

アクティブラーニングが卒業時点の 就業状況に及ぼす影響について

長 光 太 志

【抄録】

本論では、「アクティブラーニング（以下、AL と表記）の受講経験」と「大学生の卒業時点における就業状況」の関連性をテーマに分析を行いたいと思う。この分析のために設定される仮説は、「在学時に AL 型の講義に積極的に参加した学生ほど、学部卒業時点で正規雇用のポジションを獲得している」である。分析に用いるデータは、関西圏にある私立大学社会学部の 2015 年度の卒業生を対象として行った悉皆調査である。分析の結果、従業員規模が中程度の企業や公務員において、3・4 回生時の AL の積極的受講は、正規雇用の獲得にネガティブな効果をもたらした。この結果を、本論では、就活における学校歴の効果が弱まる局面において、AL と就職活動の両立に失敗すると正規雇用の獲得が阻害されると解釈した。

キーワード：アクティブラーニング、大学生のトランジション

1 問題提起

昨今、日本の大学では、アクティブラーニング（以下、引用・検索ワード以外は AL と表記）という新しい教育手法に注目が集まっている。AL の代表的な定義の 1 つは、中央教育審議会（2012:37）の『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）』（以下、『質的転換答申』）における定義である。そこでは AL を「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」と定義している。日本の大学教育において、AL に注目が集まる理由は、この教育手法によって大学生のトランジションの円滑化が期待されているからである。しかし、こうした期待を明確に定式化し、AL と大学生の就業状況との関わりを調べた研究は少ない。そこで、本論では AL と大学生のトランジションの関連性をテーマに分析を行いたいと思う。

2 社会的背景の整理・検討と仮説の導出

今日、日本の大学教育における AL への期待は、益々大きくなっている。前述の『質的転換

答申』の中に、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした講義から、(中略) 学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である」(中央教育審議会 2012:9)と記載されているのは、その象徴的な事例である。

こうした大学教育の質的な転換—大学教育のAL化—が目指されるのは、大学教育を取り巻く社会環境が変化したからである。そこで本章では、この社会環境の変化とALへの期待の関係を概観し、それを2つの潮流に整理してみたい。

2.1 「大学の大衆化」とAL

最初に取り上げる社会環境の変化は、「大学の大衆化」である。本節では、「大学の大衆化」とALとの関係を説明するために、ALを世界に先駆けて導入することになる米国の事例を参照したいと思う。米国では、1990年に大学進学率が50%を超え(山内 2016:17)、「大学の大衆化」が顕著になった。その結果、学生の学習へのモチベーションが従来のいわゆる「エリート層」だけが大学の学生だった頃のように維持されず(溝上 2016:4)、「講義」という教育手法の効果が低下する。その結果、大学の内外から、学生の質的变化に対応する新しい教育手法を開発するべきだという議論が沸き起こり、ALが注目を集める土壌を耕した。

こうした状況と前後するように、ALという概念が初めて提唱されるのは1984年である。具体的には、米国の国立教育研究所に設置された研究グループによりまとめられた高等教育版の『学習への関与』レポート(Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education 1984)の中にこの概念が登場する。その後、90年代に入り、ボンウェルとアイソン(Bonwell & Eison 1991)やバーとタグ(Barr & Tagg 1995)などの論者によって概念の整備が図られ、ALは、単に新しい教育手法という位置付けを超えて、より抽象的な教育パラダイムの転換として理解されるようになる(溝上 2016:3-9)。

この米国におけるALの普及の経緯は、ある程度、日本にも当てはまる。日本におけるAL推進の土壌を形成した要因の1つも、やはり「大学の大衆化」だからだ。ただし、日本の「大学の大衆化」は、米国よりもやや遅れて進行する。具体的には、日本の4年制大学への進学率が50%を超えるのは2009年(文部科学省 2017)であり、この時期に、言説上では指摘されてきた日本における「大学の大衆化」の傾向が、数値としても明確になったと言える。もちろん、米国と日本とでは「大学の大衆化」の背景が異なるが、大学教育の現場に現れた課題には共通点も多く見られた。特に、学生の学習意欲の低下が問題視され、その主体的学習態度を向上させる教育手法の開発が強く望まれた点は同様である。これにより、日本でも、学生の主体性・能動性の向上を謳うALへ期待する社会的風潮が生まれることになる。

2.2 「能力観のポスト近代化」とAL

次に取り上げたい大学教育に対し質的転換を求める社会環境の変化は、「能力観のポスト近代

化」である。この変化を指摘した代表的な論者は、ハイパー・メリトクラシー論で知られる本田である。本田は、既存の基礎学力に相応する「近代型能力」と、意欲や情動を含み込み社会の変化に対応できる力を意味する「ポスト近代型能力」という2つの能力観を示し、社会が個人に求める能力が前者から後者に移行していることを指摘する（本田 2005:22）。

また、ほぼ同時期に、経済産業省は「社会人基礎力」（経済産業省 2006）を、中央教育審議会は「学士力」（中央審議会 2008:16）を提案する。「社会人基礎力」は企業や若者を取り巻く環境変化に適応するために必要な能力として構想されており、「学士力」はグローバル化する知識基盤社会⁽¹⁾において、必要とされる能力だと謳われている。

ここで重要なのは、上記の全ての図式で、次代の、既存の枠組みが刻々と塗り替わる社会では、社会の変化に対応できる能力への社会的要請が高まるだろうと考えている点である。そして、こうした現状認識は、広く教育界や産業界でも共有され、その後も、様々な「次社会型能力」が活発に提案される土壌を形成した。

松下はこうした状況を整理して「1990年代以降、さまざまな能力が矢継ぎ早に教育の世界で提案されてきた。私はそれらを〈新しい能力〉と総称している」（松下 2014:91）と断った上で、この〈新しい能力〉が「後期近代を生き抜くために必要な能力として、（中略）幅広い範囲で、目標として掲げられ、評価対象とされるようになった」（松下 2014:91）と指摘する。本論では、この能力観の変化を、「能力観のポスト近代化」と呼び、大学教育に質的転換を求める社会環境の変化の1つと位置付けている。

ALは、この「能力観のポスト近代化」に対応する教育手法としても期待されている。これは、ALが科目の内容に関わらず独自に涵養する能力——「質的転換答申」の定義で「汎用的能力」と呼ばれたもの——と、「能力観のポスト近代化」で求められる「新しい能力」とが重ね合わされることで醸成される期待である。例えば、「質的転換答申」では、ALが推進されるべき事情を「我が国においては（中略）、社会の仕組みが大きく変容し、これまでの価値観が根本的に見直されつつある。（中略）このような時代に生き、社会に貢献していくには、想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力が求められる」（中央教育審議会 2012:9）と説明しているが、これは「新しい能力」が内包するとされる要素——社会変化に対応する力——と近似している。つまり、2つの概念は内容として重なるものとして記述されている。ただし、ここからは、文部科学省（以下、文科省）が人材育成戦略として両者を重ね合わせている可能性は理解できても、社会—特に大学教育のコンシューマーとしての学生や保護者、あるいは大学に生徒を送りだす高校教員—がそれを受け入れた理由を読み取ることが出来ない。そこで次節ではこの点に関し考察を加えてみようと思う。

2.3 「大学生のトランジション」とAL

ALが独自に涵養する能力と、「能力観のポスト近代化」で求められる「新しい能力」とを重

ね合わせて理解する枠組みが社会からも受け入れられた理由を解明するためには、もう1つ別の要素を考慮に入れる必要がある。その要素とは、「大学生のトランジション」に関する社会の要求である。例えば、AL 研究の第一人者である溝上は、文科省施策で示された AL の推進理由の背後にトランジションの問題が存在すると指摘し、「教育改革（AL の推進）を断行せざるを得なくなっている根源的な理由は、トランジションが十分に成り立たなくなったと社会が問題視し始め、その上で仕事・社会とを繋ぐ学校教育を再構築せよ、として（原文ママ）学校側に課題を突きつけているから」（溝上 2016:12-13）と主張する。確かに、こうした「AL」と「大学生のトランジション」を結び付ける議論に立脚することで、前述の枠組みが受容された理由を説明することが出来る。具体的には、「AL」と「能力観のポスト近代化」と「学生のトランジション」の概念が交わることで、「AL により大学で能力観のポスト近代化に適合した人材が育成されれば、その人材は労働市場で高く評価され、結果、大学生のトランジションが円滑化する」という図式（以下、「AL 型トランジション」と呼称）が描けるからだ。文科省施策としての AL 推進が社会から一定の理解や支持を受けるとすれば、それは社会がこの施策に「AL 型トランジション」図式を読み込み、暗黙の期待を寄せているからだと考えた方が自然なのである。

さて、本節の最後にここまでの議論を確認しておこう。本論が見る限り、AL に期待する潮流には2つの流れがあった。1つは「大学の大衆化」を前提とした個々の科目の教育効果の向上に期待する流れであり、もう1つは「能力観のポスト近代化」を前提とした「AL 型トランジション」に期待する流れである。本論では、この2つの潮流のうち、特に後者に焦点を定めて分析を行いたいと思う。

2.4 AL 研究の課題と仮説の設定

さて、前節で示した「AL 型トランジション」図式は、社会的ニーズに応えるものではあるが、あくまで仮定である。従って、こうした仮定に懐疑的な立場も存在する。例えば、キャリア教育を研究対象とする乾のように、そもそもトランジションに対して教育が出来ることには限界があり、それを明示しないまま、あたかも教育を通じて全てが解決できるように主張することを批判する論者がそうである（乾 2012）。また、〈新しい能力〉を分析対象とした松下も、乾の立場を展開する形で、「教育に引き受けられることのなかにも、〈新しい能力〉の形成に期待できる部分と、そうでない部分とがある。〈新しい能力〉を身につけさえすれば、学校から仕事へのトランジションをうまくやり抜けていくことができるという空手形を切るわけにはいかない」（松下 2014:107）と警鐘を鳴らしている。これらの観点を考慮すると、「AL 型トランジション」図式の有効性の検討、特にその中核部分である「AL」と「大学生のトランジション」の関連性の検討をしておくことには、一定の意義があると考えられる。

しかし、こうした観点で現行の日本における AL 研究を概観してみると、大学生のトランジションの観点から AL を評価するという研究が手薄であることに気付く。例えば、安易なキー

ワードではあるが、「CiNii Articles」で、「アクティブ・ラーニング」と「就職」や「トランジション」といったキーワードの検索を行ってみても、2018年10月の時点で上記のテーマに該当する研究論文は殆どヒットしない。これは、上記のテーマの実証研究がそれほど盛んではないことの証左であろう。そこで本論では、「AL」と「大学生のトランジション」の関連性を検討するために「在学時にAL型の講義に積極的に参加した学生ほど、学部卒業時点で正規雇用のポジションを獲得している」という作業仮説を設定し、分析を行おうと思う。なお、この仮説に使用する変数は、4章にて詳細を記載する。

3 調査設計の概要

本章では、前章で設定した作業仮説を検討するための調査設計を説明する。本研究では、作業仮説の検証のため、偏差値50前後のA大学社会学部⁽²⁾を事例として選び出し、その2015年度の卒業生を対象に行う悉皆調査を計画した。実査は、2016年3月にA大学の卒業証書授与式を利用して、集合調査形式で実施した。卒業式の日時や学部の構成は伏せるが、母集団の総数や有効回収率は章末の表1に示しておく。

ここで、本論が、分析対象としてA大学の社会学部の卒業生を選んだ理由を列挙しておきたい。A大学の社会学部卒業生が選ばれた理由は3つある。1つは、A大学の偏差値が中堅レベルに該当することである。偏差値が中堅レベルであることが望ましい理由は、先行研究において大学生の就職に与える学校歴の効果が確認されているからである。例えば、平沢は、東京大学社会科学研究所が実施している「若年壮年パネル調査」を利用して行われた大学生の就職活動に関する研究において、「学校歴」が大企業や専門職の内定獲得に貢献することを立証している（平沢2010）。この平沢の知見（以下、学校歴効果と呼称する）を前提にすると、事例として取り上げる大学が、他大学と比して極端に高い（あるいは低い）「学校歴」を持つことは、就職先が大企業ないし大企業以外に偏る可能性を示唆している。そのため、本論では、就職先の分布が、ある程度のばらつきを持つことを期待して、偏差値から見る「学校歴」が高過ぎもせず低過ぎもしない大学を選んでいる。

次に、学部の問題である。分析対象とする学部に、学生を特定の就業に誘引する傾向があることも、本研究にとってはバイアスと成りえる。例えば極めて専門的な理系の学部には、そうしたバイアスの存在が懸念され、いわゆる文系学部でも、教育学部や福祉学部などには特定の職業に学生を引き付ける機能が存在すると思われる。その点、社会学部は、特定の職業と密接に関連する可能性が低く調査対象として適している。

最後に、調査のタイミングの問題もある。本調査は、大学生が大学を卒業した時点での就業状況を、従属変数として用いたいと考えている。しかし、そうすると、卒業後、四散した卒業生集団を追跡せねばならず、高コストな上、回収数も低くなることが予想される。この課題を解消す

る1つの方法は、卒業式の直後に調査を実施するという事である。本論がA大学社会学部卒業生を調査対象に選定したのは、A大学が、上記のような調査手法を許容してくれたからである。

表1 2015年度A大学社会学部卒業生の就職活動調査の概要

| | 卒業生総数 | 有効回収票数 | 卒業生の総数を母集団とした場合の有効回収率 |
|------|-------|--------|-----------------------|
| 社会学部 | 334 | 297 | 88.9 |

注1) 調査は2016年3月の学部卒業証書授与式で行っている。

注2) 調査形式は集合調査である。

注3) 半分以上適切な記述があれば、有効票と判断している。

4 変数の構成と分析手法の選定

本章では、従属変数・独立変数・コントロール変数の構成および本論の分析計画を述べる。また、本章中で言及する図表は、章末に一括して掲示する。表2は、本論で使用する従属変数・独立変数・コントロール変数のリストである。

4.1 従属変数の詳細

本節では、本論の従属変数の詳細を説明する。本論の従属変数には、「学部卒業時点で正規雇用のポジションを獲得していること」が判定できる変数であることが求められる。ただし、この時、少し注意しておきたいことがある。それは正規雇用を獲得した学生を、同質の集団として取り扱うことが可能であるかという点である。そもそも民間企業と公務員では採用基準に質的な差が存在する可能性があり、民間企業内に限定しても、企業規模によって就職活動の成功要因に差異がある(長光2014)といった研究結果も存在する。

そこで、本研究では、「正規雇用の獲得」という概念を、「民間企業」「公務員」「教師」での「正規雇用の獲得」という概念に分割し、その上で、民間企業の企業規模を、従業員数に基づいて大規模・中規模・小規模の3つに分類する。企業規模を従業員数で判定するのは、それが、当面、最も主観を排除した分類の1つだからである。また、この分類は、外的な指標を持ち込んで規模の「大」「中」「小」を判断している訳ではない。これは、従業員数から企業規模を位置付ける場合、「中小・零細企業、中堅企業、大企業」といった区分が、誰もが合意可能な本質論的な相違に基づくのではなく、むしろ分割線を任意に設定できる連続的な差に基づくためである。従って、本研究では、データの外部から意味的な定義を持ち込まず、データの内部にある選択肢の相対的な関係性によって企業の従業員規模を「大」「中」「小」に分類している。

本論では、上記のコンセプトに従い、以下のような手続きを経て従属変数を作成した。まず、調査対象者に卒業直後の所属先の正式名称とその所在地を直接記入で答えて貰う。その上で、この情報に基づいて、所属先のHPを確定し、所属先の性質(「民間企業なのか、公官庁なのか」

といった質的差異）と従業員数を確認する。その際、正規雇用者の数が明確でない企業（従業員数が、関連会社別や子会社別に集計されていない場合や、正規雇用・非正規雇用に分けて集計されていない場合）は分析から除外した。その上で、民間企業を、正規雇用の従業員の規模に応じて、大規模・中規模・小規模という階級に分類している。この時、階級の作成は、各階級に属する学生数が、ほぼ均等になる点を境界とした。なお「教師として正規雇用を獲得した者」および「進学する者」は、度数を確認した所、極めて小さな値しか示さなかったため分析から除外することとし、無回答に編入している。

最後に、上記の変数と、調査対象者に「卒業後の進路」をシングルアンサーで尋ねた設問とを突き合わせた。この変数の詳細は表3を参照して頂きたい。2つの変数を突き合わせる理由は、進路未決定者を確定するためである。具体的には卒業直後の所属先の記述が「就職先や進学先ではない者」で、かつ「卒業後の進路」で「進路未決定」状態の選択肢（表3の⑤～⑨）を選んだ者を抽出し、「進路未決定」という階級を作成した。本論では、上記の処理を加えた変数を「就職先の従業員規模」と名付け従属変数として採用している。

4.2 独立変数の詳細

本節では、本論の独立変数の詳細を説明する。本論の独立変数には、「在学時にAL型の講義に積極的に参加した学生か否か」を測定する変数であることが求められる。そこで、ALに関する8つの作業変数を用意して、これを主成分分析に掛け、析出された変数の中から独立変数を選び出した。個別の作業変数は、主成分分析の結果を示した表4を参照して頂きたい。また、本調査では、この8つの作業変数を、1・2回生時と3・4回生時という2時点に対し5件法で質問し、別々の主成分分析に掛けている。この処置は、在学中のAL科目の受講状況を、より正確に計測するために行っている。なお、ここで使用する作業変数は、点数が高いほど当該項目に積極的に取り組んだことを意味するよう配点している。

この項目の作成に当たっては、河合塾が行ったALに関する調査報告の中の「科目に含まれているアクティブラーニングの形態」と同書に示された「一般的なアクティブラーニング」および「高次のアクティブラーニング」の概念を参考にしている（河合塾2013:10-17）。ただし、質問項目作成に際して、ALのデザインを行う立場の人間を念頭において作成された河合塾の項目を、ALを受講する立場の学生に対する質問として作り直した。具体的には、在学時、AL形態を取っている講義に、どの程度、積極的に参加したかを聞く設問となっている。この時、AL型講義の登録状況ではなく主観的な参加度を聞く理由は、シラバス上でAL型講義を確定することが難しいからである。ALは、その性質上、教員の裁量でほぼどのような科目にも導入できる。これは、シラバスで明示していなくとも、ALを導入する科目が存在する場合があることを意味している。そのため、事前情報からどの講義がAL型科目であるのかを確定することが困難となる。そこで、学生のAL受講状況を把握するに当たり、AL型講義への参加度を学生に自

己評価させる測定法を採用した。

最後に、主成分分析をまとめた表4を見ておこう。表4では、1・2回生時点の分析結果と、3・4回生時点の分析結果が併記してある。両分析とも、第1主成分が、全ての項目で高い正の値を観測した。そこで、これらの成分を、用意した作業変数群を総合的に評価する得点だと解し、「1・2回生 AL 総合点」と「3・4回生 AL 総合点」と名付けた。本論では、この2つの変数を、独立変数として採用することとする。

4.3 コントロール変数の詳細

4.3.1 コントロール変数「就活取組」

本論の仮説を検討するに当たり、就職活動に関連する学生の行動を統制しておくことは重要である。就職活動に関わる行動は、正規雇用を獲得する上で直接的な影響力を持ちうる要素だからだ。そこで本研究では、17個の作業変数を用意し、これを主成分分析に掛けることで「就職活動の取り組み」に関する作業変数を作成した。個々の作業変数とナンバリングに関しては、分析結果をまとめた表5を見て頂きたい。この作業変数群は、それぞれの項目に対し、どのくらい熱心に取り組んだのかを7件法で質問しており、点数が高いほど当該項目に積極的に取り組んだことを意味している。

主成分分析の結果、固有値が1を超えた成分が3つ得られた。そのうち、第1主成分は、全ての項目で正の値を取り、かつ「⑰就活サイトの活用」以外の全ての項目で0.4以上の主成分負荷量が観測されたため、この項目群を総合するような成分であると考え、「就活取組の総合点」と名付けた。第2主成分は、基礎的な就活項目（表5の①～⑦、⑪⑰）で負の値を取り、追加的な就活項目（表5の⑧⑫⑭⑮）で高い正の値を示した。そこから、前者よりも後者に目を奪われがちな者が反応する成分だと解釈し、「意識高い系得点」と名付けた。第3主成分は、「⑰就活サイトの活用」で高い数値が観測され、「④筆記試験やSPI対策」で低い数値が観測された。そこから、特に、ネットでの就職活動へ力を入れる者に反応する成分であると考え、「ネット就活重視得点」と名付けた。なお、本論では、「就職活動の取り組み」に対応するコントロール変数として、この3つの作業変数の他に、就職活動の際、何通くらい履歴書を提出したのかを直接記入させた項目も加えている。従って合計4つの変数が「就活取組」というカテゴリーに対応するコントロール変数として採用される。

4.3.2 コントロール変数「属性」

就職活動に関わる項目の他に、「階層」と「性別」も就業状況へ影響を与える可能性があるため統制が必要である。特に前者に関しては、階層概念の中に、「経済的階層」「社会関係の階層」「文化的階層」という3つの下位分類を設定して統制する。具体的な測定方法は以下の通りである。まず「経済的階層」は、学生に、直接親の年収等を質問することが難しいと考え、親の経済水準を「上の上（9得点）」から「下の下（1得点）」までの9尺度で答えさせた。次に「社会関

係的階層」は、就職活動に利用できるコネクションを所持しているか否かを複数回答で答えさせた。選択肢は6つあり、そのうち1つは「コネを全く持っていない」という選択肢であるため除外して、カテゴリカル主成分分析に掛けた。個々の選択肢については、カテゴリカル主成分分析の結果を記した表6を参照して頂きたい。分析の結果、固有値が1を超える成分が2つ析出された。そのうち、第1主成分は、負荷量が全ての項目で正の値を取ったため、この項目群を総合する成分だと考え「総合点」と名付けた。第2主成分は、「業界や個別企業・個別官庁の情報収集に役立つコネを所持」という項目に高い正の負荷量が示されたため「情報収集得点」と名付けた。最後に「文化的階層」は、荊谷が、小中学生の家庭の文化的階層を調べるために使用した設問群を本論でも採用し（刈谷 2004）、それをカテゴリカル主成分分析に掛けて変数を要約した。表7がその結果である。表7を見ると、固有値が1を超える成分が2つ析出された。そのうち、第1主成分は、文化的階層の高い人々が共有する（と想定される）習慣や行動に接触する度合いが得点化されていると解し「高文化接触得点」と名付けた。第2主成分は、文化的階層の低い人々が共有する（と想定されている）習慣や行動に接触する度合いが得点化されていると解し「低文化接触得点」と名付けた。なお「性別」は、一般的な性別に関するシングルアンサーの設問を用意している。

4.4 分析手法の決定

本章の最後に、本論で採用する主な分析手法について述べておく。本論は、独立従属関係を想定する仮説を持ち、かつ従属変数が複数の値を持つ質的変数に分類される。こうした仮説の構成と従属変数の性質を考慮すると、本論に最も適した分析手法は、多項ロジスティック回帰分析ということになる。したがって、次章では、この手法の分析結果を提示する。

表2 従属変数・独立変数・コントロール変数の構成

| 上位次元 | 下位次元 | 変数名 |
|----------|------------------|---|
| 従属変数 | 卒業時点の正規雇用の獲得 | 就職先の従業員規模 |
| 独立変数 | アクティブ・ラーニングの受講経験 | 1・2 回生 AL 総合点／(第1主成分) 3・4 回生 AL 総合点／(第1主成分) |
| | 就職活動の取り組み方 | 就活取組の総合点／(第1主成分) 意識高い系得点／(第2主成分) ネット就活重視得点／(第3主成分) 履歴書提出数 |
| コントロール変数 | 階層 | 親の経済水準 文化的階層① 高文化接触得点／(第1主成分) 文化的階層② 低文化接触得点／(第2主成分) 社会関係の階層① 総合点／(第1主成分) 社会関係の階層② 情報収集得点／(第2主成分) |
| | 性別 | 男性ダミー |

表3 従属変数「就職先の従業員規模」に使用する変数のプロフィール

| 「卒業後の進路」 | 度数 | % | 「就職先の従業員規模」 | 度数 | % |
|------------------|-----|------|--|-----|------|
| ①民間企業で正社員として働く | 202 | 68.0 | 従業員規模「小」(0-306人) | 53 | 17.8 |
| | | | 従業員規模「中」(307-1358人) | 54 | 18.2 |
| | | | 従業員規模「大」(1359-193394人) | 53 | 17.8 |
| ②正規雇用の公務員として働く | 18 | 6.1 | 公務員 | 18 | 6.1 |
| ③非正規雇用の状態で働く | 22 | 7.4 | 進路未決定 | 60 | 20.2 |
| ④企業への就職活動を継続する | 6 | 2.0 | | | |
| ⑤公務員を目指して勉強する | 14 | 4.7 | | | |
| ⑥進学を目指して勉強する | 1 | 0.3 | | | |
| ⑦進路は未決定である | 17 | 5.7 | | | |
| ⑧国公立の学校で正規雇用の教師 | 3 | 1.0 | 無回答 正社員数が不明な企業(42) 教師(5) 進学(6) 「卒業後の進路」の無回答(6) | 59 | 19.9 |
| ⑨私立の学校で正規雇用の教師 | 2 | 0.7 | | | |
| ⑩大学院や専門学校などへ進学する | 6 | 2.0 | | | |
| 無回答 | 6 | 2.0 | | | |
| 合計 | 297 | 100 | 合計 | 297 | 100 |

注1) 従業員の分類は、民間企業だけの集計を作成し、それを度数が均等になる3つの階級に分けた。

注2) どちらも、分析から排除されたケースの数が分かるよう、敢えて有効%を使用していない。

注3) 「就職先の従業員規模」では、正社員数の記述が厳密ではない企業を除外したため、無回答が増える

表4 独立変数「ALの受講態度」に関する設問の主成分分析

| | 1・2回生時 | 3・4回生時 |
|---|---------------------------|---------------------------|
| | 第1主成分 (1・2回生 AL総合点) | 第1主成分 (3・4回生 AL総合点) |
| ①ディベートを行う授業へ、積極的に参加した | 0.819 | 0.713 |
| ②グループワークを行う授業へ、積極的に参加した | 0.830 | 0.741 |
| ③フィールドワークを行う授業へ、積極的に参加した | 0.759 | 0.708 |
| ④プレゼンテーションを行う授業へ、積極的に参加した | 0.818 | 0.732 |
| ⑤自己の学びを振り返る授業へ、積極的に参加した | 0.751 | 0.741 |
| ⑥授業で出された宿題には、積極的に取り組んだ | 0.542 | 0.572 |
| ⑦学生の参加を求める授業を通じて、専門的な知識・技術を身に付けた | 0.749 | 0.739 |
| ⑧具体的な課題の解決を求める授業を通じて、専門的な知識・技術の活用方法を身に付けた | 0.802 | 0.772 |
| 固有値 | 4.667 | 4.978 |
| 寄与率 | 58.3 | 62.2 |
| 累積寄与率 | 58.3 | 62.2 |

注1) 値は主成分負荷量。「太字」は絶対値0.4以上の値

注2) 1・2回と3・4回は、別々の主成分分析の第1主成分をそれぞれ表記している

表5 「就職活動の取り組み」に関する設問の主成分分析

| 変数 | 第1主成分 (就活取組の 総合点) | 第2主成分 (意識高い系 得点) | 第3主成分 (ネット就活 重視得点) |
|-------------------------|-------------------------|------------------------|--------------------------|
| ①自己分析 | 0.725 | -0.348 | -0.003 |
| ②業界・業種・企業などの各種研究 | 0.680 | -0.377 | 0.162 |
| ③エントリーシート対策 | 0.722 | -0.377 | 0.221 |
| ④筆記試験・SPI 対策 | 0.643 | -0.120 | -0.440 |
| ⑤グループディスカッション対策 | 0.694 | -0.130 | -0.365 |
| ⑥個別面接対策 | 0.672 | -0.291 | -0.280 |
| ⑦マナー対策 | 0.708 | -0.242 | -0.090 |
| ⑧OB・OG 訪問 | 0.514 | 0.504 | -0.103 |
| ⑨資格・検定の取得 | 0.615 | 0.130 | 0.023 |
| ⑩就職本の活用 | 0.645 | 0.214 | 0.059 |
| ⑪就活・公務員・資格などの無料対策講座への参加 | 0.648 | -0.123 | -0.085 |
| ⑫就活・公務員・資格などの有料対策講座への参加 | 0.514 | 0.411 | -0.286 |
| ⑬大学の斡旋するインターンシップへ参加 | 0.519 | 0.367 | 0.185 |
| ⑭大学とは無関係のインターンシップへ参加 | 0.434 | 0.415 | 0.337 |
| ⑮就活サークルへの参加 | 0.536 | 0.591 | 0.115 |
| ⑯就活支援企業が行う面談・カウンセリングの活用 | 0.628 | 0.255 | 0.272 |
| ⑰就活サイトの活用 | 0.367 | -0.386 | 0.676 |
| 固有値 | 6.374 | 1.951 | 1.286 |
| 寄与率 | 37.4 | 11.5 | 7.6 |
| 累積寄与率 | 37.4 | 49.0 | 56.5 |

注) 値は主成分負荷量。太字は絶対値 0.4 以上の値

表6 「社会関係的階層」に関する設問のカテゴリカル主成分分析

| 変数 | 第1主成分 (総合点) | 第2主成分 (情報収集 得点) |
|-------------------------------|----------------|-----------------------|
| ①正規雇用が保証されるコネを所持 | 0.488 | -0.525 |
| ②面接などが有利なるコネを所持 | 0.576 | -0.520 |
| ③業界の様子を知るのに便利なコネを所持 | 0.854 | 0.227 |
| ④個別の企業・官庁などの情報を収集するのに便利なコネを所持 | 0.535 | 0.741 |
| ⑤その他のコネを所持 | 0.133 | -0.263 |
| 固有値 | 1.604 | 1.214 |
| 寄与率 | 32.1 | 24.3 |
| 累積寄与率 | 32.1 | 56.4 |

注) 値は主成分負荷量。太字は絶対値 0.4 以上の値

表7 「文化的階層」に関する設問のカテゴリカル主成分分析

| 変数 | 第1主成分 (高文化 接触得点) | 第2主成分 (低文化 接触得点) |
|--------------------------|------------------------|------------------------|
| ①実家に本が多数ある | 0.483 | -0.188 |
| ②実家のパソコン | 0.121 | -0.208 |
| ③父親が大学を卒業している | 0.193 | -0.283 |
| ④母親が仕事を持っている | 0.039 | 0.05 |
| ⑤家の人は、テレビでニュース番組を見ていた | 0.571 | 0.039 |
| ⑥家の人に、「勉強しなさい」と言われた | 0.533 | 0.271 |
| ⑦家の人に、勉強を見てもらった | 0.564 | 0.477 |
| ⑧家の人は、お菓子の手作りした | 0.630 | 0.040 |
| ⑨家の人に、幼少の頃、絵本を読んでもらった | 0.715 | -0.160 |
| ⑩家の人に、博物館・美術館に連れて行ってもらった | 0.696 | 0.031 |
| ⑪家の人は、スポーツ新聞を読む | -0.051 | 0.756 |
| ⑫家の人は、パチンコに行く | -0.236 | 0.678 |
| 固有値 | 2.664 | 1.523 |
| 寄与率 | 22.2 | 12.7 |
| 累積寄与率 | 22.2 | 34.9 |

注) 値は主成分負荷量。太字は絶対値 0.4 以上の値

5 分析の結果と解釈

それでは、分析結果を見て行こう。なお、本章で言及する表は全て、章末に掲載している。

5.1 多項ロジスティック回帰分析の結果と解釈

表8が、多項ロジスティック回帰分析の結果である。この分析は、従属変数が持つ選択肢群から、基準となる選択肢を選び出し、その他の選択肢との差異を分析する。本論の関心は、正規雇用獲得の能否にあるので、ここでは選択肢「進路未決定」を基準とし、その他の選択肢との差を分析する。詳細な数値は表8に譲り、仮説の成否を検討しよう。

表8に従う限り、本論の作業仮説は否決されたと言える。より具体的に言えば、「1・2回生 AL 総合点」は、どの正規雇用の獲得にも貢献しておらず、「3・4回生 AL 総合点」も、従業員規模「大」「小」の企業において、正規雇用の獲得に貢献しないことが明らかになった。加えて、後者は、従業員規模「中」の企業や公務員においては、むしろ正規雇用の獲得を阻害している。

この分析結果の特徴は3つ挙げられる。①「1・2回生 AL 総合点」と「3・4回生 AL 総合点」とで効果の有無が異なっている点、②効果が確認された「3・4回生 AL 総合点」でも企業規模によって効果が異なる点、③「3・4回生 AL 総合点」の高さが正規雇用の獲得を阻害している点の3点である。

まず、この①の特徴について解釈を加えてみたい。①のような結果が観測された理由は、AL

を行っている時期の問題だと考えるのが自然である。就職活動が始まっていない1・2回生時にALに取り組むより、就職活動の最盛期である3・4回生時にALに取り組む方が、正規雇用の獲得に影響を及ぼすと解釈するのである。そして、この解釈の延長線上に、③を読み解く手掛かりも示されている。そのため、ひとまず②には目を瞑って、③の解釈を行いたいと思う。

もし「3・4回生AL総合点」が正規雇用の獲得に影響する理由を、ALを行っている時期の問題だと考えるのであれば、③が出現する理由として、「正規雇用獲得のため就職活動に割くべき時間や労力を、ALに消費してしまう」という状況が想像できる。この観点から、コントロール変数として用意した「就活取組の総合点」の数値を確認すると、民間企業に関しては、「3・4回生AL総合点」と同じ従業員規模「中」に反応を示しながら、その効果は逆になっており、前述の解釈に傍証を与える結果となっている。しかし、ここで参照しているロジスティック回帰分析は、独立変数間の関係性を分析するものではなく、かつ交互作用も検討出来ないため、この結果だけで前述の解釈を採用するのは危険である。そこで、次節では、「3・4回生AL総合点」「就活取組の総合点」「就職先の従業員規模」の3つの変数を使用した3重クロス分析を行い、この3つの変数の関連性を確認しておきたい。

5.2 3重クロス分析の結果と解釈

本節では、「3・4回生AL総合点」を独立変数に、「就職先の従業員規模」を従属変数に、「就活取組の総合点」を第3変数に設定した3重クロス分析を行い、3つの変数の連関を検討する。その際、原・海野（1984:50-66）が紹介する「エラボレイションのタイプの判定チャート（以下、判別チャート）」に従って3重クロス表の必要部分を判定し、交互作用の有無やその性質も確認する。なお3重クロス分析に当たって、主成分分析を用いて作成した「3・4回生AL総合点」と「就活取組の総合点」とは、主成分得点の平均値を算出し、それぞれの変数内に「平均未満」「平均以上」という2つの値を設けている。また従属変数「就職先の従業員規模」の選択肢である「公務員」は、度数が少ないため、セル数の多くなる今回の3重クロス分析には堪えないと判断し無回答扱いとした。従って、作成する表は民間企業の正規雇用獲得と進路未決定に限定した3重クロス表となる。

それでは、分析の結果を見てみよう。詳細な数値は表9に譲るとして、結論だけを述べると、「就活取組の総合点」が「平均未満」なのにも関わらず「3・4回生AL総合点」が「平均以上」である層で、従業員規模「中」の企業に就職する割合が減少し、「進路未決定」になる割合が高くなる。

そこで、この部分の交互作用を検討するため、従属変数の値を従業員規模「中」と「進路未決定」に絞り、追加の3重クロス表を作成した。表10がそうである。前述の「判定チャート」は、2×2のクロス表における関連の測度を利用して3重クロス表の分類を行うため、この処理が必要となる。なお、本論では、 ϕ 係数で関連を測定している。それでは、「判定チャート」に従っ

て判定してみよう。すると、表10は「スペシフィックेशन」という類型に合致することが分かる。これは「第3変数」と「独立変数」との間に交互作用が認められる類型である。つまり、3・4回生時のALへの積極的参加が、就職活動への非積極的参加と重なると、中規模企業の正規雇用獲得を阻害する交互作用が発生することになる。

こうした結果を踏まえて、③の読み解きに立ち戻るなら、「3・4回生時のAL型講義への積極的参加は、正規雇用獲得のため就職活動に割くべき時間や労力をALに消費してしまう」という解釈には一定の妥当性があるように思われる。つまり、ALと就職活動という2つのタスクに取り組む学生の総時間や総労力が限られており、そのため、場合によっては、ALと就職活動とでその資源を奪い合ってしまう場合があるということである。つまり「3・4回生時のAL型講義への積極的参加」は、学生に、ALと就職活動の両立という新たな課題を与える結果となり、それに失敗した学生が正規雇用の獲得を阻害されるのである。

それでは、次に先延ばしになっていた②の解釈を考えてみよう。①③の解釈の論理には、「3・4回生AL総合点」の効果の有無が、なぜ企業規模によって異なるのかという点への説明はない。この部分の読み取りには、新たな解釈図式を提示する必要がある。次節では、それを行ってみたい。

5.3 学校歴効果との関連性について

本節では、ロジスティック回帰分析の結果に見られた特徴の②である、企業規模によって「3・4回生AL総合点」の影響の有無が異なる理由を解釈してみたい。この時、参考になるのは、3章で示した学校歴効果である。この学校歴効果の概念を用いると、②を次のように解釈をすることが出来る。本論が取り上げた中程度の学校歴を持つ大学の学生は、従業員規模の大きな企業への就職が学校歴効果に阻まれて難しく、従業員規模の小さな企業への就職が、学校歴効果の影響が小さくかつ学生間の競争も激しくないため、相対的に就職し易いという状況に置かれている。これが、規模の大きな企業に対しては、「3・4回生AL総合点」の得点に関わらず正規雇用の獲得が阻まれ、逆に規模の小さな企業に対しては、「3・4回生AL総合点」の得点に関わらず正規雇用が獲得できるという帰結を招く。また、中規模企業や公務員での正規雇用獲得を目指す場合は、学校歴効果は小さいが、小規模企業に比べて学生間の競争は激しくなる。その結果、学校歴効果以外の変数が力を持つ余地が生まれ、「3・4回生AL総合点」が正規雇用の獲得に影響を与えた可能性が高い。②はこうした状況が現出した結果であると考えられる。そして、この解釈の含意は、ALは学校歴効果を覆すものではないということである。

さて、以上が本論の分析結果とその解釈である。次章では、これらの解釈を踏まえて、本論の結論と今後の課題を述べようと思う。

表 8 「就職先の従業員規模（少／中／多／公務員・教師／進路未決定）」を従属変数とする多項ロジスティック回帰分析

| | | 就職先の従業員規模（「進路未決定」を基準値とする） | | | | | | | | 多重共線性の診断 | |
|-----------------|----------------|----------------------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|---------|-------|----------|-------|
| | | 企業:従業員規模「小」 | | 企業:従業員規模「中」 | | 企業:従業員規模「大」 | | 公務員 | | | |
| | | 回帰係数 | オッズ比 | 回帰係数 | オッズ比 | 回帰係数 | オッズ比 | 回帰係数 | オッズ比 | 許容度 | VIF |
| 独立変数 | 1・2 回生 AL 総合点 | -0.417 | 0.659 | 0.064 | 1.066 | 0.506 | 1.659 | 0.881 | 2.414 | 0.415 | 2.411 |
| | 3・4 回生 AL 総合点 | -0.058 | 0.944 | -0.882* | 0.414 | -0.752 | 0.471 | -1.990* | 0.137 | 0.418 | 2.394 |
| コントロール変数 | 就活取組①就活取組の総合点 | 0.220 | 1.246 | 0.743* | 2.103 | 0.370 | 1.448 | 0.992 | 2.697 | 0.724 | 1.381 |
| | 就活取組②意識高い系得点 | -0.355 | 0.701 | -0.080 | 0.923 | -0.077 | 0.926 | -0.189 | 0.828 | 0.861 | 1.161 |
| | 就活取組③ネット就活重視得点 | -0.027 | 1.027 | 0.609 | 1.838 | 0.799* | 2.223 | -1.211* | 0.298 | 0.845 | 1.183 |
| | 履歴書提出数 | 0.138*** | 1.148 | 0.142*** | 1.152 | 0.134*** | 1.144 | -0.053 | 0.948 | 0.721 | 1.388 |
| | 親の経済水準 | 0.034 | 1.035 | -0.022 | 0.978 | 0.110 | 1.116 | 0.467 | 1.595 | 0.909 | 1.100 |
| | 社会関係の階層①総合点 | -0.968 | 0.380 | 0.193 | 1.213 | 0.269 | 1.308 | -0.382 | 0.682 | 0.953 | 1.050 |
| | 社会関係の階層②情報収集得点 | -0.697 | 0.498 | 0.526 | 1.692 | 0.690* | 1.993 | 1.573* | 4.821 | 0.905 | 1.105 |
| | 文化的階層①高文化接触得点 | -0.089 | 0.915 | 0.092 | 1.096 | -0.245 | 0.782 | 0.467 | 1.596 | 0.882 | 1.134 |
| | 文化的階層②低文化接触得点 | -0.156 | 0.855 | 0.151 | 1.163 | 0.023 | 1.023 | 0.382 | 1.465 | 0.919 | 1.088 |
| | 性別：男性ダミー | 0.058 | 1.060 | -0.856 | 0.425 | -0.432 | 0.649 | 1.186 | 3.275 | 0.896 | 1.116 |
| N | | 195（「排除されたケース」も加えた総度数：297） | | | | | | | | | |
| Nagelkerke 決定係数 | | 0.521 | | | | | | | | | |
| カイ二乗値 | | 133.981 | | | | | | | | | |
| 有意確率 | | 0.000 | | | | | | | | | |

***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05

注 1) 「排除されたケース」とは使用する変数に「無回答」が含まれていた場合である。

注 2) 検定をクリアした数値を太字にし、本論で注目したい部分に色を付けている。

表 9 「就職先の従業員規模（小／中／大／公務員・教師／進路未決定）」を従属変数とする三重クロス分析

| | | 就職先の従業員規模（小／中／大／進路未決定） | | | | |
|--------------------|--------------------------|------------------------|------------------------|---------------------------|-------|----------|
| | | 従業員規模「小」 (0-306) | 従業員規模「中」 (307-1358) | 従業員規模「大」 (1359-193394) | 進路未決定 | 合計 |
| 就活取組の総合点 平均「未満」 | 3・4 回生 AL 総合点： 平均「未満」 | 25.0 | 31.3 | 29.2 | 14.6 | 100(48) |
| | 3・4 回生 AL 総合点： 平均「以上」 | 21.7 | 10.9 | 23.9 | 43.5 | 100(46) |
| | 合計 | 23.4 | 21.3 | 26.6 | 28.7 | 100(94) |
| 就活取組の総合点 平均「以上」 | 3・4 回生 AL 総合点： 平均「未満」 | 21.4 | 28.6 | 21.4 | 28.6 | 100(28) |
| | 3・4 回生 AL 総合点： 平均「以上」 | 24.4 | 30.8 | 24.4 | 20.5 | 100(78) |
| | 合計 | 24.4 | 30.8 | 24.4 | 20.5 | 100(106) |
| 合計 | 3・4 回生 AL 総合点： 平均「未満」 | 23.7 | 30.3 | 26.3 | 19.7 | 100(76) |
| | 3・4 回生 AL 総合点： 平均「以上」 | 23.4 | 23.4 | 24.2 | 29.0 | 100(124) |
| | 合計 | 23.5 | 26.0 | 25.0 | 25.5 | 100(200) |

注 1) 従属変数の「公務員」の選択肢は、度数が 18 名と少数であったため、「無回答」扱いにしている

注 2) 無回答を含めた総度数は「297」／単位＝％（度数）

注 3) ***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05

表 10 「就職先の従業員規模（中／進路未決定）」を従属変数とする三重クロス分析 と ϕ 係数

| | | 就職先の従業員規模（中／進路未決定） | | | |
|--------------------|----------------------|--------------------|-------|-----------|----------------|
| | | 従業員規模 「中」 | 進路未決定 | 合計 | ϕ 係数 |
| 就活取組の総合点 平均「未満」 | 3・4 回生 AL 総合点：平均「未満」 | 68.2 | 31.8 | 100 (22) | -0.486 ** |
| | 3・4 回生 AL 総合点：平均「以上」 | 20.0 | 80.0 | 100 (25) | |
| | 合計 | 42.6 | 57.4 | 100 (47) | |
| 就活取組の総合点 平均「以上」 | 3・4 回生 AL 総合点：平均「未満」 | 50.0 | 50.0 | 100 (16) | -0.091 n.s. |
| | 3・4 回生 AL 総合点：平均「以上」 | 60.0 | 40.0 | 100 (40) | |
| | 合計 | 57.1 | 42.9 | 100 (56) | |
| 合計 | 3・4 回生 AL 総合点：平均「未満」 | 60.5 | 39.5 | 100 (38) | -0.154 n.s. |
| | 3・4 回生 AL 総合点：平均「以上」 | 44.6 | 55.4 | 100 (65) | |
| | 合計 | 50.5 | 49.5 | 100 (103) | |

注 1) 従属変数の「従業員規模：中」と「進路未決定」以外の選択肢は「無回答」扱いにしている

注 2) 無回答を含めた総度数は「297」／単位＝％（度数）

注 3) *** $p < 0.001$ ** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

6 結論と課題

さて、これまでの分析により、本論が設定した「在学時に AL 型の講義に積極的に参加した学生ほど、学部卒業時点で正規雇用のポジションを獲得している」という仮説は否決された。しかも、ただ無関係なことが立証されたのではなく、3・4 回生時の AL への積極受講は、学校歴効果は弱まるが就職競争は存在する局面で、学生に AL と就職活動との両立リスクを冒させることが明らかになった。この結果を、本論の問題関心に再接続することで現れる含意は、AL 推進に際して期待されたトランジションの円滑化という企図は成功しておらず、「AL 型トランジション」図式には疑問符が付くということである。それ故、松下が「新しい能力」に空手形を切らせることに警戒を促したように、「AL 型トランジション」図式にも空手形を切らせる訳にはいかないという結論が導かれる。

ただしこの結論には 2 つの注意点が存在する。まず本論は特定の大学を対象にした事例研究であるため、本論の結論そのものが追加調査によって比較・検証され、一般化され得るものか検討される必要がある。次に、本論の結論に一般化し得る事実が含まれていると仮定した場合にも、本論が、科目の個別的「知」から独立した、AL 独自のトランジションに対する効果を対象としている点には注意が必要である。これは、トランジションの円滑化を促進する知識や技術が備わった科目があり、AL がその学びを促進するなら、局所的には AL がトランジションに資する場面もあり得るということである。

これらの点を踏まえて、今後の課題に言及するなら、まずは、AL という教育手法に、個別の科目内容から独立した独自のアウトカムが存在するのかという点の検証が必要になると思われる。なぜなら「AL 型トランジション」図式の、もう 1 つの肝がそこにあるからだ。その上で、

「新しい能力」と（存在するのであれば）AL 独自のアウトカムの関連性が検証されるべきであろう。これらの点が明確になることで、社会が AL に期待して良い範囲が明確になる。それは、今後、AL の意義を論ずる上で、重要な参考材料になるだろう。本論ではこの点を指摘して論を終えたいと思う。

注

- (1) 知識基盤社会の詳細は、中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」（2005）を参照。
- (2) ネベッセ通信教育サービス『高校生講座』<http://shinken.zemi.ne.jp/hensachi/>（2018. 10. 20 閲覧）

参考文献

- Bonwell, C. C., & Eison, J. A., *Active learning: Creating excitement in the classroom (ASHE-ERIC Higher Education Rep. No.1)*, Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.
- Barr, R. B., & Tagg, J., From teaching to learning: *A new paradigm for undergraduate education*. *Change*, 27(6), 1995, 12-25.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F., Seven principles for good practice in undergraduate education: *AAHE Bulletin*, 39(7), 1978, 2-6.
- 原純輔・海野道朗, 『社会調査演習』, 東京大学出版, 1984 年。
- 平沢和司, 「大卒就職機会に関する諸仮説の検討」 荻谷剛彦・本田由紀『大卒就職の社会学－データから見る変化』, 東京大学出版会, 2010 年, 61-85 頁。
- 平田周一, 「非正規雇用者の初期キャリアの国際比較（特集 若者支援とキャリア形成－課題を抱えた層へのアプローチ）」（『Business labor trend』, 2011 年）40-3 頁。
- 本田由紀, 『日本の〈現代〉13 多元化する「能力」と日本社会－ハイパー・メリトクラシー化のなかで』, NTT 出版, 2005 年。
- 乾彰夫, 「キャリア教育は何をもたらしたか－教育にひきうけられないこと, ひきうけられること－」（『現代思想』40 巻5号, 2012 年）101-109 頁。
- 荻谷剛彦, 「『学力』の階層差は拡大したか」 荻谷剛彦・志水宏吉『学力の社会学 調査が示す学力の変化と学習の課題』, 岩波書店, 2004 年, 127-152 頁。
- 河合塾編, 「『深い学び』につながるアクティブラーニング－全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題－」, 東信堂, 2013 年。
- 経済産業省, 『社会人基礎力に関する研究会－「中間取りまとめ」－』, 2005 年1月。
- 松下佳代, 「大学から仕事へのトランジションにおける〈新しい能力〉－その意味の相対化－」 溝上慎一・松下佳代編『高校・大学から仕事へのトランジション－変容する能力・アイデンティティと教育－』, ナカニシヤ出版, 2014 年, 1-39 頁。
- 溝上慎一, 2016, 「アクティブラーニングの背景」 溝上慎一編『アクティブラーニング・シリーズ4 高等学校におけるアクティブラーニング：理論編』 東信堂, 3-26。
- 文部科学省, 「調査結果の概要（初等中等教育機関, 専修学校・各種学校）」『学校基本調査－平成29年度結果の概要－』, 文部科学省 HP, 2017 年 (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2017/08/03/1388639_2.pdf 2017 年9月4日取得)。
- 長光太志, 2014, 「大学生の就職活動の成功要因の研究－私立大学社会学部を事例として－」（『関西教育学会研究紀要』第14号, 2014年）1-16 頁。
- Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education, *Involvement in learning: Realizing the potential of American higher education*, Washington, D.C.: National Institute of Education,

U.S. Department of Education, 1984.

中央教育審議会, 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』, 2008 年 3 月。

中央教育審議会, 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け, 主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)』, 2012 年 8 月。

山内祐平, 「アクティブラーニングの理論と実践」永田敬・林一雅編『アクティブラーニングのデザイン東京大学の新しい教養教育』, 東京大学出版会, 2016 年, 15-37 頁。

付記

本研究では, 佛教大学総合研究所共同研究『大学におけるアクティブ・ラーニングの影響に関する研究』(2017 年度～2019 年度)の研究費の一部を利用している。

(ながみつ たいし 共同研究嘱託研究員／佛教大学非常勤講師)