

Discussion Paper Series

University of Tokyo
Institute of Social Science
Panel Survey

東京大学社会科学研究所 パネル調査プロジェクト
ディスカッションペーパーシリーズ

教科内容の多元的なレリバンス：
JLPS-H 自由記述の分析

Multiple Relevance of School Subject Contents:
Analysis of Descriptions on Open-ended Questions of the JLPS-H

伊藤秀樹

(東京学芸大学)

Hideki ITO

August 2015

No.89

教科内容の多元的なレリバンス —JLPS-H 自由記述の分析—

伊藤秀樹（東京学芸大学教育学部）

要約

教育のレリバンスに関する先行研究では、主に専門的な教育と職業的レリバンスとの関係に着目してきた。そうしたなかで本稿では、学校で学んだ教科／科目の内容（以下、教科内容）のレリバンスについて、従来の研究では指摘されてこなかった教育のレリバンスのパターンを人々の経験からボトムアップに浮かび上がらせようとした。分析では、主に JLPS-H（高卒パネル調査）の wave9 をデータとし、教育の主観的レリバンスに関する質問項目について、計量分析と自由記述の類型化を行った。

計量分析では、①高卒後 9 年目（26～27 歳）の人々においても、約 6 割の人々が学校で学んだ教科内容に何らかのレリバンスを認知していること、②その認知状況には中等後教育への進学の有無と現在の就業状況によって有意な差がみられること、がわかった。

自由記述の分析では、回答者たちが、先行研究が想定してきた「①専門的な教科／科目の内容→現在の仕事」というレリバンスだけではなく「②普通教科／一般教養科目の内容→現在の仕事」「③専門的な教科／科目の内容→日常生活」「④普通教科／一般教養科目の内容→日常生活」といったレリバンスを認知していることを見出した。

最後に、学問的インプリケーションとして、①高校までの普通教科や中等後教育での一般教育科目も職業的レリバンスをもちうること、②中等後教育や高校での専門的な教科／科目の内容が職業的レリバンスだけでなく、日常生活の質を高めるというレリバンスをもちうること、という 2 点を指摘した。

謝辞

本研究は、科学研究費補助金基盤研究（S）（22223005）、基盤研究（C）（25381122）および厚生労働科学研究費補助金政策科学推進事業（H16－政策－018）の助成を受けた

ものである。東京大学社会科学研究所パネル調査の実施にあたっては、社会科学研究所研究資金、株式会社アウトソーシングからの奨学寄付金を受けた。パネル調査データの使用にあたっては社会科学研究所パネル調査企画委員会の許可を受けた。

1. はじめに

本稿の目的は、学校で学んだ教科内容の主観的レリバンスについて、若年層を対象とした質問紙調査の自由記述をもとにその多角的なあり方を描き出すことで、先行研究が看過してきた教育のレリバンスの新たな側面を提示することにある。

近年、学校での教育体験が人々に対して与える意義は、「教育のレリバンス」と名づけられ、さまざまな研究者によって分析が試みられてきた。教育のレリバンスが研究テーマとして注目を集める契機となったのは、日本の学校教育では学習者の労働力としての質の向上をもたらすような「職業的レリバンス」が欠如しているとする主張である（本田 2005, 2006, 2008a, 2009; 熊沢 2005 など）。これらの主張の中では、同時に、専門性の高い教育によって教育の職業的レリバンスを高める必要があるという提言が行われてきた（本田 2005 など）。そうした背景下で、近年の研究は、教育の職業的レリバンスの欠如を「総論」的に論じるだけでなく、各専門分野における教育の職業的レリバンスのあり方を「各論」的に検討する研究へと深化してきている(e.g. 小山 2007, 京須 2008, 佐々木 2011 など)。

しかし、教育のレリバンスに関しては、「専門的な教育が職業的レリバンスを高める」といった点のみには集約できない、より幅広い論点が存在する。

まず、教育が人々に与えるレリバンスは、職業的レリバンスに限らない。本田（2005）も、教育には「職業的意義（レリバンス）」のほかに、教育内容の面白さの実感といった「即自的意義（レリバンス）」や、市民として生きるうえで有益となるような「市民的意義（レリバンス）」がありうることを指摘している。また、専門的な教育においても、生徒に職業的レリバンス以外の教育のレリバンスを与える可能性が存在する。たとえば、堤（2013）は、専門高校の生徒たちが普通高校の生徒たちに比べ政治的に自立していることを示し、教育の職業的レリバンス研究が想定している「職業的自立—職業・専門教育」という「目標—内容」の対応関係に一石を投じている¹。学校教育全体が生徒に与えるレリバンスのパターンに関して、専門的な教育が生徒に与えるレリバンスのパターンに関して、多様なバリエーションがありうることを先行研究からは示唆される。

そうしたなかで、本稿で問い直したいのは、人々が経験する教育のレリバンスには、実際にはいかなるパターンがあるのかということである。これまでの研究では、教育のレリバンスのパターンについて、本田（2005）のように理論的な検討を行うか、あるいは因子分析などを用いて既存の質問項目の中からパターン化する（e.g. 本田 2008a; 堤 2013）

¹ さらに言うならば、専門的な教育が必ずしも生徒に職業的レリバンスを提供するわけではないという点にも留意する必要がある。伊藤（2010）は、専門高校に不本意入学した生徒たちのうち、進路展望を明確に抱いている者に、学習内容の将来へのレリバンスを認知していない者が多いことを指摘している。

という方法を用いてきた。しかし、それらのレリバンスのパターンは、人々の経験からボトムアップに浮かび上がってきたものではない。人々がレリバンスを実感しているにもかかわらず、従来の方法では把握してこなかったレリバンスのパターンも、存在するかもしれない。

JLPS-H（高卒パネル調査）の wave6 と wave9 では、教育のレリバンスについての認識を捉える質問項目の中で、「具体的に、どのようなことが現在の生活のどのような面で役立っていますか」と尋ね、自由記述形式で回答を得ている。これらの自由記述からは、回答者たちが認知している教育のレリバンスのパターンを抽出し、先行研究が把握してこなかった教育のレリバンスのパターンを見出すことが可能である。本稿では、これらの自由記述のうち学校で学んだ教科内容に関する自由記述に焦点を当て、教科内容のレリバンスに関する新たな側面を提示していく。

以下では、まず 2 節で教育の「主観的」レリバンスに注目する際の留意点を述べた後、3 節でデータについての説明を行い、4 節で質問項目の回答の分布を計量分析によって確認する。5 節では、回答者の多くが学校を卒業し就労を経験している wave9 時点について、学校で学んだ教科内容のレリバンスに関する自由記述を分析対象とし、回答者が認知している教科内容のレリバンスのパターンを析出する。そして 6 節で、これらのパターンが先行研究における教育のレリバンスの議論に何を付け加えるのかについて検討する。

なお、自由記述からは、教科内容に含まれない学校生活の経験がさまざまな形で回答者の学卒後の生活にレリバンスをもっている様子も見出せる。しかし、紙幅の関係上、このことについての検討は別稿で行うことにする。

2. 教育の主観的レリバンスに注目する際の視点

本稿では、人々が認識している教育のレリバンス、つまり教育の「主観的」レリバンスについて分析を行う。教育の主観的レリバンスの分析に関しては、その量的分布とパターンが必ずしも「客観的」な教育のレリバンスの量的分布やパターンと一致するわけではないという批判が加えられてきた（本田 2005; 小山 2007）。しかし現状では、教育の客観的レリバンスの量的分布やパターンを捉えるための前提として、まずは教育の主観的レリバンスを捉えることが重要であると考え。以下で詳しく説明していく。

本田（2005）では、教育の（職業的）レリバンスには「主観的」次元と「客観的」次元が存在することを指摘している。このとき、「主観的」次元は、自らが受けた教育のレリバンスに対する当事者の主観的評価のことを指す（本田 2005: 152）。一方、「客観的」次元は、教育変数とそのアウトプットとみなされる他の変数との間の関連性や規定関係のことを指す（本田 2005: 152）。

本調査では、学校で学んだ教科内容や学校生活が現在の仕事や人間形成のうえで役立っていると思うかについて4件法で、また、具体的にどのようなことが現在の生活のどのような面で役立っていると思うかについて自由記述で回答してもらっている。このような質問項目で捉えられるのは、教育のレリバンスの「主観的」次元（教育の主観的レリバンス）であるといえるだろう。

本田（2005）では、教育の主観的レリバンスを分析で扱う際の留意点として、当事者の主観的認識には常に誤認の可能性があるということを挙げている。具体的には、実際には客観的には教育経験にレリバンスが「ある」のに主観的には「ない」と感じられていたり、またその逆であったり、という形での誤認である。そうしたなかで本田（2005）は、教育の客観的な職業的レリバンスについて、教育変数と職務遂行能力や職業に関連する考え方の関連を多変量解析によって捉えていく必要性を述べている（本田 2005: 152-3）。また、こうした本田の批判を一部共有する小山（2007）は、教育の客観的な職業的レリバンスを捉えるオルナタティブなアプローチとして、各専門分野における大学知識と企業知識の対応関係を確認するというアプローチを提案している。

たしかに、教育の主観的レリバンスの量的分布やパターンは、教育の客観的レリバンスの量的分布やパターンについての近似的な指標であるということには、留意する必要があるだろう。しかし、教育の客観的レリバンスの量的分布やパターンを純粋な形で捉えられるかということ、その過程には困難が想定される。なぜなら、変数の設定や類型化などの際に、分析者が有している主観的レリバンスの認知パターンによる影響を避けられないためである。仮に、主観的レリバンスについての量的分布やパターンを十分に把握することなく、客観的レリバンスの量的分布やパターンを捉えようとした場合、その変数設定や類型化は、分析者の根拠なき主観に大きく左右されてしまうかもしれない。

教育の主観的レリバンスの量的分布とパターンを検討する本稿の作業は、最終目標を教育の客観的レリバンスの量的分布やパターンを捉えることに据えた場合にも、重要な意義を有するものである。なぜなら、本研究の知見をもとにすることで、分析者の独断ではなく多数の人々の回答から析出された教育の主観的レリバンスをもとに変数設定や類型化を行い、教育の客観的レリバンスの量的分布やパターンにより適切な形で漸近することが可能になるためである。

3. 分析に用いるデータ

本稿で主に分析を行うのは、JLPS-H（高卒パネル調査）の wave9（高卒9年目、2012年11～12月実施、N=514）のデータである。JLPS-Hのサンプルサイズは決して大きいとはいえないが、教育の主観的レリバンスについての自由記述を約300ケース確保してい

るという点で、他に類を見ない調査である。そのため JLPS-H は、「教育の主観的レリバンスのパターンを描き出す」という本稿の目的に最も適したデータであるといえる。

教育の主観的レリバンスについては、wave9に加え、wave6（高卒6年目、2009年11～12月実施、N=465）でもほぼ同様の質問項目を設けている。しかし、wave6では回答者の中に学生が一定数混在することもあり、分析の中ではwave9の分布と比較を行うにとどめる。

分析の中では、まず、教科内容の主観的レリバンスの量的分布を確認するために、以下の2つの質問（とてもあてはまる／まああてはまる／あまりあてはまらない／まったくあてはまらない、の4件法）に関する回答の分布を確認する。

- ・「教科内容が、現在の仕事に役立っている」
- ・「教科内容が、人間形成に役立っている」

次に、誰が上記の教科内容のレリバンスを認知しているかについて確認するために、上記の質問を従属変数に用いた重回帰分析を行う。

そして、教科内容の主観的レリバンスのパターンを析出するために、自由記述の分析を行う。wave6・wave9では、先述の質問の付問として、「具体的に、どのようなことが現在の生活のどのような面で役立っていますか」という質問を設け、回答者に枠内に自由に記述してもらっている。今回分析を行うwave9においては、297名（回答者全体の57.8%）が学校教育に何らかのレリバンスがあったと記述しており、それらの回答の類型化を行っていく。

4. 教科内容の主観的レリバンスの計量分析

本節ではまず、wave9回答者における教科内容の主観的レリバンスの認知状況について確認しておく。図1は、「教科内容が、現在の仕事に役立っている」「教科内容が、人間形成に役立っている」という質問項目について、wave6とwave9の回答傾向を比較したものである。なお、「教科内容が、現在の仕事に役立っている」の質問項目に関しては、ケースを何らかの仕事についている人に限定している。

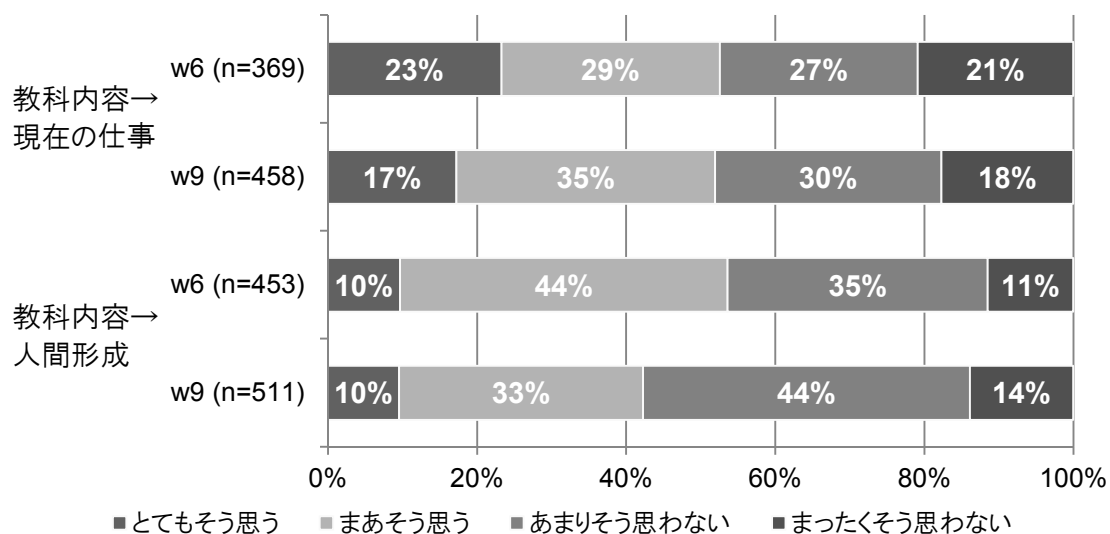


図 1 教科内容の主観的レリバンスの認知状況 (wave6→wave9)

図 1 からは、どちらの質問項目においても、wave6 から wave9 の間で、肯定の割合が若干減少している様子が見られる。しかし、wave9 時点においても、学校で学んだ教科内容が現在の仕事に役立っていると感じている人が 52%、人間形成に役立っていると感じている人が 43% いる。教科内容が現在の仕事と人間形成のどちらか（あるいは両方）に役立っていると回答した人は計 308 人で、全回答者（N=514）の 60%であった。高卒後 9 年目（26～27 歳）の人々においても、約 6 割の人々が学校で学んだ教科内容に何らかのレリバンスがあったと認知していることがわかる。

では、こうした教科内容の主観的レリバンスは、どのような人々に認知されている傾向にあるのだろうか。上記の 2 つの質問項目の回答（wave9）をそれぞれスコア化して従属変数とし、性別、出身高校のランク・学科、最終学歴、wave9 時点の状況を独立変数とした重回帰分析を実施した結果が、表 1 である³。

² とてもあてはまる→4、まああてはまる→3、あまりあてはまらない→2、まったくあてはまらない→1 と割り当てた。

³ なお、表 1 とまったく同じ従属変数と独立変数による順序ロジット分析も行ったが、結果はほとんど変わらなかった。そのため、従属変数が 4 件法の質問項目ではあるが、分析結果の解釈がしやすい重回帰分析の結果を掲載した。

表 1 教科内容の主観的レリバンスに関する重回帰分析(wave9)

		教科内容→ 現在の仕事		教科内容→ 人間形成	
		B	S.E.	B	S.E.
性別	女性ダミー (基準:男性)	0.182	0.096 †	0.163	0.085 †
出身高校	専門学科ダミー	0.131	0.116	0.120	0.100
	総合学科ダミー (基準:普通科)	0.180	0.176	0.135	0.150
最終学歴	専門・専修学校、職業訓練校卒ダミー	0.773	0.130 ***	0.136	0.110
	短大卒ダミー	0.414	0.168 *	0.103	0.140
	大学・大学院卒ダミー (基準:高校卒)	0.401	0.121 **	0.251	0.105 *
wave9時点	自営・家族従業ダミー	-0.366	0.229	0.208	0.208
	非正社員ダミー	-0.450	0.102 ***	-0.285	0.093 **
	非就労ダミー (基準:正社員・公務員・その他)			0.090	0.132
(定数)		2.091	0.125 ***	2.153	0.109 ***
	N	431		479	
	自由度調整済みR ²	0.119	***	0.027	*

※注:***:p<0.001, **:p<0.01, *:p<0.05, †:p<0.1

まず、現在の仕事に対する教科内容の主観的レリバンスについて確認すると、5%水準で有意となる独立変数は、「専門・専修学校、職業訓練校卒ダミー」「短大卒ダミー」「大学・大学院卒ダミー」「非正社員ダミー」の4つである。また、人間形成に対する教科内容の主観的レリバンスについて確認すると、5%水準で有意となる独立変数は、「大学・大学院卒ダミー」「非正社員ダミー」の2つである。これらの結果からは、以下の2点が示唆される。

第1に、専修・専門学校や短大、四年制大学といった中等後教育への進学が、教科内容の主観的レリバンスの認知につながるということである。まず、現在の仕事に対する教科内容の主観的レリバンスに関して述べると、とくに「専門・専修学校、職業訓練校卒ダミー」で、「短大卒ダミー」「大学・大学院卒ダミー」よりも偏回帰係数の値が大きいという結果がみられた。この点からは、専門・専修学校や職業訓練校での専門性の高い教育が、とくに現在の仕事に対するレリバンスにつながりやすいということが推察される。また、人間形成に対する教科内容の主観的レリバンスについては、「大学・大学院卒ダミー」のみが5%水準で有意であった。この点からは、大学（あるいは大学院）での教養科目やゼミ形式の授業、あるいは自由にものを考える時間が長く得られることなどが、教科内容にもとづく人間形成へとつながる可能性が示唆される。

第2に、非正社員という働き方が、教科内容のレリバンスを認知しにくくさせるもので

あるということである。ここで、非正社員という働き方の特徴について確認しておきたい。
表 2 は、wave9 について、職場への満足に関する質問項目（13 項目）の回答をそれぞれ
スコア化し⁴、正社員・公務員の回答者と非正社員の回答者の平均値を比較したものである。

表 2 職場満足度の比較(正社員・公務員⇔非正社員、wave9)

	正社員・ 公務員		非正社員	(t検定)
労働条件(給料)	2.45		2.50	
労働条件(労働時間)	2.67	<	2.92	**
労働条件(休暇)	2.78		2.92	
昇進や昇格の機会	2.53	>	2.20	***
技術や知識習得の機会	2.79	(>)	2.65	†
上司との人間関係	2.99		2.96	
同僚との人間関係	3.18		3.11	
会社の事業の内容	2.87		2.90	
あなたの仕事の内容	2.87		2.97	
雇用の安定性	3.19	>	2.36	***
福利厚生	2.91	>	2.48	***
これまでの教育や訓練をいかす機会	2.83	>	2.42	***
職場全体として	2.80		2.77	

※注:***:p<0.001, **:p<0.01, *:p<0.05, †:p<0.1

それぞれの項目について平均値の t 検定を実施したところ、5%水準で有意であった項目は、「労働条件（労働時間）」「昇進や昇格の機会」「雇用の安定性」「福利厚生」「これまでの教育や訓練をいかす機会」の 5 つであった。このうち、「労働条件（労働時間）」を除く 4 項目では、非正社員の平均値が正社員・公務員の平均値に比べて有意に低い。

非正社員が「これまでの教育や訓練をいかす機会」に不満を感じているという点からは、非正社員の場合にこれまでに学校で学んだ教科内容が現在の仕事につながっていない傾向にあることを読み取ることができる。当然このような状況下では、現在の仕事に対する教科内容の主観的レリバンスを認知することは難しいであろう。

また、非正社員が「昇進や昇格の機会」や「雇用の安定性」に不満を感じているという点からは、非正社員の現在の仕事が未来の職業キャリアへとつながっていない傾向にあることを読み取ることができる。非正社員という働き方は、過去の学校での学習から断絶されているだけでなく、未来の職業キャリアとも断絶されている傾向にあるといえるだろう。非正社員が人間形成に対する教育内容のレリバンスを認知しにくい背景には、仕事場

⁴ 満足→4、やや満足→3、やや不満→2、不満→1 と割り当てた。

面での過去・現在・未来の断絶によって、学校教育と将来の職業キャリアがつながるような感覚をもちにくいという点があるのではないだろうか。

5. 教科内容の主観的レリバンスの類型化

5.1. 類型化の2側面と主観的レリバンスの4パターン

4節では計量分析にもとづき、wave9時点で回答者の約6割が学校で学んだ教科内容の主観的レリバンスを認知していることを指摘した。一方で、そうした主観的レリバンスの認知の状況には、中等後教育への進学の有無や現在の働き方によって有意な差がみられることも見出せた。

では、これまで検討してきた教科内容の主観的レリバンスには、どのようなパターンがあるのだろうか。本節では自由記述の回答を類型化することで、先行研究では言及されてこなかった主観的レリバンスの新たなパターンを提示する。

wave9の主観的レリバンスに関する自由記述では、回答者のうち148名が、学校で学んだ教科内容のレリバンスについて記述していた。それらの自由記述について、「(A)教科内容の何が役立ったのか」「(B)教科内容がどのような面で役立ったのか」という2つの側面に注目し、それぞれの側面について類似した内容をまとめ、類型化を行った。それらの類型に関連した言及を数え上げ、(A)と(B)の言及数を示したものが表3である⁵。

表3 教科内容の主観的レリバンスに関する自由記述の言及数

(A) 教科内容の何が役立ったか	(B) 教科内容がどのような面で役立ったか				
	仕事	日常生活	分類不可 ／不明瞭	合計	
① 主に専門教育科目 ・専門教科で獲得	専門的な知識・技能	56	15	10	81
	実習での経験	7	0	7	14
	資格	9	0	1	10
	ビジネスマナー・敬語	2	0	1	3
	グループワークの経験	1	0	2	3
② 主に一般教育科目 ・普通教科で獲得	発表の経験	2	0	0	2
	一般教養・普通教科で得た知識	5	6	10	21
③ ①・②の両方で 獲得可能	読み・書き・計算	6	0	6	12
	パソコンの技能	7	0	4	11
④ その他	英語	1	3	5	9
④ その他	その他／不明瞭	5	0	5	10
* 合計	101	24	51	176	

⁵ 回答者数と言及数の合計の値が異なるのは、1人の自由記述に2つ以上の類型に当てはまる言及が含まれていた場合に、各類型でそれぞれの言及をカウントしたためである。

「(A) 教科内容の何が役立ったのか」については、複数の回答者が挙げたことを基準として類型化した場合、「専門的な知識・技能」「一般教養・普通教科で得た知識」「実習での経験」「読み・書き・計算」「パソコンの技能」「資格」「英語」「ビジネスマナー・敬語」「グループワークの経験」「発表の経験」「その他／不明瞭」の 11 つの小類型に分類可能であった。これらの小類型は、さらに、以下の 4 つの大類型に分類可能であった。

- ①主に中等後教育の専門教育科目や高校での専門教科の授業によって獲得可能な知識・技能
(小類型:「専門的な知識・技能」「実習での経験」「資格」「ビジネスマナー・敬語」「グループワークの経験」「発表の経験」)
- ②主に中等後教育の一般教育科目や小学校・中学校・高校での普通教科の授業によって獲得可能な知識・技能 (小類型:「一般教養・普通教科で得た知識」「読み・書き・計算」)
- ③高校までの普通教科の授業で基礎的な知識・技能が獲得可能だが、さらに専門的な知識・技能を中等後教育の専門教育科目の授業で獲得できるような知識・技能 (小類型:「パソコンの技能」「英語」)
- ④その他 (小類型:「その他／不明瞭」)

一方、「(B) 教科内容がどのような面で役立ったのか」については、wave9 の質問項目では、教科内容の主観的レリバンスについて、「現在の仕事」「人間形成」の 2 つの側面に分けて尋ねている。しかし、自由記述を細かく見ていくと、「現在の仕事」と「人間形成」は排他的な事象ではないということが確認できた。たとえば、自由記述の中には、学校での授業を通して人との関わり方を学び（「人間形成」）、それが「現在の仕事」に役立ったというような記述もみられる。そのため、「(B) 教科内容がどのような面で役立ったのか」については、自由記述をもとに分類方法を再考し、「仕事に関すること」「日常生活に関すること」「分類不可／不明瞭」の 3 つに分類することにした。

上記の分類による類型化を行った結果からは、以下の 2 点を指摘することができる。第 1 に、専門的な教育によって獲得された知識・技能が仕事に役立つという、先行研究が指摘してきたレリバンスのパターンは、実際に一定数の人々に認知されているということである。第 2 に、①「専門的な教科／科目の内容が現在の仕事に役立つ」というレリバンスのパターンの他にも、②「普通教科／一般教養科目の内容が現在の仕

表4 教科内容のレリバンスの4類型

	現在の仕事へのレリバンス	日常生活へのレリバンス
専門的な教科・科目	① 先行研究の注目	③
一般教育科目／普通教科	②	④

事に役立つ」③「専門的な教科／科目の内容が日常生活に役立つ」④「普通教科／一般教養科目の内容が日常生活に役立つ」といったレリバンスが回答者たちに認知されているということである。後者の3つのパターンは、これまでの研究では焦点が当てられてこなかったものだといえる（表4）。

5.2. 主観的レリバンスの4パターンの具体像

では、上述した教育内容の主観的レリバンスの4つのパターンは、より具体的に見るといかなるものなのだろうか。以下では、自由記述を引用しながら、その具体的な像を示していく。

①専門的な教科／科目の内容の、現在の仕事へのレリバンス

上記の4つのレリバンスのパターンの中で、最も多くの自由記述が含まれるのが、高校での専門的な教科や中等後教育での専門的な科目のなかで得た知識・技能が現在の仕事に役立っているというパターンである。

このパターンに含まれる自由記述を細かく見ていくと、とくに看護師・栄養士・保育士・教師をはじめとした専門職として働いている人々が、中等後教育の専門的な科目で学んだ内容についてレリバンスを認知している様子うかがえた。また、調理師や介護士といった、一般的には専門職のカテゴリーには含まれないものの職務の専門性の高い仕事に就いている人々からも、専門的な教科／科目で獲得した知識・技能のレリバンスについて言及していた。これらの人々の自由記述からは、中等後教育で専門性の高い職業に向けた教育を行う学校／学科へと進学し、そこで想定されている職業へと就くことができた結果、中等後教育で得た知識・技能が現在の仕事の内容に直結しているという様子を読み取ることができる。

◆専門職なので、教科書を見なおすことが多い。看護の技術面や、治療内容、病名など。

[女性／専門・専修学校卒／出産・育児休業中]

◆短大で栄養学科を卒業して栄養士になったので、学んだ調理の知識が仕事にそのまま生かされている。[女性／短大卒／正社員]

◆保育系の大学に通学し、卒業。現在幼稚園で勤務しているため、大学で勉強したことは役立っている。特に発達障害の子に対する接し方は大学時代に学べてとても良かった。

[女性／四年制大学卒／非正社員]

◆高校での調理科、専門での、〇〇調理師専門学校で学んだことがうまく、いまの仕事にたりたっている。[男性／専門・専修学校卒／正社員]

また、中等後教育における「実習での経験」「資格」が、現在の仕事に役立っているという内容の記述も一定数みられた。これらの類型に該当する自由記述からも、中等後教育で専門性の高い職業に向けた教育を行う学校／学科へと進学し、そこで想定されている職業へと就くことで、中等後教育での経験が現在の仕事へのレリバンスとなる様子を読み取ることができる。

- ◆精神保険福祉士として現在働いているが、大学でも福祉について学び、資格を得るため実習を行い、そのことが現在も役に立っている。[女性／四年制大学卒／正社員]
- ◆学校では、保育士、ヘルパーなどの実習をたくさん積んでいるので、現場では、役に立っている。[女性／専門・専修学校卒／正社員]
- ◆美容学校に通い美容資格がないと出来ない仕事の為。[女性／専門・専修学校卒／正社員]

一方で、中等後教育での専門的な科目で学んだ内容やそこでの経験が、学校／学科の想定と直結するわけではない仕事に就いた（と判断できる）にもかかわらず、現在の仕事に役立っているという内容の自由記述は、ごく少数であった。具体例を挙げるならば、法学部での学習が論理的なものの考え方や病院受付での健康保険制度の理解に役立っているという、下記の記述のみであった。多くの場合、専門的な教科／科目の職業的レリバンスは、中等後教育の学校／学科で得られる専門性や資格が現在の仕事と直結する時に、認知されるものだと考えることができる。

- ◆（法律を勉強したので）物を考える時に順序立てて、論理的に考えることができる。（仕事が病院受付なので）健康保険の制度が理解しやすかった。[男性／四年制大学卒／非正社員]
- ◆法学部で勉強した内容が、人に論理的に説明・主張するときに役立っていると思う。[女性／四年制大学卒／正社員]

本田（2008b, 2009）では、日本の教育と仕事との関係を専門性に基づいて再編成する必要性について、「柔軟な専門性」という概念を挙げながら論じている。「柔軟な専門性」とは、特定の専門領域や分野、テーマを入口ないし切り口としながら、徐々にそれを隣接・関連する領域へと拡張・転換していくことを通じ、より一般的・共通的・普遍的な知識やスキル、あるいはキャリアを身につけていくプロセスを意味するという（本田 2008b: 76）。しかし、本研究のデータからは、特定の専門領域で学んだ専門的知識・技能を、隣接・関連領域の仕事へと拡張していく様子を、十分な形で見出すことはできない。

このことが、実際には専門的知識・技能が隣接・関連領域の仕事に役立つ形で拡張・転換されているのに、そのレリバンスが認知されていないという人々の「誤認」によることなのか、それとも客観的にもレリバンスがないことの表れなのか、また、そもそもケースが少なすぎるから浮かび上がってこなかっただけなのか、ということは本稿の分析からは判別できない。それらの判別は、教育の客観的レリバンスを捉えるための調査設計のもとで、はじめて検証可能になるだろう。

②普通教科／一般教養科目の内容の、現在の仕事へのレリバンス

自由記述では、学校での専門的な教科／科目だけでなく、主に中等後教育の一般教育科目や小学校・中学校・高校での普通教科の授業によって獲得可能な知識・技能が、現在の仕事に役立っているという声も一定数挙がっている。たとえば、以下の自由記述からは、「読み・書き・計算」（とくに計算）の技能が、学校で専門性の高い授業を受けなかった人々にとっても教科内容の主観的レリバンスを生み出しうるものであることが読み取れる。

- ◆専門的な学校には行かなかったので、学校の授業で習って現在の仕事にも使っているのは簡単な計算くらい。〔女性／高校卒／正社員〕
- ◆仕事では計算（たし算・ひき算）が必ずといっていいほど出てくるので、教科内容は役立っていて、〔女性／四年制大学卒／非正社員〕
- ◆教科内容 仕事では…直接的には、計算読み書き（日本語・英語）等基本的なところは役に立っている。間接的には、お客さん等と会話で時事の雑談から教科内容にいくと（ノーベル賞→物理学の話など）頭脳的に「見える」仕事がやり易くなる。〔男性／四年制大学卒／正社員〕

また、上記の一番下の自由記述にあるように、「読み・書き・計算」に限らず、物理学のような普通教科／一般教養科目の内容が現在の仕事に役立っている様子も記述されている。こうした普通教科／一般教養科目の内容は、本来の教科／科目の目的とは異なるかもしれないが、仕事相手との会話の話題として役立てられているようである。

- ◆教科内容、基本学力修得→仕事の一般事務・計算や報告文作成 日常会話の話題提供。〔女性／四年制大学卒／正社員〕
- ◆他人と接する時、（接客等の場面で）教科の内容が「話題作り」や「会話の内容」として役立っている。〔女性／四年制大学卒／正社員〕

こうした記述を行っているのは、主に普通科高校卒、四年制大学卒の回答者である。中

等後教育で専門的な知識・技能を獲得し、それを活かせるような仕事に就いた人々は、こうした普通教科／一般教養科目のレリバンスを一番には思い浮かべないかもしれない。しかし、もちろん検証が必要ではあるが、彼ら／彼女らが同様に普通教科／一般教養科目の内容を上記のような形で仕事に役立てている可能性も想定することができるだろう。

③専門的な教科／科目の内容の、日常生活へのレリバンス

自由記述からは、中等後教育などでの専門的な教科／科目の内容が、現在の仕事に限らず、日常生活にも役立っている様子を読み取ることができる。対象者の中には、結婚・仕事を機に仕事を辞めた女性も少なくない。そうした女性にとって、中等後教育などで獲得した福祉・看護・保育・心理学などの専門的な知識・技能は、仕事で活かせるわけではない。しかし、彼女たちが獲得した専門的な知識・技能が、子育てをはじめとした家庭生活の中で活用されている様子を、自由記述からは読み取ることができる。

- ◆大学時代、福祉の勉強をしていたので、子育ての中でどのようなサービスが利用できるかなどが知識としてある。[女性／四年制大学卒／非就業・非就学]
- ◆介護と保育の勉強をして、子育てに困った時など、年齢や発達に合わせた関わり方ができています。また、介護の技術等を学ぶことができ、困っている人がいた時、手助けすることができます。[女性／専門・専修学校卒／非就業・非就学]
- ◆看護師の免許をとり、子どもの病気に対しても、あせらず対応できる。[女性／専門・専修学校卒／非就業・非就学]
- ◆心理関係の教科で学んだことは、子育てに役立っていると思う。[女性／短大卒／非就業・非就学]

また、中等後教育などで獲得した知識・技能が、子育てをはじめとした家庭生活だけでなく、自らの現在の趣味につながっている場合もある。これらの自由記述からは、中等後教育などでの専門的な教科／科目の内容は、現在の仕事に直結しなかった場合にも、日常生活の質を高めるという形でレリバンスをもちうることが示唆される。

- ◆音楽を短大で学んで、音楽教室で勤務出来たので、現在は休職中だけど、今も練習したり、教室のイベント事へ行く事があります。子供と音楽で遊んでいます。[女性／短大卒／出産・育児休業中]
- ◆学生時代に美術が好きで高校（美術部）では部活動卒業後には専門学校（デザイン）に進みました。高校から好きになったアートのおかげで今年は個展も開けましたし、高校での体験がとても役立っての事だと思います。[女性／専門・専修学校卒／非就業・非就

学]

もちろん、下の自由記述にあるように、現在働いている人たちの中にも、中等後教育などでの専門的な教科／科目の内容が家庭生活や趣味に役立っていることを認知している人はいる。しかし、このパターンに該当する自由記述の大多数は、現在仕事についていない女性によるものであった。彼女たちは、仕事の中でスキルを蓄積する機会に恵まれないために、日常生活をよりよく過ごすための資源として、学校教育の経験を振り返る機会が多くなっているのかもしれない。そうした彼女たちにとって、学校教育の専門的な教科／科目の内容が、生活の質を高めるための随一の資源になっているということを、認識しておく必要があるだろう。

- ◆栄養士の勉強をしたので、食材の栄養素や、体に与える効果などある程度のことなら分かるから。自分の健康、これから新しく築く家族の健康を守る上で仕事にこそ役立ってはいないが、勉強してとても良かったと思っている。 [女性／四年制大学卒／正社員]

④普通教科／一般教養科目の内容の、日常生活へのレリバンス

この類型に含まれる自由記述は、他の類型に比べて少なかった。しかし、自由記述を細かく見ていくと、高校までの普通教科の内容が、家事や趣味、旅行などの余暇活動に活かされている様子が読み取ることができた。

- ◆義務教育（小・中学校）の範囲はもちろん生きていく基ソとして身につけています。（家庭でならったボタンつけからミシンから料理 etc.）5教科や他科目も覚えています。 [女性／四年制大学卒／非正社員]
- ◆学校で学んだ教科内容をベースに、自分にとって必要と思ったとき、そこから他方面にいろいろな事を自分の活動を広げている。語学、音楽、絵、パソコン、歴史など。 [男性／四年制大学在学中]
- ◆持病があるので、生物2の内容が今になって役に立っている。また、その事が土台となって、薬や、身体の器カンの働きなどと、結びつけて考える事ができる。社会（特に地理、歴史）で習った事は旅行（海人）に行く時に役立っている。 [女性／四年制大学卒／非就業・非就学]

英語に関しても、中等後教育で英語に関連する分野を専攻した人々に加え、中学校・高校で学んだ英語の内容に日常生活へのレリバンスを感じている人々もいる。彼ら／彼女らの自由記述からは、旅行や外国人とのコミュニケーションの中で、学んだことの意義を感

じとっている様子がうかがえる。

- ◆昨年英会話教室に通っていた時に、なんとなく教師の言っていることが分かった。中・高で勉強した英語も役に立つものだなと思った。ロンドンに1人旅をした時も、何とかだったので、そう感じた。[女性/短大卒/非正社員]
- ◆大学の英文科を卒業しましたが、留学生とボランティアとして観光地などを案内しているので、大学で培った語学は、今の私にとって、とても大きな財産だと思います。[男性/四年制大学卒/非就業・非就学]

6. まとめと考察

本稿では、学校で学んだ教科内容の主観的レリバンスについて、若年層を対象とした質問紙調査の自由記述をもとに、その多様なあり方を描き出してきた。当然のことではあるが、回答者たちが認知している教科内容の主観的レリバンスは、先行研究が議論の焦点としてきた「①専門的な教科/科目の内容→現在の仕事」というレリバンスだけではなかった。自由記述からは、回答者たちが「②普通教科/一般教養科目の内容→現在の仕事」「③専門的な教科/科目の内容→日常生活」「④普通教科/一般教養科目の内容→日常生活」といった主観的レリバンスを認知している様子を見出すことができた。

従来の研究で注目されてこなかった②～④の主観的レリバンスからは、以下の2点の学問的インプリケーションを見出すことができる。

1点目は、専門的な教科/科目の授業に限らず、小学校・中学校・高校での普通教科の授業や中等後教育での一般教育科目の授業がもつレリバンスについても、注目する必要があるということである。本稿での自由記述の分析から見えてきたのは、高校までに修得する「読み・書き・計算」の技能が仕事をするうえでの基礎になっていたり、普通教科/一般教育科目の内容が会話の話題となり仕事上のコミュニケーションに役立っているという姿であった。今後の検証課題は、こうした普通教科/一般教育科目の内容が、どのような人々に職業的レリバンスを提供しているのかということだろう。

なお、普通教科/一般教育科目の内容は、日常生活や趣味、余暇活動に対してもレリバンスをもちうるものである。人々の日常生活の質を高めるこうしたレリバンスが誰に提供されているのかという点についても、同様に検証課題であるといえる。

2点目は、中等後教育や高校での専門的な教科/科目の内容が、職業的レリバンスだけでなく、人々の日常生活の質を高めるというレリバンスをもちうることに、注目する必要があるということである。本稿の自由記述の分析からは、専門的知識・技能が隣接・関連領域の仕事へと拡張されていくという「柔軟な専門性」(本田 2008b, 2009)の過程を、

十分な形で読み取ることができなかった。しかし本稿では、専門的知識・技能が仕事の領域ではなく、日常生活の領域に役立つ知識・技能へと、柔軟に拡張していく過程を見出すことができた。その過程は、もう1つの「柔軟な専門性」の過程として、定義することが可能である。

高校や中等後教育で専門的な教科／科目を多く学んできたとしても、そこで獲得した専門的知識・技能を生かせないような仕事に就かなければならない場合もあるだろう。また、結婚に伴う転居や出産、育児、病気、ケガなどの理由で、就いていた仕事から離れなければならない場合もあるだろう。しかし、そうした場合においても、人々にとって専門性は、生活の質を高める「武器」となりうるということが、本稿の分析からは指摘できる。

なお、これらの考察からは、以下の実践的インプリケーションが浮かび上がる。それは、学校は、提供する専門的知識・技能が職業キャリアだけでなく日常生活に対してもレリバンスを与えうることを意識し、そのことを授業の中で積極的に伝達していくことで、教科内容のレリバンスを高めることができるのではないかと、ということである。

最後に、今後の検証課題について述べておく。本稿では、先行研究では注目されてこなかった教科内容の主観的レリバンスのパターンを提示することができた。しかし、そうしたレリバンスのパターンを誰が認知している傾向にあるのか（主観的レリバンス）、さらには実際に誰が享受しているのか（客観的レリバンス）については、改めて計量分析を行う必要となる。

本稿の計量分析の結果から見てきたのは、教科内容の主観的レリバンスの認知傾向が、中等後教育への進学の有無や現在の就業状況によって異なるということであった。中等後教育への進学の有無と育った家庭の経済的状況の間に関連があることをふまえると（耳塚2001など），“家庭の経済的状況→中等後教育への進学／非進学→教科内容の主観的レリバンスの認知”という関連性を想定することができる。本報告書の「格差の連鎖と蓄積」というテーマに重ね合わせるならば、家庭背景の格差が教育達成の格差に結びつき、さらに教科内容の客観的レリバンスの格差に結びつく、という可能性を読み取ることができるだろう。では、いかなる教科内容のレリバンスの格差が、いかなる格差の連鎖のもとで成立しているのか。本研究の知見をもとに、その点についての探究を進めていくことを、今後の課題として挙げておきたい。

引用文献

- 本田由紀, 2005, 『若者と仕事——「学校経由の就職」を超えて』東京大学出版会。
———, 2006, 『『現実』——『ニート』論という奇妙な幻影』本田由紀・内藤朝雄・後藤和智『『ニート』って言うな!』光文社, 15-112。
———, 2008a, 「高校教育・大学教育のレリバンス」谷岡一郎・仁田道夫・岩井紀子編

- 『日本人の意識と行動——日本版総合的社会調査 JGSS による分析』東京大学出版会, 211-23.
- , 2008b, 『軋む社会』双風舎.
- , 2009, 『教育の職業的意義——若者、学校、社会をつなぐ』筑摩書房.
- 伊藤秀樹, 2010, 「不本意入学者と専門教育のレリバンス」東京大学教育学部比較教育社会学コース・Benesse 教育研究開発センター共同研究『研究所報 Vol.57 都立専門高校の生徒の学習と進路に関する調査』Benesse 教育研究開発センター, 42-49.
- 小山治, 2007, 「法学知と企業法務知の知識構造の比較分析——『知識の社会的構成』という視点からみた職業的レリバンス研究』『東京大学大学院教育学研究科紀要』46, 197-206.
- 熊沢誠, 2005, 『若者が働くとき——「使い捨てられ」も「燃えつき」もせず』ミネルヴァ書房.
- 京須希実子, 2008, 「大学における介護福祉士教育と職業的レリバンス——GTA 分析を用いて」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』57(1), 117-31.
- 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——トランジションの社会学』学文社, 89-104.
- 佐々木正剛, 2011, 「岡山県下の農業高校生の実態と職業的レリバンスの認知」『日本農業教育学会誌』42(1), 1-8.
- 堤孝晃, 2013, 「専門教育の『レリバンス』の再検討——都立高校専門学科および普通学科の生徒に対する質問紙調査の分析から」『東京大学大学院教育学研究科紀要』52, 147-56.

東京大学社会科学研究所パネル調査プロジェクトについて

労働市場の構造変動、急激な少子高齢化、グローバル化の進展などにもない、日本社会における就業、結婚、家族、教育、意識、ライフスタイルのあり方は大きく変化を遂げようとしている。これからの日本社会がどのような方向に進むのかを考える上で、現在生じている変化がどのような原因によるものなのか、あるいはどこが変化してどこが変化していないのかを明確にすることはきわめて重要である。

本プロジェクトは、こうした問題をパネル調査の手法を用いることによって、実証的に解明することを研究課題とするものである。このため社会科学研究所では、若年パネル調査、壮年パネル調査、高卒パネル調査の3つのパネル調査を実施している。

本プロジェクトの推進にあたり、以下の資金提供を受けた。記して感謝したい。

文部科学省・独立行政法人日本学術振興会科学研究費補助金

基盤研究 S : 2006 年度～2009 年度、2010 年度～2014 年度 基盤研究 C : 2013 年度～2016 年度

厚生労働科学研究費補助金

政策科学推進研究 : 2004 年度～2006 年度

奨学寄付金

株式会社アウトソーシング（代表取締役社長・土井春彦、本社・静岡市）：2006 年度～2008 年度

東京大学社会科学研究所パネル調査プロジェクト ディスカッションペーパーシリーズについて

東京大学社会科学研究所パネル調査プロジェクトディスカッションペーパーシリーズは、東京大学社会科学研究所におけるパネル調査プロジェクト関連の研究成果を、速報性を重視し暫定的にまとめたものである。

東京大学社会科学研究所 パネル調査プロジェクト
<http://csrda.iss.u-tokyo.ac.jp/panel/>