

第1章 高等教育学位の社会的レリバンスに関する日仏比較

吉本 圭一（九州大学）

1. 課題の設定

本稿は、高等教育学位の社会的なレリバンス（有用性）について、日仏で高等教育修了者の調査結果を用いて分析・考察する。日本の有名なジョークに、「博士号とは足の裏にいたご飯粒」だというものがある。それをとらないと気持ち悪いが、とっても食えるわけではないというものである。博士号でなくても、「お免状はタンスの肥やし」などといった、学位・資格の社会経済的な有用性を取りあげた諧謔の表現は多くある。しかしながら、今日、日本でもフランスでも、また多くの先進諸国で、高等教育が大衆化・ユニバーサル化し、その教育の成果としての学位の社会的レリバンスが厳しく問われるようになった。

その背景として、ひとつには、近年の知識情報社会化・グローバル化などといった経済社会の変化が指摘されている。こうした変化によって、技術革新のスピードが加速し、労働の組織はよりフラットで柔軟なものになりつつある。こうした社会組織の変化を、Halseyら（1997）は、「官僚制パラダイム」から「柔軟性パラダイム」への転換として論じている。組織の変容は、人材に求められる資質・能力の変化となって現れる。高等教育人材に対して、従来目標とされてきた専門的な知識・技術だけではなく、むしろイノベーションへの柔軟な対応能力・資質が新たに求められるようになっている、と論じられている。

もうひとつには、高等教育の機会拡大の結果としての学生層の変化がある。すなわち、以前の進学層とは異なる資質や学力・関心・経験を持った者たちが、高等教育に新規参入するようになっている。そのことで、専門的に高度な能力に加え柔軟な対応能力をという新たな要請に応えるどころか、卒業時までに、果たして、そもそも社会人として就業するに際しての基礎的な資質（エンプロイアビリティ）を養成できているのかという疑問が経済界から投げかけられるようになってきたのである。これに対応するために、高等教育機関には、即戦力としてのコミュニケーション能力などのスキルを形成するように求める声も拡がっている。

この2つの論をしいて結びつけてみれば、高等教育においては、より柔軟性に富む専門的に高度な知識・技術、スキルを伝達していくことでエンプロイアビリティ形成につながるという、いわば柔軟な即戦力育成という両立、調和的な議論も可能であろう。しかし、議論を詳細に検討してみると、この2つの方向性はかならずしも同じ社会的なコンテクストを前提として出てきたものではなく、狙いとする経済社会システムが仮に収斂傾向にあるとしても、それは、いわば出発点が対極にある国、制度やグループを所与として逆方向からのアプローチとみる方が適切である。たとえば、国の比較としては、典型的には専門

職養成型を基本とする欧州大陸圏諸国の柔軟性議論と英国やアングロサクソン系および日本などのエンプロイアビリティ議論と大別できるかもしれない。また、専門分野ごとの違いにも関わっており、科学技術系人材に対して柔軟さが求められ、事務系ホワイトカラーに対してコア能力が必要とされるという対比もできよう。さらには、比較的年長の学習者に柔軟な専門性、若年者に学校型でのコア能力・態度を養成するという学習者の特質と教育内容・方法論との関連として論じることもできる (Yoshimoto, Inenaga and Yamada 2007)。

そこで本稿で比較対象としている日仏でみれば、フランスでは、一方に専門職養成のグランゼコール等による高等教育があり、他方で大学でのアカデミックな教育がある。そして、日本でも、一方では研究大学における「学術拠点センター (COE)」づくりが志向される一方で、「大学の専門学校化」と呼ばれるような資格取得・就職支援を強調する大学も多く登場している。こうした、それぞれに異なる志向性を持つ高等教育機関がどのような人材を輩出しているのか、その学位の社会的な有用性がどのように認められているのか。そして、こうした社会的な有用性を導く高等教育の要素は何か。これらの問い合わせについて、高等教育修了者の国際比較調査の結果を用いて検討をしていこう。

2. 研究の方法

本稿では、具体に以下の分析課題を設定する。1) 高等教育修了者にどのような資質・能力が期待されているのか。それは、大学のアカデミックな知識や技術なのか、それとも、新たなイノベーションに対応する柔軟性であるのか、もっと基本的なコミュニケーション能力などの社会人に必要とされる基礎的な資質なのか。2) 次に、こうした資質が十分に獲得されているのか?つまりどこに今後の高等教育の取り組むべき課題があるのか?3) そしてこうした能力形成を通して、高等教育の社会的有用性がどう評価されているのか。これらの分析課題について、本稿では、日仏それぞれの高等教育機関の種別・類型、またそれに応じた教育志向性の特質と関連づけながら上記分析課題を検討し、その学位の価値・効用について考察する。

ここで用いるデータは、日欧卒業生調査のデータから、本分析のために、日本 2,460 (学士レベル 2,239、修士レベル 221)、フランス 1,640 (学士レベル 1,046、修士レベル 594) を抽出したものである。なお、日仏とも機関タイプごとに顕著な特質が予測されるため、日本については入試偏差値による類型ⁱとして、偏差値上位の「銘柄大学」482 とそれ例外の「一般大学」1,978 とに、フランスについては機関種別ⁱⁱとして、「大学」類型ⁱⁱⁱが 1,290、と、それ以外の学校「グランゼコール等」類型^{iv}350 とに分けて分析を進めることとした。

3. 分析の結果

1) 各機関の教育における学術志向性と職業志向性

まず、日仏、2つの学位レベル、それぞれ2つの機関種別・類型ごとの教育の志向性の特質をみると、表1に示すとおり、フランスでは学士・修士いずれのレベルにおいてもグランゼコールの方が大学よりも「職業志向」が強いだけでなく、「雇用者」にもよく知られ、相対的に見て「学術的」にも高く評価されている。学位レベルによって異なるのは、学士レベルでは大学の方がグランゼコールよりも「幅広い教育目標」を持っているのに対して、修士レベルでは逆の傾向となっていることである。

これに対して日本では銘柄大学の方が一般大学よりも「学術的な評価」は高い（学士レベルの場合）が、逆に一般大学の方が銘柄大学よりも顕著な「職業志向」持っている。すなわち、高評価の機関種別でアカデミックな学術性と職業専門性を共に有しているフランスのシステムとそれぞれの志向性が類型ごとに分担されている日本のシステムとが確認できる。

表1 日仏の高等教育機関・学位と卒業生による評価

学位	国	機関タイプ	A) 学術的に評価の高い教育課程だった	B) 教育課程の内容が、雇用者によく知られていた	C) 一般的に、授業・課題の要求水準が高いとみなされていた	D) 科目選択の自由度の高い教育課程だった	E) 幅広い教育目標を有していた	F) 職業志向的な教育課程だった	サンプル数
学士レベル	フランス	グランゼコール等	2.65 1.22	3.59 1.28	3.72 0.97	2.31 1.33	2.30 1.27	3.69 1.39	116
		大学	2.33 1.01	2.26 1.22	3.37 0.92	2.46 1.09	3.07 1.21	1.92 1.18	854
	日本	銘柄大学	3.29 0.86	2.57 1.00	3.45 0.90	3.21 1.06	3.07 0.98	2.36 1.06	312
		一般大学	3.01 0.86	2.56 0.99	3.01 0.84	3.13 1.04	3.05 0.89	2.68 1.17	1,799
修士レベル	フランス	グランゼコール等	3.16 1.19	3.66 1.06	3.78 0.92	2.47 1.19	3.22 1.11	3.30 1.12	221
		大学	2.69 1.02	2.67 1.23	3.66 0.84	2.22 1.04	2.81 1.12	2.45 1.20	347
	日本	銘柄大学	3.49 0.88	2.74 1.04	3.45 0.93	3.18 1.04	3.16 0.92	2.51 0.97	152
		一般大学	3.36 0.99	2.72 1.10	3.28 0.85	3.50 0.98	3.48 0.82	2.97 1.04	58

注) 数値は、上段大文字が5件評定(5が高評価)平均値、下段イタリック体は標準偏差。記号の'△'および'▽'は、t検定5%水準で統計的有意差のあるもの。

2) 高等教育修了者に求められる能力と獲得している能力

今日的な高等教育人材に求められる能力（コンピテンシー）として、上述の課題の検討をふまえて、①アカデミックな学術性、②イノベーションへの柔軟な対応力、③共働する

ためのコミュニケーション力の3領域に焦点をあてて分析する。それぞれ調査で用いた2項目を指標として、現在の職場での必要性を質問した結果が表2である。

まず、日仏で「学問分野や専門領域に精通」という学術性への要求度の違いが顕著であ

表2 職場で必要とされている知識・技術・能力

学位	国	機関タイプ	A)大学で学んだ学問分野や専門領域に精通していること	B)分析的に考察する力	C)新たな知識を素早く身につける力	D)新たなチャンスに敏感に対応する力	E)他の人と生産的に仕事をする力	F)リーダーとして物事を考え、行動する力	サンプル数
学士レベル	フランス	グランゼコール等 大学	5.69 <i>1.38</i>	5.47 <i>1.45</i>	5.26 <i>1.53</i>	3.77 <i>1.86</i>	5.59 <i>1.39</i>	4.70 <i>1.77</i>	88
			4.95 <i>1.67</i>	4.97 <i>1.61</i>	5.03 <i>1.62</i>	3.65 <i>1.90</i>	5.10 <i>1.69</i>	4.77 <i>1.97</i>	653
	日本	銘柄大学 一般大学	3.79 <i>1.86</i>	5.51 <i>1.31</i>	5.53 <i>1.26</i>	5.07 <i>1.43</i>	5.60 <i>1.33</i>	4.89 <i>1.38</i>	288
			3.89 <i>1.89</i>	5.23 <i>1.44</i>	5.41 <i>1.38</i>	4.90 <i>1.59</i>	5.44 <i>1.44</i>	4.73 <i>1.50</i>	1579
修士レベル	フランス	グランゼコール等 大学	5.18 <i>1.14</i>	5.27 <i>1.21</i>	5.08 <i>1.44</i>	3.79 <i>1.69</i>	5.34 <i>1.40</i>	4.85 <i>1.57</i>	194
			5.30 <i>1.45</i>	5.35 <i>1.40</i>	5.26 <i>1.56</i>	4.04 <i>1.86</i>	5.14 <i>1.52</i>	4.89 <i>1.78</i>	283
	日本	銘柄大学 一般大学	4.11 <i>1.85</i>	5.48 <i>1.28</i>	5.38 <i>1.29</i>	4.93 <i>1.47</i>	5.39 <i>1.35</i>	4.74 <i>1.36</i>	149
			4.14 <i>1.98</i>	5.12 <i>1.38</i>	5.47 <i>1.19</i>	4.91 <i>1.82</i>	5.38 <i>1.41</i>	4.90 <i>1.59</i>	58

注)数値は、上段大文字が7件評定(7が最高の必要度)平均値、下段イタリック体は標準偏差。記号の'△'および'▽'は、t検定5%水準で統計的有意差のあるもの。

る。特に学士レベルのグランゼコールの場合には、6指標中でもっとも要求度が高く、それと正反対なのが学士レベルの日本の銘柄大学の場合であり、6指標中でもっとも要求度が低くなっている。しかしながら、「分析的に考察する力」は多くの機関・類型で高い要求度であり、特に日本の学士レベルでは、銘柄大学の方に一般大学より高く求められている。この意味で、卒業生への学術性に対する要求が日仏それぞれに確実にあることを確認しておくことが重要である。

他方、学士レベルでは、フランスの大学と日本の銘柄大学・一般大学と、いずれも共通して、「他の人と生産的に仕事をする力」についての要求度が6指標中もっとも高くなっている。また「新たな知識を素早く身につける力」も多く共通して求められており、他方、「新たなチャンスに敏感に対応する」、「リーダーとして物事を考え、行動する力」などは総じて要求度が低い。柔軟性領域、コミュニケーション力について、それぞれの能力の構成要素を慎重に吟味する必要があることが明らかになった。なお、学士レベルではフランスの

グランゼコール、日本の銘柄大学の方が、他の機関タイプよりも高い能力要求される指標が見られるが、修士レベルでは顕著な要求度の違いが見られないことも明らかになった。つぎに、それに対応させて高等教育卒業生が卒業後5年を経過して保有している能力（自己評価）が表3である。学士レベルでは、どの機関タイプでも卒業生は「他人との」共働の力を獲得していると評価しており、つづいて「分析的」な力、「新たな知識」への力なども高い評価である。修士レベルでは、「他人との」共働力よりも「分析」力や「新たな知識」修得力をより高いレベルまで獲得していると回答する傾向がある。

また、これら2つの表を比較してみると、表2で高い要求度の能力指標については、表

表3 現在所有している知識・技術・能力

学位	国	機関タイプ	A)大学で学んだ学問分野や専門領域に精通していること	B)分析的に考察する力	C)新たな知識を素早く身につける力	D)新たなチャンスに機敏に対応する力	E)他の人と生産的に仕事をする力	F)リーダーとして物事を考え、行動する力	サンプル数
学士 レベル	フランス	グランゼコール等	5.24 0.86	5.34 1.08	5.40 1.12	4.44 1.52	5.58 0.94	4.49 1.55	88
		大学	5.00 0.95	5.17 1.06	5.45 1.05	4.27 1.52	5.17 1.22	4.59 1.49	653
	日本	銘柄大学	3.80 1.38	4.63 1.08	4.63 1.21	4.13 1.28	4.67 1.12	4.10 1.19	288
		一般大学	3.88 1.35	4.45 1.18	4.43 1.22	4.09 1.34	4.67 1.25	4.00 1.28	1579
修士 レベル	フランス	グランゼコール等	5.12 0.94	5.56 0.97	5.58 1.05	4.23 1.50	5.30 1.08	4.50 1.25	194
		大学	5.21 0.93	5.42 0.99	5.60 1.00	4.24 1.45	5.29 1.07	4.54 1.46	283
	日本	銘柄大学	4.35 1.41	4.87 0.99	4.85 1.08	4.36 1.27	4.73 1.12	4.20 1.19	149
		一般大学	4.48 1.20	4.52 0.96	4.55 0.86	4.31 1.22	4.66 1.07	4.22 1.06	58

注)数値は、上段大文字が7件評定(7が最高の評価)平均値、下段イタリック体は標準偏差。記号の'△'および'▽'は、t検定5%水準で統計的有意差のあるもの。

3で一定程度保有している傾向があることが明らかである。また、フランスよりも日本のほうが要求度と保有度とのギャップが大きいことも指摘できる。

全体として、まず学術的な領域では、分析的な能力は、高等教育修了者に共通に高いレベルで求められ、またある程度まで修得されている能力である。これに対して、専門知識への要求度は、国、機関タイプ、学位レベルによって異なる。職業志向と学術志向を共に持つ機関であるグランゼコールの卒業者では、顕著に高い修得度であるにもかかわらず、それ以上のレベルの能力が職場で求められている。これに対して、学術志向のみの日本の

銘柄大学では専門知識は必ずしも要求されず、また獲得もされていない。むしろ、共働する力などの基礎的なコミュニケーション力が求められ、また卒業生もそうした面で自分の保有能力を一定程度に評価しているのである。

3) 高等教育の社会的レリバンス

上述したような教育志向性のもとで卒業生の能力形成と職場での期待が形成されているのであるが、それでは日仏の高等教育の社会的な有用性はいかなる次元で把握できるのであろうか。表4で見るとおり、日仏とも学士レベルでは「人格の発達のうえで」高等教育が有用であったと評価しているのに対して、修士レベルでは「職場での学習を進めていくうえで」の有用性がより評価されている。また、機関タイプ別にみると、フランスでは大学よりもグランゼコール卒業者がその有用性を高く評価しているのに対して、日本では銘柄大学卒業生の方が高く評価する有用性はなく、むしろ一般大学の方が「人格」や「起業家スキル」の面で銘柄大学よりも高く有用性が評価されている。

表4 高等教育の社会的な有用性(学位・機関類型別)

学位	国	機関タイプ	A)働き始めるうえで	B)職場で学習を進めていくうえで	C)現在の仕事を遂行していくうえで	D)将来のキャリアを展望するうえで	E)人格の発達のうえで	F)起業家としてのスキルを発展させるうえで	サンプル数
学士レベル	フランス	グランゼコール等	3.89 1.35	3.92 1.03	3.76 1.37	3.77 1.18	4.15 0.87	3.03 1.37	105
		大学	2.99 1.37	3.26 1.17	2.94 1.25	3.19 1.24	3.73 1.01	2.67 1.19	833
	日本	銘柄大学	3.02 1.10	3.16 1.08	3.01 1.16	3.08 1.12	3.26 1.03	2.19 1.10	303
		一般大学	3.10 1.18	3.28 1.12	3.14 1.19	3.13 1.11	3.46 1.06	2.32 1.08	1,733
修士レベル	フランス	グランゼコール等	4.03 1.02	3.83 0.96	3.50 1.03	3.52 1.16	3.53 1.05	3.45 1.05	209
		大学	3.50 1.33	3.62 1.05	3.31 1.17	3.37 1.17	3.69 0.99	3.07 1.15	334
	日本	銘柄大学	3.46 1.09	3.67 1.04	3.35 1.19	3.35 1.16	3.41 1.12	2.33 1.08	153
		一般大学	3.38 1.32	3.61 1.26	3.41 1.26	3.55 1.23	3.71 1.00	2.32 1.10	56

注)数値は、上段大文字が5件評定(5が高評価)平均値、下段イタリック体は標準偏差。記号の'△'および'▽'は、t検定5%水準で統計的有意差のあるもの。

4. 考察

これまでの教育の志向性、能力形成と能力要請、社会的な有用性評価の分析からみるかぎり、フランスのグランゼコールの卓越性とその評価は十分容易に理解できる。学術性と職業志向をともに有する機関において専門的知識と共に働く能力を獲得することで、卒業生が多くの次元での社会的有用性を実感しているのである。

これに対して日本の銘柄大学を理解するには固有の枠組みを必要とする。つまり銘柄大学は学術性において卓越した機関であるが、そこでの経験から得られているのはむしろ共働く能力である。また、その獲得度は、職業専門性を担う一般大学の場合と異なるわけではない。そして、卒業後5年を経た段階では卓越した機関での経験にもかかわらず、銘柄大学卒業者が社会的有用性を実感できないでいるのである。

しかし、このことは、日本の銘柄大学が見せかけだけであるということを意味するものではない。というのも、経済的効用で見ると、この調査サンプルで日本の学士レベルの場合、銘柄大学卒業者の年収は一般大学卒業者の1.42倍に達しているのに対して、フランスの学士レベルのグランゼコール出身者ではその年収は大学卒業者の1.12倍に留まっているのである^v。

すなわち、日本の銘柄大学卒業者は経済社会で一定の高い社会的評価を得ているのだが、それは大学の教育志向性である学術性において、その次元での知識獲得することによってとは必ずしもいえない。一般大学との比較での能力の高さをみれば、学術的な分析能力と新しい知識獲得能力において秀でているのであるが、経済社会の側はむしろ共働くためのコミュニケーション力を求めている。共働く力は、銘柄大学だけでなく、一般大学にも同様に期待されており、また2つの機関類型における教育志向性の違いにもかかわらず卒業生はそれぞれ同程度の修得度となっている。

このことは、さらに探究すべき一連の課題が浮かび上がってきたことを意味している。フランスにみると、エリート機関において、学術志向性は経済社会における専門性要求がある場合には顕著な相乗効果を発揮する。それに対して、日本のように経済社会から専門性要求が出されない場合には、エリート機関の学術志向性は社会的に有用なものとなり得ない。このことは、日本の高等教育が人的資本理論よりも社会的選抜論によってよりよく説明されることを示しているようであるが、本稿の知見はそれだけにとどまらない。Halseyら(1997)で論じられている「官僚制パラダイム」から「柔軟性パラダイム」への転換を踏まえてみると、後にかかる「共働く」の力が社会的に期待されており、多様な機関がそれにその期待に一定範囲で応じていることが明らかになった。つまり、それは、学術志向性の機関を通して獲得しうることもあれば、職業志向性の機関を通して獲得しうるということである。つまりそれぞれに異なる教育方法論を通して、共通の今日的課題を達成していく可能性を吟味していくことが今後の課題となるであろう。

【参考文献】

- Harald Schomburg and Ulrich Teichler, 2007, "Higher Education And Graduate Employment in Europe: Results of Graduates Surveys from Twelve Countries", Springer
- Keiichi Yoshimoto, Yuki Inenaga and Hiroshi Yamada, 2007, 'Pedagogy and Andragogy in Higher Education - A Comparison between Germany, the UK and Japan', in "European Journal of Education", vol. 42, 2007, no. 1, pp. 75-98, Blackwell
- A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown and Amy Stuart Wells, 1997, "Education: Culture, Economy, and Society", Oxford University Press; 邦訳 住田正樹、秋永雄一、吉本圭一編訳、2005 『教育社会学—第3のソリューション』九州大学出版会

【注】

-
- i 代々木ゼミナールホームページの 2006 年度偏差値により、大学単位で偏差値 60 以上を「銘柄大学」、それ以外を「一般大学」とした。
 - ii 大学に付設されているグランゼコールの学位取得者 91 名については、卒業機関として「大学」類型に加えて扱う。
 - iii 「大学」類型として、バカロレア取得後、原則として 3 年間の学修によるリサンス Licence、4 年間の学修によるメトリーーズ Maîtrise、5 年間の学修による研究深化学位 DEA (Diplôme d' Etudes Approfondies) と高等専門教育学位 DESS (Diplôme d' Etudes Supérieures Spécialisées) を対象とする。
 - iv 「グランゼコール等」類型として、バカロレア取得後、いわゆる「グランゼコール」として、ビジネス専門学校、管理学校、および工学専門学校では、5 年間の学修(CPGES の一部課程を含む場合もある)の後に卒業証書が授与される。また高等師範 (Ecoles Normales Supérieures) も、大学での学位取得を経て上級レベルの教員資格取得の課程を提供している。これらに加えて、修業年限等は多様であるが、ISCED5 として分類される「その他の高等教育」として、商業、建築や、パラメディカル、獣医学校などが、様々なレベルの卒業証書を授与しており、これらを含めて本章では「グランゼコール等」として扱う。
 - v 修士レベルではフランスで機関タイプ間の格差が大きく、日本で小さい。グランゼコール修士レベルでは大学修士レベルの 1.53 倍の年収であるのに対して、日本の銘柄大学修士は 1.15 倍となっている。

(付記：本章は、同名の吉本圭一（2008）「高等教育学位の社会的レリバランスに関する日仏比較」（日仏会館『変容する社会と教育システムの挑戦：日本とフランス』日仏交流 150 周年記念シンポジウム、要旨集録）を編集したものである)

第2章 組織イノベーションと大卒者の初期キャリア

亀野 淳（北海道大学）

1. 本章の課題と問題意識

知識基盤社会の到来により、高度な知識や技術の活用が重要な社会となり、高等教育における人材育成の果たす役割がこれまで以上に重要視されている。また、同時に経済社会のグローバル化の進展に伴い、組織のフラット化や人材活用の戦略化などの動きが国との違いを超えて多くの企業にみられる。こうした中で、日本においては、社会における大学教育に対する評価や有用性が低く、その理由として、大学教育の内容が実社会のニーズと合致していないことがあげられ、これを克服すべく様々な教育改革が実施されている。

しかしながら、大学教育に対する個人の評価や有用性は、現在の仕事や生活に左右されるのは当然であり、したがって、労働市場、雇用慣行や就業している組織の違いにより影響されるのではないかというのが本章の基本的な問題意識である。吉本（2001）は、各国の高等教育の卒業年齢に着目し、日本の知識活用度の低さは卒業年齢の低さによるところが大きいことを実証分析により明らかにしている。また、大森（2008）は、日本における大学教育の低い有用性は労働市場の流動性の低さによるものであるとし、流動的な労働市場の形成の必要性を主張している。本章では、特に、日本の大学教育に対する個人の評価や有用性の低さは、大学教育で獲得した知識や技能を就業している組織の中で十分に活かされていないような処遇がなされているのではないか、また、組織の様々な外部要因及び内部要因があるのではないかという問題意識のもと、定量的な国際比較分析を通じて明らかにしたい。そして、この分析を通して、大学教育で獲得した知識や技能の活用度や高等教育の有用性の国ごとの相違は、各国の産業・職業構造、教育から社会への移行システム、労働市場の状況、人材育成システムの特徴に規定されるものか、それとも、こうした国の違いよりも卒業生が就業している組織の様々な要因に規定されるものなのかについて明らかにしたい。

2. 分析方法

本章では、高等教育の有効度や知識・技術の活用度と所属している組織の特性との間に関連があるのかを日欧の卒業生に対するアンケート調査の結果を用いて定量的に分析を行う。

まず、大学教育に対する有用性の評価や知識の活用度について、調査対象国の比較を行い、特に、日本の特徴を明らかにする。次に、高等教育から職業への移行システムや人材育成システムに関連して、大卒者の就業先や職種の国別の差異に着目しながら、知識の活用度や教育の有用性の高低について分析を行う。さらに、卒業生が就業している組織の特

徴や組織における卒業生の責任の大きさに着目し国際比較を行い、そして、こうした組織の特徴が、国の違いを超えて大学教育に対する評価や有用性に大きな影響を与えていていることを重回帰分析により明らかにする。

3. 分析結果

3. 1 知識・技能の活用度と高等教育の有効度などの国際比較

まず、現在の仕事における知識や技能の活用度（以下「知識活用度」という）、現在の仕事をする上での高等教育の有用度（以下「教育有用度」という）、現在の仕事における知識や技能の要求度（以下「知識要求度」という）を国別に比較を行った（表1）。これによると、知識活用度、教育有用度とも日本は、英国、スペイン、フランスなどとともに低くなってしまっており、北欧諸国やポルトガル、エストニアなどが高くなっている。つまり、国ごとにみると、知識活用度と教育有用度とも高いグループと低いグループに分かれており、国別にみた場合、これら二つの指標は明確な相関があることがわかる（図1）。また、知識活用

表1 知識活用度、教育有用度、知識要求度の国際比較

	知識活用度	教育有用度	知識要求度
イタリア	3.95 (1.08)	3.28 (1.24)	2.73 (1.17)
スペイン	3.82 (1.15)	3.12 (1.24)	2.67 (1.13)
フランス	3.82 (1.05)	3.17 (1.25)	2.54 (1.03)
オーストリア	4.03 (0.96)	3.47 (1.17)	2.77 (1.11)
ドイツ	3.94 (0.94)	3.28 (1.10)	2.75 (1.03)
オランダ	3.87 (0.93)	3.39 (1.01)	2.78 (1.02)
英国	3.83 (1.12)	3.08 (1.23)	2.66 (1.15)
フィンランド	4.11 (0.91)	3.58 (1.03)	2.89 (0.97)
ノルウェー	4.22 (0.87)	3.87 (1.06)	2.95 (0.98)
チェコ	3.94 (1.01)	3.41 (1.07)	2.48 (1.03)
日本	3.57 (1.26)	3.16 (1.19)	3.76 (1.18)
スイス	4.01 (0.93)	3.53 (1.04)	2.57 (1.01)
ポルトガル	4.39 (0.81)	3.78 (1.07)	3.42 (1.12)
ベルギー	3.91 (0.94)	3.45 (1.05)	2.78 (1.04)
エストニア	4.13 (0.99)	3.49 (1.10)	3.05 (1.04)
合計	3.94 (1.02)	3.39 (1.13)	2.77 (1.11)

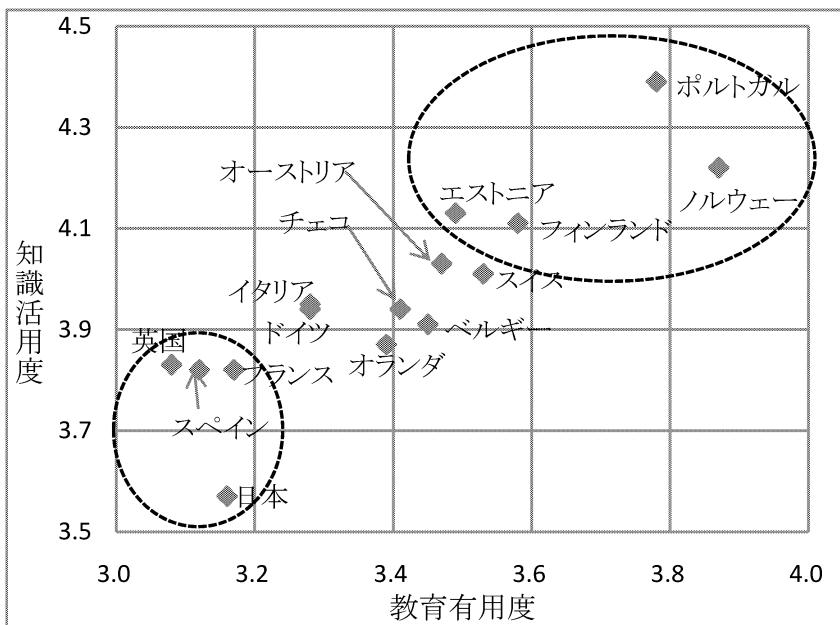
(注) 1. ()は標準偏差

2. 知識活用度は「現在の仕事では、自分の持っている知識や技能をどの程度使っていますか」という設問に対して、(とてもよく使っている)=5～(まったく使っていない)=1の平均値

3. 教育有用度は「高等教育の教育課程で学んだことが「現在の仕事を遂行していくうえで」どの程度役立っていますか」という設問に対して、(とても役に立っている)=5～(まったく役に立っていない)=1の平均値

4. 知識要求度は「現在の仕事では、あなたが身につけている知識や技能以上のものをどの程度要求されていますか」という設問に対して、(とても要求されている)=5～(まったく要求されない)=1の平均値

図 1 知識活用度、教育有用度の国別状況



度、教育有用度の低い国は国内での回答のばらつきが大きい。さらに、知識要求度をみると、国ごとの差異はあまり大きくないものの、上述した知識活用度や教育有用度の高い北欧諸国、ポルトガル、エストニアなどでは同様に知識要求度も高くなっている。一方、知識活用度や教育有用度の低い英国、スペイン、フランスでは知識要求度も低くなっている。しかしながら、日本はこのパターンから大きくはずれており、知識活用度や教育有用度は低いものの、知識要求度は調査対象国で最も高くなっている。

このような結果をどう解釈すればよいのだろうか。日本の大学教育の内容が現実の仕事内容と合致しておらず、卒業生の仕事を進めていくうえでの能力が低いので、有用性や活用度に対する意識が低く、同時に知識に対する要求度も高いのか、それとも、日本の企業が大卒者の知識や能力を十分に活用していないので、有用性や活用度に対する意識が低くなっているのだろうか。また、日本国内の回答のばらつきはどのような要因によるのかなど明らかにすべき課題が多い。さらに、欧州諸国内でも、英国やスペインなど比較的日本と近い傾向を有する国もあれば北欧諸国のようにかなり傾向が異なる国もある。このような違いはどのような要因によるものであろう。これらの点を明らかにするために、以下では卒業生が就業している組織に着目しながら分析を進めることとする。

3. 2 卒業生が就業している部門や職種に関する国際比較

大学から職業への移行システムの特徴は国ごとにより大きく異なるが、ここでは、①卒業後約5年後に所属している組織が公共部門か民間部門か、②現在の職種による違い、に着目しながら分析を行う。これらは国ごとの財政・経済システム（大きな政府か小さな政府かなど）、就職後のキャリアパスや企業の人材育成システム、大卒者の就職行動による影

響が大きいと思われる。

まず、部門では、日本、イタリア、スペインなどは公共部門が3割程度であるのに対し、ノルウェー、オランダ、エストニア、英国などは5~6割程度となっている（表2）。また、職種では、日本、スペイン、英国では管理的職業や専門的職業が少なく、準専門的な職業や事務的職業が多くなっている¹（表3）。つまり、卒業後約5年後に就業している組織の属性や職種が国により大きく異なっており、日本やスペインなどでは他の欧州諸国に比べると、民間部門（営利）で、準専門的な職業や事務的職業に従事している割合が相対的に

表2 公共部門・民間部門別構成比と知識活用度・教育有用度

	構成比		知識活用度		教育有用度	
	公共部門	民間部門 (営利)	公共部門	民間部門 (営利)	公共部門	民間部門 (営利)
イタリア	28.3	58.7	4.14	3.84	3.47	3.20
スペイン	31.7	59.8	4.12	3.64	3.36	3.08
フランス	46.1	45.7	3.91	3.69	3.28	3.14
オーストリア	34.9	53.6	4.12	3.97	3.64	3.51
ドイツ	42.5	50.8	3.99	3.89	3.32	3.33
オランダ	51.6	35.0	3.94	3.72	3.44	3.33
英国	49.0	43.1	3.99	3.66	3.31	2.92
フィンランド	44.2	49.8	4.33	3.90	3.84	3.44
ノルウェー	60.7	30.2	4.31	4.01	4.03	3.59
チェコ	38.7	55.8	4.13	3.82	3.61	3.31
日本	27.1	65.2	3.68	3.52	3.42	3.04
スイス	43.1	47.2	4.15	3.88	3.70	3.45
ポルトガル	40.0	52.5	4.53	4.28	4.07	3.65
ベルギー	32.8	47.8	4.04	3.78	3.59	3.36
エストニア	49.3	45.1	4.23	4.08	3.64	3.33
合計	40.6	50.3	4.11	3.80	3.59	3.29

(注) 1. 部門については、「公共部門」「民間部門（営利）」のほかに、「民間部門（非営利）」「その他」がある。

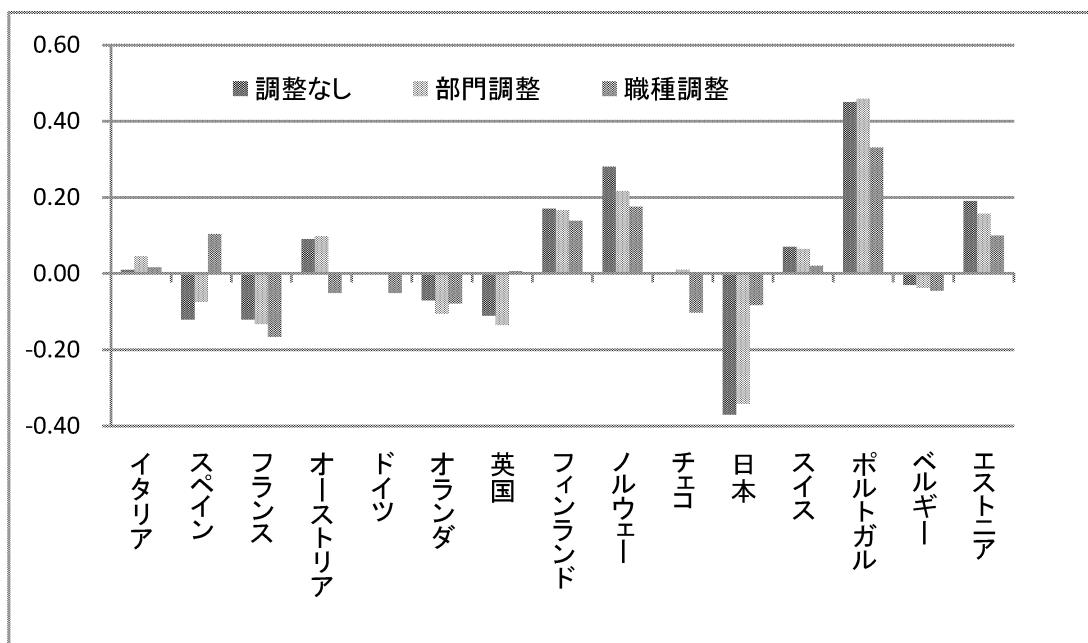
表3 職種別構成比と知識活用度・教育有用度

	構成比(%)				知識活用度				教育有用度			
	管理的職業	専門的職業	準専門的な職業	事務的職業	管理的職業	専門的職業	準専門的な職業	事務的職業	管理的職業	専門的職業	準専門的な職業	事務的職業
イタリア	3.3	67.0	20.7	7.8	3.98	4.07	3.78	3.55	3.29	3.35	3.11	3.21
スペイン	5.8	32.2	37.7	18.0	3.96	4.22	4.06	3.11	3.37	3.53	3.33	2.67
フランス	10.3	67.2	15.8	2.8	3.86	3.96	3.63	2.74	3.34	3.34	3.08	2.50
オーストリア	6.8	86.4	5.5	0.9	4.14	4.06	3.81	2.46	3.36	3.60	3.35	2.08
ドイツ	6.8	78.9	10.5	3.0	3.87	4.00	3.82	3.57	3.17	3.37	3.22	3.20
オランダ	9.0	62.0	21.8	3.7	3.84	3.98	3.74	3.37	3.35	3.47	3.33	3.10
英国	10.8	50.4	22.0	10.9	3.64	4.16	3.87	2.99	2.97	3.41	3.09	2.50
フィンランド	9.1	62.9	21.1	3.4	4.18	4.20	4.06	3.36	3.51	3.71	3.62	3.19
ノルウェー	6.5	75.3	15.6	0.7	4.20	4.29	4.06	3.00	3.72	3.99	3.76	2.13
チェコ	6.2	73.3	19.1	0.5	3.93	4.06	3.59	2.69	3.30	3.49	3.26	3.10
日本	4.5	40.4	12.3	30.4	3.82	3.98	3.79	3.13	3.19	3.53	3.41	2.83
スイス	15.1	63.5	15.6	1.7	3.89	4.07	3.88	3.33	3.42	3.59	3.54	3.05
ポルトガル	6.7	74.8	16.1	1.7	4.13	4.49	4.19	3.30	3.59	3.99	3.55	2.40
ベルギー	10.4	63.0	23.9	1.7	3.77	4.08	3.59	3.14	3.21	3.61	3.29	2.76
エストニア	21.4	62.8	13.5	1.1	4.25	4.20	3.81	3.50	3.52	3.58	3.17	3.00
合計	8.3	63.0	19.4	6.0	3.95	4.10	3.84	3.18	3.36	3.55	3.34	2.82

(注) 職種については、上記の4職種以外に、「サービスや販売の職業」「その他の職業」がある。

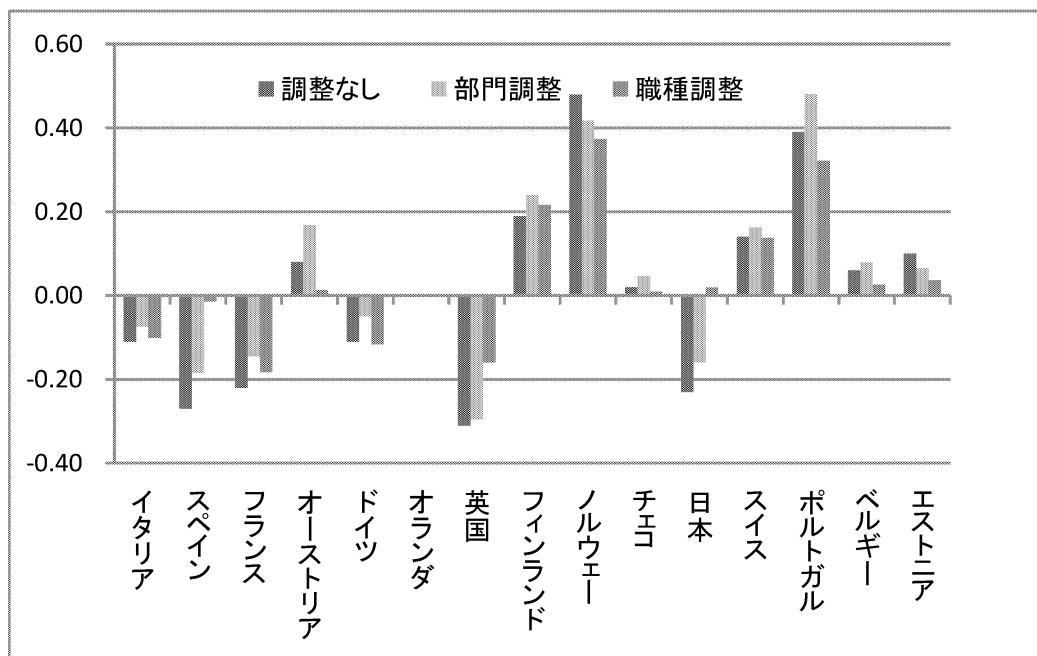
高いことがわかる²。そこで、知識活用度や教育有用度をこれらの属性や職種ごとにみると、民間部門（営利）、事務的職業において全体の平均でみても国別でみても公共部門や専門的な職業、管理的職業と比較すると低くなっている。これは、管理的職業は高度な意思決定やグループのマネジメントなど幅広い総合力が必要であり、また、専門的職業は、高度な専門的知識や技能の習得が不可欠であることから知識活用度や教育有用度は高いと想定される。つまり、日本やスペインは知識活用度の低い属性に多くの卒業生が従事しており、結果として国全体の知識活用度や教育有用度を低くしている可能性がある。この点を確認するため、それぞれの属性の構成比を調査対象国平均で固定し、知識活用度や教育有用度を算出すると、部門による影響はあまり大きくないものの、職種構成による影響は大きく、日本の知識活用度や教育有用度の低さは際立って大きいわけではなくなる。また、日本同様に知識活用度や教育有用度の低かった英国やスペインも職種構成を調整すると、これら指標は、ほぼ調査対象国平均並みになる（図2、図3）。つまり、知識活用度や教育有用度の低い日本、英国、スペインなどでは卒業後5年程度では、事務的職業や準専門的な職業に従事している割合が他の諸国よりも高く、この職種構成の影響が非常に大きいことが明らかになった。ただし、知識活用度の高かった北欧諸国、エストニア、ポルトガルでは若干その高さは低減するもののそれでも平均を大きく上回っており、職種構成以外の要因も大きいものと推測される。

図2 部門及び職種の構成比を調整した知識活用度



- (注) 1. 数値は調査対象者の平均（3.94）と国別の平均値の差
 2. 部門調整は、各国の部門別の知識活用度を各部門の構成比（調査対象国平均）
 で加重平均したもの
 3. 職種調整は、各国の職種別の知識活用度を各職種の構成比（調査対象国平均）
 で加重平均したもの

図 3 部門及び職種の構成比を調整した教育有用度



- (注) 1. 数値は全調査対象者の平均 (3.39) と国別の平均値の差
 2. 部門調整は、各國の部門別の教育有用度を各部門の構成比（調査対象国で加重平均したもの）
 3. 職種調整は、各國の職種別の教育有用度を各職種の構成比（調査対象国で加重平均したもの）

表 4 準専門的な職業、事務的職業の責任要因(平均値)

	組織内責務要因		組織内自律要因	
	準専門的な職業	事務的職業	準専門的な職業	事務的職業
イタリア	2.41	2.39	3.83	3.65
スペイン	2.59	1.92	4.08	3.40
フランス	2.02	1.66	3.68	2.80
オーストリア	2.51	1.54	4.15	2.46
ドイツ	2.26	1.93	4.37	3.97
オランダ	2.53	2.13	4.16	3.87
英国	2.15	1.74	4.11	3.78
フィンランド	2.19	1.59	4.08	3.58
ノルウェー	1.97	1.93	3.88	4.13
チエコ	2.34	1.62	4.06	3.31
日本	2.64	2.67	4.08	4.02
スイス	2.07	1.80	3.99	3.28
ポルトガル	2.77	2.05	4.09	3.55
ベルギー	2.54	1.83	4.08	3.74
エストニア	2.50	2.30	4.00	4.05
合計	2.37	2.17	4.04	3.68

- (注) 組織内責務要因及び組織内自律要因は、それぞれの項目について、
 (とても責任がある)=5～(まったく責任がない)=1の平均値

では、日本の大卒者が卒業後5年程度で多く従事している事務的職業や準専門的な職業は、他の欧州諸国と同一と考えてよいのだろうか。この点を考察するため、3.3で詳述する責任要因について国別・職種別にみると（表4）、日本は特に事務的職業では、組織内責務要因、組織内自律要因とも他の諸国よりもかなり高くなってしまい、事務的な職業といえどもある程度責任ある仕事が任せられており、この点は事務的職業として同一に論じることはできないであろう。

3.3 現在所属している組織等に関する国際比較

次に、卒業生が所属している組織の特性や組織内での責任の大きさについて国際比較を行う。具体的には、①組織が置かれている経営環境（以下「市場要因」という）、②組織の人事制度や風土（以下「組織内要因」という）、③組織内における卒業生の責任の大きさ（以下「責任要因」という）について分析を行う（表5）。これらを、組織を中心に考えればそれぞれ外部的な要因、組織自体の要因、組織内部の個人に関わる要因と言い換えることができる。

表5 市場要因、組織内要因、責任要因の国別平均

	市場要因		組織内要因		組織内責務要因		組織内自律要因	
	市場競争の厳しさ	市場の不安定度	イノベーション	管理職任命	組織の目標設定	組織の戦略の決定	自分の仕事の目標設定	自分の仕事の進め方
イタリア	3.36 (1.84)	2.45 (1.55)	3.24 (1.15)	2.43 (1.39)	2.48 (1.46)	2.60 (1.46)	3.72 (1.23)	4.03 (1.09)
スペイン	3.18 (1.87)	2.11 (1.43)	3.01 (1.22)	2.21 (1.30)	2.36 (1.38)	2.59 (1.37)	3.68 (1.28)	4.17 (1.01)
フランス	2.45 (1.93)	1.76 (1.67)	3.06 (1.10)	2.26 (1.30)	2.01 (1.26)	2.26 (1.31)	3.67 (1.21)	4.04 (1.08)
オーストリア	3.46 (1.76)	2.08 (1.36)	3.53 (1.09)	2.36 (1.23)	2.58 (1.42)	2.69 (1.36)	4.32 (0.94)	4.35 (0.91)
ドイツ	3.30 (1.79)	2.18 (1.52)	3.25 (1.19)	2.49 (1.26)	2.29 (1.40)	2.51 (1.37)	4.21 (0.99)	4.49 (0.78)
オランダ	2.92 (1.75)	2.36 (1.57)	3.14 (1.14)	2.53 (1.13)	2.59 (1.27)	2.64 (1.21)	4.14 (0.88)	4.35 (0.78)
英国	3.08 (1.87)	1.89 (1.52)	3.25 (1.17)	2.45 (1.15)	2.11 (1.28)	2.31 (1.29)	4.08 (1.00)	4.12 (1.02)
フィンランド	2.95 (1.82)	1.94 (1.47)	3.51 (1.14)	2.52 (1.14)	2.55 (1.31)	2.29 (1.25)	4.16 (0.91)	4.39 (0.81)
ノルウェー	2.56 (1.88)	1.63 (1.43)	3.23 (1.11)	2.49 (1.15)	2.22 (1.32)	2.20 (1.28)	4.05 (1.03)	4.18 (0.89)
チェコ	3.90 (1.09)	1.71 (1.35)	3.43 (1.08)	2.08 (1.14)	2.51 (1.41)	2.58 (1.35)	4.06 (1.12)	4.33 (0.89)
日本	3.20 (1.84)	2.35 (1.49)	3.00 (1.21)	2.08 (0.94)	2.74 (1.28)	2.82 (1.24)	4.08 (1.01)	4.17 (0.97)
スイス	3.30 (1.78)	2.76 (1.74)	3.48 (1.11)	2.73 (1.28)	2.09 (1.27)	2.25 (1.27)	4.02 (1.03)	4.01 (1.01)
ポルトガル	3.36 (1.76)	2.35 (1.57)	3.05 (1.10)	2.08 (1.31)	2.80 (1.35)	3.09 (1.34)	4.15 (0.97)	4.43 (0.76)
ベルギー	3.10 (1.73)	2.07 (1.58)	3.16 (1.13)	2.34 (1.20)	2.62 (1.32)	2.67 (1.24)	4.10 (0.94)	4.42 (0.78)
エストニア	2.94 (1.85)	1.89 (1.49)	3.41 (1.14)	2.17 (1.11)	2.86 (1.37)	2.79 (1.32)	4.32 (0.90)	4.44 (0.84)
合計	3.22 (1.77)	2.12 (1.55)	3.27 (1.15)	2.37 (1.22)	2.42 (1.36)	2.52 (1.33)	4.02 (1.08)	4.23 (0.94)

- (注) 1. () 内は標準偏差
 2. 「市場競争の厳しさ」は「現在所属している組織では、市場競争はどのくらい激しいですか」という設問に対して、(とても厳しい)=5～(まったく厳しくない)=1の平均値
 3. 「市場の不安定度」は「現在所属している組織では、市場の需要はどの程度安定していますか」という設問に対して、(とても不安定)=5～(とても安定)=1の平均値
 4. 「イノベーション」は「現在所属している組織は、イノベーション（革新）や新しい知識・方法などを取り入れる方ですか」という設問に対して(とても先進的)=5～(とても後進的)=1の平均値
 5. 「管理職任命」は「現在所属している組織では、通常、管理職の任命について、内部昇進と外部登用の相対的割合はどのようにになっていますか」という設問に対して(すべて外部登用による)=5～(すべて内部登用による)=1の平均値
 6. 組織内責務要因及び組織内自律要因は、それぞれの項目について、(とても責任がある)=5～(まったく責任がない)=1の平均値

(1) 市場要因

市場要因として、①市場競争の厳しさ、②市場の需要の不安定度の 2 つの指標をみると、いずれの指標とも、日本はほぼ平均的な水準であるといえる。欧州諸国をみても、イタリアが両指標と **表 5 ノルウェー**が逆に低いなどの特徴がみられるが、国別にみた場合は大きな差はみられない³。これはグローバル経済化が進展する中で、こうした市場要因は国ごとに大きく差が生じる要素が少なくなっているといえる。

(2) 組織内要因

組織内要因として、①イノベーションを取り入れる風土、②管理職の選定方法の 2 つの指標をみると、日本は、イノベーションを取り入れる風土は調査対象国の中で最も低くなってしまっており、イノベーションを取り入れることについては後進的であるといえる。ただし、国内の回答のばらつきは比較的大きく、この傾向はスペインも同様である。また、管理職の選定方法については、日本は、調査対象国の中で最も内部昇進が多くなっており、同時に回答のばらつきは最も小さい。これは崩れてきたといわれている日本の雇用慣行の変化は、日本国内においては時系列的にみれば当てはまるかもしれないが、日本の大卒者が多く勤務している規模の大きな企業⁴においては、国際的にみれば相対的に長期雇用、内部昇進が依然として主流といえる。

(3) 責任要因

責任要因として、①組織としての目標の設定についての責任、②組織としての戦略の決定についての責任、③自分の仕事の目標の設定についての責任、④自分の仕事の進め方の決定についての責任の 4 つの指標をみる。そして、①及び②を「組織内責務要因」とし、また、③及び④を「組織内自律要因」とし、分析を進めることとする。

まず、組織内責務要因をみると、日本はポルトガルやエストニア⁵に次いで高い水準になっており、組織内で責任ある仕事を担っていることがわかる。これは、3.2 でみたように、日本は管理的職業や専門的職業が少なく事務的職業が多いという職種別の構成比であったが、組織の中で重要な役割を果たしていないというわけでは必ずしもない。一方、組織内自律要因は、調査国中平均的な数値であり、特に、組織内での自律度が高いとはいえないが、日本も含めほとんどの国で組織内自律要因の二つの指標は平均で 4 を超えており、卒業後 5 年程度経過すれば組織の中で自らの仕事の目標設定⁶や進め方について責任を負っているといえる。

3.4 卒業生の高等教育の評価と現在所属している組織との関係について

3.4.1 分析手法

ここでは、3.1 でみた知識活用度や教育有用度が、国の違いを超えて 3.2 以下でみた卒業生が在籍している組織の特性によって影響を受けているのかを重回帰分析により検討する。

まず、従属変数は、3.1 でみた知識活用度と教育有用度とする。また、独立変数は、3.2 で紹介した組織要因（①市場要因、②組織内要因、③責任要因）を加工した変数とともに、属性に係る要因（以下「属性要因」という）、教育に係る要因（以下「教育要因」という）

を加えることとする。具体的には、属性要因は、年齢、性別、職種である。また、教育要因は、卒業生個人が受けた高等教育が職業志向的な教育課程であったか、学術的教育課程であったかを変数とした。これらの変数の想定される影響は次のとおりである。年齢については、年齢が高いほどより重要なポストやより高度な専門職に就くことから教育有用度や知識活用度が高まると想定される。また、教育要因については、職業志向的な教育課程であると強く認識している場合は、教育と職業の関係がより密接であることから教育有用度や知識活用度は高いと想定される。一方、学術的に高い教育課程であると強く認識している場合は、教育と職業の直接的な関係が希薄であるため、これらの指標は低いと想定される。

組織要因では、まず、市場要因については、市場の環境が厳しく、不安定なほどより競争的な環境であると想定されるのでより高度で専門的な能力が必要とされることから、教育有用度や知識活用度は高いと想定される。また、組織内要因については、組織がイノベーションを積極的に取り入れる風土や管理職の外部登用が多いほど、知識や技能を高く評価し、同時に、労働市場における外部性が強いことからこれらの指標は高いと想定される。さらに、責任要因については、組織内で責任が大きいほど、より高度で総合的な判断力や業務のマネジメント力等が必要となることから、これらの指標は高いと想定される。

3.4.2 分析結果

まず、全調査国モデル（モデル①～④）をみると（表6、表7）、組織要因では、知識活用度にのみ、市場競争が厳しい組織やイノベーションを導入する風土については有意にプラスの影響がある。イノベーションを導入する風土については、日本の知識活用度を相対的に低くしている要因の一つであると考えられる。責任要因は、すべて有意にプラスの影響がみられ、特に、組織内自律要因でその傾向が強くなっている。つまり、組織内において、自ら仕事をマネジメントする傾向が強い者ほど教育の有用性や知識の活用度が高いといえる。この点は、国別の推計においても同様の結論が得られた。職種については、3つの職種ダミーとも有意にプラスとなっているが、特に、専門職の影響が最も大きい。つまり、より高度、専門的な能力が必要とされる職業に就いている者ほど教育の有用性が高く、知識をより活用していることがわかる。日本ダミーも、ほぼ有意にマイナスとなっており、上記の変数の影響を考慮してもなお日本は知識活用度や教育有用度を下げる何らかの要因があるといえる。属性要因では、男性よりも女性の方が、また、年齢が高い方が知識活用度や教育有用度を高める効果がある⁷。教育要因は、職業志向教育課程、学術的教育課程とも有意にプラスの影響がある。つまり、教育内容が職業志向であれ、学術的志向であれ知識活用度や教育有用度にはプラスであるといえる⁸が、いずれのモデルにおいても職業志向的教育課程の方が影響は大きくなっている。次に、職種に係る変数の有無の影響をみると、職種の変数を除くことにより日本ダミーの効果がより大きくなっている。また、日本ダミーの有無の影響をみると、年齢や職種の変数に影響がみられる。したがって、日本の知識活用度や教育有用度の低さは職種構成や卒業生の年齢の低さと関係があることがわかる。

表 6 知識活用度についての重回帰分析結果

	全対象国				日本のみ	
	①	②	③	④	⑤	⑥
定数項	***	***	***	***	*	
性別	-0.026 ***	-0.028 ***	-0.006	-0.008	-0.089 ***	-0.053 *
年齢	0.021 **	0.025 ***	0.022 **	0.034 ***	0.014	0.034
管理職	0.140 ***	0.153 ***			0.087 ***	
専門職	0.306 ***	0.324 ***			0.259 ***	
準専門職	0.178 ***	0.193 ***			0.135 ***	
公共部門	0.116 ***	0.118 ***	0.131 ***	0.137 ***	0.050	0.054
職業志向的教育課程	0.117 ***	0.119 ***	0.127 ***	0.135 ***	0.117 ***	0.146 ***
学術的教育課程	0.086 ***	0.086 ***	0.100 ***	0.099 ***	0.045	0.061 *
市場競争の厳しさ	0.024 **	0.025 ***	0.020 **	0.023 **	0.019	0.017
市場の不安程度	-0.014 *	-0.015 *	-0.012	-0.013	-0.012	-0.005
イノベーション	0.048 ***	0.050 ***	0.057 ***	0.065 ***	0.046	0.059 *
管理職任命	-0.016 *	-0.015 *	-0.016 *	-0.011	0.009	0.015
組織内責務要因	0.062 ***	0.058 ***	0.052 ***	0.043 ***	0.111 ***	0.090 **
組織内自律要因	0.182 ***	0.181 ***	0.211 ***	0.211 ***	0.163 ***	0.190 ***
日本ダミー	-0.035 ***		-0.084 ***			
n	18455	18455	18995	19007	1369	1436
自由度修正済み決定係数	0.162	0.161	0.131	0.124	0.162	0.102
F値	237.98	253.08	239.36	246.04	19.92	15.88
F値による有意水準	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

(注) 1. 数値は標準化係数 β 。

2. ***:p<0.001, **:p<0.01, *:p<0.05

3. 独立変数は以下のとおり

性別：男性=1、女性=0

管理職：管理職=1、管理職以外=0

専門職：専門職=1、専門職以外=0

準専門職：準専門職=1、準専門職以外=0

公共部門：公共部門=1、公共部門以外=0

職業志向的教育課程：「卒業した大学の学部・学科（課程・コース）の教育内容が職業志向的な教育内容であった」という設問に対し、（とても当てはまる）=5～（まったくあてはまらない）=1

学術的教育課程：「卒業した大学の学部・学科（課程・コース）の教育内容が学術的に評価の高い教育内容」という設問に対し、（とても当てはまる）=5～（まったくあてはまらない）=1

日本ダミー：日本=1、日本以外=0

次に、日本国内のばらつきが大きいことを明らかにするために日本のサンプルのみで分析を行った（モデル⑤～⑥）。教育要因は、教育有用度については、職業志向的教育課程、学術的教育課程ともプラスの影響がみられるが、知識活用度については、職業志向的教育課程は有意にプラスであるが、学術的教育課程の影響はあまりみられない。つまり、日本国内においては学術志向的な教育を受けた卒業生は知識活用度には影響を与えていないという分析結果となっている。組織要因では、市場要因、組織内要因ともほとんど有意な影響はみられなかったが、責任要因は有意にプラスの影響がみられた。職種要因では、いずれの職種もほぼ有意に正の影響がみられた。年齢はあまり有意な影響がみられなかつたが、これは、日本国内においては卒業生の年齢差がほとんどないことによるものであろう。このように、組織内で責任が大きな役割を担い、自律して仕事を行っている者や専門的な職

業に従事している者の方が知識活用度や教育有用度は高くなつており、大学の教育内容だけではなく、卒業後の組織や職種によって大きく異なることが明らかになつた。

表7 教育有用度についての重回帰分析結果

	全対象国				日本のみ	
	①	②	③	④	⑤	⑥
定数項	***	***	***	***	*	
性別	-0.026 ***	-0.027 ***	-0.015 *	-0.016 *	-0.063 *	-0.047
年齢	0.037 ***	0.038 ***	0.040 ***	0.045 ***	0.030	0.051 *
管理職	0.077 ***	0.080 ***			0.019	
専門職	0.201 ***	0.205 ***			0.210 ***	
準専門職	0.117 ***	0.120 ***			0.093 ***	
公共部門	0.078 ***	0.078 ***	0.091 ***	0.094 ***	0.054	0.062 *
職業志向的教育課程	0.223 ***	0.224 ***	0.229 ***	0.233 ***	0.177 ***	0.202 ***
学術的教育課程	0.143 ***	0.143 ***	0.150 ***	0.150 ***	0.164 ***	0.170 ***
市場競争の厳しさ	-0.011	-0.011	-0.014	-0.012	-0.062 *	-0.067 *
市場の不安程度	-0.004	-0.004	-0.001	-0.002	0.007	0.019
イノベーション	-0.003	-0.002	0.005	0.009	0.011	0.013
管理職任命	0.006	0.006	0.007	0.009	-0.029	-0.021
組織内責務要因	0.034 ***	0.033 ***	0.023 **	0.019 *	0.092 ***	0.074 **
組織内自律要因	0.100 ***	0.100 ***	0.117 ***	0.117 ***	0.069 *	0.093 ***
日本ダミー	-0.008		-0.041 ***			
n	18455	18455	18995	19007	1369	1436
自由度修正済み決定係数	0.162	0.161	0.131	0.124	0.162	0.102
F値	237.975	253.08	239.36	246.04	19.92	15.88
F値による有意水準	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

(注) 表3-2-6と同じ

5. おわりに—今後の課題

今回の分析においては、日本の知識活用度や教育有用度が低い要因として卒業後5年程度では、知識活用度の低い事務的職業に従事している割合が相対的に高く、逆に、知識活用度の高い専門的職業の割合が低いことがあげられる。また、市場環境、イノベーションを取り入れる風土、組織内の責任や自律度など卒業生が属している組織が知識活用などに大きな影響を及ぼしていることが国の枠組みを超えて共通的にみられた。今後、日本が知識基盤社会の中で知識活用度などを高めるためにはイノベーションを先進的に取り入れる組織の改革が不可欠である。では、イノベーションを先進的に取り入れ、個人の責任や自律度の高い組織というのはどのような組織であるのか、また、イノベーションや組織内の責任と知識活用などがどのように結び付いているのかは明らかではなく、今後、組織の特性に着目したより詳細な定量的な分析やインタビュー調査など定性的な分析が不可欠である。

また、タイヒラー（2006, p.161）が「専門職志向アプローチと会社に忠実で柔軟性のある社員という伝統的アプローチを新たな観点から統合することが焦眉の急になっているということである」というようにグローバル経済化が進む中で世界国中のあらゆる産業、規模の組織が同じ方向に向かい収斂していくのか、あるいは、産業特性などに応じて一部の

組織が収斂し結果として国別の平均的な姿が近似するが、その一方で、それぞれの国内では多様な組織で働く労働者が混在していくのか、という点についても今後の課題といえよう。さらに、もし後者であるのなら、それぞれの国内において多様な組織で働く労働者を育成するための高等教育の多様性をどのように確保していくのかも重要な課題となろう。

【注】

- 1 英国の高等教育から職業への移行システムの特徴については、労働政策研究・研修機構（2005）などに詳しい。
- 2 小池（2005）では、日本の大卒ホワイトカラーの人材開発の特徴として「遅い選抜」をあげている。こうした選抜方式では、大卒ホワイトカラーとはいえ、卒業後5年程度では、管理職に選抜される者は相対的に少ないと推測される。
- 3 質問票では、市場要因の二つの指標に関して、「非該当」という選択肢があり、所属している組織が公共部門である卒業生は「非該当」と回答しているケースが多数ある。以下では、非該当を欠損値として処理し、分析を進めているが、この点に関しては留意が必要である。
- 4 今回のアンケート調査によると、1,000人以上の組織に属している割合は、日本が42.5%で、フランス（52.7%）、英国（45.8%）に次いで高くなっている。
- 5 エストニアについては、1991年の旧ソ連からの独立以降急速な経済発展を遂げているが、企業の労働力需要は、旧ソ連時代の教育を受けた中高年層ではなく、英語の能力を有する若年大卒者に集中している。これらの若年大卒者は、卒業後すぐに企業の管理職や専門職として採用されることが一般的であり、企業内における責任や役割も大きいものと推測される。この点に関しては亀野（2007）に詳しい。
- 6 近年、日本においても大企業を中心目標管理制度（Management by Objectives; MBO）が広く採用されており、その影響もあると思われる。
- 7 この点は吉本（2001）の結果と同様の結論が得られた。
- 8 この点に関しては、吉本（2003）において日本とオランダの分析結果から同様の結論を得ている。

【参考文献】

- 亀野淳（2007）「エストニアの経済発展・人材育成における高等教育機関の役割—エストニアにおけるインタビュー調査を事例として—」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第102号、1-13頁。
- 小池和男（2005）『仕事の経済学（第3版）』東洋経済新報社。
- 大森不二雄（2008）「学歴社会の再構築と人材の流動化—再チャレンジ可能な知識社会への見取り図」『Journal of Quality of Education』Vol.1。
- 労働政策研究・研修機構（2005）「高等教育と人材育成の日英比較—企業インタビューから見る採用・育成と大学教育の関係」『労働政策研究報告書 No.38』。

タイヒラー, ウルリッヒ (2006) 馬越徹・吉川裕美子監訳『ヨーロッパの高等教育改革』
玉川大学出版部。

吉本圭一 (2001) 「大学教育と職業への移行－日欧比較調査研究より－」『高等教育研究』
第4集, 113-134頁。

吉本圭一・山田裕司 (2003) 「大学教育の職業生活への関連性－選抜効果・教育効果・キ
ヤリア効果」日本労働研究機構『高等教育と職業に関する日蘭比較－高等教育卒業者
調査の再分析－』。

第3章 高等教育修了者が活躍できる職場 –Happy Worker アプローチの試行

小方 直幸（広島大学）

1. 目的

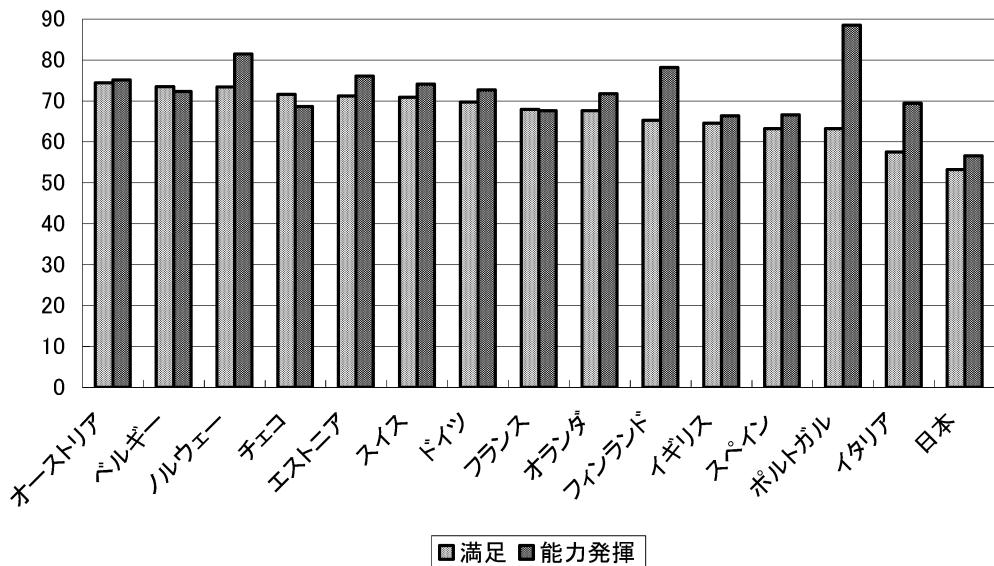
高等教育の大衆化は社会に大量の高学歴者を輩出することになった。彼ら・彼女らは在学中に身につけた能力等を通じて高い生産性をもたらし、経済発展に貢献すると考えられてきた。そのため、学歴と職業や賃金の対応といった領域が伝統的に考察されてきた。しかし、学歴に相応しい職業や賃金、雇用形態を提供すれば、高等教育修了者が好んでその仕事に従事するとは限らない。高学歴者は彼ら・彼女なりの職業観を持ち、活躍できる職場を望んでいるはずである。高等教育修了者はどのような働き方を望んでいるのか。雇用側はそれを察知して彼ら・彼女らが望む職場を提供できているのか。この点を明らかにするためのアプローチ方法を探ることがここでの目的である。

大学教育の職業的レリバンスをめぐっては、これまで大きく2つの流れがあった。1つは、企業（雇用者）型である。これは、職場あるいは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。例えば、企業が何を求めているかに着目した社会人基礎力の議論がそうである。もう1つは、学校（教育者）型である。これは、教育機関の目的や扱う教育内容の特性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。例えば学士力の議論はこちらに近い。

これら2つのアプローチにはそれなりの意義があり、事実、大学教育の職業的レリバンスは両アプローチをどう折衷するかという点に努力が注がれてきたといつてもよい。しかしこれらは、いってみれば雇用者の都合ないし教育者の都合であり、学習者・労働者の視点を考慮しているわけではない。また、卒業生調査を用いて職場で要求される能力と大学在籍時に身につけた能力の関係をみるアプローチも、両アプローチの折衷型であり、必ずしも学習者・労働者の視点に立っているわけではない。なぜならば、彼ら・彼女らが望む働き方等を考慮することなく、単純な能力の比較分析を行っているからである。その意味で、従来のコンピテンス・アプローチには限界がある。

そこで以下では、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。つまり、「高等教育修了者が増大する過程で、彼ら・彼女らへの仕事の与え方自体を彼ら・彼女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、高等教育修了者の 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」を仮説的に設定し、その可能性について探ってみたい。なおここで Happy 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。

図1 現在の仕事に対する満足度と能力の発揮度



2. HW (happy worker) 指標の作成プロセス

小池（2009）は、日本人は米国と比較して醒めた目で会社や仕事をみており、あまりハッピーではないことを指摘し、電機連合が行った国際比較調査を用いて、欧米と比べて仕事の満足度や能力発揮度が特に高いわけではないことを紹介している。また小池は、日本人の回答性向が内側に偏りがちなことも考慮した上で、例えば5段階で尋ねている場合には平均値を用いるのではなく、4と5、1と2的回答を一括りにして扱っている。

まずこの点を今回のReflexデータでも検討しておきたい。図1は、現在の仕事に対する満足度と能力の発揮度（知識・技能の活用度）について、5段階評価で肯定的に回答した割合（4+5）を示している。日本の大卒者は相対的に若いため、年齢による影響も考慮する必要があるかもしれないが、結果は小池の指摘とほぼ同じで、満足度も能力発揮度も相対的に低い。

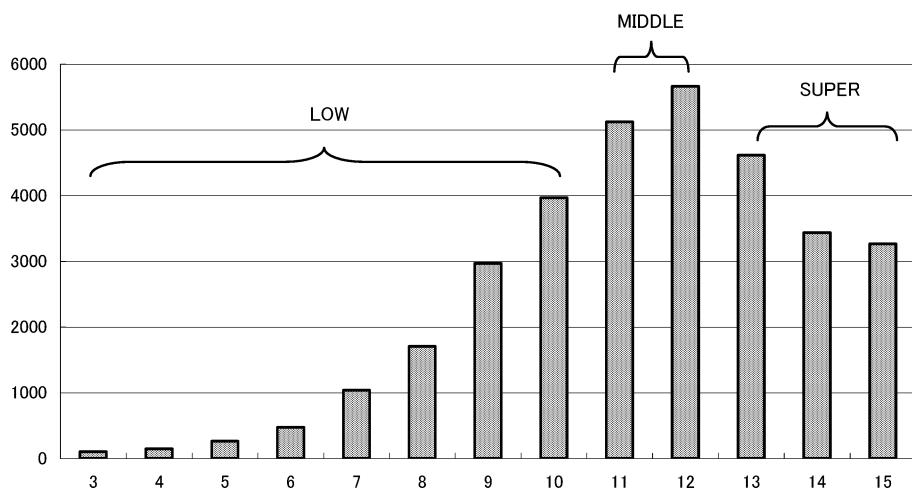
では、こうした満足度や能力発揮度は何が規定しているのか。ここでは職業生活における充実度に着目することとした。そして、以下の手続きにより Happy Worker（以下HW）指標を作成した。具体的には、現在の仕事における充実度の何が、現在の仕事に対する満足度や仕事における能力発揮を高めているかを検討した。

表1は、10項目の仕事の充実度（5段階評価）に対して、最も充実していると回答した者と、最も充実していないと回答した者のそれぞれについて、仕事の満足度の平均値と、能力発揮の平均値の差を求め、両者の差が大きいものから順に並べ直したものである。表から、満足度と能力発揮を共に高めている職場の要素は、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」の3つであることがわかる。そこで、これら3つの変数を合成したものをHW指標として設定した。

表1 仕事の充実度と満足度、能力活用度

	満足度a	能力発揮b	a+b
新たな学習機会	1.82	1.43	3.25
新規課題に挑戦	1.61	1.28	2.89
自律性	1.42	1.19	2.61
社会的地位	1.07	0.75	1.82
キャリアの将来性	1.16	0.61	1.77
社会への貢献	0.90	0.77	1.67
高い収入	0.90	0.38	1.28
安定性	0.57	0.12	0.69
家庭との両立	0.47	0.12	0.59
余暇使用時間	0.46	-0.04	0.42

図2 HW 指標の得点分布



3変数からなるHW指標は、それぞれが5段階評価であるから、HW指標に対する回答は最低3点（全て1と回答）から最高15点（全て5と回答）までの値をとる。図2はそれぞれの得点の人数の分布を示している。HW指標が13点から15点のグループをSUPER-HW（以下SUPER）、11点から12点のグループをMIDDLE-HW（以下MIDDLE）、そして10点以下のグループをLOW-HW（以下LOW）と分類することにした。全体に占める割合は、SUPERが34.5%、MIDDLEが32.9%、そしてLOWが32.6%である。

3. HWは誰かー伝統的職場変数の見直し

図3は職種別にHWの分布をしたものである。SUPERは管理職、次いで専門職従事者が多く、LOWは事務職、そして特に技術職が多い。ただしそれは程度問題である。むしろ重要なのは、管理職や専門職に従事していれば、多くがSUPERであるというわけではないという点である。これは、職種にかかわらず、どのような業務を大学修了者に対して雇用主側が提供しているかが重要なことを示している。さらに着目すべきは、SUPERの

図3 HW と職種

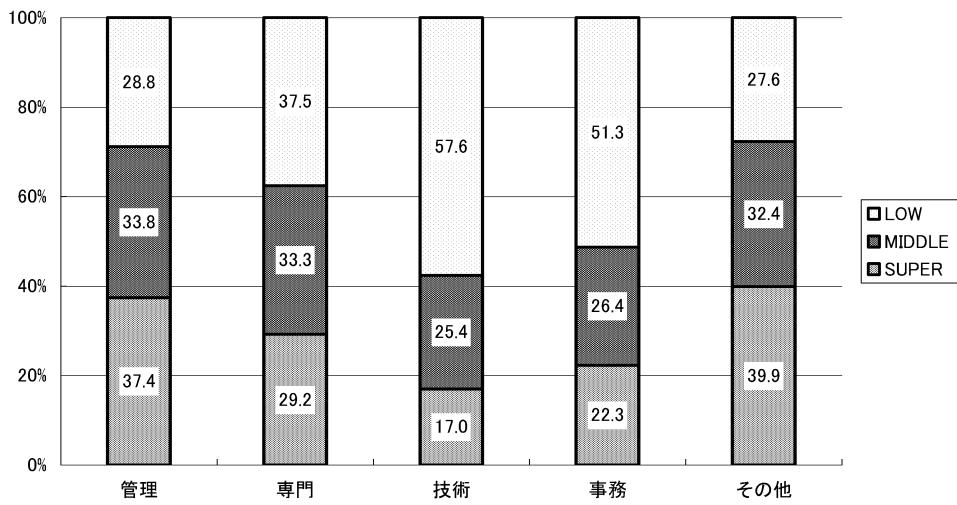
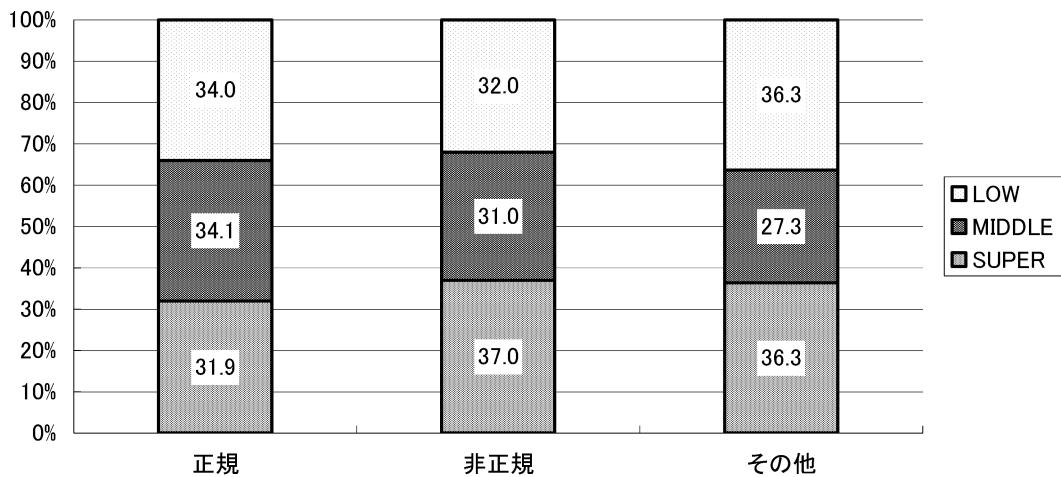


図4 HW と雇用形態



比率が最も高いのは、上述の職種に分類されないその他の職種の従事者という点である。HWは従来型の職種分類で的確に捉えることが難しくなっている可能性がある。

同様のこととは、雇用形態や労働時間についても当てはまる。図4は雇用形態別のHWの分布を、図5はHWの週あたり平均労働時間を示している。まず、SUPERの比率は正規雇用者で高いわけではなく、むしろ非正規雇用者の方が高い。また、SUPERはMIDDLEやLOWよりも労働時間が長くよく働く。仕事にコミットしているために労働時間が長いと考えられるが、それは彼ら・彼女らが望んで長時間働いている可能性が高い。その意味でHWは否定的な意味でのWH (workaholic) ではない。

雇用形態や労働時間の特性から推測されるのは、HWは必ずしも賃金とも対応していないのではないかということである。図6はHWの類型別に月額賃金（所定労働時間内）の

図5 HW と労働時間

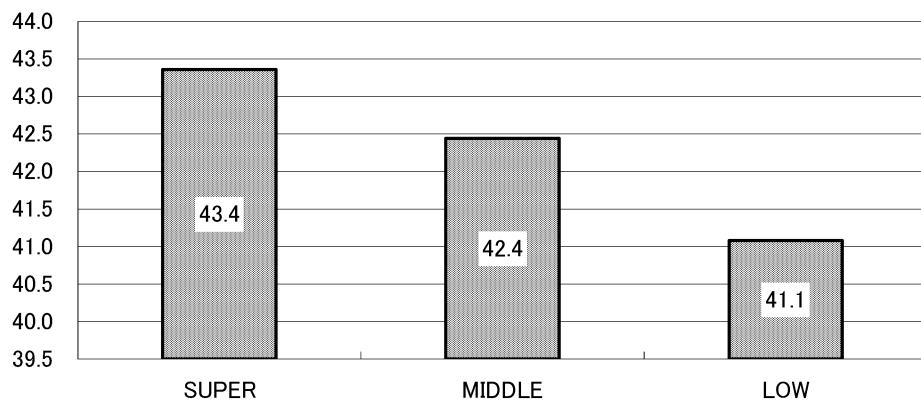
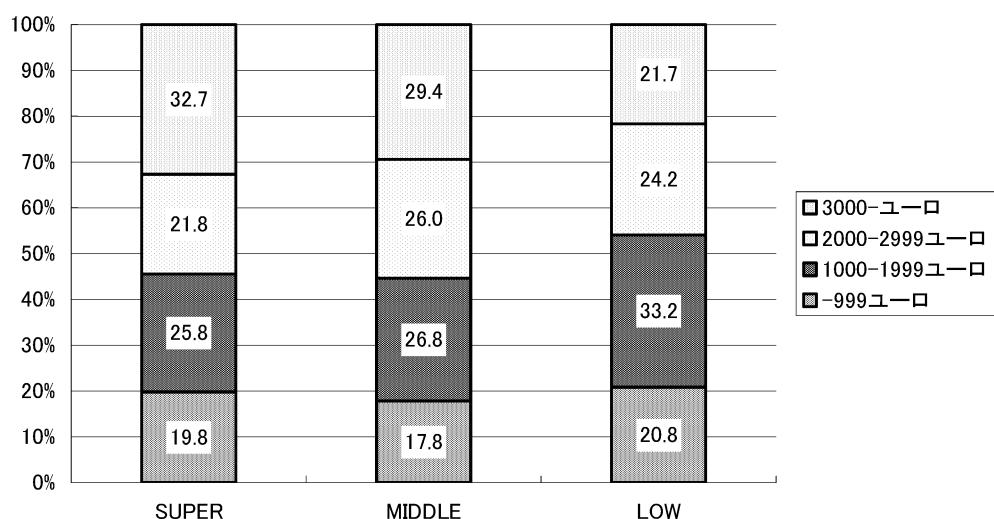


図6 HW と月額賃金

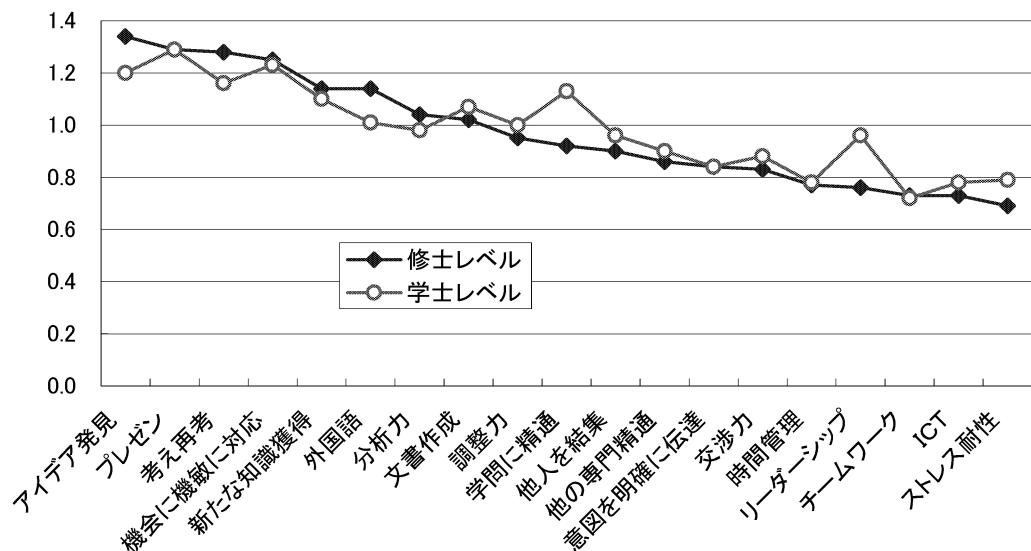


分布をみたものである。確かに3000ユーロ以上の層は、SUPERで高くLOWでは低い傾向にある。ただしその相違は10ポイント程度である。加えて、1000ユーロ未満の層は、SUPER、MIDDLE、LOWの間でほとんど相違が認められない。賃金は生産性の高さをある程度反映した指標といえるが、必ずしも仕事の充実度を保障するものではない。

4. HW と職場の特性

3節の分析結果は、職種、雇用形態、賃金といった高等教育修了者と仕事との関係を理解するために伝統的に用いられてき変数が、高等教育修了者が望む働き方を捉える指標として、必ずしも十分に機能していないことを示している。もちろん、雇用形態や賃金が全

図7 HWと職場の能力要求



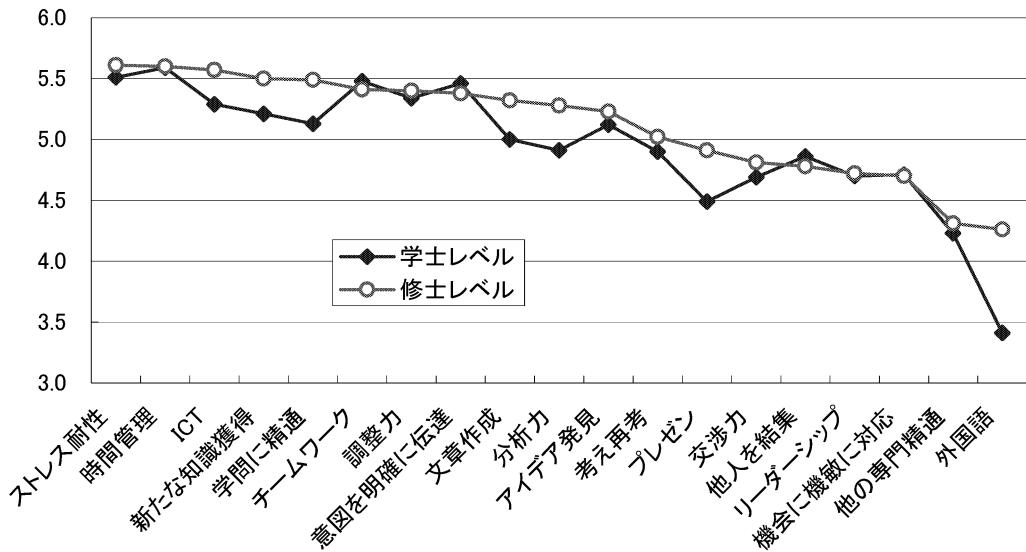
く重要でないというわけではない。しかしそうしたいわば外的報酬に関わる側面だけでは、仕事の満足度や能力の発揮といった内的報酬を満たすことはできない。フロリダ（2008）は、高等教育修了者に多いクリエイティブクラスに属する人々は、内的報酬を特に重視することを指摘している。

そのため、どういった業務の与え方、組織のあり方が高等教育修了者の内的報酬を満たすことができるかを検証することは、高等教育修了者の職場での能力発揮を考える上で重要な課題といえる。ここでは、内的報酬を高めることと関連する能力は何かを検討し、内的報酬を高める仕事に就くために、高等教育修了段階で何を獲得しておく必要があるかを考える契機としてみよう。

HWと職務能力との関係をみるために、19項目の職場で要求されている知識・技能（7段階評価）に対して、HWのSUPERとLOWが回答した値の差を、学士レベル、修士レベルの学歴ごとに分けて求めた。図7は、修士レベルについて両者の差の和が大きいものから順に並べ直したものである。全ての能力項目でSUPERはLOWよりも職場での要求が高いと感じているが、両者の差が大きいものに着目すると、「新たなアイデアや解決策を見つけ出す力」「製品、アイデア、レポート等のプレゼンテーション能力」「自分や他の人の考え方を常に問い合わせる姿勢」「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」といった項目が上位にきており、これは修士レベルだけでなく学士レベルにもほぼあてはまる。これらは、SUPERと特に親和性が高い能力群といえる。

一方図8は、単に職場で要求されている知識・技能（7段階評価）の平均値を学士レベル、修士レベルの学歴ごとに求め、修士レベルについて要求度の高い項目順に並べたものである。例えば、修士レベル、学士レベルともに要求度が高い能力に着目すると、「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」「複数

図8 職場の能力要求



の活動を調整する力」「他の人に自分の意図を明確に伝える力」といった項目が上位にくる。1節で取り上げた企業（雇用者）型アプローチからみえる結果と考えてよい。

ここで重要なのは、図7と図8の結果がずれているという点である。今問われているのは、企業（雇用者）型アプローチと学校（教育者）型のどちらに重心をおくか、バランスを取るかということではなく、HWアプローチも考慮しながら、従来の企業（雇用者）型、学校（教育者）型中心の議論を再考してみることではなかろうか。

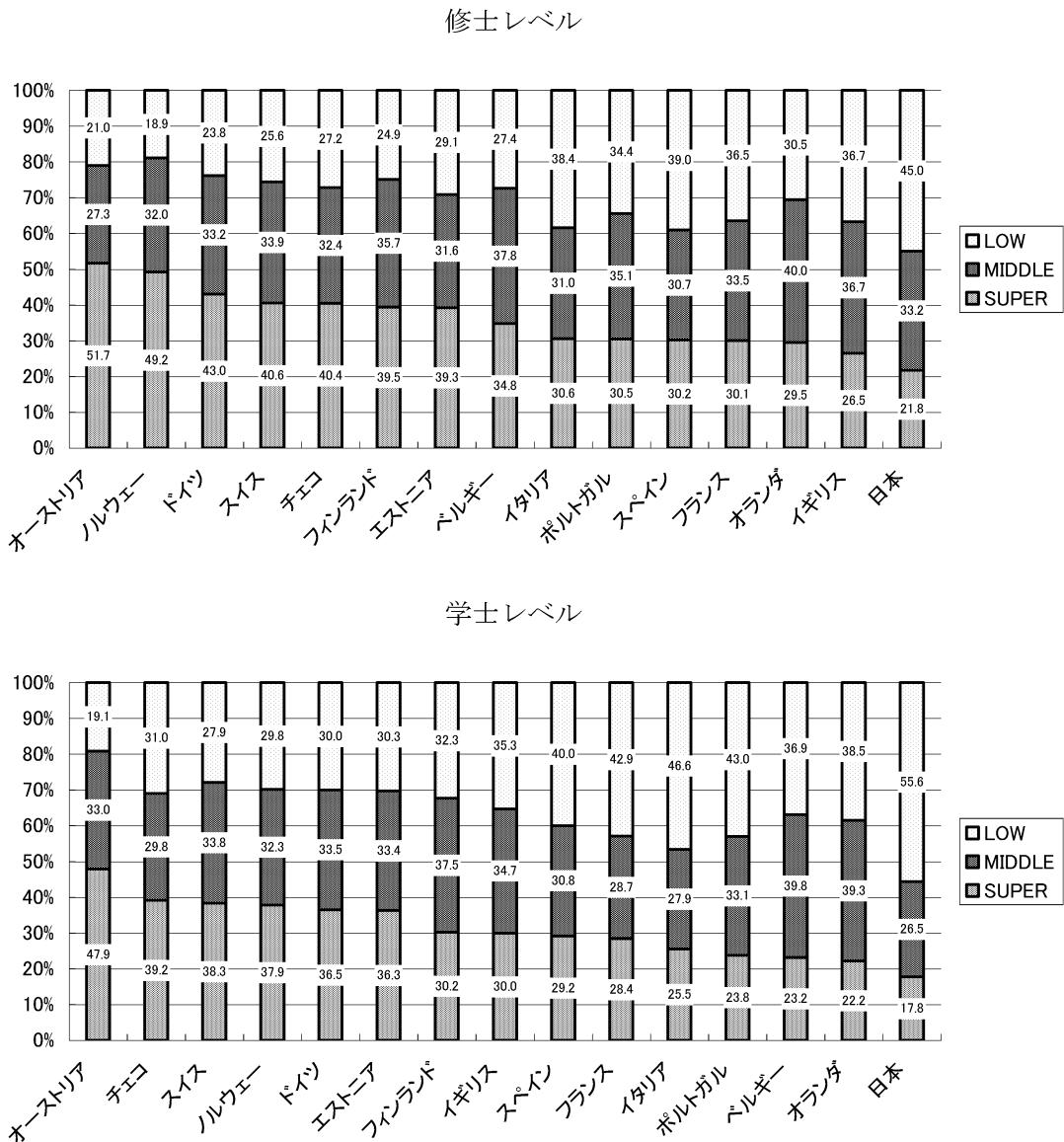
5. HW 指標の汎用性の検証に向けて

以上は、今回の調査に参加した15カ国をまとめて分析対象にした結果に過ぎない。HW指標は、国を問わず高等教育修了者が望む働き方を端的に示す指標であるとは限らない。そこで以下では、修士レベル、学士レベルの別に今回作成したHW指標の分布が国別にどのようにになっているかを示し（図9）、今後の作業を考える上で基礎的資料としたい。

SUPERの割合によって、便宜的に上位5カ国、中位5カ国、下位5カ国に分けてみよう。修士レベルの場合、上位グループは「オーストリア」「ノルウェー」「ドイツ」「フランス」「チェコ」、中位グループは「フィンランド」「エストニア」「ベルギー」「イタリア」「ポルトガル」、そして下位グループは「スペイン」「フランス」「オランダ」「イギリス」「日本」である。学士レベルの場合も類似しているが多少変動がある。上位グループは「オーストリア」「チェコ」「スイス」「ノルウェー」「ドイツ」、中位グループは「エストニア」「フィンランド」「イギリス」「スペイン」「フランス」、そして下位グループは「イタリア」「ポルトガル」「ベルギー」「オランダ」「日本」である。

日本は何れもSUPERの比率が15カ国中最下位である。この背景として、日本はいわ

図9 HW の国別分布



ゆる資格社会・専門職社会ではない、日本の学卒者は若く初期キャリアはまだ訓練的な段階にある、あるいは今回用いた SUPER、MIDDLE、LOW の算出の仕方では日本人の回答性向からすると LOW が多目に出がちである、といったいくつか理由や課題を挙げることが可能である。しかしながら、日本の学卒者も初期キャリア段階から満足のいく、そして能力発揮できる働き方を望んでいるにも関わらず、それが職場で満たされていないとするならば、日本の企業は高学歴者の人的資源をうまく活用できていないことになる。この点を明らかにするためには、2節の手続きに従って国別に HW 指標を作成し、SUPER、MIDDLE、LOW の分類の再考も含めて比較検討する必要がある。それは今後の分析課題としたい。

引用文献

- 小池和男 2009 『日本産業社会の「神話」』 日本経済新聞出版社。
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』、ダイヤモンド社。

第4章 Pedagogy and Andragogy in Higher Education (大学の学習者と学習モードの適合性に関する考察)

Keiichi YOSHIMOTO (Kyushu University)
Yuki INENAGA (University of Tsukuba)
Hiroshi YAMADA (University of Miyazaki)

Introduction

This article examines the kind of pedagogical approaches universities are offering young and mature students and how they are producing relevant outcomes for them in Germany, the UK and Japan. Andragogy is a concept of pedagogical approaches for adult learners in lifelong learning, but it should be empirically examined in higher education in relation to the assessment of the outcomes of education. This issue is gaining momentum in Japan, where universities must now provide opportunities for mature learners. In Germany, on the contrary, pedagogies which focus on young students should be developed because of the university reforms related to the Bologna Process. In the UK, mature students are studying more on a part-time basis in the new universities, separately from young full-time students in the traditional universities, so the relevance of higher education to working life may be different in these universities. Hence, in order to find political and theoretical implications for each country, we should compare the relevance of various kinds of pedagogical approaches for different student groups in these three countries.

In this article, we first consider policies and theories on the relationship between university education and transition in Germany, the UK and Japan. Then, we analyse the graduate survey data (CHEERS) for these three countries as follows: (1) student age profiles, (2) comparison of the relevance of higher education between different countries and student groups, (3) the regression analysis on the impact to the relevance of institutional pedagogical approaches and students' learning experiences and (4) a comparison of strengths and weaknesses of pedagogical approaches in these countries. Finally, we present some discussion points on the current situation and the further implication for pedagogy and andragogy in higher education, based on our findings.

The Conceptual Framework

The Global Knowledge Economy and the Expansion of Higher Education

Universities are facing common and stronger demands for accountability from society than ever before in Germany, the UK and Japan, as well as in other developed countries. One of the major sources of the demands is the global knowledge economy. There are many discussions on the transformation of economic structure and organisation. There is also an ongoing paradigm of

change in work organisation from bureaucratic to flexible (Halsey *et al.*, 1997). This means that work organisation is becoming flatter and that employees are required to work autonomously and more flexibly at an earlier stage. Furthermore, once employed, they are continually requested to update their knowledge and skills. Thus, not only those without degrees, but also those with degrees should access higher education learning more often than before.

On the other hand, because of massification and universalisation, the higher education system has been asked to be accountable for societal investment. Adult non-traditional students add to the diversity of learners and ask universities to innovate their pedagogy and learning system accordingly. Youngsters, in a stage of widening participation, present new challenges for higher education institutions, such as greater pedagogical attention to socialisation. These factors play a fundamental role of convergence in higher education policies in developed countries, including in those facilitated by the Bologna Process.

Policies on Higher Education and Transition

These demands are forcing many societies to move in the same direction. The approach of each country towards convergence may sometimes differ or even be opposed, since the starting point is not the same. This is why we chose to analyse three countries.

Among the three countries, the UK and Japan have similar systems of higher education: a two-stage bachelor and master, institutional hierarchy, generic and non-vocational focus of curriculum and pedagogy, and more young graduates.

Germany and the UK have predominantly public institutions which provide university education, compared with the more private providers in Japan. Educational costs are expected to be covered by parents in Japan and adult earners have to seriously consider the cost-benefit. Germany and Japan have less consideration for socio-cultural discriminations linked with education, such as those between the traditional elite and the non-traditional universities in the UK.

The European Union

In many continental European countries, single-tiered university study programmes prevailed and the duration of studies to obtain a degree was rather long. In the era of the global knowledge economy and massification, reforms of the higher education system have been required in almost all European countries.

Hence, the Bologna Declaration with the purpose of creating a ‘European Higher Education Area’ by 2010 was signed by the Ministers of Education of 29 European countries in 1999. One of its most drastic elements was the two-tiered model: Adoption of a system essentially based on two main cycles, undergraduate and graduate. Access to the second cycle shall require successful completion of first cycle studies, lasting a minimum of three years. The degree awarded after the

first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification. (Bologna Declaration 1999)

The new bachelor degree is supposed not only to be well articulated with a master degree, but also to develop employability for the labour market. With the Bologna Process, new academic bachelors have been introduced in the university sector in many continental European countries, as well as a professional bachelor which already existed in the non-university sector. This means that younger graduates are expected to go out into the labour market after shorter studies. Yet the Bologna Declaration neither mentioned the occupational levels for which the new bachelor programmes will prepare, nor did it define the employability which bachelor graduates should acquire in order to meet the requirements of the labour market (Teichler, 2004).

New Two-tiered Model and Qualification in Germany

The Bologna Process has been influencing the reforms in different ways. In Germany, 26.3% of the higher education institutions started to offer bachelor and master programmes in the summer semester of 2005. 67,000 students were enrolled in these programmes, which corresponds to 3.5% of all students. However, there are still great tensions, particularly concerning the career prospects of new bachelors. Conflicts and tensions to develop a new two-tiered model that is relevant for the labour market are widely observed in Germany, as well as in other continental European countries (Kehm & Teichler, 2005).

As higher education degrees in Germany were always legally defined as ‘qualifying for a profession (*berufsqualifizierend*)’ by the HE Framework Act (Witte, 2006, p.161), new academic bachelor programmes may have to find an adequate occupational position: for example, common hiring policies for the public services, with university master level degrees as the higher ranks and professional bachelor level degrees of Fachhochschule as the middle rank. So space for academic bachelors should be found or a restructuring of the occupational structure will be required. Witte (2006) assessed the current situation in a stakeholders’ interview: ‘while the legal provision for a changed relationship between HE and the labour market was largely in place, mentalities and practices still needed to adjust, and the overall outcome was not yet clear in 2004’.

Employability and Work-based Learning in the UK

In the UK, young new graduates are more favoured in the labour market because higher education has been typically characterised as elite and sponsored. This is found in research that analyses the characteristics of ‘fresh’ graduates and their early career and training (Yoshimoto & Inenaga, 2006). Now, along with the expansion of higher education and the emerging global knowledge economy, employability links between higher education and the labour market are becoming one of the new agendas of higher education reforms at both the national and institutional

level in European countries. As Teichler (2004) commented, ‘employability’ of graduates may be misleading because those with degrees are more employable than those with a lower educational level. However, when considering UK graduates with general training, the concept seems more relevant in that country and even in continental Europe following the Bologna Process’. Brennan (2004) evaluated the present situation, stating that ‘we seem to have been successful in exporting the term [of employability], especially in the context of the Bologna Process and the creation of the “European Higher Education Area”’. As for the definition of employability, he cites Hillage and Pollard (1998):

Employability is the capability to move self-sufficiently within the labour market to realise potential through sustainable employment. For the individual, employability depends on the knowledge, skills and attitudes they possess, the way they use those assets and present them to employers and the context (e.g. personal circumstances and labour market environment) in which they work.

Although there are various approaches to enhancing students’ employability, work-based learning is currently given great attention in the UK. Little *et al.* (2006) described many types: sandwich courses, work experience modules, work placements, organised work experience external to a programme of study, or termtime jobs. Longer and intensive work experiences may foster more outcomes, but questions also concern the orientation of such experiences. To sum up, in the UK, there are long traditions of young elite education and enough experiences to accept adult learners for the needs of universal access, but it is a new challenge to enrich the employability for new groups of youngsters with the transformation of massification.

Internship and Youth Re-challenge in Japan

In Japan, Koike (1991) found ‘slow promotion’ of young white collar employees. The lack of a clear-cut functional hierarchy prevents the development of job demarcation and enables employees to address any given issue facing their organization in a rather flexible manner. In order to ensure such flexibility, Japanese companies have been investing greatly in on-the-job training.

Young graduates easily find a job just after graduation, based not on competence, but rather on ‘trainability’. However, the emerging global knowledge economy compels greater changes in the industrial structure itself, including various company mergers. Companies are starting to recruit those with professional competences externally or to introduce outsourcing. But a long recession, ‘the collapse of the bubble economy’, in the 1990s led to jobless graduates and ‘free-ter’ problems (Kosugi, 2003). Yoshimoto (2002a) observed that 25% of the current young cohort dropped out before graduation or remained jobless just after graduation at any level of compulsory education. Furthermore, jobless and ‘free-ter’ problems are followed by young adult problems of dependency on parents until their mid-30s.

The increase in graduate unemployment due to the long recession and employment practice

changes and the concern of youngsters' motivations because of massification have led to a new policy. Universities developed employment guidance and introduced internships as from the late 1990s (Ogata, de Weert & Yoshimoto, 2006). In 2004, 59% of universities offered these programmes to students as part of their course of study, whereas this figure was only 17.7% in 1996. Work experience is also introduced at school level as part of 'career education' although the duration of these experiences is shorter, the longest being about one week. This concept follows the development of the US career education movement, but is broader. It does not mean specific job-oriented skill formation, but rather attitude and awareness towards work. Certain aspects of the German dual-system have also been adopted by some education researchers and policymakers and so more vocationally-focused programmes called 'Japanese dual system' have been introduced at secondary, as well as higher education and further training levels. Currently, the new government is introducing a 're-challenge' policy which encourages young adults to take other opportunities for their career, including the use of university for lifelong learning. To sum up, although there are well-developed approaches for young graduates in a mass system, universal approaches for adult learners are new challenges in universities at a time of need for lifelong and just-in-time learning.

Theoretical Considerations on the Development of Higher Education and Students' Age Profile

Transition from Higher Education and its Relevance

When considering the expansion of higher education, we should rethink what is the appropriate mode of education. Universal access (Trow, 1972) in higher education has two meanings: the increase in the net enrolment ratio and the diversification of student age profiles. Higher education institutions must accept various entrants as students. They cannot respond to such different needs if they persist only in the traditional mode of education for elite youngsters.

Problems of transition in youth groups have developed close links with the expansion of the educational system. For example, *Higher Education and Employment* conducted by OECD in the early 1990s (OECD, 1993) developed a theoretical framework of economics of education in order to deal with oversupply and unemployment in the 70s, 80s and early 90s. On the other hand, the recent concerns about transition in the middle and late 1990s have been more diverse and developed from the perspective of the targeted generation (youths and young adults) and the education system as a whole. The disciplinary framework has been expanded to include sociological and pedagogical insights in addition to economic questions. 'Social inclusion vs. exclusion' related to citizenship and adult roles related with the expansion of the educational system as mentioned in the context of Japan, integration of academic and vocational learning to promote inclusion, flexibility and integration of initial education and lifelong learning are typical topics of discussion at OECD (2000).

With regard to higher education, there are two groups of concerns: young students and mature students. For non-traditional mature students, new nontraditional pedagogical approaches are required. But new approaches to employability and other immediately relevant competences may

be required even for traditional young students in a mass system.

Employability and Deferred Effects for Young Graduates

Younger graduates are within the traditional target of higher education, but the transition from an elite to a mass system attracted attention to these groups. Brennan, Kogan and Teichler (Eds, 1996) developed a conceptual framework for the relationship between higher education and work consisting of three new problematic domains, namely: ‘dimensions of higher education relevant to work’, ‘linkages between higher education and work’ and ‘dimensions of work relevant to higher education’. They recommended combining these into a more complex approach.

One of most challenging areas concerns ‘career effects’. It has been remarked that ‘The result of studies on the transition from higher education to employment tend to be over-interpreted if no information is available on long-term career consequences of the career start’ (Brennan, Kogan & Teichler, 1996, p.19).

In terms of career effect, this article proposes a related but new concept of ‘deferred effect’ as an extended concept of enduring effects in relation to graduates’ career development. There are philosophical thoughts on education which have enduring effects (see Hymann, Wright & Reed, 1975) and practical wisdom on knowledge, namely that knowledge will become out-of-date more rapidly with the development of a knowledge-based society. Dr. Shigeru Nanbara, a past president of the University of Tokyo, said at a commencement in 1951: ‘The value of university education is something remaining after graduates forget what has been taught’. This message is worth adapting to a hypothesis related to the comparisons dealt with in this article. The deferred effect here refers to the relevance of higher education to working life, which may be weak at the initial and entry level career stage, but becomes stronger in later, more senior career stages, despite the tendency of knowledge to become out-of-date (Yoshimoto, 2002b; Yoshimoto & Yamada, 2006).

Pedagogy vs. Andragogy for Mature Students

For the discussion on the mature group, we refer to the concept of ‘andragogy’, which is counter-posed to pedagogy in the area of adult education or lifelong learning (Knowles, 1970, 1984). Andragogy is learner-focused, compared with pedagogy, which is teacher-focused. The latter is related to the idea of teaching, and the former to the idea of learning support (Conner, 2005). However, the critical point is the readiness for learning in higher education and ongoing changes related to massification and universalisation. Traditional university education was basically tuned only for young and prospective elite students. However, universal access means that the clients are also older students with various careers. The relevance of curriculum and teaching methodology which higher education institutions offer varies for young students or for mature learners, and for the elite-mode and non-elite-mode.

In the pedagogy mode, typical clients are young and/or immature students and emphasis is on

socialisation rather than on knowledge acquisition. It is characterized as concessive training for students beyond secondary education and the role of teachers is teaching and taking care of them, whereas the andragogy mode assumes the older and/or mature learners as clients and emphasis is on relevant knowledge and skills. The role of the teaching staff is learning support rather than teaching. In other words, the pedagogy mode is like on-campus learning and the andragogy mode is like off-campus open learning.

This discussion leads us to the hypothesis that the relevance to curriculum and provision in higher education institutions is very different for young and older students, so that its efficiency for higher education outcome may be also different.

This issue is becoming very critical for Japan. Currently, most new entrants are young students who have just graduated from a high school and followed a four-year undergraduate study programme. Thus, it is crucial to develop the andragogy mode at a time of universalisation. In the UK, the new universities have already accepted many adult part-time, non-traditional learners. In Germany, the average age is relatively higher and many students have no kind of social experience except schooling.

To discuss andragogy as the education mode for mature students, five assumptions by Knowles must be considered:

- (1) Self-concept: As a person matures, his/her self-concept moves from one of being a dependent personality towards one of being a self-directed human being.
- (2) Experience: As a person matures, he/she accumulates a growing reservoir of experience that becomes a resource for learning.
- (3) Readiness to learn: As a person matures, his/her readiness to learn becomes oriented to the developmental tasks of his/her social roles.
- (4) Orientation to learn: As a person matures, his/her time perspective changes from one of postponed application of knowledge to immediacy of application, and accordingly his/her orientation towards learning shifts from one of subject-centredness to one of problem-centredness.
- (5) Motivation to learn: As a person matures, the motivation to learn is internal (Knowles, 1984, p. 12).

To these five assumptions, we can add another assumption that is due to the current conditions in higher education:

- (6) Time Management: As a person matures, his/her time for learning is constrained by other social roles. His/her geographical location also may limit the opportunity to learn and lead to another time constraint.

Research Questions and Methodology

Analytical Questions

Based on the theoretical considerations and policy directions above, the following three

questions on pedagogy and andragogy for young and mature students are set here for the data analysis of graduates in the three countries:

- (1) Are there any advantages and disadvantages for mature graduates to obtain the relevant outcomes of higher education, compared with younger graduates?
- (2) What kind of institutional pedagogical approaches and students' learning experiences may influence graduates' outcomes for different student groups in different countries?
- (3) Which relevant pedagogical approaches and learning experiences are developed or undeveloped in different countries?

Data

Data from a graduate survey in Europe and Japan on higher education and work called CHEERS (Teichler (Ed.), 2000) are used for the analysis. The survey covers graduates in 1995, so the data do not reflect current policy changes, such as the two-tiered model, employability discussion, and re-challenge. However, a comparison of the three countries before such processes of convergence can point to clear structural figures and policy implications for the current situation in each country. Data are based on 10,241 graduates from Germany, the UK and Japan.

We use the information about institutional pedagogical approaches and graduates' earning experiences and their outcomes of it and examine the relationship between the two.

Analytical Model and Indicators

This article uses a regression analysis to distinguish relevant curricula for different student groups. Compared with the student age profile in the three countries as discussed later, here a distinction is made between younger and mature graduates with the cutting point of age as 25.

Three dimensions of indices on the relevance of their study (RE indicators; scales of answers from 1: 'to a high extent' to 5: 'not at all') are used here (in parentheses is the name of each indicator); finding a satisfactory job (RE1), longterm career prospects (RE2) and the development of their personality (RE3).

As process variables, students' learning experiences during degree studies consist of work experiences (WE: 5 variables, the duration of four types of activities and the degree of relationship between work experience and study, which go from 1: 'to a high extent' to 5: 'not at all'), and the time spent in study (TM: 5 variables, hours per week). We also use the information on institutional pedagogical approaches; emphasis of mode of teaching and learning (IO: 12 variables, scales of answer from 1: 'to a very high extent' to 5: 'not at all'), and evaluation of study provision and conditions (PR: 18 variables, scales of answer from 1: 'very good' to 5: 'very bad').

All variables of institutional pedagogical approaches and students' learning experiences are classified into pedagogy-mode (P-mode), andragogy-mode (Amode) and others (pa-mode). At first, we tried to classify these along with the six assumptions of adult learners discussed above. The

following final consensus of classification was reached:

[P-mode (pedagogy mode)]

- WE03-internship
- TM01-lectures during lecture period
- TM02-extra-activities during lecture period
- IO03-communicative skills
- IO05-class attendance
- IO06-teacher as informant
- IO09-work experience
- IO10-out-of-class communication
- PR09-teaching quality
- PR10-research projects
- PR12-work placements
- PR13-out-of-class contacts
- PR14-fellow students

[A-mode (andragogy mode)]

- IO04-independent learning
- IO07-freedom of choice
- IO08-problem-based learning
- PR03-course content
- PR04-course variety
- PR07-opportunity of choice
- PR08-practical emphasis
- PR16-library
- PR17-teaching material
- PR18-technical equipment

[pa-mode (pedagogy and andragogy mode)]

- WE01-not related
- WE05-degree of relationship
- TM03-employment (LP)
- IO01-facts and knowledge
- IO02-theories
- IO11-writing a thesis
- IO12-assessment system
- PR01-academic advice

PR02-assistance for final examination

PR05-degree program

PR11-research emphasis

PR15-commitment to policies

Other indicators used in a subsequent analysis are listed in the Appendix table, where both background variables, such as gender and fields of study, and occupational career variables are listed. Former variables are entered in regression models as a first step before examining the impacts of various pedagogical approaches, which are then entered stepwise, based on the degree of explanatory power (see Appendix of the list of variables we used).

Analysis

Student Age Profiles in the Three Countries

Student age profiles differ in the three countries, especially in Japan and Germany. Many German students start a university programme at an age when most Japanese students graduate. The UK and Japan supply largely younger graduates with shorter study periods than Germany. Furthermore, the UK also has a certain proportion of mature graduates. The average age of graduation is 23.4 in Japan, 26.3 in the UK and 27.3 in Germany. This is because the UK has more than 19.3% of graduates who are 30 years old or older at the time of graduation (see Fig. 1).

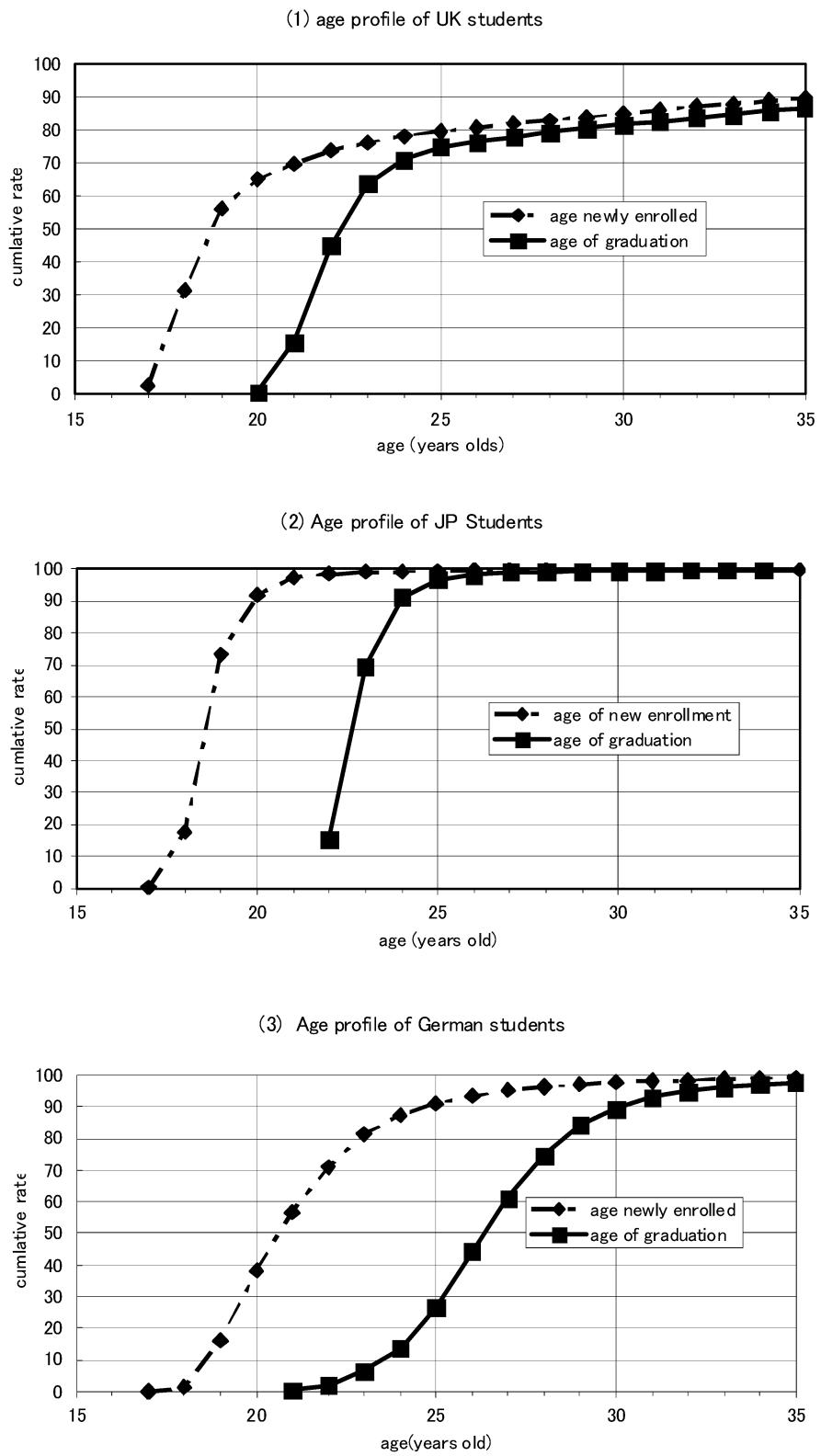


Figure 1 Age Profile of the UK, Japan and Germany

We chose a cutting point between younger and older graduates as age 25 for the analysis. This criterion is not necessarily based on certain theoretic considerations¹, but rather on data distribution, as typical mature students in Europe may be those studying at university in their late 20s and graduating at around 30.

According to this criterion, in Japan, 91.0% of graduates are 24 years old or younger at the time of graduation and in the UK the figure is 71.3%. This contrasts with Germany, where the corresponding figure is only 13.8%, which means that 86.2% of graduates are 25 or more.

The Differences in University Relevance for Young and Mature Graduates Based on the differences of student age profiles in the three countries, let us broach the first research question: who benefits more from higher education and in which domain? Compared with the degree of relevance (Table 1) for both young and mature graduates, university education is equally most relevant for ‘development of personality’ amongst the three dimensions. Then, concerning working life, ‘longer term career prospect’ is more highly appreciated than a shorter term of ‘finding employment’ in both the UK and Japan, whereas in Germany, higher education is more relevant for first employment than for long-term career.

Other analyses of the CHEERS data show that universities in the UK and Japan both tend to

table 1 the relevance of higher education to different aspects

		RE1: finding a satisfying job after finishing your studies	RE2 : for your long-term career prospects	RE3 for the development of your personality
Germany		**		*
Young	mean	2.2	2.6	2.2
	S.D.	1.03	1.06	0.95
	n	475	475	474
Old	mean	2.3	2.4	2.0
	S.D.	1.09	1.07	0.95
	n	2,980	2,968	2,980
UK		**		*
Young	mean	2.5	2.1	1.9
	S.D.	1.32	1.08	0.92
	n	2,332	2,339	2,333
Old	mean	2.8	2.3	1.9
	S.D.	1.53	1.25	0.96
	n	894	915	938
Japan		**		*
Young	mean	2.7	2.6	2.1
	S.D.	1.16	1.07	1.00
	n	3,069	3,063	3,063
Old	mean	2.6	2.4	2.2
	S.D.	1.25	1.17	1.17
	n	302	301	302
Total	mean	2.5	2.4	2.0
	S.D.	1.23	1.11	0.97
	n	10,052	10,061	10,090

note: 1) T-tests are used for differences for each country (Young and Old)

* 5% significant; ** 1% significant

prepare their young students for entry into the labour market by Figure 1 Age Profile of the UK, Japan and Germany developing generic skills and competencies which may have longer enduring

effects, in contrast with universities in Germany which tend to focus on subject-specific skills and professionally-articulated competencies that are closely linked to professional requirements (Brennan *et al.*, 2001; Inenaga, 2005).

Mature graduates in Germany and Japan appreciate higher education learning more than their younger counterparts. But in the UK, younger graduates appreciate learning more than mature graduates. According to assumptions of andragogy, mature students may choose their studies according to their self-concept and orientation so that they find a more adequate study programme than younger students. Therefore, the data on Germany and Japan follow the andragogy assumption and the UK does not.

Relevance of Pedagogical Approaches for Six Groups

The second research question is: what kind of pedagogical approaches and student experiences affect their outcome? Tables 2 to 4 show the results of the regression analysis for young and mature students on three dimensions of relevance in the three countries. They focus on the coefficients of process variables on the final models when significant variables amongst process and career variables were added stepwise after setting a base model with 8 background variables.

Our general hypothesis is that P-mode is relevant for the young and that A mode is relevant for mature graduates. For young graduates in Germany, ‘find a satisfactory job’ and ‘development of personality’ are affected by some P-mode variables, such as ‘teaching quality’ and ‘fellow students’. However, ‘career prospect’ for the young is explained by A-mode, such as ‘freedom of choice’ and ‘independent learning’. On the other hand, for mature graduates, there are more significant process variables of A-mode such as ‘independent learning’, ‘opportunity of choice’, ‘practical emphasis’ and ‘technical equipment’, as well as some negatively significant P-mode variables. The clearly opposite trend to our hypothesis is that ‘teaching quality’ for mature students is relevant for all of three explained variables. In other process variables of ‘pa-mode’, the ‘degree of relationship between work experience and study’ is relevant for ‘find a job’ and ‘career prospect’ for both groups. On the other hand, ‘theory’ is significant for both domains of relevance and for both age groups. Thus, in summing up, Table 2 generally follows our hypothesis.

Then, in Table 3, for the UK, the results do not always seem to follow our hypothesis, although many results, such as ‘library’, ‘career prospect’ and ‘independent learning’ and ‘development of personality’ do. In many cases, some variables that are significant for young students are also significant for mature students, including ‘fellow student’ and ‘work placement’ of P-mode and ‘course content’ of A-mode. Contrary to the hypothesis, only the ‘problem-based learning’ variable is significant for young students for three domains of relevance. In other process variables of the ‘pa-mode’, ‘degree of relationship between work experience and study’ are relevant for ‘find a job’ and ‘career prospect’ for both, and ‘development of personality’ for the mature students.

Lastly, in Table 4 in Japan, although more variables are significant for young students and less

so for mature students, many trends follow our hypothesis, i.e. that the variable of longer hours of attendance in ‘lecture’ as a P-mode is significant for every domain for the young but not for mature students. On the other hand, ‘practical emphasis’ as an A-mode is significant for both. In other pa-mode variables, ‘the degree of relationship between work experience and study’ is very positive for both groups, as is the same tendency in Germany and the UK.

Development of Relevant Pedagogical Approaches for Different Groups

Many results of the regression analysis support our hypothesis on P (pedagogy)- mode and A (andragogy)-mode, although some results conflict and are not consistent in the three countries. The next question is the development of the P-mode for young students and A-mode for mature students. An indicator of any mode with strong positive coefficient means a degree of strong impact, but it is another matter whether such a mode is enriched or not.

Then, the last question for our analysis is which of the relevant pedagogical approaches and learning experiences are developed or undeveloped in the different countries. The process indicators (student learning experiences and institutional pedagogical orientations and provisions) are characterised as P-mode, A-mode or pa-mode, and then their means are compared.

In Germany (Table 2), many P-mode variables for young students are relatively stronger than for mature students. On the other hand, three variables of A-mode, including the degree of freedom of choice, are significantly enriched for mature students. It suggests that each group of students has relevant experiences that correspond to their pedagogical mode assumptions.

In the UK (Table 3), many indicators on institutional pedagogical approach are almost the same for young and mature students. However, the mean of variables of student experience shows that young students devote more time to ‘school’ activities than mature students who study in parallel to their work. This suggests that there could be a problem of emphasis of pedagogical mode, although higher education institutions have already accepted many mature students.

In Japan (Table 4), our hypothesis about efficient pedagogical mode is almost supported. However, the mean of the variables of both student learning experiences and institutional pedagogical approach, including those which have differences in degree of efficiency, are the same for young and mature students. It means that the institutional pedagogical approach is the same for young and mature students, although the variables which are effective are not the same. It suggests that institutions should consider more often the pedagogical approaches which fit for different types of student because the stage of universal higher education will be coming soon.

table 2 the relevance and pedagogical modes in Germany

the relevance explained significant pedagogical mode	Regression coefficient						Mean score (explanatory)	
	Young		Old				Young	Old
	RE1	RE2	RE3	RE1	RE2	RE3		
P-mode								
WE03-intership							3.9	< 6.5
TM01-lectures(LP)							24.4	< 21.0
TM02-extra-activities(LP)							5.5	5.4
IO03-communicative skills		0.151 **		-0.060 **		0.074 **	3.5	< 3.7
IO05-class attendance				0.046 *		-0.056 **	2.3	< 3.0
IO06-teacher as informant	0.111 *			-0.051 **	-0.060 **		2.7	< 3.1
IO09-work experience					-0.065 **		3.4	< 4.0
IO10-out-of-class communication							3.6	< 3.9
PR09-teaching quality	0.241 **		0.179 **	0.074 **	0.052 *	0.106 **	2.6	< 2.8
PR10-research projects					0.069 **		4.2	> 3.7
PR12-work placements							2.9	< 3.4
PR13-out-of-class contacts						-0.075 **	3.5	< 3.7
PR14-fellow students	0.113 *		0.109 *				1.8	< 2.0
A-mode								
IO04-independent learning		0.143 **		0.064 **	0.046 *	0.050 *	2.4	> 2.3
IO07-freedom of choice		0.207 **	0.304 **			0.079 **	3.3	> 2.8
IO08-problem-based learning					0.054 *	0.051 *	3.4	3.4
PR03-course content						0.052 *	2.6	< 2.7
PR04-course variety					0.060 **	0.050 *	2.7	2.7
PR07-opportunity of choice				0.135 **	0.077 **		3.4	> 2.8
PR08-practical emphasis							3.3	< 3.6
PR16-library							2.7	2.7
PR17-teaching material			0.094 *		0.056 **	0.077 **	2.7	< 3.0
PR18-technical equipment							3.1	3.1
PA-mode								
WE01-not related					0.063 **	0.078 **	3.2	< 6.5
WE05-degree of relationship	0.147 **				0.101 **	0.067 **	2.7	< 3.0
TM03-employment (LP)						-0.046 *	2.8	< 6.1
IO01-facts and knowledge					0.039 *		2.0	2.1
IO02-theories	0.094 *	0.130 **			0.070 **	0.094 **	2.2	2.1
IO11-writing a thesis						0.086 **	3.1	> 2.6
IO12-assessment system					0.062 **	0.051 *	3.0	< 3.5
PR01-academic advice						0.051 *	3.0	< 3.2
PR02-assistance for final exam.					0.049 *		2.7	< 3.1
PR05-degree program					0.090 **	0.049 *	2.6	< 2.9
PR11-research emphasis				0.125 *			4.0	> 3.5
PR15-commitment to policies						0.046 *	3.7	> 3.5
adjusted R square by 8 variables (gender and fields of study)	0.089	0.101	-0.004	0.047	0.069	0.009		
adjusted R square by a final stepwise number of added explanatory variables	0.219	0.197	0.155	0.153	0.151	0.118		
	5	4	5	13	17	11		

RE1: find a satisfactory job, RE2: long-term career prospects, RE3: development of personality

** 1% significant * 5% significant

'<' or '>' :5% significant of T-test.

table 3 relevance and pedagogical modes in the UK

the relevance explained significant pedagogical mode	Regression coefficient						Mean score (explanatory)	
	Young			Old			Young	Old
	RE1 (beta)	RE2 (sig.)	RE3 (beta)	RE1 (sig.)	RE2 (sig.)	RE3 (sig.)		
P-mode								
WE03-intership	0.073 **					0.088 *	2.2 < 7.2	
TM01-lectures(LP)				-0.093 *			17.0 > 12.8	
TM02-extra-activities(LP)				-0.085 *			6.6 > 2.3	
IO03-communicative skills							2.9 > 2.8	
IO05-class attendance	0.044						2.2 < 2.5	
IO06-teacher as informant	0.048 *		-0.051 *				2.9 < 3.1	
IO09-work experience					0.122 **		3.7 > 3.6	
IO10-out-of-class communication						0.085 *	3.2 3.2	
PR09-teaching quality	0.083 **						2.3 < 2.4	
PR10-research projects			0.085 **				3.4 3.5	
PR12-work placements	0.144 **				0.218 **		3.6 3.6	
PR13-out-of-class contacts							3.1 < 3.2	
PR14-fellow students	0.056 * 0.078 ** 0.158 **			0.090 * 0.102 * 0.101 **			1.9 < 2.4	
A-mode								
IO04-independent learning						0.163 **	2.2 > 2.0	
IO07-freedom of choice		0.057 *					2.6 2.7	
IO08-problem-based learning	0.072 ** 0.085 ** 0.059 *	0.085 ** 0.058 *	0.125 **	0.142 **	0.257 **		2.5 2.5	
PR03-course content							2.1 2.1	
PR04-course variety							2.3 < 2.5	
PR07-opportunity of choice							2.5 < 2.6	
PR08-practical emphasis							2.6 2.6	
PR16-library					0.157 **		2.3 < 2.6	
PR17-teaching material							2.7 2.7	
PR18-technical equipment					-0.109 *		2.6 < 2.8	
PA-mode								
WE01-not related							7.1 < 13.2	
WE05-degree of relationship	0.110 ** 0.103 **			0.115 ** 0.139 ** 0.094 *			4.0 > 3.3	
TM03-employment (LP)		0.056 *		0.166 ** 0.174 **			3.7 < 11.5	
IO01-facts and knowledge	0.079 **	0.079 **					2.0 < 2.2	
IO02-theories				0.096 * 0.126 ** 0.102 **			1.9 < 2.1	
IO11-writing a thesis		0.087 **					1.9 1.9	
IO12-assessment system				-0.080 *			2.6 > 2.4	
PR01-academic advice		0.104 ** 0.086 **			0.149 **		2.5 2.5	
PR02-assistance for final exam.	0.092 **						2.5 < 2.6	
PR05-degree program	0.135 ** 0.085 **						2.4 < 2.5	
PR11-research emphasis							3.0 3.1	
PR15-commitment to policies							3.5 < 3.6	
adjusted R square by 8 variables (gender and fields of study)	0.048	0.015	0.020	0.019	0.038	0.077		
adjusted R square by a final stepw number of added explanatory variables	0.186	0.109	0.175	0.237	0.220	0.279		
	10	7	10	9	8	7		

RE1: find a satisfactory job, RE2: long-term career prospects, RE3: development of personality

** 1% significant * 5% significant

'<' or '>' :5% significant of T-test.

table 4 relevance and pedagogical modes in Japan

the relevance explained significant pedagogical mode	Regression coefficient						Mean score (explanatory)	
	Young			Old			Young	Old
	RE1 (beta)	RE2 (sig.)	RE3 (beta)	RE1 (sig.)	RE2 (sig.)	RE3 (sig.)		
P-mode								
WE03-intership							0.0	0.2
TM01-lectures(LP)	-0.046 *	-0.060 **	-0.052 **				21.8	21.8
TM02-extra-activities(LP)	-0.035 *		-0.099 **				6.6	6.8
IO03-communicative skills			0.105 **	0.139 *		0.267 **	3.3	3.3
IO05-class attendance							2.3	2.3
IO06-teacher as informant							3.1	3.0
IO09-work experience	0.061 **						4.0	4.1
IO10-out-of-class communication			0.064 **				3.5	3.5
PR09-teaching quality							3.3	3.3
PR10-research projects							3.7	3.6
PR12-work placements		0.067 **				-0.124 *	3.5	3.6
PR13-out-of-class contacts	0.077 **	0.048 *	0.079 **				3.2	3.2
PR14-fellow students			0.058 **				2.6	2.7
A-mode								
IO04-independent learning		0.053 **	0.057 **				2.8	2.8
IO07-freedom of choice							2.4 <	2.7
IO08-problem-based learning		0.044 *					2.9	2.9
PR03-course content		0.046 *				0.236 **	2.3	2.3
PR04-course variety			0.085 **				2.8	2.9
PR07-opportunity of choice							2.6 <	2.9
PR08-practical emphasis	0.110 **	0.048 *			0.231 **		3.0	3.0
PR16-library							2.3	2.4
PR17-teaching material						0.168 **	2.8	2.8
PR18-technical equipment							3.0	2.9
PA-mode								
WE01-not related							0.1 <	1.2
WE05-degree of relationship	0.158 **	0.121 **	0.056 **	0.132 *	0.123 *		4.0	4.0
TM03-employment (LP)	0.056 **	0.046 *		0.142 *			11.6	12.1
IO01-facts and knowledge							2.5	2.4
IO02-theories	0.054 **	0.048 *	0.057 **		0.208 **		2.1	2.1
IO11-writing a thesis			0.075 **				2.1 <	2.4
IO12-assessment system							3.0 >	2.8
PR01-academic advice	0.059 **	0.075 **	0.103 **				2.6	2.6
PR02-assistnce for final exam.	0.076 **	0.061 **					2.3 <	2.5
PR05-degree program	0.042 *				0.201 **		2.8	2.7
PR11-research emphasis	0.074 **	0.083 **		0.147 *			3.1 >	3.0
PR15-commitment to policies						0.156 **	3.6	3.7
adjusted R square by 8 variables (gender and fields of study)	0.035	0.026	0.018	0.035	0.065	0.064		
adjusted R square by a final stepwise model	0.184	0.162	0.174	0.191	0.251	0.224		
number of added explanatory variables	12	13	12	5	4	4		

RE1: find a satisfactory job, RE2: long-term career prospects, RE3: development of personality

** 1% significant * 5% significant

'<' or '>' :5% significant of T-test.

Conclusion

Pedagogy and Andragogy

One of the key conclusions which can be drawn from this analysis is that some pedagogical resources, provisions and orientations are more relevant for the outcome of mature students/graduates and that others are more so for the younger students. These are ‘P-mode’ and ‘A-mode’. Mature students appreciate ‘A-mode’, i.e. more practical, free and independent learning with well-developed learning materials and other provisions, whereas young students appreciate ‘P-mode’, i.e. human contacts and communication with teachers, friends and fellow students, both in a disciplinary class setting and during out-of-class activities.

It has been assumed for a long time that the university is the centre of learning for those with scientific orientation, readiness, motivation, and self-concept, so that it must have been assumed as the world of andragogy. However, at a modern university, along with the expansion of university education, the university is perceived as the place of schooling education and socialization for young secondary school leavers, particularly in the UK and Japan.

It is indicated from other analyses of CHEERS data that universities in the UK and Japan both tend to prepare their young students for entry into the labour market by developing their generic skills and competences, in contrast with German universities which tend to focus on subject-specific skills and professionally-articulated competences that are closely linked to professional requirements (Brennan *et al.*, 2001; Inenaga 2005). This means that new young graduates in Japan and the UK are targets to be trained. Most universities in Japan and traditional universities in the UK concentrate on the P-mode and general contents, where the professional competences are the task of the next stage in the work place. In other words, this ‘two-stage’ model gives greater advantage to young graduates. In Japan, most universities provide this first stage opportunity for young students. In the UK, even though the new and non-traditional universities attract more mature students than Japan and Germany, the UK data show a clear advantage on relevance of higher education learning for young graduates compared with mature graduates.

The German approach is a kind of ‘sandwich’ model. The entry qualification for university contains some maturity concept in its name. Then, the first degree means ‘qualified for a profession’. So the university is regarded as a place of andragogy with clear professional goals. Subsequently, rather longer university studies are required by the degree programme and are chosen by students.

During university study, they must prepare for their profession through the university’s practicum or other work experiences. Because of the flexible nature of study programmes in German universities, young students are able to select more of P-mode, such as personal supervising and other communication, and mature students are able to choose A-mode elements of freedom and practical emphasis, in spite of no differentiations of institutions like those in the UK.

Thus, the system offers tastes of ‘sandwich’ courses between the entry and exit of university studies.

Work-based Learning

Another conclusion is a critical factor affecting various aspects of relevance for both young and mature graduates in all countries, i.e. work experience. One of the most significant variables is ‘the degree of relationship between work experiences and study (WE5)’ (see Yoshimoto, 2002b). We wondered whether many variables on work experiences, including that variable, could be classified as P-mode.

Finally after discussion, ‘WE3 internship and work placement’ ‘IO9 work experience’ and ‘PR12 work placement’ are set as P-mode. It is because these variables are supposed to be more adequate for young students according to the ‘experience’ assumption. However, we found ‘WE3’ for ‘RE3’, ‘IO9’ for ‘RE2’ and ‘PR12’ for ‘RE1’, to be significant coefficients for mature students in the UK.

On the key variable of ‘WE5’, the variable of ‘work experience’ which is related to current study or future career is very beneficial in many models, both for young and mature students in the three countries. These findings may be interpreted that the work-based learning can give ‘from learning to work experience’ to young students and mature students ‘from his/her work to learning experience’. Internship and/or work placement are rapidly becoming popular in the UK and Japan.

This type of work experience is P-mode, but work-based learning may be rather widely conceptualised as having both pedagogical and andragogical relevance. This area seems a new theoretical challenge and key to open higher quality and chances of lifelong learning in universities.

Note

1. As Yoshimoto and Inenaga (2006) show, some Japanese companies set upper age limits for new graduate recruitment application as 24 years or younger at the time of graduation. These employment practices regulate the learning behaviour of Japanese youngsters.

References

- Allen, J., Inenaga, Y., Van Der Velden, R., & Yoshimoto, K. (Eds) (2006) *Higher Education, Competency and Employment in the Netherlands and Japan* Dordrecht: Kluwer (in print).
- Abegglen, J. C. (1973) *Management and Workers: the Japanese Solution*, Tokyo: Kodansha International.
- Ashton, D. N., & Green, F. (1996) *Education, Training and the Global Economy*, Cheltenham:

Edward Elger.

- Bologna Declaration (1999) *The European Higher Education Area — Joint Declaration of the European Ministers of Education of 19 June 1999*.
(http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf)
- Brennan, J., Kogan, M., & Teichler, U. (1996) Higher education and work — a conceptual framework. In J. Brennan, M. Kogan & U. Teichler (Eds.) *Higher Education and Work* (pp.1-24), London: Jessica Kingsley Publishers.
- Brennan, J., Johnston, B., Shah, T., Woodley, A., & Little, B. (2001) *The Employment of UK Graduates: Comparisons with Europe and Japan*, London: HEFCE.
- Brennan, J. (2004) *Things we know and don't know about graduate employment*. Presented for the Employability Advisory Group at the Seminar on 9 December UK.
- Conner, M. L. (2005) *Andragogy and Pedagogy — Ageless Learner, 1997–2004*.
(<http://agelesslearner.com/intros/andragogy.html>)
- Daigaku Shingikai (University Council) (2000) *Global-Ka Jidai ni Motomerareru Ko-to Kyoiku no Arikata ni tsuite* [Higher Education in the Era of Globalization: Final report of the Council], Tokyo: Ministry of Education, Science, Sports, and Culture (in Japanese).
- Halsey A. et al. (Eds.) (1997) *Education—Culture, Economy, Society*, Oxford: Oxford University Press.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998) *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*, Sheffield: DfEE Publications.
- Inenaga, Y. (2005) *Daisotsu Syoki Kyaria Kenkyu ni Okeru Nichi-Ei Hikaku no Yukosei-Tairiku-Oshu Kei Syokoku Tono Hikaku Kara* [The relevance of UK-JP comparison on the research of graduates' initial career referring with continental European countries] (pp.16-25), Yoshimoto (Ed.) (in Japanese).
- Kehm, B., & Teichler, U. (2005) Introduction of Bachelor and Master study programmes in Germany. In Federal Ministry Of Education and Research (Ed.) *Bachelor and Master Courses in Selected Countries Compared with Germany*, Berlin: BMBF.
- Knowles, M. S. (1970) *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*, Englewood Cliffs, Prentice Hall: Cambridge.
- Knowles, M. S. et al. (1984) *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Education*, San Francisco: Jossey Bass.
- Koike, K. (1991) *Daisotsu White-collar no Jinzai Kaihatsu* [Human Resource Development of White-collar University Graduates], Tokyo: Toyo Keizai Shinpo-sha (in Japanese).
- Kosugi, R. (2003) *Furiitaa to iu Ikikata* ['Freeter' as a Life Career choice], Tokyo: Keisou Shobo (in Japanese).
- Little, B., & ESECT (2006) *Employability and Work-based Learning* (http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?process=full_record§ion=generic&id=591).
- OECD (1993) *From Higher Education to Employment. Synthesis Report*, Paris: Organisation for

Economic Co-operation and Development.

- OECD (2000) *From Initial Education to Working Life ? — Making Transitions Work*, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Ogata, N., De Weert, E., & Yoshimoto, K. (2006) Higher Education and Labour Policy. In J. Allen, Y. Inenaga, R. Van Der Velden & K. Yoshimoto (Eds.) *Higher Education, Competency and Employment in the Netherlands and Japan*, Dordrecht: Kluwer (in print).
- Teichler, U. (2000) Graduate employment and work in selected European countries. *European Journal of Education*, 35, 141–156.
- Teichler, U. (Ed.) (2000) *Higher Education and Graduate Employment in Europe* (Final Report on TSER to EC).
- Teichler, U. (2004) *Changes in the Relationships Between Higher Education and the World of Work on the Way Towards the European Higher Education Area*. Keynote speech at the EUA Conference “University and Society: Engaging Stakeholders”, Marseille, 1–3 April 2004.
- Teichler, U. (2005) Berufliche Relevanz und Bologna-Prozess, In U. Welbers & O. Gaus (Eds.) *The Shift from Teaching to Learning* (pp.314-320), Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd.116).
- Thurow, L. C. (1975) *Generating Inequality—Mechanisms of Distribution in U.S. Economy*, New York: Basic Books.
- Witte, J. (2006) *Change of Degrees and Degrees of Change* (Dissertation), Enschede: CHEPS, University of Twente.
- Yoshimoto, K. (2002a) Vocational orientation in university in Japan from a comparative perspective. *Research Bulletin, Education (Graduate School of Human-Environment Studies, Fukuoka, Kyushu University)*, 4, 83-102 (in Japanese).
- Yoshimoto, K. (2002b) Higher education and the transition to work in Japan compared with Europe In J. Enders & O. Fultoin (Eds.) *Higher Education in a Globalising World* (pp.221-240), Dordrecht: Kluwer.
- Yoshimoto, K. (Ed.) (2005), *Ko-to Kyoiku to Jinzai Ikusei no Nichi-Ei Hikaku* [The UK-JP comparison on Higher Education and Competency], Tokyo: The Japan Institute for Labour Policy and Training (in Japanese).
- Yoshimoto, K., & Inenaga, Y. (2006) *Employers' Perspective on University Graduates in UK and Japan*. CHER 19th Annual Conference, Kassel (mimeo).
- Yoshimoto, K., & Yamada, H. (2007) University education and its relevance to working life: Selection, education and career effects. In J. Allen, Y. Inenaga, R. Van Der Velden & K. Yoshimoto (Eds.) *Higher Education, Competency and Employment in the Netherlands and Japan*, Dordrecht: Springer.

(付記：本章の初出は、YOSHIMOTO, K., INENAGA, Y. & YAMADA, H.(2007) Pedagogy and Andragogy in Higher Education –a comparison among Germany, the UK and Japan. in *European Journal of Education*, Vol. 42, No. 1, pp.75-98.である。)

Appendix : List of Variables Label

a) Outcome variables

RE1 - RE3 : 5 point scale(1 = To a very high extent to 5 = Not at all)

- | | |
|-----|---|
| RE1 | : Finding a satisfying job after finishing your studies |
| RE2 | : For your long-term career prospects |
| RE3 | : For the development of your personality |
-

b) Background variables

GE, FS : dummy(1 = Male or Yes, 0 = Female or No)

- | | |
|-------------|----------------|
| GE : Gender | : Male, Female |
|-------------|----------------|

- | | |
|---------------------|---|
| FS : Field of Study | : Arts & Hums, Social sc., Business, Law, Natural sc., Engineer, Health |
|---------------------|---|
-

c) Graduate's experience and pedagogical approaches variables

WE01 - WE05 : scale(month)

- | | |
|-----------------------------|--|
| WE01-not related | : Employment/work not related to study or possible future work |
| WE02-related | : Employment/work related to study or possible future work |
| WE03-intership | : Work placement, internship (as part of your degree course) |
| WE04-unemployed | : Not employed, seeking employment |
| WE05-degree of relationship | : Relationship between work experiences and studies |
-

TM01 - TM05 : scale(hour)

- | | |
|---------------------------|--|
| TM01-lectures(LP) | : Major subjects: attending lectures |
| TM02-extra-activities(LP) | : Extra-curricular activities (e.g. societies, drama, sport, student union) |
| TM03-employment (LP) | : Employment/work (excluding work placements/internships) |
| TM04-lectures (out LP) | : Attending lectures (e.g. summer school) and other study activities (inc. self-studies, etc.) |
| TM05-employment(out LP) | : Employment/work (excluding work placements/internships) |
-

IO01 - IO12 : 5 point scale(1 = To a very high extent to 5 = Not at all)

- | | |
|---------------------------------|---|
| IO01-facts and knowledge | : Facts and instrumental knowledge |
| IO02-theories | : Theories, concepts or paradigms |
| IO03-communicative skills | : Attitudes and socio-communicative skills |
| IO04-independent learning | : Independent learning |
| IO05-class attendance | : Regular class attendance |
| IO06-teacher as informant | : Teacher as the main source of information and understanding |
| IO07-freedom of choice | : Freedom to choose courses and areas of specialisation |
| IO08-problem-based learning | : Project and problem-based learning |
| IO09-work experience | : Direct acquisition of work experience |
| IO10-out-of-class communication | : Out-of-class communication between students and staff |
| IO11-writing a thesis | : Writing a thesis |
| IO12-assessment system | : Detailed regular assessment of academic progress |
-

PR01 - PR18 : 5 point scale(1 = Very good to 5 = Very bad)

- | | |
|---------------------------------|---|
| PR01-academic advice | : Academic advice offered in general |
| PR02-assistance for final exam. | : Assistance/advice for your final examination |
| PR03-course content | : Course content of major |
| PR04-course variety | : Variety of courses offered |
| PR05-degree program | : Design of degree program |
| PR06-testing system | : Testing/grading system |
| PR07-opportunity of choice | : Opportunity to choose courses and areas of specialisation |
| PR08-practical emphasis | : Practical emphasis of teaching and learning |
| PR09-teaching quality | : Teaching quality |
| PR10-research projects | : Chances to participate in research projects |
| PR11-research emphasis | : Research emphasis of teaching and learning |
| PR12-work placements | : Provision of work placements and other work experience |
| PR13-out-of-class contacts | : Opportunity of out-of-class contacts with teaching staff |
| PR14-fellow students | : Contacts with fellow students |
| PR15-commitment to policies | : Chance for students to have an impact on university policies |
| PR16-library | : Equipment and stocking of libraries |
| PR17-teaching material | : Supply of teaching material |
| PR18-technical equipment | : Quality of technical equipment (e.g. PC, measuring instruments, etc.) |
-

d) career variables

CA1 - CA2 : dummy(1 = Yes and 0 = No)

- | | |
|-----|--------------------|
| CA1 | : Fulltime work |
| CA2 | : non-Regular work |
-

第5章 大学生の学習意欲と卒後の職業的能力の獲得状態—日本の学士を対象に

河野 志穂（早稲田大学大学院）

1. はじめに

1990年代後半以降、大学生の学力低下が指摘されている。こうした実態としての学力低下と同時に、学力の下支えとなる学習意欲の低下も示唆されている。

学習意欲には、内発的な動機づけによるものと外発的な動機づけによるものがある。大学入試といった外発的な動機づけによって学習が促進される高校時代と異なり、自律的な学習者を理想とする大学では、知的探究心など内発的な動機づけにもとづく学習を前提とする側面があろう。

では、実際に、大学生は学習意欲をどれほど持っているのだろうか。また、学習意欲はどのような属性、学習経験を持つ人で高いのだろうか。

社会人向けの各種のビジネス書では、職業的能力の獲得における意欲の重要性が説かれている。また、小方（2001）が指摘するように、企業は採用においてコンピテンシーの観点から「能力の氷山モデル」の水面部分に位置する「態度・自己概念・価値観」や水面下（潜在部分）に位置する「性格・動機」を重視するようになっていると言う。果たして、大学時代の学習意欲は卒業後の職業的能力の獲得状態と関連を持つのだろうか。

大学生の学習意欲にかんする先行研究としては、柳井・椎名・石井・野澤（2003）、松島・尾崎（2005）、見館・永井・北澤・上野（2008）等がある。これらの研究は、大学生の学習意欲の規定要因を、進学先、専攻の選択動機、職業観、教員とのコミュニケーション等の観点から、分析を試みたものである。以上の研究は、大学生の進学前および在学中の意識が学習意欲に与える影響の分析に主眼をおいており、大学在学中の学習意欲と卒業後の職業的能力の獲得状態には触れていない。

本調査では、卒後5年目の大卒者に、自身の大学時代の学習経験、成績、卒業時および現在における自分が保有する職業的能力の獲得状態に対する認識等を問うている。

本稿では、まず大卒者の大学時代の学習意欲の構造を調べたのち、これら学習意欲と大卒者の保有する卒業時および現在の職業的能力の獲得状態の関連を明らかにする。その際、大学時代の学習意欲がどのような職業的能力の獲得に影響を持っているのかを明らかにすることにより、現在の大学教育への示唆を得たい。

2. 分析対象

分析対象は、日本の学士2279名（うち、男性は972名、女性は1204名、性別不明は103名）である。

性別ごとに専攻の内訳を見ると〔表1〕、男性では工学、社会科学の専攻者が多く（ともに3割以上）、以下、農学、理学と続く。女性では、人文科学、社会科学の専攻者が多く

(ともに2割以上)、以下、社会福祉、教育学、農学と続く。

表1 日本学士の属性、性別・専攻別

	教育学	人文科学	社会科学	理学	工学	農学	医学・歯学	社会福祉	合計
男性	58(6.0%)	58(6.0%)	309(31.8%)	85(8.8%)	356(36.7%)	91(9.4%)	10(1.0%)	4(0.4%)	971(100.0%)
女性	130(10.8%)	279(23.3%)	276(23.0%)	52(4.3%)	92(7.7%)	124(10.3%)	68(5.7%)	178(14.8%)	1199(100.0%)
合計	188(8.7%)	337(15.5%)	585(27.0%)	137(6.3%)	448(20.6%)	215(9.9%)	78(3.6%)	182(8.4%)	2170(100.0%)

※ウェイトづけしていない集計による。

本分析において、学習意欲の指標として用いるのは、「試験に合格するための勉強だけでなく、それ以上の勉強をした」という質問項目である。調査の際には、「まったくあてはまらない」から「とてもあてはまる」まで5件法で問うているが、本分析では、「あてはまらない」「MIDDLE」「あてはまる」の3段階の尺度に再度割り当てた。

本質問は、大学生時代に試験合格という外発的な動機づけによって求められる水準以上の学習を行っていたかを問うものであり、内発的な動機づけにもとづく学習意欲の有無を直接的に問うものではない。しかしながら、「あてはまる」の回答者は授業の認定水準以上の拡張的な学習を目指す、高い学習意欲の保有者と想定し、本質問項目を内発的な学習意欲の高低を示す指標とみなした。

以下の分析では、学習意欲と以下の7項目の関連を論じる。

<入学前>①卒業大学の志望度

②入学難易度との関連

<在学中>③専攻

④卒業大学の学部・学科で重視された教育方法

⑤大学時代の週あたりの学習時間

⑥大学時代の成績（優の割合）

<卒業後>⑦卒業時および現在の職業的能力の獲得状態

3. 学習意欲との関連

①卒業大学の志望度

自身の卒業大学が第一志望か否かによって、在学中の学習意欲に違いが生ずるだろう。卒業大学が第一志望である者は、入学後も学習意欲が高く、そうでない者は低いのだろうか。

まず、上記の課題を検討する前に、調査対象者のうち卒業大学が第一志望である者の割合を性別、専攻別に概観する〔表2〕。

性別ごとにみた場合、男性の場合、卒業大学が第一志望である者の割合がもっとも高い専攻は社会福祉（100%）で、以下、教育学（70.9%）、人文科学（70.2%）、農学（61.8%）と続く。女性では、第一志望者の割合がもっとも高い専攻は農学（64.0%）で、以下、教育学（60.5%）、理学（58.0%）と続く。男女ともに、第一志望者の割合は教育学、農学で高く、工学で低いと言える。

表2 性別・専攻別、卒業大学の志望度の分布

性別	第一志望	非第一志望	合計	性別	第一志望	非第一志望	合計
男性				女性			
教育学	39(70.9%)	16(29.1%)	55(5.9%)	教育学	75(60.5%)	49(39.5%)	124(10.8%)
人文科学	40(70.2%)	17(29.8%)	57(6.1%)	人文科学	142(53.0%)	126(47.0%)	268(23.3%)
社会科学	161(54.6%)	134(45.4%)	295(31.8%)	社会科学	148(55.2%)	120(44.8%)	268(23.3%)
理学	44(56.4%)	34(43.6%)	38.4%	理学	29(58.0%)	21(42.0%)	50(4.4%)
工学	151(44.2%)	191(55.8%)	342(36.8%)	工学	38(44.2%)	48(55.8%)	86(7.5%)
農学	55(61.8%)	34(38.2%)	89(9.6%)	農学	73(64.0%)	41(36.0%)	114(9.9%)
医学・歯学	5(50.0%)	5(50.0%)	10(1.1%)	医学・歯学	33(49.3%)	34(50.7%)	67(5.8%)
社会福祉	3(100.0%)	0(0.0%)	3(0.3%)	社会福祉	94(54.7%)	78(45.3%)	172(15.0%)
合計	498(53.6%)	430(46.4%)	929(100.0%)	合計	632(55.0%)	517(45.0%)	1149(100.0%)

$\chi^2 = 30.6, df=7, p < .001$

$\chi^2 = 10.9, df=7$

つづいて、卒業大学の志望度と学習意欲の関連を見てみよう【図1、図2】。

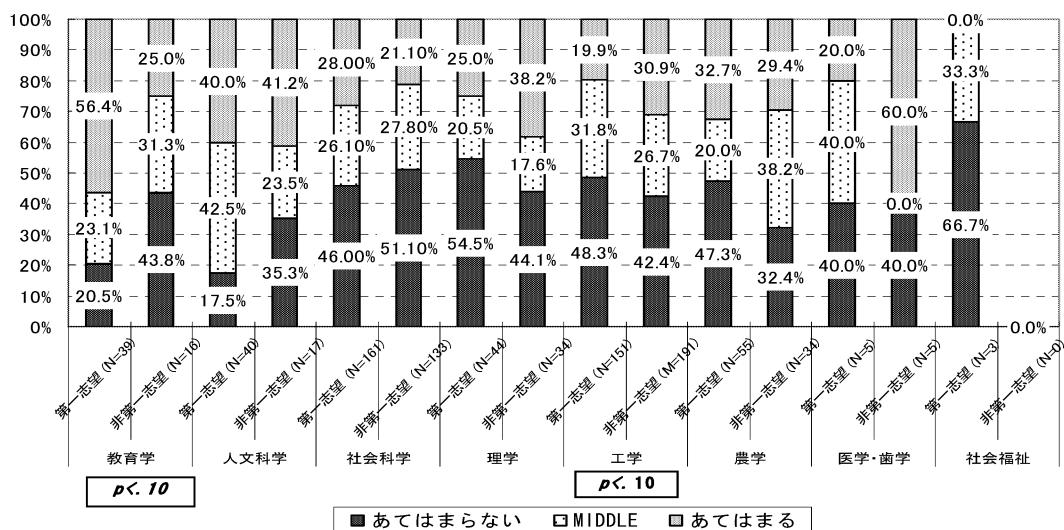


図1 男性、学習意欲（「試験に合格するため以上の勉強」）と卒業大学の志望度

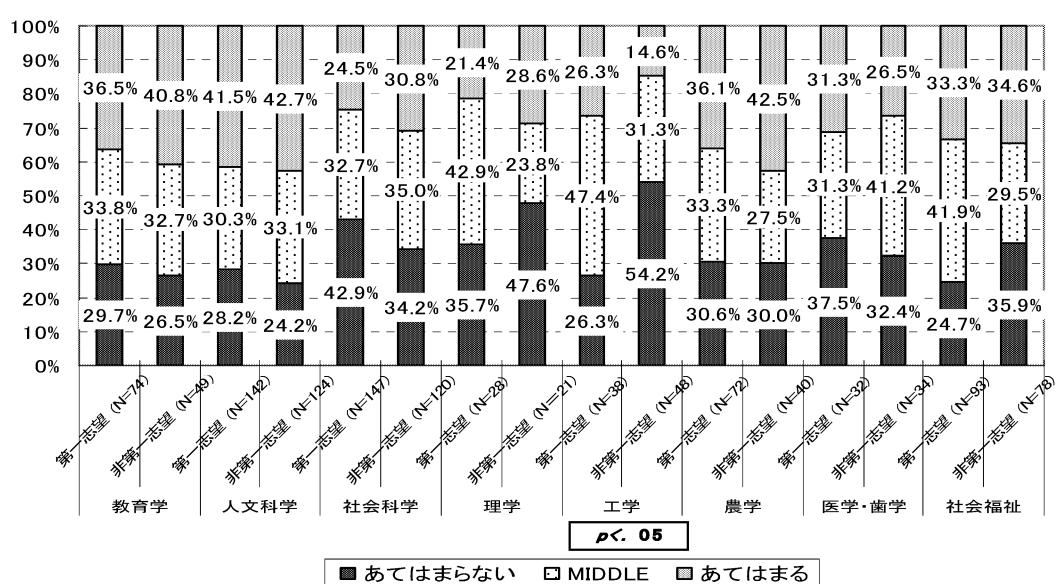


図2 女性、学習意欲（「試験に合格するため以上の勉強」）と卒業大学の志望度

「あてはまる」という回答にかんして、第一志望大学卒業者と非第一志望大学卒業者の割合の大きさを専攻ごとに比較すると、男性では、第一志望、非第一志望で専攻がほぼ半々に分かれている。第一志望大学卒業者のほうが「あてはまる」の割合が高いのは、教育学、社会科学、農学であり、逆に非第一志望大学卒業者の方が「あてはまる」の割合が高いのは、人文科学、理学、工学、医学・歯学である。特に、教育学、医学・歯学では、第一志望大学卒業者と非第一志望大学卒業者では倍以上、割合に隔たりがある。

一方、女性に目をうつすと、「あてはまる」という回答において、第一志望大学卒業者の割合が高いのは、工学、医学・歯学である。男性に比べると、第一志望大学卒業者と非第一志望大学卒業者の割合の違いは僅かながらも、「あてはまる」という回答において、非第一志望大学卒業者のほうが割合の高い専攻が多い。

以上から、第一志望大学への入学が、大学時代の高い学習意欲の土台となるとは必ずしも言えない可能性がある。

②入学難易度との関連

個人の能力に違いはあるが、高い難易度の大学に入学するためには、多くの学習時間を割く必要があると考える。難易度の高い大学の卒業者は、学習意欲が高いと言えるのだろうか。入学難易度と学習意欲の関連を見る。

本分析では、大学入学難易度として、1995年公表のデータ集【注1】を使用した。なお、公表されたデータ集に入学難易度が掲載されていない6大学140名分は分析から除外している。

入学難易度の分類にあたっては、難易度44から54までを難易度低と、難易度55から64までを難易度中と、難易度65以上（本調査の対象にかんしては難易度77が上限）を難易度高に分類した。

性別、入学難易度別に調査対象者の分布は以下のとおりである【表3】。

表3 性別・大学入学難易度別、調査対象者の分布

	男性	女性	合計
難易度低	445(50.8%)	645(55.5%)	1090(53.5%)
難易度中	250(28.5%)	353(30.4%)	603(29.6%)
難易度高	181(20.7%)	164(14.1%)	345(16.9%)
合計	876(100.0%)	1162(100.0%)	2038(100.0%)

次に、学習意欲と大学入学難易度の関連を見てみよう【表4】。男性をみると、すべての難易度において「あてはまらない」の割合がもっとも高い。女性にかんしては、いずれの難易度でも3つの選択肢にほぼ均等に分布している。

表4 性別、学習意欲（「試験に合格するため以上の勉強」）と大学入学難易度

男性	あてはまらない	MIDDLE	あてはまる	合計	女性	あてはまらない	MIDDLE	あてはまる	合計
難易度高	180(40.5%)	130(30.0%)	131(29.5%)	444(100.0%)	難易度高	198(31.1%)	220(34.5%)	219(34.4%)	637(100.0%)
難易度中	120(48.0%)	59(23.6%)	71(28.4%)	250(100.0%)	難易度中	122(34.8%)	115(32.8%)	114(32.5%)	351(100.0%)
難易度低	72(40.0%)	54(30.0%)	54(30.0%)	180(100.0%)	難易度低	56(34.4%)	55(33.7%)	52(31.9%)	163(100.0%)
合計	372(42.6%)	246(28.1%)	256(29.3%)	874(100.0%)	合計	376(32.7%)	390(33.9%)	385(33.4%)	1151(100.0%)
	$\chi^2=5.1$	$df=4$				$\chi^2=1.7$	$df=4$		

※下線は最も回答の多い選択肢

③専攻

「①卒業大学の志望度」「②入学難易度との関連」では、大学入学前に焦点をあてたが、ここからは、在学中の学習経験等について考察する。
どのような専攻で学習意欲が高いのだろうか。性別、専攻別にみよう〔表5〕。

表5 性別・専攻別、学習意欲（「試験に合格するため以上の勉強」）の分布

男性	あてはまらない	MIDDLE	あてはまる	合計	女性	あてはまらない	MIDDLE	あてはまる	合計
教育学	16(27.6%)	15(25.9%)	27(46.6%)	58(100.0%)	教育学	38(29.5%)	41(31.8%)	50(38.8%)	129(100.0%)
人文科学	13(22.4%)	21(36.2%)	24(41.4%)	58(100.0%)	人文科学	73(26.4%)	88(31.8%)	116(41.9%)	277(100.0%)
社会科学	145(47.1%)	85(27.6%)	78(25.3%)	308(100.0%)	社会科学	104(38.0%)	93(33.9%)	77(28.1%)	274(100.0%)
理学	41(48.2%)	17(20.0%)	27(31.8%)	85(100.0%)	理学	22(43.1%)	17(33.3%)	12(23.5%)	51(100.0%)
工学	161(45.4%)	105(29.8%)	89(25.1%)	355(100.0%)	工学	39(42.4%)	34(37.0%)	19(20.7%)	92(100.0%)
農学	38(41.8%)	24(26.4%)	29(31.9%)	91(100.0%)	農学	37(30.6%)	40(33.1%)	44(36.4%)	121(100.0%)
医学・歯学	4(40.0%)	2(20.0%)	4(40.0%)	10(100.0%)	医学・歯学	24(35.8%)	24(35.8%)	19(28.4%)	67(100.0%)
社会福祉	2(50.0%)	2(50.0%)	0(0.0%)	4(100.0%)	社会福祉	51(28.8%)	64(36.2%)	62(35.0%)	177(100.0%)
合計	420(43.3%)	271(28.0%)	278(28.7%)	969(100.0%)	合計	388(32.7%)	401(33.8%)	399(33.6%)	1188(100.0%)

 $\chi^2=30.6, df=14, p<.01$ $\chi^2=29.0, df=14, p\leq.01$

※下線は最も回答の多い選択肢

多数派となる選択肢に着目すると、男性の場合、総じて「あてはまらない」を選択する傾向が強い。「あてはまる」が多数派の選択肢となるのは教育学、人文科学のみである。他方、女性では、専攻ごとに多数派となる選択肢がひろく分布している。

なお、男女ともに多数派の選択肢が同一なのは、「あてはまる」では教育学、人文科学で、「あてはまらない」では社会科学、理学、工学、医学・歯学である。

柳井他（2003）が示すように、男性よりも女性のほうが学習に積極的に取り組む傾向があるが、本調査でも同様の結果が得られたと言えよう。また、教育学、人文科学における学習意欲の高さ、社会科学、理学、工学における学習意欲の低さは、専攻分野の特性と言えるかについては、今後、改めて検証の必要がある。

④卒業大学の学部・学科で重視された教育方法

学部・学科で重視された教育方法は学習意欲に関連を持つのだろうか。検証しよう〔表6〕。

表6 学習意欲（「試験に合格するため以上の勉強」）と卒業大学の学部・学科で重視された教育方法

	あてはまらない			MIDDLE			あてはまる			F値	χ^2 検定
	平均値	標準偏差	順位	平均値	標準偏差	順位	平均値	標準偏差	順位		
講義	3.70	(0.94)	1	3.79	(0.78)	1	3.97	(0.83)	1	18.43	.000
論文やレポートの執筆	3.37	(1.07)	2	3.63	(0.88)	2	3.83	(0.99)	2	42.86	.000
学問的な理論や概念枠組み	3.36	(0.93)	3	3.47	(0.77)	3	3.67	(0.88)	3	24.92	.000
教師が主導的に教えること	3.24	(0.94)	4	3.33	(0.77)	4	3.45	(0.93)	4	9.92	.000
口頭でのプレゼンテーション	2.49	(1.10)	6	2.85	(1.01)	5	3.11	(1.12)	5	63.29	.000
グループ学習	2.61	(1.07)	5	2.91	(1.01)	6	3.10	(1.09)	6	42.17	.000
経験的・実務的な知識	2.39	(1.04)	8	2.79	(1.01)	7	2.94	(1.14)	7	54.99	.000
プロジェクト型・問題解決型学習	2.36	(0.92)	9	2.69	(0.85)	8	2.85	(0.98)	8	56.04	.000
研究プロジェクトへの参加	2.27	(1.09)	10	2.60	(1.03)	9	2.63	(1.17)	9	25.73	.000
選択式の客観試験	2.42	(0.96)	7	2.59	(0.83)	10	2.54	(0.96)	10	7.00	.001
インターンシップ、職場体験実習	1.99	(1.10)	11	2.32	(1.12)	11	2.37	(1.25)	11	24.63	.000

※ 「あてはまる」の平均値の高い順で並べ替えを行った。

3つの選択肢のうち、総じて「あてはまる」の平均値が高い傾向にあった。また、「あてはまる」に着目して、平均値の高い順に並べ替えを行ったところ、「MIDDLE」と「あてはまる」が同じ配列になった。なお、「あてはまらない」にかんしても、上位4項目と最下位項目が同じ配列になった。

3つの選択肢と順位に着目すると、学習意欲の高低にかかわらず、「講義」「論文やレポートの執筆」「学問的な理論や概念枠組み」は、教育方法として重視されていたと回答する者が多く、逆に「研究プロジェクトへの参加」「インターンシップ、職場体験実習」にかんしてはあまり重視されていないとする傾向にある。

なお、「選択式の客観試験」にかんしては、選択肢により順位が異なり、「MIDDLE」「あてはまる」では11番目であるのに対し、「あてはまらない」では7番目となっている。

⑤大学時代の週あたり学習時間

学習時間の長さと学習意欲に関連はあるのだろうか。週あたりの学習時間と学習意欲について検討する〔表7〕。

男女ともに、学習時間の平均にかんしては、学習意欲が高い方が長い傾向にある。ただし、男性において、もっとも学習時間が長いのは、農学「MIDDLE」の36.3時間である。これは、もっとも学習時間の少ない社会福祉「あてはまらない」の6.5時間と比較すると、約30時間の開きがある。また、男性にかんしては人文科学「あてはまる」の学習時間の長さにも注目したい。

一方、女性に目を移すと、男性と同様、学習意欲が高いほうが学習時間の平均が長い傾向にある。ただし、もっとも学習時間が長いのは、医学・歯学の「MIDDLE」の39.5時間である。また、「あてはまる」を見ると、理系は総じて30時間を超えている。男性の場合、30時間以上は、農学の「MIDDLE」「あてはまる」、人文科学の「あてはまる」のみであるとの対照的である。

また、先の「③専攻」において、社会科学、理学、工学における学習意欲の低さが明らかになったが、学習時間を見ると、必ずしもこれらの専攻の学習時間が短いわけではない

ことがわかる。例えば、男性の理学「あてはまらない」の学習時間（23.2 時間）は、教育学「MIDDLE」の学習時間（21.3 時間）よりも長い。

ただし、本質問項目における学習時間には、講義のほか、自学自習やインターンシップなどにあてられた時間も含まれることに留意が必要である。

表7 性別・専攻別、学習意欲（「試験に合格するため以上の勉強」と週あたり学習時間

性別	あてはまらない		MIDDLE		あてはまる		合計	
	学習時間の平均	回答者の割合	学習時間の平均	回答者の割合	学習時間の平均	回答者の割合	学習時間の平均	回答者の割合
教育学 (N=57)	10.3	28.1%	21.3	24.60%	25.8	47.4%	19.1	100.0%
人文科学 (N=56)	19.8	23.2%	21.0	35.70%	31.6	41.1%	24.1	100.0%
社会科学 (N=303)	17.6	47.3%	22.1	27.10%	28.4	25.7%	22.7	100.0%
理学 (N=80)	23.2	48.8%	27.8	21.30%	28.7	30.0%	26.5	100.0%
工学 (N=347)	20.2	45.0%	25.0	29.70%	29.3	25.4%	24.8	100.0%
農学 (N=88)	24.1	42.0%	36.3	27.30%	33.4	30.7%	31.3	100.0%
医学・歯学 (N=10)	24.3	40.0%	5.0	20.00%	24.3	40.0%	17.8	100.0%
社会福祉 (N=4)	6.5	50.0%	13.0	50.00%	0.0	0.0%	6.5	100.0%
合計 (N=945)	18.2	40.5%	21.4	29.5%	25.2	30.0%	21.6	100.0%

性別	あてはまらない		MIDDLE		あてはまる		合計	
	学習時間の平均	回答者の割合	学習時間の平均	回答者の割合	学習時間の平均	回答者の割合	学習時間の平均	回答者の割合
教育学 (N=121)	22.2	28.9%	18.5	32.20%	28.8	38.8%	23.2	100.0%
人文科学 (N=266)	18.7	26.3%	19.7	31.20%	24.0	42.5%	20.8	100.0%
社会科学 (N=267)	16.2	37.5%	20.1	34.50%	25.8	28.1%	20.7	100.0%
理学 (N=51)	20.5	43.1%	24.7	33.30%	37.8	23.5%	27.6	100.0%
工学 (N=90)	22.3	42.2%	26.0	36.70%	31.4	21.1%	26.6	100.0%
農学 (N=116)	21.6	31.0%	24.7	33.60%	37.5	35.3%	27.9	100.0%
医学・歯学 (N=64)	30.7	35.9%	39.5	35.90%	33.2	28.1%	34.5	100.0%
社会福祉 (N=170)	26.7	28.8%	24.5	34.70%	31.2	36.5%	27.5	100.0%
合計 (N=1145)	22.4	34.2%	24.7	34.0%	31.2	31.7%	26.1	100.0%

※ 卒業前1～2年前の典型的な学期における週あたりの学習時間。学習時間には、講義、自学自習、インターンシップなどの時間を含む。

⑥大学時代の成績（優の割合）

大学時代の成績が良いと学習意欲も高いのだろうか。学習意欲と成績（優の割合）の関連を検討する。なお、ここでは成績の指標を「優の割合」とし、6割未満と6割以上で区分した。本調査における、成績（優の割合）の分布は次のとおりである〔表8〕。

「優6割以上」の回答者の割合は、男性全体で63.8%、女性全体で78.8%と、女性のほうが高い傾向にある。また、社会科学（男性）で、「優6割以上」の回答者が、男性平均より約15ポイント少ない点が顕著である。

表8 性別・専攻別、成績（優の割合）の分布

男性	6割未満	6割以上	女性	6割未満	6割以上
教育学 (N=56)	33.9%	66.1%	教育学 (N=122)	17.2%	82.8%
人文科学 (N=57)	38.6%	61.4%	人文科学 (N=268)	19.8%	80.2%
社会科学 (N=296)	52.0%	48.0%	社会科学 (N=266)	18.4%	81.6%
理学 (N=81)	48.1%	51.9%	理学 (N=48)	27.1%	72.9%
工学 (N=342)	39.2%	60.8%	工学 (N=85)	24.7%	75.3%
農学 (N=90)	44.4%	55.6%	農学 (N=115)	18.3%	81.7%
医学・歯学 (N=9)	33.3%	66.7%	医学・歯学 (N=63)	28.6%	71.4%
社会福祉 (N=4)	0.0%	100.0%	社会福祉 (N=167)	15.6%	84.4%
合計 (N=935)	36.2%	63.8%	合計 (N=1134)	21.2%	78.8%

$$\chi^2 = 18.4, df=7, p<.01$$

$$\chi^2 = 8.4, df=7$$

つぎに、学習意欲と成績（優の割合）の関連を見よう〔図3、図4〕。

「あてはまる」に着目すると、男女ともにすべての専攻で、優の割合 6割以上のはうが6割未満よりも「あてはまる」の割合が高い。

特に、人文科学（男性・女性）、農学（男性・女性）、医学・歯学（男性・女性）、理学（男性）、社会科学（女性）、工学（女性）では、優の割合 6割未満と 6割以上で 20 ポイント以上の開きがある。

こうしたことから、学習意欲の高さと成績の良さ（優の割合の高さ）には関連があると言えよう。

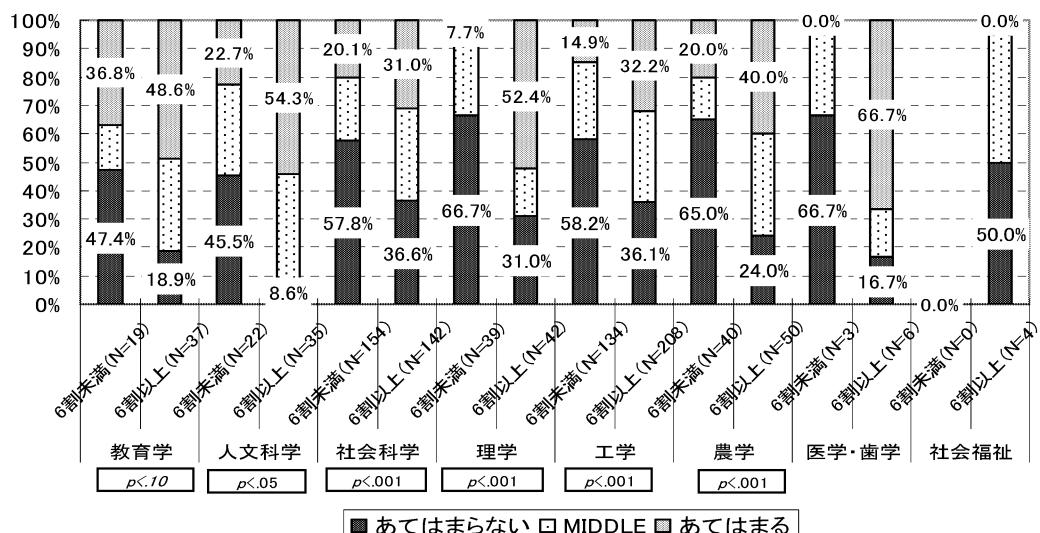


図3 男性・専攻別、学習意欲（「試験に合格するため以上の勉強」）と成績（優の割合）

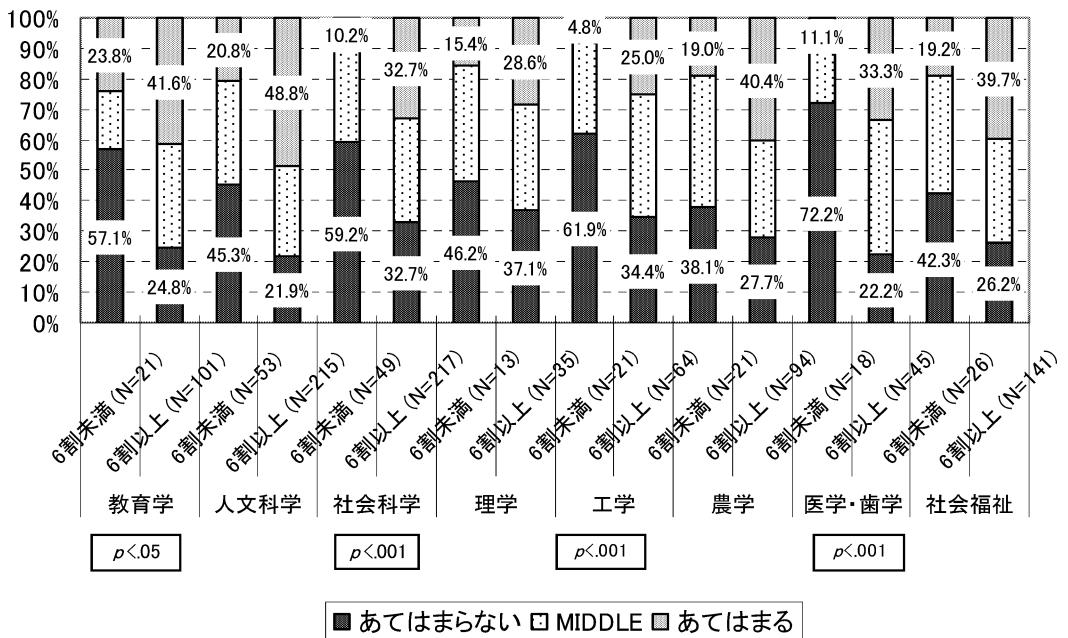


図4 女性・専攻別、学習意欲（「試験に合格するため以上の勉強」）と成績（優の割合）

⑥卒業時および現在の職業的能力の獲得状態

最後に、大学時代の学習意欲と卒業時および現在の職業的能力の獲得状態について検討する〔表9〕。大学時代の学習意欲によって、卒業時および現在の職業的能力の獲得状態に違いはみられるのだろうか。

卒業時、現在のいずれの項目にかんしても、「あてはまる」の回答者ほど、職業的能力の獲得状態の平均値が高い傾向にある。

まず、卒業時を見てみよう。「あてはまる」に着目し、平均値の高い順に職業的能力の項目を並べ替えたところ、上位3項目は「⑭コンピュータやインターネットを活用する力（平均値 5.09）」「①大学で学んだ学問分野や専門領域に精通していること（平均値 4.11）」「④新たな知識を素早く身につける力（平均値 4.11）」であった。他方、下位3項目は「⑤効果的に交渉する力（3.02）」「⑯外国語で書いたり話したりする力（3.04）」「⑬自分の権限を適切に行使する力（3.22）」であった。上位3項目は、コンピュータ運用能力、大学での専門領域など知識の習得度であり、下位3項目は仕事の自律性、外国語運用能力、他者とのコミュニケーション能力と言えよう。

また、「あてはまる」から「あてはまらない」を引いた差を比較したところ、もっとも差が大きい項目は、「①大学で学んだ学問分野や専門領域に精通していること（0.82 ポイント差）」で、以下「⑮記録、資料、報告書等を作成する力（0.64 ポイント差）」、「⑯外国語で書いたり話したりする力（0.62 ポイント差）」と続く。逆に、差が小さかった項目は「⑬自分の権限を適切に行使する力（0.25 ポイント差）」、「⑤効果的に交渉する力（0.32 ポイント差）」、「⑧複数の活動を調整する能力（0.33 ポイント差）」であった。以上からわかる

ように、卒業時点では、大学教育で一般的に教授されるものとされている学問分野・専門領域の知識習得度、文書作成能力、外国語の運用能力の点で、学習意欲の高い者と低い者の差がついている。

この結果は、大学時代の学習意欲が卒業時の職業的能力の獲得状態に関連を持つという当然の結果といえよう。

では、大学時代の学習意欲は、卒後 5 年の現在の職業的能力の獲得状態に関連を持つのだろうか〔表10〕。「あてはまる」に着目して、平均値の高い順に職業的能力の項目を並べ替えたところ、上位 3 項目は「⑩他の人と生産的に仕事をする力（平均値 4.88）」「⑨時間を作り使う力（平均値 4.78）」「⑯記録、資料、報告書等を作成する力（平均値 4.77）」であり、下位 3 項目は「⑯外国語で書いたり話したりする力（2.98）」「⑮製品、アイディア、レポート等のプレゼンテーション能力（4.10）」「⑭自分の権限を適切に行使する力（4.17）」であった。外国語運用能力、文書作成能力を除いた、上位 2 項目、下位 2 項目は、従来、大学教育で培うことが目指されてきたというよりも、仕事をしながら身につけることが目指されてきた能力と言えよう。

また、「あてはまる」から「あてはまらない」を引いた差を比較したところ、もっとも差が大きい項目は、「①大学で学んだ学問分野や専門領域に精通していること（0.92 ポイント差）」で、以下「②その他の学問分野や専門領域に関する知識（0.58 ポイント差）」「⑯外国語で書いたり話したりする力（0.56 ポイント差）」であった。逆に、差が小さかった項目は、「⑭自分の権限を適切に行使する力（0.31 ポイント差）」、「⑤効果的に交渉する力（0.33 ポイント差）」「⑥プレッシャーの中で力を発揮すること（0.36 ポイント差）」である。これらから、大学時代の学習意欲の高低によって、現在の能力で差ができるのは、外国語運用能力や大学の専門領域の知識習得度など、大学教育で一般的に教授される能力であり、仕事の自律性や他者との交渉力、プレッシャーのコントロール力の習得にかんしては、大学時代の学習意欲の高低とは関連が低いことがわかる。

また、以上の考察をつうじて得られる示唆として、卒業時、現在の外国語運用能力の低さが挙げられよう。外国語教育への取り組み度合いは大学や個人差のある領域であるが、本結果はグローバル化する社会において、大学教育における外国語教育のあり方に再考を促すものと言えよう。

表9 学習意欲（「試験に合格するため以上の勉強」別、卒業時の職業的能力の獲得状態

卒業時の職業的能力	あてはまらない		MIDDLE		あてはまる		あてはまる —あてはまらない		F 値	χ^2 検定
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
⑩コンピュータやインターネットを活用する力	4.70	(1.41)	4.92	(1.21)	5.09	(1.32)	0.39	20.02	.000	
⑪大学で学んだ学問分野や専門領域に精通していること	3.29	(1.36)	3.73	(1.30)	4.11	(1.44)	0.82	66.40	.000	
⑫新たな知識を素早く身につける力	3.60	(1.37)	3.83	(1.21)	4.11	(1.32)	0.51	27.20	.000	
⑬他の人と生産的に仕事をする力	3.49	(1.36)	3.70	(1.19)	3.84	(1.37)	0.35	12.84	.000	
⑯記録、資料、報告書等を作成する力	3.10	(1.33)	3.44	(1.27)	3.74	(1.38)	0.64	41.91	.000	
⑨時間を有効に使う力	3.16	(1.43)	3.47	(1.26)	3.72	(1.48)	0.57	30.29	.000	
③分析的に考察する力	3.22	(1.29)	3.44	(1.16)	3.72	(1.35)	0.50	28.08	.000	
⑮自身や他の人の考え方を常に問い合わせ姿勢	3.11	(1.29)	3.45	(1.18)	3.70	(1.35)	0.58	38.19	.000	
⑯新たなアイディアや解決策を見つけ出す力	3.12	(1.25)	3.33	(1.15)	3.63	(1.29)	0.51	30.65	.000	
⑰他の人に自身の意図を明確に伝える力	3.09	(1.29)	3.34	(1.17)	3.56	(1.33)	0.47	24.88	.000	
⑷新たなチャンスに機敏に対応する力	3.06	(1.34)	3.34	(1.23)	3.49	(1.41)	0.44	20.45	.000	
⑪他の人の知識や能力を結集する力	3.00	(1.25)	3.23	(1.13)	3.42	(1.30)	0.42	20.83	.000	
⑧複数の活動を調整する能力	3.07	(1.37)	3.32	(1.16)	3.40	(1.33)	0.33	13.11	.000	
⑯プレッシャーの中で力を発揮すること	2.93	(1.35)	3.11	(1.19)	3.36	(1.40)	0.43	19.11	.000	
⑰製品、アイディア、レポート等のプレゼンテーション能力	2.83	(1.37)	3.18	(1.29)	3.35	(1.33)	0.51	28.24	.000	
②その他の学問分野や専門領域に関する知識	2.66	(1.25)	3.06	(1.23)	3.25	(1.34)	0.59	41.93	.000	
⑯自分の権限を適切に行使する力	2.96	(1.28)	3.12	(1.20)	3.22	(1.32)	0.25	7.39	.001	
⑯外国語で書いたり話したりする力	2.42	(1.41)	2.77	(1.44)	3.04	(1.61)	0.62	31.89	.000	
⑤効果的に交渉する力	2.69	(1.26)	2.94	(1.20)	3.02	(1.28)	0.32	13.47	.000	

※ 「あてはまる」の平均値の高い順で並べ替えを行った。

表10 学習意欲（「試験に合格するため以上の勉強」）別、現在の職業的能力の獲得状態

現在の職業的能力	あてはまらない		MIDDLE		あてはまる		F値	χ^2 検定
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
⑩他の人と生産的に仕事をする力	4.49	(1.33)	4.69	(1.12)	4.88	(1.23)	0.39	18.15 .000
⑨時間を有効に使う力	4.35	(1.40)	4.64	(1.22)	4.78	(1.37)	0.42	19.23 .000
⑯記録、資料、報告書等を作成する力	4.27	(1.33)	4.52	(1.28)	4.77	(1.31)	0.50	26.89 .000
③分析的に考察する力	4.24	(1.26)	4.41	(1.08)	4.75	(1.16)	0.50	33.91 .000
④新たな知識を素早く身につける力	4.26	(1.31)	4.41	(1.15)	4.69	(1.22)	0.43	21.97 .000
⑫他の人に自身の意図を明確に伝える力	4.14	(1.29)	4.35	(1.21)	4.64	(1.30)	0.50	27.88 .000
⑧複数の活動を調整する能力	4.16	(1.39)	4.42	(1.25)	4.63	(1.35)	0.48	23.42 .000
⑯コンピュータやインターネットを活用する力	4.13	(1.22)	4.32	(1.17)	4.62	(1.28)	0.50	16.11 .000
⑮新たなアイディアや解決策を見つけ出す力	4.13	(1.22)	4.32	(1.17)	4.62	(1.28)	0.50	29.69 .000
⑯自身や他の人の考えを常に問い合わせ姿勢	4.12	(1.29)	4.34	(1.15)	4.62	(1.25)	0.50	29.30 .000
⑥プレッシャーの中で力を発揮すること	4.11	(1.43)	4.23	(1.31)	4.47	(1.34)	0.36	12.51 .000
①大学で学んだ学問分野や専門領域に精通していること	3.41	(1.38)	3.91	(1.24)	4.33	(1.29)	0.92	91.53 .000
⑪他の人の知識や能力を結集する力	3.88	(1.26)	4.07	(1.16)	4.33	(1.27)	0.45	23.55 .000
⑤効果的に交渉する力	3.97	(1.44)	4.12	(1.36)	4.31	(1.41)	0.33	10.17 .000
⑦新たなチャンスに機敏に対応する力	3.89	(1.38)	4.11	(1.27)	4.27	(1.35)	0.38	14.48 .000
②その他の学問分野や専門領域に関する知識	3.66	(1.32)	3.94	(1.18)	4.25	(1.20)	0.58	40.08 .000
⑯自分の権限を適切に行使する力	3.86	(1.26)	4.04	(1.21)	4.17	(1.36)	0.31	10.94 .000
⑪製品、アイディア、レポート等のプレゼンテーション能力	3.56	(1.45)	3.89	(1.34)	4.10	(1.41)	0.54	27.75 .000
⑯外国語で書いたり話したりする力	2.42	(1.49)	2.73	(1.43)	2.98	(1.58)	0.56	25.16 .000

※「あてはまる」の平均値の高い順で並べ替えを行った。

4. おわりに

本稿では、大学生の学習意欲の構造およびそれが卒業時と現在の職業的能力の獲得状態にいかなる関連を持つかを考察してきた。

その結果、学習意欲の構造にかんしては、次の5点が明らかとなった。第1は第一志望大学への入学が必ずしも高い学習意欲と関連していないこと、第2は大学の入学難易度の高さ＝学習意欲の高さではないこと、第3は学習意欲は男性よりも女性で高い傾向にあり、専攻では教育学、人文科学で高く、社会科学、理学、工学で低いこと、第4は学習意欲の高さと平均学習時間の長さに関連があること、第5は学習意欲の高さと成績の良さに関連があることである。

次に、学習意欲と卒業後と現在の職業的能力の獲得状態にかんしては、次の2点が明らかとなった。第1は、卒業時、現在、いずれも大学生時代の学習意欲の高い人ほど職業的能力の獲得状態が高いこと、第2は、高い学習意欲を示す人の平均値から低い学習意欲を示す人の平均値を引いた結果、卒業時、現在、共通に大きな差がみられたのは、大学で学んだ学問分野や専門領域の知識習得度、外国語の運用能力であること、である。特に、外国語の運用能力にかんしては、大学時代に高い学習意欲を示す者であっても、卒業時、現在、ともに獲得状態は低く、既存の外国語教育に再考を促す結果と言える。

大学時代の学習意欲の高低が現在の職業的能力の獲得状態の高低に通じるという本稿の結果は、矢野（2005）の唱える「学び習慣仮説」とともに、大学教育の有用性を支持するものとなろう。

本稿では、学習意欲の構造にかんして、入学前では大学の志望度・入学難易度、在学中では専攻、大学時代に重視された教育方法などの観点から分析を試みた。本分析では、これら以外に学生の学習意欲に関連を持つと思われる項目ーたとえば、学生が所属する大学のクラスサイズ、父母の学歴などーには目を配ることができなかつた。また、本考察で用いた様々な要素が、大学生の学習意欲をどれほど規定しているかについても分析ができなかつた。これらを併せた大学生の学習意欲の詳細な構造分析については、別の機会に検証を試みたい。

【注】

(1) データの出典は、朝日新聞社、1995、『大学ランキング‘96』。入学難易度の数値はベネッセコーポレーションの協力による。

【参考文献】

- 松島るみ・尾崎仁美、2005「大学進学動機と学習意欲・授業選択態度の関連—新入生を対象として」『京都ノートルダム女子大学研究紀要』35号、177-187頁。
- 溝上慎一 編、2004『学生の学びを支援する大学教育』東信堂。
- 見館好隆・永井正洋・北澤武・上野淳、2008「大学生の学習意欲、大学生活の満足度を規定する要因について」『日本教育工学会論文誌』32巻2号、189-195頁。
- 小方直幸、2001「コンピテンシーは大学教育を変えるか」『高等教育研究紀要』第4集、日本高等教育学会、玉川大学出版部、71-91頁。
- 柳井春夫・椎名久美子・石井秀宗・野澤雄樹、2003「大学生の学習意欲等に関する調査研究」『大学入試センター研究紀要』32号、52-125頁。
- 矢野眞和、2005『大学改革の海図』、玉川大学出版部。

第6章 能力形成に及ぼす大学在学中の学習経験の効果と規定要因

長谷川 祐介（比治山大学）

1. 問題設定

本章は卒業生調査のデータを用いて、大学在学中の学習経験が能力形成にどのような効果を及ぼすのか、さらに学習経験を規定する要因は何なのか明らかにすることを目的としている。

近年の日本の大学改革は、教育に重点が置かれている。これまで研究に力点を置いていた大学のあり方を見直し、教育に力点をシフトさせる改革である。教育の担い手である教員については、意識面においてやや教育を重視する傾向が強まっている（有本編 2008）。一方、大学における教育の成果はどうであろうか。すなわち学生の能力の向上などについて実際に大学教育は効果があるのか。本章の基本的関心は大学教育の効果、特に在学中の学習経験の効果について検討することにある。

この課題について、実証レベルで明らかにするためには大学生対象の調査の実施・分析が求められる。調査方法は大きく2つに分類できるだろう。1つは実際に大学に在学している学生対象の調査、すなわち在学生調査である。もう1つは大学を卒業した学生を対象とする調査、卒業生調査である。在学生調査の場合、調査対象者に現時点の学習経験を質問することができるため、在学中の学習経験についてはかなり実態に近い情報を取得し、分析できることが期待できる。それに対して、卒業生調査において在学中の学習経験に関する情報は、調査対象者の回顧的な回答によって得られることとなる。回顧調査は、過去を振り返ることにより、一時的な状況に左右されず冷静に状況（この場合は学習経験）を把握することができる一方、時間的経過に伴う認識の歪曲を生み出す危険性も孕んでいる。

このような課題があることを踏まえつつ、本章は卒業生調査のデータを用いて分析を行いたい。なぜなら本章の大きな関心の1つは、「卒業後」の能力形成におよぼす在学中の学習経験の効果を明らかにすることであるからだ。卒業後に関する調査データを収集するためには、在学中の学生を対象とした調査では不可能であり、否応なく卒業生調査のデータ活用が求められる。そうしたとき本章にもっとも関連した近年の先行研究として、矢野

（2005a, b）があげられる。矢野（2005a）は、卒業生調査を用いて大学教育が扱う知識能力の獲得プロセス、レリバンス、社会的地位との関係を明らかにした。それらの研究成果をもとに矢野（2005b）では「学び習慣」仮説を提示している。この「学び習慣」仮説とは大学で学習に取り組むことによって、成長体験が蓄積され、学習が習慣化し、その習慣が卒業後の学習を持続させているという仮説である。本章はこの「学び習慣」仮説を参考に分析枠組みを設定する。ただし矢野の分析では、学習経験が特定の活動を「熱心に取り組んだ」という尺度のみを用いて測定していることなどが課題としてあげられる。そこで単一の尺度ではなく、学習経験について分類を行った上で能力形成におよぼす在学中の

学習経験の効果を検討したい。

また在学中の学習経験を規定する要因も検討する。結論を先取れば、在学中の学習経験は能力形成に一定の効果を及ぼしていた。そうだとするならば大学生の学習を促進させるためには、どのような要因が影響を及ぼしているのか。この点を明らかにすることは、今後の高等教育における実践に対するインプリケーションを提供することが期待できる。本章はその点についても検討を試みたい。

以上より、はじめに本章における分析方法を確認する。次に、能力形成におよぼす在学中の学習経験の影響を検討する。さらに在学中の学習経験がどのような要因によって規定されるのか検討する。

2. 分析の方法

1) 分析の視点

本章の分析枠組みは、矢野（2005 b）を参考にする。図 1 は矢野（2005b）における「学び習慣」仮説の概念図である。

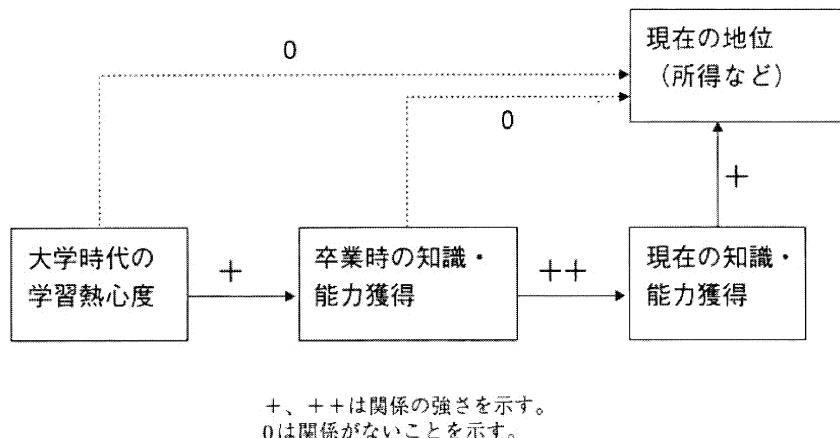


図 1 「学び習慣」仮説の概念図

出典：矢野（2005b）、275 頁。

図 1 の概念図を参考に本章の分析枠組みを設定した。それが図 2 である。図 2 と図 1 が異なる点は大きく 2 つある。1 つは学習経験についてである。図 1 では卒業時の能力に直接的な影響を及ぼし、それを媒介に間接的に現在の能力に影響を及ぼすとしている。しかし大学在学中に経験した学習の方法が、大学卒業後の社会生活においても直接的に役立つことがあるように思われる。たとえば在学中に研究プロジェクトに参加することを通して自ら課題を設定し、その課題解決のプロセスを自ら設計し実践するという学習を経験したとする。そのような経験は初等中等教育において頻繁に経験する単に与えられた問いを解くという学習ではなく、多くの人々にとって大学において初めて経験する学習形態

である。実際の仕事の場面においても似たような経験を積むことは多いだろう。そのように考えると、大学在学中に経験した「学びの習慣」は卒業後も継続し、それが自身の能力形成に直接的な影響を及ぼしているかもしれない。

もう1つは、大学における教育・内容という変数を分析枠組みに組み込んでいることがある。学習経験は在学中に提供された教育プログラムによって規定されると考える。またそれは学習経験にだけではなく、能力に直接的な影響を及ぼしていると仮定する。すなわち大学在学中において特定の教育学習場面を経験したこと自体が能力形成に一定の影響を及ぼしているかもしれないと考える。

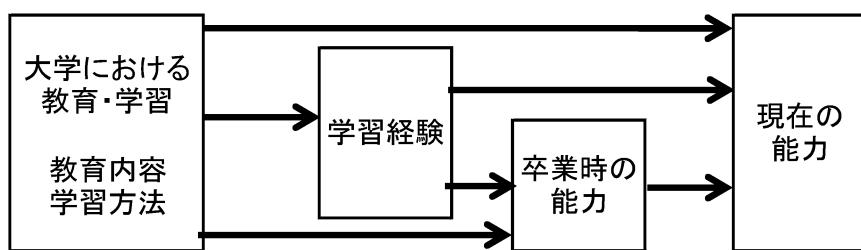


図 2 分析枠組み

本章は図2の枠組みをもとに分析を進めるのだが、もう1つ着目したい重要な観点がある。それは学習経験の分類である。学習経験を単に熱心に取り組んだか否かという単一の尺度で表現するのではなく、いくつかに分類することである。具体的には学習経験の量的側面と質的側面に分類する。量的側面とはどれぐらい学習に取り組んだかという点である。これは時間という変数によって表現可能である。分析では1週間あたりの学習時間(講義、自学自習、インターンシップ含む)を用いる。一方、質的側面とは学習経験の内容である。学習といつても取り組み方は多様である。たとえばテストのためだけの学習もあれば、自主的に行う学習も存在するだろう。そこで本章では、質的側面としてテストのためだけではない「自主的学習」、できるだけよい点数をとることを目的とした「点数獲得学習」、さらに学外における講座や通信教育など「学外学習」の3つを分析に用いる(表1)

表 1 在学中の学習経験の分類

量	学習時間	1週間あたりの学習時間(講義、自学自習、インターンシップ) (実数をそのまま使用)
質	自主的学習 点数獲得学習 学外学習	試験に合格するためだけではなく、それ以上の勉強をした できるだけよい点数をとるために努力した 学外での講座や通信教育などで積極的に学習した

2) 分析に用いるデータ

分析には、Reflex 調査（卒業生のキャリアと大学教育の評価に関する日欧調査）によつて得られたデータを用いる。調査は 2001 年 3 月の卒業者を対象に、2006 年 3 月から 2007 年 3 月まで実施された調査である。在学時の経験に関する項目について回答者は約 5 年以上前の経験を回答したことになる。

また今回は、日本データのみを用いることとした。無論、日本以外についても同じ枠組みで分析することは可能である。しかしその結果の解釈には、各国の制度ならびに社会文化的背景の相違を考慮する必要があり、今回は日本の調査データのみの分析を行うこととした。多国間比較は今後の課題としたい。

3. 能力におよぼす学習経験の効果

1) 在学中の学習経験

在学中の学習経験がどのようなものだったのか、あらかじめ確認しておこう。表 2 は在学中の学習経験のうち量的側面、具体的には学習時間についての状況を示したものである。また図 3 はそのヒストグラムである。学習時間については平均値 24.7 時間となっている。この値は一週間あたりの学習時間なので、平均値を 7 で除した場合、一日あたり平均値で約 3.5 時間の学習時間であったということが推察される。また学習時間の分布をみてみると、30 時間ぐらいを頂点になっている。ただしその形狀は正規分布よりやや左に偏っており、30 時間未満の者の割合が多いことが視覚的に確認できる。

表 2 在学中の学習経験（量的側面）

在学中の学習時間(週あたり平均: 時間)	
平均値	24.7
中央値	24.0
最頻値	30.0
最小値	0.0
最大値	90.0

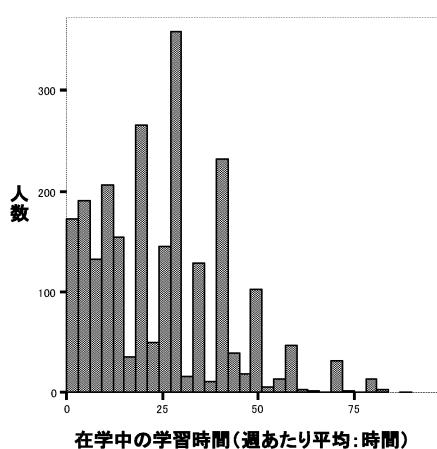


図 3 在学中の学習経験（量的側面）のヒストグラム

次に在学中の学習経験のうち、質的側面についてみていきたい。その結果は表 3 である。調査票では自主的学習、点数獲得学習、学外学習それぞれについて、「まったくあてはまらない（1）」から「とてもあてはまる（5）」の 5 段階で回答を求めている。表 5 をみると、点数獲得学習が最も多くの卒業生が取り組んでいたことが分かる。たとえば点数獲得学習

について「とてもあてはまる」は13.0%であるのに対し、自主的学習は10.9%とその割合は少なくなっている。さらに学外学習は3.9%に留まっていた。

表 3 在学中の学習経験（質的側面）

	試験に合格するためだけではなく、それ以上の勉強をした できるだけよい点数をとるために努力した 学外での講座や通信教育などで積極的に学習した	まったく あてはまらない					とても あてはまる	合計
		1	2	3	4	5		
自主的学習	試験に合格するためだけではなく、それ以上の勉強をした	12.1%	23.6%	30.5%	22.9%	10.9%	100.0%	
点数獲得学習	できるだけよい点数をとるために努力した	7.0%	16.9%	30.2%	32.9%	13.0%	100.0%	
学外学習	学外での講座や通信教育などで積極的に学習した	43.6%	27.3%	14.3%	10.9%	3.9%	100.0%	

2) 能力形成の規定要因

次に能力形成に在学時の学習経験がどの程度影響を及ぼしているのか分析を行いたい。
分析に用いる変数についてその概要を確認しておきたい。

独立変数は、属性、大学への入学方法、大学の専門分野、大学の教育内容、大学の学習方法、学習経験を設定した。詳細は表4の通りである。

表 4 分析に用いる変数

従属変数	
能力	大学卒業時的能力 現在の能力
主成分得点 主成分得点	
独立変数	
属性	男性ダミー 父大卒以上ダミー 母大卒以上ダミー 出身高校普通科ダミー
入学方法	一般入試ダミー 第1志望ダミー
大学の専門分野	人材系ダミー 理工農系ダミー
大学の教育内容	一般的に、授業・課題の要求水準が高いとみなされていた 教育課程の内容が、雇用者によく知られていた 科目選択の自由度の高い教育課程だった 幅広い教育目標を有していた 職業志向的な教育課程だった 学術的に評価の高い教育課程だった
大学の学習方法	講義 グループ学習 研究プロジェクトへの参加 インターンシップ・職場体験実習 経験的・実務的な知識 学問的な理論や概念枠組み 教師が主導的に教えること プロジェクト型・問題解決型学習 論文やレポートの執筆 口頭でのプレゼンテーション 選択式の客観試験
学習経験	在学中の学習時間 試験に合格するためだけの勉強でなく、それ以上の勉強をした できるだけよい点数をとるために努力した 学外での講座や通信教育などで積極的に学習した

一方、従属変数については次のとおりである。大学卒業時的能力と現在の能力は、それぞれ調査項目 H 1 の 19 項目をそれぞれ用いた。卒業時の能力は H 1 の 19 項目のうち、「(C) 大学卒業時の獲得水準」の回答結果を用いた。「(C) 大学卒業時の獲得水準」に関する 19 項目を用いて、主成分分析を行った。分析では、主成分を 1 という基準を設け、その結果得られた主成分得点を用いた。現在の能力は H 1 の 19 項目のうち、「(A) 現在のあなたの獲得水準」の回答結果を用いた。「(A) 現在のあなたの獲得水準」に関する 19 項目を用いて、主成分分析を行った。分析では、主成分を 1 という基準を設け、その結果得られた主成分得点を用いた。主成分分析によって得られた主成分得点を従属変数と、表 4 に挙げた変数を独立変数とした重回帰分析を行った。

表 5 は大学卒業時の能力の規定要因に関する分析結果である。大学卒業時の能力に有意な影響を及ぼしていた変数は、属性、大学の教育内容、大学の学習内容、学習経験である。

表 5 大学卒業時の能力の規定要因

属性	男性ダミー 父大卒以上ダミー 母大卒以上ダミー 出身高校普通科ダミー	-0.070 ** 0.000 -0.013 -0.009
入学方法	一般入試ダミー 第1志望ダミー	0.021 0.020
大学の専門分野	人社系ダミー 理工農系ダミー	0.062 0.067
大学の教育内容	一般的に、授業・課題の要求水準が高いとみなされていた 教育課程の内容が、雇用者によく知られていた 科目選択の自由度の高い教育課程だった 幅広い教育目標を有していた 職業志向的な教育課程だった 学術的に評価の高い教育課程だった	0.032 0.062 * 0.011 0.026 0.059 * -0.024
大学の学習方法	講義 グループ学習 研究プロジェクトへの参加 インターンシップ、職場体験実習 経験的・実務的な知識 学問的な理論や概念枠組み 教師が主導的に教えること プロジェクト型・問題解決型学習 論文やレポートの執筆 口頭でのプレゼンテーション 選択式の客観試験	-0.042 -0.070 * 0.080 ** -0.040 0.018 0.043 0.020 0.041 0.076 ** 0.073 ** -0.002
学習経験	在学中の学習時間 試験に合格するためだけの勉強でなく、それ以上の勉強をした できるだけよい点数をとるために努力した 学外での講座や通信教育などで積極的に学習した	-0.005 0.158 *** 0.056 * 0.045
F値		8.638 ***
調整済み R ²		0.116

※ 係数は標準化係数(β)

※ ***はp<0.001、**はp<0.01、*はp<0.05

この結果のうち、特に注目すべきものは次の 2つである。1つは学習経験である。矢野（2005a, b）においても卒業時の能力に学習経験が影響を及ぼしていた。具体的には学習に熱心に取り組んでいた者は卒業時の能力が高まっているという点を実証的に明らかにしていた。しかし今回の分析で明らかになったとおり、熱心に取り組んでいたかどうかということ以上に、その取り組み方、すなわち学習の質が重要であった。とりわけ自主的学習（試験に合格するためだけの勉強でなく、それ以上の勉強をした）が重要な影響を及ぼしていた。一方、学習時間は有意な影響を及ぼしていなかった。単に学習時間が長くても（もしくは短くとも）、卒業時の能力形成には関係がないのである。学習経験において重要な点は量より質といえる。

もう 1 つは、大学の教育内容、大学の学習方法である。それらが学習経験のあり方とは独立して、卒業時の能力形成に影響を及ぼしていたのである。矢野（2005a）の分析では大学の教育内容や学習方法に関する変数がモデルにくみこまれていなかつたが、今回の分析ではそれらの変数が卒業時の能力形成において影響を及ぼしていたことが確認された。教育内容については、教育内容の学術性などではなく「職業志向的な教育課程」「教育課程の内容が雇用者によく知られていた」など職業との関連が深い内容であるほど、卒業時の能力が高まることが確認された。一方、学習方法については研究プロジェクトへの参加や論文などの執筆など研究に関連する学習方法が有効であることが分かった。この結果からは、教育内容は職業に関連する事柄、学習方法は研究に関連する事柄が能力形成に有効であるといえるだろう。

次に現在の能力の規定要因について、その分析結果をみてみよう（表 6）。表 6 のうち、Model 1 は表 5 と同じ変数を用いて分析した結果である。Model 2 は Model 1 に加え、矢野（2005a, b）を参考に独立変数として大学卒業時の能力を投入したモデルである。調整済み決定係数をみると Model 1 は 0.086 であるのに対し、Model 2 は 0.318 と値が大きくなっている。Model 2 の方が、規定要因の分析モデルとして説明力が高いといえる。

Model 2 をみてみると、卒業時の能力が現在の能力に大きな影響を及ぼしていることがわかる。この点は「学び習慣」仮説のモデルを支持するものである。ただ注目すべき点は、Model 2 においても学習経験が現在の能力において影響を及ぼしていた。先ほどの卒業時の能力同様、自主的学習が正の影響を及ぼしていた、すなわち大学在学中に自主的学習に取り組んでいた学生ほど、卒業時の能力形成だけではなく、その後の能力形成にも一定の効果があるというわけである。

一方、大学の教育内容や学習方法はほとんど影響を及ぼしていなかった¹⁾。今回は卒業して 5 年後の大学卒業生を対象にしているのだが、大学を離れると大学の教育内容や学習方法と行った環境要因は直接的な影響を及ぼさなくなる。現在の卒業生を取り巻く社会環境に関する要因が何かしらの影響を及ぼしているのかかもしれない。

表 6 現在の能力の規定要因

		Model 1	Model 2
属性	男性ダミー 父大卒以上ダミー 母大卒以上ダミー 出身高校普通科ダミー	0.076 ** 0.074 ** -0.009 0.006	0.109 *** 0.082 *** -0.009 0.005
入学方法	一般入試ダミー 第1志望ダミー	0.049 -0.019	0.035 -0.029
大学の専門分野	人社系ダミー 理工農系ダミー	0.027 0.016	-0.009 -0.017
大学の教育内容	一般的に、授業・課題の要求水準が高いとみなされていた 教育課程の内容が、雇用者によく知られていた 科目選択の自由度の高い教育課程だった 幅広い教育目標を有していた 職業志向的な教育課程だった 学術的に評価の高い教育課程だった	0.058 * 0.008 -0.017 0.060 * 0.031 0.013	0.040 -0.019 -0.013 0.040 0.009 0.026
大学の学習方法	講義 グループ学習 研究プロジェクトへの参加 インターンシップ、職場体験実習 経験的・実務的な知識 学問的な理論や概念枠組み 教師が主導的に教えること プロジェクト型・問題解決型学習 論文やレポートの執筆 口頭でのプレゼンテーション 選択式の客観試験	0.031 -0.044 0.072 * 0.016 0.001 0.060 * 0.029 -0.005 0.036 0.002 -0.059 *	0.048 * -0.010 0.024 0.030 -0.012 0.027 0.019 -0.027 -0.006 -0.036 -0.062 **
学習経験	在学中の学習時間 試験に合格するためだけの勉強でなく、それ以上の勉強をした できるだけよい点数をとるために努力した 学外での講座や通信教育などで積極的に学習した	-0.035 0.160 *** 0.002 0.056 *	-0.034 0.091 *** -0.032 0.033
	大卒時の能力		0.514 ***
	F値	6.555 ***	26.838 ***
	調整済み R ²	0.086	0.318

※ 係数は標準化係数(β)

※ ***はp<0.001、**はp<0.01、*はp<0.05

4. 学習経験の規定要因

これまで卒業時の能力および現在の能力の規定要因を検討してきた。ここまで分析を通して、学習経験とりわけ自主的学習が卒業時だけではなく、現在の能力にも影響を及ぼしていたことが明らかとなった。自主的学習という学習経験は大学在学中に留まらず、すくなくとも卒業後5年程度の能力形成にも一定の効果がある。高等教育のあり方を考える上でも非常に重要な学習経験といえ、実践的関心にもとづけば、大学生の自主的学習を促進させる要因はいかなるものかということを明らかに関心が向けられる。

そこで自主的学習を規定する要因について最後に分析を行いたい。教育実践へのインプリケーションへの提供も可能にするために、今回は大学在学中に受けた教育内容、学習方法が自主的学習を規定するのかどうか検討したい。分析方法は能力の規定要因同様、重回帰分析を用いた。従属変数は自主的学習（試験に合格するためだけの勉強でなく、それ以上の勉強をした；とてもあてはまる=5～まったくあてはまる=1）である。独立変数は表4のうち、学習経験を除いた変数である。

表7はその結果である。これをみてみると自主的学習についても大学の教育内容と大学の学習方法が規定要因となっていた。先ほどみた大学卒業時的能力の規定要因（表5）と共に通している点があり、それは「教育課程の内容が雇用者によく知られていた」など職業との関連が深い内容であることと、研究プロジェクトへの参加や論文などの執筆など研究に関する学習方法が正の影響を及ぼしていたことがある。それらは卒業時の能力形成だけではなく、自主的学習を促進させる上で重要であったのである。

一方、相違点もある。特に着目したい点は、学生が必然的に自主的に取り組まざるを得ないような大学の学習方法が重要であるという結果である。具体的には「プロジェクト型・問題解決型学習」が正の影響を及ぼしていたことである。こうした学習方法が重視されていた学生は自主的学習という学習経験が促進されると解釈できる。選択式の客観試験が有意な影響を及ぼしていなかったことも含めて考えると、ただ単に知識を問うような学習方法を実践するのでは意味がない。学生が自主的に学習に取り組まざるを得ないような「プロジェクト型・問題解決型学習」を実践することが、学生の自主的学習を促進させる上で、非常に重要といえるだろう。

表7 大学在学中の自主的学習の規定要因

属性	男性ダミー 父大卒以上ダミー 母大卒以上ダミー 出身高校普通科ダミー	-0.025 -0.031 0.030 0.010
入学方法	一般入試ダミー 第1志望ダミー	-0.004 -0.041
大学の専門分野	人社系ダミー 理工農系ダミー	-0.011 -0.042
大学の教育内容	一般的に、授業・課題の要求水準が高いとみなされていた 教育課程の内容が、雇用者によく知られていた 科目選択の自由度の高い教育課程だった 幅広い教育目標を有していた 職業志向的な教育課程だった 学術的に評価の高い教育課程だった	0.044 0.053 * 0.050 0.044 -0.033 0.072 **
大学の学習方法	講義 グループ学習 研究プロジェクトへの参加 インターンシップ、職場体験実習 経験的・実務的な知識 学問的な理論や概念枠組み 教師が主導的に教えること プロジェクト型・問題解決型学習 論文やレポートの執筆 口頭でのプレゼンテーション 選択式の客観試験	0.022 0.003 0.016 0.047 0.110 *** 0.020 0.015 0.081 ** 0.057 * 0.141 *** -0.023
	F値	8.638 ***
	調整済み R ²	0.116

※ 係数は標準化係数(β)

※ ***はp<0.001、**はp<0.01、*はp<0.05

5.まとめ

本章では、卒業生調査のデータを用いて能力形成に及ぼす在学中の学習経験の効果と、その学習経験を規定する要因の分析を行った。今回の分析結果において重要な知見は大きく2つあるだろう。1つ目は大学在学中の学習経験、とくに自主的学習という経験が卒業時の能力形成だけではなく卒業後の能力形成にも影響を及ぼしていたこと、2つ目は自主的学習という学習経験が大学の教育内容や学習方法に規定されていたことである。詳細は表8のとおりである。

表8 分析結果の要約

属性	男性ダミー 父大卒以上ダミー	卒業時の 能力形成		現在の 能力形成	自主的学習
		-	+		
大学の教育内容	教育課程の内容が、雇用者によく知られていた 職業志向的な教育課程だった 学術的に評価の高い教育課程だった	+	+		+
大学の学習方法	講義 グループ学習 研究プロジェクトへの参加 経験的・実務的な知識 プロジェクト型・問題解決型学習 論文やレポートの執筆 口頭でのプレゼンテーション 選択式の客観試験	- + + + + + + +		+	++ ++ ++ ++
学習経験	試験に合格するためだけの勉強でなく、それ以上の勉強をした できるだけよい点数をとるために努力した	+	+	-	
卒業時の能力				+	

※ +は分析の結果、それぞれの従属変数に対し、正の影響を及ぼしていたものに記している($p<0.05$)

※ -は分析の結果、それぞれの従属変数に対し、負の影響を及ぼしていたものに記している($p<0.05$)

※ 統計上有意ではなかった変数($p>0.05$)は記していない。

※ 現在の能力形成はModel2の結果の要約である。

以上の結果を踏まえて次に考察を行いたい。

まず在学中の学習経験のあり方についてである。とりわけ学習時間と学習成果の関連についてである。繰り返し指摘したとおり、本章で明らかになった重要な点は、学習の質である。それも自主的な学習というのが非常に重要な学習経験である。すなわち単に「熱心に」学習に取り組めば効果が上がる、ということはいえない。ある。

昨今、単位制度の実質化に関する議論が活発化している。中央教育審議会は2008年12月「学士課程教育の構築に向けて」(答申)を取りまとめたが、その第2章第2節において単位制度の実質化が論及されている。具体的には、45時間相当の学修量をもって1単位とすると定められているにもかかわらず実態はそうなっていない、特に予習、復習に十分な時間が充てられていないことが指摘されている。そして「学生の学習時間は、学習成果の達成にも密接に関連すると思われる」(中央教育審議会、20頁)ので、学習時間の実態把握をした上で単位制度が実質化するための策を講じる必要があるという提言をおこなっている。

確かに単位制度の実質化は重要な教育課題であり実態の改善が求められる。しかし「学生の学習時間は、学習成果の達成にも密接に関連すると思われる」という意見の是非につ

いては、議論の余地がある。少なくとも今回の分析結果からは、卒業時はもちろんのこと、卒業後5年ほど経過した時の能力形成に在学中の学習時間は直接的な影響を及ぼしていなかった。「密接に関連する」という意見を支持するものではなかったのである。繰り返し指摘したとおり、重要なのは学習経験の質である。量ではない。学習経験の質を問わずに容易に学習時間を増加させようとする施策は避けなければならない。そこで教育改善の鍵となるのが自主的な学習経験である。

では自主的な学習を促すための方策はいかなるものか。その点についても考察したい。先ほど指摘したとおり、職業との関連が深い内容であることと、論文執筆など研究に関する学習方法、学生が必然的に自主的に取り組まざるを得ないような大学の学習方法、という事柄が重要であることが明らかとなった。この点は教員側による改善によってある程度、実現できる事柄だろう。学士課程については2008年度よりFDが義務化された。日本におけるFDでは授業方法の改善を中心とした教員の資質開発が主たるものとしているため、学習方法の改善はFDにおいても主たる課題となりうる。すなわち授業において論文などの執筆や問題解決型の学習方法を採択することを促すためのFDの展開が期待される。

ただしFDの限界も見極める必要がある。特に教育内容についてはFDがどの程度までカバーできるかどうかは慎重に検討しなければならない。今回の分析からは職業と関連する教育内容が重要ということが明らかとなつたが、それはまさにカリキュラムの問題である。FDをカリキュラム改善と結びつけることができるかどうかはFDの定義やFDに関する組織編成などに応じて変わってくるだろう。

また職業に関する教育内容といつても専門分野によってどの程度、教育内容と関連付けられるかは異なる。たとえば看護学や薬学など実学系は教育内容と職業との関連が強いかもしれない。しかし人文系でたとえば国文学などは、そもそも職業と関連があまりなく、職業と結びつけることは容易ではないだろうし、また無理に結びつけた場合、教育内容が矮小化される可能性も存在する。こうした専門分野間の相違を踏まえた上で、今後の教育内容のあり方を考えいかなければ、予期せぬ問題や葛藤が生じる危険がある。

以上、2つの点について考察をおこなつたが今回の分析に残された課題は少なくない。大きな課題点は在学中に関するデータの妥当性についてである。今回分析に用いたデータは卒業生調査であり、在学中の学習経験や教育内容については約5年前の実態を回答者に記述することを求めている。だが5年前について回答者がどの程度正確に回答しているかどうかという点は不明である。5年程度経過しているため在学中の記憶が歪曲されている可能性もある。

この点を克服する方法としては、たとえば追跡調査を実施するなどが求められる。在学時と卒業時の二時点において同一人物に回答を求めるという方法を採用する。在学時に在学中の経験を回答してもらい、また卒業後に卒業してからの生活などについて回答してもらう、ということが必要かもしれない。ただしこのような方法で調査を行うことは容易ではない。経済的なコストはもちろんあるが、それ以上に個人情報の管理のあり方が大きな問題となる。追跡調査の場合、個人レベルのデータにおいて個人が特定できるようにし

ておく必要があるが、それを回答者が許可してくれるかどうかという問題などがあり、どの程度まで分析に耐えうるデータが収集できるかは不透明な点も多い。

このような課題を抱えつつも、能力形成に及ぼす学習経験の効果という研究課題は、高等教育のあり方を考える上で重要な問題であり、今後も研究の蓄積が期待される。

注

- 1) ただし唯一、大学の学習方法のうち選択式の客観試験が Model 1、Model 2 の両方で負の影響を及ぼしていた。すなわち大学在学中に選択式の客観試験を重視する教育を受けていた者は現在の能力が低くなる。

参考文献

- 有本章編著、2008、『変貌する日本の大学教授職』、玉川大学出版部
中央教育審議会、2008、『学士課程教育の構築に向けて（答申）』
矢野眞和編著、2005a、『工業教育のレリバンス』、平成 14～16 年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究（B）（1）報告書
矢野眞和、2005b、『大学改革の海図』、玉川大学出版部

第7章 保健系卒業生のコンピテンシー

立石 和子（久留米大学）

課題

日本の看護基礎教育が大学中心となったのは、1990年代後半からである。戦後の日本の看護養成課程はGHQ指導のもとに始まり、養成所（専門学校）をその中心として発展してきた（榎 1998、平尾 1999）。そして近年、社会の要請にこたえる形で、看護系大学はわずか10年余りで10校に満たなかった状態から、2008年4月時点では164校（看護大学校含む）にまで著増している。

また、わが国の看護教育では、初期の段階からイギリスのナイチングールの著作「看護覚え書」^{注1)}をその教育理念の一種のバイブルとして発展してきた感がある。その後、アメリカのバージニア・ヘンダーソンによって著された「看護の基本となるもの」^{注2)}が看護実践の場に取り入れられ、現在では主にアメリカの看護理論が日本における看護教育の骨子となっている。しかしながら、看護師の資格取得方法は世界各国で異なっており、その結果として現在の日本の看護師資格を所有していればそのまま看護職として働くことができる国と、それができない国とが混在している実状である。

ところで、近年の日本の看護教育システムが、アメリカの看護教育をその規範としてきたために、我が国と欧州諸国における看護教育システムの比較検討は従来ほとんど行われていない。さらに、コンピテンシーに着目した研究については、アメリカ、オーストラリアにおいてこれまで行われていたため、欧州の傾向についてはほとんど検討されていない（Meretoja 2004）。

そのような中、世界各国において看護職者労働力の不足は重大な問題となってきたために、アフリカ、インドネシアなど発展途上国からの看護師受入れが各国で始まっている。日本でも、2008年よりインドネシア、フィリピンより看護師の受け入れが始まっている（厚生労働省 2008）。

現在、日本は急激な少子・超高齢化時代に突入している。そもそも日本の社会保障制度とは、デンマークをその理想像として、日本の中で独自の発展をとげてきた（中柳 2006）。ゆえに、その各々の文化、社会制度の特徴を背景とした日欧間の保健医療職の有り様に相違点があるのは当然のことと考えられる。

本章は、保健系卒業生特に看護系大学卒業生の欧州諸国と日本の現状とをコンピテンシーを中心に比較することで、従来のものとは異なった視点から看護教育を検討するものであり、今後の看護教育へと示唆するものを得ることをその目的とする。

なお、本章で使用するデータは、REFLEX 欧州データと、著者らが日本で実施した総合病院に勤務する大学卒業者のデータであり、日本と欧州の看護職者における大学教育の効果、特徴や獲得能力等の諸点を含めて比較する。

1. 看護におけるコンピテンシー研究

看護におけるコンピテンシーの研究は、看護人材のマネージメントとして活用され、人事考課を中心に行われている。渡邊によれば、看護職として必要なコンピテンシーは、「問題解決」「チームワーク」「ネットワーク」「部下育成」「リーダーシップ」と述べられている。さらに、コンピテンシーの定義づけとして、「業績の高い成果を達成できる能力・特性をいくつか選んで基準とする。そして、優れた行動能力を定性的でなく定量的にとらえるために、年功要素ではなく、客観的で納得性がある。」としている（渡邊 2003）。看護独自のコンピテンシー動きとしては、クリニカルラダー^{注3)}と関連させていたり研究もある（朝倉 2005）。

海外に目を向けると、While が、competence と performance について論述している。それによると competence の概念には、知識、技術、態度、performance、そして十分のレベルが含まれているとし、competence は人が「知っていること」よりも「できること」に関連していると述べている。一方、performance は、施設や同僚、上司の期待や仕事に関連したコミュニケーションの質と量に影響されるとしている。看護基礎教育では、competence の基礎を習得すると仮定すると、臨床現場では、competence の洗練と performance の方法論を学ぶことと考えることができ、臨床現場の持つ教育的機能は極めて大きいということである（井部 2002）。

また、オーストラリアでは、Sandar V. Dunn が参加観察よりコンピテンシーを質的に分析している。Roger Watson らが、コンピテンシーに関する発表論文について、どの程度明らかにしているか（Watson 2002）、その方法はどのようにされたかについてまとめている。また、Ritta Meretoja が 72 項目のスケールを用いて、コンピテンシーの自己評価のスケールを作成している（Ritta 2004）。このように看護師に必要な能力の検討は、キャリア開発の視点から検討されている。

2. 看護養成に関わる教育制度

今回分析するにあたり、対象となった数が多かった国、オランダ、ノルウェー、フランス、イタリアおよび日本の看護教育制度についてまとめた（表 1）。看護師養成課程は同じ欧州であっても各国で異なっている。日本もまた看護師になるまでには様々な課程が並存している。（図 1）

表1 5カ国の看護教育の比較 (NOMURA 2008)

	看護師数 (人口対比)	看護師資格 修得方法	看護師資格の更 新制度	修学期間		大学数	看護師3年間 の必要数
				基礎的一般教育期 間	看護師資格取得 まで教育年数		
日本	1,292,593 (1:99)2004	看護学校卒業後、國 家試験受験が必要	更新なし	12年間	3年間	146	93単位
オランダ	221,783 (1:73)2003	看護学校卒業で看護 師資格取得	更新なし*1	10年間	4年間	12	
ノルウェー	68,000 (1:68)2005	看護学校卒業で看護 師資格取得	更新なし(75歳ま で)	13年間	3年間	31	3,600時間
フランス	452,466 (1:142)2005	看護学校卒業で看護 師資格取得	更新なし	17年間	3年間 (准看護師学)*2	332 (准看護師学)	1,400時間
イタリア	350,000 (1:169)2005	看護学校卒業後、國家 試験受験が必要	毎年更新が必要	13年間	3年間		

*1 2003年より5年毎の更新が法律で制定された。

*2 専門教育：IFSIを卒業後、国家資格を得ることができる。なお、IFSIとは看護協会の訓練である。

注) 本表は *Nursing in the World The Facts, Needs and Prospects*、日本 p 68-76、オランダ p 667-672、ノルウェー p 673-678、フランス p 590-598、イタリア p 629-634 より著者が翻訳し作成したものである。(NOMURA 2008)

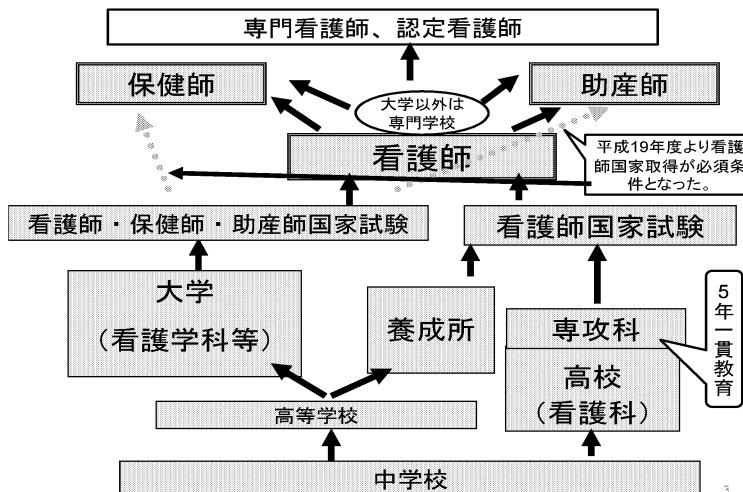


図1 日本の看護教育システム

3. アンケート調査の概要

- REFLEX データより、現在看護職として勤務している 468 人（以下 EUNs と表記する）と、日本のデータ（2006 年 2 月にアンケート調査を実施）として総合病院に勤務する看護師の中より看護系大学を卒業した 100 人（以下 JPNs と表記する）とを比較のために抽出した。
- アンケート調査の方法は、著者らが日本で実施するために REFLEX の調査項目を参考として新たに作成したアンケート調査票を用いて行った。調査項目としては、①大学での教育課程で重要視された内容、②獲得能力と職務上の必要能力、③教育の活用内容、④現在の仕事への満足度、⑤看護師にふさわしい学歴などである。
- REFLEX の欧州データ（表 2）の 8 カ国を対象（以下 EU と表記する）として、①大学教育内容の適合性、②職業の適合性などを含めて検討した。

4) データ分析には SPSS13.0J を使用し、有意確率は 5 %とした。

表 2 対象なった国と人数

国	人数(%)
イタリア	41(8.8)
フランス	47(10.0)
オーストリア	2(0.4)
オランダ	100(21.4)
イギリス	2(0.4)
フィンランド	15(3.2)
ノルウェー	259(55.3)
ベルギー	2(0.4)
合計	468(100)

表 3 看護師の大学在学中の教育課程重要視の比較（5段階尺）

	EUNs n=466	JPNs n=100	t検定
	平均値(SD)	平均値(SD)	
講義	4.02(0.87)	4.22(0.76)	(.036)
グループ学習	3.40(0.98)	4.00(0.88)	***(.000)
研究プロジェクトへの参加	2.08(1.14)	2.98(1.15)	***(.000)
インターンシップ、職場体験実習	4.11(1.02)	3.10(1.18)	***(.000)
経験的・実務的な知識	3.77(0.95)	3.14(1.01)	***(.000)
学問的な理論や概念枠組み	3.34(0.99)	4.33(0.75)	***(.000)
教師が主導的に教えること	3.03(0.91)	3.24(0.88)	(.039)
プロジェクト型・問題解決型学習	2.94(1.15)	3.72(0.92)	***(.000)
論文やレポートの執筆	3.55(0.88)	4.05(0.76)	***(.000)
口頭でのプレゼンテーション	2.92(1.01)	3.47(1.00)	***(.000)
選択式の客観試験	2.04(1.34)	2.81(1.04)	***(.000)

+p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

4. 日欧の比較

1) 大学の教育課程で重要視された内容について（表 3）

大学基礎教育課程で重要視されたものについて検討した。全体の平均値は日本 3.6、欧州 3.2 であった。欧州で最も重要視されていた項目は「インターンシップ、職場体験実習」、日本では「学問的な理論や概念枠組み」であった。重要視されていない項目は、日欧共に「選択式の客観試験」であった。欧州より日本が平均値で低い項目とは「経験的・実務的な知識」、「インターンシップ、職場体験実習」の 2 項目であった。さらに、日欧を比較検討すると「講義」のみ有意差が見られなかったが、それ以外の項目に関しては有意差が見られた。

2) 獲得能力と職務上の必要能力（表 4、表 5）

日本と欧州との大きな違いは、欧州のデータにおいて“職務上必要としている能力”よりも、“現在獲得している能力”的方が高いという点である。また、一元分散分析の結果では、“獲得能力”ではすべてで有意差が見られ、ことに“職務上の必要能力”的自己評価が低く、特に「リーダーとして物事を考え、行動する力」において“職務上の必要能力”と

の間に大きなギャップが日本では認められたが、対照的に「外国語で書いたり話したりする力」では欧州で“職務上の必要能力”が低い結果となった。

表4 看護師の獲得能力と職務上の必要能力平均値

	EUNs n=466, JPNs n=100					
	(A)獲得能力		(B)職務上必要能力		ギャップ(B)-(A)	
	EUNs	JPNs	EUNs	JPNs	EUNs	JPNs
大学で学んだ学問分野や専門領域に精通していること	5.45	3.36	5.62	4.82	0.17	1.46
その他の学問分野や専門領域に関する知識	4.31	3.68	4.13	5.21	-0.17	1.53
分析的に考察する力	4.61	3.79	4.38	5.57	-0.23	1.78
新たな知識を素早く身につける力	5.47	3.96	5.14	5.66	-0.33	1.7
効果的に交渉する力	4.53	3.62	4.27	5.11	-0.26	1.49
プレッシャーの中で力を発揮すること	5.73	3.74	5.79	5.49	0.06	1.75
新たなチャンスに機敏に対応する力	5.03	3.90	4.81	5.28	-0.22	1.38
複数の活動を調整する能力	5.59	3.24	5.49	4.58	-0.10	1.34
時間を作り使う力	5.67	3.95	5.77	5.55	0.10	1.6
他の人と生産的に仕事をする力	5.71	4.58	5.73	5.97	0.01	1.39
他の人の知識や能力を結集する力	5.15	4.21	5.22	5.20	0.08	0.99
他の人に自身の意図を明確に伝える力	5.58	3.81	5.58	5.17	0.00	1.36
リーダーとして物事を考え、行動する力	4.72	3.24	4.61	5.42	-0.11	2.18
コンピュータやインターネットを活用する力	5.07	4.53	4.60	4.95	-0.47	0.42
新たなアイディアや解決策を見つける力	5.07	3.83	4.80	5.64	-0.27	1.81
自身や他の人の考え方を常に問い合わせ姿勢	5.26	3.73	4.78	5.24	-0.48	1.51
製品、アイディア、レポート等のプレゼンテーション能力	4.23	3.61	3.90	5.14	-0.33	1.53
記録、資料、報告書等を作成する力	5.18	3.81	4.95	5.09	-0.23	1.28
外国語で書いたり話したりする力	3.76	2.36	2.82	2.94	-0.94	0.58
平均	5.06	3.73	4.86	5.16	-0.20	1.43

注) ギャップとは、【職務上必要能力】より【獲得能力】を引いたもの

表5 日欧比較の一元分散分析

	獲得能力		職務上必要能力	
	F 値	有意確率	F 値	有意確率
大学で学んだ学問分野や専門領域に精通していること	385.643	***(.000)	34.370	***(.000)
その他の学問分野や専門領域に関する知識	28.058	***(.000)	54.764	***(.000)
分析的に考察する力	27.213	***(.000)	48.501	***(.000)
新たな知識を素早く身につける力	180.597	***(.000)	13.238	***(.000)
効果的に交渉する力	32.407	***(.000)	19.868	***(.000)
プレッシャーの中で力を発揮すること	312.779	***(.000)	4.647	+(.032)
新たなチャンスに機敏に対応する力	67.867	***(.000)	12.559	***(.000)
複数の活動を調整する能力	474.427	***(.000)	40.150	***(.000)
時間を作り使う力	220.617	***(.000)	2.724	.099
他の人と生産的に仕事をする力	106.734	***(.000)	3.228	.073
他の人の知識や能力を結集する力	60.155	***(.000)	.043	.836
他の人に自身の意図を明確に伝える力	238.777	***(.000)	5.133	+(.024)
リーダーとして物事を考え、行動する力	111.618	***(.000)	29.562	***(.000)
コンピュータやインターネットを活用する力	13.409	***(.000)	5.365	+(.021)
新たなアイディアや解決策を見つける力	111.357	***(.000)	31.488	***(.000)
自身や他の人の考え方を常に問い合わせ姿勢	166.427	***(.000)	10.929	+(.001)
製品、アイディア、レポート等のプレゼンテーション能力	15.025	***(.000)	51.621	***(.000)
記録、資料、報告書等を作成する力	86.026	***(.000)	1.205	.273
外国語で書いたり話したりする力	59.106	***(.000)	.636	.425

+p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

3) 教育の活用内容（表6）

日欧の比較を行った結果、すべての項目において有意差が見られた。また、日本の場合、全体的に低い結果となった。

表 6 日欧の看護師の教育の活用について

	EU n=17,831	EUNs n=466	JPNs n=100	看護職間における t 検定
	平均値(SD)	平均値(SD)	平均値(SD)	
働き始めるうえで	3.57(1.19)	4.23(0.97)	3.25(0.98)	***(0.000)
職場で学習を進めていくうえで	3.62(1.06)	4.07(0.87)	3.49(0.97)	***(0.000)
現在の仕事を遂行していくうえで	3.42(1.15)	4.01(1.00)	3.16(0.99)	***(0.000)
将来のキャリアを展望するうえで	3.49(1.11)	3.98(0.95)	3.44(1.09)	***(0.000)
人格の発達のうえで	3.87(0.94)	4.09(0.86)	3.45(1.10)	***(0.000)
起業家としてのスキルを発展させるうえで	2.30(1.16)	2.03(1.22)		

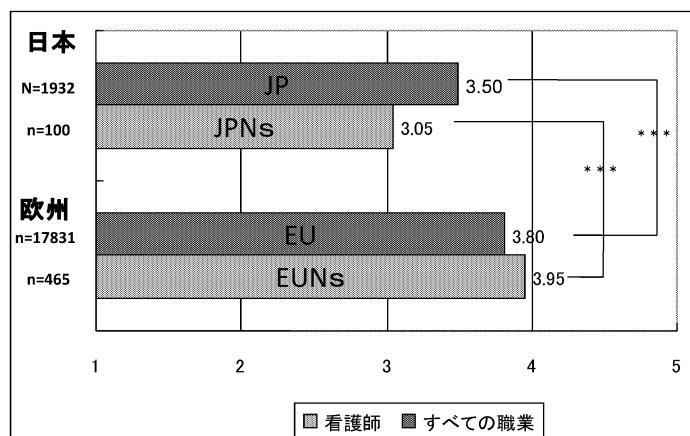
***p<0.001

注) EU:REFLEX の欧州データ8カ国、

EUNs:EU の大卒で現在看護師として勤務しているもの、JPNs:日本の大卒看護師

4) 現在の仕事への満足度 (図 2、表 7)

日欧の看護師間で仕事への満足度を比較した結果、日本の看護師の“職業への満足度”が低いことがわかった。さらに、日本の他の職業との比較においても、日本の看護師の“職業への満足度”は低い結果となった。対照的に、欧州では他の職業と比べて欧州の看護師の“職業への満足度”は、高い結果であった。t 検定の結果日本の看護師の“職業への満足度”と欧州の看護師の“職業への満足度”の間には有意差が見られた ($p < 0.001$)。



注) JPとは、REFLEXより得られた日本のデータのことである

***p<0.001

図 2 仕事の満足度

表 7 現在の仕事：満足度の日本と欧州の比較 (%)

		まったく満足していない	-	-	-	とても満足している	合計数(人)
日本	JP	4.6	13.6	28.9	34.3	18.6	1,932(100)
	JPNs	2.0	31.0	31.0	32.0	4.0	100(100)
欧州	EU	2.4	7.4	18.8	35.2	23.3	17,831(100)
	EUNs	2.2	4.5	22.2	38.7	32.5	465(100)

注) JP とは REFLEX の日本のデータである

5) 大学教育内容の適合性 (欧州 8 カ国のみのデータをもとに) (表 8)

日本において同じ問い合わせを行っていないために比較はできないが、欧州の看護教育の場合、

「職業志向的な教育課程だった」が最も高いことより、欧洲で行われている教育の特徴は、専門職的志向であることがうかがわれると思われた。

表8 大学教育との適合性

	EU n=17,153 平均値(SD)	EUNs n=446 平均値(SD)
一般的に、授業・課題の要求水準が高いとみなされていた	3.57(0.94)	3.48(0.89)
教育課程の内容が、雇用者によく知られていた	3.03(1.22)	3.79(1.09)
科目選択の自由度の高い教育課程だった	2.80(1.17)	1.87(1.03)
幅広い教育目標を有していた	3.60(0.99)	3.57(1.03)
職業志向的な教育課程だった	3.07(1.29)	4.25(0.95)
学術的に評価の高い教育課程だった	3.01(1.17)	2.38(1.06)

6) 職業の適合性（欧洲のみのデータをもとに）（表9）

欧洲では、看護職を選択する理由として「雇用や身分の保障」、「新しいことを学ぶ機会」などがその個人にとって重要視されていた。“現在の仕事上”では、「社会のために役立つこと」や、「雇用や身分の保障」などが看護職選択の理由となっていることをふまえると、欧洲における看護師とは、社会的に役立つ、また社会貢献としての意味もある職業としての認知がなされているのであろう。

表9 職業の適合性の内容

	EU n=13,474		EUNs n=446	
	あなたにとって 平均値(SD)	現在の仕事上 平均値(SD)	あなたにとって 平均値(SD)	現在の仕事上 平均値(SD)
仕事の自律性	4.23(0.81)	3.97(0.96)	4.18(0.83)	3.85(0.96)
雇用や身分の保障	4.16(0.94)	3.68(1.25)	4.52(0.70)	4.19(0.96)
新しいことを学ぶ機会	4.44(0.68)	3.81(1.03)	4.48(0.66)	3.89(1.02)
高い収入	3.71(0.92)	2.81(1.08)	3.65(0.90)	2.51(1.00)
新たな課題に挑戦すること	4.14(0.82)	3.62(1.07)	4.17(0.79)	3.72(1.04)
キャリアの将来性	3.78(1.00)	2.96(1.17)	3.63(0.98)	2.92(1.08)
余暇に使える十分な時間	4.11(0.89)	3.37(1.14)	4.20(0.87)	3.43(1.03)
社会的な地位	3.17(1.07)	3.15(1.03)	3.26(1.03)	3.05(1.01)
社会のために役立つこと	3.72(1.06)	3.35(1.27)	4.14(0.86)	4.20(0.89)
仕事と家事の両立	4.00(1.08)	3.40(1.17)	4.22(0.93)	3.44(1.13)

5. 日欧の比較より得られたもの

1) 大学教育課程で重要視された内容

日本の看護師教育は、これまで養成所を中心として行われてきたため、「教える」ということが重要視されてきたと考える。看護教育の大学化を迎えて、当初大学教育に求められていたものとは、将来看護職業界のリーダー的存在となるべき人材の育成であった。その事が今日も影響して、日本の看護教育では、座学を中心とした講義や、看護の学問的な理論や枠組みなどの習得を主として、看護の実践に直接的にはつながりにくいものが重要視されている内容となっていた。すなわち、日本の看護教育ではこれまで、実践より論理の学習が比較的に重要視されてきたと捉えられた。このことを振り返り 2007 年の看護指定規則の一部改訂では、実戦能力の重視という観点で、新カリキュラムの策定および公布がなされた。なお、現在の高学歴化、情報化社会の中で、この新カリキュラムに応じた実践重視

の教育を、はたして倫理面を最大限に配慮しながら実施できるか否かに関しては、高等教育としての今後の大きな課題であるだろう。

2) 獲得能力と職務上の必要能力の自己評価について

(1) 自己評価の低い日本

欧州の看護師は獲得能力を自己が高く評価している。もっとも REFLEX の欧州全データにおいて各職種に共通して、“獲得能力”は高く自己評価されている。ことに自己の獲得能力を高く評価しており、職務上の必要条件との間にはほとんどの項目で自己能力不足との評価（すなわちギャップ）が認められない。ところがそれとは対照的に、日本の看護師では、自己の“獲得能力”的低さが目立ち、自己の評価基準によると、“職務上の要求能力”を満たしている項目が全くなかった。言いかえてみると、日本の看護師は理想を高く持ちよりよい看護を提供しようとしていると考えられないだろうか。このことは“仕事の満足度”の点からも裏付けできると思われる。すなわち、日本の看護師は、よりよい看護を提供するために努力しているがゆえ、自己評価や、満足度が相対的に低いものとなったのではないだろうか。

また、日本の看護師で特に職務上の必要条件と獲得能力の間でギャップが大きかったものは、「リーダーとして物事を考え、行動する力」、「新しいアイディアや解決策を見つけ出す力」、「プレッシャーの中で力を発揮すること」となっていた。これらの項目の中で欧州の看護師の比較的多数が、自らの獲得能力が低いと評価したのは、「プレッシャーの中で力を発揮すること」であった。すなわち日欧いずれでも、看護師という職業がしばしば生命の危機と関わる場面に遭遇する機会を持つものである事から、常にプレッシャーを感じながらの就業であることが理解でよう。

(2) 語学力に見られる日本の特徴

著者は、これまで大学の在学生、大学卒業直後（卒後 1~3 年目）、各課程卒業の看護師に対して、同様に能力の自己評価を実施してきた（立石 2008）。その結果、日本の看護師においては、語学の獲得能力が極めて低く、想定されるように、就職後の語学力の必要性を痛感している。特に大卒以外の看護師にその傾向が強く出ている。その理由として、就職後さらなる進学を考えた際に、とくに英語能力が必要となる点や、養成所等では十分な語学力形成のための教育がなされていないという事を反映した結果ではないのだろうか。

6. 欧州の教育より学ぶ看護教育とは？

欧洲も日本と同じように看護師不足が問題化しており、EU 諸国共通の看護資格の新たな設立や、アフリカなど他国からの移民を受け入れ看護職として採用している現状がある。一方日本では、2005 年にはもはや 65 歳以上の人口構成比率は 20% を超えており、2030 年には 30% を超える見通しである。このような高齢者人口比率の増加は、フランスなど EU 諸外国でも同様に 15~20% を超えつつある（OECD 2005）。このことはすなわち、看護を提供する人口が減少して、看護を受ける人口（医療の対象者）が増え、その必然として、

看護師をはじめとした、看護・介護等にかかわる職業人の数は今後さらに必要になると予想される。そこで具体的には、大卒看護師が中心となる看護提供の場合では、まず疾病予防の実践から行ない、高齢者が寝たきり状態とならないよう、病院における看護体制のみではなく、在宅における看護（在宅看護）をも医療に定着させることを目標とするような看護教育システムの構築も急務であると考える。

まとめると、よりよい高等看護教育としていくためには、看護教育の4年制化による実践能力の向上、研修制度などを今後考えていく必要がある。日本の職場側の課題としては、看護師各個人が満足できる環境を提供するシステムの構築であり、大学教育においては実践や今後のキャリアに繋がる教育が求められるのであろう。

【注】

- 1) 「看護覚え書」は、フローレンス・ナイチンゲール（イギリス 1820～1920）が医療に携わる人々への入門書として著されたものである。本書より、他者をケアする仕事の根底にあるケアの原理を学ぶことができる。
- 2) 「看護の基本となるもの」は、バージニア・ヘンダーソン（アメリカ 1897～1996）によりかかれたものである。この本には、基本的看護を構成している諸活動の大要を述べている。例えば「看護師の独自の機能は、健康・不健康を問わず、各個人の手助けをすることがある」と述べている。

【参考文献】

- Nomura.Y (2008) *Nursing in the World The Facts, Needs and Prospects* (5th Ed.), The International Nursing Foundation of Japan.
- Meretoja, R., Isoaho, H., & Leino-Kilpi, H. (2004) Nurse Competence Scale: development and psychometric testing. *Journal of Advanced Nursing*, Vol.47, No.2, pp.124-133.
- Roger Watoson, Anne Stimpson, Annie Topping, and Davina Porock. (2002) Clinical competence assessment in nursing: a systematic review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, Vol.39, No5, pp. 421-431.
- OECD 編（阿萬哲也訳）(2004)『世界の医療制度改革 質の良い効果的な医療システムに向けて』, 明石書店。
- OECD 編(鐘ヶ江葉子訳)(2005)『図表で見る世界の保健医療 OECD インディケータ (2005 年版)』, 明石書店。
- 朝倉久見子 (2005)「臨床看護実践におけるコンピテンシー獲得の過程に影響を及ぼす経験」『神奈川県立保健福祉大学実践教育センター』3巻, 看護教育研究収録, 230-236 頁。
- 井部俊子 (2002) 「看護系大学新卒者の臨床実践能力」『病院』 61 (41), 295 頁。
- 中柳美恵子・杉原トヨ子・山下淳子 (2006)「北欧の保健福祉の研修に参加してーその 2 デンマーク編」『看護学統合研究』8巻1号, 岡大学看護学部, 48-55 頁。

- 厚生労働省（2008年11月6日発表）『日・フィリピン経済連携協定に基づくフィリピン人看護師・介護福祉士候補者の受入れに関する指針の公示について』。
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2008/11/dl/h1106-2a.pdf> (アクセス 2008/11/12)
- 榎秀子（1998）『検証—戦後看護の50年 日本看護協会編集』メヂカルフレンド社。
- 高橋みや子・三上れつ（2000）「特集 日本の看護・看護教育 私にとっての20世紀」『看護教育』医学書院、571-693頁。
- 立石和子（2008）『大卒看護師に必要な能力のキャリア形成過程に関する研究』（課題番号17592229）平成17-19年度文部科学省研究補助金(基盤研究C)最終報告書。
- 平尾真智子（1999）『資料に見る日本看護教育史』看護の科学社。
- 平井さよ子（2002）『看護職のキャリア開発』日本看護協会出版会、65-66頁。
- ベナー、パトリシア（井部俊子監訳）（1992）『ベナーワーク論—達人ナースの卓越性とパワー』医学書院。
- 丸橋佐和子（2001）「臨床と教育の乖離」『看護展望』1増、メヂカルフレンド社、21-24頁。
- 村上友一（2002）「准看護婦問題の現在」『現代文明学研究』第5号、360-371頁。
- 吉本圭一（1996）「普通教育・職業教育・職業能力開発の体系化」『21世紀の「しごと」と学習ビジョン 生涯かがやき続けるために』連合総合生活開発研究所編、第一書林、151-215頁。
- 渡邊孝雄（2003）「成果・能力主義を前進させる評価の導入による看護職員の成長」『月刊ナースマネージャー』5(6)、日総研、5-12頁。

本稿執筆に当たり、REFLEXデータとともに、平成17~19年度科学研究費補助金基盤研究C(17592229、研究代表者立石和子)のデータを利用したが、後者に関して共同研究者である吉本圭一(九州大学大学院)、谷岸悦子(杏林大学)、前田由紀子(西南女学院大学)、研究協力の古賀節子(首都大学大学院博士課程)、丸田道子(久留米大学付属病院)にご協力、利用のご了解をいただいたことを感謝いたします

第8章 大卒女性のキャリア形成

江藤 智佐子（久留米大学）

1. 課題

本稿は、継続就労を行う大卒女性の特徴を初期キャリアとその移行パターンから検討することが目的である。

女性が就労を継続する際には、結婚、出産など女性特有のライフサイクルの問題やガラスの天井に代表されるキャリアの問題などが障壁になることが多い。また、日本の大卒女性には、大卒男性と結婚しやすく、高い収入の夫を持つことで収入のために働く必要が無いため、専業主婦になりやすいという「ダグラス＝有沢の法則」が成立していた。人的資本論からすれば、高学歴女性ほど働き続けるはずであるが、女性は短期、単純、補助的業務を担うという性別役割分業に基づく女性労働の問題が、女性の継続就労の妨げとなっていた^{注1}。女性は長期雇用の対象とならない、だから教育訓練や人材育成の対象にならないという「統計的差別の理論」が未だ産業界には存在している。

1986年施行の男女雇用機会均等法は、従来の女性のキャリアに大きなインパクトを与えたが、眞の均等待遇には不完全な法律であったため、コース別採用における総合職（基幹職：男性）、一般職（補助職：女性）という新たな分離が生じた。その後、1999年施行の改正男女雇用機会均等法以後、採用と教育訓練において男女差別が禁止されるようになり、高学歴女性にも男性と同じキャリアの展開が望めるようになった。

西川（2001）は、高学歴女性が継続的に就労する上で、初職の選択が重要であること、大内（1999）は、初期キャリアの段階での適切なOJTや異動を通じた技能形成が個人のキャリアの方向性につながることを、金谷（2003）は、女性登用に期待が持てるかどうか、その企業に定着するかどうかという見極めは入社5年目が一つの分岐点になることを主張している。松繁（2000）は、仕事に責任ややりがいを持つことで、初職の就業継続意欲が高まることを指摘している。

以上の先行研究から、初職と初期キャリアにおける人材育成が継続就労に影響を与えることが示されているが、いずれも改正均等法以前の大卒女性を対象とした研究である。

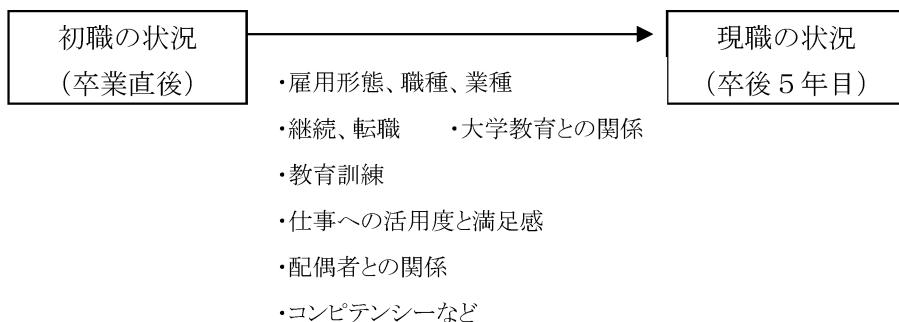
本稿では、改正均等法以後の大卒女性の初職と卒後5年までの初期キャリアに注目し、まず、初職への移行と卒後5年目までの雇用状況を概観し、次に卒後5年目までのキャリアパターンを軸に大学教育と雇用状況の関連を確認したい^{注2}。最後に、キャリアパターンと正規雇用を続ける大卒女性のコンピテンシーについて検討することで、継続就労する大卒女性の特徴を明らかにしたい。

2. 分析の方法

1) 分析の枠組み

本稿では、図1に示すように、初職から現職への移行に見られるキャリアパターンを軸に、雇用形態、大学教育との関連、教育訓練の有無、仕事への知識・技能の活用度と満足感、配偶者との関係、コンピテンシーについて検討していくことにする。

図1 分析枠組み



2) 分析に用いるデータ

分析には、Reflex調査（「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」）の日本学士のデータ（サンプル数2,279）を用いる。この調査は、1999年の改正均等法施行以後に大学を卒業した2001年卒を調査対象とし、卒後5年目（2006.3～2007.3）に調査を実施している。

3. 大卒女性の初期キャリアへの移行とキャリアパターン

3-1 卒後5年までの就業状況

卒業直後（初職）の就業状況をみると（表1）、正規雇用では、男性80.3%、女性70.3%が就業している。大卒女性が正規雇用に就く割合は男性に比べ、10ポイントも低い。

卒後5年目（現職）の就業状況では、正規雇用は、男性87.2%、女性75.9%と初職に比べ、正規雇用の占める比率は、上昇しているが、正規雇用の男女差は、11.3ポイント女性が低く、初職に比べ1.3ポイント男女差が広がっている。

職種別の正規雇用をみると、女性は、初職、現職共に事務職（40.6%→35.3%）が最も多く、次いで専門職（28.1%→33.5%）の順になっている。男性は専門職（37.5%→37.2%）、事務職（32.6%→28.9%）の順である。男性は初職の段階では、専門職と事務職からスタートするが、その後事務職の割合が減り、専門職、管理職へと移っていく。女性は事務職からスタートし、その後、事務職、専門職の比率がほぼ同じになっていく。初職では、男女の職種による違いがみられたが、卒後5年目（現職）になると、男女の職種別の差が小さくなっている。

表1 初職と現職の就業状況（雇用形態、職種別）

	初職				現職				
	正規		非正規		その他		正規		
	N	1104 (844)	776 (678)	311 (155)	17 (11)	955 (825)	725 (719)	228 (102)	2 (4)
%		100(100)	70.3 (80.3)	28.2 (18.4)	1.5 (1.3)	100(100)	75.9 (87.2)	23.9 (12.4)	0.2 (0.5)
管理職	1.1 (2.5)	1.2 (2.1)	0.6 (3.2)	5.9 (18.2)	3.9 (5.5)	4.0 (4.9)	3.5 (8.8)	0.0 (25.0)	
専門職	31.2 (39.7)	28.1 (37.5)	38.3 (51.0)	41.2 (18.2)	32.6 (37.8)	33.5 (37.1)	29.4 (44.1)	50.0 (0.0)	
準専門職	15.2 (10.2)	13.3 (9.6)	20.9 (13.5)	0.0 (0.0)	14.5 (9.2)	12.7 (8.9)	19.7 (11.8)	50.0 (0.0)	
事務職	37.1 (29.7)	40.6 (32.6)	28.6 (17.4)	35.3 (27.3)	34.3 (27.5)	35.3 (28.9)	31.6 (17.6)	0.0 (25.0)	
サービス・販売	13.1 (9.0)	14.8 (9.9)	8.7 (4.5)	17.6 (18.2)	8.8 (7.8)	9.4 (7.8)	7.0 (7.8)	0.0 (0.0)	
その他	2.3 (8.9)	2.1 (8.4)	2.9 (10.9)	0 (18.2)	6.0 (12.2)	5.1 (12.4)	8.8 (9.8)	0.0 (50.0)	
計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	

注) ()内数値は大卒男性

学部系統別に大卒女性の就業状況をみると（表2）、どの学部も初職に比べ、現職では、正規雇用になる比率が増えている。理工農系（初職 79.2%→現職 81.7%）、保健・福祉系（初職 73.0%→現職 80.8%）、「社会科学」（初職 70.7%→現職 75.9%）の順に正規雇用の比率が高いが、教育系は初職 54.5%、現職 74.8%と他学部に比べ 20.3 ポイントも現職で正規雇用の割合が上昇している。教育系は、職種も「専門職」、業種も「教育」の割合が最も高いことから、教員での就業を叶えるために、卒業後も職種にこだわった就職活動を続けていることが伺える。

職種では、事務職の比率が高いのは社会科学系、人文学系である。保健・福祉系、理工農系、教育系は専門職の比率が高くなっている。

産業別にみると、社会科学系、人文学系は初職で、サービス業に就く比率が最も高いが、5年後の現職では、製造・建設業の比率が高くなっている。保健・福祉系は、医療・福祉業へ、理工農系は製造業へ、教育系は教育業へと出身学部と関連のある業種で働く者が多いため、反対に社会科学系、人文学系の大卒女性は、専門性を活かした仕事に就かない傾向がある。

表2 初職と現職の就業状況（学部系統別）

	初職					現職						
	教育		人文学	社会科学	理工農	保健・福祉	教育		人文学	社会科学	理工農	保健・福祉
	N	1,199	130	279	276	268	246	952	103	218	220	208
正規	70.2	54.5	66.0	70.7	79.2	73.0	75.9	74.8	66.1	75.9	81.7	80.8
非正規	28.3	43.1	32.0	26.9	20.4	26.2	23.9	25.2	33.9	23.2	18.3	19.2
その他	1.5	2.4	2.0	2.4	0.4	0.9	0.2	0.0	0.0	0.9	0.0	0.0
管理職	1.0	1.5	0.4	0.7	1.9	0.8	3.3	6.2	2.9	2.5	2.6	4.1
専門職	30.1	48.5	13.3	12.3	39.2	49.6	27.2	38.5	16.8	13.0	30.6	45.5
準専門職	14.1	18.5	10.0	10.9	18.3	15.9	11.9	10.8	9.0	10.5	17.2	11.8
事務職	34.8	20.8	49.8	53.3	23.1	16.3	28.7	19.2	40.9	45.7	17.9	12.2
サービス・販売	12.5	5.4	18.6	14.5	6.3	13.8	7.8	5.4	12.5	9.1	3.4	7.3
その他	7.6	5.3	7.9	8.3	11.2	3.6	21.1	4.6	17.9	19.2	28.3	19.1
製造・建設	14.3	3.1	13.6	9.8	29.1	9.8	22.8	7.7	20.4	21.0	41.8	14.2
卸小売・飲食	8.6	3.1	10.4	12.0	5.2	9.3	5.6	3.8	8.2	7.6	3.7	3.7
金融・保険	6.7	6.9	9.3	11.6	3.4	1.6	3.7	3.1	6.1	6.2	1.1	1.2
サービス	17.1	11.5	23.7	21.7	16.0	8.9	2.4	0.0	3.2	4.0	2.2	1.2
教育	19.7	53.8	17.2	8.0	22.4	14.6	13.5	42.3	15.4	6.2	8.2	10.2
医療・福祉	12.7	3.8	3.9	4.7	3.4	46.7	11.7	3.8	5.7	6.2	3.7	37.8
その他	21	17.7	21.9	32.2	20.5	8.9	40.2	39.3	40.9	48.9	39.2	31.7

注) 大卒女性のみ

3-2 職業キャリアパターン

卒業直後から卒後5年目までの初期キャリアの就業状況の変化を示したのが、図2である。大卒女性のキャリアパターンを、初職から現職まで同じ職場に正規雇用として継続就労している「正規→正規（継続）」（28.3%）、初職から卒後5年目の現職までに転職したが、正規雇用として継続就労をしている「正規→正規（転職）」（16.6%）、初職では正規雇用だったが、現職では非正規雇用で継続就労をしている「正規→非正規」（7.4%）、初職では非正規雇用だったが、現職では正規雇用として継続就労している「非正規→正規」（11.9%）、初職から現職まで非正規雇用のまま継続就労をしている「非正規→非正規」（9.9%）とその他（25.9%）の6つに分けた。

継続就労の特徴を、このキャリアパターンと大学教育との関係、就業状況、仕事での満足感、配偶者との関係、コンピテンシーについて、それぞれ考察していきたい。

図2 初職から現職（卒後5年目）までのキャリアパターン

初職	現職	(N=1,199)
正規	正規（同じ職場：継続）	28.3% (341)
	正規（異なる職場：転職）	16.6% (200)
	非正規	7.4% (89)
非正規	正規	11.9% (143)
	非正規	9.9% (119)
その他		25.9% (312)

1) 大学教育とキャリアパターン

大卒女性の大学教育とキャリアパターンの関係を、出身学部、学歴のレベル、専攻分野の順に検討したい。

① 出身学部とキャリアパターン

出身学部の属性によるキャリアパターンの違いをみると（表3）、学部系統別の違いがみられる。どの学部出身者も「正規→正規（継続）」同じ職場に定着している者の比率が最も多いが、教育系は、「非正規→正規」への移行が多い。これは臨時採用の教員であった者が、その後教員採用試験に合格し、採用されるというキャリアパターンをたどる者が多いからであろう。

「正規→正規（継続）」の定着率が最も高いのは、理工農系である。保健・福祉系は「正規→正規（継続）」の比率が高いが、「正規→正規（転職）」、「非正規→正規」への移行も多く、他の学部に比べ雇用流動性が高い。

人文学系は、他学部に比べ「非正規→非正規」、「正規→非正規」の比率が高く、非正規になりやすいキャリアパターンを示している。

表3 出身学部と職業キャリアの変化

	教育	人文学	社会科学	理工農	保健・福祉	
N	1,199	130	279	276	268	246
正規→正規(継続)	28.3	25.4	23.3	29.0	32.8	29.7
正規→正規(転職)	16.6	9.2	16.5	15.9	17.9	20.3
正規→非正規	7.4	5.4	9.0	7.6	6.7	7.3
非正規→正規	11.9	22.3	9.3	10.9	8.6	14.2
非正規→非正規	9.9	13.1	15.1	9.4	6.3	6.9
その他	25.9	24.6	26.9	27.2	27.6	21.5
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

注)大卒女性のみ

②学歴、専攻と仕事の適合度

まず、現在の仕事と学歴との対応をみると（表4）、現在の仕事にふさわしい学歴が、大卒（学歴相応）である者の比率は、「正規→正規（継続）」が最も高く、次いで「非正規→正規」と、現職で正規雇用の者が大卒にふさわしい仕事と捉えている。

逆に、短大・高専以下（学歴過剰）である者の比率は、「正規→非正規」「非正規→非正規」が高く、現職で非正規雇用になると学歴過剰だと捉えている。

最後に、大学院以上（学歴不足）の比率は、「非正規→非正規」が20.7%と最も高く、他のキャリアパターンに比べ10ポイント以上も高い。「非正規→非正規」は、現在の仕事と学歴の対応を学歴過剰として諦めている者と学歴不足として現状に甘んじていない者とに二極化している。

次に、現在の仕事と専攻分野との対応をみると（表5）、「正規→正規（継続）」は、専攻分野との対応をあまり問わない傾向がある。現在の仕事と専攻分野との対応が最も高いのは「非正規→正規」である。これは、教育系が「非正規→正規」が多いことが影響しているものと考えられる。逆に専攻を問わない比率が最も高いのは「正規→非正規」である。

大卒女性の場合、継続就労のために学歴と仕事の対応は影響しているが、専攻分野はあまり対応していないことが伺える。

表4 現在の仕事にふさわしい学歴

	正規→正規(継続)		正規→正規(転職)	正規→非正規	非正規→正規	非正規→非正規	その他
N	993	336	198	88	141	116	114
大学院以上	10.0	7.4	7.6	9.1	9.2	20.7	10.0
大学	66.0	74.7	62.6	53.4	71.6	55.2	66.0
短大・高専	9.8	8.6	8.6	17.0	7.1	12.9	9.8
専門学校	5.8	4.2	9.1	5.7	6.4	2.6	5.8
高校	6.7	3.6	11.1	10.2	5.0	7.8	6.7
その他	1.7	1.5	1.0	4.5	0.7	0.9	1.7

注)大卒女性のみ

表5 現在の仕事にふさわしい専攻分野

	正規→正規(継続)		正規→正規(転職)	正規→非正規	非正規→正規	非正規→非正規	その他
N	1,008	340	200	89	142	119	118
出身学部	21.8	20.6	22.5	15.7	26.1	21.8	23.7
出身学部に関連ある学部	31.3	29.7	28.0	32.6	35.9	38.7	28.0
異なる学部	18.7	20.9	22.0	21.3	12.7	16.0	14.4
専攻は問わない	28.2	28.8	27.5	30.3	25.4	23.5	33.9
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

注)大卒女性のみ

2) 現在の仕事とキャリアパターン

継続就労する女性の特徴を、現在の仕事とキャリアパターンとの関係（表6）から検討したい。

公共部門と民間部門とでは、キャリアパターンに関わらず「民間（営利）」に勤務する女性の比率が最も高く、「非正規→非正規」のみ公共部門での就労比率が高い。民間部門が定着する女性だけでなく、転職等による移行も受け入れるようになってきている。

企業規模では、「正規→正規（継続）」「正規→非正規」「非正規→非正規」が1000人以上の大規模組織で就労している割合が高い。逆に、「正規→正規（転職）」「非正規→正規」など正規雇用への転職というパターンでは、1・99人規模の小さな組織での就労比率が高い。

職種では、「正規→正規（継続）」「正規→正規（転職）」「正規→非正規」など正規雇用から初職を始める場合は事務職の比率が高く、「非正規→正規」「非正規→非正規」など非正規雇用から初職を始めると、専門職の比率が高くなっている。

産業別でも、同様の傾向があり、「正規→正規（継続）」「正規→正規（転職）」「正規→非正規」など正規雇用から初職をスタートするのは、製造・建設業の割合が高く、逆に「非正規→正規」「非正規→非正規」など非正規から初職を始めるのは教育が最も高い。

同じ職場に定着し、継続就労する大卒女性は、民間（営利）部門の1000人以上の大規模組織に所属し、製造・建設業で事務職を担当していることになる。

表6 現職の状況（キャリアパターン別）

	正規→正規（継続） N 1204	正規→正規（転職） 341	正規→非正規 200	非正規→正規 89	非正規→非正規 143	その他 119	312
公共	28.5	23.5	16.0	30.2	42.9	47.4	27.1
民間（非営利）	7.7	8.9	8.2	5.8	7.9	6.1	5.9
民間（営利）	61.7	65.8	74.7	59.3	48.6	43.9	63.6
その他	2.0	1.8	1.0	4.7	0.7	2.6	3.4
1-99	32.6	24.0	37.8	27.8	38.8	26.7	50.0
100-249	14.2	15.9	14.5	13.9	11.9	16.2	9.6
250-999	18.8	23.4	17.1	13.9	14.2	18.1	18.4
1000+	34.4	36.8	30.6	44.3	35.1	39.0	21.9
管理職	3.3	5.3	1.0	3.4	5.6	4.2	1.3
専門職	27.2	32.3	28.0	22.5	43.4	31.9	13.1
準専門職	11.9	11.1	16.5	15.7	14.7	24.4	2.6
事務職	28.7	40.8	33.0	34.8	28.0	30.3	10.9
サービス・販売	7.8	8.5	14.0	10.1	5.6	5.9	4.2
その他	21.1	2.1	7.5	13.5	2.8	3.4	67.9
製造・建設	22.8	33.7	27.5	20.2	22.4	18.5	10.3
卸小売・飲食	5.6	6.5	10.0	7.9	4.9	5.9	1.6
金融・保険	3.7	7.0	4.5	5.6	2.8	0.8	0.6
サービス	2.4	2.6	2.5	3.4	1.4	6.7	0.6
教育	13.5	10.3	10.0	15.7	30.8	30.3	4.5
医療・福祉	11.7	13.8	16.5	13.5	17.5	10.1	3.8
その他	40.2	26.1	29.0	33.7	20.3	27.7	78.5

注) 大卒女性のみ

3) 職業キャリアと教育訓練

組織が、大卒女性を長期雇用の対象として考えているかどうかを、教育訓練の男女差か

ら検討してみたい。

初任者研修の有無をみると（表7）、大卒女性が正規雇用から初職を始める場合と、非正規雇用から始めるとでは、2倍以上の差が生じている。女性が非正規雇用で初職を始めた場合、仕事に必要な初任者研修を受けられずに仕事を行わなければならないことになる。次に男女差をみると、最も初任者研修を受ける比率が高い「正規→正規（継続）」でも男女の差は12.4ポイントもある。

これが5年後の現職になると（表8）、男女差はほぼ解消されてくる。現職で教育訓練を受ける比率が最も高いのは「非正規→正規」である。

大卒女性は、初職を正規で始めるか、非正規で始めるかによって初任者研修受ける割合に大きな差が生じるが、入社5年目くらいになると、正規雇用と非正規雇用の仕事に差が生じてくるため、初任者研修に比べればその比率は下がるもの、正規雇用者には教育訓練が継続して行われている。卒業直後に比べ、卒後5年目の頃には、改正均等法が認知され、男女の教育訓練に差が生じなくなってきたいるのかもしれない。

表7 初任者研修の有無

	正規→正規(継続)	正規→正規(転職)	正規→非正規	非正規→正規	非正規→非正規	その他	
N	1,098 (862)	325 (442)	191 (111)	86 (35)	137 (87)	117 (50)	242 (137)
研修・訓練あり	58.2 (73.4)	72.0 (84.4)	68.1 (70.3)	62.8 (88.6)	30.7 (60.9)	31.6 (36.0)	58.7 (73.4)
研修・訓練なし	41.8 (26.6)	28.0 (15.6)	31.9 (29.7)	37.2 (11.4)	69.3 (39.1)	68.4 (64.0)	41.3 (26.6)
	100.0 (100.0)	100.0 (100.0)	100.0 (100.0)	100.0 (100.0)	100.0 (100.0)	100.0 (100.0)	100.0 (100.0)

注) ()内数値は大卒男性

表8 現在の仕事に関する教育訓練の有無

	正規→正規(継続)	正規→正規(転職)	正規→非正規	非正規→正規	非正規→非正規	その他	
N	1,005 (898)	337 (452)	200 (113)	88 (36)	142 (88)	118 (50)	120 (159)
教育・訓練あり	55.4 (56.9)	59.9 (58.6)	51.5 (52.2)	48.9 (58.3)	66.2 (63.6)	50.8 (46.0)	45.8 (54.7)
教育・訓練なし	44.6 (43.1)	40.1 (41.4)	48.5 (47.8)	51.1 (41.7)	33.8 (36.4)	49.2 (54.0)	54.2 (45.3)
	100.0 (100.0)	100.0 (100.0)	100.0 (100.0)	100.0 (100.0)	100.0 (100.0)	100.0 (100.0)	100.0 (100.0)

注) ()内数値は大卒男性

4) キャリアパターンと満足感

西川(2001)は、大卒女性の初職満足度に影響を与えていているのは、自分の適性にあった能力が発揮できる、やりがいのある仕事であることを指摘している。つまり自分の能力が発揮できる仕事に就くことが満足感につながるのである。そこで、ここでは現在の仕事での知識・技能活用度と満足感について検討したい。

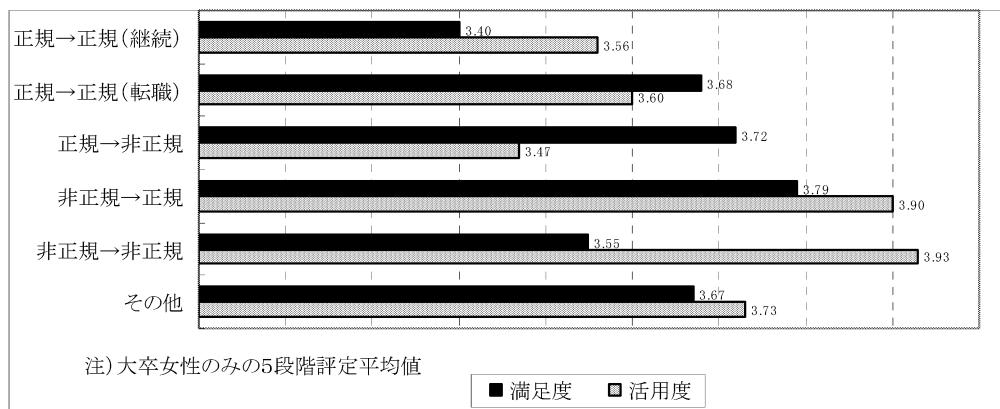
キャリアパターン別に現在の仕事で自分の持っている知識・技能活用度をみると（図3）、活用度が最も高いのは「非正規→非正規」、次いで「非正規→正規」と非正規からキャリアをスタートした者が多い。反対に活用度が最も低いのは、「正規→非正規」である。

現在の仕事の満足度が高いのは、「非正規→正規」「正規→非正規」である。

活用度と満足度が共に高いのは「非正規→正規」とキャリアチェンジに成功した者である。また、活用度に比べ満足度が高いのも「正規→正規（転職）」の正規雇用でキャリアチェンジに成功した者である。満足度が高く活用度が低い「正規→非正規」は、自ら望んで非正規にキャリアチェンジをすることで満足感が高くなっているものと考えられる。

同じ職場で継続就労を続ける「正規→正規（継続）」の満足度は最も低く、活用度も「非正規→非正規」に比べ 0.37 ポイント低い。キャリアチェンジをすると満足感が高くなり、キャリアに変化が無いと満足感が低くなるようである。

図3 現在の仕事での知識活用度と満足度



5) 職業キャリアと結婚

脇坂（2001）は、女性の社会進出が進んでいない時代には、大卒女性には「ダグラス＝有沢の法則」が成立していたことを示している。「ダグラス＝有沢の法則」とは、高収入の男性と結婚した女性ほど外で働く必要がないため無業になり、低収入の男性と結婚した女性は外で働く必要があるので、就業率が高くなるという法則である。

均等法以後、大卒女性の職場進出が増加することで、この「ダグラス＝有沢の法則」に変化が生じているのだろうか。

reflex 調査の調査対象者である女性の平均初婚年齢は 28.2 歳（2006 年度）である。卒後 5 年目の調査であるから、ちょうど結婚適齢期に該当している。大卒女性の約 4 割が既婚後も就労を続けており、就労を継続している者のうち、現職で正規が 48.0%、非正規が 14.0% 結婚している。同じ職場で継続就労を続ける「正規→正規（継続）」の既婚率が最も高かった。

さらにキャリアパターン別で配偶者の学歴をみると（表 9）、自分の学歴（大卒）以上の配偶者と結婚している比率が高いのは、「正規→非正規」であり、次いで「正規→正規（転職）」「非正規→正規」「非正規→非正規」の順になり、「正規→正規（継続）」は最も低い。キャリアチェンジをした者の方が自分の学歴以上の男性と結婚している比率が高い。

しかし、「非正規→非正規」は、高卒以下（自分より低い学歴）の配偶者と結婚する比率が最も高くなっている。このように、改正均等法以後の大卒女性は結婚を機に無業になるのではなく、継続就労するようになってきたことで、「ダグラス＝有沢の法則」があてはまらなくなってきたが³、正規雇用の者の方が結婚する比率が高く、その後も働き続けるが、「正規→正規（継続）」は、結婚相手の学歴にはこだわらず、結婚後も働き続ける傾向がある。

表9 職業キャリアと配偶者の学歴

	正規→正規(継続)	正規→正規(転職)	正規→非正規	非正規→正規	非正規→非正規	その他	
N	492	114	73	36	50	32	187
高卒以下	13.6	20.2	9.6	11.1	14.0	25.0	9.6
短大・専門学校・高専卒	11.4	14.0	9.6	5.6	12.0	6.3	12.3
大学卒	52.4	46.5	53.4	69.4	54.0	46.9	52.9
大学院卒	21.5	18.4	26.0	13.9	20.0	21.9	23.5
その他	1.0	0.9	1.4	0.0	0.0	0.0	1.6
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

注)大卒女性のみ

6) 職業キャリアとコンピテンシー

仕事で必要とされている能力をみると（表10）、「正規→正規（継続）」には学問知識ではなく、時間、人、他人の知識などの資源をマネジメントする力が強く求められている。特に現職で正規雇用の者は、7段階尺度の5点以上の能力が求められている。学問知識の必要性が高いのは「非正規→正規」である。これは、教育系出身者が教員へ転職したことによる影響しているものと考えられる。

表10 職業キャリアと職場で必要とされる能力

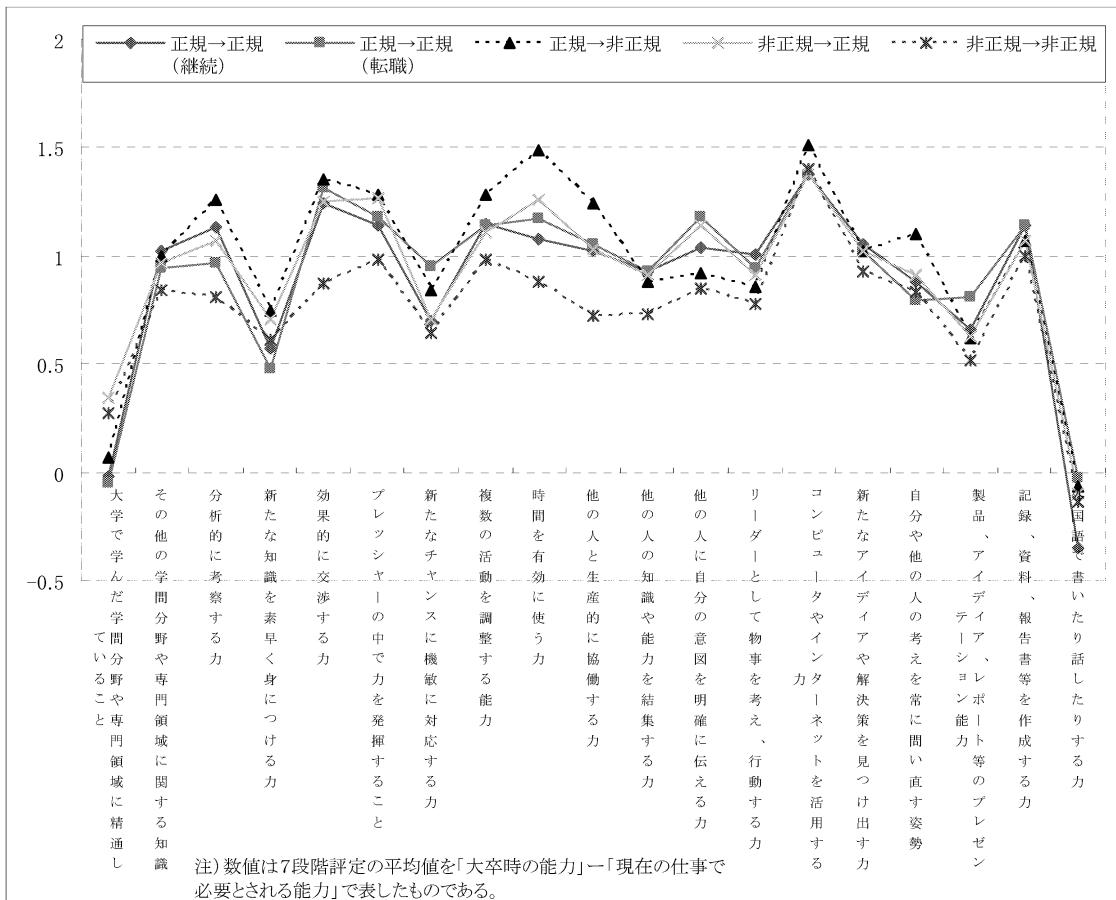
	職場で必要な能力				
	正規→正規 (継続)	正規→正規 (転職)	正規→非正規	非正規→正規	非正規→非正規
大学で学んだ学問分野や専門領域に精通していること	3.72	3.70	3.94	4.33	4.37
その他の学問分野や専門領域に関する知識	4.79	4.37	4.66	4.80	4.74
分析的に考察する力	5.41	5.00	4.86	5.34	5.07
新たな知識を素早く身につける力	5.58	5.37	5.35	5.56	5.33
効果的に交渉する力	5.26	5.08	4.55	5.18	4.73
プレッシャーの中で力を発揮すること	5.37	5.16	4.72	5.40	5.13
新たなチャンスに機敏に対応する力	5.02	4.98	4.42	4.87	4.61
複数の活動を調整する能力	5.47	5.34	4.99	5.62	5.29
時間を有効に使う力	5.77	5.65	5.33	5.77	5.59
他の人と生産的に協働する力	5.53	5.42	5.07	5.65	5.52
他の人の知識や能力を結集する力	5.16	4.81	4.49	5.15	4.93
他の人に自分の意図を明確に伝える力	5.82	5.51	5.14	5.94	5.72
リーダーとして物事を考え、行動する力	4.91	4.54	3.99	5.01	4.68
コンピュータやインターネットを活用する力	5.45	5.23	5.12	5.42	5.49
新たなアイディアや解決策を見つける力	5.52	5.26	4.89	5.51	5.25
自分や他の人の考えを常に問い合わせる姿勢	5.29	4.96	4.67	5.44	5.01
製品、アイディア、レポート等のプレゼンテーション能力	4.79	4.59	4.02	4.65	4.47
記録、資料、報告書等を作成する力	5.48	5.10	4.84	5.42	5.34
外国語で書いたり話したりする力	2.91	2.89	2.89	3.00	3.59

注)数値は7段階評定の平均値

大学卒業時までに修得した能力と職場で必要とされる能力の差をみると（図4）、「他の人に自分の意図を明確に伝える力」「効果的に交渉する力」「プレッシャーの中で力を発揮すること」「複数の活動を調整する力」「時間を有効に使う力」など、協働で仕事を遂行す

る上で必要な能力での差が正規雇用者では大きく見られる。つまり、正規雇用で働くためにこれらの能力は必要だが大学教育では身についていないことが伺える。反対に「外国語で書いたり話したりする力」「大学で学んだ学問分野や専門領域に精通していること」は大学教育と現職との差も小さいが、必要度も低い。正規雇用の身分で就労を継続するためには、他人との関わりの中で協働作業をし、的確に複数の仕事を遂行する能力が求められている。

図4 卒業時の能力と現在の仕事で必要とされる能力の差



4.まとめと今後の課題

以上のことから、継続就労を可能にしている大卒女性の特徴を、初期キャリアを中心に考察してきた。継続就労する大卒女性には以下の特徴が見られた。

属性では、職業とのレリバンスが高い学部出身者は学歴相当（大卒程度）の仕事に就く可能性が高く、所属組織は、民間（営利）部門の1000人以上の大規模組織であり、業種は製造・建設業、職種は事務職からキャリアをスタートし、その後事務職、専門職で就労を継続する者が多い。

人材育成の対象となる教育訓練の有無では、初職の段階ではまだ男女差が存在するものの、卒後5年目になるとその差は解消されてくる。

仕事の知識活用度、満足感は、同じ職場に定着する者は低く、転職によりキャリアチェンジをした者の方が高い。定着する大卒女性の満足感を高めるためには、適切なジョブローテーションや段階に応じたやりがいのある仕事を提供することも必要である。

高学歴女性が結婚により無業になるという「ダグラス＝有沢の法則」は、改正均等法以後にはあてはまらなくなってきており、結婚後も就労を継続する女性が増えている。また、適齢期の雇用形態は既婚率に影響を与えており、正規雇用の女性は非正規雇用に比べ 34 ポイントも既婚率が高くなっている。既婚率が最も高いキャリアパターンは「正規→正規（継続）」である。

「正規→正規（継続）」に必要なコンピテンシーは、学問知識ではなく、時間、人、他人の知識という資源をマネジメントする力が求められているが、大学時代にそれらの能力を身につけることなく、労働市場に参入する女性が多い。

以上の知見から、継続就労を可能にする大卒女性の特徴を明らかにしたが、長期的な継続就労でのキャリアの展開を検討するまでには至っていない。均等法以後、男女の雇用が均等に近づいているかどうかは、卒後 10 年以上経った大卒女性のキャリアパターンを検討する必要があるが、今後の課題としたい。

大卒女性が継続就労を可能にするための問題点としては、職業とのレリバנסが高い学部出身者は継続就労が可能になってきたが、職業レリバансの低い人文学系、社会科学系はライフサイクルに就労が翻弄される傾向がある。大学教育とその後のキャリア形成を視野に入れた能力形成をどのように行えば良いのか、男性とは異なるモデルのキャリア形成と能力形成が今後さらに求められるようになってくるであろう。

最後に、大卒女性の初職への移行として最も多い事務職への移行は、均等法施行以後、量的な拡大を遂げただけでなく、事務職の仕事の中でも基幹的な仕事を担う女性が増えてきたという、質的な変化も見られる。（吉本、江藤、2008）他方では補助的、非正規雇用者も増えており、事務の仕事の分化が生じ始めている。大卒女性事務職のキャリア層へのアクセス拡大には、職業レリバансの低い人文学系出身者が寄与しているが、この背景には、大学教育の革新によるコンピテンシーの要請など、学力以外の要素が考えられるのか、あるいは、職業の質的な変容として、官僚制パラダイムから柔軟性パラダイムへの移行を反映したことなのか、今後さらなる検討が必要である。

【注】

- 1) 労働省が 1978 年に実施した高学歴者調査（大卒以上）の報告書（労働省、1979）によれば、約 9 割の大卒女性が勤続 5 年以内で退職していた。
- 2) 初職と移行パターンに注目した研究には、大卒者を対象とした小杉(2001)と短大卒を対象とした伊藤(2007)などがある。
- 3) 三浦(2007)も均等法以後の女性を分析し、高学歴カップルが増えることで「ダグラス＝有沢の法則」が成立しなくなっていることを指摘している。高学歴女性が労働市場に参入することで、高収入の女性が増えると、高収入の女性は自分よりも高い学歴や高収入の男性と結構する確率が高まるため、高収入男性と高収入の女性という夫婦が増

える。そして、高学歴の女性ほど結婚後も仕事を継続することが多いため、高学歴カップルとそうでないカップルとの所得格差が広がっていることを示している。

【参考文献】

- 伊藤友子（2007）「標準的キャリアと非標準的キャリア」、安部恵美子編『短期大学卒業者のキャリア形成に関するファースト・ステージ論的研究（平成16～18年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究B(1)代表：安部恵美子）最終報告書』69-77頁.
- 大内章子（1999）「大卒女性ホワイトカラーの企業内キャリア形成－総合職・基幹職の実態調査より」『日本労働研究雑誌』No.427、15-28頁.
- 金谷千慧子（2003）『企業を変える 女性のキャリア・マネジメント』中央大学出版部.
- 小杉礼子（2001）「日本大卒者の移行特性をめぐる検討」、日本労働研究機構『日欧の大学と職業－高等教育と職業に関する12カ国比較調査結果』調査研究報告書No.143、43-80頁.
- 西川真規子（2001）「高学歴女性と継続就労－就労選好と就労行動の関係を探る」脇坂明・富田安信編『大卒女の働き方－女性が仕事をつづけるとき、やめるとき』日本労働研究機構.
- 松繁寿和（2000）「大卒女性の初職継続期間の決定要因」『高学歴女性の労働力率の規程要因に関する研究』調査報告書No.135、日本労働研究機構.
- 三浦展（2007）『下流社会 第2章』光文社.
- 吉本圭一（1999）「職業能力形成と大学教育」『変化する大卒者の初期キャリア－「第2回大学卒業後のキャリア調査」より－』調査報告書No.129、日本労働研究機構.
- 吉本圭一（2007）「短大教育における総合評価」、安部恵美子編『短期大学卒業者のキャリア形成に関するファースト・ステージ論的研究（平成16～18年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究B(1)代表：安部恵美子）最終報告書』163-174頁.
- 吉本圭一、江藤智佐子（2008）「高等教育から女性事務職への移行の構造変容に関する研究」日本教育社会学会第60回大会発表要旨集録、185-186頁.

第9章 大卒者の外国経験とその影響—欧州との比較でみた日本の特徴

米澤 彰純（東北大学）

はじめに

日本において、高等教育の国際化を巡る議論が本格化したのは、1983年に当時の中曾根康弘政権が「留学生受入れ10万人計画」を提唱して以来である（例えば、喜多村 1984, 1987、江淵 1997、黄 2005）。そのちょうど四半世紀後にあたる2008年に、福田康夫内閣（当時）が2020年を目指として「留学生30万人計画」を提唱した。他方、自国学生の送り出しに関する限り、この間大きな進展が見られた。文部科学省が、OECDなどの統計情報をまとめ集計した推計によれば、2005年に日本人の学生等で外国の大学等に留学していた学生は、80,023人にのぼる。そのうち約半数にあたる40,462人が北米に、22,569名（28.2%）がアジアに留学しているが、欧州には12,663人（15.8%）が留学し、日本人学生の留学先として、3番目にシェアが大きい地域となっている。なお、2005年における日本の大学・短期大学の在学者数の合計は、3,08,4406人、さらにこれに専修学校専門課程を加えると、3,780,014人にもなり、これに比較すると、外国人留学生の受け入れ、自国学生の送り出し双方において、日本の高等教育システムに占めるシェアがいかに少ないかがすぐにわかるだろう。なお、実際には、日本人の「留学生」としてここでカウントされているのは、留学ビザを得て大学等に正規の学生として登録されているものが主体であり、このほかに、短期の語学留学や、ホームステイなどの生活体験、旅行での短期滞在等を含めれば、日本の大学卒業者の中でも在学中に何らか国外での経験をもつたものの数は、これよりもずっと多いと思われる。

大卒者の国際経験と移動に関しては、Jahr and Teichler (2007)が、CHEERS調査の欧州の結果について分析をおこなっているが、日本は分析から除外されている。この背景は不明だが、欧州統合を前提としてエラスムス計画など1980年代から学生の国際移動をシステムティックに推奨し支援してきた欧州の文脈（吉川 2003）と、留学送り出しに対しての国の支援が非常に限定され、主に学生やその家庭自身の私的負担によって市場に委ねる形で学生の外国への進学や留学が進んだ日本の文脈とが、全く異なるという点も考慮に入れる必要がある。

では、日本の大卒者は、在学中、あるいは入学以前、卒業以後に、どの程度国外での経験をもっているのか。また、そのことは、彼らのキャリアのあり方に、どのような影響を与えていくのだろうか。この問い合わせに対する計量的な研究蓄積は、おどろくほど少ない。まず、前者の大卒者の在学中の外国経験については断片的な情報しか存在せず、本調査は、全国的な傾向が把握できる数少ない事例と言える。また、後者については、間接的に関連するものとしては、松繁(2002)が社会科学系大卒者の英語力と経済的地位との関連を分析するために大卒者の在学時、また、卒業後の外国滞在経験を、英語力に関する諸項目

の因子スコア抽出のための一要素として利用しているが、直接これを単独の説明変数として使っているわけではない。米澤(2001)は、CHEERS データをこのテーマについて日欧比較の観点から分析したほぼ唯一の研究となるが、分析はむしろ外国経験のインパクトに重点がおかかれている。

なお、学術的な関連研究としてはこのほかに長政（1994）や佐々木（2002）があるほか、大学生の外国経験についての市場調査も存在する。すなわち、（株）クラレは、2007 年 12 月 10 日～12 月 30 日にかけて関東・関西地区居住の大学生 500 名にインターネット調査を実施し、59.6%（男性 54.0%、女性 65.2%）の回答者が海外旅行の経験があり、就職後の海外で就労希望について、11.2%（男性 11.6%、女性 10.8%）が「是非働きたい」、さらに、これに「チャンスがあったら働きたい」を加えた積極的回答の合計は 44.2%（男性 41.2%、女性 47.2%）に達するとしている¹⁾。また、（株）毎日コミュニケーションズは、2008 年 11 月 27 日～12 月 3 日に、同社の就職支援サイト「マイコミフレッシャーズ」に会員登録している 2008 年 4 月入社予定の内定者を対象としたメール調査を行い男女各 150 名の回答結果として、調査時点までの海外旅行経験 0 回が 62.3%、逆に、卒業旅行の実施済みおよびその予定があるものの合計が 63.7% としている²⁾。クラレ、毎日コミュニケーションズの両者の結果は、日本の大学生全体についての代表性や妥当性については疑問が残るもの、大都市圏の学生を中心に、観光目的を含めた日本の大学生の在学中の何らかの外国経験の比率はすでに半数程度の学生に及んでいる可能性を示唆している。

Reflex 日本票には、外国経験に関するデータは限定的にしか採録されていないが、学習及び仕事目的の外国滞在の有無と期間についての項目が含まれている。また、基本的には郵送法の限界から、日本を含む各国において、発送・回収それぞれにおいて調査時点での国外在住者・留学生が自国在住の学生に対して補足が大幅に難しくなっていることが推測され、さらに、その程度は各国の事情によってまちまちであるという限界をもっている。しかし、それ以上に、全国規模で日本の大卒者の外国での学習や仕事の経験の動向が把握できるという点では、本調査は、きわめて貴重なデータといえる。本稿では、まず、日本の大卒者が在学中、あるいは入学以前、卒業以後にもつ国外での経験についての実態、次に、続いて、外国経験が日本の大卒者のキャリアに与えるインパクトを中心に、分析をおこなう。

1. 外国経験の実態

外国での生活経験

まず、外国に居住していたかという質問であるが、質問紙では、16 歳時点、大学生の時、初職、現在のそれぞれについて質問がなされている。しかしながら、これは、それぞれ 16 歳時点わずか 0.2%（5 名）、大学生の時 0.3%（8 名）、初職 0.6%（13 名）、現在も、0.4%（9 名）であり、いずれも、極端に少ない。なお、大学生時点での外国経験については、欧州各国についても、極端に少ない回答になっており、サンプリングがそもそも各国の国内大学になっていることから、質問としての妥当性自体に問題があるともいえる。しかし、

この他については、欧州各国と比較してやはり極端に少なく、日本社会は、欧州に比べて国際化していないか、少なくとも日本の大学を卒業しているもののあいだに、それ以前に外国での居住経験を持ったり、その後に外国での居住経験を持ちうるものの数が、極端に少ないという構造的な何らかの要因があると考えられる。

在学中の外国での学習・仕事経験

次に、在学時に何らかの外国経験を送ったかについては、「大学在学中に、学習あるいは仕事のために外国で生活したことがありますか」という質問項目がある。日本の場合、なんらかの生活経験がある者は、10.3%、246名となっている。そのうち、学習目的は、10.1%、241名、仕事目的は0.3%、6名おり、複数回答は可能であるが、圧倒的に学習目的となっている。他方、1999年のCHEERS調査では、「在学中に学習や研修などのために外国に出かけたことがあるか」という質問項目があり、日本は、8.6%があると回答している。そして、「ある」と回答したものの中97.2%が「学習」と答えている。

表1は、CHEERS調査とReflex年調査との間の比較が可能な国々の間での学習または仕事等での在学中の外国滞在経験が「ある」との回答割合を比較したものである。なお、CHEERS調査の結果については、定義やバージョン等の違いにより公表された結果に違いがあり、Jarh and Teichler(2007)は自国学生のみを対象とした結果、日本労働研究機構(2001)は、すべての単純集計の結果となっている。ここでは、自国学生かどうかの区別無しに最新のデータを再集計した結果を示している。これを見ると、両調査時点の間に、フランス、オーストリア、フィンランドなど、外国経験の増加が見られたと考えられる国々がある一方で、日本やイタリア、オランダなどでは、この数年間に、微増か、あるいは大きな変化がみられなかった国々もあるようである。なお、日本は、このなかで極端に小さな数字とは言えないが、それでも欧州主要諸国との間には明確な開きがあり、しかも同じ非英語圏の経済大国フランスなどで着実に経験の増加が広がっていることを考え合わせると、自国の大学の学生の送り出しにおいて、立ち後れていると言つてよい。

表1 在学中の外国経験（2000年調査と2005年調査：「ある」との回答シェア（%）

	CHEERS	Reflex
日本	8.6	10.3
イタリア	18.8	17.9
スペイン	11.9	16.3
フランス	14.2	32.8
オーストリア	20.0	38.1
ドイツ	13.6 ³⁾	30.2
オランダ	29.0	30.5
イギリス	17.0	19.0
フィンランド	20.6	32.6
ノルウェー	13.9	20.1

さらに、日本について、機関別に、外国体験者の割合を示すと、表2のようになる。すなわち、一方で20%以上の卒業生が在学中の外国経験がある大学が、学部で15.0%、大学院で12.5%ある反面、5%未満も、学部で48.3%、大学院では修業年限が短いこともあり62.5%と、半数前後に達するなど、所属大学による外国学習・仕事経験の偏在が認められる。なお、外国経験のシェアが多い大学は、必ずしも選抜度の高い大規模大学というわけではなく、小規模な私立大学や女子大学や、特に国際的な教育に力を入れている大学などとなっている。

表2 在学中の外国経験体験者シェア別大学数（日本）

	学部	大学院
20%以上	9	1
10%以上 20%未満	14	1
5%以上 10%未満	14	1
0%超 5%未満	9	2
0%	14	3
合計	60	8

ジェンダーによる違い

また、表3は、在学中の外国学習・仕事経験者のシェアを国別・男女別にみたものである。この結果が示しているのは、ヨーロッパ諸国において、性別と外国経験者のシェアとの関係には普遍的なパターンが存在しないことである。多くのヨーロッパ諸国では、男女のシェアの間に有意差は存在しない。また、有意差が存在する国の中でも、フランスおよびポルトガルでは男性の方がシェアが高く、逆に、フィンランドおよびスイスは女性の

方がシェアが高い。また、これらの傾向は、各国の外国経験者のシェアの高低とも関係を持たない。以上と比較した場合、日本は、特にシェアの割合の男女差が大きく、女性が 15.2% と、ヨーロッパ諸国の中でシェアが低い国々とそれほど大きな差が認められないのに対し、男性は 5.0% と極端に少なく、女性のシェアの約 3 分の 1 にとどまっている。

次に、表 4 は、在学中の外国経験を、学習目的のみにしぶり、国別、男女別に機関を「0-2 ヶ月」「3-5 ヶ月」「6-11 ヶ月」「12 ヶ月以上」の 4 分類をおこなってクロス集計したものである。これをみると、日本は男女とも、どの欧州諸国に比べても、2 ヶ月以内の比率が極端に高いことがわかる。これは、すでにみたように、そもそも日本の大卒者の在学中の外国経験率がとても低いことを合わせると、欧州の間に、経験率のみならず、その経験の期間の長さにおいて、さらに違いが大きいことがわかる。

なお、男女の差は、多くの国では有意ではない。また、有意差が認められる国でも、イギリスは一貫して男性のほうより短期である傾向、フィンランドとノルウェーは逆に男性の方がより長期である傾向となっており、ドイツ、日本に関しては、有意差があるものの、その差の傾向は一貫していない。

表3 在学中外国経験者のシェア（男女別）

		男性	女性
オーストリア		36.8%	38.6%
フランス	***	37.1%	30.6%
フィンランド	***	25.9%	35.9%
オランダ		30.1%	30.8%
ドイツ		30.7%	30.0%
スイス	***	27.4%	31.6%
ベルギー		26.1%	28.9%
チェコ		26.4%	26.6%
ノルウェー		19.3%	20.5%
エストニア		20.7%	17.9%
イギリス		17.9%	19.8%
イタリア		16.7%	18.9%
スペイン		16.3%	16.2%
ポルトガル	*	16.6%	11.4%
日本	***	5.0%	15.2%

*** <.01, ** <.05, * <.10

以上より、在学中の外国での学習・仕事経験を日本とヨーロッパ諸国との比較でみた場合、第 1 に、経験率においても、また、経験の期間の長さにおいても、日本はヨーロッパに比較してずっと外国経験が少ないうえに、2000 年から 2005 年にかけて経験率の増加が認められないこと、第 2 に、男女別の傾向には各国間に一貫した傾向が見られず、むしろ男女の差がない国が多い中で、日本は男性の経験率がどの欧州諸国にくらべても、極端に

少ないことがわかつた。

表4 在学中外国学習経験者(国別・男女別)

		0-2ヶ月	3-5ヶ月	6-11ヶ月	12ヶ月以上	N
イタリア	男性	32.6%	25.8%	25.8%	15.7%	178
	女性	37.8%	18.9%	31.6%	11.7%	291
スペイン	男性	14.4%	16.3%	53.8%	15.6%	160
	女性	16.4%	22.4%	44.1%	17.1%	304
フランス	男性	26.5%	25.3%	29.6%	18.5%	162
	女性	34.4%	17.2%	28.8%	19.6%	285
オーストリア	男性	16.5%	22.2%	39.2%	22.2%	212
	女性	15.5%	25.2%	42.1%	17.2%	290
ドイツ	*	男性	13.2%	26.0%	34.5%	235
		女性	16.2%	17.1%	42.1%	228
オランダ	男性	16.0%	36.4%	38.3%	9.3%	313
	女性	15.6%	41.8%	34.9%	7.7%	519
イギリス	*	男性	34.2%	21.1%	21.1%	76
		女性	22.7%	14.9%	36.2%	141
フィンランド	***	男性	9.6%	32.1%	42.9%	156
		女性	15.4%	42.4%	33.3%	448
ノルウェー	***	男性	8.5%	18.6%	41.1%	129
		女性	16.9%	30.1%	34.3%	236
チェコ	男性	23.0%	35.3%	30.9%	10.7%	317
	女性	27.7%	34.6%	26.0%	11.7%	538
日本	*	男性	66.7%	14.8%	11.1%	54
		女性	72.7%	4.8%	14.4%	187
スイス	男性	18.9%	26.8%	35.6%	18.7%	663
	女性	19.4%	25.3%	35.3%	20.0%	541
ポルトガル	男性	20.0%	44.0%	28.0%	8.0%	25
	女性	19.4%	32.3%	38.7%	9.7%	31
ベルギー	男性	26.3%	31.4%	28.8%	13.6%	118
	女性	23.7%	33.5%	34.7%	8.1%	173
エストニア	男性	32.6%	28.3%	26.1%	13.0%	46
	女性	27.8%	29.1%	22.8%	20.3%	79

*** <.01, **<.05, * <.10

卒業後の外国での学習・仕事経験

次に、大学卒業後の外国での生活経験について、学習目的、仕事目的、総合（「ある」と答えたもの）の比率を国別・男女別に示したのが表5である。これをみると、学習目的の外国経験については、在学中と同様、ほとんどの欧州諸国では男女差は認められず、唯一イタリアだけが、男性の経験率が女性に比べて有意に高い。これに対して、日本は、女性の経験率が男性に比べて有意に高く、欧州諸国と明確に傾向を異にしている。また、女性は欧州諸国のうち比較的比率が低い国々と差がない4.6%という比率であるのに対し、男性は2.0%と極端に低く、日本の女性との比較でも半分以下である。

他方、仕事目的に関しては、今度は日本を含め、エストニアを除く全ての国で、男性の経験率が女性の経験率を有意に上回っている。なお、経験率の絶対値をみると、男性についてはノルウェー、女性についてはイタリア、ノルウェー、ポルトガルを除くすべての欧州諸国で経験率が10%を上回っているのに対し、日本は男性でも4.1%、女性では2.0%と、すべての欧州諸国と比較して、かけ離れて少ない。いずれにせよ、日本を含めて仕事経験に関しては、男性の方が趨勢として経験率が高いことになり、これが、単純に男女の間の志向の違いなのか、それとも、女性に対して外国での仕事の機会が何らかの理由で閉ざされがちであるのか、本格的に検討すべき課題が浮上したと言える。

最後に、学習、仕事、その他をあわせた外国での生活経験の有無についての値を見ると、欧州諸国では学習経験において男女差がない国が多く、仕事経験において男性の経験率が高いことから、総合するとスペインを除く全ての国で、男性の経験率が女性を有意に上回っている。これに対し、日本では、学習経験では在学中と同様女性の比率のほうが有意に高いのに対し、仕事経験では男性のほうが有意に高いため、結果的に総合すると男女の間に有意な差がなくなる。また、絶対的な比率の比較では、男女とも欧州諸国の値からかけ離れて低く、日本の大卒者の大卒後の外国生活経験は、欧州との比較では少なくとも、極端に少ないものであるという結論になる。

表5 卒業後の外国学習・仕事経験者(国別・男女別)

		学習目的	仕事目的	総合
イタリア	男性	11.8% ***	14.5% ***	23.3% ***
	女性	8.5%	8.8%	15.1%
スペイン	男性	8.0%	13.3% **	20.7%
	女性	7.8%	10.8%	18.5%
フランス	男性	8.1%	24.9% ***	30.5% ***
	女性	6.6%	11.6%	16.4%
オーストリア	男性	9.0%	30.4% ***	34.9% ***
	女性	7.1%	20.1%	24.7%
ドイツ	男性	5.7%	13.9% *	17.6% ***
	女性	4.6%	10.9%	14.1%
オランダ	男性	5.0%	21.7% ***	24.2% *
	女性	4.4%	12.5%	15.3%
イギリス	男性	6.5%	22.0% ***	26.2% ***
	女性	5.3%	15.9%	19.4%
フィンランド	男性	3.4%	18.3% ***	20.8% ***
	女性	3.9%	13.1%	15.7%
ノルウェー	男性	5.9%	8.9% **	12.9% **
	女性	4.9%	6.0%	9.6%
チェコ	男性	7.4%	20.9% ***	26.4% ***
	女性	7.4%	15.4%	21.2%
日本	男性	2.0% ***	4.1% ***	5.9%
	女性	4.6%	2.0%	5.9%
スイス	男性	10.9%	21.7% ***	30.4% ***
	女性	11.2%	13.7%	22.3%
ポルトガル	男性	4.8%	16.2% ***	19.2% **
	女性	5.1%	9.2%	13.2%
ベルギー	男性	9.4%	36.0% ***	39.9% ***
	女性	8.9%	22.7%	27.9%
エストニア	男性	16.2%	15.5%	28.9% *
	女性	12.6%	14.5%	23.1%

*** <.01, **<.05, * <.10

2. 外国学習・仕事経験のインパクト

では、外国での学習・仕事経験は、大卒者のキャリア形成に、どのようなインパクトを与えていくだろうか。

大学卒業時の獲得能力

まず、日本の事例に絞って、外国での学習・仕事経験が、大学卒業時点での職業的な能力にどのような影響を与えたかを検討する。ここでは、今までの検討において明らかになった男女間のパターンの違いや日本に特徴的な短期の外国での学習経験の割合の高さを踏まえ、男女別に、外国での学習・仕事経験の「なし」「あり：2ヶ月以内」「あり：3ヶ月以上」のカテゴリーにわけて、質問 H1 に示された 19 項目の職業的能力のスコアについて平均の差の検定を行い、有意な差が認められたものについてのみ、図 1 に示した。図に示されたように、有意な差が認められる項目は、男性で 1 項目、女性で 3 項目と、全体の中で非常に限られる。すなわち、男女とも外国での学習・仕事経験の有無、そして長期の経験が卒業時の能力獲得にプラスの影響を及ぼすのは、「外国語で書いたり話したりする力」といういわば最低限の能力獲得目標にかぎられ、女性の場合、そのほかに 2 つの項目で有意な差が認められるものの、「プレッシャー」や「チャンス」への対応力にとどまっている。すなわち、すくなくとも自己評価のレベルでは、在学中の外国での学習・仕事経験が能力獲得において明確なインパクトを及ぼしたとは言えないことになる。

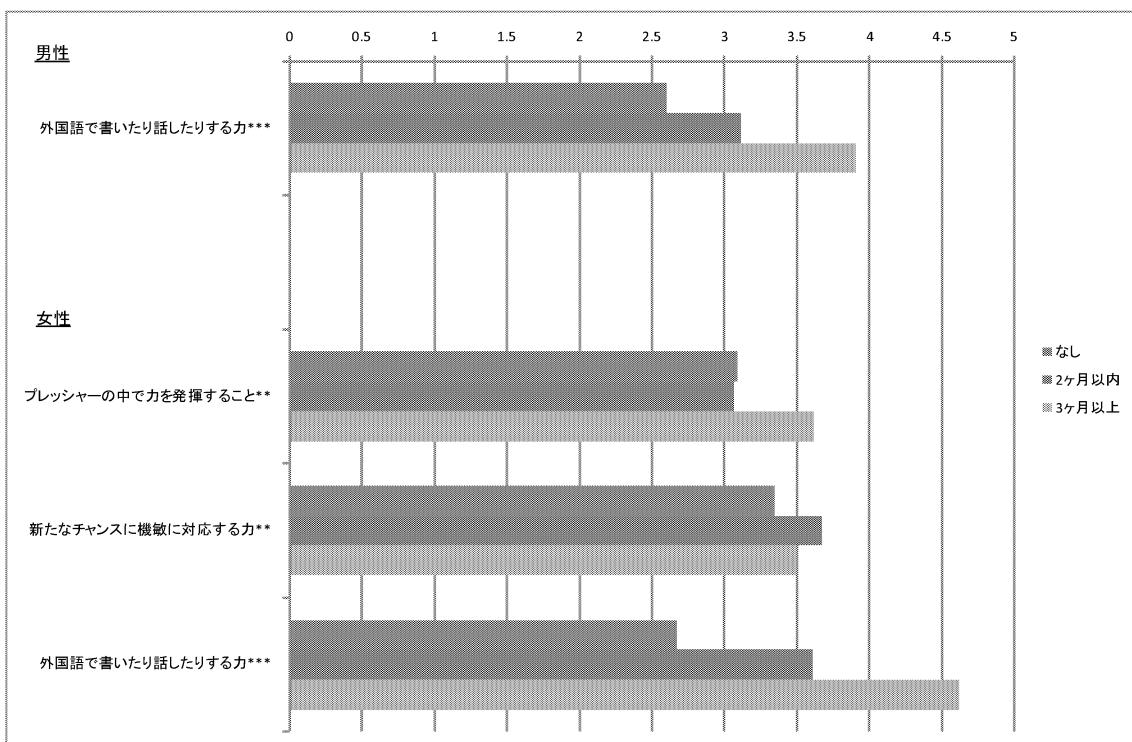


図 1 在学中の外国での学習・仕事経験と大卒時の獲得能力

就職開始時期

次に、就職活動開始時期であるが、欧州を含めて、外国での学習経験の有無の影響があらわれている国とそうでない国とに分かれる。差が有意とされた国は、イタリア、オーストリア、ドイツ、オランダ、ノルウェー、ベルギーであり、イタリアをのぞく国々では卒業後に就職活動を開始するものの割合が国際的学習経験者の間でやや多い。

これに対して、日本については、表に示したとおり、このような分類によるカイ²乗検定では有意な差は認められない。その上で、若干差が見られるとすれば、外国での学習経験があるもののあいだで、卒業以前に就職活動を開始したものの割合がやや低く、就職活動を経ないで就職したものの割合がやや高い傾向が読み取れる。ただし、そもそも欧州諸国と比較した場合、日本の大卒者のうち卒業以前に就職活動を開始するものの比率は7割を越えており、就職活動をせずに就職するものを会わせると85%を越える圧倒的な比率となる。すなわち、周知のように、日本の大学生の就職開始時期は非常に早く、また、圧倒的多数のものが卒業以前に就職先を決定していることから、そもそも「卒業以前」というおおきなカテゴリーが、就職における外国学習経験の影響を知る上でクリティカルな時期の特定という目的にそぐわないと結論づけるべきであろう。

なお、卒業以前に就職活動を開始したものの比率と外国での学習経験との関係は、欧州諸国の動向を見る限り、一貫した傾向を見いだすことはできない。

表6 就職活動の開始時期

		卒業以前	卒業の頃	卒業後	活動せずに就職
イタリア**	有	17.0%	18.1%	48.2%	16.7%
	無	10.5%	21.0%	53.5%	15.0%
スペイン	有	11.6%	32.0%	42.9%	13.5%
	無	11.0%	34.9%	37.1%	17.1%
フランス	有	18.4%	17.5%	39.1%	25.1%
	無	14.3%	17.0%	37.3%	31.4%
オーストリア*	有	18.7%	26.6%	36.6%	18.2%
	無	19.6%	29.5%	28.5%	22.3%
ドイツ*	有	28.2%	24.8%	24.3%	22.8%
	無	25.3%	31.2%	19.6%	24.0%
オランダ*	有	18.5%	31.7%	29.8%	20.0%
	無	20.4%	28.6%	25.7%	25.2%
イギリス	有	36.6%	16.2%	36.1%	11.0%
	無	38.2%	17.4%	35.2%	9.2%
フィンランド	有	34.3%	30.5%	20.5%	14.6%
	無	35.6%	27.8%	19.7%	16.8%
ノルウェー***	有	31.9%	22.3%	22.0%	23.8%
	無	50.6%	18.0%	16.1%	15.3%
チェコ	有	20.9%	22.8%	36.3%	20.0%
	無	19.3%	24.6%	39.8%	16.3%
日本	有	72.0%	4.4%	9.3%	14.3%
	無	75.7%	3.5%	10.8%	10.0%
スイス	有	36.4%		31.7%	32.0%
	無	36.4%		30.0%	33.6%
ポルトガル	有	20.4%	18.4%	38.8%	22.4%
	無	17.2%	25.4%	37.6%	19.9%
ベルギー*	有	18.1%	16.7%	49.3%	16.0%
	無	25.5%	16.9%	41.7%	15.9%
エストニア	有	13.8%	19.0%	32.8%	34.5%
	無	16.1%	18.2%	35.3%	30.4%

結論

以上の分析から、大卒者の外国経験とその影響について、日本の特徴として、2つの点を指摘することができる。

第1点は、日本では女性のほうが外国での学習に対して積極的に取り組んでいるにもかかわらず、それが卒業後の外国での仕事のチャンスに結びついていない点である。すなわち、まず、欧州と比較して、日本の大卒者の外国での学習・仕事経験者の割合は、特に男性において極めて少ない。そして、学習経験では在学中、卒業後とも特に男性で経験者の割合が極端に少なくのにもかかわらず、卒業後の仕事経験ではむしろ男性の方の割合が高い。欧州では、在学中の外国での学習・仕事経験の男女差がない国の方が多く、また、男女どちらが多いかという傾向にも一貫性はない。他方、欧州、日本とも、外国での学習経験者の割合は男性の方が絶対的大多数の国で多い傾向がある。しかし、ここで注意しなければならないのは、欧州では一般的に、大卒者の雇用がポスト単位で行われるため、外国を含めた勤務地もまた、各人の選択の結果と理解することが一般に可能である。これに対し、日本の場合、企業内でのローテーションなどによる会社都合の人事配置が原則である。もちろん日本においても海外勤務に関しては本人の希望や意思がより尊重されるとは考えられるものの、自分で在学中・卒業後に外国での学習を行いながら、外国勤務の機会が男性ほどには与えられない相当数の女性が存在することになってしまう。

第2点は、日本に関して、在学中の外国での学習・仕事経験については、卒業後のキャリアの展望において、必ずしも大きな影響を及ぼしているとはいえないことである。すなわち、少なくとも日本の場合、外国語能力の習得を除いては、直接的な能力獲得へと結びついていないほか、就職において有利に働いているかどうかも本調査からは明確な答えは得られない。

本稿は、大卒者の外国経験とその影響について、まずはその実態を把握し、そのインパクトについての直接的効果に焦点をあてた分析をおこなった。そこからみえてくるのは、国ごとにこれら外国経験のあり方が異なることと、少なくとも日本に関しては、在学中の外国経験が、まず本人の主観的なレベルでも、十分に能力獲得への効果として認識されていないという現実である。

大学生の国際経験を、キャリア形成という比較的狭い観点のみで扱うこと自体、問題視することは可能であるが、明確なキャリア展望が見いだされないにもかかわらず、女性を中心に一定数、外国での学習経験をつむものたちの存在が明らかになった。今後、卒業後の長期的なインパクトに関しても、さらに分析を進めていきたい。

【註】

- 1) http://www.fgn.jp/mpac/sample/_datas_/impacter/pdf/200804_23.pdf (2009年3月18日現在)
- 2) <http://freshers.mycom.co.jp/pr/20081217/index.html> (2009年3月18日現在)
- 3) ドイツの数字のみ、データセットの問題から、Jahr and Teichler (2007)に記載された、

自国学生のみの値を採用している。

【参考文献】

- 江淵一公著、1997『大学国際化の研究』玉川大学出版部
- 黄福涛、2006、「高等教育の国際化に関する研究の回顧と展望」大学論集 Vol.36、211～220
頁
- Jahr, Volker and Urlich Teichler, 2007, 'Graduates' international experience and mobility', in Urlich Teichler ed. *Careers of University Graduates*, Springer., pp. 211-234.
- 喜多村和之、1984『大学教育の国際化：外からみた日本の大学』玉川大学出版部
- 喜多村和之、1987『大学教育の国際化：外からみた日本の大学(増補版)』玉川大学出版部
- 松繁寿和、2002、「社会科学系大卒者の英語力と経済的地位」教育社会学研究 71,111-128
頁
- 長坂政信、1994、「大学生の外国旅行の実態と外国のイメージに関する分析」教育論叢、
Vol.6, No.1、35-43 頁
- 佐々木土師二、2002、「外国旅行に関する大学生のモチベーションの実証分析」関西大学
社会学部紀要 Vol.34, No.1、219-243 頁。
- 吉川裕美子 2003 「ヨーロッパ統合と高等教育政策--エラスムス・プログラムからボローニ
ヤ・プロセスへ」 学位研究 No.17、69～90 頁