

〔書 評〕

吉本圭一著『キャリアを拓く学びと教育』

(科学情報出版, 2020年3月, 234ページ)

渡 辺 研 次

目次

1. はじめに
2. 問題提起
3. 3つの仮説
4. 仮説にかかわる実証
5. 提言
6. 筆者まとめとコメント

第1節 はじめに

本書は大学教育を中心に実証的・政策科学的研究で著名な吉本圭一氏によって書かれた日本におけるキャリア教育の手引書である。著者は、刊行時、九州大学人間環境学幹大学院主幹教授、同大学第三段階教育研究センター長である。また、日本産業教育学会会長、日本教育社会学会理事、日本高等教育学会理事であり、中央教育審議会のキャリア教育・職業教育審議会委員などを歴任されている。

本書は個々の学生の視点、大学教育の視点、卒業後の大学教育の効果の視点の多面性を持ちつつ一貫した理論で結ばれており、精巧で堅牢な論理で体系化されている。本稿はいわば水先案内人として、4部13章(後述)を解説するよりもむしろ一旦分解して、メインストリームを抽出することで、著者の地平を共有することを目的としている。そこで、本稿

では本書の第1部と第2部から筆者が理解した問題提起と3つの仮説を作成し、第3部から仮説の実証にかかわる部分を取り上げ、そして第4部の中から提言をコンパクトに作り、最後に筆者のまとめと若干のコメントを述べる形で進める。なお本書の構成は以下のとお



りである。

＜本書の構成＞

はじめに

第1部 ＜教育の目的と目標＞ 何を学ぶのか？

第1章 「なぜ学ぶのか」と「どう生きるか、どう働くか」

第2章 キャリア教育の日本的展開

第3章 若年選好の労働市場と序列的教育制度

第4章 教育目的・目標としての学修成果と進路形成

第2部 ＜教育の方法＞学術と職業を往還する学びと教育

第5章 学術と職業の往還で学ぶ

第6章 職場体験・インターンシップの日本的展開

第7章 アクティブ・ラーニングから職業統合的学習（WIL）へ

第3部 往還する＜学びと教育の効用＞

第8章 往還する学びと教育の効用（1）インターンシップの無業抑制効果

第9章 往還する学びと教育の効用（2）専門と関連する就業体験

第10章 往還する学びと教育の効用（3）教育の遅効性と30歳社会人成人

第4部 往還する＜教育のガバナンス＞

第11章 往還する学習と卒業生調査による教育改善 PDCA

第12章 学術と職業のスパイラルを担保する国家学位資格枠組（NQF）

第13章 第三段階教育の未来形

あとがき

参考文献

第2節 問題提起

わが国では初等、中等、高等教育と連続する三段階の教育を経て、大学生は卒業と同時に最初の職業に就くことになる。この大学教育と雇用の隙間のないプロセスは日本独特の経路であり、OECDからも高く評価されてきた。わが国では明治以来「学問は立身の財本なり」という思想があり、学術を先に、実践は後にとという教育と訓練の分離が行われてきた。欧米では労働市場はジョブ型が一般的であるが、わが国ではジョブ型に対しメンバーシップ型といわれる異なる労働市場を発達させてきた。卒業生は採用されたのちに、主に事務や営業の業務からキャリアをスタートさせるところに日本の大学卒業者の特徴がある。その後、企業内のOJTなどにより7～8年くらいの期間をかけて個人のキャリアを高度化させていくのと並行して、同期入社にはしばらくの間は差をつけないように昇進は遅い選抜方式が配慮されている。

日本では「新規学卒定期一括採用」が行われており、就職の時点では職業上の専門的知識・技術を特に必要としないのである。大学教員は職業準備的な教育に携わることなく、

教育や研究を深めることに専念することができ、大学の教育レベルを高めることによって有為な人材を社会に送り出すことができるという「仮定」をしてきた。学術が先、実践は後にという教育と訓練の分離の慣行は大学教員にとっては好都合で、企業の人材育成システムとも整合的であった。

教育から職業への一元的な移行システムでは学生の将来の訓練可能性をもとに採用されるが、訓練可能性は大学入学時の偏差値で推定され、学歴主義、大学間序列をもとにした採用となったことから、18歳で社会的な選拔がなされてしまうという指摘がされてきた。また職業的能力をまったく身につけないまま大学から労働社会へ移行することへの懸念は根強く、政策当局は偏差値志向の進路指導であった時代の見直しから、ゆとり教育を導入したが撤退し、代わって登場したのがキャリア教育である。

偏差値のようなものは仮の能力評価に過ぎず、理想的には本当の教育とは何かが問われるが、この本当の教育というものとキャリア教育というものが区別なく用いられると、キャリア教育は曖昧なものになってしまう。それではキャリア教育とは何か。とりわけ、日本の文脈における大学教育と雇用システムを一貫する原理はなにか。日本におけるキャリア教育は日本独自の文脈の中で検討を加える必要があり、上記の一元的な移行システムと一定の距離をおいてみて、学生がキャリアを切り拓いていくための学びと教育の体系化がいまこそわが国で必要ではないか。以上が著者の問題提起である、と筆者は捉えた。本書のタイトルは『キャリアを拓く学びと教育』となっている。

第3節 3つの仮説

本書は冒頭で示した通り4部13章で構成されており、それぞれの部において順次に仮説が示されている。本稿は本書全般を通じて一貫して用いられる仮説をあらかじめ一まとめにしておくことが水先案内人として意味があると考えた。以下に3つの仮説を示すが、あくまで筆者が理解した内容にもとづく仮説であることに留意をお願いしたい。

第1に、学術と職業は経験によって結ばれる。経験には連続性と相互作用の2つの効用があり、これらの統合によって教育的価値が高められる。

100年も前から、デューイによって教養教育と職業教育は分裂の問題が指摘されてきた。デューイは両者の統合を1916年の『民主主義と教育』、さらに1938年の『経験と教育』で論じている。著者はデューイ（1938）の「相互に能動的に結合している連続性と相互作用とが、経験の教育的意義と価値をはかる尺度を提供する」という教育哲学的な命題を踏まえ、大学教育と職業は経験によって結ばれており、経験には連続性と相互作用の2つの効用があり、連続性と相互作用によって教育的価値が高められると仮定している。

大学教育と職業のかかわりで考えると、連続性とは、一例を挙げれば、わが国には「学問は立身の財本なり」という教えがあるが、「なぜ学ぶのか」が先に起こり、将来を「どう生きるか、どう働くか」に持ちこされる。あるいはインターンシップの受講学生が職場を経験し（先に起こったこと）、受け入れる職業現場の指導者（メンター）とかかわるこ

とで入職後の自分を想像したりすること（後に起こること）などが挙げられる。つまり、経験の連続性は大学教育にとっても個々の学生にとっても連続を通して一定の内的状態をつくるものである。

これに対し相互作用とは、内的な状態を変化させることであり、経験を1つに統合するものである（デューイ、邦訳60-61ページ）。学生にとっては、指導者（メンター）とのかかわりを通じて、職業や社会的立場、役割へのかかわりを学び、職業にかかわる能力を形成することである。大学教育にとっては、地域、産業、職業との連携・協力を通して、学生だけでなく学校を変容させることである。

学術と職業の往還からの学びとは、学生にとっては、「連続性」（キャリアの志向性や自己のキャリアプランを考えるなどの願望や目標）と「相互作用」（実社会の現場の文脈の中に職業にかかわる能力を形成するための資源と契機がある）の両者から得られる効用である。

第2に、学術と職業の往還から学ぶ方法はインターンシップをはじめとする職業統合的学習が効果的である。

著者は経験と教育をつなぐ実践的な理論としてオルセン（1937）を拠り所になっている。オルセンの『学校と地域社会』（school and community）は生活の本土（職業にかかわる知）と島の学校（学術にかかわる知）に「架け橋」を架けて職業教育と教養教育を往還する教育を提案している。オルセンの架け橋とは、たとえば職業体験、奉仕協力活動、長期フィールド学習、現場見学などの活動を例示している。オルセンはほとんどの人がどの時期かに「島の学校」（学術・法則の知）を離れ、「生活の本土」（職業・文脈の知）へと移行するとして、学ぶことが働くことに関わることを示している。

キャリアを拓く教育には、学校での修業と職場の経験が重要となる。著者は、学術と職業を往還する方法として、わが国にすでに定着している職場体験やインターンシップを挙げている。ところが、免許を目的とした分野では資格専門実習が体系化されているが、非免許の分野ではインターンシップ、PBL、サービス・ラーニング、コーオプ教育、フィールドワーク教育などの多様な活動がなされているものの、今日に至るまで体系化がなされているわけではない。そこで著者は免許・非免許の区分を超えて「職業統合的学習（Work Integrated Learning: WIL）」を提案している。

職業統合的学習（WIL）とは、目的をもってデザインされたカリキュラムの中で理論と職業実践とを統合した学習の総称である。職業統合的学習（WIL）は大学の専門分野からスタートし、専門分野ごとに進路の範囲を想定し、さまざまな体験活動を組み合わせるものである。教育機関での学びと職業生活のための学習を自覚させ、またキャリア選択の契機とするための具体的な教育方法として、職場体験、インターンシップを始め職業統合的学習（WIL）が効果的であると想定している。

第3に、大学教育の成果は卒業後のキャリアに現れる。しかし、教育効果には遅効性が

あるため、大学教育が職業の有用性に対応するには30歳くらいまでかかる。

日本の人材育成の特質として、大学教育と雇用システムの間を、「学術を先に、実践を後に」という分業システムとして捉える傾向が長く続いてきた。日本では大学教育と企業内のOJT、内部人材養成、遅い昇進という日本的雇用慣行とが整合的で補完関係にあることが他の研究でも支持されている¹⁾。また採用方法も特殊で、とりわけ非免許系の文系出身者では大学卒業時の職業専門的知識・技能は一切問われず、訓練可能性をもとに選抜が行われる。大学卒業時に職業専門的知識・技能をもたなかった卒業生も30歳くらいまでの時間をかけて初期キャリアを形成していくことが他の研究で明らかになっている。

日本では学生の大学卒業時の年齢が若いために、企業社会は若年者が熟練するのに時間をかけるシステムを構築し、「長期の訓練と遅い選抜・昇進」の労働社会システムという独自のシステムを発達させてきた。これに対して、ドイツなどでは大学に入る前までに一定の職業経験があり、さまざまな経験を経て大学に入るため大学卒業時の卒業年齢が高い。また大学で学んだ専門的知識・技能と職業がリンクするような職業に就くので、企業は専門的能力をもとに職場配置するジョブ型の労働社会システムを発達させてきたといえる。

このように捉えると、日本においては大学卒者のキャリア開始時点では大学教育と職業の有用性の対応性は弱く、職業の経験とともに大学教育と職業有用性との対応性が強くなると予想される。これは学術と職業の往還からの学びの効果による教育の職業有用性の形成・回復と考えると、教育効果は遅効性があると想定することができる。この仮説を検証するために、日欧12か国の卒業生調査を行って実証的に検証し明らかにする。

第4節 仮説にかかわる実証

本稿では、上記のとおり3つの仮説を示した。仮説に対応する実証研究が第3部にまとめられている。

(1) 仮説1に対応する効果実証は「往還する学びと教育の効用（1）インターンシップの無業抑制効果」（第8章）で述べられている。著者は高校の種別（普通高校、工業高校、商業高校、総合高校）ごとにインターンシップの実施あるいは導入予定が無業者比率に差があったことを用いて学業と職業の往還が以下のとおり有効であることを推定している。用いたデータは2003年度の全国高校調査（国立教育政策研究所実施）である。

インターンシップ導入済み及びインターンシップを導入予定の高校と導入予定がない高校を種別ごとに比較して無業者率に有意な違いがあったことから、インターンシップの間接効果（つまり相互作用）が推定されると捉えている。個々の生徒の能力形成よりもむしろ学校という組織が、インターンシップの導入に前後しながらさまざまなキャリア教育

1) 藤本昌代／山内麻理／野田文香編著（2019）『欧州の教育・雇用制度と若者のキャリア形成』はフランス、ドイツ、スイスの教育制度と雇用制度の関係を詳しく論じている。山内麻理（第2章）「各国の雇用システムと教育訓練システムとの補完性」では、日本におけるキャリア形成は、新卒一括採用、内部養成、遅い昇進という日本型雇用慣行が日本の高等教育訓練システムとの間に強い補完関係にあることを指摘している（同書、67ページ）。

的な取り組みを充実させていく効果があり、インターンシップが一つの契機となり学校の教育を変えていくという相互作用原理による効果であると述べている。

またキャリア教育が確立していない普通科では無業者率に対してインターンシップ導入の効果が大きかったことから、自分の将来の進路について考えるという個人の効果にとどまらず、学校教育理念としての「連続性」原理による効果の現れであろうと述べている。以上はインターンシップの経験と教育としての意義が生徒へのキャリア教育効果（連続性原理）と進路指導に係る体験的活動の導入促進効果（相互作用原理）の両方にあることから、経験の原理を通して教育的効果が認められると捉えている。

(2) 仮説2にかかわる効果実証は「往還する学びと教育の効用 (2) 専門と関連する就業体験」(第9章)で述べられている。この章では、インターンシップなどの職業統合的学習が学業と職業の対応性に効果があることを確認するために、2013年に国内5大学共同で卒業生調査を実施している。その結果は以下のとおりである。

①国家資格系の学部(福祉・保育・栄養)と非資格系の文系学部(人文・ビジネス・観光)を較べると、資格系学部では大学で学んだことと関連する初職や現職に就く割合が高く(7~8割)、非資格系学部卒の学生は大学で学んだことと関係がある初職や現職に就く割合が低かった(2~3割)。②資格系では座学とインターン制度などの学外学習、実習や演習などが職業と密接に関わっている。非資格系の学生ではインターンシップ経験者、職業と関係のあるアルバイト経験者はそうでない学生と比較して専攻分野と関連する分野に就職する割合が高かった。③資格系・非資格系を問わず、基礎的・社会的能力は卒業後の職場での経験や訓練がもっとも重要であった。④職業の専門関連性(専門領域と職業の関連性が高い場合)は大学の総合的満足度と強い相関があった。⑤コンピテンシーの形成の時期は、資格系・非資格系のいずれも、高校まででおおよそ3割、大学でおおよそ3割、その後の職場の経験や訓練をすることでおおよそ3割であった。

総合すると、資格系では専攻分野と関連する初職や現職につく傾向があり、非資格系では専攻分野と関連しない初職や現職につく傾向があった。インターンシップ、資格実習、専門に關係するアルバイトなどの職業統合的学習は職業関連性を高める効果があった。

(3) 仮説3にかかわる効果実証は「往還する学びと教育の効用 (3) 教育の遅効性と30歳社会的成人」(第10章)で述べられている。著者は大学教育の遅効性を調べるために3つの異なる調査をしている。1つは日本労働研究機構で著者らが行った日本初の卒業生調査で、安定期就職世代(83-84年卒)を対象にした25歳前後と30歳代はじめの比較、およびバブル就職世代(89-91年卒)を対象にした30歳代はじめと30歳代後半の比較を実施している。いずれの調査においても、就職後の年数が多いほど「大学の知識技術と関連する仕事をした」割合が有意に増加している。また異なる世代間でも同じ傾向が認められた。

2つ目の調査は、世界初めての日欧共同調査(CHEERS調査、2006年)を実施している。大学知識を職業で活用する程度を従属変数とした重回帰分析を行った結果、もっとも

説明力が高かったのが専門的・管理的職業であり、また大学卒業時点の年齢が規定要因の1つであったと述べている。日本では大学の知識の活用度が低いと考えられていたが、大学卒業時の年齢をコントロールするとイタリア、オーストラリアだけでなく、専門関連性の代表格とみられてきたドイツとも同水準の活用であると述べている。

3つめの調査は日欧12か国の卒業生調査（REFLEX 調査，2011年）で上記 CHEERS 調査の5年後に実施している。そのうちここでは日本とオランダの比較を示している。大学教育の職業有用性を検証するために、「学位が現在の仕事のレベルと対応しているか」（タテ方向と呼ぶ）と「専攻分野が現在の仕事に役立っているか」（ヨコ方向と呼ぶ）を比較している。タテ方向を比較したところ、オランダでは3年経過時点ですでに高く評価しておりその後の変化が小さかったのに対し、日本は3年経過時点では低くその後の変化が大きかった。またヨコ方向の比較では、オランダでは専攻分野と仕事の関係を3年経過時点ですでに高く評価しており、7年経過時点においても高かったが有意な差はなかった。日本では3年経過時点よりも8-10年経過時点の方が高く有意な差があった。

以上のとおり、タテ方向では日本もオランダも有意な差が認められ、ヨコ方向では日本では有意な差が認められたことを考え合わせると、日本ではとくに卒業後のキャリアを積み重ねることによって30歳くらいで一人前の職業人となる（30歳社会人成人仮説）と想定が可能である。また調査結果では在学中の専攻分野で獲得した知識、技術、能力のレベル（自己評価）が卒業後において改善されたことから、日本では教育の遅効性があると想定が可能である。結局のところ、大学教育が役に立つかの日欧の差は、日本では30歳までの初期キャリアを企業内で育成しているのに対し、卒業時の年齢が遅い欧州諸国では高等教育段階が初期キャリアの育成にかかわっていると結論づけている。

第5節 提言

以下では、第4部「往還する＜教育のガバナンス＞」にかかわるポイントを先に述べる。大学における能力育成の視点には2つある。1つは組織で働く共通的要素として汎用的能力を強調する流れ（たとえば英国）ともう1つは職業人育成を重視し職業専門性を強調する流れ（たとえばドイツ）である。

前者ではジェネラリスト養成が主となり、大学教育プログラムの目標は広範囲の拡張可能性を想定して設定されることになる。従って、ガバナンスは教育機関の自律性が重視され、内部ステークホルダーが重視される。これに対し後者では専門職、スペシャリスト養成を主とし、大学教育プログラムは狭く限定的に、かつ高度に設定されることになる。従って、ガバナンスは高度化、専門化などの理由から産業、職業、地域関係者などの外部ステークホルダー参画型となる。

このように、第三段階教育（高等教育とほぼ同義）のガバナンスには複眼性があり、人材養成目的の到達度の高い／低いという基準と教育プログラムの目標の広さ／狭さの基準の2軸に分けて学修成果を捉えることが必要となってくる。いずれの場合でも学修成果の分類（タキソノミー）は「知識」と「技能」は世界共通の分類である。問題はこれら以外

の次元であり、著者はコンピテンシーの学修成果の次元として、「態度」と「応用」の次元を提言している。

(1) 著者の提言（その1）

第11章の「往還する学習と卒業生調査による教育改善 PDCA」では、欧州型（後述）を踏まえて教育改善 PDCA を提言している。

大学における教育改善は一般に卒業時の「学生による授業評価」で行われているが、むしろ教育の効果は卒業生のキャリアに現れる。従って、学内での教育活動の PDCA（点検・評価・改善）の内側のサイクルだけでなく、卒業生調査を通した外側の PDCA サイクルの併用が必要となる。

卒業生調査は米国型と欧州型の2つあるが、両者はそれぞれ独自に展開されており、相互に知見の交流はない。米国型の卒業生調査はカレッジ・インパクトなど高等教育の効用に焦点を当てるのに対し、欧州型の卒業生調査は卒業後の初期キャリアの形成に注目した分析が多い。欧州型の卒業生調査の方がわが国の教育と雇用の分業システムと整合的といえる。

著者は30歳社会的成人仮説に立ち、日本における大学教育の適切性ならびに初期キャリア形成の両方の調査枠組みが必要であることを提案している。また大学の分析負担を効率的にするための方策として、いくつかの大学が共同した IR（共同 IR）や参画型の web 方式の卒業調査システムを提案している。とりわけ私立大学の人文・社会科学系の学部で共同型 IR を推奨している。理由としてはベンチマークが可能であり、相互評価を通しての教育改善が容易となることを挙げている。

(2) 著者の提言（その2）

第12章の「学術と職業のスパイラルを担保する国家学位資格枠組（NQF）」では、ドイツ、英国、フランス、スコットランド、オーストラリア、韓国などの国家学位資格枠組（National Qualifications Framework: NQF）の現状を示し、わが国において NQF の必要性を提言している。

大学教育の学修成果と質が問われるなかで、能力要素（コンピテンシー）をどう捉えるかである。日本ではメンバーシップ型の労働市場が一般的であるのに対し、欧米ではジョブ型労働市場となっており、ジョブごとの要件基準が定められている。職業で求められるコンピテンシーと教育の学修成果との対応関係を示すものが国家学位資格枠組（NQF）である。

国家学位資格枠組（NQF）とは学術プログラムと職業プログラムを並列に（対等に）位置づけるもので、他国の NQF とレベルの換算を行うことができる仕組みである。諸外国では職業教育の質を高めるために、職業プログラムに職業統合的学習（WIL）を組み込むなど体系化が進んでいる。日本では NQF がないために、職業で求められるコンピテンシーと教育の学修成果との明確な対応関係を示すことができない。また日本の大学教育の

質は国際的に保証・認証されていない。大学のマス化、多様化、グローバル化を踏まえれば、わが国においても教育プログラムの質を認定する仕組みが必要となっている。このためには、国家学位資格枠組（NQF）の確立が必要である。

（3）著者の提言（その3）

第13章の「第三段階教育の未来形」では、ガバナンスの複眼的モデルを提言している。第三段階教育（高等教育とほぼ同義）にはジェネラリスト養成領域とスペシャリスト養成領域があり、前者では自律性が重視され、教育プログラムは広範囲な拡張可能性を想定して設計される。後者では医学部等の専門職や専門職大学などが挙げられ、教育プログラムは限定的な目標となり、目標への到達を明確にして設計される。

教育の学修成果を人材養成目的の到達度の高さ／低さと大学教育プログラムの目標の広さ／狭さの2軸で捉えると、ガバナンスにステークホルダーの関与の違いが見えてくる。ジェネラリスト領域では内部ステークホルダー重視となり、スペシャリスト領域では外部ステークホルダーとの連携・関与に重点が置かれる。著者はガバナンスのあり方には違いがあること（複眼的ガバナンス）を強調している。いずれにしても専門分野別の卒業生調査による実態把握、比較が重要となる。

将来の第三段階教育の政策課題としてコアをどこに置くかが今後の課題として浮き上がる。日本では大学間の格差が大きく、標準的な質の認定・向上システムの策定に難しさがある。また、大学教育の政策をエリート教育や研究中心大学から、むしろ中堅・中核レベルの大学にシフトして専門人材養成を中心に置くことを提案している。その前提となるのが職業統合的学習の体系化や国家学位資格枠組であり、これを踏まえた質の保証であり、複眼的なガバナンスである。

第6節 筆者まとめとコメント

本書は教育社会学の視点から、キャリア教育の「目的・目標」、教育の「方法」を明確にし、実証したうえで、「ガバナンス」のあり方までを示したもので、わが国の背景を踏まえた初めての体系的な手引書と位置づけることができる。とくに本書は大学教育と雇用システムを一体として捉えることで、大学生／卒業生の初期キャリア形成モデルを示しているところに類書と大きな違いがある。

本書は大学教育と雇用システムの関係を、「学術を先に、実践を後に」という協同システムとして捉え、大学教育が企業内のOJT、内部人材養成、遅い昇進という日本の雇用慣行と整合的で補完関係にあり、大学卒業時に職業的専門技能をもたなかった卒業生が30歳位までの間に時間をかけて初期キャリアを形成していくと仮定している。そのうえで、著者は大学教育と雇用システムを貫く原理は何かを明らかにしている。それは「学術と職業の往還からの学び」と「教育効果の遅効性」の2点に集約できよう。以下、若干のコメントを記しておきたい。

(1) まず第1に、学術と職業の往還からの学びは、学生が経験を通して成長する原理であり、大学教育は学生の経験に対する価値を高めることである。そのためには経験の理解が重要となる。デューイ(1938:邦訳2004)によれば、経験は連続性原理と相互作用原理の2つで成り立つ。連続性の原理とは先に起こったものから後に起こったものへと持ち越されるという原理である(内的状態)。相互作用原理とは個人の内的状態を変化させ、秩序立てて1つにするという原理である(以上、デューイ、邦訳60-61ページ、64-65ページ)。

著者はデューイ(1938)の「相互に能動的に結合している連続性と相互作用とが、経験の教育的意義と価値をはかる尺度を提供する」という命題を踏まえ、以下のとおり連続性の原理と相互作用の原理を大学教育に対してだけでなく個人に対しても適用している。

①連続性原理とは、個人にとっては、「なぜ学ぶか」と将来を「どう生きるか、どう働くか」を関連づけて願望や目標を形成することである。また、大学教育にとっては、学校教育理念を外的な条件に適応させながら維持発展させていくことである。たとえば明治以来の「学問は立身の財本なり」の考え方は時代の変化に応じながらも今日まで引き継がれている。

②相互作用原理とは、学生にとっては経験から学ぶことであるが、もっとも大きな影響力があるのがメンター(助言者)である。勤労者においては、上司やメンターの助言を通して相互作用が頻繁に繰り返され(OJTやOff-JT)、日々の仕事の積み重ねから学びの深さと広がりができ、専門的技能は熟練し、そして一人前の職業人に成長する。他方、大学教育においては、学生に対して良い経験の機会を提供することによって、学生個人の相互作用を促進するだけでなく、他の教育施策への波及効果、間接効果が期待できる。たとえば職業統合的学習の導入はカリキュラムの再編や学修成果の捉え方などに波及する。

以上のとおり、タテの連続性とヨコの相互作用は学生だけでなく勤労者にとっても有用な原理である。また大学教育においては、経験のタテの連続性とヨコの相互作用をバランスさせることによって、経験の教育的価値を高めることである。以上が学術と職業の往還による学びの本質であると、筆者は理解した。

ところが、目的と手段は往々にして混同することがある。たとえばキャリア教育の成果で考えてみると、タテの連続性とヨコの相互作用が統合されて学修成果に現れると仮定することになるが、学修成果を把握するためには学修成果の指標が不可欠となる。そして学修成果の指標は「知識」、「技能」、「態度」、「活用」の4次元を追求する。この結果、キャリア教育は基礎的汎用的能力や態度、志向などの「能力」、つまりコンピテンシーに注目が集まる。学修成果は経験の相互作用に対しての評価ではなく、コンピテンシーに対しての評価である。

何故、相互作用の原理が十分に用いられないこと(相互作用原理の空洞化)が起きるのだろうか。大学教育から雇用システムへの継ぎ目のない日本独自の移行システムでは、採用時に職業的知識・技能がまったく問われず、将来の訓練可能性が採用基準となることで学歴主義の教育的序列が過熱したことに原因があるようだ。わが国では大学教育と職業能

力との接続が想定されていないことへの対処が喫緊の課題である。著者は日本にキャリア教育が導入された最大の理由は大学教育と職業能力との接続が想定されていないことへの対処のためであったと指摘している。ここにきて質保証の視点から、授業の中で学修成果を高めるためにアクティブ・ラーニングが注目され、基礎的汎用的能力や態度などのコンピテンシーの習得に拍車をかけている。さらには社会人基礎力や〇〇力を養成するためのモジュール科目（正規科目）を設置するなどコンピテンシーを単独で高めようとする動きも加担している。これらは経験の相互作用についてほとんど考慮していない。

上記で述べてきたとおり、本書が示す「学術と職業の往還からの学び」は大学教育とキャリア初期形成の双方を通貫する原理であり、経験の理論がその根底をなしている。学生は大学を卒業すると職業に就き、職場では上司や同僚から OJT あるいは Off-JT を通じて、つまり相互作用の原理を頻繁に用いることで学習していく。経験の理論から考えると、どのような環境や機会が学生の成長を導くための「相互作用」となるかの検討が希薄なまま、汎用的能力を学修成果の目標として捉え、汎用的能力を如何に向上させるかに傾斜していることが浮き彫りになる。

以上のとおり、「学術と職業の往還からの学び」は大学教育が経験の原理を用いることで教育的価値の意義と評価まで射程に置いた適用範囲の広い枠組みである。付言しておく、個人に焦点を当てた経験の理論は精緻化され、Dewey (1938) の原理を継承した Kolb (1984) の *Experiential Learning*（日本では「経験学習」として紹介されている）に発展し、さらに日本では中原淳（2010）『職場学習論 仕事の学びを科学する』（東京大学出版会）などに応用されている。「学術と職業の往還から学ぶ」はこれらを包摂しつつ、大学教育と学生個人のための理論と言えよう²⁾。

(2) 大学教育と初期キャリア形成を貫く第2の原理が「教育効果の遅効性」である。日本のメンバーシップ型労働市場における際立った特徴は、大学卒業時に職業専門的技能が問われずに、「新規学卒一括採用」が行われる点である。とりわけ文系では専攻分野と関連しない初職に就く割合が高く、専門分野と職業の対応性が低いことが挙げられる。こうしたことを背景に、たとえばドイツでは大学で学んだことが職業に役立つと回答する卒業生が多いのに対し、日本では大学で学んだことが職業に役に立たないと回答する卒業生が多い。本書は日欧12か国共同調査の結果を用いてこの点を究明している。

たとえばドイツでは大学に入る前に一定の職業経験をして入学することから大学に入る年齢が遅く、また在学中も職業体験をするので大学在籍期間も日本より長い。そして学生は職業と対応する専門領域を学び、ジョブ型の労働市場に入る。これに対し日本では、卒業生はメンバーシップ型の労働市場に入り、企業や組織の中で職場の先輩や同僚から学び

2) 従来の研究では大学教育と学生の成長に共通する原理は示されてこなかったように思われる。本書の「学術と職業の往還からの学び」はこの点においても注目される。また、拙著（2020）『大学生のエンプロイアビリティ』では大学教育と学生の成長の共通枠組を示したうえで、大学生が学業と経験学習を原動力としてコンピテンシーを高める能力形成の経路を明らかにしている。

ながらキャリアを積み重ねる。卒業3年経過時では専門領域が役に立つと回答する卒業生の割合は少なく、一人前の職業人として成長する卒業後8-10年時点では専門領域が役に立つと回答する割合が高くなる。つまり、日本の大学教育と雇用システム—学術が先で実践が後という分業システムでは、教育効果が遅効するという仮説である。

さて、本書第10章の分析結果について目を凝らしてみると、卒業後3年経過時の調査で「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るか」に対して得点をもっとも高かったのが下位ランクの卒業生であり、上位ランクの卒業生はもっとも低かった。ところが、8-10年後の卒業生調査では得点をもっとも高かったのは上位ランクの卒業生で、下位ランクの卒業生はもっとも低い得点で、2時点間の有意な変化がなかった(171ページ)。これは何を意味するか。

上記の結果は上位ランクでは教育効果の遅効性が支持されるという見方ができる。他方、下位ランクの卒業生は大学の専攻分野が卒業後3年で役に立っているという見方ができ、卒業後8-10年の頃まで教育効果が持続しないという見方になる。上位ランクの卒業生の結果は「新規学卒一括採用」において将来の訓練可能性を予測するために大学のランク(大学入学時の偏差値)が有効であるという慣行を支持する結果となる。この慣行が続いているので(表面上は出身大学は問わないと言っているが)、実際に上位ランクの学生は大企業や人気企業に入社する割合が高く、下位ランクの学生は中小企業に入社する割合が高い³⁾。

上記の事例では下位ランクに注目するのではなく、大学での専攻分野におけるプログラムが広いか狭いか、内容の到達目標レベルが高いか低いかに関わっていると考えたらランクの違いが説明できるかもしれない。この点については別途の研究に委ねるとして、問題は卒業生調査をやってみないことには大学教育が役に立っているかどうかの職業有用性は見えてこないということである。現在、大学教育の効用を説明するために、大学卒業時点の学生調査が主として用いられる。しかし、卒業時点では未だコンピテンシー(能力・態度・応用)は未熟であって、教育効果の遅効性を踏まえれば、一人前の職業人となる大学卒業後7-8年経過時に卒業生調査を行ったうえで、教育の質の見直しが求められるべきであろう。

以上2点について、筆者が理解したところをまとめ、コメントを述べた。著者はそろそろ政策当局はトップ大学をモデルにした研究者養成の目線から中核・中堅大学に焦点を当てることへの政策転換を示唆している。そのための議論として、職業統合的学習の体系化の課題を指摘し、とくに欧州や豪州で進んでいる国家学位資格枠組(NQF)の再検討の必要性を提言し、さらにはIRとガバナンスの複眼的なデザインという地平が繰り広げられている。ここに至るための議論の出発点が「学術と職業の往還からの学び」なのである。

本稿は著者の描く地平を共有するために、各章を解説するのではなくむしろ一旦分解し

3) 山内麻理(第2章)は、日本では大学のヒエラルキー(上位校、下位校)が就職先企業規模(大企業・人気企業、中堅・中小企業)と関係することを指摘している(前掲書、55ページ)。

て、メインストリームだけを抜き出して論じたものである。従って、著者の珠玉の知見をすべて網羅したものではないことにくれぐれも留意いただきたい。末尾になるが、本稿の理解はあくまで筆者の理解であり、間違いがあるとすれば筆者の理解不足によるものである。

参考文献

John Dewey (1938) *Experience and Education* 市村尚久訳『経験と教育』講談社学術文庫，2004年．

藤本昌代／山内麻理／野田文香編著（2019）『欧州の教育・雇用制度と若者のキャリア形成—国境を越えた人材流動化と国際化への指針—』白桃書房．

渡辺研次（2020）『大学生のためのエンプロイアビリティ』晃洋書房．