

第1章 卒業生を通した「教育の成果」の点検・評価方法の研究¹

吉本 圭一（九州大学）

1. 課題の設定

1.1 説明責任としての「教育の成果」の点検・評価

教育機関の説明責任が強く問われる時代が到来し、「教育の成果」を点検・評価することが多くの高等教育機関の中長期計画における具体的な取り組みの課題として明記されるようになってきた。しかし、高等教育研究の分野において、「何をもって教育の成果とするのか」「それがどのように把握できるのか」「その点検・評価を通してどのように教育改革・改善に結びつけていくことができるのか」。こうした問いに答えるための、理論や評価方法、その成果の蓄積はまだ十分ではない。大学教育改革に伴って一般化した代表的な教育評価ツールのひとつに『学生による授業評価』がある。しかし、そこでの授業に対する学生の評価が高いかどうかということと、その授業で学生が何かを学び、高い教育効果を受けとったかどうかということは基本的に別の問題である。特に、「教育の成果」を社会的な説明責任という枠組みで検討しようとするれば、自己点検・評価の常套手段の授業評価や、単位取得状況や試験・資格取得実績などだけでその「成果」が測れるものではない。

むしろ教育の成果は卒業生のキャリアに体现されるはずである。しかし、教育の成果が現実に発揮される卒業後の社会での活躍の状況を点検・評価することは、構想としては多く提起されながらも、まだ実行に踏み切れない高等教育機関が多くみられる。

そこで本稿では、教育成果を測定し、教育活動を点検評価し、そして教育の改善に結びつけていくための方法として、『卒業生調査』に焦点をあて、その展開事例をもとに、大学教育に関わる有効な調査検証の方法と指標システムの開発とについて検討を行うものである。

1.2 大卒者と「若者自立・挑戦」の課題

「大学教育の成果」を点検・評価する場合には、大学教育の目的とする能力等の獲得状況の把握が求められるわけである。ことに、政府が2003年6月から提起している「若者自立・挑戦」という課題も、卒業生調査が対応すべき、重要な今日的課題の一つである。

いま若者の全体的状況をみると、2003年版『国民生活白書』では「15～34歳の若年（学生と主婦を除く）のうち、パート・アルバイト（派遣等を含む）及び働く意志のある無職の人」がフリーターと定義され、そこでは1990年の183万人から1997年に300万人をこえ、2001年段階で417万人と推計されている。²

ここで新規大学卒業者に対象を絞ってみても、学校基本調査の報告によれば、2004年大卒者のうち、20.0%が「進学も就職もしていない」者として計上されている。その他にも、「一時的な仕事に就いた者」が4.5%、「死亡・不詳」が4.1%であった。他方で、大学院進学率は11.8%、就職率（研修医を含む）が57.3%となっている。進学者を除いて計算し直せば、3人に1人がいわゆる「無業」「フリーター」あるいは「ニート」とな

っているという状況である。この数字は、1990年代に急速に増加し、2000年以後の数年間はほぼ一定となっている。つまり、景気の後退傾向・回復傾向にかかわらず、こうした比率がじりじりと上昇を続けているということである。また、その後の早期離職の問題も含めて、いかに大学教育から職業生活への移行を支援していくのか、社会全体として検討していくべき課題となっている。この問題把握も、今日「教育の成果」を点検評価していく上で極めて重要なポイントとなっているのである。

2. 教育の成果へのさまざまなアプローチの比較

2.1 「授業評価」と「学生生活調査」による「大学教育プロセス」の点検・評価

大学教育改革の代表的なツールのひとつに『学生による授業評価』がある。しかし、授業に対する学生の評価と学生が享受する教育効果とは別の問題である。それは、教員と学生との授業という時間・空間における相互作用の教育学的な技術（狭い意味のペダゴジー）を点検・評価するものである。その重要性を否定するものではないが、それはあくまでも「プロセス」である。プロセスは、何らかの「教育の成果（アウトカム）」と結びついて始めて意味があるものである。すなわち、「授業評価」の高い授業に多くの学生が履修し、出席して、その授業の成果を享受できたのか、また「授業評価」の結果と他の客観的な学業到達度でみた授業の質の高さが関連するのかなどの検討が必要なはずである。

『学生生活調査』も、比較的頻繁に取り組まれている方法論である。ここでは、授業にとどまらず学生生活のさまざまな場面での「満足度」等にもとづいてその評価が行われることになる。本稿で後述する「卒業生調査」が大規模な仕掛けを必要とするのと比較すると、確実にまた容易にサンプルを集めることができるため多くの大学で取り組まれている。また、文部科学省による学生生活の経済的側面などに関わる調査や、生協などが「学生の立場」からの「学生生活調査」を実施するなどの事例も多く、調査技法的な困難は少ない。しかし、満足度が学生の成長と対応するかどうか、大学教育とその成果に関する因果的な説明が不明だという点では、卒業生調査の場合と基本的に同じ問題をかかえる。また、ある大学で学生生活の総合的な満足度が低かったとしても、それがその大学在学中の授業やキャンパス等の施設設備等を含めた「教育」によって生じたのか、その大学入学以前の本人の「経験と意欲・性向」に関わって生じたものであるのかを識別することは、実際にはそう容易なことではない。

さらに、基本的に授業にしても学生生活にしても、それらはまさしく「学習の成果（アウトカム）」と関連づけて論じられる必要がある。本稿で「教育の成果」として論じるのは、カリキュラムとして編成された時間・空間だけでなく、それ以外の部活や友人との交遊などのキャンパスライフやアルバイトなど学外での生活を含めて、短大2年間、大学4年間などの大学教育の時間・空間を通して、学生が獲得した価値を指しており、それは教育する側ではなく学習する側の「成果」を指すものである。そして重要な点は、その価値というのは、その卒業後のさまざまな社会生活の中で活用され、認知され、評価され、またさらなる形成につながっていくというものである。

そう考えたときには、「学生生活調査」も、「学習の成果」の過渡的、中間的な評価であり、ある時点の苦労がその後に実っていくそういう熟成の期間を前提として枠組みを検討してみると、最終的な「成果」は、卒業まで確定しないし、その「成果」として得られた価値の発現の時間空間において評価するという意味で、卒業生を調査するほかにこうした「成果」の点検・評価は不可能なのである。

2.2 長期的スパンの収益率アプローチと「点検・評価」

「教育の成果」は、大学卒業者の職業生活を中心とする「キャリア形成」をめぐって把握し、点検評価する必要がある。この点で、人的資本論など教育経済学にその扱い方についての経験が蓄積されている。教育経済学においては、1960年代から「教育の収益率」アプローチが展開されてきた(Shultz 1963, Becker 1964, Psacharopoulos 1973, OECD 1988, 矢野 1991 など参照)。ただし、収益率の計量化はマクロな教育と社会設計には有効であるが、教育の成果を評価するには決定的な弱点をもっている。クロスセクションデータをもとにした生涯所得分布から「教育の成果」を把握するとすれば、そこには教育の不変性についての極めて強い仮定、およそ半世紀の大学教育と労働市場との関係が基本的に同じ構造を持つことを仮定しなければならない。例えば、2000年の賃金構造をもとに生涯所得をクロスセクションで集めていくということは、1960年に大学を卒業した人と2000年に大学を卒業した人の大学教育が基本的に同じ構造を持っているということを仮定している。また、1960年代の学卒労働市場と2000年代のそれとで、高卒・大卒間の処遇の差が同等であるということを仮定しているのである。

もちろん、これをもっと丹念に縦断的に把握することもできる。たとえば1960年の25歳、1961年の26歳…2000年の65歳まで、毎年の賃金構造をもとに、特定の年齢コーホートの所得分布をトレースして推計すれば、それは1935年生まれ世代の実質的な収益率が算出されたことにはなるだろう。しかし、それが教育の成果を点検する最良の方法だろうか。しかも、それで明らかになるのは1955年前後の教育の成果である。2000年の教育の成果は2050年にならなければ明らかにならないことになる。結局、今測定可能なのは戦前世代の実収益率であり、現代の大学教育への示唆を得ることは実のところ望み薄ではないだろうか。

2.3 卒業時点の差異を強調する「学歴社会論」と「点検・評価」

教育の収益率などの経済学的方法論は、目前の教育改善に結びつかないように見える。それならば、卒業直後の就職率、大企業就職率、初任給を比較するのが、てっとり早く、わかりやすいアプローチということになる。また、それらは、教育機関の学生募集の際の広報上も、極めて重要な指標である。そして、わが国における教育と労働市場との関係の特徴である新規学卒就職の制度も、研究関心をその移行段階に集中させている。かつて潮木(1983)が指摘したように、社会問題としての、また売れるテーマとしての「学歴社会」を発見した教育社会学的なアプローチがこれを補強することができるのである。

反面では、教育の成果の扱いについて、文教政策の問題として指摘しなければならない

次のような事例もある。いま、専門学校に進路について学校基本調査で報告されているのは、卒業・就職・専門と関係する分野への就職の3項目だけである。最後の項目は、どの職業や産業が専門と関係する分野であるのか、その定義は回答する側の教育機関にまかされている。こうした状況を長らく放置していたことは、第一義的にそれぞれの当事者の責任問題ではあるが、社会的な関心を表明し誘導していくという意味での学問のあり方が、そうした教育の成果の検証という点で希薄だったのでは 80 大学評価・学位研究 第5号 (2007) ないだろうか³。

2.4 上からの評価圧力への対処としての「卒業生指標の網羅的収集」

大学教育の点検・評価の一層の展開の中で、全学的に「卒業生を通した教育の成果の点検・評価」に取り組む計画の大学は多いようである⁴。しかし、個々の部局における大学教員の日常に、そうした活動はどう関わるのであろうか。全学的に決められる「卒業生を通した教育の成果に関する検討」が、各部局での十分な議論をふまえていなければ、各部局教員の積極的な動機づけは生み出しにくい。特に、近年性急かつ広範囲に点検・評価が要求されており、それが全学的に上から要求され、そのための時間等の配慮や資源配分は限られているとなれば問題は深刻である。想像される手間の割に、各部局での教育の充実への直接的な結びつきが見えない。大学人が大学教育全体への視野はなくとも自分の専門教育には一定の自信があるとなれば、ことさら新たに卒業生の調査をする必要を感じないかもしれない。

万一、そのような「対処」としての指標を探すとすれば、学術的で迂遠な方法論を基礎に据えるよりも、卒業率、就職率、進学率、内定率、資格試験合格率や、卒業時の英語 TOEIC スコアなどの卒業時点の指標を、可能な限り網羅するというアプローチが有力な選択肢として浮かび上がる。その方が、あとで情報が不足するという問題も心配する必要がなく、より实际的にみえる。そして、こうした網羅的アプローチは、異なる専門分野を擁する総合大学でトップおよび全学的な評価事務局から各部局へ指示をする際にも単純でわかりやすい。そうした結果として膨大な量の情報収集が、どのような枠組みで活用できるのかという共通理解なしに現場の教員に強いられることになりかねない。そして、それがまた極めて状況主義的な対応を生み出すという点検・評価事業の悪循環に陥る危険をはらんでいるのである。

個々の指標を検討してみると、日本の卒業率の低さは、それを教育の質・水準の維持のための努力の指標とみることはできない。魅力的な就職先への就職率も、教育の成果というよりも偏差値というシグナル効果だと考える教育学者が多い。就職時点でどんな職業についたかと考えても、初任配属がその後のキャリアにどれほど決定的であるかは不明であり、少なくともエントリージョブそのものを評価対象にするのはおよそ妥当性を欠く。また、100%近くでの医歯薬系の資格試験合格率の数%の差を真剣に問題とする見方もあるが、財政効率などをマクロに見れば誤差に近いかもしれない。法曹や教員など低い資格取得率の領域では、本来ならば資格非取得者にとっての教育の意義を提示しその評価を

することの方が重要となる。英語の TOEIC の卒業最低点を設定するという考え方もあるが、しかし、これが英語などの大学教育で育成していく能力・資質の一部だけしか測定可能でないことを考えれば、その有効性も低い。

そこでもっとも簡便な方法を探すとすれば、卒業生を日常的に観察している企業人事担当者の評価を聞くことである。しかし、『役に立つ大学』が大学教育の改善にどう役にたつのかおよそ不明である。大学外から大学の教育力を把握・評価していくという立場からも、『大学ランキング』などの民間のマーケットに流通する情報の偏りと限界が指摘されている。⁵

2.5 中期的スパンでの卒業生調査を通して発現する「教育の成果」の点検・評価

問題は、教育の成果が、いつ発現しどのように把握できるのかである。そうした点で、教育の成果について、かつて南原繁が卒業生に送った短い一文、「教育の成果とは、学校で習ったことを悉く忘れた後に残るものである」（南原 1969）にもまた一考の余地があるところである。本稿では、こうした「大学教育の遅効性」（吉本 2004）を前提として、20歳代から30歳代前半までに焦点をあてた卒業生調査のアプローチを提起したいと考えている。

ここで、先の「学校で習ったことを悉く忘れた後」というのを文字通りに受け取ってしまえば、それは先の教育経済学的アプローチになる。しかしそれは、日本的な状況に対応するものとは言いがたい。日本的な職業キャリア形成モデルでいえば、30歳代までに基本的な人的資本形成がなされているというのが著者の仮説（「三十歳社会的成人」）である（吉本 2004 ほか参照）。ここの時期に焦点をあてて把握する方法論をこれから検討したいと考えている。

3. 卒業生調査の方法論

3.1 卒業生調査の基本枠組み

1) 調査の目的：学術性・点検評価・教育改善

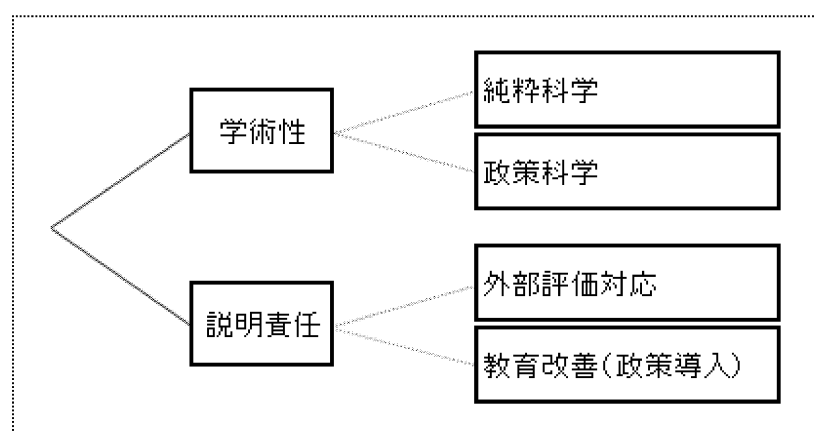
教育の成果を点検・評価するために卒業生を調査する場合に、第一に必要なことは、その調査を行う目的の確認である。本稿では第1節において2つの背景的な課題を指摘した。すなわち大学の説明責任として大学教育の点検・評価が求められていること、そして大学教育から職業生活への移行に関する今日の問題状況の把握とその対策としての大学教育のあり方を探ることが求められていることである。こうした背景的な課題を踏まえながら、各大学あるいは研究者グループによって卒業生調査が企画・実施されることになるのであるが、それゆえ卒業生調査の目的は、その研究企画の組織ができる段階で確定しているはずである。

大別すれば、図1のとおり、そこに大きく2つの目的を指摘することができる。すなわち、大学教育とその教育成果に関わる学術的な究明と、大学教育の点検・評価および教育改善にかかる探究とである。この2つの目的は必ずしも両立しないのではないかという議

論もあり得る。例えば、日本高等教育学会第8回大会のシンポジウム「大学教育の成果をどう評価するか？」（2005年5月22日九州大学）でも議論の焦点は、卒業生調査を何のために実施するのか、学術的に教育の成果を明らかにするのか、それとも教育改善や政策的なインプリケーションにつなげるのか。このねらいの違いが方法論の違いとも関わってくるのではないかと、また両者は本質的に異なるのではないかと、さらに「教育の成果」を扱うねらいは「教育改善」にあるのか「外部評価対応」にあるのかなどの議論がなされている。

本稿のスタンスは、後の節において2つの調査事例からそれらの目的が統合可能であることを示していこうとするものであるが、まず調査の目的を識別することが重要であるということをここでは確認しておきたい。すなわち、調査を行う目的には「学術性」と「説明責任」がありであり、「学術性」を探究する場合も、教育成果のメカニズムに関する特定の理論仮説を追究する「純粋科学」と、特定の政策的な焦点を持つ「政策科学」と、アプローチは異なってくるであろうし、「説明責任」という場合にも、それは「外部評価対応」としての点検・評価資料のために行われるのか、その発展としての「教育改善」を狙いとしたものであるのか、その明確化が必要だということである。

図1 卒業生調査の目的



またもちろん、具体的な調査項目を作成する際に、それぞれの大学なり部局なりの考えている大学教育の目的と方法が反映することは言うまでもないところであり、これは卒業生調査を取り上げて企画する前の段階で当然に明確にされているはずである。

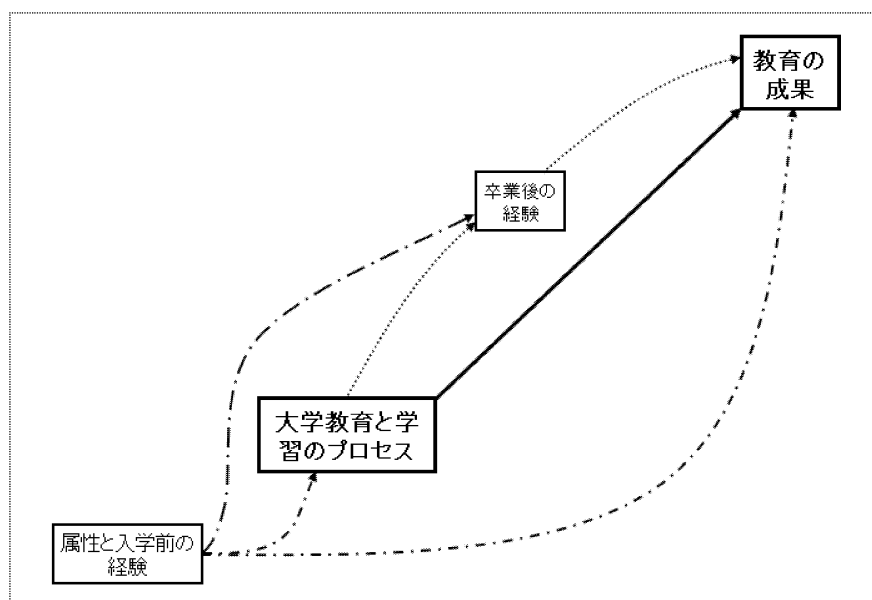
2) 「成果」と「プロセス」を核とする調査指標

卒業生調査では、教育の成果の体現者としての卒業生に、自分の職業経歴および現状を報告してもらうことで、「成果（アウトカム）」指標を作成するとともに、その原因となった大学教育の状況について報告してもらうことで「教育と学習のプロセス」の指標ができる。教育成果の点検・評価としての卒業生調査は、この両者の指標の関係を分析すること

を基本的な方法としている。実際には、後述のようにさまざまな関連した分析指標の準備のための調査項目を用いるのであり、図2に示すように特にある効果が大学入学以前の属性や条件に関わるのかどうかを検討するための「インプット」指標が求められるし、大学卒業以後のさまざまな経験のなかで最終的なアウトカムを規定する中間項として位置づける指標群も必要となり、これらをコントロールすることで大学教育の効果を解明することができるのである。

また、特にここでは卒業生調査の有効性に関わる点であるが、卒業生が「ステークホルダーの一員」であるという位置づけのもとで、それぞれの母校の大学教育に対する現状評価や将来への見方、場合によってはリカレント学習において再度学習者として参加する可能性に関わる項目を含めて調査が行われるのが通例である。

図2 卒業生調査を通して得られる指標



3) 比較の枠組み：機関と専門分野

教育の成果を点検・評価するために卒業生を調査する目的に応じて異なってくるが、調査の結果を通して点検・評価するとなれば、単に結果を記述するにとどまらず、その分析が必要となる。分析において、その目的の如何を問わず分析のための枠組みが必要である。その枠組みは基本的には比較の枠組みである。ここでいう比較は、実施単位としての大学間、部局－専門分野間、あるいはもっと広げて大学類型間、国家間などもありうるし、他方では、卒業生の属性によって成果が異なるということでもっとミクロに、性別間の比較や、インターンシップなど特定の特色を求めて導入したプログラムの経験者と非経験者との間の比較もありうるだろう。

ともあれ比較枠組みとして重要なことは、共通の経験をもつものが共通の成果を体現するという前提に基づいているのだが、卒業生調査の比較枠組みとして重要なポイントとし

て、卒業後の経験の多寡をどう比較していくのか、この点が学術的にも、また教育改善に関わる実践的にも重要なポイントとなる。すなわち、卒業何年目の調査を行うのか（あるいは何歳の調査を行うのか）、また数次にわたるパネルで追跡していくのか、先例となるどの時点の調査と比較するのかなどを明確にすることが調査方法の検討として必要となるところである。この点は、「年代・世代・時代のアイデンティフィケーション」問題とも関わるので、項を改めて説明しよう。

3.2 卒業生調査の企画と実施

1) 調査研究実施組織の編成：単独大学・部局か複数機関／外部研究組織か

卒業生調査の実施に際しての考慮事項は、表1の通りであるが、これは社会調査の方法論が基本となるはずである。大学教育の点検・評価として行う場合にまず考慮するのは、そうした活動を単独の大学・部局で行うのか、それとも複数の大学・部局が共同で行う組織によるのか、また外部の研究組織に参加することで調査実施をするのが選択されなければならない。

表1 卒業生調査の方法論についての検討項目

検討項目	可能な選択	利点	限界および対処等
1) 卒業生調査実施の組織	単独大学・部局の組織	大学・部局における他の点検・評価活動と連動し、各大学・部局固有の指標を含む枠組みでの調査を企画できる	成果を比較し評価をすることが難しいので、調査枠組みの設定段階から、レファレンスについての検討が必要
	複数大学・部局の連携組織／外部の研究組織	比較の枠組みを用いて、相互評価等を含めて、結果の考察において外部者の視点を取り込むことができる	スケジュール、指標項目の設定等に調整の時間が必要であり、データ利用などの計画についても協議、合意が必要
2) 調査方法の選択	統計的調査	多数の信頼性のある数量的な指標化が可能	調査枠組み等の企画のために一定の時間が必要であり、実施の経費も大きくなる
	質的調査	実施の容易さ、個別の経験の中から具体的な教育改善への意見が得られる可能性がある	数量的指標化が困難
3) 対象年度コーホートの決定	卒業年度全数	大学・部局の周年事業などでOBの活躍の概要的なプロフィールをえることができる	長期的スパンの結果は過去の教育プログラムに基づくため、教育改善へのインプリケーションに直ちに繋がらない可能性がある
	特定の年度の抽出	基本的な理論枠組みがあれば経済的に調査実施ができる	教育の成果についての一定の理解が必要であり、卒業後10年以内で選択するのが適切
4) 対象者の選定	卒業生全数	学科別比較などの詳細な分析が可能になる	大規模な大学・学部では不経済
	サンプリング	統計的な標準誤差範囲を想定することで、経済的な調査が実施できる	小規模の大学・学部では実施困難な場合もあるが、複数年度の卒業生の傾向を共通のグループとして把握することで対応可能性もある。
5) 卒業生の基本情報の確認	大学・部局保有の情報	大学の点検・評価活動としての位置づけによって個人情報保護の精神に準拠し、卒業生全数の情報が活用できる	卒業時点での住所、あるいは保護者住所など、情報の更新のための作業の負担が大きい可能性がある
	同窓会組織保有の情報	適切な更新が行われていれば、最新の現住所等の情報を利用できる	同窓会加入や特定の職業だけの情報しかない場合など、情報の偏りの危険がある
6) 調査方法の選択	郵送調査	返信用の封筒等によって、より高い回収率が見込まれる	督促管理、郵送費、データ入力費など全体として経費・時間面でコストが大きくなる可能性がある
	Web調査	アクセス・キーを用いて、督促管理などが容易であり、返信や回収データ入力などが省けるので経費・時間面で経済的な可能性がある	回収率が低い可能性があり、インターネットアクセスの可否によって回答者にバイアスが生じる危険がある

単独の大学・部局で卒業生調査を実施する場合には、それぞれの自己点検・評価委員会等で意思決定すれば、そうした委員会等の他の関連活動とのスケジュールと連動させて調査を実施することができるし、各組織の固有の調査項目を用意することができる。しかし、反面では、調査結果を比較し評価をするための準拠グループ（レファレンス）を得ることが難しい。例えば、部局内でも性別間の比較などは可能であるが、例えばある指標につい

て女性の評価が高く男性が低かったとしても、それは、他の大学や日本の大卒の傾向との関連が分からなければ解釈は難しい。他の大学でも同じような傾向があるのであれば、あるいはそうしたレファレンス以上に当該大学の女性の評価が高いのかもしれないし、そうでないかもしれない。レファレンス以上に男性の評価が低いかもしれないし、そうでないかもしれない。そうした4つの可能性のどれかを検証することは難しい。そこで、単独実施の場合には、既存の調査枠組みと結果をレファレンスとして調査企画段階から慎重な準備が必要である。そうした場合においても、第5節で示すような、ベンチマーク的な「教育の成果についてのモデルパラメーター」を用いた分析のためには、複数機関による共同での実施が前提となるであろう。

それに対して、複数の大学・部局が共同で卒業生調査を実施する場合には、また外部の調査研究組織に参加する場合には、相互評価としての他者の眼で点検・評価していくことで、ベンチマーキングや「モデルパラメーター」による自校の点検・評価など、卒業生調査の結果をより有効に活用することができる。しかしながら、こうした調査実施組織は、日程や調査項目の設定など個々の大学・部局の事情についての調整が必要であり、また最終的なデータ利用の範囲について協議し合意をしておく必要がある。これは、調査を実施したときの卒業生からの頻繁に問われる質問であるので、こうした合意は、調査実施前に行われていることが大切である。

2) 統計的調査と質的調査の選択

大学の点検・評価指標を得るための卒業生調査は、特定の属性グループが共通の経験をし、その結果として共通する成果を体現しているという前提のもとで、ある程度統計的に把握可能な指標を作成しようとするものである。それ故、調査の実施方法は、基本的に統計的調査の形態をとることが多い。

もちろん、質的調査の有用性も無視できないところである。第5節で論じるように、ステークホルダーとしての卒業生へのインタビュー調査は、信頼性ある統計的指標を求めるのでなければ、実施への困難が小さく、個別の経験の中から具体的な教育改善への意見が得られる可能性があるので、重要な方法論である。つまり、そうした事例調査などの卒業生への質的調査も、統計的、量的調査と組み合わせて補完的に活用していくが最善の方法であろう。本稿では以下量的分析を中心に論じていくこととしたい。

3) 調査対象年度の設計

調査対象をどのように選定するのか、どの卒業年の卒業生を何名程度調査するのかという点は、高等教育の成果についての一定の教育学的理解を前提とするものである。この点は、学術的な調査結果を丁寧に分析するところから明らかになっていくはずである。

前節で議論したように、すべての卒業年の対象を調査するのは、各大学の周年事業などにおいて、卒業生の活躍の概要を理解していくという意味では有効であるが、近年の教育プログラムを点検・評価する上で、年長コーホートはあくまでも参考グループでしかないし、前節で論じた「アイデンティフィケーション問題」を考慮すれば、実際に適切なレフ

アレンスになるかどうか疑わしい。

本稿では、経済的な観点も踏まえて、30歳までの、卒業後10年間程度を基本的な観察期間として調査を設計することが適切であると考えており、その中で、費用対効果を考慮し、あるいは、個々の大学・短大における改組転換や教育改革等の時期区分、また時代の問題として入学者の質的な変化等があった時期、景気循環等の外部環境の条件等を加味して選択していくことが適切である。

4) 全数調査とサンプル調査

卒業年コーホートが決定した場合には、それぞれのサンプル規模をどうするのかというのももう一つの懸案事項である。これは、学術的には調査方法論の基本であるが、一定の回収率を予測した上で、統計学での標本誤差をどの範囲で想定するのかによるわけである。

しかし实际的に言えば、大規模な大学・学部では予算の問題との兼ね合いで一定の比率のサンプル調査とならざるをえない場合が多いだろう。他方、小規模な大学・学部では結果的に、一定数の回収データを得るために全数調査が前提となる場合も多いのではないだろうか。

特定の卒業年についての全数調査を行えば、その内部での学科や専攻などの細分化した単位でのより詳細な点検・評価も可能になるであろうし、小規模の大学・学部では、複数年の卒業生の傾向を共通のグループとして認識することで、サンプル数と信頼性の問題に対応することも可能であろう。

5) 調査のための卒業生の基本情報の入手

調査対象が確定したら、調査コンタクトのための卒業生の住所等の基本情報が必要となる。調査方法の選択とも関わるが、IT化が進み、大学が卒業生とのコンタクトを密にしていこうという機運が高まれば、e-mail アドレスなども重要な調査コンタクト情報となる可能性があるだろう。

しかし、現在のところはほとんど住所であり、場合によっては電話番号を活用する場合もあるだろう。問題は、その情報が何時の時点のものであるのか、またどこにそれが保有されているのか、個人情報保護法も施行されているように、この個人情報の取り扱い方が基本的に重要なポイントとなる。個人情報保護法とその留意点については、別途項をおこすこととして、ここでは卒業生の基本情報を、大学・部局が保有しているばあいと、同窓会組織が保有している場合に分けて、その長短を検討することにしよう。

まず大学・部局保有の場合、これは卒業生名簿である場合と、就職指導組織が持つ学生の就職指導用コンタクト情報（勤務先や配属先の情報を中心とする）の場合とがであろう。いずれにしても、大学・部局が、その教育研究の改善のために実施するものであり、点検・評価活動としての位置づけによって個人情報保護の精神に準拠し、卒業生全数の情報が活用できるであろう。ただし、卒業生名簿の場合、卒業時点での住所、あるいは保護者住所などであるため、情報の更新のための作業の負担が大きい可能性がある。

これに対して、同窓会組織が情報を保有している場合、適切な更新が行われていれば、

最新の現住所等の情報を利用できる可能性が大きい。しかしながら、同窓会加入の状況や、教員養成系大学で教員就職者だけの情報しかない場合など、情報の偏りの危険性もある。また、同窓会の固有の活動目的と、大学における点検・評価活動との整合性について、調査組織と同窓会との間に明確なコンセンサスが求められるところである。

6) 調査の実施：郵送調査と Web 調査

卒業生調査の実施方法は、近年まで郵送調査がほとんどであった。基本的には、第1回送付として、調査票と依頼状、返信用の封筒を同封して卒業生の住所に送付する。数週間後の〆切の前後に、第2回送付として督促と礼状を兼ねたハガキを送る。そして、さらに未回収の場合に、第3回送付として第1回と同じような調査票を封入して督促を送付するという手順を辿る。回収率については、こうした手順を踏む場合、著者の経験でいえば、今日的な調査環境においては30%程度の回収率が一般的な目標となろう。

しかし、近年インターネットの発達により、学術的な社会調査においても Web 調査の導入が進んでおり、卒業生の多くがそうした環境にあることを前提とすれば、調査実施方法の選択肢の一つとなりつつある。この場合には、インターネットでアクセスできる Web ページを用意し、そのページから調査に回答するために個人ごとに割り振られたアクセス・コードと Web ページの URL とを、卒業生に封書で送付することで、郵送調査で送付する調査票に代替するのである。この場合には、アクセス・コードを用いることにより督促管理が容易になるほか、郵送調査で必要な返信のための郵送費や、回収データの入力費などが省けるという経済的なコスト削減につながる可能性が大きいし、調査終了後のデータ分析のための時間的な節約が可能になる。もちろん、Web システムを設計する基本的な費用が必要であるため、一定の大規模調査となる場合に経済効果を発揮するものであるし、現状では、卒業生が日常的にインターネット・アクセスできる環境にあるのかどうかによって、回答者にバイアスが生じる危険がある。また、Web システムの操作性にも関わるが、郵送調査と比較して回収率が低くなる可能性がある。

3.3 個人情報保護法への対応と卒業生とのコンタクト

1) 卒業生調査における法の適用

「個人情報の保護に関する法律」が平成17（2005）年4月から施行された。これに伴い、各大学および同窓会組織においては「第三条 個人情報は、個人の人格尊重の理念の下に慎重に取り扱われるべきものであることにかんがみ、その適正な取扱いが図られなければならない。」との法の精神にのっとり、卒業生の個人情報の取り扱いを行わなければならないとなっている。すなわち、ここで検討している卒業生調査に関しても、同窓会が情報を保有し、大学・部局が調査を実施する場合でも、大学と同窓会の間でも、一定の個人情報の取り扱いについての合意と取決めをしておくことが、その情報活用の前提となる。

もちろん、この法の精神において、大学がその教育研究活動の一環として行う活動、学術的な活動において個人情報が利用されることを否定するものではなく、それらは、法第

五十条で次のように規定された「第四章 個人情報取扱事業者の義務等」の適応除外に該当する。

「第五十条 個人情報取扱事業者のうち次の各号に掲げる者については、その個人情報を取り扱う目的の全部又は一部がそれぞれ当該各号に規定する目的であるときは、前章の規定は、適用しない。

- 一 放送機関、新聞社、通信社その他の報道機関（報道を業として行う個人を含む。）
報道の用に供する目的
- 二 著述を業として行う者 著述の用に供する目的
- 三 大学その他の学術研究を目的とする機関若しくは団体又はそれらに属する者
学術研究の用に供する目的
- 四 宗教団体 宗教活動（これに付随する活動を含む。）の用に供する目的
- 五 政治団体 政治活動（これに付随する活動を含む。）の用に供する目的

すなわち、ここでは、本稿で論じている卒業生調査は、「大学その他の学術研究を目的とする機関若しくは団体またはそれらに属する者」が「学術研究の用に供する目的」で個人情報を取り扱うものになるのである。

ただし、ここで複数機関で共同の研究組織を編成したり、また学術研究のための調査研究組織が企画・実施する調査研究に大学・部局が協力する形で参加する場合には、情報利用の目的および取り扱いの方法について、個人情報保護に関する明確な合意を形成しておくことが必要となる。特に、「第三者提供の制限」に関わる第二十三条を適用するのかどうか、適切な判断が必要となる。

「第二十三条 個人情報取扱事業者は、次に掲げる場合を除くほか、あらかじめ本人の同意を得ないで、個人データを第三者に提供してはならない。」

この第二十三条に該当するのかどうかは、大学・部局と調査研究組織との調査実施およびその活用についての関係性によると考えられる。すなわち、原理的にいえば、大学・同窓会が自らの学術研究活動の一環として、適切な枠組みをもつ調査研究の成果を点検・評価活動に用いることができると認識して協力するのであれば、先の第五十条が適応できる。これに対して、大学・部局において、当該の卒業生調査について、それを自らの教育研究活動の点検・評価に活用するなどの可能性が認識できない場合にはこの第二十三条を適用する必要がある。実際には、学術的な調査研究への協力を通して、第4節、第5節で論じるようなベンチマーキングや「標準モデル」との比較が可能となるのであり、一定程度の有用性は理解されるとすれば、以下の「第二十三条第二項」を適用することになる。

「(第二十三条) 2 個人情報取扱事業者は、第三者に提供される個人データについて、本人の求めに応じて当該本人が識別される個人データの第三者への提供を停止するこ

ととしている場合であって、次に掲げる事項について、あらかじめ、本人に通知し、又は本人が容易に知り得る状態に置いているときは、前項の規定にかかわらず、当該個人データを第三者に提供することができる。

- 一 第三者への提供を利用目的とすること。
- 二 第三者に提供される個人データの項目
- 三 第三者への提供の手段又は方法
- 四 本人の求めに応じて当該本人が識別される個人データの第三者への提供を停止すること。」

すなわち、大学・部局あるいは同窓会組織が、卒業生本人に対する調査依頼を行い、その同意のもとで、共同研究組織が個人情報を取り扱うという方法論である。実際には、そうした方法論では、調査実施以前の段階での郵送での問い合わせを行うことになり、経済的、時間的なコストが上昇するうえ、従来の回収率についての考え方を見直す必要が生じるかもしれない。すなわち、個人情報を保有する大学・部局あるいは同窓会組織からのそうした依頼への回答率は、一般の郵送調査の回答率を下回る場合が想定される。もちろん、調査依頼に対する「拒否」の回答は必ずしも多くないかもしれないが、「無回答」については「本人へのあらかじめ通知」が完了しているのかどうか、解釈の余地があるところであり、さらに「承諾」だけを実際の調査対象とするとなれば、調査回収率の母数についてその「承諾」者のみとしてよいのか、それ自体にバイアスがかかっていないのか、検討すべき課題である。

2) 卒業生調査を通して得られるデータ利用に関する考慮

「第二十三条第2項」の場合には当然ながら、大学・部局が説明責任としての自らの点検・評価活動のための卒業生調査を実施するという「第五十条」の場合にも、卒業生に一定範囲の調査研究を通して獲得される新たなデータを含む個人情報の活用についても、調査依頼状において説明しその上で本人の同意を求める必要があり、この点も、調査企画段階で明確なコンセンサスが必要なところである。すなわち、調査票の回答段階で個人を特定できる情報を含んでいる場合に、その取り扱いについて明示しておく必要がある。

日本では、学術的な調査の場合に、調査研究組織以外にデータを公開したり、再分析に利用したりすることがほとんどないという学術環境にあるし、大学・部局の説明責任としての卒業生調査の実施も、現状では、点検・評価活動の後で再活用するというケースは多くないかもしれない。しかし、より学術的な探究を進めていくとすれば、また外部評価対応にとどまらずそれを教育改善に活用する傾向が高まっていけば、こうした調査で得られるデータ利用に関する考え方を明確にしておくことも、法の精神を踏まえて重要な課題である。それは、こうして得られた情報について、当初の目的である「学術研究」なり「説明責任」としての活動が一端終了すれば、その情報をすべて破棄するというのではなく、むしろ個人を特定できる情報を排除した上で、学術的な再利用や教育改善という学術研究の用に供する可能性について明記しておくこと、あるいはそうした協議がなされていくこ

とで、同じような学術調査が繰り返されるという弊害を取り除き、結果として「個人情報保護」にかかる法の精神に合致するのではないだろうか。また、一定年数経過後の追跡調査についても、その可能性がある場合には、その点を明記しておくことが重要になってくるのである。

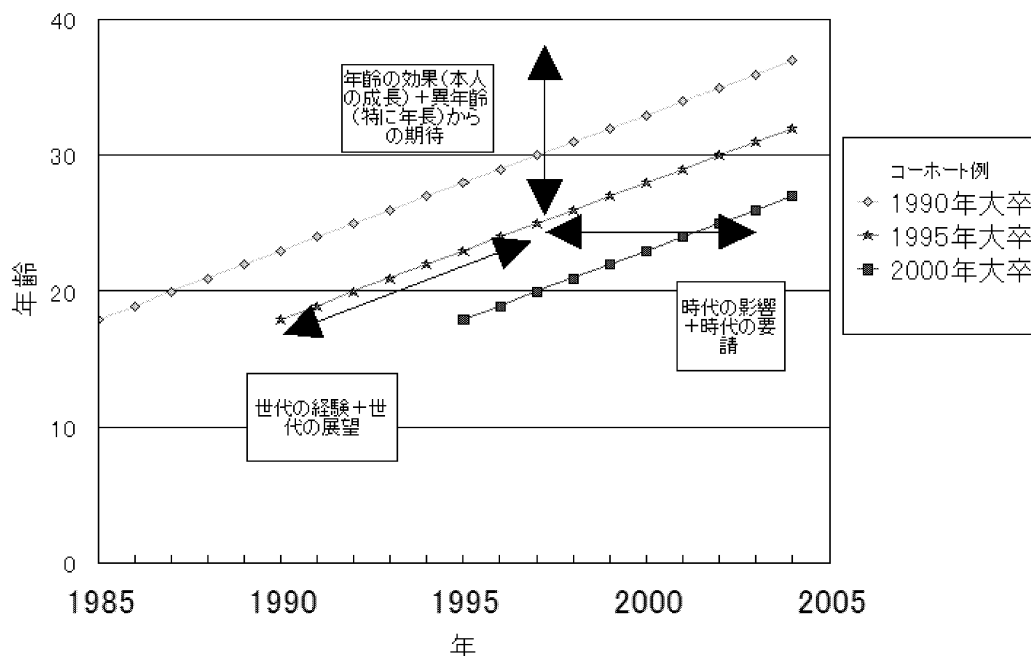
3.4 分析の留意点：「時代・世代・年代のアイデンティフィケーション」問題

分析の焦点は、中期的スパンでの卒業生の初期キャリアの形成・発達であり、また職業に限らず社会生活一般に関して表現すればシティズンシップ獲得という表現も可能であろう。

そうした「教育の成果」は、すなわち、授業直後などの即時的に把握可能ではなく、とって全生涯にわたって長期的に測定しなければならないものでもない。むしろ、卒業してから一定年数範囲の初期キャリア形成段階での評価をすることが、もっとも現実的で妥当なものと思われる。ただし、理論上、「教育の成果」を中長期的な視野で点検・評価しようとした際には、時代・世代・年代のアイデンティフィケーション問題に遭遇する。この問題は、安田（1969）に詳しい説明がなされてきたように、未知数が方程式よりも多くなるため三者の固有の影響の大きさが識別できないものである。図4に示すように、同じ時代に年齢の異なる対象を調査して何かの差をみつけたとしても、それが、年齢の差であるのか、それともそれまでの経験の異なる世代差であるのか分からない。異なる時代に同じ年齢の対象を調査すれば、それは時代の差であるのか世代差の差であるのか分からない。

そして、同じ世代をパネルで追跡して調査しても、それは年齢によるものか時代によるものかわからない。例えば、図3の1995年の大卒1年目の者は、仮にストレート進学卒業だったとして、23歳という年齢を持つが、同時に1972年生まれという世代の経験を持ち、そして1995年という時間をもつ。彼／彼女世代を2000年28歳の時に追跡調査しても、彼／彼女の経験と意見が、この1972年生まれ世代固有の経験であるのか、1995～2000年までの時代の固有の影響であるのか、23～28歳という年齢の影響なのか識別は困難である。その両者がリンクしている、つまり、この時代にその年齢を経験できる世代は1つしかないからである。このための対応方法は、基本的に三者のうちどれかはコントロールされているとして、残りのうち一つはコンスタントな傾向をもつという仮定を置くことで分析が進められるのである。

図3 世代と時代と年齢



ともあれ、「年代」「世代」「時代」のアイデンティフィケーション問題を生じるので、どのような調査を設計したとしても、教育の効果を特定していくこと、そしてそれを教育改善に反映させていくことにはそれぞれ大きな困難がある。大学教育の点検評価方法論としての調査においては、教育成果の発現時期に関する「遅効性」を意識し、とくに「年代」の効果がうまく取り出せる方法論を検討していく必要がある。この点も、以下2つの卒業生調査事例を通して検討していくことにしよう。

4. 卒業生調査の事例1：政策科学的・学術的な調査

4.1 日欧大卒調査のねらいと方法

点検評価活動への示唆をもつ卒業生調査として、日本側の科学研究費補助金研究『日欧の高等教育と労働市場に関する実証的研究』と日本労働研究機構の研究、欧州側の欧州委員会の研究とが連携して実施した国際研究プロジェクトの方法論と成果について検討しよう。科学研究費補助金による研究は純粋な学術的研究であるが、日本労働研究機構においては内部的には「行政研究」とであると位置づけられており、政策科学的な枠組みで実施されたものということができる。もちろん、この「行政」という用語が用いられるとき、純粋科学的な学術調査との違いは時として決定的な場合もあるが、大別すれば大学関係者が直接の教育改善を目的としているのではなく、本稿では、問題状況の科学的把握を基礎とするという意味で、学術的な志向アプローチとして位置づけることができる。以下、この分析結果を紹介しながら、卒業生調査と通しての、大学教育から職業生活への移行に関

わる政策科学的なアプローチの発展について検討していきたい。

日欧大卒調査（以下 **CHEERS** 調査と略称）は、1998年から1999年にかけて日欧12ヶ国の大卒者を対象として大学経験と職業経歴についての共通の枠組みを設定して実施したものである。研究組織は、「CHEERS 研究（欧州における大卒者の職業経歴に関する研究）」としてカッセル大学タイヒラー教授を代表として、欧州委員会の重点的競争資金⁶を得て実施された。これは、グローバル化・知識経済化のもとで、欧州連合における人材の自由な移動に向けての政策的な関心のもとで、欧州内の高等教育修了者の高等教育経験と知識、職業的な能力の形成の多様なパターンをいかに相互に認知あえるのかという、現実的な政策課題にチャレンジする、高次の政策意図に沿った戦略的なものである。日本側は著者が日本側コーディネーターとして関わり、科学研究費補助金および日本労働研究機構研究資金をもとに準メンバーとして参加したものである。

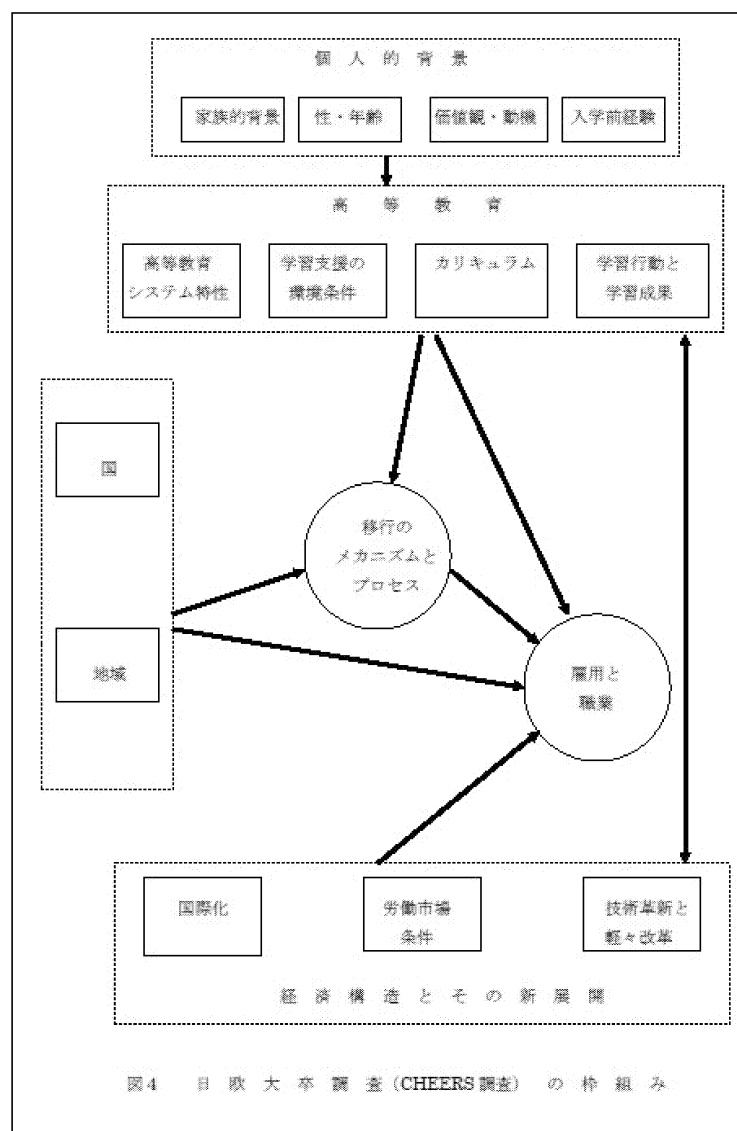
①調査実施の対象と方法

大学時代に得た知識・技術は、卒業後の職業的に必要とされる能力・技能の形成にいかに関連しているのか、大学経験の中からその規定要因を探ることが大きなねらいのひとつとなっている。

調査枠組みは、図4で表現されるように、「移行のメカニズムとプロセス」「雇用と職業」の実態を明らかにし、高等教育と個人属性によるインパクトを探究するための調査項目が用意されている。

②調査実施の対象と方法

調査は、国際的にまた各国の国内的に高等教育システムの根幹をなしているとされている学位レベルとしての「第一学位（The First Degree）」を1995年中に取得し、調査実施の199



8・1999年時点で資格取得後3年を経過した者、7～10年を経過した者である。ここで「第一学位」とは、中等教育修了後の3年以上の高等教育機関での学修を前提とする学位レベルを指しており、国によって「第一学位」の修業年限は大きく異なっており、3、4年程度の「短期課程」と5、6年程度の「長期課程」という区別をする場合もある。日本の場合、大学卒業者（学位取得者）を対象として選択した。

調査実施に係る合意事項として、具体的な、調査対象のサンプリング方法や調査方法等は各国によって異なるが、以下の原則を確認した。1) 最終的に全国的な代表性を保證できるサンプルを選定すること、2) 調査票は、共通に開発した英語版マスター調査票の各国語への翻訳版をもとに作成し、また各国独自の設問や項目を加えても良いが、最終的に項目のうち8割以上はマスター調査票に準じること、そして第三者によって妥当性の検証をすることなどの合意がなされている。3) 調査方法は、原則として郵送調査の方法を用い、少なくとも2回以上の調査票の送付（1回以上の督促）を行い、回収率40%以上を目指し、結果として回収サンプル3,000以上（うち500サンプルは各国の特別の研究関心に基づく対象選定によるものを含めてもよい）を確保すること（回収率が低い可能性がある場合にはサンプルを増やすこと）、であった。

③調査実施と回収の状況

調査実施結果は表2のとおりである。とくに日本では、次のような点に配慮をしながら、調査を実施した。すなわち、①国公私立別のバランス、②全国的な地域のバランス、③入試成績等にかかわる大学の選抜性や威信のバランスへの考慮である。これらは、全国50大学とその学部を選定する段階で配慮し、個別に大学に対して協力要請を行う段階においても、大学サンプルの追加・補充においてバランスを考慮した。

表2 日欧大卒調査の実施・回収状況

調査国	日本		欧州(オーストリア、チェコ、フィンランド、フランス、ドイツ、イタリア、ノルウェー、スペイン、スウェーデン、オランダ、イギリス)	オランダ	計
対象者	1988-90年大学卒業 者(33大学63学部)	1995年大学卒業 者(45大学106学部、一 部大学院を含む)	1995年に第1学位(大学 相当)を取得した者	1990-91年(単 年度)に第一 学位を取得し た者	
調査方法	郵送アンケート調査		郵送アンケート調査 (イタリアは面接調査)	郵送アンケー ト調査	
実施時期	1999年1月～3月	1998年12月 ～ 1999年2月	1998年10月～1999年6月		
有効対象数	8,297	11,407	74,679	5,998	
有効回収数	2,585	3,421	33,276	2,723	42,005
有効回収率	31.2%	30.0%	44.6%	45.4%	41.8%

サンプルの割り当てとしては、1大学平均2学部、1学部あたり卒業後3年の対象者にあつては200名、卒業後8～10年の対象者にあつては80名を対象者選定の原則とし、単科大学等も含めて対象を設定し、個別に名簿の提供と調査協力の要請を行った。この過程で、文部省高等教育局学生課および日本私立大学連盟、日本私立大学協会に協力をいただいた。

また、学卒後7～10年の年数を経過した対象者に対する調査の実施については、各国における予算的制約から、最終的には日欧12ヶ国のうち日本とオランダの2ヶ国だけがこの年長コーホートの調査を実施することになった。

回収サンプルは、日本では、大卒後3年経過3,421、大卒後8～10年経過2,585であり、12ヶ国合計で100,381名の卒業生にコンタクトし、有効回答42,005（回答率41.8%）を得ている個人対象の郵送調査としては日本側でも十分高いレベルにあり、他の11ヶ国も含めて、現段階でもっとも信頼度の高い国際的な卒業生データ⁷のひとつと判断することができる（日本労働研究機構2001、2003、吉本2001）⁸。

4.2 日欧大卒調査の知見のハイライト

1) 先行研究を通して明らかになる大学教育の遅効性

日本の大学教育の職業的な有用性が低いという問題は、しばしば指摘されていることではある。しかし、この点は結果の分析に時間軸を導入することで、若者の発達と大学・企業の関わりについての異なった見方が可能になる。まず、著者の関わった別の大卒追跡調査の結果を確認しておこう。

大卒追跡調査の結果は、表3のように、大学教育の遅効性を示唆している。すなわち、一般に、物的投資の効用はいわゆる減価償却を通して時間とともに減ずるものであるし、教育を通して得た知識技術もまた、陳腐化を通して大学での知識の直接的な関連性、有効性は低下すると考えるのが自然のように思われる。しかし、追跡調査の結果をみると、その傾向はむしろ逆であり、年齢とともに大学の知識技術が不要な仕事を多く経験するようになるのではなく、年齢とともに大学教育の有用性が高まっているのである

表3 大卒追跡調査の結果に見る大学知識の有用性の変化

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

<<'または'>>'は、 $p < .05$ 、'<'または'>'は $p < .10$

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

注2) 分析対象は、2つの調査時点ですべて職業についており、キャリアに関する設問に回答した者。

注3) 比率の差はt検定による。

資料出所 吉本(2004)

表3のように、まず、年齢の高いほど、つまり就職後の年数が多いほど「大学の知識技術の不必要な仕事」を経験した者が少なく、「大学の知識技術と関連する仕事をした」者が多くなっている。つまり、多くの大卒者が、就業期間中を通して、大学教育で得た知識・技術が活用できる仕事により近づく形で職業キャリアを形成している。このことを、初期キャリア形成のある段階に入ってはじめて大学の有用性が発現してくるという意味で、大学教育の側から見れば「教育成果の遅効性」であり、個人のキャリア形成プロセスから見れば「キャリア効果」と呼ぶことができる（吉本2004参照）。

また、1983—83年卒業という「安定期就職世代」と、1981—91年卒業の「バブル就職世代」と、それぞれ、第1回調査と第2回調査（追跡）との間の6年間を比較すると、一貫した意識変化があり、いずれも、大学教育が有効であるという方向での意識がより高まっている傾向が見られる。とくに、女子における大学教育の「有用性の増加」は顕著なものがみられる。バブル期就職世代の卒業3～5年頃の大卒女子では、32.7%しか「大学で得た知識・技術と関連する仕事を経験してきた」と回答していないのに対して、その6年後には、年齢とともに「有用性」を意識している回答者が38.7%までとなっている。さらに、安定就職世代の20歳代後半から30歳代半ばまでの6年間でも「大学教育の有用性認識」は高まっており、30歳代半ばでこの「有用性」支持率は52.7%となっている。

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

2) CHEERS 調査の12ヶ国比較から、平均卒業年齢によって異なる大学教育の有用性

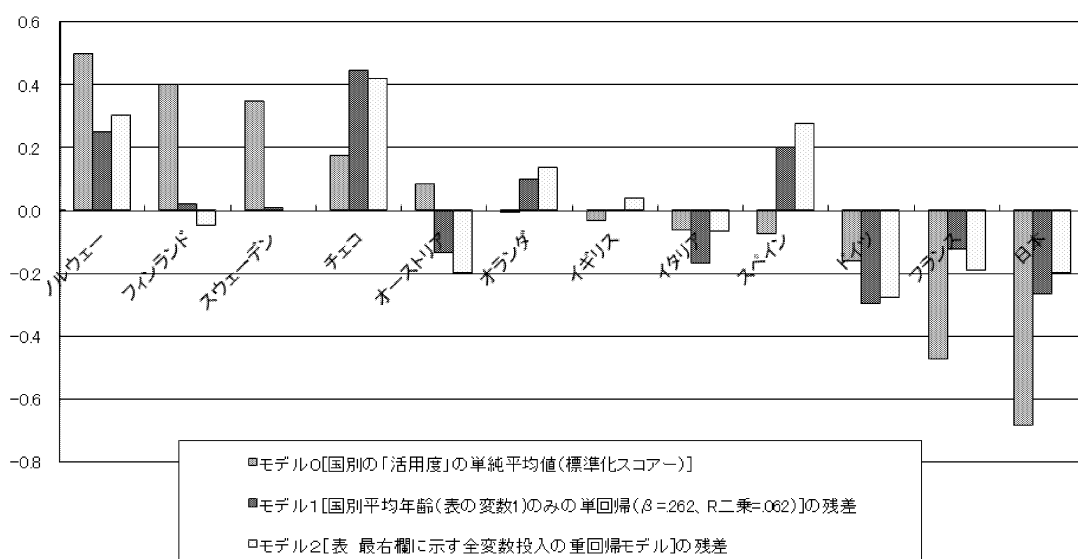
そこでその知見をふまえて、大規模な国際調査である CHEERS 調査をもとに検討を続けてみた。

特に、日欧12ヶ国の平均卒業年齢の違いに注目した分析をした。吉本（2001）で日欧12ヶ国の国レベル、高等教育機関レベル、個人レベルの各説明変数を組み合わせて、「大学知識の職業での活用度」の重回帰分析を行ったところ、すべての国で、「在学中の就業経験と学習内容の関連度」が高いほど、「大学知識の職業での活用度」が統計的に有意に高いことが検証された。また、もっとも説明力の大きいのは「専門的・管理的職業」であった。そして、「卒業時の平均年齢」も第3に規定力の大きい要因であった。

「大学卒業までの知識の職業での活用度」が、各国の平均卒業年齢によって有意に説明できるということは、個人レベルでの年齢とは別の、きわめて重要な意味を持っている⁹。図5から読みとれることは明瞭である。「モデル2」の15%の説明力のうち、6%は各国の平均卒業年齢レベルによって説明されるのであり、日本やフランスでの低い「活用度」は、主として卒業生の年齢の若さによるものである。これらをコントロールすると、イタリア、オーストリアだけでなく、「専門関連性」の代表格とみられてきたドイツとも同程度の「活用度」水準なのである。日本の大卒者も、年齢段階相応の意味では大学知識を活用していると見ることができるのである（吉本2001参照）。

図5 「大学知識の活用度」要因をめぐる日欧12ヶ国の比較

大学知識の職業での活用度



3) CHEERS 調査：複数コーホートをもつ日蘭2ヶ国比較による大学教育の職業生活への有用性

続いて、世代の効果をより明瞭に抽出するために、CHEERS 調査データの中で、複数コーホートを調査した日本とオランダの2ヶ国のデータだけ取り出して、さらに詳しい分析を行った。ここで大学教育の有用性を、学歴と仕事のレベルとの対応というタテ方向と、仕事のタイプと専門分野との対応というヨコ方向の対応性とに分けて検討した。

CHEERS 調査では、タテの対応性については、「あなたの仕事環境（地位、職名、収入、職務など）を全体として考えると、あなたの仕事にもっともふさわしい学歴はどれくらいだと思われますか」という設問を用いた¹⁰。

表4から明らかなのは、オランダの学卒者の方が、日本の学卒者に比べて、相対的に学位の対応性をより高く認識していることである。そして2つのコーホート間での「キャリア効果」に関連して、日本では、2つのコーホート間で回答傾向に有意な差がみられた。年長コーホートでは、若年コーホートに比べて、対応性が0.28ポイント高くなっている。

水平方向の対応性については、「現在の仕事をする上で、在学中の専攻分野はどの程度役に立っていますか」という設問をもちいた。表5は、5段階尺度での水平次元での対応性を平均点で示したものである。その結果、第一に、日本とオランダとで顕著な差異があり、オランダでは、日本よりも学卒者が専攻分野と仕事との対応性を高く評価している。第二に、コーホート間の差異性をみると、日本の学卒者で、年齢が高いほどヨコ（水平次元で）の対応性が強くなるという傾向が見られた。日本の年長コーホートは、在学中の専攻分野で獲得した知識、技術、能力のレベルが卒業後に改善することで、若年コーホートより職業キャリアの対応性がより強くみられた。

すなわち垂直次元、水平次元いずれも、CHEERS 調査データからは、年長コーホートほど大学教育の有用性が高まるという「キャリア効果」がみられ、「遅効的な効果」仮説を支持している。この「キャリア効果」は水平次元よりも、垂直次元の対応性に関してより明確にあらわれていた。また、日本では、上位ランクの大学・学部出身者は垂直次元での対応性が高く、下位ランクの大学・学部出身者は入職初期段階で水平方向の対応性が高いことがわかった。

上述のタテ・ヨコ方向での高等教育の有用性に関して、重回帰分析によって各要因の影響力の相対的な強度を検討した結果が表6である。ここでは、独立変数には「属性・現職」「卒業後の経験」「機関特性」「カリキュラム特性」「学生生活」という5つの変数群を取り上げた。属性変数には性別・年齢・現職を、卒業後の経験に関する変数は「卒業後の経過年数」を、機関特性については高等教育機関のタイプや選抜度を、カリキュラム特性としては、11カテゴリーの専攻分野と、2因子のカリキュラム特性・教育条件¹¹を、学生生活の変数は、年間の「総学習時間」と「総労働時間」、専攻分野と対応した在学中の就業体験の有無」ととりあげた。結果は、表6の通りである。

まず、コーホート間での「キャリア効果」に注目すると、日蘭の垂直次元での対応性については、有意な「キャリア効果」が存在し、日本の方がオランダよりも大きい効果が見られた。なお、「卒業時の年齢」については負の係数があり、「キャリア効果」が若年卒業者にとってより大きいこと、つまり若年者ほど、職業キャリアに対応すべく「訓練可能な」学卒者として認識されることが明らかになった。

カリキュラム特性については、アカデミック志向がタテ方向での対応性、職業教育志向がヨコ方向での対応性に影響していることがわかった。それと同時に興味深い点として、アカデミック志向がヨコ方向での対応性に対してもプラスの効果をもち、職業教育志向がタテ方向でのプラス効果をもっていた。これらの結果は、カリキュラムの志向性がどのよ

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

また、学生生活や経験の教育効果についてみると、就業体験が大学の専門分野と対応しているかどうかことが重要であることが分かった。また、日本の学卒者では、学習時間もタテ・ヨコの対応性に有意に関連しているが、他方、就業経験時間については、ヨコ方向での対応性について、むしろ有意でマイナスの効果を示した。つまり、就業体験が教育的な意味を持つかどうかは、量よりも質的に左右されるのである。

さて、本稿の仮説に戻って考えると、年齢・時代・世代により変化するものの規定要因を探ることはいわゆる「アイデンティフィケーション問題」であるが、先の同一対象の追跡

調査の分析結果から、大学教育の効果について、「世代効果」を完全に排除できることが明らかであり、この分析からは「時代効果」を完全に排除できる。それ故、年齢の効果、つまり卒業後にキャリアを積み重ねるとともに大学教育の垂直次元・水平次元での効果がそれぞれ顕在化していくという「遅効性」の「キャリア効果」が支持されるのである。

表4 学位と現在の仕事との対応(垂直方向)

		日本		オランダ			
		大卒3年	大卒8-10年	大卒3年	大卒7年	HBO卒3年	HBO卒7年
機関別計	平均値	2.66 <	2.94	2.92 <	3.06	2.90 <	2.99
	標準偏差	0.82	0.76	0.72	0.78	0.67	0.60
	対象数(n)	2584	1705	1113	803	1652	1206
高等教育機関の選抜度		***	***	***	***		**
	上位ランク	2.79 <	3.11	3.05	3.11	2.89	2.95
	中位ランク	2.66 <	2.96	2.93 <	3.16	2.89	2.93
	下位ランク	2.50 <	2.71	2.82	2.93	2.90 <	3.05
専攻分野別		***	***	***		***	***
	人文科学分野	2.53 <	2.83	2.60	2.74	2.72	2.89
	法学分野	2.59 <	2.85	3.03	3.06	-	-
	経営学・経済学分野	2.40	2.35	2.91 <	3.07	2.95 <	3.17
	自然科学分野	2.87 <	3.27	3.02	2.99	-	-
	工学分野	2.78 <	3.06	2.83 <	3.02	2.96 <	3.15
	医療分野	3.15 <	3.39	3.41 <	3.74	2.89	2.98

F検定 : *p < .05 **p < .01 ***p < .001

t検定 : ' < ' または ' > ' p < .05

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

注 2) 調査時点で仕事をしている学卒者のみを分析対象とした。

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

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

資料出所 吉本(2004)

表5 在学中の専攻分野と現在の仕事との対応(水平方向)

		日本		オランダ			
		大卒3年	大卒8-10年	大卒3年	大卒7年	HBO卒3年	HBO卒7年
機関別 計	平均値	3.18 <	3.37	3.84	3.93	3.95	3.97
	標準偏差	1.41	1.37	1.06	1.02	0.98	0.98
	対象数(n)	2735	1800	1115	805	1652	1201
高等教育機関の選抜度		*		***			
上位ランク		3.14 <	3.49	4.05	3.99	3.99	4.02
中位ランク		3.18 <	3.38	3.85	3.98	3.95	3.98
下位ランク		3.22	3.23	3.70	3.85	3.94	3.95
専攻分野別		***	***	***	***	***	***
人文科学分野		3.02 <	3.31	3.28 <	3.58	3.82	4.03
法学分野		3.03	3.16	4.25	4.08	-	-
経営学・経済学分		2.88	2.82	3.78	3.93	3.73	3.78
自然科学分野		3.08	3.30	3.92	3.67	-	-
工学分野		3.55	3.58	3.94	3.96	3.99	3.88
医療分野		4.59	4.68	4.47	4.68	4.28	4.28

F検定 : * p < .05

T検定 : ' < ' または ' > ' p < .05

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

注 2) 調査時点で仕事をしている学卒者のみを分析対象とした。

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

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

資料出所 吉本(2004)

表6 学位／専攻分野と現在の仕事との対応性に関する重回帰分析結果

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

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

注 1) 説明変数のセルの係数は標準化ベータである。分析で使用しなかった変数は、'-'で示している。

注 2) 調査時点で仕事をしている学卒者のみを分析対象とした。

注 3) a) 非説明変数

学位の垂直方向の対応性 : 4段階「卒業した学位よりも高いレベル=1」「卒業した学位と同等のレベル=2」「卒業した学位よりも低いレベル=3」「高等教育レベル以下=4」
 専攻分野の水平方向の対応性 : 5段階(非常に対応している=5, まったく対応していない=1)

b) 説明変数

性別 : ダミー変数(男性=1, 女性=0)
 卒業時の年齢 : 21歳から 45歳の範囲のデータのみ分析
 高等教育機関のタイプ : ダミー変数(日本では国公立=1, 私立=0; オランダでは大学=1, 3段階(上位ランク=3~下位ランク=1: 日本は予備校情報による、オランダは、高校成績についての調査回答の分布による)
 高等教育機関の選抜度 : 11分野に関するダミー変数(教育、人文科学、法学、経営学・経済学、社会福祉学、社会科学、自然科学、工学、農学、医療、その他)
 専攻分野 : 7項目による因子分析結果によるアカデミック志向、職業教育志向の各因子得点
 カリキュラム特性 : 学期中の時間×30+学期外の時間×20
 年間の総学習時間 : 学期中の時間×30+学期外の時間×20
 年間の総就業経験時間 : 学期中の時間×30+学期外の時間×20
 在学中の専攻分野と就業体験の関連性 : ダミー変数(関連あり=1、関連なし=0)
 現在の仕事 : 3分類によるダミー変数(管理的な職業・専門的な職業、サービス・販売職、事務職・その他)

資料出所 吉本(2004)

4.3 学術的調査から大学教育改善と教育雇用訓練政策へのインプリケーション

1) 専門分野に関わる職業的経験の重要性

大学教育の内容・方法，大学生生活の特質との関係でみると，大学教育の有用性を高く評価する傾向は，「学修した専門分野と関連する職業的経験をもつこと」，「在学中の学習時間が多いこと」，「カリキュラムのアカデミック志向性が強いこと」，「カリキュラムの職業的指向性が強いこと」などと有意に関連している。すなわち，アルバイトであるとインターンシップであるとを問わず，大学での専門分野と関係する職業経験を持つことが重要であり，大学カリキュラムとしては，アカデミックな性格と職業的な性格をうまく組み合わせもっていることが大学教育の有用性を高めることになるのである。

2) カリキュラム特性に関する機能分化と学生生活経験への注目の重要性

日蘭それぞれ固有に発達したシステムにおいても，高等教育のマス化・ユニバーサル化という先進諸国に共通の拡大傾向に呼応して，機能的に同等な共通した教育的な対応傾向があることが明らかになってきた。HBOと日本の選抜度の低い近年の傾向でいえば，基礎的な学校教育段階における職業的・実学的な志向性のもつカリキュラム導入もそのひとつである（OECD 2000）。1990年代後半からのインターンシップなどの在学中の就業体験も，カリキュラムの統合性，学外との教育連携がその中心的な要素として追究されるようになってきているわけである。

その基本的な志向性は，日本では，教育拡大の受け皿となった選抜度の低いセクターに顕著な傾向があり，このセクターのカリキュラム特性に明確に職業教育志向が見られた。日本の選抜度の低い大学ではともに，職業教育志向を通して，高等教育の専門的な分野と職業領域との水平的な対応性をより強固に形成していることが明らかになった。

また，日蘭共通に，専門分野と関連する就業体験を持つ場合の，卒業後に及ぼす効果が明らかになった。オランダでは，大学・HBOいずれも高い比率であり，特に選抜度の高い大学でよりそうした専門分野と関連する就業体験を経験しているのに対して，日本では，在学中の労働時間の長さにもかかわらずそれが専門分野と関連するといった傾向が全体に低く，しかも選抜度の中・上位ランクの大学で関連を意識した回答が低かった。

これまでの分析から，日本の大学に存在する2つの問題点が明らかになる。ひとつは，大学序列の中位ランクの大学が独自の方向性を欠如している点である。カリキュラムの志向性が明確であることが学卒者の移行に有利という傾向があるが，大学序列の中位ランクの大学ではカリキュラムをアカデミック志向と職業教育志向という軸での理念の明確さがみられない，どちらのレベルも相対的に低いため，学卒者は両方の次元で，つまり学歴のタテの有用性も，専門分野のヨコの対応性も獲得できないままになっていると読みとることができるのである。

3) アルバイトなどのカリキュラム外の学生生活の重要性の認識と対応

もうひとつは，学生の活動の「アルバイト」である。高等教育における職業経験は，若年者が職業生活に成人した市民として対応していくための社会経験として評価されてい

い。そのうえ、日本では、学卒者の在学中の学習と将来的なキャリアの関連性の弱さは、「アルバイト」経験と学習との関連性ではなく、学生がモラトリアムの生活を楽しむために「アルバイト」の報酬を得ている、と社会的に認識されているからである。しかし、それがもし、大学における専門分野と関連した領域であれば、大学の学習の支援になり、結果的に適切な職業生活への移行を可能にする効果があることが卒業生調査を用いることで明らかになるのであり、インターンシップとともに、その発展形態として、学生のアルバイトをどのように認識し対応していくのか、議論すべき課題が指摘できるところである。

4)「大学教育の遅効性」と「30歳社会的成人モデル」を前提とした社会システムの設計
日本の大卒者は、「学校教育から職業生活への移行」の直前まで、標準就学年限を逸脱しないように迅速に学校教育を駆け抜ける。そこでは職業に関わる専門的、特殊的な教育を行うというよりも、より拡張性の高い教育によって若者を広範囲の職業生活の可能性に向けて準備する。卒業直後に「企業」に就職してからは、長期の「職業への一人前に至る訓練」が用意されている。つまり「遅い昇進と選抜」が企業内でのキャリア形成の基本的な枠組みとなる。このようにして、教育と訓練の2段階型モデルが展開している。特定領域の幹部人材へ向けて、企業内で独自の訓練を作り込み、なおかつ企業内でジョブ・ローテーションと試行錯誤の機会を提供している。それは、企業内で「武者修行」「放浪職人」をさせているとみることでもある。そうした場合に、大学では、特定の狭い範囲の専門的職業に向けて、人材としての「きめうち」をした教育、仕上げとしての教育は本来無理であり、可塑性こそが基本となるのである。それは、卒業後、就職して間もなくの試行錯誤プロセスの途上の、訓練職業に直接役に立つわけではなく、一定のキャリア形成の段階を経て、「30歳前後の職業的に一人前」として自他の評価が確立する頃に、確実に大卒者の職業的能力の基本部分として一付いていることが明らかになるのである。それ故に、日本の高等教育段階でもっとも適切な教育的な対応としては、「職業的な関心」を醸成する「リベラル教育」という立場を、真剣に吟味すべきなのである。「職業のための教育」ではなく「職業を通しての教育」としてインターンシップなども意味づけができるわけである。

日本では、大学卒業時の大卒者の知識・技術、社会的成熟度など、いろいろな面で「成熟」というのにほど遠い時点で、大学は若者を社会へ送り出している。しかし、このことは、基幹的な従業員となるべき若年者を早く囲い込みたい企業の要請と対応した機能分担なのであって、その要請との関係を考慮しないで一方的に大学教育の社会的レリバンスの低さを問題として非難することは、特に、近年の大学バッシングにはそうした短絡的なものがあるように懸念されるのだが、それは教育改革の方向としては全く間違っているといふべきであろう。

5. 事例紹介2：教育の点検・評価から教育改善への調査－短期大学の卒業生調査

5.1 短大関係者の自発的共同研究グループの活動と調査研究課題の設定

次の事例は、短大の卒業生調査である。1990年代後半以後4年制大学へ改組すると

ころが相次ぎ、短大数は大幅に減少し、それと対応して短大進学率も減少し、同じく短期高等教育段階にある専門学校進学率と大きな開きを生じている。こうした現状において、しかしながら、地方地域において短期大学が依然として必要とされる状況をもとに、短期大学関係者の有志によって「短期大学の将来構想に関する研究会」（世話人 安部直樹・吉本圭一）が開設され、共同研究を進めてきている。短期大学基準協会における「日本版のコミュニティ・カレッジ」構想を基礎に、将来の発展可能性を検討することで、短期大学を、社会の多様な発展と密接に関連づけ、地域社会のさまざまな教育に関する期待を的確に把握し、多様な教育活動を通してそれへの対応力を身につけ、また発揮しようとしている。

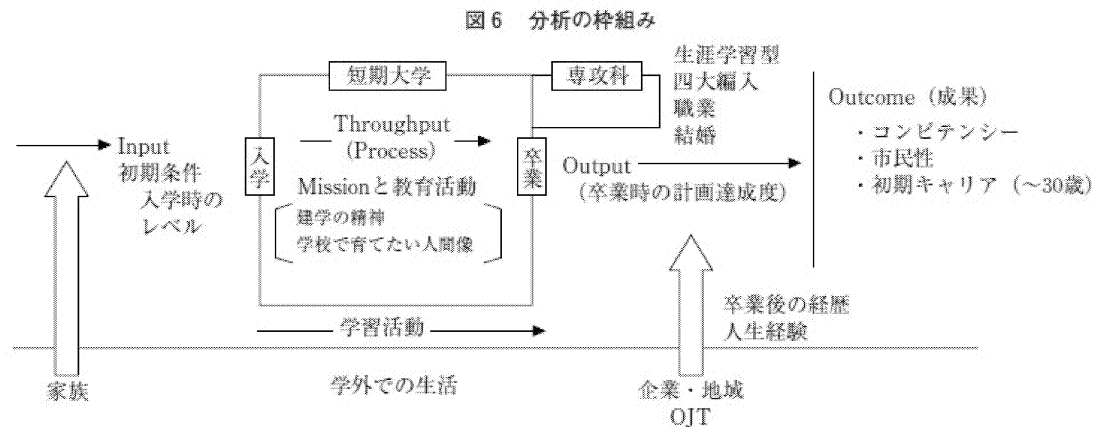
そうした課題への取り組みのひとつとして、2004年に、卒業生の多様な活躍の実態と彼ら・彼女らの短大に対する意識を調査することとなった。それは、公的資金助成をえて公教育の一端を担っている短期大学が、その「教育の成果を点検・評価」するという現代的で喫緊の課題に答えるための、重要な方法論となる。すなわち、地域社会にあってその短期大学の魅力をよく知っている卒業生の母校への思いを確認し、短期大学教育の意義と今後のさらなる発展の方向を明確にしていくための重要な手がかりとなると考えられたからである。

特に、短期大学卒業生の進路については、専攻科設置や編入学の拡大などの進学における多様化もあり、また反面では、就職希望者について大学等と同様に無業・フリーター問題が懸念される。どのような、高校一短大間、短大一大学間の接続関係が望ましいものであるのか、また短大一職業社会間の移行関係が望ましいものであるのか、学内での教養教育やキャリア教育・進路指導のあり方はどうあるべきなのか。そして、短期大学卒業直後の動向だけでなく、卒業数年を経過した後の段階、つまり4年制大学等への進学・編入学者も含めて、卒業生のほとんどが社会に出て活躍している段階も視野に入れて調査を行うことが必要であると考えられた。

そして、こうした課題認識を短期大学基準協会に伝え、「短期大学基準協会・調査研究委員会（阿部幸子委員長）」において卒業生調査を実施することとなった。その調査に関する企画・実査・報告書のとりまとめの全過程は、「短期大学の将来構想に関する研究会」が協力して行った。つまり、卒業生の教育を担ってきた短期大学にとって、自らの教育の自己点検・評価の一環として卒業生の調査していくことは、今日大学の説明責任として極めて重要な課題である。そこで、調査の企画・実施・分析にあたって、調査研究委員会と密接な連絡をとりながら、調査対象となる短期大学の関係者がそのイニシアティブを発揮できる研究組織を編成した。すなわち、「短期大学の将来構想に関する研究会」のもとに、調査研究委員会委員および「短期大学の将来構想に関する研究会」幹事校の9短期大学の教職員、外部の高等教育研究者からなるワーキンググループを組織し、調査企画・実施・分析・とりまとめを行った。予算枠組みとしては、個々の短期大学の調査実施にかかる経費を各短大が分担し、調査結果のとりまとめにかかる共通経費を調査研究委員会が負担した。

調査の枠組みは、図6のとおりである。すなわち、教育の成果（アウトカム）指標として、「職業生活にかかわる知識・技術・能力（コンピテンシー）」「市民性の獲得」「30歳

程度までの満足のいく初期キャリア」の3次元を設定して、各次元についての到達度を、短期大学に入学に至までの選択や基本的な社会属性といったインプット、短大におけるミッションから在学中の様々な教育的な特質や学生生活の特性といったプロセス、卒業後のさまざまな進学・就職経験というアウトプットと関連させながら、アウトカムを点検・評価していくことを目指すものである。



5.2 調査実施の概要

1) 調査の概要

調査項目については、図6に沿って短期大学教育の点検・評価と教育改善に関る、以下の5領域に関する調査項目を設定して、全12頁の調査票を設計した。

- ① 短期大学の教育内容（カリキュラムと学生支援体制）
- ② 職業への移行（就職経路と職業生活、フリーター、コンピテンシー）
- ③ 進学・学業継続行動（編入学とその後の進路、学士と準学士との比較）
- ④ 生涯学習ニーズ（職業生活における学習の必要性、短大での再学習）
- ⑤ 私的・家庭生活領域における行動・意識・価値観（人生観や満足度）

調査の対象と方法は、「短期大学の将来構想に関する研究会」の幹事校の中の8短期大学の卒業生を対象とし、対象の年度は、短大卒業後1年目（平成15年卒業）、短大卒業後3年目（平成13年卒業）、短大卒業後7年目（平成9年卒業）とした。

調査実施は、平成16年1月～平成16年3月にかけて、各短期大学がそれぞれの卒業生に調査票を郵送して行った。調査発送・回収状況は、対象者数が8短期大学の卒業生7365名であり、有効回収サンプルは1291（回収率17.5%）である。なお、短期大学別の回収率は31.3%から10.3%までにわたっており、調査実施方法の差異や調査実施時期の特質などが影響していると考えられる。

5.3 教育改善型の短大調査の知見のハイライト

1) 短大教育の効用の長期的低減と「ガラスの天井」打破のための取組み

卒業生調査から明らかになったことは、大学で得たモデルや専門学校の成功を表面的になぞることでは、短大の将来の発展はおぼつかないということである。卒業生に、短大教育の効用を「就職」「長期キャリア」「家庭生活」「人格」の4領域でたずねたところ、「人格の発達の上で」の有用性が最も高く評価され、次に「満足 of いく仕事を見つける」、「充実した家庭生活を送る」と続き、「長期的キャリアの展望」が最も低かった（表7）。

表7 短大教育の効用

	計		卒業後の年数別			大卒調査 (参考)
	平均	(標準偏差)	1年 目	3年 目	7年 目	
満足 of いく仕事を見つける上で	3.59	1.08	3.72	3.58	3.48	3.3
長期的なキャリアを展望する上で	3.29	0.99	3.38	3.33	3.17	3.4
充実した家庭生活を送る上で	3.53	0.94	3.57	3.51	3.50	-
人格の発達の上で	3.73	0.93	3.85	3.70	3.63	3.8

注1) 5段階評定(5=「とても役立っている」)による

2) 各項目ごとに有効回答数Nが異なり、1258～1265の範囲に入っている。

3) 大卒調査は、日本労働研究機構『日欧の大学と職業』(2001)の1998-99年による

注目点の第一は、どの領域でも短大卒業後の年数を経ると効用評価が下がっていることである。これは著者が別途調査した4年制大卒の傾向とは全く逆である。第二に、短大卒業生の評価は「長期的キャリアの展望」が「満足 of いく仕事を見つける」より低い、これも大卒とは逆である。つまり、短大教育は、四年制大学と較べて、卒業時の就職という短期的効用面では高く評価されているものの、キャリア形成といった長期的効用が低く、しかも卒業後の年数とともに効用が低減する。また、「再度18歳での進路選択が可能であったら」再び短大を選ぶという回答が59.4%、同じ短大を選ぶのが49.0%である。やり直すとしても母校で学びたいという気持ちの卒業生が多いことは短大関係者が誇りにして良い。しかし、この母校回帰の比率もまた、卒業の年数を経るほど低下し、卒後1年目の56.5%から7年目の38.7%まで6年間でその可能性は2割近くも低下している。

さて、この長期効用の低減傾向の背景を考えると、それは労働市場の「ガラスの天井」問題と関わっている。卒業生の仕事のレベルをみると、卒業直後は「短期大学の学歴が適切」という回答が7割を占めるが、卒業後の年数を経て、その2極分化が生じている。卒後7年目では、一方で「大学学部以上の学歴」が求められている者が増え3割に達しており、他方では「高校卒」「専門学校卒」の学歴資格で十分と答える者も増え2割強となっている。短大卒の学歴では物足りなくなるのか、短大卒の学歴すら必要ないのか、いずれにせよ、キャリアの展望が見えなくなっている。著者は、別の機会でワーキングホリデーの調査(海外職業訓練協会2006)を行ったが、その参加者は20歳代後半の短大卒女子が際だって多く、この「天井」を何とかして打破しようとする彼女たちの姿が浮かび上

がってくる思いがした。

問題の一端は彼女たちの職業観にもある。卒後7年目の年長コーホートになると「キャリア志向」や「社会的地位志向」が強くなり、その面での満足度が低くなっている。ところが、若いコーホートの職業観は、仕事よりも私生活中心の「生活エンジョイ」型であり、それに従った職業選択も災いして「天井」にぶつかっているのではないだろうか。

すなわち、結論の第1は、短大が4年制大学とは異なった労働市場条件に置かれていることを理解すべきだということである。日本の4年制大学教育は、長期雇用をベースとして長期的な効用を念頭に編成されてきたが、しかし短大卒女性にとっては「ガラスの天井」問題が待ちかまえている。如何にして、「キャリア教育」の充実を含めて長期的な効用をもつプログラムを構築していくのか、他方で経済界や一般社会に対して短大卒に対する長期的なキャリア形成への途を拓くよう労働市場の改善を求めていくか、短大関係者がその両方に真剣な努力を傾けることが大切であろう。

2) アカデミックなカリキュラムに職業的な体験的学習を統合し自主的な学習を促すこと

短大教育の内容についても、興味深い結果が得られた。卒業生は、短大での「専攻の授業内容」などの充実度を高く評価している。近年の卒業生ほどこうした評価が高く、教育改革の進展を反映するものであろう。これに対して、「専攻学科以外の学習」や「自学自習」についてはあまり充実していなかったと評価されている。授業の出席は1日平均5時間（約3.5コマ）を超え、大学生よりも一日平均1コマ多く授業に出ている。しかし、授業以外の学習は「ほとんどしないもの」が授業期間中36%、長期休暇中47%いる。

短大教育の多様な要素の評価を多変量解析してみると、「学科カリキュラムの体系性」などのアカデミックな要素とともに「授業における実学性の充実」などが総合的に、短大教育の効用に強い影響を持つことがわかった¹²。つまり、結論の第2として、専門学校をなぞって資格講座や就職講座を導入することは、短大教育改革の本筋ではないということである。職業教育といっても、「職業のための学習」ではなく「職業を通して学ぶ」こと、つまりアカデミックな学習との統合性を実現し、それを自主的に学ばせていくことが、短大固有の可能性を拓くのではないだろうか。

3) 母校への愛校心を高めるうえでの出身専門分野外への進学の有効性

進学者をみると、予想外だったが、ここでも短大の大きな可能性が明らかになった。卒業学科と進学先専門分野との対応関係をもとに、両者が連続的だと思われる「順接進学」、完全な連続ではないが近い領域の「関連進学」、ほとんど直接の関連が想定できない「非順接進学」に分けてみた。その結果、短大での出身分野とは異なる分野への進学としての「非順接」進学は、人文教養系や工業系で約4割あった。そして注目すべき点は、「再度進路を選ぶとしても母校の短大へ」という母校回帰の比率は、他のどのようなキャリアを辿った者よりも、この「非順接進学」者が高いということである。

すなわち、結論の第3は、短大固有の可能性としての「非順接進学」である。準学士課程である専攻を極めることで、次に異分野の学士課程に編入学・進学した際、特に短大で

の教育を明確に意識し、肯定的な評価をするのではないだろうか。専門分野を変えて進学・編入学する短大卒業生を例外・異端とみるのではなく、むしろキャリア教育的意義を含めて「短期大学ファースト・ステージ論」の中核として位置づけてみたらどうであろうか。

5.4 点検・評価から教育改善への展開

1) ベンチマーキングとして、「教育の成果（アウトカム）」を単純に比較・評価すること

調査結果から、仮定法に基づいて「もしあなたが18歳であったら、同じ短大（出身校）に進学するか」という設問への回答傾向を、「教育の成果（アウトカム）」評価の総合的な指標のひとつとして扱うことができるけれども、実際には、ある指標で評価の高い短大や専門分野が、別の指標では必ずしも評価が高くないなどの傾向が読みとれた。

また、総合的な評価を何が規定するかアウトカムを規定するメカニズムをみると、それは必ずしも短大教育の質、つまりプロセスによって規定されているというだけではなく、短大に入ってくる学生層、つまりインプットの差異が大きな要素であり、それらは立地の条件や専門分野等の諸条件に左右される面が大きい。また、個々の短大卒業生のもっているキャリアプランやそのキャリア展開の在り方に左右されるという意味で、必ずしも短大のコントロールの及ばない領域の重要性も明らかである。つまり、個々の短大の効用評価や総合評価が、短大のエフォートによる場合もあるが、短大のコントロールの及ばない領域についても認識する必要があることも明らかになった。

重要なことは、こうした卒業生調査が短大教育の成果を点検・評価するきわめてパワフルな手段であるということである。すなわち、①卒業生のみた短大評価と②卒業生のキャリアそのものを通して、短大教育の評価をいろいろな面から相対的に明らかにすることができる。そして、短大教育の評価の中で、短大教育として対応すべき範囲、対応可能な範囲を明確化し、教育改善に取り組むための示唆を得ることができるのである。

こうした学術的な知見を、「教育の成果（アウトカム）」の点検・評価、そして教育改善にどのように結びつける方法として、実際に進められているのが、ここで得られた調査結果を、参加短大が、それぞれ他の短大の回答傾向をベンチマークとして、相互に調査結果を比較検討することである。ワーキンググループや研究会メンバーのコメントをもらいながら、自らの短大教育の長所や弱点を点検・評価を行うための活動を開始している。

この方法論は、まだこれから改善・発展が必要であるが、その理論的可能性についての輪郭をここで要約的に示唆しておくこととしたい。短大卒業生の実証的な調査データを、各短大が教育の成果を点検・評価する際に用い、教育改善に結びつけていく方法論として、次のような3つのステップによる比較検討手順を提示しておきたい。

第1に、ある評価指標の単純平均値の比較を行うことである。第2に、その指標を理論的な因果説明モデルで説明した場合の各短大の評価推計値を比較する。そして第3に両者の差をもとにして、まだ説明されていない各短大の長所や短所を探っていくというステップである。

表8は、短大ごとの「効用」「総合評価」の平均値である。全体の分布の中で、平均値の高い短大もあれば低い短大もある。たとえば、G短大、B短大の評価は総じて高い。しか

し、指標ごとに見たときに、これらの評価は必ずしも一元的ではない。つまり、こうした比較を通して、どの側面が強いとか弱いとか、そうした点検評価が可能になる。しかし、そうした評価の高低が何によるものなのか、それが明らかにならなければ、次のステップの改善・改革に進んでいくことはできない。そのために、そうした「効用」や「総合的評価」の規定要因分析が必要とされるのである。

表8 短大の効用・総合的評価に関する短大間比較

短大名	短期大学の効用				仮定法による短期大学の総合的評価		
	a.満足のいく仕事を見つける上で	b.長期的なキャリアを展望する上で	c.充実した家庭生活を送る上で	d.人格の発達の上で	A.短大に行く	Aa.同じ短大に行く	Ab.同じ専門分野を選ぶ
A短大	3.59 1.04 32	3.06 1.13 32	3.13 1.10 32	3.34 1.12 32	3.90 1.30 30	3.35 1.36 31	3.63 1.40 30
B短大	3.69 1.01 174	3.37 0.93 174	3.60 0.91 174	3.82 0.86 175	3.96 1.14 161	3.59 1.29 159	3.86 1.30 155
C短大	3.06 1.10 65	2.95 0.94 65	3.23 0.96 65	3.74 0.91 65	3.59 1.26 58	3.19 1.25 57	3.09 1.29 58
D短大	3.87 1.01 222	3.54 0.97 221	3.71 0.91 222	3.81 0.87 222	3.75 1.30 212	3.51 1.32 208	3.80 1.28 205
E短大	3.79 1.04 189	3.37 0.91 185	3.64 0.88 186	3.89 0.87 187	3.91 1.19 180	3.71 1.26 177	3.92 1.28 169
F短大	3.28 1.08 80	3.04 1.01 81	3.05 0.92 81	3.19 0.88 81	3.46 1.22 74	3.26 1.35 74	3.42 1.26 71
G短大	3.72 1.03 71	3.41 0.98 71	3.62 0.92 71	3.85 0.87 71	3.94 1.20 62	3.52 1.27 61	3.86 1.29 58
H短大	3.61 1.12 207	3.32 1.07 207	3.68 0.98 207	3.90 0.98 207	3.91 1.30 196	3.59 1.28 196	3.53 1.37 195
合計	3.66 1.07 1040	3.34 0.98 1036	3.57 0.94 1038	3.78 0.93 1040	3.83 1.24 973	3.53 1.29 963	3.70 1.32 941

規定要因分析の結果、明らかに個々人のキャリアプランなどの短大教育のコントロールの及ばない要因の重要性も明らかになったが、そうしたものもあるいはアドミッションポリシーやキャリア教育の在り方を通して改善することができるかもしれない。総合的な分析の後には、そこで重要な要因となったものが、個々の短大においてどれほど充実してい

るか、あるいは高いレベルに達しているのか、領域ごとに点検・評価することである。

2) 総合的規定要因モデルによる成果指標の予測

そして、そうした個々の領域ごとの点検・評価と並行して、本調査によるアウトプット規定要因モデルによって明らかになったそれぞれの短大の評価の高さ・低さを総合的に確認していく作業が求められるであろう。表9は、学術的な知見としての規定要因モデルによる、各短大の「効用評価」「総合的評価」についての予測値である。つまり規定要因において評価を高める要素を多く持った短大とそうでない短大との傾向が明らかになっている。

このモデルでは、短大教育の総合的な評価の規定要因として、入学段階で「不本意入学かどうか」、在学中に「学生生活が勉学中心か交遊等中心か」、「就業機会が充実していたかどうか」、進路で「正規就職か非正規就職・進学か」「正規就職者の中でも専門と関連する仕事についてたかどうか」などの諸要因が重要であること明らかになっている。そうした諸条件は、短期大学の性別・学科構成とも関係している。それらを考慮に入れて短大別の比較をすると、女子短大、教育系の多い短大で高評価となり、男子が多い短大、工業系が多い短大で低評価になる傾向が見られるわけである。

表9 主要な規定要因による「短大教育の効用」の予測値

短大名	短期大学の効用				仮定法による短期大学の総合的評価		
	a. 満足のいく仕事を見つける上で	b. 長期的なキャリアを展望する上で	c. 充実した家庭生活を送る上で	d. 人格の発達の上で	A. 短大に行く	Aa. 同じ短大に行く	Ab. 同じ専門分野を選ぶ
A短大	3.62 0.33	3.26 0.25	3.50 0.16	3.66 0.24	3.96 0.30	3.67 0.25	3.94 0.40
B短大	3.67 0.42	3.33 0.27	3.54 0.23	3.77 0.20	3.84 0.36	3.55 0.34	3.77 0.36
C短大	3.22 0.36	3.08 0.20	3.29 0.15	3.77 0.27	3.68 0.32	3.39 0.35	3.35 0.23
D短大	3.76 0.36	3.46 0.21	3.68 0.16	3.81 0.25	3.77 0.42	3.49 0.40	3.77 0.32
E短大	3.80 0.44	3.44 0.26	3.70 0.17	3.94 0.23	3.97 0.36	3.66 0.37	3.80 0.32
F短大	3.19 0.36	2.98 0.22	3.02 0.17	3.20 0.28	3.34 0.36	3.08 0.36	3.28 0.31
G短大	3.89 0.44	3.51 0.22	3.68 0.13	3.83 0.18	4.05 0.43	3.65 0.41	3.98 0.43
H短大	3.66 0.41	3.29 0.24	3.62 0.17	3.84 0.24	3.91 0.39	3.61 0.36	3.62 0.41
合計	3.66 0.45	3.34 0.28	3.57 0.26	3.78 0.30	3.83 0.42	3.53 0.40	3.70 0.40

注1) 規定要因分析(短期大学基準協会(2005)第1部第11章表11-2-1および表11-2-2)を用いた短大ごとの推計値

2) サンプル数nは表8に同じ

つまり、ここでの評価（推計値）が総じて高いG短大、E短大などは、「卒業生の評価が高くなる」ような専門領域を持ち、女子短大であったり、不本意入学が少なかったり、勉強に専念させているなどの特色（強み）を多く持っているということなのである。

結局、学科構成なども一定の規定力を示していることから、教育改善のためには学科を再編成するというアプローチもあり得るのであろう。しかし、学科構成そのものは個々の学習需要や社会的な必要において設定されているものであり、必ずしもここで「可変的」ないし変化させるべき要素であるのかどうか、こうしたひとつのステークホルダーの見方だけで結論を早急に出す性格のものではない。

3) 残差の比較：説明されざる強みと弱み

ともあれ、そうした表9が示しているのは、この卒業生調査の枠組みによって説明可能な各短大教育の成果指標ということである。そうしてみると、次の関心は、次に表8と表9とはどう違うのかということに向かうのではないだろうか。そこで、両表の差をもとに残差分析したものが表10である。

表10 短大の効用に関する現実と主な要因による予測との残差

短大名	短期大学の効用				仮定法による短期大学の総合的評価		
	a. 満足のいく仕事を 見つける 上で	b. 長期的なキャリアを 展望する 上で	c. 充実した家庭生活を 送る 上で	d. 人格の 発達の上 で	A. 短大に 行く	Aa. 同じ短 大に行く	Ab. 同じ専 門分野を 選ぶ
A短大	-0.03 1.02	-0.20 1.03	-0.37 1.04	-0.31 1.07	-0.06 1.27	-0.31 1.36	-0.31 1.33
B短大	0.02 0.95	0.04 0.91	0.07 0.89	0.05 0.86	0.12 1.02	0.04 1.22	0.09 1.28
C短大	-0.16 0.98	-0.13 0.91	-0.06 0.95	-0.03 0.82	-0.09 1.15	-0.20 1.14	-0.27 1.31
D短大	0.11 0.93	0.08 0.94	0.03 0.90	-0.01 0.84	-0.01 1.21	0.02 1.23	0.03 1.23
E短大	-0.01 0.98	-0.07 0.87	-0.06 0.86	-0.05 0.85	-0.06 1.14	0.05 1.21	0.11 1.24
F短大	0.09 1.07	0.06 1.01	0.03 0.91	-0.02 0.92	0.12 1.23	0.17 1.35	0.14 1.21
G短大	-0.17 0.94	-0.10 0.99	-0.06 0.83	0.02 0.88	-0.11 1.10	-0.13 1.17	-0.12 1.21
H短大	-0.05 1.00	0.03 1.02	0.05 0.95	0.07 0.93	0.00 1.26	-0.01 1.23	-0.09 1.29

注1) 数値は、表8と表9の差

2) サンプル数nは表8に同じ

これは、本研究での枠組みによっても説明しきれない短大間の評価の差異を示している。そのうち一部は、統計的な誤差を含み込んでいるのであるが、しかし、統計的に有意に高

い短大や低い短大がある。例えば、全体的な傾向に合致する短大とともに、工業系の割に高評価の短大や教育系でも必ずしも高評価でない短大なども見えてくる。つまり、この卒業生調査枠組みでまだ究明しきれていない各短大の強みと弱みということになるであろう。これらは、個々の短期大学が自ら究明への真摯な努力を積み上げていくことで明らかになってくるはずである。

この3つの表の解釈をまとめてみよう。特に、表8、表9で評価の高かったG短大の評価は、表10では必ずしも高くない。むしろ、表10ではD短大やF短大の評価が高く、これは、先の表9の規定要因モデル以外の要素によって評価が高くなっていること（オーバーアチーパー）がわかる。逆に、A短大の場合には、本来表9での評価の高くなる要素を多く有しながら、しかしそうした推計と比較して、表8の実態として評価が低い（アンダーアチーパー）ということになり、他の諸要素を再吟味していく必要が生じるであろう。

6. 教育の成果を点検・評価し若者の自立を促進する指標システム構築に向けて

卒業生調査は、「教育の成果」を点検・評価し、教育改善を進めることによって、大学・短大の教育がより説明責任を全うするものとなり、それが「若者の社会的自立」などの成果となって反映されるというループの極めて重要な手段である。教育改善というのは、特定の改善課題の発見を前提とするが、それが教育改善に直接関わる関係者によって発見され、また大学・短大を取り囲む地域社会の応援団を取り組む形でそれが認識されることによって、改善への具体的な行動計画につながっていくのである。

本節では、大学・短大教育の成果を点検・評価するための指標システム構築のための6つの問いに答える形で、全体の要約に代えたい。

第一に、「誰の教育成果が重要なのか」。もちろん、卒業生の特定の指標での到達度をみる場合の統計量として平均値がある。それはそれで重要なことであるが、基本的に求められるのは、指標の到達度分布を総合的に評価することである。その意味では、平均値にとられる必要はないのであるが、今日その逆の傾向が危惧される。大学教育の成果を特定の卓越した卒業生で図るべきではない。研究評価の場合に、ノーベル賞受賞などの実績をもってその組織の研究レベルの高さを評価する傾向があるが、少なくとも教育の成果を測定する場合には、多数の卒業生を差し置いて特定の顕著な功績で代表させるのは、経済産業政策であればいざ知らず、大学教育の考え方ではない。逆に、昨今の「若者自立・挑戦」の施策では、いきおいフリーター、ニートに焦点を当てて政策展開を図っているが、厚生労働政策であればいざ知らず、大学教育政策としてそうした焦点のあて方をすれば全体的な方向性を見誤る可能性がある。あくまでも、当該指標での到達度の分布を総合的に評価することが重要なのである。

第二に、「どのような次元・領域の成果が、指標として整備されるべきか」。本稿では、職業生活に関わりのある「成果指標」を中心に事例としても紹介したが、もちろんその限りではない。職業生活に必要とされる職業的な能力（コンピテンシー）形成は人的資本形成に関わって、その重要性を軽視すべきではないが、「若者自立・挑戦」というテーマにお

いては、広義の「シティズンシップ」獲得という成果を測定していくことが求められるであろう。前者が職業的自立に関わるとすれば、後者は社会的な自立に関わり、政治に関わる活動、地域社会の活動などひろく市民社会への参加や、家族形成などを含む指標を用意する必要があるだろう。まさしく、それぞれの大学・短大が大学憲章などで教育の目的を社会に向かって掲げる時代になり、どのような優先順位で多様な領域の成果を並べるのか、大学のミッションの棚卸し、ブレイクダウンが求められるのである。

第三に、「教育の成果は、いつ測定できるのか」。本稿では、この時間軸について多くの紙数を割いて検討してきたが、大学・短大教育の成果は、一定の中長期的なタイムスパンをもって把握し、点検・評価すべきであると指摘した。それは大学教育というものが応用可能性、拡張可能性をもつものであり、特に日本の教育と社会との結びつきの中で、大学教育の成果は企業内での OJT とジョブ・ローテーションを経て、一定の初期キャリア形成段階を踏まえて、「教育効果の遅効性」をもって発現するものであるということである。短大調査の中で明らかになったのは、そうした「教育効果の遅効性」を意識せず、専門学校と同じように、即戦力的な専門的な知識技能の伝達に特化してしまえば、企業内での基幹的キャリア形成モデルにのれない場合には20歳代後半でのキャリアの「天井」にぶつかり、教育的な効用が低減してしまうことになりかねない。その意味で、大学・短大が、職業に直接即戦力的に寄与できるような「エンプロイヤビリティ」論に与することになれば、基本的な方向性を見失うことになるように思われる。

第四に、「何が効果をもたらすか」。教育の成果の点検・評価は、学校側の教育ミッションとの関連でその教育プロセスと関連づけて検討されるべきだが、その教育のプロセスから成果にたどりつくメカニズムについては、拘子定規に形成されるべき成果と教育方法の特色とを一对一でギリギリと対応させるべきでない。特に、職業教育のもつ陶冶性、つまり特殊的職業専門な教育を通して一般的な拡張可能性のある能力を形成するという側面が重要である。デューイの言葉でいえば、「職業のための教育」ではなく、「職業を通しての教育」が重要なのである。また、カリキュラムの外で、アルバイト・サークル活動等を含めて学生が自ら育つこと、そうした環境提供についても評価の枠組みの中に組み込んでおく必要がある。すなわち、「教育と学習のプロセス」と「教育の成果」を総合的に検討すべきなのである。

第五に、「成果を、どのように解釈し、評価するのか。」特定の成果指標が得られたとして、それは比較の枠組みのもとで解釈され、評価される必要がある。そのためには、大学教育の成果についての標準モデルについての理解が求められる。現在のところ、高等教育学はまだそれを明確に示す段階には至っていないが、しかし、だからといって大学・短大が、個々単独で教育の成果の点検・評価をしても、そこから解釈し評価できることは限られている。学術的な教育の成果の発現モデルの開発と、大学における説明責任としての教育活動の成果の点検・評価とがリンクすることによって、より確実なベンチマーキングや「標準モデルを通しての個別大学の位置づけ」が可能になるのである。

第六に、「点検・評価としての指標システムの構築は、どのような展開可能性をもつのか」。中間的スパンでの卒業生調査を通して指標システムを構築していくことは、その後にさま

ざまの大学教育の発展可能性を有している。すなわち、卒業生は、「大学教育の効果の発現者」であるばかりでなく、大学への応援団としての、つまり「大学のステークホルダー」でもある。教育改善への具体的な意見を得ることができるだけでなく、彼ら／彼女らの大学・短大の対外的行事等への参加やリカレント学習への参加を促進するための広報の契機として期待することも想定できる。また、そうした卒業生を通して、さらに地域のさまざまなステークホルダーへの接近の手がかりを得る可能性も重要なポイントであろう。

実施のための手間の大きい卒業生調査ではあるが、適切な比較枠組みを用意することで、大学教育の成果を点検評価し、さらにそれを教育の改善に結びつけていく有力な手段となる。それは、従来型の単なる大学序列間の比較ではなく、むしろ、アウトカムに差異をもたらすような各大学固有の教育プロセスを探していくことに高等教育学における卒業生調査の意義があるはずである。

そのためには、在学中の学業・活動状況などの情報とリンクさせて比較するというアプローチに大きな可能性がある。ただし、この点で卒業生のプライバシーへの配慮、ステークホルダーとしての卒業生を取込む度合いなど、クリアすべき課題も多くある。

外部評価への対応としての卒業生調査の活用に留まらず、各大学・短大が、大学教育改善への展開を図る時、そこで学術研究としての教育成果に関する研究とリンクすることで、より確実な発展が期待できるのである。

【参考文献】

- Becker, G.S., 1964, “Human Capital-A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education”, Columbia University Press; 1975, second edition, Columbia University Press; 佐野陽子訳, 1976, 『人的資本』, 東洋経済新報社
- 稲永由紀, 2005, 「短大における教育内容と勉学条件」, 短期大学基準協会(2005), 73-82頁
- 海外職業訓練協会, 2006 (近刊), 『海外就業体験が若年者の職業能力開発・キャリア形成に及ぼす影響に関する調査研究委員会報告書』
- 小池和男編, 1991, 『大卒ホワイトカラーの人材開発』, 東洋経済新報社
- 南原繁, 1969, 『歴史をつくるもの』, 東京大学出版会
- 日本労働研究機構, 1992, 『大卒社員の初期キャリア管理』 調査研究報告書 No. 4
- 日本労働研究機構, 1994, 『大学就職指導と大卒者のキャリア (2)』 調査研究報告書 No. 56
- 日本労働研究機構, 1995, 『大卒者の初期キャリア形成—「大卒就職研究会」報告—』 調査研究報告書 No. 64
- 日本労働研究機構, 1999, 『変化する大卒者の初期キャリア』 調査研究報告書, No. 129
- 日本労働研究機構, 2001, 『日欧の大学と職業』 調査研究報告書, No. 143
- 日本労働研究機構, 2003, 『高等教育と職業に関する日蘭比較』 調査研究報告書, No.

- OECD, 1998, “Human Capital Investment – An International Comparison”
 Psacharopoulos, George, 1973, “Return to Education: An International Comparison”, Amsterdam, Elsevier
 Schultz, T.W., 1963, “The Economic Value of Education”, Columbia University Press.,
 清水義弘, 金子元久訳 1980, 『教育の経済価値』日本経済新聞社
 短期大学基準協会, 2005, 『短大卒業生の進路・キャリアと短大評価』
 潮木守一, 1983, 「学歴の社会学」, 『教育社会学研究』第38集, 東洋館出版社
 Weert, D.J. & Vidal, J., 2005, “Enhancing Alumni Research? European and American Perspective”, San Francisco, Jossey-Bass
 矢野眞和, 1991, 『試験の時代の終焉』, 有信堂
 安田三郎, 1969, 『社会統計学』, 丸善
 吉本圭一, 2001, 「大学教育と職業への移行—日欧比較調査結果から—」, 『高等教育研究』, 第4集, 113-134頁
 吉本圭一編, 2002, 『日欧の高等教育と労働市場に関する実証的研究』(平成10～12年度科学研究費補助金基盤B・研究成果報告書)
 吉本圭一, 2004, 「高等教育と人材育成—『30歳社会的成人』と『大学教育の遅効性』」, 高等教育研究所『高等教育研究紀要』第19号, 245-261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・キャリア効果」, 日本労働研究機構(2003), 74-103頁

¹ 本稿の初出は、吉本圭一「卒業生を通した『教育の成果』の点検・評価方法の研究」、大学評価・学位授与機構『大学評価・学位研究』、第5号、77-107頁、2007年である。

² また、2004年版『労働経済白書』では、「年齢15～34歳層、卒業者に限定することで在学者を除く点を明確化し、女性については未婚の者とし、さらに、①現在就業している者については勤め先における呼称が『アルバイト』又は『パート』である雇用者で、②現在無業の者については家事も通学もしておらず『アルバイト・パート』の仕事を希望する者」と定義し、2003年段階でのフリーターを217万人と推計し、また1990年代については異なる定義ながら増加傾向があるとしている。両者の定義の違いによって、フリーター規模の推計には倍近い開きがあるが、ともあれ、いずれも1990年代からの増加傾向を共通に指摘している。

³ 卒業直後の断面に焦点を当ててきたのは、学歴社会論の功罪である。組織の経済学から社会資本の社会学までの展開を導いたという点では、ミクロな学校と企業との組織的取引の制度論的研究の意義は大きかった。しかし逆に、教育とスキルとの関連を模索するという人的資本論の立場を発展させる契機が失われていた。

⁴ 日本高等教育学会第8回大会ではシンポジウム「大学教育の成果をどう評価するか?」(2005年5月22日九州大学)を開催し、その中で、村山詩帆(佐賀大学)から「シンポジウム趣旨説明と会員アンケート結果紹介」として高等教育会員のなかの一定数が卒業生調査に関わるようになっており、「教育の成果」を測る方法論として注目されていることが報告されている。

⁵ 日本高等教育学会第8回大会ではシンポジウム「大学教育の成果をどう評価するか?」(2005年5月22日九州大学)を開催し、その中で、村山詩帆(佐賀大学)から「シンポジウム趣旨説明と会員アンケート結果紹介」として高等教育会員のなかの一定数が卒業生調査に関わるようになっており、「教育の成果」を測る方法論として注目されていることが報告されている。

⁶ 受託した欧州委員会「重点的社会学経済学研究 Targeted Sociological-Economic Research」の研究資

金は、グローバルな競争の中で欧州が優位な立場を形成していくためのものであり、従って公式メンバーとしての日本の参加は原則上、禁じられている。

⁷ Weert & Vidal (2005) は欧米の卒業生調査事例を比較しているが、それもこの CHEERS 調査がモデルになって検討が進んだものである。

⁸ この調査研究の発展として、平成17(2005)年度から科学研究費補助金研究課題「企業・卒業生による大学教育の成果の点検・評価に関する日欧比較研究」として、現在、欧州側の研究組織と共同研究として実施中の調査がある。欧州側では、CHEERS 調査の研究メンバーが中心となり、グローバルな知識経済の展開のもとで、大卒者がどのように柔軟性をもった専門性を確立していくのかといった研究課題を核として、国際的な標準的な卒業生調査のシステム開発を目標として日欧15ヶ国が参加している。2001年の高等教育機関卒業生を対象とし2005～2006年にかけて調査実施している。注目される方法論として Web 調査システムが導入されている。

⁹ 図1の「モデル1」は、「各国の平均卒業年齢」のみによる単回帰を行った結果($\beta = .262$, $R^2 = .062$)の残差をプロットしたものである。「モデル2」は、個人レベルのその他の変数を含めて総合的な重回帰分析モデル(吉本2001)による残差を抽出した。

¹⁰ 調査票の選択肢のカテゴリーは日蘭で異なるが、これを、現在の仕事で要求されるレベルを「所持している学士より上のレベル」から「高等教育レベル以下」の4段階の順序尺度に再コード化して使用した。分析対象は、現在職業を持っていない者、無記入・未回答の者を除外して、9840人、全サンプル中の83.3%である。

¹¹ 高等教育カリキュラム・教育条件の特色について、「学習の内容や方法」で重視されていたもの12項目、「大学の準備した勉学のための諸条件」18項目の中から、7項目をもとに因子分析を行い、「アカデミック志向」「職業教育志向」の2因子を抽出して用いた。すなわち、「職業教育志向」因子は、「在学中の就業体験」「就職指導の組織や企業実習機会の提供」「授業における実学性の重視」「コミュニケーション能力の習得」の項目が高い寄与をし、「アカデミック志向」因子は、「授業におけるアカデミックな内容の重視」「理論や概念の学習」「卒業論文・卒業研究の作成」の項目が高い寄与をしている。日本の大学序列が上位レベルは他のレベルに比べてアカデミック志向が強く、オランダでは、大学はHBOに比べてアカデミック志向が強いことが明らかになった。反対に、日本の上位レベルの大学がオランダのHBOに比べて職業教育への志向性が低いことが明らかになっている(吉本・山田2003参照)。

¹² ここでは、稲永(2005)の分析結果のパラメーターを用いて推計している。

第2章 大学学部における卒業生調査の活用 ―全国学部悉皆調査から

稲永 由紀（筑波大学）

1. 課題設定

大学教育の成果をどのような方法で点検・評価するのか。点検・評価の結果を今度は大学教育改善にどう活かしていくのか。国際的な動向と同じく、我が国でも高等教育の質保障と大学教育改善は政策的に強調されている。大学評価では大学教育の成果に関する「客観的指標」が求められ、各大学ではその「客観的指標」を得るべく、調査が企画・実施されている。

一般的に、調査の対象と目的が変われば、それに適した調査方法は変わる。大学教育に対する評価といっても、評価される対象は、個別の授業レベルのものもあれば、カリキュラム全体、それを含めた大学教育経験に至るまで、広がりを持つ。一方で評価者として考えられるステークホルダーも様々で、在学生、卒業生もあれば、就職先など卒業生の進路に関わった学外各種組織、所在地域住民、行政など、さまざまである。冷静に考えてみれば、大学教育に対する成果の点検・評価方法は多様であり、昨今ほとんどの大学で実施されている「授業評価」だけでないことは容易に想像できる。

さて、本科研のテーマとなっているのは、「授業評価」を含めた在学生による大学教育成果点検・評価ではなく、卒業生や企業によるそれである。卒業生調査は、高等教育から職業への移行（**transition from higher education to work**）研究で使われる調査方法の一つであるが、労働市場と大学教育とのレリバンス（**relevance** 関連性・妥当性）を問う、極めて大学教育成果点検・評価のコアとなりうるものでもある。

すでに米国では、卒業生調査（**alumni survey**）がIR（**Institutional Research**: 組織研究）の一つとして盛んに実施されており、欧州諸国においてもその認識は広がっている（**Weerts and Vidal 2005**）。一例をあげると、英国の場合、卒業生調査のタイプとして、高等教育と労働市場との関係を問うためになされる学術調査の他に、各高等教育機関において教育改善目的でおこなわれる卒業生調査があり、更に公的統計として、高等教育キャリアサービスユニット（**Higher Education Career Service Unit**）および高等教育統計局（**Higher Education Statistics Agency**）による、卒後半年を経過した卒業生を対象とした進路調査（**first destination survey**）が毎年行われている（**Brennan, et al. 2005**）ⁱ。

日本には米国の **high school and beyond** のような追跡調査や、英国のような公的統計としての学卒者の追跡調査はなく、公式統計上コーホートの1/5が学校を卒業後どうなったか把握できない状況（吉本 1999）にあるため、公式統計としての追跡調査が存在しないことを問題視すべきだという指摘はある（吉本 1993）。こうした文脈とは別に、各高等教育機関においては、大学評価や大学教育改善目的で、追跡調査の一つでもある卒業生調査が企画・

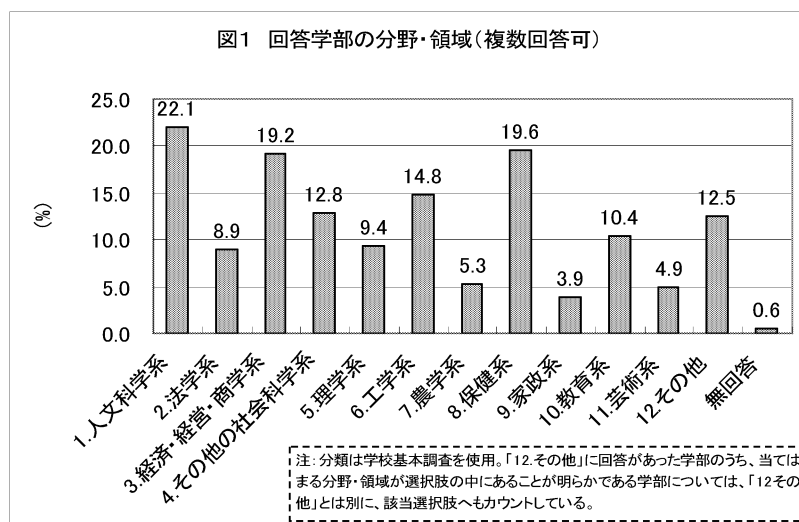
実施されるケースが増えてきていると考えられる。では現在、日本において卒業生調査は、大学教育成果点検・評価方法の一つとして取り入れられているのだろうか。取り入れられているとすれば、どのような観点から、どのような内容でおこなわれ、結果はどのように活用されているのだろうか。本章では、全国の大学の学部長を対象として実施した調査からそれらを明らかにするⁱⁱ⁾。

調査概要および回答学部分野別の分布については、表1および図1の通りである。

表1 「大学教育の成果点検・評価方法に関する調査」概要

調査時期	2008年4月
調査方法	質問紙による郵送調査
調査対象	全国大学学部長悉皆(学部は2007年現在)
対象学部総数	1980学部
有効回収票	843票
	(国立 69大学216学部、公立 45大学 64学部、私立 320大学563学部)
有効回収率	42.6%

図1 回答学部分野・領域分布



2. 大学教育成果の点検・評価の方法 ―卒業生調査の実施状況

まず、大学教育成果の点検・評価方法としての卒業生調査の実施について、相対的に確認することにしよう。表2は、各大学が大学教育成果点検・評価の方法として何を採用しているかを示したものである。大きく、在学生に対する調査、卒業生や企業に対する調査、地域住民や保護者に対する調査、に分けて計7種類の調査方法を採り上げて尋ねてみたが、ほとんどの学部で利用されている方法は在学生による授業評価である。次に採用されているのは卒業生に対する調査であったが、これは全体の26%にとどまっており、しかも、卒業生調査と学生を受け入れる側(企業、官公庁など)を対象とした調査の2種類について

は国立の実施率がそれぞれ 66%、41%と、公立、私立と比較するとずば抜けて高くなっていることが分かる。この傾向は工学系にも見られており、それぞれ 42.7%、25.8%と、他分野・領域と比較して相対的に高くなっており、特に国立の工学系分野の学部では、58.1%が卒業生受入先調査を、86.0%が卒業生調査を実施している。ただし、公立・私立でも、多少はこうした工学系の傾向が見られる。

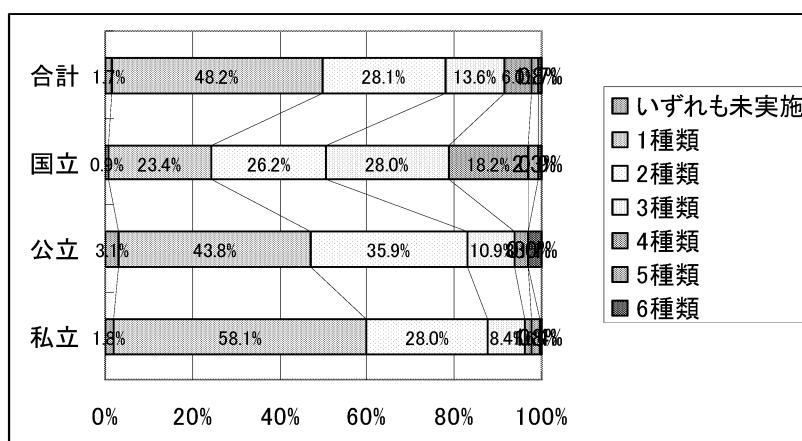
表2 現在実施している、教育成果点検・評価のための調査方法（複数回答）

					(%)
全体					
		国立	公立	私立	
1. 在学生による、授業評価の調査	96.1	97.2	93.8	96.6	
7. 卒業生を対象とした調査	26.1	66.4	18.8	11.8	***
3. 在学生による、1. 2. 以外の、大学教育に関する調査	16.1	15.0	20.3	16.2	
5. 官庁や企業など、学生を受け入れる側を対象とした調査	14.7	41.1	14.1	4.8	***
2. 在学生による、カリキュラム評価の調査	13.4	17.3	14.1	11.9	
4. 保護者を対象とした調査	4.0	7.5	3.1	2.9	*
6. 地域住民を対象とした調査	1.2	1.9	1.6	0.9	
8. その他	9.7	3.7	14.1	11.6	**
9. 大学教育の成果を点検・評価するための調査は実施していない	1.9	0.9	3.1	2.1	
無回答	0.5	0.9	0.0	0.4	
N	843	214	64	561	

* p > .05 ** p > .01 *** p > .001

どの程度多角的に点検・評価を試みているかを知るために、「その他」を含む 8 項目のうち何項目を実施しているかを示したのが図 1 である。1 種類しか実施していない学部は全体の半数近くに上っており、これは授業評価のみの実施である。それ以外の方法や在学生以外への調査を併用している学部は半数であり、4 種類以上の調査を用いて多角的に点検・評価を試みている学部となると全体の 1 割弱に過ぎない。特に国立大学の場合は、第 1 期中期目標・計画に卒業生調査等の実施が書き込まれている大学も少なくない。そのためか、

図2 大学教育の成果点検・評価として実施している調査の数



多角的に点検・評価を試みている学部は国立で 21%と、公立(6%)、私立(4%)よりも高くなっている一方で、私立の 58%が 1 種類しか実施していないことがわかる。この 1 種類もやはり、授業評価である。

このように、現在の日本の大学・学部における教育成果点検・評価方法は授業評価のみの実施に著しく偏ってはいるものの、特に国立大学を中心に卒業生調査を実施している大学も 1/4 近くあることが分かる。更に、最近 5 カ年以内に範囲を広げて卒業生調査の実施状況を尋ねたところ、53%の学部は卒業生調査自体を「実施していないし、企画もしていない」と回答している一方で、25.3%の学部が「大学教育成果の自己点検として実施した」と回答している。「実施していないが、企画中」の学部も 9.3%ある。特に、公立では 1/4 がそう回答しており、国立同様に公立も法人化による評価対応として卒業生調査を導入しようとする動きがあるのかもしれない。対照的に、私立では 66%が「実施していないし、企画もしていない」と回答している。

表 3 最近 5 カ年以内の卒業生調査の企画・実施

		(%)		
		全体		
		国立	公立	私立
1. 大学教育成果の自己点検として、実施した	25.3	62.5	17.2	11.9
2. 1.以外の目的で、実施した	9.8	11.6	12.5	8.9
3. 実施していないが、企画中だ	9.3	4.2	25.0	9.4
4. 実施していないし、企画もしていない	53.0	21.8	43.8	66.1
無回答	2.6	0.0	1.6	3.7
合計	100.0	100.0	100.0	100.0
N	843	216	64	563

p > .001

3. 実施された卒業生調査の内容

次に、最近 5 カ年以内に卒業生調査を実施した、あるいは企画中であると回答した学部に対し、具体的な卒業生調査の内容を尋ねてみた。

3-1 卒業生調査の実施形態と継続性

卒業生調査を実施したと一口に言っても、実際に学部独自で企画・実施する場合もあれば、学内外からの調査協力に応じる場合もある。今回の調査では、表 4 に示すとおり、56%が「学部が独自で実施した」と回答しており、「大学および学内他部局が実施した調査に対し、参加した」学部とあわせると 8 割は学内での企画・実施であると回答している。「国や他の調査機関などが実施する調査に対し、参加・協力した」と回答したのは 3%で、そのほとんどは、研究者グループによる調査への協力であると考えられる。なお国立で学部単独実施が多くなっており (73%)、公立で大学全体での調査への参加・協力が相対的に多くな

っている（48%）のは、一つには大学の規模の違いが反映しているものと考えられるが、本調査そのものには学部や所属大学の規模を示すデータが含まれていないので、追加するなりして分析する必要がある。

表 4 卒業生調査の調査主体

		(%)		
全体		国立	公立	私立
1. 国や他の調査機関などが実施する調査に対し、貴学部が参加・協力した	2.9	1.8	0.0	5.3
2. 大学（あるいは法人）、および学内他部局（大学内のセンターや同窓会など）が実施した調査に対し、貴学部が参加・協力した	32.9	34.1	48.3	34.7 ***
3. 貴学部が独自に実施した	56.4	72.5	41.4	52.0 ***
4. その他	7.8	4.2	10.3	12.7 ***
無回答	7.5	1.2	17.1	11.8
<i>N</i>	374	169	35	170

*** p > .001

ただし、「定期的の実施している」のは全体の 37%にとどまっており、54%は「定期的の実施はしていない」と回答している。工学系(47.2%)や保健系(50.0%)分野・領域の学部では、他の分野・領域の学部に比べて「定期的の実施している」傾向が見られるが、設置形態別での回答傾向の違いは見られない。いずれにしても、現段階で「定期的の実施していない」学部が、今後、一連の大学評価の流れの中でどのような動きを取るのかが注目される。

3-2 調査項目

続いて卒業生調査での調査項目について、入学前の経験、大学在学中の経験（学習経験、その他経験）、就職活動状況、卒業後の経験（職業経歴、学習経歴、私的領域での経歴）、大学教育への評価に関して尋ねてみた結果が表 5 である。全体では一番多かったのが「在学中に受けた大学教育に関する評価」で 73%、続いて「在学中の学習経験」54%、「卒業後の職業経歴」41%と続いている。その一方で、卒業後の卒業生たちの状況を尋ねているのは、一番高かった「職業経歴」でも 4 割にとどまっており、「在学前の経歴」や「卒業後の生活」になると 1 割に満たない。全体として、在学時の状況とその評価をストレートに聞こうとしている傾向にあることが伺える。

回答多かった 3 項目については、国立で「在学中に受けた大学教育に関する評価」「在学中の学習経験」が、公立・私立で「卒業後の職業経歴」が相対的に多くなっている。中でも「在学中に受けた大学教育に関する評価」については大学教育成果点検・評価という点から見ると要になる項目だが、国立では 9 割以上の学部で調査しているのに対し、公立・私

立ではそれぞれ 6 割強の学部にとどまっている。こうした回答傾向からは、大きく、職業に関わって卒業生の状況を把握するタイプの卒業生調査と、大学教育に対する評価だけを前面に押し出すタイプの卒業生調査、そして両者を融合したタイプの卒業生調査の 3 タイプに分けることが可能であると予測される。

表 5 卒業生調査の調査内容（複数回答）

		(%)		
全体		国立	公立	私立
8. 在学中に受けた大学教育に対する評価について	72.7	91.1	67.9	64.5 ***
2. 在学中の学習経験について	54.0	70.8	42.9	45.8 ***
5. 卒業後の職業経歴について	41.4	33.9	64.3	51.6 ***
3. 在学中のその他の経験について	34.5	42.3	28.6	32.3
4. 就職活動について	27.0	25.6	32.1	31.6
6. 卒業後の学習経歴について	11.8	10.7	3.6	16.1
7. 卒業後の、家族、地域などでの生活について	7.0	4.2	0.0	12.3 **
1. 在学前の経歴について	2.9	3.0	3.6	3.2
9. その他	11.5	13.1	14.3	11.0
無回答	6.1	0.6	20.0	8.8
N	374	169	35	170

** p>.01 *** p>.001

今回の調査では、実施した卒業生調査の資料を恵送いただくようお願いし、多くの実施学部にご協力をいただいた。寄せられた資料からも、典型的には大きく、在学中の学習経験（主としてカリキュラム上の経験）とそれに対する満足度評価に調査の力点が置かれているものと、卒業後の状況とそこからみた大学教育の有用性評価に調査の力点が置かれているものがあるように思われた。前者が大学教育改善（教学）側から設計された卒業生調査に、後者が就職・キャリア支援目的で設計された卒業生調査に、それぞれ見られると予想される。寄せられた資料には、卒業後に実施された調査ではなく、卒業時点前後に行われた調査が数多く含まれていたが、これらのほとんどの調査設計は前者の傾向を持つ。もっとも、本調査票には実施部署や実施の経緯に関する設問を設けていないため、あくまでこれは仮説的な傾向ではある。本設問における項目間の相互関係や、寄せられた資料自体の分析については、今後の課題であるⁱⁱⁱ。

3-3 活用方法

続いて、こうした卒業生調査の活用方法について尋ねたところ（表 6）、「学習支援、学就職・キャリア支援など、学生支援の資料」と回答した学部が一番多くて 56%、続いて「カリキュラム改善の資料」（53%）、「FD 活動の資料」（47%）、「政府および認証機関への報告（大学評価）」で 42%と続いている。一方、「学外（ステークホルダー）への情報提供」へ活用している学部は 1 割程度であり、比較的高度な分析を要求されると考えられる「大学

に関する研究としての、学術論文、書籍の出版」や「マーケティング（市場調査）の資料」となると、ほとんど利用されていない。本調査時に寄せられた資料を見る限りにおいて、因果関係や相関関係を厳密に求めていくような分析を想定した設計かつそれに耐えられるサンプル数を集めた調査は比較的少ないことから、いわゆる「評価対応」と呼ばれる、成果点検・評価の客観的証拠としての結果利用に加え、大学改善に向けた議論の材料として簡単な集計結果が活用されている状況であると考えられる。

こうした傾向は、特に国立において強く見られる。再び表 6 に目を転じると、国立の場合、活用方法が「カリキュラム改善」「FD 活動の資料」「政府および認証機関への報告」「学生支援の資料」に集中しており、特に「政府および認証機関への報告」への利用については、国立で 66% に対し、公立が 41%、私立になると 24% でしかない。逆に、公立・私立で圧倒的に多かったのは「学生支援の資料」であり、これは両方共に 7 割を超えているのに対し、国立では 5 割を切っている。また私立に関しては、「大学経営に関する内部資料」や「同窓会の、組織化や運営の資料」としてもそれぞれ約 1/4 の学部で活用されているが、国立ではいずれも 5% 前後である。活用方法を問うことが調査目的を問うことにもなるとすれば、典型的には、大学評価対応およびあくまで教学発想で調査を企画・実施・活用する国立と、就職・キャリア支援など学生支援発想で調査の企画・実施・活用をする公立・私立との間で、違いを確認することができるだろう。この違いは、前節で確認した調査内容の違いとも重なり合う結果となっている。

表 6 卒業生調査の活用方法

		(%)		
全体		国立	公立	私立
3. 学習支援、就職・キャリア支援など、学生支援の資料	56.4	49.4	72.4	71.1 ***
1. カリキュラム改善の資料	53.2	65.7	55.2	48.7 **
2. FD(ファカルティ・ディベロップメント)活動の資料	46.8	56.6	37.9	46.1
5. 大学評価など、政府および認証機関への報告	42.0	65.7	41.4	23.7 ***
4. 大学経営に関する内部資料	17.9	14.5	10.3	26.3 *
7. 同窓会の、組織化や運営の資料	13.6	3.6	13.8	27.0 ***
6. 学外(親、受験生など)への情報提供	11.5	6.6	13.8	18.4 **
9. マーケティング(市場調査)の資料	2.4	0.0	3.4	5.3 *
8. 大学に関する研究としての、学術論文、書籍の出版	1.6	0.6	6.9	2.0
10. その他	3.7	3.6	0.0	5.3
無回答	7.2	1.8	17.1	10.6
N	374	169	35	170

* p > .05 ** p > .01 *** p > .001

この活用方法については、どういう領域で活用したかは分かっても、どういう形で改善に活かされたかという詳細なところまでは理解できない。本調査を受けて実施した訪問調査からは、卒業生調査の実績を積み重ねてはいるが、実施主体が直接大学本部および教学サイドとは関わっていないために、教育改善にはこれまでほとんど活かされてこなかった

という事例や（私立）、卒業生および卒業生受入先に対して、細かく、しかもミラー項目を作るなど比較可能な調査設計の元で調査を実施しているものの、素集計を出しただけで、それをどう活かしていくかはまだ課題として残っているという事例（国立）など、卒業生調査の活用方法については、まだまだ課題も多いように思われる。現段階では、教育改善目的での卒業生調査の必要性に気がついて、卒業生調査をやっと実施し始めた、という段階なのかもしれない。

4. 卒業生調査を実施しない理由、その必要性認識

一方、最近 5 カ年で卒業生調査を「実施していないし、企画もしていない」と回答した学部とその理由を尋ねたところ（表 7）、「3.他に優先度の高い事項があるから」と回答した学部が 42%、「1.このような調査を行う専門的な教職員がいない」と回答した学部も 30%あった。「2.外部の研究機関などから類似の調査結果を得ることができたから」はわずか 3%である。今回回答を寄せたほとんどの学部で授業評価が実施されていることを考え合わせると、大学教育の成果・点検方法として卒業生調査がまだそこまで重要な位置づけを与えられていないこと、また、授業評価とは別の専門的な調査スキルが必要であるという認識が現場にあるということが読み取れる。

表 7 卒業生調査を実施しない理由

		(%)		
全体		国立	公立	私立
1. このような調査をおこなう専門的な教職員がいないから	31.3	26.1	33.3	33.0
2. 外部の研究機関などから類似の調査結果を得ることができたから	3.4	6.5	0.0	3.3
3. 他に優先度の高い事項があるから	43.8	45.7	51.9	44.6
4. その他	38.0	39.1	33.3	39.6
無回答	2.9	2.1	3.6	3.0
N	447	47	28	372

このことは、回答を寄せたすべての学部に対して卒業生調査の必要性について尋ねた結果からも読み取れる。表 8 を見ると分かるように、実は「3.必要だとは考えていない」と回答したのはわずか 4%で、基本的には、大学教育の成果点検・評価、あるいはその延長としての改善活動にとって卒業生調査が必要であるという認識自体は持っているのである。ところが、ほとんどの学部で授業評価を中心とした何らかの方法を使って成果・点検が行われていること、また卒業生調査を実際に実施しているのは 1/4 程度にとどまっていることなども考え合わせると、現段階で卒業生調査を実施していない学部は、その必要性を理解していながら何らかの学内事情で着手できていない状況におかれている、ということが読み

取れる。

なお、表8からは、国立で「改善活動」(52%)より「点検・評価」(70%)で卒業生評価の必要性を認識している学部が多くなっている。この傾向も、調査が実際には評価対応に追われ「点検・評価」目的にとどまっており、改善活動に繋がる調査設計にまで意識を巡らせることがなかなか難しい現実を物語っているのかもしれない。

表8 卒業生調査の必要性（複数回答）iv

		(%)		
全体		国立	公立	私立
1. 大学教育成果の点検・評価にとって必要だと考えている	54.4	70.7	57.4	54.9 **
2. 大学教育の改善活動にとって必要だと考えている	51.5	54.8	47.5	57.0
3. 必要だとは考えていない	4.4	2.7	9.8	4.9
無回答	7.5	13.0	4.7	5.7
N	843	216	64	563

** p > .01

5. 考察 ―日本における卒業生調査活用現状と課題

以上、大学・学部における卒業生調査の現状について、調査結果から概観してきた。まず、大学教育成果点検・評価を目的とした卒業生調査は全体の1/4の学部で実施されているが、点検・評価方法全体としてはまだまだ授業評価の実施のみに偏っている学部が多いことが明らかになった。冒頭に述べたように、大学教育成果の点検・評価の方法には、さまざまな形があるはずで、卒業生調査もほとんどの学部で、点検・評価もしくは改善活動に重要だと考えられてはいる。しかし、他に優先度が高い事項があるなどの理由を挙げて、実際には、授業評価だけで、個人の授業をこえたカリキュラムや大学教育全体までも点検・評価しようとしている可能性を否定できない。

その中で卒業生調査および卒業生受入先への調査をすでに実施している学部は、国立の学部および工学分野・領域で多い傾向にあった。ただし、卒業生調査の内容は大きく、大学教育経験とその評価に質問項目が集中している教学発想での内容と、大学教育経験というよりはむしろ卒業生の職業経歴を中心とした質問項目からなる就職・キャリア支援を含めた学生支援発想からの内容とで大きく分かれており、前者の中には、大学教育の満足度だけをピンポイントで尋ねた調査票もいくつか見受けられた。また活用方法からは、国立は教学・評価対応に集中した活用傾向が、公・私立は学生支援対応中心に比較的幅広い活用傾向がみられ、この背後に、法人化に伴う大学評価の動きが色濃く絡んでいることが伺えた。

今回卒業生調査を実施していると回答した学部の大半は、おそらく、近年になってそれに着手したものと考えられる。今後は、それが定期的に実施されるかどうか、調査そのも

のが「点検・評価」だけではなく「改善」にまで寄与できるような、調査設計および活用計画が立てられるかどうか、の 2 点が、課題として残される。同時に、本稿でいくつか提示した仮説的類型の妥当性については、本調査データおよび寄せられた資料の分析を更に深める必要がある。

参考文献

- 吉本圭一(1993)「フランスにおける教育・職業参入と調査・研究体制」馬場康維代表『教育関連統計の統合化に関する研究』(科学研究費補助金研究成果報告書)、統計数理研究所、181-204 頁
- 吉本圭一(1999)「国立大学における学卒無業と就職指導体制」九州大学大学院教育学研究紀要第 2 号、39-55 頁
- Brennan, J., Williams, R. and Woodley, A (2005) “Alumni Studies in the United Kingdom”. In Weerts, D.J. and Vidal, D. *Enhancing Alumni Survey (New Directions For Institutional Research, no. 126)*, Wiley Periodicals, Inc, pp.83-94.
- Weerts, D.J. and Vidal, D. (2005) *Enhancing Alumni Survey (New Directions For Institutional Research, no. 126)*, Wiley Periodicals, Inc.

i この進路調査は現在、卒後 2 年、つまり前回調査から 1.5 年を経過した卒業生に対する追跡調査へと展開している。

ii 本調査はあくまでも卒業生調査の利用に焦点を当てているが、大学教育成果の点検・評価に関しては、ほぼ同時期に、文部科学省先導的大学改革推進委託事業として実施された、日本高等教育学会と関西国際大学の共同研究チームによる「学生の大学卒業程度の学力を認定する仕組みに関する調査研究」でも、卒業認定の在り方や認定試験の導入可能性に関する学部長調査がおこなわれていることを付記しておく。また、本調査は、すでにドイツ・カッセル大学国際高等教育研究センター(INCHER-Kassel)の Harald Schomburg ら研究チームによって実施された、卒業生調査の実施に関する調査(対象はドイツの全大学)と比較可能な調査設計になっている。

iii 寄せられた資料には、本科研の量的調査(REFLEX)で実施したような、高等教育から職業への移行に関して学術的にアプローチできる者が関わったと思われる調査設計をしているものが数学部含まれていた。これらのほとんどは、調査結果や問い合わせ先の情報などから、社会学もしくは教育社会学の研究者を中心として調査設計されたものと推測できた。教学発想の調査か学生支援発想の調査かということとは別に、学術研究目的で開発された卒業生調査の教育改善目的での活用可能性を考える上で、これらの事例は興味深い事例であるが、本科研研究期間中での訪問調査は実施していない。

iv 調査票では単数回答だが、実際には複数(1と2)回答した学部が多かったため、複数回答処理をかけた。

第3章 大学教育の受容過程の日欧比較

村山 詩帆（佐賀大学）

1. 問題の設定

教育の効果というテーマは、これまで幾度となく教育学者や社会学者、経済学者が研究関心を寄せてきた。大学卒業後の昇進・所得、政治的満足感、労働生産性に及ぼす教育の効果、効果の持続性など、実証研究だけでも枚挙に暇がない（松繁編 2004, Van Praag & Ferrer-i-Carbonell 2004, Bawles & Gintis 2000, 塚原 1987 など）。

最近では、国立大学の運営交付金、私立大学の経常費補助金といった教育コストの負担をめぐるポリティクスに端を発し、大学の教育・研究組織は内外からの厳しい点検・評価の視線に浴している。こうした社会の趨勢は、大学教育に何をもたらすのだろうか。

かつてマイヤーとロワンは制度化された組織の正統化が、組織活動に対する点検・評価の極小化、儀式化によって達成されると主張し、その骨子は現在も変っていない（Meyer & Rowan 1977: 359, Meyer, Ramirez, Frank, and Schofer 2007: 206-208）。マイヤーとロワンに従えば、点検・評価とは制度化された組織の活動を統制し、整合させようとする試みにほかならず、矛盾を生み、脱正統化に繋がっていく（Meyer & Rowan 1977: 356-359）。過去に、「教育の過剰と技能のミスマッチ」（Halaby 1994）や「人材管理の失敗」（Brown & Hesketh 2004）が教育研究者の争点になったのも、点検・評価が生み出した一つの帰結であったのかもしれない。

一方、SSM 調査（社会階層と社会移動全国調査）による日本社会の学歴意識研究からは、子供への高学歴志向は世代を経ながら減少しているが、学歴の効用を認めない階層消費的な（家庭が本人の学歴に影響するが、学歴が本人の人生を決めるとは思わない）高学歴志向が男子で増える傾向にあることが明らかにされている（中村 2000: 156-164）。だとすれば、大学教育から得られる便益が低下してもなお、教育システムを正統化するメカニズムが（作動の仕方を変えながら）存続している可能性も否定できない。

社会学的な正統化研究には、上述のマイヤーとロワン以外に、正統性概念を決定が拘束力のあるものとして承認されることと定式化した、ルーマンによる正統性理解の転回がある（Luhmann 訳書 1990: 22）。ルーマン正統化論は、決定が拘束力のあるものと承認され、決定が自らの行為の前提とされる「受容」（Akzeptieren）という概念に、重要な位置を与えている（Luhmann 訳書 1990: 23）。

本稿の目的は、大学教育の経験を有する人々が、卒業後のキャリア形成過程において、自らが経験した大学教育をどのように理解し、受容しているのかを（実験的にではあるが）実証的に検討することにある。以下、大学教育の受容過程の分析が可能な、卒業生を対象に実施された日欧調査データを用い、比較社会論的なアプローチを試みる。

2. 大学教育の受容に関する意識の比較

1) データ

前節の研究関心から、本稿では大学を離れて5年を経過した学士・修士レベルの修了者を対象として、2005年から2007年にかけて実施された「卒業生のキャリアと大学教育の評価に関する日欧調査」から得られたデータを用い、イタリア (ITA)、スペイン (ESP)、フランス (FRA)、オーストリア (AUT)、ドイツ (DEU)、オランダ (NLD)、イギリス (UKM)、フィンランド (FIN)、ノルウェー (NOR)、チェコ共和国 (CZE)、日本 (JPN) の11カ国について比較分析を行う。

「卒業生のキャリアと大学教育の評価に関する日欧調査」(以下、「卒業生調査」と略記)の調査票には、「仮に、高校卒業後の進路選択をやり直せるとすれば、以下のどれを選びますか」というユニークな質問項目と、「同じ大学の同じ専攻分野を選ぶ」、「同じ大学の違う専攻分野を選ぶ」、「違う大学の同じ専攻分野を選ぶ」、「違う大学の違う専攻分野を選ぶ」、「いずれにも進学しない」といった選択肢が設けられている¹⁾。大学卒業後、高校卒業後の進路をめぐる(仮想的な)選択を生み出す態度(以下、「仮想的な進路選択態度」と略記)は、卒業生が自ら経験した大学教育に対する理解を経由して形成されると考えられる。この仮想的な進路選択態度に注目した分析を試みることによって、卒業生が自己の大学教育の経験をどのように受容しているのかを(多分に間接的ではあるが)通念的な理解に拠らずに推論することが可能となる。

なお、こうした間接的な方法による大学教育の受容に関する推論であれば、SSM調査による領域別満足感の学歴、高学歴志向などのデータを用いても行える。ただし、卒業生調査の場合、在学時の専攻分野、教育課程や大学教育の便益に対する評価のような、大卒者に対象を絞った調査ならではの項目が利用できる点において、他の調査データにはない分析上のメリットがある²⁾。

2) 仮想的な進路選択態度の分布

詳しい分析に先立って、仮想的な進路選択態度の分布を国別に示す(図1参照)。ここからは、「同じ大学の同じ専攻分野」とする回答の割合が大きく、9カ国で50%を上回っていることがわかる。日本(JPN)の場合、「同じ大学の同じ専攻分野」とする回答の割合は約31%と小さく、「違う大学の違う専攻分野」の割合が約37%と最も大きい点で、異質性が一際目立っている。

「同じ大学の同じ専攻分野」とする回答には、卒業生が自ら経験した大学教育を受容してはじめて形成される態度が反映されていると考えられる。だが、「同じ大学の同じ専攻分野」の割合が小さいからと言って、ただちに日本の大学で卒業生にとって受容しがたい教育研究が行われていると評価するのは早計である。

卒業生が大学教育それ自体を受容していない場合、論理上は「いずれにも進学しない」を選択することになるが、「いずれにも進学しない」とする回答の割合は日本を含む11カ国のすべてで10%に満たない。また、「いずれにも進学しない」と回答しながら、卒業後に1年以上の教育課程に在籍している卒業生も存在する(図2参照)。彼／彼女らは、

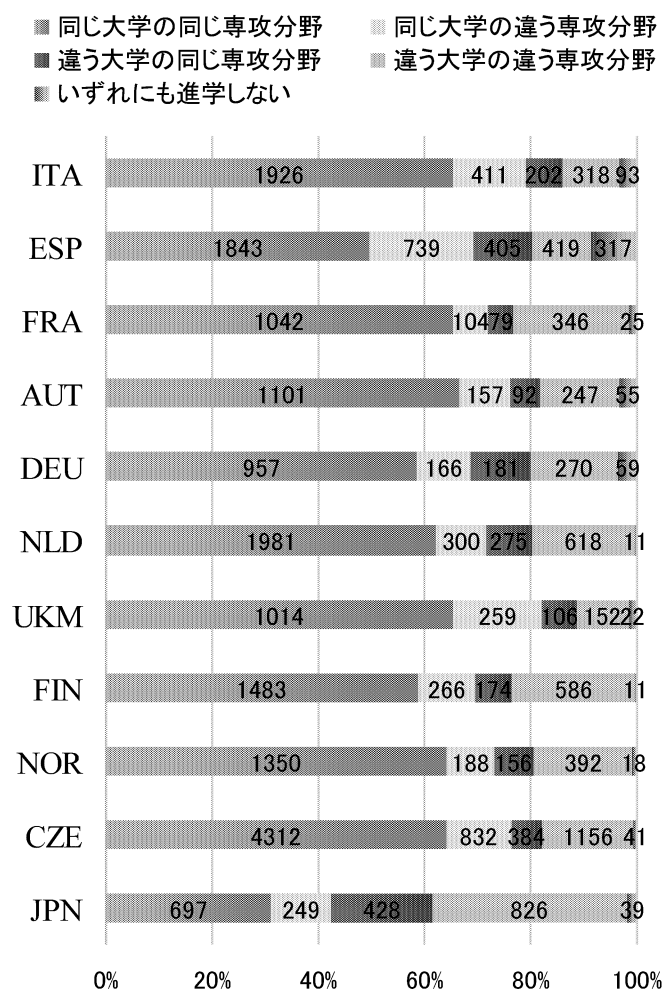


図1 卒業生による仮想的進路選択の分布(国別)

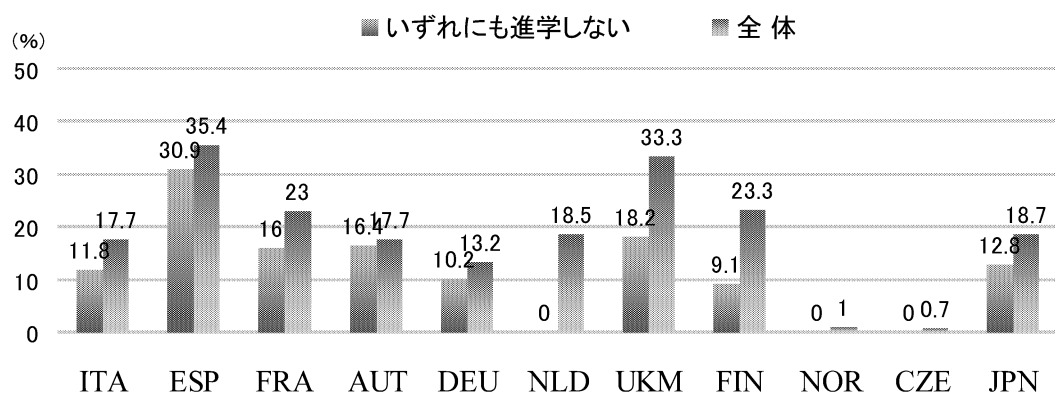


図2 卒業後における教育機関(1ヵ年以上の課程)での在籍率

大学教育にかかる諸費用の負担が大きいために「いずれにも進学しない」としたにすぎず、卒業後に費用負担の小さい教育機関に再び入学した可能性がある。

表 1 仮想的な進路選択態度別にみた領域別満足感の平均値と標準偏差

仮想的な 進路選択態度	教養教育 (全学共通教育)		専門教育		指導教員や 研究室での指導		大学生活全般	
	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差
同じ大学の同じ専攻分野	3.32	.951	3.98	.831	4.10	.928	4.13	.838
同じ大学の違う専攻分野	3.14	.923	3.49	.921	3.57	1.076	3.88	.974
違う大学の同じ専攻分野	2.97	.900	3.47	.973	3.54	1.147	3.62	.942
違う大学の違う専攻分野	2.92	.941	3.36	.950	3.46	1.082	3.56	.988
いずれにも進学しない	3.08	1.050	3.26	1.155	3.53	1.133	3.61	1.001

日本のデータにしかない質問項目ではあるが、教養教育（全学共通教育）、専門教育、指導教員や研究室での指導、大学生活全般の4領域別に対する満足感（5件法）と仮想的な進路選択態度の関連を示すと、表1のようになる³⁾。「同じ大学の同じ専攻分野」の満足感がすべての領域で最も高く、ついで「同じ大学の違う専攻分野」、「違う大学の同じ専攻分野」、「違う大学の違う専攻分野」となっている。ところが、「いずれにも進学しない」の満足感は、「違う大学の同じ専攻分野」、「違う大学の違う専攻分野」とさほど変わらない。

なお、専攻分野別に仮想的な進路選択態度をみると、「同じ大学の同じ専攻分野」と専攻分野との結びつきには国による相違がある（表2参照）。オーストリア（AUT）、オランダ（NLD）、ノルウェー（NOR）、チェコ共和国（CZE）のように、「同じ大学の同じ専攻分野」の割合にみられる専攻分野間の差異が10%未満に収まっている国がある中で、フランス（FRA）やフィンランド（FIN）では、20%以上の開きが生じている。

表 2 専攻分野別にみた「同じ大学の同じ専攻分野」の回答率

国名	人文科学・ 芸術・一般		教育学		社会科学系		理工系		保健・健康	
	度数	(%)	度数	(%)	度数	(%)	度数	(%)	度数	(%)
ITA	276	(67.6)	54	(67.5)	784	(63.6)	557	(63.5)	238	(73.5)
ESP	152	(45.2)	220	(50.1)	600	(47.4)	576	(48.4)	269	(59.4)
FRA	156	(60.0)	63	(70.0)	396	(67.7)	305	(59.1)	105	(85.4)
AUT	147	(65.6)	136	(65.1)	451	(65.9)	325	(69.6)	42	(61.8)
DEU	134	(55.8)	68	(60.7)	235	(53.7)	380	(61.2)	135	(62.8)
NLD	157	(64.6)	283	(66.6)	741	(60.7)	403	(63.5)	397	(60.0)
UKM	282	(66.2)	37	(72.5)	327	(60.0)	272	(67.3)	86	(74.1)
FIN	165	(50.6)	136	(72.7)	410	(55.8)	489	(61.4)	283	(59.5)
NOR	86	(61.0)	264	(64.2)	320	(68.5)	279	(64.3)	401	(61.6)
CZE	231	(65.4)	753	(59.5)	1,294	(64.9)	1,372	(64.7)	544	(66.6)
JPN	79	(24.8)	66	(35.9)	157	(28.6)	293	(31.6)	100	(40.5)

注 1) 社会科学系は社会科学・商学・法学・サービス。

注 2) 理工系は自然科学・数学・コンピュータ科学・工学・製造・建築・農学・生命科学。

3) 仮想的な進路選択態度と大学教育の便益評価・初職

仮想的な進路選択態度にみられる国家間の相違は、単純に大学教育の「良し悪し」を映し出しているわけではなさそうだが、大学教育の便益や学校から職業への移行に応じて、卒業生の仮想的な進路選択態度が変わってくるかもしれない。以下では、大学教育の便益に対する評価、卒業後の初職と、仮想的な進路選択態度との関連について分析を行う。

前者の大学教育の便益に対する評価（以下、「教育の便益評価」と略記）の指標として、大学の教育課程で学んだことがどの程度役に立っているかを尋ねた 5 つの質問項目（5 件法）について、主成分分析を行って得られた主成分得点を用いる（表 3 参照）。この主成分得点が高いほど、卒業による教育の便益評価は高くなる⁴⁾。

教育の便益評価の平均値を国別にみると、大きくはない差であるが、ノルウェー（NOR）が高く、日本で低くなっている（図 3 参照）。また、教育の便益評価の主成分得点が 1 以上の高得点者（約 15%）と -1 以下の低得点者（約 15%）を抽出し、この 2 つの群について仮想的な進路選択態度が「同じ大学の同じ専攻分野」である卒業生の割合を示した場合、やはり 1 以上の高得点者の方が -1 以下の低得点者にくらべて、「同じ大学の同じ専

表 3 教育の便益評価の主成分分析

変 数	因子 負荷量
働き始めるうえで	.717
職場で学習を進めていくうえで	.754
将来のキャリアを展望するうえで	.800
人格の発達のうえで	.604
起業家としてのスキルを発展させるうえで	.489
固有値	2.326
寄与率 (%)	46.5

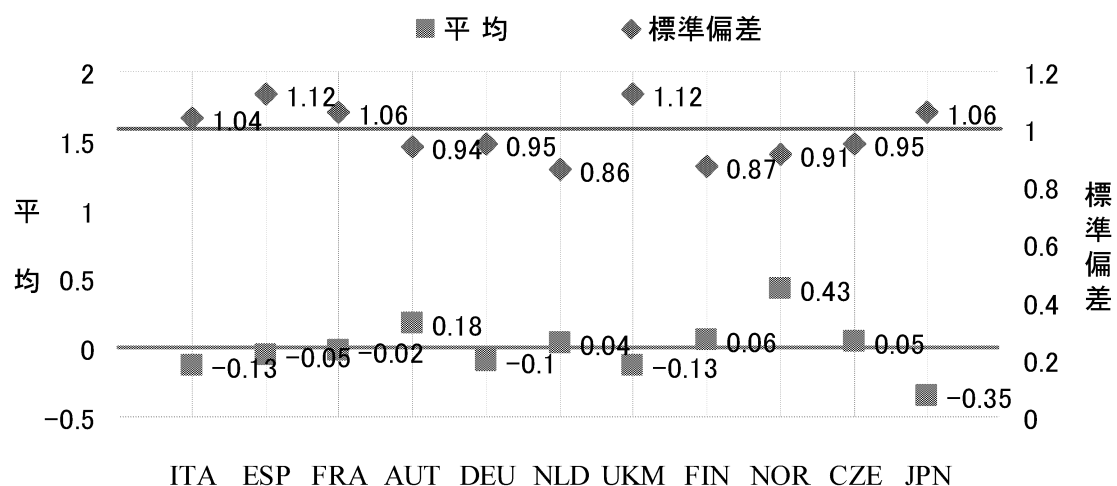


図 3 教育の便益評価の平均値と標準偏差

攻分野」とする態度を形成する傾向にあることがわかる（図 4 参照）。しかしながら、低得点者であっても「同じ大学の同じ専攻分野」が無視できない割合で存在している。また、高得点者と低得点者間の落差に注目してみると、相対的にオランダ（NLD）で落差が大きく、イタリア（ITA）、フランス（FRA）、イギリス（UKM）では落差が小さい。

さらに卒業後、最初に就いた仕事で 6 ヶ月以上勤務した職業（以下、「初職」と略記）を、ホワイトカラー雇用上層（W 雇上）、ホワイトカラー雇用下層（W 雇下）、ブルーカラー雇用（B 雇）、その他の職業（その他）、雇用経験なしの 5 カテゴリに大別した場合、W 雇上に就いた卒業生の割合に、相当な格差がみられる（表 4 参照）。スペイン（ESP）の W 雇上は約 23%にすぎず、ノルウェー（NOR）、日本（JPN）でも 30%台の域を出

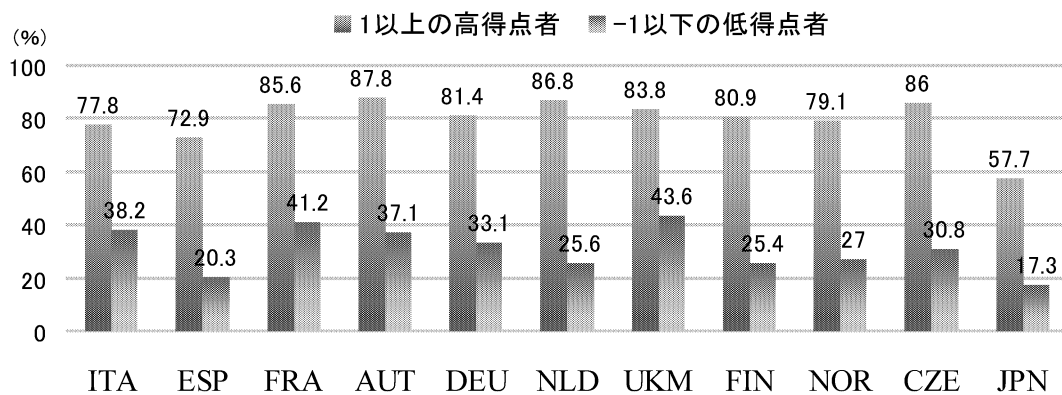


図 4 教育の便益評価による「同じ大学の同じ専攻分野」の回答率

表 4 卒業後の初職(卒業後 6 ヶ月以上勤務したもの)

国名	W 雇上		W 雇下		B 雇		その他		雇用経験なし	
	度数	(%)	度数	(%)	度数	(%)	度数	(%)	度数	(%)
ITA	1,490	(48.6)	847	(27.6)	12	(0.4)	322	(10.5)	393	(12.8)
ESP	856	(23.1)	2,118	(57.0)	232	(6.2)	207	(5.6)	300	(8.1)
FRA	933	(58.2)	436	(27.2)	25	(1.6)	56	(3.5)	152	(9.5)
AUT	1,415	(80.3)	118	(6.7)	2	(0.1)	169	(9.6)	58	(3.3)
DEU	1,213	(73.4)	227	(13.7)	15	(0.9)	124	(7.5)	73	(4.4)
NLD	1,980	(58.8)	1,084	(32.2)	31	(0.9)	152	(4.5)	119	(3.5)
UKM	630	(41.3)	702	(46.0)	44	(2.9)	51	(3.3)	99	(6.5)
FIN	1,478	(56.4)	912	(34.8)	24	(0.9)	89	(3.4)	116	(4.5)
NOR	769	(35.7)	1,275	(59.2)	19	(0.9)	58	(2.7)	33	(1.5)
CZE	3,272	(53.6)	1,317	(21.6)	37	(0.6)	748	(12.2)	735	(12.0)
JPN	891	(37.0)	1,230	(51.1)	69	(2.9)	54	(2.2)	162	(6.7)

注 1) W 雇上は専門・管理的職業。W 雇下は準専門・事務・サービス・販売的職業。B 雇は職人及び関連職務、生産工程・労務作業、単純作業に従事者。その他は農業・漁業、自営業。

注 2) 雇用経験なしは卒業後の勤務が 6 ヶ月に満たないケース、卒業後 6 ヶ月以内に教育機関に在籍していたケースを含む。

ない。しかしながら、図 1 でみた仮想的な進路選択態度の分布とは必ずしも整合しない。W 雇上の少ないスペインと日本で「同じ大学の同じ専攻分野」とする割合が小さい点は整合するものの、W 雇上が日本と同程度であるノルウェーで「同じ大学の同じ専攻分野」が 60%を超えている点是不整合である。

これらの結果から、教育の便益評価や初職と仮想的な進路選択態度との関連は、各国の諸制度に応じてさまざまであると推測できる。だが、仮想的な進路選択態度の形成に教育の便益評価や初職がどのくらい効果を及ぼすかが、未解決の課題として残されている。

3. 大学教育の受容過程に関する予測

1) 教育の便益と教育課程の専門性・選抜性による大学教育の受容

第 2 節の検討から、仮想的な進路選択態度の形成過程は、各国の制度によって異なっている可能性がある。ただし、自らが経験した大学教育に対する便益評価が高い卒業生は、大学教育を受容しやすいと考えられる。ここから、次のような予測が成り立つ。

予測 1-1: 教育の便益評価が高い卒業生ほど、「同じ大学の同じ専攻分野」を選択する。

また、「ドイツの専門性」、「日本の選抜性」といった、大学から職業への移行を形容する通念的な制度理解（吉本 2001: 127）が、各国の制度理解を支える信念に裏付けられている場合、「専門性」や「選抜性」が仮想的な進路選択態度の形成に対して有意な効果を持つはずである。通念的な理解に従えば、ドイツでは専門性の効果、フランス、イギリス、日本では選抜性の効果が相対的に大きいことになるため、仮想的な進路選択態度に対する専門性と選抜性の効果を、次のように予測しておく。

予測 1-2: ドイツの卒業生は、卒業した教育課程の専門性が高いほど、「同じ大学の同じ専攻分野」を選択する。

予測 1-3: フランス、イギリス、日本の卒業生は、卒業した教育課程の選抜性が高いほど、「同じ大学の同じ専攻分野」を選択する。

予測 1-1 から予測 1-3 は、卒業生の間で、教育の便益や専門性、選抜性が自ら経験した大学教育を点検・評価する規準として内面化されていなければ成立しない。また、この予測は、第 1 節で述べたマイヤーとロワンの提唱する、組織活動に対する点検・評価の極小化、儀式化による正統化と、鋭く対立する。

2) 点検・評価の極小化による大学教育の受容

マイヤーとロワンは、制度化された組織にとっての点検・評価を、儀式的な側面を貶め、「適正かつ誠実に事が運んでいる」といった信用を犯すものとみる（Meyer & Rowan 1977: 359）。また、教育投資が失敗に終わるなどして、卒業生が面目を保つことができない

ければ、教育組織への信用は持続しない。このため、失敗による不協和を何らかの方法で低減しなければならない（Meyer & Rowan 1977: 358）。

フェスティンガーの唱える認知的不協和の理論によれば、そうした不協和を低減、除去するのに採用可能な方法は、(1)行動に関する認知要素を変える、(2)環境に関する認知を変える、(3)新しい認知要素を付加する、の3つである（Festinger 訳書 1965: 19-24）。(1)の方法によって不協和を低減するには、卒業生が当の行為や感情を変化させなければならない⁵⁾。(2)の方法に従えば、教育投資が成功裡に終わったかどうかとは無関係に、卒業生は自らが経験した大学教育を受容するようになる。(3)の方法による不協和の低減については、大学で培った社会的なネットワークから、大学での「かけがえのない」諸経験に至るまで、さまざまな認知要素を付加することができる。しかしながら、卒業生調査のようなクロスセクション・データによっては、認知要素が後付されているか、卒業後どの時点で付加されたものなのかを判別できない。

上記の理由から、ここでは(2)の方法にもとづく予測のみを次のように立てておく。

予測 2-1：初職が B 雇・その他・雇用経験なしの卒業生であっても、W 雇上の卒業生と等しく「同じ大学の同じ専攻分野」を選択する。

4. 大学教育の受容過程の比較分析

1) 分析に使用する方法と変数

仮想的な進路選択態度とは、明確な順序性のない質的変数である。この変数を従属変数とし、性別や職業などの質的変数と大学教育の便益評価などの連続量を同時に独立変数として用いつつ、複数の独立変数の効果をコントロールした分析を行うため、ロジスティック回帰分析を適用する。

表 5 教育課程に対する評価の主成分分析(バリマックス回転)

変 数	因子 負荷量		
	I	II	III
職業志向的な教育課程だった	<u>.803</u>	-.023	-.094
経験的・実務的な知識(重視されていた程度)	<u>.735</u>	-.105	.131
教育課程の内容が、雇用者によく知られていた	<u>.616</u>	.325	-.118
学術的に評価の高い教育課程だった	.088	<u>.808</u>	.105
一般的に、授業・課題の要求水準が高いとみなされていた	.161	<u>.785</u>	-.093
学問的な理論や概念枠組み(重視されていた程度)	-.131	<u>.466</u>	.096
幅広い教育目標を有していた	.127	.094	<u>.760</u>
科目選択の自由度の高い教育課程だった	-.167	.014	<u>.748</u>
因子寄与	1.659	1.613	1.205
寄与率 (%)	20.7	20.2	15.1

従属変数である仮想的な進路選択態度は、結果の解釈をできるだけ容易にするため、便宜的に「同じ大学の同じ専攻分野」、「その他」の2カテゴリに再編する。また、独立変数は性別、取得学位レベル⁶⁾、専攻分野といった基本属性に加え、第3節で導出した予測に従って、教育課程の専門性と選抜性、教育の便益評価、初職とする。

教育課程の専門性、選抜性の指標には、教育課程に対する評価と関連のある8つの質問項目（5件法）による主成分分析から得られた主成分得点を用いる（表5参照）⁷⁾。第1因子は、教育課程の職業的な専門性が高いとする評価（以下、「専門性」と略記）、第2因子は教育課程の選抜性が高いとする評価（以下、「選抜性」）、第3因子は教養教育のような課程であるとする評価と解釈できる。なお、因子寄与が特に小さい第3因子については、本節の分析では使用しない。

2) 仮想的な進路選択態度に対する諸効果の比較検討

日欧における大学教育の受容過程を中立的に比較できる独立変数は、卒業生調査データからは不完全にしか用意できない。だが、教育課程で取得できる学位（以下、「取得学位レベル」と略記）などは、学位制度の相違はあるものの、無視できない変数である。そこで分析にあたり、諸制度の相違に配慮して国別に行い、独立変数の効果について比較検討

表 6a 仮想的な進路選択態度のロジスティック回帰(ITA, ESP, FRA)

独立変数	ITA		ESP		FRA	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
性 別(男子=0,女子=1)	.061	1.063	-.040	.961	-.345	.709*
取得学位レベル(学士=0,修士=1)	.074	1.077	.047	1.048	.187	1.206
専攻分野(基準カテゴリ:社会科学)						
人文科学・芸術・一般	.398	1.489**	-.070	.933	.128	1.137
教育学	.145	1.156	.200	1.222	.140	1.150
理工系	-.141	.869	-.253	.777*	-.448	.639**
保健・健康	.475	1.608*	-.070	.932	.800	2.225*
教育の便益評価	.550	1.733**	.680	1.973**	.565	1.760**
教育課程評価						
専門性	.186	1.205**	.375	1.455**	.140	1.150†
選抜性	.203	1.225**	.044	1.045	.212	1.236**
初職(基準カテゴリ:W 雇下)						
W 雇上	.159	1.172†	.259	1.296*	.334	1.396*
B 雇・その他・雇用経験なし	.508	1.661	-.069	.933	-.146	.864
定 数	.477	1.610*	.072	1.074	.891	2.437**
-2 log likelihood	2771.19		4035.02		1484.28	
Hosmer と Lemeshow の χ^2	24.81		7.87		5.30	
df	8		8		8	
N	2316		3295		1294	
Cox & Snell R^2	.108		.149		.137	
Nagelkerke R^2	.148		.199		.188	

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

する（表 6a～表 6d 参照）。

仮想的な進路選択態度を従属変数としたロジスティック回帰分析の結果、性別、取得学位レベル、専攻分野には殆ど一貫した効果がなかったが、次のような傾向が観察される⁸⁾。B は標準化されていない回帰係数、Exp(B)はオッズ比を表している（オッズ比は、従属変数の各カテゴリが選択される確率を、当該カテゴリが選択されない確率で除したもの）。

第 1 に、いずれの国家においても、教育の便益評価が「同じ大学の同じ専攻分野」に対して有意な効果を及ぼしている。この結果は、第 3 節の予測 1-1 に合致しているものの、オッズ比にやや国家間の違いがみられ、オランダ（NLD）の 2.670 が最も大きく、日本（JPN）は 1.501 と最も小さくなっている⁹⁾。

第 2 に、教育課程評価の専門性のオッズ比からは、フランス（FRA）、イギリス（UKM）を除き、「同じ大学の同じ専攻分野」への有意な効果が認められる。ドイツ（DEU）の効果はオーストリア（AUT）よりも小さく、スペイン（ESP）と同程度でしかない。通念的な制度理解に基づく第 3 節の予測 1-2 が殆どの国家について成り立つことから、教育課程の専門性が「同じ大学の同じ専攻分野」に結びつくのは、少なくともドイツに固有の傾向とは言えない。

第 3 に、教育課程評価の選抜性が「同じ大学の同じ専攻分野」に対して有意な効果を持

表 6b 仮想的な進路選択態度のロジスティック回帰(AUT, DEU, NLD)

独立変数	AUT		DEU		NLD	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
性 別(男子=0,女子=1)	-.335	.715*	.001	1.001	-.108	.898
取得学位レベル(学士=0,修士=1)	.680	1.974*	.434	1.544**	.171	1.186
専攻分野(基準カテゴリ:社会科学)						
人文科学・芸術・一般	.542	1.720**	.584	1.793**	.685	1.983**
教育学	.356	1.427†	.483	1.621†	.618	1.856**
理工系	.015	1.015	.403	1.496**	.198	1.218†
保健・健康	-.088	.916	.455	1.577*	.019	1.019
教育の便益評価	.764	2.146**	.689	1.991**	.982	2.670**
教育課程評価						
専門性	.496	1.642**	.407	1.503**	.229	1.257**
選抜性	.191	1.211**	-.028	.972	.127	1.136*
初職(基準カテゴリ:W 雇下)						
W 雇上	-.274	.760†	.438	1.550**	.074	1.077
B 雇・その他・雇用経験なし	.947	2.579	.879	2.408	-.396	.673
定 数	.380	1.462	-.481	.618*	.333	1.395**
-2 log likelihood	1645.55		1781.77		3483.20	
Hosmer と Lemeshow の χ^2	7.13		11.08		12.17	
df	8		8		8	
N	1509		1477		3009	
Cox & Snell R^2	.168		.142		.153	
Nagelkerke R^2	.233		.191		.208	

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

つ国家は、イタリア (ITA)、フランス (FRA)、オーストリア (AUT)、オランダ (NLD)、イギリス (UKM)、フィンランド (FIN)、チェコ共和国 (CZE)、日本 (JPN) である。これら 8 ヶ国中、日本の効果が最も大きく 1.538、ついでイギリスの 1.439 が大きい、フランスは 5 番目に止まっている。予測 1-3 もやはり部分的にしか当てはまらない。

第 4 に、初職の「同じ大学の同じ専攻分野」に対する有意な効果は、スペイン (ESP)、フランス (FRA)、ドイツ (DEU)、ノルウェー (NOR) の W 雇上で認められる。ただし、W 雇上のオッズ比が 1.0 以上の有意な（正の）効果があるのはスペイン、フランス、ドイツのみで、オーストリアではむしろ W 雇上の卒業生が「同じ大学の同じ専攻分野」を避ける傾向にある（ただし、統計的有意差はみられない）。B 雇・その他・雇用経験なしについては、イタリア (ITA)、オーストリア (AUT)、ドイツ (DEU) で、正の効果となっている（いずれも統計的に有意ではない）。予測 2-1 とは相容れない結果となっているが、少なくとも仮想的な進路選択は、初職への移行の成功・失敗によって単純に決定されるものではないことがわかる。

第 3 節で導出した予測 1-1 と予測 2-1 のうち、11 カ国に共通して支持できるのは、教育の便益の効果に関する予測 1-1 だけであった。また、予測 1-2 や予測 1-3 に反して、専門性の効果がドイツで際立って大きいわけではなく、選抜性についてもフランスの効果がさほ

表 6c 仮想的な進路選択態度のロジスティック回帰(UKM, FIN, NOR)

独立変数	UKM		FIN		NOR	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
性 別(男子=0,女子=1)	-.035	.966	-.404	.668**	-.352	.703**
取得学位レベル(学士=0,修士=1)	.012	1.012	.006	1.006	-.166	.843
専攻分野(基準カテゴリ:社会科学)						
人文科学・芸術・一般	.496	1.643**	.014	1.014	.178	1.194
教育学	.376	1.457	.767	2.154**	-.016	.984
理工系	.296	1.345†	-.060	.942	-.155	.857
保健・健康	.092	1.097	.265	1.303†	-.449	.639**
教育の便益評価	.623	1.865**	.701	2.015**	.733	2.081**
教育課程評価						
専門性	.070	1.073	.208	1.231**	.241	1.272**
選抜性	.364	1.439**	.322	1.380**	.017	1.017
初職(基準カテゴリ:W 雇下)						
W 雇上	.068	1.070	.095	1.100	.391	1.479*
B 雇・その他・雇用経験なし	-.288	.750	-.666	.514	-.423	.655
定 数	.432	1.540**	.433	1.542**	.488	1.630**
-2 log likelihood	1567.71		2889.16		2263.41	
Hosmer と Lemeshow の χ^2	7.45		7.87		6.13	
df	8		8		8	
N	1351		2402		1914	
Cox & Snell R^2	.139		.140		.120	
Nagelkerke R^2	.190		.189		.164	

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

表 6d 仮想的な進路選択態度のロジスティック回帰(CZE, JPN)

独立変数	CZE		JPN	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)
性別(男子=0,女子=1)	-.113	.893†	-.090	.914
取得学位レベル(学士=0,修士=1)	-.218	.804*	.329	1.390†
専攻分野(基準カテゴリ:社会科学)				
人文科学・芸術・一般	.125	1.133	-.288	.750
教育学	-.469	.626**	.087	1.091
理工系	-.170	.844*	-.083	.920
保健・健康	-.596	.551**	-.068	.934
教育の便益評価	.759	2.136**	.406	1.501**
教育課程評価				
専門性	.299	1.348**	.249	1.283**
選抜性	.233	1.262**	.431	1.538**
初職(基準カテゴリ:W 雇下)				
W 雇上	.061	1.063	.043	1.044
B 雇・その他・雇用経験なし	-.174	.841	.090	1.094
定数	.998	2.714**	-.506	.603**
-2 log likelihood	6269.58		2269.40	
Hosmer と Lemeshow の χ^2	6.50		6.00	
df	8		8	
N	5464		2029	
Cox & Snell R^2	.150		.109	
Nagelkerke R^2	.205		.153	

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

ど大きくない点は、通念的な理解では説明できない結果であり、興味深い。また、図示はしないが、雇用期間の定めのない初職は日本（約 81%）、チェコ共和国（約 65%）、イギリス（約 64%）、オーストリア（約 60%）、ノルウェー（約 53%）の順に多い。しかしながら、ノルウェーでは選抜性の効果が全くなく、欧米の専門性、日本の選抜性という通念は、ここでも部分的にしか合致していない¹⁰⁾。

モデルの説明力を示す擬似決定係数である Cox & Snell R^2 や Nagelkerke R^2 も、.100 ～.230 のごく小さい範囲に収まっている点を見落とすべきでない（イタリアについては、分析モデル自体が適合していない）。本稿で用意したモデルのフィット自体、決して良好なものではなく、卒業生による点検・評価と大学教育の受容は相対的に独立している。その意味では、マイヤーとロワンが唱える、組織活動に対する点検・評価の極小化に合致する結果が得られているとも言える。

5. 結論と課題

これまでの分析結果から、卒業における大学教育の受容過程に関する主な知見をまとめると、次のようになる。

(1)日本を除いた各国の卒業生は、大部分が「同じ大学の同じ専攻分野」とする仮想的な進路選択をしていることから、卒業生の間には自らが経験した大学教育を受容するメカニズムが働いている（日本の場合も、「いずれにも進学しない」が10%にも満たないため、大学教育それ自体については受容されている）。(2)大学教育の便益に対する評価が高い卒業生ほど、「同じ大学の同じ専攻分野」を選択しやすい傾向にあるが、大学教育の便益評価の効果は11カ国で日本が最も小さい。(3)教育課程の専門性、選抜性の評価は、教育の便益評価にくらべて効果が小さく、国家間にみられる効果の相違も、ドイツ＝専門性、フランス、イギリス、日本＝選抜性といった通念的な制度理解によってはうまく説明できない。(4)初職の効果をみる限り、大学からW雇上への移行は「同じ大学の同じ専攻分野」とする仮想的な進路選択に必ずしも結びついていない。

これらの知見は、大学教育の受容過程で何が起きているのかを十分に解明するものではない。しかしながら、以下のような論点と課題を提起することが可能である。

第1に、教育の便益評価が大学教育の受容に大きな効果を持たず、専門性、選抜性の効果も国家間でさまざまな上、大学からW雇上への移行までが大学教育の受容とさほど関連がない。これらの結果は、既述したように、組織活動に対する点検・評価の極小化、儀式化によって、制度化された組織の正統化が達成されるというマイヤーとロワンの説と親和性がある。学歴の効用を認めない階層消費的な高学歴志向の増加（中村 2000）なども、教育活動に対する点検・評価の極小化、儀式化が進行した結果と考えれば、さほど不思議ではない（この場合、点検・評価の極小化、儀式化がなぜ進行したのかが、解明すべき課題となる）。

第2に、日本の教育システムには、入学者選抜の偏差値によって大学が相対的に小刻みに序列化されているといった構造的な特徴がある（竹内 1995: 93-96）。そのため、日本の卒業生は（現実の進路選択とは違った）反実仮想的な進路選択を行いやすく、結果的に「同じ大学の同じ専攻分野」の割合が小さくなるという解釈も成り立つ。日本の場合に、教育課程の選抜性の評価が仮想的な進路選択に11カ国のうち最も大きな効果を示すのも、日本の卒業生が「もっと偏差値の高い大学に行っていれば・・・」という反実仮想を抱きがちなせいかもしれない。

いずれにせよ、大学教育の便益や教育課程の専門性、選抜性に対する評価、大学から職業への移行と、大学教育の受容の間にごく弱い関係しかない以上、日本の卒業生が「同じ大学の同じ専攻分野」をなぜ選択しないのかは、本稿で用いた日欧調査データによってはうまく説明できない。大卒者の賃金を低く抑え、大学教育の便益を貶価する、企業・マスコミによる「大学教育無効論」が跋扈するような社会的体質が、大学教育の良し悪しとは関係なく、卒業した大学や教育課程の受容を妨げている可能性も残っている（金子 2007: 137-138）。日本の大学教育の便益が、11カ国で最も低く評価されている点などは、こうした可能性を傍証しているのではないか。

今後の研究にとって、大学教育のステイクホルダー（卒業性を含む利害関係者）を取り巻く、卒業した大学から大学全般に至るまでの複数の異なる水準に関心を払った、マルチレベル分析などによるさらに詳しい比較社会論的な検討が行われるべきだろう。

【注】

- 1) 「いずれにも進学しない」は、厳密には改定版国際教育標準分類 ISCED5A 以上の大学型高等教育機関のいずれにも進学しないとする態度である点に注意されたい。日本の場合、「短期大学を選ぶ」と回答した 8 (0.3%) のケース、「専門学校を選ぶ」とした 96 (約 4%) のケースについては、分析から除外した。
- 2) デメリットとして、調査対象を大学教育の経験者に限定しているため、初期キャリアの形成過程に及ぼす諸効果を、教育効果と社会化効果に分解しきれない欠点があることを断っておく。
- 3) 領域別満足感は、「卒業した大学・学部教育課程のうち、以下の点についてどのくらい満足していますか」という質問項目に対する「まったく満足していない」(1)から「とても満足している」(5)の 5 件法による回答から測定した。
- 4) 教育の便益評価は、最大値が 2.11、最小値が -3.15 である (平均=0、標準偏差=1)
- 5) ただし、仮想的な進路選択態度を「同じ大学の同じ専攻分野」以外に変えることは、大学が専攻分野のいずれかに限ってしか受容できないか、あるいは大学も専攻分野も受容できない結果になるため、不協和をうまく低減できない。
- 6) 取得学位レベルは、ISCED による教育段階区分の 5A に相当し、博士学位に接続している課程=1、接続していない課程=0 とコードした (日本の場合、1=修士課程、0=学士課程に対応させてある)。
- 7) 専門性の最大値は 2.74、最小値が -2.81 で、選抜性については最大値が 2.71、最小値が -3.58 となっている (いずれも平均=0、標準偏差=1)。
- 8) 各国に一貫した効果は殆どないが、特定の専攻分野が仮想的な進路選択態度に大きな効果を示すケースが散見される。これは、専攻分野での個別的な経験が、教育の便益評価や教育課程評価、初職などと独立して、大学教育の受容に影響することを示唆している。
- 9) オッズ比は、例えばオランダ (NLD) の 2.670 の場合、教育の便益評価の得点が 1 点上昇するごとに、卒業生が「同じ大学の同じ専攻分野」を選択する確率が、当該カテゴリを選択しない確率の 2.814 倍になることを意味する。日本の場合、「同じ大学の同じ専攻分野」を選択する確率は、それを選択しない確率の 1.501 倍となる。
- 10) 通念に従えば、内部労働市場型である社会の場合、専門性よりも選抜性が要請されることになる (小林 1981: 54)。だが、各国の雇用契約と専門性、選抜性の効果の間に明瞭な対応関係がみられない理由は、初職との交互作用項をモデルに組み込んでいない点にあるかもしれない。しかしながら、少なくとも労働市場が専門性、選抜性のいずれを要請しようと、それ自体によって大学教育の受容がただちに達成されるわけではない。
また、山本 (2002: 74) の日米英における先行研究のレビューによれば、欧米=狭いスペシャリスト型、日本=幅広いジェネラリスト型といった通念に再考を迫る結果となっている。

【引用文献】

- Bawles, S. & Gintis, H. 2004, "Does Schooling Raise Earnings by Making People Smarter?" In *Meritocracy and Economic Inequality*, eds. Arrow, K., Bawles, S., and Durlauf, S. Princeton University Press: 118-136.
- Brown, Ph., Hesketh, A. 2004, *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*, Oxford University Press.
- Festinger, L. 1957, *A Theory of Cognitive Dissonance*, Row, Peterson and Company (=1965, 末永俊郎監訳 『認知的不協和の理論—社会心理学序説—』 誠信書房) .

- Halaby,C.N. 1994, “Overeducation and Skill Mismatch” , *Sociology of Education*, Vol.67 (January): 47-59.
- 金子元久 2007, 『大学の教育力—何を教え、学ぶか—』 筑摩書房.
- 小林雅之 1981, 「選抜・配分装置としての学校—労働市場の内部化との関連で—」、『教育社会学研究』第36集: 51-62.
- Luhmann,N. 1983, *Legitimation durch Verfahren*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main (=1990, 今井弘道訳 『手続を通しての正統化』 風行社) .
- 松繁寿和 2004, 『大学教育効果の実証分析—ある国立大学卒業生たちのその後—』 日本評論社.
- Meyer,J.W., Ramirez,F.O., Frank,D.J., and Schofer,E. 2007, “Higher Education as an Institution” In *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts*, ed.Gunport,P.J. The Johns Hopkins University Press: 187-221.
- Meyer,J.W. & Rowan,B. 1977, “Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony” , *American Journal of Sociology*, Vol.83, No.2: 340-363.
- 中村高康 2000, 「高学歴志向の趨勢—世代の変化に注目して—」、近藤博之編 『日本の階層システム3 戦後日本の教育社会』 東京大学出版会: 151-173.
- Praag,B.M.S.Van, Ferrer-i-Carbonell,A. 2004, *Happiness Quantified: A Satisfaction Calculus Approach*, Oxford University Press.
- 竹内 洋 1995, 『日本のメリトクラシー—構造と心性—』 東京大学出版会.
- 塚原修一 1987, 「教育効果の持続性」、市川昭午編 『教育の効果』 東信堂: 62-74.
- 山本 茂 2002, 「従来の諸研究」、小池和男・猪木武徳編 『ホワイトカラーの人材形成—日米英独の比較—』 東京経済新報社: 55-79.
- 吉本圭一 2001, 「大学教育と職業への移行—日欧比較調査結果より—」、『高等教育研究』第4集: 113-133.