

高等教育と人材育成：「30歳社会的成人」と「大学教育の遅効性」

吉本, 圭一
九州大学人間環境学研究院：助教授：教育社会学

<https://hdl.handle.net/2324/12418>

出版情報：高等教育研究紀要. 19, pp.245-261, 2004-03-31. Institute for Higher Education
バージョン：
権利関係：



20. 高等教育と人材育成

—「30歳社会的成人」と「大学教育の遅効性」—

吉 本 圭 一

はじめに

大学教育改善への社会的な関心が高まっている。しかし、大学教育はいま改善の道を邁進しているのか、それとも混迷の渦中にあるのか、立場によって評価は180度異なるように思われる。とくに、経済社会からは、若者のフリーター論と絡めて、エンプロイヤビリティ（雇用可能能力）の育成に関する大学の努力を求める声高なメッセージが聞こえてくる。他方では、高校までの基礎学力の現状に照らして、教養教育の改善についての取組みの重要性も多く論じられている。いろいろな改革方法論を取り入れるということについて全否定の議論はなさそうだが、だからといって、あらゆる取組みに手を出すことが教育の体系として適切なのかどうか、その全体的な方向性を見定めきれないままで走り出しているというのが現状ではないのだろうか。

こうした教育改革は、いったい大卒者の人材育成にとってどのような意味をもつのだろうか。このことを考えるためには、まず、日本的な大卒人材育成の過程で大学教育がこれまでどんな役割を果たしてきたのかを確認しておくことが重要である。本稿では、著者たちがこれまで企画・実施してきた、大卒者の追跡調査・国際比較調査のデータをもとに、日本的な人材育成の特質と、それをふまえた大学教育のあり方について考察を行いたい。

(1)「大学教育の空洞化」と「若者の未成熟」

大学がいま教育改革を求められ批判されている問題状況を2点に要約すれば、「大学教育の空洞化」と「若者の未成熟」である。

第1の「大学教育の空洞化」というのは、大学で社会的に適切な学習がなされていないという批判である。それは、「大学教育が職業生活においては役に立たない」、「役に立たなくとも何ら問題ない」という仮説と関連している。戦後の日本では、学生、教員、企業の三者の暗黙の共同謀議によって、こうした仮説が暗黙の合意を得ていた。もちろん、「学歴」を得ることが「職業上の成功」の鍵であるといういわゆる「学歴社会」命題が、それと表裏をなす形で相互に補強し合っていた。

大企業は、企業内での特殊訓練を発達させてきた結果、「〇〇会社人」へと教化していく際に「大学で学んだことは忘れろ」というフレーズを有効に使おうとして、浮き世離れた大学人とその授業というように戯画化して批判するのを常とした。これに対して、大学入学までの受験戦争に疲れた学生は、卒業後に待ち受ける企業での長期にわたる「労働」で搾り取られる前に、最後の「執行猶予期間」を謳歌しようとする。そして、これに大学の教員が素直に応える、「大学教育は企業で働くためのものではない」と。こうして、教員の研究素材がそのまま板書、口述され授業が成立する。学生は教室から逃げだし、期

末の試験場だけが盛況となる。ふたたび企業からみれば、そんな授業で学んだことはたかがしれているし、成績評価だってあてにはならない。こうなれば「入学時の偏差値」の方が、同世代一斉競争による客観的な成果であり、選抜尺度としての信頼性が高いと考える。かくして「採用における学歴主義」が正当化されてきたのである。

ところが、1990年代以後、それまで日本社会の中で整合的な位置を得ていた三者の共同謀議による「空洞化した大学教育」が批判的となっている。直接には、グローバル化などに伴う競争的環境のもとで日本の経営の見直しが進んでいったためである。企業は学卒者の訓練費用を節約していこうとして、それが企業社会に役立つ大学教育改革を求めることにつながっている。日経連(1995)が提示した三層分化した雇用モデルも、そうした長期能力育成型の基幹雇用の規模を限定し、むしろ専門能力活用型や非正規雇用の拡大方針を示したものである。ただしそれは結局、企業自身がもうひとつの問題状況である「若者の未成熟」にかかるフリーター増加の客観条件を提供しているという面も見落とせないところである。

さて、第2の「若者の未成熟」というのは、1990年代後半から大学卒業後の無業や、「フリーター」の増加が注目されるようになった。またその延長として、両親に依存した「パラサイト・シングル」問題(山田 1999)もクローズアップされてきた。ただし、こうした職業への移行に関わる亀裂は、バブル崩壊以前からもともと存在しており、若年者の中退者や、学校卒業直後の無業者が1990年の中卒コーホートでも、つまり移行システムの完成段階において同年代の4分の1存在している。問題は、そうした移行システムの亀裂に目を向け、諸外国のようなセーフティーネットの

方法論を開発してこなかったことである(吉本 1998)。

(2) 問題の再構成

さて、こうした「大学教育の空洞化」と「若年者の未成熟・移行困難」は、単に声高に否定されるべき問題現象とだけはいきれない。つまり、「空洞化」した大学教育の中に未成熟な若者を放置していたということは、実は結果として学生が、自分自身で将来の課題を模索し、自由に自主的な活動で埋めていくための環境を提供したということでもある。また、未熟な若者を大学卒業直後に採用してきたことは、企業社会がそうした彼らを真剣に受けとめ、長期にわたる「成熟」のシステムを構築して対応してきたことを意味している。そうすると、そういう「成熟」を経たときに、それまで「空洞」と思われた大学生活における学習やさまじまの経験が、あるいはまた異なって見えてくるのではないだろうか。そこで本稿では、上記の二つの通説的問題認識に対置して、それらと表裏をなす次の二つの仮説、「30歳社会的自立仮説」と「大学教育の遅効性仮説」を提起していきたい。

①「30歳社会的成人」仮説

現代日本では社会的な自立にいたるまでの「青年期」が長期化しているが、それは日本だけの問題ではない。多くの先進諸国で、20歳代前半まで高等教育在籍者の比率が上昇し、これらと関連して、高等教育に対する私的受益者負担の考え方が強くなり、また結婚・出産年齢が上昇する。親の影響から離れて経済的・社会的に自立する時期が遅くなることは、そうした社会変化の自然な成り行きともいえる(Jones and Wallace 1992)。そこで、OECD(2000)では、日本をふくむ14カ国の国際比較を通して、市民性の獲得に関連した「社会的な包含性と排他性」、アカデミックな学習と職業的な学習の統合、中等教育から生

涯教育までの資格制度の統合、などが「移行」問題として論じられたのである。

また、20歳代後半までの年齢段階というのは、「市民性」に関わる試行錯誤段階であるにとどまらず、大卒者が職業的な「一人前」になるまでの試行錯誤段階として把握される必要がある。日本の大卒者の場合、卒業時には「訓練可能性」をもとに配属されて、初期的なキャリアをスタートさせている以上、一定の幅と深さをもった「専門的熟練」を形成するまでには、OJTやジョブ・ローテーションなど一定のより長期にわたる時間と経験を必要とする。つまり、本稿で検討する「30歳社会的成人仮説」は、「而立＝学問的見識を確立する、一生の進路を決める」という古典的学問スーパースターの世界だけでなく、また現代の「パラサイト」型の若者の社会的自立問題だけでなく、企業社会でのいわゆる日本の経営のもとでの大卒ホワイトカラーが「一人前」になるまでの、初期キャリア形成の問題に適用しうるのである。

日本の「熟練」を論じてきた小池和男ら(1991)は、多くの企業の大卒ホワイトカラーについて、「15年程度の初期キャリアの第一期」があることを明らかにしている。これは欧米との比較でいえば、「長期の訓練と遅い選抜・昇進」モデルとして論じられた¹⁾。その後、小池・猪木(2002)は、この一定範囲の部署で形成される熟練仮説を拡張し、国際的にも普遍性があるという仮説で国際比較を展開している。ただし、その結果は、アメリカや英国ではそうした熟練形成が明らかになっているが、ドイツの事例分析は、この点からみて不徹底に終わっている。しかし、このことは、大卒ホワイトカラーが「一人前」になるまでに一定の初期キャリア段階があるという仮説を否定するものではなく、むしろ、このドイツの例外状況こそ、「30歳社会的成人

仮説を設定することで説明可能なのである。

つまり、各国の大卒ホワイトカラーは30歳前後まで、「一人前」のホワイトカラーの前段階としての初期キャリア段階を経験すると仮定すると、すべてが整合的に解釈できる。

ドイツなどのように大卒者の卒業年齢の高い国では、卒業から30歳までの「一人前」までの期間が短く、卒業時には「専門的能力」をもとに職場へ配置される。そこでは、高等教育段階での専門教育が、管理的なポジションや専門職業的な準備に直結するものとして位置づけられているが、若者は、それだけに、そうした専門への集中に向けての試行錯誤を、その卒業前に行うことになる。大学入学前あるいは在学中に、あるいは大学を長期的に離れるなどして、職業経験や訓練だけでなく、ボランティア・兵役、その他さまざまな青年期にかかる私的生活を経験して、結果的に長期間の大学在籍となるのは、そうした試行錯誤の過程がそこにあるからである。

他方、日本で丹念な企業内での熟練形成のプロセスがあるとすれば、それは、「大学教育の空洞化」で入職時に適切な熟練にいたらないまま若い新卒者が企業に入ってくるからでもある。しかしそれは、まさしく「青年期の長期化と社会的自立問題」という先進諸国に共通する問題状況を先取りして、企業社会がそれに対応してきた結果ともいえるのであろう。つまり、日欧比較調査から、「長い初期キャリア形成と遅い昇進」という日本固有の特徴とみられるものが、「30歳社会的成人仮説」の方を前提として考えれば、日本では企業等での初期キャリアがその「成人」までの成熟過程に位置しており、欧州大陸諸国では高等教育段階がそこに位置づけられるということなのである。

②「大学教育の遅効性」仮説

高等教育研究においては、Bowen(1977)

は、高等教育の個人的な効用とともに社会的な効用を重層的に把握する必要性を指摘している。また Mogan, Brennan and Teichler (1996, p. 19) は、「高等教育から職業への移行に関する研究結果は、職業キャリアの開始期の差異がどのように長期的なキャリアへ影響しているのかということが分からなければ、極端な過剰解釈がなされてしまう」と、長期的な効果(キャリア効果)の重要性を強調している。

本稿で、「大学教育の遅効性」というのは、大学教育の効果というのが卒業直後ではまだ潜在的なものであり、初期キャリアの進展にともなって教育の成果が顕在化するということである。そもそも、教育というものの基本的な思想は、「持続的な効果」(Hymann, Wright and Reed 1975)にある。もちろん、現実には知識主導経済の発展につれて、過去の知識が流行遅れになる速度は加速化してきており、知識の陳腐化と効用の持続性がどうバランスするのが注目される。この点で、かつての東京大学総長の南原繁は、卒業生に向けて「教育というものは、学校で学んだことを悉く忘れた後に残っているものである」(南原 1969, p. 147)というメッセージを送っている。このメッセージ自体が、データによって検証されるべき仮説となるのである。高等教育から職業生活の対応性に関する「遅効的な効果」というのは、大卒者のキャリア初期段階で大学教育との対応性が弱く、さらに時とともに個別の大学知識は時代遅れになるとしても、キャリアを形成し適切な職業的役割を得たときに、その時こそ適切に活用できる知識や能力があり、総合的にみて時とともに大学教育と職業との対応性が強くなるということである(吉本 1999, 2002)。

(3) 大卒者の追跡研究の必要性

本稿では、大学卒業生の調査データをもと

に上記の仮説の検討を行うが、わが国で蓄積の乏しいこうした研究方法論の重要性について、ここで言及しておきたい。

1991年の設置基準の大綱化に始まる大学評価の展開のなかで、評価対象が研究から教育へ、改革・改善行動の実施からその成果へと広がり、今日では「大学教育の成果」をどう評価するのかという点に関心を集めるようになってきた。この点で、専門教育の評価と一般教育あるいは教養教育の評価とで評価の枠組みがどう異なるのか、議論は必ずしも多くはないが、異なる枠組みが必要なことは間違いないであろう。

そして、日本の大学教育は、館(2000)、市川(1998)などの論じているように、一部の専攻分野をのぞいて直接に職業と対応しておらず、あるいは学術的な専門教育を施しているという場合にも、それは、基本的に普通教育として位置づけられるべき性格のものであり、あるいは教養教育(リベラル・エデュケーション)と呼ぶこともできよう。この場合、卒業時までには何かの学習成果を達成したこと、最終的に目標となる「成果」とは一対一で対応するとは限らない。評価は、卒業時点では困難であり、卒業後一定期間を経てから行わないと明らかにできないわけである。

卒業後の調査を通して教育の成果を評価するというのは、とくに「普通教育」ないし「教養教育」の評価を行う場合に決定的に重要な方法論と考えられるのである。ところが、これまで、日本ではきわめて一斉に進学し、間断なくキャリアを迎えることを前提として社会システムが発達したため、入口と出口に関する学校基本調査等の統計が発達し、卒業生を一定の時間の後に調査するという研究に乏しいのである。これに対して、欧米には、学校から職業への移行について追跡調査を行なっている事例が多くある。それらは、英国や

フランスなどのように、現実の学校から社会への移行にさまざまな問題状況があり、そのためにどのように学校から職業生活へ移行するのかを調査することへの関心が発達したのである。わが国でも、いま円滑で間断のない移行を前提とした調査ではもはや実態を適切に把握しきれない現実が生じており、教育の効用の検討という観点からも、そうした調査が必要となっているのである。

1. 方 法

(1) 調査の概要

本稿では、1990年代に、著者が研究主査として企画に関わり、日本労働研究機構ならびに九州大学教育社会学研究室が実施した二つの大卒調査のデータを用いる。

ひとつは、1992年と1998年に日本労働研究機構で実施した同一の対象者に対する大卒追跡調査である。1992年には、35大学の卒業後1年目から10年目までの卒業者を調査し、20,355サンプルの有効回答を得た。第1回調査から6年後の1998年には、この対象者の中から安定期就職コーホート(卒業年度は1983, 84年度卒)とバブル期就職コーホート(1989, 90, 91年度卒)を抽出して、第2回調査(追跡調査)を実施した。有効回答は1,288サンプルとなっている。この調査結果は、日本労働研究機構(1995, 1999)、などで報告されている。

もうひとつは、1998年～1999年にかけて日欧12カ国で実施した大卒比較調査である。研究全体はウルリッヒ・タイヒラー教授がコーディネーターとなり、日本側コーディネーターを筆者が担当し、日本労働研究機構と九州大学教育社会学研究室で調査実施したものである。有効サンプルは、12カ国の1994年度卒の第一学位取得者36,697名、および日本とオランダの、1987年度～1991年度の第一学位取得者5,308名である。この調査結果について

は、公式報告書がTeichler(2000)であり、また日本側では、日本労働研究機構(2001, 2003)、吉本(2001)、Yoshimoto(2002)などで結果が検討されている。この日欧調査について、二つのコーホートの比較分析が可能であるという点で、また日本の訓練可能性型の大学教育と、オランダの職業準備的な専門教育としての高等教育という対比の点で、とくに、日蘭の比較を中心に据える。

(2) 検討の手順

まず、第1に、日本の「大学教育の空洞化」論にかかわる実態を、学習時間と就業経験時間、その量と質の面から検討する。そして、大学知識の職場での有用性について卒業生の評価をもとに検討する。ここで、同一対象者の複数時点での評価、卒業年齢の異なる日欧諸国間の比較、同一時点での異なるコーホート間の比較を行い、「有用性」に関して、学位というタテ軸と専門分野というヨコ軸を組み合わせて検討していきたい。ここで具体的に検討するのは、以下のような仮説である。

- ①職業的な専門教育を行わない日本では、職業的な専門教育を重視する国と比較して、学生の学習時間は少なく、また、大学までに獲得した知識技術等を卒業後に活用している比率は低いのではないかと……「大学教育の空洞化」説。
- ②他方、大学卒業から30歳までの期間の長い日本では、短い国と比較して、卒業直後には大学知識の有用性が低く、しかしその後の経験を通して有用性が高まるのではないかと……「大学教育の遅効性」説。

2. 「大学教育の空洞化」問題をどう認識するか?

(1) 学習時間の実態

大学審議会(1998)も、大学生が適切な学習

時間を確保しておらず、設置基準の設定と乖離していることについて、文部省調査「大学改革の今後の課題についての調査研究報告書」(1995)をもとに指摘している²⁾。ただし、では、残りの時間に大学生は何をしているのか、それをどう評価するのかとなると、そこに言及がなされていない。

(2) 学生アルバイトの規模

大学生の活動のなかの重要な部分として、アルバイトがある。総務省「平成14年就業構造基本調査」をもとに推計³⁾すれば、高等教育段階の在学者が423万人、その中で、高等教育に在学しながら「仕事が従の有業者」すなわち学生アルバイトは、122万人(28.8%)と推計(高校生アルバイトはそれ以外の20万人)できる。この学生アルバイトは、主婦などをふくめた「仕事が従の有業者」全体のうちの13.7%を占めているのである。

学生のアルバイトについては、文部科学省や生協連合会等も、その収入額について経済的な関心から調査しているが、就業時間数について直接調査しているものは限られている。文部科学省『平成14年学生生活調査』によれば、大学生は収入の17.5%にあたる376,100円のアルバイト収入を得ているが、これをかりに時給800円で逆算すれば、平均的に470時間のアルバイト時間⁴⁾となる。しかし、アルバイトの教育的な功罪などについてはほとんど論じられてこなかった。

(3) 日欧比較にみる学習時間と就業経験時間

そこで、日欧比較調査での卒業生から得られたさまざまな学生生活時間の回答を、比較分析をしてみよう。表1から、日本の学卒者の年間総学習時間は900時間と推定される。これは、オランダと比較した場合、日本の学卒者はオランダの学卒者より、学期中の学習時間は長いが、学期中以外が短いために、年間を通してみれば学習時間が約100時間短い

結果になっている。先の大学審議会の答申から推計するよりは少し長い学習時間になっているが、これとても、設置基準の制度設計を下回っていることは間違いない。

反対に、日本の学卒者の年間総就業時間は750時間であり、オランダの500時間よりも5割ほど長い。つまり、オランダと比べて、日本の学卒者は、就業時間が長く、学習時間が短い。ここで留意しておきたいのは、オランダの学生の就業体験・経験が仕事のための学習時間として認識され、日本ではそれが学習時間ではなく訓練的な意味のない労働として認識されている可能性があるということである。なお、両国内での分散をみると、専攻分野間で大きな違いがある。日蘭ともに、医療分野の学卒者は他の専攻分野、とくに経営学・経済学分野に比べて、就業時間が少なく、学習時間が長い。

ただ、ここで就業時間が長いことは、単に「大学教育の空洞化」を助長しているといった否定的な面からだけ把握されるべきではない。就業経験の質をみておく必要がある。つまり、在学中に経験したアルバイトやインターンシップをふくんだ就業体験が、大学での学習内容とどう関連しているのかという点である。

日欧調査の回答をみると、日本の大卒者でも、在学中の就業経験・体験が「大学での学習内容と関連している」と回答した者が18.6%ある。他方、オランダの大卒では27.1%、そして高等職業教育カレッジ(HBO)卒の場合には35.0%に達している。

また、両国内での差異も興味深いところである。日本では、下位ランクの大学卒業者ほど、上位ランクの卒業者と比較して専攻分野に関連した就業経験・体験をしているのに対して、オランダの大学卒業者の場合、逆に、上位ランクの機関・専攻分野の卒業者の方が、

表1 在学中の1年間あたりの総学習時間と総就業経験時間(1995年卒業コーホート) (時間)

		学習時間			就業経験時間		
		日 本	オランダ		日 本	オランダ	
		大 学	大 学	HBO	大 学	大 学	HBO
機関別計	平均値	887.1	1012.7	1066.4	750.5	487.5	486.4
	標準偏差	450.1	439.8	469.3	537.3	448.4	486.1
	対象数(n)	2,946	1,126	1,686	2,946	1,126	1,686
高等教育機関の選抜度別		***			***	***	
	上位ランク	864.1	1141.0	1148.8	661.5	372.2	472.9
	中位ランク	880.2	975.9	1055.5	779.6	517.2	490.8
	下位ランク	846.1	969.1	1052.9	796.9	529.8	487.2
専攻分野別		***		***	***	***	***
	人文科学分野	947.8	1073.4	1299.7	706.6	492.2	391.7
	法学分野	817.4	887.5	—	882.8	617.3	—
	経営学・経済学分野	740.4	992.3	1035.8	906.8	502.8	528.6
	自然科学分野	968.3	1210.1	—	690.1	344.2	—
	工学分野	937.9	1113.4	1130.0	723.4	335.0	443.5
	医療分野	1142.5	1118.4	1102.3	448.6	439.3	388.3

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

注1) 学期中・学期中以外の1週間の学習時間は、最大50時間として算出した。学期中の最大が50時間、学期中以外の最大を60時間として、1週間の在学中の就業体験の時間を算出した。

2) 学期中を30週、学期中以外を20週として、年間の総学習時間、総就業経験時間を算出した。

3) 専攻分野については、11分野(教育、人文科学、法学、経営学・経済学、社会福祉学、社会科学、自然科学、工学、農学、医療、その他)の中でサンプル数の多いセルを表示した(「—」はサンプル数が少ないもの)。

4) 選抜度別および専攻分野間での平均値の差について、F検定を行った。

資料出所：吉本・山田(2003)表5-5(80頁)より作成。

下位ランクと比べて、専攻分野に関連した就業体験をより多く経験しているのである。

3. 大学教育知識とコンピテンシー

(1) 日本の大学教育はやっぱり役に立たない？

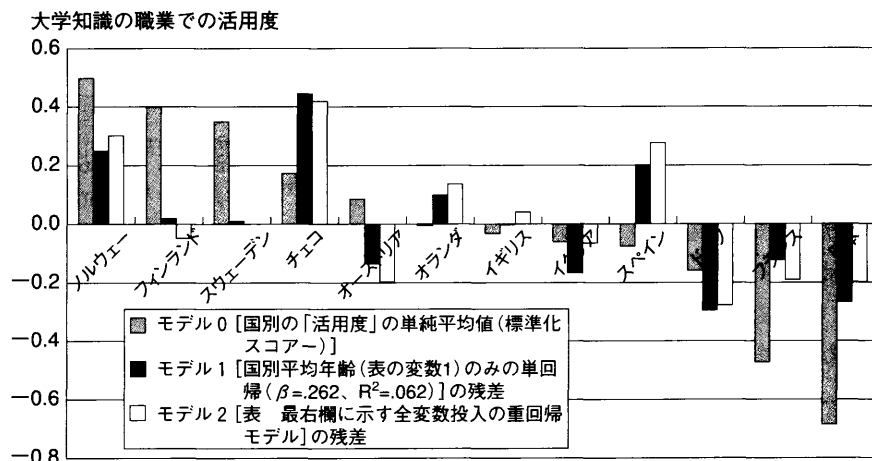
客観的な学習時間という点で、日本の大学教育が「空洞化」といわざるをえない状況にあることが明らかになった。それでは、「大学教育の空洞化」を測るもうひとつの指標として、卒業生からみて大学教育が役に立ったかどうか、その評価をみていこう。「大学卒業時点までに獲得した知識・技術」を職業でどう活用しているのか、「大学知識の活用度」を日欧で比較したものが図1である。図1の

各国の3組の棒グラフの一番左の棒グラフ(モデル0と表示)が、「活用度」の素点である。確かに国ごとの「活用度」の平均値でみれば、図の左端のノルウェーを最高として、フィンランド、スウェーデン、……と続き、日本の活用度は日欧12カ国中の最下位である。役に立たない大学教育という結論がすぐにも出せそうである。

(2) 追跡調査で明らかになる大学教育の遅効性

しかし、日本の大学教育の有用性が低いという問題は、時間軸を導入することで、まったく異なった見方が可能になる。まず、日本単独で行なった大卒追跡調査の結果をみよう。一般に、教育を通して得た知識・技術は陳

図1 「大学知識の活用度」要因をめぐる日欧12カ国の比較



なり、「大学の知識・技術と関連する仕事をした」者が多くなっている。つまり、就業期間中を通して、大学教育で得た知識・技術が活用できる仕事に、より近づく形で多くの

腐化するものであり、大学での知識の直接的な関連性、有効性は低下すると考えるのが自然のように思われる。しかし、著者らが行った追跡調査の結果をみると、その傾向はむしろ逆であり、年齢とともに大学の知識・技術が不要な仕事を多く経験するようになるのではなく、年齢とともに大学教育の有用性が高まっている。

表2のように、まず、年齢の高いほど、つまり就職後の年数が多いほど「大学の知識・技術の不必要な仕事」を経験した者が少なく

大卒者が職業キャリアを形成している。

また、1983～84年卒業という「安定期就職世代」と、1989～91年卒業の「バブル就職世代」と、それぞれ、第1回調査と第2回調査(追跡)との間の6年間を比較すると、ここでも一貫した意識変化があり、大学教育が有効であるという方向での意識がより高まっている。とくに、女子における大学教育の「有用性の増加」は顕著なものがみられる。バブル期就職世代の卒業3～5年頃の大卒女子では、「大学で得た知識・技術と関連する仕事を経

表2 大卒追跡調査の結果に見る大学知識の有用性の変化

(%)

コーホート		「バブル就職世代」89-91年卒				「安定期就職世代」83-84年卒			
調査年 調査時の年齢		92年 25歳前後		98年 30歳代初め	(n)	92年 30歳代初め		98年 30歳代後半	(n)
大学の専門知識・技術が生かせる業務を経験してきた	計	32.3	<<	36.2	(1,260)	41.2	<<	46.3	(1,034)
	男	31.9		33.0	(612)	37.8		39.2	(645)
	女	32.7	<<	38.7	(648)	46.8	<	52.7	(389)
特に大学での知識や技術を必要としない業務を経験してきた	計	39.1		37.3	(1,260)	33.0		30.1	(1,034)
	男	38.7		36.9	(612)	34.7	>	29.9	(645)
	女	39.5		37.8	(648)	30.3		30.3	(389)

‘<’または‘>’は、 $p<.05$, ‘<<’または‘>>’は $p<.10$

注1) 設問は、職業キャリアに関する13項目の多重回答から2項目の回答をとりだしたもの。

2) 分析対象は、2つの調査時点でいずれも職業についており、キャリアに関する設問に回答した者。

3) 比率の差はt検定による。

資料出所：吉本(1999)図表III-2(146頁)より作成。

験してきた」と回答するのは32.7%にすぎないのに対して、その6年後には、年齢とともに「有用性」を意識している回答者が増え、38.7%までとなっている。さらに、安定就職世代の20歳代後半から30歳代半ばまでの6年間でも「大学教育の有用性認識」は高まっており、30歳代半ばでこの「有用性」支持率は52.7%となっている。

すなわち、年齢とともに、職業キャリアを蓄積することで、より大学の知識の有用性を認識するようになるという「大学教育の遅効性」の仮説がここに支持されるのである。

(3) 平均卒業年齢によって異なる大学教育の有用性

次に、先に比較した日欧調査で卒業年齢の違いに注目してみよう。日欧12カ国の国レベル、高等教育機関レベル、個人レベルの各説明変数を組み合わせて、「大学知識の職業での活用度」の重回帰分析を行なった。全体として興味ぶかい知見としては、すべての国で、「在学中の就業経験と学習内容の関連度」が高いほど、「大学知識の職業での活用度」が統計的に有意に高いことが検証された。また、もっとも説明力の大きいのは「専門的・管理的職業」であった。

そして、本稿で注目する「卒業時の平均年齢」も第3に規定力の大きい要因であった。

「大学卒業までの知識の職業での活用度」が、各国の平均卒業年齢によって有意に説明できるということは、個人レベルでの年齢要因とは別の、きわめて重要な意味をもっている⁵⁾。この図1から読みとれることは明瞭である。「モデル2」の15%の説明力のうち、6%は各国の平均卒業年齢レベルによって説明されるのであり、日本やフランスでの低い「活用度」は、実は、主として卒業生の年齢の若さによるものであると解釈できる。これらをコントロールすると、イタリア、オース

トリアだけでなく、「専門関連性」の代表格とみられてきたドイツとも同程度の「活用度」水準なのである。日本の大卒者も、年齢段階相応の意味では、大学知識を活用しているとみることができるのである。

(4) タテ方向・ヨコ方向での職業生活への対応性

大学教育の有用性を吟味していくと、それはタテ(垂直次元)とヨコ(水平次元)の2次元に分けてみるのが重要である。つまり、学歴と仕事のレベルとの対応というタテ方向と、仕事のタイプと専門分野との対応というヨコ方向の対応性である。

日欧調査では、タテ(垂直次元)の対応性については、「あなたの仕事環境(地位、職名、収入、職務など)を全体として考えると、あなたの仕事にもっともふさわしい学歴はどれくらいだと思いますか」という設問を用いた⁶⁾。

表3から明らかなことは、オランダの学卒者の方が、日本の学卒者に比べて、相対的に「学位の対応性」をより高く認識していることである。そして二つのコーホート間での「キャリア効果」に関連して、日本では、回答傾向に有意な差がみられた。年長コーホートでは、若年コーホートに比べて、対応性の評価が0.28ポイント高くなっている。

水平方向の対応性については、「現在の仕事をする上で、在学中の専攻分野はどの程度役に立っていますか」という設問をもちいた。表4は、5段階尺度での水平次元での対応性を平均点で示したものである。その結果、第1に、日本とオランダとで顕著な差異があり、オランダでは、日本よりも学卒者が専攻分野と仕事との対応性を高く評価している。第2に、コーホート間の差異性をみると、日本の学卒者で、年齢が高いほどヨコ(水平次元)での対応性が強く評価されるという傾向がみら

表3 学位と現在の仕事との対応(タテ方向)

		日 本		オランダ			
		大卒3年	大卒8~10年	大卒3年	大卒7年	HBO卒3年	HBO卒7年
機関別計	平均値	2.66	< 2.94	2.92	< 3.06	2.90	< 2.99
	標準偏差	0.82	0.76	0.72	0.78	0.63	0.60
	対象数(n)	(2,584)	(1,705)	(1,113)	(803)	(1,652)	(1,206)
高等教育機関の選抜度		***	***	***	***		**
上位ランク		2.79	< 3.11	3.05	3.11	2.89	2.95
中位ランク		2.66	< 2.96	2.93	< 3.16	2.89	2.93
下位ランク		2.50	< 2.71	2.82	2.93	2.90	< 3.05
専攻分野別		***	***	***		***	***
人文科学分野		2.53	< 2.83	2.60	2.74	2.72	2.89
法学分野		2.59	< 2.85	3.03	3.06	—	—
経営学・経済学分野		2.40	2.35	2.91	< 3.07	2.95	< 3.17
自然科学分野		2.87	< 3.27	3.02	2.99	—	—
工学分野		2.78	< 3.06	2.83	< 3.02	2.96	< 3.15
医療分野		3.15	< 3.39	3.41	< 3.74	2.89	2.98

F 検定: * p<.05 ** p<.01 *** p<.001, t 検定: ' < ' または ' > ' p<.05

注1) 学位の垂直方向の対応性: 「卒業した学位よりも高いレベル=1」「卒業した学位と同等のレベル=2」「卒業した学位よりも低いレベル=3」「高等教育レベル以下=4」

2) 調査時点で仕事をしている学卒者のみを分析対象とした。

3) 専攻分野については、11分野(教育、人文科学、法学、経営学・経済学、社会福祉学、社会科学、自然科学、工学、農学、医療、その他)の中でサンプル数の多いセルを表示した('—'はサンプル数が少ないもの)。

4) 高等教育機関の選抜度間、および専攻分野間の平均値の差の検定は、F 検定による。コーホート間の平均値の差に対しては、t 検定による。

資料出所: 吉本・山田(2003)表5-7(91頁)より作成。

れた。日本の年長コーホートは、在学中の専攻分野で獲得した知識、技術、能力のレベルが卒業後に改善することで、若年コーホートより職業キャリアの対応性がより強く意識されているのである。

すなわち垂直次元、水平次元いずれも、本調査データは「キャリア効果」、とくに「遅効的な効果」仮説を支持していることが明らかになった。この「キャリア効果」は水平次元よりも、垂直次元の対応性に関して、より明確にあらわれていた。すなわち、データには一貫した傾向があり、オランダでは、大学は高等職業教育カレッジと比べて垂直方向の対応性が高く、高等職業教育カレッジは大学と比べて水平方向の対応性が高いことが明らかになった。また、日本では、上位ランクの

大学・学部出身者は他と比較して職業キャリアにおける垂直次元での対応性が高く、下位ランクの大学・学部出身者は他と比べて、入職初期段階で水平方向の対応性が高いことがわかった。

上述のタテ・ヨコ方向での高等教育の有用性に関して、重回帰分析によって各要因の影響力の相対的な強度を検討した結果が表5である。ここでは、独立変数には「属性・現職」「卒業後の経験」「機関特性」「カリキュラム特性」「学生生活」という五つの変数群を取り上げた。属性変数には性別・年齢・現職を、卒業後の経験に関する変数は「卒業後の経過年数」を、機関特性については高等教育機関のタイプや選抜度を、カリキュラム特性としては、11カテゴリーの専攻分野と、2

表4 在学中の専攻分野と現在の仕事との対応(ヨコ方向)

		日 本		オランダ			
		大卒3年	大卒8~10年	大卒3年	大卒7年	HBO卒3年	HBO卒7年
機関別計	平均値	3.18	< 3.37	3.84	3.93	3.95	3.97
	標準偏差	1.41	1.37	1.06	1.02	0.98	0.98
	対象数(n)	(2,735)	(1,800)	(1,115)	(805)	(1,652)	(1,201)
高等教育機関の選抜度		*		***			
上位ランク		3.14	< 3.49	4.05	3.99	3.99	4.02
中位ランク		3.18	< 3.38	3.85	3.98	3.95	3.98
下位ランク		3.22	3.23	3.70	3.85	3.94	3.95
専攻分野別		***	***	***	***	***	***
人文科学分野		3.02	< 3.31	3.28	< 3.58	3.82	4.03
法学分野		3.03	3.16	4.25	4.08	—	—
経営学・経済学分野		2.88	2.82	3.78	3.93	3.73	3.78
自然科学分野		3.08	3.30	3.92	3.67	—	—
工学分野		3.55	3.58	3.94	3.96	3.99	3.88
医療分野		4.59	4.68	4.47	4.68	4.28	4.28

F 検定: * $p < .05$, T 検定: ' < ' または ' > ' $p < .05$

注1) 専攻分野の水平方向の対応性: 5段階尺度: 非常に対応している=5, まったく対応していない=1

2) 調査時点で仕事をしている学卒者のみを分析対象とした。

3) 専攻分野については, 11分野(教育, 人文科学, 法学, 経営学・経済学, 社会福祉学, 社会科学, 自然科学, 工学, 農学, 医療, その他)の中でサンプル数の多いセルを表示した('—'はサンプル数が少ないもの)。

4) 選抜度別および専攻分野間での平均値の差について, F 検定を行なった。コーホート間の平均値の差に対しては, T 検定を行なった。

資料出所: 吉本・山田(2003)表5-8(93頁)より作成。

因子のカリキュラム特性・教育条件⁷⁾を, 学生生活の変数は, 年間の「総学習時間」と「総労働時間」, 「専攻分野と対応した在学中の就業体験の有無」をとりあげた⁸⁾。

結果は, 表5の通り, コーホート間での「キャリア効果」に注目すると, 日蘭の垂直次元での対応性については, 有意な「キャリア効果」が存在し, 日本の方がオランダよりも大きい効果がみられた。なお, 両国内での「卒業時の年齢」については負の係数があり, キャリア効果が若年卒業者にとってより大きいこと, つまり若年学卒者ほど, 長期的な初期キャリアに対応すべく「訓練の可能な」学卒者として認識されることが明らかになった。

カリキュラム特性については, アカデミック志向がタテ方向での対応性, 職業教育志向がヨコ方向での対応性に影響していることが

わかった。ここでは, それと同時に興味深い点として, アカデミック志向がヨコ方向での対応性に対してもプラスの効果をもち, 職業教育志向がタテ方向でのプラス効果をもっていった。

すなわち, これらの結果は, カリキュラムの志向性がどのようなものであっても, 一定の明確な志向性のもとでカリキュラムが編成されていれば, それが結果的に, 卒業生に高等教育とタテ・ヨコ両面で対応した職業キャリアの形成に向かわせることを示しているであろう。

また, 学生生活や経験の教育効果についてみると, 就業体験が大学の専門分野と対応しているかどうか, 重要であることがわかった。また, 日本の学卒者では, 学習時間の多さもタテ・ヨコの対応性に有意に関連してい

表5 学位(タテ)／専攻分野(ヨコ)と現在の仕事との対応性に関する重回帰分析結果

	日 本		オランダ	
	学 位	専攻分野	学 位	専攻分野
定数	***	***	***	***
①属性・現職				
性別	0.111***	0.040*	0.059***	0.003
調査時の年齢(卒業時の年齢に対応)	-0.011	0.010	-0.073***	-0.018
現在の仕事				
管理的な職業、専門的な職業	0.248***	0.253***	0.264***	0.106***
サービス・販売職	-0.062***	-0.070***	-0.167***	-0.077***
②キャリア				
卒業後の経過年数	0.085***	0.013	0.056***	-0.003
③高等教育機関				
高等教育機関のタイプ	0.086***	0.047**	-0.035*	-0.049**
高等教育機関の選抜度	0.059***	-0.025	0.022	0.033*
④カリキュラム				
専攻分野				
教育学分野	0.046	0.035	-0.020	0.237***
人文科学分野	0.049	0.004	-0.064**	0.056*
法学分野	0.066	0.062	0.030	0.169***
経営学・経済学分野	-0.017	0.005	0.065*	0.143***
社会福祉学分野	0.040	0.028	-0.016	0.142***
社会科学分野	0.051	-0.031	-0.048	0.048
自然科学分野	0.080*	-0.034	0.005	0.065**
工学分野	0.068	0.056	0.004	0.165***
農学分野	0.083***	0.044	0.035	0.093***
医療分野	0.138***	0.181***	0.128***	0.295***
カリキュラムの志向性				
アカデミック志向	0.050**	0.044**	—	—
職業教育志向	0.037*	0.095***	—	—
⑤学生生活				
年間の総学習時間	0.036*	0.058***	—	—
年間の総就業経験時間	-0.012	-0.048**	—	—
在学中の専攻分野と就業体験の関連性	0.077***	0.133***	—	—
R 二乗	0.208	0.221	0.158	0.092
調整済み R 二乗	0.204	0.217	0.155	0.088
総数	4,099	4,331	4,559	4,559
F 値	48.601	55.454	50.143	26.909
F 値によるモデルの有意水準	0.000	0.000	0.000	0.000

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05

- 注1) 説明変数のセルの係数は標準化ベータである。分析で使しなかった変数は、「—」で示している。
- 2) 調査時点で仕事をしている学卒者のみを分析対象とした。
- 3) a) 非説明変数
 学位の垂直方向の対応性：4段階「卒業した学位よりも高いレベル=1」「卒業した学位と同等のレベル=2」「卒業した学位よりも低いレベル=3」「高等教育レベル以下=4」
 専攻分野の水平方向の対応性：5段階(非常に対応している=5, まったく対応していない=1)
- b) 説明変数
 性別：ダミー変数(男性=1, 女性=0)
 卒業時の年齢：21歳から45歳の範囲のデータのみ分析
 高等教育機関のタイプ：ダミー変数(日本では国公立=1, 私立=0; オランダでは大学=1, HBO=0)
 高等教育機関の選抜度：3段階(上位ランク=3~下位ランク=1: 日本は予備校情報による, オランダは, 高校成績についての調査回答の分布による)
 専攻分野：11分野に関するダミー変数(教育, 人文科学, 法学, 経営学・経済学, 社会福祉学, 社会科学, 自然科学, 工学, 農学, 医療, その他)
 カリキュラム特性：7項目による因子分析結果によるアカデミック志向, 職業教育志向の各因子得点
 年間の総学習時間：学期中の時間×30+学期外の時間×20
 年間の総就業経験時間：学期中の時間×30+学期外の時間×20
 在学中の専攻分野と就業体験の関連性：ダミー変数(関連あり=1, 関連なし=0)
 現在の仕事：3分類によるダミー変数(管理的な職業・専門的な職業, サービス・販売職, 事務職・その他)
- 資料出所：吉本・山田(2003)表5-9(96頁)より作成。

るが、他方、就業経験時間については、ヨコ方向での対応性について、むしろ有意でマイナスの効果を示した。つまり、アルバイトなどの仕事のしすぎは問題となるのであること、そして就業体験が教育的な意味をもつかどうかは、量よりも質的に左右されることが明らかにになった。

さて、本稿の仮説に戻って考えると、年齢・時代・世代により変化するものについての規定要因を探ることは、いわゆる「アイデンティフィケーション問題」である。しかし、本稿で追跡調査と比較調査を組み合わせることで、一定の結論を得るための推論が可能となる。つまり、前の節での同一対象の追跡調査の分析結果から、大学教育の効果について、「世代効果」を完全に排除できることが明らかである。また、本節のこの分析からは「時代効果」を完全に排除できる。それゆえ、年齢の効果、つまり他の二つの効果をコントロールすることで卒業後にキャリアを積み重ねるとともに大学教育の垂直次元・水平次元での効果がそれぞれ顕在化していくという「遅効性」の「キャリア効果」が支持されるのである。

4. 結論とインプリケーション

(1) 日本で強いキャリア効果(大学教育の遅効性)

本稿では、卒業後一定期間にわたって大学教育の効用が持続し、とくに初期キャリアの後の段階になって、効用が顕在化するという、「遅効性」をもった「キャリア効果」が、日蘭ともにみられることを明らかにした。こうした効果は、長期継続雇用と企業内教育を通じた能力形成が発達した労働市場システムがある場合に、また特定の専門分野に教育の焦点を絞り込まない高等普通教育が展開している場合に、とくに強固なものとなるのであ

う。そして、これは、企業内の各職場で30歳前後の一人前になるまでの間に、広範な教育訓練投資を行う「30歳社会的成人」説を背景として成立しているシステムであるということができる。

(2) 実学カリキュラムとミッションの明確化(一般能力を高める職業教育)

調査結果から、日蘭で、高等教育拡大という共通傾向に呼応して、機能的に同様な教育的な対応傾向があることが明らかになってきた。学校教育段階における、職業的・実学的な志向性のもつカリキュラム導入もそのひとつである(OECD 2000)。こうしたカリキュラムの志向性は、新たに教育拡大の受け皿となったセクターに顕著にみられ、日本の選抜度の低い大学と、オランダの高等職業教育カレッジで、ともに、職業教育志向を通して、高等教育の専門教育的な分野と職業領域との水平的な対応性を強固に形成している実態が明らかになった。

また、いっそう興味深いことは、大学カリキュラムの職業教育志向が、水平レベルだけでなく、垂直レベルでの対応性の改善にも結びついていることである。人的資本論の基本仮説としては、普通教育を通して一般的スキルが、職業訓練・教育を通して特殊のスキルが形成されるという対応図式を前提としている。しかし、日本の長期にわたるジョブ・ローテーションによる大卒ホワイトカラーの初期キャリア形成においては、そうしたジョブ・ローテーションが一定範囲の一般的コンピテンシー形成の過程にもなっているのである。また、そうであるからこそ、部分的に職業教育志向を取り入れた大学教育が、職業的な学習を契機として、むしろ一般的コンピテンシーを高め、水平レベル・垂直レベルでの大学知識の職業的有用性を高めることに寄与しているのではないだろうか。この点で、

Silver と Brennan(1988)のいう「リベラルな職業教育」という英国の高等教育拡大のなかでの提起されたモデル、あるいは逆に「より職業志向的なリベラル教育」こそ、日本の現実においても検討に値するであろう。

つまり、どのような志向性でも、明確に形成されていることの意義が明らかになった。逆にいえば、大学カリキュラムの志向性が明確に編成されていないければ、そうした教育の効果には限界があるということである。

この点で、現実には、日本の大学序列中位ランクの大学が独自の方向性を欠落させていることが、問題として明らかになってきた。大学序列の中位ランクの大学では、アカデミック志向と職業教育志向という軸での、どちらのレベルの志向性もともに低いいため、学卒者は両方の次元で、つまり学歴のタテの有用性も、専門分野のヨコの対応性も、どちらも獲得できないままになっているのである。

(3) 専門分野と関連した就業体験(アルバイトをふくむ)の重要性

また、日蘭共通に、専門分野と関連する就業体験が、卒業後の職業生活における大学教育活用につながるものが明らかになった。オランダでは、そうした就業体験の比率は大学・高等職業教育カレッジいずれも高く、とくに選抜度の高い大学で、そうした専門分野と関連する就業体験が普及している。これに対して、日本では、在学中の就業経験時間の長さにもかかわらず、そうした回答が全体に低く、そのなかでも選抜度の中・上位ランクの大学では、専門と就業経験との関連性がとくに低かった。つまり、専門教育が、職業的な専門教育になっている国と、学術的な専門教育になっている国の違いがみられるのであろう。

とくに問題なのは、日本では、就業経験のなかでも、学生のアルバイトが、社会的成人

に向けての経験として、適切な位置づけ・評価を得ていないことである(Yoshimoto 2002)。むしろ、学生がモラトリアムの生活を楽しむためにアルバイトの報酬を得ていると社会的に認識されている、そのことが問題なのである。

(4) 学習時間が少なく、就業時間が多いことへの対応を巡って

「大学教育が役に立たない」「勉強していない」という内外からの批判を受けて、大学改革は急速に進んでいる。とくに、大学審議会(1998)では、教養教育を論じ、そして「課題探求能力」という教育目的から具体的な授業方法改善にいたるまで、さまざまなレベルの提案をしている。しかし、この答申にしても、さまざまな教育方法改善がいかなるメカニズムで「課題探求能力の育成」に結びつき、また職業生活上での効用をもたらすのか、こうした問いに、証拠をもって答えていない。

いまの教育がどう空洞化しているのか、それが職業生活にどのような関わりをもつのか、こうしたことがわからないまま、年間で取得可能な単位の上限設定をして、どんな意味があるのだろうか。結局、この単位の上限設定というのは、単位制が内実の学習時間を伴わず空洞化し、その結果3年次までに卒業に必要な単位をほとんど取得し、4年生で就職活動に没頭するという事態への、小手先の対応でしかないのではないのか。

ともかく、学習時間を増やすことはわかりやすい目標である。授業の出席を厳しく、4年次にも単位を取らせるという対応は、今まさに現実には展開している。しかし、こうした方向での対応は、専門学校の成長の秘訣とはなりえても、短期間で大学を駆け抜ける日本型大学教育にとって、必ずしも適切な方向かどうか疑問である(吉本 2003参照)。また、就業時間を減らすことで学習時間を確保する

という戦術もありうるが、そのためには学費問題を論じる必要があり、こうした大きな政策転換を要する対応は、現在のところ期待薄である。

そうすると、もっとも可能性の高いことは、アルバイトを積極的に教育プロセスに組み込むことである。収入の獲得時間を単位取得時間とダブル・カウントすることである。こうした対応にしても、いわゆるデュアル・システム等のシステムとしての整備がなければ不可能なことであるし、どの程度の就業時間をいくらの単位に換算するのか、相当に議論が必要となるだろう。ともあれ、本稿での分析結果から明らかになったのは、単純に学習時間や就業時間を量的に議論するだけでなく、その学習と経験の質を高めることが重要であるということである。

そこで、学習の質の改善を目指したものとして、インターンシップおよび職業体験的な学習の可能性を検討することが今後の課題となる。その場合に、本稿で明らかにしたように、「30歳社会的成人」までの教育プロセスを大学と企業が分業してきたこれまでの日本型の大卒人材育成のあり方からスタートして考えるとすれば、いきなり密度の濃い職業教育・訓練を行う日本版デュアル・システムを高らかに宣言するよりも、やや薄く、しかし広く職業を経験させるインターンシップなどを普及させるという意味での、「職業教育志向を日本的なりべラル・エデュケーションの枠の中で論じる」という方がより現実的にみえるが、どうであろうか。

〔注〕

- 1) そのように長い初期キャリアと遅い昇進は、大卒ホワイトカラーが企業内でも特別の庇護型キャリアルートにあり、強い年齢規範に準拠し、一定段階までは同期がすべ

て同一ポジションまで昇進できるという労働組織モデルが形成されていることに由来するものである。八代(1995)は、この点で、高度成長期に企業内の労働組織のピラミッド構造が拡大することで、大卒以外に高卒にも、また女子に対してもキャリアチャンスを提供することができたことを指摘している。換言すれば、高度成長が、大卒者のマス化へ企業が対応するための適切な追い風になったのである。

- 2) 学生の1週間の平均学習時間は、「授業への出席時間」が19.3時間、「その他の勉強時間」は7.2時間となっている。授業期間を30週として、「その他の勉強時間」が長期休暇中も維持されていると仮定してみれば、およそ750時間程度の学習時間となる。設置基準の設定する年間1,395時間からすれば、およそ半分の学習時間にとどまっていることになる。
- 3) ここでは、20～24歳の「通学が主の無業者」と「通学が主で仕事は従の有業者」との比率をもとに補正して推計をした。なお、15～19歳層では高等教育段階に相当する者を進学率統計等から推定し、25歳以上ではすべて高等教育段階とした。
- 4) 就業構造基本調査と国勢調査との間でも定義の差異からその推計人口に相当の幅を生じるし、学生のアルバイトについての大学側調査への報告は、奨学金等の問題から過小報告となっている可能性もある。
- 5) 図1の「モデル1」は、「各国の平均卒業年齢」のみによる単回帰を行なった結果($\beta = .262$, $R^2 = .062$)の残差をプロットしたものである。「モデル2」は、個人レベルのその他の変数をふくめて総合的な重回帰分析モデルによる残差を抽出した。
- 6) 調査票の選択肢のカテゴリーは日蘭で異なるが、これを、現在の仕事で要求されるレベルを「所持している学士より上のレベ

ル」から「高等教育レベル以下」の4段階の順序尺度に再コード化して使用した。分析対象は、現在職業を持っていない者、無記入・未回答の者を除外して、9,840人、全サンプル中の83.3%である。

- 7) 高等教育カリキュラム・教育条件の特色について、「学習の内容や方法」で重視されていたもの12項目、「大学の準備した勉学のための諸条件」18項目の中から、7項目をもとに因子分析を行い、「アカデミック志向」「職業教育志向」の2因子を抽出して用いた。すなわち、「職業教育志向」因子は、「在学中の就業体験」「就職指導の組織や企業実習機会の提供」「授業における実学性の重視」「コミュニケーション能力の習得」の項目が高い寄与をし、「アカデミック志向」因子は、「授業におけるアカデミックな内容の重視」「理論や概念の学習」「卒業論文・卒業研究の作成」の項目が高い寄与をしている。日本の大学序列が上位レベルは他のレベルに比べてアカデミック志向が強く、オランダでは、大学は高等職業教育カレッジに比べてアカデミック志向が強いことが明らかになった。反対に、日本の上位レベルの大学がオランダの高等職業教育カレッジに比べて職業教育への志向性が低いことが明らかになっている(吉本・山田 2003参照)。
- 8) 吉本・山田(2003)では、オランダの場合、年長コーホートが上記独立変数をすべて質問してはいないため、「共通の変数による2コーホート分析モデル」、「コーホート分析を扱わない全変数による若年コーホート分析モデル」の二つの分析を行なったが、本稿では、「2コーホート比較」モデルのみを示している。

[参考文献]

- Howard Bowen, *Investment in Learning*, Jossey-Bass, 1977.
- 市川昭午「一般教育の滅亡と復活」『高等教育研究』第1集, 1998年, 123~139頁。
- John Brennan, Maurice Kogan, and Ulrich Teichler, "Higher Education and Work: A Conceptual Framework", in John Brennan, Maurice Kogan, and Ulrich Teichler eds., *Higher Education and Work*, Jessica Kingsley Publishers, 1995. p. 1~24.
- 大学審議会『21世紀の大学像と今後の改革方について—競争的環境の中で個性が輝く大学』1998年。
- Herbert H. Hymann, Charles R. Wright and John Shelton Reed, *Enduring Effects of Education*, The University of Chicago Press, 1975.
- Gill Jones and Clara Wallace, *Youth, Family, and Citizenship*, Open University Press, 1992. 宮本みち子監訳『若者はなぜ大人になれないのか: 家族・国家・シティズンシップ』新評論, 1996年。
- 小池和男編『大卒ホワイトカラーの人材開発』東洋経済新報社, 1991年。
- 小池和男・猪木武徳編『大卒ホワイトカラーの人材形成—日米英独の比較』東洋経済新報社, 2002年。
- 南原繁『歴史をつくるもの』東京大学出版会, 1969年。
- 日本経営者連盟『新時代の日本的経営』1995年。
- 日本労働研究機構『大卒者の初期キャリア形成—「大卒就職研究会」報告』調査研究報告書 No. 64, 1995年。
- 日本労働研究機構『変化する大卒者の初期キャリア』調査研究報告書 No. 129, 1999年。
- 日本労働研究機構『日欧の大学と職業』調査研究報告書 No. 143, 2001年。
- 日本労働研究機構『高等教育と職業に関する日蘭比較』調査研究報告書 No. 162, 2003年。
- OECD, *From Initial Education to Working*

- Life? : Making Transitions Work*, 2000.
- Jean-Jacques Paul, Ulrich Teichler, Rolf van der Velden eds., "Higher Education and Graduate Employment", *European Journal of Education*", Vol. 35, No. 2, 2000, p. 139 ~252.
- Harold Silver, John Brennan, *A Liberal Vocationalism*, Routledge, 1988.
- 舘昭「学士課程教育—ユニバーサル化に備えた改革課題」『高等教育研究紀要』第18集, 2000年, 59~72頁。
- Ulich Teichler ed., *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Final Report of TSER*, 2000.
- 八代充史『大企業ホワイトカラーのキャリア』日本労働研究機構, 1995年。
- 山田昌弘『パラサイト・シングルの時代』ちくま新書, 1999年。
- 吉本圭一「学教育特性と就職・職業キャリアの関連性」日本労働研究機構, 1995年, 82~101頁。
- 吉本圭一「学校から職業への移行の国際比較—移行システムの効率性と改革の方向」『日本労働研究雑誌』第457号, 1998年, 41~51頁。
- 吉本圭一「職業能力形成と大学教育」日本労働研究機構, 1999年, 142~166頁。
- 吉本圭一「大学教育と職業への移行—日欧比較調査結果から」『高等教育研究』第4集, 2001年, 113~134頁。
- 吉本圭一「専門学校の発展と高等教育の多様化」『高等教育研究』第6集, 2003年, 83~103頁。
- 吉本圭一・山田裕司「大学教育の職業生活への関連性—選抜効果・教育効果・キャリア効果」日本労働研究機構, 2003年, 74~103頁。
- Keiichi Yoshimoto, 'Higher Education and the Transition to Work in Japan Compared with Europe', Jürgens Enders and Oliver Fulton eds., "*Higher Education in a Globalising World*", Kluwer Academic, 2002, p. 221~240.

(九州大学助教授)