験がある企業は、こうしたプログラムの利用経験があり、利用したいという需要も高く、「わからない」という比率が低くなっている。従業員を派遣することで、プログラムに対する認知度が高まり、それが需要を促すことにつながっているとみることができる。

ただ、「利用したい」(「ぜひ」+「まあ」)は、「利用したくない」(「あまり」+「利用したくない」)とする企業よりもはるかに多いものの、「まあ利用したい」が「ぜひ利用したい」を上回り、積極的な需要が喚起されるには至っていない。

表 5. 大学院への派遣の有無別の執行役員を対象にしたプログラムに対する需要 (%)

	既に利用している	ぜひ利用したい	まあ利用したい	あまり利用したくない	利用したくない	わからない	計 (N)
あり	9.9	7.7	34.1	9.9	2.2	36.3	100.0 (91)
なし	0.4	2.9	20.9	6.0	6.8	62.9	100.0 (483)

p < .001、v = .324

従業員を経営系大学院に派遣していない企業が多いのが日本の状況であるが、それは企業の人材育成において、大学院が選択肢に入っていないことの表れと考えることができる。そこで、経営や各種事業、研究開発などの中核となる人材の能力開発のために実施している事項の重視の度合いから検討しよう。表 6 は、中核となる人材の能力開発のために実施している事項から、重視している事項を 3 つまで選択した結果を示している。これらのうち、もっとも実施されていないのが、「大学院・ビジネススクールへの学生派遣」であり、それを行い、かつ、重視している企業は 4.2%に過ぎない。他方で、もっとも多く実施されているのは「OJT を通じた教育訓練」であり、約 60%の企業が実施している。次いで「Off-JT を通じた社内での教育訓練」であり、約 40%の企業が実施している

表 6. 中核となる人材の能力開発 (%)

	実施企業	規模別の差異
OJT を通じた教育訓練	58.4	大企業
Off-JT を通じた社内での教育訓練	38.0	大企業
外部企業のセミナー、研修（もしくは社外講師を招聘）	29.7	大企業
自己啓発の推奨・補助	24.3	—
早い段階でリーダー（候補）に指名	19.7	—
ジョブローテーション	19.2	大企業
自社以外の外部から人材を採用	15.3	—
経営会議への同席等、経営感覚が身につくような機会を与える	14.4	中小企業
大学院・ビジネススクールへの学生派遣	4.2	大企業

この質問に関しては3つまで選択という限定がついているため、実施しているとしても重視の度合いが低ければ選択されておらず、「実施している」が低い項目の実際の実施度合いはこれらの数値よりも高い可能性があることに注意する必要がある。しかしながら、企業においては、OJT および Off-JT を利用した社内研修によって中核人材を育成する方法が主流であり、それらとの対極に大学院・ビジネススクールへ派遣することが位置づけられていることを、きわめて明瞭にみることができる。中核となる人材の能力開発に経営系大学院という選択肢は入っていないに等しい。

これらの能力開発に関しては、項目によっては企業規模による差異がある。表6の右列に統計的に5%水準で有意差がある項目について、実施率が高い規模を記しているが、それをみると、大企業は社内の研修システムの制度化においても大学院への派遣に関しても、中小企業や外資系企業よりも有意に多く実施しており、未だに人材育成の余力があることがうかがえる。他方で、中小企業では「経営会議への同席等、経営感覚が身につくような機会を与える」といった早期の経営への参画により能力開発を図ろうとしている。

(3) 経営系大学院学位取得者に対する企業内の処遇と評価

経営系大学院の学位取得者は、学部卒業生と比較して異なる処遇を受けているのだろうか。設けている企業は18%(20社)、設けていない企業が78%(88社)、「わからない」と回答した企業が4%(5社)であり、学歴別の処遇の差異を設けていない企業が圧倒的に多く、ここに企業規模別の差異はない。ただ、そもそもこの問いに回答している企業が全体の19%(113社)でしかない。処遇の差を設けている企業は、経営系大学院学位取得者を雇用している企業や経営系大学院へ従業員を派遣している企業に多いかといえ、両者の間に関連はない。

何らかの処遇を設けている企業が、具体的にどのような処遇を設けているかをみたのが表7である。そもそも、処遇の差を設けている企業が少ないため、比率でみてもあまり意味がないため、企業数で示す。ちなみにこれは多重回答である。学歴別処遇の差異を設けている企業がとる主たる方法は、「給与や手当に反映」することであり、職務上での処遇を行うことは稀である。

表7. 学歴別処遇の方法 (多重回答)

処遇方法	企業数
経営管理部門に配置	4
なるべく希望の部署に配置転換させる	1
人事評価での加点	0
昇進・昇給	1
給与や手当に反映	16
責任ある仕事を任せるようにする	4

次に、経営系大学院学位取得者に対する企業の評価について検討しておこう。この質問は、「国内の経営系大学院を修了した経歴を持つ社員の方全般の知識・業務遂行能力は、同年齢・同役職の方と比較してどのように感じますか」というものであるが、そもそもこうした者を雇用している企業が少ないため、これも企業数で示す(表8)。これによれば、経営系大学院学位取得者がそれ以外の学歴(恐らくは学部卒業者が比較対象と想定されていると思われる)の者よりも「劣っている」という判断をする企業はないものの、明確に「優れている」と考える企業と「同等」と考える企業とは拮抗しており、それらよりはやや少ないものの「わからない」と表明している企業も多い。要は、経営系大学院学位取得者が企業内に少ないが故に、本人に対する評価が、大学院修了による能力向上とみなすのか、そもそも能力のある者が大学院を修了しているのか、その明確な区別・評価ができないのではと推察する。

表 8. 経営系大学院学位取得者の知識・業務遂行能力

評価	企業数
経営系大学院学位取得者>それ以外	37
経営系大学院学位取得者=それ以外	36
経営系大学院学位取得者<それ以外	0
わからない	25

では、企業として経営幹部や従業員が大学院へ進学することについては、どのように見ているのだろうか。表 9 からは、どの規模の企業も半数は「どちらともいえない」としているが、それについて多いのは「推奨はしていないが、良いと思う」であり、大企業や外資系企業では約 30%が、中小企業では 24%がそのように回答している。肯定的な意見と否定的な意見を比較すると、肯定的な意見の方が多いが、大企業は「推奨している」が多く、中小企業では「原則認めていない」が約 20%にのぼっていることが対照的である。

表 9. 経営幹部や従業員が経営大学院へ進学することの是非 (%)

	大企業	中小企業	外資系企業
推奨している	9.1	1.9	3.6
推奨はしていないが、良いと思う	31.0	24.1	31.5
どちらともいえない (人や内容による)	49.8	50.6	49.5
あまり良いとは思わない	2.0	4.4	1.8
原則認めていない	8.1	19.0	13.5
計 (N)	100.0 (297)	100.0 (158)	100.0 (111)

p < .05、v = .149

大学院での学習を肯定しないのはなぜだろうか。「原則認めていない」、「あまり良いとは思わない」、「どちらともいえない」と回答した企業に、その理由を聞いたのが表 10 である。どの企業規模でも、「経営大学院で学ぶことで、具体的にどのような効果があるのかよくわからない」、「どのようなことを、どのように学ぶのかなど、具体的な内容がよくわからない」と回答する比率が高く、経営系大学院の教育が知られていないことは明らかである。それとともに、「就学中の本業に与える影響が大きい」、「費用負担ができる余裕がない」といった企業の人的・物的な経営状況を理由とするところも比較的多い。

他方で人材育成の観点から、「社内で十分に育成が可能」、「経営系大学院での修了生か否かで能力の違いを感じない」を理由とする企業は相対的に少ない。

これらから、大学院教育の効果がないことを理由に肯定的になれないわけではなく、大学院の教育内容を知らない、本業との関係や費用負担に対する懸念といった理由で肯定的になれない企業の姿がみえてくる。

これらの理由のうち企業規模別の違いがある項目は半数程度だが、外資系企業では「経営系大学院での修了生か否かで能力の違いを感じない」、「大学院以外でも学ぶ場がある」といった大学院教育の効用を否定するところが多い。これも外資系企業では MBA 取得者を重用するといった通説とは異なる傾向であることを指摘しておきたい。

表 10. 経営系大学院での学習を肯定しない理由 (%、多重回答)

	大企業	中小企業	外資系企業	
社内で十分に育成が可能	9.8	13.0	11.4	n. s.
経営系大学院での修了生か否かで能力の違いを感じない	17.3	10.4	25.7	p < .05、v = .143
就学中の本業に与える影響が大きい	34.1	26.1	28.6	n. s.
費用負担ができる余裕がない	20.8	34.8	30.0	p < .05、v = .142
大学院以外でも学ぶ場がある	15.5	11.3	25.7	p < .05、v = .139
経営大学院で学ぶことで、具体的にどのような効果があるのかよくわからない	44.5	34.8	28.6	p < .05、v = .132
どのようなことを、どのように学ぶのかなど、具体的な内容がよくわからない	31.2	36.5	24.3	n. s.

(4) 経営系大学院に対する期待と評価

表 9 において、経営幹部や従業員の大学院での学習を「推奨している」、「推奨はしていないが、良いと思う」といった肯定的な意見をもつ企業は、大学院教育のどのような点に期待しているのだろうか。

大学院に対する多様な期待とその程度を表 11 にまとめた。それによれば、期待が高い項目は「企業等出身の講師や実務の最先端の講師により講義、企業などと連携した授業」(とくに大企業)、「幅広い仕事に対応した知識・能力の学習が可能な内容」、「国際的な視点を踏まえた内容」(特に外資系企業)、「産業界(企業)のニーズを踏まえたカリキュラム・テーマ設定」(とくに大企業)など、企業の職務や産業界のニーズにあった教育内容であるとみることができる。

それと対照的に、大学院の教育の論理に則った「特定の分野を深く追求する研究・学習が可能な内容」、「修士(専門職学位)論文の作成を通じた高い知識・能力の習得」、「シラバス(講義の概要・計画)が具体的に設定されている」などに対する期待はおしなべて低い。

大学院における学問の論理にしたがった教育内容よりは、企業の実務に役立つ教育への期待が高いことは明らかであり、従業員の派遣に肯定的であったとしても、いわば条件付き期待であるとみることができる。しかしながら、それでも、そうした期待を表明している企業は、20~30%程度であり決して多くはない。

表 11. 大学院の教育内容への期待

(%、多重回答)

	大企業	中小企業	外資系企業	
最先端のテーマを取り扱っている	16.8	6.5	12.3	p < .05、v = .129
企業等出身の講師や実務の最先端の講師により講義、企業などと連携した授業	34.8	17.4	25.5	p < .01、v = .165
成長が見込まれる市場・分野のカリキュラムの編成	20.4	13.0	13.2	n. s.
特定の分野を深く追求する研究・学習が可能な内容	9.0	5.1	8.5	n. s.
幅広い仕事に対応した知識・能力の学習が可能な内容	27.2	21.0	25.5	n. s.
国際的な視点を踏まえた内容	23.7	10.9	33.0	p < .001、v = .184
時間的に無理のない編成	10.4	6.5	7.5	n. s.
産業界（企業）のニーズを踏まえたカリキュラム・テーマ設定	21.9	9.4	15.1	p < .01、v = .141
地域のニーズ（産業集積など）を踏まえたカリキュラム・テーマ設定	4.7	7.2	2.8	n. s.
学生の所属する組織の問題を解決する研究・学習が可能な内容	5.0	0.0	0.9	p < .01、v = .139
修士（専門職学位）論文の作成を通じた高い知識・能力の習得	1.8	0.0	5.7	p < .01、v = .136
シラバス（講義の概要・計画）が具体的に設定されている	3.9	0.7	3.8	n. s.

経営系大学院に対する期待を、養成してほしい人材像という観点からたずねると、表 12 にみられるように、比較的明確な回答がなされている。それは、「特定分野のスペシャリスト」よりは「ゼネラルマネージャー（事業経営者）」であり、「技術経営人材」よりは、「イノベーション人材」、「グローバル人材」である。とりわけ、大企業でそうした要望をもつところが多い。

表 12. 経営系大学院で養成してほしい人材（%、3 つまで選択）

	大企業	中小企業	外資系企業	
ゼネラルマネージャー（事業経営者）	48.2	26.1	26.3	p < .001、v = .226
特定分野のスペシャリスト	21.3	11.5	16.7	p < .05、v = .110
経営層の視点から研究開発の推進を行える人材（技術経営人材）	28.6	13.4	21.2	p < .01、v = .155
イノベーション人材（新たな市場、イノベーション、アイデアなどを創出する人材）	38.9	21.0	24.6	p < .001、v = .178
グローバル人材（グローバル化・国際競争力の向上に貢献できる）	32.9	12.7	36.0	p < .001、v = .210

「イノベーション人材」や「グローバル人材」は、日本企業が求める現代的課題を示しており、他方で、スペシャリスト志向が繰り返し説かれているにもかかわらず、やはりゼネラリスト志向は根強いことは明らかであり、「幅広い仕事に対応した知識・能力の学習が可能な内容」に対する期待は高いが、「特定の分野を深く追求する研究・学習が可能な内容」に対する期待が低いことと符合する結果である。

それでは、企業は、現在の経営系大学院は、企業が求める人材を育成している、あるいは、育成できると考えているのであろうか。企業が求める人材育成という観点からの評価・期待をみたのが、表 13 および表 14 であり、前者は国内経営系大学院に関して、後者は海外経営系大学院に対しての評価・期待である。どちらも、大企業、外資系企業では約 40%、中小企業では約 60%が「わからない」と回答している。経営系大学院の内実を知らないため、回答のしようがないのであろう。次いで「どちらともいえない」が多く、これも「わからない」と同様の範疇に属するといっていよう。

評価・期待の意志を明確に表明している比率を、「評価・期待している」、「まあ評価・期待している」と「評価・期待していない」、「まあ評価・期待していない」を合わせて比較すると、大企業、外資系企業では、評価・期待しているが、評価・期待していないを上回り、他方で中小企業では、評価・期待していないが、評価・期待しているを上回る結果となっている。中小企業では、「わからない」が多いことに加えて、評価・期待の度合いも低い。

表 13. 国内経営系大学院に対する評価・期待

	評価・期待している	まあ評価・期待している	どちらともいえない	あまり評価・期待していない	評価・期待していない	わからない	計 (N)
大企業	10.6	21.9	17.9	4.0	5.0	40.5	100.0(301)
中小企業	3.1	6.9	13.8	5.0	10.0	61.3	100.0(160)
外資系企業	8.1	12.6	22.5	3.6	12.6	40.5	100.0(111)

$p < .001$, $v = .197$

表 14. 海外経営系大学院に対する評価・期待

	評価・期待している	まあ評価・期待している	どちらともいえない	あまり評価・期待していない	評価・期待していない	わからない	計 (N)
大企業	11.6	15.0	19.4	3.4	4.1	46.6	100.0(294)
中小企業	2.7	5.3	12.7	2.7	10.7	66.0	100.0(150)
外資系企業	10.0	14.5	18.2	1.8	10.0	45.5	100.0(110)

$p < .001$, $v = .182$

全般に経営系大学院に対する評価・期待は高いとは言えないが、企業内に大学院学位取得者がいたり、従業員を大学院へ派遣した経験があると、評価・期待は明らかに高くなる。表 15 は、

は、国内経営系大学院学位取得者がいる企業では半数が大学院を評価し、期待を寄せているが、いない場合は、評価・期待する企業は20%弱である。また、学位取得者がいないと半数以上が「わからない」と回答しており、学位取得者の存在が大学院に対する認知度を高めている効果は大きい。同様に、表16は、海外経営系大学院学位取得者の有無と評価・期待の関連をみているが、ここでも学位取得者の存在が評価・期待を高めていることがみてとれる。やはり、身近にMBA取得者がいることで、具体的に認識し評価し期待することができるのであることは明らかであり、修了生を増やすことの重要性を示している。

表15. 国内経営系大学院学位取得者と国内経営系大学院に対する評価・期待 (%)

	評価・期待している	どちらともいえない	評価・期待していない	わからない	計 (N)
いる	52.8	18.1	4.2	25.0	100.0(72)
いない	18.8	15.1	15.4	50.8	100.0(325)

$p < .001$, $v = .324$

表16. 海外経営系大学院学位取得者と海外経営系大学院に対する評価・期待 (%)

	評価・期待している	どちらともいえない	評価・期待していない	わからない	計 (N)
いる	57.4	20.4	1.9	20.4	100.0(54)
いない	16.8	14.1	12.6	56.6	100.0(334)

$p < .001$, $v = .367$

表17は従業員の国内経営系大学院への派遣経験の有無と国内経営系大学院に対する評価・期待の関連をみたものだが、派遣経験がある企業では、66%が評価・期待しており、経験が無い企業では、評価・期待する企業は18%でしかなく、また、半数が「わからない」と回答している。表18の海外経営系大学院のケースでも同様の傾向を認めることができる。ここでも、派遣をして身近にMBA取得者がいるかどうかが決定的であることがわかる。

表17. 国内経営系大学院派遣の有無と国内経営系大学院に対する評価・期待

	評価・期待している	どちらともいえない	評価・期待していない	わからない	計 (N)
有	65.8	20.5	1.4	12.3	100.0(73)
無	17.8	17.2	13.6	51.3	100.0(499)

$p < .001$, $v = .397$

表18. 海外経営系大学院派遣の有無と海外経営系大学院に対する評価・期待

	評価・期待している	どちらともいえない	評価・期待していない	わからない	計 (N)
有	67.3	16.3	2.0	14.3	100.0(49)
無	16.6	17.4	10.7	55.2	100.0(505)

$p < .001$, $v = .361$

(5) 企業の人材育成方法と求める能力

企業が中核人材の育成方法として、OJT や Off-JT といった社内で人材を育成する方法が主流であり、経営系大学院への派遣ではなかったことは、表 6 でみたとおりである。それでは、その中核人材に求める能力とはどのようなものであろう。20 の能力項目について重視の程度をまとめたのが表 19 である。

表 19. 中核人材に求める能力

	重視している	まあ重視している	どちらともいえない	あまり重視していない	重視していない	計 (N)
コミュニケーション能力	61.5	31.0	4.9	1.2	1.4	100.0(587)
リーダーシップ	57.3	31.6	7.7	1.7	1.7	100.0(585)
問題解決力	52.7	37.6	7.0	1.5	1.2	100.0(588)
実務経験・実績	50.7	37.0	8.0	2.7	1.6	100.0(562)
交渉力	41.5	43.7	11.4	1.9	1.5	100.0(586)
組織マネジメント力（人的資源管理を含む）	41.0	37.7	16.0	3.2	2.0	100.0(586)
戦略思考能力	37.7	40.3	16.9	3.6	1.5	100.0(586)
倫理的行動力	35.7	40.7	20.7	2.6	0.7	100.0(585)
分析思考能力	32.7	49.1	15.2	2.4	0.7	100.0(587)
創造性	31.3	42.7	20.7	3.9	1.4	100.0(585)
プレゼンテーション能力	24.3	46.8	23.6	3.6	1.7	100.0(585)
経営戦略や人的資源管理、会計、ファイナンス、テクノロジーマネジメントなどの企業経営に必要な一通りの理論や知識の習得	21.2	40.8	28.8	6.4	2.8	100.0(579)
情報統合能力	19.9	49.5	27.2	2.4	1.0	100.0(584)
技術情報などを標準化・実用化・事業化につなげる能力	19.6	38.6	33.4	6.0	2.4	100.0(583)
異文化への対応力（ネットワークを含む）	16.1	29.9	36.2	12.1	5.6	100.0(585)
ビジネスモデル（ビジネスプラン）作成能力	14.8	42.2	34.0	7.2	1.9	100.0(586)
知財能力（マネジメント・活用力を含む）	13.0	38.1	37.1	9.4	2.4	100.0(585)
調査技能・評価能力	11.6	39.7	39.8	6.3	2.6	100.0(585)
システム設計力（デザインシンキング）	8.5	23.9	45.8	16.4	5.3	100.0(585)
産学連携から施策などを構築する力	5.8	19.5	48.6	19.5	6.5	100.0(584)

これらから傾向をまとめると、「重視している」と「まあ重視している」の合計が、80%を超えている能力が、「コミュニケーション能力」にはじまり「交渉力」まで、重視している比率が70%台が、「組織マネジメント力」から「プレゼンテーション能力」まで、50~60台が、「企業経営に必要な一通りの理論や知識の習得」から「調査技能・評価能力」、それ以下が、「システム設計力」と「産学連携から施策などを構築する力」となっている。汎用性が高い能力ほどどの企業でも重視され、能力の個別性が高くなるにつれ、それを重視する企業は少なくなり、「どちらでもない」とする企業が増加している。

おおむねどの能力も重視しないとする企業は少ないなか、「システム設計力」と「産学連携から施策などを構築する力」に関しては、「あまり重視していない」がやや突出して高く、また、「重視している」、「まあ重視している」が低く、特定の企業にのみ必須の能力であることがわかる。「システム設計力」について、それを重視する業種についてみると、「電気・ガス・熱供給・水道業」、「情報通信業」、「学術研究、専門・技術サービス業」では、50~60%の企業が重視しており（「重視している」+「まあ重視している」）、「産学連携から施策などを構築する力」に関しては、「学術研究、専門・技術サービス業」において重視する企業が半数を超えている。

企業規模別の重視の程度に関しては、表は省略するが、「交渉力」、「知財能力」、「システム設計力」、「産学連携から施策などを構築する力」のみが5%水準による企業規模別の差異がなく、唯一、外資系企業において重視の度合いが高いのは「異文化対応能力」であり、それ以外の能力においては大企業が重視している。表6にみたように、大企業は、中核となる人材の能力開発において社内の研修システムが整備され、また、比率は高くはないが経営系大学院への派遣の程度も高かったが、それは人材に求める能力の高さがあってのことということができよう。

経営系大学院へ従業員の派遣経験をもつ企業は、そうでない企業と中核人材に求める能力が異なるのか。経験の有無によって5%水準で有意差がある項目を表20に示した。これらの能力は大学院でなければ獲得できないと考えて、従業員を大学院へ派遣したとも、派遣したことによって従業員がこれらの能力を獲得した効用を認めた結果とも考えられるが、いずれにせよ、派遣経験をもつ企業は中核となる人材にこれらの能力獲得を重視しており、経営系大学院の教育の在り方を考える1つの示唆となろう。

表 20. 経営系大学院への派遣経験と重視する能力

	経験あり>経験なし
組織マネジメント力(人的資源管理を含む)	93.4>76.0
戦略思考能力	93.5>75.1
倫理的行動力	86.9>74.0
分析思考能力	90.2>80.6
創造性	85.8>71.8
経営戦略や人的資源管理、会計、ファイナンス、テクノロジー・マネジメントなどの企業経営に必要な一通りの理論や知識の習得	75.0>59.6
情報統合能力	82.6>64.9
異文化への対応力(ネットワークを含む)	72.8>41.0
ビジネスモデル(ビジネスプラン)作成能力	69.5>54.6

(6) まとめと考察

これらの分析結果をまとめよう。経営系大学院の学位取得者を採用している企業は少なく採用している場合でも採用数は少ない。従業員の大学院への派遣をしたことのある企業も少なく、学位取得者に対する特段の処遇もなされていない。総じて日本の企業の経営系大学院との関係は薄いといってよい。

それが、企業が大学院の効用を否定するところに起因するのかといえば、決してそうではない。経営系大学院がどのようなところで、そこでの学位取得者は何ができるようになるのかといった基本的なことが認知されていないのである。そもそも、事務系職種では学部段階の専門は不問とされる場合が多く、加えて、事務系では大学院修了者を積極的に雇用する慣行の確立の程度が弱いため、専門職大学院が制度化されて15年程度を経過しても、その存在は企業全体には知られていない。大学院としては、その存在の周知徹底にもっと尽力することが第一であろう。企業の要請がないわけではなく、要請を作り出してこなかったのである。

分析結果からわかったこととして、周知徹底において決定的なこととして、実際に社内にMBA取得者等がいること、大学院への派遣制度を持っていることなどである。経営系大学院の価値を理解し、それに対する期待や評価を高めるためには、単なる宣伝・広報の強化ではなく、実際の修了者こそが最高の広告・認知媒体となるのである。

その上で、企業が求める人材育成に効用をもたらす教育課程や教育方法の構築とその企業へのアピールが重要である。企業は、スペシャリストよりはジェネラリストを求めており、また、企業の職務遂行に役立つ教育を求めるが、大学院への派遣経験のある企業、経営大学院学位取得者を採用している企業は、大学院に対する評価や期待も高くなり、求める能力も焦点化されている。経営大学院の行っている教育がそこに切り込んでいけるか否が、1つの鍵であるように思う。

つまり、経営管理、マネジメントの専門人材としてまずジェネラリストとしてのニーズを満たすことを基本に、さまざまな年齢・就業経験・ポストに応じた課題に焦点を合わせた教育プログラムの提供、さまざまな業界や専門的職能や経営課題に特化した教育プログラムの提供といった具体化が今後の経営系大学院には求められる。

-
- 1 帝国データバンク所有の企業リストから大企業 3500 社、中小企業 1000 社、外資系企業 1000 社を無作為抽出し、人事担当者宛に郵送。回収率は、大企業 8.8%、中小企業 17.2%、外資系企業 11.8%。詳細は、当該事業の報告書『国内外の経営系大学院及び修了生の実態並びに産業界の経営系大学院に対するニーズ等に関する調査』（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/04/20/1384497_1.pdf)を参照のこと。
 - 2 経営系の大学院には、専門職大学院制度による大学院とそうでない大学院とがあるが、本セクションでは一律に経営系大学院として扱う。また、経営系の大学院としては、MBA 学位を授与する大学院と MOT を授与する大学院があるが、本セクションでは特段に区別する場合以外は、両者合わせて経営系大学院と表記する。

10. 誰が経営大学院に進学し、どのような恩恵を受けるのか (ニーズ等調査2)

本セクションは、誰が国内の経営大学院に進学し、どのような恩恵を受けるのかという問いを、平成28年度「先導的経営人材養成機能強化促進委託事業」において実施された国内経営系大学院修了生に対するアンケート調査¹を再分析することで明らかにしようとするものである。専門職大学院が制度化されても、経営系大学院の学生数の増加ははかばかしくない。政府の社会人の学び直しの掛け声にもかかわらず、社会科学系の大学院における高度専門職業人の養成という認識もあまり普及していない。そうした状況のなかで経営系大学院へ進学した者とはどのような属性をもつのか、大学院を修了することによって何を得了と考えているのかを明らかにすることで、経営大学院の学生層へのアピール方法に示唆を得ようとするのが、本セクションの目的である。

以下では、1.経営系大学院修了者の属性、2.経営系大学院修了者の進学動機、3.大学院に求める教育、4.大学院での学習状況と習得した能力、5.修了後の勤務状況について検討し、上記の問いに答えることとする。

(1) 経営系大学院修了者の属性

誰が、経営系大学院に進学するのか、職業経験、年齢構成、勤務先企業、取得学位の特徴などから、確認しよう。表1は、就学直前の勤務経験年数をみたものだが、10年以上が約60%、それ以下の勤務経験しかもたない者は約30%、勤務経験がない者が約10%という構成になっている。経営系大学院へ進学する者の大半が、学部卒業後10年以上の勤務経験を得て大学院へ進学している。

ただ、勤務経験年数に関しては10年以上のカテゴリーがなく、10年以上のどの程度の年数を経て進学しているのかは不明である。そこで、大学院修了時の年代構成を用いることにより、10年以上の勤務経験をもつ者の実際の勤務経験年数を疑似的に推測する²。表2は、回答者の年齢を、29歳以下と50歳以上、その間を5歳刻みにし、そこに表1の勤務年数との関連をみたものである。どの年代カテゴリーにも10%強から20%程度までほぼ同等に分布するが、それを勤務年数と関連させると、勤務経験10年以上の者は、35歳から50歳以上まで20%から27%程度に分布している。たとえば、35~39歳を勤務年数10~15年と読み換えれば、勤務年数10年以上の者は、10年から25年以上まで幅広く分布しているといえることができる。

また、この勤務年数と年代との関連からは、勤務年数が大学学部卒業後からカウントされたものであること、新規一括採用による就職、転職経験がない者によって占められていることが明らかである。

これらから、経営系大学院への進学者は、学部卒業直後に進学する10%程度を除くと、学部卒業から10年程度を経て、すなわち30歳代に入ると進学を考えはじめること、しかし、実際の進学者は、30歳代後半から40歳代前半にやや多いものの、50歳を超えても進学する者が一定程度はいるということができる。

このような進学者の年齢分布については、本事業において経営系大学院長等のヒアリングやコアカリキュラム討論フォーラムでの意見交換でも確認されている。社会人をおもな対象とした経営系大学院の平均年齢は35歳前後である。年齢分布についての回答は2通りあり、おもに35歳前後に集中しているという大学院と、35歳前後が平均であるが20代後半から50代まで広く分布しているという大学院がある。

以下の分析では、このような年齢分布を持つという日本の経営系大学院の特徴に焦点を当てて、年代≒企業勤務年数による学習の差異があるという仮説³をもとに検証する。

表1. 就学直前の勤務経験年数 (%)

	10年以上	6~9年	3~5年	1~2年	経験なし	計 (N)
勤務経験年数	60.4	16.6	9.1	2.8	11.1	100.0(1067)

表2. 修了時の年代構成 (%)

	~29歳	30-34歳	35-39歳	40-44歳	45-49歳	50歳~	計 (N)
全体	17.9	18.4	20.5	14.8	12.2	16.2	100.0(1067)
勤務10年以上	0.0	3.3	26.2	24.0	19.8	26.7	100.0(645)
6~9年	1.7	74.6	22.6	0.6	0.6	0.0	100.0(177)
3~5年	48.5	40.2	8.2	2.1	0.0	1.0	100.0(97)
1~2年	90.0	6.7	3.3	0.0	0.0	0.0	100.0(30)
勤務経験なし	96.0	1.7	0.8	0.0	0.8	0.0	100.0(118)

就学時の勤務先の業種としては、製造業(28.1%)が圧倒的に多く、次いで、金融保険業(10.4%)、サービス業(8.7%)、卸売業・小売業(8.2%)、教育、学修支援業(7.7%)、情報通信業(7.0%)と続く。そして、就学時の勤務先の企業規模は圧倒的に大企業が多い(表3)。従業員規模300人まで企業、301人から5,000人の企業、5,001人以上の企業でほぼ3分割している。

表3. 就学時の勤務先従業員数 (%)

	~300人	301~1,000人	1,001~5,000人	5,001人~	計 (N)
全体	32.5	17.1	18.6	31.8	100.0 (801)

従業員数の多い企業に勤務している者が多くなる1つの理由は、給与水準が関連していよう。というのは、修了者がどのように学費を負担していたかをみると、「全額自己負担」(57.6%)、「一部の補助を受けていた」(21.7%)、「全額補助を受けていた」

(18.9%)、「その他」(1.7%)となっており、約 60%の者が全てを自己負担で大学院へ進学しているからである。

このうち、「一部の補助を受けていた」、「全額補助を受けていた」者が、どこから補助を得ていたかをみたところ(多重回答)、「大学が負担(給付型奨学金など)」(23.5%)、「国が負担(教育訓練給付金など)」(15.0%)、「所属企業が負担」(50.7%)、「民間の奨学金」(12.6%)となっており、さらに、これらからの補助が、学費の一部補助なのか、全額補助なのかをみたところ、「所属企業が負担」している場合は、73%が全額補助であるが、「大学が負担」の場合の全額補助は 8.5%、「国が負担」では 19.1%、「民間の奨学金」では 26.3%となっており、一部の補助で不足する部分は自己負担となっている。

修了者の 60%を占める勤続年数 10 年以上の者のうち、75%が配偶者なり配偶者と子どもがおり、こうした家族形成をしている者にとっての学費負担は覚悟がいることは言うまでもない。

(2) 経営系大学院修了者の進学動機

では、こうした大学院修了時の年代が、大学院への進学動機に関連しているのだろうか。修了生全体としてみれば、「企業経営に必要な一通りの理論や知識」(58.4%)、「広い知見・視野」(50.8%)といったきわめて漠とした学習意欲に支えられての進学者が半数を越えており、職務に役立つ「実践的な知識」(37.7%)、「特定分野の専門的な知識」(32.5%)など、学習希望内容を明確にもつ者を凌駕している。

表 4 は、大学院修了時の年代別に進学動機をみたものだが、統計的な有意差がある項目に関して言えば、29 歳以下の若年層は、「学位取得のため」、「就職・転職のため」、「国際的なネットワークを得るため」など個人のステップアップとして大学院を利用している。これは、学部卒業直後の大学院に進学した者が多く含まれていることによるものと考えられる。30 歳代から 40 歳代前半の中堅層は、「人的なネットワークを得るため」が、他の年代よりも多い。統計的有意差はないものの、「企業経営に必要な一通りの理論や知識を獲得するため」、「実践的な知識を得るため」も他の年代よりはやや多い。

50 歳代以降になると、再び、「特定分野の専門的な知識を得るため」、「先端的な専門知識を得るため」、「学位取得のため」など、職務とは必ずしも関係のない個人の学習欲求達成という目的のために大学院進学を求めているようである。

また、企業からの派遣者は 30 代前半に多く、企業勤務年数が 10 年ほどになり、企業内においてようやく一人前になったとみなした者に限定して経営系大学院に派遣しているようである。

表4 年代別進学動機

(% 3つまで選択)

年代	~29	30-34	35-39	40-44	45-49	50~	
企業経営に必要な一通りの理論や知識を獲得するため	51.8	55.1	63.9	64.6	59.2	56.1	n. s.
幅広い知見・視界を得るため	45.5	54.6	53.4	53.2	43.8	52.0	n. s.
特定分野の専門的な知識を得るため	39.8	29.6	28.3	32.9	39.2	27.7	p < .05, v = .104
学位取得のため	35.6	18.4	21.5	23.4	30.0	25.4	p < .01, v = .134
実践的な知識を得るため	28.8	40.8	42.0	41.8	36.9	35.3	n. s.
就職・転職のため	18.8	7.1	4.1	3.2	3.8	1.7	p < .001, v = .235
先端的な専門知識を得るため	16.2	13.3	14.6	15.2	22.3	20.8	n. s.
人的なネットワークを得るため	13.6	35.2	32.9	27.2	19.2	30.1	p < .001, v = .175
国際的なネットワークを得るため	13.1	5.1	4.1	2.5	0.0	1.7	p < .05, v = .196
企業から派遣されたため	4.2	10.2	5.5	8.9	4.6	2.9	p < .05, v = .110

経営系大学院で学習することによって、どのような人材になることを目指したのか。表5は、それを年代別にみたものである。全体としては、「ゼネラルマネージャー」がもっとも多い。これは、進学動機として「企業経営に必要な一通りの理論や知識」、「広い知見・視野」の獲得を挙げる者が多かったことと符合する。これと比較して、「特定分野のスペシャリスト」を目指す者は少ないが、これも「特定分野の専門的な知識を得るため」を進学動機として選択する者が少ないことと符合する。

これらより、経営系大学院へ進学した者は、どちらかといえば、ジェネラリストとして経営に関する理論や知識、さらには幅広い見方を身につけることを目指しており、特定の領域のスペシャリストを目指しているわけではないようである。

興味深いのは、「グローバル人材」となることを目指している者が20代、30代前半で多いことである。これは、表4で「国際的ネットワークの構築」を進学動機とする者が20代に多かったことと符合する。

表 5. 入学時に目指した人材像

(%, 3つまで選択)

年代	~29	30-34	35-39	40-44	45-49	50~	
ゼネラルマネージャー (事業経営者)	41.4	52.8	59.8	53.2	48.5	45.7	p < .01, v = .125
特定分野のスペシャリスト	35.6	36.7	38.4	38.6	48.5	39.3	n. s.
経営層の視点から研究開発の推進を行える人材 (技術経営人材)	18.3	18.9	16.4	27.2	23.1	22.0	n. s.
イノベーション人材 (新たな市場、イノベーション、アイデアなどを創出する人材)	34.0	36.7	36.1	38.0	32.3	35.8	n. s.
起業家	14.7	16.3	15.5	17.1	20.8	26.0	n. s.
グローバル人材 (グローバル化・国際競争力の向上に貢献できる)	45.6	30.1	23.3	17.1	18.5	16.2	p < .001, v = .237

大学院進学にあたっては、個人の進学動機を満足させる大学側の条件も重要である。大学院選定条件をみた表 6 からは、年代による条件の違いを明確にみることができる。就業経験のない者を多く含む 20 代では、「大学院の知名度が高い」、「教員の実績。知名度がある」など、取得学歴の社会的通貨としての価値が重視されているのに対し、40 代以上では、「進学しやすい場所に学校・教室があった」、「働きながらも就学できる環境が整備・充実している」といった、仕事との両立を可能にする学習継続環境がもっとも重視されている。この両者の違いはある意味当然であろう。

もう 1 つ興味深い点は、20 代の国際志向がここでも確認できることである。「留学生を積極的に受け入れている」、「英語による授業が充実している」、「海外大学院との単位交換制度などが充実している」などがそれであり、これらを選択する者の比率は決して多くはないが、20 代で多いことは統計的にも有意である。

これら年代別の差異がある項目とは逆に、どの年代でも同程度重視されている項目として「カリキュラムが充実」、「学費が手頃」があることを指摘しておきたい。社会人の場合、自身で負担する学費の多寡は、企業派遣や奨学金があまりないために、進学を決める際の大きな要因となっているし、その費用対効果としてカリキュラムが充実していることも年代にかかわらず重要な要因となっているのである。

表 6. 大学院選定の条件

(%, 5 つまで選択)

年代	~29	30-34	35-39	40-44	45-49	50~	
大学院の知名度が高い	44.0	37.8	33.8	38.0	36.9	37.2	p < .05, v = .107
修了生の実績が高い	18.3	12.2	10.0	12.0	8.5	4.0	p < .01, v = .138
教員の実績、知名度がある	40.3	29.6	31.1	28.5	28.5	24.9	p < .05, v = .105
友人・知人の評判が良い	15.2	10.7	16.0	9.5	8.5	9.8	n. s.
インターネット(口コミ等)での評判が高い	3.7	3.6	4.1	4.4	6.2	6.4	n. s.
進学しやすい場所(学校・教室があった)	37.2	52.0	66.7	72.8	70.0	74.6	p < .001, v = .278
カリキュラムが充実(専門性の高い授業や、英語による授業の充実など)	30.4	37.8	41.1	44.9	38.5	31.5	p < .05, v = .104
学費が手頃	31.4	34.7	33.3	34.8	37.7	38.2	n. s.
奨学金など経済的支援制度が充実している	17.3	5.6	5.5	2.5	3.8	1.7	p < .001, v = .217
著名な教員がいる	19.4	14.8	15.1	14.6	10.0	8.7	n. s.
企業派遣等勤務先が大学院と連携している	6.3	16.8	13.7	8.9	6.2	2.9	p < .001, v = .166
働きながらでも就学できる環境が整備・充実している	13.1	42.3	56.6	57.6	61.5	70.5	p < .001, v = .377
英語による授業が充実している	9.4	10.2	5.9	4.4	4.6	1.2	p < .01, v = .129
留学生を積極的に受け入れている	22.5	10.2	5.5	3.8	1.5	0.6	p < .001, v = .279
海外大学院との単位交換制度などが充実している	7.3	6.6	4.6	0.6	0.0	0.6	p < .001, v = .157
短期コースなどのプログラムに参加して良かった	1.6	2.0	1.8	1.3	2.3	2.9	n. s.
課程修了後のキャリア形成等の相談・支援体制が充実	5.2	2.0	0.9	1.9	1.5	3.5	n. s.
AACSB や EMFD などの国際的な認証評価機関からの認証を得ている	1.6	5.1	5.0	5.1	1.5	4.0	n. s.

ところで、進学した経営大学院を認知することになった媒体は何であろう。全体としては「大学院のホームページ」(48.2%)、「知人の勧め」(26.1%)が多いが、年代別に見ると、20代は「知人の勧め」が多く、40代以上は「大学院の広告」が多い。口コミで選ぶ20代、自身で選ぶ40代以上という関係がみえてくる。また、「企業派遣であった」と回答する者は、30代前半に集中していることから、企業が派遣する者は入社後10年程度経過した者から選抜していることが、ここでも確認できる。

(3) 大学院に求める教育

大学院選定の条件とも関わるが、大学院に進学した者はどのような教育内容を重視したのだろうか。これを年代別にみた表 7 からは、いくつかの特徴的な傾向がみとれる。第 1 に、多くの者が求めるのが、「幅広い仕事に対応した知識・能力の学習が可能内容」、「企業など出身の講師や実務の最先端の講師による講義、企業などと連携した授業」といった実務に役立つ内容であり、ここには年代別の違いはない。

第 2 に年代別の違いがある項目としては、40 代ないし 40 代半ば以上は、「時間的に無理のない編成」、加えて「産業界(企業)のニーズを踏まえたカリキュラム・テーマ設定」、他方で、20 代が重視するのは、「国際的な視点を踏まえた内容」である。40 代以上が、仕事との両立を条件とすること、20 代が国際的な視点を重視していることは、大学院選定の条件などと符合する。

表 7. 教育課程で重視した点 (%, 3 つまで選択)

年代	~29	30-34	35-39	40-44	45-49	50~	
最先端のテーマと取り扱っている	14.1	20.4	14.6	17.1	7.7	13.3	n. s.
企業など出身の講師や実務の最先端の講師による講義、企業などと連携した授業	33.5	36.2	42.5	41.8	36.9	33.5	n. s.
成長が見込まれる市場・分野のカリキュラム編成	13.6	11.2	6.4	12.0	6.2	4.6	p < .05、v = .118
特定の分野を深く追求する研究・学習が可能内容	29.8	28.1	30.1	21.5	26.9	23.1	n. s.
幅広い仕事に対応した知識・能力の学習が可能内容	40.8	40.8	42.5	36.7	33.1	38.2	n. s.
国際的な視点を踏まえた内容	33.5	21.9	16.0	13.9	12.3	8.1	p < .001、v = .215
時間的に無理のない編成	16.8	25.5	29.2	27.8	44.6	40.5	p < .001、v = .195
産業界(企業)のニーズを踏まえたカリキュラム・テーマ設定	10.5	10.7	10.0	17.7	19.2	17.3	p < .05、v = .111
地域のニーズ(産業集積など)を踏まえたカリキュラム・テーマ設定	3.7	4.6	3.2	8.9	5.4	4.6	n. s.
学生の所属する組織の問題を解決する研究・学習が可能内容	3.7	8.7	9.1	8.2	3.8	8.1	n. s.
修士(専門職学位)論文の作成を通じた高い知識・能力の習得	23.6	20.9	23.7	20.3	20.0	27.2	n. s.
シラバス(講義の概要・計画)が具体的に設定されている	10.5	9.7	13.7	13.2	25.4	24.9	p < .001、v = .171

40代以上が仕事との両立を条件としていることは、就学継続が可能な制度が設けられていることを重視する態度としても表れており、この年代は「夜間・週末開講」、「サテライトキャンパスの設定」を求めている。柔軟な就学という点では、「メディアを利用して行う授業(オンデマンド等)の設定」もありうるが、これを求める者は全体としても少なくかつ年代別の違いはない。教員や学生との対面でのコミュニケーションは、遠隔授業に勝るのであろう。

教育の形式で重視したのは、全体では「ケーススタディ方式」(57.6%)、「演習方式」(36.4%)、「講義形式」(35.9%)であり、ここに年代別の違いはない。「インターシッップを行うことにより実体験を積ませる方式」に関しては、就業経験のない者が多い20代で11.5%と他の年代よりやや多くなっているものの、それ以外の項目に関しては年代の違いがない。教育形容に関しては、求めるものが年代により異なるが、それを伝達する方法に関しては、どの年代でも、ビジネススクールに特徴的なケーススタディ方式に加えて、講義と演習という一般的な方法が求められている。

(4) 大学院での学習状況と習得した能力

大学院での単位取得に至るまでの難易度に関しては、「適切であった」(47.9%)が半数であり、次いで「やや難しかった」(29.3%)が多くなっている。「非常に難しかった」(4.6%)を加えれば、約3分の1が難しかったと感じている。

では、学習を継続するにあたってどのような側面で苦労があったのだろうか。表8は学習内容に関する苦労をみたものだが、半数弱の者は「研究テーマの設定」、「修論・研究成果の達成」が大変だったと回答している。それと比較すると「講義内容そのものを理解すること」に関してはそれほど苦労とは感じなかったのであろう。ある知識を習得することと、それをもとにオリジナルな知を生み出すこととの違いがあるということだろう。

年代別にみれば、若い世代で苦労を感じる者が多く、そこから、一定の実務経験をもつことが大学院での学習をよりスムーズにしてくれることがみてとれる。

表8. 学習内容での苦労 (%、表9の項目と合わせていくつでも選択)

年代	~29	30-34	35-39	40-44	45-49	50~	
講義内容そのものを理解すること	31.4	33.7	30.6	13.3	23.1	20.8	p < .001, v = .335
研究テーマの設定	46.1	38.5	40.6	32.9	41.5	49.7	p < .05, v = .107
修論・研究成果の達成	46.6	42.9	48.9	43.7	44.6	46.2	n. s.
他の就学生とのコミュニケーションやレベルの差	25.7	26.5	19.6	16.5	18.5	13.9	p < .05, v = .115
モチベーションの維持	21.5	17.3	21.0	23.4	21.5	21.4	n. s.

学習環境に関する苦労を時間、関係者の理解、費用の3点からみたのが表9である。学習時間の確保、時間の調整がもっとも困難であるが、その程度に関しては、フルタイム学生か社会人かによって大きく異なる。職場や家族の理解に関しては、時間ほどの困難はないが、フルタイム学生か社会人か、シングルか家族形成をしているかによって異なっている。費用に関しては、就学が困難という者はさほど多くはないが、20代はフルタイムの学生が多いことにより、生活費の工面が困難であったとする者が他の年代より多い。

表9. 学習環境での苦労 (%、表8の項目と合わせていくつでも選択)

年代	~29	30-34	35-39	40-44	45-49	50~	
講義の予習、課題作成等に関わる時間の確保	44.0	74.0	82.2	77.2	84.6	75.7	p < .05, v = .115
講義に出席するために、仕事のスケジュールを調整すること	8.4	32.7	48.4	47.5	59.2	48.6	p < .001, v = .335
仕事上で社員(上司や同僚・部下)の理解を得ること	1.6	16.3	21.0	17.7	23.1	11.0	p < .001, v = .202
家族の理解を得ること	4.7	18.4	25.1	22.2	16.9	16.2	p < .001, v = .177
学費や就学に関わる費用の工面	24.1	19.9	17.4	20.3	25.4	16.8	n. s.
生活費の工面	20.9	8.7	10.0	9.5	9.2	5.8	p < .001, v = .215

こうした苦労をしつつも学位取得に至り、その結果、どのような能力が習得できたと考えているのだろう。表10に「習得できた」、「まあ習得できた」の合計を降順に記したが、全体として、「企業経営に必要な一通りの理論や知識」といった経営系大学院ならではの知識を習得した者がもっとも多く、続いて、「分析思考能力」、「戦略思考能力」、「問題解決力」、「プレゼンテーション能力」、「コミュニケーション能力」などの汎用的能力を身につけたとする者が多い。他方で、「ビジネスモデル作成能力」、「組織マネジメント力」、「リーダーシップ」など個別性が高くなると、それを身につけたとする者は多くはなく、「技術情報などの実現能力」、「システム設計力」、「産学連携から施策等を構築する力」になるとさらに少ない。

習得度が低い能力とは、学習しても身につけなかったというよりは、そもそもカリキュラムとして開講している大学院が限定されることにもよる。そこで、学位として「経営」を取得したか「技術経営(MOT)」を取得したかにより、習得した能力に違いがあるかを検討すると、「技術情報などの実現能力」(技術経営:60.3>経営:42.5、以下同様)、「システム設計力」(46.8>33.2)、「産学連携から施策等を構築する力」(42.3>31.7)に関しては、技術経営の学位取得者において習得できた(「習得できた」+「まあ習得できた」、統計的有意差5%水準)とする者が多く、MOTにおいて多く教えられている内容であると推測される。

また、年代によって習得度に差があるか否かを検討すると、「組織マネジメント力」に関しては年代が高くなるほど習得できたとする者が多く、逆に「異文化対応力」は年代の若い方が習得できたとする者が多い。「組織マネジメント力」の獲得には、実務経験と組織内のポジションが関係し、「異文化対応力」は20代、30代前半の国際志向が関係していると言えよう。

それ以外は、年代による習得の度合いの差異は見られない。進学動機や大学院教育に対して求める内容に関しては、年代による違いがあったが、大学院で提供されるカリキュラムに沿って学習を進めることで、そうした差異は解消されていくのかもしれない。

表 10. 習得できた能力 (%)

	習得できた	まあ習得できた	どちらともいえない	あまり習得できていない	習得できていない	計 (N)
企業経営に必要な一通りの理論や知識	42.6	47.0	6.5	3.0	0.8	100.0(1067)
分析思考能力	43.1	44.1	10.8	1.8	0.2	100.0(1067)
戦略思考能力	39.6	44.1	12.7	2.2	1.2	100.0(1067)
問題解決力	32.3	49.1	15.0	2.2	1.3	100.0(1067)
プレゼンテーション能力	33.1	46.0	16.5	2.5	1.9	100.0(1067)
コミュニケーション能力	28.3	44.0	22.9	3.0	1.9	100.0(1067)
情報統合能力	25.3	46.6	23.9	3.0	1.2	100.0(1067)
調査技能・評価能力	25.2	43.2	23.5	5.4	2.2	100.0(1067)
倫理的行動力	24.5	41.6	27.6	4.4	1.9	100.0(1067)
ビジネスモデル作成能力	24.9	38.9	25.1	7.0	4.0	100.0(1067)
組織マネジメント力	22.2	40.5	28.1	5.9	3.3	100.0(1067)
リーダーシップ	20.9	38.3	30.6	6.2	4.0	100.0(1067)
創造性	20.8	38.2	32.6	6.5	1.9	100.0(1067)
異文化への対応力	22.0	32.5	30.8	8.2	6.4	100.0(1067)
交渉力	14.9	37.6	36.3	6.9	4.3	100.0(1067)
知財能力	14.8	34.0	33.4	11.3	6.5	100.0(1067)
技術情報などの実現能力	13.2	31.3	39.1	10.3	6.1	100.0(1067)
システム設計力	10.4	24.7	40.3	14.0	10.6	100.0(1067)
産学連携から施策等を構築する力	10.5	22.7	40.5	13.9	12.5	100.0(1067)

(5) 修了後の勤務状況

経営系の大学院を修了後、どのようなキャリアをたどっているのだろう。表 11 をみると、20 代の者の半数が大学院を修了して就職しているが、約 20%は異業種へ転職している。異業種への転職は 30 代前半でも 20%近くいるが、それを過ぎると少なくなっている。30 代前半、後半ともに 11%が新たに就職しているが、おそらくこれらの者は、大学院進学にあたって一旦退職し、大学院修了後に別の企業に就職した者と思われる。流動性の低い日本の労働市場では、転職するならば 30 代前半までが望ましいということになるのだろう。

「起業」は全体としては多くはないが、40 代以降の者で徐々に多くなっていることが興味深い。これまでの就業経験と大学院での知識の理論化・体系化を踏まえ、スタートアップしたのだろうか。これまでの就業経験で得た知識やスキル、そしてネットワークとともに、大学院でのさまざまな機会、教員や学生、起業に関わる社会人との出会い、大学の起業支援のプログラムなどにより、起業のきっかけをつかみ、大学院在学中あるいは修了後に起業することケースもあるのだろう。

ただ、就業との両立のなかで大学院を修了した 30 代以上は、基本的には就学時と同じ勤務先で就業しており、その比率は 40 代では 70%に及ぶ。この年代の者にとって大学院の進学・修了が、新たなキャリアのスタートとなる者は多くはない。

そしてこれは、就学時に就業していた者が、どのような規模の企業にいたかによっても異なってくる。表は省略するが、従業員数 5,001 人を超える大企業では、「就学時と同じ勤務先」と言う者が多く、同業種、異業種含めて転職した者は、従業員 301 人から 5000 人までの大企業に多い、他方で、起業は、従業員 300 人以下の中小企業で多い。超大企業に勤務する者は、給与や福利厚生を考えると、転職や起業よりは同一企業内での処遇の変化を待つのだろう。

表 11. 大学院修了後の勤務先 (％)

年代	就学時と同じ勤務先	転職(同業種)	転職(異業種)	起業	新たに就職	その他	無職	計 (N)
～29	13.6	6.3	19.4	3.1	48.7	3.7	5.2	100 (191)
30～34	56.1	8.2	16.8	5.1	11.2	1.5	1.0	100 (196)
35～39	65.3	9.6	11.0	5.5	11.2	1.5	1.0	100 (219)
40～44	70.9	8.2	7.6	8.2	3.2	0.6	1.3	100 (158)
45～49	70.0	6.2	5.4	10.8	0.8	4.6	2.3	100 (130)
50～	62.4	4.0	6.9	12.7	1.2	5.2	7.5	100 (173)

p < .001、v = 278

とはいえ、就学以前と現在とで同じ勤務先で就業している者は、何らかの処遇の変化があったのだろうか。変化があったこととしては「責任ある仕事を任せられるようになった」がやや多いが、56%が「特に変化なし」と回答しており、大学院を修了したことが自動的に処遇の変化に結び付くわけではない。

表 12. 大学院修了後の処遇の変化 (％、いくつでも選択)

	変化有
経営部門に配置	12.2
希望の部署に配置転換	8.8
人事評価での加点	3.9
昇進・昇給	12.4
給与や手当に反映	4.1
責任ある仕事を任せられるようになった	19.3
特に変化なし	55.9

しかし、仕事をする上での大学院の効用は認めており、それを職位別にみると表 11 に示したように、全体的に「活かしている」とする者は「活かしていない」を大きく凌駕しており、大学院での学習は仕事の上でも効用があると認識されている。職位が高い役員や経営者、部課長は「習得した内容を活かせるポジション・役割で働いている」とする者が多く、それより下の係長や主任、一般社員・職員は「普段の業務で習得した内容・能力を活かしている」とする者が多い。また、一般社員・職員「あまり活かしていない」とする者がやや多く、職位が高いほど大学院での学習内容の効用を感じる人が多いようだ。

表 13. 現在の職位別の大学院での学習の活用度

	習得した内容を 活かせる部署・部 門で働いている	習得した内容を活かせる ポジション・役割で働いて いる	普通の業務で習得 した内容・能力を活か せている	あまり活か せていな い	全く活か せていな い	合計
役員、経営者	28.4	50.8	16.8	3.6	0.5	100.0(197)
課長、部長	28.9	35.2	22.0	10.7	3.1	100.0(318)
係長、主任	27.1	24.9	33.7	10.5	3.9	100.0(181)
一般社員・職員	28.4	15.6	37.6	14.7	3.7	100.0(218)
個人事業主	24.2	27.3	27.3	18.2	3.0	100.0(66)

p < .001, v = 151

他方で、給与面での変化をみれば、表 14 に示したように、大学院進学前後で就業先に変化がない者に関しては、基本的に給与の変化もない。給与の変化があるのは、転職や起業であり、給与が上昇した者は 56%にのぼる。しかしながら、給与がさがった者も 23%おり、転職・起業のリスクは大きい。新規就職の多くは、就業経験のない者が就業したことによって給与を得るようになったことを意味するが、他方で、大学院に進学することで退職し、その後に就職した者も含み、そのなかに給与が下がった者がいると思われる。

これらをみるに、大学院への進学・修了が必ずしも給与面で上昇につながっていない状況を確認することができる。

表 14. 大学院修了後の給与の変化 (%)

	大幅に Up	やや Up	変化なし	Down	計
同一勤務先	6.4	23.9	68.5	1.2	100.0(590)
転職・起業	32.6	23.4	20.5	23.4	100.0(273)
新規就職	52.8	22.6	7.5	17.0	100.0(53)

(6) まとめと考察

これらの分析結果をまとめよう。

第1に、経営系大学院の修了者は、大学の学部卒業直後に進学する者から 50 代で進学する者まで多岐にわたる。これは日本の雇用システムにおいて MBA 取得者が経営管理者層に処遇されるというような制度を確立していないために、新卒から 50 代以上までのさまざまな年齢において、それぞれの自らの成長機会を経営系大学院に見いだして進学するという機会を提供することになっているからであろう。企業派遣等では採用後 10 年程度ぐらいの 30 代半ばが中心になっているが、それ以外は多様な年齢分布であるのが、日本の特徴と言ってよい。

第2に、修了生の進学動機は年代≒勤務年数≒職階によって異なる。29 歳以下の若年層は、「学位取得のため」、「就職・転職のため」、「国際的なネットワークを得

るため」など個人のステップアップとして、30歳代から40歳代前半の中堅層は、「人的なネットワークを得るため」や「企業経営に必要な一通りの理論や知識を獲得するため」、「実践的な知識を得るため」、50歳代以降になると、再び、「特定分野の専門的な知識を得るため」、「先端的な専門知識を得るため」、「学位取得のため」などが相対的に多い。

第3に、進学動機が年代によって異なるように、年代によって習得度に差があるか否かという点、おおむね差異が見られない。例外的には、「組織マネジメント力」に関しては年代が高くなるほど、逆に「異文化対応力」は年代の若い方が習得できたとする者が多い。ここから、大学院での学習が、属性による差異を解消し、どのような者にとっても同様に能力の獲得をもたらしていることが推測される。

第4に、経営系大学院で学んだことが、全体的に「活かしている」とする者は多く、大学院での学習は仕事の上でも効用があると認識されている。職位が高い役員や経営者、部課長は「習得した内容を活かせるポジション・役割で働いている」とする者が多く、それより下の係長や主任、一般社員・職員は「普段の業務で習得した内容・能力を活かしている」とする者が多い。

第5に、就業しつつ大学院を修了した多くにとって、とりわけ30代後半以降になると、就学経験が新たなキャリアの展開に結びつくわけでも、同一企業内での各種の処遇の変化に結びつくわけでもないことが明らかになった。しかしながら、こうした外的条件の変化がないにもかかわらず、大学院を修了したことで、それを活かせる状況で勤務できていることに個人的に満足していることがうかがえる。

そうしたなか、就業経験のない者を多く含んでの若い世代は、国際的に活躍することを目的として大学院に進学し、他の年代と比較して転職も多く、その結果として給与の上昇もあった。

これらの分析結果から、今後の経営系大学院の方向性として、つぎのような課題が提示される。まず、日本の雇用システムの状態に対応して、従来のように、多様な年齢、就業経験、進学動機を持つものに対して、それぞれの学習機会、個人的達成感を与える場としてより機能していくように改善していくことである。つぎに、多様な層をそのまま受け入れる状況をあらためて、市場セグメントごとに異なる教育プログラムを提供する、すなわち、若い世代に焦点をあて国際志向の教育を充実させて日本の労働市場の流動性を高めることを促進すること、執行役員等の上級経営管理者育成・支援のための、いわゆるEMBA(Executive MBA)を別途提供することも新たな機能として考慮してもよいのではないかと考える⁴。

¹ 国内の経営系専門職大学院 32 研究科、経営系大学院 108 研究科(経営系の学位を付与する大学院研究科を対象)を対象に、修了生へのアンケートを依頼(2016年)。修了生はインターネット上の回答フォームにアクセスして回答。母数は不明だが、1067件の回答を得た。詳細は、当該事業の報告書『国内外の経営系大学院及び修了生の実態並びに産業界の経営系大学院に対するニーズ等に関する調査』

(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiel_dfile/2017/04/20/1384497_1.pdf)を参照のこと。

- ² 勤務年数が就学直前、年代が大学院修了時であり、大半はここに2年間の差があるが、ここではおおよその傾向をみることを目的であるため、その差を考慮しない。
- ³ 吉田 文編著(2015)『「再」取得学歴を問う』東信堂において、年代によって進学動機やその効用の認識において差異があることが明らかにされており、ここでもその観点から分析を行う。
- ⁴ 本セクションで示したのは、大学院修了者の年代を中心とした個人属性からの分析であるが、修了者の環境的要因(企業規模や業種)による差異も検討した。その結果、企業規模や業種による進学動機、学習状況などの差異はほとんどなく、大学院への進学を促進する要因として個人属性の考慮がより重要ということができよう。