

第Ⅲ部

レリバンス

第7章 「レリバンス」概念と分析方法の検討

はじめに

第3章から第6章までの第Ⅱ部では、本研究が取り上げている2つの[テーマ]のうちの「トランジション」に対して、多様な角度から実証的検討を加えてきた。日本では、組織間の連携関係に基づくきわめて「効率的」なトランジション慣行が高度経済成長期から80年代まで存続したが、90年代に入ってその効率性は失われ、それとともに教育システムと職業システムとの間の本質的なギャップが露わになりつつある。こうしたアポリアとしてのギャップに対する教育システム側の取り組みとして不可欠なのが教育の「職業的レリバンス」の構築・確保という課題である。この課題をめぐって、日本の教育システムには他の先進諸国の中でいかなる特徴が観察されるのか。日本の教育システムが「レリバンス」を追求してゆくためには、いかなる条件の整備が求められるのか。こうした点について、理論と実証の両面から詳細な検討を加える必要がある。

このような認識のもとに、本章を含む第Ⅲ部の課題は、「トランジション」と並ぶ本研究のもう1つの[テーマ]である「レリバンス」を取り上げる。この第Ⅲ部における本章の課題は、続く2つの章の実証分析を基礎付けるための、概念的見取図を提示することにある。すでに本研究の第2章で述べたように、本研究では「レリバンス」という概念が、教育システムと職業システムとの関係を把握する上で大きな重要性と可能性を内包していると考えている。それはどのような重要性と可能性なのか。これまで「レリバンス」はどのように捉えられてきたのか。「レリバンス」を研究するためにはいかなるアプローチが可能なのか。これらの、いわば「レリバンス」に関する研究上の「基礎知識」について整理しておくことが、本章の目的である。

以下では、まず第1節において「レリバンス」という概念がこれまでどのように論じられてきたかを概観することにより、この概念の重要性と可能性に関する結論を引き出す。続いて第2節では、「レリバンス」の中でさらに「職業的レリバンス」に焦点を絞り、「レリバンス」全体の中でのその位置づけや、「職業的レリバンス」内部の諸類型と研究方法について整理を行う。

1. 「レリバンス」という概念

(1) 「レリバンス」の用語法

本研究は教育システムと職業システムとの関係をテーマとしていることから、教育の「レリバンス」全般ではなく、多様に想定されうる「レリバンス」の一側面である「職業的レリバンス」を中心に取る。しかし「職業的レリバンス」の検討に入る前に、そもそも「レリバンス」とは何か、それはこれまでどのように議論されてきたのかということについて、前提的理解を得ておくことにしよう。

「レリバンス (relevance)」という言葉にはどのような意味があるのか。研究社の『新英和大辞典 (第五版)』は、名詞 *relevance* の訳語としては「関連(性)、適切、適当」、形容詞 *relevant* の訳語としては「1. (当面の問題に) 関連した、適切な (*pertinent*)、当てはまる (*applicable*)、2. [...] 相対的な、相応する、3. 目的をもった、有意味な」を挙

げている。

この言葉の特徴をより理解するには、類似の別の言葉と対比してみることが有効だろう。ここでは比較対象として、教育の「効果」という言葉を用いることにする。新堀（1987）によれば、「教育効果とは一定の教育形態や教育方針を採用して教育を行った結果、予期した目標に照らし、あるいは他の教育形態や教育方法と比較して、いかなる効果があったかを意味する」（22頁）。この新堀の定義に関して注目したいのは、第1に、「効果」が「教育形態や教育方針」（あるいは教育方法）のアウトプットとして規定されていること、第2に、「効果」は「予期した目標に照らし」て測定・評価されるとしていることである。それに対して「レリバンス」という概念は、教育の「形態」「方針」「方法」よりもいっそう「内容」との結びつきが強く、また特定の「目標」の量的な達成水準というよりも、関係性の質的なあり方という意味が強い。「効果」や「効用」、「役立つ」などの言葉は、「どのような」という問いかけを伴わないわけではないが、「どれほどの」という一元的なものさしによる評価の結果を比較的意味しやすい。しかし「レリバンス」は、同様に「どれほどの」という問いを排除しないが、それよりは「どのような」という問いかけがまず前面に出てくる概念である。言い換えれば、「レリバンス」は2つの要素（たとえば教育と職業）の関係性について事前に特定の期待や想定をおかず、その関係のあり方、あるいは関係の有無自体を検討の俎上に挙げようとする姿勢を含意した概念である。

こうした意味での「レリバンス」という概念が学術研究において使用される場合、その領域は大きく、①理論や事例の「有効性」「適用可能性」としての一般的用法、②管理会計学の「レリバンス・ロスト」論、③認知心理学・現象学的社会学における「レリバンス」論、④教育内容が何らかの事象に対してもつ「適切性」「関連性」としての「レリバンス」論、に分けることができる。本研究もこの中の④の系譜に連なることは言うまでもない。

この④のような研究上の観点、すなわち教育の「レリバンス」を学術研究の対象として設定する見方が登場したのは1960年代後半のアメリカにおいてである。60年代初期までは、アメリカの教育改革は教育課程、特に数学・物理学・化学・生物学などの科目内容の「現代化」に関心とエネルギーを集中させていた。こうした改革の発端となったのは、1957年の旧ソ連によるスプートニク打ち上げの脅威である。東西対立を背景として、教育を通じたハイタレント・マンパワーの養成と、それに基づく社会の経済発展を掲げていたのが60年代の人的資本論や教育計画論であった^{*1}。

しかし60年代後半に、アメリカ国内における人種差別や貧困の存続、国外ではベトナム戦争の長期化などの諸問題が噴出するにつれ、社会に対する学校教育の「レリバンス」への疑念が広がることになった。それは同時期のアメリカの大学における「大学紛争」にも顕著にあらわれていた（Axelrod et al. 1969）。

この時期のアメリカの教育が直面していた社会状況・社会意識を端的に物語っている「レリバンス」論として、著名な発達心理学者であり教育の「現代化」の主導者でもあったブルーナー（Bruner, Jerome S.）が1971年に著した *The Relevance of Education*（平光照久訳『教育の適切性』明治図書、1972年）が挙げられる。ブルーナーはこの著書の冒頭で

*1 こうした展開についての概説としては小林（1981）、矢野（1992）などを参照。

ベトナム戦争に言及し、「こんなにもとてつもなく富裕である社会が、口先では理想主義を唱えながら、こんなにも大きな極悪非道の破壊を行っている社会であるなどということが一体どうしてありえるのだろうか。われわれは自分自身の生活様式のなかに、都会のユダヤ人部落、貧困の文化、人種差別などなどの問題をかかえていながら、どうして自由と寛容の生活様式の名のために戦争を遂行しているのだろうか」（訳書 10 頁）と問いかけている。そしてブルーナーは社会や個人の抱える諸課題に対する教育の「レリバンス」が不十分であることを率直に認め、いくつかの留保をつけながらも教育内容・教育方法の具体的な改善案を提示している。「教育システムは何を教えているのか」、すなわち教育が社会や個人にとってどのような意味や意義をもっているのか、そしてどうすれば教育内容の意味や意義を高めることができるのか、という、教育に関わるもっとも根源的な問いに、教育実践家ブルーナーはストレートに取り組んでいた。

しかし教育の「レリバンス」に対するブルーナーのような取り組み方は、少なくともその後約 20 年間の間の欧米の教育社会学・教育経済学においては、支配的なものとはならなかった。それはなぜなのか。次項では、従来の教育社会学・教育経済学における「レリバンス」の扱われ方を再検討し、そこにおける問題点を指摘する。本研究の第 1 章でも、従来の教育社会学に対する批判的レビューを概略的に行なっているが、ここでは「レリバンス」という角度から、より詳しく検討を加えることにする。

(2) 教育社会学における議論－「レリバンス」解明の回避

先に紹介したブルーナーは、教育の「レリバンス」への素朴な信仰が覆された時に、ただちにその回復に向けての提案を行うという形の対処を示した。それは教育現場を先導する責任を自覚する者としての反応であった。それでは、教育現象を客観的な分析対象とみなす教育社会学や教育経済学は、いかなる反応を示したか。教育社会学・教育経済学の領域で 1970 年代以降に脚光を浴びた諸理論は、実のところそのほぼすべてが、「レリバンス」問題をいかに処理するかということを経験的な課題としていたといえる。しかしながらそれらは、ブルーナーと同様に現実の教育の「正しい」意味での「レリバンス」が不全であるという認識に立ちながらも、ブルーナーのように直截に「レリバンス」の回復を志向するのではなく、別の方向に議論をずらすという形で対処したという点でも共通であった。

70 年代以降に主流となった教育社会学・教育経済学の諸理論は、大きく次の 3 つの流れに分けることができる。その第 1 は葛藤理論や再生産論のように、もっぱら身分文化との間に教育の「レリバンス」を見出す流れであり、第 2 はスクリーニング理論・シグナリング理論のように、教育内容の何らかの「レリバンス」ではなく選抜という点にのみ学校教育の機能を見出そうとする流れである。第 3 は、ヤングらの「新しい教育社会学」であり、これは教えられる知識自体の「レリバンス」よりも教室内のマイクロな解釈行為や相互作用に関心を傾斜させる結果になった。

これらの議論は、教育とその「レリバンス」に対する懐疑的な感覚を共有している。教育内容は社会や個人の発展に寄与する望ましい「レリバンス」は「なく」、代わりに不平等を永続させる望ましくない「レリバンス」が「ある」か、教育内容とは無関係に学校教育は存続しているということが、始めから措定されている。その意味で、「教育システムは何を教えているのか」という「レリバンス」問題は、これらの議論においては解決済み

であるという外面のもとで、実際には回避されているのである。

まず上記のうち第1の流れからみよう。コリンズ（Collins, Randall）が著名な論文 'Functional and Conflict Theories of Educational Stratification'（邦訳「教育における機能理論と葛藤理論」潮木・天野・藤田編訳『教育と社会変動 上』東京大学出版会、1980年）を *American Sociological Review* に発表したのは、前項で引用したブルーナーの著書が刊行されたのと同じ1971年である。

コリンズは、「学校教育は必要な職業的技能を与えている」という「教育の技術的機能理論」の前提を、さらに(a)学歴の高い労働力は学歴の低い労働力よりも生産性の面ですぐれているのか、(b)職業上の技能は学校で習得されるのか、という2つの問に分解し、この両者を次の論拠に基づいて否定する。すなわち(a)については、①1つの社会について学歴の総量と経済全体の生産性との関係を見る諸研究においては、教育の生産効果に関する証拠は間接的なものにすぎないこと（たとえば国民総生産の増加分のうち資本と労働の投入で説明されない残余部分を教育の効果とみなすなど）、②バークのまとめによれば、学歴の高い労働者は必ずしも生産性が高いわけではなく、むしろ生産性において劣るケースがかなり見られることが指摘されていること。また(b)については、①マニュアル労働の技能の多くは職業生活の中で習得されること、②技師や科学研究者など専門職の場合、大学時代の成績や学位のレベルと卒業後の給料、地位、生産性などとはほとんど関係がないこと、③伝統的な専門職以外の場合、学歴の必要性に関する証拠はますます乏しいこと。こうしてコリンズは、「教育の技術的機能理論は、それを根拠づけるだけの証拠に欠けている」（訳書105頁）と結論する。

そしてそれに代えてコリンズが主張するのは、「学校の中心的活動は、教室の内外で特定の身分文化を教え込むことにある」（訳書113頁）ということである。その証拠は、①学校はたいていの場合権力と独立性をもった身分集団によって設立され、教育内容もその身分集団の文化を反映していること、②雇用主は「中産階級的」な性格や態度をもった人間を選び出すふりとして教育を見ていること、の2点である。

しかしコリンズは、「技術的機能理論」をまったく棄却し去ったわけではない。コリンズは次のように述べている。（下線は引用者による）

…ところでこうした証拠（引用者注：エリート大学の就職の有利さ）を、教育の技術的機能理論で説明することはできる。つまり、エリート大学は最高水準の技術的訓練を与えており、全国的規模をもった主要組織は、こうした最高水準の技能的能力を必要としている、ということになる。しかしこの場合重要なことは、こうした技術的条件と身分葛藤という条件を同時に吟味することである。（訳書119頁）

…つまりもっと詳細に検討しなければならない点は、技術水準の変化と学歴要件の変化という二つの要因の相互関係をとりまく諸条件である。／各職業に必要とされる実際上の技術水準がどの程度変化したか、これを測定しようにも、いまのところごく初歩的な形でしか測定できない。また、ある職種に必要な技能のうち、どの程度が実際経験のなかで習得され、どの程度が学校で習得されるのか、この点を体系的に分析した研究はほとんどない。また学校で実際に学んでいるものが何であるのか、それがどのくらいの期間、身につけているものなのか、これを詳細に研究した例はほとんどない。雇用主がどうやって被雇用者の仕事ぶりを評価しているのか、またどうやって昇進を決めているのか、この点を究明した組織研究によると、彼らは被雇用者の仕事の技術的質を、ごく大雑把な形でしかつかんでいない。しかしこの点については、職種タイプによって差のあることはいままでの間、／身分集団間の葛藤と、技術上の必要の両者の組み合わせさせた効果を測定するためには、いろいろな条件下で学歴がどれほど重

要視されるのか、この点を解明することが最も中心的課題といえよう。(訳書 124-5 頁)

要するにコリンズは、「技術的機能理論」に加えて「葛藤理論」という「見方」の可能性もあることを掲げているに留まるのであり、両者のどちらが重要であるかについては今後の実証研究によって検証される必要があることを率直に認めている。こうしたコリンズの議論を、「レリバンス」という言葉を用いて言い換えるならば、コリンズは教育の「職業的レリバンス」を素朴に指定していた従来の研究の欠陥を指摘し、対案として「身分文化的レリバンス」を主張したのであるが、学校の教育内容においてどちらの「レリバンス」が支配的であるかについてはさらに実証研究が必要であるとしているのである。

このようなコリンズの見解を先のブルーナーと比較するならば、両者は教育内容—おそらく特に理数系の内容—が社会の発展（特に経済的）と個人の生活向上（特に職業的）に確実に貢献するという、60年代前半までに支配的であった楽観的で単純な見方に対して疑義を表明している点で共通している。その背景には、先に述べたような当時のアメリカの社会状況を背景とする教育観の変化があったと考えられる。このような認識を共有した上で、実践家ブルーナーは「レリバンス」を回復するための具体的な教育改革案を提示し、ネオ・ウェーバー学派としてのコリンズは「レリバンス」の結びつけ先を経済や職業の領域から身分文化の領域へと屈折させたのである。

ここで重要なのは、コリンズと時を同じくして台頭した、教育のいわば「身分文化的レリバンス」を重視する諸理論は、コリンズほど率直にデータの欠如と実証研究の必要性を認めず、教育内容と身分文化との「対応」を証明済みの事柄として前面に打ち出す論調を強くもっていたことである。

1970年に出版されたブルデューとパスロン（Bourdieu, Pierre et Passeron, J.-C.）による *La Reproduction*（宮島喬訳『再生産』藤原書店、1991年）の第I部を構成する命題群は、その典型例である。続く第II部では、それらの命題がより詳細かつ具体的に解説されているが、そこで登場するのは数々のエピソードや「洞察」であり、第1章における学生の言語資本と出身階級との関係の分析を除いては、いわゆる「データ」と呼べる性質のものではない。

また、ネオ・マルキシストのボウルズとギンティス（Bowles, Samuel and Gintis, Herbert）はその著作『アメリカ資本主義と学校教育 I・II』（宇沢弘文訳、1976 = 1986）において、学校が「資本主義的生産関係」を再生産する過程を次のように要約している。

まず第一に、学校教育を通じて、仕事を適切におこなうために必要な、技術的かつ認知的技能の多くが生産される。第二には、教育制度は、経済的不平等の正当化を容易にする。前章で論じたように、アメリカ教育のもつ、客観的かつ能力主義的な方向は、ヒエラルキー的分業と、個々人がその中でどのような地位を占めるかということを決定する過程どちらに対しても、不満を軽減するのに役立っている。第三に、学校は、ヒエラルキーのなかでの地位を占めるにふさわしい人格的な特質を生産し、評価を与え、分類する。第四には、教育制度は、それによって助長される地位差別のパターンを通じて、従属的な経済階級の細分化をつくりだす基礎となっている、階層化された意識をつよめるという役割をはたす。(訳書 I、220-221 頁)

これら4つの過程の中で、「レリバンス」に関するものは第一と第三であるが、その第一ではコリンズと同様に技術的機能主義の可能性に対して実に率直な譲歩がなされてい

る。「身分文化的レリバンス」に関連するのは第三の点であるが、これを証明するためにポウルズらが依拠するのは、学校の組織特性やそこにおいて有利／不利にはたらく性格特性に関するデータである。しかし、彼らの立論には根本的矛盾がある。なぜなら、彼らは「学生は、行動様式の一つのタイプを『習得する』と、つぎの段階に進むことを許されるか、あるいは、生産のヒエラルキーのなかで対応するようなレベルに振り分けられる」（訳書 I、224-225 頁）と述べ、また「ハイスクールのレベルでは、権威に対する服従が、性格特性のなかで、成績得点をもっとも良く予測する」（同、235 頁）とも述べている。しかしそれでは、たとえば「低い」階層の出身者がハイスクールで首尾良く「権威に対する服従」を教えこまれたとすれば、彼は上位の学校段階に進むことを許可されてしまい、階層上昇の機会を手にするようになるのである。

すなわち、葛藤理論・再生産論は、学校の内部で実際に何が教えられているのか、教育内容のどの部分がどの程度「身分文化的レリバンス」を持ち、他のどの部分がどの程度それ以外の「レリバンス」を持っているのかという問題について、虚心な実証分析に取り組んでいないといえる。葛藤理論・再生産論が提示する根拠では、教育が仮にどのような内実をもっていようと、より多くの諸資源を手にしてしている上位階層が、結局は勝ち残るという可能性は否定されない。にも関わらず彼らは、教育が不平等の再生産に積極的に加担しており、それは教育内容が「身分文化的レリバンス」を持っているからに他ならないと断定しているのである。このような問題点は、カラベル&ハルゼー (Karabel, Jerome and Halsey, A.H.) による以下の批判に言い尽くされている。（下線は引用者）

葛藤論者たちは学業成績と出身階級との関連について、遺伝的・文化的な剥奪理論による説明を拒否する。そして気がついてみると、具体的に学校のなにが責任があるのか明らかにしえぬままに、学校こそが問題の源泉であるとみなしてしまっている。教育過程の認知的でない側面については、ある程度新しい知見を加えたが、学校の内部的な働きは、かれらの場合にも以前としてブラック・ボックスのままに残されているのである。すでにみてきたように、こうした学校教育の内容に対する関心の低さは、機能主義や方法的実証主義にも共通したものである。（訳書 54-55 頁）

第2に、このような「身分文化的レリバンス」論者とは一線を画しつつも微妙に接点を保った形で、同じく1970年代初頭に次々に現れたのが、バーグ(Berg, Iver)、アロウ(Arrow, Kenneth J.)、スペンス(Spence, Mark)、タウブマンとウェールズ(Taubman, P. and Wales, T.)ら教育経済学者のスクリーニング理論である。ここに含まれる論者は、雇用主は労働者の潜在能力や訓練可能性をふるいわけする指標として教育歴を用いていると論じる。すなわち教育内容がどのような「レリバンス」をどれほど持っているかに関係なく、学校教育は個人々々の間に存在する能力差に応じて選別を行い、その選別の結果に対して学歴というレッテルを貼っているにすぎないとされる。

このようなスクリーニング理論においては、人的資本論が前提としていたような教育の生産性向上機能が否定されている。しかしスクリーニング理論においても、教育歴が潜在能力や訓練可能性の指標として使用可能であるというからには、教育の内部で教育内容を首尾良く処理することに個人の潜在能力が反映されている、言い換えれば教育内容には「潜在能力的レリバンス」があるということを含意していることになる。もっともこうした前提はスクリーニング論者の議論においては暗黙のものとされており、教育内容の「レリバ

ンス」のなさと選抜機能のみが強調されている。

このようなスクリーニング論は、教育内容の「レリバンス」を否定するという形でその探求を回避しているということは明らかである。それは潜在能力や訓練可能性など、経済合理性のニュアンスを強く帯び身分文化的にはニュートラルであるような概念を持ちだしてくる点では葛藤理論・再生産論と対照的である。しかし雇用主が教育歴を選別に利用していることの強調、および教育内容そのものの「レリバンス」を研究課題としての位置づけから退けているという点において、両者の共通性もまた大きい。

以上2つの流れとは異質ではあるが、やはり教育内容の「レリバンス」の追求を微妙に迂回したのが、イギリスで同時期に興隆した解釈理論である。解釈理論＝「新しい教育社会学」の「新約聖書」と呼ばれた *Knowledge and Control* (1971) の編集者であるヤング (Young, Michael F. D.) 自身は、知識社会学的関心を強く持っており、カリキュラムが教育社会学にとっての中心的な研究対象であることを提唱していた。そうした方向性は、「レリバンス」研究の発展につながる可能性を含んでいたにも関わらず、解釈理論はもっぱら教室内のミクロな相互作用研究への傾斜を深め、マクロに設定される教育知識の規定構造の探求は大きな流れとはならなかった。

ヤングは、1998年に著した *The Curriculum of the Future* (邦訳『過去のカリキュラム・未来のカリキュラム』大田直子監訳、東京都立大学出版会、2002年)において、「新しい教育社会学」が「短命」(訳書56頁)に終わった背景について考察を加えている。ヤングによれば、「『新しい教育社会学』の最も際立った、そして私にとっては依然として最も重要な貢献とは、教室とより広い社会の双方における知識の選抜と排除のプロセスを教育社会学にとって中心的なトピックとしたこと」(訳書66頁)、言い換えれば、「知識と、社会の権力構造および<教室における>社会的相互行為のプロセスとを結びつけようと試みた」(訳書71頁)ことであった。それは、既存の教育内容を自明視する「事実としてのカリキュラム」という見解に対して、「実践としてのカリキュラム」という見方を新しく打ち出した。

それ(引用者注:「実践としてのカリキュラム」)は、知識の構造から始めるのではなく、人々が集団的に行為することによっていかに知識が生み出されるのかということから始める。教育において、このような見解が焦点を当てるのは、教師と生徒の教室での実践であり、例えば教科や生徒の能力配分といったような教育上のリアリティは、外在的な構造や固定的な生徒の属性にあるのではなく、いかに教室での実践とそこで具体化されている知識や学習あるいは教授に関する仮定の産物であるのかということであった。(訳書43頁)

このような見方に立つならば、「教師の実践は、知識とカリキュラムについて、普及している見解を維持するのか、あるいは挑戦するのかという両方の点において、決定的である」(訳書43頁)。こうして教師は、既存の体制を教育現場における日々の行為によって存続させているエージェントとして、ネガティブな意味での脚光を浴びることになった。このような見方は、教師に対して自らの果たしている役割に自覚的であること、そしてさらには教育現場における改革の主体となることを要請する結果になったが、それは大勢としては多くの教師をただとまどわせる結果をもたらすだけであった。

教師を改革の自覚的な行為者として承認し、また、あらゆる状況における人間の可能性を強調し過ぎ

ることは、別のやり方ではあるが、教師たちの経験を制約するものから抽象化され、それゆえ皮肉にも、生徒を学習に向わせるための教師たちの力量からも抽象化されることになる。(訳書 49 頁)

以上を要するに、解釈理論＝「新しい教育社会学」は、「知識の社会構築主義」としての性格を強め、行為還元主義的になることによって隘路に陥ったというのがヤングの反省である。こうした反省に基づき、ヤングはこの 1998 年の著作では、「知識と能力の序列化」(訳書 49 頁)を「集合的で歴史的な行為の結果として再定式化」することを新しく提唱している。すなわち、視野を学校の外へと広げ、また時間的な射程を過去に遡って伸ばすこと、すなわちよりマクロな観点から教育知識の編成を解明することが、解釈理論＝「新しい教育社会学」を乗り越えるためのヤングの提案である。

以上にみてきたように、1970 年代以降の教育社会学・教育経済学の諸理論は、いずれも「レリバンス」という問題に潜在的な強い関心を払いながらも、巧妙にその周りを迂回するような形で議論を進めてきた。

(3) 近年における「レリバンス」追求論の復活

前節でみたように、1970 年代初頭以降の教育社会学・教育経済学においては、教育の「レリバンス」は正面から取り組まれることはなかった。しかし、教育をより実践的に捉えようとする立場においては、1980 年代半ばから 90 年代を経て 2000 年代に至るまで、教育の「レリバンス」への期待や要請が目覚ましく復興することになる。

そうした動向を典型的に見出すことができるのは、OECD や UNESCO など国際組織から出版された報告書等の刊行物である。いくつかの例をあげてみよう。

UNESCO から 1996 年に刊行された *Searching for Relevance* (『レリバンスを求めて』) というタイトルのブックレットでは、学校教育のカリキュラムに新しいタイプの職業教育プログラムを導入することを通じて、若者の学校から職業への移行を支援する必要性が述べられている (Hoppers 1996)。著者 Hoppers によれば、80 年代以降の世界的潮流として、個別具体的な職業技能の習得という意味での伝統的な職業教育から、より一般性が強く「転移可能な (transferable)」なスキルへと強調点が移動する傾向が見出され、そうしたスキルとは何かについての研究や議論が広がっている。

教育への資源配分をどのようにすればもっとも有効であるかについての論争は、ますます拡大しつつある教育システムのコストを担うための資力をその国がどれほどもつかということだけでなく、社会や経済の発展に対して貢献しうするためにはどのような学校教育のあり方がもっともレリバントであるかということに関する考え方に左右される。(中略) 概して、普通教育においても職業意識形成を重視しようとする動きは「新・職業主義 ('new vocationalism')」の必要性に対する認識が高まったことによるものである。この「新・職業主義」とは、カリキュラム全体に渡って幅広い領域の知識とスキルを与えようとするものであり、そうした知識やスキルが職業生活へのより包括的かつ民主主義的な参加への基盤としていかなるレリバンスをもつかについて細やかな関心を払おうとする考え方である。(Hoppers 1996、27-28 頁、訳および下線は引用者による)

また OECD (2000b) は、若者の職業への移行を効果的なものにする諸条件として、「健全な経済」、「教育と就業体験を組み合わせる機会の拡大」、「リスクを抱えた対象に対する十分なセーフティ・ネット」、「良質の情報とガイダンス」、「効果的な制度とプロセス」に加え、「ライフコースの初期の時点で受ける教育 (初期教育、initial education) が就労や

さらなる学習へとうまく結びくように諸経路（pathways）を編成すること」をあげ、そのためには初期教育における学習の「レリバンズ」を高めることが不可欠であるとしている。

諸経路（pathways）のレリバンズと柔軟性を増大させようとする様々な試みは、それと関連する多くの論点を発生させている。（中略）普通教育という経路の規模が大きく威信も高い諸国においては、学業達成面でもっとも劣位にある生徒たちをいかにして動機づけるかに関して少なからぬ問題を抱えている。学習内容を、より現実への適用可能性に富み、レリバンズが高く、生活文脈に根ざしたものにすること、そして学校教育における達成を仕事へとより明確に結びつけること、これらを実現する方途が追求されなければならない。（OECD 2000b、16頁、訳および下線は引用者による）

これらの主張の背後にあるのは、次のような共通の現状認識である。すなわち、知識社会化と経済・社会のグローバル化により、個々の社会や個人が競争に勝ち残り諸活動の水準を高く保つためには、知的な能力・スキルの維持向上とその不断の更新が不可欠となっている。しかし他方でそれと平行した社会の複雑化や変化の加速により、社会や個人が確固たる将来展望や期待を抱くことは難しくなっており、知的能力・スキルの向上に対する動機づけの基盤は揺らいでいる。これらの問題に対処するための1つの方策として、教育の「レリバンズ」を対・社会的にも対・個人的にも回復させることが提唱されているのである。

このように、教育（の「レリバンズ」）を通じた人的資本への投資を戦略的に重視する見方に対して、教育やスキル形成によって失業や不平等などの社会問題が解決されるわけではなく、教育の重視は根本的問題から目をそらしているという厳しい批判も投げかけられている（Brown and Lauder 1996）。しかし、すべてが解決されるわけではないにしても、教育の質と機会を改善することが社会と個人の活力の基礎として重要であるという考え自体は、いまや個別社会においても国際社会においても広範に受け入れられていると考えてよいだろう。

(4) 日本の教育社会学における「レリバンズ」論

以上で見てきたような、「レリバンズ」に関する欧米の議論の動向に対して、日本ではこれまでいかなる議論がなされてきたのか。

筆者の見るところでは、日本の教育社会学において「レリバンズ」という言葉の使用例が増加するのは1980年代半ば以降である。そしてこの概念は特に高等教育関連の研究の中で用いられる例が多い。それは先述のように、大学紛争時に大学の「レリバンズ」ないし「イレリバンズ」が大きく問題化したという歴史的経緯を引き継いでいるためであろう。たとえば潮木守一は、「大学教育のイレリバンズ」と題した1985年の短い論考において、「たとえレリバントなカリキュラムを指向したとしても、それが常にレリバントなものとして実現されないで終わるのは、青年を学校、大学という場に押し込めた上で、なにがしかの教育、訓練を企てようとするシステムそのものから生じているのだろう」（10頁）と述べ、また70年代のアメリカの大学のカリキュラム改革の死屍累々たる歴史を描いた『永遠の夢』というグラントとリースマンの著作に言及することにより、教育内容のレリバンズの実現可能性に対して悲観的な見解を示している。

このように、1980年代半ばの潮木の考察においては高等教育の「レリバンズ」に着目

しながらもその不可能性についてシニカルな判断が下されるに留まっていた。しかし前項でみたような海外における「レリバンズ」への関心の復活を反映して、日本でも 1990 年代半ばになると、「レリバンズ」は高等教育の実践と研究の両面にとって真剣に取り組まれるべき課題として頻繁に提示されるようになる。

たとえば有本（1994）は、「現代の大学は社会との密接な関係を求められ、スポンサー、納税者、消費者の期待に対応した役割を果たしているか、アカウントビリティ（会計責任）やレリバンズ（適切性）が問われている」（16 頁）と述べている。また金子（1994）は、各国の高等教育改革動向を紹介した部分で、学生の資質と社会・職業生活で必要とされる知識・技能の両者が変化・分化・多様化しているのに対して高等教育の「『適切性』（relevance）」（31 頁）を恒常的に高めていく手段として大学評価が不可欠になっていることを指摘している。さらに金子（1998）は、高等教育研究の新しい問題群の 1 つとして「教育・研究の適切性、レリバンズ（Relevance）の問題」（76 頁）を挙げている。従来の日本の高等教育を支配してきた「国家・専門家専制モデル」においては、教育・研究活動の内容を決定する権限は専門家としてその学術的価値をもっともよく把握しているとされる教員自身に委ねられてきたが、今後は教育・研究活動の学生あるいは社会に対する適切性（Relevance）を高めることが重要な課題となると金子は述べている。その上で、そうした適切性が必ずしも狭い意味での実用性を意味するのではなく、幅広い知識や、一見何の社会的意味をももたない知識が長期的に人間や社会に大きな意味をもつという可能性をも含めて、関連性の具体的な内容について十分な議論が必要とされると述べている（77 頁）。同様に矢野（1999）も、知を再構築し、未来への先行投資としての高等教育のあり方を構想するために検証されるべき課題の 1 つとして「大学の知と職場の知のレリバンズ」（22 頁）をあげている。

しかしこのように、高等教育の「レリバンズ」の実践面での追求と研究面での解明を提唱している例は多数にのぼるにも関わらず、実際にそれに取組んだ実証研究は、次節(2)でみる小方（1998）のものを除き、いまだほとんど存在しないというのが現状である。日本の教育社会学においても、やはり教育内容の「レリバンズ」の問題に正面から取り組むことを回避するタイプの研究が大勢であったといえよう。

たとえば、本研究の第 2 章でも触れた、荻谷による「関係論的アプローチ」の提唱もその一例である。荻谷（1988）は、「レリバンズ」を鍵概念として「教育達成と職業機会の結びつき」に関する考え方を次のように整理している。すなわち、従来の市場モデルにおいては、シグナルとしての教育達成の中に、例えば認知的能力や性格特性、あるいは訓練可能性といった、職業遂行能力と関連する（レリバントな）何かが実在することが想定されている。しかし、日本の高卒就職のように学校に選抜が委任されている場合には、正当性や標準化、比較可能性など、レリバンズとは異なる特性をもった選抜基準として学業成績が用いられている。荻谷は、旧来のモデルを「実体論的アプローチ」と呼び、教育達成を誰がどのように用いているかという制度的・組織的なありように着目する彼自身の新しいアプローチを「関係論的アプローチ」と名付けている（159 頁）。

こうした荻谷の主張は、教育システムと職業システムとの関係性を把握するための新しい切り口として「トランジション」という観点を打ち出した点ではきわめて重要な意味を持っている。しかしそれは、旧来の「実体論的アプローチ」を棄却することにより、それ

が教育達成の中に「想定する」ことに留まっていた「(レリバントな)何か」を明るみに出すことの必要性をも一緒に流し去ってしまうことを意味していたのである。

また日本の教育社会学を代表するすぐれた研究者の一人である竹内洋も、その幅広い研究成果の集大成ともいべき『日本のメリトクラシー』(1995)において、「伝統理論(引用者注:機能理論、葛藤理論、解釈理論)がなにを議論したかではなく、なにを議論しなかったかを考えるべきである。議論されなかったのは、いかなる選抜がおこなわれているかである」(38頁)と述べ、選抜システムの自己展開によって生じる増幅効果や能力の社会的構成、アスピレーションの加熱と冷却を研究課題として設定している。竹内洋は、選抜システムの中身よりもかたちに視点を移すことにより、傾斜的選抜システムや層別競争移動、ご破算主義選抜規範など、トーナメント型選抜からの日本社会に特有のズレを指摘し、それがアスピレーションの加熱をもたらしてきたと述べている。その議論はきわめて示唆に富むが、指摘しておきたいのは、選抜システムのかたちとその帰結に関する日本の特徴を論じる際に、竹内も結局は選抜システムないし教育の中身に立ち戻らざるを得なくなっているということである。(以下、下線は引用者)

社会的再生産理論は選抜過程をつうじて文化の差異化=威信の再生産がおこなわれること(文化的再生産→選抜→社会的再生産→文化的再生産)を示したが、日本では選抜をつうじてむしろ国民文化(日本人らしさ)=文化の同質性が再生産されていく。…階級文化とちがって、国民文化(日本教)は階級偏在的なモラルである。階級文化は属性主義的であるが、国民文化は業績主義的である。日本人らしさという国民文化はどのような階級集団も習得可能だからだ。(234頁)

面接試験と同じように、イギリスの筆記試験にも階級文化の変換装置が内蔵されている。こうしたイギリスを合わせ鏡にすると論述試験ではなく、客観的な知識の記憶が重要な日本の入学試験も洗練された文化よりも階級偏在的な勤勉のエートスを鍵にしていることが浮かび上がってくる。(236頁)

受験システムの自己準拠化によってつくられる人間像-熱情も意味もなく、しかしそれなりの頑張り人間-は日本社会の適応類型人間=サラリーマン型人間像と対応してしまっているわけだ。…われわれはさらにこう付け加えることができるだろう。日本型メリトクラシーが生む受験型人間像もまた気の抜けた魂であり気の抜けた知性である、と。(254頁)

このように竹内は、試験などで求められる内容、あるいは選抜システムそのものがもつ社会化の内容として、「国民文化」や、「受験型」ないし「サラリーマン型」人間像を指摘している。これらは、「教育システムは何を教えているのか」という根幹的問いに対する1つの解答となりえているにも関わらず、これらの点は同書の最終章で唐突に現れ、選抜システムのかたちを論じた本論では行われていない。しかし、こうした事柄が結論部分である最終章で全体の総括として持ち出されていることが、まさにその重要性を明らかに物語っており、結局のところ選抜システムのかたちだけでなく中身の問題を避けて通ることができないことを意味している。

実際に竹内は、別の著作『学歴貴族の栄光と挫折』(1999)では、旧制高校における「教養主義」を中心テーマに据え、カリキュラムを含めその内容に深く踏み込んだ分析を行っている。それは教育の「レリバンス」に関する実証研究の範型ともいえるすぐれた研究である。ところが現代の教育については上述の『日本のメリトクラシー』にみられるように選抜のかたちに力点が置かれ、教育の中身はエピソード的に、しかし同書を締めくくるには不可欠な要素として、扱われるに留まっているのである。現代日本の教育の「レリバ

ンス」は、竹内の研究においてもっとも手薄な部分として残されている。

日本においてこのように「レリバンス」研究が回避されがちであった背景には、欧米とは異なる独自の社会的文脈が存在している。それは、日本では教育に「レリバンス」が「ない」（「学校教育は役に立たない」）ということが、特に高度経済成長期以後、社会通念化してきたということである。しかも、少なくとも 1980 年代までの好調な経済状況のもとでは、教育の「レリバンス」など「なくてもかまわない」という感覚が社会に広がっていた。こうした点から日本では欧米以上に「レリバンス」は社会的にも学問的にも関心の対象となりにくかったといえる。しかし、すでに述べたように、1990 年代に入って経済的社会的閉塞状況が顕在化するに至り、特に高等教育を中心として、日本でも「レリバンス」という課題を避けて通ることが不可能になりつつあるのが現状である。

(5) 「レリバンス」概念の重要性と可能性

前項までは、教育の「レリバンス」に関するこれまでの内外の研究状況を簡単に振り返ってきた。そこから得られた結論は、端的に言って、「レリバンス」研究はこれまで回避されたままであり、その解明はきわめて不十分であるということである。こうした状況に対して本研究は、「レリバンス」概念の重要性と可能性についての認識を改めて促し、それを正面にすえた研究の必要性を提唱する。それでは、本研究が主張する「レリバンス」概念の重要性と可能性とはどのようなことか。

まず第 1 は、＜研究上の問題提起＞としての重要性である。この概念を用いることはそれ自体、従来時には「ある」ことが前提とされまた時には「ない」ことが自明とされてきた、教育システムと他の社会システム—とりわけ職業システム—との間の質的・内容的な関係性を、真剣に研究されるべきテーマの位置に引きずり出すという役割を果たしている。「レリバンス」という概念が用いられるとき、「教育システムは何を教えているのか」という、教育に関わるもっとも根幹的な問いに、改めて正面から取り組むことの宣言が、必ず暗黙の内に内包されている。

第 2 は、＜経験的検証への開放性＞という可能性である。「レリバンス」という概念は、上記のような問題提起の機能を果たしながらも、教育システムと職業システムなど他の社会システムとの関係性の具体的な中身については事前になにもものをも措定することなくニュートラルであることにより、関係性の実態—その内容や水準—について、多様に開かれた探求を可能にしている。こうしたモデルとしての開放性を備えていることから、「レリバンス」概念は社会間の差異や個別の社会の特徴を定性的に捉えるという本研究の問題関心にとって非常に適格的である。

第 3 は、＜実践的・政策的課題設定＞としての重要性である。教育システムが何らかの「レリバンス」をもっているということは、その社会の中で教育システムが自らの定義と環境への適応に何らかの面で成功しているということに他ならない。「レリバンス」が「意味」や「意義」とほぼ同義であり、同時に社会システムを意味的システムとして定義するからには、「レリバンス」を欠いた社会システムとは形容矛盾に近い。しかしながら、すでに本研究でも随所で触れてきたように、日本の教育システムは独特の「トランジション」システムを発達させてきた陰で、その「レリバンス」の発達はきわめて損なわれてきたと言わざるをえない。しかし日本的な「トランジション」システムが崩壊しつつある現在、

日本の教育システム、ひいては日本社会そのものを立て直す上で、教育の「レリバンス」を回復させるということは緊急かつ不可欠の課題となっている。

以上3つの理由により、「レリバンス」はきわめて重要かつ有効な概念である。本研究では、従来閑却されてきたこの課題を正面に据え、本章の残りの部分では「職業的レリバンス」に焦点をしばって実証研究に向けての基礎付けを行い、続く第8章と第9章では実際にデータに基づいた検討を行う。

2. 「職業的レリバンス」について

(1) 教育内容の「レリバンス」の諸類型－「職業的レリバンス」の位置づけ

前節では、教育内容の「レリバンス」全般について、従来の議論やこの概念の重要性について概観した。しかし本研究が扱うのは、教育の「レリバンス」全般ではなく、「職業的レリバンス」である。本研究が「職業的レリバンス」を殊に取り上げるのは、教育システムと職業システムとの関係性を問うという本研究の問題関心に基づいているためであり、「職業的」以外のレリバンスが研究面・実践面での重要性において劣るということはいささかも意味していない。とはいえ、前節の概観からもうかがえるように、従来の教育社会学や教育経済学においても、教育と職業上の地位達成との関係ということが中心的関心とされてきたことは確かである。ここで必要なのは、「職業的レリバンス」を含む多様な「レリバンス」の概念的整理であり、言い換えれば「レリバンス」の全体構造における「職業的レリバンス」の位置づけの確認である。そうした作業により、本研究の射程や意味がより明らかになるだろう。

教育内容の「レリバンス」を考える上で重要なのは、その構造を捉える上での座標軸をいかに設定するかということである。ここでは、「対象」および「時間」という2つの軸を用いる。まず前者の「対象」とは、誰にとっての「レリバンス」か、ということであり、具体的には「個人」か、それとも「社会」か、を意味している。「個人」にとっての「レリバンス」と「社会」にとっての「レリバンス」は必ずしも対立するとは限らない。しかし「社会」からの要請を「個人」に押しつけるか、それとも「個人」の求めるものを第一義的に重視するか、という2つの観点は形式的には1つの連続線上の両極をなしており、それゆえに「レリバンス」を把握する上で適切な軸として採用することができる。

またもう1つの「時間」という軸は、具体的には「現在」か、「将来」かということの意味しており、これもやはり連続線を形成している。教育内容の「レリバンス」は、これら「対象」と「時間」という2つの軸の組み合わせにより、次の3つの種類に分類される

(表7-1)²⁾。

まずその1つは、個人を主な対象とし、かつ時間的には現在の「レリバンズ」であり、「即自的レリバンズ」と名付けられる。これは、教育-学習行為がまさに営まれている現場において同時に、学習者がその教育内容の対して感じる「面白さ」の実感といった事柄を意味している。教育-学習自体への即自的な興味、かき立てられる関心がこれに当たる。「即自的レリバンズ」が強い教育内容の例としては、自由なテーマでの研究、言語や芸術の表現や鑑賞、多様なゲームなどが挙げられよう。このタイプの「レリバンズ」においては、教育内容が「役立つ」か否かということよりも、知的な発見や創造そのものの喜びが追求される。

第2の「レリバンズ」はその意義の恩恵を被る対象は個人と社会の双方に及び、かつ時間的には教育-学習行為と同時的でなく将来においてその意義が発揮されるという性格のものであり、「市民的レリバンズ」と名付けられる。その内容には、学習者が教育システムを離れたのちに、市民・家庭人・消費者・有権者 etc として生きる上で、直接的にはその個人自身にとって武器となり、間接的には社会にとっても有意義であるような、様々な手段や知識が含まれている。たとえば基本的な読み書き算、政治・経済のしくみや生活に関連の深い法律などについての知識、家庭生活を営む上での様々なノウハウや考え方、環境や健康についての知識などが例として挙げられる。

第3の「レリバンズ」は、やはり時間面では将来的であるが、主に社会、特に職業システムが期待する有効性であり、これが「職業的レリバンズ」である。具体的には、労働力としての質、すなわち職業に関連した知識やスキル、態度などを意味する。この「レリバンズ」もむろん個人が自らの職業生涯を主体的に生き抜いていく上で不可欠の有効性をもっているが、その内容や水準そのものは産業構造や労働力需要によって決定される度合いが大きいという意味で、社会的な「レリバンズ」という性格が強いと考えられる。

これら3種類の「レリバンズ」の区分は相対的なものであり、1つの教育内容項目がこの3つのすべてを備えている場合もあり得るし、いずれかに特化している場合もあり得る。カリキュラム全体を設計する際には、3種類の「レリバンズ」間の適切な量的バランスについて十分に考慮することが必要である。いずれにせよ、個別の教育内容項目は、これら3つの「レリバンズ」のいずれか1つを備えていれば、とりあえずは教育内容として適切なものとみなすことができる。すなわち、ある教育内容がこれら3つの観点のいずれかに該当すれば、学習者が「なぜこの教育内容を学ばなければならないのか」という疑問を抱いたときに、その正当な根拠を教育する側は提示することができ、それをもって教育-学

*22003年4月に内閣府の「人間力戦略研究会」が提出した報告書 (<http://www5.cao.go.jp/shimon/ningenryoku/0410houkoku.pdf>) では、「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」としての「人間力」を、「職業生活面」、「市民生活面」、「文化生活面」の3つに分類している。「文化生活面」を「即自的」な意義として捉えれば、この3分類は本研究の「レリバンズ」の分類とまったく合致している。こうしたことは、本研究の「レリバンズ」分類が妥当性をもつことの傍証となるだろう。

習行為への学習者の参加を促すことができる。つまり教育内容の「レリバンズ」は、教育—学習行為に向けて学習者を動機づける、もっとも健全な要因である。

表 7-1 教育内容の「レリバンズ」の構造

時間軸	レリバンズの種類	対象
現在	即自的レリバンズ：「面白さ」の実感	個人 ----- 社会
将来	市民的レリバンズ：市民として生きる上での武器	
	職業的レリバンズ：労働力の質	

このように「レリバンズ」の全体構造を捉えると、「職業的レリバンズ」とは、相対的に個人の「ニーズ」よりも社会構造からの要請に偏り、また時間的には教育—学習行為が成立している時点よりも先の時点に照準を合わせていることを特徴とする。こうした特徴は、「職業的レリバンズ」をデザインするという教育政策立案者にとっての課題を、他の「レリバンズ」と比べてもいっそう困難なものにしていると考えられる。なぜならそれは、「将来」の「社会（産業）構造」の予測に基づいている必要があり、しかも一枚岩ではなくある程度分化していることが必要だからである。

このような点をふまえた上で、以下ではそうした「職業的レリバンズ」についての実証分析を行う上での基礎固めを行おう。

(2) 「職業的レリバンズ」に関する既存の研究

そのためにはまず、「職業的レリバンズ」に正面から取組んだ研究の例をふまえておく必要がある。教育の「職業的レリバンズ」を実証的に解明しようとしている日本ではほぼ唯一の研究としてあげられるのが、小方直幸による『大卒者の就職と初期キャリアに関する実証的研究—大学教育の職業的レリバンズ—』（1998）である。

小方は、1980年代以降、大学教育と雇用をめぐる研究が量的分析から質的分析へとシフトしたと述べ、「大学教育と仕事の関係を量的な大小としてではなく、内容上の関連（レリバンズ—relevance）として捉える」研究を「レリバンズ研究」と呼ぶ、とする（7頁）。そして欧米におけるこれまでのレリバンズ研究が、専門的ならびに基礎的な知識・技能の有用性への着目、高等教育機関の階層性への着目、就職後のキャリアや能力形成など分析の領域の広範化などの長所を持っている反面、次のような課題をも残しているとしている。すなわち、大学で獲得される能力と職場で必要な能力が必ずしも明確にされていない結果、両者の対応を分析するにはいたっておらず、大学で受けた教育が役立っているか否かという「表層的な議論」に終始しがちである（8-9頁）。

こうした批判に基づき、小方自身は大卒者を対象とした質問紙調査データの分析を行い、最終的には図 7-1 に示したような理解にいたる。すなわち、大学教育は正規課程と正規外の課程から構成されており、前者を通じて獲得される能力は、専門に関わる知識、教養に関わる知識、そして学習の過程で獲得される知的技法に分けられる。また、後者の正規外課程から獲得されるのは、対人関係能力などの社会性である。他方、職場で要求される能力は、個々の仕事に固有の専門的能力としての「職業専門知識」と、特定の仕事に限定されない拡張的能力としての「知的拡張性」とに大きく分けられる。そして大学で獲得さ

れる能力と職場で要求される能力との間には、矢印①～③で示されたような対応関係があるとされる（208-209 頁）。

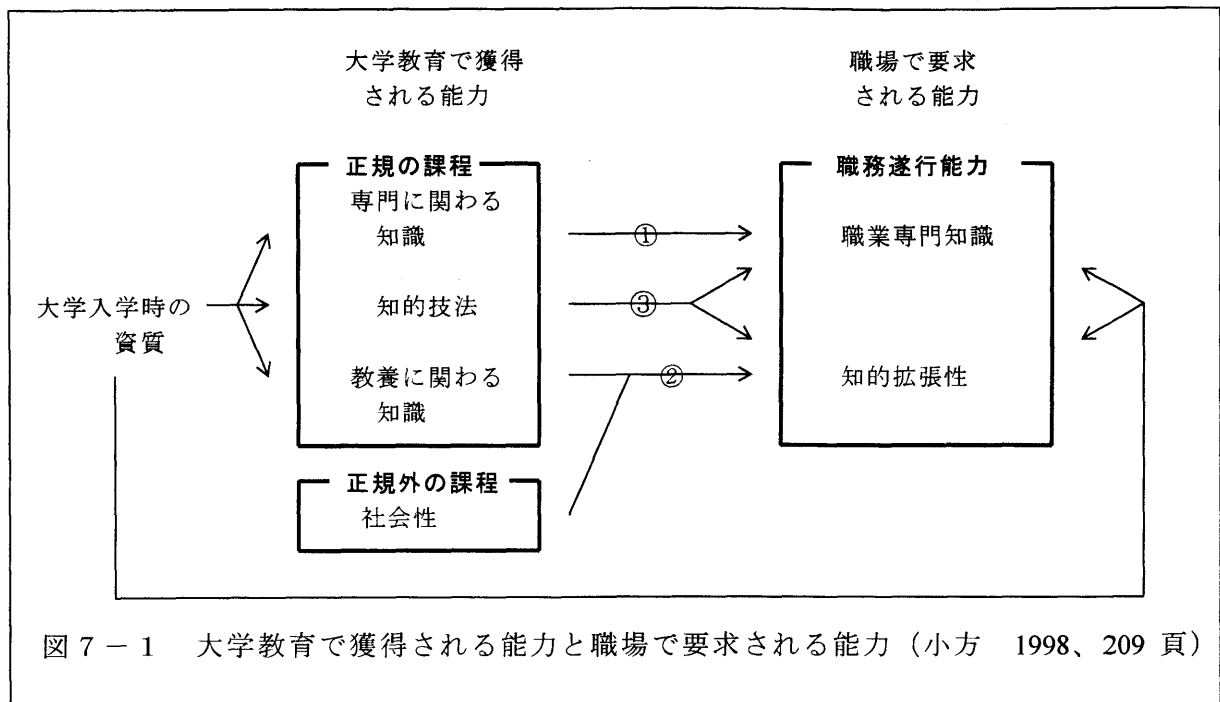


図 7-1 大学教育で獲得される能力と職場で要求される能力（小方 1998、209 頁）

こうした小方の研究は、大学で得られる能力と職場に必要な能力のそれぞれの具体的な内実を実証分析に基づいて描き出し、しかも大学と職業との関係に関するモデルとして「専門カップリング」と「選抜カップリング」の両者に目配りし、大学の専門分野や威信の高低、さらには職種により「職業専門知識」と「知的拡張性」の比重が異なることを明確に提示している点（第7章）など、斬新で説得的な知見を豊富に含んでいる。

ただ課題として残されているのは、小方自身が指摘しているように（209-210 頁）、調査データそのものに内包される限界と、変化および比較の問題である。特に重要と思われるのは、「大学教育の職業的レリバンス」という研究テーマの根幹となるはずの、「大学における知識の構造」が「十分に配慮されていない」（210 頁）ことであろう。

さらに、小方のスタンスと本研究のそれとが異なる点は、教育が職業に「役立っているか否か」についての検討を小方は「表層的」として排しているのに対し、本研究ではそうした観点が1つの重要な検討対象となり得るという立場に立つということである。

また「職業的レリバンス」へのアプローチは、すぐ後の次項で述べるように、小方のような分析手法だけでなく、より多様でありえる。そして本研究では「比較」により日本の特徴を描き出すことを、前面に打ち出している。

とはいえ、本研究は問題関心等において基本的に小方と共通する部分が多く、このような研究成果が今後も幅広く蓄積されることが必要であると考えている。

(3) 「職業的レリバンス」の種類と分析方法

さて、では実際に「職業的レリバンス」に関する実証研究を進めるに際しては、どのようなアプローチが考えられるだろうか。そうした考察に当たり、非常に有益な示唆を与えてくれるのは矢野（2001）の議論である。

矢野は、知識の有効性に関する2つの次元として、「機能の次元」（実際に有効であるかどうか）と「認識の次元」（有効だと思っているかどうか）を分け、この2つの組み合わせから表7-2に示したような4つの見方を区別する（114頁）。

表7-2 知識の有効性：四つの見方

	機能	有効である（+）	無効である（-）
認識			
有効だと思う（+）		実質説	陰謀説
無効だと思う（-）		隠蔽説	空洞説

出典：矢野（2001）、14頁。

そして矢野は、日本の現実に当てはまるのは4つの見方の中で隠蔽説（実際には有効であるにもかかわらず、無効だと思いこんでいる）であるとしている。

本研究が日本についてこの4つの見方のいずれを支持するかは、本章に続く第8章と第9章の実証分析を展開する中で詳しく論じる。ここで重要と考えるのは、知識の有効性に「機能」と「認識」という2つの次元が存在するという矢野の指摘である。これは言い換えれば、「職業的レリバンス」には「客観的」次元と「主観的」次元が存在するということであり、実証分析においてはこの両者それぞれに対応した別々のアプローチ＝分析方法が必要であるということを含意している。

すなわち、教育の「職業的レリバンス」を分析する際、以下のような異なる方法が区別できる。まず第1に、当事者がその教育の「職業的レリバンス」に対してどのような主観的評価を与えているか、を調べるという方法である。これは、「主観的レリバンス」に関する研究である。その代表例は、特定の教育を指示して「仕事の上で役に立ったか」をたずねたり、「どのような意義があったか」をたずねるような形式の意識調査である。また、特定の教育を修了した時点で、どのような能力をどの程度習得したかについての本人の認識を質問するような調査もここに含まれ、先に紹介した小方（1998）や、また濱中（1998・2000）の研究もこの手法を採用している。

第2は、教育変数と、そのアウトプットと見なされる他の変数との間の関連性や規定関係を、多変量解析等の分析手法により明らかにするという方法である。この「アウトプットと見なされる他の変数」としては、さしあたり「能力」と「態度」が考えられる。

「能力」とは、自己評価ではない具体的な職務遂行能力であり、これを客観的に把握するためには、対象者に対して何らかのテストを課したり、実際に職務を行っている現場を観察したり、あるいは対象者の上司等による評価データを入手したりする必要がある。これらの調査方法はコストや実施可能性の点で多くの困難を伴う場合が多いため、従来は調査対象者自身による能力自己評価が代理変数として用いられる場合が多かった。しかし能力自己評価は正しくは「主観的レリバンス」に含まれるものであるため、「客観的レリバンス」に関する知見を蓄積するためには、能力の実態に迫る調査の実施が必要である。たとえば、OECDによる国際成人識字調査は、共通のテストを数多くの国で実施し国際比較を可能にした貴重な研究例である（OECD 2000c）。

またもう一方の「態度」とは、職業に関連する様々な考え方などである。これは変数としては主観的なものであるが、「レリバンス」についての主観的意識を直接にたずねるの

ではないことから「客観的レリバンス」に分類される。これを分析するには、教育変数と、それとは別個の変数としての「態度」との間の客観的な連関を解析するという手法がとられる。この「態度」は、意識調査で把握しうる。また、「態度」は個々人が置かれているその時その時の具体的環境（配属部門や担当職務など）とは一定程度独立で持続性のある変数として、時には「能力」以上に注目される教育アウトプット変数となり得る。特に現代のような産業・職業・職場組織・経済動向の変化の著しい状況のもとでは、そのような環境の変化に際しても貫かれる、仕事に対する取り組み方や姿勢の重要性がいっそう大きくなる。

留意しておかねばならないのは、上記の「主観的レリバンス」、「客観的レリバンス」のいずれのアプローチにおいても、純粋な「レリバンス」を取り出すのはきわめて困難であるということである。第一に、「主観的レリバンス」の場合、当事者の主観的認識は常に誤認の可能性を伴っている。上で引用した矢野の図式が表しているように、実際にはレリバントであるのに認識においてはレリバントがないと感じられていたり、またその逆もあり得る。しかしこの点については、たとえ誤認であっても、主観的な意味付与はそれ自体が社会的な重要性が大きいという見方もとることができる。社会学的見地からすると、現実はずべて主観によって社会的に構成されているとみなされるからである。

第二に、「客観的レリバンス」の場合、他の諸要因を除去することが困難なことが多い。教育以前の本人の「資質」や、教育歴自体の威信効果、教育以後の経歴の累積的效果など、教育の「客観的レリバンス」を取り出す際に夾雑物となる様々な要因が存在するということがよく知られている。これらを多変量回帰等の手法でコントロールしようとしても、1つのデータセットの中にこれらの諸変数が完備されていることは少なく、コントロールはほぼ常に不完全に終わりがちである。

しかしこれらの困難が存在するからという理由で、「レリバンス」に関する実証研究を放棄することはできない。限界を自覚しながらも、可能な限り信頼性の高いデータと分析結果を一步一步蓄積することでしか、研究の進展は叶わないことはいままでもない。

ところで、以上の分類は、すべて特定の教育を経験した学習者経由でその教育の「職業的レリバンス」を計ろうとするものである。すなわち、調査対象は学習者であり、学習者に体化された教育内容の「職業的レリバンス」を問題とする。それに対して、学習者を経由せず、教育内容そのものを分析者が検討し、その「職業的レリバンス」を分析者自身が判断するという形のアプローチが存在する。その場合に研究対象となるのは、教科書やシラバス、授業内容など、教えられる知識自体の中身である。筆者は、このようなカリキュラムそのものの中身についての実証研究も行なってきたが（沖津 1994）、それについては本研究とは別に論じることにした。

ここまで述べてきた様々な「職業的レリバンス」の種類やそれぞれの分析手法を整理したものが表7-3である。本研究では、本章に続く第8章で教育の「主観的レリバンス」を、第9章では「客観的レリバンス」についての実証的分析を試みる。

表 7-3 「職業的レリバンス」の種類と分析方法

種類	分析手法
A. 学習者経由の「職業的レリバンス」 A-a 「主観的レリバンス」 A-b 「客観的レリバンス」 A-b-1 「能力レリバンス」 A-b-2 「態度レリバンス」	意識調査 多変量解析等 テスト、観察、上司等の評価 意識調査、心理テスト
B. カリキュラムそのものの「職業的レリバンス」	カリキュラム研究

3. 本章のまとめ

教育システムの「レリバンス」は、研究面でも実践的にもきわめて重要性と可能性に富んだ概念でありながら、これまでその追求は十分に行なわれてこなかった。その理由は、1960年代における教育の「レリバンス」に対するあまりにも楽観的な見方に対するその後の学問上の反発、実証研究の困難さ、日本固有の「レリバンス」軽視など、多岐にわたっている。しかしこの概念は、特に教育システムと職業システムとの関係性に関する各国の特徴を把握するためにも、そして教育システムの可能な限り「健全な」あり方を模索する上でも、不可欠の研究テーマである。

それでは、実際に日本の教育の「職業的レリバンス」には、どのような特徴が見出されるのか。それはどのような要因に基づくものなのか。次章以降では、これらの問いに関する実証的検討に進むことにしよう。

第8章 教育の主観的な「職業的レリバンス」の検討

はじめにー分析課題とデータ

前章の最後では教育の「職業的レリバンス」の分類を行った。本章ではその分類の中で「学習者レリバンス」の1つである「主観的レリバンス」、すなわち学習者本人が教育の意義・意味をどのように感じており、それはいかなる要因に規定されているかということについて検討する。

主観的な「職業的レリバンス」を検討する際に不可欠となるのが、国際比較という観点である。すでに第I部で述べたように、本研究の最終的な目的の1つは、他の諸社会と比較した際の日本の教育システムの特徴を描き出し、できる限り説明することにある。そのためには、国際的な比較を可能にするデータ、すなわち共通の調査内容を複数の国において実施したデータを用いることが必要である。そのような条件を満たすデータとして、本章では次の2つのデータセットを用いる¹⁾。

A. 「第6回世界青年意識調査」

- * 調査対象国：日本、アメリカ、イギリス、ドイツ、フランス、スウェーデン、韓国、フィリピン、タイ、ブラジル、ロシアの計11カ国
- * 調査対象者：18歳から24歳までの青少年各国約1000名
- * 標本抽出法：日本は層化二段階抽出法、他国は割当て法
- * 調査時期：1998年2月～6月
- * 調査方法：調査員による個別面接調査
- * 調査実施者：総務庁青少年対策本部

B. 「高等教育と職業に関する12カ国比較調査」

- * 調査対象国：日本、イギリス、ドイツ、フランス、スウェーデン、ノルウェー、フィンランド、オランダ、オーストリア、チェコ、イタリア、スペインの計12カ国
- * 調査対象者：日本は4年制国公立大学（一部大学院）45校106学部の1995年卒業生、他国は第一学位（就学期間3年以上のアカデミックな学位取得課程）を1995年中に取得した者
- * 調査時期：日本は1998年12月～1999年2月、他国は1998年10月～1999年6月
- * 調査方法：イタリアは面接調査、それ以外の国は郵送アンケート調査
- * 調査実施者：日本は日本労働研究機構、ヨーロッパは「欧州高等教育コンソーシアム（CHER）」

上記のデータはいずれも、調査対象国や調査内容（質問項目）にそれぞれの限界をもっており、当然ながらそれらを用いた分析結果も不十分さをもつことは否めない。しかし「レ

*1 各調査の結果については、Aは総務庁青少年対策本部（1998、1999）、Bは日本労働研究機構（2001b）を参照。

リバンス」研究を発展させてゆくためには、そうしたデータをも活用した傍証的知見を蓄積してゆくことがまず必要である。以下本章では、これらのデータが教育の主観的な「職業的レリバンス」についていかなる事実を物語っているかをみてゆく。第1節ではデータAに即して青年を対象とし、第2節ではデータBに即して初期キャリア段階の大卒者を対象とする。

1. 青年にとっての教育の「主観的レリバンス」

(1) 教育の「主観的レリバンス」の国際比較

まずデータAを用いて、世界11カ国の18歳～24歳の青少年が学校教育にどのような「レリバンス」を見出しているのかを検討しよう。中でも特に本研究が注目するのが「職業的レリバンス」であることは言うまでもない。この調査では、学校教育の意義として8個の項目（表8-1を参照）を挙げて複数回答方式で選択してもらっており、在学者に対しては学校段階を限定しない問い方をしているが、すでに学校教育を離れた離学者に対しては「最後に通った学校の場合について」という限定を設けている。

表8-1は、評価の対象とする学校段階が明確であり、かつ職業生活の経験をもつという観点から、フルタイムないしパートタイムの在職者を対象とし、後期中等教育と中等後教育それぞれの意義についての回答結果を示したものである（義務教育出身者は省略）。表中の太字は各項目について比率の高い上位3カ国を示し、下線は比率の低い下位3カ国を示している。また下段の「累積%」とは、各国で各項目が選択された比率を縦に合計した値であり、○で囲んだ数字は累積%の数値が大きい順に各国の順位を示している。この累積%順位は、学校教育が全体としてどの程度の水準の「レリバンス」をもつものと評価されているかに関する各国の相対的な位置づけを表している。 *表8-1

表に明らかなように、後期中等教育、中等後教育のいずれの学校段階についても、学校教育の意義に関する指標としての累積%順位が高いのは、イギリス、アメリカ、スウェーデンである。逆に評価が低い国としては、ロシア、日本、ブラジルが挙げられる。特に日本は、「友情をはぐくむ」、「自由な時間を楽しむ」の2項目では対象国の中で相対的に評価が高いが、「職業的技能の取得」、「専門的知識の取得」、「自分の才能の伸長」など、通常は学校教育の公式の存在理由とされている事項に関しては評価が低い。ここから見出されるのは、日本の若者たちが学校のカリキュラム内容には総じて「レリバンス」を見出しておらず、むしろ同年齢集団と日常的に顔を合わせ時間を過ごす「場」としてのみ学校教育を評価しているという事実である。中でも、「職業的レリバンス」のもっとも直接的な指標とみなされる「職業的技能の取得」という項目の選択率は、後期中等教育・中等後教育のいずれについても、対象国中で日本が最下位である。学習者の主観的な評価を通じてみた日本の教育の「職業的レリバンス」は、他国と比べても顕著に低い。教育の「レリバンス」に対する日本の若者たちの認識の仕方が、このように国際的に見ても相当に特異であるということは、きわめて重要な事実である。

(2) 「主観的レリバンス」の背景①－教育システム要因

このような事実を見た時、次に取り組むべき問いは、こうした各国間の相違、特に「職業的レリバンス」の高低が、いかなる要因から生じているのかということである。これに

表8-1 各国における学校教育の意義（在職者、複数回答）

	アメリカ	ロシア	フランス	イギリス	スウェーデン	ドイツ	ブラジル	フィリピン	タイ	日本	韓国
〔後期中等教育〕											
一般的・基礎的知識の取得	83.1	33.2	59.7	74.6	72.3	82.8	65.5	51.3	75.9	61.0	68.0
専門的知識の取得	36.8	38.4	54.0	43.3	39.7	25.4	25.2	32.4	28.7	13.3	27.9
職業的技能の取得	50.0	35.6	42.6	49.3	46.7	36.0	47.7	51.0	64.4	12.9	29.3
学歴・資格の取得	50.0	34.4	36.9	70.1	51.2	20.5	25.2	47.0	30.9	28.0	50.0
自分の才能の伸長	26.7	21.6	40.9	50.7	66.9	47.9	32.6	46.4	39.0	12.1	28.8
友情をはぐくむ	42.0	23.2	20.5	73.1	62.8	34.0	30.6	19.6	23.3	61.0	49.5
先生の人柄から学ぶ	31.6	4.8	18.2	32.8	13.2	8.9	17.8	44.3	20.5	7.6	17.6
自由な時間を楽しむ	28.8	5.6	13.6	34.3	12.4	17.2	1.6	8.4	9.8	26.5	8.1
累積 %	349.0 ^③	196.8 ^⑪	286.4 ^⑥	428.2 ^①	365.2 ^②	272.7 ^⑧	246.2 ^⑨	300.4 ^④	292.5 ^⑤	222.4 ^⑩	279.2 ^⑦
〔中等後教育〕											
一般的・基礎的知識の取得	80.7	24.2	75.3	75.7	67.9	85.2	61.0	69.9	64.4	38.3	38.2
専門的知識の取得	71.7	61.3	43.8	54.1	75.5	51.9	43.9	54.7	48.2	56.3	65.2
職業的技能の取得	63.3	38.7	35.6	72.6	37.7	37.0	63.4	60.3	69.8	30.1	43.8
学歴・資格の取得	75.6	50.0	45.2	72.0	45.3	29.6	34.1	60.6	38.0	45.4	67.4
自分の才能の伸長	40.2	33.5	52.1	60.8	86.8	63.0	51.2	52.5	58.1	20.8	50.6
友情をはぐくむ	39.2	27.8	30.1	76.6	71.7	40.7	24.4	49.5	35.6	51.9	28.1
先生の人柄から学ぶ	39.9	6.2	19.2	29.5	18.9	3.7	9.8	42.3	35.3	15.3	19.1
自由な時間を楽しむ	26.7	6.2	16.4	38.3	20.8	25.9	0.0	25.6	21.5	28.4	23.6
累積 %	437.3 ^②	247.9 ^⑩	317.7 ^⑧	479.6 ^①	424.6 ^③	337.0 ^⑥	287.8 ^⑨	415.4 ^④	370.9 ^⑤	286.5 ^⑩	336.0 ^⑦

※太字は各項目の上位3カ国、下線は各項目の低位3カ国を表す。累積%欄の○で囲んだ数値は順位を表す。

については、国を単位とした分析と個人単位の分析の2種類が可能であるが、データAでは個人属性に関する変数が限られているため、個人を単位とした分析はデータBを用いて本章次節以降と第9章で行うこととし、本節では国ごとの分析を行う。国を単位とした場合、「職業的レリバンス」を左右すると考えられる要因は、大きく2つに分けられる。その1つは教育システム要因であり、他は職業システム要因である。すなわち、前者は各国の教育システムに内在的な諸特性、後者は職業システムの側に帰属される諸特性である。

このうちまず教育システム要因から検討しよう。教育システム要因は、さらに後期中等教育と中等後教育のそれぞれについて、次のような諸仮説に分けることができる。

a. 後期中等教育について

- a-1 進学者比率仮説：ある国において中等教育修了後に中等後教育に進学する者の比率が高いほど、その国の後期中等教育は進学準備教育に傾斜し、「職業的レリバンス」は低下する。
- a-2 職業教育比重仮説：ある国における後期中等教育在学者の中で職業教育コース在学者の比率が高いほど、その国の後期中等教育の「職業的レリバンス」は高まる。
- a-3 投入資源仮説：ある国において中等教育に投入される資源量が多い（すなわち中等教育が充実している）ほど、その国の後期中等教育の「職業的レリバンス」は高まる。
- a-4 教育効果仮説：ある国の中等教育在学者の学業達成水準が高い（すなわち中等教育の効果が高い）ほど、その国の後期中等教育の「職業的レリバンス」は高まる。

b. 中等後教育について

- b-1 進学者比率仮説：ある国において中等教育修了後に中等後教育に進学する者の比率が高いほど、その国の中等後教育はエリート人材養成としての機能を失い、「職業的レリバンス」は低下する。
- b-1 職業教育比重仮説：ある国における中等後教育在学者の中で職業教育コース在学者の比率が高いほど、その国の中等後教育の「職業的レリバンス」は高まる。
- b-3 投入資源仮説：ある国において中等後教育に投入される資源量が多い（すなわち中等後教育が充実している）ほど、その国の中等後教育の「職業的レリバンス」は高まる。
- b-4 教育効果仮説：ある国の中等後教育在学者の学業達成水準が高い（すなわち中等後教育の効果が高い）ほど、その国の後期中等教育の「職業的レリバンス」は高まる。

これら以外にも仮説は考えられるが、データの利用可能性等の制約から、ここでは上述の範囲に留めざるをえない。これらの仮説を検証するために、OECD（2000a）から各国の教育に関する諸指標を抜き出し、先にみた各国の「職業的レリバンス」との関係を検討し

てみよう。以下の分析は、先のデータA「第6回世界青年意識調査」の対象国の中で、さらに OECD（2000a）からデータが得られた国に限定されており、限界はあるが、代表的な諸国における大まかな傾向をみることはできる。

まず後期中等教育について。図8-1は、仮説 a-1 に関するものであり、各国における中等後教育進学者の比率と、後期中等教育修了者にとっての「職業的レリバンス」の関係を示している。OECD（2000a）では中等後教育を学士学位が取得できる「タイプA」と職業訓練的な「タイプB」に大別しており、図8-1では伝統的な「高等教育」概念に当てはまる「タイプA」の比率を採用している。図中の回帰直線は、総じて中等後教育への進学率が高い国ほど後期中等教育の「職業的レリバンス」も強いという傾向があることを示しており、仮説 a-1 は当てはまらないといえる。なお日本は回帰直線をはるかに外れた「職業的レリバンス」の低さを示している。

図8-1 中等後教育進学者比率と後期中等教育の「職業的レリバンス」

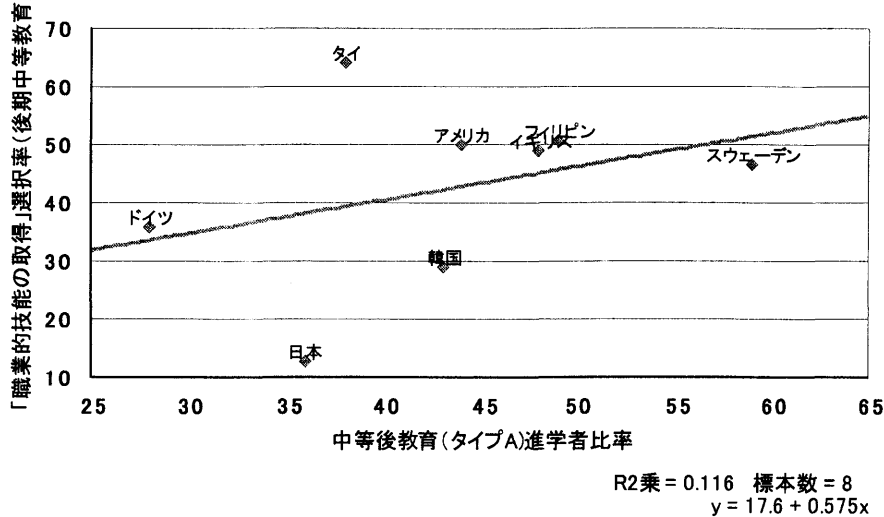
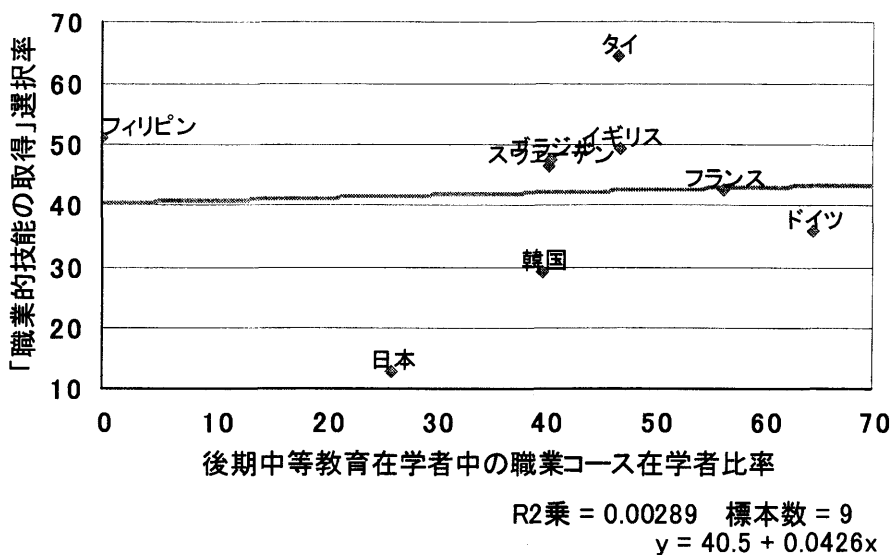
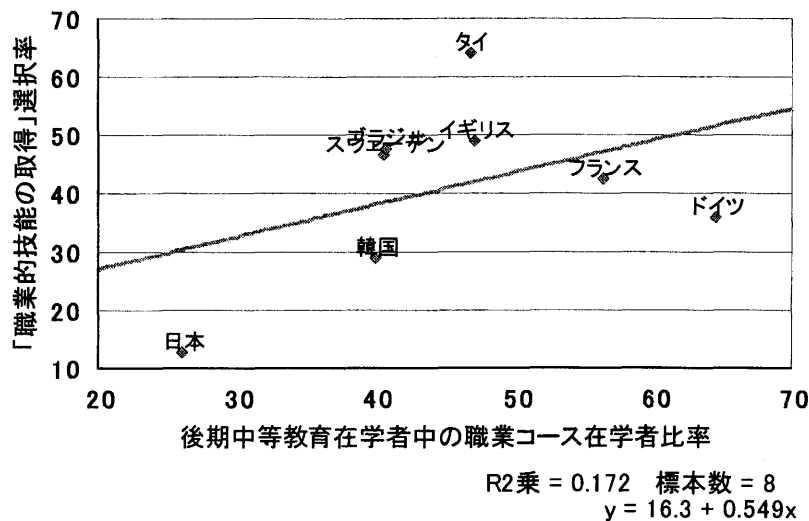


図8-2 後期中等教育の職業教育比率と「職業的レリバンス」

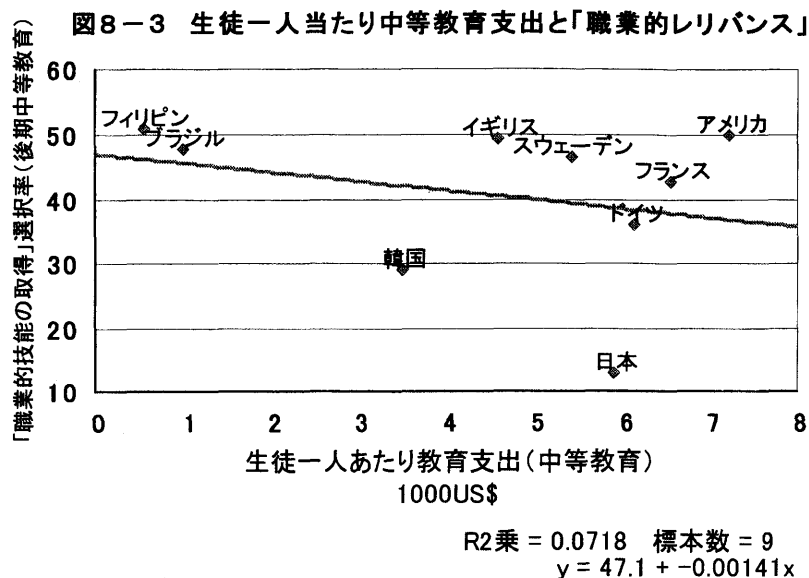


続いて図8-2は、仮説 a-2 と対応しており、各国の後期中等教育在学者中の職業教育コース在学者の比率を横軸に、「職業的レリバンス」の指標を縦軸にとって各国をプロットしたものである。回帰直線に示されているように、図8-2の対象国中では後期中等教育における職業教育の比重と「職業的レリバンス」との間にはほとんど関連は存在しない。しかし、後期中等教育で職業コースが提供されていないフィリピンを除外すると、回帰直線の傾きは 0.549 (R 二乗は 0.172) となり、職業教育の比重と「職業的レリバンス」の間には正の連関が見出されるようになる (図8-2(2))。すなわち、どの国をサンプルとするかによって結果が異なるが、仮説 a-2 は当てはまる可能性がある。しかしやはりここでも日本については、そうした因果関係を超えたレベルで「職業的レリバンス」の希薄さが観察される。

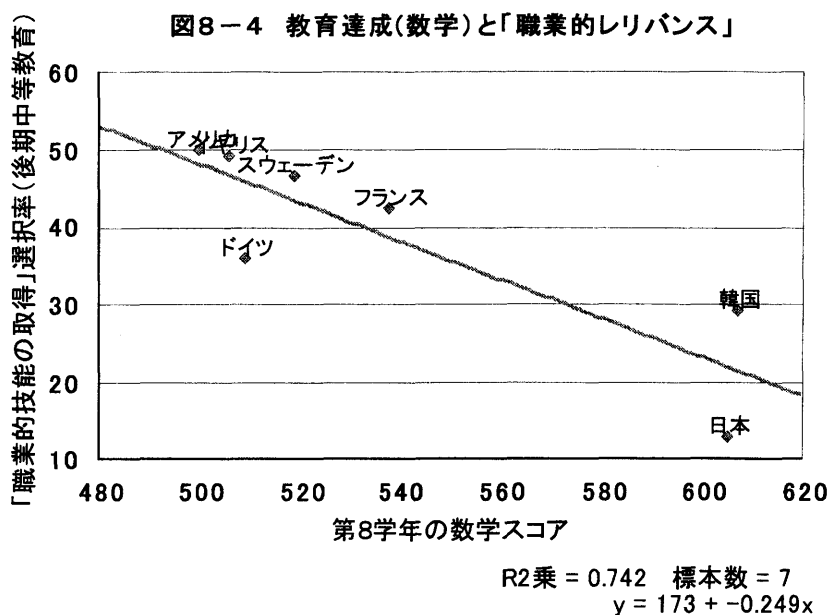
図8-2(2) 後期中等教育の職業教育比率と「職業的レリバンス」



次の図8-3は、仮説 a-3 に対応しており、横軸には生徒1人あたりの中等教育支出額をとっている。図8-3では支出額と「職業的レリバンス」の間には弱い負の連関が現れているが、支出額が極端に低いフィリピンとブラジルを除外すると回帰直線の傾きは 0.00219 と正に転ずる。しかしその場合も R 二乗値は 0.0414 と小さく、この2国を除外するか否かに関わらず、投入資源と「職業的レリバンス」の間にはほとんど明確な関連がないといえる。



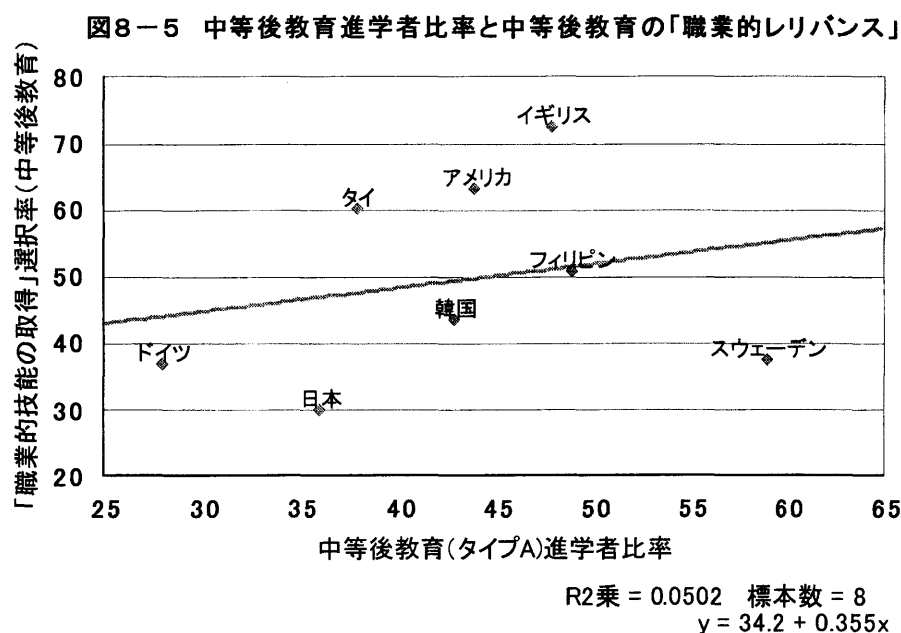
最後に図8-4は、仮説 a-4 を検討するために、第3回国際数学・理科教育調査 (TIMSS) の第8学年数学の結果と「職業的レリバンス」の関係をみたものである。図に明らかなように、数学の成績と「職業的レリバンス」の間には負の関連があり、仮説 a-4 は覆された代わりに、次のような新たな仮説 a-5 が成立する。すなわち、「ある国の中等教育が生徒のアカデミックな教育達成を効果的に向上させているほど、その国の中等教育の『職業的レリバンス』は低下する」という仮説である。



以上、後期中等教育に関する国単位の検討を集約すると、採用されたのは仮説 a-2 と、a-4 に代わる a-5 である。要するに、ある国の後期中等教育がアカデミックな「普通」教育に力点を置いていればいるほど、その修了者にとっての主観的な「職業的レリバンス」は低

下する、という結論が得られたことになる。これはきわめて納得的な結論であるといえよう。しかしこうした因果関係に対して、仮説 a-1 に示したような中等後教育進学者の比率の大きさは直結していない。すなわち、進学機会の大きさにかかわらず、中等教育の質的な特性が「職業的レリバンス」を強く左右しているといえる。また、日本については、図 8-2 (2) などにも見られるように、ここで検討された要因から説明される範囲を超えて「職業的レリバンス」の低さが際立っており、同じ東アジアに位置し教育システムの共通性も多い韓国よりもさらにその度合いが顕著であるということが重要である。

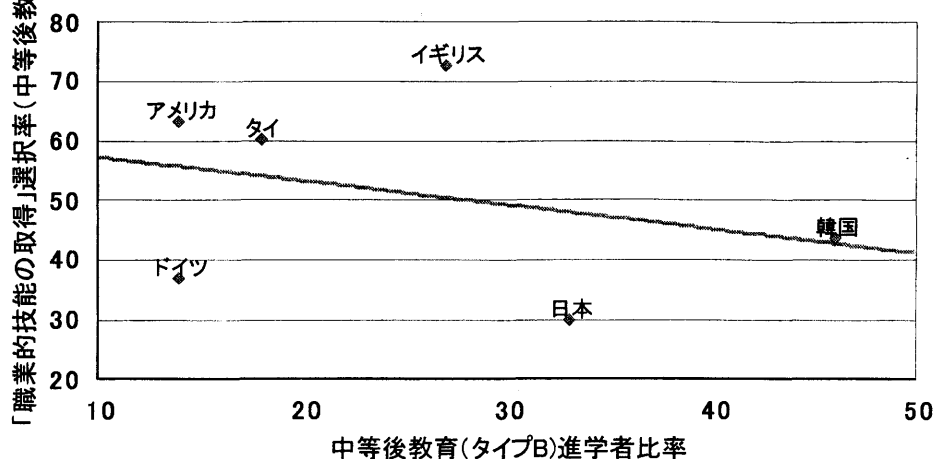
続いて同様の分析を中等後教育についても行おう。図 8-5 は仮説 b-1 に対応しており、中等後教育（タイプ A）進学者比率と中等後教育の「職業的レリバンス」の関係を示している。図 8-5 では進学者比率と「職業的レリバンス」の間には弱い正の相関がみられる。そして対象国の中から、中等後教育進学者比率が飛び抜けて高いスウェーデンを除外すると、回帰直線の傾きは 1.32、R 二乗値は 0.409 となり、正の相関はいっそう明確化する（図は省略）。すなわち、中等後教育（中でも伝統的な高等教育セクター）が大衆化している国の方が中等後教育の「職業的レリバンス」は高いことになり、仮説 b-1 は否定され、むしろ逆の因果関係が成立する。



次の図 8-6 は、代わってタイプ B、すなわち職業教育コースの中等後教育への進学者比率と中等後教育の「職業的レリバンス」との関係を示したものである。タイプ B の中等後教育への進学者比率が入手可能な国の数が限定されるため、結論を引き出すには慎重を要するが、ここに示した 6 カ国について見る限り、中等後教育における職業コースの比重と「職業的レリバンス」との間にはほとんど関連がないか、あるとすれば負の関連があることがうかがわれる。図 8-5 と合わせて考えると、先に見た後期中等教育の場合とは異なり、中等後教育についてはアカデミックな教育の比重の高さが「職業的レリバンス」を引き下げるといよりもむしろ引き上げるといった関係が全体としては観察される。しかしここでも指摘しておくべきは、図 8-5、図 8-6 のいずれについても日本の位置づけ

は回帰直線を大きく外れる形で「職業的レリバンス」が低いということである。

図8-6 中等後教育における職業教育コースの比率と「職業的レリバンス」



R2乗 = 0.0934 標本数 = 6
 $y = 61.4 + -0.403x$

また、中等後教育に関する仮説 b-3 については、中等後教育学生 1 人当たり資源投入量と「職業的レリバンス」との間には関連はほとんど存在しなかった（回帰直線の傾き 0.000168、R 二乗値 0.00228）。そして仮説 b-4 については、中等後教育在学者の教育達成に関して国際的に比較可能なデータが存在しないため、検証は不可能である。

以上のように、中等後教育については、伝統的な高等教育セクターの教育機会が大衆化していることが、「職業的レリバンス」を高める方向に作用している可能性があるという分析結果が得られた。興味深いのは、中等後教育における職業教育セクターの教育機会は、少なくともマクロなレベルでは、中等後教育の「職業的レリバンス」と直結していないということである。多くの国では中等後教育における職業教育セクターの規模は伝統セクターと比べていまだ小さいため、前者に対する評価が中等後教育に対する評価全体を左右する段階にはいたっていない可能性がある。言い換えれば、主に大学から成る伝統的な高等教育セクターの教育機会がどれほど拡大し、またおそらくそれに伴って純粋にアカデミックな教育内容から実践性を意識した教育内容への転換が進んでいるか否かということが、中等後教育の「職業的レリバンス」にとって重要な要件となっているのかもしれない。この点については、本章第 2 節・第 3 節で改めて検討を加える。

(3) 「主観的レリバンス」の背景②－職業システム要因

以上では、「職業的レリバンス」に関する教育システム要因を検討した。続いて、もう一方の職業システム側の要因について検討しよう。職業システム側の要因については、次のような仮説が考えられる。

c. 職業システム要因

c-1 失業率仮説：ある国の若年失業率が高いほど、その国の後期中等教育／中等後教

育の「職業的レリバンス」は低い。

c-2 非正規就業仮説：ある国の若年における非正規就業の比率が高いほど、その国の後期中等教育／中等後教育の「職業的レリバンス」は低い。

c-3 専門職仮説：ある国の若年就業者における専門職比率が高いほど、その国の後期中等教育／中等後教育の「職業的レリバンス」は高い。

c-4 ブルーカラー職仮説：ある国の若年就業者におけるブルーカラー職比率が高いほど、その国の後期中等教育／中等後教育の「職業的レリバンス」は高い。

c-5 職場満足度仮説：ある国の若年就業者における職場満足度が高いほど、その国の後期中等教育／中等後教育の「職業的レリバンス」は高い。

なお、上記5つの仮説とはまた別の説として、ある社会において個々人が担当する「職務」の輪郭が明確に規定されているか、それとも緩やかで柔軟か、という観点が存在する。実のところこうした側面こそが日本と他国を分ける重要な軸であり、かつそれが教育システムと職業システムとの間の関係性を深部から規定しているという議論は存在する（たとえば田中 1980）。しかし残念ながら、こうした側面について実証的な検討を加える素材、すなわち各国の「職務」の明確さを操作化した指標を、ここでは持ち合わせていないため、この点を直接に分析することは不可能である。ただし上記5つの中で仮説 c-3 は、比較的近似する点を取り上げているといえる。また本研究の第4章では、むしろ教育システムと職業システムとのインターフェイスこそが、職業システム内部の「職務」を曖昧化する「職能資格制度」の導入をもたらした、という議論を行なっている。それゆえ本研究ではこのような側面が重要性であることについての認識を欠いているわけではないが、主に上述のような指標化の困難さという点から、ここでの分析には含めていない。

本稿では上記5つの仮説を検討するために、それぞれの仮説についてキーとなる指標と各国の「職業的レリバンス」（「職業的技能の取得」選択率）との単回帰分析を行った。その結果を学校段階別に示したものが表8-2である。なおここで使用した諸指標は、データAに変数として含まれているものであるため、全対象国に関して分析が可能であるが、指標によってはサンプル数が少ないなどの限界を含む場合もある。

表8-2 職業システムの諸特性と「職業的レリバンス」の関係

			後期中等教育	中等後教育
c-1	失業率	傾き	0.532	0.370
		R二乗	0.369	0.215
c-2	パートタイム/フルタイム比	傾き	0.275	0.225
		R二乗	0.321	0.035
c-3	専門職比率	傾き	0.291	0.186
		R二乗	0.011	0.015
c-4	ブルーカラー職比率	傾き	0.383	0.259
		R二乗	0.159	0.033
c-5	職場満足度	傾き	20.5	15.3
		R二乗	0.196	0.051

表 8-2 から、各仮説について次のことがいえる。まず仮説 c-1 は否定される。すなわち、各国の後期中等教育および中等後教育の修了者（中退者を含む）の中での失業者の比率が高いほど、むしろ後期中等教育／中等後教育の「職業的レリバンス」は高く感じられているという関係が見出される。特に後期中等教育に関しては R 二乗値が 0.369 と表 8-1 中でもっとも高くなっている（図 8-7）。

図 8-7 若年失業率と「職業的レリバンス」(後期中等教育)

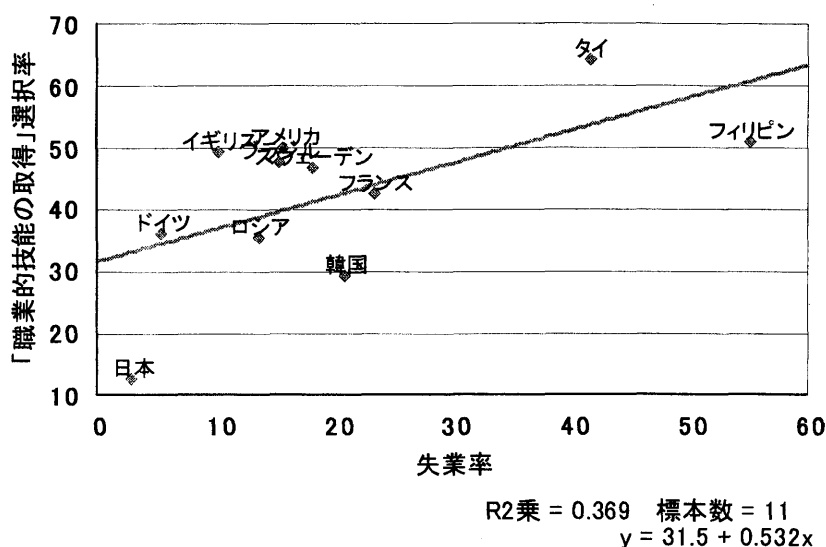


図 8-7 ではタイとフィリピンが高失業・高「レリバンス」の典型となっているが、仮にこの 2 カ国を除外して分析しても、単回帰の結果は傾き 0.835、R 二乗 0.218 となり、やはり失業率の高い国ほど「職業的レリバンス」が高いという関係は観察される。ただし、そこからさらに日本を除外すると、傾きは -0.0712 と負に転じ、R 二乗は 0.00283 とほとんど説明力を持たなくなる。それゆえ、失業率と「レリバンス」の間の正比例的関係を強く牽引しているのはアジア諸国であるということには注意が必要であるが、全対象国を対象とした分析では正比例的関係は否定できない。

また表 8-1 の結果からは、仮説 c-2 および仮説 c-4 も同様に棄却される。すなわち、若年者のうちで、フルタイム就労者に対するパートタイム就労者の比率が高いほど、あるいは就労者の中でのブルーカラー（第一次産業従事者を含む）職従事者の比率が高いほど、むしろ「職業的レリバンス」は高く感じられている。しかしこうした関係は後期中等教育に関する方が明確であり、中等後教育に関しては R 二乗値が低く、関連は非常に弱い。

そして仮説 c-3 と仮説 c-5 は否定はされないが、それぞれの指標と「職業的レリバンス」との関係はやはり非常に弱いものである。ただ後期中等教育修了（中退）者の職場満足度（スコア）と「職業的レリバンス」との関係はある程度明確である。

以上のようにみえてくると、各国の職業システムの諸特性、特に通常は若年労働市場のネガティブな側面とされている失業率やパートタイム比率などは、それぞれの国における教育の「職業的レリバンス」を引き下げるといっても、むしろその高さにつながっているといえる。あるいはこの両者の関係は、逆に捉える方が適切であろう。すなわち、教育の

「職業的レリバンス」を強く感じている場合には、個々人が自らの受けた教育内容に適合的な職業に就こうとする志向が高まるため、そうした職業に就く機会が現実の労働市場において見出されない時には失業や非正規就業などを甘んじて受け入れる傾向がある、という因果関係である。それと対照的に、教育の「職業的レリバンス」が強く感じられていない国においては、離学者は自らの受けた教育との適合性を問わず入職するため、失業率等が低く抑えられるということであり、日本はおそらくその典型的事例といえるだろう。

(4) 「主観的レリバンス」の背景③—トランジション要因

以上では、データAを主に用いて、世界12カ国の若年者にとっての教育の「職業的レリバンス」とその背景を概観した。対象国や使用可能な指標の限界から、ここでの分析はきわめて概略的かつ表相的なものである。しかしそのような分析からも、次のような示唆を得ることができる。第1に、後期中等教育がアカデミックな普通教育に傾斜している国ほど、そして中等後教育（特に伝統的な高等教育セクター）が大衆化していない国ほど、後期中等教育・中等後教育の「職業的レリバンス」は希薄であるということ、第2に、「職業的レリバンス」の低さはむしろ若年労働市場におけるフリクションの小ささにつながっている可能性があるということである。日本はこれら2つの側面をいずれも典型的に体現している国である。しかし日本における「職業的レリバンス」の特異なまでの低さは、これらの要因だけで説明しきれぬものであろうか。

ここで重要なのが、これまでは検討の外に置いてきた、「トランジション」という変数である。日本で従来特徴的であったような、組織間連携に基づくトランジションのあり方が、個々人が教育に対して感じる「職業的レリバンス」を左右しているのではないか。ここから、新たに次の仮説が設定される。

d. トランジション要因

d-1 学校経由説：ある国のトランジションが学校経由（学校の紹介）で行なわれる率が高いほど、その国の後期中等教育／中等後教育の「職業的レリバンス」は低い。

まず各国のトランジションの実態をデータAから確認しておこう。表8-3は、フルタイムないしパートタイムの在職者に対して、現在の仕事についたきっかけを複数回答形式でたずねた結果を、回答者が最後に通った学校教育の段階別に示したものである。表中の太字は、各教育段階に関してそれぞれの国で最も多く選択された項目を示している。まず、後期中等教育出身者については、「友人や知人の紹介」で仕事に就いた比率が多く、高くなっており、それに次いで「家族や親戚の紹介」も多い。このように、多くの国ではインフォーマルな人的ネットワークが入職経路として重要な機能を果たしている。イギリスやドイツでは「新聞・雑誌や貼り紙などの広告をみて」応募する場合も多く、またスウェーデンでは「職場を直接たずねて」応募するケースが多いなど、オープンなアクセスが主流となっている国もみられる。それに対して、日本はやはりきわめて特殊である。日本では3人に1人までが仕事に就いたきっかけとして「学校の紹介」を挙げており、他の国で

表 8-3 各国の仕事についたきかけ（在職者、複数回答）

	アメリカ	ロシア	フランス	イギリス	スウェーデン	ドイツ	ブラジル	フィリピン	タイ	日本	韓国
	(252)	(239)	(160)	(50)	(229)	(303)	(167)	(138)	(87)	(264)	(222)
[後期中等教育] (N)	(129)	(130)	(52)	(252)	(39)	(15)	(9)	(63)	(17)	(178)	(78)
新聞・雑誌、貼り紙	14.7	5.4	11.5	40.5	28.2	33.3	22.2	9.5	5.9	17.4	20.5
職場を直接訪問	28.7	21.5	28.8	13.9	41.0	13.3	22.2	23.8	41.2	13.5	19.2
学校の紹介	10.9	4.6	9.6	7.1	0.0	40.0	11.1	6.3	0.0	27.5	17.9
家族や親戚の紹介	17.8	30.8	9.6	7.9	2.6	6.7	0.0	25.4	29.4	20.8	28.2
友人や知人の紹介	24.8	38.5	30.8	15.5	25.6	13.3	0.0	23.8	29.4	14.0	24.4
職業斡旋所など	5.2	0.8	5.8	11.9	7.7	0.0	0.0	1.6	5.9	6.7	1.3
家業を継いだ	3.1	4.6	0.0	1.2	0.0	0.0	22.2	20.6	5.9	3.4	1.3

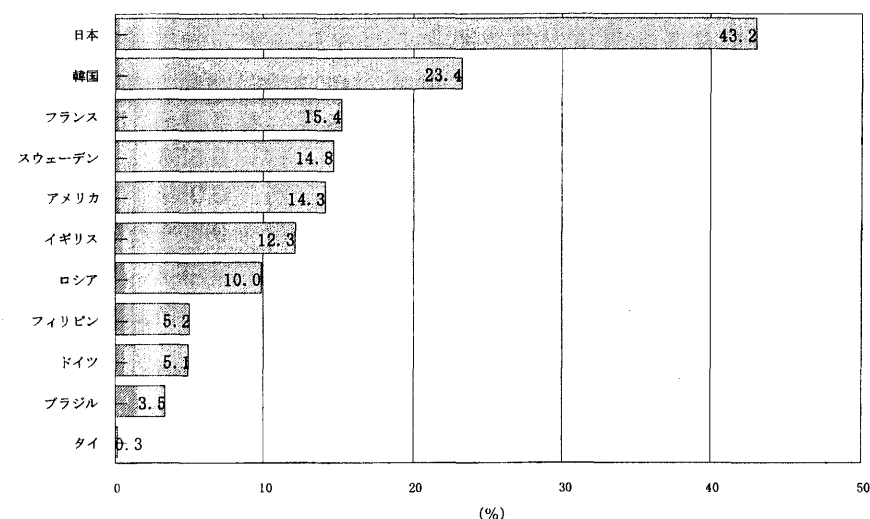
※太字は各国の中で最も頻度が高い項目。

は多くても 10 %程度、あるいはそのようなトランジションがほとんど存在しないこととは明確に異なっている。 *表 8-3

中等後教育に関しては、インフォーマルな人的ネットワークをきっかけとする率が多い国で後期中等教育出身者と比べて少なくなり、それに代わって広告や直接訪問などオープンなアクセスがやや多くなっている。そして日本では、「学校の紹介」を挙げる率が、後期中等教育出身者をやや下回るもののやはり全項目の中で最も多い。ドイツでも「学校の紹介」の率が高くなっているが、サンプル数が少ないことから数値に信頼性が欠ける。

この「学校の紹介」を通じて入職した者の比率を、在職者の中で転職経験を持たない者、言い換えれば学校卒業後に初めて就いた仕事（初職）についてのみ示したものが、図 8-8 である。このように初職に限定してみると、多くの国で表 8-3 よりも「学校の紹介」の比率が高くなるが、中でも日本では 4 割以上に達している。

図 8-8 「学校の紹介」で仕事についた比率（転職経験のない在職者）



それでは、この「学校の紹介」によるトランジションは、「職業的レリバンス」に何らかの影響をあたえているのだろうか。若者にとっての「職業的レリバンス」の規定要因についてロジスティック回帰分析を行った結果を表 8-4 に示した。説明変数は次の通りである。まず個人属性としては、年齢および性別（女性であること）を用いる。また、学校教育に関する変数として、学歴（前期中等教育=1、後期中等教育=2、高等教育=3）²、学校の意義として「一般的・基礎的知識の取得」（ダミー変数）、トランジション形態として「学校の紹介で」仕事についたこと、という 3 変数を投入した。職業に関する変数としては、現在の就労形態（フルタイム）および職種（ホワイトカラー/グレーカラー/ブルーカラー）³ を投入した。さらに、「日本」を 1、他国を 0 とするダミー変数および「日

*2 国によって学校教育体系が異なるため、このような大まかな指標化を行なった。

*3 この 3 カテゴリーから除外されているのは、「農林漁業自営」「農林漁業労働者」「その他」「わからない・無回答」である。それゆえ表 8-4 の重回帰分析では、こうした残余カテゴリーを基準とした時のホワイト・グレー・ブルーそれぞれの効果が表れている。

本」と「学校の紹介」の積をも、説明変数に含めた。

この分析はデータAを用いた個人単位の分析であり、前項までに用いてきた国別の変数を外挿してはいないため、それらについてはコントロールされていない。また、データAでは最終学歴の教育内容について、普通教育系／職業教育系あるいは文系／理系というような大まかな情報さえ得られていないので、そうした変数の影響力をも検討することができていない。学校に「一般的・基礎的知識の取得」という意義を見出しているか否かについてのダミー変数を説明変数に投入しているのは、そうした教育内容関連の情報を少しでも補うためである。このような限界内での分析ではあるが、それでも表8-4からはいくつかの興味深い結果を読みとることができる。

第一に、「学校の紹介で」の就職というトランジションは、12カ国全体でみれば、「職業的レリバンス」に対してむしろ弱いプラスの効果をもっている。すなわち、組織間連携に基づくトランジションは、それ自体が固有に「職業的レリバンス」を弱めるような働きをもっているわけではない。言い換えれば、仮説d-1は対象国全体については否定される。

表8-4 「職業的レリバンス」の規定要因（在職者、ロジスティック回帰分析）

	B	標準誤差	Wald	自由度	有意確率	Exp(B)
年齢	-0.034	0.018	3.637	1	0.056	0.967
性別－女性	0.122	0.071	2.929	1	0.087	1.130
就労形態－フルタイム	-0.042	0.083	0.254	1	0.614	0.959
職業－ホワイト	0.197	0.216	0.834	1	0.361	1.218
職業－グレー	-0.083	0.216	0.146	1	0.703	0.921
職業－ブルー	-0.216	0.215	1.014	1	0.314	1.241
最終学歴	0.492	0.053	87.341	1	0.000	1.636
「一般知識の習得」	-0.035	0.068	0.271	1	0.603	0.965
国－日本	-1.342	0.149	80.860	1	0.000	0.261
入職経路－学校紹介	0.275	0.152	3.279	1	0.070	1.317
日本×学校紹介	-0.359	0.302	1.412	1	0.235	0.699
定数	-0.634	0.435	2.131	1	0.144	0.530
-2 対数尤度	5310.990					
Cox & Snell R ² 乗	0.056					
Nagelkerke R ² 乗	0.075					
サンプル数	4087					

第二に、属性や就労形態、職業などの諸変数をコントロールしても、「日本」という変数は、教育の「職業的レリバンス」を低める方向に固有の強い影響力を発揮している。日本という国には、教育の「職業的レリバンス」を低く感じさせるような、特殊な要因が存在しているといわざるをえないのである。

第三に、この「日本」という国の中で「学校紹介」のトランジションを経験した場合（両変数の積の説明変数で表わされる）、それは有意ではないが弱いマイナスの影響を「職業的レリバンス」に対して及ぼしている。つまり「学校の紹介」というトランジション形態は、日本以外の社会では「職業的レリバンス」をどちらかといえば高めるように機能する傾向があるのに対し、日本においては逆に低める方向で機能しているということになる。このような現象は、おそらくトランジションだけではなく、個々の教育機関の教育内容の

性質と深く関連している可能性がある。たとえば諸外国では職業との関連の強い教育内容を教える教育機関において「学校紹介」のトランジションがなされる確率が高いため、トランジションとレリバンスが順接的関係にあるのに対し、日本では教育内容面でそうした条件が満たされていないために、トランジションとレリバンスが無関係ないしネガティブな関係になっていると解釈される。

第四に、上記の解釈の傍証となるのは、「一般的・基礎的知識の取得」変数が「職業的レリバンス」に及ぼす効果の符号が、有意ではないが負になっているということである。すなわち、教育内容が普通教育寄りである場合に、教育の「職業的レリバンス」は損なわれがちであるということになる。

この分析からは、教育の「職業的レリバンス」を左右する変数が、何よりも教育内容の性質であるということが改めて確認された。「トランジション」という変数は、それ自体では教育の「職業的レリバンス」を左右するわけではない。しかし、ある国における「トランジション」のあり方が、教育内容に影響を及ぼし、それが「職業的レリバンス」に影響する、という、長期的でマクロレベルの間接的因果関係の存在については否定されない。またロジスティック分析が明らかに示していたのは、日本という社会における教育の「職業的レリバンス」の異様なまでの低さであり、その背後には日本に特殊な何らかの要因が存在することがうかがわれた。

そのような日本に特殊な要因とは、いったい何なのだろうか。それは教育内容の特性だけに還元されるものなのか、それとも教育内容以外の日本の特性—たとえば日本社会で共有されている認識構造—によるものなのだろうか。以下に続く第2節と第3節では、データBの分析を通じ、主に大学教育の主観的な「職業的レリバンス」の日本的特性とその規定構造について、さらに別の角度からの検討を加えよう。

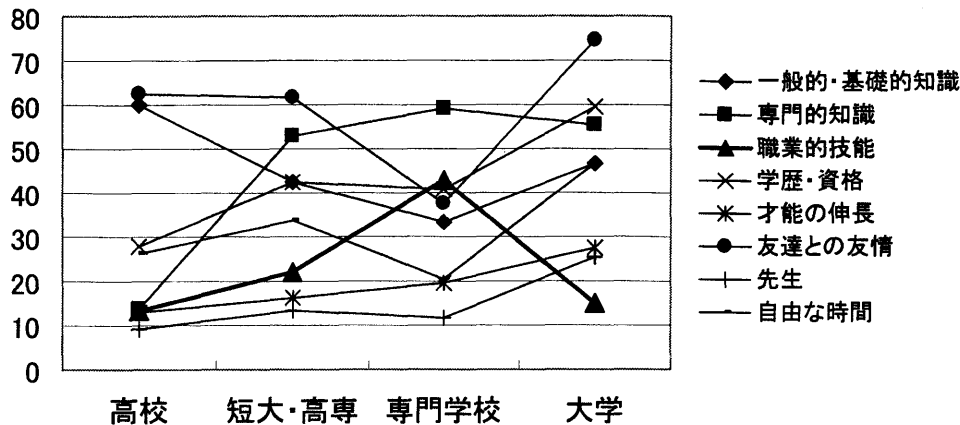
2. 初期キャリア段階における大学教育の「主観的レリバンス」

(1) 日本の大学教育の特徴

大卒者を対象としたデータBを用いた分析に入る前に、データAに即して後期中等教育と比較したときの大学の「職業的レリバンス」にみられる日本の特徴を確認しておこう。

図8-8は、データAの中で日本について、学校段階別に教育の主観的な「レリバンス」を示している。この中で左端の「高校」と右端の「大学」を比較すると、多くの項目では高校段階よりも大学段階の方が高く評価されているが、その中で高校よりも大学の方が低いのが「一般的・基礎的知識の取得」であり、また両者が同水準なのが「職業的技能の取得」である。

図8-8 日本の学校段階別教育の主観的「レリバンス」



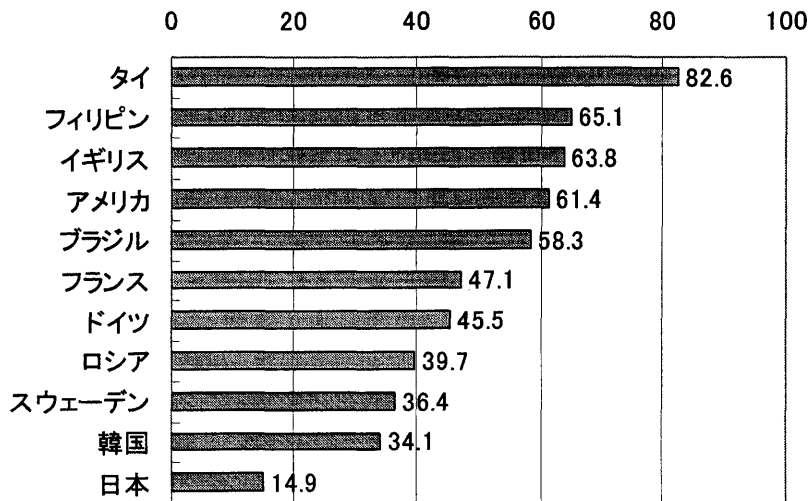
ちなみに大学以外の短期の中等後教育については短大・高専と専門学校の間でいくつかの大きな違いがあり、後者は「職業的スキルの取得」の点で際立って高く評価されているのに対し、友人関係や時間の自由さの点では評価が低いという特徴をもつ。

しかしこれら短期の中等後教育はひとまず措き、高校と大学を比較したときの上述のような大学の性質—特に高校と同等の「職業的レリバンス」の低さ—は、日本に特徴的である。データAに含まれる多くの国では、後期中等教育修了段階と比べて、大学の「職業的レリバンス」は明らかに高いからである。たとえばドイツでは、ギムナジウム修了者（アビトゥア取得）の中で受けた教育の意義として「職業的スキルの取得」を選択した者の比率は20%にすぎないのに対し、大卒者では46%に達している。またフランスでは普通バカロレア取得者の中では同比率は6%に留まるが、大卒者の中では47%である。イギリスでも、シックスフォーム・カレッジ修了者では同比率は39%であるのに対し、大卒者では64%である。フィリピンやタイなどでも同様に後期中等教育修了者と比べて大卒者の方が「職業的スキルの取得」という面で教育の意義を高く評価している。

図8-9は、各国において中等後教育の中でも特にいわゆる「大学」に相当する教育機関を選び出し、その機関の修了者が受けた教育の意義として「職業的スキルの取得」を選択した比率を示したものである。ここに改めて確認されるように、日本の大学教育の「職業的レリバンス」に関する主観的評価は、他国と比較して特異なほど希薄である。

こうした点を踏まえて本節と次節では、教育システムの中でも大学に焦点を絞り、日本における大学の「職業的レリバンス」の低さの背景を検討することを課題とする。

図8-9 各国の大学教育の「職業的レリバンス」



(2) 大学教育修了後3年目時点での「大学教育の活用度」

以下の本節で主に用いるのは、本章冒頭で提示した2つのデータセットのうちデータBである。このデータはヨーロッパ11カ国と日本の4年制大学を卒業して3年後の者を対象に、大学在学中の諸経験や初期キャリアを、共通の調査票を用いて調査したものである。調査票の中には、「レリバンス」に関する主な質問として、以下の4つが含まれている。

「E1 以下に示すさまざまな知識・能力・技能を、(A)あなたは大学学部卒業の時点で、どの程度身につけていましたか。また、(B)それらは現在の仕事の中でどの程度必要とされていますか。」(36個の能力項目を提示し、(A)(B)それぞれについて5段階評定)

「F1 あなたの現在の仕事全体を考えた場合、在学中に獲得した知識や技能をどのくらい使っていますか。」(「頻繁に」「かなり」「やや」使っている、「あまり」「まったく」使っていない、の5段階評定プラス日本版調査票のみ「現在の仕事には高等教育の学習内容は無関係」という項目あり)

「F2 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。」(5段階評定)

「J1 大学で学んだことはどの程度役立っていますか。a.満足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.人格の発達の上で」(a～cのそれぞれについて5段階評定)

これらについて、日本ではヨーロッパ諸国と比べていかなる特徴が観察されるだろうか。

上記の質問の中でF1とF2については、すでにいくつか既存の分析結果があるので参照しよう。吉本(2001b)は、F1の質問への回答結果(5段階評定をスコア化したもの)が日本では平均値2.71であり調査対象国中でもっとも低いこと(全対象国の平均値は3.48)を指摘した上で、重回帰分析によりこの変数(「職場での大学知識の活用度」)の規定要因を探っている(表8-5)。その結果、各国別モデルと日欧全体モデルの双方において、「在学中の就業体験と学習内容の関連度」および現職が「専門的・管理的職業」であることが「職場での大学知識の活用度」を引き上げる効果をもっており、また日欧全体モデル

表 8-5 「職場での大学知識の活用度」の規定要因分析（重回帰分析）

(完数)	イタリア	スペイン	フランス	オーストリア	ドイツ	オランダ	イギリス	フィンランド	ルウエー	チェコ	欧州全体	日本	全体
1 大学卒業年齢（各国平均）	-	-	***	***	***	***	***	***	***	**	***	**	***
2 大学入学時の成績（卒業大学別の平均）	0.010	0.055	0.001	-0.156***	0.080***	0.022	-0.036	-0.077**	-0.036	0.112***	0.138***	-0.008	0.046***
3 性別（基準——男性）	-0.002	-0.120**	0.065*	0.068*	-0.005	-0.045	-0.076**	-0.093***	-0.141***	0.023	-0.056***	-0.021	-0.061***
4 年齢	0.019	-0.102*	-0.025	-0.069**	-0.008	0.008	-0.017	0.033	0.033	0.036	0.014	0.030	0.005
5 大学入学時の成績	0.042	0.019	0.063*	0.043	0.053*	0.030	0.129***	0.001	0.011	0.056*	0.055***	-	-
6 専門分野（基準——文系）	0.039	-0.052	0.090**	-0.059*	0.064**	-0.044	-0.069**	0.013	0.010	-0.011	-0.031***	-0.093***	-0.056***
7 在学前の就業体験	0.023	0.049	0.040	0.009	0.002	0.083**	0.023	-0.002	0.004	-	0.036***	0.014	0.004
8 在学中の就業体験と学習内容との関連	0.193***	0.098*	0.243***	0.221***	0.231***	0.187***	0.208***	0.187***	0.148***	0.189***	0.194***	0.185***	0.194***
9 専門・管理的職業	0.528	0.290*	0.290*	0.383**	0.440**	0.112	0.371**	-0.247	0.610	0.610	0.274***	0.288***	0.279***
10 ホワイト・カラー	0.278	-0.210**	0.153	-0.148***	0.220	0.337*	0.083	0.190	-0.333	0.444	0.161**	-0.053	0.112*
R ²	0.112	0.098	0.106	0.108	0.105	0.064	0.074	0.091	0.052	0.090	0.110	0.198	0.155
調整済み R ²	0.106	0.087	0.100	0.103	0.101	0.059	0.069	0.086	0.047	0.086	0.109	0.195	0.154
F 値	18.604	8.222	17.870	22.327	27.337	12.009	15.335	20.056	11.855	20.407	193.717	64.519	366.834
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	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

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

注 1) 変数の説明

被説明変数

「職場での大学知識の活用度」——「頻繁に使っている」=5点～「まったく使っていない」=1点とする尺度

説明変数

- 1 大学卒業年齢（各国平均）——各国ごとに対象者の大学卒業年齢（4）の平均を出し、それを該当国対象者すべてに当てはめた
 - 2 大学入学時の成績（卒業大学別の平均）——大学入学時の成績（5）について各卒業大学ごとに平均値を出し、それを該当大学在学者に当てはめた
 - 3 性別——「男性」=1, 「女性」=0のダミー変数
 - 4 年齢——1999年時の年齢
 - 5 大学入学時の成績——「上」=3, 「中」=2, 「下」=1
 - 6 専門分野——文系=1, 理系=0のダミー変数
 - 7 在学前の就業体験——「ある」=1, 「ない」=0のダミー変数
 - 8 在学中の就業体験と学習内容との関連——「非常に関係がある」=5点～「まったく関係がない」=1点とする尺度
 - 9 専門・管理的職業——「専門職」「管理的職業」=1, それ以外=0としたダミー変数
 - 10 ホワイト・カラー——「準専門職業, テクニシャン」「事務的職業」「サービス職および販売職」=1, それ以外=0としたダミー変数
- 2) 説明変数の欄の係数は, 標準化ベータ (β) であり, 「-」は分析に用いていない変数, 空欄はモデルから構造的に排除された変数

ではこれらにくらべて各国の大学卒業時平均年齢が有意に正の影響を及ぼしている。ここからさらに吉本は、平均卒業年齢による単回帰の残差の分析を加え、次のような結論に達している。

ここから読みとれることは明瞭である。「モデル2」（引用者注：表8-5右端の列）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、卒業生の年齢の若さによるものである。これを考慮すると、イタリア/オーストリアだけでなく、なんと「専門関連性」の代表格とみられてきたドイツとも同程度の「活用度」水準で、日本の大卒者が大学知識を活用しているとみることも可能なのである。他方、欧州でとくに「活用度」の高い北欧諸国も、その大部分は卒業年齢の高さによって説明される。（吉本 2001b, 127頁）

このように吉本は、日本における「職場での大学知識の活用度」が低い理由として、卒業年齢の低さを強調している。それを補強する事実として吉本は、日本の大卒者を追跡調査した別のデータにおいて、同一の調査対象者の年齢が高くなるほど大学教育の有用性の認識がむしろ高まっていることをあげている（吉本 1999）。

しかし、このような年齢の効果は、それほど強調されるべきものではないと考える。その根拠は次の点にある。吉本は、データBの調査と同時期に、ほぼ同じ内容の調査票を用いて、卒業後約10年目の大卒者に対しても調査を実施している。そしてこの10年目の大卒者における「職場での大学知識の活用度」は、データBの3年目の大卒者の回答結果と比べて、特に男性の場合ほとんど変化がみられないからである（表8-6）。

すなわち、日本でも大卒時年齢ないし調査対象とする大卒者の年齢が高くなれば「活用度」が高まるとは、データからも結論することができない。

また、上述の吉本の指摘の中で、「在学中の就業体験と学習内容の関連度」が「活用度」を高めるという効果については、小方（2001）が同じF1を用いた分析に基づき、次のような疑義を提示している。すなわち、日本において在学中に学習内容と関連のある就業を体験した者にとっての「活用度」と、欧州においてそのような就業体験をもたない者にとっての「活用度」とを比較すると、前者は後者の水準に及ばない。ここから小方は、「現状では、在学中の職業経験の充実を通して大学教育の職場における評価の水準を欧米並みにすることは困難だといえよう」（95頁）と述べている。

表8-6 職場での大学知識の活用度

		頻繁に 使う	かなり やや使う	あまり 全く使っ 使ってて いな い	高等教 育は無 関係	その他	合計(N)		
1988～1990年 卒業者	男性	10.6	13.3	31.4	29.3	7.6	5.3	0.2	100.0 (1463)
	女性	13.3	16.8	29.5	20.7	7.6	9.3	0.2	100.0 (648)
1995年卒業者	男性	7.6	14.0	31.2	32.7	9.0	5.5	0.0	100.0 (1483)
	女性	10.9	13.1	31.7	27.6	7.4	9.2	0.0	100.0 (1075)

出典：1988～1990年卒業者の数値はYoshimoto（2000）、1995年卒業者の数値は吉本（2001a）。

このように、吉本の分析結果の中で「年齢」と「在学中の就業体験と学習内容の関連度」については割り引いて考える必要があるとすれば、残される要因は現職が「専門的・管理的職業」であることである。この専門職という要因の重要性については、秋永（2001）が支持する指摘を行っている。秋永は、F2の質問に関して、日本全体では大学での専攻分野と仕事との関連性が低いと回答したものの比率が欧州と比べるときわめて高いものの、専門職に就いている者だけをとりだしてみると、日本と欧州の間の違いはそれほど大きくないと述べている（図8-10）。「ヨーロッパ諸国の高等教育卒業者にはあまり縁のない一般事務職、サービス職・販売職に従事する大卒者が日本には大量に存在し、かれらの回答傾向が大卒者全体の数字を引き上げているのである」（秋永 2001、107頁）。

*図8-10

確かに、大卒者の職業構成の日欧間の相違は歴然としている（表8-7）。このようにみてくると、少なくとも「職場での大学知識の活用度」を指標としてみた限りは、大学教育の「職業的レリバンス」は職業システム側の要因によって決まっているように見える。

*表8-7

それでは教育システム側の要因は、「職業的レリバンス」に影響を及ぼしていないのだろうか。小方（2001）は、大学教育そのものの特性と、そうした特性が「活用度」に及ぼす影響に関する分析から、次のような知見を得ている。第1に、授業内容に関しては欧州に比べて日本固有の傾向があるとはいえず、現実の課題に即した学習は日本でむしろ重視されていること、第2に、教育の方法としては、日本の大学では「自学自習」や「授業方法の工夫」に関する評価が欧州と比べ明らかに低いこと、第3に、日本の内部でみた場合、在学中の学習経験の諸項目について高い評価を与えている者ほど、「職場での大学知識の活用度」が高いこと、第4に、学習経験の諸項目を評価しないと答えた者について「活用度」を日欧で比較すると、その水準には大きな格差があることである。これらの知見から小方は、「欧州と比較して職場における日本の大学教育に対する評価は明らかに低いが、その格差は就業体験を充実したり学習方法・内容・システムを改善することでは埋まりそうにない」（小方 2001、101頁）と結論している。

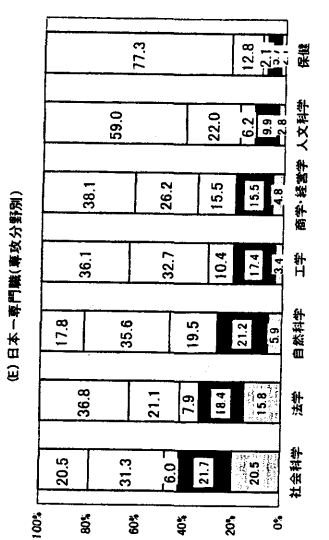
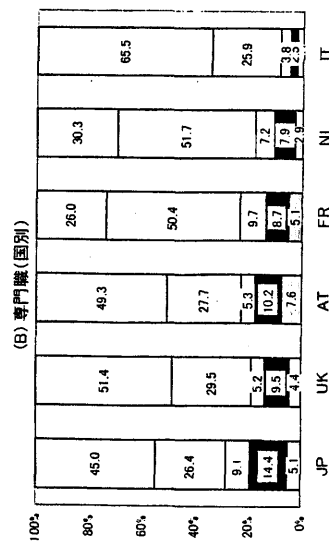
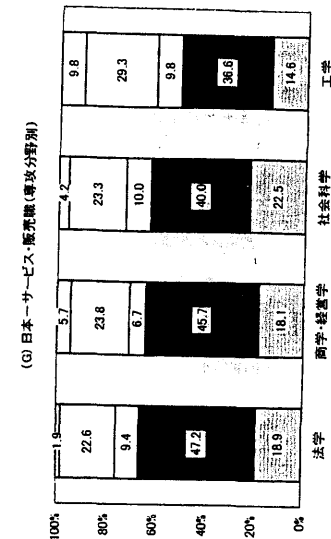
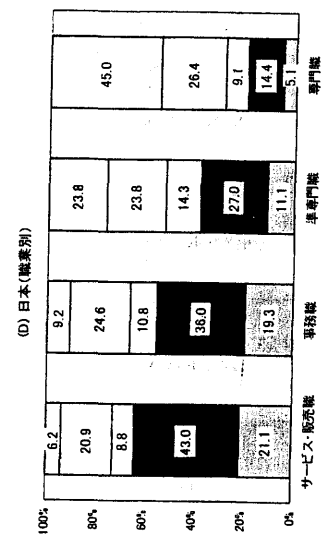
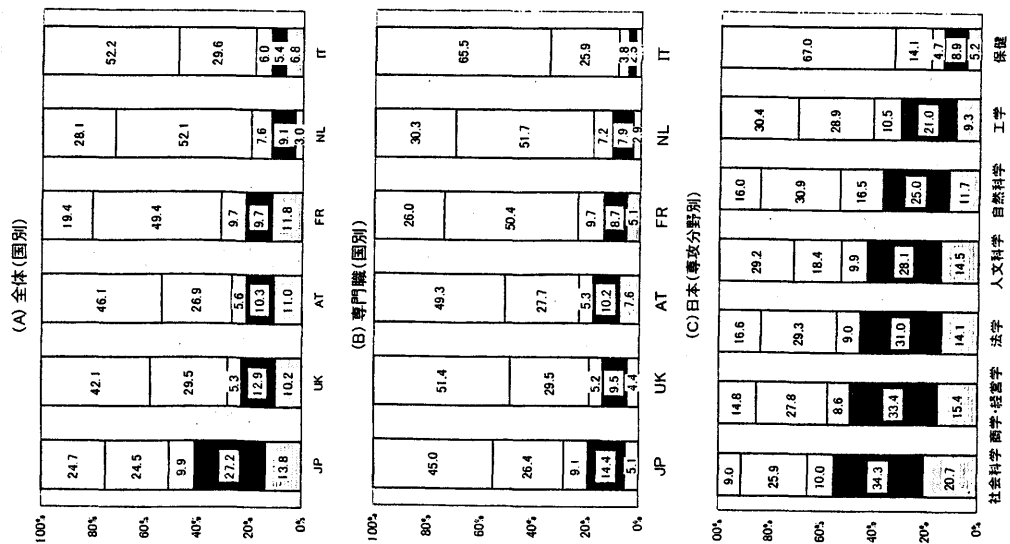
このような小方の分析は、「職業的レリバンス」に対する教育システム要因の影響力に関して否定的な結論である。しかしその分析では職業システム要因の影響力が考慮されていないため、教育システム要因固有の影響力もまた明らかにされていない。

それゆえ必要になるのは、ここまで見てきた吉本、秋永、小方の分析を統合したモデル、すなわち職業システム要因と教育システム要因とを同時に組み込んだモデルによる「職業的レリバンス」の規定構造分析である^{*4}。

表8-8に、そうしたモデルを用いた「職場での大学知識の活用度」の重回帰分析結果

*4 ここにトランジション要因をも組み込むことが望ましいのであるが、データBにおいてはトランジション・プロセスとして適切な変数が確定しにくい。就職活動に関連する質問（C3、C4、C8など）は含まれているが、多くの国で無回答や非該当が多い。それゆえトランジション要因についてはやむをえず分析には含めなかった。

図 8-10 専攻分野と仕事の関連性の評価



私の専攻分野が一番ピッタリ合っている
 他の専攻分野でもかまわなかった
 他の専攻分野の方がよかった
 専攻分野はあまり関係がない
 高等教育での学習とはまったく関係がない

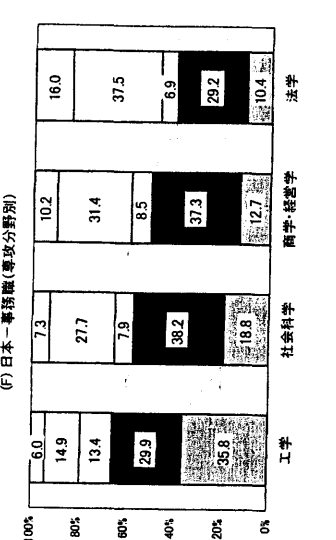
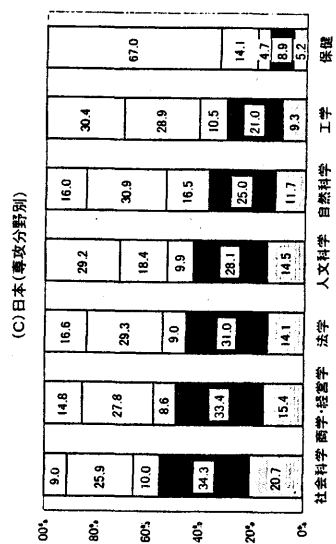


表 8-7 大学卒業 3 年経過後に就業中の職業

(%)

	男性		女性	
	管理的・ 専門的職業	ホワイト・ グレーカラー	管理的・ 専門的職業	ホワイト・ グレーカラー
		N		N
オーストリア	96.6	3.3	92.0	8.0
フィンランド	94.1	5.3	92.6	7.0
ドイツ	81.8	17.9	83.6	16.0
チェコ	81.6	18.3	82.9	17.1
フランス	80.9	18.2	64.4	35.2
イギリス	80.1	18.5	71.2	28.4
スペイン	79.9	19.8	72.6	27.1
オランダ	71.2	27.9	66.6	33.0
ノルウェー	69.7	30.0	43.7	56.2
イタリア	62.7	37.0	59.9	40.0
日本	48.3	49.6	44.5	54.2
合計	76.0	23.3	69.1	30.5
		13,044		14,059

注1) 設問は「現在の仕事（主要な仕事）の職業は何ですか」。

2) N.A. および D.K. 除く p<.01

3) スウェーデンを除く。

4) 管理的・専門的職業は、国際標準職業大分類に沿って、「管理的職業」および「専門的職業」を分類したもの。

5) ホワイト・グレーカラーは、同様に「準専門的職業、テクニシャン」「事務的職業」「販売およびサービスの職業」を分類したもの。

を示した。このモデルでは、教育システム側の変数として、大学教育の質に関する 30 個の質問項目について主成分分析を行なった結果抽出された第 1 主成分と第 2 主成分を用いている。主成分分析の結果については本章末の付表に提示している。各項目の因子負荷量の大きさから、第 1 主成分を大学教育の「実践性」、第 2 主成分は大学教育の「カリキュラム充実度」と名付けた。

また、職業システム側の変数としては、吉本（2000）の分析に倣い、現職の職種として「専門・管理職」と「事務・販売・サービス職」をそれぞれダミー変数として投入した。分析においては、12 カ国全体、日本、欧州全体について同一のモデルで重回帰分析を行ない、さらに 12 カ国全体を対象として「日本」というダミー変数を追加したモデルで重回帰分析を行なった。

表 8-8 の分析結果から読みとれる主要な点は次の通りである。第一に、日本においても欧州と同様、職業システム要因としての職種が大学教育の「職業的レリバンス」としての「活用度」に及ぼす影響は明確である。特に職種が「専門・管理職」である場合の「職業的レリバンス」への影響力は、該当者の比率が欧州よりも少ないことと関係して、日本では標準化係数で見て欧州のほぼ 2 倍もの強さになっている。

表 8-8 「職場での大学知識の活用度」の規定要因（重回帰分析、数値は標準化係数）

	全体	日本	欧州全体	全体
性別—男性	-.071***	-.015	-.050***	-.050***
年齢	.083***	.007	.059***	.056***
専門分野—文系	-.059***	-.096***	-.033***	-.047***
在学前の就業体験	.046***	-.010	.053***	.044***
在学中の就業体験と学習との関連性	.120***	.141***	.109***	.108***
職種—専門・管理職	.133***	.271***	.112***	.125***
職種—事務・販売・サービス職	-.054***	-.069*	-.025*	-.038***
大学教育の「実践性」	.112***	.103***	.130***	.123***
大学教育の「カリキュラム充実度」	.167***	.147***	.158***	.152***
国—日本				-.152***
R二乗	.363	.454	.317	.390
調整済みR二乗	.131	.204	.100	.152
F値	418.879	75.466	275.044	446.478
モデルの有意水準	.000	.000	.000	.000

注 1) 被説明変数：「職場での大学知識の活用度」—「頻繁に使っている」= 5 点～「まったく使っていない」= 1 点とする尺度

- 説明変数： 1 性別—「男性」= 1、「女性」= 0 のダミー変数
 2 年齢—1999 年時の年齢
 3 専門分野—文系 = 1、理系 = 0 のダミー変数
 4 在学前の就業体験—「ある」= 1、「ない」= 0 のダミー変数
 5 在学中の就業体験と学習との関連性—「非常に関係がある」= 5 点～「まったく関係がない」= 1 点とする尺度
 6 専門・管理職—「専門職」「管理的職業」= 1、それ以外 = 0 としたダミー変数
 7 事務・販売職—「純専門的職業」「事務的職業」「サービス職および販売職」= 1、それ以外 = 0 としたダミー変数
 8・9 大学教育の「実践性」「カリキュラム充実度」—大学教育の特性に関する主成分分析の第 1・第 2 主成分（章末付属資料参照）
 10 国—日本 = 1、欧州 = 0 としたダミー変数

注 2) * : $p < 0.05$, *** : $p < 0.001$

しかし第二に重要なのは、教育システム側の要因としての「実践性」や「カリキュラム充実度」もまた、欧州と同様に日本でも大学教育の「職業的レリバンス」に明確に影響しているということである。標準化係数が示す影響力の強さは欧州よりも日本でわずかに小さいが、「実践性」よりも「カリキュラム充実度」の方が大きい点などは、欧州と日本との間で共通点が見いだせる。

そして第三に、「日本」というダミー変数を加えた分析結果（表 8-7 右端の列）は、これら教育システム要因や職業システム要因をコントロールした上でも、日本という国では大学教育の「職業的レリバンス」が特に低く感じられていることを示している。先の第 1 節でも、表 8-3 の分析に即して、日本では教育の主観的な「職業的レリバンス」を低めるような特殊な要因が働いていると述べたが、まったく同様のことがここで大学教育についても観察されたわけである。

それでは、この特殊な要因の内実とは一体何だろうか。それについてもう一步踏み込んだ考察を行なうために、次項ではデータ B の中でここまで取り上げてこなかった他の設問、すなわち E1（大学で身につけた能力）および J1（大学教育の多様な役立ち方）に対して検討を加えよう。

(3) 大学教育で身につける能力と大学教育の意義

まず E1 の大学学部卒業時点で身につけていた能力および職務上必要な能力について、日本と欧州の調査結果を表 8-9 に示した。

表中の値は、「大学卒業時まで身につけた能力」については「十分身につけていた」= 5 点～「ぜんぜん身につけていなかった」= 1 点、「職業で必要とされる能力」については「非常に必要」= 5 点～「まったく必要ない」= 1 点としたスコアの平均値である。表側の能力項目は、左端の数値列（大学卒業時点までに身につけた能力・日本）の値の降順で配列してある。すなわち上にあるほど日本の大学で身につけたとされる度合いが高い項目になる。表中で下線を引いた数値は絶対値が比較的大きい正の値、また網掛けをつけた数値は絶対値が比較的大きい負の値である。

この表からは次のような点が指摘できる。第一に、日本の大学で身につけたとされる度合いが高い項目は、「誠実さ」「集中力」「ものごとくに没入できる能力・資質など」、知識や技能というよりは人格や精神力に近い項目であるということである。

第二に、身につけた能力のスコアを日本と欧州で比較すると、「誠実さ」と「からだや手先を使う仕事の技能」の 2 項目を除く全ての項目で欧州の方がスコアが高い。その結果、最下欄のスコア合計値は日本よりも欧州の方が約 13 ポイント高くなっている。日本と欧州の差が大きい項目としては、表中に網掛けで示した、「独力で仕事ができる能力」「書きことばによるコミュニケーション能力」「綿密性・細部に目配りする能力」「学習能力」「計画立案・調整・組織化の能力」があげられる。

第三に、職場で必要とされる能力については、一貫して日本が低いというような結果はみられず、日本の方が高い項目、日本と欧州で差がない項目、欧州の方が高い項目というように満遍なく分布している。その結果、スコアの合計点は日本と欧州の双方で約 140 ポイントで一致している。日本の方が必要度スコアが高い項目には「からだや手先を使う仕

事の技能」「仕事への適応能力」「ものごとを経済的観点から理解する考え方」などがあげられ、逆に欧州の方が必要度が高い項目としては「独力で仕事ができる能力」「自分の責任で決定を下す力量」「学際的な知識や考え方」「計画立案・調整・組織化の能力」などがあげられる。

表8-9 大卒時点の能力と職業上必要な能力（日本／欧州）

	大学卒業時点までに身につけた能力		日本-欧州	職業で必要とされる能力			必要な能力身につけた	
	日本	欧州平均		日本	欧州平均	日本-欧州	日本	欧州平均
誠実さ	3.91	3.88	0.03	4.16	4.07	0.09	0.25	0.19
集中力	3.71	3.94	-0.23	4.19	4.06	0.13	0.48	0.12
ものごとに没入できる能力・資質	3.68	3.82	-0.14	3.89	4.07	-0.18	0.21	0.25
融通性・順応性	3.61	3.77	-0.16	4.24	4.13	0.11	0.63	0.36
学習能力	3.49	4.16	-0.67	4.05	4.03	0.02	0.56	-0.13
仕事への適応能力	3.43	3.66	-0.23	4.35	3.93	0.42	0.92	0.27
自発的・自主性	3.43	3.55	-0.12	4.13	4.12	0.01	0.70	0.57
自分とは違う考えを受容する能力	3.39	3.76	-0.37	4.07	3.99	0.08	0.68	0.23
チームの中で仕事を遂行する能力	3.33	3.69	-0.36	4.21	4.21	0.00	0.88	0.52
ものごとを批判的に検討する能力	3.33	3.79	-0.46	3.69	3.90	-0.21	0.36	0.11
特定の分野に関する理論的知識	3.31	3.82	-0.51	3.63	3.70	-0.07	0.32	-0.12
自分の意見を主張すること	3.30	3.52	-0.22	3.93	4.13	-0.20	0.63	0.61
話しことばによるコミュニケーション能力	3.27	3.65	-0.38	4.30	4.30	0.00	1.03	0.65
分析能力	3.24	3.67	-0.43	4.06	3.94	0.12	0.82	0.27
問題解決の能力	3.18	3.63	-0.45	4.31	4.29	0.02	1.13	0.66
幅広い知識・教養	3.17	3.70	-0.53	4.01	3.64	0.37	0.84	-0.06
からだや手先を使う仕事の技能	3.16	3.01	0.15	3.41	2.91	0.50	0.25	-0.10
書きことばによるコミュニケーション能力	3.14	3.87	-0.73	3.90	4.07	-0.17	0.76	0.20
綿密性・細部に目配りする能力	3.06	3.73	-0.67	4.24	4.14	0.10	1.18	0.41
特定分野の方法論や分析技法	3.05	3.43	-0.38	3.43	3.68	-0.25	0.38	0.25
自分の仕事を客観的に評価する能力	3.04	3.58	-0.54	3.85	3.97	-0.12	0.81	0.39
時間を管理できる力量	3.02	3.35	-0.33	4.18	4.14	0.04	1.16	0.79
プレッシャーに耐える精神力	3.02	3.55	-0.53	4.22	4.28	-0.06	1.20	0.73
情報やアイデアを収集整理する能力	3.02	3.32	-0.30	4.07	3.82	0.25	1.05	0.50
創造性	3.02	3.41	-0.39	3.72	3.72	0.00	0.70	0.31
独力で仕事ができる能力	2.98	3.95	-0.97	3.88	4.33	-0.45	0.90	0.38
学際的な知識や考え方	2.96	3.41	-0.45	3.28	3.66	-0.38	0.32	0.25
自分の責任で決定を下す力量	2.91	3.43	-0.52	3.78	4.23	-0.45	0.87	0.80
規則を現実に運用する能力	2.88	3.01	-0.13	3.88	3.63	0.25	1.00	0.62
リーダーシップを発揮する力量	2.87	2.88	-0.01	3.58	3.58	0.00	0.71	0.70
複雑な体系を理解する能力	2.53	2.80	-0.27	3.47	3.32	0.15	0.94	0.52
計画立案・調整・組織化の能力	2.52	3.16	-0.64	3.76	4.10	-0.34	1.24	0.94
外国語の能力	2.52	3.00	-0.48	2.73	2.84	-0.11	0.21	-0.16
経済的観点からの考え方	2.51	2.78	-0.27	3.90	3.48	0.42	1.39	0.70
交渉能力・折衝能力	2.51	2.66	-0.15	3.88	3.66	0.22	1.37	1.00
コンピュータを使いこなす技能	2.49	2.90	-0.41	3.96	3.77	0.19	1.47	0.87
合計	111.99	125.24	-13.25	140.3	139.84	0.50	28.35	14.60

第四に、上記の第二と第三の結果として、日本では欧州と比べて職場で必要とされる能力と大学で身につけた能力とのギャップの合計スコアが欧州の2倍近くに達している。特に「コンピュータを使いこなす技能」「ものごとを経済的観点から理解する考え方」「交渉能力・折衝能力」などについてギャップが大きい。

以上に見たように、日本は欧州と比べて、大学卒業時に身につけた能力の自己評価が一般的にみて明確に低い。その中で、「からだや手先を使う仕事の技能」という項目については欧州よりも身につけたとする割合が高く、同時に仕事で必要とされる割合も高くなっている。対照的に欧州では、「独力で仕事ができる能力」「計画立案・調整・組織化の能力」などについて、身につけたとする割合も、仕事で求められる割合も高くなっている。こうしてみると、日本と欧州では、単に大学教育で身につけた能力の水準に格差があるだけでなく、大学が学生に対して、また職場が大卒者に対して、期待する能力の構造が、少なくとも部分的には異なっていると考えられる。すなわち総じて日本では「誠実さ」などの人格的徳目と、非知的な身体的技能が大学と職場の双方で重視されているのに対し、欧州ではより知的な独立性・自律性が重んじられているといえる。

このような日本の特徴が、大学教育や職場の実態を反映しているものか、それとも調査への回答者である大卒者の主観を反映しているものなのかは、少なくともここでのデータからは弁別できない。つまり、たとえば大学や職場で実際に「人格」が重視されているのか、それとも大学や職場が「人格」を重視していると個人が認識しているのにすぎないのかを区別することはここでは不可能である。とにかく明らかなのは、そのような認識上の偏りが日本では存在している、ということである。

設問 E1 への回答結果から見出された上記の知見は、設問 J1 への回答結果の分析においても再確認される。先述のように J1 は、「大学で学んだことはどの程度役立っていますか。a. 満足 of 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. 人格の発達の上で」*5 という形式の設問である。この a ~ c のそれぞれについての回答結果を、「とても役立っている」= 5 点 ~ 「まったく役立たない」= 1 点と尺度化した変数を被説明変数として、先の表 8 - 8 と同じモデルでサンプル全体および日本について重回帰分析を行なった結果が、表 8 - 10 である。

まず注目したいのは、12 カ国のサンプル全体を対象とした分析において、「日本」というダミー変数は、a 「満足 of いく仕事を見つける」および b 「長期的なキャリアを展望する」という 2 点についてはマイナスの有意な効果をもっているが、c 「人格の発達」という点については逆にプラスの効果をもっている。すなわち日本という国には、大学教育の効果が「人格」の発展と結びついたものとして認識されるという固有の特徴があるということが、ここでも見出されるのである。

*5 この質問の英文は次の通り。To what extent did your studies help you...? a. finding a satisfying job after finishing your studies; b. for your long-term career prospects; c. for the development of your personality.

表 8 - 10 大学教育の多様な役立ち方に関する規定構造 (重回帰分析、標準化係数)

	全体			日本		
	仕事満足	キャリア展望	人格発達	仕事満足	キャリア展望	人格発達
性別－男子	.012*	.054***	-.080***	-.030	-.032	-.099***
年齢	-.059***	-.038***	.082***	-.003	.031	-.026
専門分野－文系	-.083***	.034***	.095***	-.087***	-.078***	.071***
在学前の就業体験	.080***	.060***	.024***	-.043*	-.030	.024
在学中の就業体験と学習との関連性	.125***	.078***	.008	.145***	.111***	.109***
職種－専門・管理職	.292***	.135***	-.032***	.159***	.116***	-.009
職種－事務・販売職	.122***	.034***	.007	-.072**	-.048*	-.018
大学教育の「実践性」	.117***	.095***	.134***	.104***	.086***	.070***
大学教育の「カリキュラム充実度」	.170***	.184***	.165***	.233***	.248***	.203***
国－日本	-.038***	-.032***	.025***			
R二乗	.416	.292	.260	.407	.361	.284
調整済みR二乗	.172	.085	.067	.163	.128	.078
F値	584.501	260.948	203.853	66.929	51.088	29.641
モデルの有意水準	.000	.000	.000	.000	.000	.000

注) * : $p < 0.05$, ** : $p < 0.01$, *** : $p < 0.001$

また、日本の内部についてみると、a・b という職業面での効果に関しては職種と大学教育の質がいずれも影響しているが、c については回答者の職種は影響しておらず、大学教育の質のみが影響している。また専攻分野が文系であることは a・b についてはマイナスの影響をもっていたが、c についてはプラスになっている。このように、c 「人格発達」という面での大学の役立ち方についての主観的認識が、教育システム側の要因から明らかに影響を受けているということは、必ずしもそのような認識がまったくの「誤認」ではないことを示唆している。言い換えれば、大学教育が「人格発達」に貢献したという認識は、大学教育の実際のあり方によって、日本でも（他国でも）左右されているのである。つまり、大学教育を「仕事」関連よりも「人格」と結びつけてとらえるという日本に特徴的な認識のありようは、少なくとも部分的には、日本では実際の大学教育内容における力点が他国と比べて「人格」面に置かれているということを反映していると考えられるのである。

以上の E1 および J1 に関する分析結果からは、日本では大学教育が殊に「人格形成」というきわめて古典的な教育目標と結合したものとして捉えられているという共通の知見が得られた。このことは何を意味しているのだろうか。あるいはそれは、日本では大学教育の「職業的レリバンス」があまりにも欠如していることから、それに対する認識上の代償ないし残余として持ち出された推論なのかもしれない。あるいは「人格」という言葉が日本では大学教育の場に限らずマジックワード化してしまっており、それが提示されると直ちに支持的な反応が喚起されてしまうような状況がベースとして存在しているのかもしれない。

しかしそれが実際の教育内容によって左右されるという本研究の知見をふまえるならば、やはり「人格形成」は日本の大学の教育内容・教育目標の中にも、今なお確実に残存していると考えられるべきであろう。高等教育の発展段階に関する著名なトロウ (Trow, Martin) の議論によれば、高等教育が「人間形成」を教育目標とするのは、その拡大がもっとも進んでいない「エリート型」(該当年齢に占める大学在学率 15 %までの段階) の段階においてである (トロウ 1976)。周知の通り、日本の大学進学率はすでに 1960 年代半ばに 15

%を超えて以降、1990年頃まで20%弱でほぼ横ばい状態であったが、その後再び増大に転じて2000年には35%に近づきつつある。すなわち、日本の大学は、その規模の上では「エリート型」の段階を脱し「マス型」の段階に入ってからすでに30年以上が経過しているにも関わらず、その教育の中身およびそれに対する人々の主観的意味付与においては、依然として「エリート型」の特徴が色濃く残っていると見える*。

このように、日本の大学が量的拡大に即応した形で質的な発展変化をとげず、きわめて旧態依然たる大学の理念モデルに固着したままであることが、その「職業的レリバンズ」の低さと表裏一体の関係にあると考えられる。そしておそらく、教育システムの階梯の頂上に位置する大学のこのようなあり方は、そこに至る中等教育や初等教育のあり方にも反映されているであろう。すなわち、日本の教育システム全体が、「人格形成」という古典的で、ある種神秘主義的ともいえる観念にしばられたままであることから、その「職業的レリバンズ」を高めようとする努力は本格化してこなかった。「職業的レリバンズ」の向上を求める職業システムからの圧力が、1990年代半ば以降になるまではそれほど切迫したものではなかったことも、その重要な理由のひとつであろう。第3章で述べたように、日本では良好な経済的パフォーマンスのゆえに、新規学卒一括一律採用というすでに成立した慣行に対するドラスティックな修正がなされずにきたことが、教育システムの「職業的レリバンズ」向上という課題を閑却する結果をもたらしてきた。こうして日本の主観的な「職業的レリバンズ」は、他国との比較でみてもきわめて特異な性質を温存したまま、現在にいたっているのである。

3. 本章のまとめ

本章では、2つのデータセットを用いて、日本の教育システムの「職業的レリバンズ」に対する主観的認識に見られる特徴を検討してきた。世界12カ国の18歳から24歳までの青少年を対象とするデータAを用いた国別分析からは、後期中等教育がアカデミックな普通教育に傾斜している国ほど、また中等後教育（特にいわゆる高等教育）が大衆化していない国ほど、後期中等教育や中等後教育の主観的な「職業的レリバンズ」が低いこと、そして「職業的レリバンズ」の高さと労働市場指標の良好さとは相反する関係にあることが見出され、これらの条件が日本にも典型的に合致することが見出された。しかしこれらの諸要因だけでなく、「日本」という変数そのものが、教育の主観的な「職業的レリバンズ」を低める方向での固有の影響力を発揮していた。

*6 加藤（2003）は、日本の社会科学系社会人大学院の修了者においても大学院教育を「人間形成」と結びつけがちな傾向が見出されることを指摘し、それをトロウの議論とからめて考察している。加藤の議論では、日本の社会人大学院はいまだ社会的な普及度が小さく「エリート型」段階にあることからそのような傾向が生じていると考察されているが、本章の分析からは、すでに拡大をとげた一般の大学学部教育に関しても日本では「人格」的な意味づけが強いことが示されており、量的拡大とは無関係な日本固有の特徴であると考えた方が適切であろう。いずれにしても、以下の議論は上記の加藤の論考に刺激された面が大きい。

続いて、欧州 11 カ国と日本の大学卒業後 3 年目の者を対象とするデータ B の分析では、同データに対する従来の分析がいずれも教育システム（大学教育）側の要因と職業システム側の要因（現職職種）とのいずれかに特化した関心のもとになされていたことをふまえて、この両要因を同時に組み込んだモデルによる分析を行なった。それにより、大学教育の「職業的レリバンス」（大学で得た知識の職場での活用度）に対しては、教育システム側要因と職業システム側の要因とがいずれも影響していること、そしてやはりここでも「日本」という変数が独自のマイナスの効果を及ぼしていることが見出された。それに続く別の角度からの分析により、日本のさらなる特徴が、大学教育と「人格形成」という教育理念との結合の強さであることが明らかになった。このような伝統的理念が、量的拡大を遂げた現時点でも温存されていることが、日本の大学教育の「職業的レリバンス」と表裏一体の関係にあることを指摘した。

以上のように、社会構成員の主観的認識を通してみる限り、日本の教育システムの「職業的レリバンス」が他の先進諸国と比較して異常なまでに低く、その分「人格形成」という観点からの教育システムへの評価は特異なほど高い。日本の内部でみると、大学教育の質がこれらの主観的認識に影響を及ぼしていることから、このような主観的評価はまったくの「誤認」であるのではなく、教育の実態に一定の根拠をもっているということは、すでに文中で指摘した。それゆえ、日本の教育システムの「職業的レリバンス」を、少なくとも他の先進諸国に匹敵する水準まで引き上げるためには、大学教育の教育内容をいっそう改善することが効力をもつということとは否定できない。もっとも、主観的な「職業的レリバンス」を教育システム要因以上に大きく左右していたのは職業システム側の要因、具体的には「専門・管理的職業」への就業可能性であるからには、職業システムの編成原理やそこにおける若年者の初期キャリアの位置づけが、より専門的知識を尊重した性格のものへと変化することが必須の条件であることもまた確かである。

しかしながら、日本における教育システムの「職業的レリバンス」に対する主観的評価がまったく「誤認」ではないとしても、特定の方向への「偏り」をもっているという可能性について、さらに検討を進める必要がある。そのためには、「主観的レリバンス」だけでなく、教育システムの「客観的レリバンス」に関して、可能な限りでの実証的データに基づいた知見を積み上げておくことが不可欠である。そこで次章の第 9 章では、「職業的自律性」という客観的な「態度レリバンス」に焦点をしばり、日本の教育システムのパフォーマンスの検討に取り組むことにしよう。

付表 大学教育の質に関する主成分分析結果（バリマックス回転後）

		第1主成分 (実践性)	第2主成分 (カリキュラム充実度)
B6	a.事実や分析技法の習得	.394	.349
	b.理論や概念の学習	-.366	.252
	c.コミュニケーション能力の習得	.533	.094
	d.自学自習	.130	.089
	e.授業への出席	.224	-.016
	f.必要な学習情報を得るための教員の積極的活用	-.032	.144
	g.専攻分野や授業の自由な選択	-.079	.043
	h.現実の課題に即した学習	.526	.060
	i.在学中の就業体験	.779	.049
	j.課外で教員とコミュニケーションをもつこと	.231	.034
	k.卒業論文・卒業研究の作成	.022	-.099
l.学習達成度の定期的なチェックと評価		.276	.207
B7	a.勉学全般に関する指導体制	.082	.403
	b.卒業論文・卒業研究への指導・助言	.042	.264
	c.専攻の授業内容	.063	.676
	d.履修できる授業のバラエティー	.093	.472
	e.学部カリキュラムの体系性	.174	.675
	f.試験や成績評価の方法	.130	.596
	g.授業やコースを選択する自由	.008	.219
	h.授業における実学性の重視	.648	.346
	i.授業方法の工夫	.058	.614
	j.研究プロジェクトに参加できる機会	.216	.101
	k.授業におけるアカデミックな内容の重視	.156	.117
	l.就職指導の組織や企業実習機会の提供	.638	.083
	m.授業以外で教員と接触する機会	.176	.097
	n.学生同士が交流する機会や場	.021	.198
	o.大学の意思決定に学生が関与できる可能性	.136	.132
	p.図書館の施設や蔵書の整備状況	.033	.067
	q.教材・テキストの整備	.113	.164
r.パソコンや各種測定機器などの整備状況	.154	.119	
固有値		6.458	2.308
説明できる分散の割合		21.5%	7.7%

注) 変数の説明

B6:「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。」という問いに対して、各項目につき「非常に重視されていた」=5点～「まったく重視されていなかった」=1点とした尺度。

B7:「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。」という問いに対して、各項目につき「非常に充実していた」=5点～「まったく充実していなかった」=1点とした尺度

第9章 教育の「客観的レリバンス」の検討

－「態度レリバンス」としての「職業的自律性」に注目して－

1. 本章の分析の特色－「職業的自律性」と継続教育訓練（CET）への着目

前章では、教育の主観的な「職業的レリバンス」を実証データを用いて検証し、それが日本において顕著に低いことを描き出した。それに続いて本章で取り組む課題は、こうした日本における主観的な「職業的レリバンス」の低さが、どれほど実態に即したものであるのかを明らかにすることである。言い換えれば、客観的な「職業的レリバンス」に実証的な検討を加えることにより、主観的な「職業的レリバンス」に含まれている可能性がある「誤認」をあぶり出すことがここでの課題である。

しかし、第7章でも述べたように、客観的な「職業的レリバンス」を取り出す作業には、様々な困難がつきまといっている。客観的な「職業的レリバンス」を取り出すためには、①特定時点における個人の職業的な「能力」ないし「態度」を把握し、②それらに対して当人が過去に経験した教育がどれほど貢献しているかを、他の諸要因をコントロールした上で取り出す必要がある。しかし、実際にこの①・②の作業に着手しようとする、そのそれぞれが不可避的にはらむ難しさに直面せざるをえない。第一に、①の「能力」や「態度」を「客観的」に取り出すためには、厳密には対象者が実際に職業に従事している場面を観察したり、上司や同僚など第三者からの評価を収集したり、当人に何らかのテストを受けてもらったりする必要がある。しかしそのようなデータを収集するためには膨大なコストや手間がかかる。通常実施されることの多い、対象者本人が主観的判断に基づいて記入する自記式の調査では、こうした「能力」や「態度」に関する厳密なデータは得られない。

第二に、②についても、個人の職業的な「能力」や「態度」の形成にはきわめて多様な経験や要因が影響していると考えられるため、それらすべてを変数として組み込み、コントロールすることは難しい。たとえば、教育以外の要因としては、当然個人のIQなども重要な変数として想定されうるが、日本ではそのような変数をもカバーしているデータセットはほぼ皆無である。

主にこれらの障害により、教育の客観的な「職業的レリバンス」を、純粋に正確に抽出することはほとんど不可能であるといえる。教育の「レリバンス」研究がこれまで発展してこなかった理由の大きな一つは、このような計測手法面での難しさにある。しかし、だからといって、このテーマに関する実証研究を放棄してよいことにはならない。上記の問題点を少しでも解決してゆくための工夫をこらすことにより、近似的な分析結果であっても、教育の「職業的レリバンス」に関する可能な限りの知見を蓄積してゆくことが必要である。

本章の分析では、そのような工夫として、次の二つの試みを導入している。まず、上記

*1 原田編著（2003）の第9章は、成人の読み書き能力ということに注目した、日本では希有な実証研究成果である。しかしこの研究でも、成人の能力は様々な項目がどれほどできるかに関する自己評価としてしか把握されていない。それでもなお、こうした調査を実施することに対して調査対象者から多くの抗議があったことがあとがきで記録されている。

の第一の問題点に関する工夫は、「能力」ではなく「態度」に注目すること、より具体的には「職業的自律性」の構成要素となる「態度」に焦点を絞ることである。ここで「職業的自律性」と呼ぶのは、諸個人が、他者や組織に過度に依存することなく、自らの職業キャリアを自律的に設計・開発・実現してゆくために必要な意識や行動の諸特性である。近年の厳しい経済状況のもとで日本では雇用問題が深刻化していることから、人々のエンプロイアビリティを高めるための能力開発を個人自ら積極的に行う必要性が提唱されている。そうした厳しい雇用環境の中でも個人が力強く自らのキャリアを追求してゆけるような態度を、ここでは「職業的自律性」と呼んでいる²⁾。その内実について、十分な実証的・理論的考察がすでに存在しているわけではない。しかしさしあたりは、自発性、積極性、独立性、柔軟性、反省性、自信などを、その構成要素として挙げることに對して異論は少ないであろう。たとえばこれに関連して心理学の領域では、進路選択の際に重要な意識特性として「自己効力感」および「意思決定スキル」が指摘されている（浦上 2002、下村 2003 など）。そのような知見を参考にしつつ、実際の分析においては、上記に定義した通り「諸個人が、他者や組織に過度に依存することなく、自らの職業キャリアを自律的に設計・開発・実現してゆくために必要な意識や行動の諸特性」に近似的であるとみなしうる代理変数を、適宜利用してゆかざるをえない。

続いて、上記第二の問題点を緩和するための工夫として、本章の分析では、個人がライフコースの早期、すなわち労働市場に出る以前に経験する初期教育訓練（Initial Education and Training, 以下 IET と略記）だけでなく、離学して労働市場に出たあとに経験する多様な継続教育訓練（Continuing Education and Training, 以下 CET と略記）を分析の重要な一角として組み込んでいる。技術の変化や高度化が加速した現代社会において、職業スキルは IET だけで形成されるものではなく、その後の CET において継続的に更新されることが必要になっており、実際に日本を含む多くの先進国では様々な CET の機会が提供されている。それゆえ IET と CET という両者は、調査研究においても統合的モデルで把握され

*2 たとえば労働省編の平成 10 年版『労働白書』では、現在生じている働き方の変化の方向性として「働き方の個別化、自律性の重視」を指摘し、これについて次のように述べている。「労働者が自律的に働いていくためには、職業生涯の節目節目において自らの働き方を選択し設計していくことが基本である。すなわち、自分がこれまでどのような職業キャリアと職業能力を獲得してきたのか、今後どのようなキャリアパスを描いてどんな能力開発を進めていくのかといったことについて、従来のように企業に任せるのではなく、自覚的に考え行動することが求められている。その上で、自らのキャリアパスと職業能力開発をライフステージの節目ごとに自ら選択・設計し責任を持つ権利を、会社の中でまた社会的な権利として持っていることが自律性を支える最も重要な仕組みである。そのためには、企業の人事管理制度を労働者のニーズに柔軟に応じられるように、多様化、個別化し、かつ節目節目で労働者が自ら選択できる制度とすることが重要である。併せて、自らの職業キャリアや職業能力について客観的に把握できる仕組みの構築と自己啓発の促進が求められる。また、将来のキャリアを考えていくために、様々な職業や専門性についての見通しの情報の提供が必要である。」（275 頁）

る必要がある。それは、IET の「職業的レリバンス」を浮き彫りにするためにも不可欠な戦略である。

なお日本の IET へのアクセスや、それが職業キャリアに及ぼす影響に関しては、教育機会の不平等に関する研究や学歴研究などのかたちで、すでに教育社会学内部で知見が蓄積されていることはいうまでもない。しかし、他方の CET については、教育社会学的な視点からの研究はまだ非常に限られている。ただ CET の実態把握の試み自体は随所でなされており、その結果、まず日本の CET へのアクセスに関しては、性別や年齢に応じてその内容や方法が異なること、高学歴者ほど参加率が高いことなどがすでに指摘されている（矢野 1996、文部省編 1996、NHK 放送文化研究所編 1990 など）。また CET の効果については、その経済的側面、すなわち企業の生産性や個人の収入に及ぼす影響に対して、経済学分野で多くの関心が向けられており、実証分析は CET が実際に経済的効果をもつことを示してきた（たとえば日本労働研究機構 1996）。

海外でも、特に 1980 年代以降、CET に関する研究が経済学者を中心として盛んに行われるようになってきている³⁾。その中で社会学的アプローチをとるすぐれた研究として注目すべきは、Tuijnman, A.C.の一連の論文である。たとえば Tuijnman et al. (1988) は、スウェーデンにおける大規模な追跡調査データに基づき、職業や収入に対する CET の効果は 35 歳時点から 50 歳時点にかけて増大し、同時期における IET の効果の減少を補うように作用しているため、CET を介した間接的な効果を含む IET の総効果はどの年齢でもほぼ一定となっていることを指摘している。この知見は Tuijnman (1991) において「蓄積理論 (accumulation theory)」として定式化され、再検証されている。また Tuijnman (1990) では、職業や収入など客観的な指標だけでなく主観的な「生活の質 (quality of life)」にも目を向け、それが CET と関連していることを示している。

本稿でもこうした研究の流れを引き継ぎ、客観的な「職業的レリバンス」を IET だけでなく CET まで視野に入れたモデルで検証することを試みるものである。

こうした検証作業を行なうために、本章では次に示す C のデータセットを新たに導入する。このデータ C は 1996 年次点で年齢 40 ～ 59 歳の、いわゆる「団塊の世代」とその前後の層を対象とした調査結果である。

C. 「中高年者の働き方と生活設計に関する調査」^{*4}

- * 調査対象：首都圏 50 km 圏内の東京都、千葉県、神奈川県、埼玉県に住む 40 ～ 59 歳の男性 1700 人（有効票 1117）
- * 調査時期：1996 年 11 月
- * 調査方法：留置記入依頼法で、詳細についての再確認部分は面接法を採用
- * 調査実施者：日本労働研究機構

³⁾Stern and Ritzen (eds.) (1991)、Asplund (eds.) (1994)、OECD (1996)、Barron, Berger and Black, (1997)、OECD (1999b) などに諸研究の成果がまとめられている。

⁴⁾ 本調査データの分析は日本労働研究機構 (1998c) にまとめられている。

このデータCの特長は、対象が中高年男性であることから、CETや職業キャリアなどIET終了後の諸変数についても包括的な把握が可能になっていることにある。しかしそれはこのデータの限界でもある。すなわち、歴史時間という観点からみると、このデータのサンプルが職業キャリアを送ったのは、まさに本研究の第3章・第4章で述べてきたような、日本的トランジションの形成・発展とそれに対する職業システム側の適応が進行した時期であった。それゆえこのデータで検証することができる教育の客観的な「職業的レリバンス」とは、あくまで「従来型の」教育システムと職業システムとの関係性という文脈におけるものでしかないことを念頭に置く必要がある。またもう一つの限界は、このデータが日本国内のみのデータであり、国際的な比較はできないことである。

それゆえこれらの限界を少しでも補完するために、前章でも用いたデータAを本章でも利用し、より若年層における客観的な「職業的レリバンス」が、国際的にみて日本ではどのような特徴をもつかについての補足的な検討を行なう。

以下本章では、第2節で上記データCに基づき、男性が中高年齢に達した時点における「職業的自律性」へのIET・CETそれぞれの貢献度を検討する。続く第3節ではデータAに基づき、18歳から24歳の青少年の「職業的自律性」に対するIETの影響に関して国際比較という観点からの検討を加える。最後の第4節では本章のまとめを行なう。

2. 日本の中高年男性の「職業的自律性」に対する教育の「客観的レリバンス」

(1) 変数の設定と分析課題

本節では、IETとCETから成る教育訓練経験の構造と、それが個人の職業キャリアや「職業的自律性」に及ぼす影響を検討する。そして本分析は、IETのみならずCETをも分析に組み込むことに加えて、分析に用いる諸変数の設定の仕方においても、次のような特色もっている。

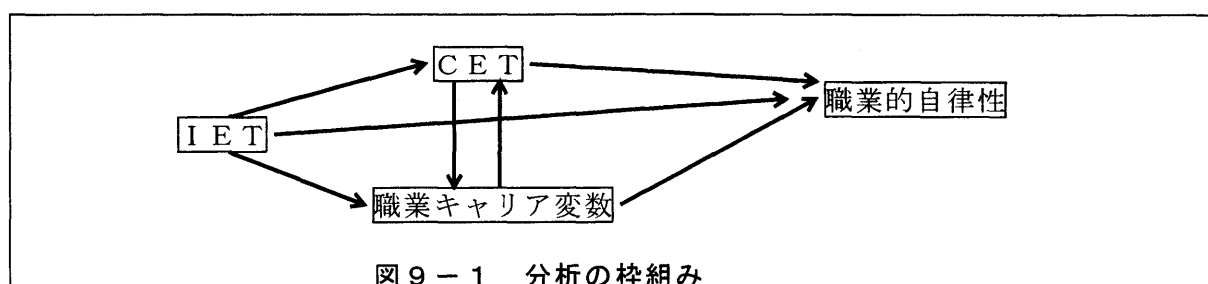
変数上の特色のまず第一は、IETの質的内容への注目である。ライフコース上の諸変数に対するIETの規定力をめぐる従来の分析においては、IETは出身教育段階や教育年数など、一元的・量的な変数として投入される場合が多かった。しかし実際には、IETの質的内容は、のちの経験や意識に大きく影響しているのではないか。特に、職業的教育内容は、従来考えられているよりもポジティブな影響をもっているのではないだろうか。このような関心から本分析では、課程や学部の種別を組み込んだ変数を作成して用いることにする。

第二は、CETのタイプについてである。多種多様なCETの分類軸として、本分析では職場主導／個人主導という軸に注目する。なぜなら、職場の指示により職場内で教育訓練を受ける場合と、自らの意思と責任において職場外で受ける場合とでは、その意味や効果が異なっていると考えられるからである。たとえば、職場主導の教育訓練のみを経験していることは、むしろ個人の主体的な「職業的自律性」の形成にネガティブな効果をもつかもかもしれない。この点を検討するために、CETに関して、職場主導的性格の強いものと個人主導的性格の強いものを区別した変数を作成して用いることにする⁵。

*5 Kaneko (1992, 56 頁) は、この職場主導と個人主導という概念を用いて継続教育訓練をモデル化している。

なお、教育訓練経験と「職業的自律性」の間には、客観的な職業経歴や職場特性などの職業キャリア変数が重要な媒介変数として存在していることはいうまでもない。それらをも視野に入れた上で、本分析が取り組もうとするのは、「CET はそれ独自の効果を発揮するのか」という問いである。CET が IET に強く規定されているならば、Tuijnman (1991) が「蓄積理論」として指摘したように、CET はライフコースの初期における IET の格差・差異を雪だるま的に増幅する効果しかもたないことになる。CET には、それを通じて IET の格差を挽回する力は期待できないのか、あるいはそのような力をもつとすれば、それはどのような CET なのかを検討してみたい。

以上に述べてきた分析の枠組みを図示したものが、図 9-1 である。



(2) CET に対する IET の規定力

表 9-1 は、IET 項目別の CET 類型を示している。本分析では、IET 変数として、学校段階に課程の内容（大分類）を統合した 9 つの項目を用いる。具体的には表 9-1 の表側を参照されたい。

表 9-1 IET 別 CET 類型 (%)

IET \ CET	両方経験	職場主導のみ	個人主導のみ	経験なし	合計 (N)
全体	32.9	17.3	14.1	35.6	100.0 (1117)
中学卒	13.0	14.7	10.3	62.0	100.0 (184)
普通高校卒	19.9	19.9	16.4	43.8	100.0 (201)
商業高校卒	26.1	19.3	13.6	40.9	100.0 (88)
工業高校卒	38.3	19.5	9.8	32.3	100.0 (133)
専修・短大・高専卒	37.1	14.3	24.8	23.8	100.0 (105)
大卒以上 (人文科学)	35.1	19.3	14.0	31.6	100.0 (57)
大卒以上 (社会科学)	50.0	18.6	13.3	18.1	100.0 (210)
大卒以上 (自然科学)	56.6	13.2	11.3	18.9	100.0 (106)
その他	18.2	12.1	21.2	48.5	100.0 (33)

また今回の調査票では、CETとして11種類の教育訓練を提示している*6。この11個の中で「職場の研修」は、経験率が約5割と際立って高い。また「職場の研修」は、それを経験した目的・理由として「職場の命令」を挙げる者が6割を占めるという点でも、同比率がいずれも3割に満たない他の教育訓練とは明確な違いをみせている。そこで、この「職場の研修」を、職場主導性の強いCETの典型例とし、それ以外のCETをすべて含めて個人主導的なCETとし、この両者をいずれも経験した者、いずれかのみを経験した者、いずれも経験していない者という形で、CETの類型を作成した(表9-1表頭参照)。

表9-1からわかるように、職場主導と個人主導のCETを両方とも経験した者の比率は、IETの水準が高くなるほど、また普通高校および人文科学系大卒以外の方が、高くなっている。そしてCETを経験していない者の比率は、それと逆の傾向を示している。それに対して、職場主導と個人主導のいずれかのみを経験した者の比率は、IETによってそれほど大きな変動がないが、専修・短大・高専卒において個人主導のCETのみを経験した比率が高くなっており、CETの職場主導性の強弱がIETの類型によってやや異なることがわかる。

(3) 職業キャリア変数とIET・CETとの関係

本分析では職業キャリア変数として、現職、勤務先従業員数、転職経験、職業資格取得の4点を取り上げる。IETおよびCETの水準や内容は、これら職業キャリア変数と明確な関連をもっている。図表は省くが、IETに関しては、総じて学校段階が高くなるほど、そして同じ学校段階内では[普通科高校卒<商業高校卒<工業高校卒]、[人文科学系大卒<社会科学系大卒<自然科学系大卒]というかたちで、管理職ないし専門・技術職の比率が高く、勤務先規模が大きく、転職経験率が低い傾向がある。しかし専修・短大・高専卒は、相対的にみて、サービス職の比率が大きく、勤務先規模が小さく、転職経験率および職業資格取得率が高いという点で特徴的である。

またCETについては、職場主導・個人主導をいずれも経験している場合に、企業規模が大きく、転職経験が少なく、資格取得率が高くなっている。職場主導のみを経験している場合と個人主導のみを経験している場合とを比較すると、前者の方が、企業規模が大きく、転職経験が少なく、資格取得率が低い。そしていずれも経験していない場合は現職が「技能工・労務職」の比率が際立って高く、資格取得率が際立って低いことが特徴的であるが、企業規模はむしろ個人主導のみを経験したの方が小さく、転職経験率も個人主導のみの方が高い。

このように、職業キャリア変数はIETやCETに応じてはっきりと異なっているが、それではIETとCETのどちらの方が職業キャリア変数との関連が強いのだろうか。この点について、数量化の手法を用いて分析した結果を、表9-2に集約して示した。職業キャ

*6 具体的には、以下の11種類である。「職場や関連会社の集合研修」、「民間の講座やセミナー」、「専門学校等の講座やセミナー」、「公共職業訓練機関の講座」、「大学・大学院の講座やセミナー」、「公民館・図書館等の講座」、「通信教育講座」、「個人の先生による指導」、「仲間同士の勉強会」、「専門書やテレビ・ラジオで」、「その他」。

リア変数は総じて IET との関連の方が強いといえるが、職業資格の取得については CET との関連の方が強くなっている。

表 9-2 職業キャリア変数に関する数量化分析結果（偏相関係数）

職業キャリア変数	現職	従業員数	転職経験	資格取得
手法	2 類	1 類	2 類	2 類
I E T	.4670	.2783	.2914	.1878
C E T	.1869	.2092	.0656	.2111

(4) 「職業的自律性」の規定要因

本分析では、「職業的自律性」の指標を、次の手順で作成した。すなわち、下記 a～d の 4 つの質問項目への回答結果を、「かなり当てはまる」= 4 点、「やや当てはまる」= 3 点、「あまり当てはまらない」= 2 点、「まったく当てはまらない」= 1 点としてスコア化し、平均値を求めた。

- a. 自分は特定分野の「専門家」といえる。
- b. 知りたいことや身につけたいことがあれば今の年齢からでも学ぶことができる。
- c. 自分の職業上の知識や技術は若い世代にも負けない。
- d. 生活環境が大きく変わっても柔軟に適應できる。

なお、これら 4 項目のスコア間にはいずれも正の相関があり、相関係数は a・d 間でもっとも低く 0.298、a・c 間でもっとも高く 0.592 である。またこの 4 変数の合成尺度としての信頼性を示すクロンバックの α はコンマ 7465 と高い値を示している。

それではまず、この「職業的自律性」が、個々人の経験した IET や CET に応じてどのように異なっているかをみよう。IET と CET の組み合わせ別に「職業的自律性」スコアを算出した結果が、表 9-3 である。

表 9-3 I E T・C E T 別 職業的自律性 (スコア、() 内は N)

I E T \ C E T	両方経験	職場主導のみ	個人主導のみ	経験なし
中学卒	2.11 (24)	1.91 (26)	1.79 (19)	1.70 (110)
普通高校卒	2.17 (40)	1.89 (38)	2.02 (33)	1.72 (85)
商業高校卒	2.12 (23)	1.76 (17)	1.75 (12)	1.66 (35)
工業高校卒	2.29 (51)	1.76 (26)	1.73 (13)	1.76 (43)
専修・短大 ・高専卒	2.23 (38)	2.27 (15)	1.90 (24)	2.12 (23)
大卒以上 (人文科学)	2.09 (19)	1.68 (11)	1.78 (8)	1.83 (18)
大卒以上 (社会科学)	2.16 (105)	2.09 (38)	2.07 (27)	2.05 (37)
大卒以上 (自然科学)	2.31 (60)	2.04 (14)	2.25 (11)	2.18 (20)

表 9-3 によれば、IET と CET のいずれかを豊富に経験していれば、「職業的自律性」は高いということがわかる。すなわち、表 9-3 左端の CET を「両方経験」した者の列のスコア、そして表の下部の、IET として社会科学系ないし自然科学系の大学教育を経験した者の行のスコアは、それぞれ均質に高くなっており、ほとんど格差がみられない。IET については、その量や質によって「職業的自律性」の形成力は異なっている、言い換えれば特定の IET は相対的に強い客観的な「職業的レリバンス」をもっているということになる。また CET について「両方経験」の列に現れた結果に注目するならば、職場主導・個人主導の CET をいずれも経験することにより、「職業的自律性」に関して IET から生じる不利さを補うことができるという結論が導かれる。

続いて職業キャリア変数と「職業的自律性」との関係を見ると、「職業的自律性」は現職や職業資格取得との関連は強いが、企業規模や転職経験との間には明確な関係がみられない（図表は省略）。「職業的自律性」は専門・技術職や管理職において高く、事務職やサービス職で低い傾向があるが、事務職の場合には「職業的自律性」を構成する 4 項目の中でも a（「専門家」意識）が特に低く b（学習可能性）は高いのに対し、サービス職の場合は a が顕著に高い代わりに d（変化への適応）が低くなっている。また職業資格については、取得者の方が a～d のすべてに関して「職業的自律性」が有意に高い。しかし転職経験に関しては、経験者と非経験者の間でスコアの平均の差は統計的に有意でない。そして勤務先従業員規模と職業的自律性との相関係数は 0.044 で正であるが、検定結果は有意ではない。

ここまでは個々の変数と「職業的自律性」との関係を個別にみてきたが、これらの諸変数の影響力を比較するため、まず IET、CET、職業キャリア変数、収入を独立変数、「職業的自律性スコア」を従属変数とした重回帰分析を行った。その結果が表 9-4 である。モデル 1 では IET として学んだ分野を問わない学校段階別学歴を投入し、モデル 2 では分野を含めた学歴変数を投入している。

表 9-4 によれば、「職業的自律性」に対して影響力を及ぼしているのは CET と現在年収および現職が専門・技術職であること、自営であることであり、IET はモデル 2 の「商業高校卒」変数以外はまったく有意ではない。すなわち、中高年男性の「職業的自律性」は、ライフコースの初期に経験した学校教育に左右されるのではなく、その後仕事に就いてから経験した教育訓練や、現在の職業のあり方に規定されているということになる。換言すれば、少なくとも「職業的自律性」を指標としてみる限り、学校教育は客観的な「職業的レリバンス」を持ち得ていないと結論せざるをえない。

表9-4 職業的自律性の規定要因（重回帰分析）

		標準化係数 ベータ	
		モデル1	モデル2
IET (基準:その他)	中学卒	-0.051	-0.051
	高校卒	-0.105	
	普通高校卒		-0.057
	商業高校卒		-0.117*
	工業高校卒		-0.058
	専修・短大・高専卒	0.014	0.015
	大卒以上	-0.015	
	大卒以上(人文)		-0.057
	大卒以上(社会)		0.005
	大卒以上(自然)		0.003
CET (基準:両方経験)	職場主導のみ	-0.112**	-0.112**
	個人主導のみ	-0.087*	-0.086*
	経験なし	-0.192***	-0.188***
現職 (基準:その他)	専門・技術職	0.331*	0.315*
	管理職	0.224	0.214
	事務職	0.054	0.046
	販売職	0.148	0.139
	サービス職	0.071	0.067
	技能工、運輸・通信・保安職	0.149	0.135
その他の変数	転職経験	-0.011	-0.016
	自営	0.075*	0.074*
	従業員数	-0.069	-0.073+
	年収	0.170***	0.169***
	年齢	-0.022	-0.024
調整済みR二乗		0.138	0.142
推定値の標準誤差		1.0957	1.0931

3. 教育の客観的な「職業的レリバンス」の国際比較

(1) 「職業的自律性」の実態

以上の第2節では、日本の中老年男性を対象とする分析により、日本の教育（IET）は、「職業的自律性」という客観的な「態度レリバンス」をもちえていないという結果が得られた。こうした結果は、より若い層においても観察されるのか。また、国際比較でみると日本の教育の客観的な「職業的レリバンス」はどのような水準にあるのか。これらの点について前節を補う分析を行なうために、本節ではデータAを再び利用する。

しかしデータAにも固有の問題点がある。それは、データCと対応するような「職業的自律性」の指標となる変数が含まれていないことにある。それゆえここでの分析では、データCで作成した「職業的自律性」とは異なるが、「他者や組織に過度に依存することなく、独立的・自発的に職業キャリアを設計・開発しようとする態度」としての「職業的自律性」を近似的に表わす変数として、データAの質問項目の中から、「転職に対する考え方」および「昇進・昇給の望ましい方法についての考え方」の2つを、やむをえず用いることにした。

「転職に対する考え方」についてのデータAの質問は、「1. つらくても転職せず、一

生一つの職場で働き続けるべきである」という転職に対してもっとも否定的な意見と、「4. 不満がなくても、自分の才能を生かすためには、積極的に転職する方がよい」というもっとも積極的な意見を両極とする4つの選択肢から、1つを選択してもらう形式をとっている。この質問への回答は、各国の客観的な労働市場構造を強く反映していると考えられるため、個々人の態度としての「職業的自律性」の代理指標としては問題を含む。しかし一般的価値判断の形式をとっている設問であることから、個々人の組織からの独立性に関する指標と解釈することも一応は可能である。以下では、転職に対する積極性が高い順に、各選択肢に4点から1点までのスコアを割り当てて分析に用いる。

また「昇進・昇給の望ましい方法についての考え方」についての質問は、「1. 勤続年数のみによって決まる」と「4. 勤務成績のみによって決まる」を両極とする、4つの選択肢から1つを選ぶ形式である。これも上の質問と同様、各国の実際の雇用管理のあり方に強く規定されていると考えられるが、勤務成績を重視するということは職場における能力主義を肯定していることであり、それは自分の職業能力に対する自信を間接的に表現していると解釈することもできる。そこで、勤務成績を重視する度合いが高い順に各選択肢に4点から1点までのスコアを割り当て、能力主義に対する積極性の指標とした。

図9-2は、在職者を対象として、横軸に転職への積極性を、縦軸に能力主義に対する積極性をとり、各スコアの国別平均値に基づいて各国をプロットしたものである。転職への積極性が飛び抜けて高いスウェーデンを除くと、他の諸国については、転職への積極性を能力主義への積極性がやや上回る形で両者が相関していることがわかる。この二つの積極性が強い国としてはイギリス、アメリカ、フランスが、また弱い国としてはアジア各国とブラジルが挙げられる。

図9-2が示しているように、転職への積極性と能力主義への積極性との間には全体として正の相関が存在することから、以下ではこの両者を合成（合計）したスコアを、「職業的自律性」の指標として用いることにする*7。

*7 ただし、合成尺度の信頼性を示すクロンバックの α 係数は、この2変数の場合は.2207と低い。

図9-2 各国の転職と能力主義への積極性（在職者）

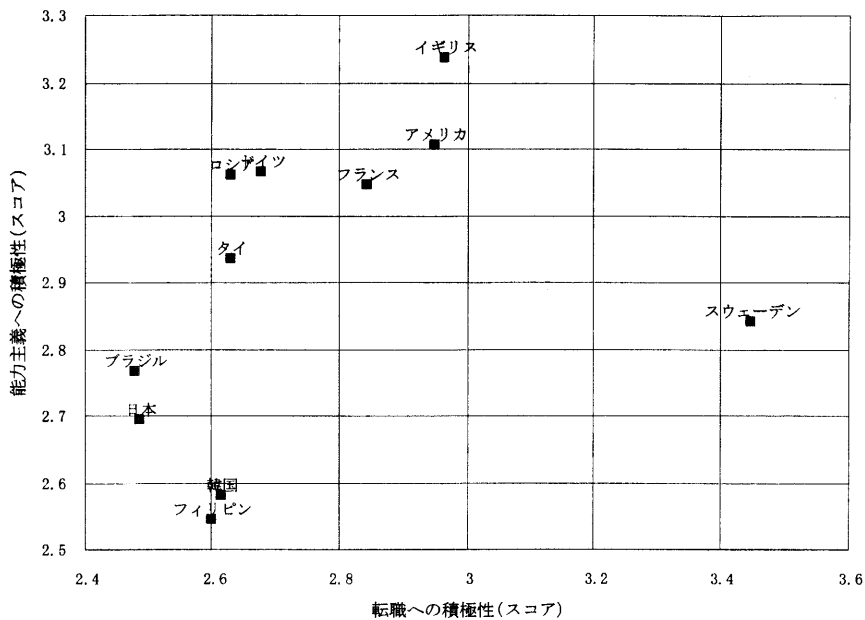
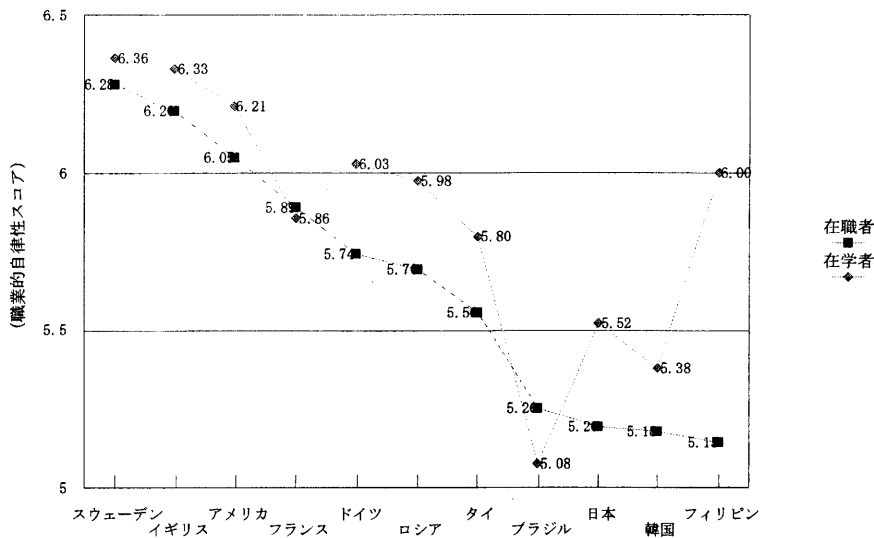


図9-3は、各国の在学者・在職者のそれぞれについて、「職業的自律性」スコアの平均値を示したものである。大半の国では在学者の方が在職者よりも「職業的自律性」スコアが高くなっているが、これは在学者が現実の職業経験をもたないことから、やや「強気」の、理念的な反応を示しているためと思われる。実体験に基づいた、より現実的な反応を示していると思われる在職者については、「職業的自律性」に関して図9-2と同様の布置構造が各国間に見出される。

図9-3 各国の職業的自律性（在職・在学別）

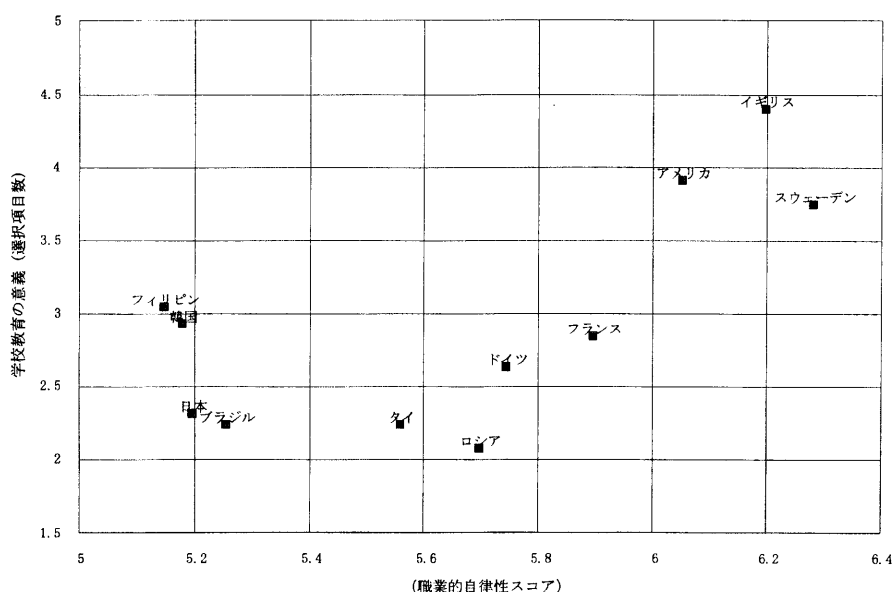


(2) 「職業的自律性」の規定要因

こうした「職業的自律性」を左右すると考えられる諸変数の中で本研究が特に重視するのは、教育に関する変数であることはいうまでもない。そこで、それぞれの社会において IET としての学校教育に意義を見出している度合いと、「職業的自律性」の度合いとの関

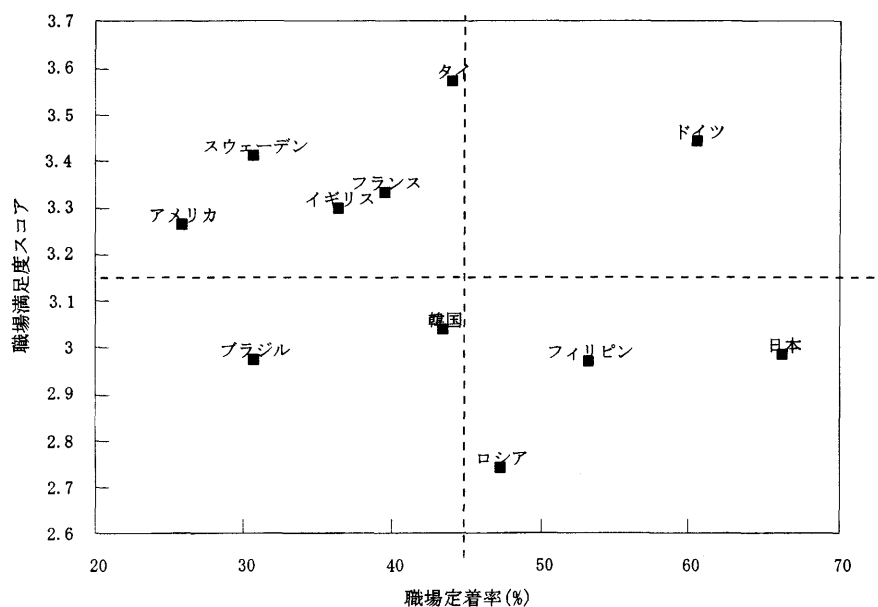
係を図9-4に示した。横軸は各国の「職業的自律性」スコアの平均値、縦軸は前章の表8-1に示した学校教育の意義に関する複数回答形式の質問において各国で選択された項目数の平均を表している。図に明らかなように、全体として、「職業的自律性」の高い国ほど学校教育の意義も高く評価されている。特に、イギリス、アメリカ、スウェーデンなどでは、単に「職業的自律性」が高いだけでなく、学校教育にも多くの意義を認める傾向がある。アジア諸国やブラジルは総じて「職業的自律性」も学校教育の意義も低調であるが、中でも日本は両者が最低の水準にある。これは、表8-1でみた日本における学校教育、特にそのフォーマルなカリキュラムの有効性の低さが、「職業的自律性」の低さの原因の一端となっていることを示唆する結果である。

図9-4 各国の職業的自律性と学校教育の意義（在職者）



ただし、本節のはじめに述べたように、このデータで「職業的自律性」の代理指標として用いている「転職への積極性」と「能力主義への積極性」は、いずれも各社会の客観的な労働市場や雇用管理のあり方を反映している可能性が高い。この点についての傍証として、各国の職場定着率（転職をしていない比率）と、職場満足度スコア（「満足」＝4点～「不満」＝1点）をプロットしたものが図9-5である。

図9-5 各国の職場定着率と職場満足度



※職場定着率平均：43.4% 職場満足度スコア平均：3.185

図9-5に明らかなように、日本は実際の職場定着率が対象国中でもっとも高い。日本において本節の定義による「職業的自律性」が低いことの要因は、このように外部労働市場が発達していないという事実から求められる。しかし図9-5に表れている日本のもう一つの特徴は、職場満足度が他国と比べてかなり低いことにある。日本よりも明らかに職場満足度が低い国はロシアのみ、日本と同水準の国はブラジル・フィリピン・韓国であり、他の欧米先進諸国はいずれも職場満足度が高い。このことが示しているのは、日本で職場定着率が高い、つまり転職率が低い理由が、必ずしも日本の若者が職場に満足しているからではないということである。職場に不満があるのに転職に踏み切れないという日本の若者の状況は、それ自体が「職業的自律性」の低さのひとつの現象形態であるともいえる*8。

これらの点をふまえた上で、学校教育が「職業的自律性」の形成に果たしている役割をより詳細に明らかにするためには、他の多様な諸変数の効果をコントロールして学校教育固有の効果を取り出す必要がある。そのためここでは、まず全12カ国の在職者を対象として個々人の「職業的自律性」を被説明変数とする重回帰分析を行った。説明変数は、第8章表8-4の分析に準じて、次のように設定した。すなわち、個人属性としては年齢および性別（女性であること）、学校教育に関する変数としては学歴（前期中等教育=1、後期中等教育=2、高等教育=3）、学校の意義（選択項目数）、「学校の紹介で」仕事についたこと、という3変数を投入した。そして職業に関する変数としては、現在の職種（ホ

*8 図9-5にみられる、「定着・不満型」としての日本の特徴は、本研究第3章第2節でも言及している。

ホワイトカラー／グレーカラー／ブルーカラー)⁹⁾、転職の経験がないこと、職場満足度の3つを投入した。さらに、これら以外にも、「職業的自律性」を左右する可能性がある変数として、「自分について誇れること」として10項目を提示した中から選択された項目の数、および「日本」を1、他国を0とするダミー変数をも、説明変数に含めることにした。

この重回帰分析の結果が表9-5である。モデル全体の適合性は高くないが、個々の説明変数の中には有意な効果をもつものが多い。まず、個人属性である年齢と性別は、いずれも「職業的自律性」に対して有意な影響を及ぼしていない。しかし学校教育に関連する変数の中では、まず出身学歴が高いほど「職業的自律性」が高まるという効果が明確に見出される。また、学校教育に多くの意義を認めているほど、「職業的自律性」が高くなっている。他方で、「学校の紹介で」仕事についたことは、弱い効果ではあるが、「職業的自律性」を低下させる方向に作用している。そして職業に関する変数としては、まず職種の違いはあまり大きな効果をもっていないが、相対的にはホワイトカラー>グレーカラー>ブルーカラーの順で「職業的自律性」が高い。また転職を経験していないこと、職場への満足度が高いことは、いずれも「職業的自律性」を引き下げる効果をもっている。さらに、「自分について誇れること」を多くもっている者ほど、「職業的自律性」が明確に高くなっている。最後に注目すべきは、これらの諸変数の効果をすべてコントロールした上でも、日本社会の成員であるということが、「職業的自律性」を低下させる方向での影響力を強く及ぼしているということである。

表9-5 職業的自律性の規定要因（重回帰分析、在職者、12カ国）

	B	SE B	Beta	T	Sig T	
年齢	-0.001	0.010	-0.002	-0.115	0.908	
性別	女性	-0.051	0.040	-0.020	-0.269	0.205
学歴		0.163	0.030	0.090	5.495	0.000
学校の意義	選択項目数	0.030	0.012	0.042	2.560	0.011
就業のきっかけ	「学校の紹介で」	-0.121	0.073	-0.025	-1.665	0.096
職種	ホワイトカラー	-0.155	0.124	-0.055	-1.254	0.210
	グレーカラー	-0.209	0.124	-0.072	-1.682	0.093
	ブルーカラー	-0.229	0.124	-0.085	-1.852	0.064
転職経験なし		-0.144	0.039	-0.055	-3.672	0.000
職場満足度		-0.051	0.021	-0.035	-2.388	0.017
自分自身について誇れること		0.058	0.009	0.100	6.181	0.000
日本		-0.388	0.071	-0.085	-5.485	0.000
(定数)		5.534	0.257		21.528	0.000

Multiple R=.217 R Square=.047 Adjusted R Square=.045 Standard Error=1.27476
F=19.23320 Signif F=.000

以上は全12カ国の若者を対象とした分析である。それでは日本国内についてみると、

*9 この3カテゴリーから除外されているのは、「農林漁業自営」「農林漁業労働者」「その他」「わからない・無回答」である。それゆえ表9-1、表9-2の重回帰分析では、こうした残余カテゴリーを基準とした時のホワイト・グレー・ブルーそれぞれの効果が表れている。

同様の規定構造が見出されるのだろうか。表9-6は、日本の在職している若者を対象として、上の表9-5のモデルから「日本」というダミー変数を除外したモデルで重回帰分析を行なった結果である。表9-6を表9-5と比べると、次のようないくつかの重要な相違が見出される。

第一に、表9-5の全12カ国を対象とした分析においては「職業的自律性」に対して明確に有意な影響を及ぼしていた、出身学歴および学校に意義を感じている度合いという二変数が、表9-6の日本を対象とする分析においてはまったく有意でなくなっていることである。すなわち日本では、学歴が高かったり学校に意義を感じているものほど「職業的自律性」も高いという関連性は存在しない。これは、日本の教育（IET）の客観的な「職業的レリバンス」を否定する分析結果である。

表9-6 職業的自律性の規定要因（重回帰分析、在職者、日本）

	B	SE	Beta	T	Sig T
年齢	0.042	0.038	0.059	1.107	0.269
性別 女性	-0.546	0.139	-0.215	-3.939	0.000
学歴	0.007	0.128	0.003	0.053	0.958
学校の意義 選択項目数	-0.013	0.041	-0.017	-0.328	0.743
就業のきっかけ 「学校の紹介で」	-0.114	0.145	-0.042	-0.786	0.432
職種 ホワイトカラー	-1.209	0.480	-0.470	-2.520	0.012
グレーカラー	-0.908	0.479	-0.325	-1.896	0.059
ブルーカラー	-1.453	0.485	-0.519	-2.999	0.003
転職経験なし	0.138	0.146	0.051	0.944	0.138
職場満足度	-0.149	0.065	-0.110	-2.282	0.023
自分自身について誇れること (定数)	0.032 6.041	0.036 0.956	0.044	0.885 6.317	0.377 0.000
Multiple R=.288 R Square=.083 Adjusted R Square=.058 Standard Error=1.22868					
F=3.365 Signif F=.0000					

第二に、表9-5の分析においては有意な影響力をもっていなかった「女性」というダミー変数が、日本を対象とする表9-6においては「職業的自律性」との間にきわめて強いマイナスの関連性が観察される。すなわち、日本においては他国には存在しないような「職業的自律性」のジェンダー格差が存在しているといえる^{*10}。

第三に、表9-5では弱い負の効果を「職業的自律性」に対して及ぼしていた「学校の紹介」という入職経路は、表9-6では符号としては負のままであるがまったく有意ではなくなっている。この点を第8章第1節(4)の分析結果と合わせて考察すると興味深い。第8章における主観的な「職業的レリバンス」に関しては、学校経由のトランジションは他国では正の影響をもっており日本国内では符号的には負で影響力は有意でなかった。それに対してここでの「職業的自律性」という客観的な「職業的レリバンス」に関する分析では、学校経由のトランジションは他国では負の影響をもっておりやはり日本国内では有

*10 なお、男性のみについて同様のモデル（説明変数から「性別」を除外）で重回帰分析を行なったところ、5%水準以下で有意な影響力をもつのは「ブルーカラー」のみで、符号は負であった。

意な影響力はない。日本以外の国については、学校に媒介されたトランジションを経験したことが学校の職業的有効性についての認識を高める一方で、転職や能力主義への積極性を低める。しかし日本では、学校経由のトランジションの比重が社会全体の中できわめて高いことと関連してか、そうしたトランジションの有無ということが社会の中での諸個人の分化にあまり影響していないのである。いわば、日本という国全体が、そのようなトランジションに付帯する特徴に染まっていると表現できるだろう。

第四に、表9-5においては「転職経験なし」という変数は「職業的自律性」に対して有意な負の影響をもっていたが、表9-6においては符号が逆転するとともに有意ではなくなっている。つまり、諸外国では転職経験を通じて「職業的自律性」が高まるという関係にあるのに対し、日本では転職経験は「職業的自律性」とは無関係か、むしろそれをやや低める方向に働いていることになる。

第五に、表9-5では「自分自身について誇れる」度合いが高いほど「職業的自律性」が明らかに高いのに対し、表9-6に示す日本ではそうした関連性はみられない。

このように、日本と諸外国の間には、日本の方が「職業的自律性」がきわめて低いということだけでなく、その規定構造に関しても大きな違いが見出される。本研究の関心からしてもっとも重要なのは、諸外国においては明らかに存在している、学校教育の量（学歴の高さ）や質（学校に意義を見出している度合い）が「職業的自律性」を高めるという因果関係が、日本ではまったくといっていいほど存在していないことである。ここでの分析結果からは、日本の教育は主観的な「職業的レリバンス」が低いだけでなく、実際に、個人々が職業キャリアを主体的に形成してゆくために必要な態度特性を身につけさせることに成功していないといわざるをえない。

4. 考察

本章の第2節および第3節の分析結果は、一致する結果を示している。すなわち、中高年男性を対象としても、また若年者を対象としても、日本では教育の量（出身学歴）や質（学校教育の意義）によって個人々の「職業的自律性」に差は見いだされない。すなわち、日本の学校教育（IET）は、「職業的自律性」という態度的指標を用いてみる限り、客観的な「職業的レリバンス」を発揮していないということが、複数の世代に関して確認されたのである。

これを前章の分析における日本の主観的な「職業的レリバンス」の顕著な低さと合わせて考えると、どうなるであろうか。前章で用いたデータセットのサンプルは若年層であるから、若年層においては主観的な「職業的レリバンス」も客観的なそれも日本においてきわめて低いというかたちで、両者は合致している。第7章で紹介した矢野（2001）の類型化に即するならば、若年については、学校教育が与える知識が機能の点でも認識の上でも無効であるという「空洞説」が該当する。それでは中高年者についてはどうかというと、第8章ではとりあげなかったが、中高年男性においても教育の主観的な「レリバンス」が低いことを示す調査結果がある。すなわち、日米独の課長・部長レベルの大卒ホワイトカラー管理職を対象として実施された調査の結果では、現在の職務を遂行する上で「最終学歴の教育内容」が「かなり役立った」とする比率は、米国45.6%、ドイツ14.6%、日本11.6%と、ドイツでも低い日本ではそれよりもいっそう低い（日本労働研究機構 1998a、

巻末集計)。このように、中中年男性についても、主観的な「職業的レリバンズ」と客観的な「職業的レリバンズ」がいずれも低いのであり、やはり「空洞説」が当てはまる。矢野（2001）は、学校知識が実際には有効であるにもかかわらず無効だと思いこんでいるという「隠蔽説」を支持しているが、今回の実証分析では「実際上の有効性」は確認されず、「空洞説」を支持する結果が得られたのである。

このような、主観的・客観的両面での「職業的レリバンズ」の低さは、少なくとも若年層については、きわめて日本に固有の特徴であるといえる。中中年男性の客観的な「職業的レリバンズ」に関するデータは日本国内のみのものであるから、ライフコースの後期においてもこうした「職業的レリバンズ」の空洞化という現象が日本固有のものであるかどうかは、客観的な「職業的レリバンズ」とその規定構造についての国際比較を可能にする新たなデータを入手して分析する必要がある。ただし、教育システムを個人が離脱してから長い期間が経過している中中年世代については、離脱後の様々な職業経験や継続的教育訓練（CET）によって学校教育（IET）の直接的な「職業的レリバンズ」がある程度希薄化するという現象が他国でも生じている可能性があるし、実際に本章の第1節で触れたTuijnmanの研究ではそうした知見が得られている。しかしながら、教育システムから職業システムに移行した直後であり他の攪乱要因の少ない若年層に関しては、学校教育の主観的・客観的な「職業的レリバンズ」が個人において強く残存していても不思議ではない。それにも関わらず、日本の若年層では、主観的・客観的な「職業的レリバンズ」の水準が他国と比べて全般的にきわめて低だけでなく、国内においてそうした「職業的レリバンズ」が個人個人の経験した学校教育の量や質に影響されていないという点でも特異である。それだけでなく日本の若年層では、性別や入職経路、転職経験、自己肯定感などの変数と「職業的レリバンズ」との関係性に関して、他国と異なる構造が観察されている。

ここからすぐさま問題になるのは、ではなぜ日本の教育の主観的・客観的な「職業的レリバンズ」が、かくもそれ独自の低調さを刻印されてきたのか、ということである。これについて、「隠蔽説」（客観的な「職業的レリバンズ」はあるが主観的なそれはないとする）に立つ矢野（2001、116-117頁）は、日本において主観的な「職業的レリバンズ」が存在しない理由として、①教育システムの入口における超過需要（進学需要の高さ）、②教育システムの出口における超過需要（労働力需要の高さ）、③二十代の所得における学歴差の小ささ、という三点を指摘し、これらの条件から、「学校教育をブラック・ボックスのままに放置しておいて、困らない状態になっている」と述べている。上記①～③は、本研究の第I部で実証分析をおこなってきた、トランジションの問題に他ならない。こうした日本特有のトランジションのあり方が、教育の主観的な「職業的レリバンズ」を「無効だと思っていても差し支えがない」（矢野 2001、115頁）状況をもたらしてきたという矢野の議論は、本研究の全体を貫くスタンスとも合致するものである。

ただ、客観的な「職業的レリバンズ」の存在を自明視している矢野とは異なり、本研究ではその存在が否定されたからには、主観的な「職業的レリバンズ」が欠如している根拠は単に客観的な「職業的レリバンズ」が存在しないということにあるとも考えられる。

そして客観的な「職業的レリバンズ」が希薄であることの原因には、やはり教育システム、職業システム、その間のトランジションという3つの領域すべてが関わっている。まず教育システムについては、第8章で指摘したように、教育内容の実態そのものが、学習

者に対して「職業的レリバンズ」の実感を与えるようなものへと練り上げられて来なかったということ直視すべきである。これから職業生涯に足を踏み出す若年者にとって、職業システム内で自分の道を切り拓くための武器として感じられるような「職業的レリバンズ」を日本の教育システムが持ち得てこなかったことは確かである。また、第3章・第4章で指摘したように、職業システムの側も、個々の企業組織が量としての労働力を確保することに力点を置いてきた結果、教育の客観的な「職業的レリバンズ」を尊重するような処遇の仕方は、一部の専門的技術的職業を除いて支配的にはならなかった。そして第5章で詳しく見たように、この両システム間の人の移動に関わるトランジション・プロセスが学校－企業間の組織的連携に基づくものであったことは、こうした両システムの特長から帰結されるものであると同時に、それらを助長し延命させる固有の要因として働いてきた。これらの結果、日本の教育システムは客観的な「職業的レリバンズ」、言い換えれば実質的・機能的な側面での職業的有効性を欠いてきたのである。こうして実際の「職業的レリバンズ」が存在しないならば、認識においても主観的な「職業的レリバンズ」が存在しなくとも当然であろう。

ただし、それとは別の認識面固有の要因としてここで指摘しておきたいのは、矢野が言うように教育の「職業的レリバンズ」など「無くても差し支えない」ということよりももう一段階進んで、むしろそれを「無いものだと思いたい」という心理的機制の存在である。本研究の第4章で指摘したように、戦後日本の企業従業員の中には「自分には学歴はなくても実力はある」という意識が広範に観察され、「実力」は学歴＝教養が欠如した人々にとっての拠り所であった。こうした意識が、職務間の分断を取り払い「青天井」の昇進を可能にすることをうたう職能資格制度の導入・普及を下支えしていたのである。しかしそれは同時に、「潜在能力」の大まかな分類基準としての高卒・大卒間の学歴格差の温存という皮肉な副産物をも伴っており、こうした状況こそが80年代における教育社会学者の「学歴社会」研究の土壌となっていたということもまた、第4章で述べた通りである。こうした状況下では、企業社会の成員－その中核はまさに現在中高年世代に達している男性である－にとって、学歴＝「実力」という認識は、とうてい受け入れられないものだったのである。教育の「職業的レリバンズ」を否認し、教育歴に基づいた処遇を攻撃対象とすることによって、タテないしヨコの学歴において相対的に劣位にある者－そこにはごく一部の「エリート大学」出身者を除く大多数の社会成員が含まれる－は、ようやく自らの精神の安定を得られたのではないか。このような屈折した意識が、日本における教育の主観的な「職業的レリバンズ」をきわめて低める方向で働いてきたと考えられる。

こうして日本の教育の「職業的レリバンズ」は、客観的側面、主観的側面それぞれの諸要因により、徹底して無視され否定されたままの姿を基本的に維持しつつ、今日にいたっているのである。

さて、ここまでみてきたような、日本の「職業レリバンズ」の背景要因、中でもトランジションのありようは、すでに大きく変化を遂げてしまったことは、第I部で指摘した通りである。アポリアとしての教育システムと職業システムとの間の断層は、日本でも歴然としつつあり、それは教育の「職業的レリバンズ」にとっても新たな環境条件となっている。それでは、これから日本社会はいかなる方向に歩みを踏み出すべきなのか。

本章に続き本研究の終章にあたる第 10 章では、本研究全体の知見をまとめた後に、それを踏まえていくつかの提言を行なうことを試みる。

第10章 結論—アポリアの中でのトランジションとレリバンスのあり方を模索するために—

1. 本研究の概略

1990年代末に日本でにわかに活発化した「学力低下」論争においては、日本の「学力」状態に問題があるかないかをめぐり、各論者は日本の教育に関する様々なデータを論拠としてこぞって持ち出した。その中でもとりわけクローズアップされたデータのひとつが、国際教育到達度評価学会（IEA）が1999年に実施した第3回国際数学・理科教育調査第2段階調査（TIMSS-R）の結果である（http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/12/12/001244a.pdf）。この調査結果においては、日本の中学2年生の数学や理科の習得度は国際的にみて高い水準にあるにも関わらず、これらの教科を「好き」、「楽しい」、「生活の中で大切」と答える者の比率が国際的に最低水準であった。こうしたデータからも、日本社会における「教育」なるものの位置づけ・意味づけが、他の多くの社会と比べて特異な性質を帯びているということは、やはり否定しがたい。

本研究は、こうした「日本の教育の特異性」をいかに把握するかという課題に対し、①「システム間関係の比較歴史社会学」という〔理論的枠組み〕のもとで、②「教育システムと職業システムとの関係」という〔領域〕に関して、③「トランジション」と「レリバンス」という2つのテーマから実証的に切り込むというアプローチを採用した。本研究が〔領域〕として「教育システムと職業システムとの関係」を取り上げたのは、それが「日本の教育の特異性」を把握する上で戦略的重要性をもつという認識からであるが、それに並ぶもう一つの理由は、21世紀初頭の日本における「教育システムと職業システムとの関係」の問題状況に対する切迫した危機感からである（以上、序章）。

本研究が上記の「システム間関係の比較歴史社会学」という〔理論的枠組み〕を提唱する理由は次の点にある。ある社会の教育の特質を把握するための〔理論的枠組み〕は、〈全体性〉、〈普遍性〉、〈動態性〉という三つの条件を兼ね備えている必要があるが、教育社会学においてこれまで支配的であった諸「理論」は、いずれもこれらの条件に照らして不適格である。それに対して社会システム理論、中でもルーマンのそれは、これらの条件をかなり充足しているが、〈普遍性〉基準については十分な展開がなされていない。ここから本研究では、社会システム理論のアイデアをさらに発展させた仮説として、「各社会の特異性は、これまで歴史的過程の中で、偶発的な諸条件に影響されつつ繰り広げられてきた、システム間の関係のあり方から生じる」という見方を提唱し、これを「システム間関係の比較歴史社会学」と名付けることにした。

この枠組みでは、個々の社会システムがそれぞれ独自の運動と展開を遂げているものとみなす。その結果システム間には常に潜在的・顕在的な齟齬が生じる危険が存在しており、各社会システムはそうした他のシステムとの関係を調整しつつ自らの存続を模索している。そうした個々のシステムの自己運動とシステム間の相互調整の履歴が、各社会の教育システムの特徴を形成していると考えられる。この枠組みは、従来の教育社会学の諸「理論」がはらんでいて、命題の過度の限定性（たとえば階層再生産）および該当対象の過度の一般化（社会間の相違を無視しその命題がすべての社会に当てはまるかのような外見をとる）

という問題点を乗り越えて、それぞれの社会の教育システムの特異性を把握し、かつその背景を説明することができるという大きな利点をもつ（以上、第1章）。

こうした「理論的枠組み」のもとで「教育システムと職業システムとの関係」という「領域」を実証的に研究する際には様々な「テーマ」設定が可能であり、主なものとして①「教育人口の流体学」、②「関係論的アプローチ（トランジション）」、③「内容的対応性（レリバンス）」、④「関係の分断（閉鎖性）」という4つの「テーマ」があげられる。本研究ではこの中で従来の研究の蓄積が比較的薄い部分として、②の「トランジション」の形成過程と90年代におけるその変化、および③の「レリバンス」の特徴という2つの「テーマ」に焦点を絞るといふ戦略を採用した。その理由は、この「トランジション」と「レリバンス」との関係性が、きわめて重要な日本の特徴を構成していると考えられるからである。すなわち、高度成長期にいくつかの歴史的偶然の合致により形成されたきわめて効率的な「トランジション」のあり方が、日本の教育システムの「レリバンス」を高めるための努力を阻害してきており、環境条件の変化により「トランジション」の効率性が失われた90年代において、教育システムと職業システムとの関係性に関わる解決不能の難題（＝アポリア）が一挙に噴出しているのが日本の現状であると考えられる。（以上、第2章）。

この日本的「トランジション」の形成過程とその特徴は、次のように摘要される。すなわち、高度成長期における急激な労働力需要の拡大は、①時を同じくして生じた大量の戦後ベビーブーマーの離学、②そのベビーブーマーが第一次産業従事者の子弟であり第二次・第三次産業にとって未開拓の労働力プールとして機能しえたこと、③戦時期の労務動員計画の制度的・慣行的遺産、という歴史的偶然により、その主なターゲットを新規学卒者に据えることになった。さらに④60年代の急速な高校進学率の上昇により、製造現場労働力の給源は中卒から高卒へと急速に切り替わり、それとともに従来はホワイトカラーに限られていた学校経由の「トランジション」が、ブルーカラーを含む労働市場のほぼ全域にまで拡大することになった。このような、労働力の「質」よりも「量」に力点を置いた企業の採用行動と、学校と企業との組織間連携に基づく「トランジション」は、短期的な浮沈を繰り返しながらも基本的には90年代初頭のバブル経済期まで維持された。しかしそれ以後の長期的な不況と「団塊の世代」の中高年化により新規学卒者に対する労働力需要はきわめて抑制されることになり、大量の「フリーター」や無業者が90年代半ば以降に出現するようになった。これは従来の日本的「トランジション」の機能不全に伴う、「トランジション」のアポリア化を意味している（以上、第3章）。

なお、時代を遡ってより詳細にみると、高度成長期における日本的な「トランジション」形成過程そのものが、教育システムと職業システムとの間の重大な潜在的コンフリクトに対する職業システム側の内部調整の結果であったとみることができる。なぜなら、ブルーカラー給源を中卒者から新規高卒者へと切り替えることは、同じ職場に投げ込まれた中卒・高卒間およびブルーカラーとホワイトカラーとに分裂させられた高卒者の内部における強い心理的葛藤を伴っており、それを慰撫・緩和し離職や労働運動を沈静化するための重要な一策として導入されたのが、以後日本企業の雇用管理手法として支配的になる「職能資格制度」であったからである。それゆえ日本的な「トランジション」そのものが、スムーズに形成された予定調和的で合理的な慣行というよりは、教育システムと職業システム

の間の摩擦と妥協の産物であったと理解される。すなわち、高校進学者の増加に伴う中卒就職者の減少は教育システム独自の展開であり、それは職業システムにとって既存の職場内部の労働力編成をゆるがしかねない脅威であったが、職業システム側は労働力の確保を最優先し労働力の編成構造の方を改変することによってそれに対応したのである。このような、各システムの独自の運動とそれらの間のかろうじての相互調整のプロセスは、「システム間関係の比較歴史社会学」という理論的枠組みにまさしく合致しており、こうした枠組みを通じてのみただしく描き出されうる現象である。(以上、第4章)。

こうした日本的「トランジション」の中核となっていたのは新規高卒者であり、新規高卒就職における高校と企業との組織間連携は「実績関係」と呼ばれて海外にも広く紹介されていた。しかし、90年代半ば以降、そのような高校と企業との間の長期的な連携関係は、見る影もないまでに後退する。長期間にわたって継続的な就職－採用関係にある企業に高校から就職する者の比率は90年代半ばから減少し、逆に単発的な就職先への就職が増加している。それに伴い、従来の「実績関係」に付随していた、①成績という客観的指標に基づく校内選抜、②校内選抜結果に対する企業の受容、③生徒の成績や生活態度に対する高校の日常的なコントロールという3つの重要な事象が、いずれも成立不可能になっている。成績に基づいた校内選抜を維持しようとする高校も存在してはいるが、その場合は成績が一定の水準に満たない生徒の応募機会を事前に狭めてしまう結果になっている。労働力需要の変化により企業はすでに高校との「信頼関係」を維持することへのインセンティブを失っており、独自の厳しい選抜を行なっている。こうして成績と就職機会との間の連結がゆるんできたことは、生徒にとっては学校生活に適應することへのインセンティブの喪失を意味している。これらの現象は、いったんは安定的な相互調整に成功してきた教育システムと職業システムとの関係が、今度は主に職業システム側の独自の変化により成立しなくなり、システム間の齟齬というアポリアが露呈しているにも関わらず、過去の安定した関係の惰性により、システム間関係のドラスティックな再編成に踏み出せていない事態を意味している。このような包括的な理解は、やはり「システム間関係の比較歴史社会学」という視点に立つことによってのみ得られるものである(以上、第5章)。

このように、従来は隙間なく接続していた教育システムと職業システムの間には、90年代半ば以降、ますます乖離が拡大している。こうした「トランジション」のアポリア化を個人のレベルで具現しているのが、いわゆる「フリーター」である。フリーターに対する詳細なインタビュー調査結果に基づき、フリーターが析出する際の「契機」を検討すると、教育システム内部ないし教育システムから職業システムへの移行において、①移行先が行なう選抜における非選抜、②移行先への不適応、③移行の継続、④移行行動の欠如(外的阻害要因なし)、⑤移行行動の欠如(外的阻害要因あり)という5つの契機が「移行の失敗」の具体的様相として抽出される。さらに、このような「移行の失敗」をもたらしている主な要因としては、①教育システムにおける進路指導要因(不十分/硬直的)および教育内容要因、②職業システムにおける正規労働市場要因・非正規労働市場要因・特殊労働市場要因、③個人のパーソナリティ・システムにおける意識要因(不明確/きわめて明確)、④家族システムにおける家計要因、が浮かび上がってくる。こうした知見が示しているのは、職業システムの複雑化・多様化に対して教育システムが対応するだけの複雑性・多様性を達成しておらず、また個々人の意識の面でも「自分は何者か、何者になってゆ

くべきか」についての根拠や方向性が失われているということである。こうした状況こそが、「トランジション」のアポリア化の実像に他ならない。また、そうしたアポリアは、個々人がもつ経済的・社会的・文化的諸資源の多寡に応じて、格差的に現出する（家計要因がそれを示す）。このように、「フリーター」の増加の原因は、単に若者の進路意識の未形成などに還元されるべきではなく、教育システム・職業システム間関係の長期的・構造的な変動と、それが不可避的にもたらす「トランジション」のアポリア化という位相において捉えられなければならない（以上、第6章）。

こうした「トランジション」のアポリア化に直面している日本においては、これまで等閑に付されてきた教育の「レリバンズ」という課題に真剣に取り組むことが求められる。それは教育システムと職業システムとの関係を捉える上での「トランジション」とは別の切り口であり、そこに焦点を当てることにより両システム間の関係について新しい研究上の知見と実践上の手がかりを得ることができる。では「レリバンズ」とは何か、それはこれまでどのように論じられ、研究されてきたのか。「効果」という概念が、規定の目標の達成度を意味するのに対し、「レリバンズ」という概念は、そもそもどのような目標が可能でありうるのか、という次元において、二つの異なるもの同士の関係を把握しようとする。教育が社会や個人にとっていかなる意義をもちうるのか、という意味での「レリバンズ」が社会的・学術的関心の対象となったのは1960年代後半のアメリカにおいてであったが、その後の教育社会学・教育経済学においては、「レリバンズ」の問いに直面するのではなく、それを巧妙に回避する形で研究が展開されてきた。葛藤理論・再生産論、スクリーニング理論・シグナリング理論、「新しい教育社会学」など、1970年代以降、教育と社会とのマクロな関係に関する「理論」として大きな影響力をもってきた諸アプローチは、いずれも教育の「レリバンズ」に対する虚心な実証研究に取り組むことなく、「悪しきレリバンズ（階層再生産という意味での）」を措定する、教育の選抜機能のみを強調する、あるいは教室内のミクロな相互作用の検証へと関心をずらすなどの形で問題設定を回避してきた。しかしながら、「レリバンズ」という概念は、①研究上の問題提起、②経験的検証への開放性、③実践的・政策的課題設定、という三点において、きわめて重要性と可能性に富んでいることから、この解明に正面から取り組む研究が必要とされる。その際の基本的作業として「レリバンズ」概念の整理と腑分けを行なうと、「レリバンズ」はまず即自的レリバンズ／職業的レリバンズ／市民的レリバンズの3つに大別される。この中で本研究の焦点となるのはむしろ「職業的レリバンズ」である。そして実証研究の際には、「職業的レリバンズ」は学習者経由のアプローチとカリキュラム研究に分かれ、前者はさらに主観的レリバンズと客観的レリバンズに分類される（以上、第7章）。

これらの中でまず教育の主観的な「職業的レリバンズ」すなわち学習者本人が教育の意味・意義をどのように感じているかについて、国際的に比較可能なデータを用いて分析を行なったところ、次の諸点が見出された。第一に、後期中等教育がアカデミックな普通教育に傾斜している国ほど、そして中等後教育（特に伝統的な大学セクター）が大衆化していない国ほど、後期中等教育および中等後教育の「職業的レリバンズ」は希薄であること。第二に、「職業的レリバンズ」と、若年失業率などの労働市場パフォーマンスとの間には関連があり、「職業的レリバンズ」の低さがむしろ労働市場における短期的なフリクションの低さと結びついていること。第三に、日本はこれらの事象が典型的に該当する国であ

るが、それらの多くの変数をコントロールした上でも、「日本」の国の成員であるという変数が、「職業的レリバンズ」を極度に引き下げる方向で働いていること。第四に、殊に大学教育に関するデータの分析からは、日本では大学教育が「人格の発達」という側面と結びつけて捉えられがちであり、「職業的レリバンズ」と結びつけられにくいということが明らかになった。しかもこれは、単に人々の認識構造の問題ではなく、実際のカリキュラム内容を反映していることを分析結果は示唆している。このように、「トランジション」だけでなく「レリバンズ」という点からみても日本の教育システムと職業システムとの関係性は特異であり、こうした特異性に対して十分な理論的感受性をもたらす枠組みはこれまで存在してこなかったといえる。この点からも「システム間関係の比較歴史社会学」の有効性が確認される（以上、第8章）。

また、「職業的自律性」と名付けた、自らのキャリアを主体的に構築していくことに役立つ態度的特性を指標として、教育の客観的な「職業的レリバンズ」について検討を加えたところ、分析に用いた2つのデータセットの間で一致する結果が見出された。すなわち、日本の中老年男性をサンプルとしたデータでは、過去に受けた教育の量や質が、中高年期の「職業的自律性」に影響していなかった。そして18歳から24歳までの若年者がサンプルであるデータでは、日本以外の11カ国については教育体験や主観的な教育の意義が「職業的自律性」と関連していたのに対し、日本国内に限った分析ではそのような連関は見出されなかった。そしてここでも、「日本」という変数が、客観的な「職業的レリバンズ」を明確に引き下げる効果をもっていた。こうした結果を主観的な「職業的レリバンズ」の欠如と合わせて考えると、日本の教育の「職業的レリバンズ」は、客観的にも主観的にも希薄であるという「空洞説」（矢野 2001）の見方が成立する。日本の教育システム、職業システムおよびトランジションは、それぞれに教育の客観的な「職業的レリバンズ」を喪失させるように機能してきており、それが主観的な「職業的レリバンズ」の欠如の背景になっている。それに加えて、認識面固有の問題としての学歴の意義の「否認」という現象も、主観的な「職業的レリバンズ」を失わせてきた。こうした状況を脱却し、教育内容の主観的・客観的な「レリバンズ」を向上させてゆくとりくみが、日本では緊急の課題とされる。教育システムと職業システムとの関係性を調整する上で、従来のような日本的「トランジション」の有効性が失われている以上、これまで踏みにじられてきた「レリバンズ」を新しい戦略的拠点として前面に引き出し、その回復に総力をあげるときが来ている（以上、第9章）。

2. 本研究の意義と課題

(1) 本研究の意義

以上のような本研究は、次のような研究上の意義をもっている。

第一に、「システム間関係の比較歴史社会学」という〔理論的枠組み〕を打ち出したことにより、教育に関する従来の諸「理論」がもつ、「一システム決定論」的な見方、すなわち教育システムが常に・必ず外部の特定のシステム—階層、政治、経済などのいずれかに主に従属し貢献しているという限定的・固定的な見方を脱し、多様な社会間で教育システムのありようを比較したり個別の社会の教育システムの特徴を把握しそれを説明するために必要な理論的開放性をきわめて高めたことである。

「システム間関係の比較歴史社会学」が想定するシステム間の関係は、単純な支配－従属という一方向的な規定関係ないし、貢献する－貢献されるという順接的關係だけでなく、顕在的・潜在的な矛盾や葛藤・対立に常に脅かされている。個々のシステムは、そうした諸関係を、途方に暮れつつかろうじて維持調整しようと努めている。いったん関係性が安定したようにみえても、片方のシステムのあり方が変化すれば、過去の安定性は容易に新たな危機となる。このような不断の複雑な相互関係の蓄積が、個々の社会の現状やその特徴を形成している。

序章で述べた通り、本研究は、「日本の教育の特徴をいかに把握するか」という問題関心から出発し、そのために有効な〔理論的枠組み〕としてこの「システム間関係の比較歴史社会学」を提唱するに至った。実際に、この立脚点に立つことにより、教育システムの社会間での差異と共通性およびその背景の理解という、いまだ未開拓の部分がきわめて大きい研究分野が眼前に広がることになる。日本の教育システムの特徴ひとつをとっても、これまでそれを的確に描き出し、それが生じた原因をアドホックでない形で説明してきた研究はほとんど存在していない。序章で紹介した市川（1990b）や第1章で言及した園田（1991）が指摘していたように、従来の研究は諸外国で生み出された理論を日本の教育に適用してみたり、あるいは例外性としての「日本固有性」を印象論的に言挙げするにとどまり、実際に日本の教育のどの部分がどの程度、なぜ特徴的であるのかを綿密に検討する試みはなされてこなかった。ただし近年、こうした問題点を意識した体系的な比較研究が現われつつあり、それらの成果は評価されるべきものであるが（たとえば中村・藤田・有田 2002、志水 2002、Ishida 1993 など）、それらは日本と他国との差異については詳細な把握を行ないながらも、その説明のための〔理論的枠組み〕を提出するという点では不十分であったといわざるをえない。それに対して本研究が提起した「システム間関係の比較歴史社会学」は、各国の特徴が生成してきた背景を教育システムと他の諸システムとの関係性の歴史という点に求めている。この〔理論的枠組み〕は、〈全体性〉（理論としての包括性）、〈普遍性〉（社会間のバリエーションに対する感受性）、〈動態性〉（社会変動に対する感受性）のいずれの要件をも満たしているだけでなく、本研究の各章が示してきたように、実際の現象への適用可能性や説明力という点でもきわめて有効である。

この〔理論的枠組み〕のスケールは壮大である。それが対象としうる〔領域〕は多岐にわたり、また空間的・時間的な適用範囲はほぼ無限である。本研究では第一歩として、「教育システムと職業システムとの関係」という〔領域〕を、日本を中心として他国と比較する形でとりあげた。第1章でも述べたように、日本の教育システムの特異性についてより包括的に明らかにするためには、少なくとも政治システムおよび家族システムとの関係性についてインテンシブな探求を加える必要があるだろう。そのような作業を他の社会についても、かつ歴史的に遡る形で蓄積し、多様な知見を個別の〔テーマ〕に即して整理してゆくことにより、各社会の教育システムの特徴を、全体的に把握することにつながってゆくと考える。

しかも言うまでもなくこの「システム間関係の比較歴史社会学」というアプローチは、教育システムについてのみならず、すべての社会システムについて適用可能である。筆者はこのアプローチを、なにほどこマクロな分析を志向するすべての社会科学の基本的視座として提唱したい。

第二に、本研究は「システム間関係の比較歴史社会学」という大きな理論的枠組みを設定した上で、特定の〔領域〕へ、さらに特定の〔テーマ〕へとフォーカシングしていった結果、本研究では「トランジション」と「レリバンズ」という〔テーマ〕を選択したのであるが、こうした過程をふむことにより、「システム間関係」の把握の仕方に多様な位相（＝〔テーマ〕）がありうること、またその〔テーマ〕間の相互関係というものも研究課題として設定されることが浮き彫りになる。本研究で選択した「トランジション」と「レリバンズ」という2つの〔テーマ〕は、それぞれ前者は教育システムの出口と職業システムの入口との接続のあり方、後者は教育システムと職業システムとの内容的対応関係を意味しているが、この両者は常にとは言わないまでもしばしばトレード・オフの関係にあること―日本がその典型である―を、本研究では指摘してきた。このように、「システム間関係」をいくつかの要素に切り分け、それぞれについて丹念に実証すると同時に、その相互関係まで視野に入れてシステム間の関係性の特徴を描き出すことにより、特定社会（ここでは日本）の教育システムの現状に対して正確な「診断」を施すことが可能になっている。

第三に、特に本研究第Ⅱ部の意義は、「トランジション」という〔テーマ〕の実像を明らかにするという目的のために、多様な量的・質的データを動員した実証分析を行なっていることである。第4章では勤労青少年の手記、第5章では複数の高校の卒業生の就職先企業に関する時系列データ、第6章では約100名のフリーターからのヒアリング記録というように、「トランジション」に関する各時代のリアルな痕跡として利用できるものであれば何でもいわば無節操に利用して実証分析を繰り返していることを、本研究の新しい境地として主張したい。特に質的データは、意味的システムとしての社会システム相互の関係性、中でも矛盾や葛藤を把握する上で、特権的な重要性をもっている。これら、本研究が利用した各種のデータは、同種のものが今後も継続的に収集されモニターされることにより、「トランジション」の実態とその変化を捉える上できわめて有効な足場を提供してゆくと考えられる。

第四に、特に本研究第Ⅲ部に関する意義として、これまでは理論的にも実証的にも据え置かれてきた教育の「レリバンズ」という〔テーマ〕についての理論的・実証的研究の道を拓いたことを主張できる。中でも、第7章では「レリバンズ」および「職業的レリバンズ」の内部をさらに分類し、具体的な研究アプローチについて提示したこと、第8章・第9章を通じて共通のベースで多数の社会を比較できるデータを最大限活用したこと、そして第9章では客観的な「職業的レリバンズ」の指標として「職業的自律性」という新たな概念を構築したことなど、多くの独自の工夫を行なっている。

中でも「職業的自律性」という概念は、今後の教育システムと職業システムとの関係性を考える上で、非常に重要になってゆくと考えられる。職業キャリアが不透明化する中で、自らのキャリアを主体的に構築してゆくこと、そうした姿勢を個々人の中に養成することの必要性は随所で指摘されている。こうした態度・姿勢を操作的な変数として構成し、その規定構造とそこにおける各種の教育や訓練の影響力を明らかにするというタイプの分析は、今後いっそう蓄積されてゆく必要がある。そうした実証分析なくしては、「主体的なキャリア構築」というスローガンは、単に現代社会の抱えるリスクを個人に転嫁するだけの帰結しかもたらさない。

最後に、やはり第Ⅲ部に関する意義として主張しておきたいのは、本研究が、これまではその重要性が気づかれながらも正面から取り組まれることのなかった、教育の「レリバンス」という概念を、あえて主題として高く掲げ、しかもその構造が日本において特異であることを明らかにしたことである。本章第3節で詳しく述べるように、これからの日本の教育システムと職業システムとの関係を再編してゆくに当たり、「レリバンス」という概念は重要な位置を占めている。日本的な「トランジション」の慣行が、すでに教育と職業との関係を、ひいては日本社会の中での教育システムの正当性をも、何ら保証しなくなってきた現時点において、これまで日本では異様なまでに損なわれてきた教育の「レリバンス」の回復という課題に取り組むことなくしては—それがいかに困難であっても—、日本の教育システムやあるいは日本社会そのものが空中分解しかねないと筆者は考えている。そして「レリバンス」回復のためには、日本社会に潜在しているであろう豊かな知恵や工夫が結集される必要がある。そうしたビジョンを打ち出し、社会的関心の喚起を呼びかけている点に、本研究の最大の意義があると主張したい。

(2) 本研究の課題

本研究には以上の意義があるとしても、同時に多くの未達成の課題を抱えていることも明らかである。

第一に、序章でも述べているように、本研究は「システム間関係の比較歴史社会学」という〔理論的枠組み〕を打ち出しながらも、あるていど歴史的に遡及した分析・考察は日本について、しかも高度経済成長期以降という、ごく短い期間についてしか行えていない。比較分析は、単時点で入手可能な国際比較データを用いたもののみである。その帰結として、教育システムと職業システムとの間の「システム間関係」の変遷についての考察は日本についてしか行えておらず、他国における同様の関係性については、第3章でごく断片的に言及するにとどまっている。要するに、本研究にとって「システム間関係の比較歴史社会学」という〔理論的枠組み〕は、実現されているというよりも遠大な目標として提示されているにすぎない。いわばまだ粗い骨組みに留まっている「システム間関係の比較歴史社会学」に対して、実証的検証による肉付けを与えていくことが、筆者のライフワークとしての課題となる。またそこにおいては、社会システム理論に含まれている多様な概念装置をより綿密に検討し、実証分析に取り入れていくことも必要である。

第二の課題は、質的データに基づいて仮説的に提示した知見に対して、量的データに基づく検証を行なっていくことである。特に第4章や第6章で用いた、個人の意識・心情や経歴に関する質的データについては、そこで指摘された意識・心情や経歴の諸類型が、それぞれの程度の量的マグニチュードをもって社会の中に存在していた／いるのかについて、母集団を代表する大規模なデータを利用して確認しておく必要がある。第6章のフリーター類型については、目的に沿った調査を今後実施することによって量的検証を行なうことができるが、第4章でみた高度成長期の新規学卒就職者については、当時実施されていた諸調査をたんねんに掘り起こすしか道はない。

課題の第三は、教育の「レリバンス」、中でも「客観的レリバンス」についての実証研究方法をさらに洗練したものにすることである。本研究では「職業的自律性」という指標を作成・導入したが、それをを用いた分析はまだ試験的段階のものであり、構成要素の取捨

選択などを通じて「職業的自律性」を指標として精練してゆくことが必要である。また「職業的自律性」のような態度的側面以外にも、何らかのテストや観察などの手法により、個々人の職業能力を直接的に計測するような研究が、より広く実施され蓄積される必要がある。

またそれに関連する第四の課題は、教育内容の具体的中身を検討するタイプの研究の展開が不十分であることである。筆者はすでに教育内容の実証研究についても一定の成果をあげてはいるが（沖津 1994）、「職業的レリバンス」という観点からの実証的なカリキュラム研究はほとんど未着手である。「職業的レリバンス」研究は、教育システム側の教育内容研究と、職業システム側の職業能力・態度研究とが一對となって初めてたどるものであるといえる。それゆえ、教育内容として学習者に何が要求されているか、学習者は教育システムの教育内容から何を身につけているかに関する、地道な実証研究を積み重ねてゆくことが不可欠である。

3. 日本のトランジションとレリバンスに関する実践的提言

最後に本節では、日本の「トランジション」と「レリバンス」のあり方を改善してゆくためのいくつかの具体的な提言を述べることで、本研究の締めくくりとしたい。

日本の教育システムにとって最大の課題は、その「レリバンス」をいかにして回復するかという点にある。その際、第7章で述べたように、「レリバンス」には「職業的レリバンス」の他に「市民的レリバンス」と「即自的レリバンス」が含まれるため、後二者についてもむろん取り組む必要がある。これら「市民的レリバンス」と「即自的レリバンス」については、主に義務教育段階の学校教育カリキュラムのドラスティックな改革によって、相当程度の向上が可能であると考えられる。

まず「市民的レリバンス」に関しては、市民として生活するためにはきわめて重要であるにもかかわらず現行の学校教育カリキュラムにおいては小さい比重しか与えられていない内容—消費者教育、金融教育、司法教育、政治参加に関する教育、メディア・リテラシー、環境教育、食育、育児・介護に関する教育など¹—を、量的バランスに配慮しつつカリキュラムに盛り込むことが必要である。市民生活のもっとも基礎となる言語と数量に関する学習は、一定の反復練習に基づいた習熟が必要であるとしても、「なぜそれを学ばなければならないか」について学習者に対してアカウンタブルであるためにも、市民生活との緊密な関連付けを常に意識的に明示することが不可欠である。また「即自的レリバンス」に関しても、学習者の興味や情動を真に喚起しうるような鑑賞や表現の新しい手法がいつそう開発されカリキュラムに導入されるべきであることはいうまでもない。こうした「市民的レリバンス」および「即自的レリバンス」については、社会構成員のニーズを基本としつつ、社会の中にすでに育っている各種の団体や専門家が保持しているノウハウを集結し、公的に共有化してゆくしくみを制度化する必要がある。

ただし、このような教育内容の改革を通じた「レリバンス」向上が実質的なものになる

*1 司法教育や金融教育の必要性に関しては、1990年代後半以降の中央教育審議会等の議論の場でもしばしば言及されている。

ことを保証するには、教育評価の絶対評価化と進級・進学の実得主義化という二つのしくみが同時に導入されることが不可欠である。なぜなら、これら二つに対する対立概念である、相対評価と履修主義は、いずれも教育の内容そのものとその「レリバンス」に対する学習者や社会成員の関心を空無化・形骸化する帰結を必然的にもたらすからである（本田（沖津）2000）。特定の教育内容の実得を確認するための絶対評価と実得主義進級制度の徹底により、教育内容とその「レリバンス」に対する継続的な点検と着実な実践への道が開かれることになる。具体的な一例としては、たとえば現行の大学入試センター試験は大学進学資格試験という性格のものに再編されるべきである。また、形式的な履修ではなく実質的な実得に重きをおくならば、学校外を含む多様な学習経験によって実得された知識・スキルをも認定の対象とすべきである。ただし付言しておかなければならないのは、これらのしくみをあまりに厳格に適用すれば、学習者にとって学校教育はきわめて息苦しいものとなるため、その達成基準や認定方法には一定の幅をもたせること—たとえば、100%の実得ではなく80%の実得を求める、毎年ではなく複数の学年単位で修得の判定を行なうなど—が必要であるということである。

「職業的レリバンス」についても、このような「市民的レリバンス」・「即自的レリバンス」と同様の枠組みで対処可能な部分は大きい。しかし「職業的レリバンス」は、他の二つの「レリバンス」と異なる諸特性をもっているため、その特性に応じた固有の施策が必要になる。「職業的レリバンス」の特性の第一は、それが分化しているということである。「市民的レリバンス」と「即自的レリバンス」は、すべての社会構成員を対象とした共通のカリキュラムとして設計することが可能であり必要である。しかし「職業的レリバンス」については、個々人の職業キャリアが異なるものである以上、そうした予測される職業キャリアに応じて分化したものにならざるをえない。むしろ、IT 機器操作能力や組織人としてのマナー、あるいは労働者としての諸権利や、本研究でも取り上げた「職業的自律性」など、ほぼすべての職業に共通する要素も存在する。しかしそれらだけに終わらず、多様な個々の職業に即した専門性・個別性を避けがたく包摂していることが、「職業的レリバンス」の固有の特徴である。

この特性からは、次のことが演繹される。まず、「職業的レリバンス」を担う教育段階は、主に後期中等教育（高校）以降になると考えるのが妥当であろう。別言すれば、「職業的レリバンス」の向上のためには、高校教育の抜本的な改革が不可欠であるということになる。現在の日本では、高校生の約4分の3までが普通科に在籍している。この普通科における教育には、そこに在籍する生徒の志向や将来の職業キャリアに対応した水平的分化がまったくといっていいほど存在せず、あるとすれば生徒の「学力」に応じた教育内容の垂直的分化（水準・難易度の違い）のみである。こうした階層構造の中で相対的に低位にある普通科高校では、同水準の専門高校と比べて無業者やフリーターを排出する率が高い（日本労働研究機構 2000b）。その主たる原因として、内容的な専門性をもたない普通科高校においては、生徒が自らの進路やキャリアの選択に直面する機会がほとんどないことにあると考えられる（荻谷他 2003）。カリキュラム内容の改革以前に、こうした普通科の肥大という制度面での問題に着手することが、まず求められる。

具体的には、普通科を廃止し、すべての高校を何らかの基礎専門に特化した高校へと再編することを提案したい。すでに高校段階では「特色ある高校・学科」や、スーパー・サ

イエンス・ハイスクールおよびスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクールが実施に移されているが、こうした試みを、特定の高校だけでなく、すべての高校に対して拡張することにより、一部の高校のエリート校化などを防ぎ、学力水準のみに基づいた高校間格差を水平的分化に変換してゆくことが早急に必要とされる。既存のものも含む基礎専門のごく一部の例としては、国際、福祉、ビジネス、エンジニア、ライフサイエンス、芸術、情報、サービスなどがあげられるが、これらに限られず、多様な専門性を掲げる高校が自治体レベルの主導で設立されることが期待される。なお、高校レベルでの専門性とはあくまで基礎専門であり、各分野の基本的な考え方や原理原則、理念、倫理などに重点をおくべきであり、狭い範囲の個別的知識・技能の習得だけに留まってはならない。

このようにまずすべての高校を水平的に分化させた上で、各基礎専門分野において、教育内容の「レリバンズ」、特に「職業的レリバンズ」を高めてゆくための恒常的なしくみが制度化される必要がある。多様な専門的カリキュラム、中でも特定の職業との関連が強い教育内容を開発・設計する際には、全国レベル・地域レベルの職能団体や業界団体等との連携が重要になる。それにより、個々の職業で必要なスキルの変化や高度化に対してカリキュラムが大きく遅れをとることなく継続的に更新されることが可能になり、また必要な場合の職場実習の場を確保することもより容易になると予測される。

こうしてすべての高校が何らかの専門性を掲げることにより、高校進学時に自らの適性とキャリア展望を真剣に考える機会がすべての子供に与えられることになる。そうした経験は、複雑化・流動化・不透明化した職業システムの中で主体的に自らの進路・キャリアを構築してゆく姿勢を若い時期から形成することに対してきわめて大きな効果をもつと考えられる。本研究の第6章でも述べたように、職業システムの安定性や可視性が低下している現代において、個々人、特に若年者が直面する最大の問題は、「自分が社会の中で何者でありえるのか」という問いに対して確実な答えやそれに至る基準が喪失しているということである。そうであればこそ、早期から暫定的に「自分が何者か」を自ら定義し、その定義の現実性を試行し、もし自分自身や外界の変化に出会ってその定義の現実性が薄れた場合には何度でも再定義を行えるような柔軟性が個々人の中に形成されている必要がある。そのために、まずは高校段階という比較的保護された環境のもとで、最初の重要な自己定義と将来像の選択を、いわば強制することが有効であると考えられるものである。

ただしここでも、実際に上記のような分化した高校教育制度が運営される際には、過度の厳密さや硬直性を防ぎ、進路変更を可能にする柔構造を当初から制度化しておく必要がある。すなわち、特定科目の補習や追加履修を通じて、他の専門分野へと転換するルートが用意されていなければならない。

このような高校教育のあり方は、大学や専門学校などの中等後教育や、学校教育体系外の多様な教育訓練にも連続的に適用されるべきである。すなわち、後期中等教育から中等後教育にかけて、取得された個別単位や多様な職業経験等を通じて獲得された知識・スキルの事後的認証などにより、特定の教育機関への学習者の所属を必ずしも必要としない形で能力証明と資格認定がより普及することが提唱される。このような制度により、いったん労働市場に出たあとでの再就学や、就労と就学の同時平行化の道が大きく開かれることになる。

ここまで述べてきた諸方策による「レリバンズ」向上の試みは、たんに教育システム

の正当性の回復に留まらず、教育達成をめぐる格差の縮小と、新しく社会に参入するメンバーの実質的なエンパワーメントにつながるという側面からもきわめて重要な意味をもつ。学校教育が学習者に習得を要請する知識は、本質的にある種「暴力」的な強制であるという側面を免れえないが（Bourdieu et Passeron 1970=1991、菊池 1995）、その暴力性はいかんともしがたいものとして放置されるのではなく、人為的な努力を通じて可能な限り希釈されるべきである。教育の「レリバンス」を向上させるということは、特定の教育内容が学習者に要請されることの理由に関するアカウンタビリティを教育システムに対して逆に要請し返す運動に他ならない。そのアカウンタビリティの根拠は、学習者の生活の質（Quality of Life）のサブスタンシャルな改善を保証するという点に求められなければならない。様々な機能的サブシステムが分立し、きわめて複雑化している現代社会の中で、個々の人々がそれぞれ自律性と順応性の両者を兼ね備えた人格システムとして存続してゆくことができるようにするための準備を与えるということが、教育システムにとっての使命とされるべきである。そのために、実生活を送る中で様々な社会的機能領域—政治、法律、経済、学問、芸術、家族、…—に関して対処しうる基礎的なノウハウと構えを与えること、それこそが「レリバント」な教育を行なうということである。ただ翻弄され、だまされ、漂って生きるだけではない個人の形成に少しでも貢献することをもっとも基本的なスタンスとして共有し、それに向けて社会に散在する知恵を結集することで、教育システムが今後追求してゆく「レリバンス」の内容やその実現に向けての筋道がいつそう明らかになってくるであろう。

なお、「職業的レリバンス」については、教育システムの教育内容の改善だけでなく、職業システムが教育システムの提供する様々な知識やスキル等をより尊重するような体制になることが不可欠であるという見解も存在しよう。それは確かであるが、制度としての操作性の高さは教育システムの方が職業システムにまさると考えられるため、まずは教育システムの改革に着手することには妥当性がある。また日本の職業システムの側も、これまでは多くの期待を寄せてこなかった教育システムに対して、その資源としての有用性を認め、むしろ「レリバンス」を要求する機運にあることは確かである。そのときに逆に重要になるのは、このような事態を前にして教育システムが職業システムに従属する関係に陥ることを回避し、あくまで個人への支援という立場を遵守しながら間接的に職業システムに貢献するという戦略をとることである。2000年代初頭の日本の教育システムの動向をみると、「レリバンス」の回復という課題についての萌芽的な認識は随所に見出すこともできるが、どちらかといえば職業システムに追従気味であり、個人のエンパワーメントに対する公共的支援という側面は、自由主義や市場主義、あるいは国家主義の名の下に軽視されがちな傾向にある。それゆえこの点に関しては、教育システム自身の存立原理をめぐる再定義を通じた方向性のたてなおしが求められる。

さて、ここまでは「レリバンス」の回復という課題に関する筆者の提言を述べてきた。それをふまえて最後に、「トランジション」についても展望を述べておきたい。ここで最初に確認しておかねばならないのは、制度として一貫性・体系性を保持していることを特質とする教育システムから、複雑化・流動化・不透明化した職業システムへの移行である「トランジション」は、両システムの本質的なギャップという点から、個々人にとってはすべからず難題＝アポリアであらざるをえず、何らかの簡明な解決策などは存在しえない

ということである。すなわち、現代以降の社会における「トランジション」は、個々人が試行錯誤により苦しみながら一定の着地点を何とか見出してゆくプロセスにならざるをえない。この事実を直視することが、まず何よりも必要な条件である。このような認識を共有した上で、そのプロセスを可能な限り整地してゆくことしか、「トランジション」の再構築の道はありえない。

これを逆に言えば、組織間連携への依存による表相的効率性を特徴とする従来の日本的「トランジション」の残滓をまず払拭し、「トランジション」を第一義的には個々人が自らの責任で取り組む過程として構築し直すことが必要である。具体的には、たとえば教育機関が学生・生徒に就職先を斡旋する慣行を廃止すること、さらには在学中の求職活動を禁止することを提案したい。これらの慣行は、個々の教育機関のもつ威信や実績関係などの格差が個々人の就業機会の格差に直結していたり、あるいは特定の教育機関の学生・生徒内部での序列づけにつながっていたりするという大きな問題をはらんでいる。また、在学期間中に学生・生徒が求職行動に多くの時間とエネルギーを費やすことになっており、本来の教育活動が著しく阻害されている。この点は各教育機関の教職員にとっても同様であり、教育という本務以外に就職斡旋に関する諸業務の負担が莫大な量にのぼっている。教育システムと職業システムとのギャップがますます顕在化しつつある現代において、そのギャップの橋渡しの責任を個々の教育機関が抱え込むことはすでに不可能になりつつある。「トランジション」という課題はいったん教育機関から切り離され、外部の、それに専従しうる諸組織機関によって担われる必要がある。

そのような外部の組織機関として、まず念頭にのぼるのは公共職業安定機関であるが、もし若年者の「トランジション」という課題をそのような既存の機関の付帯業務化するならば、そのためには人的・経費的な諸資源の投入を大きく増加させることが不可欠の条件となる。より望ましいのは、離学したすべての若者を対象として捕捉し、就労に関する様々なサービスを総合的に提供する組織を、全国レベルおよび地域レベルで新たに立ち上げることである。そこでは、求人情報や教育訓練情報はもとより、職業に関するガイダンスやセミナー、合同就職面接会、若年者相互のネットワーク作りなど、「トランジション」過程にある者の視点に立った支援事業が一挙に提供される^{*2}。こうした機能は NPO や公設民営の組織に委託することも可能であろうが、全国にわたって提供するサービスの質を均等化・標準化するためには、行政が責任をもって管理監督を行なう必要がある。

このような組織の導入は、「トランジション」には教育システムを離れてから一定の期間を必要とするようになるということを前提としている。今後、個々人のライフコースにとって 20 代という時期は、非正規就業や再訓練などを経験しながら納得のゆく着地先を模索する段階として定義されてゆくことになるかと予測される。我が国はこれまで 20 代における企業間の移動が他国と比べて少ないという「20 代の特殊性」(矢野 1993) を特徴

*2 こうした組織は、既存の「ヤングハローワーク」や平成 15 年度から厚生労働省が全国数カ所に設置している「ヤングジョブスポット」と類似の機能をもつものであるが、すべての対象者に網羅的に提供されるという点で、規模において比較にならないほどの相違がある。

としてきたが、その特殊性は今後希薄化してゆくことになるだろう。

このように、従来の日本的「トランジション」の核であった、学校と企業との組織的連携関係をいったん取り払った上で、個々人を単位として一定の期間にわたって包括的な支援の網をかけるという戦略が、「トランジション」の再編のためには必要であろう。この新しい「トランジション」において、教育システムと職業システムとの連結－具体的には個々人の就業先選択という形で現象する－を可能にする要素は、個々人に体化された教育システムの「レリバンス」に求められることになる。そうした「レリバンス・ベースド・トランジション」こそが、日本のみならずすべての社会にとって追求されるべきモデルとなってゆくであろう。

引用文献

- Abegglen, J.C., 1958, *The Japanese factory : aspects of its social organization*, Free Press (占部都美訳『日本の経営』ダイヤモンド社、1959年).
- 秋永雄一、2001、「大学教育と職業との関係」日本労働研究機構『日欧の大学と職業－高等教育と職業に関する12カ国比較調査結果－』調査研究報告書 No.143。
- 天野郁夫、1984、「就職と大学」慶伊富長編『大学評価の研究』東京大学出版会。
- 天野郁夫他、1987、『高等学校の進路分化機能に関する研究』トヨタ財団助成研究報告書 III-036。
- 安藤喜久雄、1963、「若年層の労務管理 その意識と行動に関連して」『労務研究』Vol.16, No.10、通巻第183号。
- 有本章、1994、「大学改革の現在－社会学的考察」『教育社会学研究』第55集、5-21頁。
- Arrow, K., 1973, 'Higher Education as a Filter,' *Journal of Public Economics* 2.
- Asplud, R. (eds.), 1994, *Human Capital Formation in an Economic Perspective*, Physica-Verlag in association with ETLA.
- 青沼吉松、1965、『日本の経営層』日本経済新聞社。
- Axelrod et.al., 1969, *Search for Relevance: the campus in crisis*. Jossey-Bass.
- Barron, J.M., Berger M.C. and Black, D.A., 1997, *On the Job Training*, W.E. Upjohn Institute for Employment Research.
- Berg, I., 1970, *Education and Jobs: The Great Training Robbery*. Praeger.
- Boli, J., F.O. Ramirez, J.W. Meyer, 1985, 'Explaining the Origins and Expansion of Mass Education', *Comparative Education Review* vol.29, no.2.
- Bourdieu, P., J.-C. Passeron, 1970, *La Reproduction*, Les Editions de Minuit (宮島喬訳『再生産』藤原書店、1991年)。
- Bowles, S., 1971, "Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor", *Review of Radical Political Economics* 3, (早川操訳「教育の不平等と社会的分業の再生産」潮木守一他編訳『教育と社会変動 上』東京大学出版会、161-183頁、1980年)。
- Bowles, S., and H. Gintis, 1976, *Schooling in Capitalist America : educational reform and the contradictions of economic life*, Basic Books (宇沢弘文訳、『アメリカ資本主義と学校教育』岩波現代選書、1986年)。
- Brinton, 2000, 'Social capital in the Japanese youth labor market: Labor market policy, schools, and norms', *Policy Sciences*, 33: 289-306.
- Brown, P., and Lauder, H., 1996, 'Education, Globalization, and Economic Development', *Journal of Education Policy*, 11, pp1-24.
- Bruner, J. S., 1971, *The relevance of education*, George Allen & Unwin (平光昭久訳、『教育の適切性』明治図書、1972年)。
- Collins, R., 1971, "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", *American Sociological Review* 36, 1002-1019 (潮木守一訳「教育における機能理論と葛

- 藤理論」潮木守一他編訳『教育と社会変動 上』東京大学出版会、97-125頁、1980年).
- Dore, R.P., 1976, *The Diploma Disease*, George Allen & Unwin (松居弘道訳『学歴社会 新しい文明病』岩波書店、1978年).
- Durkheim, E., 1893, *De la division du travail social* (田原音和訳『社会分業論』青木書店、1971年).
- Durkheim, E., 1922, *Education et Sociologie*, Felix Alcan (佐々木交賢訳『教育と社会学』誠信書房、1980年).
- 江原武一、1978、「大学と企業人材の養成」『大学論集』第6集、広島大学大学教育研究センター.
- 遠藤公嗣、1996、「人事査定制度の日本化」橋本寿朗編『日本企業システムの戦後史』東京大学出版会.
- 藤田英典、1979、「社会的地位形成過程における教育の役割」富永健一編『日本の階層構造』東京大学出版会.
- 藤田英典、1990、「社会的・教育的トラッキングの構造」菊池城司編『現代日本の階層構造③ 教育と社会変動』東京大学出版会.
- 深沢慶一郎、1964、「“若年層問題の真空地帯” 高校卒従業員管理の問題点—その訓練と処遇をめぐる—」『労務研究』Vol.17, No.2、通巻第187号.
- 玄田有史、2001a、「結局、若者の仕事がなくなった」橋木俊詔・デービッド・ワイズ編『<日米比較>企業行動と労働市場』日本経済新聞社.
- 玄田有史、2001b、『仕事のなかの曖昧な不安』中央公論新社.
- 玄田有史、2003、「二〇代、三〇代社員があぶない」『文藝春秋』三月特別号.
- 後藤豊治、1970、「高卒技能者訓練の問題と展望」『労務研究』Vol.23、通巻第257号.
- 濱中義隆、1998、「就職結果の規定要因—大学ランクと『能力自己評価』に注目して—」岩内亮一・荻谷剛彦・平沢和司編『大学から職業へII』高等教育研究叢書52、広島大学大学教育研究センター、33-45頁.
- 濱中義隆、2000、「大学教育で身につけたものと企業で評価されるもの」『IDE 現代の高等教育』2000年5月号、25-31頁.
- 花岡正夫、1983、『日本の労務管理』白桃書房.
- 原田彰編著、2003、『学力問題へのアプローチ—マイノリティと階層の視点から—』多賀出版.
- 原芳男・矢野眞和、1975、「人材の独占—企業と大学」『中央公論経営問題夏季号』.
- Harbermas, J., N. Luhmann, 1971, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtheorie*, Suhrkamp Verlag (佐藤嘉一・山口節郎・藤沢賢一郎訳『批判理論と社会システム理論 上』木鐸社、1984年).
- Harbermas, J., N. Luhmann, 1971, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtheorie*, Suhrkamp Verlag (佐藤嘉一・山口節郎・藤沢賢一郎訳『批判理論と社会システム理論 下』木鐸社、1987年).
- 橋爪大三郎、1994、「構造とシステム」山之内靖他編『社会科学の方法X 社会システムと自己組織性』岩波書店、1-32頁.

- 橋爪大三郎・志田基与師・恒松直幸、1984、「危機に立つ構造－機能理論－わが国における展開とその問題点」『社会学評論』35-1、2-18頁。
- 橋爪貞雄編著、1976、『学歴偏重とその功罪』第一法規。
- 林未央、2001、「アメリカにおける高等教育進学者の進学・就業パターンとその特徴」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第41巻。
- 広田照幸、1999、『日本人のしつけは衰退したか』講談社現代新書。
- 本田由紀、1999、「職業的自律性の形成における学校教育の役割」総務庁青少年対策本部『第6回世界青年意識調査細分析報告書』。
- 本田（沖津）由紀、2000、「教育内容の『レリバンス』問題と教育評価」長尾彰夫・浜田寿美男編『教育評価を考える』ミネルヴァ書房、153-185頁。
- 本田由紀、2000、「若者と仕事」『JIL@Work』創刊号。
- 本田由紀、2001、「1人1社制の存立基盤とその揺らぎ」『日本労働研究雑誌』No.489。
- 本田由紀、2002、「90年代のカリキュラムと学力」『教育社会学研究』第70集。
- Hoppers, W., 1996, *Searching for Relevance: the development of work orientation in basic education*, UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- 堀有喜衣、2002、「高校生とフリーター」小杉礼子編『自由の代償／フリーター』日本労働研究機構。
- 市川昭午、1988、『教育システムの日本の特質－外国人がみた日本の教育』教育開発研究所。
- 市川昭午、1990a、「比較教育再考－日本の特質解明のための比較研究のすすめ－」日本比較教育学会編『比較教育学研究』16、東信堂、5-17頁。
- 市川昭午、1990b、『教育改革の理論と構造』教育開発研究所。
- 稲田雅也、1997、「職業系中等学歴の社会的位置づけの変遷」『教育社会学研究』第61集。
- 乾彰夫、1990、『日本の教育と企業社会』大月書店。
- 乾彰夫、2002、「若者たちの労働市場のいま－「学校から仕事へ」の移行過程変容の性格と課題」竹内常一・高生研編『揺らぐく学校から仕事へ－労働市場の変容と10代』青木書店。
- 石田浩、1989、「学歴と社会経済的地位の達成」『社会学評論』第40巻第3号。
- Ishida, H., 1993, *Social Mobility in Contemporary Japan: Educational Credentials, Class, and the Labour Market in a Cross-national Perspective*, Macmillan Press and Stanford University Press.
- 石田浩、2001、「高校が関与した就職指導・あっせんと『自由化』論争」『日本労働研究雑誌』No.489。
- 石田光男、1990、『賃金の社会科学－日本とイギリス－』中央経済社。
- 石戸教嗣、1995、「家族システムと不登校問題」竹内洋・徳岡秀雄編『教育現象の社会学』世界思想社、244-259頁。
- 石戸教嗣、2000、『ルーマンの教育システム論』恒星社厚生閣。
- 岩永雅也、1983、「若年労働市場の組織化と学校」『教育社会学研究』第38集。
- 岩内亮一、1980、『学歴主義は崩壊したか』日本経済新聞社。
- 岩内亮一・荻谷剛彦・平沢和司編、1998、『大学から職業へⅡ』高等教育研究叢書52、広

島大学大学教育研究センター。

- 岩木秀夫、1984、「昇進と学歴」慶伊富長編『大学評価の研究』東京大学出版会。
- 岩木秀夫、1996、「欧米の教育改革の潮流と日本の教育改革」耳塚寛明・樋田大二郎編著『多様化と個性化の潮流をさぐる』学事出版。
- 岩木秀夫、2000、「高校教育改革の動向」樋田大二郎他編著『高校生文化と進路形成の変容』学事出版。
- 岩木秀夫、2001、「学校から職業への移行」矢島正見・耳塚寛明編著『変わる若者と職業世界』学文社。
- 岩村美智恵、1996、「高等教育の私的収益率」『教育社会学研究』第58集。
- 泉輝孝、1978、「大企業中堅技能者の地位意識とその規定要因（上）（下）」『日本労働協会雑誌』No.228・229。
- Jeong, J., 1995, "The Failure of Recent State Vocational Training Policies in Korea from a Comparative Perspective", *British Journal of Industrial Relations*, Vol.33, No.2, pp237-252.
- 鍵山整充、1989、『職能資格制度』白桃書房。
- 金子元久、1989、「再び増加する大卒労働力需要」『教育と情報』No.381。
- Kaneko, M., 1992, *Higher Education and Employment in Japan*, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.
- 金子元久、1994、「高等教育と市場メカニズム」『教育社会学研究』第55集、23-36頁。
- 金子元久、1998、「高等教育研究のパースペクティブ」日本高等教育学会編『高等教育研究』第1集、63-79頁。
- Karabel, J., and A.H. Halsey, 1977, "Educational Research: A Review and an Interpretation" in Karabel, J., and A.H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press. (天野郁夫・潮木守一訳「教育社会学のパラダイム展開」潮木守一他編訳『教育と社会変動 上』東京大学出版会、1-95頁、1980年)。
- 荻谷剛彦、1988、「『能力主義』に囲まれて」『教育社会学研究』第43集。
- 荻谷剛彦、1991、『学校・職業・選抜の社会学』東京大学出版会。
- 荻谷剛彦、1993、「高卒労働市場の日本的特質」『日本労働研究雑誌』No.405。
- 荻谷剛彦、1995、『大衆教育社会のゆくえ』中公新書。
- 荻谷剛彦編、1995、『大学から職業へ』広島大学大学教育研究センター。
- 荻谷剛彦、2001、『階層化日本と教育危機』有信堂。
- 荻谷剛彦・濱中義隆・大島真夫・林未央・千葉勝吾、2003、「大都市圏高校生の進路意識と行動」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第42巻。
- 荻谷剛彦・沖津由紀・吉原恵子・近藤尚・中村高康、1993、「先輩後輩関係に“埋め込まれた”大卒就職」『東京大学教育学部紀要』第32巻。
- 荻谷剛彦・菅山真次・石田浩編、2000、『学校・職安と労働市場』東京大学出版会。
- 荻谷剛彦・粒来香・長須正明・稲田雅也、1997、「進路未決定の構造—高卒進路未決定者の析出メカニズムに関する実証的研究—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』37巻。
- 片岡徳雄、1990、「教育社会学の歴史的・比較的視座」『教育社会学研究』第47集、101-107頁。

- 加藤毅、2003、「社会人大学院における学習成果とその評価」本田由紀編『社会人大学院
修了者の職業キャリアと大学院教育のレリバンス』東京大学社会科学研
究所研究シリーズ No.8.
- 経済同友会、1975、『企業内就業者の学歴等に関する実態調査』経済同友会。
- Kerckhoff, A.C., 2002, 'The Transition from School to Work' in J.T.Mortimer and R.W.Larson (eds.)
The Changing Adolescent Experience, Cambridge University Press.
- 菊池城司、1992、「学歴・階層・職業」『教育社会学研究』第 50 集、87-106 頁。
- 菊池久一、1995、『<識字>の構造』勁草書房。
- 小林雅之、1981、「選抜・配分装置としての学校」『教育社会学研究』第 36 集。
- 小池和男・渡辺行郎、1979、『学歴社会の虚像』東洋経済新報社。
- 小池和男他、2002、『フリーターは日本の人材育成を損なうか』東京都産業労働局。
- 小室直樹、1974、「構造－機能分析の論理と方法」青井和夫編『社会学講座 I 理論社会
学』東京大学出版会、15-80 頁。
- 近藤博之、1982、「教育と経済に関する問題設定の再検討」『大阪大学人間科学部紀要』第
8 巻、85-103 頁。
- 近藤博之、1987、「高学歴化と職業的地位の配分」『教育社会学研究』第 42 集。
- 近藤博之、2000、「『知的階層制』の神話」同編『日本の階層システム 3 戦後日本の教育
社会』東京大学出版会。
- 小杉礼子編、2002、『自由の代償／フリーター』日本労働研究機構。
- 熊沢誠、1997、『能力主義と企業社会』岩波新書。
- 倉内史郎、1963、「技術革新と技能労働力の給源－中卒から高卒への移行をめぐる要員問
題－」『労務研究』Vol.16,No.6、通巻第 179 号。
- 黒澤昌子・玄田有史、2001、「学校から職場へー『七・五・三』転職の背景」『日本労働研
究雑誌』No.490。
- Luhmann, N., 1965, *Grundrechte als Institution*, Duncker & Humbolt (今井弘道・大野達司訳『制
度としての基本権』木鐸社、1989 年)
- Luhmann, M., 1971, 「全体社会の分析形式としての現代システム理論」Harbermas, J., N.
Luhmann, 1971, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtheorie*, Suhrkamp Verlag (佐
藤嘉一・山口節郎・藤沢賢一郎訳『批判理論と社会システム理論 上』木
鐸社、1984 年)。
- Luhman, N., 1974, *Soziologische Aufklärung Band 1*, 4. Auflage, Westdeutscher Verlag (土方昭監訳
『法と社会システム』新泉社、1983 年)
- Luhman, N., 1974, *Soziologische Aufklärung Band 1*, 4. Auflage, Westdeutscher Verlag (土方昭監訳
『社会システムのメタ理論』新泉社、1984 年)
- Luhman, N., 1974, *Soziologische Aufklärung Band 1*, 4. Auflage, Westdeutscher Verlag (土方昭監訳
『法と社会システム』新泉社、1983 年)
- Luhman, N., 1974, *Soziologische Aufklärung Band 1*, 4. Auflage, Westdeutscher Verlag (土方昭監訳
『社会システムのメタ理論』新泉社、1984 年)
- Luhmann, N., 1975, *Macht*, Ferdinand Enke Verlag (長岡克行訳『権力』勁草書房、1986 年)。
- Luhmann, N., 1976, "Generalized Media and the Problem of Contingency", Loubser, L.L. et.al. (eds.),

- Luhmann, N., K.-E. Schorr, 1979, *Reflexionsproblem im Erziehungssystem*, Klett-Cotta.
- Luhmann, N., 1990, 「システム理論の最近の展開」土方透編『ルーマン／来るべき知』勁草書房、16-30 頁。
- 丸山文裕、1981、「大学生の就職先企業選択に関する一考察」『教育社会学研究』第 36 集。
- 丸山文裕、1982、「高学歴社会における職業・賃金構造の変動」『大学論集』第 11 集、広島大学大学教育研究センター。
- 萬成博、1965、『ビジネス・エリート』中公新書。
- 萬成博、J.C.アベグレン、1971、「現代日本の経営者像－ 1960 ～ 1970 －」『日本労働協会雑誌』No.149、8 月号。
- 松島静雄、1962、『労務管理の日本の特質と変遷』ダイヤモンド社。
- Meyer, J.W. 1970. 'The Charter: Conditions of Diffuse Socialization in Schools.' in W. R. Scott (ed.) *Social Processes and Social Structures*, Holt, Rinhert & Winston, pp564-578.
- Meyer, J.W. 1977. 'The Effects of Education as an Institution'. *American Journal of Sociology*. 83. pp55-77.
- Meyer, J.W., 1980, "Levels of the Educational System and Schooling Effects", Bidwell, C.E., D.M. Windham (eds.), *The Analysis of Educational Productivity*, Ballinger, pp15-63.
- Meyer, J.W., Ramirez, O., Rubinson, R., Boli-Benett, J., 1977, "The World Educational Revolution, 1950-1970", *Sociology of Education* 50, 1977, pp242-58.
- 耳塚寛明、2000、「無業者の増加と教育政策」日本労働研究機構『若者の就業行動の変化を考える』資料シリーズ No.102.
- 耳塚寛明（研究代表）、2000、『高卒無業者の教育社会学的研究』科学研究費補助金研究成果報告書。
- 耳塚寛明、2001、「高卒無業者層の漸増」矢島正見・耳塚寛明編著『変わる若者と職業世界』学文社。
- 民主教育協会編、1998、『IDE 現代の高等教育』5 月号。
- 見田宗介、1979、「まなごしの地獄」『現代社会の社会意識』弘文堂。
- 三谷直紀、2001、「若年労働市場の構造変化と雇用政策」『日本労働研究雑誌』No.490。
- 宮本みち子、2002、『若者が<社会的弱者>に転落する』洋泉社新書 y。
- 文部省編、1996、『平成 8 年度 我が国の文教施策 生涯学習社会の課題と展望－進む多様化と高度化－』大蔵省印刷局。
- 文部省、2000、『文部統計要覧 平成 13 年版』大蔵省印刷局。
- 文部科学省、2001、『平成 13 年版 教育指標の国際比較』財務省印刷局。
- 文部科学省・厚生労働省、2002、『「高卒者の職業生活の移行に関する研究」最終報告』、
- 森重雄、1990、「教育社会学における理論－教育のディコンストラクションのために－」『教育社会学研究』第 47 集、5-20 頁。
- 森重雄、1993、『モダンのアンスタンス』ハーベスト社。
- 森重雄、1999a、「近代・人間・教育」田中智志編『教育の解説』世織書房。
- 森重雄、1999b、「<人間>の環境設定」『社会学評論』第 50 卷 3 号。
- 森重雄、2000、「教育社会学における批判理論の不可能性」藤田英典・志水宏吉編『変動

- 社会の中の教育・知識・権力』新曜社。
- 中島史明、2002、「1990年代における高校の職業紹介機能の変容」小杉礼子編『自由の代償／フリーター』日本労働研究機構。
- 中村高康・藤田武志・有田伸、2002、『学歴・選抜・学校の比較社会学－教育からみる日本と韓国』東洋館出版社。
- 中西祐子・中村高康・大内裕和、1997、「戦後日本の高校間格差成立過程と社会階層」『教育社会学研究』第60集。
- 中澤渉、2003、「教育社会学における実証研究の諸問題」『教育社会学研究』第72集。
- 直井優他編、1990、『現代日本の階層構造』全4巻、東京大学出版会。
- 直井優・藤田英典、1978、「教育達成過程とその地位形成効果」『教育社会学研究』第33集。
- National Center for Education Statistics, 2001, *The Condition of Education 2001*,
<http://nces.ed.gov/programs/coe/2001/section1/indicator06.html>.
- NHK放送文化研究所、1990、『日本人の学習』第一法規。
- 日本リクルートセンター、1975、『学歴に関する企業の意見調査』日本リクルートセンター。
- 日本労働研究機構、1990、『高卒者の進路選択と職業志向』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初期キャリア（その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』調査研究報告書 No.64。
- 日本労働研究機構、1996、『企業内教育訓練と生産性向上に関する研究』調査研究報告書 No.81。
- 日本労働研究機構、1998a、『国際比較：大卒ホワイトカラーの人材開発・雇用システム－日、米、英の大企業(2)アンケート調査編』調査研究報告書 No.101。
- 日本労働研究機構、1998b、『新規高卒労働市場の変化と職業への移行の支援』調査研究報告書 No.114。
- 日本労働研究機構、1998c、『中高年の働き方と生活設計に関する調査報告書』調査研究報告書 No.118。
- 日本労働研究機構、1999、『変化する大卒者のキャリアー「第2回大学卒業後のキャリア調査」よりー』調査研究報告書 No.129。
- 日本労働研究機構、2000a、『フリーターの意識と実態－97人へのヒアリング結果よりー』調査研究報告書 No.136。
- 日本労働研究機構、2000b、『進路決定をめぐる高校生の意識と行動－高卒「フリーター」増加の実態と背景ー』調査研究報告書 No.138。
- 日本労働研究機構、2000c、『ドイツの職業訓練』資料シリーズ No.103。
- 日本労働研究機構、2000d、『変革期の大学採用と人的資源管理』調査研究報告書 No.128。
- 日本労働研究機構、2001a、『大都市の若者の就業行動と意識－広がるフリーター経験と共感ー』調査研究報告書 No.146。
- 日本労働研究機構、2001b、『日欧の大学と職業－高等教育と職業に関する12カ国比較調査結果ー』調査研究報告書 No.143。

- 日本労働研究機構、2002、『高等教育と生涯学習者－その変化に関する各国の状況－』資料シリーズ No.121.
- 日本労務研究会編、1965、『1966年版労務年鑑』日本労務研究会.
- 日本社会学会調査委員会編、1958、『日本社会の階層的構造』有斐閣.
- 日経連勤労青少年問題小委員会、1963、『青少年の労務管理』日本経営者団体連盟広報部.
- 日経連能力主義管理研究会報告、1969、『能力主義管理 その理論と実践』日経連出版部.
- 西川忠、1964、「ブルー・カラーの昇進問題」『労務研究』Vol.17,No.2、通巻第187号.
- 越智康詞、1999、「学校組織の再生を求めて」古賀昌義編『<子ども問題>からみた学校世界』教育出版.
- OECD, 1996, *Lifelong Learning for All*.
- OECD, 1998, *Employment Outlook*, OECD.
- OECD, 1999a, *Preparing Youth for the 21st Century: The Transition from education to the Labour Market*, OECD.
- OECD, 1999b, "Training of Adult Workers in OECD Countries: Measurement and Analysis", *OECD Employment Outlook*.
- OECD, 2000a, *Education at a Glance*, OECD.
- OECD, 2000b, *From Initial Education to Working Life: Making Transition Work*, OECD.
- OECD, 2000c, *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*.
OECD
- 小方直幸、1994、「戦後大卒労働市場の構造変動」『大学論集』第23集、広島大学大学教育研究センター.
- 小方直幸、1998、『大卒者の就職と初期キャリアに関する実証的研究－大学教育の職業的レリバンス－』博士論文シリーズ No.1、広島大学大学教育研究センター.
- 小方直幸、2001、「在学中の就業・学習経験と職場における大学教育の評価」日本労働研究機構『日欧の大学と職業－高等教育と職業に関する12カ国比較調査結果－』調査研究報告書 No.143、81-102頁.
- 沖津由紀、1991、『システム間関係の比較歴史社会学』の可能性『教育社会学研究』第49集、1991年、154-171頁.
- 沖津由紀、1994、「教育内容の制度化過程」『教育社会学研究』第54集、85-106頁.
- 沖津由紀、1995、『『学力』をめぐる教育言説の変貌』『日本労働研究機構紀要』No.9、17-34頁.
- 折井日向、1973、『労務管理二十年』東洋経済新報社.
- 小山内大、2001、『現代アメリカ人に見る価値観』三修社.
- Osterman, P., 1980, *Getting Started: The Youth Labor Market*, The MIT Press.
- 尾崎盛光、1967、『日本就職史』文藝春秋社.
- Parsons, T., 1937, *The Structure of Social Actions*, McGraw Hill (稲上毅・厚東洋輔訳『社会的行為の構造 1. 総論』木鐸社)
- Parsons, T., 1966, *Evolutionary and Comparative Perspectives*, Prentice-Hall (矢沢修次郎訳『社会類型－進化と比較』至誠堂、1971年).
- Parsons, T., 1970, "Some Problems of General Theory in Sociology", Mckinney, J.C., E.A.Tiryakin

- (eds.), *Theoretical Sociology: Perspectives and Developments*, Appleton-Century-Crofts.
- Parsons, T., 1971, *The System of Modern Societies*, Prentice-Hall (井門富士夫訳『近代社会の体系』至誠堂、1977年).
- Parsons, T., 1975, "Social Structure and the Symbolic Media of Interchange", Blau, P.M. (ed.), *Approaches to the Study of Social Structure*, Free Press.
- Rosenbaum, J., 1986, "Institutional Career Structure and the Social Construction of Ability", in Richardson, J. (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood, 1986.
- Ryan, P., 1999, "The School-to-Work Transition Twenty Years on: Issues, Evidence and Conundrums" in *Preparing Youth for the 21st Century: The Transition from Education to the Labour Market*, OECD.
- 労働法令協会編、1965、『採用管理の実際』.
- 労働省、1995、『自己啓発推進有識者会議報告書 個人主導の職業能力開発の推進に向けて』.
- 労働省婦人少年局、1970、『生産現場における高卒青少年労働者の意識にかんする調査』年少労働調査資料 No.61 集.
- 労働省編、2000、『平成12年版労働白書』日本労働研究機構.
- 佐口和郎、1990、「日本の内部労働市場」吉川洋・岡崎哲治編『経済理論への歴史的パースペクティブ』東京大学出版会.
- 佐口和郎、2002、「新規高卒採用制度の生成と展開—造船現業労働者を事例として—」『経済学論集』.
- 酒井朗、1999、「『指導の文化』と教育改革のゆくえ」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来』教育出版.
- 佐木隆三、1994、『死刑囚 永山則夫』講談社.
- 盛山和夫他編、2000、『日本の階層システム』全6巻、東京大学出版会.
- Shavit, Y. and W. Muller (eds.), 1998, *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Clarendon Press.
- 柴野昌山編、1985、『教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社.
- 柴野昌山・菊池城司・竹内洋編、1992、『教育社会学』有斐閣.
- 志田基与師、1997、「社会学におけるシステム理論のジレンマ」『岩波講座 現代社会学 別巻 現代社会学の理論と方法』岩波書店、21-38頁.
- 島一則、1999、「大学進学行動の経済分析」『教育社会学研究』第64集.
- 志水宏吉、2002、『学校文化の比較社会学—日本とイギリスの中等教育—』東京大学出版会.
- 下村英雄、2002、「フリーターの職業意識とその形成過程」小杉礼子編『自由の代償／フリーター』日本労働研究機構.
- 下村英雄、2003、「進路を拓く 8 進路選択の技術」6月6日付『日本教育新聞』11面.
- 新堀通也、1987、「教育効果のとらえ方」市川昭午編『教育の効果』東信堂.
- 新・日本的経営システム等研究プロジェクト編著、1995、『新時代の「日本的経営」』日本経営者団体連盟.

- 白井泰四郎、1982、『現代日本の労務管理』東洋経済新報社。
- 園田英弘、1991、「逆欠如理論」『教育社会学研究』第49集、9-33頁。
- 総務庁青少年対策本部、1998、『世界の青年との比較からみた日本の青年—第6回世界青年意識調査報告書—』大蔵省印刷局。
- 総務庁青少年対策本部、1999、『第6回世界青年意識調査細分析報告書』。
- Spence, M., 1974, *Market Signaling: Informational Transfer in Hiring and Related Screening Process*. Harvard University Press. 1974.
- Stern, D and Ritzen, J.M.M (eds.), 1991, *Market Failure in Training?* Springer-Verlag.
- 菅山真次、1998、「<就社>社会の成立」『日本労働研究雑誌』No.457.
- 菅山真次、2000、「中卒者から高卒者へ」 荻谷剛彦・菅山真次・石田浩編『学校・職安と労働市場』東京大学出版会。
- 鈴木敦雄、2001、「大学新卒者の採用・就業行動の変化」『日本労働研究雑誌』No.490.
- 竹内洋、1981、「昇進と学歴」同著『競争の社会学—学歴と昇進—』世界思想社。
- 竹内洋、1988、『選抜社会』リクルート出版。
- 竹内洋、1989、「新規大卒労働市場における『ねじれ』効果」『京都大学教育学部紀要』第35号。
- 竹内洋、1995、『日本のメリトクラシー』東京大学出版会。
- 竹内洋、1999、『学歴貴族の栄光と挫折』中央公論新社。
- 竹内洋、2001、『大衆モダニズムの夢の跡』新曜社。
- 田中博秀、1980、『現代雇用論』日本労働研究機構。
- 富永健一、1971、「社会移動の過程分析」富永健一・倉沢進編著『階級と地域社会』中央公論社。
- 富永健一編、1979、『日本の階層構造』東京大学出版会。
- 富永健一・直井優、1974・1975、「社会移動の比較分析—東京とシカゴ（上）（下）」『現代社会学』第1巻第2号・第2巻第1号。
- トロウ、マーチン、天野郁夫・喜多村和之訳、1976、『高学歴社会の大学』東京大学出版会。
- 粒来香、1997、「高卒無業者層の研究」『教育社会学研究』第61集。
- 筒井美紀、2001、「外国人労働者と高卒就職者の雇用代替」『日本労働社会学会年報』第12号、179-202頁。
- Tuijnman, A.C., 1990, "Adult Education and the Quality of Life", *International Review of Education*, 36 (3): 283-298.
- Tuijnman, A.C., 1991, "Lifelong Education: A test of the accumulation hypothesis," *International Journal of Lifelong Education*, 10 (4): 275-85.
- Tuijnman, A.C., Chinapah V., Fagerlind, I., 1988, "Adult Education and Earnings," *Economics of Education Review*, 7 (4): 423-37.
- 氏原正次郎、1954、「戦後日本の労働市場の諸相」『日本労働協会雑誌』第1巻第2号。
- 浦上昌則、2002、「職業指導」坂野雄二・前田基成編著『セルフ・エフィカシーの臨床心理学』北大路書房。
- 潮木守一、1971、「高等教育の国際比較—高等教育卒業者の就業構造の比較研究—」『教育

社会学研究』第 26 集。

- 潮木守一、1985、「大学教育のイレリバンス」『日本比較教育学会紀要』第 11 号、8-10 頁。
- 渡辺行郎、1976、「学歴は引き合うか」橋爪貞雄編著『学歴偏重とその功罪』第一法規。
- 渡辺行郎、1982、『教育経済学の展開』黎明書房。
- 渡辺行郎、1987、「学校歴による人材選別の経済効果」市川昭午編『教育の効果』東信堂。
- 山田昌弘、1999、『パラサイト・シングル』ちくま新書。
- 山田礼子、1998、『プロフェッショナルスクール』玉川大学出版部。
- 山本慶裕・高瀬武典、1987、「ビジネス・エリート」の地位達成過程』『日本労働協会雑誌』No.337、8月号。
- 矢野眞和、1978、「教育の投資収益と資源配分」研究代表者市川昭午『教育における最適資源配分に関する基礎的研究』トヨタ財団助成研究報告書、103-145 頁。
- 矢野眞和、1982、「入学と就職の経済学」市川昭午・菊池城司・矢野眞和『教育の経済学』第一法規出版、39-61 頁。
- 矢野眞和、1991、『試験の時代の終焉－選抜社会から育成社会へ』有信堂。
- 矢野眞和、1992、「教育計画」『教育社会学研究』第 50 集。
- 矢野眞和、1993a、「雇用と大卒労働市場」『大学論集』第 22 集、広島大学大学教育研究センター、163-186 頁。
- 矢野眞和、1993b、「新規大卒者の労働市場」『日本労働研究雑誌』No.405。
- 矢野眞和、1996、「生涯仕事社会の構築と教育改革」市川昭午・連合総合生活開発研究所編『生涯かがやき続けるために』第一書林。
- 矢野眞和、1999、「ユニバーサル化への道」日本高等教育学会編『高等教育研究』第 2 集、7-24 頁。
- 矢野眞和、2001、『教育社会の設計』東京大学出版会。
- 安田三郎、1971、『社会移動の研究』東京大学出版会。
- 吉本圭一、1999、「職業能力形成と大学教育」日本労働研究機構『変化する大卒者の初期キャリア』調査研究報告書 No.129、142-166 頁。
- 吉本圭一、2001a、「調査結果の概要」日本労働研究機構『日欧の大学と職業－高等教育と職業に関する 12 カ国比較調査結果－』調査研究報告書 No.143。
- 吉本圭一、2001b、「大学教育と職業への移行」日本高等教育学会編『高等教育研究』第 4 集、113-134 頁。
- Yoshimoto, K. 2000. 'Comparison between Japan and Europe Concerning Transition from Higher Education to Profession', Paper presented at IIRA 12th World Congress.
- Young, M.F.D. (ed.) 1971. *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier Macmillan.
- Young, M.F.D., 1998, *The Curriculum of the Future*, RoutledgeFalmer. (大田直子監訳、『過去のカリキュラム・未来のカリキュラム』東京都立大学出版会、2002 年)。