

高等教育と職業に関する日蘭比較 : 高等教育卒業生調査の再分析

吉本, 圭一
九州大学助教授

<https://hdl.handle.net/2324/18889>

出版情報 : 高等教育と職業に関する日蘭比較 : 高等教育卒業生調査の再分析, pp.12-32, 2003-09-30.
日本労働研究機構
バージョン :
権利関係 :

第2章 高等教育から職業への移行をめぐる1990年以降の政策動向

1. 背景

この章では、日本およびオランダにおける高等教育政策とその展開について、高等教育と労働市場の視点から論じる。1990年以降、各国政府において、高等教育システムの役割や社会との接続性に対する関心がますます高まっている。その背景には、財政難、学生の増大、高等教育と他の教育部門との接続、労働市場の動向などが挙げられる。これらにより、高等教育システムはグローバルで競争的な経済的需要に対応しなくてはならなくなっている。常に拡大しながら急速に変化する専門的な労働市場が生まれているのであり、高等教育は有能な人材を育成し、研究を通じて産業的なイノベーションに寄与するよう求められている。

日本とオランダもこうした一般的な展開と無縁ではなく、両国における政策は労働市場の要求に応える形となっている。しかしながら、これらの政策に関する議論は、各々の高等教育システムが持つ伝統や特徴を抜きにしては行えない。いくつかの点で両国は対極にあるといえる。

(1) 日本の高等教育システムは、国および地方自治体が所轄する少数の公的部門と多数の私学部門から成る。2000年現在、4年制大学は649校（国立99校、公立72校、私立478校）、学士課程の在学者数が2,470,000人で、そのうち77%が私立大学の学生である。逆に大学院生は圧倒的に国・公立大学が多くなっている（68%）。

これに対してオランダでは、公立と私立という区分が事実存在しない。私立に分類されるいくつかの機関もあるが、これによって地位や、法律、予算、その他の管理形態上大きな相違もたらされるわけではない。私立の高等教育は比較的新しい現象であって、教育市場に参入しているものもあるが特殊な領域に限られている。

(2) 日本の大学制度に典型的なもう一つの特徴はその多様性である。公的部門は威信の高い国立大学だけでなく、県立や市立の大学を含め、数多くの単科大学や総合大学を擁している。他の高等教育機関は、その地位に応じて、中程度の大学、短期大学、高等専門学校に分類される。日本のシステムは階層的であり、国公立と私立の間には明確な線が引かれている。そして多くの機関では学生の選抜性が非常に高い。いくつかの国立大学は非常に威信が高く、卒業生も社会で優位な地位に就いている。また私立の中にも、階層の上部に位置する大学もある。

一方、オランダのシステムは平等的な性格が強く、芸術などの特殊な分野を除いて学生の選抜は事実上存在しない。制度上は、大学セクター（WO）と高等職業教育カレッジセクター（HBO）

が存在する。個々の大学の主張や、大学をランク付けするいくつかの試みはあるものの、卒業生の地位や質についての違いは無視できるほど小さい。一般的に大学は平等な条件で比較することが可能である。同様のことは、多様な学問分野を網羅するHBOにも当てはまる。雇用主側が特定の大学や特定のHBOの卒業生を好む傾向はほとんどない¹⁾。政治の場面でも大学間の質的な相違は認めておらず、差異をもたらすような提案はすぐに却下される。これはHBOについても同様である。従って、大学の規模や提供するコースが異なっていたとしても、職業につくための質や教育資格についての基準は原則的に同じである。

(3) 卒業生の労働市場には大きな相違がある。日本の労働市場は「学歴主義」によって階層的に分断されており、社会的な出自、教育的な背景、および卒業生のキャリアの間の関連性を重視する傾向にある。日本の雇用主は、卒業生を「素材」とみなし、雇用した後に訓練していくものと考えている。学習から得られた知識や技能をいかに卒業後の職業的キャリアに活かすかという問題は、二次的なものとみなされている（吉本、2002年；Schomburg & Teichler、2002年）。オランダでは学位取得コース、在学中に獲得した知識と技能、および卒業後の仕事の間には密接な対応がある。雇用主が選抜する際、社会的な出自や地位は日本よりもずっと小さな役割しか演じない。卒業生は特定の仕事についてある程度の準備ができていとみなされ、雇用主は特定の学問分野に対してその役割を重要視する。もっとも、その程度は雇用される業界や職務によって異なっている。

この章の目的は、両国の政策を議論する際に必要となる背景的な相違を考慮しつつ、1990年以降における高等教育と職業の結び付きを強化するための政策や政治的な介入の実態を描くことにある。ここでの狙いは、包括的な要約をしたり、あらゆる話題を網羅したりすることではなく、主要な政策の展開に焦点を当てることにある。

以下の内容は二部構成になっている。まずは、高等教育を大きく方向付けるマクロ的な政策動向を扱う。次に、制度レベルにおける政策的な展開を取り上げ、能力とキャリアに焦点を当てた分析を行う。そして最後に、政策展開における類似性と異質性を概観する。

なお本分析では、賃金構造、所得政策、労働条件に関する労働市場政策や、経済における循環的あるいは構造的な課題に対処する政策は扱っていない。これらは卒業生の労働市場に明白に影響を及ぼしており、例えば日本では1990年代、需要超過と不況やバブル経済の崩壊による供給過剰の双方を経験したことは明記しておきたい。

2. マクロレベルの政策

高等教育がいかに効果的に労働市場のニーズに応えるかという政策課題は、政府と高等教育が一

般的にどのような関係にあるかという文脈で考える必要がある。古典的文献によれば、高等教育のあり方を規定するものとして、国家権威、市場、大学寡頭制という3つの力が指摘されている(Clark、1983年)。この3つの力の相互作用により、高等教育システムの座標が決まる(いわゆる調整の三角形)。この概念は基本的に、中央による合理的な計画と統制という考えと、その対極で市場(に似た)メカニズムと自己統制に基づく間接的な統制による分権化、という二分法で捉えられる。この見方が問題としているのは、政府と高等教育の関係が強いかわい、また両者の関係がどうあるべきか、という点である²⁾。

先進諸国では、政府と高等教育の関係は常に検討の対象となってきた。日本とオランダも例外ではなく、1990年代は両国とも中央統制の緩和や機関の自律性を増す動きが起こったが、この変化は国家主導によって行われたものだった。そこには、自律性が機関の管理運営能力を強化するだろうという狙いがあった。つまり、より迅速に、より柔軟に、そしてとりわけ増大し変化する需要に焦点をあわせた対応が可能となるだろう、と。市場の影響が浸透していけば、労働市場からのシグナルに敏感に反応して機関の差異化や学生の選択が起こる。このような状況になれば、高等教育機関はより「起業家的」な存在になっていく(Clark、1998年)。

2.1 日本

1990年代、日本では一連の政策による規制緩和と、機関の自律性の拡大が企図された。大学設置に関する規制が緩和され、教育内容についての政府の統制も大きく緩められた(村澤、2002年)。私立の機関についてもほぼ同様のことがいえるが、政府の統制は国・公立ほど直接的なものではない。こうした複雑さを勘案すると、政府と大学をめぐる関係論的なアプローチを要約的に適用するのは困難である。有本(1993年)が指摘するように、政府と大学寡頭制(Clarkの三角形モデル)は、特に国・公立機関において最も強い影響関係を持つ。政府の主たる諮問機関であり、自律性を担保する条件として規制緩和を提唱した中央教育審議会の構成員の多くは、高等教育界の代表者である。これに対して私立機関では、理事会や学長が国・公立機関の教職員に比してかなり大きな権限を持っている。

大卒者の就職状況の暗転という出口問題に加えて、進学該当年齢人口の減少という入口の課題、政府主導の高等教育政策の見直しという大学制度自体の転換など、90年以降は大学を取り巻く状況が大きく変容し、大学は文字通り冬の時代を迎えた。これと連動する形で、文部科学省は各種審議会を通じて大学教育に関する答申を相次いで出している³⁾。今後の大学教育のあるべき方向が提示され、それに基づいて各種の改革が実施に移されたのである。答申の内容は多岐にわたるが、この節では本書のテーマと関連のある項目を扱う。

2.1.1 入学選抜基準の多様化

日本では基本的に、各大学の課す学力試験という一元的な評価に基づいて入学者の選抜を行ってきた。これは試験に対する平等観に依拠したものであり、入学者の大半は高卒直後の者でフルタイムの学生である⁴⁾。他方、入口における厳しい選抜と学力の確保に比較して、出口における評価基準は相対的に甘く、中退率や標準修業年限（4年）を越えた卒業者の比率は低い水準にあると考えられている⁵⁾。だが進学該当年齢人口の減少を受けて、選抜としての入試が機能しない大学が増加し、さらに学力試験に基づく一律的な評価基準では、創造性や個性のある学生を確保できないという認識から、従来の入試方法を見直す動きが出てきている。

例えば、中央教育審議会の1997年の答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方」や1999年の「初等中等教育と高等教育の接続の改善について」では、ペーパーテストによる学力試験偏重を改め、入学者受入方針を明確にした上で、選抜方法や選抜尺度を多様化することを奨励している。これを受けて、数度の面談・面接に基づく相互選択方式の「AO入試」が登場し、その実施校も増加傾向にある。また入学者の学力の多様化に対応すべく、ガイダンスやカウンセリング機能、補習教育の必要性が認識され、これらの取り組みも徐々に開始・拡大されている。

2.1.2 柔軟な教育課程の編成と課題探求能力の育成

1990年代、教育内容や方法に関しては、以下の2つの大学審議会答申が大きなインパクトをもたらした。1つは、1991年の「大学教育の改善について」である。これにより、各大学が自らの教育理念・目的に基づいて特色あるカリキュラムを編成できるよう、大学設置基準が大綱化された。まず、一般教育・専門科目や、外国語・保健体育という授業科目区分がなくなり、卒業要件も最低の総単位数のみを規定することとなった。また単位の実質化を目指すため、教室外の学習時間の規定や講義と演習の授業時間数の区分も廃止された⁶⁾。これを受けて、4年一貫の学士課程教育が自由に編成できるようになった。一般教育を担当する教養部が廃止され、一般教育課程がなくなると同時に、全学の共通教育を運営する大学教育センター等が設置されるに至った。またカリキュラム改革が進行し、コミュニケーション能力を重視した実用的な外国語教育や情報教育の必修化も起こった。さらに、教育方法についても改革が進められ、教授内容・方法能力の改善（ファカルティ・ディベロップメントFDの導入）や、シラバスの作成、少人数教育の実施等が行われるようになった。

もう1つは、1998年の「21世紀の大学像と今後の改革方針について」である。この答申は2つの点を提案している。1つは、教養を重視する大学、職業教育を重視する大学、生涯学習を重視する大学など、大学の多様化・個性化の推進である。もう1つは、課題探求能力の育成である。課題探

求能力とは、「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことのできる力」を指す。学士課程段階の教育内容については、基本的な方向として、教養教育の重視と過度の細分化を避けた基礎・基本を重視した専門教育を提案している。教育方法については、学習のプロセスに予習・復習をきちんと組み込むことによる単位制度の実質化、成績評価基準の明示と厳格な成績評価、シラバスのさらなる充実とFDの一層の推進、授業評価の実施等を求めている。

2.1.3 基礎力と教養教育の重視

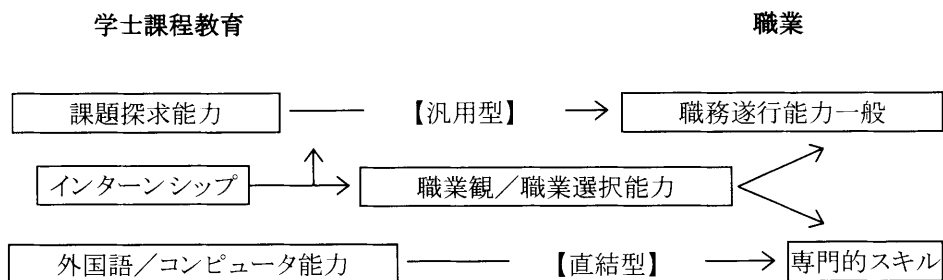
先の2つの答申からも明らかのように、この時期、学士課程教育の重心は、職業と直結した専門教育の重視というよりも、基礎力・教養教育を基盤とした課題探求能力という、汎用性の高い能力の育成へと向かった。大学審議会の「グローバル化時代に求められる高等教育のあり方について」（2000）や中央教育審議会の「新しい時代における教養教育の在り方について」では、倫理性や責任感、自国文化及び異文化理解、外国語によるコミュニケーション、情報リテラシー、科学リテラシーの育成や、知的思考方法、表現方法や多面的な視野からの判断力の育成が提唱されている。

学士課程段階で基礎力・教養教育を重視する一方で、高度な専門職業教育の重心は大学院段階へとシフトしている。法制的な側面からいえば、既に1974年の大学院設置基準で修士課程における高度専門職業教育を目的とする課程の設置が可能となり、1989年の改定では、博士課程でも高度専門職業教育が行えるようになった。だが量的にみれば、これまで大学院教育の中心は工学系・理学系といった自然科学系であった。最近になって社会科学系を中心とした専門大学院の量的・質的な拡充が始まり、社会人学生の増加を含めて徐々に整備が進みつつある⁷⁾。

2.1.4 大学教育と仕事の緩やかな対応

これまでの内容を整理すれば、下図のように描けるだろう。大学教育において職業直結型の能力として想定されているのは、語学力やコンピュータ能力などのスキルである。これに対して、教養教育や専門基礎教育を通じた育成を目指している課題探求能力は、特定の職業というよりも、職業一般に通用する汎用型の能力である。一方、後述するインターンシップは、仕事につくための職業観や職業選択能力の育成を意図している。また、課題探求能力が職務遂行能力に転移するのを補助する役割も期待されている。

このように日本の大学では、特定の専門分野と特定の職業とのタイトな関係は想定されていない。雇用主側が大学に特定の職業専門教育を期待した場合には、大学教育と職業との間の齟齬が拡大してしまう。他方で、雇用主側が大学教育に汎用的能力の育成を期待している場合でも、専門分野に



基づいた教育評価は曖昧にならざるを得ない構造になっている。

2.2 オランダ

オランダにおける市場化への政策的シフトは、1990年代初期の計画文書によって明らかにされた（オランダ教育文化科学省、1990年）。政府の規制を緩和することによって、個々の機関が社会の需要によりよく対応できると考えたのである。教育内容やコース編成の規制が廃止され、雇用主側のニーズに合わせて新しい教育課程を編成する自由が拡大した。この新しい方針は、高等教育に市場の側面を導入することを狙ったものであった。学生が仕事に必要な技能を確実に身に付けられるように、教育界と産業界の間で従来以上に緊密な関係や新しいパートナーシップが構想された。

市場化を求める動きは長年にわたって続いていたが、マクロレベルでの政府の介入には至っていなかった。1990年代におけるもっとも重要な課題は、労働市場における需給のミスマッチであり、これが政府の積極的な介入政策を促すことになった。この新たな潮流におけるもう一つの政策は、高等教育における利害関係者の役割を拡大することであった。最後に、最近になって政府はよりオープンな教育システムを提唱している。以下では、これら3つの政策について考察する。

2.2.1 高等教育へのアクセス

オランダ高等教育がこれまで一貫して掲げてきたのは「多くの者に高等教育を」ということである。つまり、能力を持つ者は誰でも高等教育を受けられるというものだ。しかしそれは、誰もが望んだ領域を学習できるという意味ではなく、政府は、特に医療やパラメディカル、教員養成、そして他のいくつかの専門職の領域では、マンパワー計画を採用してきた。学生受け入れの制限が適用されるのは、明確に規定された職業領域がある場合や、雇用上の影響を伴う資格に関する場合のみであるが、労働市場における失業率が高く卒業生が厳しい状況に直面するような分野、例えば人文

科学や社会科学では、法的に受け入れ枠の制限を課すことができるようになっていた。

この手法を法的に高等教育に適用することは可能なものの、大規模に発効されることはなかった。一つの理由は、入学者制限が政治的にそれほど重要な課題ではないからだ。同時に、将来的な需要予測の質であるとか、それに付随する影響にも疑問が向けられているからである。失業を市場におけるある分野の飽和状態を示す指標と見なす場合もあるが、将来に対する予想は非常に難しい。さらに雇用主側も、採用者数が循環的に変動する中で、確固とした比率で採用者の増減に繋がるような長期的な需要を予測することはできない。専門職の領域においてさえ、こうした需給の調整手段はあまり有効でなくなっている。現在は、医療従事者と教員において深刻な人手不足にあるが、これは数年前でさえマンパワーアプローチによっては予想されなかったことなのである。

もう一つは、労働市場の将来性についての情報提供や、金銭的なインセンティブによって、学生の進学選択に影響を与える手法である。労働市場における新卒者の就業動向の把握は、信頼できる調査の登場でかなり改善されており、政府は進学予定者に対して様々な分野の雇用見通しについて情報を提供している。学生には、この情報を手がかりとして、教育を将来の収入を得る投資過程とみなすことが期待されている。さらに、科学技術関連領域への進学を増加させるための活動も開始している。たとえば 'kies exact' (科学を選ぼう) といった宣伝は、自然科学を専攻する学生 (特に女性) を増加させる狙いがある。金銭的なインセンティブに関しては、学生が人手不足の分野をより意欲的に選べるような方策がとられている。例えば工学部の学生を対象とした奨学金、教員養成における授業料免除などがある。

2.2.2 拡大する利害関係者の役割

規制緩和に対する一般的な哲学の底には、教育機関は政府や「ユーザー」または利害関係者に対してより重い説明責任を負うべきだという思想がある⁸⁾。説明責任の一つの側面は、政府が機関や学生の実績を重視する点にある。品質保証システムにおいて機関は、どの程度学生に仕事に対応する準備をさせたかについて説明しなければならない。自己点検報告書において、機関は学生が労働市場でどの程度活躍しているかという情報を提出することになる。調査は全国レベルで毎年実施され、協約に同意した大半の機関が参加している⁹⁾。これらのデータを品質保証のプロセスに含めることにより、卒業生の労働市場における動向は、機関の実績を示すひとつの指標となる。同時にこれらのデータは、雇用主側が何を欲しているかについて教員の自覚を促し、カリキュラムの内容や編成を調整するための情報を提供するものでもある。

最近の政策文書では、教育機関と雇用部門—例えば企業、雇用団体および各業界部門との新たな連携を重視している。雇用団体は高等教育政策にますます関与するようになっていく。1990年代、

主に産業界のメンバーから構成されるいくつかの委員会が、高等教育と労働市場の関係をいかに強化すべきかについて意見を表明してきた。HBOでは雇用主との連携に長年の伝統があり、例えば一般カリキュラムに対してアドバイスを行う職業専門委員会（'Beroepenveldcommissies'）などがある。産学連携の領域は、教育機関の様々なレベルに拡大しているのである。高等教育法（the Higher Education Law）によって1997年以降、高等教育機関は政府が任命する理事会を設置すべきものと規定された。理事会は教育機関外の代表者から構成され（民間企業だけでなく公共部門からも）、機関の運営方針や雇用ニーズへの対応について重要な機能を担っている¹⁰⁾。また、利害関係にある雇用部門において、相互の意向に基づいた発展の強化を目的として、いくつかの教育機関はパートナーシップの結成に乗り出しており、外部の支持者（しばしば地域レベルで）とも協定を結んでいる。

雇用主や専門職団体とのこうした結びつきは、高等教育機関が外部の利害関係者に対応するのに不可欠である。知識を生み出し、身に付け、そして応用するという直線的な考え方はもはや適切ではないという認識が強まっている。知識経済の下では、状況に応じた「固有知」が、学問分野に基づいて構築された古典的な「科学知」よりも重要になっている。科学技術政策会議（AWT）と教育審議会（Onderwijsraad）によれば、知の生産とは、一方で普及と応用を通じて、他方で基礎研究を通じて生み出された知識がフィードバックされる循環プロセスである（AWT、2001年）。これら2つの委員会は、高等教育機関と外部の顧客が系統だった協力関係を築いて知の循環を強化するように奨励している。具体的な政策例としては、人的交流（産業界における教員のインターンシップを含む）、研究教育プロジェクトにおける緊密な協力、職場訪問、寄付講座などがある。さらに両委員会とも、より柔軟な学習形態（例えばデュアル教育）や、コンピテンスに基づく学習（次節の議論参照）の開発を提言している。同様の趣旨で、全国的な雇用団体のワーキンググループとHBO協会は、高等教育機関と産業界におけるネットワークの促進や、知の循環の奨励を提言している。とりわけHBOに対しては、教育センターから「知の通用口」への転換が提唱されている（オランダ産業・雇用連合協会・HBO協会、1999年）。政府は例えば財政面で知の循環に焦点を当てた革新的なプロジェクトに国家予算を割り当てるなどして、こうした展開をさらに後押しする必要があると思われる。

2.2.3 オープンな教育システムに向けて

知識社会という文脈においては、学習が教育機関に限られないという認識がますます高まっている。人はいかなる場所でも学習するし、よく教育された知的労働者に対する需要も増大している。特定の専門知識に加えて、学習能力や、協調性、職場の変化への柔軟な対応力といったコンピテンスの開発が大切だと見なされている。こうした背景の下で、政府は職業に寄与する教育が知識経

済の発展に不可欠だと考えている。職業教育は政治的な議案の中でも重要視されてきたし、全ての教育段階における一般（教養）教育に加え、開かれた学習経路として職業教育を強化することも目標とされている。

政府が発表した2つの公式文書によると（オランダ教育文化科学省、2001年、2002年）、教育機関が専門的な職業や生涯学習に向けて学生にいかにも準備させるかという点が大きな課題となっている。主要な政策の1つは、職業教育と普通教育の間はもちろん、階層的な職業教育の間においても、種々の専門職教育における接続の改善を目指している。全般的にこれらの政策文書では、システムの柔軟性を拡大することと、学生の関心や希望、能力に合わせたプログラムを設定することが構想されている。こうした柔軟性は、学生が様々な教育部門間を移動することを狙ったものである。さらにオープンなシステムも構想されており、その特徴は「実践を通しての学習」というものである。生涯学習という文脈では、職場に必要な能力や技能のさらなる向上が期待されている。このような観点の下では、基礎的学校教育とリカレント教育の間の境界は曖昧になる。報告書が述べているように、「ある人にとっては基礎的学校教育であるものが、他の人にとってはリカレント教育のコース枠組となり得る」（オランダ教育文化科学省、2002年；De Grip、2000年も参照）のである。とりわけ職業教育セクターにおいては、基礎的学校教育とリカレント教育の間の区分は個々の学生のキャリア段階によって変わってくる。労働市場という文脈では最終的な学歴資格というものはない。各々のステップが、その後続くより高い学位課程への機会を提供しているのである。

これら一連の提言は第一義的にはHBOに関わるものだが、生涯学習の概念は大学にとってもますます重要になっている。高度でリカレントな教育に対する需要を考えるならば、大学は傍観者であることはできず、個々のニーズに見合った学士ならびに大学院レベルの課程を設ける必要が出てくる（Jongbloed、2002年）。大学とHBO間の連携は、単位の振替や学生の移動、共同の教育プログラムの開設について協定を結びきっかけとなるだろう。

3. コンピテンスとキャリア

ここでは、高等教育のカリキュラムと仕事の接続をめぐる動向だけでなく、コンピテンスとキャリアに関する具体的な政策についても考察する。これらの政策は必ずしも政府と高等教育の関係に限定されたものではなく、教育機関自体の管理運営方針も含めた広い文脈で策定されている。

3.1 日本

3.1.1 新卒労働市場の転換と人的資源開発の政策

これまで日本の企業は、新卒者の訓練可能性の高さを評価しつつ、企業内訓練にその資金を注ぎ込んできた。他方で、学校教育システムには高度な職業的訓練を可能にする基礎的、一般的な教育が期待されたため、職業教育は学校教育システムの中に根づかなかつた。しかしながら、最近のIT革命やグローバル化する経済によって、企業の合併や既成産業の衰退、新規分野の開拓など産業構造が大きく転換し、企業の行動様式も変化している。こうした変化に対応するため、多くの企業は、既知の需給構造の中での命令と監督に基づいた階層的な業務に代えて、プロジェクトを通じた柔軟かつ明瞭な業務構造の導入に取り組んでいる。さらに、急速な需要の変化やその展開に対応する必要性から、場合によって、効率重視のために企業外部からの専門的能力の調達をしたり、業務自体をアウトソーシングする動きを加速している。このように、必要性に応じて企業内外の労働力を組み合わせて活用する方向にシフトしている。

日経連は1995年に「新時代の日本的経営」と題して、将来的に一時的な雇用契約に基づく採用を促進するよう提言した。実際にはすでに多くの企業がこうした「非正規」の雇用形態を採用しており、経済界が、一時的な雇用契約に基づく柔軟な雇用のあり方を、日本的な雇用形態に並ぶものとして公式に認めたのである。企業は既存の企業内訓練を維持することができなくなり、雇用の外部化に取り組んでいる。これは社会人の再教育だけでなく、基礎的学校教育段階における諸々の学校に対しても新たな期待が寄せられていることを意味している。

旧労働省（現在の厚生労働省）は1999年の「第9次雇用対策基本計画」において、若年者の就職や能力開発について重要な政策を提言した。そこでは、若年層の転職志向の高まりや、自発的な離職者および大都市圏を中心とした学卒無業者の増加という現状を鑑みて、学校教育を含めた職業キャリア支援策の促進が図られた。特に、地域と産業界の協力を得て、学校教育の各段階で職場体験等の啓発的な機会を充実していくことが提言されたのである。

職業能力開発は現行の「第7次職業能力開発基本計画」に基づいて行われており、若者の職業訓練は、雇用促進事業団と各地域のポリテクカレッジ等の施設によって実施されている。加えて、未雇用の新規大卒者を支援するため、たとえば職業能力開発やキャリア相談についての多様な情報など、人材育成やカウンセリングの機会を提供するといった支援の具体化、強化がなされている。さらに「中央職業能力開発審議会」に基づき、1990年後半以降の経済変動や企業経営の変化を考慮に入れて、勤労者に対する個人的なキャリア開発支援に向けたシステム改善も提言されている。このように、職業能力評価システムの総合と体系化、個人主導の能力開発の促進、そして雇用主側の能力開発の充実という、3つの領域におけるバランスの取れた発展が重要視されるようになっている。

3.1.2 就職ガイダンスの実質化

個別の高等教育機関レベルでは、就職ガイダンス等の指導体制の充実度は多様である。教育システム全体としてみても大卒無業者や就職や進学に分類されないその他の卒業生の多くの雇用状況については、適確に把握できていない。特にこの点での体制整備の遅れている国立大学にであるが、全学的な就職指導体制を組織し、広範なガイダンス活動を段階的に導入していく動きが始まっている。とりわけ、工学系では研究室レベルの就職支援を従来から行ってきたが、教員養成系大学や教育学部においてもそうした必要性認識が高まっている。そのため、就職ガイダンスの改善に向けた動向は注目に値する。例えば教育学部では近年、教員中心の雇用形態が崩れ、民間就職を含めた幅広いガイダンスが提供されるようになってきている。これはゼロ免課程の拡大に伴う個人の進路の多様性と連動したものである。

就職指導システムの改善の動きは長引く不況を反映したものである。また、日本型雇用システムは転機を迎えたと考えられており、インターンシップの導入も、その背景は同様である。そして、教育成果に基づく大学評価が大学のマネジメントにおける重要な領域となりつつあり、大学が卒業生を社会に送り出す責任を負っていると考え、職業への移行に関するガイダンスの重要性に対する認識を高める大学も増えているのである。

しかし、現状では、就職ガイダンスが充実している分野はまだ限られている。全学にまたがる組織的な取組もあり、就職ガイドやハンドブックといった全分野に共通した情報の作成や提供を行っているが、その多くは、頻繁にスタッフの異動がある学生課などの職員が担当している。また、少数の講師に一時的に依頼するなど、不十分なガイダンス活動に留まっている。このように見れば、現行の就職ガイダンスには数多くの課題が残されている。

第2の問題は、就職ガイダンスがカリキュラムとして統合的に位置づけられていない点である。これは国・公・私立の大学に共通した課題として残されている。

就職ガイダンスシステムの確立に関してはその他にも多くの課題があるが、私立大学が提供するガイダンスの典型的なタイプである「指導型」や「営業型」と比較した際、国公立大学との間には明らかな格差が存在している。私立大学が行っているような就職支援システムへの転換を図るためには、何よりもまず「全学的なシステム」が重要となる。様々な個別具体的な提言や改善に取り組むためには、教員と職員の間、教養系の学科の間、教育活動と就職ガイダンスの間で、全ての学部・学科が協力する全学共通システムが不可欠なのである。

3.1.3 1997年の就職協定の廃止

新規大卒者の職業への移行に関して、高卒者と比べると、大学生は責任をもって自身の職業選択

を行い、かつ個別大学でのガイダンスシステムが確立されているというのが制度的前提であった。近年、自由な就職・採用活動の流れが強まり、大学のガイダンスへの関与はより限定的なものにとどまるようになってきている。

戦後の大卒労働市場への政策的な関与の足跡を追ってみると、高等教育修了者に対する需要は著しく大きなものであったため、就職の内定者を早期に確保するための企業間の競争は熾烈であった。そのため、最近まで採用活動の日程について、学校と企業の間での紳士協定、「就職協定」が結ばれて労働市場の組織化がなされており、こうした日程遵守を監督する意味で行政的な関与のしくみが果たした役割は大きかった。

協定の遵守をめぐることは常に論争があり、バブル経済の時期には協定違反の傾向が一挙に強まった。4年生の春の時点で既に就職内定を得ていた大学生も多く見られた。こうした実態への反省からこの協定は結局1997年に廃止された。現時点では、卒業前年の10月1日に正式内定を出すといった申し合わせだけが企業と大学の間で自主的に合意されている。このような調整の正当性や新たな就職慣行の創設などの議論が、「協定廃止」後大きくなり、今日では高卒就職についての取り組みまで巻き込むことになった。

3.1.4 不況下でのインターンシップの導入

第二次世界大戦後、日本の労働市場は比較的安定して推移し、失業率は1975年以降バブル崩壊前までは2%前後を保ってきた。しかし、1992年のバブル崩壊により、新規学卒者の雇用環境は劇的に悪化し、現在も回復していない。2001年7月時点で失業率は戦後最高の5%に達し、現在のところ失業者数は330万人を超えている。こうした状況に加えて、前述の就職協定の廃止といった「規制緩和」政策の推進により、教育から職業への段階的な移行を支援するインターンシップが注目されるようになった。つまり、学生が実際に雇用される前に職業や業界との接触や経験がないことから、学校教育と社会とのギャップや、若者の職業観の形成の困難が生じると考えられたのである。また、高等教育が大衆化し、学生から社会人へのスムーズな移行もかつてないほど重要になっているのである。

1997年に労働省・文部省および通産省の3省の連携によって決定された「経済構造の変革と創造のための行動計画」では、インターンシップを巡る論点を検討し、政府の目的を関係各位がバランスの取れた発展に向けた最良の方法についての共通認識を深めることとした。そこで、インターンシップは、「21世紀を切りひらく緊急経済対策」や「教育改革プログラム」といった各行政領域の政策を通じて促進されている。つまり、雇用および教育の側面から、さらには産業振興の観点からも、学生に企業での幅広い就業経験を提供することが課題となっている。各関連省庁は高校から大

学に至る各段階で、インターンシップに関する多様なプログラム開発や支援、試行的な実施や調査研究を行っている。特に、1999年に改訂された新学習指導要領により、専門高校ではインターンシップの実施が義務化され、先導的な取組が奨励されている。

その実態については、文部科学省の調査によれば、インターンシップを実施している大学は、1998年は24%、1999年は30%、2000年には34%と着実に増加し、2001年度以降は全大学の46%が予定している。専門分野別にみると、自然科学系（特に工学系）、社会科学系の順に実施が多くなっている。インターンシップの90%は3年次に行われており、期間は1～2週間あるいは2週間～1ヵ月にほぼ二分されている。また授業科目として位置づけられていないインターンシップの実施も30%に上っている。インターンシップは、学生が在学中に自らの専攻や将来のキャリアに関連した就業体験を行うものであり、その意義は、教育の改善・充実及び学習意欲の喚起や高い職業意識の涵養にあるとされている。また教養教育の重視という文脈の中で語られる場合も少なくない。そこで目指されているのは、職業観の涵養、職業と社会との関わりの学習であり、職業専門能力の育成という視点は相対的に弱いことになるであろう。

3.2 オランダ

3.2.1 学習と仕事を繋ぐ柔軟な経路

労働市場への移行問題を改善するために、諮問機関や政府文書によって学習と仕事の間の緊密な相互関係が提案されている¹¹⁾。高等教育に関しては、学生が専門的な職業実践を経験することが期待されている。そしてこの実現は、柔軟な学習経路の開発や、外部におけるパートタイム教育・契約教育の拡大によって行われるものとされている（科学技術政策会議、2001年、高等教育計画、2000年）。多くの学生に提供されているインターンシップ以外の動向で最も顕著な展開は、特にHBOにおけるデュアル教育（職場ベースの学習）の興隆である¹²⁾。これは教育機関における学習と職場における実践学習とを交替して行う（通常は6ヵ月）ものである。デュアル教育において、学生は専攻と関連した職場と学習-雇用契約を結ぶ。過去数年の間に多くのHBOがデュアルプログラムを設置しており、教育機関と雇用主側の間で協定が結ばれている。その内容は、仕事と教育科目との間に整合性があること、職場で必要な能力を身に付けることが可能であることなどである。もちろん大学においてもデュアルコースは存在している。

デュアル教育はまだ揺籃期にあるものの、さらなる発展に向けた努力がなされている。それには、教育機関と雇用主の間で組織的なネットワークを構築する必要がある。さらに、実践を通じた学習でカリキュラムが構成されるため、従来とは異なった学習の組織化や教員の姿勢が求められる。高

等教育法の中にデュアル教育を明確に位置づけることで周知を図るとか、デュアル教育の学生の採用に雇用主が魅力を感じるような財政的な便宜を図ることで、政府は積極的にこうした取組を進めている。このシステムは、雇用主にとって在学中に学生をヘッドハンティングできる可能性があるという利点もある (Daale, 2000 年)。学生は職務遂行能力を習得し、実践における知識の応用について洞察を得ることができるため、デュアル教育はますます重要な手だてとみなされるようになっていく。こうした取組は、個人の関心に応じた柔軟な経路の拡大や、生涯学習という文脈の中での雇用中の人々の教育の拡大という、一般的な政策動向を反映したものである。

3.2.2 職業プロフィールとコンピテンスを基盤にした学習

新しい学習プログラムの設置に関して教育機関の自律性が拡大した結果、雇用主側からプログラムの全容がつかめないと苦情が出るほど、プログラム数は増加している。HBOでは新課程の設置が膨大な数にのぼり、大学も労働市場のニーズとの対応が必ずしも明らかでない職業トラックを作り出してきた。基本的な批判は、種々のプログラムが耳慣れない名称を冠し、プログラムの目的や内容が不鮮明であることに向けられている。これに対処するため、大学やHBOで構成される委員会では、労働市場に対してプログラムの整合性をいかに高めるかという課題に取り組んできた。こうした努力の本質的な成果は、プログラム数の削減や名称の工夫などもあるが、全国的な資格制度に則って教育プログラムが設計されるようになったことである。このような仕組みのおかげで、各プログラムは、卒業生がどのような資格を取得しているかを明示できるようになった。その結果HBOでは、カリキュラムの70%を共通なものにすることが全国レベルで合意された。残りの30%は個別機関の裁量に任せられ、特徴を打ち出したり地域の労働市場に対応したりすることが可能なようにしている。基本的に各教育プログラムは、職業的側面を以下の3つの基準に従って開発するものとされている (HBO審議会, 1997 年)。

- ・ 職業的基準は雇用主側によって開発・決定されること (外部的認可)
- ・ 職場の要求に適った能力を卒業生が身につけていること
- ・ 組織、仕事 (のグループ)、コアとなる活動および職務が系統化されていること

HBO審議会が同意した職業的プロフィールに基づいて教育のアウトラインが策定される。職業的プロフィールには基本的な資格が含まれる。これらの資格は、特定の職業分野や一群の関連職務の基本的要件である態度や個人的技能と、知識、理解力、専門的技能から構成される。教育と労働市場の接続を組織化するこの政策は、多くの議論を巻き起こした。一般的に、資格は柔軟かつ幅広

く適用されるべきで、卒業生が他の職業分野に移行したり、特定のキャリアを追及したりすることができると考えられているが、過度の単純化や区分、硬直性、固有性の欠如といった危険性ははらんでいる。

最近の新たな展開としては、職業的プロフィールをコンピテンスによって系統化し、カリキュラム設計の基礎としてコンピテンスを開発する動きがある。これは医療教育の分野では確立しており、他の分野においても広まっている。コンピテンスベースのカリキュラムは、インプットつまり個人の特徴（獲得すべき知識、態度、技能の組み合わせ）を強調するものから、成果すなわち個人のパフォーマンスを強調するアプローチまで多様である。コンピテンスは職業活動、職務、専門家の役割、専門家としての窮地における態度特性、それに職業実践における成長から導かれるものである。個人のパフォーマンスに基づいたアプローチでは、将来の職場における学生の働きが試金石になる。

コンピテンスベースのカリキュラムをめぐる政策論争は、高等教育の学士 - 修士モデルの展開をめぐる議論の文脈でも起こっている。ボローニャ宣言（1999年）では、異なる国の高等教育機関を卒業した学生でも同じ仕事で同様の実績を上げられるという考えの下、学位間の同質性を模索している。オランダの高等教育においてアクレディテーションの準備を行う委員会は、異なる学位水準に対するコンピテンスリストを作成している（アクレディテーション委員会、2001年）。この委員会では、大学の学士、大学の修士、HBOの学士を一般的な資格に依拠して区分している。そして大学教育では一般的な学問的スキルが、HBOでは科学的知識を実践に应用するスキルが強調されている。

異なる水準の学位や卒業証書に対する一般的なコンピテンスの開発とは別に、行動学および構造主義的な学習理論によってコンピテンスベースのカリキュラムを編成する動きもある（Ostenk、1997年；Simons、1999年）。ここでの課題は、学生が能動的に学べる学習環境を設定することであり、学生が与えられた文脈で適切に応用し得る能力を定義することである。この観点からすると、コンピテンスとは、特定の題材、知識、学習、問題解決能力および個人的スキルが全て統合され、ある特定の領域に焦点化した統一体の一部のことを指す。これは、これらのスキルが限られた転移可能な価値しかなく、他の文脈では容易に応用できないということを意味している。コンピテンスベースの学習における基本的アイデアは、広範な能力リストを考案するというよりも、専門分野との明確な関連性を意図しつつ、全体のカリキュラムの中で知識、スキル、態度をクラスタリングしたものとイえる。労働市場に対する学生の準備とは、彼ら・彼女らが知識、スキル、態度を最大限活用できることであり、また新たな知識、スキルを獲得する能力も備えているということである。

3.2.3 基盤となる知識の拡充

いくつかの労働市場研究によると、統合的、総合的な能力の重要性や、異分野の人々とコミュニケーションできる能力の重要性が増している。そのため、主専攻以外の分野も含めるようカリキュラムの幅を広げる傾向にある。いくつかの大学では主専攻 - 副専攻モデルを導入しており、学生は全体のカリキュラムの15~20%を副専攻として履修することになっている。学生は副専攻を他の分野や学科から選択できるようになっている。管理者と技術者、製造業とサービス業、技術系と非技術系といった伝統的な労働区分は、その説得力を失いつつある。主専攻 - 副専攻モデルは、カリキュラムの幅を広げるといふ大きな潮流の一部になっている。例えば、一般自然科学、一般社会科学、一般人文科学といったプログラムが該当し、これらは全て近年設置されたものである。そこで強調されているのは、基礎科学、一般工学、そして非技術系の科目群である。カリキュラムの幅を広げるこうした動きは、伝統的な学科における入学者数の減少も追い風になっており、学生にとっても幅広いカリキュラムがより魅力的なものになっている。また幅広いカリキュラムは、労働市場における卒業生の雇用可能性を増すものとみなされている。この「一般化」への動きは、1990年代半ばの政策科学諮問委員会（the Scientific Council for Government Policy-WRR）が強く唱導したもので、学士課程段階では一般的なカリキュラムを、それに続く第2段階の課程では専門的コースを奨励した。この考え方は学士 - 修士モデルに非常に近接している。このシステムでは、基礎科学に焦点を当てた幅広い学士課程学位と、学問学位と専門職学位を区別した専門的な修士学位が含まれている。

4. まとめにかえて一収斂と分散

日本とオランダの政策を概観すると、双方ともいかに高等教育と職業間のギャップを埋めるかが課題となっていることがわかる。これに応えるために、様々な取組がなされてきたのであり、以下ではそれを概括してまとめにかえたい。

(1) 両国とも政府による中央統制は支配的でなくなってきた。その結果、自己統制システムと機関の自立性に重心が移行している。これはオランダの場合、各教育機関が責任を持って労働市場のニーズに応じたプログラムを策定するということを意味している。政府は各機関の動きを促進・支援する役割を担い、結果を重視した統制を行うようになってきている。日本においても、国・公立機関に比べて私立機関はもともと政府の統制を受けにくい地位にあり、政策的にも全体として明らかに規制緩和の方向に向かっている。1990年代に大学設置基準が大綱化され、教育内容に対する政府の

統制は大幅に削減された。全国一律の基準、入学者選抜方法の仕組み、学習時間（単位）についての規定が緩和され、個々の機関が自らの教育概念や目標に沿って編成できるようになったのである。

(2) オランダの政策転換は、教育機関が市場志向を強めることや、高等教育における利害関係者の役割強化を狙ったものである。政府は全国、地域レベルの双方で、高等教育と雇用団体が協定やネットワークを結ぶ際の促進役を果たした。これにより、労働市場から発せられる各種シグナルが教育課程に反映されるようになった。その際に政府は、重要な「舞台監督」の役割を果たしたのである。日本での政策審議は、そのメンバーの多くを高等教育界の委員が占める、大学審議会と中央教育審議会を中心に行われた。そこで推進された大学の多様化と個性化は、一般的な枠組のみを提示した自由放任政策を特徴としている。この日本の政策は、既に多様化が行き渡った日本的な高等教育の構造を背景としたものであり、オランダの政策の場合には、政府の介入を容易にするための調整構造を持ち合わせている。

(3) 最初に指摘したように、両国における顕著な相違は、オランダでは日本よりも学位プログラム、卒業生が獲得した知識や技能と、その後の仕事との間に緊密な対応関係があることを前提としているということである。しかしこうした違いは絶対的なものでなく、やや曖昧になってきている。オランダ政府は、教育システムを焦点づけられた明確な職業教育の方向へと導こうとしているが、非常に大括りの区分しかできないという困難に直面している。むしろ、こうした特定機能型の教育から逸脱する動きも生じている。例えば、人手不足が見込まれる分野への入学枠政策の緩和、幅広い教育目標を設定する動き、基盤となる知識の拡充、生涯学習という文脈でのオープンな教育システムへの期待、などがこの動きを表している。日本では、学士課程段階では基礎教育や教養教育を強調し過度の専門化を避けることで、大学と仕事との緩やかな対応が保持されており、高度専門職のためのより専門化した教育は企業内の訓練とともに、大学院レベルで扱うことになっている。こうした日本の高等教育の動向は、欧州教育圏という文脈で学士 - 修士モデルを目指すオランダの動向と類似している。生涯学習については、日本企業もまた、社会人の再教育における様々なプログラムの提供の必要性を表明している。

(4) 一般的技能や鍵となるコンピテンスを重視する政策は両国に共通しているが、その強調点は異なっている。オランダの場合、コンピテンススペースの学習という概念が明示されており、ターゲットとなる能力は、学生が卒業後に就く職務を想定して導出されている。これに対して、日本の大学審議会や中央教育審議会は、基礎的技能や教養教育に基づいた多角的能力を強調している。さらに大

学審議会答申にある「課題探求能力」の育成も、技能の一般性を強調するものである。両国におけるコンピテンスに対する異なった政策アプローチは、各国の高等教育と労働市場の接続に対する伝統的な見方を反映したものといえよう。

(5) 実践指向に付随して必要となる役割も両国で認識されている。日本では、学生が在学中に職業経験をえられるようインターンシップが導入されている。インターンシップは、学生が個人的・社会的技能、問題解決能力、組織で必要とされるスキルを涵養する重要な手段となっている。インターンシップは、専門教育との関わりだけでなく教養教育の視点からも、教育から職業へのスムーズな移行に欠かせないモデルとみなされている。オランダのインターンシップの歴史は長く、HBOや多くの大学で必修となってきた。オランダでは、こうしたインターンシップを、学習から仕事へのより柔軟な移行経路を確立するためにさらに拡充すべきだとの見方がある。その例の一つが、特にHBOにおけるデュアル教育で、大学においてもそうした趨勢が地歩を固めつつある。

(6) 日本では、就職ガイダンスがかなり広範に行われており、全学的な指導体制が確立している。これは、経済不況による卒業生の雇用見通しの悪化という文脈から解釈することも可能だが、高等教育と仕事の対応が比較的緩やかなシステムであることに適合している。オランダでは、移行のパターンが分化し個別的であるために、卒業生はその修めた課程ごとに、自身の雇用可能性について比較的はっきりとした見通しを持てるようになってきている。最近になってようやく、いくつかの機関でキャリア支援サービスが始まったところである。

(7) 最後に、労働市場の量的な需給問題について触れておきたい。オランダでは、特に科学技術分野の人手不足が深刻な問題となっている。これに対しては、進学政策や金銭的インセンティブといった政策が導入されてきたが、技術系の分野が進学予定者にとってさらに魅力的になるよう、追加政策を投入する必要性が様々な利害関係者から起案されている。雇用情報を提供したり、科学技術分野により多くの学生を勧誘するための特別キャンペーンを導入したりしているが、まだ狙ったほどの効果はあがっていない。日本でも、若者の「理工系ばなれ」への政策的な関心は強いが、金銭的インセンティブ導入を考えるまでには至っていない。ここで生じる疑問は、日本の学生と比較して、オランダの学生は、進路決定の際にどうして労働市場の見通しにあまり敏感でないのかという点である。この点に関して政策立案者はどのような前提に立脚しているのだろうか。高等教育における政策立案は、中等教育で初期段階の選択が行われているため、既に介入の機会を逸しているのだろうか。比較政策的な視点からこの種の問題にもっとアプローチすることも重要かもしれない。

注

- 1) これは大学とHBOが明確に区分された存在であるという意味ではない。バイナリーシステムにおいてこの2つの教育機関の相違はますます曖昧になり、最近の学士-修士モデルによってさらに挑戦を受けている。また2つのシステム間の協調関係が強まり、緊密な協定を結んでいる大学とHBOもある。
- 2) Clark の類型が、政府と高等教育の複雑な関係の変化を的確に分析し得るかどうかには疑問も示されている。例えばGornitzka & Maassen (2000年)は、4つのモデルに区分し、国家、高等教育機関、社会的アクター、政府機関の間の権力バランスを指摘している。
- 3) 例えば1991年～2000年までの10年間に大学審議会は25の答申を提出している。
- 4) 2000年の入学者についてみると、高卒直後に入学した者の比率は77%、高卒1年後の入学者まで含めると93%となる。
- 5) 正確な算出法ではないが、1996年の入学者(1996年の5月現在のデータ)を2000年の卒業生(2000年5月現在のデータから、1999年時点(1999年5月)で修業年限が超過している者を除いたもの)で除して卒業率を算出すると76%となる。
- 6) 学習時間については、大綱化以前は、授業外での学習時間が講義30時間、演習15時間、大学での授業時間が講義15時間、演習30時間と規定されていた。
- 7) 2000年現在、大学院修士課程入学者(分野計)に占める社会人の比率は10%、年齢別にみると、24歳以下が79%、25-29歳が10%、30歳以上が11%である。
- 8) ここでは「利害関係者」という用語を広い意味で使っており、高等教育と他の利害関係者すなわち学生、顧客、政府、雇用主および社会全体とのダイナミックな相互関係に基づいている(この概念の歴史的考察は、Neave、2002年を参照)。
- 9) これはROA が個々の機関にあるリサーチセンターと協力し、毎年実施するいわゆるWO/HBO調査のことである。この報告書は、集計レベルと個別学部ごとのデータの双方を掲載している。
- 10) さらに、学部レベルでも雇用団体とのパートナーシップを結成しているが、これは任意であり、政府によって規定されているものではない。
- 11) 1990年代初期のRauwenhoff委員会が最も顕著な例である。
- 12) その他の職場との連携による学習のタイプには、コーオプ教育や協働教育(concurrency education)があり、これらは特定の専門分野や雇門に限られていることが多い。これらのタイプを詳細に論じることはこの章の範囲を越えている。

参考文献

- Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid & Onderwijsraad (2001), Hogeschool van Kennis, kennisuitwisseling tussen beroepspraktijk en hogescholen. Den Haag: AWT en Onderwijsraad.
- Arimoto, A. & De Weert, E. (1993), Higher Education Policy in Japan. In: Goedegebuure et al, (eds), Higher Education Policy, an international comparative perspective, London: Pergamon Press, 162-188.
- Clark, B.R. (1983), The Higher Education System. University of California Press.
- Clark, B.R. (1998), Creating Entrepreneurial University Organisations: Pathways of Transformation. Oxford: Pergamon Press.
- Commissie Accreditatie Hoger Onderwijs (2001), Prikkelen presteren profileren (Commissie Franssen). Amsterdam: Van de Bunt.
- Daale, H. (2000), Duaal Onderwijs: uitdagingen en valkuilen. Groningen: Wolters-Noordhof.
- Gornitzka, A. & P. Maassen (2000), Hybrid Steering Approaches with respect to European Higher Education. Higher Education Policy, 13, 267-285.
- Grip, A. de (2000), Van tweedekansonderwijs naar een levenlang leren. De veranderende betekenis van post-initiële scholing. Universiteit van Maastricht.
- HBO-council (1997), Stramien Opleidingskwalificaties. Den Haag: HBO-raad.
- Jongbloed, B. (2002), Lifelong learning: implications for institutions. Higher Education, 44, 413-431.
- Ministry of Education, Culture & Science (1990 and 2000), Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan 1990 & 2000. Zoetermeer: Min OC&W.
- Ministry of Education, Culture & Science (2001), Grenzeloos leren, een verkenning naar onderwijs en onderzoek in 2010. Zoetermeer: OC&W.
- Ministry of Education, Culture & Science (2002), Van Binnen naar Buiten. De innovatie van het beroepsonderwijs in een hogere versnelling, Zoetermeer: OC&W.
- Murasawa, M. (2002), The Future of Higher Education in Japan: Changing the legal status of national universities. Higher Education, 43, no. 1, 141-155.
- Neave, G. (2002), On stakeholders, Cheshire Cats and Seers. Changing Visions of the University. CHEPS: University of Twente.

- Ostenk, J. (1997), Kernproblemen, ICT en didactiek van het beroepsonderwijs. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Simons, R.J. (1999), Competentieontwikkeling: van behaviorisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme. *Opleiding & Ontwikkeling*, February, 41-46.
- Schomburg, H. & U. Teichler (2002), Employment and Work of University Graduates in Japan and Germany. In: Teichler, U. & G. Trommsdorff (eds.), *Challenges of the 21st Century in Japan and Germany*, Lengerich: Pabst Science Publishers, 97-113.
- Verreck, W. & J. de Vries (2000), Competenties in het beroeps- en opleidingsprofiel van HBO-opleidingen in de economische en technisch-natuurwetenschappelijke sectoren. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 18, vol.4, 234-267.
- Werkgroep VNO-NCW en HBO-raad (1999), *De Hogeschool als Kennispoort*. Den Haag.
- Yoshimoto, K. (2002), Higher Education and the Transition to Work in Japan compared with Europe. In: J. Enders & O. Fulton (eds.), *Higher Education in a Globalising World, International Trends and Mutual observations. A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 221-241.