

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集  
第 38 集 (2006年度) 2007年 3月発行：207-220

## 就職率の教育成果指標としての妥当性

葛 城 浩 一



# 就職率の教育成果指標としての妥当性

葛城浩一\*

## 1. 研究の目的と課題

近年、我が国では、18歳人口の減少や国家財政の逼迫を背景に、大学教育の不断の改善や社会に対する説明責任を果たすべく、教育評価が求められるようになっており、その過程でとりわけ大学教育の成果に対する関心が高まっている。しかし、そうした教育成果に対する関心の高さに比して、望ましい教育成果指標のあり方や、それを規定している大学における教育・学習経験そのものに対する考察が十分に行われているとはいえない。

こうした状況下で、各大学では、顧客となる高校生やその保護者にとって関心の高い「就職率」という指標を殊更意識し、その向上に執心する向きがある。就職率を外部へのアピールの手段と考えること自体は何も悪いことではない。しかし、問題なのは、就職率がともすれば教育成果の指標として考えられること、すなわち、就職率の高さが当該大学における優れた教育・学習経験を保証していると考えられることである。

実際、大学評価・学位授与機構による機関別認証評価の評価基準では、「就職や進学といった卒業（修了）後の進路の状況などの実績や成果などの定量的な面（中略）から判断して、教育の成果や効果が上がっているか」という点が挙げられており、就職率が教育成果の指標として考えられる素地が形成されているともいえる。

優れた教育・学習経験を保証する大学の学生は、その結果として魅力的な就職先への就職が可能となるかもしれない。しかし就職率が大学における教育・学習経験を反映する指標として疑わしいものであることは経験的には認識されてきた。吉本（2005）も、「魅力的な就職先への就職率は教育の成果というよりも偏差値というシグナル効果と考える教育学者も多い」と言及している（吉本、2005、188頁）。

それでは実際に就職率を大学教育の成果指標として考えることは妥当なのであろうか。先行研究では、大学教育と職業のレリバンス、すなわち、大学教育で何がどのように習得され、それが仕事とどのようにリンクしているのかについては少なからず研究蓄積がみられる（小方、2006）。しかし、本稿の問題関心にあたる新規大卒就職市場と大学における教育・学習経験との関連性を実証的に論じた研究はこれまでほとんど行われていない。そこで本稿では、就職率が大学における教育・学習経験とどのように関連しているかについての分析を通して、就職率の教育成果指標としての妥当性を検証したい。

---

\* 香川大学大学教育開発センター講師

## 2. 研究の方法

### (1) 分析の枠組み

本稿では、就職率の代理指標として、質問紙による学生の卒業後の進路状況についての回答に依拠して分析を行いたい。具体的には、4年生以上を対象に、調査時点での卒業後の進路についてたずね、その回答状況と大学における教育・学習経験に対する回答状況を分析することによって、両者の関連構造を抽出する。

就職率の代理指標として、質問紙による学生の卒業後の進路状況についての回答に依拠するのは、就職率に関する正確なデータを入手することが非常に困難なためである。すなわち、就職率に関するデータを公表することは、その値が高い場合には外部者に対するアピールになる反面、低い場合には当該大学にとってネガティブな影響を及ぼすことが予想される。そのため、就職率の公表を行わない大学も多くみられる<sup>1)</sup>。

もちろん、就職率はマスコミ等によって公表されてもいるが、そこには一部の大学のみが取り上げられているに過ぎない。その上、それらの多くは大学単位で公表されている。周知の通り、就職率は専門分野間の差が大きいので、複数の学部を抱える大学では、マスコミ等で公表される値が必ずしも当該大学の学部における現状を反映しているとはいえない。

なお、大学における教育・学習経験については、オーストラリアのCourse Experience Questionnaire (CEQ)、イギリスのNational Student Survey (NSS)、アメリカのCollege Student Survey (CSS) や College Student Experiences Questionnaire (CSEQ) 等、諸外国におけるカリキュラム評価を目的とした全国レベルの調査に依拠して、学生に対して大学における教育・学習経験を問う指標を設定した。

このように、就職率の代理指標としての就職の決定状況と大学における教育・学習経験との関連構造を分析することによって、就職率が大学における教育・学習経験とどのように関連しているかについてのおおよその予測が可能になるものとする。

### (2) 調査方法と対象

分析に用いるのは、2004年12月から2005年1月にかけて、全国の4年制大学14校（うち国立6校、私立8校）34学部の4年生（医学部・歯学部については6年生）を対象に実施したアンケート調査である<sup>2)</sup>。この調査は、大学に依頼して、回答者に直接ウェブ上で回答してもらうという方法（以下「ウェブ調査」と表記）で行い、それが困難な場合のみ紙媒体で回答してもらうという方法（以下「紙面調査」と表記）を採った。

ウェブ調査のみの大学は7校、紙面調査のみの大学は5校で、残りの2校では2つの調査が併用された。有効回答者数は1,960名（うちウェブ調査1,194名）であった。本調査がどれだけの学生に周知されていたかが不明であり、母集団が確定できないため、正確な値は算出できないが、調査対象学部の在学者数の合計を母集団とした場合の回収率は36.6%である。

表1に、分析対象者の概要を実際の構成比とともに示した。性別にみると、実際の構成比に比べ

若干女性の割合が高い。設置形態別にみると、国立大学にかなり偏ったサンプルになっている。専門分野別にみると、人文系や教育系の割合が高い一方、社会系や医歯薬系の割合は低く、特に医歯薬系のサンプルは十分に得られていない。

このように、本稿の分析対象者は全国を代表するサンプルとして十分なものであるとはいえ、データの解釈の一般化には注意が必要である。しかし、現段階で本稿のような問題関心に立脚した調査研究が行われていないという点、また本稿の主課題が、各機関個別の就職率と大学における教育・学習経験の連関構造に通底する就職率と大学における教育・学習経験の連関構造の抽出にあるという点に照らして考えるならば、本サンプルを用いた分析には一定の意義があると考えられる。

表1 分析対象者の概要

	性別			設置形態			
	男性	女性	合計	国立大学	公立大学	私立大学	合計
全国	408,346	263,089	671,435	128,880	27,554	515,001	671,435
	60.8	39.2	100.0	19.2	4.1	76.7	100.0
分析対象者	1,016	938	1,954	1,160	0	800	1,960
	52.0	48.0	100.0	59.2	0.0	40.8	100.0
専門分野							
	人文系	教育系	社会系	自然科学系	医歯薬系	その他	合計
全国	112,139	37,329	267,382	162,523	38,032	54,030	671,435
	16.7	5.6	39.8	24.2	5.7	8.0	100.0
分析対象者	559	304	459	576	62	0	1,960
	28.5	15.5	23.4	29.4	3.2	0.0	100.0

注：上段は実数，下段は％。

平成17年度学校基本調査報告書より作成。値は4年生(医・歯学については6年生)のもの。専門分野の「その他」には、上記報告書で「商船」「家政」「芸術」「その他」に分類されているものが含まれている。

性別の不明なものが6名いるため、性別についてはそれらを除いた値を示している。

### 3. 分析

#### (1) 卒業後の進路の決定状況の概要

まず分析に入る前に、分析対象者の卒業後の進路の決定状況を概観しておこう。「就職が決まっている」と回答した学生は45.4％と半数をきっている。しかし、「進学が決まっている」学生は18.7％、「その他進路が決まっている」学生が7.9％と、大学卒業後なんらかの進路が決定している学生は72.0％（すなわち「なにも決まっていない」学生は28.0％）になる。

専門分野別にみると、「就職が決まっている」学生は医歯薬系に多く（79.0％）、これに社会系が続いている（53.9％）。自然科学系では、「就職が決まっている」学生は相対的に少ないものの（40.1％）、「進学が決まっている」学生が44.3％と多いのが特徴的である。

一方、「なにも決まっていない」学生は、人文系でもっとも多く（41.8％）、教育系がこれに続いている（31.3％）。教育系では、教員を志望するものが多く、教員採用試験に合格できなかった場合には、臨時採用が決定するのが調査時点よりも遅くなるため、このような結果が得られたものと

思われる。

この結果を平成17年度学校基本調査報告書をもとに全国の値と比較したのが次の表2である。調査を行ったのが卒業までしばらく時間のある12月から1月ということもあり、全国の値と比較すると、医歯薬系を除いていずれの分野においても「その他」の割合が高い。すなわち、本稿の分析対象者の中には、それ以降に就職あるいは進学を決定するものが少なからずいるため、調査時点では「その他」に分類されているものと考えられる。なお、医歯薬系の値は、全国の値の「その他」には臨床研修医が含まれていること、また本稿の分析対象者は医学・歯学に含まれる学生が少ないこともあり、全国の値と大きく異なる値を示している。

このように、調査時点の関係もあり、全国の値と比べると就職者や進学者が若干低い値を示すものの、医歯薬系を除けば、本稿の分析対象者の進路の決定状況はマクロデータのそれと同様の傾向であるといえる。

表2 卒業後の進路の決定状況の概要

		就職者	進学者	その他	合計
全国	人文系	58.8%	5.6%	35.6%	100.0%
	教育系	59.5%	9.2%	31.3%	100.0%
	社会系	65.4%	3.5%	31.1%	100.0%
	自然科学系	53.7%	32.4%	13.9%	100.0%
	医歯薬系	52.6%	12.5%	34.9%	100.0%
分析対象者	人文系	41.8%	6.7%	51.5%	100.0%
	教育系	42.4%	15.1%	42.5%	100.0%
	社会系	53.9%	4.4%	41.7%	100.0%
	自然科学系	40.1%	44.3%	15.6%	100.0%
	医歯薬系	79.0%	9.7%	11.3%	100.0%

注：分析対象者の「その他」には、「その他進路が決まっている」と「なにも決まっていない」が含まれている。

## (2) 就職の決定状況と教育・学習経験との関連

それではまず、学生の就職の決定状況と大学における教育・学習経験との間にどの程度の関連性がみられるものなのか、2者間の分析をもとに言及したい。

大学における教育・学習経験には、学生に当該所属機関における教育の質、学習経験の質を4段階で問い、それらについてそれぞれ因子分析を行った結果得られた因子の因子得点を用いている<sup>3)</sup>。具体的には、「教育の質」については、「教員は学生にわからせるよう工夫している」「教員は授業内容に関心をもたせるよう工夫している」等で構成される【教員の教授能力】、「卒業するには何をどこまで学ばよいかを示されている」「教育課程全体の中での各授業科目の位置づけが明確だ」等で構成される【カリキュラムの体系性】、「提出物はきちんと返される」「返された提出物には十分なコメントがつけられている」等で構成される【学生へのフィードバック】、「よい成績をとるには記憶力が重要だ」「単位をとるためには試験前に勉強するだけで十分だ」で構成される【記憶力重視の単位付与】といった因子の因子得点を用いる。「学習経験の質」については、「社会における自分の位置づけを認識すること」「歴史とのつながりから自分の位置づけを認識すること」等で構

成される【相対的な自己認識】、「自分の考えや学んだことを口頭で発表すること」「自分の考えや学んだことを文章にすること」等で構成される【問題の発見・解決・報告】、「事実や概念を理解すること」「事実や概念をおぼえること」で構成される【記憶と理解】、「実験や実習のための技術を身につけること」「学んだ内容を別の場面で応用すること」等で構成される【分析と応用】といった因子の因子得点を用いる。

なお、これらの大学における教育・学習経験は機関の難易度によって異なることが明らかになっている（葛城，2006）。そこで本稿では、機関の難易度別に分析を行いたい。難易度については、『代ゼミデータリサーチ』（2004）の値を参考に、大学入試時の偏差値で50未満（以下「難易度低群」と表記）、50以上55未満（以下「難易度中群」と表記）、55以上（以下「難易度高群」と表記）の3群に分類した。上記の大学における教育・学習経験の因子分析で得られた因子得点を用い、「就職が決まっている」と回答したもの（表中では「決定」と表記）と「なにも決まっていない」と回答したもの（表中では「未定」と表記）の平均値の差の検定を行った結果を示したのが表3である。

分析結果によれば、「就職が決まっている」と回答したものと「なにも決まっていない」と回答したものの間に統計的に有意な差がみられたのは、難易度低群の【教員の教授能力】のみであった。すなわち、難易度の低い大学において、就職が決定している学生の方がそうでない学生に比べて、教員の教授能力を高く評価していた。しかし、その他の項目においては、統計的に有意な差がみられないのに加え、項目によっては、例えば難易度低群の【カリキュラムの体系的性】のように、カリキュラムの体系的性があると認識していた学生はそうでない学生に比べて就職の決定状況が悪いといった一般的に考えれば逆機能とも取れる結果が得られた。

以上の結果から、少なくとも学生の就職の決定状況と大学における教育・学習経験の2者間の分析においては、ほとんど関連性がみられないことが明らかになった。そこで次項では、学生の就職の決定状況に影響を及ぼす要因は何なのか、大学における教育・学習経験はその他の要因に比べ相対的に大きな影響力を及ぼしているのか否かといった点についての分析を行いたい。

表3 就職の決定状況と教育・学習経験との関連

		難易度低群		難易度中群		難易度高群	
		決定	未定	決定	未定	決定	未定
教育の質	教員の教授能力	0.197	0.016*	0.061	0.188	0.114	0.025
	カリキュラムの体系的性	0.250	0.414	-0.068	-0.121	-0.281	-0.326
	学生へのフィードバック	0.116	-0.060	0.046	0.124	-0.353	-0.362
	記憶力重視の単位付与	0.062	-0.039	0.129	0.083	0.002	-0.160
学習経験の質	相対的な自己認識	0.144	0.269	0.003	-0.198	0.092	-0.016
	問題の発見・解決・報告	0.034	0.108	0.245	0.304	0.429	0.289
	記憶と理解	-0.247	-0.233	0.196	0.071	0.239	0.202
	分析と応用	0.185	0.168	-0.032	-0.110	0.202	0.135

注：\*\*\*は $P < 0.001$ ，\*\*は $P < 0.01$ ，\*は $P < 0.05$ ，以下同様に表記。

値は各因子の得点であり、その値が高いほど因子名に示されるような教育、あるいは学習経験が多いことを示す。

### (3) 就職の決定状況の規定要因

本項では、学生の就職の決定状況に影響力を及ぼす要因が何なのかを、ロジスティック回帰分析によって明らかにしたい。従属変数には学生の就職の決定状況を、独立変数には、大学における教育・学習経験に加え、所属機関の特性として専門分野、学生の特性として性別、高校時代の学習状況、入学時の満足度、学生の性格・態度特性<sup>4)</sup>、大学生生活特性として大学関連の学習や授業とは関係のない学習、サークル活動やアルバイト、そして教育成果に関する変数<sup>5)</sup>を用いる（分析に使用する変数の詳細は表4を参照）。

表4 ロジスティック回帰分析に使用する変数

従属変数	
就職の決定状況	: 「就職が決まっている」を1, 「なにも決まっていない」を0。
独立変数	
所属機関特性	
専門分野	: 基準変数を自然科学系とし、人文系、教育系、社会系、医歯薬系についてそれぞれダミー変数を作成。
学生特性	
性別	: 男性なら1, 女性なら0のダミー変数。
高校時代の学習状況	: 高校時代の1日の平均学習時間。
入学時の満足度	: 満足していた=4から、満足していなかった=1までの得点を配分。
性格・態度特性	: 性格・態度に関する因子分析を行って得られた3つの因子(【規律遵守】【探究心】【自信】)の因子得点。
大学生生活特性	: 大学関連の学習、授業とは関係のない学習、サークル活動、アルバイトのそれぞれについての1週間の平均学習(活動)時間。
大学における教育・学習経験	
教育の質	: 「教育の質」に関する因子分析を行って得られた4つの因子(【教員の教授能力】【カリキュラムの体系性】【学生へのフィードバック】【記憶力重視の単位付与】)の因子得点。
学習経験の質	: 「学習経験の質」に関する因子分析を行って得られた4つの因子(【相対的な自己認識】【問題の発見・解決・報告】【記憶と理解】【分析と応用】)の因子得点。
教育成果	: 能力の変化及び専門の到達度に関する因子分析を行ってそれぞれ得られた因子の因子得点。

表5は分析を行った結果を難易度別に示したものである。いずれの難易度群においてもみられる共通点としては、【規律遵守】という性格・態度特性が就職の決定状況に極めて大きな規定力を有している点、また、難易度低群で「相対的な自己認識」という学習経験が規定力を有してはいるものの、概ね教育・学習経験の規定力がみられないという点が挙げられよう。

一方、相違点としては、難易度低群では教育成果が統計的に有意な規定力を有していないのに対し、難易度中群では「能力の変化」、難易度高群では「専門の到達度」のような教育成果が就職の決定状況に大きな規定力を有しているという点が挙げられよう<sup>6)</sup>。また、難易度低群では「高校時代の学習状況」が統計的に有意な規定力を有していないのに対し、その他2群では大きな規定力を有しているという点が挙げられよう。「高校時代の学習状況」を基礎学力や学習レディネスの代理指標と考えることができるならば、難易度中・高群では基礎学力や学習レディネスが就職の決定状況に大きな規定力を有していると考えられることでもある。

表5 就職の決定状況に関するロジスティック回帰分析

	難易度低群	難易度中群	難易度高群
<b>I 所属機関特性</b>			
人文系	0.125 ***	0.478	0.493
教育系	-	0.187 *	0.673
社会系	0.417 *	1.429	0.743
医歯薬	-	-	7.185 *
<b>II 学生特性</b>			
性別	1.262	0.899	0.824
高校時代の学習状況	1.067	1.319 **	1.252 **
入学時の満足度	1.363 *	1.109	1.110
規律遵守	1.617 ***	1.332 *	1.372 *
探究心	0.943	0.777	1.195
自信	0.966	1.260	1.296
<b>III 大学生生活特性</b>			
大学関連の学習	1.005	0.891	0.991
授業とは関係のない学習	1.042	0.921	1.008
サークル活動	1.048	1.071	0.802 ***
アルバイト	1.033	1.098	1.111
<b>IV 大学における教育・学習経験</b>			
教育の質			
教員の教授能力	1.241	0.960	1.004
カリキュラムの体系性	0.816	1.043	1.040
学生へのフィードバック	0.859	0.995	0.999
記憶力重視の単位付与	0.885	0.871	1.205
学習経験の質			
相対的な自己認識	0.742 *	1.182	1.108
問題の発見・解決・報告	0.860	0.738	1.215
記憶と理解	1.020	1.094	0.868
分析と応用	0.988	1.034	0.986
<b>V 教育成果</b>			
能力の変化	1.064	2.027 **	1.272
専門の到達度	1.184	0.948	0.645 **
カイ2乗値(自由度)	77.177(22)	52.567(23)	75.512(24)
判別成功率	68.5%	77.3%	74.8%
R <sup>2</sup> (Nagelkerke)	0.252	0.262	0.247

注：N=549（難易度低群），377（難易度中群），506（難易度高群）

係数はオッズ比（EXP（B））。オッズ比は，説明変数が1単位変化することによって被説明変数の事象が生じる確率が，変化前の何倍に当たるかを示す。

カイ二乗値は，定数のみのモデルと変数投入後のモデルの対数尤度の差であり，モデル全体の適合度を検定する値。

判別成功率は，観測値とモデルの予測値の一致度を示す。

R<sup>2</sup>（Nagelkerke）はモデル全体の説明率を示し，0～1の範囲の値をとる（1だと完全に説明）。

このように，就職の決定状況には，いずれの難易度群においても，概して大学における教育・学習経験の影響力が統計的には有意な形でみられなかった。その一方で，いずれの難易度群においても大きな影響力を有していたのは【規律遵守】という性格・態度特性であった。また，難易度中・高群では高校時代の学習状況，あるいは能力の変化や専門の到達度といった教育成果の影響力がみられるのに対し，難易度低群ではそれらの影響力が統計的に有意な形でみられなかった。

これらの結果を総合的に解釈すると、難易度低群の学生は、就職に際して基礎学力や学習レディネス、あるいは教育成果よりも、「決められたことは守る」「計画的に行動する」等の規律を遵守できるか否かといった点が相対的により多く求められているものと考えられる。これに対し、その他2群の学生は、規律を遵守できるか否かといった点に加え、基礎学力や学習レディネス、あるいは教育成果が問われているものと考えられる。

## 5. まとめと考察

本稿では、就職率という客観的指標の教育成果指標としての妥当性を検討するため、就職率の代理指標として、質問紙による学生の卒業後の進路状況についての回答に依拠した分析を行った。分析の結果、学生の就職の決定状況に対して、大学における教育・学習経験はほとんど影響を及ぼしていないことが明らかになった。すなわち、就職率という客観的指標が大学における教育・学習経験を反映しない指標である可能性が高いことを支持する結果が得られた。

ただし、難易度が中位から上位の大学に関しては、大学における教育・学習経験の代わりに「教育成果」が就職の決定状況に有意な影響力を及ぼしている。この「教育成果」に関しては、大学における教育・学習経験、特に学習経験がその獲得に有意な規定力を及ぼしていることが葛城(2006)によって明らかにされている。すなわち、難易度が中位から上位の大学については、大学における教育・学習経験が「教育成果」を介して間接的に就職の決定状況に影響を及ぼしているとも考えることもできる。

これに対し、難易度が低い大学では、「教育成果」はおろか、「高校時代の学習状況」のような基礎学力や学習レディネスの代理指標と考えることのできる変数すら就職の決定状況に有意な影響を及ぼしていない。すなわち、難易度が低い大学における就職率という指標は、大学における教育・学習経験だけでなく、学業面における諸能力がほとんど反映されない指標である可能性が高い。

大学における教育・学習経験が就職率に反映されにくい背景には、大学で提供されている教育内容と、実際に職業において必要とされる知識・技能とが乖離しているという問題がある。そのため、採用側は大学における教育・学習経験よりも、学生の職場におけるトレナビリティ(訓練可能性)に関心を示すことになる。難易度の低い大学で大学における教育・学習経験だけでなく、学業面における諸能力が就職の決定状況にほとんど反映されないのは、規律が遵守できるかといった点にこそ、トレナビリティがより反映されていると考えているためであろう。

このように、就職率という客観的指標は、大学における教育・学習経験が反映された指標であるとは必ずしもいえず、就職率が教育成果指標として妥当であるとは断じ難い。しかし、仮に就職率を教育成果指標と考えないとしても、大学側が就職率の向上に執心するあまり、教職員や学生が往々にして振り回される羽目に陥るのはやはり問題である<sup>7)</sup>。

就職率を向上させることを大学の重要課題と考えるのであれば、表面的なアプローチによって取り繕うのではなく、大学における教育・学習経験を通じてその達成がはかられるべきであろう。特に難易度の低い大学にとっては、規律の遵守のような就職の決定状況を左右する重要なコンピテン

スの獲得を促す取り組みを大学における教育・学習経験の中に組み込むことは、非常に有効であると考えられる。

そのアプローチには、例えば遅刻や欠席に対する厳格な対応をはじめとして複数想定される。しかし、いずれのアプローチをとるにしても、留意すべき点は、学生に規律を遵守することの重要性を十分に理解させること、そして教員の側もそうした取り組みの意図を十分に理解した上で実践することである。こうした規律の遵守を促す取り組みは、単に就職だけの問題にとどまらず、「生徒化」した学生を社会化させるための重要な契機といえるのかもしれない。

なお、今回の分析はあくまで質問紙による学生の卒業後の進路状況についての回答に依拠した極めて試行的な分析に過ぎない。今後は実際の就職率を用い、大学における教育・学習経験との関連構造を分析し、本稿の分析結果の検証を行う必要があるだろう。また、今回の分析では専門分野別の分析は行っていないが、例えば大学院への進学者の多い自然科学系分野においてはその他の分野に比して、学部卒での就職が持つ意味合い、またひいてはその集積としての就職率が持つ意味合いが異なっているのかもしれない。今後はそうした点も考慮し、専門分野別の分析も行う必要があるものと考えられる。

## 【注】

- 1) 仮に公表されていたとしても、就職率が何を分母として算出されているのか、その算出上の問題も大きい。例えばその分母には「就職希望者数」、「卒業者数」、「大学院進学者を除く卒業者数」、「入学者数」等が想定される。そのうち、特に「就職希望者数」については曖昧な要素が強いため、大学によっては、就職を希望していたが就職に至らなかった学生との申し合わせ等によって、「就職希望者数」から当該学生を除くことで、就職率を水増しするケースもみられる。
- 2) このアンケート調査は、21世紀COEプログラムの研究の一環として実施された。筆者は、調査表作成、データ分析、報告書作成に参加した。調査データの使用のご許可をいただいた21世紀COEプログラムの諸氏及び調査に協力していただいた多くの方々に厚く謝意を表したい。
- 3) 表6及び表7に「教育の質」及び「学習経験の質」に関する因子分析の結果を示す。
- 4) 表8に学生の性格・態度特性に関する因子分析の結果を示す。
- 5) 教育成果に関する変数には、「在学中にどの程度能力が伸びたか」（以下、「能力の変化」と表記）及び「専門分野の能力がどの水準にあるか」（以下、「専門の到達度」と表記）の2種類を設定した。前者は、「幅広い視点から考える力」「異なる考え方や意見を受け容れる力」等、能力のコンテツが示され、回答者の基準に従って在学中の変化感を問うものであり、後者は、能力の到達水準が示され、回答者にその水準に達しているかを判断してもらうものである。両者の違いは、後者が包含するのが専門で培われる能力であるのに対し、前者が包含するのは専門で培われる能力も含むという点にあるだけでなく、前者が在学中の能力の獲得感を反映しており、実際の到達水準を必ずしも担保するわけではない指標であるのに対し、後者は在学中の能力の変化よりも、実際の到達水準を反映する指標であるという点にある。ロジスティック回帰分析には、「能

力の変化」と「専門の到達度」に関する因子分析を行ってそれぞれ得られた因子の因子得点を用いている。

表6 「教育の質」の因子分析（バリマックス回転後の因子負荷量）

	教員の 教授能力	カリキュラム の体系性	学生への フィードバック	記憶力重視 の単位付与
教員は学生にわからせるよう工夫している	0.810	0.213	0.108	-0.026
教員は授業内容に関心をもたせるよう工夫している	0.781	0.283	0.109	-0.041
教員は授業の準備を十分にしている	0.720	0.176	0.136	0.044
教員は授業外でも熱心に指導してくれる	0.685	0.094	0.210	-0.038
卒業するには何をどこまで学べばよいかが示されている	0.061	0.780	0.113	0.030
教育課程全体の中での各授業科目の位置づけが明確だ	0.215	0.769	0.103	0.003
授業評価等の調査結果が授業改善に活かされている	0.311	0.624	0.298	-0.003
発展的な学習につながる授業が行われている	0.394	0.605	0.098	-0.122
提出物はきちんと返される	0.132	0.086	0.852	0.020
返された提出物には十分なコメントがつけられている	0.208	0.181	0.797	-0.029
成績評価の基準はあらかじめ明確に示されている	0.151	0.355	0.439	0.074
よい成績をとるには記憶力が重要だ	0.070	0.002	0.089	0.766
単位をとるためには試験前に勉強するだけで十分だ	-0.109	-0.015	-0.058	0.744
回転後の負荷量平方和	2.655	2.287	1.773	1.169
分散のパーセント	20.425	17.593	13.636	8.994
累積パーセント	20.425	38.018	51.654	60.647

表7 「学習経験の質」の因子分析（バリマックス回転後の因子負荷量）

	相対的な 自己認識	問題の発見・ 解決・報告	記憶と理解	分析と応用
社会における自分の位置づけを認識すること	0.755	0.109	-0.074	0.133
歴史とのつながりから自分の位置づけを認識すること	0.727	0.042	-0.081	0.082
学ぶ知識の意味を現実社会との関わりから考えること	0.633	0.250	0.186	0.043
ものごとの優劣や価値を判断すること	0.577	0.002	0.125	0.353
新しいものの見方や考え方を生み出すこと	0.530	0.274	0.176	0.138
自分の考えや学んだことを口頭で発表すること	0.102	0.766	0.024	0.109
自分の考えや学んだことを文章にすること	0.084	0.686	0.299	-0.083
自分で問題を発見あるいは設定すること	0.398	0.602	0.022	0.208
わからないことについて教員に質問をすること	0.036	0.535	-0.027	0.436
設定された問題を自分で解決すること	0.140	0.498	0.179	0.368
他人の意見を参考にして自分の考えを見直すこと	0.477	0.495	0.114	0.006
事実や概念を理解すること	0.070	0.166	0.861	0.168
事実や概念をおぼえること	0.027	0.109	0.854	0.135
実験や実習のための技術を身につけること	0.050	0.130	-0.003	0.734
学んだ内容を別の場面で応用すること	0.256	0.126	0.297	0.606
ものごとを要素に分解して相互の関連を分析すること	0.344	0.050	0.306	0.580
回転後の負荷量平方和	2.727	2.425	1.883	1.846
分散のパーセント	17.046	15.154	11.769	11.538
累積パーセント	17.046	32.200	43.969	55.507

表8 性格・態度特性の因子分析（バリマックス回転後の因子負荷量）

	規律遵守	探究心	自信
何事にもまんべんなく取り組むことができる	0.673	0.054	0.174
計画的に行動する	0.637	0.060	0.151
物事にねばり強く取り組む	0.597	0.378	0.148
決められたことは守る	0.589	0.275	-0.286
物事を始めたら最後までやらないと気がすまない	0.559	0.417	0.110
なにかあると人に頼られる	0.470	0.174	0.297
意欲的に取り組むのは興味のあることだけだ	-0.447	0.438	-0.086
わからないことがわかるようになることに喜びを感じる	0.191	0.636	-0.067
疑問点はうやむやにしておきたくない	0.298	0.627	0.055
人とは違うことを考えることが好きだ	-0.192	0.572	0.408
ものごとを深く考える	0.119	0.543	0.179
何事も自分の力でやらないと気がすまない	0.303	0.483	0.234
プレッシャーに強い	0.242	-0.029	0.652
自分の意見をはっきりと主張する	0.108	0.251	0.639
自分に対して自信をもっている	0.272	0.066	0.629
自分で考えるよりも与えられたことをこなすほうがよい	0.075	-0.034	-0.621
困難な状況になると、むしろやりがいを感じる	0.198	0.434	0.510
回転後の負荷量平方和	2.752	2.532	2.401
分散のパーセント	16.191	14.893	14.124
累積パーセント	16.191	31.084	45.208

- 6) なお、難易度中群と高群で就職の決定状況を規定する教育成果指標に差異がみられるが、これは前者で規定力を有している「能力の変化」が実際の到達水準ではなく、在学中の能力の獲得感を反映する指標であるのに対し、後者で規定力を有している「専門の到達度」が実際の到達水準を反映しているためである。すなわち、難易度中群の学生は就職に際し、実際の到達水準までは求められないのに対し、難易度高群の学生は実際の到達水準が求められているといえる。
- 7) 注1に示したような就職率の水増しのほかにも、例えば、就職率を向上させるために、就職部等によって、学生の希望にそぐわない職があてがわれるケースは少なくない。これが早期離職の原因の一つとなることは容易に想像できる。

## 【参考文献】

学校法人代々木ゼミナール（2004）『2005年度大学入試 代ゼミデータリサーチ』。

葛城浩一（2006）「在学生によるカリキュラム評価の可能性と限界」日本高等教育学会編『高等教育研究』第9集，161-180頁。

文部科学省（2006）『学校基本調査報告書』。

小方直幸（2006）「大学教育と労働市場の研究—回顧と展望—」広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』第36集，237-250頁。

吉本圭一（2005）「卒業生調査は役に立つか—一日欧比較調査から—」『日本高等教育学会第8回大会発表要旨集録』188-189頁。

## The Validity of Employment Rate as an Indicator of Student Educational Outcomes

Koichi KUZUKI\*

At present, in Japan, the interest in student educational outcomes at college has been on a rise owing to the considerable decline in college-age population and tight financial conditions. However, alongside this increase in interests, discussions on the desirable roles of an educational outcome indicator and the educational learning experiences of the students at college, which will determine a considerable part of their outcomes, appear to be insufficient. Accordingly, each university tends to emphasize its student employment rate that college-bound high school students and their parents are highly concerned with. However, is it valid to consider employment rate as one of the appropriate indicators of student educational outcomes?

Consequently, this paper clarifies the validity of student employment rate as an indicator of student educational outcomes by analyzing how the rate would relate to their educational learning experiences. The analysis was conducted using the data of the paths taken by senior students after their graduation as an alternative indicator of the rate, which was obtained from the student questionnaires.

The result of this analysis clearly indicated that the student educational learning experiences appear to marginally influence the students' chances of acquiring jobs. In other words, it is a likely result that the student employment rate, one of the objective indicators, will not directly reflect their educational learning experiences.

---

\* Assistant Professor, Center for Research and Educational Development in Higher Education, Kagawa University