



RIETI Discussion Paper Series 17-J-071

# 人文社会系大学教育の分野別教育内容・方法と仕事スキル形成

本田 由紀  
東京大学



Research Institute of Economy, Trade & Industry, IAA

独立行政法人経済産業研究所

<http://www.rieti.go.jp/jp/>

人文社会系大学教育の分野別教育内容・方法と仕事スキル形成<sup>1</sup>

本田由紀（東京大学）

## 要 旨

本研究は、人文社会系の大学教育の内容・方法の分野別の特徴を把握し、それが大学卒業後の仕事スキルとどのように関係しているかを検討することを目的とする。社会人調査および大学生パネル調査の分析の結果、以下の知見が得られた。

第一に、人文社会科学系内部の個別の学問分野の間で、大学教育の内容・方法にはかなりの相違がある。社会科学系の各分野では相対的に方法的双方向性が低く、人文社会科学系では相対的に内容的レリバンスが低い。教育学は特に内容的レリバンスが高く、社会学・心理学は中間的でバランスが取れている。このような分野別の大学教育の特性は、分野や大学タイプによる ST 比の相違からも影響を受けている。

第二に、人文社会科学系の大学教育の内容・方法は、大学最終学年時点および卒業後のスキル形成に一定の影響を及ぼしている。25～34歳の社会人を対象とした分析では、大学教育の内容的レリバンスおよび方法的双方向性の両者が25～34歳時点の判断スキルおよび交渉スキルと関連しており、方法的双方向性は情報スキルとも関連していた。これらの関連のあり方は、分野によっても異なっている。また、大学在学中から卒業後2年目までを追跡したデータを用いた分析では、内容的レリバンスの高い授業、方法的双方向性の高い授業やゼミの密度の高さが、大学4年時点の主に柔軟スキルを介して、卒業後2年目時点の判断スキル・交渉スキルを高めていた。

キーワード：大学教育、内容的レリバンス、方法的双方向性、仕事スキル

JEL classification: I23, J24

RIETI ディスカッション・ペーパーは、専門論文の形式でまとめられた研究成果を公開し、活発な議論を喚起することを目的としています。論文に述べられている見解は執筆者個人の責任で発表するものであり、所属する組織及び（独）経済産業研究所としての見解を示すものではありません。

<sup>1</sup>本稿は、独立行政法人経済産業研究所におけるプロジェクト「労働市場制度改革」の成果の一部である。本稿の分析に当たっては、科学研究費助成研究「人文社会科学系大学教育の内容・方法とその職業的レリバンスに関するパネル調査研究」（研究期間：2012～16年、研究代表：本田由紀）の調査データを利用した。また、本稿の原案に対して、鶴光太郎教授（慶應義塾大学）をはじめとするプロジェクトメンバーの方々、ならびに経済産業研究所ディスカッション・ペーパー検討会の方々から多くの有益なコメントを頂いた。

# 1. 問題関心

## 1.1 社会背景

本研究の問題関心は、第一に、人文社会科学系の個別学問分野の教育内容・方法の特徴を明らかにすること、第二に、そうした学問分野別の教育内容・方法が、卒業生の仕事スキルにどのように影響しているかを検討すること、にある。

近年、「大学教育の質保証」、中でも「分野別質保証」の重要性が文部科学省や中央教育審議会などによって指摘されている。たとえば2005年1月28日の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」では、「教育の充実のため、分野ごとにコア・カリキュラムが作成されることが望ましい。」としており、2008年3月25日の同答申「学士課程教育の構築に向けて」にも同様の文言が含まれている。後者の答申後の同年6月3日には文部科学省高等教育局より日本学術会議に対して「大学教育の分野別質保証の在り方に関する審議について」依頼があり、日本学術会議では「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」における審議と2010年8月17日の回答「大学教育の分野別質保証の在り方について」を経て、「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」の策定が進められてきた。2017年6月時点で、26分野の「参照基準」が日本学術会議のホームページ上で公開されている。

この「参照基準」には、各学問分野の大学教育を通じて獲得すべき知識・理解や基本的能力、そしてそれらの習得に必要な学修方法などが記載されている。しかし、掲げられている学修方法の有効性—特に大学卒業後の職業生活における有効性—について、エビデンスに基づく検証がなされているわけではない。さらに、これらの「参照基準」は個々の大学における各分野の教育課程編成において積極的に参照されているわけではない（大学評価・学位授与機構 2015）。それゆえ、この「参照基準」が「大学教育の分野別質保証」を実質化するためにどれほど効力をもつかについては大きな疑問がある。

他方で、各国立大学法人の第三期中期目標・中期計画の方向性に関して文部科学大臣が2015年6月8日には発した「通知」において、「特に教員養成系学部・大学院、人文社会科学系学部・大学院については、一八歳人口の減少や人材需要、教育研究水準の確保、国立大学等としての役割を踏まえた組織見直し計画を策定し、組織の廃止や社会的要請の高い分野への転換に積極的に取り組むように努めることとする」という記載があり、この文言が国立大学文系学部の廃止・縮小を奨励していると受け止められたことから、様々な反発や議論が巻き起こった（吉見 2016、本田 2016 など）。

この通知への応答として日本学術会議が同年7月23日に発表した幹事会声明「これからの大学のあり方—特に教員養成・人文社会科学系のあり方—に関する議論に寄せて」では、「人文・社会科学のみをことさらに取り出して「組織の廃止や社会的要請の高い分野への転換」を求めることには大きな疑問がある」としつつ、「人文・社会科学に従事する大学教員は、変化が著しい現代社会の中で人文・社会科学系の学部がどのような人材を養成しようとしているのか、学術全体に対して人文・社会科学分野の学問がどのような役割を果たしているのかについて、これまで社会に対して十分に説明してこなかったという面があることも否定できない」とも述べている。すなわち、人文・社会科学系の大学教育の内容・方法と人材育成あるいはより広く「社会的要請」との関係について、把握や分析が十分なされてこなかったことを日本学術会議も認めた形となっている。

他方で、産業界からも大学教育に対する要求が様々に寄せられている<sup>2</sup>。そこでは学問分野に対する関心は相対的に低い。人文社会系に関しては、たとえば 2004 年に日本経団連が企業と大学に対して実施した「企業の求める人材像についてのアンケート結果」によれば、「知識や情報を集めて自分の考えを導き出す訓練をすること」に関しては企業の大学への期待と大学側の教育における注力とがいずれも高い水準で一致しているが、「理論に加えて、実社会とのつながりを意識した教育を行うこと」および「チームを組んで特定の課題に取り組む経験をさせること」に関しては企業から大学への期待が高いのに対して大学側の注力の度合いは低く、逆に「専門分野の知識を学生にしっかり身に付けさせること」と「専門分野に関連する他領域の基礎知識も身に付けさせること」に関しては大学側の重視度が企業側の期待を大きく上回っており、両者の間に認識のギャップが見られる。2011 年に同じく日本経団連が企業に対して実施した「産業界の求める人材像と大学教育への期待に関するアンケート結果」においても、文系の大学に対して企業がもっとも求めているのは「論理的思考力や課題解決能力を身につけさせる」こと、次いで「チームを組んで特定の課題に取り組む経験をさせる」ことであり、専門分野に関する期待は少ない。しかし、大学教育においては一部で学問分野の融合・学際化やいっそうの細分化が見られるとはいえ、いまだ多くの学部・学科は従来からの学問分野別に編成されている場合が多く、また大学教員も個別の学問分野に関する研究業績を積んだ上でポストを得ることが通常である。そして上記の調査結果が示すように、大学では専門分野に関する教育が今なお重視されている。それゆえ、産業界と大学との間での人材育成に関するニーズのすり合わせも、個別の学問分野単位で行われる必要があるが、それに資する調査研究は立ち遅れている。

このように、大学教育の学問分野別の「質」についての実証的で詳細な検討を欠いたまま、特に人文社会系の大学教育をめぐって理念や要求、批判が繰り返り広げられている状況は、不毛と言わざるをえない。また他方では、大学での教育研究、特に人文社会科学系のそれは、「役に立つ」ものである必要はない、といった議論も多々見受けられる。しかし、多額の公的・私的支出に基づいて運営されている大学が、大半は何らかの仕事に就く卒業生にとって、有益なものであることが望ましいということは言うまでもない。本研究は、こうした現状に対して、大学教育の「質」（内容・方法）が卒業後の仕事スキルに対して及ぼす影響を、特に個別の学問分野に焦点を当てつつ把握する試みを提示するものである。

## 1.2 研究動向

むろん、どのような「質」の大学教育が、学生の大学生活や卒業後の職業達成等にどのような影響を及ぼしているかという関心から実施された調査とその分析には、日本でもかなりの蓄積がある（矢野 2015、金子 2013、濱中 2013・2016、中原・溝上編 2014、平尾・梅崎・松繁編著 2013、山田 2012、浦坂他 2011、小方 2008、松繁編著 2004、日本労働研究機構 2001、小方 1997、岩村 1996、慶伊編 1984 など）。

---

<sup>2</sup> OECD が 2011～12 年に実施した「国際成人スキル調査」（PIAAC）の結果によれば、日本はいずれの学歴であっても読解力および数的思考力が OECD 平均やアメリカ、ドイツなどを上回っているが、自分の学歴と比べて仕事で必要とされる学歴の方が低いと回答した割合が 31.1%と OECD 平均（21.4%）を上回り、最も高い国の一つである（文部科学省 2013、深町 2014）。このことは、むしろ産業界が個々の従業員のスキルを十分に発揮させることができていないことをうかがわせる。

しかし、これらの研究の多くは、以下の点で課題を残している。第一に、自然科学系、人文系、社会科学系といった大きな括りの分野分けを用いている例は少なくないが、その内部の個別の学問分野に分けて、その特徴を比較対照しつつ把握した例は、大学・学部別の私的収益率を推計した岩村（1996）などを除いてほとんど存在しない。第二に、交友関係や学習への構えなど、大学生側の特性をアウトカムの規定要因として強調する例が多く、大学教育の特性への関心が薄い。第三に、初年次教育や読書経験など大学教育の特定の部分に注目する研究例はあるが、大学での教育課程全体の内容・方法を把握する努力が十分になされていない。第四に、在学中の大学生の学業成績や大学生活への適応状態などに関する分析に留まり、卒業後への影響が分析されていない例も多い。第五に、特定の大学の学生や卒業生に限定するなど、サンプルに明らかな偏りがある場合も見られる。

他方には、個々の学問分野が自らの大学教育のあり方について、調査に基づいて反省・点検を行うような一群の研究が存在する（八木他 2015、滝沢 2013、片桐 2008、兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム他 2012 など）。しかし、これらの研究では他分野との比較がなされていないため、各分野の特徴の把握には限界がある。

それに対して、海外では、大学での個別の専攻分野に着目し、人的資本形成や階層再生産への影響を分析する研究が豊富に展開されており、日本での研究の遅れが目立っている。この点は複数の研究レビューにおいて指摘されている（豊永 2016、Fujihara and Ishida 2016、平沢他 2013、Gerber and Cheung 2008 など）。

このように、大学教育の専攻分野による相違は、日本の研究の中で「見逃されてきたトピック」（豊永 2016）となっている。それゆえ本研究では、先述の 2015 年文科相通知を契機とする議論の対象となっていた人文社会科学系分野に焦点を絞り、独自の調査データを用いて、本稿の冒頭に述べた 2 つの問いに取り組む。

以下の本稿では、まず人文社会科学系の内部の各分野間で大学教育の内容・方法がどのように異なっているかを検討する。続いて、そうした大学教育の内容・方法の相違が、大学卒業後の仕事スキルとどのように関連しているかについて分析を加える。

## 2. 使用するデータ

以上の問題関心に対して分析を行うため、本稿では以下の 2 つの調査データを使用する。

データ A は、人文社会科学系に含まれる 10 の学問分野を選定し、インターネット調査会社のマクロミルに登録しているモニターの中から、これら 10 分野を大学で学んだ 25～34 歳の社会人をスクリーニングして 2016 年 9 月に実施した調査である。サンプル構成を表 1 に示した。各分野で最低 200 のケースを確保するよう依頼したが、「哲学・倫理・宗教」および「政治学」については条件に該当する回答数が 200 に満たなかった。

表 1 データ A のサンプル構成

	法律学	政治学	経済学	商学・経営学	社会学	教育学	心理学	文学・言語	哲学・倫理・宗教	歴史学	合計
ケース数	227	171	227	227	227	227	227	227	84	222	2066
うち有職者	204	155	204	204	204	204	204	204	73	201	1857
うち男性	103	76	122	100	47	38	37	22	26	69	640

データ A は、10 分野をできるだけ均等にサンプリングしているため、国内の分野別の大

卒者数と比較すると特に経済学および商学・経営学が過少に、歴史学および哲学が過多になっていること、またすべての分野、特に社会科学系分野において、国内の男女別の大卒者数と比較して女性が過多であることの2点において、母集団を代表するサンプルではないことに留意が必要である。

データ B は、大学3年時点から大学卒業後2年目時点まで同一の対象に毎年1回ずつ10月～1月にかけて調査を実施したパネル調査データである。人文社会科学系の中から「法律学」「教育学」「社会学」の3分野を選定し、2013年にこれら3分野を専攻している大学3年生に対して大学教員経由で調査協力を依頼した。インターネット上に開設した調査サイトにアクセスしてもらう形で調査を実施したが、回答負担の大きい設計であったためか、有効回収数が当初の予定を大幅に下回ったため、2014年の第2波調査からはマクロミルのインターネットモニターの中から上記3分野に「経済学」を追加した4分野の大学4年生をスクリーニングし、サンプルを補充した。しかし2015年の卒業後1年目時点の第3波調査において、就職に伴う地域移動や多忙化のためか多数の脱落が発生し、2016年の第4波調査でもさらに脱落が生じたため、卒業後2年目時点のサンプルサイズはかなり小さくなっている。データ B のサンプル構成は表2に示した。

データ A は10の学問分野について一定のケース数を確保できてはいるが、単時点の調査であり、また回答者の中には大学卒業後10年以上を経過した者も含まれているため、大学教育に関する情報は限定され、また回顧による制約を受ける。インターネットモニターが調査対象であることにも留意が必要である。データ B は在学時点から卒業後まで各調査時点の回答者の状況や在学中の大学教育についての情報は詳細にたずねることができるが、対象分野やサンプルサイズが限定されている。このように2つのデータはそれぞれ異なる利点と欠点をもつため、以下では利点を生かすよう相互補完的に使用する。

表2 データ B のサンプル構成

調査時点	法律学	教育学	社会学	経済学	合計
第1波(2013年)有効回収数	201	114	134		449
第2波(2014年)有効回収数	204	182	187	102	675
うち 第1波からの継続	107	82	85		274
補充調査	97	100	102	102	401
第3波(2015年)有効回収数	101	90	101	32	324
うち 第1波からの継続	71	53	66		190
補充調査からの継続	30	37	35	32	134
うち 有職者	91	80	90	27	288
第4波(2016年)有効回収数	77	60	76	16	229
うち 第1波からの継続	61	45	59		165
補充調査からの継続	16	15	17	16	64
うち 有職者	73	56	70	15	214
うち 男性	36	11	18	5	70

### 3. 分野別の教育内容・方法の相違

#### 3-1 10分野間の比較

まずデータ A により、10分野の大学教育の特徴を概観する。

表3は、7種類のタイプの授業が大学在学中にどの程度の頻度で実施されていたかをたずねた結果を分野別に示している。Tukeyのb検定の結果、数値が大きいグループは青字で、数値が小さいグループは赤字で示している。教育学と社会学は青字の数値が多いのに対し、法律学、政治学、経済学、商学・経営学という社会科学系の分野は(c)～(g)の項目で

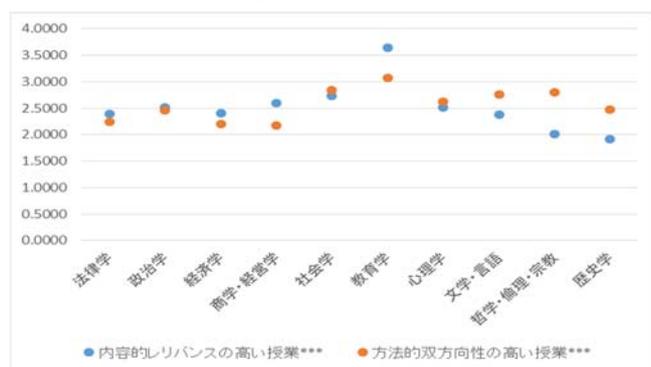
赤字が目立ち、また人文科学系の中でも特に哲学・倫理・宗教および歴史学は(a)・(b)が赤字となっている。心理学と文学・言語は中間的である。

表3 分野別 各種授業の頻度 (データ A) (割)

	(a) 学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業	(b) 将来に役立つ実践的な知識や技能が身につく授業	(c) 授業内容に興味をわくように工夫された授業	(d) 授業内容に関するコメントや意見を書く授業	(e) 課題や宿題がたくさん出される授業	(f) 提出物に教員からのコメントが付されて返却される授業	(g) 議論やグループワークなど学生が参加する機会がある授業
法律学	2.32	2.46	2.61	2.47	2.23	1.73	2.20
政治学	2.54	2.49	2.95	2.73	2.29	1.78	2.54
経済学	2.48	2.35	2.41	2.50	2.18	1.77	2.18
商学・経営学	2.54	2.65	2.56	2.37	2.20	1.64	2.13
社会学	2.78	2.68	3.07	3.32	2.60	2.06	3.12
教育学	3.66	3.62	3.28	3.51	3.05	2.15	3.35
心理学	2.49	2.53	2.98	3.01	2.54	1.82	2.77
文学・言語	2.31	2.44	2.92	2.87	3.08	2.11	2.82
哲学・倫理・宗教	1.98	2.04	2.93	3.35	2.85	2.07	2.81
歴史学	1.95	1.87	2.88	2.91	2.25	1.80	2.49

各項目の内容から、(a)・(b)は「内容的レリバンスの高い授業」<sup>3</sup>、それ以外は「方法的(教員と学生間の)双方向性の高い授業」であると解釈される。実際に、7種類の授業タイプ項目について因子分析(最尤法・プロマックス回転)にかけると、(a)・(b)とそれ以外を主要な要素とする2因子が抽出される<sup>4</sup>。そこでそれぞれの授業頻度の平均を算出し(Chronbachの $\alpha$ はそれぞれ.854と.802)、分野別に示したものが図1である。ここからも、相対的に方法的双方向性の低い社会科学系、相対的に内容的レリバンスの低い人文科学系、いずれも高いが特に内容的レリバンスの高い教育学、中間的でバランスの取れている社会学および心理学、という各分野の特徴が確認される。

図1 分野別 各授業タイプの頻度 (データ A)



\*\*\* : p<0.001

これらの特徴が大学タイプによって異なるかどうかを見たものが図2である。各カテゴ

<sup>3</sup> 「レリバンス」とは、教育内容の意義・有用性を表す概念であり、主観的/客観的、職業的/市民的/即自的、適応/抵抗などのように、その把握の仕方や内容は多面的でありうる(本田 2005・2009)。

<sup>4</sup> (c)は相対的に後者の因子負荷量が高いが前者の因子負荷量も一定水準であり(それぞれ.424と.298)、やや中間的性格をもつ項目である。

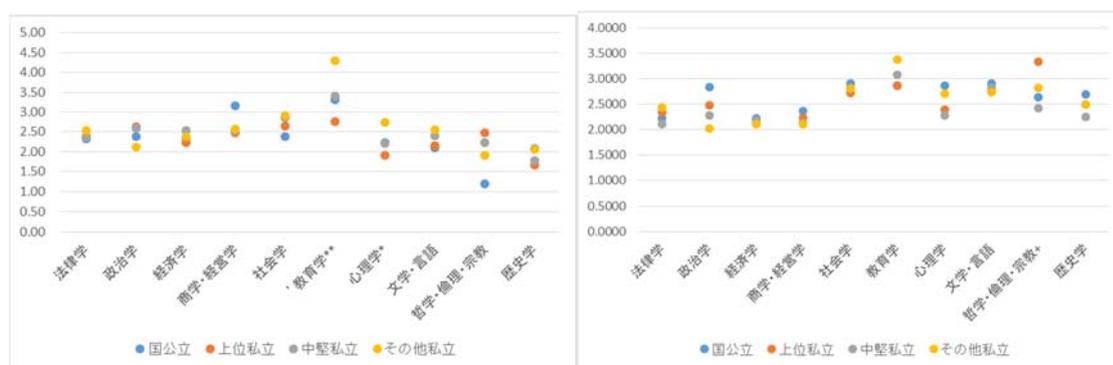
リーのサンプルサイズが小さくなるため有意差はあまり検出できないが、内容的レリバンスは総じて「その他私立」で高く（特に教育学および心理学）、方法的双方向性は総じて「国公立」で高い（哲学・心理・宗教の場合は「上位私立」で高い）という傾向が見いだされる。特に後者は教員1人当たりの学生数（ST比）の違いを反映している可能性がある。

実際に、分野別・大学タイプ別のST比には明確な相違があり、中堅私立・上位私立の社会科学系において特にST比が大きくなっている（図3）。また、ST比と内容的レリバンス授業頻度との間に有意な相関は見られないが、ST比と双方向授業頻度との間には-0.143（0.1%水準で有意）の相関が見いだされる。それゆえ、双方向授業頻度は少人数教育を可能にする大学教育環境と密接に関連していると言える。

図2 分野別・大学タイプ別 各授業タイプの頻度（データA）

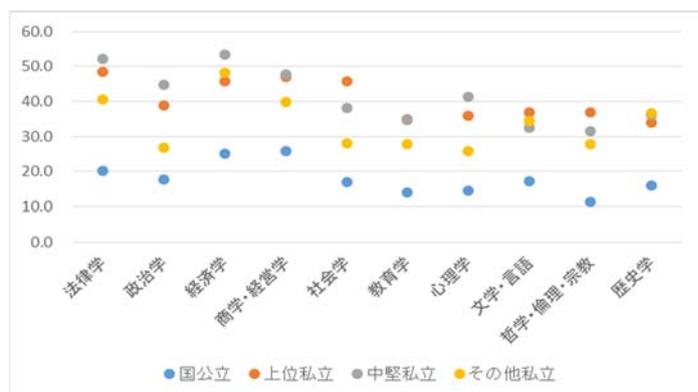
(A)内容的レリバンスの高い授業

(B)方法的双方向性の高い授業



\*\* :  $p < 0.01$ , \* :  $p < 0.05$ , + :  $p < 0.10$

図3 分野別・大学タイプ別 ST比（データA）



注) 全ての分野に関して  $p < 0.000$ .

### 3-2 大学授業の種類と内容

続いて、データBを用いて、限定された分野数ではあるがより詳細な大学教育の内容・方法について検討する。図4は、データBの第1波調査（大学3年時）について、法律学、教育学、社会学の3分野別に、「大学での学び方に関する授業」、「専門分野の入門・概論の授業」、「専門分野の実践的な授業」、「専門分野に関して有意義だと思う授業」、「2年次ゼミ」、「3年次ゼミ」という6種類の授業を履修したかどうかをたずねた結果である。法律学ではこれらの授業を履修した比率が全体的に低くなっている。逆に教育学では全体的に

高くなっているが、ゼミだけは相対的に低調である。そして社会学はこの2つの中間にあたるが、2年次ゼミの履修率が高いことが特徴的である。

図5には、上記図4の各種類の授業を履修した者に対して、それらのより詳細な内容・方法を多肢選択で質問した結果に履修率を乗じた結果（経験率）を分野別に示した。やはり教育学は全般的に経験率が高いが、知識展開型の専門授業やゼミにおける議論・探究については相対的に低調である。逆に法律学は講義型の授業以外は総じて経験率が低い、発表議論型のゼミは相対的に高い。社会学は調査関連の実習とゼミに重点が置かれているが、専門授業は講義型に偏っている。

図4 分野別 大学での各タイプの授業の履修の有無（データ B・3年時）

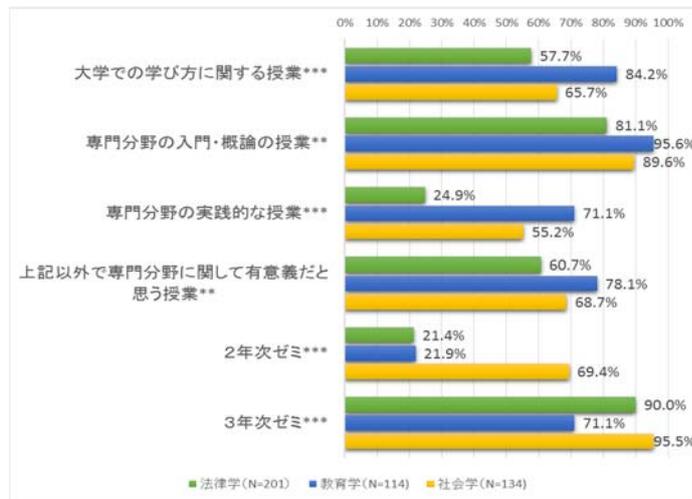
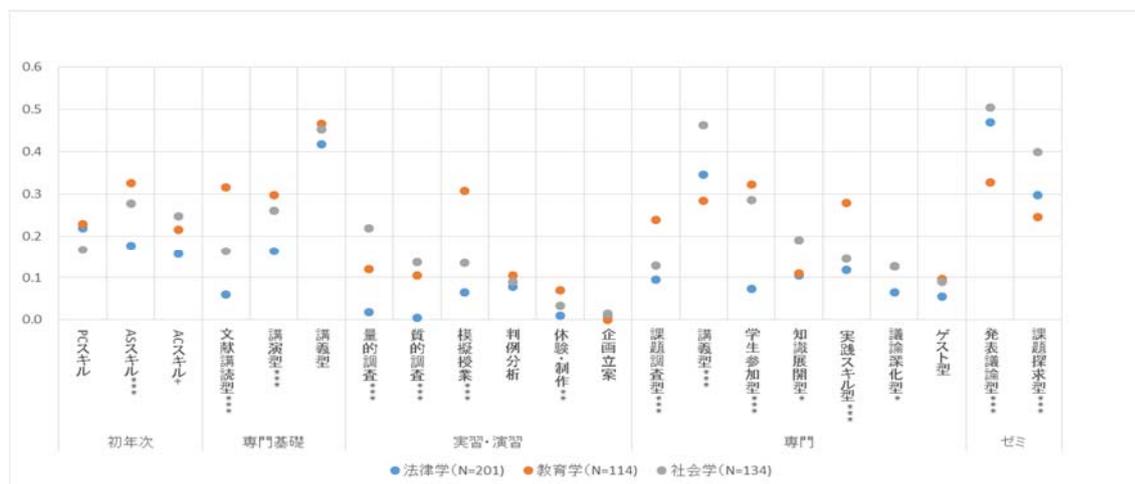


図5 分野別 各タイプの授業の具体的な内容（経験率、データ B・3年時）



### 3-3 ゼミ・卒論

大学4年時の大学教育における重要な構成要素として注目されるのは、ゼミと卒業論文である。しかしそれらの制度的位置づけや具体的な内容は、専門分野によってかなり異なっている。図6によれば、大学4年秋時点のゼミ所属率は、社会学では91.4%に達し、次いで教育学84.1%、経済学80.4%であるのに対し、法律学では65.7%と相対的に低い。法律学ではゼミが必修であると答えた者は26.1%にとどまり、他の3分野では7～9割が

必修であることと相違がある。

ゼミの内容等に関しては、次のような分野別の相違がみられる。第一に、ゼミ所属理由として「希望している業種や職種に関係がありそうだから」という回答は法律学と教育学で相対的に高く、「そのゼミに入ると就職に有利そうだから」という回答は経済学と法律学で相対的に高い（図7）。第二に、「学内でゼミの成果を発表する」機会は教育学と社会学で相対的に多く、ゼミ内部で「レジュメやパワーポイントを使ってグループで発表する」機会および「レポートなどの文章（卒業論文を除く）を書く」機会は経済学と社会学で相対的に多い。加えて社会学では「グループで調査や観察をする」機会も多い（図8）。第三に、ゼミでの発表回数は、社会学>教育学>経済学>法律学の順に多くなっており、法律学と経済学ではゼミでの発表が「まったくない」者も3割を占める（図9）。

また卒業論文に関しては、必修である比率が教育学89.6%、社会学70.6%、経済学51.0%、法律学11.3%と大きく差があり、法律学では選択必修で執筆する者まで含めても41.3%にとどまる（図10）。

図6 分野別 4年時ゼミの所属状況（データB・4年時）



図7 分野別 ゼミ所属理由（履修者、有意差のある項目、データB・4年時）

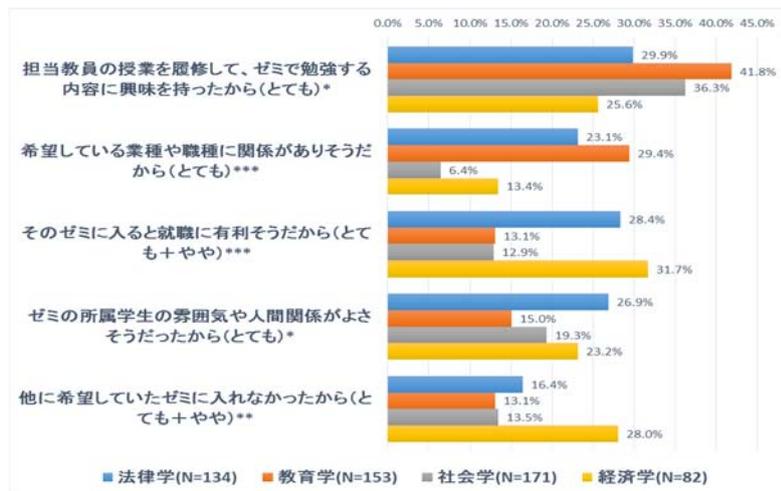


図8 分野別 ゼミ発表の内容（履修者、有意差のある項目、データ B・4年時）

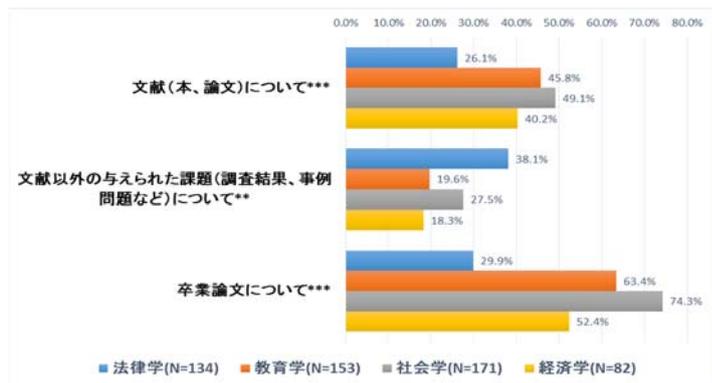


図9 分野別 ゼミ発表の回数（履修者、データ B・4年時）



図10 分野別 卒論の位置づけ（データ B・4年時）



卒業論文の内実について分野別の違いをみると、①教育学において、テーマが卒業後の進路と関連しているケースが約半数に達し、2～3割に留まる他3分野とは異なること(図11)、②教育学と社会学では卒業論文の分量が「A4で11枚(15000字程度)以上」が約8割を占め、経済学・法学と比べて長いこと、を除けば、取り組みの熱心さやテーマ選択の自由度などには分野間で大きな相違はみられない(図12)。

以上より、ゼミ・卒論に関して、ゼミでの発表や調査、論文執筆に重点を置く社会学、卒業後の仕事との関連が強い教育学、就職活動での有利不利にかかわる要因としての意味が強い経済学、重視の度合いが相対的に低い法学、という分野別の特徴が見出せる。

データ Bを用いたここまでの概観から、理論重視の法学、実践重視の教育学、ゼミ重視の社会学、相対的に教育の密度が低い経済学という形で、人文社会科学系の中でも個々の学問分野によって大学教育の内容・方法にはかなりの相違があることが確認される。

図 11 分野別 卒論への取り組み（卒論執筆者、有意差のある項目、データ B・4年時）

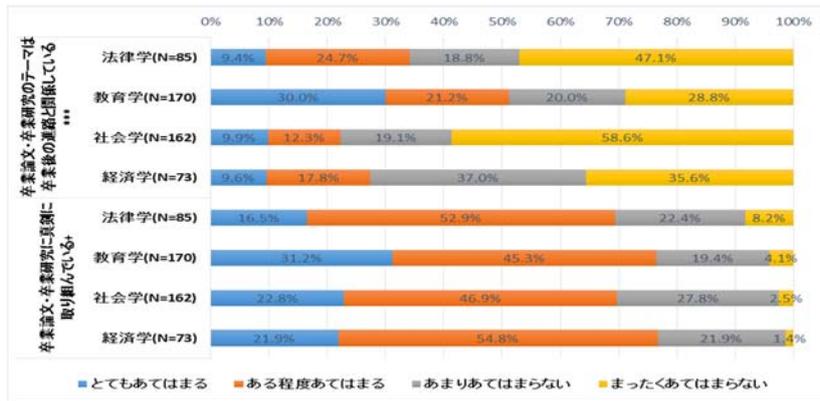
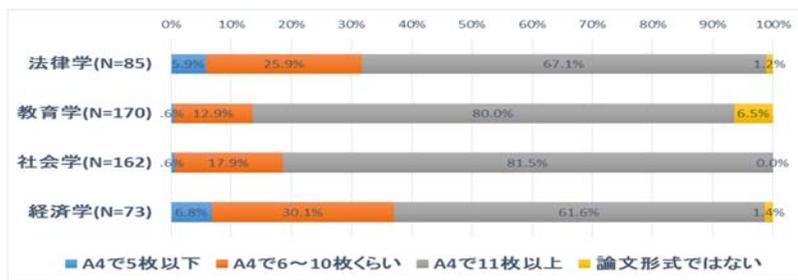


図 12 分野別 卒論の分量（執筆者、データ B・4年時）



## 4. 学習成果としての仕事スキルとその形成経路

### 4-1 25~34 歳時点の仕事スキルの規定要因

では、このような分野別の特徴をもつ人文社会科学系の大学教育は、学生や卒業生の仕事スキルの形成に対してどのように影響しているのか。

まず、データ A の有職者サンプルを用いて、25~34 歳時点の仕事スキル変数を作成する。現職において、表 4 の 9 つの項目がどれほどうまくできるかをそれぞれ 4 段階（うまくできる／ある程度うまくできる／あまりうまくできない／うまくできない）で自己評価してもらっている。これら 9 項目を内容に即して 3 項目ずつに分類し、それぞれ「情報スキル」「判断スキル」「交渉スキル」と名付けた。各スキルを構成する項目の回答結果を 1~4 点にスコア化し、平均値を算出して変数化した。

表 4 仕事スキルを構成する変数（データ A、有職者）

	スキル名	Chronbachの α
パソコンで文章を作成する	情報スキル	0.800
インターネットなどで情報を収集する		
パソコンでデータの集計・分析や図表作成をする		
業務に関して企画・提案する	判断スキル	0.843
複雑な事柄を総合的に考えて判断をくだす		
人（部下や生徒、アルバイトなど）を教育・指導する	交渉スキル	0.794
職場外の顧客などと応対や交渉をする		
会議などでプレゼンテーションや報告をする		
職場内の同僚などと話し合いや打ち合わせをする		

この 3 つの仕事スキルを従属変数とし、独立変数に 3-1 で作成した授業タイプ頻度変数を含めた重回帰分析を行った。使用した変数の記述統計を表 5、分析結果を表 6 に示す。

独立変数として、性別（男性ダミー）、年齢、父母学歴（大卒ダミー）、大学タイプ、専門分野、大学時のアルバイトおよびサークルの経験の有無、大学の授業への取り組み方（自己探求度、関連理解度、発展履修度）、大学成績（優の比率）、現職職種、雇用形態（正規ダミー）、企業規模、転職回数、現職研修日数、現職自己啓発の有無を投入した<sup>5</sup>。

表5 変数の説明と記述統計量（データA・有職者）

変数名	説明	記述統計量					
		有効度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差	
性別	男性	男性=1、女性=0	1857	0.0	1.0	0.345	0.475
年齢	年齢(才)	調査時点の年齢をそのまま使用	1857	25.0	34.0	29.757	2.782
親学歴	父大卒	父大卒以上=1、それ以外=0	1857	0.0	1.0	0.533	0.499
	母大卒	母大卒以上=1、それ以外=0	1857	0.0	1.0	0.226	0.418
	中3時成績	5段階自己評価を1~5とスコア化	1857	1.0	5.0	2.164	1.160
大学タイプ(基準:その他私大)	旧帝大	出身大学が旧帝大=1、それ以外=0	1857	0.0	1.0	0.029	0.168
	国公立	出身大学が旧帝大以外の国公立大=1、それ以外=0	1857	0.0	1.0	0.181	0.385
	私大A	出身大学が入試偏差値上位の私立大=1、それ以外=0	1857	0.0	1.0	0.214	0.410
	私大B	出身大学が入試偏差値中位の私立大=1、それ以外=0	1857	0.0	1.0	0.211	0.408
専門分野(基準:心理学)	法律学	各分野に該当=1、それ以外=0	1857	0.0	1.0	0.110	0.313
	政治学		1857	0.0	1.0	0.083	0.277
	経済学		1857	0.0	1.0	0.110	0.313
	経営学		1857	0.0	1.0	0.110	0.313
	社会学		1857	0.0	1.0	0.110	0.313
	教育学		1857	0.0	1.0	0.110	0.313
	文学		1857	0.0	1.0	0.110	0.313
	哲学		1857	0.0	1.0	0.039	0.194
	歴史学		1857	0.0	1.0	0.108	0.311
大学教育変数	レリバンス授業頻度	3-1節本文および表1を参照	1857	0.5	6.0	2.547	1.181
	双方向授業頻度		1857	0.5	6.0	2.520	1.497
大学生活関連変数	大学時アルバイト経験	大学時にアルバイト経験あり=1、それ以外=0	1857	0.0	1.0	0.931	0.253
	大学時サークル経験	大学時にサークル経験あり=1、それ以外=0	1857	0.0	1.0	0.595	0.491
	大学時自己探求度	「授業に関連して、わからないことや関心のあることが出てきたら自分で調べてみた」に当てはまる度合いを1~4点でスコア化	1857	1.0	4.0	2.641	0.840
	大学時関連理解度	「複数の授業で学んだことを関連づけて理解していた」に当てはまる度合いを1~4点でスコア化	1857	1.0	4.0	2.444	0.757
	大学時発展履修度	「履修体系を考えて徐々に発展的な内容の授業を履修するようにしていた」に当てはまる度合いを1~4点でスコア化	1857	1.0	4.0	2.480	0.797
	大学成績	大学成績中の優の比率	1857	0.0	10.0	5.579	2.384
現職職種	専門職	各職種に該当=1、それ以外=0	1857	0.0	1.0	0.035	0.184
	技術職		1857	0.0	1.0	0.042	0.201
	事務職		1857	0.0	1.0	0.477	0.500
	営業職		1857	0.0	1.0	0.202	0.402
	サービス職		1857	0.0	1.0	0.066	0.249
	教員		1857	0.0	1.0	0.069	0.254
仕事関連変数	正規雇用	正規雇用=1、それ以外=0	1857	0.0	1.0	0.668	0.471
	現職企業規模	現在の勤務先の従業員数	1857	5.0	6000.0	1795.856	2401.893
	転職回数	過去に勤め先を変えた回数	1857	0.0	4.0	1.096	1.199
	現職研修日数	現在の勤務先での教育訓練受講日数	1857	0.0	30.0	7.805	10.948
	現職自己啓発	過去半年間に自己啓発実施=1、実施しない=0	1857	0.0	1.0	0.428	0.495
仕事スキル	情報スキル	4-1節本文および表4を参照	1857	1.0	4.0	2.881	0.686
	判断スキル		1857	1.0	4.0	2.322	0.734
	交渉スキル		1857	1.0	4.0	2.489	0.705

表6の結果によれば、内容的レリバンスの高い授業の頻度は判断スキルおよび交渉スキルとの間に、また方法的双方向性の高い授業の頻度は3つの仕事スキルすべてとの間に、それぞれ有意な正の関連がみられた。これら以外にも、属性、大学タイプ、大学生活、職業経験など多様な変数が3つのスキルと関連しているが、大学教育の内容・方法のあり方

<sup>5</sup> ST比を独立変数に投入したモデルも試みたが、2つのスキルとの間に有意な関連は見られなかった。

も仕事スキル形成にとって無視できない重要性をもつことが確認されたことになる。

なお、表6のモデルの独立変数に3つの仕事スキルを加え、仕事のやりがい、収入、自己肯定感の3変数を従属変数とした分析を行うと、情報スキルはやりがいと、判断スキルは3変数すべてと、交渉スキルはやりがいおよび自己肯定感と、いずれも有意な正の関連をもっている(結果は割愛)。それゆえ、大学教育において授業内容のレリバンスもしくは授業方法の双方向性を高めることによって、卒業生の仕事スキルを向上させることには、これら「生活の質」に関わる諸要素を高める上でも意義があると言えるだろう。

表6 仕事スキルを従属変数とした重回帰分析結果(データA・有職者、値は標準化係数)

		標準化係数		
		情報スキル	判断スキル	交渉スキル
性別	男性ダミー	<b>.067**</b>	<b>.095***</b>	<b>.095***</b>
年齢	年齢(才)	<b>.070**</b>	<b>.158***</b>	<b>.125***</b>
親学歴	父大卒	<b>.046+</b>	-.005	.037
	母大卒	-.007	<b>.039+</b>	.024
	中3時成績	<b>-.092***</b>	<b>-.073**</b>	<b>-.061**</b>
大学タイプ (基準:その他私大)	旧帝大	<b>.053*</b>	<b>.043+</b>	<b>.038+</b>
	国公立	<b>.047+</b>	<b>.051*</b>	<b>.058*</b>
	上位私大	<b>.047+</b>	<b>.119***</b>	<b>.106***</b>
	中位私大	-.016	.018	-.003
専門分野 (基準:心理学)	法律学	.008	<b>.064*</b>	.034
	政治学	.012	<b>.064*</b>	.031
	経済学	.009	.047	.026
	経営学	-.030	.005	-.025
	社会学	-.034	.026	-.020
	教育学	<b>-.074*</b>	.003	-.039
	文学	-.020	.014	.001
	哲学	.020	<b>.056*</b>	.022
	歴史学	-.042	.004	-.024
大学教育変数	レリバンス授業頻度	.042	<b>.081**</b>	<b>.079**</b>
	双方向授業頻度	<b>.079**</b>	<b>.065*</b>	<b>.109***</b>
大学生生活関連変数	大学時アルバイト経験	<b>.082***</b>	<b>.069**</b>	<b>.080***</b>
	大学時サークル経験	.026	.024	<b>.053*</b>
	大学時自己探求度	<b>.096**</b>	<b>.071*</b>	<b>.050+</b>
	大学時関連理解度	.009	<b>.060*</b>	.023
	大学時発展履修度	.022	.043	.041
	大学成績(優比率)	<b>.058*</b>	.015	<b>.041+</b>
現職職種	専門職	<b>.089***</b>	<b>.066**</b>	<b>.058*</b>
	技術職	<b>.098***</b>	.025	<b>.050*</b>
	事務職	<b>.217***</b>	.033	<b>.084*</b>
	営業職	<b>.073*</b>	<b>.080*</b>	<b>.137***</b>
	サービス職	.014	<b>.045+</b>	.027
	教員	<b>.069*</b>	<b>.083**</b>	<b>.085**</b>
仕事関連変数	正規雇用	<b>.091***</b>	<b>.051*</b>	<b>.130***</b>
	現職企業規模	-.001	-.003	.014
	転職回数	<b>.052*</b>	.007	.030
	現職研修日数	.006	<b>.062**</b>	<b>.054*</b>
	現職自己啓発	<b>.105***</b>	<b>.118***</b>	<b>.103***</b>
N		1857	1857	1857
調整済みR二乗		0.148	0.177	0.189
有意確率		0.000	0.000	0.000

\*\*\* : p<0.001、\*\* : p<0.01、\* : p<0.05、+ : p<0.1

さらに、表6の分析を専門分野別に行い、2つの授業タイプの頻度と3つの仕事スキルとの関連の有無を見た結果が表7である。この結果に基づけば、たとえば経済学分野においては授業内容のレリバンスをより高めることが、卒業生の情報スキルおよび交渉スキルの向上にとって重要な課題となると言える。文学・言語分野でも、授業の内容的レリバン

スが判断スキルおよび交渉スキルと関連している。逆に政治学では内容的レリバンスと3つのスキルとの間に負の連関が見いだされた。他方で双方向授業の頻度は、心理学分野では情報スキル・交渉スキルとの間に、また歴史学分野では判断スキル・交渉スキルとの間で、それぞれ正の関連が見られる。なお社会学や教育学など両タイプの授業頻度が相対的に高い分野では、むしろスキルとの関連は見られない。このような分野間の相違がなぜ生じるのかは明らかではないが、分野内のそれぞれの授業頻度の水準や分散などが影響していることが推測される。

表7 専門分野別 授業タイプ頻度と仕事スキルの関連（データ A・有職者）

	情報スキル		判断スキル		交渉スキル	
	レリバンス授業	双方向授業	レリバンス授業	双方向授業	レリバンス授業	双方向授業
法律学	+		+		+	+
政治学	(+)		(+)		(**)	*
経済学	**				*	
商学・経営学			+		+	
社会学						
教育学						
心理学		**			+	*
文学・言語		+	*		*	
哲学・倫理・宗教						
歴史学				*		**

\*\*\* :  $p < 0.001$ 、\*\* :  $p < 0.01$ 、\* :  $p < 0.05$ 、+ :  $p < 0.1$ 、()つきは負の係数

#### 4-2 卒業後2年目時点のスキルの形成経路

前節の分析は、単時点の調査データに基づくものであることから、仕事スキルの形成における時系列的な連鎖については明らかにできておらず、また大学教育に関する変数も限定的である。そこで、対象分野は限られるが、パネルで仕事スキル形成プロセスを追うことができ、また大学教育特性もより詳細に把握できているデータ B を用いて、大学時点から卒業後2年目までの時系列的分析を試みる。

データ B では大学3年次調査および大学4年時調査において、前者は回顧により高校時点でのスキル自己評価、後者は当該時点でのスキル自己評価を複数項目について5段階でたずねている。内容に即して項目をそれぞれ2つのグループに分類し、高校時点については「論理スキル」「広範スキル」、大学4年時点については「柔軟スキル」「専門スキル」と名付け、各項目群のスコアの平均値を算出して変数化した（表8・表9）。

また、データ B の卒後1年目調査および卒後2年目調査においてもデータ A と同じ項目で仕事スキルをたずねており、データ A と同様に「情報スキル」「判断スキル」「交渉スキル」に分類して該当項目のスコア平均値をこれらのスキルを表す変数として使用する。

以下では、時間の経過に沿って大学4年時・卒後1年目・卒後2年目の各時点におけるスキルの規定要因を分析する。分析に使用した変数の記述統計を表10に、分析結果を表11に示した。

表8 高校時点のスキル  
(データ B・3年時)

スキル名	Chronbachのα	スキル名	Chronbachのα					
文献や資料・データを収集・分析する力 レポートなど文章の書き方・まとめ方 意見を伝えたり議論をしたりする力 筋道立てて考える力	.854	幅広い視点 知的関心 社会問題を考える姿勢 柔軟性 筋道立てて考える力 意見伝達・議論力 主体的に学習する力	柔軟スキル .863					
				ものごとを捉える幅広い視点 自分とは異なる考え方を受け入れる柔軟性 社会のいろいろな問題を考える姿勢	.800	専門スキル .866		
							専門分野に関する知識 専門分野に関する実践的スキル 専門分野における基本的なものの考え方 データ収集・分析力	

表9 大学4年時点のスキル  
(データ B・4年時)

表10 変数の説明と記述統計量 (データ B・有職者)

変数名	説明	記述統計量				
		有効度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
性別	男性=1、女性=0	273	0.0	1.0	0.337	0.474
入試難易度	大学偏差値	273	34.0	70.0	51.941	8.253
親学歴	父大卒	273	0.0	1.0	0.645	0.479
	母大卒	273	0.0	1.0	0.205	0.405
高校時代の状況	論理スキル	214	1.0	5.0	2.917	0.906
	広範スキル	214	1.0	5.0	3.238	0.870
専門分野 (基準：経済学)	法律学	273	0.0	1.0	0.322	0.468
	教育学	273	0.0	1.0	0.256	0.437
	社会学	273	0.0	1.0	0.311	0.464
大学教育変数	レリバンス授業頻度	273	0.0	5.0	2.597	1.383
	双方向授業頻度	273	0.0	5.0	2.147	1.081
大学生生活関連変数	ゼミ発表3回以上	273	0.0	1.0	0.374	0.485
	長文卒論	273	0.0	1.0	0.623	0.486
	大学時アルバイト経験	273	0.0	1.0	0.773	0.420
	大学時サークル経験	273	0.0	1.0	0.256	0.437
	大学時自己探求度	273	1.0	4.0	2.934	0.792
	大学成績	273	1.0	10.0	5.073	2.394
	柔軟スキル (大学4年時)	273	1.0	5.0	3.423	0.678
卒後1年目の状況	企業規模	258	5.0	6000.0	2417.965	2483.041
	正規雇用	273	0.0	1.0	0.777	0.417
	営業職	273	0.0	1.0	0.359	0.481
	事務職	273	0.0	1.0	0.275	0.447
	教員	273	0.0	1.0	0.117	0.322
	職場研修	273	0.0	1.0	0.648	0.478
	仕事特性：過重	257	1.0	4.0	2.487	0.702
	仕事特性：やりがい	257	1.3	4.0	2.728	0.524
	仕事特性：関係良好	257	1.0	4.0	3.245	0.601
	仕事特性：使い捨て	257	1.0	3.8	2.140	0.553
	情報スキル (卒後1年目)	257	1.0	4.0	2.916	0.579
判断スキル (卒後1年目)	256	1.0	4.0	2.182	0.703	
交渉スキル (卒後1年目)	257	1.0	4.0	2.420	0.632	
卒後2年目の状況	転職経験あり	273	0.0	1.0	0.194	0.396
	情報スキル (卒後2年目)	271	1.0	4.0	2.916	0.633
	判断スキル (卒後2年目)	273	1.0	4.0	2.294	0.694
	交渉スキル (卒後2年目)	272	1.0	4.0	2.554	0.620

	表11 各時点のスキルの規定要因(重回帰分析、データB・卒業2年目有職者)																
	大学4年時					卒業1年目					卒業2年目						
	専門スキル	柔軟スキル	情報スキル	判断スキル	交渉スキル	情報スキル	判断スキル	交渉スキル	情報スキル	判断スキル	交渉スキル	情報スキル	判断スキル	交渉スキル			
男性	0.159*	0.089	0.167*	0.132+	0.146*	0.156*	0.078	0.210**	0.114+	0.216**	0.147*	0.156*	0.078	0.210**	0.114+	0.216**	0.147*
大学偏差値	0.078	0.145*	0.008	0.096	0.057	0.109	0.026	0.041	-0.030	0.140+	0.075	0.109	0.026	0.041	-0.030	0.140+	0.075
父大卒	-0.015	-0.022	-0.067	0.027	-0.049	-0.042	0.004	0.005	0.012	-0.066	-0.027	-0.042	0.004	0.005	0.012	-0.066	-0.027
母大卒	0.186**	0.081	-0.007	-0.176**	-0.027	-0.054	-0.030	-0.111	-0.054	0.005	0.015	-0.054	-0.030	-0.111	-0.054	0.005	0.015
論理スキル	0.022	0.109	0.054	0.169*	0.158+	0.012	-0.070	0.112	0.014	0.009	-0.057	0.012	-0.070	0.112	0.014	0.009	-0.057
広範スキル	0.063	0.241**	-0.144	-0.136	-0.137	0.002	0.066	-0.065	0.042	-0.080	-0.013	0.002	0.066	-0.065	0.042	-0.080	-0.013
専門分野 (基準：経 済学)	0.048	0.048	-0.147	0.189	0.160	0.092	0.038	0.245+	0.147	0.238	0.156	0.092	0.038	0.245+	0.147	0.238	0.156
教育学	0.092	-0.055	0.067	0.286*	0.216	0.036	-0.035	0.341*	0.192	0.321*	0.221+	0.036	-0.035	0.341*	0.192	0.321*	0.221+
社会学	0.022	0.086	0.002	0.263+	0.195	0.057	0.031	0.319*	0.167	0.262+	0.182	0.057	0.031	0.319*	0.167	0.262+	0.182
レリバンス授業頻度	0.219**	0.145*	-0.021	0.005	-0.069	-0.100	-0.066	-0.040	-0.012	0.045	0.084	-0.100	-0.066	-0.040	-0.012	0.045	0.084
双方向授業頻度	0.153*	0.139*	-0.115	-0.027	-0.106	-0.017	-0.007	-0.057	-0.003	-0.110	-0.072	-0.017	-0.007	-0.057	-0.003	-0.110	-0.072
ゼミ発表3回以上	0.076	0.046	0.105	-0.010	0.045	0.195*	0.186*	0.004	-0.002	-0.006	-0.020	0.195*	0.186*	0.004	-0.002	-0.006	-0.020
長文卒論	-0.030	0.072	0.036	0.092	0.021	0.086	0.014	-0.003	-0.043	0.049	0.012	0.086	0.014	-0.003	-0.043	0.049	0.012
部・サークル活動	-0.075	-0.099+	-0.137+	0.021	-0.018	-0.164*	-0.148*	-0.002	-0.002	-0.110	-0.096	-0.164*	-0.148*	-0.002	-0.002	-0.110	-0.096
大学の状況	-0.047	0.043	-0.120	0.056	0.020	-0.100	-0.079	0.155*	0.148*	0.004	0.020	-0.100	-0.079	0.155*	0.148*	0.004	0.020
大学時自己探求度	0.251***	0.275***	0.011	-0.028	-0.086	-0.001	0.073	0.152*	0.209**	0.042	0.111	-0.001	0.073	0.152*	0.209**	0.042	0.111
大学成績(優の比率)	0.058	0.046	-0.104	-0.073	-0.054	0.062	0.109	-0.086	-0.031	-0.016	0.012	0.062	0.109	-0.086	-0.031	-0.016	0.012
専門スキル(大学4年時)			0.127	0.044	0.089	-0.014	-0.015	-0.066	-0.126+	-0.083	-0.129	-0.014	-0.015	-0.066	-0.126+	-0.083	-0.129
柔軟スキル(大学4年時)			0.149	0.120	0.237*	0.133	0.031	0.207*	0.095	0.210*	0.110	0.133	0.031	0.207*	0.095	0.210*	0.110
企業規模			0.015	0.202**	0.163*	-0.041	-0.092	-0.005	-0.133*	0.067	-0.025	-0.041	-0.092	-0.005	-0.133*	0.067	-0.025
正規			-0.039	0.014	0.008	-0.109	-0.174*	-0.158+	-0.195**	-0.128	-0.166*	-0.109	-0.174*	-0.158+	-0.195**	-0.128	-0.166*
営業職			0.006	-0.015	0.209*	0.072	0.023	0.052	-0.013	0.211*	0.112	0.072	0.023	0.052	-0.013	0.211*	0.112
事務職			0.025	-0.109	0.045	0.120	0.088	0.035	0.047	0.110	0.090	0.120	0.088	0.035	0.047	0.110	0.090
教員			-0.016	-0.002	0.017	0.102	0.093	0.064	0.057	0.015	0.019	0.102	0.093	0.064	0.057	0.015	0.019
職場研修あり			-0.152*	-0.010	0.096	-0.061	-0.022	0.060	0.030	0.093	0.065	-0.061	-0.022	0.060	0.030	0.093	0.065
仕事特性：過重			0.084	-0.065	0.048	0.032	0.018	0.000	0.013	-0.002	-0.015	0.032	0.018	0.000	0.013	-0.002	-0.015
仕事特性：やりがい			0.263**	0.481***	0.468***	0.184*	-0.039	0.294**	-0.014	0.358***	0.109	0.184*	-0.039	0.294**	-0.014	0.358***	0.109
仕事特性：関係良好			-0.060	-0.114	-0.154+	0.130	0.169*	0.049	0.132+	-0.063	0.014	0.130	0.169*	0.049	0.132+	-0.063	0.014
仕事特性：使い捨て			-0.054	0.286***	0.090	-0.088	-0.131	0.102	0.022	-0.082	-0.099	-0.088	-0.131	0.102	0.022	-0.082	-0.099
情報スキル(卒業1年目)							0.232**		0.007		0.028		0.232**		0.007		0.028
判断スキル(卒業1年目)							0.158+		0.298***		0.018		0.158+		0.298***		0.018
交渉スキル(卒業1年目)							0.231**		0.336***		0.481***		0.231**		0.336***		0.481***
卒業2年目							0.218**	0.143+	0.081	-0.002	0.011	0.218**	0.143+	0.081	-0.002	0.011	-0.061
転職経験あり							199	195	201	197	200	199	195	201	197	200	196
N							214	214	214	200	199	200	214	214	200	199	196
調整済みR二乗							0.259	0.379	0.091	0.280	0.229	0.259	0.379	0.091	0.280	0.214	0.388
有意確率							0.000	0.000	0.022	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

表 11 の分析はサンプルサイズが小さいためあくまで参考としての結果ではあるが、それでもいくつかのことが読み取れる。まず、大学4年時の専門スキル・柔軟スキルの形成には、内容的レリバンスの高い授業頻度と方法的双方向性の高い授業頻度のいずれもが正の効果をもっている。自己探求的な授業への取り組み方も同様にスキルとの正の関連があるが、そうした学生個人の要素を統制しても、大学教育の内容・方法は4年時のスキル形成に影響している。

他方で、卒業1年目の仕事スキルに対しては、大学教育の内容・方法からの直接の影響はほぼ見られず、性別などの個人特性および企業規模や仕事のやりがいといった職場特性が仕事スキルに影響している。ただし、卒業1年目の交渉スキルに対しては、大学4年時の柔軟スキルとの間に正の関連がみられる。

また、卒業2年目については、モデル1では卒業1年目のスキルを独立変数に含めず、

モデル2では含めて分析を行った。当然ではあるが、モデル2からは卒業1年目のスキルと2年目のスキルが強く相関していることがわかる。卒業1年目スキルを除外したモデル1では、大学教育の内容・方法と卒業2年目スキルとの関連はみられないが、大学4年時の柔軟スキルが卒業2年目の判断スキルおよび交渉スキルと正の関連があり、またゼミ発表回数が多かったことが情報スキルと関連している。

総合的に見れば、大学時の授業の内容的レリバンスや双方向性、あるいはゼミ発表回数などの大学教育面での特徴が、大学4年時のスキルを介して卒業後の各時点の仕事スキルにも連鎖的に影響を及ぼしていると言える。なお、今回の分析では、大学4年時の専門スキルは、卒業後の仕事スキルとの間に直接・間接の関連を有していないようにみえる。これは、日本の多くの職場において大学で学んだ専門分野が尊重されていないことの表れであり、大学教育と仕事との接続における無駄や齟齬を意味していると考えられる。しかし、分析方法や変数の設定の仕方、データの拡充により、専門スキルと仕事スキルとの関連が見いだされてゆく可能性は残されている。

## 5. 知見のまとめと考察

本稿の知見は以下のようにまとめられる。

第一に、人文社会科学系内部の個別の学問分野の間で、大学教育の内容・方法にはかなりの相違がある。その特徴の把握の仕方は指標により多様でありうるが、本研究で見いだされたのは、相対的に方法的双方向性の低い社会科学系、相対的に内容的レリバンスの低い人文科学系、いずれも高いが特に内容的レリバンスの高い教育学、中間的でバランスの取れている社会学および心理学、あるいは理論重視の法学、実践重視の教育学、ゼミ重視の社会学、相対的に教育の密度が低い経済学、といった特徴である。このような大学教育の特性は、分野や大学タイプによるST比の相違からも影響を受けている。

第二に、人文社会科学系の大学教育の内容・方法は、大学最終学年時点および卒業後のスキル形成に一定の影響を及ぼしている。25～34歳の社会人を対象とした分析では、大学教育の内容的レリバンスおよび方法的双方向性の両者が25～34歳時点の判断スキルおよび交渉スキルと関連しており、方法的双方向性は情報スキルとも関連していた。これらの関連のあり方は、分野によっても異なっている。また、大学在学中から卒業後2年目までを追跡したデータを用いた分析では、内容的レリバンスの高い授業、方法的双方向性の高い授業やゼミの密度の高さが、大学4年時点の主に柔軟スキルを介して、卒業2年目時点の判断スキル・交渉スキルを高めていた。

本研究では2種類のデータを使用して上記の知見を得たが、サンプルサイズや質問項目、対象分野数などに関して改善の余地は大きい。また、高大接続の観点から、高校までの学習のあり方と大学での勉学の成果との関連を分析することも重要な課題であるが、本稿では踏み込めていない。仕事スキルの把握の仕方についても、質問項目の拡充などを通じたデータの改良が求められる。

本研究は、大学教育の分野別の「質」（内容・方法）を点検し改善してゆくための取り組みの端緒にすぎない。それぞれの学問分野で過去からの慣例として行われている教育内容・方法を客観的に振り返り、可能な部分から変革してゆくことは、理念論でも、いきなりの廃止・縮小論でも、「役に立つ／立たない」の水掛け論でもない、はるかに有益な作業であり、今後のさらなる調査研究の展開が期待される。

## 文献

- 大学評価・学位授与機構、2015、『大学教育における分野別質保証の在り方に関する調査研究報告書』.
- Fujihara, S. and Ishida, H., 2016, "The absolute and relative values of education and the inequality of educational opportunity: Trends in access to education in postwar Japan" *Research in Social Stratification and Mobility*, (43), pp.25-37.
- 藤本夕衣・古川雄嗣・渡邊浩一編、2017、『反「大学改革」論』ナカニシヤ出版.
- 深町珠由、2014、「PIAAC から読み解く近年の職業能力評価の動向」『日本労働研究雑誌』650号：71-81.
- Gerber, T. P. and S. Y. Cheung, 2008, "Horizontal Stratification in Postsecondary Education: Forms, Explanations, and Implications," *Annual Review of Sociology*, Vol. 34, pp. 299-318.
- 濱中淳子、2013、『検証・学歴の効用』勁草書房
- 濱中淳子、2016、「『大学教育無効説』をめぐる一考察—事務系総合職採用面接担当者への質問紙調査の分析から」、RIETI Discussion Series 16-J-022.
- 平尾智隆・梅崎修・松繁寿和編著、2013、『教育効果の実証—キャリア形成における有効性』日本評論社.
- 平沢和司・古田和久・藤原翔、2013、「社会階層と教育研究の動向と課題—高学歴化社会における格差の構造」『教育社会学研究』第93集：151-191.
- 本田由紀、2016、「文科相通知騒動とは何だったのか」『大学出版』No.106.
- 本田由紀、2009、『教育の職業的意義』ちくま新書.
- 本田由紀、2005、『若者と仕事』東京大学出版会.
- 兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム他、2012、『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証』ジアース教育新社.
- 岩村美智恵、1996、「高等教育の私的収益率—教育経済学の展開—」『教育社会学研究』第58集：5-28.
- 金子元久、2013、『大学教育の再構築—学生を成長させる大学へ』玉川大学出版部.
- 片桐新自、2008、「社会学教育の意義」『社会学評論』58(4).
- 松繁寿和編著、2004、『大学教育効果の実証分析—ある国立大学卒業生たちのその後』日本評論社.
- 文部科学省、2013、「OECD 国際成人力調査 調査結果の概要」
- 中原淳・溝上慎一編、2014、『活躍する組織人の探究—大学から企業へのトランジション』東京大学出版会.
- 日本労働研究機構、2001、『日欧の大学と職業—高等教育と職業に関する12ヵ国比較調査結果』調査研究報告書 No.143.
- 小方直幸、2008、「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』第11集：45-64.
- 小方直幸、1997、『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』博士学位論文（広島大学教育学研究科）.
- 滝沢隼代、2013、『変動する社会と法学教育』日本評論社.

- 豊永耕平、2016、「大学での専攻分野を通じた不平等生成メカニズムに関する研究動向—社会階層と専攻分野の関連に着目して—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第56巻：129-138.
- 浦坂純子・西村和雄・平田純一・八木匡、2011、「理系出身者と文系出身者の年収比較—JHPS データに基づく分析結果」RIETI Discussion Paper Series 11-J-02.
- 八木紀一郎他、2015、『経済学と経済教育の未来』桜井書店.
- 山田礼子、2012、『学士課程教育の質保証へむけて—学生調査と初年次教育からみえてきたもの』東信堂.
- 矢野眞和、2015、『大学の条件』東京大学出版会.
- 吉見俊哉、2016、『「文系学部廃止」の衝撃』集英社新書.