

## 第4章 英国におけるエンプロイアビリティと大学教育<sup>1)</sup>

大森 不二雄 (熊本大学)

### 1. はじめに：なぜ英国か

本章は、英国の高等教育におけるエンプロイアビリティ育成のための取組及び関連研究成果等について、日本との対比に留意して論じる。

この種のトピックであれば、先進諸国の中でも、とりわけ米国を比較対象として考えやすいかもしれない。しかし、米国の高等教育の場合、その量的規模の大きさや地理的な広がりに加え、良くも悪くも、連邦国家ゆえに全国的な高等教育政策というものが存在しないといってもよく、個々の大学や特定タイプの大学群等の動向をもって米国高等教育の趨勢であるかのように語られることが多い。それに比して、英国の大学は、日本と同様、中央政府の政策によって極めて大きな影響を受けるなど、全国的な趨勢が顕著に現れる。

では、なぜ欧州の中で英国なのか。大陸欧州諸国では、概して大学での専門分野と職種との対応関係が強いとされる。その点、英国は、日本と類似していて、大学での専門と職種との関連は重視されないとされる(労働政策研究・研修機構 2005)。しかし、専門分野を問わない大学教育の成果そのものは重視している。日本企業とは異なり、英国の大企業等の場合、採用に当たって、大学名のみならず、学業成績を重視している。具体的には、大学院の入学要件と同様、学士号の等級として「一等(first class)」又は「二等の上(upper second class)」を書類審査における基準とし、より下位の「二等の下(lower second class)」 「三等(third class)」 「合格(pass)」の等級の者を足切りしたりするのである。学位の等級の高さが就職可能性と強い相関関係にあるとされる(Knight & Yorke 2004, p. 168)。認知的技能・知識に関して出身大学名すなわち入学時の能力・知識しか有効性を持たない日本とはかなり異なる。

類似性を持つ日英両国間の差異を生む要因について考察することは、高等教育システムと雇用システムの連関構造を読み解く上で貴重な知見を提供する可能性がある。

そして、何よりも重要なことは、英国においては、エンプロイアビリティの育成に関し、政府や大学関係者等を挙げた取組が行われてきていることである。日本では、「エンプロイアビリティ」という概念そのものが、通用性が高いとは言えない。むしろ、個々の大学レベルでは、エンプロイアビリティという言葉を使うことなく、同様あるいは類似の取組が行われているケースは日本にも存在する。しかし、概念化による取組の自覚性とシステムレベルの取組を欠いている限り、文字通りエンプロイアビリティへの取組が行われているとは言えない。日本にとって英国の経験と知見から得られるものは大きいと予想される。

### 2. 英国におけるエンプロイアビリティへの全国的・組織的取組

まず、英国の高等教育関係者によるエンプロイアビリティに対する取組が、全国的・組織的な性質のものであることを確認しておく必要がある。イングランド高等教育ファンデ

イング・カウンシル（HEFCE: Higher Education Funding Council for England）を通じた国庫助成により、2002年10月から2005年2月にかけて、英国高等教育界の「学習・教育支援ネットワーク」（LTSN: Learning and Teaching Support Network）の一事業として、「学生のエンプロイアビリティ向上のための調整チーム」（ESECT: Enhancing Student Employability Co-ordination Team）や24の「専門分野別センター」（Subject Centres）などによって取り組まれた。大学団体のみならず全国学生組合や大卒者リクルーター協会などのステークホルダーを総動員した取組であった。その後、LTSNは英国高等教育アカデミー（HEA: The Higher Education Academy）に吸収され、そのエンプロイアビリティ事業はSubject Centresの組織と共に同アカデミーに引き継がれている。同アカデミーは、英国大学協会（Universities UK）等に所有される非営利法人として2003年10月に設立され、高等教育機関の教育改善や教職員の職能開発（日本風に呼べばFDやSD）などを支援する役割を担い、グッド・プラクティスの普及や情報提供、各種の調査研究も行っている。

ESECTは、エンプロイアビリティ向上のための取組に関する調査報告、研究開発、普及等の活動を行ってきており、その活動成果は、雇用者、学生、大学経営者、学科長、キャリアアドバイザー等のステークホルダーごとにブリーフィング・ペーパーや、「学習とエンプロイアビリティ」シリーズという以下のテーマごとのガイド（パンフレット）として利用に供されている。

- ・ 高等教育におけるエンプロイアビリティ：それは何であって何でないか
- ・ エンプロイアビリティ：教育成果を判断し伝える
- ・ エンプロイアビリティをカリキュラムへ組み込む
- ・ リフレクションとエンプロイアビリティ
- ・ 高等教育進学拡大とエンプロイアビリティ
- ・ 起業家精神と高等教育：エンプロイアビリティの視点
- ・ エンプロイアビリティとワーク・ベースト・ラーニング
- ・ エンプロイアビリティのためのペダゴジー
- ・ 高等教育におけるワーク・リレイティド・ラーニング
- ・ エンプロイアビリティと博士課程学生
- ・ パートタイム学生とエンプロイアビリティ
- ・ 倫理とエンプロイアビリティ
- ・ キャリア開発学習とエンプロイアビリティ
- ・ エンプロイアビリティを高等教育への参加拡大の文脈に組み込む
- ・ パーソナル・ディベロップメント・プランニングとエンプロイアビリティ
- ・ キャリア学習ハンドブック：キャリア開発学習の実践

以上の幅広いテーマからだけでも、英国の高等教育におけるエンプロイアビリティ論がどのようなコンテキストで語られているか、そして実践されているか、その一端を知るこ

とができよう。

### 3. エンプロイアビリティ論のコンテクスト

次に、そのコンテクストについて整理してみたい。

#### 1) 高等教育の大衆化と教授・学習の改善・レリバンズ向上

一つには、英国の近年の高等教育改革を規定していることで有名な「デアリング報告」(NCIHE 1997)の眼目であった大衆化し拡大する高等教育に向けた新たな政策対応であり、教育目的や教育内容・方法に関する経済・社会へのレリバンズの要求であった。同報告は、高等教育の拡大を一層推進するとともに、それに応じて必要となる財政改革(授業料の導入等)を提言するとともに、大衆化・多様化した高等教育における教育内容や教授法の工夫改善及び教員の能力向上を求めた。高等教育政策においてそれまで必ずしも重視されなかった教授・学習に注目した点でも画期的であった。

デアリング報告は、高等教育の目的を次のように捉えている。

[デアリング報告における高等教育の主要目的]

- ・個人が知的に成長し、仕事に対する能力を十分に身につけ、社会に効果的に貢献でき、個人的な充足を達成できるように、生涯にわたって自分の能力を最大限に高めるのを鼓舞し、可能にする。
- ・個人が自分たち自身のために知識と理解を増やし、経済と社会の利益のためにそれらを応用するのを助長する。
- ・地元、地域、国のレベルで、順応性がある接続可能な知識基盤経済のニーズに応える。
- ・民主的で文明度の高い包摂社会の形成に主要な役割を果たす。

そこには、今日のエンプロイアビリティ論の芽を容易に見て取ることができる。しかし、エンプロイアビリティの育成が高等教育の使命の一つであるとの認識は、実はそれほど新しいものではない。既に、1963年には、戦後の英国高等教育史において有名な政策提言「ロビンズ報告」(Robbins 1963)において、高等教育の4つの目的の第一に、職業のためのスキルの教授が挙げられていた。新しいのは、エリート教育から大衆教育へと変貌した高等教育に育成が求められるスキルの変化・実質化であった。デアリング報告は、フルタイム高等教育在学率を当時の32%から45%へと更に引き上げる(2005/06年度の実績は42%(DIUS 2008b))ことを勧告するとともに、大衆化し多様化する学生層に対応した教授・学習の変革をも勧告したのである。

具体的には、デアリング報告は、高等教育の課程(higher education programmes)の卒業者が身に付けているべき「キー・スキル」(key skills)として、コミュニケーション・スキル、数的能力、ITの活用、学習法の学習を挙げるとともに、スキル育成法として、既存の課程の内部への組み込みとえば外付けのスキル開発モジュールという2つのアプローチを提示している。また、すべての高等教育機関が学生の就業経験及びその経験のり

フレクションを一層支援するよう勧告している。

英国政府が高等教育の拡大を推し進めるとともにスキル育成を促す背景には、グローバル化が進展し国際経済競争が激化する中で、英国経済の競争力強化を図る政策目的がある。それは、世界的な知識社会・知識経済への移行において、英国が先進的な位置を占めようという狙いでもある。高等教育の一層の拡大（2010年までに在学率50%を目標）のための安定的財源を確保するため、デアリング報告に基づいて導入された授業料（当初1,100ポンド）を3,000ポンドまで引き上げる（支払いは卒業後）ことを提案した教育技能省（当時。現在はイノベーション大学スキル省）の白書『高等教育の未来』が、「急速に変化し益々競争的になる世界において、労働力に適切なスキルを授け、イノベーションを刺激するとともに生産性を支え、生活の質を豊かにする上で、高等教育が果たす役割は中心的なものである。」（DfES 2003, p. 10）と述べているのは、その端的な表れの一つである。同白書は、「知識基盤経済においては、経済競争力と生活の質の向上の両方が、産業界と高等教育の知識共有の有効性に懸かっている。」（*ibid*, p. 36）との書き出しで始まる産学協働に関する章において、コミュニケーション、企業心、他者との協働といった雇用者の必要とするスキル及び属性を専門分野ごとに高等教育の課程に統合するために、引き続きHEFCEの事業を支援することとした（*ibid*, p. 44）。

グローバル化、国際競争の激化、知識社会への移行といった環境変化と、大衆化あるいはユニバーサル化及び多様化という高等教育自体の変貌は、日本と類似していると言えようが、英国には日本と異なるコンテキストもある。その一つは、生涯学習の観点の実質化であるが、これについては本章の後半で詳述する。

## 2) 社会階層間の教育機会の格差是正に向けた政策

他の一つは、機会均等の観点からの社会階層等への配慮である。英国において、高等教育への「参加の拡大」（**widening participation**）と言う場合、単なる学生人口の量的拡大を意味するのではなく、社会経済的地位の低い階層出身の学生の参加拡大による学生層の多様化をも意味する。すなわち、量的拡大と格差是正がセットになった概念である。高等教育に限らず初等中等教育を含め、教育と階層という視点からのデータ収集に及び腰で、そうした視点からの政策展開への関心が薄い日本とは異なり、英国の場合、明確なデータに基づき、階層別の政策アプローチを論じることは、差別的どころか、差別や格差を克服する上で必要であることが当たり前のこととして認識されていると言えよう。「参加拡大」政策は、既にデアリング報告において打ち出されており、『高等教育の未来』白書によって各大学に経済的に不利な学生の入学機会（アクセス）の改善を課すなどの強化策を講じている。「参加拡大」の取組のレビューを行うために2006年に出された教育技能省（当時）の政策文書（DfES 2006）においては、不公平な格差を正す社会正義の観点とともに、労働市場が高スキルにシフトするのを埋めていかなければならない中、潜在的な人材を無駄にしているという経済的な観点も強調されている。2006/07年度時点の高等教育在学率は、（階層を二分すると）上位階層が39.5%、下位階層が19.0%と、約2倍の開きとなっている（DIUS 2008c）。

英国の後期中等教育及び高等教育において、職業教育的な課程には社会経済的地位の低い階層出身の学生が多いことから、職業教育経路による高等教育進学への奨励は、「参加拡大」政策の重要な柱となっている。そして、その政策関心は、単に入学機会に着目するのではなく、満足のいく学習経験と教育成果をあげて卒業し、雇用等の面で成果が活かされるまでカバーしている。上述の HEA に引き継がれたエンプロイアビリティ育成のための取組の一環である「学習とエンプロイアビリティ」シリーズ（パンフレット）において、『エンプロイアビリティを高等教育への参加拡大の文脈に組み込む』（Thomas & Jones 2007）というタイトルも出されるなど、「参加拡大」政策の視点が含まれているのはそのためである。同パンフレットには、入学前及び初年次から卒業・就職に至るまで学生のライフサイクル全体において、エンプロイアビリティと参加拡大に一体的に取り組み、社会経済的地位の低い階層出身の学生に対する特別な配慮と支援の必要性が述べられている（経済的資本のみならず文化的資本や社会的資本においても不利な立場に置かれていることが着目されている）。

#### 4. 全英的な取組におけるエンプロイアビリティ概念（USEM モデル）

##### 1) USEM モデル

上述した ESECT の事業においては、「エンプロイアビリティ」は、「職を得て選択した職業において成功する可能性を高めるアチーブメント（スキル、理解及び個人的属性）のセットであり、本人、労働力、コミュニティ及び経済に恩恵をもたらすもの」と定義されている（Yorke 2004, p.7）。この定義は、エンプロイアビリティ論の専門家と目されているピーター・ナイトとマンツ・ヨークが、エンプロイアビリティを向上するカリキュラム開発とエンプロイアビリティに関する知見を改善するための調査研究を目的としたプロジェクト（Skills plus project）において構築された「USEM モデル」というエンプロイアビリティ概念を定式化したものである。「USEM」とは、'Understanding'（理解）、'Skillful Practices'（巧みな実践）、'Efficacy beliefs'（自己効力感）、'Metacognition'（メタ認知）の頭文字を繋いだものである。相互に関連し作用し合うこれら4領域がエンプロイアビリティの育成に影響する構成要素であるという（Knight & Yorke 2004, p.12&p.37）。ナイトとヨークは、スキルという用語に懐疑的であり、「エンプロイアビリティはスキル以上のものである」（ibid, p. 29）とする。

USEM モデルの含意として、以下の4つが特に重要であると考えられる。

##### 2) 氾濫するスキル概念への懐疑

第一に、日本では、中央官庁が提言したものだけでも、社会人基礎力（経済産業省）、就職基礎能力（厚生労働省）、学士力（文部科学省）、英語圏では、ジェネリック・スキル（generic skills）、キー・スキル（key skills）、コア・スキル（core skills）、転移可能なスキル（transferable skills）等々、概念として精緻化・体系化されないまま競い合う無数の○○力（○○スキル）の氾濫に対するアンチテーゼとして、簡素な概念枠組みを提供しようとする試みの重要性である。スキル概念の現状の混乱ぶりは、ナイトとヨークの前掲書（ibid,

pp. 22-35)に詳しい。論者ごとに異なる定義が示され、例えばジェネリック・スキルだけでも、様々な定義・用法を見比べると、多様な認知的スキルと非認知的・情意的属性が混在しながらウィッシュ・リストのように並ぶことになる。

### 3) 認知的・非認知的要素の統合

第二に、USEM モデルが認知的、非認知的な諸要素の統合的把握を試みていることである。これに関連し、カルネイロ、クローフォード及びグッドマンの研究(Carneiro, Crawford & Goodman, 2006)は、英国において、7歳及び11歳の時点で、テストによって測定された認知的スキルと、教師によって観察・回答された行動・感情面での社会的適応(不適応)という非認知的スキルの両方が、義務教育修了後の在学率や高等教育の資格授与に有意に影響していることを見出したのみならず、7歳及び11歳の両時点間の比較によって、認知的なスキルと社会的適応の相互作用を示すとともに、社会的適応という非認知的なスキルの方が認知的なスキルよりも鍛錬の可能性(可変性)が高いかもしれないとの知見を明らかにした。この研究は、発達段階の違いは考慮するとしても、高等教育におけるエンプロイアビリティの育成に対しても、無視できない含意を有すると言えよう。相互に関係する認知的・非認知的な諸要素から成る多次元的なスキルの構造と、発達段階とともに変容する動的なスキル形成の特質を示唆し、こうした点についての更なる研究の必要性を示すものだからである。

### 4) 学問を基盤としたエンプロイアビリティ育成

第三の含意は、第二の含意と関連するが、学問を基盤とした大学教育におけるエンプロイアビリティ育成の可能性である。ナイトとヨークによれば、「良き学習を支援するという目標とエンプロイアビリティを高めるという目標の間には相当程度の重なり合いがある」(Knight & Yorke 2004, p. 196)という。具体的には、例えば、プレッシャー下で働くこと、オーラル・コミュニケーション・スキル、正確さ・細部への注意、時間管理、適応力、チームワーク、責任を取り決断すること等は、職場において必要なだけでなく、大学教育においても価値あるアウトカムである、というわけである(ibid, p.34)。したがって、「エンプロイアビリティと良き学習は、緊密に繋がったものであり、相対立する構成物ではない。」(Yorke & Knight, 2004, p. 2)ということになる。そもそもUSEMモデルによれば、エンプロイアビリティは、実践知のみならず、学術知も'Understanding'として含んでいる。英国におけるエンプロイアビリティ論は、教育の雇用あるいは経済に対するレリバンスの視点のみならず、学生を中心に置いた教授・学習の改善の視点を併せ持つものである。

### 5) トータルな教育プログラムからの視点

第四の含意は、エンプロイアビリティの育成をカリキュラム全体あるいは教育プログラム(課程)の課題として捉える視点の重要性である。第三の含意を踏まえたものと言える。ナイトとヨークは、「学生の獲得するものを最大化するには、ジェネリックな能力は、アカデミックな文脈の中に位置付けられなければならない」(Knight & Yorke 2004, p. 197)

とする。ESECT の「学習とエンプロイアビリティ」シリーズのパンフレットの一つ『エンプロイアビリティをカリキュラムへ組み込む』によれば、「エンプロイアビリティのための支援は様々な方法によりカリキュラムへ組み入れることができる。」(Yorke & Knight 2004, p. 2) とし、以下の 5 つのモデルを提示している (ibid, p. 11)。

- ・カリキュラム全体を通じたエンプロイアビリティ
- ・コア・カリキュラムの中でのエンプロイアビリティ育成
- ・カリキュラム内部の構成要素として組み入れられた仕事に基づくか仕事に関連する学習
- ・カリキュラム内部のエンプロイアビリティ関連モジュール
- ・カリキュラムの外側の仕事に基づくか仕事に関連する学習

しかし、「エンプロイアビリティのいくつかの側面は発達に時間がかかるので、教育プログラムの個々の構成要素 (モジュール) よりも、プログラム全体でのエンプロイアビリティ育成に焦点を当てる必要がある。」(ibid, p. 2) とも述べている。カリキュラム全体モデルが最大の効果を持つ可能性があるが、高等教育機関の置かれた状況やコスト等にかんがみ、現実的な選択肢としてモジュール・モデルや外付けモデルをも選択肢として示している (ibid, p. 11)。

日本では、多くの場合、インターンシップ、キャリア教育など、単位認定対象にはなっていないが、実際には外付けで細切れの付加的要素として、エンプロイアビリティ関連の取組が行われている現状にあり、既に拙稿 (大森 2007) においてエンプロイアビリティを育成する教育プログラム開発への組織的アプローチの必要性を指摘したところである。英国においては、細切れのモジュール・モデルや外付けモデルももちろん多いが、新大学 (1992 年継続・高等教育法によりポリテクニクから昇格した大学) において従来から盛んに開設されてきたサンドイッチ課程 (1 年間・半年間等の比較的長期の就業経験期間を大学での学習期間の間に挟み込んだ課程) のほか、プログラムごと又は全学的なカリキュラム全体モデルの取組も見られるようになっている (ibid, pp. 11-12)。

## 6) USEM モデルの意義と限界

以上のように、USEM モデルは、重要な含意を有し、その意義を認めるべきものであるが、過大評価は適切でない。既に 1985 年に、デイビッド・ブラッドショーは、米国におけるジェネリック・スキル等に着眼した取組を踏まえ、「これらのスキルを改善しようとする努力は、学生の学業とエンプロイアビリティの両方を向上させる。」(Bradshaw 1985, p. 201) と述べている。さらに、「たいていの専門分野は、数種のスキルのいくつかの要素を包含し、更なる開発の可能性を有しており、そうすることによって専門分野自体が裨益するかもしれない。」(ibid, p. 213) とも述べている。そこには、USEM モデルと同様の発想が見て取れる。また、ブラッドショーの示した「学問分野」「転移可能な知的スキル」「態度」「対人関係スキル」という要素分類は、USEM モデルの「理解」「巧みな実践」「自己効力感」「メタ認知」よりも、平易かつ大卒者の雇用における評価の実態にも即しているよ

うにも思える。

## 5. エンプロイアビリティの視点から見た就業経験の効果

それでは、英国の高等教育におけるエンプロイアビリティ関連の取組、とりわけ就業経験の効果がどうかといえ、実は、政策的に奨励されているわりには、その効果の学術的な証明は決定的なものとは言えない状況にある。

ブラックウェルほかによる研究 (Blackwell, et al.) は、利用可能な実証研究結果から得られる結論として、就業経験は繰り返し高い就職率に結び付けられ、また、教育プログラムにおける学習経験へのポジティブな見方とも結び付けられていることを紹介する一方で、卒業者の回顧は現在の学生の見方よりもポジティブなものになりがちであることや、就業経験のインパクトについて専門分野ごとに顕著な差異があることにも注意喚起している。そして、就業経験を通じて学んだことについてリフレクションさせるなど、その質が重要であることを指摘している。

また、リトル及び ESECT (Little & ESECT 2004) は、サンドイッチ課程等の就業経験が卒業後 6 か月という早期の時点でのフルタイム雇用 (初職の獲得) に有効である一方、卒業後 3 年ほど経過すると、就業経験による優位さが消えるという研究結果もあれば、若年学生のみにも有効性が残っている (成人学生については消えている) という研究結果もあるという。

大学での学習と並行して個人的に従事する学期中の就業 (日本の大学生のアルバイトに当たる) については、リトル (Little 2002) は、5 分の 2 の学生が学業への悪影響があると感じる一方、良い影響があると考えている学生は 10 分の 1 に過ぎないとの調査結果や、貧しい階層出身の学生の方が学期中の就業に従事しやすい傾向があるとの調査結果に基づき、生活費を稼がなければならないこととのジレンマを指摘する。

## 6. 生涯学習のコンテキストにおけるエンプロイアビリティ

### 1) 英国における成人学生と雇用の流動性

高等教育の変貌とそれを取り巻く環境変化に関し、日本と異なるコンテキストとしては、上述した機会均等の観点からの社会階層等への配慮とともに、生涯学習の観点の実質化が特に重要である。英国の高等教育機関の学士課程においては、英国人入学者数のうち成人学生 (英国の定義では入学時に 21 歳以上の学生) の占める割合は、2001 年時点の統計で、フルタイムは 22% (3,027,000 人中の 661,000 人)、パートタイムは 95% (303,000 人中の 288,000 人) となっている。フルタイムとパートタイムを合わせると、学士課程の全学生の 3 割近く (28%、3,330,000 人中の 949,000 人) が成人学生である。また、大学院における英国人入学者数 (同じく 2001 年) のうち、25 歳以上の学生の占める割合は、フルタイムは 45% (695,000 人中の 312,000 人)、パートタイムは 89% (789,000 人中の 704,000 人) となっている (HESA 2002)。日本とは比較にならないほど成人学生の占める割合が高いことが分かる。

日本においても、生涯学習の重要性が叫ばれて久しい。では、なぜこれほどまでに差が



あるのか。筆者は、雇用の流動性が大きく関わっていると考えている。

日本では、知識労働者を含む正規雇用は、外部労働市場が発達しておらず、非流動的である。近年、雇用の流動化が終身雇用を崩壊させつつあると言われることがある。だが、実際には、雇用の流動化など起こっていないのである。「正社員の転職率は過去 15 年間ほとんど変わっていない」（内閣府 2006）と政府が言うように、正規雇用の流動化は見られない。国際的にまれな日本の正規雇用の非流動性は維持されている。非正規雇用という不安定雇用が増大しただけの擬似流動化である。

外部労働市場が発達している場合、転職に際して学位は一定水準の明示知の保持証明として機能し、市場における通貨(カレンシー)のような性格を持ち得るが、転職が困難かつ例外的な流動性の低い所ではそもそもカレンシーの必要性も低い。流動性の低い閉鎖的な企業社会や官僚組織においては、組織内の人間関係や組織特殊的な知が個人にとって死活的に重要（ありていに言えば出世や地位保持に役立つ）となる一方、組織を超えて通用する普遍的な知の重要性は相対的に低くなる。知識労働者の流動性と可視的な明示知の有用性は、相互補完的に連関している。これを筆者は「流動性・可視性連関仮説」として提唱している（大森 2008）。

英国の雇用の流動性を見てみよう。2001 年時点で、全労働者の約半分は、現在の勤務先に 4 年以下しか勤務していない。1996 年には、その数字は 4 年以下だったので、流動化が一層進んだことになる。同一の勤務先の雇用期間として最も多いのは、7 か月から 24 か月である。2000 年時点での国際比較によると、12 か月前と同じ職にとどまっている労働者の比率は、英国が 78%、EU が 82%、米国が 67%であった。米国ほどではないかもしれないが、英国は、欧州の中では雇用の流動性が高い国であることが分かる（Macaulay 2003）。

それでは、英国の成人学生の学修成果は、労働市場においてどのように評価されているのか。エガートン（Egerton 2001）によると、成人学生は、卒業直後には労働市場で若年学卒者に比べ不利な立場に置かれているが、15 年を経過すると類似した状況になるという。ただし、若年学卒者とは異なり、福祉・教育その他の公共セクターにおいて働く者が多いという特徴がある。また、大学院の学位取得者は、上位の職の獲得において、若年学卒者に引けを取らない。さらに、成人学卒者は、高等教育機関で学ばなかった者よりも、上位の職を得ている者がはるかに多いとのことである。

## 2) 生涯学習政策とエンプロイアビリティ政策の一体化

英国においては、生涯学習政策は、経済政策の一部となっているとって過言ではない。「最近の装いの生涯学習は、概ね経済とスキルの焦点に支配されている。」とスローウェイ（Slowey 2000）が述べるとおりである。2008 年 4 月にイノベーション大学スキル省によって公表された労働力のスキル向上のための産学連携教育に関する協議文書（DIUS 2008a）は、高等教育機関の学生のエンプロイアビリティ向上と有職社会人のスキル向上の二本立ての政策を打ち出している。学生のエンプロイアビリティ向上については、「我々は、すべての大学が学生のエンプロイアビリティを自らの使命の中核的部分として取り扱

うことを期待している。」(ibid, p. 19) とし、就業経験の促進を含め、一層の推進を謳っている。一方、有職社会人のスキル向上については、産業界の高等教育への関与、スキル向上への需要喚起のための産業界及び労働組合との協力、高等教育機関が産業界のニーズに応えるよう促すインセンティブ、産学の人材交流等の政策を挙げている。なかでも、雇用者との共同の予算措置による新形態の高等教育を成長させるとし、2008/09年度は5千人、2009/10年度に1万人、2010/11年度には2万人の入学受入れ可能となるよう、財政措置するという (ibid, p. 31)。

このような政策の背景には、日本とは比較にならないレベルでの、高等教育の経済的効果に対する信頼及び期待がある。上記の協議文書は、英国の労働力における高等教育修了者の占める比率が1%上昇するごとに、英国経済の生産性は0.5%上昇する旨述べている (ibid, p. 9)。また、大卒者の平均初任給は年額18,000ポンドで、非大卒者より20~25%高く、その差はOECD諸国の中で最も高い部類に入るといふ (ibid, p. 13)。さらに、大学院についても、その供給の増大と歩調を合わせて、修了者への需要が増大しており、大学院修了者の平均給与は、卒業後3年半時点での学士課程卒業者よりも6,000ポンド多い年額28,000ポンドであるといふ (ibid, p. 13 & p. 15)。

こうした背景の下、英国におけるエンプロイアビリティの取組は、パートタイム学生や大学院をもカバーしている。「学習とエンプロイアビリティ」シリーズ(パンフレット)は、『パートタイム学生とエンプロイアビリティ』(Little & ESECT 2005) や『エンプロイアビリティと博士課程学生』(Metcalf & Gray 2005) というタイトルを出している。後者は、PhD取得者の少なくとも半数が大学以外で働いている現状を踏まえ、研究のトレーニングとエンプロイアビリティは相反するものではないとの認識に立って、ジェネリックな研究スキル、研究マネジメント、人格的な有能さ、コミュニケーションとチームづくり、キャリア・マネジメント、といった能力を身に付けさせようとするものである。

## 7. まとめ

### 1) 得られた知見

以上、本章では、英国の高等教育におけるエンプロイアビリティ育成への取組と関連研究の成果から、どのような示唆が得られるか、考察してきた。

その結果、1990年代以降のエンプロイアビリティ論の背景として、同時期に進行したグローバル化や知識社会の到来などの環境変化や拡大し大衆化する高等教育の変貌があり、エンプロイアビリティ育成の取組は、これらを踏まえ、教育の雇用・経済に対するレリバンスの確保と多様化した学生に対する教授・学習の改善を併せ持った対応であることが分かった。このような課題は、基本的には日本にも当てはまるものであり、英国発のエンプロイアビリティ概念の有効性を日本の文脈で確認する価値が示唆されよう。

また、そこから、エンプロイアビリティをアカデミックな大学教育と対立的に捉えたり、外側にあるものとして位置付けるのではなく、学問を基盤とした大学教育におけるエンプロイアビリティ育成の可能性や、カリキュラム全体あるいは教育プログラム(課程)の課題として捉える視点の重要性、といった知見も得られた。現在、学士課程教育の構築や大学

院教育の実質化が課題となっている日本にとって、極めて示唆に富む知見と言えよう。

さらに、英国においては、日本と異なり、生涯学習社会が実質化しており、英国のエンプロイアビリティ論は、パートタイム学生や大学院教育までカバーする広がりを持ったものであることが確認できた。この点については、以下、残された課題という視点から詳述する。

## 2) 残された課題

以上の考察を踏まえ、残された課題として筆者が特に重要と考える2つのイシューを論じておきたい。一つは教育システムと雇用システムの相互補完的な関係に関するイシューであり、他の一つは高等教育と知の様式に関するイシューである。そして、これらのイシューは、互いに連関している。

1970年代に注目された生涯学習は、1990年代以降、グローバル化や知識社会化の進展とともに、再び世界中で頻繁に政策課題とされるようになったが、リバイバル版の生涯学習において経済的視点からのスキルやエンプロイアビリティへの焦点が強まっているのは、むしろ英国に限ったことではない。欧州連合(EU)の生涯学習に関する政策文書においても、エンプロイアビリティが最も顕著な特色になっている。ジャービスの言葉を借りれば、「生涯学習は、現代のグローバル化した高度資本主義社会にとって全く中心的なものとなっている」(Jarvis 2007, p. 76) のである。

ところが、日本の場合、依然として、生涯学習社会あるいは学習社会が実質化しているとはとても言えない状況にある。多くの日本人は、日本が学歴社会だと認識し、反学歴社会的な言説に何の疑いも持っていない。出身大学名が幅を利かすことをもって、学歴社会とされる。焦点は相変わらず学士課程教育である。しかし、今や世界でものをいう学歴は大学院教育であり、国際比較データを見れば、高学歴化する世界の趨勢に日本が取り残されているのは明らかである。2005年(米国のみ2004年)時点で人口千人当たりの大学院学生数は、米国8.48、英国9.17、フランス8.46、韓国5.84に対し、日本は1.99にすぎない(文部科学省データより)。事務系を含め管理職・専門職が修士・博士の学位を有する世界の趨勢から、日本は取り残されている。

管見の限り、拙稿(大森2008)以外には、「知識労働者の流動性」の低さという日本的雇用システムの特徴と、大学院規模の小ささという日本の高等教育システムの特徴とを結び付け、「組織特殊的」か「組織超越的」かという「知」の様式論によって説明した論考を未だ知らない。学位・専門知識を武器に転職できない非流動的な雇用システムと大学院の質量共に不十分な高等教育システムが相互補完的に成立している日本の状況を説明するために筆者の提唱した「流動性・可視性連関仮説」は、「高等教育と知の様式」と「教育システムと雇用システムの相互補完的な関係」という2つのイシューを連関させるものである。

エンプロイアビリティ論が突き付ける課題は、単にUSEMモデルあるいはそれに代わるモデルを確立することではないし、教授法や産学連携教育のノウハウ等にとどまるものではない。それは、マイケル・ヤングのいう「日常の経験による学習とフォーマルな教育との境界」(Young 2008, p. 181)及び「フォーマルな教育を通じて獲得できるコード化さ

れた知識と経験に基づく知識との食い違い」(ibid, p. 183)を問うものであり、21世紀の社会における知の様式と高等教育との関係を問う深遠な課題である。

それは、アカデミックな教育と職業教育との伝統的区分の当否にも関わる。「重要なことは、この区分の単純さに挑戦することであり、目標・目的、学ぶべき内容の論理構造、学習過程に組み込まれた価値において、多様な学習を認めることである。アカデミックなものとの職業的なものとの区別は、どんどん意味を減じているように思える。」とのプリング (Pring 2004) の見方に同意するのだろうか。それは、知識社会を担う人材に求められる知識・能力をどう見るか、という問に通じる。

伝統的な研究学位としての博士号である PhD とは異なる専門職向け学位として、英国で1990年代以降に普及した専門職博士課程 (professional doctorates) のうち主要な3つ、すなわち、DBA (経営管理博士)、EdD (教育博士)、EngD (工学博士) に関するスコットらによる研究 (Scott, et al. 2004) は、「専門職の知識と学術的な知識の最適な関係がどのようなものであり、これを最も良く反映した実践を大学はどのようにして開発できるか。」(ibid, p. viii) という問に対する答の模索が複雑で矛盾に満ちたものであり、特に DBA 及び EdD についてはプログラムごとの試行錯誤の域を出るものではない状況を描写している。「2つ (の知識) の間の緊張関係は、とりわけ専門職博士課程の開発に関しては確実に、依然として未解決である」(ibid, p. 154)。スコットらは、多様な言説コミュニティにおける知識の共同生産が職場を充実する潜在力を持っており、大学は認識論的な視点を広げ、知識構築の新たな様式を受け入れなければならないという (ibid, p. 158)。

以上の通り、エンプロイアビリティ論は、就業経験やキャリア教育といった表層部分にとどまらない大きな広がりを持って、高等教育と雇用システムをめぐる根源的な課題に連なるものなのである。そして、日本にとって、英国における経験と知見は、コンテクストの異同を含め、大きな含意を有する。

#### 【注】

- 1) 本章は、大森不二雄 (2009 近刊) 「英国の高等教育とエンプロイアビリティ」吉本圭一編『柔軟な専門職—日欧比較による高等教育の人材養成課題の探究— (仮題)』(高等教育研究叢書) 広島大学高等教育研究開発センター、の原稿を基に、日本にとっての含意を明記・強調する観点から、「はじめに」と「まとめ」に加筆修正を行ったものである。

#### 【参考文献】

Blackwell, Alison, Bowes, Lindsey, Harvey, Lee, Hesketh, Anthony J. & Knight, Peter T., 2001, "Transforming Work Experience in Higher Education", *British Educational Research Journal*, Vol. 27, No. 3, pp. 269-285.

Bradshaw, David, 1985, "Transferable Intellectual and Personal Skills", *Oxford Review of Education*, Vol. 11, No. 2, pp. 201-216.

- Carneiro, Pedro, Crawford, Claire & Goodman, Alissa, 2006, *Which Skills Matter?*, London: Centre for the Economics of Education. <http://cee.lse.ac.uk/> (Accessed 9 November 2008)
- Department for Education and Skills (DfES), 2003, *The future of higher education*. <http://www.dcsf.gov.uk/hegateway/strategy/hestrategy/> (Accessed 29 November 2008)
- Department for Education and Skills (DfES), 2006, *Widening participation in higher education*. <http://www.dcsf.gov.uk/hegateway/hereform/wideningparticipationnov06/index.cfm> (Accessed 29 November 2008)
- Department for Innovation, Universities and Skills (DIUS), 2008a, *Higher Education at Work – High Skills: High Value*. [http://www.dius.gov.uk/consultations/con\\_0408\\_hlss.html](http://www.dius.gov.uk/consultations/con_0408_hlss.html) (25 November 2008)
- Department for Innovation, Universities and Skills (DIUS), 2008b, “Participation Rates in Higher Education: Academic Years 1999/2000 – 2006/2007 (Provisional)”, *DIUS Statistical First Release 02/2008*. <http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000780/index.shtml> (Accessed 29 November 2008)
- Department for Innovation, Universities and Skills (DIUS), 2008c, “Full-time Young Participation by Socio-Economic Class (FYPSEC) 2008 Update”, *Additional Updates and Bulletins*. [http://www.dius.gov.uk/research/additional\\_updates.html](http://www.dius.gov.uk/research/additional_updates.html) (Accessed 29 November 2008)
- Egerton, Muriel, 2001, “Mature Graduates I: occupational attainment and the effects of labour market duration”, *Oxford Review of Education*, Vol. 27, No. 1, pp. 135-150.
- Higher Education Statistics Agency (HESA), 2002, “Student Enrolments on Higher Education Courses at Publicly Funded Higher Education Institutions in the United Kingdom for the Academic Year 2001/02”, *HESA Statistical First Release 56*. <http://www.hesa.ac.uk/index.php/content/view/925/161> (1 December 2008)
- 稲永由紀, 2008, 「英国高等教育におけるエンプロヤビリティと就業経験の強調」日本インターンシップ学会『インターンシップ研究年報』11号, 1-7頁.
- Jarvis, Peter, 2007, *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological perspectives*, Oxfordshire: Routledge.
- Knight, Peter T. & Yorke, Mantz, 2003, Assessment, *Learning and Employability*, Berkshire: Open University Press.

- Knight, Peter & Yorke, Mantz, 2004, *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*, London: RoutledgeFalmer.
- Little, Brenda, 2002, "UK institutional responses to undergraduates' term-time working", *Higher Education*, Vol. 44, No. 3/4, pp. 349-360.
- Little, Brenda & ESECT colleagues, 2004, *Employability and work-based learning*, Learning and Employment Series 7, York: Higher Education Academy.
- Little, Brenda & ESECT colleagues, 2005, *Part-time students and employability*, Learning and Employment Series Two 3, York: Higher Education Academy.
- Macaulay, Claire, 2003, "Job mobility and job tenure in the UK", *Labour Market Trends*, Nov. 2003.  
[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3999/is\\_200311/ai\\_n9302481/print](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3999/is_200311/ai_n9302481/print)  
 (Accessed 9 November 2008)
- Metcalfe, Janet & Gray, Alexandra, 2005, *Employability and doctoral research postgraduates*, Learning and Employment Series Two 2, York: Higher Education Academy.
- 内閣府, 2006, 『平成 18 年版国民生活白書』. <http://www5.cao.go.jp/seikatsu/whitepaper/>  
 (Accessed 2 December 2008)
- National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE), 1997, *Higher Education in the Learning Society* (Dearing Report), Norwich: Her Majesty's Stationery Office (HMSO).
- 大森不二雄, 2007, 「知識社会に対応した大学・大学院教育プログラムの開発—学術知・実践知融合によるエンプロイアビリティ育成の可能性—」熊本大学大学教育機能開発総合研究センター『大学教育年報』第 10 号, 5-43 頁.
- 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—」国際教育学会『クオリティ・エデュケーション』第 1 巻, 1-17 頁.
- Pring, Richard, 2004, "The skills revolution", *Oxford Review of Education*, Vol. 30, No. 1, pp. 105-116.
- Robbins, Lionel (Chairman), 1963, *Higher Education*, Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins, London: Her Majesty's Stationery Office (HMSO).
- 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.
- Scott, David, Brown, Andrew, Lunt, Ingrid & Thorne, Lucy, 2004, *Professional Doctorates: Integrating Professional and Academic Knowledge*, Berkshire: Open University Press.
- Slowey, Maria, 2000, "The United Kingdom: redefining the non-traditional student: equity and lifelong learning in British higher education, 1985-2000", in Hans G. Schuetze & Maria Slowey (eds) *Higher Education and Lifelong Learners:*

- International Perspective on Change*, London: RoutledgeFalmer.
- Thomas, Liz & Jones, Robert, 2007, *Embedding employability in the context of widening participation*, Learning and Employment Series Two 6, York: Higher Education Academy.
- Yorke, Mantz, 2004, *Employability in higher education: what it is – what it is not*, Learning and Employment Series 1, York: Learning and Teaching Support Network.
- Yorke, Mantz & Knight, Peter T., 2004, *Embedding Employability into the Curriculum*, Learning and Employment Series 3, York: Learning and Teaching Support Network.
- Young, Michael F.D., 2008, *Bringing Knowledge Back In: From social constructivism to social realism in the sociology of education*, Oxfordshire: Routledge.