

国立大学法人 一橋大学 森有礼高等教育国際流動化機構

Working Paper Series

Mori Arinori Institute for Higher Education and Global Mobility

No.WP2019-01

# 専門・汎用コンピテンスの習得と読書習慣 の形成に影響を与える大学教育や活動

加藤真紀

2019年9月



# 専門・汎用コンピテンスの習得と読書習慣の形成に 影響を与える大学教育や活動

加藤真紀\*

## The effect of university education on acquiring competencies and reading habits: The case of Japanese students majoring social sciences

Maki KATO

### 要旨

本稿の目的は、どのような大学教育や活動を通じて学生が汎用と専門の2種類のコンピテンスを習得し読書習慣を形成するのかを明らかにすることである。分析に用いたのは、日本の1大学で人文社会科系を学んだ卒業生（1996年度から2016年度までの7時点、有効回答数1,271人）のオンライン調査結果である。SEMによる分析の結果、まず大学生の1) 専門コンピテンスと汎用コンピテンスの習得、および2) 専門コンピテンス習得と読書習慣形成は正の関係を持つことが示された。2種類のコンピテンスや読書習慣は多様な大学教育や活動によって身に付くが、専門コンピテンスと読書習慣は授業やゼミナールなどのいわゆる大学教育を通じて、汎用コンピテンスはこれに加えて友人との交流やフィールドワークなどのより広義の大学教育や活動を通じて習得される。しかし効果を持つ教育や取組は分野によって異なることが示された。友人との交流は多くの大学生がいそしむ活動だが、汎用コンピテンスの習得とは関連せず、読書習慣の形成にはむしろ阻害要因となっていた。読書の持つ社会性を考えると、大学関係者に対して、授業のみならず友人との交流を通じた読書習慣の形成に向けた取り組みの検討が提言される。

### 1. 背景

大学教育の世界的な普及に伴い、卒業後のキャリアに与える影響に強い関心が向けられている(Teijeiro, Rungo, and Freire 2013, Tomlinson 2012)。この領域の主要な研究テーマは2つあり、うち1つは職業キャリアの成功を導く資質・能力(コンピテンス)を、もう1つはこのような資質・能力の習得手法を明らかにすることである(García-Aracil and Van der Velden 2008)。本稿は後者に位置づき、どのような大学教育や活動を通じて大学教育の成果として

---

\* 一橋大学森有礼高等教育国際流動化機構

のコンピテンスが習得され読書習慣が形成されるのかを日本の 1 大学の卒業生調査結果を事例として探求する。

大学教育成果には経済的な見返りが含まれる。そして近年は経済的な見返りに与える個人的多様性の影響が注目されている。例えば大学卒業時に身に着けた資質・能力（コンピテンス）が卒後の所得に与える影響が欧米を中心に分析されている(Blázquez, Herrarte, and Llorente-Heras 2018)。大卒後の所得と大学教育を通じて習得された資質・能力との正の関係性は、Becker (1962)によって提唱された人的資本論によって説明される。もっとも日本では、大卒者のみを対象とした時に、大学教育への取組割合が所得に影響を与えないか、むしろ負の影響を与えることが指摘されてきた。日本の人文社会系を中心とした大学教育と職との関係が希薄なためと推察される(本田 2018)。その中で、卒業時の読書習慣と卒後の所得の正の関係が示されている。具体的には、日本の大学で工学もしくは経済学を専攻した学生の卒業時の読書習慣が就労後の読書習慣に繋がり、ひいては所得に正の影響を与えるという分析結果が報告されている(濱中 2012, 矢野 2009)。変化の激しい時代に生きるサラリーマンは勉強を続けることで一線での仕事に携われると解釈される(矢野 2015)。また高額所得者には専門職が多く、専門的な知識の入れ替わりをフォローするために読書が必須と考えられる(藤原 2015)。

大学卒後の所得に影響すると考えられる上記 3 変数の内、まずは大学で習得される資質・能力を定義したい<sup>1</sup>。これは通常、専門コンピテンス (Subject related Competencies、以降 SC と称す) と汎用コンピテンス (Generic Competencies、以降 GC と称す) の 2 種類に区分される。日本学術会議が策定した分野別参照基準によると SC は「当該分野に固有の特性を踏まえて、学生が身に付けるべき基本的な知識・理解と能力」と定義される(SCJ 2010)。よって当然ながら、SC は分野により異なる。欧米では近年このような分野固有の特性を踏まえた SC の研究が蓄積されてきたが(Zlatkin-Troitschanskaia, Shavelson, and Kuhn 2015)、日本ではほとんど行われてこなかった<sup>2</sup>。他方、高等教育で習得される GC については、日本も含めて多くの先行研究がある<sup>3</sup>。GC は批判的思考力やチームワークなど複数のコンピテンスで構成されるが定義は未だに定まっていない(Chan et al. 2017)。また GC の汎用性、すなわち分野を超えてどの程度活用可能なのかに関しては議論がある(Jones 2009)。このような状況を

---

<sup>1</sup> コンピテンスを表すとされる資質と能力の関係も多様に解釈されている(松下 2016)

<sup>2</sup> 本研究に近いと考えられるのは金子 (2012b)による先行研究である。大規模調査 (学生サンプル数 4 万 8 千人) を基とした同分析では、専門分野での知識・理解や汎用能力に与える授業や学習行動の影響を分析している。しかし専門分野のコンピテンスに関しては、「専門分野の知識・理解」度に対する回答で表され、汎用能力を構成する 6 項目と比べてもその分野固有の特性を踏まえた知識や理解が十分に検討されているとは言い難い。ここでは「専門分野の基礎となるような理論的理解・知識」も同時に尋ねられているが、「専門分野の知識・理解」との差異は大きくない。ちなみに汎用コンピテンスは「論理的に文章を書く力」、「人にわかりやすく話す力」、「外国語の力」、「ものごとを分析的・批判的に考える力」、「問題をみつけ、解決方法を考える力」、「幅広い知識、もののみかた」の 6 項目で構成される

(ump.p.utokyo.ac.jp/crump/resource/ccs%20report1.pdf)。(金子 2012b)。

<sup>3</sup> 日本での文献は例えば小方 (2001)、金子 (2009)を参照されたい。

踏まえて、本稿では、GC を特定の文脈の中で個人の属性（知識、スキル、性向、価値観）を課題や行動に結び付ける能力と定義する(Gonczi, 2003)。

日本の読書習慣をテーマとした研究論文を日本の論文情報検索データベース・サービス (CiNii) を用いて探したところ、その多くは子供時代の習慣形成に関するものであった。読書習慣は通常、就学前の家庭での読み聞かせを通じて身に付き始め、口頭での言語能力等の様々な能力と双方向に影響を与えながら習得される(Mol and Bus 2011)。就学前から高校までの読書習慣は大学生の読書習慣に繋がる(NFUCA 2019)ことから、大学生は入学前に一定の読書習慣を身につけていると考えられる。しかし大学生の読書は Adler et al. (1997)が分類するところの高次レベルの読書であり、例えば本を徹底的に読み抜くことや、1つの主題について何冊もの本を相互に関連付ける読み方と考えられる。日本の大学でも、物の見方や考え方を培うために、問いながら読むなどの文献通読の手法を教えている(安藤 2013)。よって、大学生の読書は大学入学前の読書と関連を持ちつつも、大学で新たに身に付く習慣と考えられる。

本稿では、これらコンピテンスや読書習慣が大学教育や活動によってどのように身に付くのかを問う。汎用コンピテンスが身に付く場については多くの研究蓄積があり、日本では授業と授業外での双方による習得が指摘されている(溝上 2009, 山田 and 森 2010)。専門教育を通じた習得については、例えば参加型の授業を通じた習得や(金子 2012b)、ゼミナールを通じた習得が指摘されている(伏木田, 北村, and 山内 2011)。一方、専門コンピテンスは、専門教育を通じて身に付くことが容易に想像される。日本の専門教育は主に講義、ゼミナール、卒論指導に分けられる。このうちゼミナールと卒論指導は教員の属人性に基づくために多様であり、さらに密室性を持つため関連する研究が蓄積されていない(毛利 2006)<sup>4</sup>。ゼミナールに対する学生の評価は高いが (一橋大学 2019)、学生は自分の発表の時のみ準備に時間を使うため、学習時間はさほど多くない(金子 2012a)など評価が分かれる。そこで本稿は、専門教育の中でもゼミナールがコンピテンス習得に与える効果に着目する。

大学生の読書習慣は、授業や友人との交流を通じて形成されと考えられる。例えば米国大学での読書について論じた Manarin (2019)は、授業で課題として出される書籍や資料の通読を読書と捉える。教員は読書の効果を疑わないが、学生にとっては読書への内発的誘因が乏しく、まじめに取り組んだ結果が感じにくいため徐々に通読しなくなる状況を述べている。翻って日本では、読書は個人の自由かつ自発的な知的活動と捉えられている(渡邊 2017)。実際、Fujimura (2004)は日本の1大学で実施された学生読書時間の調査結果を報告する際に、以前の読書は教養科目と関わっていたが、若い世代では授業から抜け落ちていると述べる<sup>5</sup>。この背景には、日本ではゼミナールを別として課題書籍や資料の事前の通読を前

---

<sup>4</sup> ゼミナールは方法及び共同体（場所）としての意味を持ち、実施時期によって3つに分類される。入学して間もない頃に実施されるゼミ、専門教育の入門期で実施されるゼミ、そして専門教育として実施される専門ゼミが含まれる(毛利 2007)

<sup>5</sup> また平山 (2015)は高等教育機関で学ぶ学生の読書を調査し因子分析した結果、読書動機を娯楽教養や錬磨形成などに分類したが、専門教育との関わりを尋ねる設問はそもそも調査に存在

提とする授業が行われにくい実態がある。しかし、日本の大学における読書が高次のレベルに基づく場合に、大学教育から完全に切り離された形ではなく、むしろ大学教育によって身に付くと考えられる。またかつては読書が友人との交際や友人関係に基づいていたが、近年はその関係が見られないことも指摘されている(Fujimura 2004)。

以上を踏まえて、本稿は、大卒後の所得に影響を与えるとされる3種類の成果(SCとGCの2種類のコンピテンスおよび読書習慣)が大学での教育や活動を通じてどのように身に付くのかを探求する。

## 2. 文献調査

汎用コンピテンス、専門コンピテンス、読書習慣の関係

2種類のコンピテンス習得と読書習慣形成はどのような関係を持つのだろうか。まずSCとGCは、分野によって度合は異なるが構造的に関係することが示されている(加藤 and 相場 2016)。また先行研究により、認知能力とGCは正の関係を持つことや(Camara et al. 2015)、非認知能力テスト結果と認知能力テスト結果は正の関係を持つ(Borghans, Meijers, and Ter Weel 2008)ことが指摘されている。もっとも知能指数を指標とした時にGCとの間には負の関係も示されている(Chamorro - Premuzic et al. 2010)。

読書習慣と学業成績の間の正の関係は包括的な文献調査から結論付けられる(Mol and Bus 2011)。日本の大規模調査からも家庭の蔵書数と学校成績の正の関係が示されている(NIER 2018)。例えば、日本で20代から60代の成人5,258人を対象とした調査では、子どもの頃(就学前から中学時代まで)の読書活動と学歴の間には弱い正の相関が示される(国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター総務企画部調査・広報課 2013)。読書と成績が正の関係を持つ背景は、読書習慣が読解能力の向上に効果を持つ(Kim 2006)ことや、世界的な調査から明らかとなった読書の利益、すなわち若者の時に過ごした家庭の蔵書数が言語能力のみでなく算数やIT能力にも正の影響を与えることで説明される(Sikora, Evans, and Kelley 2019)。よって、学業成績とSCが正の関係を持つと仮定すると、読書習慣とSCの間には正の関係があり、これは大学生にも当てはまると推察される。また読書習慣は、GCの習得とも正の関係を持つ。例えば、読書を通じて論理的思考を身に付けることや(藤原 2015)、特に多読には、知識、思考、人格を深める効用が指摘される(斉藤 2019)<sup>6</sup>。もっとも日本の大学生を対象とした大規模調査からは、専門知識の理解およびGCの習得の双方に対して読書習慣(1か月の読書冊数)は影響を与えていないという結果が示されている(金子 2012b)。

---

しない。

<sup>6</sup> 読むものはさらに読み、読まない者との差を広げる、いわゆるマタイ効果が生じる(Stanovich 2009)。もっとも基礎読解力が身に付くか否かには読書習慣の影響が認められないことから、多読ではなく精読や深読の影響も考えられる(新井 2018)。また日本の大学生を対象とした大規模調査からは、専門知識の理解およびGCの習得の双方に対して読書習慣(1か月の読書冊数)は影響を与えていないという結果が示されている(金子 2012b)。

よってこれら先行研究からは、読書習慣形成と SC 習得の正の関係が推察され、読書習慣と GC 習得の間にも正の関係が認められる可能性も残る。

## 大学教育を通じたコンピテンスの習得と読書習慣の形成

### コンピテンスの習得

日本の大学教育で GC を習得する場や手法は GC の内容によって異なると考えられる。例えば、GC のうち情報処理や外国語能力などは正課によって身に付き、社会関係や持続的学習および知識の体系的理解は、サークルやアルバイト、そして友人づきあいなどの正課外の活動によって身に付く(山田 and 森 2010)。授業に出席しつつ授業外学習も読書も行う活動性の高い学生は、より多くの知識や技能を身に付けている(溝上 2009)。GC は、学習動機や意欲に加えて、学生の授業への興味を沸かせる工夫や参加型授業(金子 2012b)、および双方向の授業や学生の能動的学習を通じて習得される(小方 2008)。韓国においても、アクティブラーニングが GC 習得に影響することや、このような学びの程度は大学によって大きく異なることが示されている(Choi and Rhee 2014)。

GC の中でも中心的な資質能力と考えられるのは批判的思考力(critical thinking)である。その根本的要素は問いを立てること(質問すること)であり、これを通じて思考力が高まる(道田 2011)。しかし、日本の学生は授業中に質問をすることが少ない(藤井 and 山口 2003, 柳沢 2013)。その理由は、例えば、学生が他者のまなざしや授業状況の雰囲気を感じることや、自身の能力の露見へのおそれなどである(藤井 and 山口 2003)<sup>7</sup>。よって伝統的な講義スタイルの授業を通じて学生が批判的思考力を深めるとは考えにくい。他方でゼミナールでは、通常、教員と学生の双方向および学生間も含む多方向の質問や議論が行われているため、日本ではゼミナールで批判的思考力が養われると考えられる。ゼミナールの内容は、文献の購読や各自のテーマでの発表が多く、近年は、多人数の運営上の工夫としてグループ活動を取り入れるゼミが増えている(毛利 2007)。これら内容から、ゼミナールでは対人関係力や問題解決力(伏木田, 北村, and 山内 2011)、および課題発見力や計画力など(清水 and 三保 2013)の GC の習得が小標本のデータを下にした分析ながら指摘されている。

能動的学習は学習達成度を高めることから(Lambert 2012)、ゼミナールは SC 習得の場と考えられる。また友人や教員との交流関係が強いほど学生の成績が良いことから(Brouwer et al. 2016)、SC 習得は社会資本と正の関係を持つと推察される。ゼミナールは 10 数名位が適正な規模と言われる小規模な授業形態であり、教員と学生および学生同士の結びつきが強い。よって大教室で授業が実施される日本の大学では、学習と関連する社会資本もゼミナールを通じて構築される可能性がある。他方でゼミナールは学生の学習時間を増加させにくい構造を持つため、その効果は吟味が必要である(金子 2012a)。また先行研究からは、学問

---

<sup>7</sup> また「出る杭は打たれる」という日本社会の持つ文化的な影響も考えられる(柳沢 2013)。

的知識形成には、双方向型の授業の受講は負であるとの結果が示されている(小方 2008)<sup>8</sup>。以上から、SC は授業やゼミナールなどのいわゆる大学教育により身に付き、GC はこれらに加えて、より広い意味での大学での教育や活動を通じて習得されると考えられる。

#### 読書習慣の形成

近年、日本では大学生の読書時間の減少が指摘されている。日本における読書習慣が大学での学びと関連しているのであれば、学生の学習時間も読書時間と同様に減少していると推察される。そこで以下では大学生の読書時間と授業外学習時間の推移を述べる。

日本の大学生のうち1日の読書時間を0と回答する学生は48.0%と半数に近いことが2018年に実施された大規模調査から示されている。つまり約半数の学生に読書習慣がない(NFUCA 2019)。読書時間を長期的なスパンで見ると大学生の読書時間や書籍購入は70年代に大きな翳りを見せた。その質も変化しており、日本で威信が高いと見なされる東京大学や京都大学の学生による読書も80年代以降には教養書や思想書の優位性は見られない(竹内 2003)。よって読書時間の減少は約半世紀をさかのぼる。このような読書時間減少の背景にはWolf (2008)が指摘するようにデジタルメディアの普及が考えられる。

日本の学生の学習時間は幾つかの大規模調査で把握され、その短さが問題となっている(NIER 2016)。大規模な調査からは直近10年程度では微増が確認される(松本 2018)<sup>9</sup>。しかし長期的なスパンでは減少傾向が伺える。まず1934年の東京帝国大学の学生による1日の平均的な学校外勉強時間は、文学部で平均4.3時間、法学部で平均4.4時間となっている(竹内 2003)。約80年後の2016年に実施された東京大学の調査では学期中の典型的な1週間の生活時間を尋ねたところ、「授業・実験の課題、準備・復習」を1~5時間と回答する者が40.7%と最も多く、6~10時間と回答する者が23.1%と続く(東京大学 2016)。約80年隔たった学生の学びの比較には慎重を期すべきだが、日本を代表する大学のデータからは数十年間の長期にわたり読書時間と学習時間の双方の減少が示されることから、威信の高い伝統的な大学での読書習慣は大学での学びに関連して形成される可能性が推察される。

学生の読書時間の減少の背景には、彼らの交友と読書との関係の希薄化が指摘されている。調査結果からは、友人との会話で読書が話題になる学生や読書会に参加する学生ほど、教養書の読書量が多いが、近年は特に学生が友人と読書を語ることが減っている「孤読化」が見られる(Fujimura 2004)。つまり、読書量の多少は友人と読書について語ることが関係している。読書は孤独な活動のように捉えられがちだが、社会性を有する活動である(Calkins 2010)。読書を他人と共有する場である読書会(ブッククラブ)はビジネス書から娯楽書ま

---

<sup>8</sup> 基本的知識に裏打ちされない限りにおいて、経験的、体験的教育を通じて効果的に学ぶことは難しいことが理由と考えられる(小針 2018)。

<sup>9</sup> マクロ的な時系列変化は、日本の約5000人の学生を対象としたインターネット調査から把握される。2008年から2016年までの8年間の変化を見ると、1週間当たりの授業の予習復習や課題をやる時間は期首と期末で2.2時間から2.7時間に増え、大学の授業以外の自主的な学習も1.9時間から2.3時間へと増加した。

を含めて日本各地のみならず世界で開催され、参加者の読書に影響を与える(吉田 2014, Childress and Friedkin 2012)。これら対話によって読書に関する思考や理解が深まると考えられる(齊藤 2019)。よって大学における読書習慣の形成は、大学教育および友人との交流が関係する可能性が考えられる。

### 3. 分析手法

#### 3.1 データ

本稿は、日本の関東地方に位置づく選抜性の高い 1 大学が卒業生に対して実施した調査から得られたデータを用いる。同調査の対象は 5 分野（ビジネス、経済学、法学、国際関係学、歴史学）であり、これは所属学部ではなく、卒業生自身が自分の専門分野として選択したものである。調査対象年度（1996 年度から 2016 年度までの 7 時点）の学部卒業生のうち大学が住所を把握している 4,001 人に対してハガキを発送した結果、3,578 人にハガキが到着し、回答者は 1,286 人（有効回答数 1,271 人）であった。調査の実施時期は 2018 年 4、5 月であり、オンラインにより回答を得た。

アンケートは、①専門コンピテンス、②汎用コンピテンス、③個人属性や大学時代の振り返り、の 3 種類の設問で構成された。専門コンピテンスの項目数は分野ごとに異なり（項目数はビジネス 31、経済学 25、法学・国際関係学・歴史学は 30）、各分野の項目は調査実施大学の教員が作成した<sup>10</sup>。汎用コンピテンスの項目数は 31 であり、全分野に対して同一の内容が用いられた。なお汎用コンピテンスは欧州のチューニングアカデミーの質問項目を翻訳および一部修正をして使用した<sup>11</sup>。①と②の各コンピテンスについては、「卒業時の習得度」（習得度）と「回答者のキャリアを形成する上で、現在どの程度重要であるのか」（重要度）の 2 種類を、高いから低いまでの 4 点尺度で尋ねた（高い = 4、低い = 1）。本稿は、卒業時のコンピテンスがどのような教育活動を通じて習得されたのかを見る目的のため、習得度のみを対象とする。このような自己評価による能力把握の妥当性に関しては疑問も呈されるが(Humburg and van der Velden 2015)、約 20 年間の卒業生を対象とした調査で回答を得るには主観的評価が適切と判断された。

③の個人属性や大学時代の振り返りでは、大学の教育や活動への取組について質問した。学部生として、「以下について、どのくらい取り組んでいましたか」という設問を通じて、11 項目（次節のモデル式で示される「一般教養的な科目の学習」から「アルバイト」まで）について 5 段階で尋ねた（「とてもよく取り組んだ」=5、「よく取り組んだ」=4、「どちらとも言えない」=3、「あまり取り組まなかった」=2、「まったく取り組まなかった」=1）。また

---

<sup>10</sup> SC の内容に関しては、関連報告書「一橋大学における「社会から見た大学教育」に関する自己点検・評価報告書」を参照されたい。<http://www.hit-u.ac.jp/guide/evaluation/assessment.html>

<sup>11</sup> チューニングアカデミーは欧州を拠点とする高等教育研究センターであり、詳細は次の URL を参照のこと。<http://www.tuningacademy.org/>



読書時間については0分から120分以上までの6区分で1日のおおよその読書時間を尋ねた。

分野別の専門・汎用コンピテンスの習得度の平均値および標準偏差をTable 1に示す。Table 1からは、合計で見た場合に、SCはGCよりも平均で0.40低く、標準偏差で0.12高いことが分かる。SC習得度の平均を分野間で比べると、ビジネス(2.23)が最も低く、経済学(2.40)および歴史学(2.42)が続き、法学(2.74)が最も高い<sup>12</sup>。他方でGCは分野による差がSCよりも小さく、最も値が大きい分野は国際関係(2.86)であり、最も小さい分野はビジネス(2.73)である。

Table 1 有効回答者の分野と習得度

	SC 習得度			GC 習得度		
	N 値	平均	標準偏差	N 値	平均	標準偏差
ビジネス	649	2.23	0.56	648	2.73	0.47
経済学	204	2.40	0.52	203	2.78	0.46
法学	213	2.74	0.52	213	2.84	0.45
国際関係学	90	2.65	0.50	88	2.97	0.43
歴史学	99	2.42	0.56	98	2.86	0.42
合計	1,255	2.39	0.58	1,250	2.79	0.46

注：調査の有効回答数にはSCおよびGCの欠損値を含むが、本稿では欠損値を含まないためN値は調査全体数より少ない。

大学時代に取り組んだ教育・活動の内訳をTable 2に示す。取り組んだ(「とてもよく取り組んだ」と「よく取り組んだ」の合計)割合が大きい教育・活動は、「友人との交流」(76.6%)、「クラブ・サークル活動」(76.5%)、「ゼミ・卒論のための学習」(74.3%)であり、「専門科目の学習」(67.0%)、「アルバイト」(57.7%)、「一般教養的な科目の学習」(55.8%)が続く。逆に取り組まなかった(「あまり取り組まなかった」と「まったく取り組まなかった」の合計)割合が大きいのは、「フィールドワークなど体験的な学習」(62.9%)、「資格取得のための学習」(59.2%)、「学外でのボランティア活動や社会的な活動」(55.8%)であり、これらは4割程度の学生が取り組んだ活動である。

<sup>12</sup> SCは分野固有の特性を有することから、分野間の比較はリンゴとみかんを比べるようなものとも言える。他方で、SC全体は大学の専門教育を通じて学生が身に付けるべき基本的な知識・技術・能力と捉えるならば、各分野においてどの程度身に付けたのか比較することが可能となる。ビジネス分野のSCが低い理由として、商学部以外の学部(例えば経済学部や社会学部)の卒業生がビジネスを自身の専門分野として回答したことによる影響が推察される。

Table 2 大学時代に取り組んだ教育・活動

	とてもよく取り組んだ	よく取り組んだ	どちらとも言えない	あまり取り組まなかった	まったく取り組まなかった
1 一般教養的な科目の学習	12.1%	43.7%	20.7%	22.3%	1.3%
2 外国語科目の学習	10.5%	24.4%	21.8%	36.8%	6.5%
3 情報処理関係の学習	6.7%	20.7%	27.8%	37.1%	7.8%
4 専門科目の学習	23.2%	43.8%	19.6%	11.9%	1.5%
5 ゼミ・卒論のための学習	36.1%	38.2%	14.6%	10.0%	1.2%
6 フィールドワーク等の体験的な学習	8.8%	12.0%	16.3%	32.6%	30.4%
7 資格取得のための学習	9.4%	17.7%	13.6%	23.8%	35.5%
8 友人との交流	40.8%	35.9%	14.9%	7.4%	1.1%
9 クラブ・サークル活動	51.3%	25.2%	9.1%	8.2%	6.2%
10 学外でのボランティア活動や社会的な活動	6.1%	8.2%	10.1%	27.0%	48.6%
11 アルバイト	19.8%	37.8%	19.0%	17.9%	5.4%

学部生時代の1日の読書時間を Table 3 に示す。読書時間が30分以上60分未満と答えた回答者が最も多く447人(32.5%)であり、1分以上30分未満407人(32.0%)が続く。全く読書をしない群(1日の読書時間が0分)は87人(6.8%)である。参考までに各カテゴリーの所得を見ると、0分の群が約680万円、90分以上120分未満の群が825万円であり、1日120分以上の最大読書時間群の所得(798万円)は90分以上120分未満の群よりも約30万円低額だが、その他の群間では読書時間が長いほど所得は多い。ただし卒業年度が過去であるほど読書時間が長く所得も多い可能性が考えられる。そこで読書、所得、卒業年度間の相関関係を見ると、読書時間と所得の相関係数値は0.12、所得と卒業年度の同値は-0.64、読書時間と卒業年度では-0.16であり、全て1%水準で有意な結果を示す<sup>13</sup>。読書時間と所得の相関は弱く、卒業年度と所得は強い負の相関を持つ。

読書時間の推移を Table 4 で見ると、近年ほど読書時間は減少している。1996年度の卒業生の読書時間は最も長く1日平均で約52分であり、2016年度の卒業生は最も短く約36分と3割程度減少している。読書の内容を Table 5 から見ると、専門図書の割合が最も大きく平均で約40.3%であり、漫画・趣味娯楽書の26.5%が続く。

Table 3 読書量と所得

読書時間	0分	1分以上～30分未満	30分以上～60分未満	60分以上～90分未満	90分以上～120分未満	120分以上
N	87	407	447	220	70	40
平均所得(万円)	679.61	693.77	746.98	794.59	825.38	798.21

注：所得は金額の幅を示す選択肢で尋ねているため、ここでは中央値を用いた。なお2000万円以上の場合は2000万円とした。

<sup>13</sup> 相関係数の算出に当たっては、所得と読書は選択肢の中央値を使用した。読書時間が120分以上の場合は120分を、所得が2000万円の場合は2000万円を使用した。

Table 4 読書時間の変化

卒業年	1996	2001	2006	2011	2012	2014	2016	平均
読書時間平均	51.67	50.95	46.45	42.70	40.02	41.16	35.57	43.17
読書時間標準偏差	31.57	30.03	29.41	29.26	28.89	32.75	31.83	30.91

注：1日の読書時間の選択肢は以下のような幅で尋ねているため、ここでは中央値を用いた。  
なお120分以上の場合は120分とした。

Table 5 読書の内容（読書時間全体を10とした時の比率を%に換算）

読書の内容	割合平均 (%)
専門図書	40.3
思想書・人生論・純文学	13.8
歴史小説・ノンフィクション・ドキュメンタリー	16.5
漫画・趣味娯楽書	26.5
その他	2.9

コンピテンス習得や読書習慣および大学時代の教育や活動取組み変数の相関関係を Table 6 に示す。GC、SC、読書時間の3変数のうち全ての2変数間の組合せで1%水準での有意な正の相関関係を示す。しかし相関係数の大きさは組合せにより異なり、コンピテンス間では0.50と中程度なのに対して、読書習慣とSCとは0.26、読書習慣とGCとは0.08であり、読書習慣とコンピテンス間の相関関係は弱く、特にGCとの関係が弱い。

これら3変数と大学の教育や活動への取組み変数の関係を見ると、変数によって取組変数との関係の違いが見られる。まずGCは、11種全ての変数と正かつ有意な関係を示す。全体的におおよそ0.2の弱い相関であり、特に4変数（クラブ・サークル（0.08）、資格取得（0.09）や、情報処理、アルバイト（共に0.12程度））との相関係数が低い。SCは、有意な変数が9つあり、中でも専門科目の学習（0.44）、ゼミ・卒論のための学習（0.31）が高く、中程度の相関を示す。他方で友人との交流やアルバイトは非有意であり、クラブ・サークルは負かつ有意な相関を示す。学習に取り組むほどSCは習得されるが、友人との交流は関係せず、クラブ・サークルに取り組むほど習得されにくい。読書習慣と相関を持つ変数はさらに絞られる。有意な相関を持つ変数は6つあり、うち正の符号を伴うのは4変数（一般教養の学習、外国語の学習、専門科目の学習、ゼミ・卒論）、負の関係を示すのは2変数（友人との交流やクラブ・サークル活動）である。よって、SCと同様に、読書時間は学習に取り組むほど長い、友人との交流やクラブ・サークル活動に取り組むほど短い。

次に大学時代での取組み変数間の関係を見ると、相対的に高い相関を示すのは、友人との交流とクラブ・サークル（0.57）、一般教養の学習と外国語科目の学習（0.40）、一般教養の学習と専門科目の学習（0.39）、フィールドワークなど体験的学習と学外でのボランティア活動（0.34）である。文献調査では、情報処理の学習と外国語科目の学習を通じたGCの習得が指摘されていたが、これら学習への取組の間でも正の関係（0.18）が示されている。

よって、相関関係からは、2種類のコンピテンスと読書習慣、およびこれら変数と学部教育の取組度合との間には正の関係がうかがえる。GCの習得が授業も含めた幅広い活動と弱いながらも関係するが、SCや読書習慣は授業やゼミナールなどのいわゆる大学教育に関連

して習得される。友人との交流は多くの回答者が学部時代に取り組む項目だが、SC 習得と関連せず、読書習慣とはむしろ負の相関を持つことが示された。

Table 6 変数の相関関係

No	内容	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	GC 習得	1												
2	SC 習得	0.5036***	1											
3	読書時間	0.0779***	0.2614***	1										
4	一般教養的な 科目の学習	0.1883***	0.2666***	0.2045***	1									
5	外国語科目の 学習	0.2142***	0.1960***	0.1296***	0.3953***	1								
6	パソコンやイ ンターネット など、情報処 理関係の学習	0.1294***	0.1283***	0.0715*	0.2224***	0.1826***	1							
7	専門科目の学 習	0.2336***	0.4377***	0.2662***	0.3852***	0.2206***	0.1434***	1						
8	ゼミ・卒論の ための学習	0.2165***	0.3100***	0.2240***	0.3028***	0.2244***	0.1442***	0.6003***	1					
9	フィールドワ ークなど体験 的な学習	0.2435***	0.1170***	0.0561*	0.1689***	0.2050***	0.1152***	0.1944***	0.2579***	1				
10	資格取得のた めの学習	0.0912***	0.2094***	0.0661*	0.1223***	0.1672***	0.1247***	0.1657***	0.0243	0.0780***	1			
11	友人との交流 クラブ・サー クル活動	0.2160***	0.0087	-0.0742***	-0.0223	-0.021	0.0064	0.0920***	0.1464***	0.1431***	-0.0292	1		
12	学外でのボラ ンティア活動 や社会的な活 動	0.0780***	-0.0905***	-0.1244***	-0.1043***	-0.1028***	-0.0171	-0.0396	0.0095	0.0412	-0.1410***	0.5656***	1	
13	アルバイト	0.2247***	0.1399***	0.0545*	0.1781***	0.2069***	0.0527*	0.1131***	0.1049***	0.3372***	0.1037***	0.1172***	0.0709*	1
14		0.1219***	-0.0345	-0.0642**	-0.0257	0.0032	-0.0013	-0.0031	0.0733***	0.0928***	0.0039	0.1787***	0.0233	0.0764***

\* p&lt;0.10, \*\* p&lt;0.05, \*\*\* p&lt;0.01

## 3.2 モデル

SC、GC、読書習慣の3変数を回答者の各種大学教育への取組がどの程度説明するのかを以下のようにモデル化した。

$$\text{Output1}_i = \sum_{k=1}^2 \beta_{1,k} \text{Output2}_i + \sum_{k=1}^{11} \beta_{2,k} \text{Activity}_i + \sum_{k=1}^3 \beta_{3,k} \text{Attribute}_i$$

$i$  を個人とすると、上記モデルの変数は以下のように表せる。

**Output1**：3種の成果変数（GC（Gen\_Comp）、SC（Sub\_Comp）、読書習慣（Reading））のいずれか1つ。よって上記モデルは3種類設定される。

**Output2**：上記3種の成果変数のうち Output1 で使用していない2つの変数

**Activity**：在学中に力を入れた学習・活動の以下11項目

- 一般教養的な科目の学習（Gen\_Ed）、
- 外国語科目の学習（Forgn\_Ed）、
- パソコンやインターネットなど情報処理関係の学習（ICTs\_Ed）、
- 専門科目の学習（Sub\_Ed）、
- ゼミ・卒論のための学習（Seminar）、
- フィールドワークなど体験的な学習（Field\_Ed）、
- 資格取得のための学習（Licence\_Ed）、
- 友人との交流（Friends）、
- クラブ・サークル活動（Club）、
- 学外でのボランティア活動や社会的な活動（Volunteer）、
- アルバイト（Part\_job）

**Attribute**：

- 専門分野（Business, Economics, Law, Inter\_R, History）、
- 女性（Female）、
- 卒年度（year）

上記モデルでは右辺の変数間に無相関を仮定している。しかし例えば Output1 で読書（Reading）を使用すると Output2 において GC（Gen\_Comp）と SC（Sub\_Comp）が説明変数となる。相関分析の結果からはこれら説明変数間、特に2種のコンピテンス変数間での正の相関が想定され、さらに、これらと強い相関が想定される大学教育や活動などの変数も含まれる。また回帰分析では相関関係を表すことから、上記モデルを基として因果関係を含めたモデルを設定する必要があるが生じる。そこで上記モデルの内容を踏まえたパス図を Figure 1 のように設定した。上記モデルの説明変数の係数値（ $\beta$ ）が矢印で方向性を伴って記載される

が、その符号は、文献調査や前述の相関係数値の結果から次のように期待される。まず GC には、多くの大学教育や活動の取組度合いが正の影響を与える。他方で SC と読書習慣には狭義の大学教育（一般教育、専門教育、ゼミナール）が正の影響を与える。ただし、友人との交流が SC と読書習慣に影響するのかが確認するために経路を想定する。

属性（Attribute）をどのようにパス図に加えるべきなのか文献調査からは判然としないため、上記モデル3種のうち SC と GC を左辺の持つ場合のモデルを OLS で、順序尺度データである読書習慣を左辺に持つモデルを順序プロビットで推定した。この結果からは属性がそれぞれの変数に対して影響を与えていることが示されたが、説明力の強さを考え、性別は3変数共に、分野は SC に、卒年度は読書習慣に影響すると仮定した。なお Activity 間の関係は文献調査と Table 6 の相関関係の結果を参考に、3種の成果変数間、外国語と情報処理教育、ボランティアとフィールド学習、そして友人との交流とクラブ・サークル活動間の関連を仮定した。

また本稿は人文社会系のみを対象としているが、これら経路は分野によって異なる可能性が考えられる。例えば法学を学ぶ学生の一定数は資格取得に向けた学習を重視するが、歴史を学ぶ学生は比較的重視しない可能性がある。このような分野の違いは、教育のアウトカムを導くパスが分野によって異なる可能性を示唆する。そこで Figure 1 の分野ダミーを削除したパス図を用いて大学教育成果がどのような教育や活動から習得されるのかを分析する。

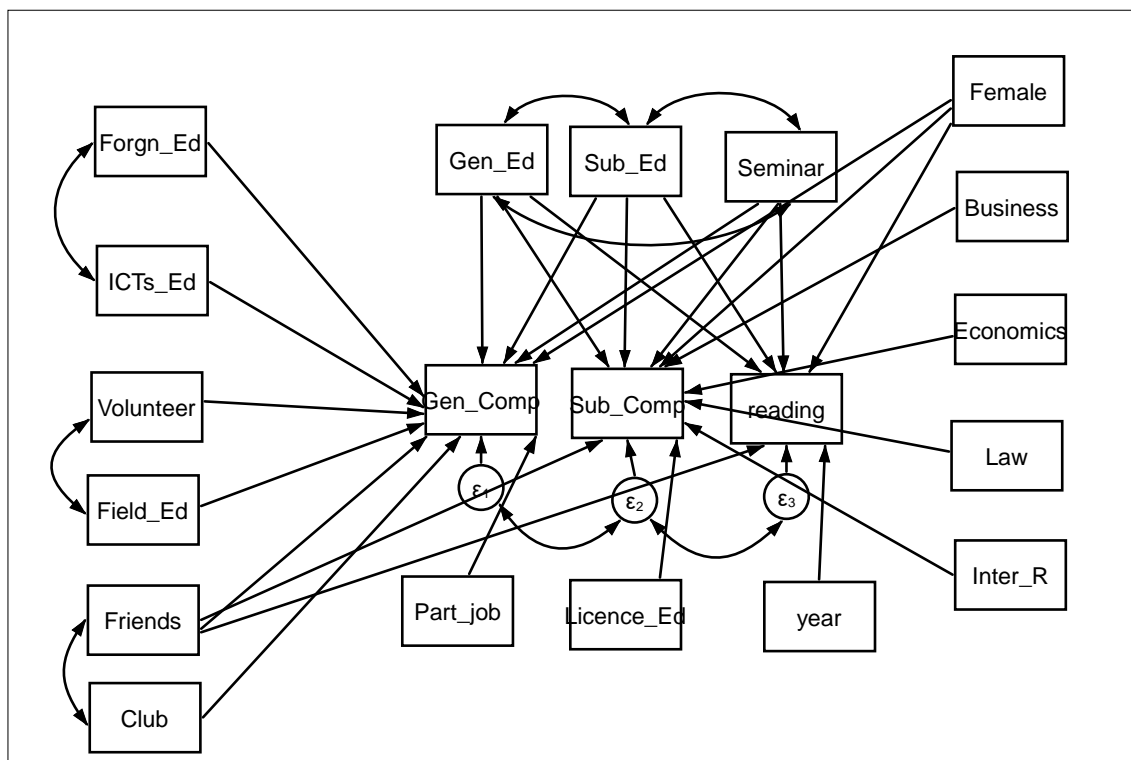


Figure 1 コンピテンスと読書習慣を説明するパス図

### 3.3 解析手法

Figure 1 のパス図を構造方程式モデリング (Structural Equation Modeling: SEM) によって推定する。現在のところ SEM は心理学や社会学および教育学など様々な学問分野で基本的ツールとして使われている。これは共分散構造分析を基とした分析手法であり、回帰分析から同時方程式および検証的 (確認的) 因子分析など多種の推定手法を内包する (StataCorp 2011)。共分散構造分析はその名の通り、変数間の共分散から変数間の関係性や潜在的な因子を分析する手法である。探索的因子分析とは異なり予め構造方程式を仮定することから、その適合度が重視される (松尾 and 中村 2002)。しかし適合度の指標は 50 以上もあり、回帰分析における決定係数のように様々な意見があるため、代表的指標を選び適合度を確認する必要がある (狩野 2005)。もっとも今回は教育のアウトプットとしての 3 変数を見ることを目的としたため、これを潜在因子ととらえると個々への影響を見ることができない。よって本稿では 3 変数の関連は仮定するが、潜在因子としての可能性は仮定しない。

## 4. 分析結果

Table 7 に変数の記述統計を示す。学部教育や活動への取り組み変数の中では、友人との交流 (4.08)、クラブ・サークル活動 (4.07)、ゼミ・卒論のための学習 (3.98)、専門科目の学習 (3.75) の平均値が相対的に高い。

Table 7 変数の記述統計

変数	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
GC 習得度平均	1,250	2.79	0.46	1.13	3.94
SC 習得度平均	1,255	2.39	0.58	1.06	3.92
読書時間	1,271	2.92	1.12	1.00	6.00
一般教養的な科目の学習	1,271	3.43	1.00	1.00	5.00
外国語科目の学習	1,271	2.95	1.14	1.00	5.00
パソコンやインターネットなど情報処理関係の学習	1,271	2.81	1.06	1.00	5.00
専門科目の学習	1,271	3.75	0.99	1.00	5.00
ゼミ・卒論のための学習	1,271	3.98	1.01	1.00	5.00
フィールドワークなど体験的な学習	1,271	2.36	1.27	1.00	5.00
資格取得のための学習	1,271	2.42	1.37	1.00	5.00
友人との交流	1,271	4.08	0.97	1.00	5.00
クラブ・サークル活動	1,271	4.07	1.22	1.00	5.00
学外でのボランティア活動や社会的な活動	1,271	1.96	1.21	1.00	5.00
アルバイト	1,271	3.49	1.15	1.00	5.00
ビジネスダミー (ビジネス=1、その他=0)	1,271	0.52	0.50	0.00	1.00
経済学ダミー (経済学=1、その他=0)	1,271	0.16	0.37	0.00	1.00
法学ダミー (法学=1、その他=0)	1,271	0.17	0.38	0.00	1.00
国際関係学ダミー (国際関係学=1、その他=0)	1,271	0.07	0.26	0.00	1.00
歴史学ダミー (歴史学=1、その他=0)	1,271	0.08	0.27	0.00	1.00
卒年度 (和暦 (平成) を使用)	1,271	21.13	6.35	8.00	28.00
女性 (男性=0、女性=1)	1,271	0.27	0.44	0.00	1.00



Table 8 に SEM の推定結果を示す。変数が多いことから、各変数の分散と共分散の大部分を省略している。全分野を合計した推定の N 値は 1,239 人と小標本とは言えないことから、 $\chi^2$  適合度検定での棄却が想定され、実際 1% で棄却されている ( $\chi^2(23) = 77.18, \text{Prob} > \chi^2 = 0.0000$ )。そこで代表的な適合度指標を見たところ、Root mean squared error of approximation (RMSEA) が 0.041、Standardized root mean squared residual (SRMR) が 0.018、Comparative fit index (CFI) が 0.957 であり、非常に良好な当てはまりが示されている。よってモデルの適合度は問題ないと判断される。

各変数間の共分散の関係を見ると、SC と GC および SC と読書習慣の間には 1% 水準で正の相関が示されている。よってこれら 2 変数間では正の関係が存在することが分かる。

次に 3 種の習得変数に対して影響を与える大学教育や活動を見る。まず 2 種類のコンピテンスと読書習慣には異なる種類の学びが影響することが分かる。GC には、一般教育と専門教育の双方が正の影響を与えている。また外国語教育や情報処理教育、体験学習や友人との交流、ボランティアやアルバイトなども正の影響を与えている。女性ダミーも正である。他方でゼミナールとクラブ活動は非有意である。つまりゼミナールやクラブ活動に熱心に取り組んでも GC の習得には繋がらない。このうちゼミナールの結果は期待に反する。

SC と読書には、専門科目の学習、一般教養科目の学習、ゼミナールが正の影響を与えている。よって、授業やゼミナールなどのいわゆる大学教育に取り組むほど SC が習得され読書習慣が形成される。他方で友人との交流は SC 習得には非有意であり読書習慣の形成には負の相関を持つ。友人との交流に時間を費やしても SC の習得には繋がらず読書時間はむしろ短くなる。女性は男性よりも GC を習得するが SC は習得せず、10% 水準の有意差ではあるが読書習慣を男性よりも形成しない。SC 習得に対する専門分野の違いを見ると、歴史をベースとした時に、ビジネスは負であり、経済は非有意、そして法律と国際関係学は正かつ有意な傾向が認められた。文献調査からは、2 種のコンピテンスと読書習慣はゼミナールを通じて身に付く可能性が示唆された。しかし結果は、ゼミナールを通じて SC と読書習慣は習得されるが、GC の習得は示されなかった<sup>14</sup>。

分野別に推定した結果では、やはりモデルの当てはまりの良さが示されている。 $\chi^2$  検定は人数の少ない 2 分野 (国際関係学と歴史学) で棄却されず、棄却された 3 分野のうちビジネスと法学ではその他の指標からは当てはまりの良さが分かる。経済学は RMSE が 0.05 を超えるなど若干グレーな結果である。この結果内容を見ると、全体の傾向と似ており、GC は広義の大学教育から、SC と読書はより直接的な教育から影響を受けていることが分かる。他方で、分野によって異なる傾向も示されている。まず教育成果の関係を見ると、2 種類のコンピテンスの関係は全分野に共通して正かつ有意だが、読書習慣と専門コンピテンスの

---

<sup>14</sup> また読書習慣を通じた GC の習得は認められなかった。そこで、GC を構成する各コンピテンスのうちどのような項目とこれら変数 (読書やゼミナール) が相関を持つのか、GC の各項目を右辺に持つモデルを順序プロビットで別途分析したところ、読書とゼミナールには GC のうち特に認知的な項目が正の相関を持つことが分かる。しかし批判的思考力を示す項目はどちらも有意な相関関係を示さなかった。

関係はビジネス、経済学、法学の 3 分野で正であり、国際関係学と歴史学では非有意である。

次に個別の大学教育成果に与える影響を見ると、まず全分野に共通して GC 習得に影響を与えているのはフィールド教育のみである。一般教育と専門教育に関しては、5%水準以下で影響を与えているのはビジネスの専門教育のみである。また友人との交流もビジネス、経済学、法学の 3 分野でのみ影響が見られる。ゼミナールは経済学で正、歴史学で負の影響を与えている。次に SC 習得への影響を見ると、全分野に共通して影響を与えているのは専門教育のみである。資格取得のための取組はビジネスと法学の SC 習得に正の影響を与え、女性は歴史学でのみ負である。最後に読書習慣を見ると、全分野に共通して影響を与えているのは卒業年度のみである。専門教育は歴史学を除いた分野では正かつ有意だが、歴史学では負の影響を与える。ビジネスと歴史学においてゼミナールは正であり、友人との交流は負である。

Table 8 SEM推定結果

	Target	Total	Business	Economics	Law	International Relations	History
Gen_Comp							
Gen_Ed		0.0258* (1.89)	0.0222 (1.11)	-0.00693 (-0.21)	0.00985 (0.31)	0.0841* (1.71)	0.0923* (1.95)
Forgn_Ed		0.0325*** (3.08)	0.0267* (1.73)	0.0268 (1.14)	0.0469* (1.85)	0.0304 (0.70)	-0.00107 (-0.04)
ICTs_Ed		0.0234** (2.28)	0.0151 (1.01)	0.0240 (1.05)	0.0618** (2.41)	0.0311 (0.71)	0.0664** (2.19)
Sub_Ed		0.0486*** (3.12)	0.0601*** (2.71)	0.00782 (0.23)	0.0334 (0.83)	0.0744 (1.11)	0.0935* (1.71)
Seminar		0.0190 (1.25)	-0.000994 (-0.05)	0.0905** (2.53)	0.0452 (1.19)	0.0241 (0.35)	-0.105** (-2.04)
Field_Ed		0.0350*** (3.84)	0.0280** (2.05)	0.0417* (1.81)	0.0412* (1.73)	0.0607** (2.20)	0.0612** (2.29)
Friends		0.0783*** (5.28)	0.0805*** (3.66)	0.0806** (2.32)	0.0867*** (2.76)	0.0854 (1.58)	0.0357 (0.65)
Club		0.00394 (0.37)	-0.00691 (-0.43)	0.0170 (0.69)	-0.00377 (-0.18)	0.0436 (1.04)	0.0493 (1.28)
Volunteer		0.0282*** (3.02)	0.0117 (0.85)	0.0759*** (3.46)	0.0408* (1.83)	0.0138 (0.53)	0.0484 (1.50)
Part_job		0.0326*** (3.51)	0.0295** (2.15)	0.0475** (2.33)	0.0339 (1.58)	0.0789** (2.47)	-0.00447 (-0.14)
Female		0.0574** (2.06)	0.0399 (0.94)	0.0535 (0.65)	0.0924 (1.55)	0.0193 (0.24)	0.0844 (1.08)
Constant		1.679*** (20.04)	1.823*** (15.55)	1.497*** (7.59)	1.514*** (6.95)	1.040*** (3.47)	1.757*** (5.81)
Sub_Comp SC							
Gen_Ed		0.0489*** (3.25)	0.0605*** (2.78)	0.0318 (0.98)	-0.00923 (-0.26)	0.114** (2.13)	0.0414 (0.68)
Sub_Ed		0.194*** (10.73)	0.165*** (6.50)	0.215*** (5.96)	0.254*** (5.40)	0.220*** (2.76)	0.132* (1.84)
Seminar		0.0461*** (2.66)	0.0337 (1.39)	0.0646* (1.70)	0.0463 (1.09)	0.0272 (0.35)	0.104 (1.53)
Licence_Ed		0.0400*** (4.39)	0.0685*** (5.10)	-0.00960 (-0.52)	0.0489** (2.53)	-0.0492 (-1.31)	-0.00900 (-0.24)
Friends		-0.0132 (-0.93)	-0.00814 (-0.39)	-0.0163 (-0.56)	-0.0485 (-1.49)	0.0874 (1.58)	0.0467 (0.74)
Female		-0.0634** (-2.01)	-0.0655 (-1.39)	-0.102 (-1.17)	0.0146 (0.22)	-0.0434 (-0.47)	-0.293*** (-2.87)
Field (base: History)							
Business		-0.116** (-2.52)					
Economics		-0.00404 (-0.08)					
Law		0.250*** (4.79)					
International Relations		0.147** (2.38)					
Constant		1.285*** (13.15)					
Readings							
Gen_Ed		0.147*** (4.50)	0.0935** (2.15)	0.218*** (3.14)	0.0605 (0.61)	0.394*** (3.22)	0.0282 (0.23)
Sub_Ed		0.190*** (4.85)	0.146*** (2.91)	0.271*** (3.52)	0.319** (2.48)	0.391** (2.21)	-0.121 (-0.82)
Seminar		0.111*** (2.94)	0.163*** (3.39)	-0.116 (-1.43)	0.0502 (0.42)	-0.129 (-0.74)	0.520*** (3.82)
Friends		-0.111*** (-3.57)	-0.126*** (-3.07)	-0.0524 (-0.84)	-0.141 (-1.54)	0.0673 (0.54)	-0.261** (-2.03)
Female		-0.119* (-1.74)	-0.127 (-1.35)	-0.102 (-0.55)	-0.194 (-1.06)	-0.278 (-1.36)	-0.374* (-1.81)
Year		-0.0351*** (-7.44)	-0.0391*** (-6.44)	-0.0335*** (-3.21)	-0.0270* (-1.86)	-0.0372** (-2.22)	-0.0301* (-1.72)
Constant		2.493*** (12.22)	2.708*** (10.69)	2.496*** (5.16)	2.663*** (3.85)	1.308* (1.76)	3.217*** (4.07)
cov(e.Gen_Comp, e.Sub_Comp)		0.0948*** (15.07)	0.102*** (10.87)	0.0976*** (6.85)	0.0814*** (6.04)	0.0539*** (3.20)	0.0925*** (4.51)
cov(e.Sub_Comp, e.reading)		0.0678*** (5.29)	0.0518*** (3.00)	0.0638*** (2.62)	0.125*** (3.37)	0.0277 (0.71)	0.0141 (0.34)
Observations		1,239	640	202	212	88	97
chi2		77.18	42.10	35.93	25.08	22.15	17.60
Prob > chi2		0.0000	0.0006	0.0047	0.0930	0.1788	0.4142
RMSE		0.041	0.048	0.074	0.047	0.059	0.019
SRMR		0.018	0.019	0.033	0.027	0.035	0.030
CFI		0.957	0.951	0.925	0.953	0.947	0.994

\* p&lt;0.10, \*\* p&lt;0.05, \*\*\* p&lt;0.01

## 5. 結論と考察

本稿は、大卒後の所得に影響を与えると考えられる資質・能力（汎用と専門の2種類のコンピテンス）と読書習慣が大学教育や活動を通じてどのように身に付くのかを明らかにすることを目的とした。分析に用いたのは、日本の1大学で人文社会科学を学んだ卒業生（1996年度から2016年度までの7時点、有効回答数 1,271人）のオンライン調査結果である。本書の意義は、大学教育成果としての読書習慣への着目がある。読書習慣が所得に与える影響に関しては日本の高等教育研究では従来から指摘されてきたが、大学教育成果としての2種類のコンピテンスとの関係や、身に付く場は十分に問われることがなかった。また、日本はもちろん、世界においても所得に与える高等教育成果に関連する論文では汎用性の高いコンピテンスに注目が集まる中で、高等教育の主体である専門コンピテンスの効果に着目した点も挙げられる。

SEMによる分析の結果、まず大学生の1)SCとGCの習得、および2)読書習慣形成とSC習得は互いに正の関係を持つことが示された。次にコンピテンスや読書習慣は大学教育を通じて身に付くが、うちGCはSCよりも広い意味での大学教育や活動を通じて身に付くことが示された。具体的には、SCや読書習慣はいわゆる大学教育（授業やゼミナール）で習得され、GCは一般教育や専門教育などの大学教育に加えて友人との交流やフィールド学習などの幅広い大学生活の場から習得されるなど、習得する場の違いが示された。他方で、ゼミナールや読書習慣を通じたGC習得は示されなかった。これらの結果には、分野の違いも示された。例えばゼミナールに関して、経済学ではゼミナールがGC習得に効果を持ち、ビジネスと歴史学では読書習慣形成に効果を持つ。専門教育はSC習得や読書習慣形成に効果があるが、歴史学では読書習慣形成に与える専門教育の効果が示されない。

このような結果からは、日本の大学教育と活動が、コンピテンスの習得と読書習慣の形成に効果を持つことが結論付けられる。もっとも効果は分野別に異なる。ゼミナールが与える効果も同様である。人文社会系という比較的近い領域を対象として、なぜ分野別に異なるのか理由は定かではなく今後の分析を必要とする。

本分析からは、日本の大学生の読書習慣の形成は、大学教育と密接に結びついていると言える。他方で友人関係はGCの習得には繋がるが、読書の阻害要因になっている。読書習慣の減少傾向と経済的成果への関連からは、大学における読書習慣のいっそうの形成に向けた取り組みを検討する必要があると考えられる。子供が読書を好むには仲間と楽しめる活動にする必要があるように(Calkins 2010)、大学生にとっても高次の読書を習慣づけるためには友人との交流を通じた推進が考えられる。授業やゼミナールを通じた読書習慣のいっそうの形成を図ると同時に友人との交流で深まる仕組みを検討することが大学教育の改善に向けて示唆される。

大学教育や活動を通じて女性は男性よりもGCを習得するが、男性の方がよりSCを習得し読書習慣を形成する。しかし中でもSC習得の結果は直感に反する。なぜなら大学で良

い成績を収めるのは一般的に女性だからである(Conger and Long 2010)。女性の SC 習得が低く認識される背景には、実際の習得ではなく習得の認識のためとも考えられる。例えば専門職や要職に就いている女性は一般的に男性よりも自己評価が低く自信を持ちにくい傾向にある(Pinker 2008)。女性の読書時間が少ない背景としては、読書時間が減少している若年層で女性学生の割合が大きいことが考えられる(女性増加は近年の傾向であり、期首から期末にかけてほぼ倍増している)。もっともこれは1大学の結果でもあり、男女差を述べるには、さらなるデータの拡充と分析が必要である。

本研究は日本の1大学の教育成果を対象としたことから、一般化の制約を免れない。日本特有の文脈を考えると、高等教育制度が比較的近い東アジアの国々(高校卒業時の学力を重視する入学試験の実施や高等教育費用の親負担主義などが共通する)の参考になる可能性がある。また手法に関して、本稿は、日本の1大学の人文社会系卒業生の学生時代の振り返りに基づくデータを使用した。吉本(2007)がまとめるように、振り返り調査の制約に留意が必要である。今後の展望としては、専門分野、大学層、日本以外の地域などその対象を拡大する必要がある。

## 参考文献

- Adler, Mortimer Jerome, Charles Lincoln Van Doren, 滋比古 外山, and 未知子 槇. 1997. *本を読む本*. Vol. [1299], *講談社学術文庫*. 講談社.
- Becker, Gary S. 1962. "Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis." *Journal of Political Economy* 70 (5):9-49.
- Blázquez, Maite, Ainhoa Herrarte, and Raquel Llorente-Heras. 2018. "Competencies, occupational status, and earnings among European university graduates." *Economics of Education Review* 62:16-34. doi: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.10.006>.
- Borghans, Lex, Huub Meijers, and Bas Ter Weel. 2008. "THE ROLE OF NONCOGNITIVE SKILLS IN EXPLAINING COGNITIVE TEST SCORES." *Economic Inquiry* 46 (1):2-12. doi: [10.1111/j.1465-7295.2007.00073.x](https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2007.00073.x).
- Brouwer, Jasperina, Ellen Jansen, Andreas Flache, and Adriaan Hofman. 2016. "The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students." *Learning and Individual Differences* 52:109-118. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.016>.
- Calkins, Lucy McCormick. 2010. *リーディング・ワークショップ：「読む」ことが好きになる教え方・学び方，シリーズ・ワークショップで学ぶ*. 新評論.
- Camara, Wayne, Ryan O'connor, Krista Mattern, and Mary Ann Hanson. 2015. Beyond academics: A holistic framework for enhancing education and workplace success. In *ACT Research Report Series*: ACT.
- Chamorro-Premuzic, Tomas, Adriane Arteché, Andrew J. Bremner, Corina Greven, and Adrian Furnham. 2010. "Soft skills in higher education: importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance." *Educational Psychology* 30 (2):221-241. doi: [10.1080/01443410903560278](https://doi.org/10.1080/01443410903560278).
- Chan, Cecilia K. Y., Emily T. Y. Fong, Lillian Y. Y. Luk, and Robbie Ho. 2017. "A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum." *International Journal of Educational Development* 57 (Supplement C):1-10. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.010>.
- Childress, C. Clayton, and Noah E. Friedkin. 2012. "Cultural Reception and Production: The Social Construction of Meaning in Book Clubs." *American Sociological Review* 77 (1):45-68. doi: [10.1177/0003122411428153](https://doi.org/10.1177/0003122411428153).
- Choi, Bo Keum, and Byung Shik Rhee. 2014. "The influences of student engagement, institutional mission, and cooperative learning climate on the generic competency development of Korean undergraduate students." *Higher Education* 67 (1):1-18. doi: [10.1007/s10734-013-9637-5](https://doi.org/10.1007/s10734-013-9637-5).
- Conger, Dylan, and Mark C. Long. 2010. "Why Are Men Falling Behind? Gender Gaps in College Performance and Persistence." *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 641:10-28. doi: [10.1177/0002716209352813](https://doi.org/10.1177/0002716209352813).

- Science* 627:184-214.
- Fujimura, Masashi. 2004. "A Survey of the Reading Behavior of Graduates in Niigata University." *大学教育研究年報* 9:65-77.
- García-Aracil, Adela, and Rolf Van der Velden. 2008. "Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs." *Higher Education* 55 (2):219-239. doi: 10.1007/s10734-006-9050-4.
- Humburg, Martin, and Rolf van der Velden. 2015. "Self-assessments or tests? Comparing cross-national differences in patterns and outcomes of graduates' skills based on international large-scale surveys." *Studies in Higher Education* 40 (3):482-504. doi: 10.1080/03075079.2015.1004237.
- Jones, Anna. 2009. "Redisciplining generic attributes: the disciplinary context in focus." *Studies in Higher Education* 34 (1):85-100. doi: 10.1080/03075070802602018.
- Kim, James S. 2006. "Effects of a Voluntary Summer Reading Intervention on Reading Achievement: Results From a Randomized Field Trial." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 28 (4):335-355. doi: 10.3102/01623737028004335.
- Lambert, Craig. 2012. "Twilight of the lecture." *Harvard Magazine* 114 (4):23-27.
- Manarin, Karen. 2019. "Why read? ." *Higher Education Research & Development* 38 (1):11-23. doi: 10.1080/07294360.2018.1527296.
- Mol, Suzanne E., and Adriana G. Bus. 2011. "To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood." *Psychological Bulletin* 137 (2):267-296. doi: 10.1037/a0021890.
- NFUCA. 2019. "第54回学生生活実態調査の概要報告." <https://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html>.
- NIER. 2016. 大学生の学習実態に関する調査研究について.
- NIER. 2018. "全国学力・学習状況調査." <https://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html>.
- Pinker, Susan. 2008. "The Sexual Paradox: Men." *Women, and the Real Gender Gap*, Scribner, New York.
- SCJ. 2010. 大学教育の分野別質保証の在り方について.
- Sikora, Joanna, M. D. R. Evans, and Jonathan Kelley. 2019. "Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 societies." *Social Science Research* 77:1-15. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.10.003>.
- Stanovich, Keith E. 2009. "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy." *Journal of Education* 189 (1-2):23-55. doi: 10.1177/0022057409189001-204.
- StataCorp. 2011. *Stata structural equation modeling reference manual*. Vol. . Stata : statistics, graphics, data management : release 12 ; SEM, *Stata Press Publication*: Stata Press/StataCorp.
- Teijeiro, Mercedes, Paolo Rungo, and M<sup>a</sup> Jesús Freire. 2013. "Graduate competencies and employability: The impact of matching firms' needs and personal attainments." *Economics of Education Review* 34:286-295. doi: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.01.003>.

- Tomlinson, Michael. 2012. "Graduate Employability: A Review of Conceptual and Empirical Themes." *Higher Education Policy* 25 (4):407-431. doi: 10.1057/hep.2011.26.
- Wolf, Maryanne. 2008. プルーストとイカ：読書は脳をどのように変えるのか?: インターシフト合同出版
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga, Richard J. Shavelson, and Christiane Kuhn. 2015. "The international state of research on measurement of competency in higher education." *Studies in Higher Education* 40 (3):393-411. doi: 10.1080/03075079.2015.1004241.
- 安藤裕介. 2013. "古きを読んで新しきを考える。—『基礎文献講読』における取り組み紹介." In 「読む」学生が育つ大学教育を求めて：若者の読書実態と授業実践を始点として edited by 立教大学大学教育開発・支援センター.
- 一橋大学. 2019. 一橋大学における「社会から見た大学教育」に関する自己点検・評価報告書.
- 加藤真紀, and 大樹相場. 2016 "専門と汎用コンピテンスの関係：日本の複数大学調査に基づく実証分析." *Mori Arinori Center for High Education and Global Mobility Working Paper Series ; No. WP2016-01*. doi: <http://hdl.handle.net/10086/28078>
- 吉田新一郎. 2014. "ブッククラブ(読書会)という読み方(<特集>利用者のつながりを生む諸活動)." *情報の科学と技術* 64 (10):414-419. doi: 10.18919/jkg.64.10\_414.
- 吉本圭一. 2007. "卒業生を通じた「教育の成果」の点検・評価方法の研究." *大学評価・学位研究* (5):75-107.
- 金子元久. 2009. "大学教育の質的向上のメカニズム--「アウトカム志向」とその問題点 (特集 学士課程教育と質保証)." *大学評価研究* (8):17-29.
- 金子元久. 2012a. "大学の国際通用力." In *日本の大学に求められている国際通用力とは*, edited by 立教大学 大学教育開発・支援センター.
- 金子元久. 2012b. "大学教育と学生の成長." *名古屋高等教育研究* (12):211-236.
- 溝上慎一. 2009. "「大学生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討：正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す." *京都大学高等教育研究* 15:107-118.
- 国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター総務企画部調査・広報課. 2013. 「子どもの読書活動の実態とその影響・効果に関する調査研究」報告書. 国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター総務企画部調査・広報課.
- 山田剛史, and 朋子 森. 2010. "学生の視点から捉えた汎用的技能獲得における正課・正課外の役割." *日本教育工学会論文誌* 34 (1):13-21.
- 狩野裕. 2005. "共分散構造分析の数理." *日本行動計量学会 第8回 日本行動計量学会第8回春の合宿セミナー*.
- 小針誠. 2018. *アクティブラーニング: 学校教育の理想と現実*. Vol. 2471, 講談社現代新書. 講談社.
- 小方直幸. 2001. "コンピテンスは大学教育を変えるか (特集 大学・知識・市場)." *高等教育研究* 4:71-91.
- 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 (特集 大学生論)." *高等教*



- 育研究 11:45-64.
- 松下佳代. 2016. "A New Framework for Competencies : 3-3-1 Model." *京都大学高等教育研究* (22):139-149.
- 松尾太加志, and 知靖 中村. 2002. *誰も教えてくれなかった因子分析 : 数式が絶対に出てこない因子分析入門*. 北大路書房.
- 松本留奈. 2018. 【データを読む】8年間の学生の変遷からみえる大学教育の成果と課題. In *大学生の学習・生活実態調査報告書*. ベネッセ教育総合研究所.
- 新井紀子. 2018. *AI vs. 教科書が読めない子どもたち*. 東洋経済新報社.
- 清水和秋, and 紀裕 三保. 2013. "大学での学び・正課外活動と「社会人基礎力」との関連性." *関西大学社会学部紀要* 44 (2):53-73.
- 斉藤孝. 2019. *読書する人だけがたどり着ける場所*. Vol. 460, SB 新書: SB クリエイティブ.
- 竹内洋. 2003. *教養主義の没落: 変わりゆくエリート学生文化*. Vol. 1704, 中公新書: 中央公論新社.
- 渡邊洋子. 2017. "読書と学び : 本との出会いを考える." *京都大学生涯教育フィールド研究 = Journal of lifelong education field studies* 5:1-10.
- 東京大学. 2016. *学生生活実態調査 2016*.
- 藤井利江, and 山口裕幸. 2003. "大学生の授業中の質問行動に関する研究 : 学生はなぜ授業中に質問しないのか?" *九州大学心理学研究* 4:135-148. doi: info:doi/10.15017/898.
- 藤原和博. 2015. *本を読む人だけが手にするもの*. 日本実業出版社.
- 道田泰司. 2011. "授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果." *教育心理学研究* 59 (2):193-205. doi: 10.5926/jjep.59.193.
- 伏木田稚子, 北村智 and 山内祐平. 2011. "学部 3,4 年生を対象としたゼミナールにおける学習者要因・学習環境・学習成果の関係(&lt;特集&gt;新時代の学習評価)." *日本教育工学会論文誌* 35 (3):157-168. doi: 10.15077/jjet.KJ00007729560.
- 平山祐一郎. 2015. "大学生の読書の変化:2006 年調査と 2012 年調査の比較より." *読書科学* 56 (2):55-64. doi: 10.19011/sor.56.2\_55.
- 本田由紀. 2018. *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 = Is university education useful for job ?*. ナカニシヤ出版.
- 毛利猛. 2006. "ゼミナールの臨床教育学のために." *香川大学教育実践総合研究* 12:29-34.
- 毛利猛. 2007. "ゼミ形式の授業に関する FD の可能性と必要性." *香川大学教育実践総合研究* 15:1-6.
- 矢野真和. 2015. *大学の条件 : 大衆化と市場化の経済分析*. 東京大学出版会.
- 矢野真和. 2009. "教育と労働と社会." *日本労働研究雑誌* (588):5-15.
- 柳沢幸雄. 2013. *東大とハーバード世界を変える「20代」の育て方*. 大和書房.
- 濱中淳子. 2012. "Reconsideration of the "Effect of University Education ":An Analysis using the "practice of learning" hypothesis on economics graduates." *Research in higher education* 43:189-205. doi: info:doi/10.15027/33154.