

人文・社会科学系大学生の学習体験は早期内定の獲得に役立つか

日下田 岳史（大正大学）

人文・社会科学系の中堅校・私立A大学の2016年度入学者を対象に、学習体験と早期内定の獲得経験との関連を調査した。その結果、①大学入学時点の基礎学力と大学生活への定着度合いが、記述・論述式問題により測られる3年次の学力を規定していること、②大学生活への定着度合いは生活時間の配分パターン（学習の量）ではなく学習態度のパターン（学習の質）により規定されていること、③授業外の自主学習を重視して生活時間の配分を行う人や、教員を積極的に活用しながら学習を進めている人は、3年次における姿勢・態度・経験・学びへの意欲が高いこと、④3年次における姿勢・態度・経験が高い就職希望者ほど早期内定を獲得しやすいことが、明らかとなった。

キーワード：文系大学教育／中堅校／「役に立つ」／大学 IR コンソーシアム学生調査／GPS アカデミック

1. 本研究の目的

本研究の目的は、人文・社会科学系の大学生の学習体験と、就職活動における早期内定との関連を明らかにするものである。このことを通じて、文系の大学教育が学生にとって如何に役立つのかについて、明らかにしていく。調査対象として取り上げるのは、東京23区に立地し、人文・社会科学系の学問領域からなる中堅校・私立A大学である。そして、分析結果を受けて、IRと組織文化との関係について若干の議論を行う。

本研究では、大学卒業後に就職を希望する4年生が8月までに企業等から得る就職内定を、「早期内定」¹と呼ぶことにする。4年生の8月までに就職内定を得ることができれば、多くの人にとって最後の学生生活である4年生の後期をすべて、大学生として成すべき本分に充てることができる²。いつまでに得た就職内定を「早期内定」と呼ぶかという問題には様々な答え方があるが、本研究では先に述べたような形で操作的に定義する。

また、文系の大学教育のもとでの何らかの学習体験が早期内定と関連している時、その学習体験は学生にとって役に立つ可能性があると考えられることにする。

¹ 大学生の就職活動と大学就職部との関係を調査研究した大島(2012)は、かつての就職協定下で会社訪問が解禁される4月ごろを境に、大学生の就職活動の時期を「早期」と「晩期」に分けている。

² 4年生の8月を早期内定の基準とする考え方は、本研究の調査対象校の就職担当者に対する聞き取りから得られたものである。ただし「早期内定」という言葉は、本研究で筆者が独自に使っているものである点に留意されたい。

ここで「役立つ」という言葉を敢えて使っていることには、理由がある。

日本では、理系は役に立つが文系は役に立たないという認識が広く行き渡っていると指摘されている(吉見 2016)。本田(2018)は、役に立たないとされる文系の大学教育を枠にはめて、役に立つようにさせようとする動き³が、調査の裏付けを経ることなく進められていることに危惧を示し、文系の大学教育が仕事の役に立つ可能性を多角的に探究することの重要性を指摘している。

そもそも「役に立つ」という概念の意味合いは一意に定まるものではないが、それゆえに、「役に立つ」という概念の意味合いを様々な形で操作的に定義し、文系大学教育のもとでの学習体験がどのような意味において役に立つのか(あるいは役に立たないのか)という知見を蓄積していくことは、本田(2018)が述べているように重要な課題である。そこで本研究は、文系大学教育のもとでの学習体験と早期内定との間の関連を検証し、そうした学習体験が学生にとって役立つものとなっているのかどうかを問うことにしたい。

急いで付け加えておくと、筆者は、就職希望者が就職内定を得る時期は早ければ早いほど良いと考えている訳ではないし、企業が必要としている人材育成に大学教育が特化するという意味での「大学の就職予備校化」が望ましいと考えている訳でもない。大学は、学生が学びたいことが学べる場所であるべきだという意見に異論はないし、大学は学術の中心だ。だからと言って、「役に立たない」という言葉の意味を明示しないまま、「文系の大学教育は、役に立たないからこそ意味がある」と主張したり、「役に立つとか立たないとか、即物的な視点で教育を評価することが望ましくない」と主張したりする立場にも与しない。文系の大学教育は役に立たないという認識を無批判に踏襲するのではなく、そうした認識の是非を判断するのに役立つ証拠を学術的な方法によって積み上げていくことが求められている。

分析を進めるにあたり、「高校卒業後の18歳で大学に入学し、在学中に就職活動を行い、22歳で卒業する」という単一的な大学生像が所与の前提とされるということについて、前もってことわっておきたい。こうした大学生像は、現実の日本社会の大学生に見られる平均的なライフコースを反映したものだが、当該の大学生像に当てはまらない大学生が存在することは改めて言うまでもない。したがって、例えば卒業後に就職を希望しない人や、4年以上かけて大学を卒業しようとする人、あるいは大学を中退した人にとって、文系大学教育のもとでの学習体験が如何に役立っているのかという問題に答えることはできない。これらの問題は以下の分析には含まれないが、文系の大学教育が役に立つとはどういうことかという問いに対して多角的に迫る上で重要なテーマである。本研究の限界、さらには今後の研究課題として、あらかじめ指摘しておきたい。

³ こうした動きの例として本田(2018)は、「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」の策定を巡る動きや、国立大学の教員養成課程・文系学部の廃止論(であるかのように受け止められた文部科学大臣の通知)、産業界と大学界における人材育成を巡る考え方の不一致を挙げている。

2. 先行研究

文系・理系に関わらず、どのような質の大学教育が学生生活や学業成績、職業達成などに影響を与えたかという関心から行われた先行研究は本田(2018, pp.6-7)に詳しい。ここでは本研究に特に関連する先行研究として、就職内定を得る時期の規定要因についての研究を取り上げて、本研究の位置付けを確認しておく。

大学生の就職活動と大学就職部との関係を調査研究した大島(2012)は、就職先が決まる時期・経路が、性別・世代・大学ランク・大学成績・大学生生活の過ごし方とどのように関係しているのか、多項ロジスティック回帰分析により検討している。用いられているデータは、2007年時点で日本に居住している20歳以上40歳以下の成人を対象に東京大学社会科学研究所が実施した質問紙調査(パネル調査)である。分析の結果、①偏差値50以下の私立大学生は就職先が決まる時期が遅くなりやすいこと、②大学成績・授業出席率は、就職先が決まる時期・経路と有意な関連が見られないこと、③在学中にアルバイトに熱心でなかった人は就職が決まる時期が遅く、就職部を経由して、あるいは縁故により就職先を見つけた人が多いこと、④在学中に部・サークル活動に熱心でなかった人は就職先が決まる時期が遅く、縁故により就職先を見つけた人が多いことが示されている。⑤ただし、大学生生活の過ごし方は、就職部の利活用に必ずしも影響している訳ではなく、就職先が決まる時期・経路を規定する重要な要因になっているとは言えないという。

企業側の求人動向が大学生の就職活動に与える影響を調査研究した佐藤ほか(2013)は、就職活動期間の長短が、性別・大学生生活の過ごし方・大卒求人倍率とどのように関係しているのか、サバイバル分析(生存時間解析)により検討している。用いられているデータは、B大学X学部における2006年度・2007年度卒業生である。分析の結果、①インターン経験や部・サークル活動に参加していた人、3年次に就職活動に努力していた人は就職活動期間が有意に短くなるのに対して、②卒業論文提出経験やゼミ参加経験は就職活動期間の長短に関連しておらず、③1・2年次に演習型の授業に参加していた人は就職活動期間が有意に長くなることが示されている。これらの結果から、佐藤ほか(2013)は、大学教育よりも大学教育以外の活動への参加経験が就職活動を有利にする と解釈している。さらに、④大卒求人倍率の上昇は就職活動期間を短縮することなども示されている。

大島(2012)と佐藤ほか(2013)の研究は、利用するデータが異なっているが、大学教育における正課への取り組み方如何により内定を得る時期が変わってくる訳ではないということを示しているように見える。しかし、いくつかの課題を指摘することができる。第一に、大学での学習体験をさらに具体的に特定する余地が残されている。例えば授業出席率にせよ、ゼミ参加経験にせよ、それらは、授業やゼミに対して学生がどのように臨んだのかを具体的に表す指標になっている訳ではない。第二に、大島(2012)は偏差値50以下の私立大学生の場合、内定を得る時期が遅くなりやすいことを示しているが、就職活動のスケジュール自体が大学ランクにより異なっているとすれば、内定を得る時期を規定する要因そのものが大学ランクによって異なるという可能性を指摘しておかなくてはならない。こうした可能性を念頭に置くと、佐藤ほか(2013)によるB大学X学部の事例研究は、ある特定のランクの大学における事例研究として位置付けることができる。ただしB大学の大学ランクが具体的に明示されている訳ではない。

本研究は、第一の課題を乗り越えるべく、大学 IR コンソーシアム学生調査および GPS アカデミック（データの概要は 4 章で述べる）から得られる学習体験データを活用し、これと早期内定との関係を明らかにする。第二の課題を乗り越えるためには、ランクの異なる大学を調査する必要があるが、本研究は 1 章で述べたように A 大学 1 校を対象としているに過ぎない。従って本研究により第二の課題に直接応えることはできないが、A 大学のランクを示しておくことで、今後の研究のための手掛かりを残しておきたい。

3. 分析枠組みと仮説

本研究が依拠する分析枠組みを、図 1 に示した。

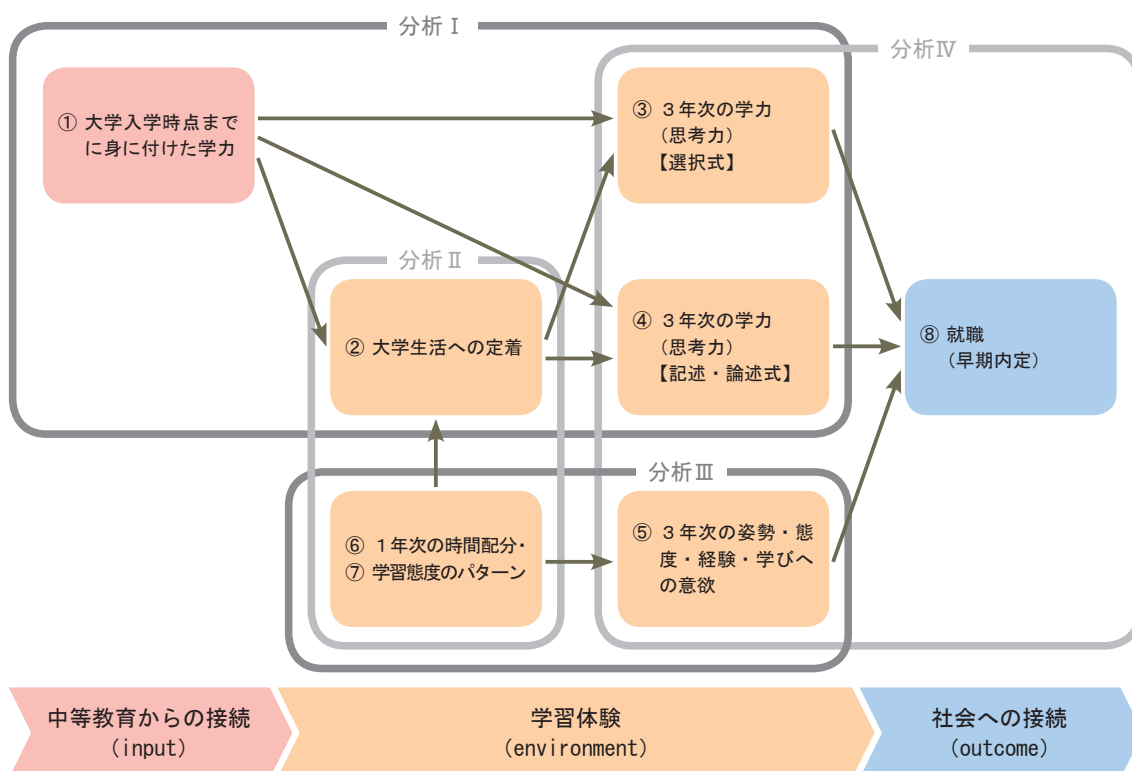


図 1 分析の枠組み

分析Ⅰでは、大学入学時点までに身に付けた学力と、大学生活への定着度合いが、3 年次で測定される学力に影響を与えるという仮説を検証する。

分析Ⅱでは、大学生活への定着度合いに対して、大学 1 年生としての生活時間の配分パターンと学習態度のパターンが影響を与えるという仮説を検証する。

分析Ⅲでは、大学 1 年生としての生活時間の配分および学習態度のパターンが、3 年次における姿勢・態度・経験・学びへの意欲に影響を与えているという仮説を検証する。

最後の分析Ⅳでは、3 年次における学力、姿勢・態度・経験・学びへの意欲が早期内定に結び付くという仮説を検証する。

以上の各種指標を測定するための変数は、次の 4 章で説明する。

4. データの概要

(1) 調査対象のプロフィール

本研究の調査対象は、東京 23 区に立地し、人文・社会科学系の学部・学科を擁する私立 A 大学である。先行研究で言うところの大学ランクを、予備校等が算出する偏差値で表現すると、いわゆる中堅校に相当すると思われる。志願倍率は一定の水準を維持しており、1000 人強の募集定員は毎年充足している。

分析対象となるサンプルは、2016 年度の入学者のうち、株式会社ベネッセ i-キャリアが提供しているアセスメント・テスト「GPS アカデミック」を 3 年次に任意受検した学生である。なお、2015 年に私立大学の定員管理の厳格化の方針が文部科学省等により示されて以降、私立 A 大学の入学者が大学入学時点までに身に付けた学力が漸増傾向にあるということが知られている（日下田・福島 2020、日下田・福島 2021）。

(2) 用いる変数と記述統計量

用いる変数と記述統計量は、表 1 および表 2 にまとめている。表 1 および表 2 におけるもっとも左の列には、①～⑧の通し番号を表示している。これらの通し番号は、図 1 に示されている①～⑧の通し番号に対応している。例えば、表 1 における出身高校の評定平均値、基礎学力調査（英語・数学・国語）という 4 種類の変数は、図 1 における「①大学入学時点までに身に付けた学力」を測定するための指標となっている。

表 1 中の各変数について、説明を加えておく。①の基礎学力調査とは、A 大学の 1 年生全員が入学直後に受検するものである。

②の 1 年春学期 GPA は、大学生活への定着度合いを主に学業達成面から測るための指標であるが、Higeta (2016) によると、進級後の累積 GPA と強い相関 ($r=0.75 \sim 0.80$) を示すということが複数年に渡り安定的に確認されている。つまり 1 年春学期 GPA は、学業の面から見た大学生活への定着度合いを測る指標であると同時に、進級後の学業達成度を予測するための指標でもあると言える。

表 1 の③～⑤の GPSA とは「GPS アカデミック」の略称である。GPS アカデミックにより測定される各種のスコアには「思考力」、「レジリエンス」等の名称があらかじめ与えられている。「思考力」と名付けられたスコアの測り方は、選択式問題と記述・論述式問題の 2 通りが用意されている。なお、GPS アカデミックの受検は任意であり、分析対象となる 2016 年度入学者の場合、3 年次に 286 人が受検している。

⑥～⑦は、一般社団法人大学 IR コンソーシアム⁴が提供している学生調査（1 年生調査）から得られたデータである。⑥は 1 年次の時間配分を測る指標であり、値が大きくなるほど時間の割り当てが多いことを意味している。⑦は 1 年次の学習態度を測る指標であり、値が大きくなるほど当該の態度が当てはまることを意味している。⑥～⑦は順序尺度変数であるが、量的変数として見なせるとの仮定を置いて分析に利用する。

⁴ データが得られた 2016 年度時点で、大学 IR コンソーシアムは任意団体であった。

表1 用いる変数と記述統計量 (1)

	N	最小値	最大値	平均値	標準偏差
① 出身高校の評定平均値	266	2.200	4.900	3.678	0.550
基礎学力調査_英語	274	15.000	92.000	51.818	18.016
基礎学力調査_数学	274	10.000	79.000	40.193	12.181
基礎学力調査_国語	274	26.000	100.000	67.558	12.153
② 1年春学期 GPA	285	0.000	3.970	2.637	0.549
③ GPSA_思考力(選択式 総合スコア)	286	0.000	66.870	41.197	9.186
④ GPSA_思考力(記述・論述式問題 総合得点比率)	105	0.000	66.670	36.825	16.738
⑤ GPSA_(姿勢・態度)レジリエンス	286	17.690	68.540	45.812	9.918
GPSA_(姿勢・態度)リーダーシップ	286	19.830	76.260	44.495	9.650
GPSA_(姿勢・態度)コラボレーション	286	23.970	68.290	47.221	8.720
GPSA_(経験)自己管理	286	0.000	100.000	46.107	17.776
GPSA_(経験)対人関係	286	1.670	100.000	54.015	17.712
GPSA_(経験)計画・実行	286	0.000	100.000	50.629	17.644
GPSA_学びへの意欲	286	20.000	100.000	62.401	18.036
⑥ [問 9A] 授業や実験に出る	207	1	8	6.623	1.138
[問 9B] 授業時間外に、授業課題や準備学習、復習をする	204	1	8	3.902	1.324
[問 9C] 週末などの活動時間：授業時間外に、授業に関連しない勉強をする	199	1	8	2.678	1.500
[問 9D] オフィスアワーなど、授業時間外に教員と面談する	198	1	5	1.268	0.701
[問 9E] 部活動や同好会に参加する	201	1	8	2.532	1.817
[問 9F] 大学外でアルバイトや仕事をする	206	1	8	4.490	2.475
[問 9G] 読書をする(マンガ・雑誌を除く)	200	1	8	2.790	1.593
[問 9H] 個人的な趣味活動をする(テレビやゲーム、映画鑑賞など)	208	1	8	5.370	1.927
⑦ [問 8A] 授業課題のために図書館の資料を利用した	198	1	4	3.045	0.814
[問 8B] 授業課題のために Web 上の情報を利用した	202	1	4	3.599	0.575
[問 8C] インターネットを使って授業課題を受けたり、提出したりした	198	1	4	3.338	0.721
[問 8D] 提出期限までに授業課題を完成できなかった	208	1	4	1.611	0.803
[問 8E] 授業時間外に、他の学生と一緒に勉強したり、授業内容を話したりした	200	1	4	2.755	0.830
[問 8F] 授業中、教員の考え方や意見に異議を唱えた	206	1	4	1.549	0.674
[問 8G] 授業を欠席した	202	1	4	2.074	0.897
[問 8H] 授業に遅刻した	208	1	4	1.865	0.885
[問 8I] 授業をつまらなく感じた	206	1	4	2.840	0.690
[問 8J] 授業中に居眠りをした	200	1	4	2.600	0.891
[問 8K] 教職員に学習に関する相談をしたり、学内の学習支援室を利用したりした	201	1	4	1.925	0.905
[問 8L] 単位とは関係のない教員あるいは学生による自主的な勉強会に参加した	206	1	4	1.447	0.793
[問 8M] 大学の教職員に将来のキャリアの相談をした(卒業後の進路や職業選択など)	201	1	4	1.378	0.690
[問 8N] 教員に親近感を感じた	201	1	4	2.338	0.962

表 2 用いる変数と記述統計量 (2)

	N	最小値	最大値	平均値	標準偏差
⑧ 早期内定ありダミー	203	0	1	0.542	0.499
卒業後の進路_無期雇用者ダミー	207	0	1	0.918	0.275

⑧は就職に関する指標であり、早期内定を得た人を1とする早期内定ダミーと、卒業後に無期雇用者として就職した人を1とする無期雇用者ダミーの2変数からなっている。いずれの変数も、4年次8月時点で就職を希望する人について有効な値を持っている。つまり同時点で就職を希望しない人の値は欠測となっている。

3章で示した分析I~IVをこれから行っていくが、すべての変数について有効な値を持つケースのみを分析対象にしようとする、サンプルがかなり小さくなってしまふ。このため、各分析を行うにあたり、必要な変数について有効な値を持つケースを分析対象にする。したがって、分析に用いるサンプルの大きさは分析ごとに異なるということになる。

(3) データの偏り

A大学1年生の人数は1000人強であるにも関わらず、本研究に用いるデータセットにおける出身高校の評定平均値や1年春学期GPAについて有効な値を持つケース数は、300人弱に過ぎない。このことは、以下に述べるデータセットの構築方法に起因している。

3年次における学力等を計測するためのGPSアカデミックは任意受検とされていることを受けて、GPSアカデミックの受検者を分析対象のサンプルとして抽出している。この時のサンプルサイズは286である。このサンプルに、出身高校の評定平均値等の各変数を追加するというやり方で、データセットを構築した。

要するに本研究に用いるデータセットは、(1)で述べたように、2016年度にA大学に入学した1年生のうち、任意受検とされているGPSアカデミックを3年次に受検した人から構成されている。つまり本研究で分析されるサンプルは、2016年度のA大学入学者から無作為に抽出された学生から構成されているとは言えない。そこで、2016年度のA大学入学者のうち、3年次にGPSアカデミックを任意受検した人と受検しなかった人たちの特徴を確認し、本研究が分析に用いるデータの偏りを評価しておく。

表1に挙げたいくつかの指標について、GPSアカデミックの受検者と非受検者の平均値等を計算し、その結果をまとめたものが表3である。参考のため、本研究において直接利用するわけではないが、PROG⁵により計測される各種スコアの平均値も掲載している。

⁵ PROGとは、株式会社リアセックが提供しているアセスメント・プログラムを指す。

表3 データの偏り (GPS アカデミック受検者と非受検者の平均値の比較)

		N	平均値	標準偏差
出身高校の評定平均値 **	非受検	916	3.568	0.520
	受 検	266	3.678	0.550
	合 計	1182	3.593	0.528
基礎学力調査_英語 ***	非受検	936	46.976	17.129
	受 検	274	51.818	18.016
	合 計	1210	48.073	17.445
基礎学力調査_数学 **	非受検	938	37.822	11.934
	受 検	274	40.193	12.181
	合 計	1212	38.358	12.026
基礎学力調査_国語	非受検	937	66.561	12.653
	受 検	274	67.558	12.153
	合 計	1211	66.787	12.544
1年春学期 GPA***	非受検	973	2.432	0.570
	受 検	286	2.636	0.548
	合 計	1259	2.478	0.571
PROG_総合 **	非受検	926	2.821	1.505
	受 検	272	2.474	1.483
	合 計	1198	2.742	1.506
PROG_対人基礎力 **	非受検	926	3.176	1.700
	受 検	272	2.783	1.659
	合 計	1198	3.087	1.698
PROG_對自己基礎力 ***	非受検	926	3.037	1.493
	受 検	272	2.643	1.370
	合 計	1198	2.947	1.474
PROG_対課題基礎力	非受検	926	3.112	1.560
	受 検	272	3.169	1.573
	合 計	1198	3.125	1.563

***0.1%水準 **1%水準 *5%水準 †10%水準

表3から読み取れるように、GPS アカデミックの受検者と非受検者との間で平均値が有意に異なる指標が複数あることが分かる。GPS アカデミックの受検者、すなわち本研究が用いるデータは、大学入学時点までに身に付けた学力や大学生活への定着度合いが高く、他方で、PROGにより計測される対人基礎力や對自己基礎力が低いという特徴(偏り)を持っていると評価できる。

5. 分析

(1) 分析 I

ここでは、大学入学時点までに身に付けた学力(出身高校の評定平均値、基礎学力調査上の3教科の得点)と、大学生活への定着度合い(1年春学期 GPA)が、3年次で測定される学力(GPSA_思考力)に影響を与えるという仮説を検証する。3年次で測定される学力には、選択式問題で測定される指標と、記述・論述式問題で測定される指標の2通りがある。測定方式により指標の意味が異なってくる可能性があるため、個別に分析を行うことにする。

仮説の検証に先立ち、基礎学力調査上の3教科の得点について主成分分析を適用し、総合指標を作成した。累積寄与率は54.943%である。この総合指標は、「大学入学時点の基礎学力」と名付けている。

表 4 3年次で測定される学力の規定要因分析（重回帰分析）（1）

独立変数	モデル 1		モデル 2	
	b	β	b	β
定数項	39.784 (3.278)	***	39.085 (3.662)	***
出身高校の評定平均値	0.405 (0.881)	0.025	0.250 (0.954)	0.015
大学入学時点の基礎学力	4.618 (0.482)	0.511 ***	4.530 (0.524)	0.501 ***
1年春学期 GPA			0.485 (1.127)	0.027
N	265		265	
自由度修正済み決定係数	0.259		0.256	
F 値	47.036 ***		31.322 ***	

***0.1%水準 **1%水準 *5%水準 †10%水準
括弧内の数値は回帰係数の標準誤差

出身高校の評定平均値、大学入学時点の基礎学力、1年春学期 GPA を独立変数とし、GPSA_思考力（選択式）を従属変数とする重回帰分析を行った。その結果をまとめたものが表 4 である。表 4 から読み取れるように、3年次に測定される学力の代理指標であるところの、GPSA_思考力（選択式）は、もっぱら大学入学時点の基礎学力に規定されていて、1年春学期 GPA は統計的に有意でない。この結果だけを見ていると、3年次に測定される学力は、主に学業達成面から見た大学生活への定着度合いと無関係であるという解釈が導かれる。しかし、3年次に測定される学力の代理指標として、記述・論述式問題で測定される指標を従属変数に当てはめて重回帰分析を行うと、表 4 とは異なる結果が得られる（表 5）。

表 5 3年次で測定される学力の規定要因分析（重回帰分析）（2）

独立変数	モデル 1		モデル 2	
	b	β	b	β
定数項	26.125 (11.341)	*	11.661 (13.069)	
出身高校の評定平均値	3.179 (3.093)	0.104	0.591 (3.275)	0.019
大学入学時点の基礎学力	4.644 (1.629)	0.289 **	3.059 (1.766)	0.190 †
1年春学期 GPA			9.295 (4.397)	0.250 *
N	96		96	
自由度修正済み決定係数	0.090		0.123	
F 値	5.710 **		5.438 **	

***0.1%水準 **1%水準 *5%水準 †10%水準
括弧内の数値は回帰係数の標準誤差

表5を読み取ると、1年春学期 GPA⁶が、3年次に測定されるGPSA_思考力(記述・論述式)に対して、統計的に有意な影響を与えていることが分かる。さらに、表5のモデル1とモデル2を比較すると、1年春学期 GPAを投入すると大学入学時点の基礎学力の回帰係数が4.644から3.059へと小さくなっていることが読み取れる。このことは、大学入学時点の基礎学力は、1年春学期 GPAを規定し、その1年春学期 GPAが従属変数を規定するという間接効果があることを示している。選択式問題により測定されるスコアは大学入学時点の基礎学力により説明されるのに対して、記述・論述式問題により測定されるスコアは大学入学時点の基礎学力と1年春学期 GPAにより説明される。このことは、測定方式により指標の意味が異なってくるということを示しているのかもしれない⁷。

もしそうした可能性が事実であるならば、興味深い解釈を引き出すことができる。すなわち大学生活に適応し、1年春学期に高い GPAを収めるということは、記述力や論述力を高めるための鍵になっていると考えられる。大学では高校までと比べてレポート課題が課される頻度が高く、アカデミック・ライティングの作法に則り、自らの意見を論理的に展開することが求められる。こうした大学教育の特徴を踏まえれば、先に述べたような解釈は特段目新しいものとは言えないし、言わば当然の結果であるような気もしてくるが、予想を裏付ける結果がデータにより示されたこと自体に意味があると考えてよいだろう。

このように考えると、記述力や論述力を高めるための鍵となる1年春学期 GPAの値が高い学生は、生活時間をどのように配分していて、どのような学習態度をとっているのかという問いが浮かび上がってくる。以下の分析Ⅱでは、この問いに答えていきたい。

(2) 分析Ⅱ

ここでは、大学生活への定着度合いを測る代理指標の1年春学期 GPAに対して、生活時間の配分パターンと学習態度のパターンが影響を与えるという仮説を検証する⁸。

検証を進めるにあたり、生活時間の配分パターンと学習態度のパターンを端的に示す少数の指標を、主成分分析によって作成する。表1の⑥に対応する諸変数、⑦に対応する諸変数について主成分分析を適用した結果はそれぞれ、表6および表7の通りである。

表6の第1主成分は「授業外の自主学習重視」、第2主成分は「課外活動・アルバイト重視」、第3主成分は「勉強ほどほど・趣味重視」と名付ける。第1主成分の得点が高い人ほど、授業外の自主学習を重視して生活時間を配分する結果、表6に水色を付した各種の時間の割り当てが増える傾向がある。第2主成分の得点が高い人ほど、課外活動やアルバイトを重視して生活時間を

⁶ ここでいう「1年春学期 GPA」は、出身高校の評定平均値と大学入学時点の基礎学力からの影響がコントロールされたものであることに、留意されたい。

⁷ このことが他の世代や他の大学にも当てはまるのか、追試的な検証が必要である。

⁸ 生活時間の配分や学習態度は、1年次の秋学期に実施される大学コンソーシアム学生調査(1年生調査)によって測定される。秋学期に得られる指標によって1年春学期 GPAを説明するという仮説は、時間の順序関係を逆転させているように見えるかもしれない。ここでは、秋学期に測定されたデータは、春学期における1年生の生活時間の配分や学習態度を反映しているものと仮定している。

表6 1年生の生活時間の配分パターンを表す指標の作成(主成分分析 N=170)

	第1主成分	第2主成分	第3主成分
[問9A] 授業や実験に出る	0.475	0.215	0.538
[問9B] 授業時間外に、授業課題や準備学習、復習をする	0.754	-0.180	0.103
[問9C] 授業時間外に、授業に関連しない勉強をする	0.632	-0.477	-0.188
[問9D] オフィスアワーなど、授業時間外に教員と面談する	0.599	-0.115	-0.360
[問9E] 部活動や同好会に参加する	0.185	0.632	0.150
[問9F] 大学外でアルバイトや仕事をする	0.164	0.546	-0.334
[問9G] 読書をする(マンガ・雑誌を除く)	0.605	0.356	-0.088
[問9H] 個人的な趣味活動をする(テレビやゲーム、映画鑑賞など)	0.115	-0.153	0.714

累積寄与率 53.474%

表7 1年生の学習態度パターンを表す指標の作成(主成分分析 N=158)

	第1主成分	第2主成分	第3主成分	第4主成分
[問8A] 授業課題のために図書館の資料を利用した	0.356	-0.132	0.526	-0.182
[問8B] 授業課題のためにWeb上の情報を利用した	0.184	0.314	0.583	-0.212
[問8C] インターネットを使って授業課題を受けたり、提出したりした	0.348	0.291	0.533	0.170
[問8D] 提出期限までに授業課題を完成できなかった	0.006	0.690	-0.252	-0.243
[問8E] 授業時間外に、他の学生と一緒に勉強したり、授業内容を話したりした	0.305	0.428	0.429	-0.109
[問8F] 授業中、教員の考え方や意見に異議を唱えた	0.475	0.300	-0.141	0.352
[問8G] 授業を欠席した	-0.143	0.696	-0.292	-0.174
[問8H] 授業に遅刻した	-0.035	0.767	-0.216	-0.204
[問8I] 授業をつまらなく感じた	-0.180	0.501	0.217	0.523
[問8J] 授業中に居眠りをした	-0.379	0.412	0.029	0.276
[問8K] 教職員に学習に関する相談をしたり、学内の学習支援室を利用したりした	0.764	0.052	-0.162	-0.122
[問8L] 単位とは関係のない教員あるいは学生による自主的な勉強会に参加した	0.632	0.055	-0.198	0.467
[問8M] 大学の教職員に将来のキャリアの相談をした(卒業後の進路や職業選択など)	0.754	-0.115	-0.255	0.170
[問8N] 教員に親近感を感じた	0.631	-0.008	-0.159	-0.399

累積寄与率 56.124%

配分する傾向があり、第3主成分の得点が高い人ほど、勉強はほどほどにこなしながら趣味の充実を重視して生活時間を配分する傾向がある。

表7の第1主成分は「教員を積極的に活用」、第2主成分は「怠学傾向」、第3主成分は「課題にはしっかり対応」、第4主成分は「授業よりも自分の興味を重視」と名付ける。

表6および表7に示す各主成分を活用して、大学生生活への定着度合いを測る代理指標であるところの1年春学期GPAの規定要因を、重回帰分析により検証した。その結果をまとめたものが、表8である。

表8から読み取れるのは、出身高校の評定平均値や大学入学時点の基礎学力をコントロールした上で、「教員を積極的に活用」をはじめとする学習態度パターン指標は全て統計的に有意となっている。これに対して、時間配分パターン指標の場合、有意なものは1つだけである。学習態度を「質」、時間配分を「量」と呼ぶことができるならば、大学生生活の定着度合いを直接的に規定しているのは、学習の量ではなく質だと解釈できる。

特に興味深いのは、モデル1において統計的に有意となっている「授業外の自主学習重視」が、

表 8 大学生生活の定着度合いの規定要因分析（重回帰分析）

従属変数 1 年春学期 GPA

独立変数	モデル 1		モデル 2		モデル 3	
	b	β	b	β	b	β
定数項	2.744 (0.036)	***	2.737 (0.032)	***	1.855 (0.215)	***
(時間配分) 授業外の自主学習重視	0.087 (0.039)	0.187 *	0.020 (0.042)	0.042	-0.025 (0.038)	-0.055
(時間配分) 課外活動・アルバイト重視	0.019 (0.036)	0.043	0.042 (0.033)	0.095	0.009 (0.029)	0.021
(時間配分) 勉強ほどほど・趣味重視	0.105 (0.038)	0.226 **	0.101 (0.035)	0.219 **	0.069 (0.031)	0.148 *
(学習態度) 教員を積極的に活用			0.066 (0.042)	0.140	0.090 (0.037)	0.192 *
(学習態度) 怠学傾向			-0.175 (0.034)	-0.381 ***	-0.139 (0.031)	-0.304 ***
(学習態度) 課題にはしっかり対応			0.085 (0.034)	0.188 *	0.072 (0.030)	0.160 *
(学習態度) 授業よりも自分の興味を重視			0.084 (0.034)	0.185 *	0.080 (0.030)	0.176 *
出身高校の評定平均値					0.232 (0.057)	0.277 ***
大学入学時点の基礎学力					0.132 (0.028)	0.313 ***
N	137		137		137	
自由度修正済み決定係数	0.075		0.277		0.440	
F 値	4.695 **		8.451 ***		12.867 ***	

***0.1% 水準 **1%水準 *5%水準 † 10%水準

括弧内の数値は回帰係数の標準誤差

学習の質（学習態度）に関する 4 つの主成分を追加したモデル 2 では有意でなくなっているという点である。授業外における学習の量が、大学生生活の定着度合いを直接的に規定するように見えることがあっても、それは疑似相関だと言える。大学生生活の定着度合いを直接的に規定しているのは主に学習の質（学習態度）であり、このことは出身高校の評定平均値や大学入学時点の基礎学力をコントロールしたモデル 3 でも支持されている。

このような知見を受けて新たに浮かび上がってくるのは、大学生生活への定着度合いを規定するところの生活時間の配分パターン（学習の量）および学習態度のパターン（学習の質）は、進級後の大学生生活に対してどのような影響を与えるのかという問いである。以下の分析Ⅲでは、この問いに答えていきたい。

(3) 分析Ⅲ

ここでは、大学 1 年生としての生活時間の配分パターン（学習の量）および学習態度パターン（学習の質）が、3 年次における大学生生活（姿勢・態度・経験・学びへの意欲）に影響を与えているという仮説を検証する。3 年次における姿勢・態度・経験・学びへの意欲と名付けられた各変数は、GPS アカデミックにより計測されている。諸変数間の関係を明らかにするべく相関係数を求め、各相関係数を表 9 のようにまとめた。

表9 1年次の生活時間の配分・学習態度パターンと、3年次の大学生活との相関係数

1年次の測定指標 (大学 IR コンソーシアム)に 基づく主成分	3年次の測定指標 (GPS アカデミック)	(姿勢・態度) レジリエンス	(姿勢・態度) リーダーシップ	(姿勢・態度) コラボレーション	(経験) 自己管理	(経験) 対人関係	(経験) 計画・実行	学びへの意欲
(時間配分) 授業外の自主学習重視	0.051	0.242**	0.130 †	0.354***	0.238**	0.256**	0.309***	
(時間配分) 課外活動・アルバイト重視	0.109	0.115	0.259**	0.090	0.085	-0.062	0.088	
(時間配分) 勉強ほどほど・趣味重視	-0.015	-0.104	-0.058	-0.067	-0.119	-0.017	-0.170*	
(学習態度) 教員を積極的に活用	0.079	0.266**	0.163*	0.328***	0.245**	0.255**	0.281***	
(学習態度) 怠学傾向	-0.092	-0.058	0.012	-0.236**	-0.021	-0.139 †	0.004	
(学習態度) 課題にはしっかり対応	-0.039	0.105	0.075	0.118	0.051	0.064	-0.009	
(学習態度) 授業よりも自分の興味を重視	0.005	0.126	-0.009	0.099	0.009	0.030	0.057	

時間配分との相関についてのサンプルサイズは170、学習態度との相関についてのサンプルサイズは158。

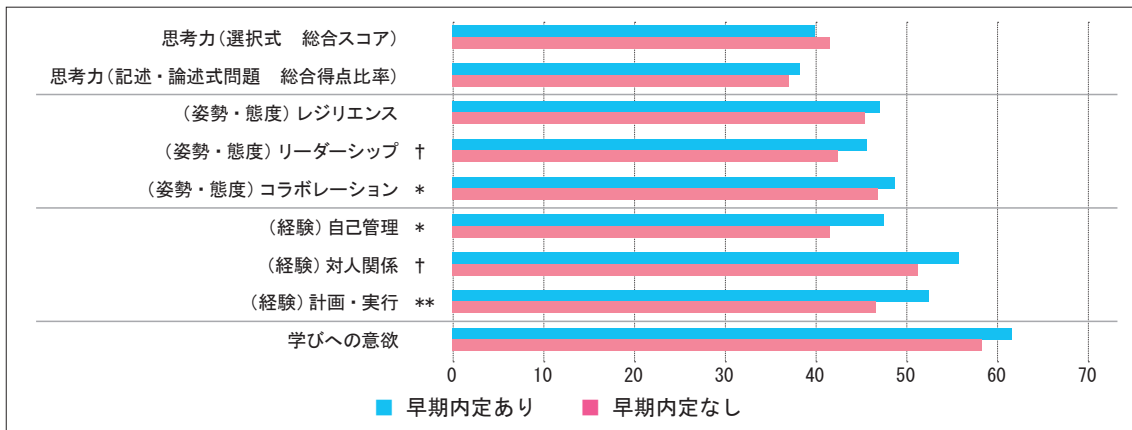
***0.1%水準 **1%水準 *5%水準 †10%水準

表9から読み取れるのは、1年次における「授業外の自主学習重視」と「教員を積極的に活用」が、3年次に計測されるほとんどの指標と有意な相関を呈していることである。「教員を積極的に活用しながら、授業外の自主学習を重視する」ような1年次の大学生活のあり方が、進級後の大学生活に肯定的な影響を及ぼしている様子が窺える。他方、1年次に「課外活動・アルバイト重視」の時間配分を行っていた人は、3年次の「コラボレーション」得点が有意に高い傾向がある。課外活動やアルバイトは大学生にとって、それまでと比べて格段に多様な他者と関わる格好の機会になっている様子が窺える。これに対して、1年次に「勉強ほどほど・趣味重視」の時間配分を行っていた人は、3年次の「学びへの意欲」が低い傾向がある。

1年次の学習態度に「怠学傾向」が見られた人は、3年次の「自己管理」「計画・実行」が低い傾向がある。こうした傾向は直観的な理解と一致するものと言えるが、「課題にはしっかり対応」と授業よりも自分の興味を重視」は、3年次の各指標のいずれとも、統計的に有意ではない。この結果はやや意外ではあるが、「課題にしっかり対応」することは大学生に当然求められることであり、「課題にしっかり対応」したからと言って特別な成長は期待できないということなのかもしれない。大事なことは、大学にとって重要な資源である教員を学生が如何に活用できるかにかかっているようだ。このように考えると、「授業よりも自分の興味を重視」するような学習態度が3年次の各指標と相関しないことにも合点がいく。「授業よりも自分の興味を重視」する学習態度をとる学生は、教員を活用する機会を逸しがちなのであろう。

(4) 分析IV

本研究の最後となる分析IVでは、3年次における学力、姿勢・態度・経験・学びへの意欲が早期内に結び付くという仮説を検証する。



4年8月末時点で就職を希望している学生のみを対象とした集計。
 サンプルサイズは203。思考力(記述・論述式問題)については67。
 ***0.1%水準 **1%水準 *5%水準 †10%水準

図2 早期内定の有無別・3年次に計測された各指標の平均値の比較⁹

3年次に計測された指標の平均値を、4年次8月における早期内定の有無別に比較した。対象は、就職希望者に限定している(図2)。

学力(思考力)の平均値の差は、統計的に有意ではない。学力(思考力)と早期内定との間には、関連が見られないということになる。学力(思考力)のうち記述・論述式で計測されたものは、1年春学期GPAによって規定されていた(分析I・表5)。これら2つの知見を重ねると、大学における学業達成は早期内定と無関係だということになりそうだ。大学生としての本分を全うしたとしても、それが就職活動で評価されるとは限らないという、悲観的な結論に至るように思えるかもしれないが、そうではない。

早期内定に関連しているのは、図2から読み取れるように、姿勢・態度・経験の各指標であるが¹⁰、ここで思い出しておきたいのは分析Ⅲの結果である。3年次における姿勢・態度・経験は、1年次における「授業外の自主学習重視」と「教員を積極的に活用」と有意に相関しているのである(表9)。つまり早期内定に関連する姿勢・態度・経験は、1年次における生活時間の配分パターン(学習の量)および学習態度パターン(学習の質)に裏付けられている。学習を主体とする大学生活の過ごし方は、早期内定の獲得と間接的に関係しているのであって、就職活動において評価されていないとは言えないのである。

なお、紙幅の都合から図の表示は割愛するが、図2中の各指標の平均値を、卒業後の進路が無期雇用者の人とそれ以外の人について集計したところ(対象は就職希望者に限定している)、図2と概ね同様の傾向が見られたことを付言しておきたい。学習を主体とする大学生活の過ごし方は、学生にとって役に立つと言える。

⁹ 紙幅の都合のため各指標を1つのグラフに集約しているが、このグラフは、異なる意味合いの指標同士の比較(例えば「『学びへの意欲』に比べて『思考力』は低い」という比較)を行うものではない。

¹⁰ ただし「レジリエンス」には関連が見られない。

6. 結論

(1) 分析結果の要約

本研究は、人文・社会科学系の大学生の学習体験と、就職活動における早期内定との関連を明らかにするという目的を設定して、4つの仮説の検証を行った。分析対象は、東京23区に立地し、人文・社会科学系の学部・学科からなる中堅校・私立A大学の、2016年度入学者である。検証の結果、次のことが明らかとなった。

第一に、大学入学時点までに身に付けた学力と、大学生活への定着度合い（1年春学期 GPA）が、3年次で測定される学力に影響を与えるという仮説（分析Ⅰ）は、3年次における学力の測定方式如何により仮説の成否が異なるということが分かった。3年次における学力を選択式問題によって測定する場合、その学力は、もっぱら大学入学時点の基礎学力によって規定されていた。他方、3年次における学力を記述・論述式問題によって測定する場合、その学力は、大学入学時点の基礎学力と大学生活への定着度合いによって規定されていた。

第二に、大学生活への定着度合いに対して、大学1年生としての生活時間の配分パターンと学習態度のパターンが影響を与えるという仮説（分析Ⅱ）は、部分的に支持されるということが分かった。授業外の自主学習を重視して生活時間の配分を行う人は大学生活への定着度合いが高いように見えるが、こうした関係は疑似相関であり、大学生活への定着度合いを直接的に規定しているのは生活時間の配分パターン（学習の量）ではなく、学習態度のパターン（学習の質）であるということが示された。

第三に、大学1年生としての生活時間の配分および学習態度のパターンが、3年次における姿勢・態度・経験・学びへの意欲に影響を与えているという仮説（分析Ⅲ）は、支持された。授業外の自主学習を重視して生活時間の配分を行う人や、教員を積極的に活用しながら学習を進めている人は、3年次における各種指標の値が有意に高いということが分かった。

第四に、3年次における学力、姿勢・態度・経験・学びへの意欲が早期内定に結び付くという仮説（分析Ⅳ）は、部分的に支持された。学力と早期内定との間に関連は見られないが、姿勢・態度・経験の各指標は早期内定と有意に関連しているということが示された。分析Ⅲを通じて明らかになったように、早期内定に関連する各指標は、1年次における生活時間の配分パターン（学習の量）および学習態度パターン（学習の質）に裏付けられている。

つまり学習を主体とする大学生活の過ごし方、すなわち学習体験は、早期内定の獲得と間接的に関係しているのであって、その意味において学生にとって役に立っていると言える。

(2) 今後の課題①

本研究は「早期内定」を、大学卒業後に就職を希望する4年生が8月までに企業等から得る就職内定を指すものとして定義したが、こうした定義は分析対象の中堅校・私立A大学を念頭に行ったものである。2章で指摘したように就職活動のスケジュールが大学ランクにより異なっているとすれば、「早期」という言葉が指す時期自体が大学ランクにより異なるということになるし、「早期内定」の規定要因も大学ランクにより異なるかもしれない。異なるランクの大学について、研究

を蓄積していく必要がある。

また、本研究は私立 A 大学の 2016 年度入学者を対象に調査を行ったが、入学年度により「早期内定」の規定要因が異なるという可能性も念頭に置いておく必要がある。なぜなら第一に、私立大学の定員管理厳格化が 2015 年に文部科学省等によって通知されてから、私立 A 大学の入学者の学力が漸増傾向にあり（日下田・福島 2020、日下田・福島 2021）、入学者に変化が生じているためである。第二に、新規大卒労働市場における労働需要側の動向を無視することはできない（佐藤ほか 2013）。早期内定を獲得できるかどうかは、企業の採用意欲の影響を少なからず受けているはずだ。

私立 A 大学についての事例研究を重ねていく時はもちろん、異なるランクの大学についての研究を蓄積していく際も、これらの 2 点について留意しておく必要があるだろう。

(3) 今後の課題②—IR と組織文化との関係について—

本研究が所収される『エンロールメント・マネジメントと IR』第 2 集の特集は、「IR と組織文化の相互作用」である。このことに関連する研究テーマを、本研究を締め括るにあたり若干論じておきたい。

本研究が利用した A 大学のデータは、例えば出身高校の評定平均値は入試課、1 年春学期 GPA は教務課、早期内定の有無は就職課がそれぞれ担当している。つまり本研究は各課が作成しているデータを横断的に利用している。しかも、本研究が利用したデータは特定の学部限定されている訳ではない。基本的には全学部の学生のデータが分析の対象となっている。

他方、各大学で IR を担う組織がデータを収集するにあたり、「課の壁」「学部の壁」すなわち「縦割りの壁」に直面するがためにデータの収集が思うように進まないという声は、時々聞かれるところである。「データは課のものである」あるいは「データは学部のものである」といった意識が根深い大学もあるようだ。

これらの事例は、データ収集のあり方、ひいては IR のあり方が、すでにある大学文化・組織文化・組織風土の影響を受けることを示唆している¹¹。日本における IR は後発の取り組みであるから、それは自明のことかもしれない。しかしながら、IR の取り組みが学内外を問わず蓄積されていくに従い、既存の組織文化が変化していくというシナリオも十分考えられる。つまり後発の IR と先発の組織文化は、互いに作用を及ぼしうる関係にあるのではないか。こうした関係の記述的な解明が、大きな研究課題として残されている。

¹¹ 「教学 IR」とか「経営 IR」とか、「IR」という言葉の前に当該 IR 活動の対象領域を冠する言葉が、日本の大学では人口に膾炙するようになってきている。こうした言葉が人口に膾炙すること自体が、日本の大学の縦割りの組織文化を反映していると言っては言い過ぎであろうか。

引用文献

- Higeta, Takeshi, 2016, Fundamental Data Related to the Design of Taisho University's Liberal Arts Education, Annual Report, the Center for Educational Development (『大正大学教育開発推進センター年報』), No.1, pp.88-91.
- 日下田岳史・福島真司 2020、「私大定員管理の厳格化に伴う『トリクルダウン現象』の事例研究」『大学入試研究ジャーナル』30、179-185頁。
- ・———— 2021、「私立大学における『トリクルダウン現象』の検証」『大学入試研究ジャーナル』31、226-231頁。
- 本田由紀 2018、「人文社会科学系大学教育は『役に立たない』のか」本田由紀編『文系大学教育は仕事の役に立つのか 職業的レリバンスの検討』ナカニシヤ出版、1-20頁。
- 大島真夫 2012、『大学就職部にできること』勁草書房。
- 佐藤一磨ほか 2013、「新卒需要変動と就活の結果」平尾智隆ほか編著『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、111-131頁。
- 吉見俊哉 2016、『「文系学部廃止」の衝撃』集英社新書。

謝辞

データセットの構築には、大正大学エンrollment・マネジメント研究所・和田浩行研究員の協力を得た。ここに記して謝意を表したい。