

高等教育から職業生活への移行の日独比較：社会的自立にかかる大学機能の検討

吉本, 圭一
九州大学人間環境学研究院：准教授：教育社会学

<https://hdl.handle.net/2324/12415>

出版情報：ドイツ研究. 37/38, pp.10-23, 2004-07-10. Japanische Gesellschaft für Deutschstudien
バージョン：
権利関係：

1. 課題

本稿は、日本とドイツの高等教育修了者の調査結果を踏まえて、日本の大学が若者の社会的な自立に関わる成長・発達・社会化のプロセスにどのように関与してきたのか、どうあるべきなのかを検討する。

さて、1991年の大学設置基準の大綱化以後の大学改革は、研究、教育、管理運営のあらゆる領域に関わりながら展開しており、政府に一貫した指針があったのかどうか疑問視されるほど、個々の大学は外部からの要請に振り回されており、大学が「漂流」状態に陥っているという観察も、ある面、当を得ている。こうしたテーマに沿って事実をもとに議論をしていくためには、いろいろな「漂流」事例を取り上げていくよりも、むしろ漂流するに至ったもとの構造を見ておくことが重要である。

そして大学の在り方を考えるための無視されがちな重要な観点のひとつが、それを学生の成長とキャリアの形成への影響を中心に評価していくことである。大学の最大数の構成員でありながら単なる「顧客」として扱われ、つまり、いわゆる「大学人」の生活に直接関わる改革が真剣に議論される中で「大学人」の視野の外におかれてしまう存在である学生は、今日の「ステークホルダー」アプローチにおける極めて重要な構成要素なのである。

本稿は、学生の職業生活への移行、初期キャリア形成、社会的な自立の実態について、日本とドイツを含む日欧12ヶ国の卒業生調査の結果を中心に、これまでの日本

とドイツにおける大学経験パターンの違いを確認し、それが職業生活への移行にとってどのような意味を持ってきたのか吟味していきたい。特に、ドイツでは大学在学年数が長すぎるという問題なども指摘され、このシンポジウムでもその点が論点として提起されているが、そうした問題の基礎にあるドイツの教育と社会との関係を踏まえて、日本の大学教育の現在と未来を考えてみたい。

2. 背景としての日本の大学教育拡大と「若年者問題」

2003年6月に政府の「若者自立・挑戦プラン」が出され、今日の若年者問題に注目が集まってきた。しかし、若者が近年突然に変化したということを考えるよりも、まず、戦後の長期的トレンドの中で若年者問題がどのように生じてきたのかという見方でとらえ直してみよう。

1) 大学教育の単調拡張と周期的な景気変動

大学教育の変動の基本構造は、教育年数の単調増大である。戦後ほぼ10年ごとに平均教育年数1年分の学歴水準の上昇を読みとることができる。大学への進学者数でも、新制大学発足期の1950年には4年制大学の入学定員は98,691人であり、1955年の大学学部進学率（浪人含む）は7.9%であった。2000年には入学定員は544,222人となっており50年で5.5倍に拡大し、進学率も39.7%に達している。こうして、大学はエリート段階からマス段階

へ、短大や専門学校等も含めた高等教育全体としてユニバーサル・アクセスの段階に突入したのである。

他方、経済は、周期性をもった変動をしている。これまでの戦後経済は、右肩上がりの経済成長トレンドを基調としながら、オイルショック、バブル崩壊などの景気変動要因が加味されて展開してきた。また、その間に産業構造の転換も進み、第2次産業の拡大から、さらには第3次産業へのシフトが進んだのである。

こうして、供給の単調増大と経済的な周期的・構造的変動との間で、さまざまな「就職問題・若年問題」が展開してきたわけである。つまり、1960年代・70年代には、大卒者の失業、グレーカラー化・ブルーカラー化が懸念され、潮木（1971）などの検討がなされてきた。その後1980年代には、オイルショックからの回復において優等生であった日本経済において、大卒者もその他の層も失業そのものは拡大しなかった。しかし、指定校制度など、学校歴が採用選抜のフィルターとして用いられ、大学間の格差が鮮明化してきたことから、小池（1979）、岩内（1980）などによる学歴社会論争などが展開された。そして、1990年代から今日まで、バブル崩壊後の就職難と雇用システムの変貌にともなって、非正規就業・「フリーター」が問題として注目されるに至ったのである（小杉2003）。

2) 大学学部名称の多様化と職業的進路との非対応の拡大

こうした経済変動に、大学教育はどのよ

うに対応してきたのか、改組・新設される学部名称から考えてみよう。学部名称とは、それぞれの「専門知識の幅と深さ」あるいは、「職業領域との対応性」を示すものである。新制大学発足時の1950年には表1のとおり、文学部、理学部、法学部など47の学部名称があった。その後の大学拡張のもとで、2000年までに合計211の学部名称が登場している。この学部名称の「多様化」は、戦後50年間に均等に進展したのではなく、とりわけ1991年以後に105学部が登場しており、近年の改革動向を特徴づける動きとなっている。

これらは、何ほどか、経済社会の新しい流れ、サービス経済化・情報化・国際化などの社会的な需要を反映したものである。また、そこに入学者が集まっているということは、少なくとも教育市場においては社会的な評価が得られたものであろう。

しかし、企業等の外部社会からは、大学卒業者が職業的知識を適切に取得しているとは言い難いという大学教育への厳しい評価が絶えず寄せられており、新名称学部がそうした批判の対象外であるとは言い難い。特に、1991年以後に登場した100を越す新名称学部をみると、その多くは1つの大学だけで用いられている学部名称であり、漢字4文字・6文字、カタカナ名称が多く登場している。この名称の中に、「卒業生の出口における特定の職業領域」が見えるものはむしろ少なく、新たなディシプリンというよりも、複数のディシプリンによって扱われる新しい課題領域、対象領域を示すものとして理解されている。

表1 日本の学部定員拡大と学部名称の多様化

	1950	1951-1970	1971-1990	1991-2000
学部定員(期末)	98,691	230,473	431,680	544,222
(年平均増加率%)		6.7	4.4	2.6
新登場の学部名称	47	19	40	105
(年平均追加数)		0.95	2	10.5
2000年までに廃止の学部	9	3		
規模拡大を続ける学部	教養学部 社会福祉学部 経営情報学部 経営学部 人文学部 外国語学部 医学部 社会学部 芸術学部			

それゆえ、今日的な時代的特徴を示すという意味で、「キーワード」学部というまとめ方もできる。このキーワードとして、特に「人間」「環境」「国際」「文化」「コミュニケーション」「経営」「情報」などを読みとることができる。この中には、保健領域などのように明確に特定の専門的な人材養成に目的を焦点化したものもあるが、むしろ特定の人材養成に絞り込むことなく、複数のディシプリンが並列されていることの表現とみるほうが理解しやすい学部名称が多い。

実際の進路動向については、学校基本調査の結果からみても、学部の専門分野と卒業生の就職先の産業・職業との対応性は弱まっている(吉本2002)。1970年代には、その10年前に技術者不足が喧伝されて新增設された理工系の大卒者が供給過剰になり、1980年代には、教員採用の少なくなった教育学部からSEへの就職が広がって

きた。結局のところ、学部の専門性と卒業生の進路を対応させようとする考え方がとられてこなかったことが明らかなのである。

3)コーホートの4分の1の学校からの中退と学卒無業

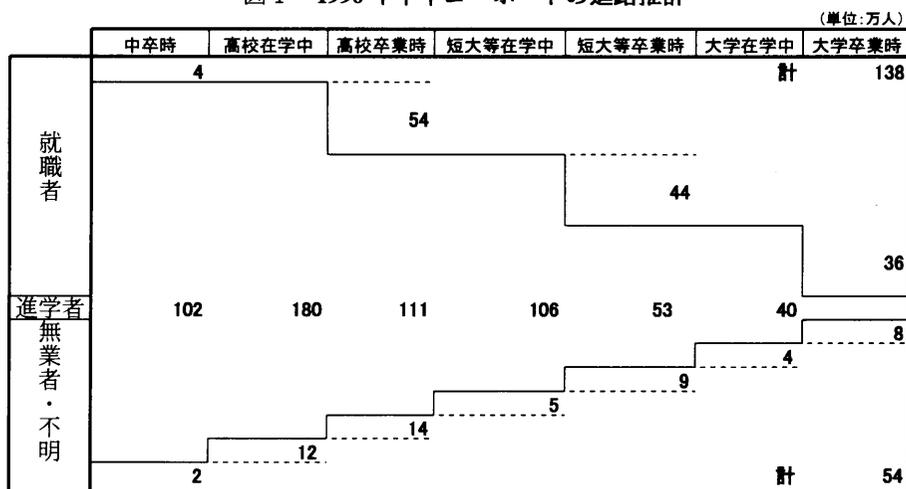
第3には、近年問題になってきた学卒無業者やフリーターの問題がある。しかし、このことは、特別に若者の意識が急変したと考えなくとも、統計をきちんと読み込んでいけば、新規学卒就職の完成段階である1990年初頭でも、学卒無業は相当数あったことがわかる。

このことはコーホート単位で把握すべきであり、1990年3月の中学卒業生198万人を例にとり、このコーホートが各学校段階の途中、あるいは終了時のどの時点で社会に出るか、就職したか、進学したかを、学校基本調査の該当の各年版を組み合わせで計算してみた。その結果は、図1の通り、

1990 年中卒コーホートの場合、最終的に 138 万人が中卒、高卒、短大卒、大卒のいずれかの段階で、新規学卒就職をしている。大学院に残っているのが 5 万人である。ということは、残りの 54 万人、つまり当時の同一年齢コーホートの 4 分の 1 が、各教育段階で、中退していたり、あるいは卒業後無業だったりして、進路が把握されておらず、統計から消えていくのである。1990 年中卒者コーホートは、その後 10 年ほど

の間に、若干の大学進学者を除いて 1999 年までの間に、浪人等を含めて学校教育から社会への移行をしており、新規学卒就職、定期一括採用などの日本的システムが、大枠として我々の社会における安定と安心を提供してくれたことが確認できる。また、しかし、それでカバーできていない部分がコーホートの 4 分の 1 を占めてきたことも重要な事実なのである。

図 1 1990 年中卒コーホートの進路推計



注) 資料は、学校基本調査報告書各年版によって推計したものである

4) 「ポストモダン」な労働観

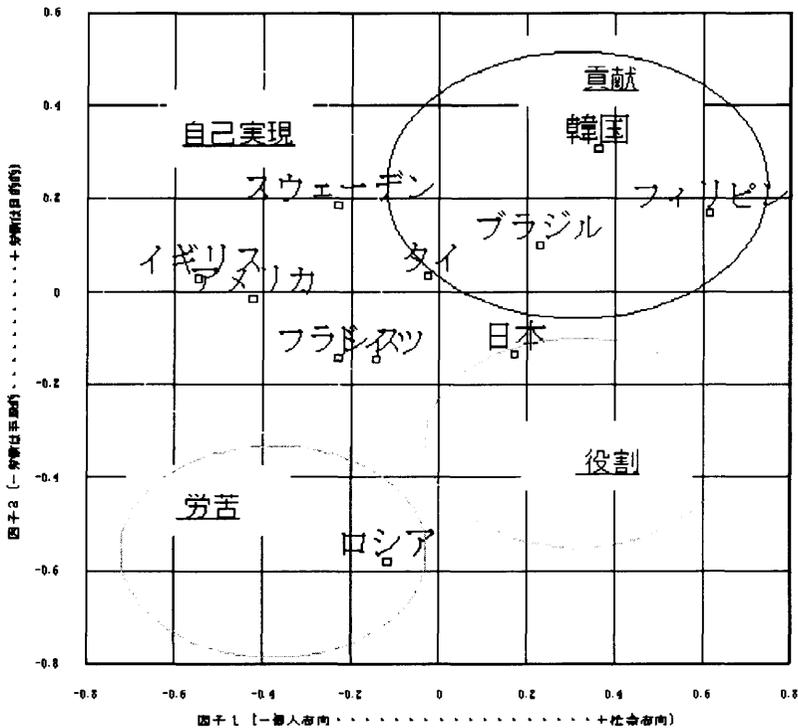
職業の 3 要素とは、生計と自己実現と社会参加であり、この三つの要素が総合したところに大人社会の期待する職業観・労働観が成り立つものであり、そのバランスが重要である。そこで、1994 年の世界 11ヶ国を対象とする青年意識調査の結果から、現実の若者の労働観の統計的分析（吉本 1996）をしてみると、図 2 の通り、杉村芳美（1990）のいう労働観の 4 類型の中で、

労働を社会への「貢献」としてとらえる韓国・タイ・ブラジルなど、また、個人の「自己実現」として位置づける欧米諸国などが、いずれも労働を目的的に位置づけているのと比較して、ロシアと日本では労働をむしろ手段的なものと見ている。個人的な「生計」手段と見なすロシアと、社会的な「役割」手段とみなす日本とでは、そうした当初目的を達成すれば、職業から撤退することもありうるということである。つ

まり、日本の若者の中に、社会的な義務としての仕事をしているという意識があり、裏返せば、仕事をしたというアリバイがあれば、役割や義務が終われば仕事はやりた

くない、あとは自分の好きなことをやりたいという、「職業からの逃避」感覚がその根底にあるのではないかという疑問が生じるのである。

図2 世界の青年の労働観
国際因子得点の配置



資料出所：総務庁『第5回世界青少年意識調査・細分析報告書』（1995年）

この点で、M. ウェーバーの論じた「貢献」と「自己実現」が一体のものとしてとらえられるというドイツの古典的な「Beruf（天職）」観（現実のドイツ若者がそうであるかどうかは別として）と、およそ対照的な労働観というべきなのかもしれない。そして、重要な点は、日本の1994年調査

時点ではすでに「新人類論」がポピュラーになっており、社会的に観察されていた若者の労働観なのである。

つまり、今の若年者の問題は、現象的には、1990年代のバブル崩壊後の景気循環と雇用システムの変動の影響を大きく受けているとはいえ、学校から無業への移行

が構造的に備わっていたこと、若い人たちの労働観が手段的なものであること、人材養成の制度が社会変動に対応する場合に必ずしも特定の職業を想定したプログラムの新增設を行っておらず、専門分野と就職先の対応は一貫して弱まる方向を辿り続けたことなど、学校教育から職業社会への移行システムの完成への方向性そのものに、基調的な問題があるのではないかという点を指摘できよう。

3. 日欧比較調査にみる日独高等教育修了者の大学経験とキャリア形成

1)日独を含む12ヶ国の大学卒業生調査の概要

「若者自立・挑戦プラン」の政策の一つの目玉は「日本版デュアル・システム」である。しかし、このドイツにおける教育から職業への移行の仕組みを、日本に直輸入して導入することはできないし、それが適切に機能するわけでもない。日本が学ぶべきはどの要素であるのか、日本の移行の仕組み、ドイツの移行の仕組みを共通の枠組みで比較してみることで初めて明らかになるであろう。

本稿で用いるデータは、日欧12ヶ国の高等教育第一学位（学士相当）取得後3年を経過した者（日蘭では7～10年経過の者を含む）を対象として1998～1999年に実施した調査にもとづくものである。日本では、郵送調査をもとに、大卒後3年を経過した卒業生3,421人、大卒後8～10年を経過した卒業生2,585人の有効サンプルを得た。ドイツでは、大学（専門大学を含む）卒業後3年を経過した3,429人の有効回収サンプルが得られ、全体として42,005サンプル

が有効回答として分析されている（Teichler 2000、日本労働研究機構2003参照）。

2)日独の若者の大学就学パターン

①就学年齢パターン

まず、在学・卒業までの期間と年齢をみると、表2の通り、日本の若者の大学在学期間は18～22歳（年度初めの年齢換算として）に集中しているが、ドイツでは21～26歳と平均的に比較的年長層であり、分散も大きいことがわかる。ドイツでは、理論的な修学年数4.5年に対して、現実には大学や専門分野ごとに最終試験までの学修の要求が多様であり、卒業生の平均在学期間は5.3年（専門大学を含めて）となっているのである。

表2 日欧の大学入学・卒業の多様性 (平均値)

	入学年 齢(歳)	在学年 数(年)	卒業年齢(歳)	
			(斜体:標準偏差)	
日本'95年卒業	19.3	4.1	23.4	1.53
イタリア	19.7	7.2	27.3	3.58
スペイン	19.4	4.8	24.5	3.57
フランス	20.8	2.6	23.6	3.57
オーストリア	20.6	7.0	27.8	5.07
ドイツ	21.8	5.3	27.2	3.21
オランダ	20.9	4.7	25.7	4.42
イギリス	21.9	3.3	25.6	7.44
ノルウェー	23.3	4.8	28.2	5.80
フィンランド	22.6	6.1	29.0	5.69
スウェーデン	19.4	4.9	24.4	3.52

②日独の入学前の経験

大学入学前の期間の長いドイツの若者は、その間を、男子では6割が兵役を経験しており、就業経験は男女とも4割に達している（表3）。表では他の教育経験と合算されているが、一定数が、大学入学資格取得後に長期の職業訓練を受けていることが知られている。これに対して、日本では、調査票の設問に「アルバイト」という日本の

固有の選択肢を加え、そこで「就業経験」を加算することにした。その場合に2割のアルバイト経験者の就業の質が問題となるが、これは、現役・一浪で入学した者が大半であるため、高校時代の限定されたアルバイト経験が大部分と考えるべきだろう。その他、ドイツの若者の場合、海外経験等も含めて大学入学前に多様な経験をしていることがデータから明らかになっている (Teichler2000)。

表3 入学前の就業等の活動経験

	日本		ドイツ	
	男性	女性	男性	女性
大学受験の予備校在学	39.3	20.8	22.4	24.7
職業訓練の経験	0.2	0.0		
雇用・自営の経験	1.4	0.4	37.0	40.3
アルバイト	22.8	19.4		
失業経験	0.4	0.2	12.8	16.5
子育て・家事	0.0	0.2	0.7	3.1
兵役			64.0	3.4
その他	1.3	1.4	17.6	34.9
どれも経験していない	42.8	60.4	3.7	10.8
対象者数(無回答含む)	1,808	1,613	2,108	1,572

③在学中の勉強時間

表4は、学期中の学習時間を比較したものであるが、日本では週30.2時間であり、ドイツの34.5時間より1割以上少ない学習時間となっている。学期外の時間を含めても時間数は少ない。結局、このことは、「ドイツの大学は形式的に4.5年の就学課程であるが密度が濃いため6年程度の在学年数を必要とし、だからその修了資格は修士号に相当する」というドイツ教育関係者の主張を、あるいは実質として裏づけているものかもしれない。いずれにせよ、日本で大学設置基準の想定する124単位以上x45時間の学習量が確保できていないことは明白である。

表4 学期中の週平均の勉強時間(総計)

	日本	ドイツ
平均勉強時間(単位:時間)	30.24	34.54
標準偏差	12.67	12.34
対象者数(無回答含む)	3,421	3,700

④在学中の就業経験と就業時間

それでは、残りの学生生活の時間をどのように過ごしているのか。「大学の単位として認定される企業実習やインターンシップ」を経験している比率は、日本では「インターンシップ」の政策的導入の図られる以前の1995年の大卒者が男女とも1%以下であるのに対して、ドイツでは男子で52.2%、女子で60.2%に達していた。

表5 在学中の就労等(アルバイト)経験

	日本	ドイツ
学期中経験者比率(%)	85.2	53.4
週あたり平均(単位:時間)	13.1	9.9
標準偏差	8.8	6.7
学期中以外経験者比率(%)	79.7	65.9
週あたり平均(単位:時間)	20.0	22.6
標準偏差	12.2	12.7

しかし、日本の大卒者が在学中に全く就業経験を持たないのかというそうではない。在学中のアルバイト経験は日本の大学生の方がはるかに多いのであり、表5の通り、在学中のアルバイト経験率は日本で85.2%、ドイツで53.4%と大きな差異があるし、平均の労働時間も日本の方が多くなっている。アルバイトは「遊ぶお金を得るため」という日本的な「常識」はあるけれども、しかし、授業料が課されないドイツの若者と比較してみれば、日本の若者が学費を念頭に働き、そこに投入されるアルバイト収入の総額は相当なものであろうし、

学費のためにアルバイトをして学習時間を確保できないという古典的な「苦学生」的問題状況の存在を看過すべきではない2)。これらの学生生活における経験が、どのように社会で評価されるのかということが、問題のポイントなのである。

3)日独大卒者の大学知識の活用

①日本での大学知識の低い活用度

こうした経験を経て、大学等を卒業して3年を経過した者たちが「大学卒業時点ま

でに獲得した知識・技術」を職業でどう活用しているのか、「大学知識の活用度」を日独で比較したものが、表6である。「頻繁に」「かなり」活用している、という5件尺度による評定中の上位2つの評定の比率を合算してみると、日本では男子21.6%、女子24.0%に留まるのに対して、ドイツでは男子40.3%、女子37.3%と高く、大きな開きがある。この日本の数値は、日欧12ヶ国中で最低の評価となっている。

表6 大学で獲得した知識・技能の活用度

	日本		ドイツ	
	男性	女性	男性	女性
1. 頻繁に使っている	7.6	10.9	13.0	12.5
2. かなり使っている	14.0	13.1	27.3	24.8
3. やや使っている	31.2	31.7	33.8	30.3
4. あまり使っていない	32.7	27.6	18.7	17.9
5. 全く使っていない	9.0	7.4	2.5	3.2
6. 現在の仕事には高等教育の学習内容は無関係	5.5	9.2	/	
7. その他	0.0	0.0		
対象者数(無回答含む)	1,483	1,075	2,108	1,572

そのほかにも、学歴にふさわしい仕事をしているか、職業への満足度など、総合的に日本の大卒者の職業生活の質について、ドイツおよび欧州各国の大卒者と比較して高い評価が得られるものは少ない。

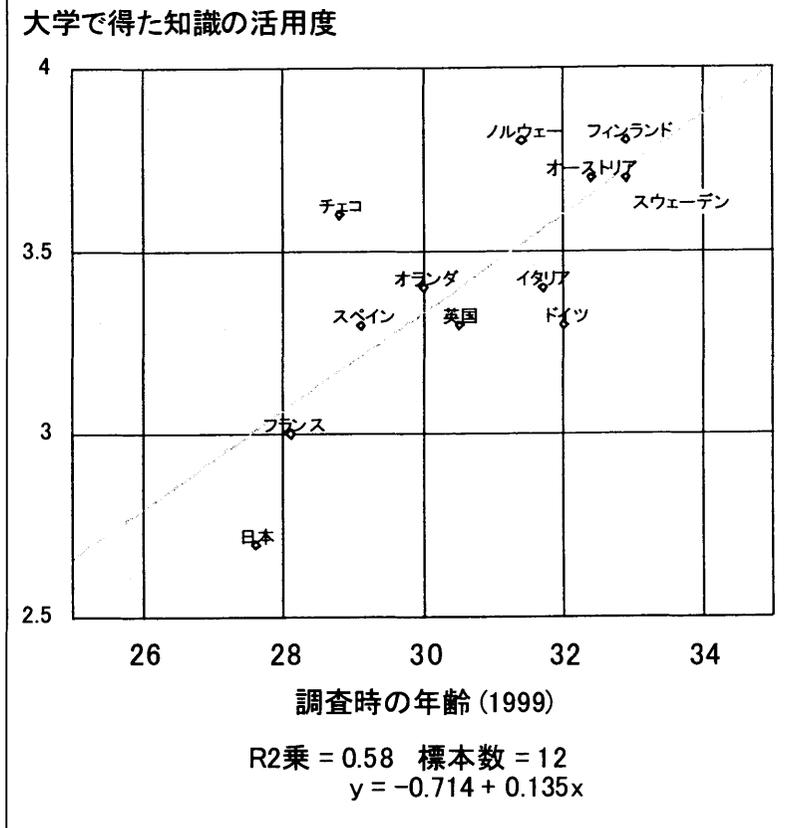
これらさまざまな指標から、日本の大学教育の職業生活への有用性(レリバンス)が低いことは疑いのない事実というようにも見える。しかし、データをもう少し丹念に見ていけば、大学教育について卑下してばかりいる必要はないことが明らかになる。経済界などからの闇雲な大学教育バッシングはほとんど見当違いであることを、次に

検討・確認してみよう。

②年齢に比例する大学知識の活用度

まず、日欧調査の結果にみる「大学知識の活用度」を12ヶ国でプロットした図3が、極めて明瞭な結果を示している。大学知識の活用度は、なるほど日本が最下位であるが、同時に日本は卒業年齢が最も若い。他方、最も活用度の高いフィンランドは、同時に卒業生の年齢も最高である。この相関関係は統計的に有意であり、さらに詳細な個人的要因、大学要因を組み込んだ重回帰分析の結果もこのことを裏付けている(吉本2001)。

図3 大卒3年後の年齢と大学知識の活用度
男子



同じデータについて、日蘭の2ヶ国を取り出し、異なる卒業年次間を比較・再分析した結果をみても、「学位が現在の仕事にふさわしいか」「専門分野に対応した仕事をしているか」といった指標について、卒業後の年数が高いほど、大学教育の有用性（レリバンス）が高まっていることが分かってきた（吉本・山田 2003）。

さらに、日本で同一対象者を追跡した、日本労働研究機構の別の調査結果でも、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（吉本 1999）。つまり、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多くの大卒者が職業キャリアを形成しているのである。

なお、これらの調査結果において、どの国でも在学中に「大学での勉学と関連する就業体験」者ほど「大学知識を活用」していることは、後ほど議論に加えていくが、重要な知見として確認しておきたい。

4)職業的なコンピテンシー

①職業生活で必要とされる知識・技術・能力（コンピテンシー）

さて、このように、大学教育で獲得・形成される知識・技術・能力（コンピテンシー）には、卒業して仕事を体験するにつれて活用度が高まるタイプのものがあるということが示唆されてきた。それでは、どのような能力が、そのような「効果の持続性」「遅効性」を持ったものなのだろうか。日欧比較調査では、職場で必要な知識・技術・能力について、調査票で36項目についての自己診断を求め、そこから探索的な検討を進めていくこととした。その結果、日本で、さまざまな能力の必要性が高く、卒業時の獲得度は低いものの、相対的な重要度の順位で見たところの基本的な構造において、多く類似する側面が見られた。

どの国の高等教育修了者にも必要とされているのは、「問題解決の能力」「話しことばによるコミュニケーション能力」「綿密性・細部に目配りする能力」「プレッシャーの下でも仕事ができる精神力」などであり、日欧で異なる構造を持つものとして、日本では特に「仕事への適応能力」が重視され、ドイツおよび他の欧州諸国で「独力で仕事ができる能力」が重視されていた。

②大学卒業時に獲得できなかったもの

これらは、大学卒業時に獲得・形成されていたのかどうか。次に、先の「必要度」と大学卒業時の「獲得度」との格差を調べて、社会で期待されるコンピテンシーと大学教育が提供してきたものとのギャップをみると、ここでも日欧で基本的に構造上同

じものが並んでいることをまず確認しておきたい。「交渉能力・折衝能力」「計画立案・調整・組織化の能力」「コンピュータを使いこなす技能」が、どこの国でも、大学卒業時までには獲得・育成の不足している、重要なコンピテンシーなのである。

③比較的問題のないものは？

他方、ギャップが少ないもの、ということは大学教育でいま緊急の吟味、改善をする必要のないものをみると、これらにも日欧で共通する構造がみられる。卒業生の回答から、「特定の分野に関する理論的知識」「からだや手先を使う仕事の技能」「外国語の能力」「学習能力」などが、他の項目と比較して能力ギャップが少ないと考えられている。もちろん、「外国語」の能力という場合に、それぞれの国で求められている絶対水準は、こうした調査票で適切に把握しにくいものであり、日本の外国語教育がこのままでよいということとはできないであろう。しかし、卒業後3年を経過した大卒者がそれぞれの国の職場で外国語能力について不自由さを感じる程度は日欧共通だということである。

ともあれ、大学の専門性の根幹であるところの「特定の分野に関する理論的知識」が実社会でさほど必要とされないという回答傾向は、日本に限らず、また他の類似の調査でも共通する結果であり、真剣に吟味されてしかるべきであろう。つまり、日独いずれにも専門分野名称が長くなる傾向があり3)、学際型など複数のディシプリンを提供するなどの改革がなされている。しかし、こうした専門知識の内容の組み換えによる新学部名称の社会的有用性には、社

会人となった卒業生からの視点で見れば、およそ限界があるのではないだろうか。

これに対して、いま大学教育は、日欧いずれも、専門教育の学習方法を工夫することで「交渉能力・折衝能力」「計画立案・調整・組織化の能力」をどのように引き出し、形成していくのかが問われているのであろう。改革すべきなのは、「内容」ではなく、「方法」なのである。「大学の専門分野と関連した就業経験」の有無がその後の初期キャリア形成に有意な影響を及ぼすことを考えてみれば、大学教育においては、演習・実習等の方法をより拡大し、しかも実社会の関係者と連携して提供し、メンター等の先輩・後輩による教育力を活用して

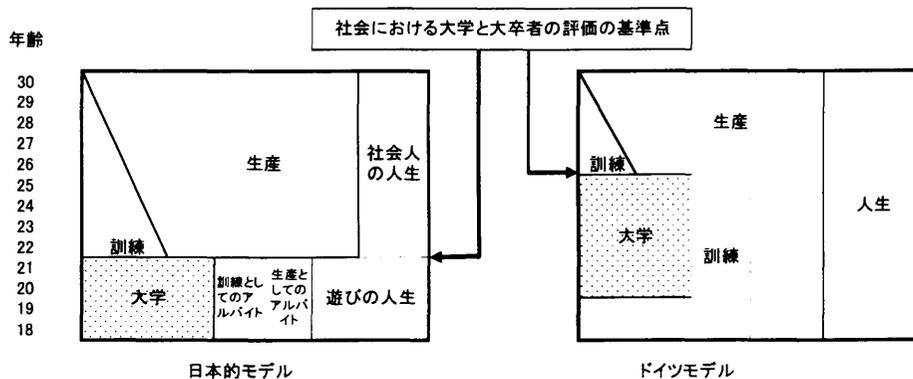
いくという方法が求められているのではないだろうか。

5. 日独大卒者の社会的自立と大学教育

1) 結論 — 「サンドイッチ」型と「二段階」型 —

本稿での大卒者調査データから得られる結論は、日独の大卒者を 30 歳前後で評価することの重要性である。つまり、日本で大学を卒業するのが 22 歳であり、ドイツで 27 歳であることを踏まえて見れば、卒業直後に日独の卒業生を評価し、欧州諸国と機械的に比較することは不適切なのである。

図4 日独の大学教育と職業への移行モデル



小池和男らの大卒ホワイトカラーのキャリア形成についての研究をみても、大学卒業後 10 年間は「キャリアの第一期」として位置づけられるという観察を重ね合わせてみると、日本では 30 歳前後で一人前になると考えられる。そうすると、卒業 3 年後の 30 歳前後で専門的・管理的職務を担うドイツの卒業生と同年齢となる。つまり、

日本とドイツの大学卒業者が一人前になるための制度の形は基本構造として異なるということであり、他方、それぞれの制度の形は異なっても「30 歳前後で一人前になる」という仕上げ段階はほぼ共通しているということである。

つまり、図4のように、ドイツでは、学校教育と職業への移行準備を、大学という

ひとつの制度の枠内で「一人前の職業人」に20歳代全般をかけて育て上げていく。つまり、実社会での就業経験を、教育課程の内側に位置づけて行うにせよ、教育課程の外で学生が自発的に組み合わせて行うにせよ、大学教育と訓練が「サンドイッチ型」で組み合わせられた教育システムとして特徴づけられるのがドイツである。そこで、若者は大学を卒業する段階では、卒業後の職業的な活躍の分野に向けてキャリア設計の焦点を絞り込んでいなければならない。それ故に、大学を一時的に休んだり、別の分野に転向したりと、20歳代はキャリア選択の試行錯誤と職業的経験、大学修了を並行して行うのである。

大学という制度の外の大工職人の世界でも、有能な親方になるために、故郷を離れて3年と1日の厳しい放浪修行を課すという放浪職人(Walz)の制度がある。若者は、徒歩とヒッチハイクでヨーロッパ各地の工房を点々とする。この放浪を通して、技術を磨き、親方に必要な精神を鍛錬していくのである。この11世紀から現代に続く制度こそ、一定の徒弟的な修行が終わった後の「彷徨」という要素がドイツの20歳代の青年期に構造的に埋め込まれていることの象徴でもあろう。大学入学資格が、「成熟証明書」として位置づけられていることも、大学段階を「放浪の時代」から「完成の時代」へと、開放的に位置づけていることと対応したものではないのだろうか。

これに対して日本では、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、その後に「企業」内で長期の「職業への一人前に至る訓練」としての「ホワ

イトカラー第一期」が用意される、つまり「遅い昇進と選抜」が企業内で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されている。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もできる。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。それ故に、日本の高等教育段階で最も適切な教育的な対応として、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。

つまり、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一要求と対応した機能分担なのであって、その要求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、教育改革の方向としては全く間違っているというべきであろう。

2) 薄く広い職業教育としてのインターンシップ

日本の大学教育の見直しについて考えて

みると、繰り返していえば、日本型幹部人材養成への移行を踏まえた学士課程教育とは、企業社会で仕上げる第二段階に向けて、キャリア選択への第一段階の教育であり、それは各人のキャリア設計を明確にしていくなりである。逆に、大学が特定の専門的知識・技術を体得する過程として機能する分野、場面というのは少ない。つまり、基本的に「迂路」を介するという過程／段階として大学教育が位置している。

とすれば、まさしく「若者自立・挑戦プラン」でいう「キャリア教育」が重要なのであり、そこでのガイダンスの機能がどのように発揮されるのかが決め手なのである。すなわち、そう考えていけば、そのプランの中のさまざまな取り組みの中で大学が選択すべき基本方策は、「日本版デュアル・システム」ではないことになる。つまり、特定の職業に向けて経済社会の協力も得ながらサンドイッチ型で教育することは、それ以前の進路を巡る試行錯誤期間を提供せずに、大学を22歳で卒業させるという青年期の日本的構造を前提とする限り、成り立たないのである。それよりは、現に多くの時間を割いている日本の「アルバイト」のもつ労働的価値、訓練的価値をどのように認知し、また高めていくのかを考えていく方が、相対的にみて、明らかに有効であると思われる。

すなわち、大学教育の中で行うべきことの共通の基本は、「キャリア教育」であり、その具体方策として、インターンシップの普及がより適切な方法論となろう。これも、アメリカの「インターンシップ」という用語を用いてはいるが、むしろ、日本の教育・労働市場に即して、「日本的」な、つ

まり就職準備ではなく、教養教育として、自らの進路を探索する契機としての専門関係領域の中で、人や社会との交わりをふんだんにもった就業体験をさせることが重要である。そのためには、必ずしも、「数ヶ月にわたる長期のインターンシップだけが本物」とは考えないことである。教育実習に対しては、教員採用試験を受ける可能性の低い「冷やかし」の実習生を現場が忌避する傾向があるというが、むしろ、本人がその職業に就くかどうか決めかねている領域でこそ、そうした経験を通して大学での専門的な学習に邁進していく契機・導入としての、短期のインターンシップは効果があるだろう。もちろん、医師のインターンなどの専門の仕上げとしての実習も領域によっては当然あるのだが、「若者自立・挑戦」という今日的な観点からすれば、大学における広く薄いインターンシップの効用が第一義的に認識されるべきであり、その一層の普及が求められるのである4)。

【注】

- 1) 本稿は日本ドイツ学会第19回総会(2003年6月14日・学習院大学)における、シンポジウム「漂流する大学—知の制度と社会の再構築」において発表した同題名の口頭発表をもとに加筆・修正したものである。
- 2) 全国大学生生活協同組合連合会の2002年調査によれば、全国総合で大学生の1ヶ月の生活費99,500円の収入合計に対して、その3割近い27,530円がアルバイトによるものである。また、アルバイトの目的として「生計の維持」を目的とする者は1991年以後一貫して20%代となっている(全国大学

生活協同組合連合会『第 38 回学生の消費生活に関する実態調査報告書 Campus Life Data 2002～2003』(2003 年)。

3) ベルリン日独センター (2001 年 12 月 5～6 日)『日本とドイツにおける高等教育制度の発展と改革』において、日独での大学教育改革で「専門領域の多重化・学際化」が共通の傾向となっていることが論じられた。

4) このことは、どんなインターンシップでも普及すればよいということではなく、むしろ、高校・大学・企業の機能分担のあり方を相互に意見交換しながら模索することが求められている。その機能分担の考え方については、吉本 (2003) を参照。

【参考文献】

岩内亮一、1980、『学歴主義は崩壊したか』、日本経済新聞社
小池和男・渡辺行郎、1979、『学歴社会の虚像』、東洋経済新報社
小杉礼子、2003『フリーターという生き方』勁草書房
OECD, 2000, "From Initial Education to Working Life? - Making Transitions Work"
杉村芳美、1990『脱近代の労働観—人間にとって労働とは何か』、ミネルヴァ書房
Ulich Teichler ed., 2000, Higher Education and Graduate employment in Europe: Final Report of

TSER”

潮木守一、1971、「高等教育の国際比較—高等教育卒業者の就業構造の比較研究」、『教育社会学研究』第 26 集、東洋館出版社

吉本圭一、1996「日本青年の労働観とその比較」『青少年問題』、1996 年 3 月号、青少年問題研究会、28-35 頁

吉本圭一、1999「職業能力形成と大学教育」『変化する大卒者の初期キャリア』調査研究報告書 No.129、日本労働研究機構、142-166 頁。

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、2002「現代大学における職業教育目標の探究」『九州大学大学院教育学研究紀要』第 4 号 (通巻・第 47 集)、83-102 頁

吉本圭一、2003「高校・大学・企業におけるインターンシップの展開と課題」国立政策研究所 (小松郁夫研究代表)『新しい時代における大学と産業社会との相関システム構築に関する調査研究・中間報告書 3』55-83 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『高等教育と職業に関する日蘭比較』、調査研究報告書 No.162、74-103 頁