

第1章 日本におけるキャリア教育・職業教育とエンプロイアビリティ論

吉本 圭一（九州大学）

本章では、先進諸国における経済のグローバル化のもとで高等教育における人材育成への関心が高まるなかで、日本の「キャリア教育・職業教育」の議論がどのように展開してきたのか、また、その際に高等教育から職業への移行に関わる知識・技能・態度・経験等に言及する「エンプロイアビリティ」論などがどのように組み込まれてきたのかを検討する。また、そこに関連する欧州の動向の一端にふれ、以下各章で欧州における高等教育と雇用をめぐる研究動向を「エンプロイアビリティ」を軸として検討するための、基本的な研究課題を提示しておきたい。

1. REFLEX 調査と欧州における「エンプロイアビリティ」への関心

第2部では、2005年から実施した日欧比較調査（REFLEX調査）および1998年から実施した日欧比較調査（CHEERS調査）のデータを解析しているが、特にその略称にも今日の欧州高等教育関係者の関心が示されている。2つの調査は欧州統合という政策的課題から展開されたものであるが、CHEERS調査は、国際的に初めての大規模卒業生調査であり、各国でそれぞれの研究者・研究機関が国内的に実施してきた卒業生調査をいかに欧州全体に拡大し方法論を調和させていくかというより一般的な学術的な志向性があった。

これに対して、REFLEX調査は、「The Flexible Professional in the Knowledge Society」という申請課題名に示されるように、「柔軟性と専門性」が重要な比較分析軸となっている¹。欧州における高等教育の社会的有用性の議論は、これまで多く長期課程での専門的な教育と、行政管理・専門的職業との基本的対応を前提として議論が展開しており、英国などより短期の学術的な教育と企業内での育成メカニズムとの関連のあり方についてはむしろ例外的な位置づけだった。しかし、大学において育成すべき資質として職業専門性を探究してきた欧州大陸系諸国においても、イノベーションの求められる「知識経済」環境のもとで、こうした専門性の拡張可能性、転用可能性を検討する必要が生じてきた。それは、Halseyら（1997：住田・秋永・吉本編訳2005）のいうように、官僚制的なヒエラルキーの鋭い組織パラダイムから、柔軟でフラットな組織パラダイムへと、企業・労働組織と人材の能力・資質・経験についての関係の変容が論じられていることと連動している。

しかも、1999年のボローニャ宣言から進展する「ボローニャ・プロセス」では欧州標準としての学士レベル、修士レベルの教育プログラムの確立が求められている。新たに学士レベルを導入する大陸諸国では、学士レベルの専門能力形成の水準とその社会的有用性を考えることが大学教育の新たな課題として加わっている。

もちろんこの流れに英国が関わらないのではなく、むしろ英国は逆の方向からの「エンプロイアビリティ」への接近を続けている。つまり、伝統的に英国大学教育においては学術的な教育が基本であったけれども、1992年のポリテクの大学昇格以後、大学教育の課題として職業に関わる資質・経験の形成が政策的にも重視されるようになった。そして、旧

大学も新大学も含めて「エンプロイアビリティ」議論が活発に交わされ、それが欧州高等教育圏における「エンプロイアビリティ」論へと展開していったものである。

つまり、欧州大陸諸国の多くで「専門性」を基本としながら「柔軟性」をどのように取り込むのか、英国が「柔軟性」を基本として「専門性」にどう接近するのかを模索し、その中で「エンプロイアビリティ」が、異なる社会的、制度的、政策的文脈の中での共通用語として議論されるようになっているわけである。

2. 英国雇用研究所（IES）における「エンプロイアビリティ」の位置づけ

ここで、以下の日本の議論と対照させるために、英国における代表的なエンプロイアビリティ論のひとつとして、英国雇用研究所（IES）のスタッフ John Hillage 氏と Emma Pollard 氏によるエンプロイアビリティの構造についての考え方を紹介しておきたい。これは第3章でも論じられている Hillage and Pollard(1998)をもとにしたものであり、直接には、2009年2月に吉本・稻永がIESを訪問インタビューした折りに、彼らとの議論のなかで提示された図をもとに再構成したものである。

Hillage and Pollard(1998)では、「端的には、エンプロイアビリティとは、仕事を獲得し、実現しつづけることに関するものである。より包括的にいえば、それは、継続的な雇用を通して潜在能力を開花させていくために労働市場で自在に動くことのできる力である。個人にとってそれは、彼女ら／彼らが所有する知識・技能・態度、それら資産を活用して雇用者に対して示すやり方、そして彼女ら／彼らが働く文脈（例えば個人の状況や労働市場環境）によって決まる」としている。これを図示すれば「エンプロイアビリティ」は、図1の通り、(1) 内的な特性（Assets）、(2) 内的な特性を活用する力（Deployment and Presentation）²⁾、(3) 労働市場の状況（Labour Market Context）という三層の構造を持っているということになる。ここでは、単に特定の能力育成という目標だけが設定されるのではなく、エンプロイアビリ

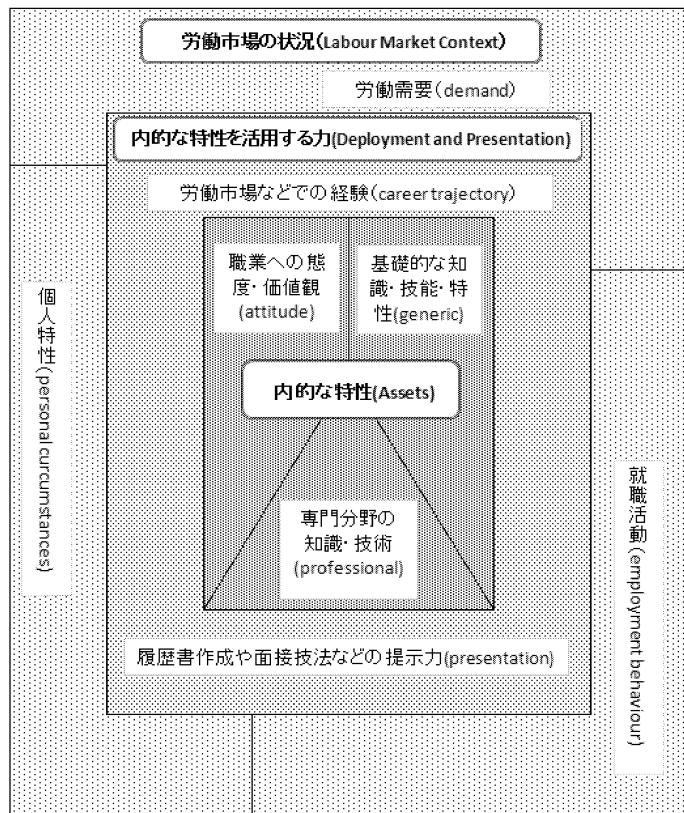


図1 HillageとPollardによるエンプロイアビリティ（就業できる可能性）
(2009年IESでのインタビュー時の提示)

ティを高めるための教育方法論につながる点が注目される。

各層についてみると、第1に、「エンプロイアビリティ」の中核に位置するのは、(1)就業者や求職者が内的に保持する特性(Assets)であり、①基礎的な知識・技能・特性(generic traits)、②専門的な知識・技能(professional and/or special subject knowledge and skills)、③職業への態度・価値観(attitudes)としている。

第2には、そうした内的特性を活用する力(Deployment and Presentation)であり、一方で、内的特性を活用して獲得した職業やキャリアに関わる経験(career trajectory)自体が、新たな就業の可能性を左右する。また、それを提示(presentation)する技術として、履歴書等の作成、資格、推薦、面接技術などが重要である。特に既就業経験者にとって、その経験は明確であり、その量や質は決定的に就業の可能性を左右するが、未就業の在学者にとっては必ずしもそれらが明確ではないため、インターンシップなどの就業体験記録が相対的に重要度を増すことになる。ここで経験自体の重要性が指摘されている。

第3には、こうした個々人の内的特性やその活用を通してエンプロイアビリティが高められるとしても、より具体的な仕事に就けるのかどうかとなれば、それはこうした個人的な特性等とは独立に存在する、労働市場の状況(Labour Market Context)が重要になってくる。ここには①労働需要(labour demand)、②供給側の個人的な環境(personal circumstances)、③就職活動(employment behaviour)の各要素が含まれるという。ここで、個人的環境という場合には、個人の内的な特性というよりも、個人のライフサイクルに関する家事・育児・介護などの私的な問題が想定されている。

3. 日本における上からの「エンプロイアビリティ」論と下からの「キャリア教育」論の いき違い

1) 日経連の雇用多様化路線とその展開としての「エンプロイアビリティ」要請

日本での「エンプロイアビリティ」への関心は、1990年代からの学卒無業者の増加、非正規就業者の増加と、それに関わる企業社会での大卒人材育成モデルの揺らぎに端を発している。1990年代のバブル崩壊を経て日本経済が構造調整を模索する中で、日本経営者連盟は1995年に『新時代の「日本の経営』』という報告書を発行し、いわゆる雇用三層化モデルを提起した。これは従来の日本の経営の要である「長期蓄積能力活用型」人材を量的に絞り込んでいくとする日本の企業社会・経営側の大きな方向転換の宣言であった。

経済がサービス化・ソフト化していくなかで労働組織のフラットさや臨機応変さが求められ、それが「専門能力活用型」「雇用柔軟型」などの新たな人材モデルの提起につながった。それは新たな人材に求められる資質・能力・経験の探究と、教育システムを含めた新たな育成モデルを必要とした。1999年の日本経営者連盟では『エンプロイヤビリティの確立をめざして—「従業員自律・企業支援型」の人材育成を』において、「日本型エンプロイヤビリティ」(企業に雇用されうる能力)を提起し、企業がOJTを通していわば丸抱えで企業内教育を充実させるのではなく、「企業は『個』に焦点を当てて、一人ひとりの強みや持ち味を伸ばすキャリア形成支援を行い、従業員側は自分の進むべき道を明確にした上で、企業が提供する支援策を有効に活用していく」³ことの重要性を指摘した。

しかし、それは、職業的な能力形成の方向や手段については従業者個人が自律的に探索すること、企業はこうした探索を支援するという立場の表明に留まっていた。これまで長期継続雇用という日本的な大卒人材を標準として大卒者に期待されていた能力と、今日の雇用多様化のもとで各雇用類型の人材に求められる能力とがどのような関係にあるのか、またその能力育成の方法、機会をどのように提供するのかといった論点は、必ずしも明確に焦点を絞り込んで議論されないままであった。こうして、1990年代を通して、非正規就業によって成り立つ経済の仕組みは拡大したが、同時に学卒無業者が増加し、また職業教育や職業能力向上への機会が提供されていない非正規就業が増加していった。その後、日経連では、2001年に『エンプロイアビリティ形成・向上のための产学連携教育の推進－大学・大学院における社会人教育および大学におけるキャリア教育－』について提言を行い、日本経済団体連合会に統合されてからの2006年には、『主体的なキャリア形成の必要性と支援のあり方～組織と個人の視点のマッチング～』を発行している。

さらに、こうした企業・経済社会からの要請は、経済産業省、厚生労働省の政策にも反映され、「社会人基礎力」や「就職基礎能力」など社会人・職業人の持つべき能力モデルが提示され大学教育に対する要請がますます声高になされている。それでは、いったい、こうした「社会人基礎力」と「就職能力」、「エンプロイアビリティ」など百花繚乱の経済界の期待に対して、教育サイドはどのような「方法」もってすれば、それに応える知識・能力や経験を獲得・形成させていくのであろうか。結局のところ、教育サイドの適切な対応を期待するには、まずこうした「〇〇力」という「目標」がどのような共通性、整合性を持っているのか、経済関係者からその総括的な提示がなされるべきであろう。特に、仕上がり像の提示は大学教育に対する過大な期待につながるが、どの学校段階に何を期待するのか、こうした学校教育と若者の発達についての理解を踏まえた提言が求められる⁴。こうした「エンプロイアビリティ」論等々が、企業・経営サイドから一方的に展開されたままであり、その教育サイドへの広がりを持ち得なかつたのである。

2) 学校教育段階における「キャリア教育」と勤労観・職業観

次に学校教育サイドをみよう。中学・高校など学校教育段階における「キャリア教育」については、1999年の中教審「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」以後、単なる出口指導に留まっていた進路指導の見直しとして展開してきた。文部科学省の2004年『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために』では、「キャリア」を「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」として定義し、さらに「キャリア教育」を、「キャリア」概念に基づき「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」ととらえ、端的には、「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」とした。

そこでの「勤労観、職業観」については、同報告書の参考資料「職業観・勤労観を育む学習プログラム」における「4領域・8能力」が「キャリア教育」の標準的な出発点とな

り、今日に至っている。進路指導の改善等に関わる研究指定事業を通して、この「勤労観・職業観」に関する目標論を各教科・領域に展開するというアプローチが定着しつつある。しかし、その反面、目標とすべき能力等についてのひな型の存在は、育成すべき能力についてのステレオタイプ的な理解に留まり、その能力育成の方法については、中学校における「職場体験等の体験的な学習」、高校での「インターンシップ」など体験的な学習という以上の教育方法の探究がなされていないといった問題も指摘できる（吉本 2008）。

3) 高等教育におけるアカウンタビリティと学士力

高等教育段階においては、ユニバーサル化のもとでのアカウンタビリティ要請に対応するものとして、1990 年代末から「課題探求能力」という大学教育の目標にかかる提起が行われた。他方、就職困難やフリーター論など職業への移行問題に端を発し、特に長期のキャリアに向けての支援、個別カウンセリングの重視という就職指導の改善を総称する概念として「キャリア教育」議論が始まった。教育活動支援のための各種政策的競争資金での各大学の取組において「キャリア教育」コンセプトが広範に用いられているが、また「エンプロイアビリティ」「社会人基礎力」「就職基礎能力」など企業・経済サイドからの要請もそうした教育活動のキーワードとして、多様に用いられるようになった。しかし、学習指導要領で枠組みを規定されている小中高の世界とは異なり、各大学がそれぞれに独自にまたさまざまの錯綜する経済界の期待のいずれかを使って「キャリア教育」を定義し、教育の改善に取り組んでいるという現状である。

2008 年の教育振興基本計画において「キャリア教育・職業教育」が提起されており、大学もその一端を担うことになり、さらに中教審答申『学士課程の構築に向けて』において教育の目標設定とその実現、いわゆるアウトカム評価に基づく質保証にむけて「学士力」の提起が行われるにいたっている。ただし、それらの議論の多様性は、知識、技能、態度等の「目標」論の多様性であって、この「学士力」答申がそれらの議論を「方法」論としてどう収斂・総合に向かわせるのか、また先の経済界からの「〇〇力」とどのような関連を想定して展開されるのか注目されるところである。

4. 今後の課題ー「キャリア教育」の方法とは

こうして、企業からの「エンプロイアビリティ」や「社会人基礎力」と、学校の進路指導の改善という下の段階から発達した「キャリア教育」論とが、大学という場で行き違いながら、統合的な理解のないままで用いられているのが現状なのではないだろうか。今後は、特に経済社会と教育システムとの今一步踏み込んだ、新たな関連モデルの構築が求められるであろう。そして、それは「〇〇力」の明確化に終始することなく、それを現行の教育活動・方法と関連づけて吟味を行い、そのうえで、インターンシップ等の「経験による教育」という学術的なアプローチとは異なるアプローチをいかに高等教育の枠組みの中で統合的に把握していくのかということが課題となる。その点で、Hillage と Pollard のエンプロイアビリティ図式は十分に示唆に富んだものであり、吉本（2008）で言及しているように、デューイの「経験による教育の原理」の考察は、そうした能力や経験の獲得の評

価軸を示している。

【注】

-
- ¹ <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>の研究概要では、高等教育修了者により高度な専門知識が求められるという専門性と並行して期待される柔軟性として、「柔軟性と適応性に富み、教育を受けた専門分野と必ずしも対応しないような課題に対しても積極的に挑戦していく意欲と能力をもつことが期待されている」という認識を示している。
 - ² Hillage and Pollard(1998)では、本図における第2層の Deployment と Presentation は区別されているが、2009年2月インタビュー時にはそれらは第2層として示された。
 - ³ 日本経済団体連合会（2006、p.1）における日経連（1999）についての要約。
 - ⁴ 経済団体等が全ての能力・資質を大学教育だけに期待しているのではなく、ある程度の学校段階的な機能分担を期待していることが吉本（2006）の調査でも示されている。

【参考文献】

- A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown and Amy Stuart Wells, eds., 1997, “Education: Culture, Economy, and Society”, Oxford University Press; 邦訳 住田正樹、秋永雄一、吉本圭一編訳、2005『教育社会学－第3のソリューション』九州大学出版会
- Jim Hillage, and Emma Pollard (1998) “Employability Developing a Framework for Policy Analysis”, DfEE, Research Brief, No.85
- 稻永由紀（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－一元化された「多様な」大学と、大卒者の「就業機会保障」」日本インターンシップ学会年報第11号、1-7頁
- 厚生労働省（2000）『エンプロイアビリティの判断基準等に関する調査研究報告書』
- 日本経営者団体連盟（1995）『新時代の「日本の経営』』
- 日本経営者団体連盟（1999）『エンプロイヤビリティの確立をめざして－「従業員自律・企業支援型」の人材育成を』
- 日本経済団体連合会（2006）『主体的なキャリア形成の必要性と支援のあり方～組織と個人の視点のマッチング～』
- 文部科学省（2004）『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために』
- 中央教育審議会（2008）『学士課程教育の構築に向けて』
- 吉本圭一（2006）「地域経済団体等における大卒者の能力観と能力育成段階の認識」塚原修一編『地域における経済団体等の人材育成事業及び大学等との連携に関する調査－新しい時代における大学と産業社会との相関システムの構築に関する調査研究 中間報告書8』、国立教委育成策研究所
- 吉本圭一（2008）「インターンシップによる教育の効用について」『職業研究』、2008年秋季号、20-23頁

第2章 欧州高等教育におけるエンプロヤビリティ論の位相 —流動性、量的拡大、学位の二段階モデル

稻永 由紀（筑波大学）

1. 課題設定

本稿の目的は、現在、欧州の高等教育において盛んに議論されているエンプロヤビリティ（Employability）をめぐる動向を整理することにある。

現在、我が国の大學生教育では、典型的には文部科学省によって「キャリア教育」などとして推進されているように、学生の卒業後の職業キャリアや実社会とのレリバנסを意識した取組が盛んに行われており、一般的にインターンシップと称される就業体験もその一つである。その中で、我が国の大學生教育をめぐって「エンプロヤビリティ」という言葉を用いて、就職に関わる学生の知識・技能や大学教育と労働市場とのレリバансについて議論する動きが出始めている（大森 2007、Oba 2007 等）。大学教育と労働市場との関係そのものは、今に限らずいつの時代でも議論の対象だが、それがことさらエンプロヤビリティという言葉を用いて語られだしたことは、EUにおける政策動向と無縁ではない。

ただし、グローバリゼーションの波に立ち向かいながらも国境を越えた「調和」を目指そうとする欧州において、エンプロヤビリティという言葉で議論されているのは、学卒者を十把一絡げにした職業への移行やキャリア支援の議論ではなさそうである。日欧の高等教育から職業への移行研究を進めていく上で、一度このエンプロヤビリティに関わる欧州での議論動向を整理しておくことは、重要なことである。

本稿では、欧州の高等教育領域におけるエンプロヤビリティをめぐる議論動向を整理するために、まず、EU 圏における高等教育領域でのエンプロヤビリティ議論の流れと、定義の方向性について簡単にまとめるところから始めてみたい。次に、高等教育領域においてエンプロヤビリティが論じられるこの含意について確認する。最後に、EU 圏内でも国内的な状況によってこのエンプロヤビリティ議論の争点が異なることを、英國ⁱとドイツを例にとって示してみたい。

2. EU 圏での議論の位相 —グローバリゼーションと EU 統合の中で

欧州高等教育でのエンプロヤビリティ論は、EU 統合という共通の文脈を持ちつつも、高等教育政策の流れからと、雇用政策の流れからと、2 方向から議論がなされている。

2-1 高等教育政策からの流れ —ボローニャ・プロセス

高等教育政策からの流れとしては、1999 年に発表された、欧州高等教育・研究圏（European Higher Education and Research Area）の元となるボローニャ宣言（Bologna Declaration）がある。よく注目されるのは、学位の二段階モデル（BA-MA モデル）を欧

州全体に導入すること、ヨーロッパ単位互換制度(ECTS)のようなシステムを確立して欧洲の高等教育人材の流動性を促進すること、比較可能な基準や方法を備えた高等教育の質保証において欧洲内の協力体制をつくること等であるが、これらの提案の冒頭に出てきているのは、BA・MA モデルでも ECTS でもない。「欧洲市民のエンプロヤビリティと欧洲高等教育システムの国際競争力促進のために、ディプロマ・サプリメント(Diploma Supplement)ⁱⁱを実施に移す形で、簡単に理解可能かつ比較可能な学位システムを採用すること」である。更に、続く BA・MA モデルの導入の項には、第一段階の学位（基本的には学士）は欧洲の労働市場に関連性を持つことが示されている。今や、高等教育の主たるタスクが学術研究ではなく労働市場との関係で第一義的に設定されるようになり、エンプロヤビリティという言葉はその中核に位置する極めて重要な言葉である。

2-2. 雇用政策からの流れ －EQF とコペンハーゲン・プロセス

一方、雇用政策上も、EU 圏内における職業訓練・資格枠組 (European Qualifications Framework: EQF) の共通化は欧洲職業訓練開発センター (European Center for the Development of Vocational Training: Cedefop) を中心に長く議論されてきた。2000 年のリスボンでの欧洲議会において、経済・社会政策において不可欠なものとして教育を位置づけ、高い質を持った職業教育・訓練の確立が、社会的インクルージョン、結束、流動性、エンプロヤビリティ、競争力の点で特にこの戦略にとってなくてはならない重要なパートとして認識されることになった。その後、職業教育・訓練の領域においても、高等教育におけるボローニャ・プロセスと同じように、2010 年までに世界的な質のレファレンスとなるような、ディプロマと資格の透明性を保証するような仕組みを導入することとなり、2002 年のコペンハーゲン宣言 (Copenhagen Declaration) では、職業教育・訓練のヨーロッパ的な次元を強くすることや、ディプロマ・サプリメントや EUROPASS といった既存の枠組みを一つの枠組みに収斂させて欧洲の職業教育・訓練の透明性を高めることなどの行動計画が盛り込まれている。

雇用政策上エンプロヤビリティが議論されるのは、当然といえば当然のことである。だが、コペンハーゲン・プロセスでの EQF の推進は、学位資格制度の一翼を担う高等教育に対しても、ボローニャ・プロセス同様に、欧洲内労働市場への移動を高める目的でのエンプロヤビリティに関わる議論を要求している。

2-3 二つの流れからのエンプロヤビリティの定義 一英国を例に

そもそもエンプロヤビリティとは何か。政策文書上は当然のことながら語の定義がなされているわけではないが、前述した 2 つの流れからの定義はかなり異なっている。

EU 圏内のこうした議論に大きな影響を与えていていると考えられる英国での定義で見てみることにする。英国ではやはり労働市場サイドからの定義と（高等）教育サイドからの定義がある。労働市場サイドからの定義としては、雇用研究所 (Institute for Employment Studies) のスタッフであるヒラッジとポラードによるものがある。ヒラッジとポラードは、エンプロヤビリティを「継続可能な雇用を通して潜在的能力を実現化するために、労働市

場の中で自立的に動く能力」であり、「個人にとってそれは、彼らが所有する知識・技能・態度、それら資産を使用したり雇用者に対して示すやり方、そして彼らが働く文脈(例えば個人の状況や労働市場環境)によって決まる」とした(Hillage and Pollard 1998)。一方、高等教育サイドからの定義としては、大学教員で、後に英国高等教育アカデミー(Higher Education Academy : HEA)で学生のエンプロヤビリティ向上のための活動推進の中心となるナイトとヨーキによる定義がある。ナイトとヨーキは、エンプロヤビリティを「職を得る、あるいは自らが選んだ職業で成功をおさめる可能性がより高くなるような一連の学力(アチーブメント)であり、具体的には技能、理解力、及び個人的特性である」とした (Knight and Yorke 2003)。

それぞれの立場を反映するように、ヒラッジとポラードが、個人が所有する能力と労働市場の文脈の両方に軸足を置いているのに対し、ナイトとヨーキは、全面的に個人の志向性や所有能力に帰している点が、大きな違いである。高等教育領域でよく使われる定義である後者は、雇用されうる(エンプロヤブル)かどうかはそもそもその時々の労働市場の状況によって変わりうるという労働市場側の文脈を実質的に隠蔽する形になっている。高等教育領域においてこうしてエンプロヤビリティ議論が個人の能力開発の枠内に閉じた議論になった結果、特に後述するもともとの社会的文脈とは独立する形で、就職に対応する個別能力開発としてのエンプロヤビリティ論が様々に展開されていくことになる(例えば、大森 2009)。

3. 高等教育でエンプロヤビリティを議論する意味

3-1. 格差是正のための「エンプロヤビリティ」論 一英米での議論から

では、エンプロヤビリティの議論はそもそもどういう背景から発生していたのか。当然、エンプロヤビリティそのものは、単に教育と労働市場とのレリバンスに言及しただけの議論ではなく、教育サイドから出てきた議論でもない。

前節と同じく英国を例に取ると、英国においてエンプロヤビリティが政策の俎上に上ったのはニューディール政策である。1997年のEU雇用戦略からの流れで、政府は、就業に関する社会的な格差を是正するために、危機に立つ若者(youth at risk)を含めた社会的弱者に対して労働市場に参入可能なスキルを訓練するプログラムが必要だとして、1997年から2001年にかけて多額の資金を投じているⁱⁱⁱ。

一方、同じ頃、日本でも経団連(1999)に見られるようにエンプロヤビリティに関する議論がおこなわれていたが、この頃の日本でのエンプロヤビリティに関わる議論が参照していたのは、欧州での議論と共に、米国での議論であった。川喜多(2003)によれば、米国でも、労働者の企業への忠誠と引き替えに企業が長期雇用を保障する「心理的契約」が解消され、その保障として、雇用者が労働者自身のキャリア形成やそのためのスキル開発に積極的に関わって能力を高める必要が生じる、という文脈の中で、エンプロヤビリティ向上に関する議論が高まっていった。その発端は、労働市場で比較的弱い立場にある家事責

任を負う女性や、基礎的な職業能力が不十分な若者の雇用機会の保障にある。

つまり、英国においても米国においても、エンプロヤビリティは、単に人材育成や能力開発をひとまとめに議論するための言葉として登場していたのではない。背後には、社会的弱者の就業機会をどう保障するのかという格差是正の議論があり、その解決の方途として、個人のスキルを高める職業訓練が提案されていたのである。

3-2. 高等教育でエンプロヤビリティ？ —Teichler と Brennan の議論から

こうした流れから考えれば、高等教育領域においてエンプロヤビリティが議論されることが自体に違和感を持たれてもおかしくはない。実際、ドイツの著名な高等教育研究者であり高等教育の国際的な動向についても精通しているタイヒラーは、学卒者は「危機に立っている」わけではなく、エンプロヤビリティはそもそも高等教育人材になじむ考え方ではないと指摘している (Teichler 2004)。これに対し、同じく欧州の高等教育研究の第一人者である、英国のブレナンは、エンプロヤビリティをめぐる議論で一番重要なのは「適切に雇われる(being suitably employed)」ことであり、その意味で高等教育でもエンプロヤビリティ向上を議論する必要があると反論している (Brennan 2004)。

「危機に立っている」というわけではないが「適切に雇われる」ことについて議論が必要である、ということはどういうことか。前節で、エンプロヤビリティの議論は、社会的弱者の就業機会をどう保障するのかという格差是正の議論であったことを確認した。このことを高等教育にそのまま当てはめれば、学卒者の中に社会的弱者、言い換えると就業困難層が存在しているということになる。結論を先取りすることになるが、ブレナンの認識の土台にある英國でも、更にタイヒラーのドイツでも、この学卒者における「就業困難層」がそれぞれの文脈の中で異なった形で出現し、学卒者のエンプロヤビリティについて全く異なる状況がイッショーンになっている。それは、EU 圏の動きとも、全く無関係ではない。

4. EU 圏内の議論 一量的拡大の英国、学位の二段階モデル導入のドイツ

4-1 英国 一高等教育の拡大に伴う、就業困難層としての学卒者の出現

エンプロヤビリティが英國高等教育において議論されるきっかけとなったのは、1997 年に政府の諮問機関である高等教育制度検討委員会が出した報告書『学習社会における高等教育』いわゆるデアリング報告である。そこでは、学生のエンプロヤビリティ向上のために、学士課程におけるスキル教育の導入、在学中の就業経験の奨励、そのための外部機関との連携が勧告された (NCIHE 1997)。これを受けて 1998 年に出された英國教育技能省（現 教育雇用省）の『21 世紀の高等教育』でも、学卒者のエンプロヤビリティを向上させることは高等教育の主なタスクであるとされ、就業経験は学生の成長を援助するのに非常に有効なものとして捉えられた。高等教育に在籍する全ての学生に対して就業経験が要請されたのも、この報告書である (DfEE 1998)。この報告書が出た後、HEA をはじめとして学生のエンプロヤビリティ向上のための議論がなされ^{iv}（例えば Little et, al 2006、

Rees, Forbes and Kubler 2007)、各大学で様々な取り組みが展開されるようになる。

政策そのものは当時の労働党ブレア政権下で出されたものであるが、高等教育におけるこれらの動きは労働党政権下であったことだけが理由ではない。ブレナンが指摘しているように、高等教育、学生数、労働市場での機会といったものの多様性の増大から、高等教育におけるエンプロヤビリティが社会的平等の問題に直面し始めているからだ (Brennan 2004)。英国では、1992年の継続・高等教育法(Further and Higher Education Act)によって、旧ポリテクニックの大学昇格による高等教育の二元構造解消で制度的に大学生が一気に増加し、現在、若年層の大学進学率 (API) は 50%に達しそうな勢いである。そのことは同時に、大卒者=エリート層であるという認識が崩壊したことを意味している。2002年に英国所在の日本企業人事担当者（英国人）ヘビアリング調査を試みた際、ある企業で英国の大卒者 Graduates に求められる能力について尋ねたところ、英国の大卒者といつても一言では言い表せないと前置きが付いた。彼女が言及していたのはまさに、大卒者=エリート層だという認識の崩壊である。高等教育の大衆化によって、すべての大卒者が将来の社会の指導者層を担うべきエリート人材とは一概に言えなくなっている現在、大卒者の中に社会的弱者のような立場に立たされる層、いわゆる就業困難な層が出現しており、エンプロヤビリティをめぐる議論はこうした層の学生達に対応するための議論として理解することができる^v。

ただし、各大学において取り組まれているエンプロヤビリティ向上で念頭に置かれている能力は、前述した雇用政策上想定される職業スキル(vocational skill)とは全く別ものである。2008年1月、英国でエンプロヤビリティ向上への取り組みが積極的に行われている大学へインタビューを試みたが、その際、担当者たちの認識レベルでエンプロヤビリティ・スキルとして言及されているものは、むしろ移動可能なスキル(Transferable Skills)やジェネリック・スキル(Generic Skills)と呼ばれるものに近く、対置されていたのはアカデミックなスキル(Academic Skills)である。従来通りのアカデミックな教育訓練だけではエンプロヤビリティ向上は期待できない、という認識である。CHEERS や REFLEX をはじめとした議論において移動可能なスキルやジェネリック・スキルが対置するのは、専門職としての特定の職業スキル(vocational-specific skills)であり、雇用政策上で必要とされた職業訓練もどちらかといえば後者に相当する。だが、高等教育でのエンプロヤビリティ議論で中心となっているのは、アカデミックでないスキルなのである、職業訓練ではない。

4-2. ドイツ 一学位の二段階モデルの導入に伴う、「(アカデミックな) 学士」と労働市場

一方、エンプロヤビリティは高等教育人材にそもそもなじむ議論ではないと主張したタイヒラーのいるドイツでも、1999年の大学大綱法 (Hochschulrahmengesetz: HRG) の改正による学位の二段階モデル導入によって、「学卒者」に就業困難層が出始めている現実がある。「学卒者」とはこれまでのドイツの大学セクターにはなかった「(アカデミックな) 学士課程」の修了者のことである。

これまで大学セクターが事実上修士課程相当 (Magister Artium あるいは Diplom) となっていたドイツにとって、学位の二段階モデルの導入は、大学セクターを学士課程相当

と修士課程相当の二つに区分することを意味している。HRG では常に専門職との関係で高等教育学位が定義づけられており (berufsqualifizierend)、当然新しいアカデミックな学士課程でも対応する専門職が必要となるはずであるだが、現在のところ、アカデミックな学士課程の修了者に対応するような労働市場の創造および再構築が迫られている状況である。「高等教育と労働市場との関係の変化に対する法的整備が整い広く機能したとしても、心理的に、また慣習としても、まだまだ適応する必要があるし、2004 年の段階では、全体としてのアウトカムは全く明らかでない」という関係者の証言もある (Witte 2006)。

この状況は、ブレナンのいう「適切に雇われる」という意味でのエンプロヤビリティを議論せざるを得ない状況に他ならない。更に、英国高等教育でのエンプロヤビリティ議論では実質的に隠蔽されていた労働市場サイドの問題こそが、ドイツ「学卒者」のエンプロヤビリティ議論のまさに中核をなしていることになる。

5. 終わりに 一様々な位相、高等教育独自の展開

これまでみてきたように、欧州高等教育におけるエンプロヤビリティ議論では、雇用政策上のエンプロヤビリティ議論が指し示した「就業困難層」が高等教育においても様々な形で現れ始めている点では共通点としてあるものの、グローバル化ないしは EU の「調和」とローカルな文脈との狭間で、単に高等教育と労働市場との関係を強化するための議論にとどまらない多様な文脈が存在することが分かる。更に、高等教育サイドからの個別能力に帰するエンプロヤビリティーの見方が、「就業困難層」の枠にとらわれない能力開発の議論としての展開を導いていることや、高等教育において議論されているエンプロヤビリティ向上のためのスキルが職業教育・訓練ではなくアカデミックでないスキルになっていることなど、同じエンプロヤビリティを巡る問題でも位相が異なっていることを確認することができる。

(本章は、稻永由紀「欧州高等教育におけるエンプロヤビリティ論の位相－流動性、量的拡大、学位の二段階モデル－」吉本圭一編(2009)『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（高等教育研究叢書）』広島大学高等教育研究開発センター（印刷中）の転載である。)

参考文献

- Brennan, J. (2004), "Things we know and don't know about graduate employment" seminar for Employability Advisory Group on 9 December, 2004
- Brown, P. and Hesketh, A. (2004), "The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy" Oxford Univ Press

- Department for Education and Skills (DfEE) (1998), "Higher Education for 21st Century –Response to the Dealing Report"
- Hillage, J. and Pollard, E. (1998), "Employability Developing a Framework for Policy Analysis" DfEE
- 稻永由紀(2005a)「大卒に必要な能力」をめぐって－企業インタビュー事例から』『産業教育学研究』第35巻第1号、10-11頁
- 川喜多喬(2003)「第3章1エンプロヤビリティの考え方」東京都産業労働局産業政策部『中途採用による経営革新リーダーの人材確保に関する調査（「労働者のエンプロヤビリティに関する調査）』、21-24頁
- Knight, P. T. and Yorke, M. (2003), "Assessment, Learning and Employability" Open University Press
- Little, B. and ESECT colleagues (2006), "Employability and work-based learning" ESECT, HEA
- National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE) (1997), "Higher Education in the Learning Society"
- 日経連(1999)『エンプロイヤビリティの確立をめざして－「従業員自律・企業支援型」の人材育成を』
- 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（熊本大学平成18年度重点配分経費（教育特別経費）による研究成果報告書）』
- Oba, J. (2007), 'Enhancement of the employability of graduates – institutional efforts and governmental policies in Japan' 筑波大学大学研究センター『大学研究』第35号、51-66頁
- Rees, C., Forbes, P. and Kubler, B. (2007), "Student Employability Profiles -A guide for higher education practitioners (2nd revised version)" the Higher Education Academy (HEA)
- 白幡真紀(2006)「英国における雇用可能性(employability)の開発とスキル向上政策」日本産業教育学会編『産業教育学研究』第36巻第2号、9-16頁
- Teichler, U. (2004), "Changes in the Relationships Between Higher Education and the World of Work on the Way Towards the European Higher Education Area" Keynote speech at the EUA Conference "University and Society: Engaging Stakeholders" (Marseille, 1-3 April 2004)

ⁱ 議論の混乱を避けるために、特に断りのない限りイングランドに焦点を当てて、以後の検討を進めていくことにする。

ⁱⁱ ディプロマ・サプライメントとは、学位資格の透明性を確保するために、資格証明書に添付される補足説明書類のことを指す。

ⁱⁱⁱ 英国におけるエンプロヤビリティ開発をめぐる政策動向全般については白幡(2006)に詳

しい。

iv デアリング報告以後発足した、教育専門職のための会員制の学術団体である英国高等教育アカデミー(Higher Education Academy : HEA)には、学生のエンプロヤビリティ向上のための方策を研究・普及するプロジェクトである「学生のエンプロヤビリティ向上調整チーム(Enhancing Student Employability Co-ordination Team : ESECT)」が設けられていた。ESECTは2002年から3年間、イングランド高等教育財政審議会(Higher Education Funding Council for England : HEFCE)から資金を得て、エンプロヤビリティ向上に関する調査報告や導入方策の検討およびプログラム開発など、高等教育機関における学生のエンプロヤビリティ向上を支援するための様々な活動をおこなってきた。ナイトとヨーキはその中心人物である。成果物のひとつに、企業や高等教育、およびその関係機関のリーダーで構成される産業・高等教育機構(Council for Industry and HE : CIHE)と共に、専門分野ごとに育成可能な能力項目の明示化を図った「学生のエンプロヤビリティ・プロファイル」がある(Rees, Forbes and Kubler 2007)。

v こうした議論に反して、高等教育領域を含めた教育におけるエンプロヤビリティの強調自体が、結果として実は社会的弱者を更に困難な状況へ追いやっているのではないか、と指摘する研究も存在する(例えば、Brown and Hesketh 2004)。

第3章 欧州におけるエンプロアビリティとコンピテンス形成： 大学院博士レベルにおける産業人材育成プログラムに関する考察

北川 文美（スウェーデン・ルンド大学¹⁾）

課題

本稿は、大学院、特に博士課程レベルにおける研究者育成の過程における「産業人材」のコンピテンス形成のための制度の比較考察の背景となる議論を提供する。具体的には大学院、特に博士レベルでの产学連携と人材育成の融合プログラム（例：フランスCIFRE、英CASEなどの产学の資金を連携して博士課程を行っているプログラム、ドイツ型のモデル、スウェーデンの新たな博士プログラム）を概観する。本稿は、多様な教育システムを背景とした「コンピテンス」形成に関する概念上の議論を整理しながら、大まかな政策上の議論の概要を手短に提供し、研究上の課題を同定することを目的としている。紙面の制約上、ここではそれぞれの国の政策やプログラムのより詳細な議論までは立ち入らない。欧州におけるマクロな政策的な文脈として、2000年3月にリスボンで開かれた欧州理事会で「2010年までに、EUを世界でもっとも競争力のある、ダイナミックな知識を基盤とした経済空間とする」とした「リスボン戦略」が策定された。教育は、この「リスボン戦略」を達成する鍵を担う重要な要素として位置づけられ、「ヨーロッパ高等教育領域」(EHEA)の確立が目指されている。²⁾一方、「ヨーロッパ研究領域」(ERA)の確立を目指すヨーロッパ「知識経済」の課題のひとつは、しばしば語られる知識の商業化、実用化における遅れであり、研究の質は高いものの、研究成果の商業化、経済的競争力が弱い「ヨーロッパのパラドックス」として知られている。大学院、特に博士課程レベルにおける高度知識労働者としての研究者育成は、「知識社会・知識経済」としてのヨーロッパの将来像の重要な課題として政策的に認識されている。このような観点から、科学技術系の研究者の知識とスキルの「供給」と民間セクターの市場としての「需要」が質量ともに見合った「産業人材」をいかにして養成するかが、人材育成、技能・イノベーション政策の鍵といえる。以上のような観点から、本稿は博士課程レベルにおける研究者育成の過程における「産業人材」のコンピテンス形成のための制度についていくつかの国に見られる事例の簡単な紹介を行い、それぞれの国における高等教育システムとイノベーション・科学技術政策がいかに相互互恵的な関係を築いているのか、あるいはそこにどのような制約が見出されるのかを論じる。特に日本の状況との直接的な比較は行わないが、ヨーロッパ以外の国々の状況においても、政策的な問題意識として同様な課題が見出されると考えられる。

1. 知識経済、競争力とコンピテンス形成に関する議論と博士人材育成

The concept of the knowledge economy is often used to illustrate the shift from an economy based on the low skilled industrial production to knowledge intensive production and services as the backbone of the economy. This is also seen as the shift from a Fordist to a

post-Fordist society, marked by flexible production, ‘de-nationalisation’ and ‘trans-nationalisation’ of state regulation, leading to transnational flow of capital, skills and global competition. Many developing economies such as China and India are closing the skill gap with high skilled workforce in the developed nations. As Brown and Lauder point out, many former ‘knowledge’ jobs are being ‘routinised’, and consequently, the competitive pressures created by economic globalization and the global nature of knowledge based industries have led companies to substitute highly skilled workers at home with skilled but less costly workers in developing countries (Brown and Lauder, 2006).

The dominant view of the globalising knowledge economy is of a competition between nations in which education and training plays a key role in outsmarting others in the competition for scientific knowledge and technologies that enable innovation. Lam and Lundvall (2006) make typology of ‘national systems of competence building and innovation’. Societies with different institutional arrangements develop different types of learning organizations and competencies. Along with the globalising political economy of knowledge production and skills and a new spatial division of labour as depicted above, national policies and public resources substantially condition the ‘learning capability’ and ‘competences’ of organizations within the nation.

On the other hand, individuals construct and manage their ‘employability’³ and ‘competences’ (see Brown and Hasketh, 2004). The discourse of the knowledge economy seems to emphasise the ‘shift to knowledge intensive high-skilled labour force, international circulation of brains, life long learning, transferable skills and competences and knowledge management as a key individual and organisational capacity’ (Macerinskiene and Vaiksnoraite, 2006, p.82). In this light, the question of how to enhance learning capabilities of individuals and organizations, along with the impact and influences from national and trans-national policies is the focus of discussion of this short paper, with special focus on doctorate training.

Some of the issues concerning doctoral training have been identified: the ‘complex interactions of higher education and research policy and practice, changes in knowledge production, and the status of research students, among others’ (Pearson, 2005, p.119). The specific topic of this paper is ‘*industry-oriented doctoral training*’ and its implication to policy, regarding how to enhance the learning capabilities between individuals, universities and firms.

2. 欧州における博士課程レベルにおける「産業人材」のコンピテンス形成

In Europe, ‘doctoral training and the further careers of PhD graduates’ lie at the crossroads of current innovation policies towards a European Research Area (ERA) and a European Higher Education Area (EHEA) (Enders, 2005). The ‘European paradox’ refers to the ‘conjecture that EU countries play a leading global role in terms of top-level scientific output, but lag behind in the ability of converting this strength into wealth-generating innovations’ (Dosi et al. 2006, p.203). The supply and demand in R&D in terms of ‘quantity and quality of

human resources' (Enders, 2005, p.119) is crucial in this context, and a synergy is required between basic research and market application (Brown, 2003).

A considerable number of higher education systems across Europe seem to shift their paradigms for doctoral training, replacing an 'academic-disciplinary model of research training' by a 'hybrid model that crosses disciplinary and organizational borders' (Enders, 2005). This reflects the wider transformation of 'modes of knowledge production' (Gibbons et al. 1994) processes in sciences with a political appeal towards 'strategic science' and 'hybridization' between academia and the marketplace (Benner and Sörlin, 2007). In this process, borders are becoming fuzzy, not only between disciplines but between universities and other knowledge producers and users in society (Enders, 2005, p.127).

Lanciano-Morandat and Nohara (2006) argue that 'human actors' such as doctoral researchers and post-docs play a central role in the structuring of the hybrid 'space' between academia and industry.⁴ Overall, the production of doctorate researchers brings into play a multiplicity of institutions at various national or local levels and mobilises the various resources available to them. In this paper, attention is drawn to the *industry-oriented doctoral trainings* as cross-boundary 'hybrid model'. Beyond Europe, the 'user-driven models of collaborative industry-R&D research centres' (Harman, 2002) with doctoral training include Cooperative Research Centres (CRCs) in Australia, the Network of Centres of Excellence in Canada, and the National Science Foundation Industry-University Cooperative Research Centres in the US.

In Europe, there are several different models of 'hybrid' doctoral training in different national contexts. In France, the public research policy has tried to direct a more important flow of PhD to the private sector since the 1980s with positive impacts (see Giret and Recotillet, 2004). The CIFRE ('Conventions Industrielles de Formation par la Recherche') programme⁵ aims to place PhD students supervised jointly by academia and industry. In the UK, similar Industrial CASE scheme exists, and research councils fund Engineering Doctorate and Industrial Doctorate who carry out PhD-level research projects, jointly supervised by the university and a company, which aim to help the performance of the company. The German higher education system traditionally provides a unique and interesting case where there is a strong link of the PhD to the labour market outside academe, and this is based on a traditional academic-disciplinary mode of apprenticeship known as 'Humboldtian model' followed by 'enforced mobility' after graduation (Enders, 2005). In Sweden, since the 1990s, newly created semi-private foundations have contributed to the creation of new graduate schools, where academic-industrial collaboration is encouraged, and industry has been actively involved

in PhD training. It has been pointed out that ‘Sweden was a European forerunner in the imitation of US models of innovation’, pursuing both excellence and utility (Benner and Sorlin, 2007).

3. 議論：研究人材と産業人材育成のための公的・私的資源、研究者キャリアの構築

This paper has provided a very brief account of several different national systems of competence building emerging in Europe by focusing on the new forms of doctorate training with industry involvement as cross-boundary ‘hybrid model’. In general, doctoral researchers involved in university-industry collaborative projects can act as ‘natural bridge builders’ between academia and industry and this is highly valued by industry. In addition, inter-sectoral mobility would be a good asset for a future employment outside academia (see EUA, 2008). In the case of France (through Ministry of Research and Technology and the National Association for Technology Research), and the UK (Research councils), public resources are invested to create such flows during the PhD training, which seem to be successful in creating some ‘hybrid models’ of career pathways between academia and industry. In Sweden, a number of new graduate schools were created by semi-private foundations in the late 1990s and industry has been actively involved in PhD training and the course designing. However, financial involvement of industry in R&D cooperation was very limited (Benner and Sorlin, 2007).

Overall, these new ‘hybrid models’ seem to have added resources only marginally to each national innovation and research system. The majority of the structures or contents of university research training programmes has not been altered. Universities’ institutional strategies of research training also need to correspond and be integral part of wider ‘national systems of competence building’ with ‘hybrid’ space between industry and academia. As Enders (2005, p.131) points out, a ‘diversity of organizational and structural forms as well as different validation criteria and procedures’ will determine the future face of research training, asking for a more segmented structure for research training. Other authors point out that Centres of excellence model from the US has been taken up by many other countries, which threatens institutional diversity within the systems (Lanciano –Morandat and Nohara 2006). Innovation in both policy and organizational forms which helps to link private and public resources needs to be sought. Another remaining question is how individual doctorates construct and manage their career through ‘employability’ and ‘competences’ as high-skilled knowledge workers. This needs to be examined in view of wider structure of national and international labour market, and also in terms of the value of the research training both in economic terms and social terms.

【参考文献】

- Benner, M and Sorlin, S (2007) Shaping Strategic Research: Power, Resources and Interests in Swedish Research Policy in *Minerva*, 45, 31-48.
- Brown, P (2003) Skill formation in the twenty-first century in P.Brown, A.Green, and H. Lauder (eds.) *High Skills: Globalization, Competitiveness, and Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P and Lauder, H (2006) Globalization, Knowledge and the Myth of the Magnet Economy in *Globalization, Societies and Education*, Vol.4, 1, pp.25-57.
- Brown P. and Hasketh, A (2004) *The mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Dosi, G, Lerena, P and Labini, M.S. (2006) Science-Technology-Industry Links and the ‘European Paradox’: Some Notes of the Dynamics of Scientific and Technological Research in Europe. n E. Lorenz and B-A Lundvall (eds.) *How Europe’s Economies Learn* Oxford University Press. pp.203-234.
- Enders, J (2005) Border crossing: Research training, knowledge dissemination and the transformation of academic work in *Higher Education*, 49, pp.119-133.
- EUA (2008), DOC-CAREERS Main Conclusion
http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Newsletter_new/2008.11.20_LB_RENNE_S - DOC-CAREERS - Young Researchers in Europe.pdf Accessed 7 March 2009
- Gibbons, M., Limoges, C, Nowotny, H Schwartzman, S, Scott, P and Trow, M (1994) *The New Production of Knowledge*, London: SAGE.
- Giret, J-F and Recotillet, I (2004) The impact of CIFRE programme into early careers of PhD graduates in France. November 2004. Net.Doc.9
- Harman, K (2002) The research training experiences of doctoral students linked to Australian Cooperative Research Centres in *Higher Education*, 44, pp.469-492.
- Lam, A and Lundvall, B-A (2006) The Learning Organization and National System of Competence Building and Innovation in E. Lorenz and B-A Lundvall (eds.) *How Europe’s Economies Learn* Oxford University Press. pp.109-139.
- Lanciano-Morandat, C and Nohara, H (2006) Science-Industry links and the Labour Markets for PhDs in E. Lorenz and B-A Lundvall (eds.) *How Europe’s Economies Learn* Oxford University Press. pp.280-312.
- Macerinskiene, I and Vaiksnoraite, B (2006) The role of Higher Education to economic development, available at:
http://www.leidykla.eu/fileadmin/Vadyba/11/Irena_Macerinskiene_Birute_Vaiksnoraite.pdf
accessed 7 March 2009.
- Pearson, M (2005) Framing research on doctoral education in Australia in a global context *Higher Education Research & Development*, Volume 24, (2) pp. 119-134

【注】

¹ Centre for Innovation, Research and Competence in the Learning Economy (CIRCLE)

² 参照 木戸 (2008) 「ヨーロッパ高等教育の課題」 レフェレンス 2008. 8

http://www.ndl.go.jp/jp/data/publication/refer/200808_691/069101.pdf access 7 March 2009

³ The concept of employability has many definitions, while most of the works are found at undergraduate level. According to Harvey (2004), two broad groups can be identified. The first relate to ‘the ability of the student to get (and retain and develop in) a job after graduation’. The other set are concerned with ‘enhancing the students’ attributes (skills, knowledge, attitudes and abilities) and ultimately with empowering the student as a critical life-long learner’ (Hillage and Pollard, 1998; Harvey, 2001). Knight and Yorke (2003) argue that employability is context dependent and individual.

⁴ Lanciano –Morandat and Nohara (2006) distinguishes three functions of doctoral students: 1) the resources used to produce scientific output of the research in which they operate; 2) the pool from which the next generation of scientists will be drawn; 3) the primary vector for the transfer of knowledge between academia and industry.

⁵ CIFRE, ‘Conventions Industrielles de Formation par la Recherche’ is a system that has been around the 1980s and is an agreement that aims to strengthen the technological capabilities of enterprises and aids young researchers to carry out their studies through a research and development program in conjunction with a research team from outside the company, such as universities and research institutes.

第4章 英国におけるエンプロイアビリティと大学教育¹⁾

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つてもよく、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。もちろん、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ーへの全国的・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

とができるよう。

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・レリバランス向上

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・社会へのレリバランスの要求であった。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、順応性があつて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いわ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リ

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产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、こ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とここ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。相互に連関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) 沔濫するスキル概念への懷疑

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（transferrable 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のである (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ても、実際には外付けて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ッ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・スキル等に着目した取組を踏まえ、「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ば、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. 生涯学習のコンテク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クストとしては、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々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 カ月から 24 カ月である。2000 年時点での国際比較によると、12 カ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知れないが、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いって過言ではない。「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产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、产学の人材交流等の政策を挙げている。なかでも、雇用者と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う (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 ポンドであるという (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』(Metcalfe & 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נס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、むろん英國に限ったことではない。歐州連合(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)時点での人口千人当たりの大学院学生数は、米国8.48、英國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的趨勢から、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」の低さという日本の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かどうか。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、という間に通じる。

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)という間に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、コンテキストの異同を含め、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.dfes.gov.uk/hegateway/strategy/hestrategy/> (Accessed 29 November 2008)
- Department for Education and Skills (DfES), 2006, *Widening participation in higher education.* <http://www.dfes.gov.uk/hegateway/hereforward/wideningparticipationnov06/index.htm> (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 (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.dfes.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 (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)
- 稻永由紀, 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
(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ー育成の可能性－」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 卷, 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.

第5章　英国大学におけるエンプロヤビリティへの取組　一枚岩でない「大学」

稻永由紀（筑波大学）

1. 課題設定

本章では、英国における大学から職業への移行に関する、大学での取組の多様性について、主として歴史的経緯による違いから仮説的に明らかにすることを目的とする。

第1学位段階での職業への移行について、大陸欧州諸国との比較でみると、専門分野に関する知識・技術と労働市場が直接的に結びついていない部分で、日本と比較的似ているということができる（稻永 2005b）。両国共に高等教育の大衆化を経験しているが、英國の場合は1992年の継続・高等教育法によって旧ポリテクニックが大学へと昇格を果たした結果である。

大学での取組の多様性という時、特に日本との対比で特徴的なのは、育成能力項目の明示化にしても、正課での就業体験や職業を通した学習にしても、エンプロヤビリティ向上に関する英國での取組は基本的には専門分野をベースとしているところにある（稻永 2008、大森 2007）。当然、専門分野による取組の多様性は、各大学での学科・学部構成の違いとして現れてくる。ただし、歴史的な経緯に端を発するある種の威信序列によってもその取組み方が異なるであろうことは容易に想像できる。特にエンプロヤビリティ向上（enhancement employability）との関係では、1992年法で大学に昇格した機関においては、昇格する前のポリテクニック自体が職業訓練を志向しており、オックスブリッジを筆頭とした古い大学（old university）とは志向性そのものがおおよそ異なっているであろう。

本科研では、学生のエンプロヤビリティ向上のための取り組みに関して、特に4つの大学に対して訪問調査をおこなった。うち2機関は、同時期に設立されたがその前身が全く異なる大学であり、残りの2機関は、同じ地域内にあるが歴史的経緯がまるきり異なる大学である。そこで見えてきたのはまさに、政策的なキャリア教育およびエンプロヤビリティへの着目の流れを受けて工夫を重ねる、各大学の姿であった。本章では、この4つの機関調査を手がかりとして、エンプロヤビリティ向上への取組について大学類型的観点から考察を試みる。

2. 調査対象のプロファイル

本報告で用いる訪問調査は、以下の通り行われた。

(1) 2008年1月調査（訪問者：吉本、稻永、多田（ヨーク大学のみ））

- ・ブリューネル大学(Brunel University)
 - ・ブリューネル・インターナショナル（筆者注：留学生センター）
 - ・プレースメント・キャリア・センター

- ・ヨーク大学 (The University of York)
 - キャリア・サービス・ユニット
- (2)2009年2月調査(訪問者:吉本、稻永)
- ・ランカシャー大学 (Lancashire University)
 - 企業・エンプロヤビリティ・キャリアセンター (Center for Employability Enterprise and Careers: CEEC)
 - ・ランカシャー中央大学(University of Central Lancashire: UCLan)
 - 人文学を通したエンプロヤビリティセンター(Center for Employability through Humanities: Ceth)
 - Futures (筆者注: キャリアセンター)
 - 学長代理(国際交流担当副学長)

表1 訪問大学概要(創立年、本部所在地、学生数)

	The University of York	Brunel University	The University of Lancaster	The University of Central Lancashire
(大学としての)創立年	1963	1966	1964	1992
本部所在地	York	Uxbridge	Lancaster	Preston
学生数(06/07)	13270	15510	17410	29845
うち学部生数	9105	10350	13855	25415

出典:各大学ウェブサイトおよびHESAウェブサイト

3. 大学による展開

3-1 新大学における中核的展開: ランカシャー中央大学

ランカシャー中央大学(以下、UCLan)は、ランカシャー州プレストンにメインキャンパスを置く大学である。表1にあるように、1992年が大学としての創立年であり、それまではランカシャー・ポリテクニック(Lancashire Polytechnic)としての長い歴史を持つ機関である。年次報告(2007)によると、2006/07年度現在、学生の86%が学部生で、学生の2/3がランカシャー地域あるいはその他イングランド北東地方出身と極めて地元色が強い大学である。更に全学生の4割がパートタイム学生であり、(全学生の)1/3が30歳以上である。

今回訪問した学生エンプロヤビリティー・起業部門長によると、UCLanは「雇用されうる大学 Employable University」として高い評価を得ており、学生には怖がらずに就職・起業できるように様々なサポートをしているという。その中核にあるのが、FUTURESと呼ばれる、いわゆるキャリア支援のための組織であり、キャリアや就職に関わるワークショップ等の開催、キャリアアドバイス、就業体験プログラムの紹介などとともに、以下のよ

うな取り組みもしている。

- ・選択モジュールの提供

…「エンプロヤビリティと起業」という選択科目（モジュール）を提供している。内容は、個人の発達、労働心理、感情的知性(Emotional Intelligence)、起業(starting a business)、キャリアプランニング、学生によるプロジェクト、の中から選ぶ。Combined Honors Degree（テーラーメード型の学位）プログラムを構成できる科目のうちの1つに入っている。

- ・ノーザン・ライツ Northern Lights

…学生の起業を支援する目的で設置されたプログラム。ノーザンライツのフロアには、個人事業所さながらのブースやラウンジ、作業場などがあり、起業までのマニュアルも準備されている。

また、UCLanには「人文学を通したエンプロヤビリティセンター(Center for Employability through Humanities: Ceth)」があり、人文学と関係の深い文化産業（出版、ドラマ・イベント、博物館、メディア制作などの疑似職場環境を提供して、学生のエンプロヤビリティ向上を図っている。学生エンプロヤビリティー・起業部門長は元Cethのセンター長でもあり、その経緯について尋ねたところ、舞台芸術など人文学の学生は、企業に雇用されるというよりは主として自営にならざるを得なくなるため、自ずとビジネスマインドが必要になってくるはずなので、それを鍛えるためにセンターを設立したということであった。学内の総合受付にも学生の芸術作品が展示されている一角があるが、1つ1つの芸術作品には値札がつけられており、購入できるようになっていた。

このほかに、CareerEDGEと呼ばれるエンプロヤビリティ開発プロファイルの開発や、学内ボランティアなど、様々な形でエンプロヤビリティ向上に取り組んでいるが、こうした全学を挙げての取組の背景には、”A World Class Modern University（世界レベルのモダン・ユニバーシティ）”という言葉に表されるような、いわゆる「ポスト1992大学」の教育による生き残りをかけた戦略があるⁱ。この言葉は、UCLanの2007-2012の中期戦略(Medium Term Strategy)のタイトルでもある。

2007-2012での中期戦略には、教育に関わる4つの重点目標として、就業経験(Work Experience)、エンプロヤビリティ、国際化(Internationalization)、持続性(Sustainability)の4つが掲げられ、それぞれについて細かく戦略が設けられている。この期間に新設予定のコースでは、学内外での承認審査(Validation Process)においてこの4つに考慮した内容になっているかどうかがチェックされる。旧来のコースも毎年レビューがあり、エンプロヤビリティに関する取組があるかどうかがチェックされることになっているため、旧来のコースであっても何らかの形でエンプロヤビリティを意識した取組が求められている。

地域的な特性も、取組の背景として加わる。ランカシャー地域は、リバプールやマンチェスターといった東側の地域に大卒相当の仕事が集中しており、UCLanがあるプレストンやランカスターといった西側の地域には、ローレベルのスキルしか要求されないような仕事ばかりあるという。先述したように学生の大半が地元出身で、かつ卒業後も地元に残りたがる傾向があり、起業を含めたエンプロヤビリティ向上はその意味でも重要だと、イン

タビューに応じた *Futures* のスタッフの一人は話してくれた。

UCLan のケースは、政策動向を自らの大学の生き残り戦略に取り込み、意識的かつ戦略的に全学を挙げてエンプロヤビリティ向上を教育の中核に据えた典型的なケースであると考えられる。

3-2 旧大学における中核的展開：ブリューネル大学

同じエンプロヤビリティ向上に全学的に取り組んでいる大学でも、主として専門分野やカリキュラムの中で実施されている取組をその特色としている大学もある。その一例がブリューネル大学である。

ブリューネル大学が大学としてのステータスを得たのは 1966 年だが、その母体となっているのは工科系のカレッジである。発展の過程で幾つかのカレッジを統合し、現在では人文・社会科学系を含めた総合大学となっている。特に、学士課程カリキュラムに就業経験を挟み込むサンドウィッチ・コースの導入は英国の中でもかなり早く、現在では、大学全体のエンプロヤビリティ向上の大きな取組として位置づけられている。

サンドウィッチ・コースは、1 年の就業体験を持つコース(Thick Sandwich Course)と、約半年の就業体験を 2 回持つコース(Thin Sandwich Course)の 2 つのタイプがあり、ブリューネル大学にもこの 2 つのタイプがある。英国のフルタイムの学士課程の標準年限は 3 年だが、前者は、3 年次に 1 年間就業体験をはさんで 4 年間で学士取得をめざすタイプで、後者は、1 年次終盤（夏休み）から 2 年次前半、そして 3 年次の後半から終盤（夏休み）の 2 回に分けて、それぞれ 30 週間以上の就業体験をはさんで 4 年間で学士取得をめざすタイプである。2006/7 年度現在、ブリューネル大学のフルタイムの学士課程在籍者数 9,136 名のうち、サンドウィッチ・コースを取っている学生は 38% を占めており、これは英国全体でも高い比率である。

ブリューネル大学におけるエンプロヤビリティ向上への取組の中核を担っているのが、プレースメント・キャリア・センター (Placement and Career Center: PCC) であり、PCC ではサンドウィッチのような長期の就業経験から短期のプログラムや無給の仕事まで、また就職／進学問わず、様々な形で学生のキャリア支援をおこなっている。サンドウィッチ・コースとの関係では、PCC には専門分野ごとにプレースメント・オフィサーと呼ばれる担当の専門職員が複数ついており、教員と協働しながら就業体験のアレンジメントをおこなっているⁱⁱ。更に、学生だけでなく、新任教職員に対しても簡単な活動紹介のための会合を設けるなどし、大学構成員全体を巻き込んでエンプロヤビリティ形成に取り組んでいる。

ブリューネル大学の場合、古くから企業との結びつきが強く、長きにわたって就業経験をカリキュラムの中に組み入れる経験を持っていた。そのことが、総合大学となった今でも、カリキュラムの中に就業経験を組み入れる形で教育プログラムを充実させることを比較的容易にし、また教職員全体としてエンプロヤビリティ向上に取り組むことのできる大きな要因となっているようである。歴史的経緯にその取組の端を発しているとはいっても、専門分野あるいはカリキュラムの構成要素として就業体験などを組み込むことを中心にして

いる点で、UCLan とは異なった中核的展開である。

3-3 周縁的展開：ヨーク大学、ランカスター大学

前の 2 大学のような全学的な展開とは対照的に、キャリアセンター主導のいわば正課の周縁での取組として展開している大学もある。ヨーク大学とランカスター大学はその例であるといえる。

ヨーク大学は 1963 年創立で、設立時期としてはブリューネル大学が大学としてのステータスを得た時期と同じであるが、オックスフォード大学などと同様、カレッジ制（現在 6 つのカレッジを持つ）をとる極めて伝統的なスタイルの総合大学であり、教育、研究への評価は全英でもトップクラスであるⁱⁱⁱ。

ヨーク大学もエンプロヤビリティ向上への取り組みで知られる大学ではあるが、ここでは正課ではなく、正課外で、地元企業などを多数巻き込みながらエンプロヤビリティ向上へむけた取組が積極的におこなわれている。その代表的なものが、ヨーク賞 (York Award) である^{iv}。ヨーク賞とは、「カリキュラムを超える個人の発達にかかわる積極的なプログラムを受けた学生に贈られる賞」である。ヨーク賞の該当活動として認定された課外活動や就業経験、教育訓練プログラムを受けると、内容に応じて決められたポイントを獲得できる。そのポイントを重ねて行き、最終年次の春学期のはじめまでに 100 ポイント以上獲得した学生だけがヨーク賞の申請をおこなう。賞を受けるには更に、申請書の評価と面接に合格することが必要であり、その閾門を突破すれば、晴れてヨーク賞を受けることができる。ヨーク賞の該当となる活動の内容は、コアとなる「アカデミックな学習」「就業体験」「個人的な関心（移動可能な（トランスファラブル）スキルを育てると思われる課外活動、具体的にはチームワークが必要なスポーツ活動や、学生団体での活動など）」の他に、認定された活動の中から選択して受けるプログラムがある。この選択プログラムがエンプロヤビリティを非常に意識した内容になっており、就職に直結するようなスキルを身につけるプログラムや、ボランタリーな課外活動などが含まれている。その運営の多くに、地元企業や地元住民が関わっている。アカデミックなカリキュラムではエンプロヤビリティは身につかないでこうした訓練を受けることが重要である、というのが、担当者の認識である^v。

ヨーク大学のような大学においてエンプロヤビリティ向上が強調されることは、一般的にはあまりない^{vi}。このことは、エンプロヤビリティ向上への取組が、正課つまり教員を巻き込んでなされるのではなく、正課外、具体的にはキャリア・サービスと呼ばれる学生のキャリア支援のための組織が牽引役となって取り組まれていることに、象徴的に反映されていると言える。ヨーク賞の担当者にカリキュラムや教員との関係を尋ねると、このヨーク賞をひとつのモジュールとしてカリキュラムに加えること、つまり単位を与えることは、望ましいが実際は難しい、と認識しており、教員は基本的に学生の就職のことを考えていないので、学生が就職に関して相談しに来たときはキャリア・サービスに来るようアドバイスをしてもらえるよう、小冊子を配布するなど絶えず教員に情報を送り続ける努力をしているとのことであった。

ヨーク大学と似た歴史的経緯を持つランカスター大学でも、エンプロヤビリティ・企業・キャリアセンター(CEEC)が牽引役となって各種取組を展開している。ヨーク大学のヨーク賞に相当する「ランカスター賞(Lancaster Award)」には全学で700名が参加しているが、これはヨーク大学同様正課外のプログラムである^{vii}。また、CEECが開設している Career and Development モジュールは、2年次生を対象にした学部横断型のモジュールだが、カリキュラムとしてこのモジュールを採用しているのは工学やバイオなど7学科のみである。

今回の訪問調査に応じてくださった CEEC センター長によると、ランカシャー大学でこうした取組が必要な背景について、全体の55%はランカシャー地域の学生であり、(UCLan 同様) その多くが地元での就職を望んでいるにもかかわらず現実的には雇用が少なく、地元に残るには起業が必要になるため、CEEC が提供するようなエンプロヤビリティ向上のための訓練は重要である、と答えた。CEEC にはキャリア支援のチームと並んで、企業リエゾン(Employer Liaison)チームと広報・同窓(Information and Alumni)チームがあり、外部からの資金導入などを含めた企業との連携の窓口として、センター長を中心に企業との連携に力を入れている。UCLan(Futures)とも親しく、志向性は対照的だがお互いのアイデアやノウハウを共有してやっていきたいと語っていた。

その一方で、全学的な展開が難しい理由については、ランカスター大学が極めて伝統的な大学であることに加えて、理工系の分野では教員の理解が得られやすく協働してやっているが、全学で一番規模が大きい、政治学や歴史など人文・社会科学部(Faculty of Arts and Social Sciences)ではそうはなかなかいかない、と、センター長は答えている。同じくインタビューに応じたキャリア・ディベロップメントおよびガイダンス・コーディネーターも、新しい大学ではキャリア教育が非常に重要なが、古い大学では、それを歓迎するところもたまにあるが基本的には歓迎されない、と指摘している。

5. 考察

4大学の事例から読み取れるように、政策サイドでエンプロヤビリティ向上のための就業経験導入をいくら強調したとしても、実際はそれぞれの大学の文脈に即した取り組み方で政策に答えようとしていることが分かる。具体的には、大学のポジショニング、専門分野、相手にする学生などといった状況の組み合わせによって、取り組み方が必然的に変わる、という認識である。今回の検討でもそうした必要性が認められる結果となっており、一つのパターンが必ずしもすべての大学・学部・学科において「適切な」方法であるとは限らない。日本においては、学術研究を意識した取組であっても、エンプロヤビリティのような労働市場を意識した取組であっても、大学のポジショニングにかかわらず全ての大学が新しい取組を取り入れようとする傾向があることは否定できない。だが、大衆化による多様な学卒者の存在を意識するとき、将来の指導的立場を担うようないわゆるエリート層に必要なエンプロヤビリティと、就業困難層に必要なエンプロヤビリティが果たして同じなのかどうかは、自ずと明らかになる。その上で、自らの大学あるいは学部・学科に「適切

な」方途を模索する努力が必要になる。

いささか乱暴ではあるが、ここで英国における学卒労働市場への移行形態を考慮した場合のバリエーションについて仮説的に提示すると、以下のようなになる。英国における学卒労働市場への移行は、特急組(ファスト・トラック)や学卒プログラム(グラデュエート・スキーム)、ミルク・ラウンドといった、企業が優秀な一握りの学卒者を採用し訓練する移行と、30歳位までに2-3度転職を繰り返す移行の、2つの形態が認められる(稻永 2005a)。前者をエリート・トランジション、後者をマス・トランジションと呼ぶことにして、英国での学卒労働市場への移行形態と目指されるべき就業経験プログラムを考えてみると、まず、大衆化した学卒者のほとんどがすすむであろうマス・トランジションでは、エンプロヤビリティが含意した職業スキル獲得も視野に入れた就業体験プログラムの構築が目指されることになる。これは、特急組や学卒プログラムに乗ることができなかつた学生の教育訓練の不在(吉本・稻永 2005)を乗り越える試みであるとも解釈可能である。一方、エリート・トランジションの場合は、これとは別の論理で就業体験プログラムの構築が目指されることになる。つまり、専門分野に関わる知識やスキルが備わっていることを前提とした上で、実社会での具体的な課題に関わることによって専門分野の知識を深める、あるいはモードⅡ的知識生産(Gibbons et al., 訳書 1997)の文脈に沿った就業体験プログラムが目指されることになる。もっとも、エリート・トランジションの形態を取る学生は、すでに階級と結びついたエリートとしての文化資本を身につけていたため、特に実社会との関係を意識せずに学問に集中することが、結果として管理職候補生に必要な資質を身につけることになる、という考え方もある。

この状況において学生のエンプロヤビリティ向上が政策的に強調された時、マス・トランジション型の学生を多く抱えていると考えられる比較的新しい大学においては、この政策に沿うあるいは乗る形で、エンプロヤビリティ向上に関わる取組を全学的に進めていく事になる。一方で、エリート・トランジション型の学生を多く抱えていると考えられる比較的古い大学においては、分野による濃淡はあっても、エンプロヤビリティ向上に対する教員の見方は往々にして否定的であるために、全学的にそれを導入するのではなく、周縁的にそれを進めていくことになる。今回4大学の事例を俯瞰しただけでも、エンプロヤビリティ向上への取組は、専門分野とこうした歴史的経緯に強く左右されていることが確認できただろう。それはまさに、政策に対して各大学が「対策」を講じた結果であると言える。

参考文献

- Brennan, J. (2004), "Things we know and don't know about graduate employment" seminar for Employability Advisory Group on 9 December, 2004
- Brunel University (2008), "Undergraduate Prospectus 2008/2009"
- Gibbons, M. et al. (1994), "The new production of knowledge: the dynamics of science

and research in contemporary societies” 小林信一監訳(1997)『現代社会と知の創造
—モード論とは何か』丸善

Rees, C., Forbes, P. and Kubler, B. (2007), “Student Employability Profiles -A guide for higher education practitioners (2nd revised version)” the Higher Education Academy (HEA)

The Sunday Times (2007), ‘University Guides 2007’ (<http://www.timesonline.co.uk> 2007.12.25)

The University of York (2007), “The York Award –student handbook 2007/2008”

The University of York (2008), “Undergraduate Prospectus 2008”

University of Central Lancashire (2007) “annual review 07”

University of Central Lancashire(2008) “Course developer’s guide (Academic Quality Assurance 08/09 Part 1 – Taught Courses: Appendix3)”

University of Central Lancashire(2009) “Undergraduate prospectus 09”

稻永由紀(2005a) 「日欧大学生の就職事情 ー国際比較調査から」『IDE 現代の高等教育 No.467』民主教育協会、59-64 頁

稻永由紀(2005b)「大卒初期キャリア研究における日英比較の有効性ー欧州大陸系諸国との比較から」吉本圭一編『高等教育と人材育成の日英比較 ー企業インタビューから見る採用・育成と大学教育の関係ー (労働政策研究報告書 No.38)』独立行政法人労働政策研究・研修機構、 16-25 頁

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 ー学術知・実践知融合によるエンプロイアビリティー育成の可能性 (熊本大学平成 18 年度重点配分経費 (教育特別経費) による研究成果報告書)』

多田順子(2006)「英国の大学におけるエンプロイヤビリティ向上への取り組み ーヨーク大学の「ヨーク賞」プログラムを通して」国立教育政策研究所紀要第 135 集、163-176 頁

吉本圭一・稻永由紀(2005)「日英比較から見えてくる大卒初期キャリア形成のかたち」吉本圭一編『高等教育と人材育成の日英比較 ー企業インタビューから見る採用・育成と大学教育の関係ー (労働政策研究報告書 No.38)』独立行政法人労働政策研究・研修機構、107-113 頁

謝辞

本稿に関わる英国大学訪問調査に際し、順子 Ladd (多田) 氏、Terri Kim 氏 (ブリューネル大学講師)、Paul Blackmore 氏 (ランカシャー大学 CEEC センター長)、Chris Little 氏 (同 CEEC キャリア開発・ガイダンスコーディネーター)、David Bagley 氏 (ランカシャー中央大学 Futures 学生エンプロヤビリティ・起業部門長)、Angela Murphy 氏 (ランカシャー中央大学学長代理・副学長 (国際交流担当))、その他、訪問先で対応いただいた

スタッフの方々に、この場を借りて深くお礼を申し上げる。

(本章は、稻永由紀(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：一元化された「多様な」大学と、大卒者の「就業機会保障」」インターンシップ研究年報第11号、1-7頁、の一部に、追加の調査結果を加筆し、再構成したものである。)

i 「モダン・ユニバーシティ」という言い方は、少なくとも UCLan のウェブサイトで沿革を確認する限りにおいて、1992年に大学に昇格した高等教育機関を性格づけた言い回しあると考えられる。

ii 分野は、「バイオ科学」「ビジネスと経営」「経済および財政・政治」「情報システム、コンピューティング、数学、統計学、計量、管理、財政」「工業・産業デザイン」「機械工学、電子工学、コンピュータあるいはインターネットモバイルコンピューティング、マルチメディアテクノロジー」「法律」「心理学、コミュニケーションとメディア、社会学、社会人類学」の8分野。圧倒的に工学系の分野が多いが、同時に、心理学や社会学といった、比較的純粹科学志向の社会科学分野においても担当者がついている。

iii 例えれば、サンデータイムズ紙のランキングでは、研究評価では全英6位、総合評価でも8位に入っている (The Sunday Times : University Guide 2007)。

iv ヨーク賞の詳細については、多田(2006)を参照。

v 本稿で事例となった大学においてエンプロヤビリティとして認識されている能力は、共通して、移動可能なスキル(Transferable Skills)やジェネリック・スキル(Generic Skills)に近い能力であり、特定の職業スキルではない。エンプロヤビリティがもともと議論された文脈を考えると一見矛盾にも見えるが、彼らの認識において対置されているのはアカデミックなスキル(Academic Skills)であり、従来通りのアカデミックな教育訓練だけではエンプロヤビリティ向上は期待できない、という考え方がその前提としてある。こうした前提や認識が妥当かどうかはともかくとして、能力をめぐる議論において、移動可能なスキルやジェネリック・スキルは特定の職業スキル(vocational-specific skills)と対置して論じられることが多いので、混乱に留意しなければならない。

vi 例えれば、2008年2月にベトナム・ハノイで「国際教育とエンプロヤビリティ(International Education and Employability)」に関するブリティッシュ・カウンシル主催の国際会合が開催されたが、英国から出席していた教育機関関係者の多くが、1992年法以降に大学へと昇格した旧ポリテクニックとしての歴史を持つ大学、もしくは継続高等教育カレッジの関係者である。

vii UCLan にも FUTURES Award と呼ばれる、同様のプログラムがある。

第6章 ドイツにおける大学と労働市場の接続 —教員市場を中心に

坂野 慎二（玉川大学）

はじめに

ドイツの高等教育は、2つの意味で構造変革に直面している。1つは量的課題であり、他の1つは質的課題である。

量的課題は、高等教育の大衆化である。アビトゥア取得者の割合が高まり、より多くの者が大学に進学するようになってきた。アビトゥアを取得する者の割合は、2006年には43.5%にまで達している。1992年には30.7%であったことからすると、14年の間におよそ12ポイントの増加ということになる（KMK(2007a)XVIII）。M. トロウの区分によるユニバーサル段階に達していないにしても、高等教育機関の性質が変容していることは、容易に想像できよう。

一方、質的課題は、ボローニア宣言以降の高等教育機関の構造である。従来、ドイツの高等教育機関は総合大学と専門大学の2つに区分される構造を維持してきた。しかし1999年のボローニア宣言以降、高等教育機関は垂直的な分割から、水平的な段階型構造への転換を余儀なくされている。バチエラ・マスターという課程・学位による水平的区分への転換は、学生の移動を保証することとなる。このことは、総合大学かあるいは専門大学かという学校種別によってではなく、学位による質保証を従来以上に要求するものとなる。今回主に対象とする教員養成は、法曹界とならび、きわめてドメスティックな課題であるが、その教員養成においても質保証が求められ、機関認証評価とともに、卒業者への質保証を確実なものとするための学修課程の変革が求められている。

本稿では、ドイツの高等教育機関の変容を、教員養成課程を対象として分析することを試みる。その理由は、ボローニア宣言による高等教育改革は、一方でヨーロッパレベルでの労働力の移動・学修レベルでの移動を高めるための共通フレームを構築することを意図している。しかしその影響は最も国内政策と関連する教員養成課程にも及び、大きな変革を呼び起こしている。また、教員養成は、公務員を主たる対象としたある種の国家の独占事業である。その労働市場は非常に国内的要因に大きく左右される。ある種最も閉じられた労働市場において、ボローニア宣言による高等教育改革の影響を分析することにより、他の領域における変革との比較研究の1つの指標となりうるものと位置づけられる。

本稿の構成は、まずドイツの高等教育全体の改革動向を、学生及び大学卒業者に着目しながら整理する。その上で、大卒者の最も閉じられた部分労働市場の1つである教員養成部門を取り上げ、どのような労働市場が形成されているのかをしめす。次にボローニア宣言以降に生じている教員養成改革を幾つかの州を例として取り上げ、その概要を示す。最後にまとめとして、今後の教員労働市場の展望と課題を明らかにする。

1 ドイツにおける大卒者の動向

1. 1 大学入学から卒業までの動態

ドイツの高等教育機関は、総合大学（Universitaet, この分類に工科大学、教育大学、芸術大学等を含む）と専門大学（Fachhochschule）とに大まかに二分される。それぞれの機関に進学するためには、原則として一般大学入学資格あるいは専門大学入学資格を取得することが必要である。

ドイツの高等教育は、2つの意味で構造変革に直面している。1つは量的課題であり、他の1つは質的課題である。

量的課題は、高等教育の大衆化である。アビトゥア取得者の割合が高まり、より多くの者が大学に進学するようになってきた。アビトゥアを取得する者の割合は、2006年には43.5%にまで達している。1992年には30.7%であったことからすると、14年の間におよそ12ポイントの増加ということになる（KMK(2007a)XVIII）。M. トロウの区分によるユニバーサル段階に達していないにしても、高等教育機関の性質が変容していることは、容易に想像できよう。実際に大学に入学した者の割合は、2005年で34.1%と推計されている（KMK(2007b)）。大学に入学する者のうち、大学入学資格を取得した州で進学する者は、68.3%（2005年）で、年々緩やかな減少傾向にある（KMK(2007b)19*頁）。

質的課題は量的拡大に対する質保証の問題として解釈できる。ドイツの学修に要する期間は、長いことで知られている。ディプロム課程で13.1学期、教職課程で11.6学期、専門大学で10.2学期、バチェラー課程で7.9学期、マスター課程で8.8学期、全体で11.6学期となっている（2005年、BMBF(2008)45頁）。これは標準的学修期間よりも総合大学で1～2年、専門大学でも1～2学期長い。

しかし一方では、ドイツの国際競争力を維持するために、あるいはヨーロッパにおける学術研究機関の中心的役割をドイツの大学等が演じることができるようにするためには、長期間にわたる学修を標準学修期間に近づけることが求められた。このため、修了試験の受験回数を緩和する等の方法によって修了を促し、学修期間の短縮化を推し進めてきた。高等教育の平均学修期間（2000年）は、全体で12.3学期、ディプロム相当の学位課程では13.5学期であったから、5年の間に全体では0.7学期、ディプロム相当課程では0.4学期短縮されている。

それでもドイツにおける学修期間は長い。2005年における大学卒業者（ISCED 5A、ドイツでは総合大学及び専門大学に相当）のうち、最初の学位を取得した者は、197770人に達しているが、修了まで5-6年を要した者が127943人とおよそ3分の2（64.7%）に達している（BMBF2008,45頁）。

1. 2 ボローニア宣言とEU水準

1997年10月24日の常設文部大臣会議（KMK）の決議に基づき、大学における1単位は講義と自学を合わせて30時間として計算されることとなった（KMKのHP参照 <http://www.kmk.org>）。通例、1年で60単位、つまり半年で30単位を取得するという枠組みになっている。これはヨーロッパの高等教育機関共通の枠組みとして、大学の学修シ

システムを変更したものである。

1999年3月5日には、KMKは従来の縦割り型の総合大学でのディプロム、マギステル、国家試験等による学修課程と専門大学のディプロムや国家試験等による学修課程から、バチェラー・マスターという段階的な学修課程へ転換することを決定した。実施は2001年12月15日からとした。もちろん、各大学の各学部が一斉にバチェラー・マスター課程に切り替えるということではなく、各大学・学部毎にバチェラー・マスター課程へと移行している。

2002年5月24日にはKMKが、同年6月6日には内務大臣会議が、それぞれ専門大学におけるマスター修了証による上級公務員経験への位置づけについての協定が結ばれた。これは従来の専門大学卒業者は上級公務員ではなく、中級公務員として位置づけられていたところを改め、専門大学でマスター学位を取得した者も上級公務員としての経験を得ることを明らかにした。これによって、従来の総合大学卒業生と専門大学卒業生に対する区分が意味を持たなくなった（この協定はその後2007年に一部改訂されている）。このことは、KMKがすでに2000年4月14日に決議していた、総合大学と専門大学のバチェラーラー学位・マスター学位を区分しないという方針を確認したものであるといえる。まさに、高等教育機関の垂直的区分から水平的区分への転換といえよう。

このようにKMKの協定等によって、各州に共通の高等教育機関の修了者に対する社会枠組みが形成された。高等教育機関の側も、こうした流れに対応して学修課程を改革する必要に迫られることとなった。

2003年6月12日、KMKは「ドイツにおけるバチェラー・マスター課程の10の課題」を決議した（KMK2003）。そこではバチェラー課程は3-4年で最低180単位（ECTS）を履修することが確認された。マスター課程は最大で5年までとし、修了には300単位（ECTS）が必要であるとした。バチェラー課程は従来の専門大学のディプロム課程に相当し、マスター課程は従来の総合大学のディプロム課程やマギステル課程に相当するものと確認した。

しかしながら2005年の時点では、総合大学及び専門大学の卒業者214140人のうち、バチェラー学位で修了した者は9848人、マスター学位で修了した者は9060人であり、まだ10%に達していない（BMBF2008,48）。

2 教員労働市場の構造

2. 1 教員労働市場の波

ドイツにおける教員労働市場は、ある種特殊な部分労働市場である。教員の必要数は州毎に計画され、原則的には大学における教員養成課程の修了（第1次国家試験の合格、標準学修期間は8-9学期）、そしてそれに引き続いての試補勤務と第2次国家試験により行われる（3-4学期）。第2次国家試験に合格した者は、州公務員として雇用されるよう制度設計がなされている。

しかしながら、ドイツの教員労働市場は、歴史的に見てみると完全雇用とはなっていない。ドイツの教員労働市場における新規雇用は、児童生徒数の増減と教員の退職者数等の

影響で、大きな波がある。KMKの資料（KMK2006,4）により確認できる1980年以降の状況を整理してみよう。1980年及び1981年は、ドイツ全体で2万人以上の教員が新規雇用されていた。その後教員の新規雇用は急激に減少し、1万人を割り込む時期が続く。1988年にはドイツ全体で6559人まで減少した。その後教員の新規雇用者数は増大し、1989年には1万人を超える、1999年には2万人を超える。2001年には3万人を超えるが、翌2002年からは緩やかな減少に転じ、2005年には23757人となる。2006年にはやや増加し、26452人となった。

こうした教員の新規雇用者数の増減の波は、多くは、児童生徒数の増減と教員の退職者数等の影響によるものと考えられる。需給関係を予測して教員養成課程の定員を設定するならば、試補勤務を終了して第2次国家試験に合格した後に待機リストに掲載され、空きポストを待つ必要はないはずである。これを教育政策面から考えてみると、多くの不確定要因がそこに存在していることを示している。例えば、学修を途中で放棄して退学したり、他の学修課程に移動する者もいるであろう。また、標準学修期間を超えて学修する者が多ければ、ある時点で必要な教員数を確保できない場合もありうる。さらに、中等教育段階では教科の組み合わせの不適合が考えられる（ドイツの中等教育段階の教員は2科目を教授する）。州を移動して教員になることもありうる。こうした不確定要因がある以上、実際の需要よりも多くの教員養成を行うことが必要になると考えられる。

教員の養成・供給は、原則として教育計画によってある程度の調整は可能であるが、歴史的に振り返ってみると、部分労働市場に細分化され、需給関係でミスマッチを起こしてきた領域の1つに数えられよう。

【表】学校種別試補修了者に対する教員採用者の割合

年	基礎学校	基礎学校+中等段階I	中等段階I	ギムナジウム	職業教育学校	特別支援学校	専科教員	実習教員	合計
1996	84.5%	69.7%	105.6%	73.8%	93.6%	114.3%	137.2%	104.9%	85.0%
1997	27.8%	57.4%	80.5%	54.0%	80.4%	92.4%	94.0%	192.7%	58.8%
1998	38.3%	76.3%	99.1%	64.5%	104.2%	92.8%	102.0%	246.7%	72.2%
1999	54.1%	106.9%	119.8%	82.3%	113.5%	76.1%	131.1%	467.0%	91.1%
2000	104.6%	140.0%	165.5%	106.9%	151.2%	111.6%	232.4%	341.9%	128.3%
2001	119.3%	131.3%	194.3%	127.4%	143.7%	110.0%	154.4%	346.3%	141.8%
2002	93.2%	121.9%	158.7%	135.5%	125.7%	102.3%	130.0%	470.8%	132.6%
2003	96.0%	112.3%	127.7%	119.2%	120.8%	96.8%	114.1%	458.3%	122.5%
2004	70.2%	130.9%	114.3%	113.9%	128.6%	76.7%	140.9%	477.8%	117.0%
2005	102.4%	110.4%	111.7%	117.1%	132.2%	79.1%	147.5%	251.4%	116.5%
2006	155.2%	100.7%	134.2%	118.6%	125.0%	83.5%	123.3%	229.0%	124.7%
2007	108.5%	73.2%	86.7%	117.0%	96.2%	98.1%	114.8%	156.9%	102.0%

(aus:KMK2008a)

2. 2 中長期的視点による教員雇用政策

ここで問題となるのは、教員の労働市場を毎年の需給予測で考えるのか、中長期的な需給予測に基づくべきか、という点である。中長期的にみて、その後の児童生徒数が急激に減少するのであれば、一時的な需要の増加に対して、何らかの政策によって雇用を抑制しながら児童生徒の急増期を凌ぎ、その後の適正化に備えることも必要である。

ドイツの学校はほとんどが公立学校であり、公立学校教員は一般に州公務員である。教員の雇用政策という観点からすると、考慮すべき要因として、第一に教員の雇用契約における身分、第二に雇用の形態、第三に労働契約の内容、といった点が挙げられる。これらの点について、以下検討してみよう。

第一に教員の雇用契約における身分についてである。労働市場においては、これまで教員の雇用は公務員（Beamte）として雇用することが原則であった。しかし、1990年の東西ドイツ統一以降、旧東ドイツ諸州では、職員（Angestellte）としての雇用が一般化している。公務員と職員とでは、俸給法はもちろん、年金等の支出が異なる。旧東ドイツ諸州では、統一後の財政基盤が弱く、支出を極力抑制することが求められた。ドイツ統一に際して、旧東ドイツの教員は、一端解雇された上で再雇用され、教員審査を受けるという手続きがとられた。このため、年金等の支出が当初は抑制される職員という雇用形態がとられたと考えられる。旧西ドイツ諸州でも、近年はこうした職員による雇用契約が生じている。

第二に雇用の形態である。ドイツでは教員の雇用においてもフルタイムではなく、パートタイムの教員が多い。パートタイム教員もフルタイムに近い授業時数を担当する者と、極わずかな授業時数しか担当しない者が存在する。

東西ドイツ統一以降、旧東ドイツ諸州では急速な児童生徒数の減少が生じた。このため、教員の雇用を維持するために、一定数の教員を解雇するのか、それとも教員がパートタイムとなってワークシェアを行うのかという選択に迫られた。旧東ドイツの州の多くは、政府と教員団体等の協議の結果、ワークシェア型の雇用形態を選択した。（旧東ドイツにおける教員養成は、高等教育機関ではなく、専門学校レベルで行われていた。このため、教員資格の再審査が必要であった。多くの教員はその後研修等によって、単位を取得する必要があった。このため、旧西ドイツ諸州で教員として移動という選択肢は制度上困難であった。）

第三に労働条件の内容である。公務員法制の下で教員の労働条件が決定される。1990年代後半以降、ドイツの経済環境は悪化し、公務員の労働条件も見直しが進められている。多くの州では2000年以降に公務員の労働時間を引き上げている。このため、教員の労働条件も厳しくなってきている。例えば、ハンブルク市（都市州でもある）は、2002年に公務員の労働時間が週38.5時間から週40時間に引き上げられた。

ドイツにおける教員の労働時間は、週40時間という形ではなく、一般に学校種毎に義務とされる授業時数により規定されている。基礎学校では週28時間、ギムナジウムでは週27時間（1時間はそれぞれ45分授業）の授業時数を担当するといったように規定されている。この週当たりの授業時数が近年増加する傾向にある。

概ね 2000 年以降、多くの州では中長期の政策的意図によって、教員の新規雇用者数が抑制されていると考えられる。雇用を抑制した理由として、具体的には、①教員を含む公務員の労働時間が延長され、教員の週当たりの担当授業時数が増大したこと、②平均退職年齢の上昇、③高齢の教員に実施されていた授業時数軽減措置の圧縮による実質的な担当授業時数が増加したこと、がその理由として挙げられる（KMK2006,5）。

更に幾つかの州では、長期的な労働時間調整を実施している。これは児童生徒数が多い時期に標準授業時数を超えて授業を担当し、その授業時数をプールする。これを児童生徒数が減少した時期に充当して、少ない授業時数を担当するが、プールした授業時数を上乗せして計算する方法である。この授業時数のプール制によって、急速な児童生徒数の増減に対して雇用者数を調整することが可能である。

2. 3 学校種別にみる教員労働市場

教員の労働市場は、非常に部分労働市場が発達している。これは教員の免許状の種類が区分されているからである。教員免許状の種類は、州によって異なり、それぞれに部分労働市場を形成している。KMK は、教員免許状の種類を 6 種類（専科教員を含めると 7 種類）に整理している（KMK2006,43）。

- ① 基礎学校あるいは初等段階の教員免許状 (BY,HE,SN,ST,TH,NW)
- ② 初等段階及び中等段階 I の教員免許状 (SL,BW,MV,RP,NI,BE,BB,HB,HH,SH)
- ③ 中等段階 I の教員免許状 (BW,.BY,RP,BE,NW,HE,MV,NI,SL,SN,ST,SH,TH)
- ④ 中等段階 II あるいはギムナジウムの教員免許状 (BW,BY,BB,HE,MV,NI,RP,SN,ST,TH,BE,HB,NW,HH,SL,SH)
- ⑤ 中等段階 II (職業教育科目) と職業教育諸学校の教員免許状 (BW,BY,BB,HE,MV,SL,BE,NW,HB,HH,NI,RP,SN,ST,TH,SH)
- ⑥ 特別支援教育の教員免許状
- ⑦ 専科教員

この教員免許状の種類の相違もあり、従来は、ある州で取得した免許状と他州の免許状と同等として承認するかどうかは、実際には州間の個別協定によっていた。KMK は教員試験及び教員能力について、1990 年 10 月 5 日、及び 1990 年代半ばに相互承認するための協定を結んだ（1994 年 5 月 6 日、1995 年 5 月 12 日、1997 年 2 月 28 日の協定）。背景には 1990 年の東西ドイツの統一後、旧東ドイツ諸州における教員不足が考えられる。これらの協定によって、州間の教員の移動が容易になった。

試補修了者数に対する教員の新規雇用者数の割合を免許状別にみてみると、免許状により、違いを読み取ることができる。少なくとも 2006 年までの数年は、基礎学校、中等段階 I 、ギムナジウム及び職業教育諸学校については、需要に対して供給が多く、いわゆる「売り手市場」になっていた。

3 教員養成改革

3. 1 ポローニア宣言における教員養成課程

先に見たように、ドイツの大学におけるバチェラー・マスター課程の導入は緩やかな広がりをみせている。そうした中で、国家試験で大学の課程を修了する医師養成課程、法曹界及び教員養成課程は、バチェラー・マスター課程に転換することが困難な課程として位置づけられる。その理由は最も国内的な資格と密接に結びついているからである。これらの課程の中で、早い時期に改編に動き出したのが教員養成課程である。

2002年3月1日、KMKはすでに教員養成課程のバチェラー・マスター課程への改組導入について決定している。それを受け、KMKは2005年6月2日に合意文書を作成したが、その文書概要は以下の通りである(KMK2005b)。

- ① バチェラー・マスター課程において、最低2つの専門科学及び教育学を学修すること。
- ② バチェラー課程においてすでに学校実習を実施すること。
- ③ 従来の正規学修期間を延長しないこと。
- ④ 教員による学修と修了証の区分

このように、ドイツ全体での教員養成課程は、バチェラー・マスター課程による教員養成への改革が進められている。しかし実際には、バチェラー課程を終了しても教員として採用されるということは不可能である。実質的には従来の大学における教員養成課程をバチェラー課程とマスター課程という連続する段階として位置づけている。

教員労働市場において、バチェラー取得者に対する需要はない。教員希望者は、マスター課程を修了後、試補勤務に進むことが必要とされるからである。しかし次にみると、バチェラー・マスター課程への改編を機に、大学における教員養成課程と試補制度を一体的にとらえ、教員養成改革を実施する州も現れている。

3. 2 質保証としての教員養成改革

ドイツの教員養成は、大学の養成課程と、それに引き続いての試補制度により実施されている。試補制度とは、3-4学期の間（1年半から2年）、学校における実習を行うことと平行して、教員ゼミナールで実践に基づいたノウハウを習得するシステムで、日本の初任者研修制度のモデルとなったものである。この教員養成の基本的枠組みは、大学において理論を、試補制度によって実践的な知識や技術を獲得するよう制度設計してきた。

EUスタンダードによるバチェラー・マスター課程の導入の動きと平行して、教員養成課程における質保証が重視されるようになってきた。学修する教育学の内容については、2004年12月16日にKMKが協定を結び、その内容を規定した。更に2005年6月2日にはKMKは教員養成課程についての合意文書が作成された。その中で注目すべき点は、大学における学校実習の位置づけである。

教員養成課程の内容を実際の学校における指導力と結びつけるための改革は、ある意味必然的であった。1995年に実施された国際学力調査であるTIMSSの結果を受け、各州は国際学力調査に参加することに合意した（1997年のKMKのコンスタンツ協定）。この合

意を受けて 2000 年に国際学力調査であるピサ調査を実施した。その結果は 2001 年に公表されたが、「ピサ・ショック」と呼ばれるように、OECD 諸国の平均を遙かに下回るものであった。

KMK はすでに 1999 年に教員養成改革のプロジェクトチームを発足させ、同年に報告書をとりまとめた。そこでは大学の教員養成課程における授業指導法の重要性が指摘されている (Terhardt2000)。こうした改革の方向性が後の KMK 協定における学校実習の重視へとつながっていくのである。例えばニーダーザクセン州の 2007 年制定の「教職マスター課程修了規則 (Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr) (Nds.GVBl. 2007 S.488) 13. September 2007)」では、大学学修課程における学校実習を 18 週（従来は 8-10 週程度）としている。更にハンブルク市のように、大学における教員養成課程の学校実習を 1 学期実施し、その後の試補期間を 1 年に短縮するといった州もできている (<http://www.hamburg.de/bsb/>)。

まとめと課題

ドイツの大学は、2010 年までにボローニア宣言に従い、学修課程をバチェラー・マスター課程への改編を進めている。これはきわめて国内的要因が強い教員養成課程においても同様である。

教員の労働市場は、児童生徒数の増減等により大きな波がある。歴史的にみると、教員養成は需要に追いつかず、児童生徒の減少期には過剰となってきた。概ね 2000 年以降は教員の雇用者数は増加し、教員新規雇用者数は試補修了者数を上回っている。しかし詳細にみると、学校種別により状況は異なる。教員の労働市場は部分労働市場として位置づけられる。

教員養成は量的問題と同時に、質的保証の問題でもある。2001 年のピサショック前後から、教員養成課程の内容の見直しが進み、授業力を獲得するために学校における実習を重視する改革が進められている。

バチェラー・マスター課程への改編による学生の移動可能性については、まだ十分な資料がなく、今後も継続して資料を収集する必要がある。

【主要参考文献・資料等】

BMBF (Bundesministerium fuer Bildung und Forschung) (2008) : Grund- und Strukturdaten 2007/08. HIS GmbH.

Bund-Laender-Kommission fuer Bildungsplanung und Forschungsfoerderung(BLK), Bundesagentur fuer Arbeit (2005) : Studien- & Berufswahl 2005/2006. BW Bildung und Wissen Verlag; Nuernberg.

KMK (Die Staendige Konferenz der Kultusminister der Laender in der Bundesrepublik Deutschland) (2007a) : Schueler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1997 bis 2006. Dokumentation Nr.184.

KMK(2007b) : Die Mobilität der Studienanfänger und Studierenden in Deutschland von 1980 bis 2005. Dokumentation Nr.183.

KMK (2006) : Einstellung von Lehrkräften 2006. Dokumentation Nr.180.

KMK (2005) : Der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. Dokumentation Nr.176.

KMK (2005b) : Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005.

KMK (2003) : 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003.

Terhart,E.(Hrsg.)(2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel :Beltz.

若井彌一 (2008) 『教員の養成・免許・採用・研修』 教育開発研究所