

卒業生を通じた「教育の成果」の点検・評価方法の研究

Evaluation of Educational Outcome through Graduates

吉本 圭一

YOSHIMOTO Keiichi

| | |
|--|-----|
| 1. 課題の設定 | 77 |
| 1.1 説明責任としての「教育の成果」の点検・評価 | 77 |
| 1.2 大卒者と「若者自立・挑戦」の課題 | 77 |
| 2. 教育の成果へのさまざまなアプローチの比較 | 78 |
| 2.1 「授業評価」と「学生生活調査」による「大学教育プロセス」の点検・評価 | 78 |
| 2.2 長期的スパンの収益率アプローチと「点検・評価」 | 79 |
| 2.3 卒業時点の差を強調する「学歴社会論」と「点検・評価」 | 79 |
| 2.4 上からの評価圧力への対処としての「卒業生指標の網羅的収集」 | 80 |
| 2.5 中期的スパンでの卒業生調査を通して発現する「教育の成果」の点検・評価 | 81 |
| 3. 卒業生調査の方法論 | 81 |
| 3.1 卒業生調査の基本枠組み | 81 |
| 3.2 卒業生調査の企画と実施 | 82 |
| 3.3 個人情報保護法への対応と卒業生とのコンタクト | 85 |
| 3.4 分析の留意点：「時代・世代・年代のアイデンティフィケーション」問題 | 87 |
| 4. 卒業生調査の事例1：政策科学的、学術的な調査 | 88 |
| 4.1 日欧大卒調査のねらいと方法 | 88 |
| 4.2 日欧大卒調査の知見のハイライト | 90 |
| 4.3 学術的調査から大学教育改善と教育雇用訓練政策へのインプリケーション | 95 |
| 5. 事例紹介2：教育の点検・評価から教育改善への調査－短期大学の卒業生調査 | 97 |
| 5.1 短大関係者の自発的共同研究グループの活動と調査研究課題の設定 | 97 |
| 5.2 調査実施の概要 | 98 |
| 5.3 教育改善型の短大調査の知見のハイライト | 98 |
| 5.4 点検・評価から教育改善への展開 | 100 |
| 6. 教育の成果を点検・評価し若者の自立を促進する指標システム構築に向けて | 103 |
| ABSTRACT | 107 |

卒業生を通じた「教育の成果」の点検・評価方法の研究

吉本 圭一*

要 旨

本稿は、高等教育における教育の成果を測定し、教育活動を点検評価し、そして教育の改善に結びつけていくための方法として、『卒業生調査』を論じる。実際の調査研究事例をもとに、効果的な「成果」検証方法と指標システムの開発とについて検討を行った。特に、他のさまざまな点検評価手法と比較して、取り組むために周到な準備（個人情報保護法への対応なども含めて）が求められるが、その分、点検・評価から教育改善へと進むための確実・有益な情報となることを論じた。2つの卒業生調査研究の事例（日欧大卒調査、九州の短大調査）をもとに、卒業生調査を通して各大学・短大が説明責任を果たすとともに、「若者の社会的自立」にむけての問題の把握、改善へのアプローチの検討にもつながっていくことが確認された。特に、こうした点検評価、教育改善が実際に教育活動に直接関わる関係者によって発見され、また大学・短大を取り囲むステークホルダーとともにそれが認識されることによって、改善への具体的な行動計画につながっていくことが示された。

キーワード

卒業生調査 教育の成果 遅効性 個人情報保護 日欧比較 短期大学 体験的学習 若者自立・挑戦

1. 課題の設定

1.1 説明責任としての「教育の成果」の点検・評価

教育機関の説明責任が強く問われる時代が到来し、「教育の成果」を点検・評価することが多くの高等教育機関の中長期計画における具体的な取り組みの課題として明記されるようになってきた。しかし、高等教育研究の分野において、「何をもちて教育の成果とするのか」「それがどのように把握できるのか」「その点検・評価を通してどのように教育改革・改善に結びつけていくことができるのか」。こうした問いに答えるための、理論や評価方法、その成果の蓄積はまだ十分ではない。大学教育改革に伴って一般化した代表的な教育評価ツールのひとつに『学生による授業評価』がある。しかし、そこでの授業に対する学生の評価が高いかどうかということと、その授業で学生が何かを学び、高い教育効果を受けとったかどうかということは基本的に別の問題である。特に、「教

育の成果」を社会的な説明責任という枠組みで検討しようとするれば、自己点検・評価の常套手段の授業評価や、単位取得状況や試験・資格取得実績などだけでその「成果」が測れるものではない。

むしろ教育の成果は卒業生のキャリアに体现されるはずである。しかし、教育の成果が現実に発揮される卒業後の社会での活躍の状況を点検・評価することは、構想としては多く提起されながらも、まだ実行に踏み切れない高等教育機関が多くみられる。

そこで本稿では、教育成果を測定し、教育活動を点検評価し、そして教育の改善に結びつけていくための方法として、『卒業生調査』に焦点をあて、その展開事例をもとに、大学教育に関わる有効な調査検証の方法と指標システムの開発とについて検討を行うものである。

1.2 大卒者と「若者自立・挑戦」の課題

「大学教育の成果」を点検・評価する場合には、

* 九州大学・助教授

大学教育の目的とする能力等の獲得状況の把握が求められるわけである。ことに、政府が2003年6月から提起している「若者自立・挑戦」という課題も、卒業生調査が対応すべき、重要な今日の課題の一つである。

いま若者の全体的状況をみると、2003年版『国民生活白書』では「15～34歳の若年（学生と主婦を除く）のうち、パート・アルバイト（派遣等を含む）及び働く意志のある無職の人」がフリーターと定義され、そこでは1990年の183万人から1997年に300万人をこえ、2001年段階で417万人と推計されている¹。

ここで新規大学卒業者を対象を絞ってみても、学校基本調査の報告によれば、2004年大卒者のうち、20.0%が「進学も就職もしていない」者として計上されている。その他にも、「一時的な仕事に就いた者」が4.5%、「死亡・不詳」が4.1%であった。他方で、大学院進学率は11.8%、就職率（研修医を含む）が57.3%となっている。進学者を除いて計算し直せば、3人に1人がいわゆる「無業」「フリーター」あるいは「ニート」となっているという状況である。この数字は、1990年代に急速に増加し、2000年以後の数年間ほぼ一定となっている。つまり、景気の後退傾向・回復傾向にかかわらず、こうした比率がじりじりと上昇を続けているということである。また、その後の早期離職の問題も含めて、いかに大学教育から職業生活への移行を支援していくのか、社会全体として検討していくべき課題となっている。この問題把握も、今日「教育の成果」を点検評価していく上で極めて重要なポイントとなっているのである。

2. 教育の成果へのさまざまなアプローチの比較

2.1 「授業評価」と「学生生活調査」による「大学教育プロセス」の点検・評価

大学教育改革の代表的なツールのひとつに『学

生による授業評価』がある。しかし、授業に対する学生の評価と学生が享受する教育効果とは別の問題である。それは、教員と学生との授業という時間・空間における相互作用の教育的な技術（狭い意味のペダゴジー）を点検・評価するものである。その重要性を否定するものではないが、それはあくまでも「プロセス」である。プロセスは、何らかの「教育の成果（アウトカム）」と結びついて始めて意味があるものである。すなわち、「授業評価」の高い授業に多くの学生が履修し、出席して、その授業の成果を享受できたのか、また「授業評価」の結果と他の客観的な学業到達度でみた授業の質の高さが関連するのかなどの検討が必要なはずである。

『学生生活調査』も、比較的頻繁に取り組みされている方法論である。ここでは、授業にとどまらず学生生活のさまざまな場面での「満足度」等にもとづいてその評価が行われることになる。本稿で後述する「卒業生調査」が大規模な仕掛けを必要とするのと比較すると、確実にまた容易にサンプルを集めることができるため多くの大学で取り組まれている。また、文部科学省による学生生活の経済的側面などに関わる調査や、生協などが「学生の立場」からの「学生生活調査」を実施するなどの事例も多く、調査技術的な困難は少ない。しかし、満足度が学生の成長と対応するかどうか、大学教育とその成果に関する因果的な説明が不明だという点では、卒業生調査の場合と基本的に同じ問題をかかえる。また、ある大学で学生生活の総合的な満足度が低かったとしても、それがその大学在学中の授業やキャンパス等の施設設備等を含めた「教育」によって生じたのか、その大学入学以前の本人の「経験と意欲・性向」に関わって生じたものであるのかを識別することは、実際にはそう容易なことではない。

さらに、基本的に授業にしても学生生活にしても、それらはまさしく「学習の成果（アウトカ

¹ また、2004年版『労働経済白書』では、「年齢15～34歳層、卒業者に限定することで在学者を除く点を明確化し、女性については未婚の者とし、さらに、①現在就業している者については勤め先における呼称が『アルバイト』又は『パート』である雇用者で、②現在無業の者については家事も通学もしておらず『アルバイト・パート』の仕事我希望する者」と定義し、2003年段階でのフリーターを217万人と推計し、また1990年代については異なる定義ながら増加傾向があるとしている。両者の定義の違いによって、フリーター規模の推計には倍近い開きがあるが、ともあれ、いずれも1990年代からの増加傾向を共通に指摘している。

ム)」と関連づけて論じられる必要がある。本稿で「教育の成果」として論じるのは、カリキュラムとして編成された時間・空間だけでなく、それ以外の部活や友人との交遊などのキャンパスライフやアルバイトなど学外での生活を含めて、短大2年間、大学4年間などの大学教育の時間・空間を通して、学生が獲得した価値を指しており、それは教育する側ではなく学習する側の「成果」を指すものである。そして重要な点は、その価値というのは、その卒業後のさまざまな社会生活の中で活用され、認知され、評価され、またさらなる形成につながっていくというものである。

そう考えたときには、「学生生活調査」も、「学習の成果」の過渡的、中間的な評価であり、ある時点の苦労がその後実っていくという熟成の期間を前提として枠組みを検討してみると、最終的な「成果」は、卒業まで確定しないし、その「成果」として得られた価値の発現の時間空間において評価するという意味で、卒業生を調査するほかにこうした「成果」の点検・評価は不可能なのである。

2.2 長期的スパンの収益率アプローチと「点検・評価」

「教育の成果」は、大学卒業生の職業生活を中心とする「キャリア形成」をめぐって把握し、点検評価する必要がある。この点で、人的資本論など教育経済学にその扱い方についての経験が蓄積されている。教育経済学においては、1960年代から「教育の収益率」アプローチが展開されてきた(Shultz1963, Becker1964, Psacharopoulos1973, OECD1988, 矢野1991など参照)。ただし、収益率の計量化はマクロな教育と社会設計には有効であるが、教育の成果を評価するには決定的な弱点も持っている。クロスセクションデータをもとにした生涯所得分布から「教育の成果」を把握するとすれば、そこには教育の不変性についての極めて強い仮定、およそ半世紀の大学教育と労働市場との関係が基本的に同じ構造を持つことを仮定しなければならない。例えば、2000年の賃金構造をもとに生涯所得をクロスセクションで集めていくということは、1960年に大学を卒業した人と2000年に大学を卒業した人の大学教育が基本的に同じ構造を持っているということを仮定している。また、

1960年代の学卒労働市場と2000年代のそれとで、高卒・大卒間の処遇の差が同等であるということ仮定しているのである。

もちろん、これをもっと丹念に縦断的に把握することもできる。たとえば1960年の25歳、1961年の26歳…2000年の65歳まで、毎年の賃金構造をもとに、特定の年齢コーホートの所得分布をトレースして推計すれば、それは1935年生まれ世代の実質的な収益率が算出されたことにはなるだろう。しかし、それが教育の成果を点検する最良の方法だろうか。しかも、それで明らかになるのは1955年前後の教育の成果である。2000年の教育の成果は2050年にならなければ明らかにならないことになる。結局、今測定可能なのは戦前世代の実収益率であり、現代の大学教育への示唆を得ることは実のところ望み薄ではないだろうか。

2.3 卒業時点の差異を強調する「学歴社会論」と「点検・評価」

教育の収益率などの経済学的方法論は、目前の教育改善に結びつかないように見える。それならば、卒業直後の就職率、大企業就職率、初任給を比較するのが、てっとり早く、わかりやすいアプローチということになる。また、それらは、教育機関の学生募集の際の広報上も、極めて重要な指標である。そして、わが国における教育と労働市場との関係の特徴である新規学卒就職の制度も、研究関心をその移行段階に集中させている。かつて潮木(1983)が指摘したように、社会問題としての、また売れるテーマとしての「学歴社会」を発見した教育社会学的なアプローチがこれを補強することができるのである。

反面では、教育の成果の扱いについて、文教政策の問題として指摘しなければならない次のような事例もある。いま、専門学校に進路について学校基本調査で報告されているのは、卒業・就職・専門と関係する分野への就職の3項目だけである。最後の項目は、どの職業や産業が専門と関係する分野であるのか、その定義は回答する側の教育機関にまかされている。こうした状況を長らく放置していたことは、第一義的にそれぞれの当事者の責任問題ではあるが、社会的な関心を表明し誘導していくという意味での学問のあり方が、そうした教育の成果の検証という点で希薄だったのでは

ないだろうか²。

2.4 上からの評価圧力への対処としての「卒業生指標の網羅的収集」

大学教育の点検・評価の一層の展開の中で、全学的に「卒業生を通じた教育の成果の点検・評価」に取り組む計画の大学は多いようである³。しかし、個々の部局における大学教員の日常に、そうした活動はどう関わるのであろうか。全学的に決められる「卒業生を通じた教育の成果に関する検討」が、各部局での十分な議論をふまえていなければ、各部局教員の積極的な動機づけは生み出しにくい。特に、近年性急かつ広範囲に点検・評価が要求されており、それが全学的に上から要求され、そのための時間等の配慮や資源配分は限られているとなれば問題は深刻である。想像される手間の割に、各部局での教育の充実への直接的な結びつきが見えない。大学人が大学教育全体への視野はなくとも自分の専門教育には一定の自信があるとなれば、ことさら新たに卒業生の調査をする必要を感じないかもしれない。

万一、そのような「対処」としての指標を探すとすれば、学術的で迂遠な方法論を基礎に据えるよりも、卒業率、就職率、進学率、内定率、資格試験合格率や、卒業時の英語 TOEIC スコアなどの卒業時点の指標を、可能な限り網羅するというアプローチが有力な選択肢として浮かび上がる。その方が、あとで情報が不足するという問題も心配する必要がなく、より実際的にみえる。そして、こうした網羅的アプローチは、異なる専門分野を擁する総合大学でトップおよび全学的な評価事務局から各部局へ指示をする際にも単純でわかりやすい。そうした結果として膨大な量の情報収集が、

どのような枠組みで活用できるのかという共通理解なしに現場の教員に強いられることになりかねない。そして、それがまた極めて状況主義的な対応を生み出すという点検・評価事業の悪循環に陥る危険をはらんでいるのである。

個々の指標を検討してみると、日本の卒業率の低さは、それを教育の質・水準の維持のための努力の指標とみることはできない。魅力的な就職先への就職率も、教育の成果というよりも偏差値というシグナル効果だと考える教育学者が多い。就職時点でどんな職業についたかと考えても、初任配属がその後のキャリアにどれほど決定的であるかは不明であり、少なくともエントリージョブそのものを評価対象にするのはおよそ妥当性を欠く。また、100%近くでの医歯薬系の資格試験合格率の数%の差を真剣に問題とする見方もあろうが、財政効率などをマクロに見れば誤差に近いかもしれない。法曹や教員など低い資格取得率の領域では、本来ならば資格非取得者にとっての教育の意義を提示しその評価をすることの方が重要となる。英語の TOEIC の卒業最低点を設定するという考え方もあるが、しかし、これが英語などの大学教育で育成していく能力・資質の一部だけしか測定可能でないことを考えれば、その有効性も低い。

そこでもっとも簡便な方法を探すとすれば、卒業生を日常的に観察している企業人事担当者の評価を聞くことである。しかし、『役に立つ大学』が大学教育の改善にどう役にたつのかおよそ不明である。大学外から大学の教育力を把握・評価していくという立場からも、『大学ランキング』などの民間のマーケットに流通する情報の偏りと限界が指摘されている⁴。

² 卒業直後の断面に焦点を当ててきたのは、学歴社会論の功罪である。組織の経済学から社会資本の社会学までの展開を導いたという点では、ミクロな学校と企業との組織的取引の制度論的研究の意義は大きかった。しかし逆に、教育とスキルとの関連を模索するという人的資本論の立場を発展させる契機が失われていた。

³ 日本高等教育学会第8回大会ではシンポジウム「大学教育の成果をどう評価するか？」(2005年5月22日九州大学)を開催し、その中で、村山詩帆(佐賀大学)から「シンポジウム趣旨説明と会員アンケート結果紹介」として高等教育会員のなかの一定数が卒業生調査に関わるようになっており、「教育の成果」を測る方法論として注目されていることが報告されている。

⁴ 前注と同じ場で滝紀子(学校法人河合塾)は、「出口からみた大学教育の成果をどう活用するか？」と題した報告において、産業界からは大学における教育面での期待が大きくなっているが、担当してきた『大学ランキング』などでは、一部の大都市の大規模銘柄大学しか目に映らないというバイアスがあるし、文系-理系という区分では、産業界の期待する大卒者の職業能力についても、また受験生がキャリアを捜していく上でも十分な比較のための指標を提示することができない、と指摘している。

2.5 中期的スパンでの卒業生調査を通して発現する「教育の成果」の点検・評価

問題は、教育の成果が、いつ発現しどのように把握できるのかである。そうした点で、教育の成果について、かつて南原繁が卒業生に送った短い一文、「教育の成果とは、学校で習ったことを悉く忘れた後に残るものである」(南原1969)にもまた一考の余地があるところである。本稿では、こうした「大学教育の遅効性」(吉本2004)を前提として、20歳代から30歳代前半までに焦点をあてた卒業生調査のアプローチを提起したいと考えている。

ここで、先の「学校で習ったことを悉く忘れた後」というのを文字通りに受け取ってしまえば、それは先の教育経済学的アプローチになる。しかしそれは、日本的な状況に対応するものとは言いがたい。日本的な職業キャリア形成モデルでいえば、30歳代までに基本的な人的資本形成がなされているというのが著者の仮説(「三十歳社会的成人」)である(吉本2004ほか参照)。この時期に焦点をあてて把握する方法論をこれから検討したいと考えている。

3. 卒業生調査の方法論

3.1 卒業生調査の基本枠組み

1) 調査の目的：学術性・点検評価・教育改善

教育の成果を点検・評価するために卒業生を調査する場合に、第一に必要なことは、その調査を行う目的の確認である。本稿では第1節において2つの背景的な課題を指摘した。すなわち大学の説明責任として大学教育の点検・評価が求められていること、そして大学教育から職業生活への移行に関する今日の問題状況の把握とその対策としての大学教育のあり方を探ることが求められていることである。こうした背景的な課題を踏まえながら、各大学あるいは研究者グループによって卒業生調査が企画・実施されることになるのであるが、それゆえ卒業生調査の目的は、その研究企画の組織ができる段階で確定しているはずである。

大別すれば、図1のとおり、そこに大きく2つの目的を指摘することができる。すなわち、大学教育とその教育成果に関わる学術的な究明と、大学教育の点検・評価および教育改善にかかる探究とである。この2つの目的は必ずしも両立しないのではないかという議論もあり得る。例えば、日

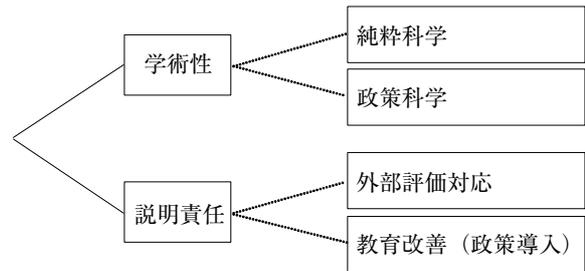


図1 卒業生調査の目的

本高等教育学会第8回大会のシンポジウム「大学教育の成果をどう評価するか?」(2005年5月22日九州大学)でも議論の焦点は、卒業生調査を何のために実施するのか、学術的に教育の成果を明らかにするのか、それとも教育改善や政策的なインプリケーションにつなげるのか。このねらいの違いが方法論の違いとも関わってくるのではないかと、また両者は本質的に異なるのではないかと、さらに「教育の成果」を扱うねらいは「教育改善」にあるのか「外部評価対応」にあるのかなどの議論がなされている。

本稿のスタンスは、後の節において2つの調査事例からそれらの目的が統合可能であることを示していこうとするものであるが、まず調査の目的を識別することが重要であるということここでは確認しておきたい。すなわち、調査を行う目的には「学術性」と「説明責任」がありであり、「学術性」を探究する場合も、教育成果のメカニズムに関する特定の理論仮説を追究する「純粋科学」と、特定の政策的な焦点を持つ「政策科学」と、アプローチは異なってくるであろうし、「説明責任」という場合にも、それは「外部評価対応」としての点検・評価資料のために行われるのか、その発展としての「教育改善」を狙いとしたものであるのか、その明確化が必要だということである。

またもちろん、具体的な調査項目を作成する際に、それぞれの大学なり部局なりの考えている大学教育の目的と方法が反映することは言うまでもないところであり、これは卒業生調査を取り上げて企画する前の段階で当然に明確にされているはずである。

2) 「成果」と「プロセス」を核とする調査指標

卒業生調査では、教育の成果の体現者としての卒業生に、自分の職業経歴および現状を報告して

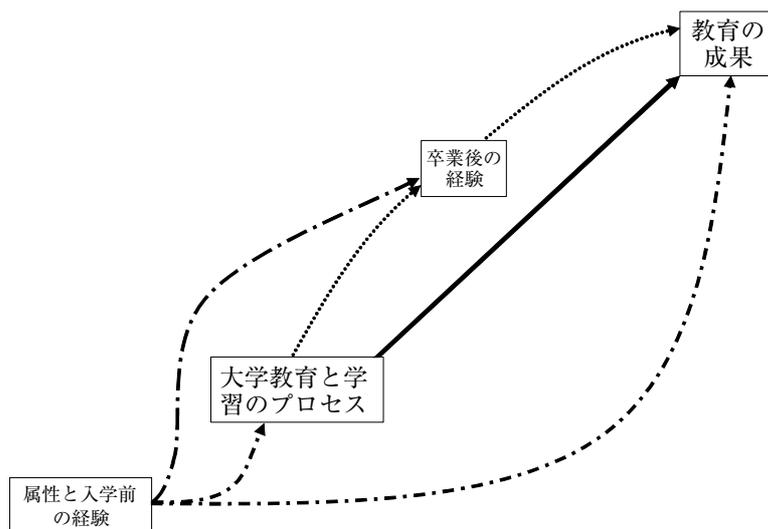


図2 卒業生調査を通して得られる指標

もらうことで、「成果（アウトカム）」指標を作成するとともに、その原因となった大学教育の状況について報告してもらうことで「教育と学習のプロセス」の指標ができる。教育成果の点検・評価としての卒業生調査は、この両者の指標の関係を分析することを基本的な方法としている。実際には、後述のようにさまざまな関連した分析指標の準備のための調査項目を用いるのであり、図2に示すように特にある効果が大学入学以前の属性や条件に関わるのかどうかを検討するための「インプット」指標が求められるし、大学卒業以後のさまざまな経験のなかで最終的なアウトカムを規定する中間項として位置づける指標群も必要となり、これらをコントロールすることで大学教育の効果を解明することができるのである。

また、特にここでは卒業生調査の有効性に関わる点であるが、卒業生が「ステークホルダーの一員」であるという位置づけのもとで、それぞれの母校の大学教育に対する現状評価や将来への見方、場合によってはリカレント学習において再度学習者として参加する可能性に関わる項目を含めて調査が行われるのが通例である。

3) 比較の枠組み：機関と専門分野

教育の成果を点検・評価するために卒業生を調査する目的に応じて異なってくるが、調査の結果を通して点検・評価するとなれば、単に結果を記述するにとどまらず、その分析が必要となる。分析において、その目的の如何を問わず分析のため

の枠組みが必要である。その枠組みは基本的には比較の枠組みである。ここでいう比較は、実施単位としての大学間、部局－専門分野間、あるいはもっと広げて大学類型間、国家間などもありうるし、他方では、卒業生の属性によって成果が異なるということでもっとミクロに、性別間の比較や、インターンシップなど特定の特色を求めて導入したプログラムの経験者と非経験者との間の比較もありうるだろう。

ともあれ比較枠組みとして重要なことは、共通の経験をもつものが共通の成果を体現するという前提に基づいているのだが、卒業生調査の比較枠組みとして重要なポイントとして、卒業後の経験の多寡をどう比較していくのか、この点が学術的にも、また教育改善に関わる実践的にも重要なポイントとなる。すなわち、卒業何年目の調査を行うのか（あるいは何歳の調査を行うのか）、また数次にわたるパネルで追跡していくのか、先例となるどの時点の調査と比較するのかなどを明確にすることが調査方法の検討として必要なところである。この点は、「年代・世代・時代のアイデンティフィケーション」問題とも関わるので、項を改めて説明しよう。

3.2 卒業生調査の企画と実施

1) 調査研究実施組織の編成：単独大学・部局か複数機関／外部研究組織か

卒業生調査の実施に際しての考慮事項は、表1の通りであるが、これは社会調査の方法論が基本

となるはずである。大学教育の点検・評価として行う場合にまず考慮するのは、そうした活動を単独の大学・部局で行うのか、それとも複数の大学・部局が共同で行う組織によるのか、また外部の研究組織に参加することで調査実施をするのが選択されなければならない。

単独の大学・部局で卒業生調査を実施する場合には、それぞれの自己点検・評価委員会等で意思決定すれば、そうした委員会等の他の関連活動とのスケジュールと連動させて調査を実施することができるし、各組織の固有の調査項目を用意することができる。しかし、反面では、調査結果を比較し評価をするための準拠グループ（レファレンス）を得ることが難しい。例えば、部局内でも性別間の比較などは可能であるが、例えばある指標

について女性の評価が高く男性が低かったとしても、それは、他の大学や日本の大卒の傾向との関連が分からなければ解釈は難しい。他の大学でも同じような傾向があるのであれば、あるいはそうしたレファレンス以上に当該大学の女性の評価が高いのかもしれないし、そうでないかもしれない。レファレンス以上に男性の評価が低いかもしれないし、そうでないかもしれない。そうした4つの可能性のどれかを検証することは難しい。そこで、単独実施の場合には、既存の調査枠組みと結果をレファレンスとして調査企画段階から慎重な準備が必要である。そうした場合においても、第5節で示すような、ベンチマーク的な「教育の成果についてのモデルパラメーター」を用いた分析のためには、複数機関による共同での実施が前提とな

表1 卒業生調査の方法論についての検討項目

| 検討項目 | 可能な選択 | 利点 | 限界および対処等 |
|-----------------|---------------------|--|--|
| 1) 卒業生調査実施の組織 | 単独大学・部局の組織 | 大学・部局における他の点検・評価活動と連動し、各大学・部局固有の指標を含む枠組みでの調査を企画できる | 成果を比較し評価をすることが難しいので、調査枠組みの設定段階から、レファレンスについての検討が必要 |
| | 複数大学・部局の連携組織／外部の研究組 | 比較の枠組みを用いて、相互評価等を含めて、結果の考察において外部者の視点を取り込むことができる | スケジュール、指標項目の設定等に調整の時間が必要であり、データ利用などの計画についても協議、合意が必要 |
| 2) 調査方法の選択 | 統計的調査 | 多数の信頼性のある数量的な指標化が可能 | 調査枠組み等の企画のために一定の時間が必要であり、実施の経費も大きくなる |
| | 質的調査 | 実施の容易さ、個別の経験の中から具体的な教育改善への意見が得られる可能性がある | 数量的指標化が困難 |
| 3) 対象年度コーホートの決定 | 卒業年度全数 | 大学・部局の周年事業などでOBの活躍の概要的なプロフィールをえることができる | 長期的スパンの結果は過去の教育プログラムに基づくため、教育改善へのインプリケーションに直ちにつながらない可能性がある |
| | 特定の年度の抽出 | 基本的な理論枠組みがあれば経済的に調査実施ができる | 教育の成果についての一定の理解が必要であり、卒業後10年以内で選択するのが適切 |
| 4) 対象者の選定 | 卒業生全数 | 学科別比較などの詳細な分析が可能になる | 大規模な大学・学部では不経済 |
| | サンプリング | 統計的な標準誤差範囲を想定することで、経済的な調査が実施できる | 小規模の大学・学部では実施困難な場合もあるが、複数年度の卒業生の傾向を共通のグループとして把握することで対応可能性も |
| 5) 卒業生の基本情報の確認 | 大学・部局保有の情報 | 大学の点検・評価活動としての位置づけによって個人情報保護の精神に準拠し、卒業生全数の情報が活用できる | 卒業時点での住所、あるいは保護者住所など、情報の更新のための作業の負担が大きい可能性がある |
| | 同窓会組織保有の情報 | 適切な更新が行われていれば、最新の現住所等の情報を利用できる | 同窓会加入や特定の職業だけの情報しかない場合など、情報の偏りの危険がある |
| 6) 調査方法の選択 | 郵送調査 | 返信用の封筒等によって、より高い回収率が見込まれる | 督促管理、郵送費、データ入力費など全体として経費・時間面でコストが大きくなる可能性がある |
| | Web調査 | アクセス・キーを用いて、督促管理などが容易であり、返信や回収データ入力などが省けるので経費・時間面で経済的な可能性がある | 回収率が低い可能性があり、インターネットアクセスの可否によって回答者にバイアスが生じる危険がある |

るであろう。

それに対して、複数の大学・部局が共同で卒業生調査を実施する場合には、また外部の調査研究組織に参加する場合には、相互評価としての他者の眼で点検・評価していくことで、ベンチマーキングや「モデルパラメーター」による自校の点検・評価など、卒業生調査の結果をより有効に活用することができる。しかしながら、こうした調査実施組織は、日程や調査項目の設定など個々の大学・部局の事情についての調整が必要であり、また最終的なデータ利用の範囲について協議し合意しておく必要がある。これは、調査を実施したときの卒業生からの頻りに問われる質問であるので、こうした合意は、調査実施前に行われていることが大切である。

2) 統計的調査と質的調査の選択

大学の点検・評価指標を得るための卒業生調査は、特定の属性グループが共通の経験をし、その結果として共通する成果を体現しているという前提のもとで、ある程度統計的に把握可能な指標を作成しようとするものである。それ故、調査の実施方法は、基本的に統計的調査の形態をとることが多い。

もちろん、質的調査の有用性も無視できないところである。第5節で論じるように、ステークホルダーとしての卒業生へのインタビュー調査は、信頼性ある統計的指標を求めらなければ、実施への困難が小さく、個別の経験の中から具体的な教育改善への意見が得られる可能性があるため、重要な方法論である。つまり、そうした事例調査などの卒業生への質的調査も、統計的、量的調査と組み合わせて補完的に活用していくが最善の方法であろう。本稿では以下量的分析を中心に論じていくこととしたい。

3) 調査対象年度の設計

調査対象をどのように選定するのか、どの卒業年の卒業生を何名程度調査するのかという点は、高等教育の成果についての一定の教育学的理解を前提とするものである。この点は、学術的な調査結果を丁寧に分析するところから明らかになっていくはずである。

前節で議論したように、すべての卒業年の対象

を調査するのは、各大学の周年事業などにおいて、卒業生の活躍の概要を理解していくという意味では有効であるが、近年の教育プログラムを点検・評価する上で、年長コーホートはあくまでも参考グループでしかないし、前節で論じた「アイデンティフィケーション問題」を考慮すれば、実際に適切なレファレンスになるかどうか疑わしい。

本稿では、経済的な観点も踏まえて、30歳までの、卒業後10年間程度を基本的な観察期間として調査を設計することが適切であると考えており、その中で、費用対効果を考慮し、あるいは、個々の大学・短大における改組転換や教育改革等の時期区分、また時代の問題として入学者の質的な変化等があった時期、景気循環等の外部環境の条件等を加味して選択していくことが適切である。

4) 全数調査とサンプル調査

卒業年コーホートが決定した場合には、それぞれのサンプル規模をどうするのかというのも一つの懸案事項である。これは、学術的には調査方法論の基本であるが、一定の回収率を予測した上で、統計学での標本誤差をどの範囲で想定するのかによるわけである。

しかし実際的にいえば、大規模な大学・学部では予算の問題との兼ね合いで一定の比率のサンプル調査とならざるをえない場合が多いだろう。他方、小規模な大学・学部では結果的に、一定数の回収データを得るために全数調査が前提となる場合も多いのではないだろう。

特定の卒業年についての全数調査を行えば、その内部での学科や専攻などの細分化した単位でのより詳細な点検・評価も可能になるであろうし、小規模の大学・学部では、複数年度の卒業生の傾向を共通のグループとして認識することで、サンプル数と信頼性の問題に対応することも可能であろう。

5) 調査のための卒業生の基本情報の入手

調査対象が確定したら、調査コンタクトのための卒業生の住所等の基本情報が必要となる。調査方法の選択とも関わるが、IT化が進み、大学が卒業生とのコンタクトを密にしていこうという機運が高まれば、e-mail アドレスなども重要な調査コンタクト情報となる可能性があるだろう。

しかし、現在のところはほとんど住所であり、場合によっては電話番号を活用する場合もある。問題は、その情報が何時の時点のものであるのか、またどこにそれが保有されているのか、個人情報保護法も施行されているように、この個人情報の取り扱い方が基本的に重要なポイントとなる。個人情報保護法とその留意点については、別途項をおこすこととして、ここでは卒業生の基本情報を、大学・部局が保有しているばあいと、同窓会組織が保有している場合に分けて、その長短を検討することにしよう。

まず大学・部局保有の場合、これは卒業生名簿である場合と、就職指導組織が持つ学生の就職指導用コンタクト情報（勤務先や配属先の情報を中心とする）の場合とがあろう。いずれにしても、大学・部局が、その教育研究の改善のために実施するものであり、点検・評価活動としての位置づけによって個人情報保護の精神に準拠し、卒業生全数の情報が活用できるであろう。ただし、卒業生名簿の場合、卒業時点での住所、あるいは保護者住所などであるため、情報の更新のための作業の負担が大きい可能性がある。

これに対して、同窓会組織が情報を保有している場合、適切な更新が行われていれば、最新の現住所等の情報を利用できる可能性が大きい。しかしながら、同窓会加入の状況や、教員養成系大学で教員就職者だけの情報しかない場合など、情報の偏りの危険性もある。また、同窓会の固有の活動目的と、大学における点検・評価活動との整合性について、調査組織と同窓会との間に明確なコンセンサスが求められるところである。

6) 調査の実施：郵送調査と Web 調査

卒業生調査の実施方法は、近年まで郵送調査がほとんどであった。基本的には、第1回送付として、調査票と依頼状、返信用の封筒を同封して卒業生の住所に送付する。数週間後のメ切の前後に、第2回送付として督促と礼状を兼ねたハガキを送る。そして、さらに未回収の場合に、第3回送付として第1回と同じような調査票を封入して督促を送付するという手順を辿る。回収率については、こうした手順を踏む場合、著者の経験でいえば、今日的な調査環境においては30%程度の回収率が一般的な目標となろう。

しかし、近年インターネットの発達により、学術的な社会調査においても Web 調査の導入が進んでおり、卒業生の多くがそうした環境にあることを前提とすれば、調査実施方法の選択肢の一つとなりつつある。この場合には、インターネットでアクセスできる Web ページを用意し、そのページから調査に回答するために個人ごとに割り振られたアクセス・コードと Web ページの URL とを、卒業生に封書で送付することで、郵送調査で送付する調査票に代替するのである。この場合には、アクセス・コードを用いることにより督促管理が容易になるほか、郵送調査で必要な返信のための郵送費や、回収データの入力費などが省けるといふ経済的なコスト削減につながる可能性が大きいし、調査終了後のデータ分析のための時間的な節約が可能になる。もちろん、Web システムを設計する基本的な費用が必要であるため、一定の大規模調査となる場合に経済効果を発揮するものであるし、現状では、卒業生が日常的にインターネット・アクセスできる環境にあるのかどうかによって、回答者にバイアスが生じる危険がある。また、Web システムの操作性にも関わるが、郵送調査と比較して回収率が低くなる可能性がある。

3.3 個人情報保護法への対応と卒業生とのコンタクト

1) 卒業生調査における法の適用

「個人情報の保護に関する法律」が平成17(2005)年4月から施行された。これに伴い、各大学および同窓会組織においては「第三条 個人情報は、個人の人格尊重の理念の下に慎重に取り扱われるべきものであることにかんがみ、その適正な取扱いが図られなければならない。」との法の精神にのっとり、卒業生の個人情報の取り扱いを行わなければならなくなっている。すなわち、ここで検討している卒業生調査に関しても、同窓会が情報を保有し、大学・部局が調査を実施する場合でも、大学と同窓会の間でも、一定の個人情報の取り扱いについての合意と取決めをしておくことが、その情報活用の前提となる。

もちろん、この法の精神において、大学がその教育研究活動の一環として行う活動、学術的な活動において個人情報が利用されることを否定するものではなく、それらは、法第五十条で次のよう

に規定された「第四章 個人情報取扱事業者の義務等」の適応除外に該当する。

「第五十条 個人情報取扱事業者のうち次の各号に掲げる者については、その個人情報を取り扱う目的の全部又は一部がそれぞれ当該各号に規定する目的であるときは、前章の規定は、適用しない。

- 一 放送機関、新聞社、通信社その他の報道機関（報道を業として行う個人を含む。）報道の用に供する目的
- 二 著述を業として行う者 著述の用に供する目的
- 三 大学その他の学術研究を目的とする機関若しくは団体又はそれらに属する者 学術研究の用に供する目的
- 四 宗教団体 宗教活動（これに付随する活動を含む。）の用に供する目的
- 五 政治団体 政治活動（これに付随する活動を含む。）の用に供する目的」

すなわち、ここでは、本稿で論じている卒業生調査は、「大学その他の学術研究を目的とする機関若しくは団体またはそれらに属する者」が「学術研究の用に供する目的」で個人情報を取り扱うものになるのである。

ただし、ここで複数機関で共同の研究組織を編成したり、また学術研究のための調査研究組織が企画・実施する調査研究に大学・部局が協力する形で参加する場合には、情報利用の目的および取り扱いの方法について、個人情報保護に関する明確な合意を形成しておくことが必要となる。特に、「第三者提供の制限」に関わる第二十三条を適用するかどうか、適切な判断が必要となる。

「第二十三条 個人情報取扱事業者は、次に掲げる場合を除くほか、あらかじめ本人の同意を得ないで、個人データを第三者に提供してはならない。」

この第二十三条に該当するかどうかは、大学・部局と調査研究組織との調査実施およびその活用についての関係性によると考えられる。すなわち、原理的にいえば、大学・同窓会が自らの学

術研究活動の一環として、適切な枠組みをもつ調査研究の成果を点検・評価活動に用いることができると認識して協力するのであれば、先の第五十条が適応できる。これに対して、大学・部局において、当該の卒業生調査について、それを自らの教育研究活動の点検・評価に活用するなどの可能性が認識できない場合にはこの第二十三条を適用する必要がある。実際には、学術的な調査研究への協力を通して、第4節、第5節で論じるようなベンチマーキングや「標準モデル」との比較が可能となるのであり、一定程度の有用性は理解されたとすれば、以下の「第二十三条第二項」を適用することになる。

「(第二十三条) 2 個人情報取扱事業者は、第三者に提供される個人データについて、本人の求めに応じて当該本人が識別される個人データの第三者への提供を停止することとしている場合であって、次に掲げる事項について、あらかじめ、本人に通知し、又は本人が容易に知り得る状態に置いているときは、前項の規定にかかわらず、当該個人データを第三者に提供することができる。

- 一 第三者への提供を利用目的とすること。
- 二 第三者に提供される個人データの項目
- 三 第三者への提供の手段又は方法
- 四 本人の求めに応じて当該本人が識別される個人データの第三者への提供を停止すること。」

すなわち、大学・部局あるいは同窓会組織が、卒業生本人に対する調査依頼を行い、その同意のもとで、共同研究組織が個人情報を取り扱うという方法論である。実際には、そうした方法論では、調査実施以前の段階での郵送での問い合わせを行うことになり、経済的、時間的なコストが上昇するうえ、従来の回収率についての考え方を見直す必要が生じるかもしれない。すなわち、個人情報を保有する大学・部局あるいは同窓会組織からのそうした依頼への回答率は、一般の郵送調査の回答率を下回る場合が想定される。もちろん、調査依頼に対する「拒否」の回答は必ずしも多くないかもしれないが、「無回答」については「本人へのあらかじめ通知」が完了しているかどうか、解

積の余地があるところであり、さらに「承諾」だけを実際の調査対象とするとなれば、調査回収率の母数についてその「承諾」者のみとしてよいのか、それ自体にバイアスがかかっていないのか、検討すべき課題である。

2) 卒業生調査を通して得られるデータ利用に関する考慮

「第二十三条第2項」の場合には当然ながら、大学・部局が説明責任としての自らの点検・評価活動のための卒業生調査を実施するという「第五十条」の場合にも、卒業生に一定範囲の調査研究を通して獲得される新たなデータを含む個人情報の活用についても、調査依頼状において説明しその上で本人の同意を求める必要があり、この点も、調査企画段階で明確なコンセンサスが必要なところである。すなわち、調査票の回答段階で個人を特定できる情報を含んでいる場合に、その取り扱いについて明示しておく必要がある。

日本では、学術的な調査の場合に、調査研究組織以外にデータを公開したり、再分析に利用したりすることがほとんどないという学術環境にあるし、大学・部局の説明責任としての卒業生調査の実施も、現状では、点検・評価活動の後で再活用するというケースは多くないかもしれない。しかし、より学術的な探究を進めていくとすれば、また外部評価対応にとどまらずそれを教育改善に活用する傾向が高まっていけば、こうした調査で得られるデータ利用に関する考え方を明確にしておくことも、法の精神を踏まえて重要な課題である。それは、こうして得られた情報について、当初の目的である「学術研究」なり「説明責任」としての活動が一端終了すれば、その情報をすべて破棄するというのではなく、むしろ個人を特定できる情報を排除した上で、学術的な再利用や教育改善という学術研究の用に供する可能性について明記しておくこと、あるいはそうした協議がなされていくことで、同じような学術調査が繰り返されるという弊害を取り除き、結果として「個人情報の保護」にかかる法の精神に合致するのではないだろうか。また、一定年数経過後の追跡調査についても、その可能性がある場合には、その点を明記しておくことが重要になってくるのである。

3.4 分析の留意点：「時代・世代・年代のアイデンティフィケーション」問題

分析の焦点は、中期的スパンでの卒業生の初期キャリアの形成・発達であり、また職業に限らず社会生活一般に関して表現すればシティズンシップ獲得という表現も可能であろう。

そうした「教育の成果」は、すなわち、授業直後などの即時的に把握可能ではなく、とって全生涯にわたって長期的に測定しなければならないものでもない。むしろ、卒業してから一定年数範囲の初期キャリア形成段階での評価をすることが、もっとも現実的で妥当なものと思われる。ただし、理論上、「教育の成果」を中長期的な視野で点検・評価しようとした際には、時代・世代・年代のアイデンティフィケーション問題に遭遇する。この問題は、安田（1969）に詳しい説明がなされてきたように、未知数が方程式よりも多くなるため三者の固有の影響の大きさが識別できないものである。図4に示すように、同じ時代に年齢の異なる対象を調査して何かの差をみつけたとしても、それが、年齢の差であるのか、それともそれまでの経験の異なる世代差であるのか分からない。異なる時代に同じ年齢の対象を調査すれば、それは時代の差であるのか世代委の差であるのか分からない。

そして、同じ世代をパネルで追跡して調査しても、それは年齢によるものか時代によるものかわからない。例えば、図3の1995年の大卒1年目の者は、仮にストレート進学卒業だったとして、23歳という年齢を持つが、同時に1972年生まれという世代の経験をもち、そして1995年という時間をもつ。彼／彼女世代を2000年28歳の時に追跡調査しても、彼／彼女の経験と意見が、この1972年生まれ世代固有の経験であるのか、1995～2000年までの時代の固有の影響であるのか、23～28歳という年齢の影響なのか識別は困難である。その両者がリンクしている、つまり、この時代にその年齢を経験できる世代は1つしかないからである。このための対応方法は、基本的に三者のうちどれかはコントロールされているとして、残りのうち一つはコンスタントな傾向をもつという仮定を置くことで分析が進められるのである。

ともあれ、「年代」「世代」「時代」のアイデンティフィケーション問題を生じるので、どのような

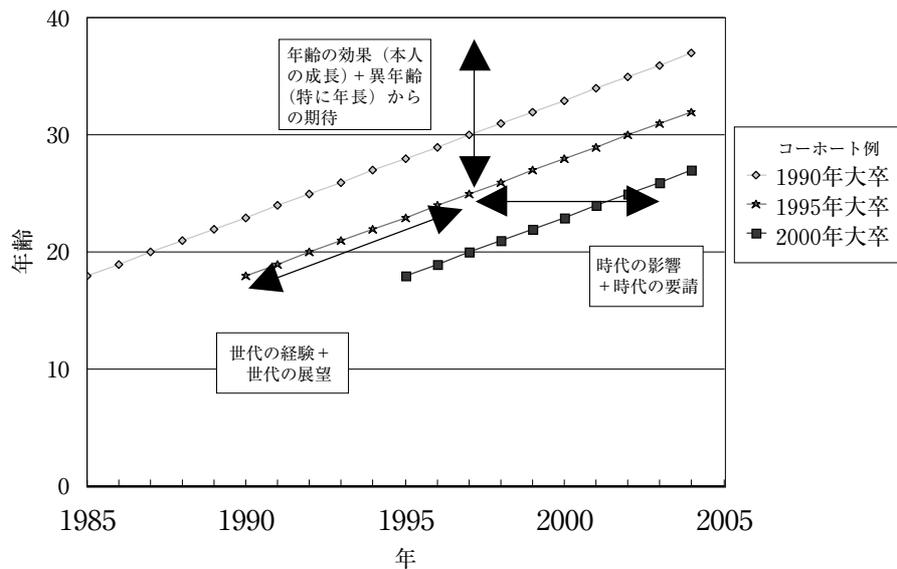


図3 世代と時代と年齢

調査を設計したとしても、教育の効果を特定していくこと、そしてそれを教育改善に反映させていくことにはそれぞれ大きな困難がある。大学教育の点検評価方法論としての調査においては、教育成果の発現時期に関する「遅効性」を意識し、とくに「年代」の効果がうまく取り出せる方法論を検討していく必要がある。この点も、以下2つの卒業生調査事例を通して検討していくことにしよう。

4. 卒業生調査の事例1：政策科学的・学術的な調査

4.1 日欧大卒調査のねらいと方法

点検評価活動への示唆をもつ卒業生調査として、日本側の科学研究費補助金研究『日欧の高等教育と労働市場に関する実証的研究』と日本労働研究機構の研究、欧州側の欧州委員会の研究とが連携して実施した国際研究プロジェクトの方法論と成果について検討しよう。科学研究費補助金による研究は純粋な学術的研究であるが、日本労働研究機構においては内部的には「行政研究」として位置づけられており、政策科学的な枠組みで実施されたものということができる。もちろん、この「行政」という用語が用いられるとき、純粋科学的な学術調査との違いは時として決定的な場合も

あるが、大別すれば大学関係者が直接の教育改善を目的としているのではなく、本稿では、問題状況の科学的把握を基礎とするという意味で、学術的な志向アプローチとして位置づけることができる。以下、この分析結果を紹介しながら、卒業生調査と通しての、大学教育から職業生活への移行に関わる政策科学的なアプローチの発展について検討していきたい。

日欧大卒調査（以下 CHEERS 調査と略称）は、1998年から1999年にかけて日欧12ヶ国の大卒者を対象として大学経験と職業経歴についての共通の枠組みを設定して実施したものである。研究組織は、「CHEERS 研究（欧州における大卒者の職業経歴に関する研究）」としてカッセル大学タイヒラー教授を代表として、欧州委員会の重点的競争資金⁵を得て実施された。これは、グローバル化・知識経済化のもとで、欧州連合における人材の自由な移動に向けての政策的な関心のもとで、欧州内の高等教育修了者の高等教育経験と知識、職業的な能力の形成の多様なパターンをいかに相互に認知あえるのかという、現実的な政策課題にチャレンジする、高次の政策意図に沿った戦略的なものである。日本側は著者が日本側コーディネーターとして関わり、科学研究費補助金および日本

⁵ 受託した欧州委員会「重点的社会学経済学研究 Targeted Sociological-Economic Research」の研究資金は、グローバルな競争の中で欧州が優位な立場を形成していくためのものであり、従って公式メンバーとしての日本の参加は原則上、禁じられている。

労働研究機構研究資金をもとに準メンバーとして参加したものである。

①調査実施の対象と方法

大学時代に得た知識・技術は、卒業後の職業的に必要とされる能力・技能の形成にいかに関連しているのか、大学経験の中からその規定要因を探ることが大きなねらいのひとつとなっている。

調査枠組みは、図4で表現されるように、「移行のメカニズムとプロセス」「雇用と職業」の実態を明らかにし、高等教育と個人属性によるインパクトを探究するための調査項目が用意されている。

②調査実施の対象と方法

調査は、国際的にまた各国の国内的に高等教育システムの根幹をなしているとされている学位レベルとしての「第一学位 (The First Degree)」を1995年中に取得し、調査実施の1998・1999年時点で資格取得後3年を経過した者、7～10年を経過した者である。ここで「第一学位」とは、中等教育修了後の3年以上の高等教育機関での学修を前提とする学位レベルを指しており、国によって

「第一学位」の修業年限は大きく異なっており、3、4年程度の「短期課程」と5、6年程度の「長期課程」という区別をする場合もある。日本の場合、大学卒業生（学位取得者）を対象として選択した。

調査実施に係る合意事項として、具体的な、調査対象のサンプリング方法や調査方法等は各国によって異なるが、以下の原則を確認した。1) 最終的に全国的な代表性を保證できるサンプルを選定すること、2) 調査票は、共通に開発した英語版マスター調査票の各国語への翻訳版をもとに作成し、また各国独自の設問や項目を加えても良いが、最終的に項目のうち8割以上はマスター調査票に準じること、そして第三者によって妥当性の検証をすることなどの合意がなされている。3) 調査方法は、原則として郵送調査の方法を用い、少なくとも2回以上の調査票の送付（1回以上の督促）を行い、回収率40%以上を目指し、結果として回収サンプル3,000以上（うち500サンプルは各国の特別の研究関心に基づく対象選定によるものを含めてもよい）を確保すること（回収率が低い可能性がある場合にはサンプルを増やすこと）、であった。

③調査実施と回収の状況

調査実施結果は表2のとおりである。とくに日本では、次のような点に配慮をしながら、調査を実施した。すなわち、①国公立別のバランス、②全国的な地域のバランス、③入試成績等にかかわる大学の選抜性や威信のバランスへの考慮である。これらは、全国50大学とその学部を選定する段階で配慮し、個別に大学に対して協力要請を行う段階においても、大学サンプルの追加・補充においてバランスを考慮した。

サンプルの割り当てとしては、1大学平均2学部、1学部あたり卒業後3年の対象者にあつては200名、卒業後8～10年の対象者にあつては80名を対象者選定の原則とし、単科大学等も含めて対象を設定し、個別に名簿の提供と調査協力の要請を行った。この過程で、文部省高等教育局学生課および日本私立大学連盟、日本私立大学協会に協力をいただいた。

また、学卒後7～10年の年数を経過した対象者に対する調査の実施については、各国における予

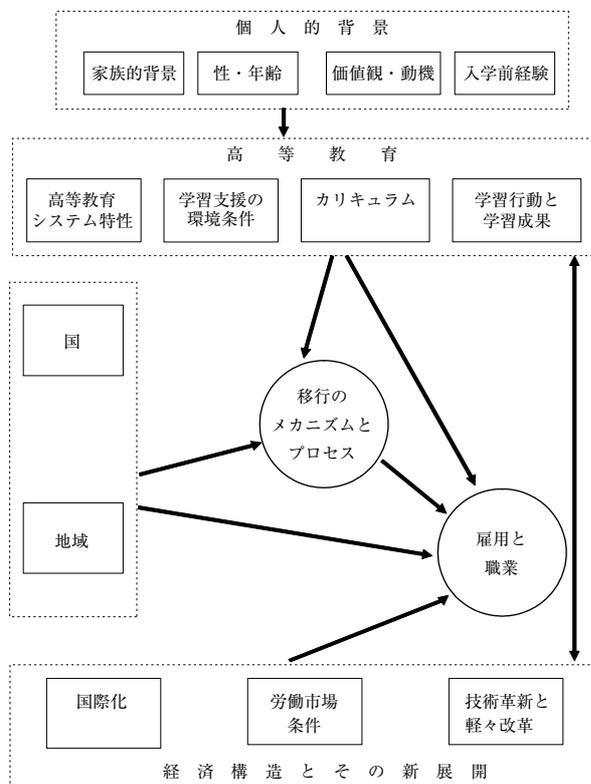


図4 日欧大卒調査の枠組み

表2 日欧大卒調査の実施・回収状況

| 調査国 | 日本 | | 欧州 (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, スウェーデン, オランダ, イギリス) | オランダ | 計 |
|-------|-----------------------------|-------------------------------------|--|--------------------------|--------|
| 対象者 | 1988-90年大学卒業生 (33大学63学部) | 1995年大学卒業生 (45大学106学部, 一部大学院を含む) | 1995年に第1学位(大学相当)を取得した者 | 1990-91年(単年度)に第1学位を取得した者 | |
| 調査方法 | 郵送アンケート調査 | | 郵送アンケート調査 (イタリアは面接調査) | 郵送アンケート調査 | |
| 実施時期 | 1999年1月~3月 | 1998年12月~ 1999年2月 | 1998年10月~1999年6月 | | |
| 有効対象数 | 8,297 | 11,407 | 74,679 | 5,998 | |
| 有効回収数 | 2,585 | 3,421 | 33,276 | 2,723 | 42,005 |
| 有効回収率 | 31.2% | 30.0% | 44.6% | 45.4% | 41.8% |

算的制約から、最終的には日欧12ヶ国のうち日本とオランダの2ヶ国だけがこの年長コーホートの調査を実施することになった。

回収サンプルは、日本では、大卒後3年経過3,421、大卒後8~10年経過2,585であり、12ヶ国合計で100,381名の卒業生にコンタクトし、有効回答42,005(回答率41.8%)を得ている個人対象の郵送調査としては日本側でも十分高いレベルにあり、他の11ヶ国も含めて、現段階でもっとも信頼度の高い国際的な卒業生データ⁶のひとつと判断することができる(日本労働研究機構2001, 2003, 吉本2001参照)⁷。

4.2 日欧大卒調査の知見のハイライト

1) 先行研究を通して明らかになる大学教育の遅効性

日本の大学教育の職業的な有用性が低いという問題は、しばしば指摘されていることではある。しかし、この点は結果の分析に時間軸を導入することで、若者の発達と大学・企業の関わりについ

での異なった見方が可能になる。まず、著者の関わった別の大卒追跡調査の結果を確認しておこう。

大卒追跡調査の結果は、表3のように、大学教育の遅効性を示唆している。すなわち、一般に、物的投資の効用はいわゆる減価償却を通して時間とともに減ずるものであるし、教育を通して得た知識技術もまた、陳腐化を通して大学での知識の直接的な関連性、有効性は低下すると考えるのが自然のように思われる。しかし、追跡調査の結果をみると、その傾向はむしろ逆であり、年齢とともに大学の知識技術が不要な仕事を多く経験するようになるのではなく、年齢とともに大学教育の有用性が高まっているのである

表3のように、まず、年齢の高いほど、つまり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。つまり、多くの大卒者が、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職業キャリアを形成している。この

⁶ Weert & Vidal (2005) は欧米の卒業生調査事例を比較しているが、それもこの CHEERS 調査がモデルになって検討が進んだものである。

⁷ この調査研究の発展として、平成17(2005)年度から科学研究費補助金研究課題「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」として、現在、欧州側の研究組織と共同研究として実施中の調査がある。欧州側では、CHEERS 調査の研究メンバーが中心となり、グローバルな知識経済の展開のもとで、大卒者がどのように柔軟性をもった専門性を確立していくのかといった研究課題を核として、国際的な標準的な卒業生調査のシステム開発を目標として日欧15ヶ国が参加している。2001年の高等教育機関卒業生を対象とし2005~2006年にかけて調査実施している。注目される方法論として Web 調査システムが導入されている。

表3 大学追跡調査の結果に見る大学知識の有用性の変化

| コーホート | 調査年 調査時の年齢 | 「バブル就職世代」 89-91年卒 | | | | 「安定期就職世代」 83-84年卒 | | | |
|-------------------------------------|---------------|-------------------|----|---------------|----------|-------------------|----|---------------|----------|
| | | 92年 25歳前後 | | 98年 30歳代始め | <i>n</i> | 92年 30歳代始め | | 98年 30歳代後半 | <i>n</i> |
| 大学の専門知識・技術が 生かせる業務を経験して きた | 計 | 32.3 | << | 36.2 | 1,260 | 41.2 | << | 46.3 | 1,034 |
| | 男 | 31.9 | | 33.0 | 612 | 37.8 | | 39.2 | 645 |
| | 女 | 32.7 | << | 38.7 | 648 | 46.8 | < | 52.7 | 389 |
| 特に大学での知識や技術 を必要としない業務を経 験してきた | 計 | 39.1 | | 37.3 | 1,260 | 33.0 | | 30.1 | 1,034 |
| | 男 | 38.7 | | 36.9 | 612 | 34.7 | > | 29.9 | 645 |
| | 女 | 39.5 | | 37.8 | 648 | 30.3 | | 30.3 | 398 |

<<'または'>>'は、 $p < .05$, '<'または'>'は $p < .10$

注1) 設問は、職業キャリアに関する13項目の多重回答から2項目の回答をとりだしたもの

注2) 分析対象は、2つの調査時点でいずれも職業についており、キャリアに関する設問に回答した者。

注3) 比率の差はt検定による。

資料出所 吉本(2004)

ことを、初期キャリア形成のある段階に入っはじめて大学の有用性が発現してくるという意味で、大学教育の側から見れば「教育成果の遅効性」であり、個人のキャリア形成プロセスから見れば「キャリア効果」と呼ぶことができる(吉本2004参照)。

また、1983-83年卒業という「安定期就職世代」と、1981-91年卒業の「バブル就職世代」と、それぞれ、第1回調査と第2回調査(追跡)との間の6年間を比較すると、一貫した意識変化があり、いずれも、大学教育が有効であるという方向での意識がより高まっている傾向が見られる。とくに、女子における大学教育の「有用性の増加」は顕著なものがみられる。バブル期就職世代の卒業3～5年頃の大卒女子では、32.7%しか「大学で得た知識・技術と関連する仕事を経験してきた」と回答していないのに対して、その6年後には、年齢とともに「有用性」を意識している回答者が38.7%までとなっている。さらに、安定就職世代の20歳代後半から30歳代半ばまでの6年間でも「大学教育の有用性認識」は高まっており、30歳代半ばでこの「有用性」支持率は52.7%となっている。

すなわち、年齢とともに、職業キャリアを蓄積することで、より大学の知識の有用性を認識するようになるという「大学教育の遅効性」仮説が支持されるのである。

2) CHEERS 調査の12ヶ国比較から、平均卒業年齢によって異なる大学教育の有用性

そこでその知見をふまえて、大規模な国際調査であるCHEERS調査をもとに検討を続けてみた。特に、日欧12ヶ国の平均卒業年齢の違いに注目した分析をした。吉本(2001)で日欧12ヶ国の国レベル、高等教育機関レベル、個人レベルの各説明変数を組み合わせて、「大学知識の職業での活用度」の重回帰分析を行ったところ、すべての国で、「在学中の就業経験と学習内容の関連度」が高いほど、「大学知識の職業での活用度」が統計的に有意に高いことが検証された。また、もっとも説明力の大きいのは「専門的・管理的職業」であった。そして、「卒業時の平均年齢」も第3に規定力の大きい要因であった。

「大学卒業までの知識の職業での活用度」が、各国の平均卒業年齢によって有意に説明できるということは、個人レベルでの年齢とは別の、きわめて重要な意味を持っている⁸。図5から読みとれることは明瞭である。「モデル2」の15%の説明力のうち、6%は各国の平均卒業年齢レベルによって説明されるのであり、日本やフランスでの低い「活用度」は、主として卒業生の年齢の若さによるものである。これらをコントロールすると、イタリア、オーストリアだけでなく、「専門関連

⁸ 図1の「モデル1」は、「各国の平均卒業年齢」のみによる単回帰を行った結果($\beta = .262$, $R^2 = .062$)の残差をプロットしたものである。「モデル2」は、個人レベルのその他の変数を含めて総合的な重回帰分析モデル(吉本2001)による残差を抽出した。

大学知識の職業での活用度

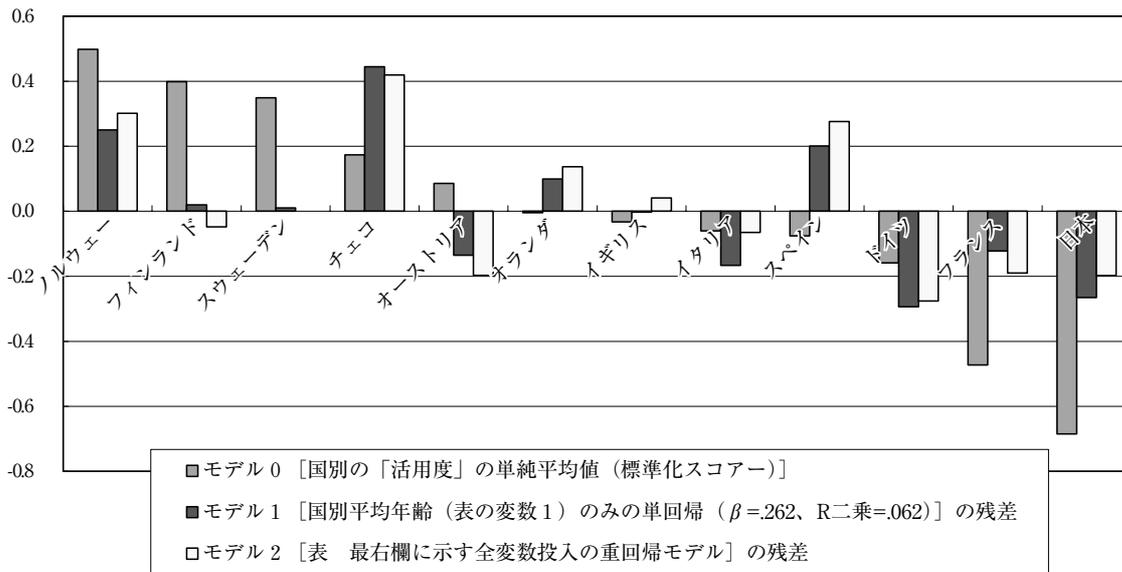


図5 「大学知識の活用度」要因をめぐる日欧12ヶ国の比較

性」の代表格とみられてきたドイツとも同程度の「活用度」水準なのである。日本の大卒者も、年齢段階相応の意味では大学知識を活用していると見ることができるのである (吉本2001参照)。

3) CHEERS 調査：複数コーホートをもつ日蘭2ヶ国比較による大学教育の職業生活への有用性

続いて、世代の効果をより明瞭に抽出するために、CHEERS 調査データの中で、複数コーホートを調査した日本とオランダの2ヶ国のデータだけ取り出して、さらに詳しい分析を行った。ここで大学教育の有用性を、学歴と仕事のレベルとの対応というタテ方向と、仕事のタイプと専門分野との対応というヨコ方向の対応性とに分けて検討した。

CHEERS 調査では、タテの対応性については、「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」という設問を用いた⁹。

表4から明らかなのは、オランダの学卒者の方が、日本の学卒者に比べて、相対的に学位の対応性をより高く認識していることである。そして2

つのコーホート間での「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。年長コーホートでは、若年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。

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は、5段階尺度での水平次元での対応性を平均点で示したものである。その結果、第一に、日本とオランダとで顕著な差異があり、オランダでは、日本よりも学卒者が専攻分野と仕事との対応性を高く評価している。第二に、コーホート間の差異性をみると、日本の学卒者で、年齢が高いほどヨコ (水平次元で) の対応性が強くなるという傾向が見られた。日本の年長コーホートは、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、若年コーホートより職業キャリアの対応性がより強くみられた。

すなわち垂直次元、水平次元いずれも、CHEERS 調査データからは、年長コーホートほど大学教育の有用性が高まるという「キャリア効果」がみられ、「遅効的な効果」仮説を支持している。この

⁹ 調査票の選択肢のカテゴリーは日蘭で異なるが、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。分析対象は、現在職業を持っていない者、無記入・未回答の者を除外して、9840人、全サンプル中の83.3%である。

表4 学位と現在の仕事との対応（垂直方向）

| | | 日本 | | オランダ | | | |
|------------|-----------|------|---------|------|--------|--------|--------|
| | | 大卒3年 | 大卒8-10年 | 大卒3年 | 大卒7年 | HBO卒3年 | HBO卒7年 |
| 機関別計 | 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 |
| | 対象数(n) | 2584 | 1705 | 1113 | 803 | 1652 | 1206 |
| 高等教育機関の選抜度 | | *** | *** | *** | *** | | ** |
| | 上位ランク | 2.79 | < 3.11 | 3.05 | 3.11 | 2.89 | 2.95 |
| | 中位ランク | 2.66 | < 2.96 | 2.93 | < 3.16 | 2.89 | 2.93 |
| | 下位ランク | 2.50 | < 2.71 | 2.82 | 2.93 | 2.90 | < 3.05 |
| 専攻分野別 | | *** | *** | *** | | *** | *** |
| | 人文科学分野 | 2.53 | < 2.83 | 2.60 | 2.74 | 2.72 | 2.89 |
| | 法学分野 | 2.59 | < 2.85 | 3.03 | 3.06 | — | — |
| | 経営学・経済学分野 | 2.40 | 2.35 | 2.91 | < 3.07 | 2.95 | < 3.17 |
| | 自然科学分野 | 2.87 | < 3.27 | 3.02 | 2.99 | — | — |
| | 工学分野 | 2.78 | < 3.06 | 2.83 | < 3.02 | 2.96 | < 3.15 |
| | 医療分野 | 3.15 | < 3.39 | 3.41 | < 3.74 | 2.89 | 2.98 |

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) 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) 専攻分野については、11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）の中でサンプル数の多いセルを表示した（'—'はサンプル数が少ないもの）

注4) 高等教育機関の選抜度間、および専攻分野間の平均値の差の検定は、F検定による。

コーホート間の平均値の差に対しては、t検定による。

資料出所 吉本（2004）

表5 在学中の専攻分野と現在の仕事との対比（水平方向）

| | | 日本 | | オランダ | | | |
|------------|-----------|------|---------|------|--------|--------|--------|
| | | 大卒3年 | 大卒8-10年 | 大卒3年 | 大卒7年 | HBO卒3年 | HBO卒7年 |
| 機関別計 | 平均値 | 3.18 | < 3.37 | 3.84 | 3.39 | 3.95 | 3.97 |
| | 標準偏差 | 1.41 | 1.37 | 1.06 | 1.02 | 0.98 | 0.98 |
| | 対象数(n) | 2735 | 1800 | 1115 | 805 | 1652 | 1201 |
| 高等教育機関の選抜度 | | | * | *** | | | |
| | 上位ランク | 3.14 | < 3.49 | 4.05 | 3.99 | 3.99 | 4.02 |
| | 中位ランク | 3.18 | < 3.38 | 3.85 | 3.98 | 3.95 | 3.98 |
| | 下位ランク | 3.22 | 3.23 | 3.70 | 3.85 | 3.94 | 3.95 |
| 専攻分野別 | | *** | *** | *** | *** | *** | *** |
| | 人文科学分野 | 3.02 | < 3.31 | 3.28 | < 3.58 | 3.82 | 4.03 |
| | 法学分野 | 3.03 | 3.16 | 4.25 | 4.08 | — | — |
| | 経営学・経済学分野 | 2.88 | 2.82 | 3.78 | 3.93 | 3.73 | 3.78 |
| | 自然科学分野 | 3.08 | 3.30 | 3.92 | 3.67 | — | — |
| | 工学分野 | 3.55 | 3.58 | 3.94 | 3.96 | 3.99 | 3.88 |
| | 医療分野 | 4.59 | 4.68 | 4.47 | 4.68 | 4.28 | 4.28 |

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) 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) 専攻分野については、11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）の中でサンプル数の多いセルを表示した（'—'はサンプル数が少ないもの）

注4) 選抜度別および専攻分野間での平均値の差について、F検定を行った。

コーホート間の平均値の差に対しては、T検定を行った。

資料出所 吉本（2004）

表6 学位/専攻分野と現在の仕事との対応性に関する重回帰分析結果

| | 日本 | | オランダ | |
|--------------------|------------|------------|------------|------------|
| | 学位 | 専攻分野 | 学位 | 専攻分野 |
| 定数 | *** | *** | *** | *** |
| ①属性・現職 | | | | |
| 性別 | 0.111 *** | 0.040 * | 0.059 *** | 0.003 |
| 調査時の年齢 (卒業時の年齢に対応) | -0.011 | 0.010 | -0.073 *** | -0.018 |
| 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 *** |
| サービス・販売職 | -0.062 *** | -0.070 *** | -0.167 *** | -0.077 *** |
| ②キャリア | | | | |
| 卒業後の経過年数 | 0.085 *** | 0.013 | 0.056 *** | -0.003 |
| ③高等教育機関 | | | | |
| 高等教育機関タイプ | 0.086 *** | 0.047 ** | -0.035 * | -0.049 ** |
| 高等教育機関の選抜度 | 0.059 *** | -0.025 | 0.022 | 0.033 * |
| ④カリキュラム | | | | |
| 専攻分野 | | | | |
| 教育学分野 | 0.046 | 0.035 | -0.020 | 0.237 *** |
| 人文科学分野 | 0.049 | 0.004 | -0.064 ** | 0.056 * |
| 法学分野 | 0.066 | 0.062 | 0.030 | 0.169 *** |
| 経営学・経済学分野 | -0.017 | 0.005 | 0.065 | 0.143 *** |
| 社会福祉学分野 | 0.040 | 0.028 | -0.016 | 0.142 *** |
| 社会科学分野 | 0.051 | -0.031 | -0.048 | 0.048 |
| 自然科学分野 | 0.080 * | -0.034 | 0.005 | 0.065 ** |
| 工学分野 | 0.068 | 0.056 | 0.004 | 0.165 *** |
| 農学分野 | 0.083 *** | 0.044 | 0.035 | 0.093 *** |
| 医療分野 | 0.138 *** | 0.181 *** | 0.128 *** | 0.295 *** |
| カリキュラムの志向性 | | | | |
| アカデミック志向 | 0.050 ** | 0.044 ** | - | - |
| 職業教育志向 | 0.037 * | 0.095 *** | - | - |
| ⑤学生生活 | | | | |
| 年間の総学習時間 | 0.036 * | 0.058 *** | - | - |
| 年間の総就業経験時間 | -0.012 | -0.048 ** | - | - |
| 在学中の専攻分野と就業体験の関連性 | 0.077 *** | 0.133 *** | - | - |
| R二乗 | 0.208 | 0.221 | 0.158 | 0.092 |
| 調査済みR二乗 | 0.204 | 0.217 | 0.155 | 0.088 |
| 総数 | 4,099 | 4,331 | 4,559 | 4,559 |
| F値 | 48.601 | 55.454 | 50.143 | 26.909 |
| F値によるモデルの有意水準 | 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) 非説明変数

学位の垂直方向の対応性 : 4段階「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=4」

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

b) 説明変数

性別 : ダミー変数 (男性=1, 女性=0)

卒業時の年齢 : 21歳から45歳の範囲のデータのみ分析

高等教育機関のタイプ : ダミー変数 (日本では国公立=1, 私立=0; オランダでは大学=3段階 (上位ランク=3~下位ランク=1: 日本は予備校情報による, オランダは, 高校成績についての調査回答の分布による)

専攻分野 : 11分野に関するダミー変数 (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)

カリキュラム特性 : 7項目による因子分析結果によるアカデミック志向, 職業教育志向の各因子得点

年間の総学習時間 : 学期中の時間×30+学期外の時間×20

年間の総就業経験時間 : 学期中の時間×30+学期外の時間×20

在学中の専攻分野と就業体験の関連性 : ダミー変数 (関連あり=1, 関連なし=0)

現在の仕事

: 3分類によるダミー変数 (管理的な職業・専門的な職業, サービス・販売職, 事務職・その他)

資料出所 吉本 (2004)

「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。また、日本では、上位ランクの大学・学部出身者は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。

上述のタテ・ヨコ方向での高等教育の有用性に関して、重回帰分析によって各要因の影響力の相対的な強度を検討した結果が表6である。ここでは、独立変数には「属性・現職」「卒業後の経験」「機関特性」「カリキュラム特性」「学生生活」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・現職を、卒業後の経験に関する変数は「卒業後の経過年数」を、機関特性については高等教育機関のタイプや選抜度を、カリキュラム特性としては、11カテゴリーの専攻分野と、2因子のカリキュラム特性・教育条件¹⁰を、学生生活の変数は、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」をとりあげた。結果は、表6の通りである。

まず、コーホート間での「キャリア効果」に注目すると、日蘭の垂直次元での対応性については、有意な「キャリア効果」が存在し、日本の方がオランダよりも大きい効果が見られた。なお、「卒業時の年齢」については負の係数があり、「キャリア効果」が若年卒業者にとってより大きいこと、つまり若年者ほど、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ことが明らかになった。

カリキュラム特性については、アカデミック志向がタテ方向での対応性、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。それと同時に興味深い点として、アカデミック志向がヨコ方向での対応性に対してもプラスの効果を持ち、職業教育志向がタテ方向でのプラス効果をもっていた。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、それが結果的に、卒業生に高等教育とタテ・ヨコ両面に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。

また、学生生活や経験の教育効果についてみると、就業体験が大学の専門分野と対応しているかどうかことが重要であることが分かった。また、日本の学卒者では、学習時間もタテ・ヨコの対応性に有意に関連しているが、他方、就業経験時間については、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。つまり、就業体験が教育的な意味を持つかどうかは、量よりも質的に左右されるのである。

さて、本稿の仮説に戻って考えると、年齢・時代・世代により変化するものの規定要因を探ることはいわゆる「アイデンティフィケーション問題」であるが、先の同一対象の追跡

調査の分析結果から、大学教育の効果について、「世代効果」を完全に排除できることが明らかであり、この分析からは「時代効果」を完全に排除できる。それ故、年齢の効果、つまり卒業後にキャリアを積み重ねるとともに大学教育の垂直次元・水平次元での効果がそれぞれ顕在化していくという「遅効性」の「キャリア効果」が支持されるのである。

4.3 学術的調査から大学教育改善と教育雇用訓練政策へのインプリケーション

1) 専門分野に関わる職業的経験の重要性

大学教育の内容・方法、大学生活の特質との関係でみると、大学教育の有用性を高く評価する傾向は、「学修した専門分野と関連する職業的経験をもつこと」、「在学中の学習時間が多いこと」、「カリキュラムのアカデミック志向性が強いこと」、「カリキュラムの職業的指向性が強いこと」など

¹⁰ 高等教育カリキュラム・教育条件の特色について、「学習の内容や方法」で重視されていたもの12項目、「大学の準備した勉学のための諸条件」18項目の中から、7項目をもとに因子分析を行い、「アカデミック志向」「職業教育志向」の2因子を抽出して用いた。すなわち、「職業教育志向」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」「コミュニケーション能力の習得」の項目が高い寄与をし、「アカデミック志向」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」の項目が高い寄与をしている。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ている（吉本・山田2003参照）。

と有意に関連している。すなわち、アルバイトであるとインターンシップであるとを問わず、大学での専門分野と関係する職業経験を持つことが重要であり、大学カリキュラムとしては、アカデミックな性格と職業的な性格をうまく組み合わせもっていることが大学教育の有用性を高めることになるのである。

2) カリキュラム特性に関する機能分化と学生生活経験への注目の重要性

日蘭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る(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。日本の選抜度の低い大学ではともに、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かわらずそれが専門分野と関連するといった傾向が全体に低く、しかも選抜度の中・上位ランクの大学で関連を意識した回答が低かった。

これまでの分析から、日本の大学に存在する2つの問題点が明らかになる。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という傾向があるが、

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と読みとることができるのである。

3) アルバイトなどのカリキュラム外の学生生活の重要性の認識と対応

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。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。しかし、それがもし、大学における専門分野と関連した領域であれば、大学の学習の支援になり、結果的に適切な職業生活への移行を可能にする効果があることが卒業生調査を用いることで明らかになるのであり、インターンシップとともに、その発展形態として、学生のアルバイトをどのように認識し対応していくのか、議論すべき課題が指摘できるところである。

4) 「大学教育の遅効性」と「30歳社会的成人モデル」を前提とした社会システムの設計

日本の大卒者は、「学校教育から職業生活への移行」の直前まで、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る。そこでは職業に関わる専門的、特殊な教育を行うというよりも、より拡張性の高い教育によって若者を広範囲の職業生活の可能性に向けて準備する。卒業直後に「企業」に就職してからは、長期の「職業への一人前に至る訓練」が用意されている。つまり「遅い昇進と選抜」が企業内でのキャリア形成の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している。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。そうした場合には、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。それは、卒業後、就職して間もなくの試行錯誤プロセスの途上の、訓練職業に直接役に立つわけではなく、一定のキャリア形成の段階を経て、「30歳前後の職業的に一人前」として自他の評価が確立する頃に、確実に大卒者の職業的能力の基本部分として一付いていることが明らかになるのである。それ故に、日本の高等教育段階でもっとも適切な教育的な対応としては、「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。「職業のための教育」ではなく「職業を通しての教育」としてインターンシップなども意味づけができるわけである。

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」というのにはほど遠い時点で、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要請と対応した機能分担なのであって、その要請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、それは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。

5. 事例紹介2：教育の点検・評価から教育改善への調査—短期大学の卒業生調査

5.1 短大関係者の自発的共同研究グループの活動と調査研究課題の設定

次の事例は、短大の卒業生調査である。1990年代後半以後4年制大学へ改組するところが相次ぎ、短大数は大幅に減少し、それと対応して短大進学率も減少し、同じく短期高等教育段階にある専門学校進学率と大きな開きを生じている。こうした現状において、しかしながら、地方地域において短期大学が依然として必要とされる状況のもとに、短期大学関係者の有志によって「短期大学の将来構想に関する研究会」(世話人 安部直樹・吉本圭

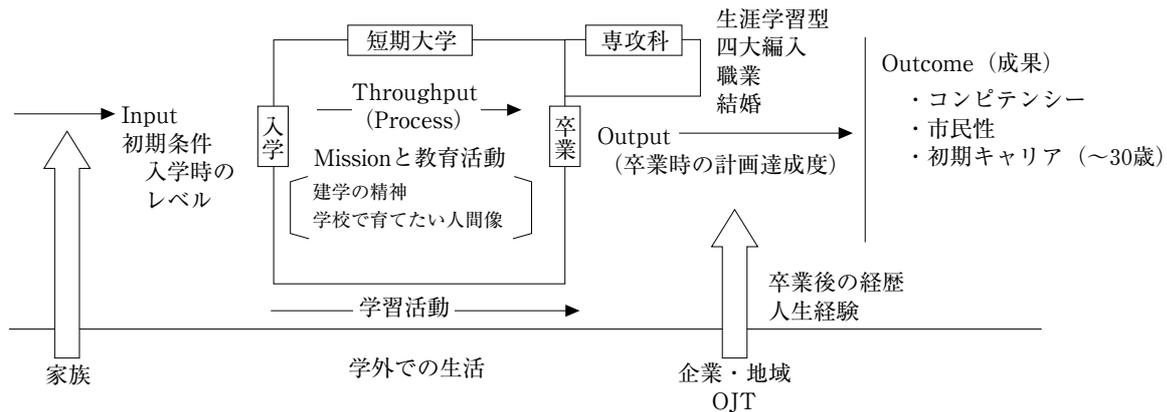
一) が開設され、共同研究を進めてきている。短期大学基準協会における「日本版のコミュニティ・カレッジ」構想を基礎に、将来の発展可能性を検討することで、短期大学を、社会の多様な発展と密接に関連づけ、地域社会のさまざまな教育に関する期待を的確に把握し、多様な教育活動を通してそれへの対応力を身につけ、また発揮しようとしている。

そうした課題への取り組みのひとつとして、2004年に、卒業生の多様な活躍の実態と彼ら・彼女らの短大に対する意識を調査することとなった。それは、公的資金助成をえて公教育の一端を担っている短期大学が、その「教育の成果を点検・評価」という現代的で喫緊の課題に答えるための、重要な方法論となる。すなわち、地域社会にあってその短期大学の魅力をよく知っている卒業生の母校への思いを確認し、短期大学教育の意義と今後のさらなる発展の方向を明確にしていくための重要な手がかりとなると考えられたからである。

特に、短期大学卒業生の進路については、専攻科設置や編入学の拡大などの進学における多様化もあり、また反面では、就職希望者について大学等と同様に無業・フリーター問題が懸念される。どのような、高校—短大間、短大—大学間の接続関係が望ましいものであるのか、また短大—職業社会間の移行関係が望ましいものであるのか、学内での教養教育やキャリア教育・進路指導のあり方はどうあるべきなのか。そして、短期大学卒業直後の動向だけでなく、卒業数年を経過した後の段階、つまり4年制大学等への進学・編入者も含めて、卒業生のほとんどが社会に出て活躍している段階も視野に入れて調査を行うことが必要であると考えられた。

そして、こうした課題認識を短期大学基準協会に伝え、「短期大学基準協会・調査研究委員会(阿部幸子委員長)」において卒業生調査を実施することとなった。その調査に関する企画・実査・報告書のとりまとめの全過程は、「短期大学の将来構想に関する研究会」が協力して行った。つまり、卒業生の教育を担ってきた短期大学にとって、自らの教育の自己点検・評価の一環として卒業生の調査していくことは、今日大学の説明責任として極めて重要な課題である。そこで、調査の企画・実施・分析にあたって、調査研究委員

図6 分析の枠組み



会と密接な連絡をとりながら、調査対象となる短期大学の関係者がそのイニシアティブを発揮できる研究組織を編成した。すなわち、「短期大学の将来構想に関する研究会」のもとに、調査研究委員会委員および「短期大学の将来構想に関する研究会」幹事校の9短期大学の教職員、外部の高等教育研究者からなるワーキンググループを組織し、調査企画・実施・分析・とりまとめを行った。予算枠組みとしては、個々の短期大学の調査実施にかかる経費を各短大が分担し、調査結果のとりまとめにかかる共通経費を調査研究委員会が負担した。

調査の枠組みは、図6のとおりである。すなわち、教育の成果（アウトカム）指標として、「職業生活にかかわる知識・技術・能力（コンピテンシー）」「市民性の獲得」「30歳程度までの満足のいく初期キャリア」の3次元を設定して、各次元についての到達度を、短期大学に入学に至までの選択や基本的な社会属性といったインプット、短大におけるミッションから在学中の様々な教育的な特質や学生生活の特性といったプロセス、卒業後のさまざまな進学・就職経験というアウトプットと関連させながら、アウトカムを点検・評価していくことを目指すものである。

5.2 調査実施の概要

1) 調査の概要

調査項目については、図6に沿って短期大学教育の点検・評価と教育改善に関る、以下の5領域に関する調査項目を設定して、全12頁の調査票を設計した。

- ① 短期大学の教育内容（カリキュラムと学生支援体制）
- ② 職業への移行（就職経路と職業生活，フリーター，コンピテンシー）
- ③ 進学・学業継続行動（編入学とその後の進路，学士と準学士との比較）
- ④ 生涯学習ニーズ（職業生活における学習の必要性，短大での再学習）
- ⑤ 私的・家庭生活領域における行動・意識・価値観（人生観や満足度）

調査の対象と方法は、「短期大学の将来構想に関する研究会」の幹事校の中の8短期大学の卒業生を対象とし、対象の年度は、短大卒業後1年目（平成15年卒業）、短大卒業後3年目（平成13年卒業）、短大卒業後7年目（平成9年卒業）とした。

調査実施は、平成16年1月～平成16年3月にかけて、各短期大学がそれぞれの卒業生に調査票を郵送して行った。調査発送・回収状況は、対象者数が8短期大学の卒業生7365名であり、有効回収サンプルは1291（回収率17.5%）である。なお、短期大学別の回収率は31.3%から10.3%までにわたっており、調査実施方法の差異や調査実施時期の特質などが影響していると考えられる。

5.3 教育改善型の短大調査の知見のハイライト

1) 短大教育の効用の長期的低減と「ガラスの天井」打破のための取組み

卒業生調査から明らかになったことは、大学で得たモデルや専門学校の成功を表面的になぞることでは、短大の将来の発展はおぼつかないという

ことである。卒業生に、短大教育の効用を「就職」「長期キャリア」「家庭生活」「人格」の4領域でたずねたところ、「人格の発達の上で」の有用性が最も高く評価され、次に「満足のいく仕事を見つける」、「充実した家庭生活を送る」と続き、「長期的キャリアの展望」が最も低かった(表7)。

注目点の第一は、どの領域でも短大卒業後の年数を経ると効用評価が下がっていることである。これは著者が別途調査した4年制大卒の傾向とは全く逆である。第二に、短大卒業生の評価は「長期的キャリアの展望」が「満足のいく仕事を見つける」より低い、これも大卒とは逆である。つまり、短大教育は、四年制大学と較べて、卒業時の就職という短期的効用面では高く評価されているものの、キャリア形成といった長期的効用が低く、しかも卒業後の年数とともに効用が低減する。

また、「再度18歳での進路選択が可能であったら」再び短大を選ぶという回答が59.4%、同じ短大を選ぶのが49.0%である。やり直すとしても母校で学びたいという気持ちの卒業生が多いことは短大関係者が誇りにして良い。しかし、この母校回帰の比率もまた、卒業の年数を経るほど低下し、卒後1年目の56.5%から7年目の38.7%まで6年間でその可能性は2割近くも低下している。

さて、この長期効用の低減傾向の背景を考えると、それは労働市場の「ガラスの天井」問題と関わっている。卒業生の仕事のレベルをみると、卒業直後は「短期大学の学歴が適切」という回答が7割を占めるが、卒業後の年数を経て、その2極分化が生じている。卒後7年目では、一方で「大学学部以上の学歴」が求められている者が増え3割に達しており、他方では「高校卒」「専門学校卒」の学歴資格で十分と答える者も増え2割強

となっている。短大卒の学歴では物足りなくなるのか、短大卒の学歴すら必要ないのか、いずれにせよ、キャリアの展望が見えなくなっている。著者は、別の機会にワーキングホリデーの調査(海外職業訓練協会2006)を行ったが、その参加者は20歳代後半の短大卒女子が際だつて多く、この「天井」を何とかして打破しようとする彼女たちの姿が浮かび上がってくる思いがした。

問題の一端は彼女たちの職業観にもある。卒後7年目の年長コーホートになると「キャリア志向」や「社会的地位志向」が強くなり、その面での満足度が低くなっている。ところが、若いコーホートの職業観は、仕事よりも私生活中心の「生活エンjoyイ」型であり、それに従った職業選択も災いして「天井」にぶつかっているのではないだろうか。

すなわち、結論の第1は、短大が4年制大学とは異なった労働市場条件に置かれていることを理解すべきだということである。日本の4年制大学教育は、長期雇用をベースとして長期的な効用を念頭に編成されてきたが、しかし短大卒女性にとっては「ガラスの天井」問題が待ちかまえている。如何にして、「キャリア教育」の充実を含めて長期的な効用をもつプログラムを構築していくのか、他方で経済界や一般社会に対して短大卒に対する長期的なキャリア形成への途を拓くよう労働市場の改善を求めていくか、短大関係者がその両方に真剣な努力を傾けることが大切であろう。

2) アカデミックなカリキュラムに職業的な体験的学習を統合し自主的な学習を促すこと

短大教育の内容についても、興味深い結果が得られた。卒業生は、短大での「専攻の授業内容」

表7 短大教育の効用

| | 計 | | 卒業後の年数別 | | | 大卒調査 (参考) |
|-----------------|------|--------|---------|------|------|--------------|
| | 平均 | (標準偏差) | 1年目 | 3年目 | 7年目 | |
| 満足のいく仕事を見つける上で | 3.59 | 1.08 | 3.72 | 3.58 | 3.48 | 3.3 |
| 長期的なキャリアを展望する上で | 3.29 | 0.99 | 3.38 | 3.33 | 3.17 | 3.4 |
| 充実した家庭生活を送る上で | 3.53 | 0.94 | 3.57 | 3.51 | 3.50 | — |
| 人格の発達の上で | 3.73 | 0.93 | 3.85 | 3.70 | 3.63 | 3.8 |

注1) 5段階評定(5 = 「とても役立っている」)による

2) 各項目ごとに有効回答数Nが異なり、1258~1265の範囲に入っている。

3) 大卒調査は、日本労働研究機構『日欧の大学と就職』(2001)の1998-99年による

などの充実度を高く評価している。近年の卒業生ほどこうした評価が高く、教育改革の進展を反映するものであろう。これに対して、「専攻学科以外の学習」や「自学自習」についてはあまり充実していなかったと評価されている。授業の出席は1日平均5時間(約3.5コマ)を超え、大学生よりも一日平均1コマ多く授業に出ている。しかし、授業以外の学習は「ほとんどしないもの」が授業期間中36%、長期休暇中47%いる。

短大教育の多様な要素の評価を多変量解析してみると、「学科カリキュラムの体系性」などのアカデミックな要素とともに「授業における実学性の充実」などが総合的に、短大教育の効用に強い影響を持つことがわかった¹¹。つまり、結論の第2として、専門学校をなぞって資格講座や就職講座を導入することは、短大教育改革の本筋ではないということである。職業教育といっても、「職業のための学習」ではなく「職業を通して学ぶ」こと、つまりアカデミックな学習との統合性を実現し、それを自主的に学ばせていくことが、短大固有の可能性を拓くのではないだろうか。

3) 母校への愛校心を高めるうえでの出身専門分野外への進学の有効性

進学者をみると、予想外だったが、ここでも短大の大きな可能性が明らかになった。卒業学科と進学先専門分野との対応関係をもとに、両者が連続的だと思われる「順接進学」、完全な連続ではないが近い領域の「関連進学」、ほとんど直接の関連が想定できない「非順接進学」に分けてみた。その結果、短大での出身分野とは異なる分野への進学としての「非順接」進学は、人文教養系や工業系で約4割あった。そして注目すべき点は、「再度進路を選ぶとしても母校の短大へ」という母校回帰の比率は、他のどのようなキャリアを辿った者よりも、この「非順接進学」者が高いということである。

すなわち、結論の第3は、短大固有の可能性としての「非順接進学」である。準学士課程である専攻を極めることで、次に異分野の学士課程に編入学・進学した際、特に短大での教育を明確に意識し、肯定的な評価をするのではないだろうか。

専門分野を変えて進学・編入学する短大卒業生を例外・異端とみるのではなく、むしろキャリア教育的意義を込めて「短期大学ファースト・ステージ論」の中核として位置づけてみたらどうであろうか。

5.4 点検・評価から教育改善への展開

1) ベンチマーキングとして、「教育の成果(アウトカム)」を単純に比較・評価すること

調査結果から、仮定法に基づいて「もしあなたが18歳であったら、同じ短大(出身校)に進学するか」という設問への回答傾向を、「教育の成果(アウトカム)」評価の総合的な指標のひとつとして扱うことができるけれども、実際には、ある指標で評価の高い短大や専門分野が、別の指標では必ずしも評価が高くないなどの傾向が読みとれた。

また、総合的な評価を何が規定するかアウトカムを規定するメカニズムをみると、それは必ずしも短大教育の質、つまりプロセスによって規定されているというだけではなく、短大に入ってくる学生層、つまりインプットの差異が大きな要素であり、それらは立地の条件や専門分野等の諸条件に左右される面が大きい。また、個々の短大卒業生のもっているキャリアプランやそのキャリア展開の在り方に左右されるという意味で、必ずしも短大のコントロールの及ばない領域の重要性も明らかである。つまり、個々の短大の効用評価や総合的な評価が、短大のエフォートによる場合もあるが、短大のコントロールの及ばない領域についても認識する必要があることも明らかになった。

重要なことは、こうした卒業生調査が短大教育の成果を点検・評価するきわめてパワフルな手段であるということである。すなわち、①卒業生のみた短大評価と②卒業生のキャリアそのものを通して、短大教育の評価をいろいろな面から相対的に明らかにすることができる。そして、短大教育の評価の中で、短大教育として対応すべき範囲、対応可能な範囲を明確化し、教育改善に取り組むための示唆を得ることができるのである。

こうした学術的な知見を、「教育の成果(アウトカム)」の点検・評価、そして教育改善にどのよう

¹¹ ここでは、稲永(2005)の分析結果のパラメーターを用いて推計している。

表8 短大の効用・総合的評価に関する短大間比較

値は上段 = 5件評定平均値, 中段 = 標準偏差, 下段 = サンプル数

| 短大名 | 短期大学の効用 | | | | 仮定法による短期大学の総合的評価 | | |
|-----|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | a. 満足のいく仕事を見つける上で | b. 長期的なキャリアを展望する上で | c. 充実した家庭生活を送る上で | d. 人格の発達の上で | A. 短大に行く | A a. 同じ短大に行く | A b. 同じ専門分野を選ぶ |
| A短大 | 3.59 <i>1.04</i> 32 | 3.06 <i>1.13</i> 32 | 3.13 <i>1.10</i> 32 | 3.34 <i>1.12</i> 32 | 3.90 <i>1.30</i> 30 | 3.35 <i>1.36</i> 31 | 3.63 <i>1.40</i> 30 |
| B短大 | 3.69 <i>1.01</i> 174 | 3.37 <i>0.93</i> 174 | 3.60 <i>0.91</i> 174 | 3.82 <i>0.86</i> 175 | 3.96 <i>1.14</i> 161 | 3.59 <i>1.29</i> 159 | 3.86 <i>1.30</i> 155 |
| C短大 | 3.06 <i>1.10</i> 65 | 2.95 <i>0.94</i> 65 | 3.23 <i>0.96</i> 65 | 3.74 <i>0.91</i> 65 | 3.59 <i>1.26</i> 58 | 3.19 <i>1.25</i> 57 | 3.09 <i>1.29</i> 58 |
| D短大 | 3.87 <i>1.01</i> 222 | 3.54 <i>0.97</i> 221 | 3.71 <i>0.91</i> 222 | 3.81 <i>0.87</i> 222 | 3.75 <i>1.30</i> 212 | 3.51 <i>1.32</i> 208 | 3.80 <i>1.28</i> 205 |
| E短大 | 3.79 <i>1.04</i> 189 | 3.37 <i>0.91</i> 185 | 3.64 <i>0.88</i> 186 | 3.89 <i>0.87</i> 187 | 3.91 <i>1.19</i> 180 | 3.71 <i>1.26</i> 177 | 3.92 <i>1.28</i> 169 |
| F短大 | 3.28 <i>1.08</i> 80 | 3.04 <i>1.01</i> 81 | 3.05 <i>0.92</i> 81 | 3.19 <i>0.98</i> 81 | 3.46 <i>1.22</i> 74 | 3.26 <i>1.35</i> 74 | 3.42 <i>1.26</i> 71 |
| G短大 | 3.72 <i>1.03</i> 71 | 3.41 <i>0.99</i> 71 | 3.62 <i>0.82</i> 71 | 3.85 <i>0.87</i> 71 | 3.94 <i>1.20</i> 62 | 3.52 <i>1.27</i> 61 | 3.86 <i>1.29</i> 58 |
| H短大 | 3.61 <i>1.12</i> 207 | 3.32 <i>1.07</i> 207 | 3.68 <i>0.98</i> 207 | 3.90 <i>0.98</i> 207 | 3.91 <i>1.30</i> 196 | 3.59 <i>1.28</i> 196 | 3.53 <i>1.37</i> 195 |
| 合計 | 3.66 <i>1.07</i> 1040 | 3.34 <i>0.99</i> 1036 | 3.57 <i>0.94</i> 1038 | 3.78 <i>0.93</i> 1040 | 3.83 <i>1.24</i> 973 | 3.53 <i>1.29</i> 963 | 3.70 <i>1.32</i> 941 |

に結びつける方法として、実際に進められているのが、ここで得られた調査結果を、参加短大が、それぞれ他の短大の回答傾向をベンチマークとして、相互に調査結果を比較検討することである。ワーキンググループや研究会メンバーのコメントをもらいながら、自らの短大教育の長所や弱点を点検・評価を行うための活動を開始している。

この方法論は、まだこれから改善・発展が必要であるが、その理論的可能性についての輪郭をここで要約的に示唆しておくこととしたい。短大卒業生の実証的な調査データを、各短大が教育の成果を点検・評価する際に用い、教育改善に結びつけていく方法論として、次のような3つのステップによる比較検討手順を提示しておきたい。

第1に、ある評価指標の単純平均値の比較を行うことである。第2に、その指標を理論的な因果説明モデルで説明した場合の各短大の評価推計値を比較する。そして第3に両者の差をもとにして、

まだ説明されていない各短大の長所や短所を探っていくというステップである。

表8は、短大ごとの「効用」「総合評価」の平均値である。全体の分布の中で、平均値の高い短大もあれば低い短大もある。たとえば、G短大、B短大の評価は総じて高い。しかし、指標ごとに見たときに、これらの評価は必ずしも一元的ではない。つまり、こうした比較を通して、どの側面が強いとか弱いとか、そうした点検評価が可能になる。しかし、そうした評価の高低が何によるものなのか、それが明らかにならなければ、次のステップの改善・改革に進んでいくことはできない。そのために、そうした「効用」や「総合的評価」の規定要因分析が必要とされるのである。

規定要因分析の結果、明らかに個々人のキャリアプランなどの短大教育のコントロールの及ばない要因の重要性も明らかになったが、そうしたものあるいはアドミッションポリシーやキャリア

教育の在り方を通して改善することができるかもしれない。総合的な分析の後には、そこで重要な要因となったものが、個々の短大においてどれほど充実しているか、あるいは高いレベルに達しているのか、領域ごとに点検・評価することである。

2) 総合的規定要因モデルによる成果指標の予測

そして、そうした個々の領域ごとの点検・評価と並行して、本調査によるアウトプット規定要因モデルによって明らかになったそれぞれの短大の評価の高さ・低さを総合的に確認していく作業が求められるであろう。表9は、学術的な知見としての規定要因モデルによる、各短大の「効用評価」「総合的評価」についての予測値である。つまり規定要因において評価を高める要素を多く持った短大とそうでない短大との傾向が明らかになっている。

このモデルでは、短大教育の総合的な評価の規定要因として、入学段階で「不本意入学かどうか」、在学中に「学生生活が勉強中心か交遊等中心か」、「就業機会が充実していたかどうか」、進路

で「正規就職か非正規就職・進学か」「正規就職者の中でも専門と関連する仕事についてかどうか」などの諸要因が重要であること明らかになっている。そうした諸条件は、短期大学の性別・学科構成とも関係している。それらを考慮に入れて短大別の比較をすると、女子短大、教育系の多い短大で高評価となり、男子が多い短大、工業系が多い短大で低評価になる傾向が見られるわけである。

つまり、ここでの評価（推計値）が総じて高いG短大、E短大などは、「卒業生の評価が高くなる」ような専門領域を持ち、女子短大であったり、不本意入学が少なかったり、勉強に専念させているなどの特色（強み）を多く持っているということなのである。

結局、学科構成なども一定の規定力を示していることから、教育改善のためには学科を再編成するというアプローチもあり得るのである。しかし、学科構成そのものは個々の学習需要や社会的な必要において設定されているものであり、必ずしもここで「可変的」ないし変化させるべき要素であるのかどうか、こうしたひとつのステークホ

表9 主な規定要因による「短大教育の効用」の予測値

(数値は上段 = 5件評定平均値, 下段 = 標準偏差)

| 短大名 | 短期大学の効用 | | | | 仮定法による短期大学の総合的評価 | | |
|-----|-------------------|--------------------|------------------|--------------|------------------|--------------|----------------|
| | a. 満足のいく仕事を見つける上で | b. 長期的なキャリアを展望する上で | c. 充実した家庭生活を送る上で | d. 人格の発達の上で | A. 短大に行く | A a. 同じ短大に行く | A b. 同じ専門分野を選ぶ |
| A短大 | 3.62 0.33 | 3.26 0.25 | 3.50 0.16 | 3.66 0.24 | 3.96 0.30 | 3.67 0.25 | 3.94 0.40 |
| B短大 | 3.67 0.42 | 3.33 0.27 | 3.54 0.23 | 3.77 0.20 | 3.84 0.36 | 3.55 0.34 | 3.77 0.36 |
| C短大 | 3.22 0.36 | 3.08 0.20 | 3.29 0.15 | 3.77 0.27 | 3.68 0.32 | 3.39 0.35 | 3.35 0.23 |
| D短大 | 3.76 0.36 | 3.46 0.21 | 3.68 0.16 | 3.81 0.25 | 3.77 0.42 | 3.49 0.40 | 3.77 0.32 |
| E短大 | 3.80 0.44 | 3.44 0.26 | 3.70 0.17 | 3.94 0.23 | 3.97 0.38 | 3.66 0.37 | 3.80 0.32 |
| F短大 | 3.19 0.36 | 2.98 0.22 | 3.02 0.17 | 3.20 0.28 | 3.34 0.36 | 3.08 0.38 | 3.28 0.31 |
| G短大 | 3.89 0.44 | 3.51 0.22 | 3.68 0.13 | 3.83 0.18 | 4.05 0.43 | 3.65 0.41 | 3.98 0.43 |
| H短大 | 3.66 0.41 | 3.29 0.24 | 3.62 0.17 | 3.84 0.24 | 3.91 0.39 | 3.61 0.38 | 3.62 0.41 |
| 合計 | 3.66 0.45 | 3.34 0.28 | 3.57 0.26 | 3.78 0.30 | 3.83 0.42 | 3.53 0.40 | 3.70 0.40 |

注1) 規定要因分析 (短期大学基準協会 (2005) 第1部第11章表11-2-1 および表11-2-2) を用いた短大ごとの推計値
注2) サンプル数nは表8に同じ

ルダ－の見方だけで結論を早急に出す性格のものではない。

3) 残差の比較：説明されざる強みと弱み

ともあれ、そうした表9が示しているのは、この卒業生調査の枠組みによって説明可能な各短大教育の成果指標ということである。そうしてみると、次の関心は、次に表8と表9とはどう違うのかということに向かうのではないだろうか。そこで、両表の差をもとに残差分析したものが表10である。

これは、本研究での枠組みによっても説明しきれない短大間の評価の差異を示している。そのうち一部は、統計的な誤差を含み込んでいるのであるが、しかし、統計的に有意に高い短大や低い短大がある。例えば、全体的な傾向に合致する短大とともに、工業系の割に高評価の短大や教育系でも必ずしも高評価でない短大なども見えてくる。つまり、この卒業生調査枠組みでまだ究明しきれない各短大の強みと弱みということになるであろう。これらは、個々の短期大学が自ら究明への真摯な努力を積み上げていくことで明らかになってくるはずである。

この3つの表の解釈をまとめてみよう。特に、表8、表9で評価の高かったG短大の評価は、表10では必ずしも高くない。むしろ、表10ではD短大やF短大の評価が高く、これは、先の表9の規定要因モデル以外の要素によって評価が高くなっていること（オーバーアチーバー）がわかる。逆に、A短大の場合には、本来表9での評価の高くなる要素を多く有しながら、しかしそうした推計と比較して、表8の実態として評価が低い（アンダーアチーバー）ということになり、他の諸要素を再吟味していく必要が生じるであろう。

6. 教育の成果を点検・評価し若者の自立を促進する指標システム構築に向けて

卒業生調査は、「教育の成果」を点検・評価し、教育改善を進めることによって、大学・短大の教育がより説明責任を全うするものとなり、それが「若者の社会的自立」などの成果となって反映されるというループの極めて重要な手段である。教育改善というのは、特定の改善課題の発見を前提とするが、それが教育改善に直接関わる関係者によって発見され、また大学・短大を取り囲む地域

表10 短大の効用に関する現実と主な要因による予測との残差

(値は上段 = 5件評定平均値, 下段 = 標準偏差)

| 短大名 | 短期大学の効用 | | | | 仮定法による短期大学の総合的評価 | | |
|-----|------------------|--------------------|------------------|---------------|------------------|---------------|----------------|
| | a. 満足の高い仕事を見ける上で | b. 長期的なキャリアを展望する上で | c. 充実した家庭生活を送る上で | d. 人格の発達の上で | A. 短大に行く | A a. 同じ短大に行く | A b. 同じ専門分野を選ぶ |
| A短大 | -0.03 1.02 | -0.20 1.03 | -0.37 1.04 | -0.31 1.07 | -0.06 1.27 | -0.31 1.36 | -0.31 1.33 |
| B短大 | 0.02 0.95 | 0.04 0.91 | 0.07 0.89 | 0.05 0.86 | 0.12 1.02 | 0.04 1.22 | 0.09 1.28 |
| C短大 | -0.16 0.98 | -0.13 0.91 | -0.06 0.95 | -0.03 0.82 | -0.09 1.15 | -0.20 1.14 | -0.27 1.31 |
| D短大 | 0.11 0.93 | 0.08 0.94 | 0.03 0.90 | -0.01 0.84 | -0.01 1.21 | 0.02 1.23 | 0.03 1.23 |
| E短大 | -0.01 0.11 | -0.07 0.87 | -0.06 0.86 | -0.05 0.85 | -0.06 1.14 | 0.05 1.21 | 0.11 1.24 |
| F短大 | 0.09 1.07 | 0.06 1.01 | 0.03 0.91 | -0.02 0.92 | 0.12 1.23 | 0.17 1.35 | 0.14 1.21 |
| G短大 | -0.17 0.94 | -0.10 0.99 | -0.06 0.83 | 0.02 0.88 | -0.11 1.10 | -0.13 1.17 | -0.12 1.21 |
| H短大 | -0.05 1.00 | 0.03 1.02 | 0.05 0.95 | 0.07 0.93 | 0.00 1.26 | -0.01 1.23 | -0.09 1.29 |

注1) 数値は、表8と表9の差

注2) サンプル数nは表8に同じ

社会の応援団を取り組む形でそれが認識されることによって、改善への具体的な行動計画につながっていくのである。

本節では、大学・短大教育の成果を点検・評価するための指標システム構築のための6つの問いに答える形で、全体の要約に代えたい。

第一に、「誰の教育成果が重要なのか」。もちろん、卒業生の特定の指標での到達度をみる場合の統計量として平均値がある。それはそれで重要なことであるが、基本的に求められるのは、指標の到達度分布を総合的に評価することである。その意味では、平均値にとられる必要はないのであるが、今日その逆の傾向が危惧される。大学教育の成果を特定の卓越した卒業生で図るべきではない。研究評価の場合に、ノーベル賞受賞などの実績をもってその組織の研究レベルの高さを評価する傾向があるが、少なくとも教育の成果を測定する場合には、多数の卒業生を差し置いて特定の顕著な功績で代表させるのは、経済産業政策であればいざ知らず、大学教育の考え方ではない。逆に、昨今の「若者自立・挑戦」の施策では、いきおいフリーター、ニートに焦点を当てて政策展開を図っているが、厚生労働政策であればいざ知らず、大学教育政策としてそうした焦点のあて方をすれば全体的な方向性を見誤る可能性がある。あくまでも、当該指標での到達度の分布を総合的に評価することが重要なのである。

第二に、「どのような次元・領域の成果が、指標として整備されるべきか」。本稿では、職業生活に関わりのある「成果指標」を中心に事例としても紹介したが、もちろんその限りではない。職業生活に必要なとされる職業的な能力（コンピテンシー）形成は人的資本形成に関わって、その重要性を軽視すべきではないが、「若者自立・挑戦」というテーマにおいては、広義の「シティズンシップ」獲得という成果を測定していくことが求められるであろう。前者が職業的自立に関わるとすれば、後者は社会的な自立に関わり、政治に関わる活動、地域社会の活動などひろく市民社会への参加や、家族形成などを含む指標を用意する必要があるだろう。まさしく、それぞれの大学・短大が大学憲章などで教育の目的を社会に向かって掲げる時代になり、どのような優先順位で多様な領域の成果を並べるのか、大学のミッションの棚

卸し、ブレイクダウンが求められるのである。

第三に、「教育の成果は、いつ測定できるのか」。本稿では、この時間軸について多くの紙数を割いて検討してきたが、大学・短大教育の成果は、一定の中長期的なタイムスパンをもって把握し、点検・評価すべきであると指摘した。それは大学教育というものが応用可能性、拡張可能性をもつものであり、特に日本の教育と社会との結びつきの中で、大学教育の成果は企業内でのOJTとジョブ・ローテーションを経て、一定の初期キャリア形成段階を踏まえて、「教育効果の遅効性」をもって発現するものであるということである。短大調査の中で明らかになったのは、そうした「教育効果の遅効性」を意識せず、専門学校と同じように、即戦力的な専門的な知識技能の伝達に特化してしまえば、企業内での基幹的キャリア形成モデルにのれない場合には20歳代後半でのキャリアの「天井」にぶつかり、教育的な効用が低減してしまうことになりかねない。その意味で、大学・短大が、職業に直接即戦力的に寄与できるような「エンプロイアビリティ」論に与することになれば、基本的な方向性を見失うことになるように思われる。

第四に、「何が効果をもたらすか」。教育の成果の点検・評価は、学校側の教育ミッションとの関連でその教育プロセスと関連づけて検討されるべきだが、その教育のプロセスから成果にたどりつくメカニズムについては、杓子定規に形成されるべき成果と教育方法の特色とを一对一でギリギリと対応させるべきでない。特に、職業教育のもつ陶冶性、つまり特殊的職業専門な教育を通して一般的な拡張可能性のある能力を形成するという側面が重要である。デューイの言葉でいえば、「職業のための教育」ではなく、「職業を通しての教育」が重要なのである。また、カリキュラムの外で、アルバイト・サークル活動等を含めて学生が自ら育つこと、そうした環境提供についても評価の枠組みの中に組み込んでおく必要がある。すなわち、「教育と学習のプロセス」と「教育の成果」を総合的に検討すべきなのである。

第五に、「成果を、どのように解釈し、評価するのか。」特定の成果指標が得られたとして、それは比較の枠組みのもとで解釈され、評価される必要がある。そのためには、大学教育の成果についての標準モデルについての理解が求められる。現

在のところ、高等教育学はまだそれを明確に示す段階には至っていないが、しかし、だからといって大学・短大が、個々単独で教育の成果の点検・評価をしても、そこから解釈し評価できることは限られている。学術的な教育の成果の発現モデルの開発と、大学における説明責任としての教育活動の成果の点検・評価とがリンクすることによって、より確実なベンチマーキングや「標準モデルを通しての個別大学の位置づけ」が可能になるのである。

第六に、「点検・評価としての指標システムの構築は、どのような展開可能性をもつのか」。中間的スパンでの卒業生調査を通して指標システムを構築していくことは、その後さまざまな大学教育の発展可能性を有している。すなわち、卒業生は、「大学教育の効果の発現者」であるばかりでなく、大学への応援団としての、つまり「大学のステークホルダー」でもある。教育改善への具体的な意見を得ることができるだけでなく、彼ら／彼女らの大学・短大の対外的行事等への参加やリカレント学習への参加を促進するための広報の契機として期待することも想定できる。また、そうした卒業生を通して、さらに地域のさまざまなステークホルダーへの接近の手がかりを得る可能性も重要なポイントであろう。

実施のための手間の大きい卒業生調査ではあるが、適切な比較枠組みを用意することで、大学教育の成果を点検評価し、さらにそれを教育の改善に結びつけていく有力な手段となる。それは、従来型の単なる大学序列間の比較ではなく、むしろ、アウトカムに差異をもたらすような各大学固有の教育プロセスを探していくことに高等教育学における卒業生調査の意義があるはずである。

そのためには、在学中の学業・活動状況などの情報とリンクさせて比較するというアプローチに大きな可能性がある。ただし、この点で卒業生のプライバシーへの配慮、ステークホルダーとしての卒業生を取込む度合いなど、クリアすべき課題も多くある。

外部評価への対応としての卒業生調査の活用は留まらず、各大学・短大が、大学教育改善への展開を図る時、そこで学術研究としての教育成果に関する研究とリンクすることで、より確実な発展が期待できるのである。

【参考文献】

- Becker, G.S., 1964, "Human Capital-A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education", Columbia University Press; 1975, second edition, Columbia University Press; 佐野陽子訳, 1976, 『人的資本』, 東洋経済新報社
- 稲永由紀, 2005, 「短大における教育内容と勉学条件」, 短期大学基準協会 (2005), 73-82頁
- 海外職業訓練協会, 2006 (近刊), 『海外就業体験が若年者の職業能力開発・キャリア形成に及ぼす影響に関する調査研究委員会報告書』
- 小池和男編, 1991, 『大卒ホワイトカラーの人材開発』, 東洋経済新報社
- 南原繁, 1969, 『歴史をつくるもの』, 東京大学出版会
- 日本労働研究機構, 1992, 『大卒社員の初期キャリア管理』 調査研究報告書 No.4
- 日本労働研究機構, 1994, 『大学就職指導と大卒者のキャリア (2)』 調査研究報告書 No.56
- 日本労働研究機構, 1995, 『大卒者の初期キャリア形成—「大卒就職研究会」報告—』 調査研究報告書 No.64
- 日本労働研究機構, 1999, 『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, 2001, 『日欧の大学と職業』 調査研究報告書, No.143
- 日本労働研究機構, 2003, 『高等教育と職業に関する日蘭比較』 調査研究報告書, No.162
- OECD, 1998, "Human Capital Investment - An International Comparison"
- Psacharopoulos, George, 1973, "Return to Education: An International Comparison", Amsterdam, Elsevier
- Schultz, T.W., 1963, "The Economic Value of Education", Columbia University Press., 清水義弘, 金子元久訳 1980, 『教育の経済価値』 日本経済新聞社
- 短期大学基準協会, 2005, 『短大卒業生の進路・キャリアと短大評価』
- 潮木守一, 1983, 「学歴の社会学」, 『教育社会学研究』第38集, 東洋館出版社
- Weert, D.J. & Vidal, J., 2005, "Enhancing Alumni

Research? European and American Perspective”,
San Francisco, Jossey-Bass

- 矢野真和, 1991, 『試験の時代の終焉』, 有信堂
- 安田三郎, 1969, 『社会統計学』, 丸善
- 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
- 吉本圭一編, 2002, 『日欧の高等教育と労働市場に関する実証的研究』(平成10~12年度科学研究費補助金基盤B・研究成果報告書)
- 吉本圭一, 2004, 「高等教育と人材育成—『30歳社会的成人』と『大学教育の遅効性』」, 高等教育研究所『高等教育研究紀要』第19号, 245-261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 (2003), 74-103頁

[ABSTRACT]

Evaluation of Educational Outcome through Graduates

YOSHIMOTO Keiichi *

This paper discusses graduate survey as a method measuring the outcome of higher education, assessing pedagogical provisions and activities, and planning future improvements and developments in each higher education institution. It is clearly found that the method of graduate survey in mid-term span is one of the most relevant approaches for the outcome assessment, among various methods including student evaluation of class, any performance measures at the time of graduation, internal rate of return in education and so on. Two examples of large graduate survey projects, i.e. a large comparative study in Europe and Japan, and a collaborative study of junior colleges in Kyushu, are examined on these methodologies, findings and implications. Some further measures required to implement a graduate survey, such as management of privacy of graduates related with the Act on the Protection of Personal Information, are also discussed.

* Kyushu University, Associate Professor

