

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

吉本, 圭一
九州大学

小方, 直幸
広島大学

稲永, 由紀
筑波大学

山田, 裕司
九州大学

<https://hdl.handle.net/2324/10670>

出版情報：日本教育社会学会大会発表要旨集録. 59, pp.153-158, 2007-09-22. 日本教育社会学会
バージョン：
権利関係：日本教育社会学会

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

- 吉本 圭一 (九州大学) ○ 小方 直幸 (広島大学)
○ 稲永 由紀 (筑波大学) ○ 山田 裕司 (九州大学)

1. 課題の設定

今日、「教育の成果」を点検・評価することが重要な課題となっている。本研究は、日欧で共同実施した高等教育修了者のアンケート調査を用いて、教育改善にかかわる点検・評価のための比較研究枠組みを検討し、日本の大学教育の特質の解明を行うことを目的とする。

近年の知識情報社会化、グローバル化など経済社会の変化は、一方では、専門的人材への柔軟な対応能力への要請 (Halsey ほか 1997 など)、他方では高等教育修了人材に対するエンプロイアビリティ向上の要求の高まりが指摘されている。この2つの論を直接に結びつけてみれば、高等教育において、より柔軟性に富む専門的に高度な知識・技術を伝達していくことでエンプロイアビリティ形成につながるという、一見整合的な議論が可能となる。しかし、この2つの議論は、それぞれ異なる文脈から出てきたものと見る方が妥当である。

そこで本報告では、専門職養成型の大学教育において柔軟性を加えていこうとする欧州大陸型システムに対して、若年者を対象とした選抜モデルに基礎的なエンプロイアビリティ向上のためのコアの能力を探そうとする英国型システムを対比させながら、日本の大学教育とその卒業生の初期キャリアの位置づけを試みる。また、専門領域でみれば、科学技術系人材に対する柔軟性要求と事務系ホワイトカラーに対するコア能力要求の比較として、学習者のプロフィールとしては、年長者への柔軟な専門性と若年者への学校型コア能力・態度というように、学習者の特質と教育内容・方法論との関連の視点も重要な要素となる (Yoshimoto, Inenaga & Yamada 2007)。

2. 研究の方法

卒業生調査は、高等教育機関がその「教育の成果」を点検・評価するうえで不可欠の方法論であるが、それは適切な比較枠組みを持つことではじめて有効なツールとなる。本報告は、オランダ van der Velden をコーディネーターと

して、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、オランダ、イギリス、スイス、ベルギー、エストニアおよび日本の14ヶ国が参加し、高等教育修了者を調査した研究 (REFLEX) の成果である。この調査は、2000年度の高等教育第一学位修了者 (日本・英国など学士・修士の二段階モデルの場合はその両者) を対象とする2005年調査 (あるいは卒業後5年経過という意味で2001年卒業者を2006年調査)、全国代表サンプルでの機関・卒業生の抽出、各国で2,000名の回収目標、共通調査票を各国版にアレンジした調査票、調査方法としてのweb調査と郵送調査の併用、督促は最低2回実施、などの取り決めのもとで実施された。なお、欧州9ヶ国は欧州委員会の重点研究資金 (FP6) を得て研究実施し、他の参加国は各国独自の研究資金によって研究を行っている。日本は、平成17年度からの科学研究費補助金 (基盤A) 「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」 (課題番号 17203041) を得ている。

現在13ヶ国33,593名の有効回答データが利用可能となっており、そのうち日本データは2,392 (回収率20%)、卒業時の取得学位は学士86%、修士14%、性別では男子49%、女子51%である。また、詳細分析対象の英国サンプルは、1,578 (学士93% - 修士7%、男子39% - 女子61%)、ドイツは1,700 (学士32% - 修士68%、男子50% - 女子50%) である。

本報告では、さまざまな比較枠組みの検討のもとで日本・イギリスの学士レベル、ドイツの学士・修士レベルを対象を絞る。すなわち、高等教育修了後の移行、初期キャリア形成 (職歴・職能形成) の特質を明らかにし、それらを踏まえて大学教育の成果に関わる評価について検討する。最後に、それらを説明する要因としての大学教育の学習モード特性 (大学での教授・学習方法とそれに対応した学生の学習行動) について考察する。

3. 仕事と初期キャリア形成

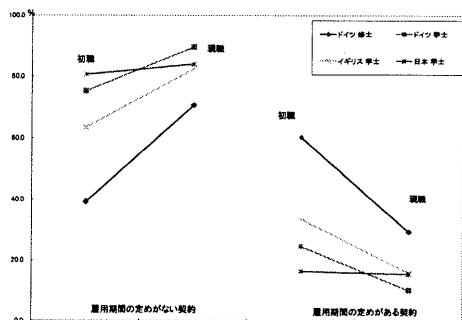
ここでは、学卒者の初職と現職の特質を、就業形態・組織、職業訓練の有無、転職の有無から概観する。

初職から現職への継続と移動は

学卒者の初職から現職へのキャリア形成の特徴として、日本では継続就業が多い反面で、部下を持つなど昇進スピードではイギリス、ドイツに遅れる傾向がある。雇用では、イギリス(50%)、ドイツ修士レベル(52%)の半数が公共部門で働いているのに対して、日本28%、ドイツ学士レベル23%と低い。民間企業で働いている学卒者の40%は、何れの国も1,000名以上の組織である。公共・民間組織内での学卒者の地位をみてみると、イギリス48%、ドイツ修士レベル23%、同学士レベル31%には、現在直接的・間接的に管理している部下がいるのに対して、日本は16%と低い。

また、卒後5年初職で勤務している学卒者は、イギリス30%、ドイツ修士レベル46%、同学士レベル51%、日本57%である。学卒者の職場移動は、イギリス2.5回(SD2.1)、ドイツ修士レベル2.0回(SD2.8)、同学士レベル1.9回(SD3.0)に対して、日本は1.7回(SD1.1)と比較的少ない傾向にある。

図表1 初職と現職における勤務形態

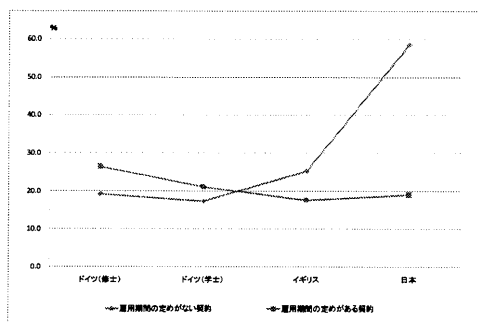


初職と現職における訓練・能力開発は

次に、能力形成への訓練をみると、初職において初任者のための研修・訓練を受けた学卒者は、イギリス23%、ドイツ学士レベル18%、同修士レベル23%、日本49%である。この結果から、日本企業が初任者研修・訓練を実施している割合が高いことが分かる。ただし、日本のこの傾向は雇用期間の定めのない者に対してのみで、有期雇用の者に対しては該当しない。

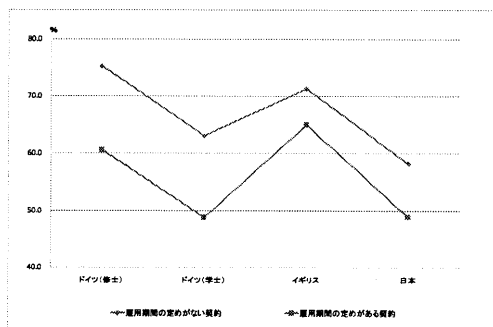
現職において過去12ヶ月に仕事に関する教育・訓練を受けた学卒者は、イギリス70%、

図表2 初職における初任者のための研修・訓練



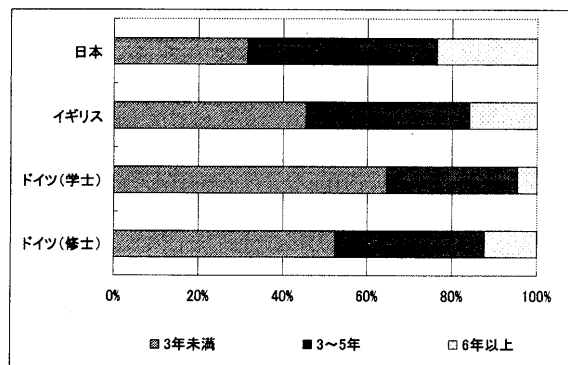
ドイツ修士レベル69%、同学士レベル59%、日本56%である。日本学卒者は初任者研修・訓練を受けているが、現職において教育・訓練を受ける割合が低い。教育・訓練を受けた第一の理由は、イギリス、ドイツ修士・学士レベルが「最新の知識を得るため」、日本が「キャリアアップのため」である。

図表3 現職における教育・訓練の受講状況



学卒者がこのように教育・訓練を受けている背景には、現在の仕事で要求・必要されている能力と自分の保有する能力にギャップがあるからと考える。これは「自分が身に付けている以上の知識・技術が職務で要求されている」(日本64%)からもみてとれる。そこで、ここでは、学卒者の能力ギャップに対する認識を示す指標として「一人前に要する期間」を用いると、ドイツの修士・学士レベルでは、50%以上が必要期間3年未満と回答するのに対して、日本

図表4 現在の仕事で一人前になるのに要する期間



26%、イギリス 16%では6年以上の期間を要するという傾向を示した。この結果に現在の教育・訓練の実施を加味すると、ドイツ、イギリス学卒者は職務との能力ギャップが低いゆえに、最新の知識を得ることを目的に受講しているが、日本学卒者は職務との能力ギャップがあるために、現在の能力アップに向けた教育・訓練を受講しているととらえることができる。

4. 仕事と関わる大学教育の成果の評価

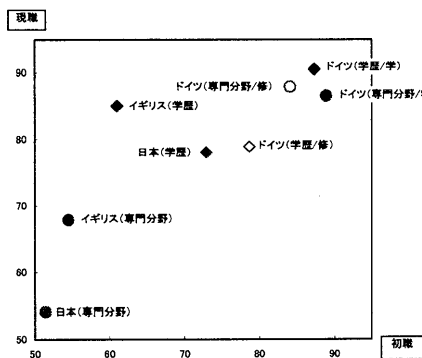
前節でみた、初期キャリア形成の特質を踏まえて、つぎに仕事との関係での大学教育の成果に関わる評価の構造を比較考察する。

学歴・専門分野にみあった仕事をしているか

まず、学歴、専門分野と仕事の対応を、初職と現職に分けてみる(図表5)。ドイツと日本、イギリスとの間で顕著な相違がある。ドイツ修士・学士レベルは、学歴、専門分野ともに仕事との対応を高く評価しており、初職と現職の間の変化もない。これに対して、イギリスと日本は、専門分野よりも学歴と仕事の対応を高く評価している。ただし、イギリスで現職つまり卒業後の年数を経るほど両者の対応性が向上するのに対して、日本では現職における対応の高まりがイギリスほど生じていない。

なお、日本では大学ランク上位群ほど学歴、専門分野ともに仕事との対応を高く評価している。イギリスも学歴と仕事の対応の評価は日本と同様だが、専門分野と仕事の対応は、大学ランク下位群で高く評価する傾向にある。これは、旧ポリテクの影響を反映した結果ではないかと考えられる。

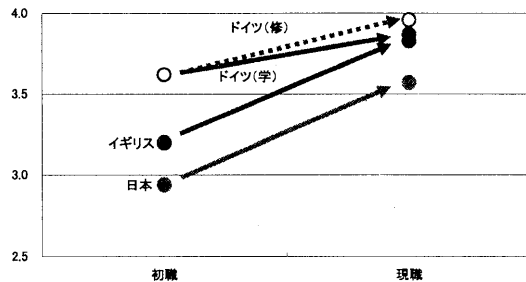
図表5 学歴・専門分野と仕事の対応は



能力は活用しているか

学歴、専門分野の対応という、いわば形式的評価は、能力の対応という実質的評価とは必ずしも同義ではない。自分の保有能力の活用度は、いずれの国も初職に比べて現職で高まる傾向にあり、初期キャリアの形成過程で能力の活用機会が広がるのがわかる。

図表6 仕事における自分の能力の活用度は

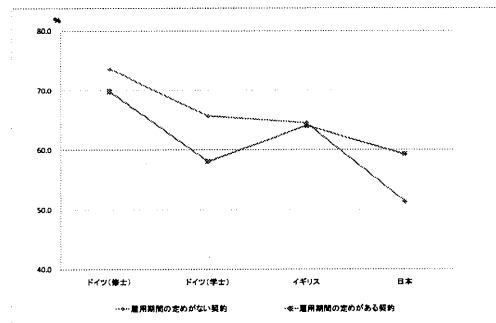


ただし、日本とイギリスでは、現職における能力の活用度の高まりが大きく、特にイギリスの現職では、ドイツとの活用度のギャップが縮小している。なおドイツでは、学士レベルよりも修士レベルにおいて、能力の活用度の伸びが大きい。また、日本とイギリスでは、大学ランク上位群で能力の活用度を高く評価する傾向にあるが、ドイツでは必ずしもそうした傾向は認められない。

職場満足度は

現在の仕事への満足度は、イギリス 65%、ドイツ修士レベル 70%、同学士レベル 68%、日本 53%となっている。これを雇用形態(期限の定めの有無)別にみると、ドイツ修士レベルでは無期、ドイツ学士レベル、日本では有期で満足度が高い傾向を示す。

図表7 現在の仕事における満足度



次に、自身の志向性が職場でどの程度実現できているかというギャップ(仕事における満たされ具合-仕事に求めるもの)に着目すると、何れの国でもキャリアの将来性や高い収入の

実現性が満足度を左右しているが、イギリスやドイツでは新たな課題への挑戦や新しいことを学ぶ機会が重要なものに対して、日本では仕事の自律性が重要になっている。なお何れの国でも大学ランク上位群で満足度は高い。

図表 8 仕事の何が満足度を高めるか (相関係数)

| 国 | 仕事の自律性 (0.25) | キャリアの将来性 (0.24) | 高い収入 (0.23) |
|---------|--------------------|----------------------|----------------------|
| 日本 | 仕事の自律性 (0.25) | キャリアの将来性 (0.24) | 高い収入 (0.23) |
| イギリス | 新たな課題に挑戦 (0.40) | キャリアの将来性 (0.36) | 新しいことを学ぶ機会 (0.35) |
| ドイツ(学士) | キャリアの将来性 (0.36) | 高い収入 (0.35) | 新たな課題に挑戦 (0.33) |
| ドイツ(修士) | キャリアの将来性 (0.36) | 新しいことを学ぶ機会 (0.35) | 高い収入 (0.28) |

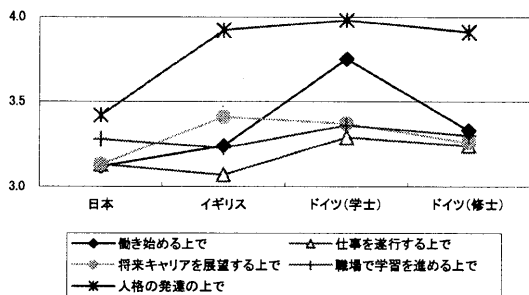
学んだ内容は仕事・キャリアに役立っているか

在学中の学びの仕事、キャリアに対する評価は、日本は全般的に低い。これに対して、イギリスではキャリアの将来性、ドイツ学士レベルでは専門大学の影響もあり、特に就職する上での評価が高い。なおドイツ修士レベルは、評価はやや高めだが、日本に近い傾向を持つ。

他方で、仕事を遂行する上での評価は、何れの国でも全体的に低い。むしろ、職場で学習を進める上での評価の方が高めである。職場で直接実践できる能力よりも、どちらかといえば職場で通用する学習能力を在学中に学んでいる結果と推察される。

なお、ドイツ学士レベルを除いて、大学ランク上位群ほど学んだことのキャリアへの意義を高く評価している。また、今回の調査は大学教育と職業との関係をコアとしたものだが、人格の発達の上での在学中の学びの寄与度がいずれの国でも最も高い点を付言しておく。

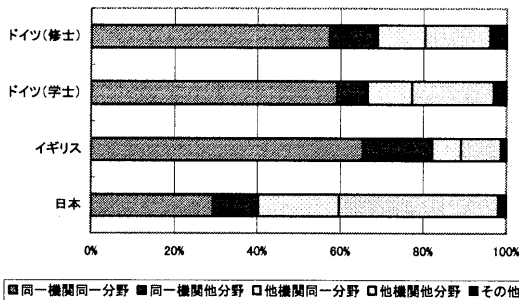
図表 9 学習したことのキャリアへのインパクトは



大学教育の成果についての評価

同じ機関の同じ専門分野を選ぶとした者は、日本で極端に少ない。学歴、専門分野と仕事との対応には差が見られたドイツとイギリスであるが、イギリス 65%、ドイツ学士レベル 59%、ドイツ修士レベル 57%と、いずれも過半数が

図表 10 進路を再選択するとしたら



同一機関・同一分野を選択すると回答している。なお、大学ランク上位群ほど同じ機関・分野を選択する傾向は、いずれの国にも該当する。

他方、いずれの国も、学んだことがキャリアの入口・中身・将来性に役立ったと考える者ほど、同じ機関・分野を再選択する者が多い。ドイツ学士レベル、そして特にイギリスでは、人格の発達も機関・分野の再選択に影響を与えている。また日本とイギリスでは、職場で学習を進める上での寄与も、再選択の重要な要素となっている。

図表 11 同じ機関・分野を選ぶか否か (相関係数)

| | 働き始める上で | 仕事を行う上で | キャリアを展望する上で | 職場で学習を進める上で | 人格の発達の上で |
|---------|---------|---------|-------------|-------------|----------|
| 日本 | 0.23 | 0.24 | 0.20 | 0.23 | 0.18 |
| イギリス | 0.25 | 0.26 | 0.27 | 0.24 | 0.27 |
| ドイツ(学士) | 0.23 | 0.29 | 0.31 | 0.20 | 0.26 |
| ドイツ(修士) | 0.25 | 0.27 | 0.27 | 0.17 | 0.19 |

5. 卒業生の大学教育経験と大学評価

仕事との関わりでの大学教育の成果に対する卒業生の評価が、卒業生たちが経験してきた大学教育や大学生活によっていかに異なっているのか、大学の提供する教育内容・方法の特色とともに、学習者の学習活動の特質から比較検討する。

学習プログラムの特徴と学習モード ーどのよ
うなプログラムを受けてきたか

卒業生が経験した教育内容に対する評価 (6項目、各項目 5段階尺度) について平均値を比較してみると、当然、「職業志向的な教育課程」はドイツ学士レベルで非常に高くなっており (平均値 3.5)、ここでは「学術的に評価の高い教育課程」が一番「あてはまらない」 (2.5)。

「授業・課題の要求水準」「幅広い教育目標」「学術的に評価の高い教育課程」については、日本の評価の低さが際だっている。

大学セクターにおける教育の典型的特徴と

もみられる「科目選択の自由度」については、むしろ、日本でもっとも高く(3.1)、イギリスでもっとも低くなっている(2.5)。逆にみれば、専門大学のドイツ学士レベル(2.5)とイギリスの学士レベルで評価が同程度の低さである。

プログラムで重視されていた学習モードは

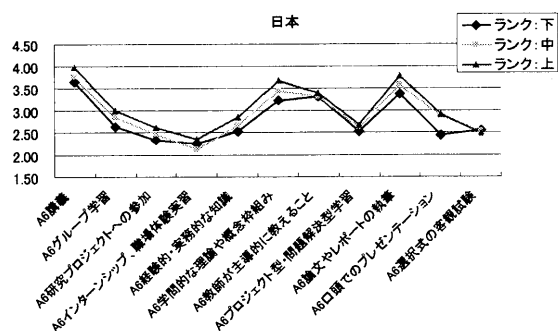
大学教育の学習モード 11 項目について、どの程度重視されていたかを問うと (各項目 5 段階尺度)、4 類型の全てにおいて「講義」「論文やレポートの執筆」が一番重視されているが、ドイツ学士レベルでは同程度に「インターンシップ」が重視されている。

日本の学習モードの傾向はドイツ修士レベルと似ている。異なる点はドイツ修士レベルにおいて「インターンシップ(平均値 3.0)」が「研究プロジェクトへの参加(平均値 2.0)」を大きく上回ることであり、日本・イギリスと全く逆の傾向である。一方、イギリスは、学術的な項目群が重視されている一方で、「経験的・実務的な知識」「プロジェクト型・問題解決型」の学習モードについてはドイツ学士レベルと同程度重視されていて、言うなれば学術志向と職業志向の中間のような傾向になっている。

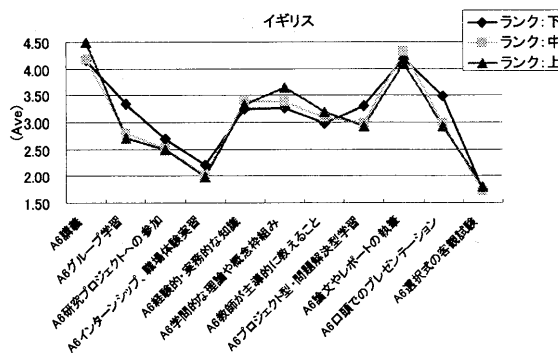
「客観式の選択試験」については、他国と比較して日本だけ評価が高くなっている。ただし、相対的な重視度は日本でも低いことがわかる。

これに大学ランクを加味すると、イギリスおよびドイツ修士レベルでは、「グループ学習」「プロジェクト型・問題解決型学習」「口頭でのプレゼンテーション」という学生の自主的関与を促す学習モードは、大学ランク上位群より下位群で重視されている。日本では、若干ながら大学ランク上位群で重視されている。一方、日本・イギリスの場合、「講義」の重視度は大学ランク上位群のほうが高く、特にイギリスの場合、その平均値は 4.5 に達している。

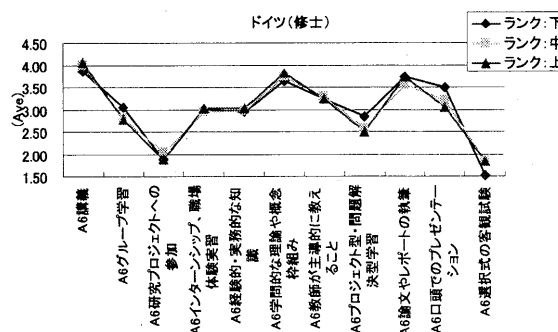
図表 12 学習モード (日本)



図表 13 学習モード (イギリス)



図表 14 学習モード (ドイツ (修士))



学生時代の学習状況は

つぎに、卒業生自身の志向性に目を向けてみる。在学中の学習態度をみると (2 項目、5 段階尺度)、「試験に合格するための勉強ではなくそれ以上の勉強をした」については、4 類型間に違いは認められないが、「できるだけ良い点数を取るために努力した」になると、イギリス、ドイツ (平均値 3.8) に対して、日本 (同 3.2) で低くなっている。

学習時間は、中央値で日本 21.2 時間、英国 29.1 時間、ドイツ学士レベル 35.9 時間、同修士レベル 35.5 時間と大きな差がある。ただし日本では、1~10 時間(全体の 29%)と 21~30 時間 (同 24%) の双峰型の分布があり、学習する者、しない者の二極化の傾向がみられることがわかった。また、日本ドイツ修士レベルでは、大学ランク上位群の出身者ほど学習時間も長い傾向にあるが、イギリスとドイツ学士レベルでは、ランクによる違いはほぼ見られない。

ドイツ修士レベルでの大学ランク上位群では週あたりの学習時間が平均値で 39.3 時間であるのに対し、日本の大学ランク下位群では、19.4 時間である。

こうした学習態度と大学時代の成績との間には、各類型とも有意な正の相関が見られる。ただし、勉強時間と成績との間に有意な正の相

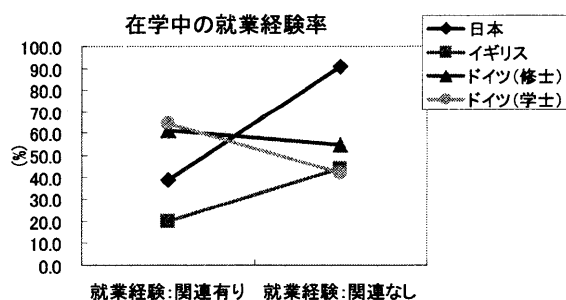
関が見られるのは日本・イギリスだけである。学習時間が長ければ長いほど成績がよくなるという関係は、学習時間が全体として長い場合には顕著には成立しないのかもしれない。

在学中に就業経験をしたことがあるか

在学中の就業経験については、大学教育課程の中で就業経験が重視されている場合とそうでない場合とがある。先に述べた学習モードと同じく、ドイツでは、学習に関連した就業経験を持つ者が修士・学士レベル共に 40%以上おり、関連しない就業経験を持つ者を上回っている。これに対して、日本は逆に 39%が関連した就業経験を持つが、むしろ非関連の就業経験の多いことが特徴的であり、その比率は 91%に達する。イギリスでも非関連就業経験者のほうが多いが、それでも 44%である。

大学ランクを加味すると、日本の場合はランク上位群のほうが関連就業経験率は若干高くなる。イギリスでは、大学ランク上位群のほうが非関連就業経験率が高くなる。

図表 15 在学中の就業経験率



大学での学習経験と大学教育評価

こうした卒業生の大学教育経験と大学教育への評価の関係を検証するために、大学教育への評価にかかわる指標を従属変数にして、独立変数として大学教育内容、学習モード、学卒者の学習状況を逐次追加して適切なモデルを探していくと、全ての類型に共通して残っていく(=規定力を持つ)変数と、類型によっては残っている変数が出てくる。

まず、「将来のキャリアを展望する上で」「幅広い教育目標」の指標が有意な効果を持っているのは日本だけで、他の国々ではほとんどの場合で回帰モデルに投入する有意な効果をもっていない。他の次元での大学教育の効果についての評価、「人格の発達の上で」「職場での学習をすすめる上で」「職場での学習を進める上で」

「もし進路選択がもう一度できるなら同機関同専攻」という指標でも、類似した傾向がみられる。

次に、自主的な学習参画促進の観点からみると、「教師の主導性」については「将来のキャリア展望の上で」日本にのみ効いている一方で、「プロジェクト型・問題解決学習(PBL)」が効いているのは、日本ではなく、イギリスとドイツである。教師主導の教育モードではなくPBLに代表されるような自主的関与を促す教育モードでないと評価は高まらないのか、これも検証の余地が残されている。

これと関連して、「試験勉強以上の勉強」という学習態度は、「将来のキャリア展望」を含めて複数の指標において、日本とイギリスでは評価の規定要因として有意な効果を持っているが、ドイツではいずれも有意な効果を持っていないことがわかった。

6. まとめと考察

日本の大卒業生は、円滑に初期キャリア形成のプロセスをたどっており、卒業後5年間の初期キャリア形成への過程は卒業生の熟練形成の貴重な段階として位置づけることができる。

卒業後5年を経た段階での大学教育や学歴に対する評価はイギリス、ドイツと比較してその自己評価は必ずしも高いものではないが、評価の構造そのものについて留意して吟味する必要がある。またさまざまな評価のうちで、キャリア形成の途上で評価が変動する点ではイギリスに近く、また学んだことの効用という点ではドイツ修士レベルに近い傾向を有することも明らかになった。

一方、大学教育と学習経験をみると、全体としては、日本とイギリスとの間に類似性を見ることができる。ドイツの学術的な志向性の強さ、職業的な志向性の強さと比較して、日本の大学は対極的な位置にある。学卒者の学習状況や、それらのうちどの要素が大学教育の成果についての評価を高める要因となりうるのかについては、多くの関連した差異の傾向も読みとることができたが、他方で注目すべき共通する傾向も明らかになった。

大学教育の成果についての評価の多次元性を踏まえて、それぞれの国の支配的な学習モードと教育の成果との関連について、分析結果の詳細は発表当日資料で示すこととしたい。