

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5章 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

1. 序

本論文の目的は、日本とオランダにおける高等教育と職業生活の関連性を比較分析することである。高等教育の職業生活への関連性について、ここでは学卒者の得た学位についての垂直次元での適切さ、専門分野にかんする水平次元での適切さとの2次元の指標をもとに、高等教育機関の特性、カリキュラムやその他の教育条件、学生の学習活動、就業体験などの諸高等教育経験と関連づけて検討することにする。

歴史的、社会経済的に大きく異なる教育システムを比較するはあい、まず注意すべきことはそれぞれの共通性と差異性を適切なバランスをもって枠組みの中に位置づけていくことである。つまり差異性を議論することに加えて、異なる社会的制度背景の中で存在する共通性に十分な注意を払うことが必要なのである。特に、オランダと日本の高等教育には、日本の大学は同一の大学という制度において階層構造が存在し、オランダにおいては大学とHBOは二重構造においてそれぞれの内部では均一的構造が存在し、学生の平均年齢や卒業年齢の構成、カリキュラムにおける就業体験の重要性など、両国にみられる顕著な差異性を容易に見出すことができる。しかしながら、それらに加えて、高等教育と職業生活の関係にある共通し、そして興味深い問題を導き出すこともできる。

最初の基本的な問題として、将来の生活と高等教育がいかに関連しているか、さらには効果的な影響をどのようにして、いつ提供しているか、という問題である。第二に、高等教育機関は学卒者が適切な地位、ふさわしい仕事ができる職業生活を獲得するために何ができるのか、という職業への移行問題である。これらは、他の多くの先進諸国と同様に、日蘭ともに、高等教育の拡大と青年期の延長という共通の問題として挙げられる。

したがって、本章では「大衆化した高等教育とその即時的、遅延的効用」「職業生活への移行と市民性」「高等教育機関の多様性と階層性」「カリキュラム革新と学生生活経験のインパクト」という4つの問題を設定し、高等教育の職業生活への関連性を論じていくことにする。その場合、一般的には、前者の2つの問題では、日蘭での共通性もつばら論じられ、後者の場合にはもつばら差異性が注目される。けれどもこれらの4項目は、さまざまな度合いで共通性と差異性を混在させている。それぞれの社会から他方を見れば、それぞれは幾分か特異・偏奇に見えるというような表面上の差異性を強調するよりも、むしろ共通の構造や要素を探究していくことこそ、重要な課題設定となるであろう。

第2節では、本論文の仮説と分析したデータ、先行研究を提示する。第3節では、日蘭の特性を

説明する変数として、高等教育機関のシステム特性、カリキュラム、学生の学習時間や就業体験を記述し、明らかにしていく。第4節では、高等教育と職業生活の関連性を測定し、重回帰分析を行う。最後の第5節のまとめでは、本論文の議論といくつかのインプリケーションを提示していくこととしたい。

1.1 大衆化した高等教育の効果—適切な時期における知識とコンピテンシーの対応性

高等教育から職業への移行に対する研究は、高等教育の「マス化」と「ユニバーサル化」(Trow 1972)の進展にともなって発展してきた。OECDの1990年代初頭の報告『高等教育と雇用』(OECD 1993、日本側の報告はKaneko 1993)は70年代以後の過剰供給と学卒失業問題を扱うために、教育経済学の枠組みから発展してきた。これに対して1990年代における移行の関心は、若年者や青年期という世代全体を巻き込んだ問題、中等教育から生涯教育までの教育システムを包括した問題というように、枠組みが拡大し、経済学に加えて、社会学や教育学も包括した学問領域で捉えるようになってきた。さらに、市民性の獲得に関連した「社会的な包含性と排他性」、成人としての役割、アカデミックな学習と職業的な学習の統合、そして初等教育から生涯学習への不確定性などが、OECDの職業への移行研究において中心的な課題とされてきた(OECD 2000、日本側報告は吉本他 1998)。

高等教育研究においては、Bowen (1977)が、高等教育の個人的な効用とともに社会的な効用が重層的に把握する必要性を指摘した。「職業への移行問題」に焦点をあてると、Mogan、Brennan and Teichler eds. (1996)は、高等教育と仕事に関連した枠組みを「高等教育の範囲と仕事の対応性」「高等教育と仕事の関連性」「仕事の範囲と高等教育の対応性」という3つの領域から示した。彼らは、アプローチの多様性から脱却するのではなく、複合的なアプローチ方法を提起した。彼らの関心領域のひとつに、「キャリア効果」が挙げられる。キャリア効果について、彼らは、「高等教育から職業への移行に関する研究結果は、職業キャリアの開始期の差異がどのように長期的なキャリアへ影響しているのかということが分からなければ、極端な過剰解釈がなされてしまう」と述べている(Mogan、Brennan and Teichler 1996、p.19)。

日本とオランダを比較研究する場合、入学時の平均年齢、卒業時の平均年齢、キャリア形成のパターン、両国における学卒者のキャリア発展に対する高等教育の評価の差異が大きいと、特定理論的枠組みに基づいた限定的な分析枠組みが適切であるのかどうか、検討が必要である。例えば学卒者の収入に関連した生産性は、教育経済学の理論を用いた比較研究も、確かに可能である。その場合、データを比較可能なサンプルになるよう精選し、精巧な統計的手法から測定していくことになるだろう。第4章では、実際、そうしたアプローチによりサンプルの徹底した篩い分けを行っている。これに対して、本章では、それとは異なるアプローチ方法を用いている。日蘭における大衆

化した高等教育から職業生活への効果を比較するという立場にたてば、分析枠組みには、包括性が決定的に重要となり、また「キャリア効果」に焦点をあてたものにする必要がある。ここで、包括性というアプローチの方法は、特定の学問的理論枠組みでは例外的と見える対象を例外として分析範囲から排除しないということであり、本章においては高等教育と職業生活の対応性に対する学卒者の主観的な評価という形で、職業生活に関わっているすべての対象者を分析サンプルとして取り扱うことのなかに強調されているものである。

本章における「キャリア効果」は、学卒者の職業キャリアの進展に関連した「持続的な効果」の概念を、さらに拡張し「遅延的な効果」概念として議論していく。教育というものの基本的な哲学は、「持続的な効果 (Hymann, Wright and Reed 1975)」にある。他方で、現実には知識主導経済の発展につれて、過去の知識が流行遅れになる速度は加速化してきている。かつての東京大学総長の南原繁は、卒業生に向けて「教育というものは、学校で学んだことを悉く忘れた後に残っているものである」というメッセージを送っている。もちろんこのメッセージ自体が、データによって検証されるべき仮説であり、以下で検証するに値するものである。高等教育から職業生活の対応性に関する「遅延的な効果」というのは、大卒者のキャリアがその初期段階では大学教育との対応性が弱く、またさらにキャリアを形成する過程で個別の大学知識は時代遅れになるとしても、キャリアを積むことで総合的にみて大学教育と職業との対応性が強くなるということである (吉本 1999、2002)。「遅延的な効果」というのは教育経済学分野で必ずしも特異な概念ではなく、むしろ、それは教育の収益格差が年齢とともに拡大するという現実を解釈していく際に本来的に、しかし暗示的に存在していると見ることができる。本調査データが、日蘭で2つのコーホートを比較できるという最大の利点はキャリア効果、ないし「遅延的な効果」に関して比較することができることである。「キャリア効果」を議論していく本論文の方法論は、その意味で「世代」の効果との区別をすることが重要なポイントとなる。そこで、日蘭の2コーホートが卒業した年度の経済状況という社会状況の差異性についてどう認識するのかという点は重要な課題である。

1.2 青年期の長期化と職業生活への移行

ここで分析に2つのコーホートを比較しながら使用するのには、職業生活への移行と大学教育の有用性を議論するためである。「職業生活」への移行は、日蘭ともに、諸先進国と同様「若年者の成人への移行」の一局面として課題設定していく必要がある。若年期の延長、特に責任ある立場の一人前の労働者になることが延期されていることが、両親への依存などの若年者問題として先進諸国で議論が行われている (Jones and Wallace 1992)。この問題は、中等教育との関連のみではなく、いまでは高等教育との関連で職業および社会移行の支援方策が検討されるようになっていく。

日本の戦後の学卒労働市場において、職業への移行は円滑に行われてきた。学卒者は、能力ではなく「訓練可能性」に基づいて選好され、学校の就職指導の支援を得て、学校卒業後すぐに採用されてきた。けれども、「バブル経済」が崩壊した1990年代からは、大学卒業後の無業や、「フリーター」¹⁾問題が注目されるに至った(Kosugi 2003)。吉本(2000)は、バブル崩壊以前から、若年者の中退者や、学校卒業直後の無業者が同年代の4分の1存在していたことを指摘している。さらに、無業や「フリーター」には両親に依存した「パラサイト・シングル」²⁾と呼ばれる若年者がいる。これら社会的な問題は、教育の有効が卒業後の仕事だけではなく、職業生活全体の問題であることを示しているのである。

オランダでは、高等教育から職業生活への移行には個人差もあり、移行期間は長期に渡っており、高等教育機関の支援を受けないまま、多様な活動や個人の志向性で判断し、「訓練可能性」を長期的な可能性として捉えない移行を行っている。卒業時の年齢が比較的高い学卒者は、複合的なカリキュラムの系統性を成績証明や、自己の経験や能力において証明していくことが求められている。これは欧米諸国に共通している。その結果、オランダの人々は、長期的なキャリアを考えれば大学は成人になるためのひとつの経験であり、若年期の延長は目新しいのではなく普通であると捉えているのである。

1.3 高等教育機関の多様化と階層化

前述の2つの関心と対照的に、日蘭の高等教育と移行特性を見る場合に、相当な差異性も存在している。第一は、高等教育システムや制度的な構造の特徴に基づくものである。

先進諸国における高等教育の量的な拡大は、同時に質的な多様化を伴っている。Clark(1976、1983)は、非伝統型高等教育セクターが拡大するという環境が各国で見られると述べている。もうひとつの共通性は、量的拡大は競争を創出し、機関の増加が多様化・階層化をひき起こし、伝統的大学セクターと非伝統型セクターの双方が併存するようになることである。

オランダの高等教育には、大学セクターとHBO(Higher vocational education)セクターが存在している。HBOは1960年代に設置され、いまでは伝統型大学よりもある面で人気がある。大学とHBOの違いは、(1)取得可能な学位、(2)カリキュラムの志向性—アカデミックな学習と職業教育、(3)学位に対する社会的な評価、という3点である。大学は、在学期間が長く、理論的・学術研究の学習が中心的である。HBOは、在学期間が短く、実学的・職業的な学習が中心的である。

現在、大学は、大学間での競争に直面している。マス・メディアは、研究活動や教育という多様な側面から大学をランキングしている。政府は評価に基づいて資源配分するという責務から、大学評価に関心を向けている。しかしながら、一般に、依然として、大学は、教育レベルや入学者選抜という点で階層分化しているというよりも、均一的構造であると認識されている。新入生の選抜による階層分化は、高等教育機関間ではなく、専攻分野間にあるというのが一般的な見方である (de Weert、Ogata and Yoshimoto 2003)。

Teichler (1996) がドイツに関して述べていることと同様に、オランダでは、学位取得に必要な知識や技術が仕事に必要な知識や技術と相関性をもつというのが基本的に前提されている社会認識なのであろう。本章で関心をもつのは、しかしながらそうした理論的な前提とか原則とは別のものであり、国際的な比較を行う場合、高等教育間で、またそれぞれの専門分野間の差異というものがどれほど意味ある違いなのか、無視しようようなものなのか、その程度を把握していくことが重要である。つまり、現在の高等教育システムがどのような状態であるか、階層構造、平面構造、二元構造というものの現実を明らかにするである。

オランダとは対照的に、日本の大学間には、第一学位としての学士という制度的な一元性の中で、歴史的に存在する国公立セクターと私立セクターの間で、また各大学間で階層構造が存在している (天野 2003)。日本の高等教育や社会でも、1970年代は「学歴主義」(OECD 1971) や「学歴病」(Dore 1976) について議論されてきた。Teichler (1966、p. 83) は日本とドイツの比較研究から、社会的な認識の相違を指摘した。「学歴主義」という用語は、日本社会で認知されている。大学在学中に獲得した知識や技術の職業社会における活用度は、二義的に捉えられている」と判断している。彼はまた、日本では在学中に獲得した知識や技術の職業生活における活用度より、日本の会社が要求する「質のある」学卒者であるか、ということを重要視されており、他方ドイツでは獲得した知識や技術と仕事の対応性が重要視されていると述べている。

日本の学卒労働市場では、階層構造に基づく「訓練可能性」(Thurow 1975) や普通教育的な知識が重要な採用基準とされ、それと対照的に、オランダでは専門的・特定の知識や技術が重要視されているという仮説を設定しておくことは可能である。しかしながら、このような相違がどれほど現在の社会状況に適合するのか、それ自体検討の余地あるところである。日本では、1990年代雇用者慣行が以降変化したため、量的にも質的にも学卒者の採用動向の変化がさまざまに指摘されている。日蘭の高等教育機関、専攻分野に存在する階層化の問題は、以下の調査データによって検証すべき課題となろう。

1.4 高等教育の学習と就業体験

1960年代以降、高等教育は世界的に急速な拡大を遂げてきた。その原因のひとつに、第二次世界大戦後の「ベビー・ブーム」が挙げられる。拡大の第一段階は、入学者数の増加、新設の高等教育機関の設立などによる量的な拡大である。ベビー・ブームの波は、大学カリキュラムの革新を促した。Altbach (1979) は、世界各国の高等教育改革にみられる共通性に焦点をあて、「カリキュラムの革新」の動向を調査している。その結果、彼は、伝統型大学は、ほとんどの国々でアカデミックな学習を中心としたものであり、いくつかの国では加えて教養教育を重視する傾向があることを示した。けれども、各国で社会的な需要の多様化のために、大学カリキュラムの「妥当性」が再検討され、アカデミックな学習主体ではなく実学志向や、選択制のカリキュラムが導入されるようになった。世界的な傾向として、アカデミックな教育から、職業教育志向、実学志向のカリキュラム導入への関心が高まったのである。

日本では、大学数は、1950年の201から2000年の622と3倍以上になった。新しく設置された大学が、そうした関心に対応して、職業教育的な志向性のカリキュラムを提供することになった。つまり、威信のある伝統的な大学ではカリキュラムが狭義のアカデミックなものであり、威信が低い大学のカリキュラムは職業的な志向性のカリキュラムを導入する傾向になった³⁾ (Arimoto and de Weert 1993)。

オランダのHBOは、2000年に65校あり、それらはかつての400におよぶ小規模の機関が合併して成立したものである。HBOは、専門的な学位を授与している。HBOとは対照的に、1990年代からの教育改革は、職業教育を志向したカリキュラムや教授方法の導入を推進してきた (Allen et al. 2000)。多様なコース、教授方法による職業教育は、ドイツのデュアル・システムと同様に産業界との連携教育の形態をとっている。

つまり、オランダの高等教育システムでは、大学がアカデミック志向、HBOが職業教育志向というようにカリキュラムの機能的分化があるのに対して、日本の大学では、労働市場の動向と各大学の政策的な選択によってカリキュラムの分化が生じていると見ることができよう。そこで、日蘭の多様な機関・プログラムのカリキュラム特性を分類していくとともに、それがどのように職業生活への有用性に関わっているのか、調査結果から検討していくこととしよう。

しかし、高等教育における学習の効果を把握するには、それだけでは十分でない。高等教育機関の設定するカリキュラムをどのように学習するのか、またカリキュラムに規定された以外に何を学ぶのかは、個々の卒業生の大学経験によって異なる。学習の密度やさまざまな就業体験を比較していく必要がある。吉本 (2001、2002) は、「アルバイト」が「就職」、つまり社会人になる以前に経

験するものであるために、低い社会的な評価しか与えられていないこと、それらを含めて大学生生活経験を総合的に分析すべきことを指摘している⁴⁾。他方、オランダでは大学・HBOに入学する以前に就業経験をもつ学卒者が多くいる。オランダ型の「ワークシェアリング」の発展に伴い、就業時間の残りの時間を学習に費やすパートタイム学生も一般的になってきた。そうすると、オランダでは日本に比べて、在学中の就業体験がより影響力をもつのではないだろうか。他方、日本では「アルバイト」は、一般に在学中の学習内容と関連性が弱いけれども、関連性の強い就業体験を持つ場合にどのような効果があるのだろうか、これらを、次節以降で検討していく。

2. 分析の枠組みと仮説

これまでの議論を通して、本章における分析の枠組みとして、「キャリア効果」、「選抜効果」、「教育効果」といった3群の仮説として設定することができる。これらの仮説は、本調査データの日蘭の各2コーホート（NL90/91とNL94/95、JP87/90とJP94/95）で分析される。ただし、以下の主な分析結果の提示において、卒業後の経過年数が少ない若年（94/95）コーホートのみしか示していない。これはひとつには、卒業後の経過年数が長い年長コーホートに若年コーホートと共通した傾向がみられるからである。また、「キャリア効果」は卒業後の年数が長い年長コーホートを用いることによってはじめて検証することができるのであるが、オランダ場合、年長コーホートでは若年コーホートと共通する調査項目をいくつか質問していないという、実際上の限定があるためである。

本章の仮説は、高等教育システムとシステムの特徴、職業生活における対応性から分類することができる。前者の仮説は全データを用いて分析し、後者は調査時点で仕事に従事している学卒者を対象に分析を行う。以下仮説を示そう。

仮説1：キャリア効果

キャリア効果が、日蘭それぞれに2つのコーホート間にみられるであろう。ここでの作業仮説としては、「大学での学習と職業生活との対応性は、大学知識の陳腐化傾向にもかかわらず、キャリア効果によって、卒業後の職業経験を経るほどに強くなる」として設定できる。これらが「持続的」で「遅延的な効果」である(1A)。キャリア効果は、水平的な次元（専門分野と職業との対応）よりも、垂直的な次元（学歴と職業との対応）で顕著なものとなる(1B)。在学中の学習と職業生活の関連性に関するキャリア効果は、卒業時の年齢の若い学卒者により強くみられる(1C)。このため、キャリア効果は、オランダの大学・HBO卒業者に比べて、日本の学

卒者で顕著である (1D)。

仮説 2 : 選抜効果

日本とオランダで、職業生活への対応性に関して「選抜シグナル」を通じた選抜効果が存在しうるのであろう。ここでの作業仮説は、「高等教育機関・学習プログラムの選抜度が高ければ、垂直次元・水平次元それぞれに、高等教育に関連する職業的なキャリアを形成する」となる (2A)。選抜効果は、水平次元の対応性よりも垂直次元の対応性において大きな格差を生じさせる。それは、特定分野での垂直次元の差異性が「シグナル」として、就職時点での学卒者と職業の最適マッチングに作用するからである (2B)。ただし、現実には日本の各大学では入学段階で競争原理が作用し、大学間では学生の学力レベルに格差が存在する一方で、オランダでは格差は大学間にはなく専攻分野間だけに格差が存在しているとされており、ここでもそう仮定しておこう (2C)。その場合には、選抜効果は、オランダにはなく、日本の大学間で顕著な格差が存在することになる (2D)。

仮説 3 : 教育効果

教育効果が、日本とオランダにおいて、高等教育のカリキュラムの特色から、また個々の学生生活から生じるであろう。作業仮説としては、「カリキュラムがアカデミックな志向性を持つならば垂直次元の対応性が高まり、職業教育的志向性が強ければ水平次元の対応性が強まる」として設定できよう (3A)。ここで、オランダの大学がアカデミック志向、HBOが職業教育志向と機能分化していれば、大学卒業者は、より垂直次元の対応性を獲得し、HBO卒業者はより水平次元での高い対応性を得るであろう (3B)。これに対して、日本では、大学序列の上位大学がアカデミック志向、下位レベルの大学が職業教育志向となっているとなれば、上位大学の卒業者は他と比較して垂直次元で高い対応性を獲得し、下位レベルの大学卒業者は他と比べて水平方向の対応性を獲得するであろう (3C)。

学生の個人的な大学経験に関する作業仮説として、次の2つを設定することができよう。まず「在学中の学習時間が長い学卒者は、垂直次元・水平次元での対応性がそれぞれ高くなる」であろう (3D)。また「在学中に就業体験を多く経験した学卒者は垂直次元・水平次元での大学教育の職業的な対応性が高くなるが、それは特に水平次元、すなわち在学中の専攻分野と職種との対応性により関連する」であろう (3E)。

これらの仮説には相互に両立し得ないものも含まれるだろうが、これらの議論は各節の結論で進

展させていく。本章では、以下、日本とオランダにおける高等教育システムにかんして学卒者の大学経験の共通性と差異性を通して基本的な仮説として検証した後、それらの特徴が大学教育の職業への有用性とどのように関連しているのか検証していくこととする。

3. 学習経験の特徴

3.1 高等教育制度とプログラムの差異性と階層化

文化的、歴史的な相違の大きい日蘭において、大卒者の経験の何がどの程度異なっているのかを検討し、比較するのは、簡単に見えるかもしれないが慎重を要する課題である。分析に使用する変数に加えて、学卒者のプロフィールを活用していく。第一に、入学年齢と在学期間を把握していく。ほとんどの日本人学生の入学年齢は18歳から19歳であり、90パーセントの学生の在学期間が最小在学年数である4年から5年で卒業している。そのうえ、94/95 コーホートの卒業時の平均年齢は23.3歳である。それに対してオランダの94/95 コーホートの学生の入学年齢は、大学が20.7歳、HBOが20.9歳である。彼らは、最低でも、大学で1.5年以上から4年、HBOで1年以上から3年、在籍しなければならない。学卒者の卒業時の平均年齢は26.3歳、HBOは25.2歳となる。

日本の大学の選抜性（序列化）に関する直接的な情報は本調査データの中にはない。欧州諸国では調査票に高校卒業時の成績に関する項目を設けているが、日本では高校間での学力格差が顕著なため、調査票に設定し得なかったのである。そこで、大学・学部の選抜度指標として、出版されている資料に基づいて大学序列を設定した。

表5-1は、日本94/95 コーホートにおける大学・学部の選抜度の分布を、大学設置者・学部専門分野別に分類したものである。この表から、国公立大学は私立大学に比べて「上位ランク」「中位ランク」が多く、私立大学は「中位ランク」「下位ランク」が多いことが明らかである。特に、人文科学分野、法学分野、経営学・経済学分野では、国公立大学のほうが私立大学よりも学部の評価が高い。反対に、自然科学分野、工学分野、医療分野では、国公立大学と私立大学に明確な格差がみられない。その原因として、国公立大学では上位ランクの学部が少ないことが考えられる。また、このランキングは、入学試験の科目のパターンに依存することに留意しておきた。国公立大学は、私立大学に比べて多くの科目を課すため広範囲の高い学力を要求する。また、一般的に自然科学分野、工学分野、医療分野では、人文科学分野、社会科学分野より入学試験において高いレベルが要求される。つまり、日本の大学の選抜度は、設置主体と専攻分野に影響されているのである。また重要な点として、年長（87/90）コーホートと若年（94/95）コーホートでは、5から7年が経過してい

表5-1 専攻分野別／設置主体別からみる日本の大学ランクの割合
(1987/90, 1994/95コーホート)

(%)

| | 総数 | 人文科学 分野 | 法学分野 | 経営学・経 済学分野 | 自然科学 分野 | 工学分野 | 医療分野 |
|-------|-------|------------|-------|---------------|------------|-------|-------|
| 国公立大学 | | | | | | | |
| 上位ランク | 37.0 | 46.4 | 94.8 | 93.6 | 23.5 | 6.7 | 57.0 |
| 中位ランク | 56.2 | 45.7 | 5.2 | 6.4 | 71.3 | 91.1 | 29.8 |
| 下位ランク | 6.8 | 7.9 | - | - | 5.3 | 2.3 | 13.2 |
| 総数 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| n | 2541 | 455 | 268 | 47 | 247 | 615 | 151 |
| 私立大学 | | | | | | | |
| 上位ランク | 12.2 | 5.7 | 7.0 | 8.6 | 62.0 | 6.2 | - |
| 中位ランク | 57.2 | 52.9 | 72.4 | 51.1 | 19.4 | 64.5 | 100.0 |
| 下位ランク | 30.6 | 41.4 | 20.5 | 40.2 | 18.6 | 29.3 | - |
| 総数 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| n | 2879 | 618 | 341 | 405 | 129 | 369 | 134 |

注1)各セルの数値は、国公立／私立大学の11学部それぞれの学部ランクを使用。

注2)専攻分野の総数は、全て(教育、人文科学、法学、経営学・経済学、社会福祉、社会科
出展:代々木ゼミナール『代々木データリサーチ』各年度

1994/95コーホートの大学ランクは、1990年度と1991年度の偏差値の平均値を使用。1987/90
コーホートの大学ランクは、1983年度から1986年度の偏差値の平均値を使用。

るにもかかわらず、類似した大学・学部の分布傾向を示している。これらは、上位ランクから中位
ランク（またはその逆）などのランク間の移動は一定範囲であるが、全体としての分布が一定であ
るということである。

オランダでは、大学・専門分野の選抜度指標は、データから直接に算出された。法的に地位に示
されたように機関間で格差は存在していないのかどうか、それ自体をここで検証していこう。また、
大学とHBOの専攻分野間でどのように選抜度の差異があるのだろうか。

表5-2-1) は、卒業した機関・専門分野ごとの選抜度指標による分類結果を示している。各機
関・専門分野における選抜度は、回答サンプル数が大学・専門分野単位で10人以上となっている単
位をとりだし、中等教育の卒業時の学力レベルに関する3段階の回答の平均得点をもって尺度を作
成した。各機関の専門分野の平均得点を、「上位レベル」が2.0からそれ以上(3.0)、「中位レベル」
が1.75から1.99、「下位レベル」が1.74以下(0.0まで)で3分類した。大学とHBOで学部間に
格差があることが明確であり、自然科学分野、工学分野は他の分野に比べて機関や学部の選抜度が
強く存在している。大学とHBOでは、中等教育段階における教育資格が、現実には重複もあるが
原理的には種類が異なっている。こうした資格条件を除いても、大学の学部ほうがHBOよりも上
位レベルの割合が高いということが分かる。表5-2-2) は、学力レベルが上位レベルの学卒者の
みを抽出して、どの程度各機関の各学部にて在籍していたかを示したものである。大学の自然科学分
野は、他の大学の専攻分野やHBOに比べて、トップ・レベルの学生が多く在籍していた。にもか

表5-2 専攻分野別／設置主体別からみるオランダの大学・HBOの選抜度
(1990/91, 1994/95コーホート)

1) 大学／HBOの選抜度からみる専攻分野別の学生の割合 (%)

| | 総数 | 人文科学 分野 | 法学分野 | 経営学・法 学分野 | 自然科学 分野 | 工学分野 | 医療分野 |
|----------|-------|------------|-------|--------------|------------|-------|-------|
| 大学 | | | | | | | |
| 上位ランク | 26.5 | 17.4 | - | 14.6 | 59.9 | 91.1 | 51.3 |
| 中位ランク | 35.0 | 42.8 | 50.4 | 49.3 | 29.1 | 6.7 | 43.4 |
| 下位ランク | 38.5 | 39.8 | 49.6 | 36.1 | 11.0 | 2.2 | 5.4 |
| 総数 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| <i>n</i> | 2125 | 299 | 278 | 294 | 182 | 224 | 279 |
| HBO | | | | | | | |
| 上位ランク | 14.1 | 42.6 | - | 1.5 | - | 21.6 | 8.4 |
| 中位ランク | 31.5 | 36.5 | - | 17.6 | - | 34.9 | 58.3 |
| 下位ランク | 54.4 | 20.8 | - | 80.9 | - | 43.5 | 33.2 |
| 総数 | 100.0 | 100.0 | - | 100.0 | - | 100.0 | 100.0 |
| <i>n</i> | 3267 | 197 | | 612 | | 481 | 379 |

2) 専攻分野別・選抜度別の高校時代の成績上位ランクの学生の占有率 (%)

| | 総数 | 人文科学 分野 | 法学分野 | 経営学・経 済学 | 自然科学 分野 | 工学分野 | 医療分野 |
|-------|------|------------|------|-------------|------------|------|------|
| 大学 | | | | | | | |
| 上位ランク | 24.1 | 19.0 | - | 15.4 | 32.1 | 24.3 | 20.9 |
| 中位ランク | 7.2 | 8.9 | 6.5 | 6.3 | 13.0 | - | 10.0 |
| 下位ランク | 4.6 | 3.6 | - | 8.5 | 8.3 | - | - |
| HBO | | | | | | | |
| 上位ランク | 10.7 | 6.9 | - | - | - | 13.7 | 5.3 |
| 中位ランク | 8.0 | 6.5 | - | 11.3 | - | 10.9 | 5.3 |
| 下位ランク | 1.4 | - | - | 1.2 | - | 0.8 | 1.0 |

注 1) 大学・HBO, 専攻分野の選抜度は, 質問紙で高校時代の成績を3段階(上位=3, 中位=2, 下位=1)で(自己)評価した値の平均値に基づいて算出した。上位ランクは2.00以上, 中位ランクは1.75から1.99, 下位ランクは1.74以下である。

注 2) 専攻分野の総数は, 全て(教育, 人文科学, 法学, 経営学・経済学, 社会福祉, 社会科学, 自然科学, 工学, 農学, 医療)の分野を含む。

注 3) サンプル数が少ない箇所は, '-'で示している。

かわらず、大学の自然科学分野においても、選抜度の低い学部があることは、重要な知見であり、十分に留意しておきたい。

これらの結果から、オランダの高等教育に階層構造が存在していることが明らかになり、それは専攻分野間ではなく、機関間に存在していることがわかった。仮説 2C に反して、日本とオランダでは、特に機関と学部の階層構造で、いくつか類似した点が明らかになった。日蘭の機関特性を、専攻分野と機関の組み合わせに基づいた選抜度として把握することができた。ここでの選抜度は著者らの操作化を通して指標となったものであり、こうした選抜度、大学・学部間の階層的格差が、さらにカリキュラム特性や学生生活特性に影響を及ぼしているかどうか、またさらに卒業後の職業生

活に関連性をもっているかどうかという問題は別問題であり、これらは、次節以降で検討していく。

3.2 高等教育カリキュラムと教育条件の特色

本調査データでは、高等教育カリキュラムの特色、教育条件の特色を、卒業生の自己評価を通して把握しようとした。質問の一つは、「あなたが卒業された大学の学部・学科では、次のような学習の内容や方法が重視されていましたか」というカリキュラム特性に焦点を当てたものである。質問項目は12あり、それぞれ5段階尺度で回答を得ている。もう一つの質問は、「あなたが卒業された大学の学部・学科では、勉学に必要な次の条件は整備されていましたか」という教育条件に焦点を当てたものである。18項目あり、それぞれ5段階尺度で回答を得た。

表5-3 カリキュラムの志向性に関する因子分析
(1994/95コーホートのみ)

| | 日本 | | |
|--------------------|--------|--------|------|
| | 因子1 | 因子2 | |
| 在学中の就業体験 | 0.736 | -0.106 | |
| 就職指導の組織や企業実習機会の提供 | 0.665 | -0.018 | |
| 授業における実学性の重視 | 0.609 | 0.364 | |
| コミュニケーション能力の習得 | 0.584 | 0.105 | |
| 授業におけるアカデミックな内容の重視 | 0.219 | 0.697 | |
| 理論や概念の学習 | -0.073 | 0.688 | |
| 卒業論文・卒業研究の作成 | 0.016 | 0.648 | |
| 因子寄与 | 1.75 | 1.53 | 3.28 |
| 因子寄与率 | 25.0 | 21.9 | 46.9 |
| 総数 | | | 3325 |

| | オランダ | | |
|--------------------|--------|--------|------|
| | 因子1 | 因子2 | |
| 在学中の就業体験 | 0.807 | -0.048 | |
| 就職指導の組織や企業実習機会の提供 | 0.673 | 0.122 | |
| コミュニケーション能力の習得 | 0.656 | -0.015 | |
| 授業における実学性の重視 | 0.651 | 0.121 | |
| 授業におけるアカデミックな内容の重視 | 0.114 | 0.712 | |
| 理論や概念の学習 | -0.261 | 0.682 | |
| 卒業論文・卒業研究の作成 | 0.275 | 0.572 | |
| 因子寄与 | 2.11 | 1.33 | 3.45 |
| 因子寄与率 | 30.2 | 19.0 | 49.2 |
| 総数 | | | 2950 |

- 注 1) 主因子法による因子をバリマックス回転した
 注 2) カリキュラムの志向性の因子は、第一因子を“職業教育志向”，第二因子を“アカデミック志向”とする。
 注 3) 日本の1987/90コーホートの結果は示していないが、1994/94コーホートと同様の結果が得られた。オランダの1990/91コーホートには、カリキュラム政策や特徴などの情報がないため分析に使用しなかった。

高等教育カリキュラムに関する2種類の質問から、カリキュラム革新の方向性をアカデミックと職業的という2つの軸に収斂させて検討するために、ここでは7つの項目（狭義の履修要件として表示されるカリキュラムに拘らず、カリキュラム外の教育的な指導のプログラムやその方針を含む）を抽出した。表5-3は、94/95 コーホートの高等教育カリキュラムに関して、それらの7項目を因子分析し、バリマックス回転後の因子スコアを示したものである。日本とオランダともこの2因子によって、約5割の分散が説明された。

日蘭とも、第1因子は、「在学中の就業体験」、「就職指導の組織や企業実習機会の提供」、「授業における実学性の重視」や「コミュニケーション能力の習得」という項目が含まれており、著者たちの想定する「職業教育」因子として扱うことができることが明らかになった。第2因子は、「授業におけるアカデミックな内容の重視」、「理論や概念の学習」、「卒業論文・卒業研究の作成」という項目が含まれており、「アカデミック」と名付けることとした。

表5-4は、カリキュラムの志向性に関する2因子の得点分布をみたものである。日本の大学序列が上位レベルは他のレベルに比べてアカデミック志向が強く、オランダでは、大学はHBOに比べてアカデミック志向が強いことが明らかになった。反対に、日本の上位レベルの大学がオランダのHBOに比べて職業教育への志向性が低いことが明らかになった。

専攻分野間でみると、日蘭の大学とも自然科学分野がアカデミック志向であり、他の分野では類似した傾向を示すものがなかった。カリキュラムの志向性は、日本の大学とHBOで類似した傾向を示す一方で、日蘭の大学間ではむしろ差異性がみられた。

ようするに、オランダの高等教育機関のカリキュラム政策や方針は、基本的に大学セクターのアカデミック志向と、HBOセクターの職業教育志向という機能的な分化の枠組で捉えるとともに、分野によっては、大学の法学分野や経営学・経済学分野のように職業教育志向が強いところも存在している。日本の大学のカリキュラム特性は、大学序列・学部の差異を反映するものであった⁵⁾。

3.3 学生生活と就業体験

カリキュラムは、大学で学生が学習を行う大きな枠組みであるが、学生生活においては、大学・学部の特色に必ずしも規定されていない、学生が自ら選択する生活特性も重要である。学生は生活を自ら設計し、学習・就業・遊びにその時間を配分している。これらの経験の総体が、大学から一人前の社会人になっていくための経路を構成しているのである。本章では、年間の総学習時間と年間の総就業体験時間を、1週間の生活時間についての回答をもとに推計した。具体的には調査票では、学期中と学期中以外の「専攻分野；講義への出席」、「そのほかの学習活動（自習などを含む）」、そして「アルバイト（労働実習やインターンシップを除く）」の活動時間を質問した。年間の総時間

は、学期中期間を30週、学期中以外の期間を20週として算出した。

表5-5は高等教育機関の選抜度と専門分野別に、年間の総学習時間と総労働時間を示したものである。日本の大学では4年間124単位以上学習を通して学位を取得できるが、そこでの1単位の学習時間は45時間と規定されている。つまり、日本の学生は大学が法的規定に沿ってカリキュラムと学習指導を組織している限り、1,395時間以上の学習しているはずである。ところが、現実というのは、明らかに別問題である。本調査データからは日本の学卒者の年間総学習時間は900時間と

表5-4 高等教育機関の選抜度／専攻分野別のカリキュラムの志向性
(1994/95コーホートの因子得点を使用)

| | | アカデミック志向 | | | 職業教育志向 | | |
|------------|------|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|
| | | 日本 | オランダ | | 日本 | オランダ | |
| | | 94/95 大学 | 94/95 大学 | 94/95 HBO | 94/95 大学 | 94/95 大学 | 94/95 HBO |
| 総数 | 平均値 | -0.04 | 0.42 | -0.26 | 0.06 | -0.43 | 0.29 |
| | 標準偏差 | 0.99 | 0.98 | 0.90 | 0.99 | 0.98 | 0.90 |
| | 総数 | 2882 | 1086 | 1619 | 2882 | 1086 | 1619 |
| 高等教育機関の選抜度 | | *** | *** | | *** | *** | |
| 上位ランク | 平均値 | 0.39 | 0.59 | -0.12 | -0.29 | -0.18 | 0.38 |
| | 標準偏差 | 1.00 | 0.90 | 0.89 | 0.92 | 0.96 | 0.86 |
| | 総数 | 514 | 260 | 213 | 514 | 260 | 213 |
| 中位ランク | 平均値 | -0.14 | 0.22 | -0.27 | 0.12 | -0.56 | 0.25 |
| | 標準偏差 | 0.95 | 0.99 | 0.97 | 1.01 | 1.01 | 0.95 |
| | 総数 | 1807 | 398 | 496 | 1807 | 398 | 496 |
| 下位ランク | 平均値 | -0.22 | 0.50 | -0.29 | 0.25 | -0.47 | 0.28 |
| | 標準偏差 | 0.93 | 0.99 | 0.86 | 0.89 | 0.94 | 0.88 |
| | 総数 | 398 | 428 | 910 | 398 | 428 | 910 |
| 専攻分野別 | | *** | *** | *** | *** | *** | *** |
| 人文科学分野 | 平均値 | -0.10 | 0.33 | 0.18 | -0.02 | -0.72 | 0.06 |
| | 標準偏差 | 1.08 | 0.99 | 1.17 | 0.93 | 0.94 | 0.97 |
| | 総数 | 619 | 128 | 84 | 619 | 128 | 84 |
| 法学分野 | 平均値 | 0.04 | -0.32 | - | -0.02 | -0.94 | - |
| | 標準偏差 | 0.93 | 0.83 | - | 0.91 | 0.95 | - |
| | 総数 | 289 | 139 | - | 289 | 139 | - |
| 経営学・経済学分野 | 平均値 | -0.15 | 0.36 | -0.35 | 0.18 | -0.55 | 0.17 |
| | 標準偏差 | 0.97 | 0.78 | 0.87 | 0.89 | 0.87 | 0.88 |
| | 総数 | 315 | 178 | 397 | 315 | 178 | 397 |
| 自然科学分野 | 平均値 | 0.24 | 0.88 | - | -0.36 | -0.21 | - |
| | 標準偏差 | 0.97 | 0.83 | - | 0.97 | 0.92 | - |
| | 総数 | 179 | 85 | - | 179 | 85 | - |
| 工学分野 | 平均値 | -0.07 | 0.67 | -0.30 | 0.24 | -0.25 | 0.13 |
| | 標準偏差 | 0.91 | 0.83 | 0.89 | 1.12 | 0.78 | 0.89 |
| | 総数 | 476 | 116 | 335 | 476 | 116 | 335 |
| 医療分野 | 平均値 | 0.09 | 0.20 | -0.03 | 0.41 | 0.01 | 0.31 |
| | 標準偏差 | 1.05 | 1.09 | 0.81 | 0.97 | 1.05 | 0.84 |
| | 総数 | 141 | 139 | 155 | 141 | 139 | 155 |

F検定 : *p < .05 **p < .01 ***p < .001

注 1) 同一コーホート間の高等教育機関の選抜制／専攻分野(教育, 人文科学, 法学, 経営学・経済学, 社会福祉学, 社会科学, 自然科学, 工学, 農学, 医療, その他)の平均値の差は, F検定により検証した。

注 2) サンプル数が少ない箇所は, '-' で示している。

表5-5 年間の学習時間／在学中の就業体験の時間（1994/95コーホート）（時間）

| | | 学習時間 | | | 就業体験の時間 | | |
|------------|------|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|
| | | 日本 | オランダ | | 日本 | オランダ | |
| | | 94/95 大学 | 94/95 大学 | 94/95 HBO | 94/95 大学 | 94/95 大学 | 94/95 HBO |
| 総数 | 平均値 | 887.12 | 1012.66 | 1066.41 | 750.48 | 487.45 | 486.40 |
| | 標準偏差 | 450.13 | 439.78 | 469.28 | 537.34 | 448.39 | 486.09 |
| | 総数 | 2946 | 1126 | 1686 | 2946 | 1126 | 1686 |
| 高等教育機関の選抜度 | | *** | | | *** | *** | |
| 上位ランク | 平均値 | 864.06 | 1141.00 | 1148.83 | 661.49 | 372.16 | 472.87 |
| | 標準偏差 | 460.40 | 419.88 | 485.86 | 468.34 | 408.68 | 515.51 |
| | 総数 | 524 | 269 | 223 | 524 | 269 | 223 |
| 中位ランク | 平均値 | 880.25 | 975.85 | 1055.51 | 779.56 | 517.17 | 490.79 |
| | 標準偏差 | 423.98 | 455.14 | 481.03 | 545.79 | 451.74 | 488.14 |
| | 総数 | 1846 | 417 | 521 | 1846 | 417 | 521 |
| 下位ランク | 平均値 | 846.08 | 969.09 | 1052.92 | 796.91 | 529.77 | 487.18 |
| | 標準偏差 | 468.79 | 422.41 | 457.09 | 591.17 | 457.29 | 478.19 |
| | 総数 | 408 | 440 | 942 | 408 | 440 | 942 |
| 専攻分野別 | | *** | | *** | *** | *** | *** |
| 人文科学分野 | 平均値 | 947.80 | 1073.38 | 1299.65 | 706.58 | 492.21 | 391.74 |
| | 標準偏差 | 500.23 | 441.58 | 560.54 | 495.23 | 407.21 | 457.14 |
| | 総数 | 635 | 136 | 86 | 635 | 136 | 86 |
| 法学分野 | 平均値 | 817.44 | 887.53 | - | 882.76 | 617.26 | - |
| | 標準偏差 | 422.66 | 439.69 | - | 568.77 | 520.61 | - |
| | 総数 | 297 | 146 | - | 297 | 146 | - |
| 経営学・経済学分野 | 平均値 | 740.43 | 992.32 | 1035.79 | 906.80 | 502.76 | 528.64 |
| | 標準偏差 | 423.15 | 398.74 | 450.02 | 602.58 | 390.75 | 482.13 |
| | 総数 | 322 | 181 | 411 | 322 | 181 | 411 |
| 自然科学分野 | 平均値 | 968.33 | 1210.11 | - | 690.11 | 344.20 | - |
| | 標準偏差 | 448.57 | 426.01 | - | 505.66 | 372.70 | - |
| | 総数 | 180 | 88 | - | 180 | 88 | - |
| 工学分野 | 平均値 | 937.86 | 1113.42 | 1130.00 | 723.39 | 335.00 | 443.48 |
| | 標準偏差 | 381.20 | 403.80 | 457.21 | 506.45 | 412.70 | 467.76 |
| | 総数 | 481 | 120 | 342 | 481 | 120 | 342 |
| 医療分野 | 平均値 | 1142.53 | 1118.44 | 1102.30 | 448.63 | 439.29 | 388.32 |
| | 標準偏差 | 489.34 | 476.82 | 472.70 | 462.39 | 383.84 | 419.58 |
| | 総数 | 146 | 141 | 161 | 146 | 141 | 161 |

F検定：*p < .05 **p < .01 ***p < .001

- 注 1) 学期中・学期中以外の1週間の学習時間は、最大50時間として算出した。
 学期中の最大が50時間、学期中以外の最大を60時間として、1週間の在学中の就業体験の時間を算出した。
- 注 2) 学期中を30週、学期中以外を20週として、年間の総学習時間／総就業体験の時間を算出した。
 a) 年間の総学習時間 = (0~50)時間 x 30週 + (0~50)時間 x 20週
 b) 年間の総就業体験の時間 = (0~50)時間 x 30週 + (0~60週)時間 x 20週
- 注 3) サンプル数が少ない箇所は、'-'で示している。
- 注 4) 同一コーホート間の高等教育機関の選抜制／専攻分野(教育、人文科学、法学、経営学・経済学、社会福祉学、社会科学、自然科学、工学、農学、医療、その他)の平均値の差は、F検定により検証した。

推定されるのである。日本の学卒者はオランダの学卒者より、学期中の学習時間は長い、学期中以外が短いために、年間を通してみれば学習時間が約 100 時間短いという結果になっている（オランダは約 1,000 時間）。反対に、日本の学卒者の総労働時間は 750 時間であり、オランダに比べて長い（オランダは約 500 時間）。つまり、オランダの学卒者に比べて、日本の学卒者は労働時間が長く、学習時間が短いということが明らかになった。ここで留意しておきたいのは、企業が学卒者を採用する時には、オランダの学生の就業体験は学習時間として認識され、日本の学生は学習時間ではなく訓練的な意味のない労働として認識される可能性があるということである。

国内での分散をみると、専攻分野間で大きな違いがある。日蘭ともに、医療分野の学卒者は他の専攻分野、特に経営学・経済学分野に比べて、労働時間が少なく、学習時間が長い。高等教育機関内における時間配分の差異は、日本の大学、オランダの HBO に比べて、オランダの大学で大きいことも明らかになった。オランダの上位ランクの大学・プログラムの学卒者は、他のランクの学卒者に比べて、学習時間が長く、労働時間が少ないのである。

最後に、在学中に経験した就業体験の特性を検討することが重要であろう。表 5-6 は、インターンシップを含んだ就業体験がどの程度に大学での学習内容と関連しているのかを示したものである。HBO の学卒者は、日本の大卒者やオランダの大卒者に比べて、専攻分野の学習内容と関連し

表5-6 在学中の就業体験が専攻分野と関連していた学生割合(1994/95コーホート)

| | (%) | | |
|------------|--------------|--------------|--------------|
| | 日本 | オランダ | |
| | 94/95 大学 | 94/95 大学 | 94/95 HBO |
| 総数 | 18.6 2781 | 27.1 1037 | 35.0 1613 |
| 高等教育機関の選抜度 | * | * | |
| 上位ランク | 16.3 | 32.9 | 35.2 |
| 中位ランク | 18.2 | 24.6 | 33.0 |
| 下位ランク | 22.9 | 26.0 | 36.2 |
| 専攻分野別 | *** | ** | *** |
| 人文科学分野 | 23.3 | 25.4 | 28.6 |
| 法学分野 | 5.9 | 13.7 | - |
| 経営学・経済学分野 | 14.0 | 28.1 | 28.8 |
| 自然科学分野 | 21.6 | 23.3 | - |
| 工学分野 | 14.6 | 27.4 | 32.6 |
| 医療分野 | 10.9 | 36.0 | 44.2 |

χ^2 検定 : *p < .05 **p < .01 ***p < .001

注 1) 質問項目は「在学中に経験された仕事(アルバイト、インターンシップなどを含む)は、大学での学習内容とどの程度関係がありましたか」であり、回答を5段階尺度(非常に関連がある=5 から まったく関連がない=1)で求めた。

注 2) 回答の5段階尺度の変数を、2段階尺度(関連がある=1;5段階尺度の4~5、関連がない=2;5段階尺度の1~3)にリコードしたものを使用している。

注 3) サンプル数が少ない箇所は、'-' で示している。

た就業体験をより多く経験していた。両国内での差異も興味深いところであり、日本では上位ランクの大学・学部卒業者は、下位ランクの卒業者と比べて、専攻分野に関連した就業体験を経験していないのに対して、オランダの大学卒業者の場合、逆に、上位ランクの機関・専攻分野の卒業者の方が、下位ランクと比べて、専攻分野に関連した就業体験をより多く経験している。こうした結果は、ひとつには大学・HBOのカリキュラムや教育的条件の特色を反映したものであろうし、また入学者選抜を通して生じた学生の志向における共通性を反映したのものであろう。

4. 職業生活への対応性にかかる選抜効果、教育効果、キャリア効果

4.1 学位の垂直次元での対応性

本章では、タテ（垂直次元）の対応性として、「あなたの仕事環境（地位、職名、収入、職務など）を全体として考えると、あなたの仕事にもっともふさわしい学歴はどれくらいだと思いますか(卒業年度が同期、または入職が同期と比較して)」という設問への回答を用いることにする。調査票の選択肢のカテゴリーは日蘭で固有のものとなっているが、これを、現在の仕事で要求されるレベルを「所持している学士より上のレベル」から「高等教育レベル以下」の4段階の順序尺度に再コード化して使用した⁶⁾。この設問は、現在仕事を持っている卒業者に関して意味のあるものであるため、現在職業を持っていない者、無記入・未回答の者を分析対象から除外して、以下の対象は9840人、全サンプル中の83.3%となった。

表5-7からまず明らかになるのは、オランダの学卒者の方が、日本の学卒者に比べて、相対的に学位が対応していると認識していることである。次に、「キャリア効果」に関連して、日本では、2つのコーホート間で回答傾向に有意な差がみられた。87/90コーホートでは、94/95コーホートに比べて、対応性が0.28ポイント高くなっている。この差異が個人が経歴を重ねることによる「キャリア効果」によるものか、もともと世代間で異なる経験をしていることによる「コーホート効果」によるものか、理論的にいって分離することは一般に困難である。しかも、日本の2つのコーホートは、バブル期とその崩壊の影響を受けた時期というそれぞれ固有の経験を経たコーホートである。とはいえ、吉本（1999）が日本労働研究機構における先行調査においてすでに明らかにしているように、バブル最終段階の1993年とバブル崩壊後の1998年の2時点で同一対象者（卒業年度は1983、84年度および1989、90、91年度）を追跡調査して「大学知識の職業生活における活用度」に関する同一質問をした結果、大学知識の活用度がバブル崩壊後に高くなっていることが明らかになった。このことは、追跡調査という点で「コーホート」の差異がこの両時点での回答の差異を生じさせて

表5-7 学位と現在の仕事の垂直方向の対応性

| | | 日本 | | オランダ | | | |
|------------|------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| | | 94/95 大学 | 87/90 大学 | 94/95 大学 | 90/91 大学 | 94/95 HBO | 90/91 HBO |
| 総数 | 平均値 | 2.66 < | 2.94 | 2.92 < | 3.06 | 2.90 < | 2.99 |
| | 標準偏差 | 0.82 | 0.76 | 0.72 | 0.78 | 0.63 | 0.60 |
| | 総数 | 2584 | 1705 | 1113 | 803 | 1652 | 1206 |
| 高等教育機関の選抜度 | | *** | *** | *** | *** | ** | |
| 上位ランク | 平均値 | 2.79 < | 3.11 | 3.05 | 3.11 | 2.89 | 2.95 |
| | 標準偏差 | 0.75 | 0.70 | 0.66 | 0.77 | 0.59 | 0.61 |
| | 総数 | 489 | 523 | 265 | 243 | 219 | 184 |
| 中位ランク | 平均値 | 2.66 < | 2.96 | 2.93 < | 3.16 | 2.89 | 2.93 |
| | 標準偏差 | 0.82 | 0.73 | 0.72 | 0.76 | 0.64 | 0.57 |
| | 総数 | 1727 | 727 | 414 | 260 | 508 | 391 |
| 下位ランク | 平均値 | 2.50 < | 2.71 | 2.82 | 2.93 | 2.90 < | 3.05 |
| | 標準偏差 | 0.87 | 0.82 | 0.75 | 0.80 | 0.63 | 0.61 |
| | 総数 | 368 | 455 | 434 | 300 | 925 | 631 |
| 専攻分野別 | | *** | *** | *** | | *** | *** |
| 人文科学分野 | 平均値 | 2.53 < | 2.83 | 2.60 | 2.74 | 2.72 | 2.89 |
| | 標準偏差 | 0.82 | 0.82 | 0.86 | 0.89 | 0.77 | 0.69 |
| | 総数 | 582 | 307 | 134 | 121 | 83 | 100 |
| 法学分野 | 平均値 | 2.59 < | 2.85 | 3.03 | 3.06 | - | - |
| | 標準偏差 | 0.79 | 0.68 | 0.62 | 0.66 | - | - |
| | 総数 | 269 | 266 | 143 | 118 | - | - |
| 経営学・経済学分野 | 平均値 | 2.40 | 2.35 | 2.91 < | 3.07 | 2.95 < | 3.17 |
| | 標準偏差 | 0.86 | 0.88 | 0.67 | 0.61 | 0.67 | 0.59 |
| | 総数 | 301 | 99 | 176 | 105 | 404 | 210 |
| 自然科学分野 | 平均値 | 2.87 < | 3.27 | 3.02 | 2.99 | - | - |
| | 標準偏差 | 0.81 | 0.67 | 0.53 | 0.93 | - | - |
| | 総数 | 170 | 159 | 87 | 85 | - | - |
| 工学分野 | 平均値 | 2.78 < | 3.06 | 2.83 < | 3.02 | 2.96 < | 3.15 |
| | 標準偏差 | 0.81 | 0.68 | 0.54 | 0.64 | 0.53 | 0.53 |
| | 総数 | 451 | 435 | 119 | 95 | 340 | 123 |
| 医療分野 | 平均値 | 3.15 < | 3.39 | 3.41 < | 3.74 | 2.89 | 2.98 |
| | 標準偏差 | 0.57 | 0.56 | 0.67 | 0.50 | 0.57 | 0.48 |
| | 総数 | 146 | 110 | 140 | 103 | 160 | 210 |

F検定 : *p < .05 **p < .01 ***p < .001

T検定 : ' < ' または ' > ' p < .05

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

注 2) 統計表はコーホート間/高等教育機関の選抜制/専攻分野別の対応性である。

同一コーホート間の高等教育機関の選抜度/専攻分野は、F検定を行った。

同一国のコーホート間の高等教育機関の選抜度/専攻分野の平均値の差に対しては、T検定を行った。

注 3) 同一コーホート間の高等教育機関の選抜制/専攻分野(教育, 人文科学, 法学, 経営学・経済学, 社会福祉学, 社会科学, 自然科学, 工学, 農学, 医療, その他)の平均値の差は、F検定により検証した。

注 4) サンプル数が少ない箇所は、'-' で示している。

注 5) 調査時点で仕事をしている学卒者のみを分析対象とした。

いる仮説を棄却しうるものである。もちろん、同一のコーホートによる追跡調査からは、2つの時代によって労働組織のあり方が変化するしなどによる「時代効果」を棄却することはできない。とはいえ、この「時代効果」は、本調査結果が同じ時点での2つのコーホートの調査であることです。

でに統制された分析設計であり、それゆえ、この両者の結果を組み合わせることで、「時代効果」と「コーホート効果」をともに棄却し、「キャリア効果」が抽出しうると結論することができるのである。

クロス表による分析の結果は、さらに重回帰分析によって相対的な効果の大きさを検討する必要があるが、ともあれ、これまでの結果は明白に「キャリア効果」に関する仮説（1A）を支持しているのである。吉本（1999）の大学知識の活用度に関する分析の結果として指摘されている「卒業後の年数が経過したのちに活用度が上昇する」という現象は、本章でいうところの「遅延的效果」によって適切に解釈できるのである。

日蘭を比較してみると、オランダよりも日本で「キャリア効果」が大きいことが、このことは、大卒者が卒業までに蓄積した経験が少ないほど効果は高くなるという、本章の仮説1Dに符合するものであり、これは吉本（2002）がドイツと日本の学卒者について議論した点でもある。本章では、この点について、さらに重回帰分析によって検討していくことにしよう。

第二は「選抜効果」である。タテ方向での学位の職業への対応性の強さは、高等教育機関・プログラムの選抜度と優位に関連している。しかも、重要な点は、仮説で当初想定していた日本だけでなく、オランダでもきわめて類似する傾向がみられるということである。すなわち、選抜度の高いオランダの大学・専門分野の卒業生は、他の卒業生と比較して、より多くが、大学学位にふさわしい高度な仕事をしていると回答している。他方、大学セクターと対照的に、オランダのHBOセクターでは、こうしたタテの有用性に関して明確な差異はみられなかった。

第三に「教育効果」について検討してみると、高度な仕事につけるのかどうか、日蘭とも専攻分野間で統計的に優位な差異がみられた。すなわち、人文科学分野は日蘭ともタテの対応性が低く、法学分野や経営学・経済学分野は、オランダで高度な仕事に就いているのに対して、日本ではそうした傾向が見られなかった。

4.2 専攻分野の水平次元での対応性

水平方向の対応性については、「現在の仕事をする上で、在学中の専攻分野はどの程度役に立っていますか」という設問をもちいた。

表5-8は、5段階尺度での、水平次元での対応性の程度を平均点で示したものである⁷⁾。明らかになった点として、第一に、日本とオランダとで顕著な差異があり、オランダの学卒生は、日本の学卒生と比較してより多くが、職業キャリアが専攻分野と密接に関連すると回答している。さらに、コーホート間の差異性をみると、日本の学卒生で顕著な変化、年齢が高いほどヨコ（水平次元）の対応性が強くなるという傾向が見られた。こうした「キャリア効果」に関わる傾向はオランダ

表5-8 在学中の専攻分野と現在の仕事の水平方向の対応性

| | | 日本 | | オランダ | | | |
|------------|------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| | | 94/95 大学 | 87/90 大学 | 94/95 大学 | 90/91 大学 | 94/95 HBO | 90/91 HBO |
| 総数 | 平均値 | 3.18 < | 3.37 | 3.84 | 3.93 | 3.95 | 3.97 |
| | 標準偏差 | 1.41 | 1.37 | 1.06 | 1.02 | 0.98 | 0.98 |
| | 総数 | 2735 | 1800 | 1115 | 805 | 1652 | 1201 |
| 高等教育機関の選抜度 | | * | | *** | | | |
| 上位ランク | 平均値 | 3.14 < | 3.49 | 4.05 | 3.99 | 3.99 | 4.02 |
| | 標準偏差 | 1.32 | 1.32 | 0.99 | 0.98 | 0.98 | 0.99 |
| | 総数 | 517 | 549 | 266 | 243 | 219 | 182 |
| 中位ランク | 平均値 | 3.18 < | 3.38 | 3.85 | 3.98 | 3.95 | 3.98 |
| | 標準偏差 | 1.43 | 1.34 | 1.06 | 1.02 | 0.99 | 1.03 |
| | 総数 | 1825 | 773 | 415 | 258 | 509 | 391 |
| 下位ランク | 平均値 | 3.22 | 3.23 | 3.70 | 3.85 | 3.94 | 3.95 |
| | 標準偏差 | 1.46 | 1.47 | 1.08 | 1.04 | 0.98 | 0.95 |
| | 総数 | 393 | 478 | 434 | 304 | 924 | 628 |
| 専攻分野別 | | *** ** | | *** ** | | *** ** | |
| 人文科学分野 | 平均値 | 3.02 < | 3.31 | 3.28 < | 3.58 | 3.82 | 4.03 |
| | 標準偏差 | 1.48 | 1.46 | 1.16 | 1.10 | 1.21 | 1.14 |
| | 総数 | 621 | 327 | 134 | 120 | 83 | 99 |
| 法学分野 | 平均値 | 3.03 | 3.16 | 4.25 | 4.08 | - | - |
| | 標準偏差 | 1.36 | 1.31 | 0.84 | 1.12 | - | - |
| | 総数 | 288 | 280 | 144 | 119 | - | - |
| 経営学・経済学分野 | 平均値 | 2.88 | 2.82 | 3.78 | 3.93 | 3.73 | 3.78 |
| | 標準偏差 | 1.32 | 1.32 | 0.92 | 0.87 | 0.92 | 0.86 |
| | 総数 | 320 | 106 | 177 | 105 | 403 | 212 |
| 自然科学分野 | 平均値 | 3.08 | 3.30 | 3.92 | 3.67 | - | - |
| | 標準偏差 | 1.28 | 1.25 | 0.94 | 0.97 | - | - |
| | 総数 | 178 | 163 | 88 | 84 | - | - |
| 工学分野 | 平均値 | 3.55 | 3.58 | 3.94 | 3.96 | 3.99 | 3.88 |
| | 標準偏差 | 1.36 | 1.34 | 1.07 | 0.88 | 0.92 | 0.89 |
| | 総数 | 475 | 456 | 119 | 97 | 341 | 121 |
| 医療分野 | 平均値 | 4.59 | 4.68 | 4.47 | 4.68 | 4.28 | 4.28 |
| | 標準偏差 | 0.95 | 0.84 | 0.88 | 0.77 | 0.90 | 0.92 |
| | 総数 | 145 | 114 | 139 | 102 | 159 | 211 |

F検定 : * p < .05

T検定 : ' < ' または ' > ' p < .05

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

注 2) 統計表はコーホート間 / 高等教育機関の選抜度 / 専攻分野別の対応性である。

同一コーホート間の高等教育機関の選抜度 / 専攻分野は, F検定を行った。

同一国のコーホート間の高等教育機関の選抜度 / 専攻分野の平均値の差に対しては, T検定を行った。

注 3) 同一コーホート間の高等教育機関の選抜度 / 専攻分野 (教育, 人文科学, 法学, 経営学・経済学, 社会福祉学, 社会科学, 自然科学, 工学, 農学, 医療, その他) の平均値の差は, F検定を行った。

注 4) サンプル数が少ない箇所は, '-' で示している。

注 5) 調査時点で仕事をしている学卒者のみを分析対象とした。

ダの学卒者については必ずしも明確でなかった。日本の年長 (87/90) コーホートは、在学中の専攻分野で獲得した知識、技術、能力のレベルが卒業後に改善することで、若年 (94/95) コーホートより職業キャリアの対応性がみられた。

第二に、日本の若年コーホートでは、大学序列はヨコの対応性に関係していないことがあきらかになった。他方、オランダの若年コーホートで、選抜度がシグナルとしての機能を果たしている。

つまり、「選抜効果」が広範に影響するのであれば、日本では、若年コーホートは年長コーホートと比較してより就職難の時期に卒業しており、大学序列が移行により大きな影響を及ぼすはずである。ところが現実には、調査データからは「選抜効果」とはまったく逆の傾向が存在している。日本の若年コーホートでは統計的に有意ではないが、大学序列の下位ランク出身の方が上位ランク出身者よりも、水平方向での対応性が高いのである。さらに、年長コーホートでは、大学序列が上位レベルの学卒者が下位レベルよりも、水平次元の対応性が高いと示された。これらの結果から、本調査データは「キャリア効果」、特に「遅延的な効果」の仮説(1A)を支持しており、逆に、常識的に想定されていた「選抜効果」(2A)は水平次元では必ずしも明確には検出できなかったのである。これらの結果の解釈として、次のような可能性が想定できよう。つまり、日本の下位ランクの大学・学部出身者は、初職就職時点で専門分野とのマッチングを図って就職していくのに対して、上位ランクの大学・学部の卒業者は、キャリアの初期段階ではそうした専門分野との対応は弱く、むしろ、その後の企業内での異動や経験を通して、水平次元での対応性を高めているのである。

第三に、専攻分野別にみると、垂直次元での表5-7と同様の傾向が見られた。つまり、医療分野は、日蘭ともに職業生活と専門分野との水平的な対応性をもっとも高かった。これに対して、法学や経営学・経済学分野では、日蘭で異なり、日本での非対応、オランダでの対応という傾向がみられた。

4.3 垂直次元と水平次元での対応性の比較

仮説にしたがってタテ・ヨコの対応性について整理してみると、「キャリア効果」は水平次元よりも、垂直次元の対応性に関して、より明確にあらわれていた。これは、仮説1Bを支持するものである。「選抜効果」(2B)については、水平次元よりも垂直次元での対応性により顕著にみられた。「教育効果」(3A など)は、カリキュラム特性などの諸要因を加えて総合的にタテ・ヨコの対応性との関係を検討していくことではじめて明らかになるであろうが、高等教育機関タイプによる傾向の分析からも、こうした効果の可能性は認められるであろう。すなわち、すべてが統計的に有意というわけではないが、データには一貫した傾向があり、オランダにおいて、大学はHBOに比べて垂直方向の対応性が高く、HBOは大学に比べて水平方向の対応性が高いことが明らかになった。また、日本でも、上位ランクの大学・学部出身者は他と比較して職業キャリアにおける垂直次元での対応性が高く、下位ランクの大学・学部出身者は他と比べて、入職初期段階で水平方向の対応性が高いことがわかった。このことは、日本の今日のユニバーサル化のもとで、大学序列の中堅に位置する大学が直面する深刻な問題を示唆するものである。つまり、長期的なキャリア形成の視点からタテ方向での対応性の向上をめざすのか、短期的な評価の見えやすいヨコ方向での対応性の向上をめざす

のか、岐路にあるということである。

4.4 選抜効果、教育効果、キャリア効果の検討

本章の分析を総合して、選抜効果、教育効果、キャリア効果間の相対的な強度を検討してみよう。表5-9は重回帰分析の結果であり、独立変数には「属性」「機関特性」「カリキュラム特性」「学生生活」と「卒業後の経験」という5つの変数群を取り上げた。属性変数には性別・年齢を、機関特性については前述した高等教育機関タイプや選抜度（専門分野単位）の変数とした。カリキュラムの変数として、11カテゴリーの専攻分野と、カリキュラム特性・教育条件とし、表5-3と表5-4で検討した指標を用いた。学生生活の変数は、表5-5と表5-6で検討した年間の「総学習時間」と「総労働時間」、「専攻分野と対応した在学中の就業体験の有無」から構成されている。卒業後の経験に関する変数は、「卒業後の経過年数」、「現在の職種」である。現在の職種は、職業生活における学習の対応に直接的な影響があると考えられるため、統制変数として加えた。管理的な職業、専門的な職業は、サービス職・販売職などと比べて、垂直次元・水平次元で高い対応性を示すと想定されよう⁸⁾。

なお、オランダの場合、年長（90/91）コーホートが上記独立変数を全て質問してはいないため、「共通の変数による2コーホート分析モデル」、「コーホート分析を扱わない全変数による若年（94/95）コーホート分析モデル」の2つの分析を行った。

表5-9では、6つのモデルを分析し、説明力は異なるが全てのモデルで統計的な有意差があった。日本の2つの説明モデルはオランダの他のモデルと比べて説明力（R二乗値）が大きく、またオランダでは垂直次元と水平次元との説明力に差が大きく、特に水平次元では説明力が必ずしも大きくなかった。このことは、オランダの学卒者は、水平次元の対応性が平均して強く、説明すべき分散自体が小さいということのためでもあろう。

各変数の影響力の大きさについては、管理的・専門的な職業、男性という変数は特に垂直次元の対応に影響力があつた。さらに、日蘭とも医療分野が垂直・水平次元で大きな影響力があつた。

仮説に沿って検討してみると、日蘭の垂直次元での対応性については、有意で大きい「キャリア効果」（1B）が存在し、日本でオランダと比べてより大きい効果が見られた（1D）。オランダのモデルでも、有意な効果が見られ、「卒業時の年齢」については負の係数があり、キャリア効果は若年卒業者にとってより大きいことがわかった。これは、仮説1Cを支持する結果である。若年者ほど、職業キャリアに対応すべく「訓練可能な」学卒者として認識されるのである。

「選抜効果」については、日蘭ともに、高等教育機関のタイプの差異が垂直・水平次元ともに影響力をもっていた。日本の国公立大学の出身は私立大学に比べて、在学中の専攻分野に対応した職

表5-9 学卒者の学位(垂直)／専攻分野(水平)と現在の仕事の対応性に関する重回帰分析

| 独立変数 | 日本 | | オランダ | | オランダ(94/95) | |
|-------------------|------------|------------|------------|------------|-------------|------------|
| | 学位 | 専攻分野 | 学位 | 専攻分野 | 学位 | 専攻分野 |
| 定数 | *** | *** | *** | *** | | *** |
| 性別 | 0.111 *** | 0.040 * | 0.059 *** | 0.003 | 0.105 *** | 0.022 |
| 卒業時の年齢 | -0.011 | 0.010 | -0.073 *** | -0.018 | -0.034 | -0.030 |
| 高等教育機関のタイプ | 0.086 *** | 0.047 ** | -0.035 * | -0.049 ** | -0.023 | -0.074 ** |
| 高等教育機関の選抜度 | 0.059 *** | -0.025 | 0.022 | 0.033 * | 0.045 * | 0.028 |
| 専攻分野 | | | | | | |
| 教育学分野 | 0.046 | 0.035 | -0.020 | 0.237 *** | 0.015 | 0.224 *** |
| 人文科学分野 | 0.049 | 0.004 | -0.064 ** | 0.056 * | -0.004 | 0.051 |
| 法学分野 | 0.066 | 0.062 | 0.030 | 0.169 *** | 0.073 ** | 0.195 *** |
| 経営学・経済学分野 | -0.017 | 0.005 | 0.065 * | 0.143 *** | 0.125 ** | 0.148 *** |
| 社会福祉学分野 | 0.040 | 0.028 | -0.016 | 0.142 *** | 0.021 | 0.132 *** |
| 社会科学分野 | 0.051 | -0.031 | -0.048 | 0.048 | 0.011 | 0.070 * |
| 自然科学分野 | 0.080 * | -0.034 | 0.005 | 0.065 ** | 0.050 * | 0.097 *** |
| 工学分野 | 0.068 | 0.056 | 0.004 | 0.165 *** | 0.055 | 0.191 *** |
| 農学分野 | 0.083 *** | 0.044 | 0.035 | 0.093 *** | 0.018 | 0.073 ** |
| 医療分野 | 0.138 *** | 0.181 *** | 0.128 *** | 0.295 *** | 0.180 *** | 0.310 *** |
| カリキュラムの志向性 | | | | | | |
| アカデミック志向 | 0.050 ** | 0.044 ** | - | - | -0.076 *** | -0.005 |
| 職業教育志向 | 0.037 * | 0.095 *** | - | - | 0.029 | 0.012 |
| 年間の総学習時間 | 0.036 * | 0.058 *** | - | - | -0.014 | 0.025 |
| 年間の総就業体験の時間 | -0.012 | -0.048 ** | - | - | 0.030 | -0.005 |
| 在学中の専攻分野と就業体験の関連性 | 0.077 *** | 0.133 *** | - | - | 0.024 | 0.059 ** |
| 卒業後の経過年数 | 0.085 *** | 0.013 | 0.056 *** | -0.003 | - | - |
| 現在の仕事 | | | | | | |
| 管理的な職業、専門的な職業 | 0.248 *** | 0.253 *** | 0.264 *** | 0.106 *** | 0.259 *** | 0.109 *** |
| サービス・販売職 | -0.062 *** | -0.070 *** | -0.167 *** | -0.077 *** | -0.176 *** | -0.085 *** |
| R二乗 | 0.208 | 0.221 | 0.158 | 0.092 | 0.173 | 0.112 |
| 調整済み R二乗 | 0.204 | 0.217 | 0.155 | 0.088 | 0.167 | 0.105 |
| 総数 | 4099 | 4331 | 4559 | 4559 | 2683 | 2686 |
| F値 | 48.601 | 55.454 | 50.143 | 26.909 | 26.529 | 16.061 |
| F値によるモデルの有意水準 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |

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

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

注 2) 調査時点で仕事をしている学卒者のみを分析対象とした。

注 3) a) 従属変数

学位の垂直方向の対応性：「卒業した学位よりも高いレベル=1」「卒業した学位と同等のレベル=2」

「卒業した学位よりも低いレベル=3」「高等教育レベル以下=4」

専攻分野の水平方向の対応性：5段階尺度；非常に対応している=5，まったく対応していない=1；表5-8参照

性別：男性=1，女性=0のダミー変数

卒業時の年齢：21歳から45歳の範囲に限定

高等教育機関のタイプ - 日本(国公立=1，私立=0)，オランダ(大学=1，HBO=0)

高等教育機関の選抜度 - 日本(情報誌による大学ランク：上位ランク=3，下位ランク=1)；表5-1参照

オランダ(高校時代の成績による選抜制：上位ランク=3，下位ランク=1)；表5-2参照

カリキュラム特性(94/95コーホート) - 因子得点：アカデミック志向(因子2)，職業教育志向(因子1)；(表5-3，表5-4参照)

年間の総学習時間／総就業体験の時間；表5-5参照

在学中の専攻分野と就業体験の関連性：関連がある=1，関連がない=0(表5-6参照)

現在の仕事 - 管理的な職業，専門的な職業：はい=1，いいえ=0

サービス・販売職：はい=1，いいえ=0

業キャリアを経験している。また、オランダのHBOは大学に比べて、タテ・ヨコに高等教育と対応した職業キャリアを獲得していることも明らかになった⁹⁾。高等教育機関・専門分野の選抜度は、日本の学卒者で有意な効果をもっており、オランダでも若年コーホートのタテ方向での対応性に有意な影響力がみられた。その結果、仮説(2C)と(2D)に述べるように日蘭での差異が存在するとしても、両国ともにシグナル効果(2A)があることが明らかになった。つまり、シグナル効果は、オランダの機関間でも日本と同じように検出されるのである。

仮説(3A)の教育効果は、カリキュラム特性のアカデミック志向がタテ方向で、職業教育志向がヨコ方向での対応性に影響していることがわかった。さらに仮説(3A)に加えて、アカデミック志向がヨコ方向の対応性に対しても効果をもち、職業教育志向がタテ方向での効果をもつといった、仮説で想定されていなかった関連性もわずかではあるが有意に存在していることが明らかになった。これらの結果は、カリキュラムの志向性がどのようなものであっても、一定の明確な志向性のもとでカリキュラムが編成されていれば、それが卒業生に伝わり、結果的に高等教育にタテ・ヨコ両面での対応した職業キャリアの形成に向かわせることを示しているのであろう。日本の場合は、もうひとつ別の解釈が考えられる。大学序列の上位大学はアカデミック志向のカリキュラムを通して卒業生のキャリア形成に寄与しており、逆に下位レベルの大学が職業教育志向のカリキュラムを通して固有の成果を達成しているのに対して、中堅レベルの大学にこそ大きな問題があるということである。すなわち、大学に固有のミッション追究をすることの意義を指摘する仮説(3C)が支持されるのである。こうした両面でのプラス効果という傾向はオランダでは見られなかったが、これはオランダで、大学とHBOとで基本的な機能的な分化があるためであろう。大学とHBO間の機能分化に関する仮説(3B)については、仮説(2A)とも関連するが、仮説の通り、HBO卒業者は大卒者と比較して、特に水平次元で職業キャリアの対応が明確であることが明らかになった。

仮説(3D)の学生生活や経験の教育効果についてみると、日本の学卒者では、学習時間が多い方がタテ・ヨコに大学教育の職業キャリアへの対応性が強いことが明らかになった。さらに、学習時間は統計的な有意差があった。他方、労働時間については、特定の専攻分野と関連していなければヨコ方向での対応性について、むしろ有意でマイナスの効果を示した。これは、仮説(3E)を支持するものである。さらに、オランダでは仮説(3D)と(3E)は支持されず、若年コーホートに関して、専攻分野に対応した就業体験がヨコでの対応性に寄与するという統計的な有意差があった。その他の係数については、統計的に有意な影響力はみられなかった。

5. 結論とインプリケーション

5.1 日本での強いキャリア効果とオランダでの一定範囲の選抜効果

本論文における分析の重要なねらいは、異なる背景をもつ日蘭の高等教育システムを通していかにキャリア形成がなされていくのか、そのどこに共通性と類似性があるのかをみつけることであった。そして、もっとも重要な知見は、「キャリア効果」、特にその典型ともいえるべき「遅延的な効果」が存在していたことである。こうした効果は、継続雇用と企業内教育を通じた能力形成が発達した労働市場システムがある場合に、また明確なシグナルはあるが特定の専門分野に教育の焦点を絞り込まない高等教育システムがある場合に、特に強固なものとなるのであろう。さらに興味深いことは、この「遅延的な効果」が、日本と同様に、オランダにも存在していたことである。

選抜効果についても、同様のことが指摘できる。日本の大学の階層性は、日本に固有の歴史的、政策的、構造的な産物である (OECD 1971)。これに対して、オランダの高等教育機関の階層性については、その社会的なリアリティ自体、今後検証すべき課題となるが、ともあれデータ分析の結果からみると、職業生活への対応性について、学習経験による教育効果とは別に、大学・プログラムの選抜度の違いによる効果が見られたのである。もちろん、こうした効果は、実質的には、その相当部分が、高等教育機関のレベルによるのではなく、個々人の「能力」の差異を反映しているにすぎないという可能性もある。けれども、もしそうであれば、日本の「学歴主義」にしても、個人の能力・学力等の影響を完全に分離した形で大学の機関としての影響がどの程度あるのか、これを直裁に明らかにした研究はなく、にもかかわらず「学歴主義」という「国際的な名声」が確立しているのである。これ自体、未検証の検討課題というべきものであろう。

5.2 カリキュラム特性に関する機能分化と学生生活経験の重要性

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

その基本的な志向性は、日本では、教育拡大の受け皿となった選抜度の低いセクターに顕著な傾向があり、このセクターのカリキュラム特性に明確に職業教育志向が見られた。オランダでは、HBOセクターが顕著な職業教育志向を有しており、大学セクターには、たとえ選抜度の低い大学であっ

ても、そうした志向は見られなかった。そして、日本の選抜度の低い大学と HBO はともに、職業教育志向を通して、高等教育の専門的な分野と職業領域との水平的な対応性をより強固に形成していることが明らかになった。

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

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

もうひとつは、学生の活動の「アルバイト」である。高等教育における職業経験は、若年者が職業生活に成人した市民として対応していくための社会経験として評価されていないのである（吉本 2002）。そのうえ、日本では、学卒者の在学中の学習と将来的なキャリアの関連性の弱さは、「アルバイト」経験と学習との関連性ではなく、学生がモラトリアムの生活を楽しむために「アルバイト」の報酬を得ている、と社会的に認識されているからである。

オランダの場合には、アカデミック志向の大学と職業的・実学的志向の HBO とは、明確に機能的分化が存在しているため、選抜度の低い大学など、大衆化段階における学生の特質からすれば職業的な学習とアカデミックな学習を統合するような要素が必要とされているかもしれないが、それを積極的に取り込もうという志向性を形成するのは困難であるのかもしれない。

5.3 インプリケーション

こうした考察に従って、以下のように、今後の検討課題が示唆される。第一に、本章は、特にキャリア効果と遅延的效果に焦点をあてて測定してきたが、日本とオランダになぜ顕著な相違が存在していたのか、十分に明らかにすることはできなかった。日本の学卒者は、卒業後の年数を経過するにしがたい、卒業直後と比べて、垂直・水平方向で高等教育の職業的な対応が強まる傾向がみられ、すなわち遅延的な効果の仮説を検証することができた。これは、特に日本の学卒者に関して十分な説明力を有していたが、オランダの学卒者に対しては、この効果も含めてモデルの説明力は乏しいものだった。そこで、学卒者の初期キャリア形成に関する雇用者の視点をより深く調査してい

く必要性、またフランスやイギリスのように若年の学卒者が経済社会に出て行く国との比較の必要性が浮き彫りになった。

第二に、在学中の就業体験のタイプ、特に在学中の専攻分野と関連した就業体験の影響をさらに考察していく必要がある。特に、日本の学卒者の大学カリキュラムへの評価が低いという知見があるが、特に大学改革の一環としてインターンシップが注目、導入されはじめたのは彼らが卒業して以後の1990年代後半のことであるし、オランダの HBO のデュアル教育導入も本調査サンプルの卒業以後のことである (de Weert, Ogata and Yoshimoto 2003)。今後、そうした改革後の大学教育経験者に焦点をあてて、教育効果を持つような就業体験のタイプや期間、就業体験を経たからの大学での学習への興味関心の変化、特に就業体験によるキャリア設計能力の向上などについて比較・研究していくことが課題となつてこよう。

第三に、オランダの大学・HBOにおいて、同じ専攻分野間で有意な階層構造が存在していたことである。機関別の選抜性の格差は日本と比較すれば必ずしも強いものではないかもしれないが、それでも、学卒者の職業キャリアの対応性に関して選抜効果が存在していた。これらの格差は、いったいある程度安定した構造を持つものなのか、毎年変化するのか。また、どのようなメカニズムで形成されたのか、これらを探求することも今後の重要な課題となろう。

注

1) 「フリーター (freeter)」は、ドイツ語で労働者を示す「arbeiter」という用語と英語の「free」を組み合わせた造語である。この用語はバブル経済が終焉した1990年代後半から使用されるようになっており、はっきりとした定義はないが、労働白書(2000)では「フリーター」の定義を、「主として5年以内のパートタイム労働者やサイドビジネス(アルバイト)をしている15歳から34歳の男性や未婚の女性」とした。

2) 山田(1999)は、パラサイト・シングルを「両親と同居している大卒の未婚者で、生活を両親に依存している者」と記している。

3) カリキュラムの志向性は、新設学部の名称からも読み取ることができる。新設学部は日本の従来からある学部より、実学的であり、複合的な学問分野であり、学部名が従来の学部名を組み合わせたため長い、という傾向をもっている。

4) 「アルバイト」は注1)で示したように、パートタイムやサイドビジネスを指す。「アルバイト」経験は、労働経験と社会的に認識されていない。「社会人(社会的な活動をする人、成人した市民)」として

のシンボルは、大学の卒業からフルタイム労働への移行が連結していることであり、それにより学卒者は成人した市民として認識される。「社会人」という用語自体が実社会から学生を追い出し、学卒者の経験や能力の価値を低下させ、若年雇用者から責任ある自立した地位の獲得を妨げている（吉本 2002）。

5) 日本の2 コーホート間のカリキュラムの志向性には、明確な差異性がみられなかった。その原因として、2 コーホートとも 1991 年の大学改革以前の古いカリキュラムを経験している可能性が考えられる。この点に関しては、本書第2章で指摘している。

6) オランダの質問紙の回答項目は、「卒業した学位よりも高いレベル=1」「卒業した学位と同等のレベル=2」「卒業した学位よりも低いレベル（日本でいう短期大学／専門学校レベル）=3」「高等教育レベル以下=4」「その他=5」である。日本の質問紙の回答項目は、「大学院博士修了=1」「大学院修士課程修了=2」「大学学部卒=3」「短大・高専卒=4」「専門学校卒=5」「高校卒=6」「その他=7」である。

7) 質問紙の回答項目は、「私の専攻分野が、一番ピッタリあっている=1」「他の専攻分野でもかまわなかった=2」「他の専攻分野の方がよかった=3」「専攻分野はあまり関係がない=4」「高等教育での学習とはまったく関係がない=5」「その他=6」である。分析は、最後の項目（「その他=6」）を除いた5項目（5段階尺度）で測定した。

8) 吉本（2002）においても、大学知識の活用度を左右する要因としての現職の重要性を指摘している。

9) ここでは、大卒者が HBO 卒業者よりもレベルの低い職業キャリアについているということの意味しているのではない。表では、大学で取得している学位が修士、HBO では学士であり、絶対的、客観的な職業到達水準を比較しているものではなく、学卒者自身が自分の学位との比較で、どれほど適切な職業キャリアを辿っていると考えなのか、その相対的、主観的な評価を求めたものである。

参考文献

Jim Allen, Petra Boezeroy, Egbert de Weert and Rolf van der Velden, 2000, 'Higher Education and Graduate Employment in the Netherlands', "European Journal of Education", vol. 35, No. 2, pp. 211-219

Philip Altbach, 1979, 'Higher Education Reform - Key Issues for the Seventies. In, P.G. Altbach, Comparative Higher Education -', Research Trends and Bibliography, Mansel, 71-86.

天野郁夫、2003『日本の高等教育システム：変革と創造』東京大学出版会。

Akira Arimoto and Egbert de Weert, 1993, Higher Education Policy in Japan. In: Goedegebuure

- et al. eds., “Higher Education Policy, an international comparative perspective”、
Pergamon Press、 pp.162-188.
- Howard Bowen、 1977、 “Investment on Education”、 Jossey-Bass
- John Brennan、 Maurice Kogan and Ulrich Teichler、 1996、 ‘Higher Education and Work - A
Conceptual Framework’、 in J. Brennan、 M. Kogan and U. Teichler eds.、 “Higher
Education and Work”、 Jessica Kingsley Publishers、 pp.1-24
- Burton R. Clark、 1976、 ‘Structures of Post-Secondary Education’、 “Institution for Social
and Policy Studies”、 September、 Yale University、 p27
- Burton Clark、 1983、 “The Higher Education System - Academic Organization in Cross-National
Perspective”、 University of California Press
- Egbert de Weert、 Naoyuki Ogata and Keiichi Yoshimoto、 2003 ‘Policies on the transition
from higher education to employment since the 1990s’、 in this volume
- Ronald Dore、 1976、 “The Diploma Disease - Education、 Qualification and Development”
- Herbert H. Hyman、 Charles R. Wright and John Shelton Reed、 1975、 “Enduring Effects of
Education”、 The University of Chicago Press
- Gill Jones and Clara Wallace、 1992、 “Youth、 Family、 and Citizenship”、 Open University
Press、 宮本みちこ監訳、 1996『若者はなぜ大人になれないのか：家族・国家・シテイ
ズンシップ』新評論。
- 労働厚生省、2000『労働白書：高齢社会の下での若年と中高年のベストミックス』
- Mothohisa Kaneko、 1992、 “Higher Education and Employment in Japan”、 Research Institute
for Higher Education、 Hiroshima University.
- 小杉礼子、2003『フリーターという生き方』勁草書房。
- OECD、 1971、 “Reviews of National Policies for Education: Japan”
- OECD、 2000、 “From Initial Education to Working Life ? - Making Transitions Work -”
- Jean-Jacques Paul、 Ulrich Teichler、 Rolf van der Velden eds.、 2000、 “Higher Education
and Graduate Employment”、 “European Journal of Education”、 Vol.35、 No.2、
pp.139-252
- タイヒラー、 U. 1996「ドイツにおける教育・雇用研究の現状」『日本労働研究雑誌』No.431、 72
-84頁。
- Ulrich Teichler ed.、 2000、 “Higher Education and Graduate employment in Europe: Final Report
of TSER”
- Lester C. Thurow、 1975、 “Generating Inequality - Mechanisms of Distribution in U.S.
Economy”、 Basic Books
- Martin Trow、 1972、 ‘The Expansion and Transformation of Higher Education’、 The
International Review of Education、 Vol. XVIII、 Feb.-March
- Rolf van der Velden、 peet van de Loo and Christophe Meng、 2003、 ‘University and college
differences in the returns to education in Japan and the Netherlands、 in this volume
- 山田昌弘、1999『パラサイト・シングル時代』ちくま新書。
- 吉本圭一、1998「学校から職業への移行の国際比較—移行システムの効率性と改革の方向—」『日本

労働研究雑誌』第 457 号、日本労働研究機構、41-51 頁。

Keiichi Yoshimoto、 Reiko Kosugi、 Hiroko Takabe、 Toshiro Yokoi、 1998、 “Transition From Initial Education to Working Life in Japan: Background Report for OECD Thematic Review”

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、2000「国立大学における学卒無業者と就職指導体制」『九州大学大学院教育学研究紀要』第 2 号、39-56 頁。

吉本圭一、2001「大学教育と職業への移行」『高等教育研究』第 4 集、玉川大学出版部、113-134 頁。

Keiichi Yoshimoto、 2002、 ‘Higher Education and the Transition to Work in Japan compared with Europe’、 Jürgens Enders and Oliver Fulton eds.、 “Higher Education in a Globalising World”、 Kluwer Academic Publishers