

一橋大学の教育条件と授業の効力

—「全国大学生調査」を用いた研究ノート（2）—

朴澤 泰男（大学教育研究開発センター）

1. はじめに

この研究ノートの目的は、2007年1月に行われた「全国大学生調査」（以下、「本調査」と呼ぶことがある）のデータを用いて、一橋大学の学士課程における教育条件と、授業の効力との関係を学生の経験・認識を通して探索的に分析することにある（以下、たんに「学生」という場合は、断りのない限り学部学生を指す）。ここで言う「教育条件」とは、本学の学士学位プログラムを支える人的・物的資源（の利用のされ方）というほどの意味であり、具体的にはクラスサイズなどを指す。教育条件は個々の授業の内容や、選択される教授法をも制約する面があることから、学生によって「実際に学ばれたカリキュラム」（すなわち学修経験）を左右することにもなる。「授業の効力」とは、正課の教育プログラムのもつ「力能」の意で用いている。学生が大学生活を通して形成する様々な知識・技能のうち、大学にはそれらを正課の教育の成果として培う力がどれくらいあるのだろうか。

本学の教育条件と授業の効力の関係を分析する上で、本稿は二つの観点を設定する。第一に一般的能力（後述する「リテラシー」）に焦点を当てる点、第二に、本学の「個性」に着目する点である。

まず第一の点だが、通常、大学教育が学生に対して、直接的に形成を目指すのは専門知識（や技能）だと考えられる。「一般的能力」とは、それとは（一定程度）区別された一般的で、（一定程度まで）脱文脈的な能力を指している。具体的には、中央教育審議会（2008）が「学士課程答申」で提案した、学士課程共通の学習成果（参考指針）としての「学士力」の「知識・理解」及び「汎用的技能」に近いものである。中教審の「学士力」提案が（高等教育研究者を除く）大学関係者に当惑とともに迎えられた理由の一つは、一般的能力の形成の道筋が不明なことだと考えられる。確かに、典型的な大学カリキュラムと、一般的能力との間は間接的にリンクしているにすぎず、正課の教育でその意図的な形成を目指すのは容易な課題ではない。しかし大学教育による教養形成（また、現代的な「高等普通教育」のあり方）に関心や責任をもつ立場にとっては、避けて通れない問題の一つではないか。

第二に、にもかかわらず、そのために新奇的なプログラムを大学に付加的に設けたり、海外から「直輸入」したりしても、根づくまでにはそれなりの時間が必要だ（東京高商のゼミナール制移入の歴史が教えるところである）。まずは自らの教育を見つめ直し、その大学の個性とされる特徴が、一般的能力の形成の文脈において、どのような機能を持つかを検証することが重要ではないか。

以上の二つの観点を踏まえて、本稿は具体的には次の三点を課題とする。第一に、質問紙調査から得られた学生の経験を通して、一橋大学の学士課程における教育条件（の一端）を明らかにすることである（第2節）。第二に、「一般的能力」形成に対する大学の授業の効力を、学生の認識を手がかり

に記述することである¹（第3節）。第三に、そうした授業の効力と、教育条件との関連性を分析するとともに、授業の効力を左右しうる他の要因を探索することである（第4節）。

本稿で用いる「全国大学生調査」は、東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センターが平成17年度～平成21年度日本学術振興会科学研究費補助金（学術創成研究費）「高等教育グランドデザイン策定のための基礎的調査分析」（研究代表者 金子元久）の交付を受けて実施した調査である。4年制大学の学部学生を対象に、2007年1月～7月にかけて三次にわたって実施された。最終的には127大学288学部が調査に参加し、48,233人の大学生が回答している²。一橋大学は、本調査の第一次調査に参加した。2007年1月に学部学生（4,554人、2006年度）の自宅へ質問紙を郵送し、同3月に回収を打ち切った。896人の学生から回答があり、回答率は19.7%であった³。

以下の分析では一橋大学のデータのみならず、本調査全体のデータを用いる⁴。他の大学との比較を行うことによって、本学の特徴が浮き彫りになると考えるためである。具体的には、国立大学の社会科学系学部⁵に在学する回答者（本学を含めた合計2,528人）のみを対象とし、「一橋大学」と、後述する「国立大学社会科学系A」（820人。以下「国立A」）および「国立大学社会科学系B」（812人。以下「国立B」）の3グループ間で比較を行う。なお、以下では原則として無回答を除いた集計を行うため、それぞれの集計のケース数が上記のものとは必ずしも一致しない場合がある。

2. 一橋大学の学士課程における教育条件

現在の一橋大学において学士課程教育の主な特徴とされる点は、大学が自己評価するところでは、次の三点に集約できる。第一に「学部の境を越えた自由で多様な勉学機会の提供」を行っていること、第二に、「ゼミナール制度に代表される、双方向の教育を基軸」とすること、そして第三に、「全学の協力により担われる共通教育及び4年一貫教育」であることである（一橋大学2008, 13頁）。

第一の点は、別の自己評価書では「伝統的に学部の壁が低」と表現されている（一橋大学2002, 1頁）。「各学部の学生は他学部の専門科目を比較的自由に履修することができ、学部教育科目が同時に他学部学生にとっての教養科目となることが自然に想定されてきた」（1頁）のであって、「他学部

¹ 一般的なプログラム評価の枠組みでは、同一の対象に対し、二時点について同一の指標に関するデータを集め、あるプログラムに参加したか否かによって指標の差が現れるかを見ることで、プログラムの効果を検証する。ただし、プログラム（例：副専攻プログラム）への参加と、アウトカム（例：機能的リテラシー）との間に介在するメカニズムは、通常はブラックボックスのままである（田辺1998）。大学の教育プログラムと学生の能力形成の関係については理論的・方法論的に考察すべき課題が数多いが、本稿では一種の迂回戦略を取ることにし、質問紙調査で学生に直接尋ねた「授業の効力」についての認識を用いる。

² 第三次調査の補充回収分を含む。調査方法の詳細や、単純集計結果については東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター（2008）を参照。

³ 本学の回答状況などについては、一橋大学大学教育研究開発センター（2008）、朴澤（2009）を参照。

⁴ 全体のデータの利用を快諾してくださった金子元久研究代表と、共同研究者の各位に感謝申し上げたい。

⁵ 東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センターが、文部科学省『学校基本調査報告書（高等教育機関）』所収の「学科系統分類」を参考に作成した分類に基づく。ただし、類別の学生募集を行う大学の場合、低年次は「その他」系学部に所属する場合がある。そうした回答者も社会科学系に加えてある。

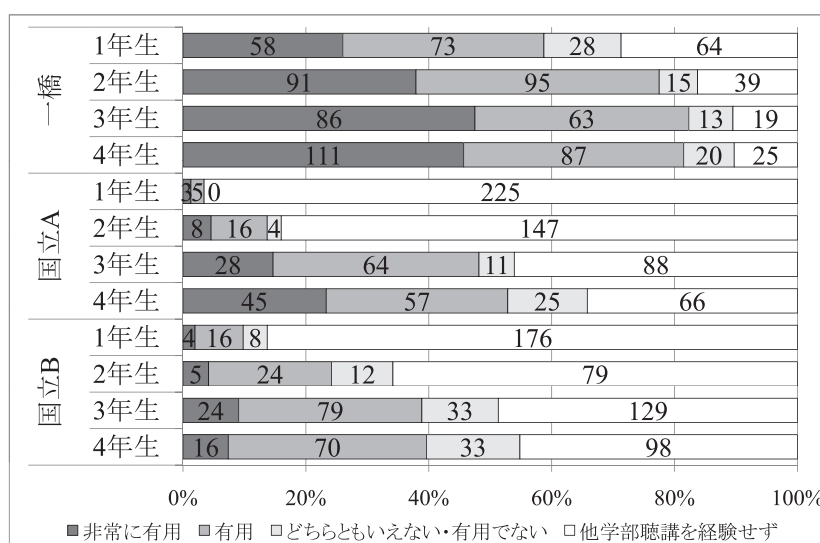
の専門的知識を広く学ばせ、専攻する分野の相対化を促がすとともに、専門分野の基盤的理解を豊かにすることをめざす」というのである（2頁）。

第二の点は、「少数精鋭の高度な教育」、「ゼミナールを中心とした徹底して問題発見的で双方向的な少人数授業を貫徹し」てきた（一橋大学2008, 1頁）、とも表現されている。

第三の点は、学生が4年間にわたり教養教育科目（現・全学共通教育科目）と学部教育科目を並行的に履修できる、1996年度以降の学士課程カリキュラムを指す。従来よりも低年次からの専門教育を増やすとともに、教養（共通）教育の各分野の科目を段階的に編成することで、高年次における履修に対応しようとするものであった。同時に、他学部科目を履修した場合、教養（共通）教育の単位に参入する規定を学部履修規程に設け⁶、（さらに、「学部ゼミ教育もまた全人教育としての側面を有していること」から）「本学では、学部教育科目をも含めた全学教育を通して、幅広い全人教育（広い意味での教養教育）を行っていると考えている」と述べられるに至る（一橋大学2002, 1頁）。

以上要するに、(1) 学部の壁の低さ、(2) 少人数教育、(3) 4年間を通じた教養形成、の三要素が大学側のフォーマルな説明だが、学生の側は実際に、どのような学修を経験するのだろうか。(1) から「全国大学生調査」の結果を通して見てみよう。

図1 「他学部での聴講」の経験・評価



（注）値は度数。附図1も同じ。

上の図1はこれまでに「他学部での聴講」を経験したかどうかと、その有用性評価に関する設問（問1f）を、一橋大学、国立A、国立Bの3グループについて、それぞれ学年別に集計したものである⁷。

⁶ 従前の学部履修規程では、所属学部以外の学部の科目や、各学部共通専門教育科目（外国語科目）を履修すると「専門教育科目」の単位に参入できる規定であった（一橋大学後期課程『1995年度 学生便覧』）。

⁷ 「国立A」は、一橋大学の各学部と潜在的入学者層が重なる3つの学部の回答者を合計した集団、「国立B」は、それ以外の11学部を合計したグループである。なお、以上の14学部の中には本学とは異なる時期の調査に参加した回答者を含むため、本稿では調査時期に大きく依存しないと思われる設問を用いる。

この図を見ると一橋の学生は、本調査に回答した他の国立大社会科学系学部の学生に比べ、顕著に他学部聴講が多いことが読み取れる⁸。実に1年生の71.3%、2年生の83.8%、前期の合計で77.8%の学生が、大学に入ってから所属以外の学部の授業を受けた経験を持つ⁹。「伝統的に学部の壁が低」という自己認識を裏づけるものと言えよう。

次に先述の(2)である。本学はどの程度「少人数」教育と言えるのか。本調査では、大学に入学してから調査の時点までに受けた授業の形態を5種類挙げ、それぞれの割合について(全体が10割になるよう)回答を求めている(問3)。5種類とは「講義(100人以上)」、「講義(50人以上100人未満)」、「講義(50人未満)」、「演習・ゼミ」、「実験・実習」である。この「授業の規模・方法」設問を用い、5種類それぞれの平均値を算出して大学グループ別、学年別に示したものが図2である¹⁰。

図2によれば、本学では受講者数が100人以上であるような講義(以下「大講義」)は、3・4年生については平均的に確かに少ないようだ。本学ではそれまでに受けた授業の3.8割が大講義であるのに対し、「国立A」は5.5割、「国立B」は4.7～4.8割となっている。他方、少人数教育の象徴である「演習・ゼミ」(以下「ゼミ」)は1.2～1.3割と、「国立B」の1.1～1.2割と同等である。

しかし、1・2年生の状況に目を転じれば、決して「少人数」教育とは言いきれないのではない¹¹。大講義の割合3.9割、4.2割というのは国立A、国立Bに比べそう小さい数字ではない。何より、ゼミの構成割合が1年生0.4割、2年生0.6割と小さく、後期の学生との違いが顕著となっている。本調査の行われた2006年度の時点で1・2年生が履修できたゼミは、教養ゼミナール(共通教育)、導入ゼミ(商学部)、基礎ゼミ(経済学部)、導入ゼミ(法学部)、社会研究入門ゼミナール(社会学部)で¹²、これら5種類の、2002～2006年度の合計開講コマ数はそれぞれ72、69、72、89、83であった¹³。

⁸ 公私立大も含む「社会科学」全体より、本学全体の方が多い(一橋大学大学教育研究開発センター2008)。

⁹ もっとも2005年度の科目履修データによれば、学生の履修した科目数のうち他学部科目のしめる割合は、1年生で5.4%、2年生で13.3%にとどまる。共通教育科目はそれぞれ70.2%、40.6%、自学部科目は、それぞれ24.2%、45.2%であった(松塚2007, 87頁)。

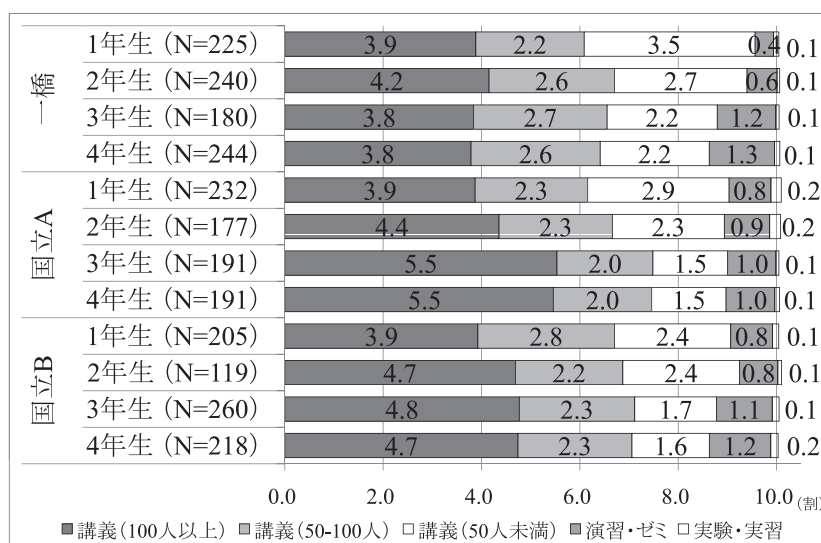
¹⁰ 5種類それぞれについて平均値を算出して図示してあるため、カテゴリ(例:「一橋」の1年生)ごとの合計は10割に一致しない場合がある。この5項目の変数は次の処理を行った上で用いた。まず、元の質問紙の回答に空欄がある場合、「0割」の意味のことがあるため、5項目すべてが無回答の場合のみ、欠損値として扱った。次に5項目の合計が10割と異なる場合、10割となるように修正した(5項目それぞれを、「5項目の合計」で除した)。その結果、生じた端数(例:2.49割)は小数点以下を四捨五入した。

¹¹ この点は、2009年5月の学長表明「本学の課題と今後の取組みの方向性」でも言及されている。

¹² 他に、キャリアゼミ(共通教育。末尾資料も参照)、外国人留学生社会科学ゼミナールがある。

¹³ 一橋大学評価委員会「教養教育・学部教育」評価専門委員会(2007), 54頁。同専門委が2006年6月に実施した在学生調査では、前期課程にゼミを履修しなかった理由を尋ねている。それによれば、教養ゼミ、各学部のゼミのいずれも「開講時間帯が合わなかったから」、「学習の負担が大きそうだったから」が6割を超えるのに対し、「興味のある科目がなかったから」は5割未満、「少人数での授業に抵抗があったから」は3割ほどであった(55頁, 61頁)。

図2 これまでに受けた授業の規模・方法の構成割合（平均値）



もっとも、受講者数が50人未満の小規模な講義は1年生が3.5割、2年生は2.7割となっており、平均的に本学の教育条件が恵まれた状況にあるのは間違いない。このような小規模な講義において、何らかの工夫を行うことが前期課程では、教育改善の一つのカギとなる可能性がある。

3. 学生の認識した「授業の効力」

前節で整理した一橋大学の学士課程教育における特徴の第三点目、すなわち「4年間を通じた教養形成」についてはどうだろうか。「教養に欠ける者が『教養』について語ることのきまり悪さ」という決まり文句はさておき、何らかの定義をしないことには議論を先に進めることができないため、ここで一定の「操作的な」定義をしておけば、ある種の「リテラシー」が「教養」の主な構成要素ないし機能（の一つ）である、と言うことはできよう。ここでいうリテラシーは大学教育の文脈では、本来の「文字の読み書き能力」にとどまらない「機能的リテラシー」に近い。それは言語（記号の体系）を介して現実の解釈（「世界」の読み書き）や、現実への働きかけをするための能力一般（したがって現実解釈に必要な背景知識や意味解釈の枠組み—世界観—を含む）、言わば「拡張された読み書き能力」である（松下2006、今井2009）。

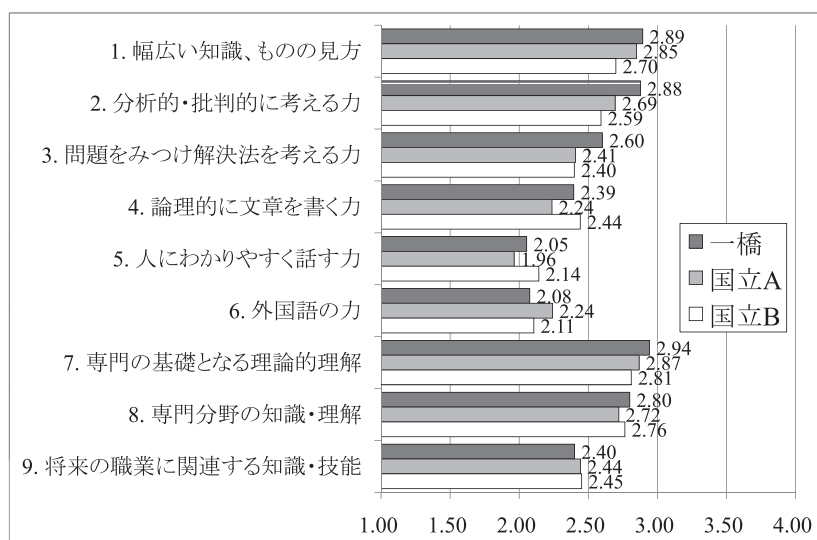
このようにリテラシーとしての教養形成を考えた場合、本調査では、「授業の効力」についての認識（以下「授業効力感」）の設問を用いることができるだろう。9項目の知識や技能について大学の授業はどのくらい役立っていると思うかを尋ね、これまでの授業経験は「役立っていない」から「役立っている」までの4段階で評価させる設問である（問8A）。9項目は次の通りである。「1. 幅広い知識、もののみかた」、「2. ものごとを分析的・批判的に考える力」、「3. 問題をみつけ、解決方法を考える力」、「4. 論理的に文章を書く力」、「5. 人にわかりやすく話す力」、「6. 外国語の力」、「7. 専門分野の基礎となるような理論的理解・知識」、「8. 専門分野での知識・理解」、「9. 将来の職業に関連する知識や技能」。

先述した「リテラシー」に該当するのは主に1～5だが¹⁴、9項目すべてについて授業効力感の平

¹⁴ 福留（2007）の「一般コンピテンシー」、小方（2008）の「汎用的技能」の構成要素に該当する。

均値を算出して（４段階評価に１～４の数値を割り当てた）、大学グループ別に示すと図３のようになる。t検定で一橋大学と国立Ａの比較、一橋大学と国立Ｂの比較をそれぞれ行くと、本学は国立Ａより項目２、３、４、５において、国立Ｂより項目１、２、３、７において授業効力感が高く、項目６において国立Ａより、項目５において国立Ｂより授業効力感が低いことがわかる（有意水準５％）。

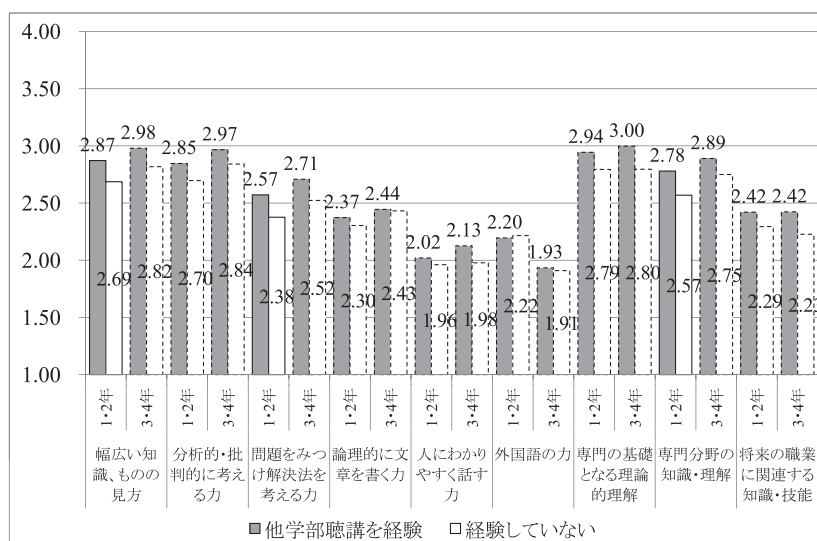
図３ 大学の授業の効力についての認識（授業効力感）



（注）授業が「役立ってない」を１、「役立っている」を４とする４件法の設問の平均値。

こうした授業効力感の水準は、先に見た教育条件によって異なるのだろうか。それを本学に限って検討するのが以下の課題である。図４は、他学部聴講の経験の有無によって、授業効力感の平均値に統計的な有意差があるかどうかを示したものである。９項目について、１・２年生、３・４年生に分けて検討すると、t検定（有意水準５％）による有意差があったのは１・２年生で「１. 幅広い知識、もののみかた」、「３. 問題をみつけ、解決方法を考える力」、「８. 専門分野での知識・理解」の３項目だった。

図４ 他学部聴講の経験（有無）による授業効力感の差



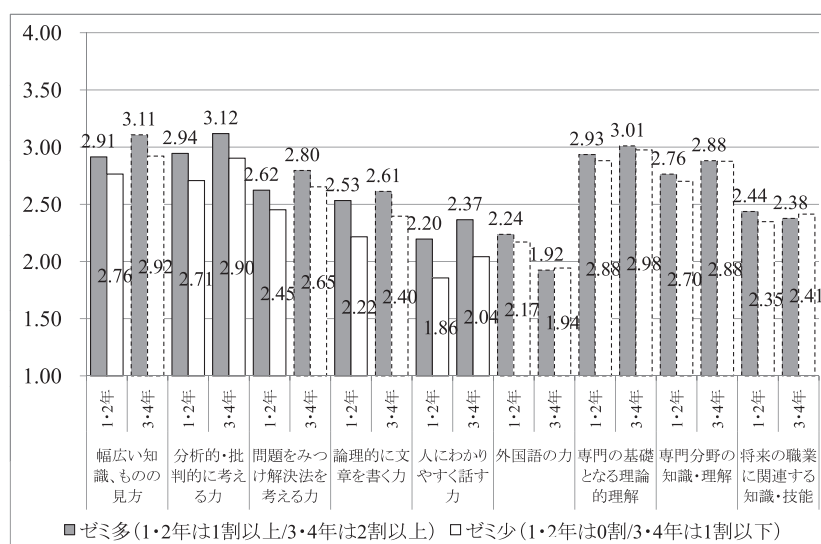
（注）授業効力感の平均値。点線の項目は経験による差なし（t検定／有意水準５％）。図５も同じ。

その意味では、2002年の自己評価書がいみじくも述べるように、1・2年生については他学部聴講によって「学部教育科目が同時に他学部学生にとっての教養科目となること」や、「専門分野の基盤的理解を豊かにすること」は実現しうることが示唆される。反面、図の点線部分のように、それ以外のほとんどの項目で差が見られなかった結果は、どのような他学部聴講なのかという内実をも検討する必要性を窺わせるものでもある（これは本来、四大学連合など他大学での聴講にも該当する）。

図5も、図4と同様にゼミ受講の経験（多寡）によって、授業効力感の平均値に統計的な有意差があるかを集計したものである¹⁵。t検定（有意水準5%）で有意差が見られたのは1・2年生で5項目、3・4年生で2項目だった。前者は「1. 幅広い知識、もののみかた」、「2. ものごとを分析的・批判的に考える力」、「3. 問題をみつけ、解決方法を考える力」、「4. 論理的に文章を書く力」、「5. 人にわかりやすく話す力」、後者は「2. ものごとを分析的・批判的に考える力」、「5. 人にわかりやすく話す力」である。（特に1・2年生の）リテラシー形成におけるゼミナール教育の有効性を示唆していよう。

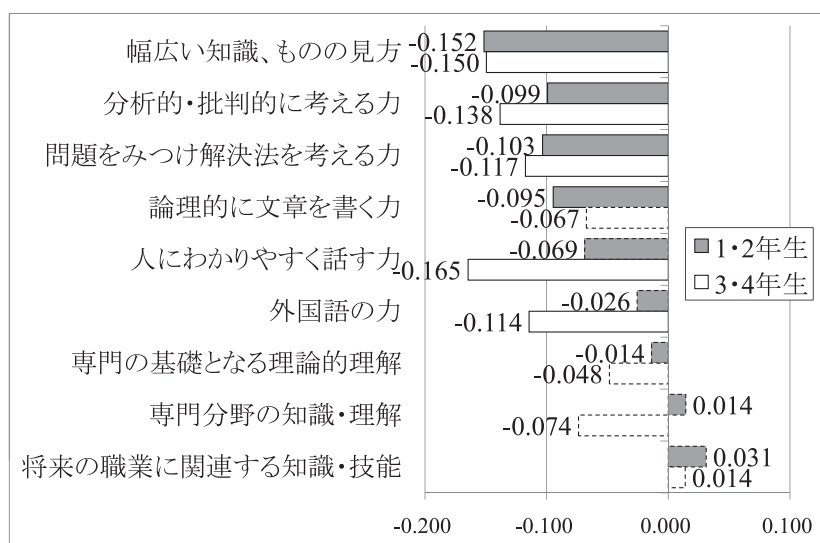
図6も同様に、授業の規模・方法与授業効力感との関連性を検討している。これまで受けた授業にしめる大講義の割合と、授業効力感の相関係数を9項目について、前期・後期別に算出した。t検定（有意水準5%）によって統計的に有意な相関を示すのは1・2年生で4項目、3・4年生で5項目ある。前者は「1. 幅広い知識、もののみかた」、「2. ものごとを分析的・批判的に考える力」、「3. 問題をみつけ、解決方法を考える力」、「4. 論理的に文章を書く力」、後者は1・2・3に加え、「5. 人にわかりやすく話す力」、「6. 外国語の力」であった。ただし符号はいずれも負であって、受講者数100人以上の講義を多く受けた学生ほど、これらの項目に対する授業の効力を低く感じる傾向にある。

図5 ゼミ受講の経験（多寡）による授業効力感の差



¹⁵ 1・2年生は、これまで受けた授業にしめるゼミ割合「1割以上」と「なし（0割）」の差を、3・4年生は「2割以上」と「1割以下」の差を取った。ちなみに、前期学生のゼミ経験率（構成割合「0割」以外）は1年生32.4%、2年生52.5%、前期課程合計で42.8%であった。

図6 これまで受けた授業にしろ大講義の割合と授業効力感との関連性



(注) 値は相関係数。点線は有意な関連性が見られない項目 (t 検定 / 有意水準 5 %)。

4. 学修経験と授業効力感の違いを生み出すもの

前節の分析が明らかにしたのは、教育条件が、リテラシー形成に重要な意味を持ちうることであった。特にゼミ受講の経験や、それまでに受けた大講義の多寡が重要である。もっとも、3・4年生の場合はそれらによる違いがあまり見られなかった以上¹⁶、問題は前期課程にある。

そこで以下では1・2年生を中心に、授業効力感が何によって規定されているのかをより詳細に分析していく。またその前に、そもそもこうした学修経験自体が、学生の属性に左右されるか否かを検討することにしたい。もともと、大学での学習にアドバンテージを持って入学してきた学生が前期課程でゼミを受講したり、大講義を避けたりするにすぎない、という疑念があるためである。

まず、ゼミ受講経験(有無)を被説明変数とする二項ロジット分析、及びそれまでに受けた授業にしろ大講義の割合を被説明変数とする回帰分析を行った¹⁷。表1がその結果である。説明変数には、学部¹⁸、性別¹⁹、父学歴²⁰、中3成績²¹を用いている。

表1で1・2年生のゼミ受講有無について見ると、統計的に有意な関連を示すのは学部と性別である。すなわち、社会学部よりも商・経済・法学部の前期学生の方がゼミを受講しない傾向が読み取れ

¹⁶ 後期は必修のゼミナールがあることが、その一因である可能性はあるが、検討は他日を期したい。

¹⁷ 他学部聴講の分析結果は割愛した。なお他学部聴講の経験有無はゼミ受講経験、大講義割合の両方とも有意な関連性を持たない(それぞれカイ二乗検定、t検定による)。また1・2年生の場合、本学が第一志望でない方が(87.1%)、第一志望(76.4%)より他学部聴講は多い(カイ二乗検定5%水準で有意)。

¹⁸ 所属学部をそれぞれ1とするダミー変数「商学部ダミー」、「経済学部ダミー」、「法学部ダミー」を投入。基準カテゴリは社会学部。

¹⁹ 女性を1、男性を0とする「女性ダミー」。

²⁰ 父親の最終学歴が「高校まで」・「高専」・「専門学校・短大」の場合は1、「大学」・「大学院」の場合は0を取る「父親非大卒ダミー」。

²¹ 中学3年生の頃の成績が「上の方」を1、「中の上」以下を0とする「中3成績上の方ダミー」。

る。本調査の行われた2006年度において、最も前期のゼミに縁遠かったのは商学部生であった²²。また、男性よりも女性の方がゼミを受講する見込みが高い結果となっている。

それとは対照的に、大講義割合については社会学部よりも商・経・法の前期学生ほど高い。この点は後期の学生も同様だが、3・4年生の場合は、男性の方が女性よりも、父親が大卒でない方が大卒・大学院卒よりも、そして中3成績上位層の方がそれ以外よりも、100人以上の講義を多く受けているようだ。大講義割合が高い学生ほどゼミの割合は低い傾向にあるから²³、父学歴については、未確定の知識の探求活動を含む大学教育（ゼミナールはその象徴である）への親和性が低い学生ほど、学校的（非「大学」的）な方法の授業を選択する、という解釈が可能かも知れない。

表1 ゼミ受講経験（有無）と、これまで受けた授業にしめる大講義割合の要因分析

説明変数	被説明変数： 1・2年生の ゼミ受講有無 (二項ロジット)		1・2年生の 大講義割合 (回帰分析)		3・4年生の 大講義割合 (回帰分析)	
	係数	標準誤差	係数	t 値	係数	t 値
商学部ダミー	-1.211 ***	.269	1.255 ***	6.037	1.217 ***	5.569
経済学部ダミー	-.902 **	.272	.582 **	2.706	.418 +	1.797
法学部ダミー	-.741 **	.284	.506 *	2.238	.796 ***	3.722
女性ダミー	.572 **	.212	.040	.241	-.335 *	-2.022
父親非大卒ダミー	.061	.257	-.056	-.278	.473 *	2.442
中3成績上の方ダミー	-.207	.214	-.052	-.308	.534 **	3.119
定数	.343	.256	3.470 ***	17.095	2.854 ***	12.562
検定統計量（自由度）	37.3 (6)		6.3 (6, 451)		9.8 (6, 412)	
有意確率	< .001		< .001		< .001	
決定係数	.060		.065		.112	
サンプルの大きさ	458		458		419	

+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$. 欠損値を除いた全てのサンプルを使用。

検定統計量は、二項ロジットは尤度比カイ二乗値（-2対数尤度は588.1）、回帰分析は F 値。

決定係数は、二項ロジットは McFadden's R^2 を、回帰分析は自由度調整済決定係数を使用。

次に、授業効力感の規定要因分析である。「1. 幅広い知識、もののみかた」、「2. ものごとを分析的・批判的に考える力」、「3. 問題をみつけ、解決方法を考える力」、「4. 論理的に文章を書く力」、「5. 人にわかりやすく話す力」のリテラシー5項目を被説明変数とし、1・2年生を対象を限定して回帰分析を行った。用いた説明変数は、教育条件（他学部聴講、ゼミ受講、大講義割合）、属性（性別、父学歴、中3成績）、学習努力²⁴（3項目）、教授法経験²⁵（8項目）である。モデルの選択にあたっては、説明

²² そのためであろう、商学部は2007年度から新カリキュラムに移行し、導入ゼミナールⅠ・Ⅱおよび前期ゼミナール（英書講読）の計8単位を前期課程における必修とした（従前は導入ゼミ2単位が必修）。

²³ 大講義と、それ以外の授業規模・方法（割合）との相関係数（1～4年生）は次の通り（いずれも t 検定1%水準で有意）。講義（50-100人）-.531。講義（50人未満）-.550。ゼミ -.289。実験・実習 -.129。

²⁴ 朴澤（2009）の算出した「正課活動」の時間、「授業への出席」の時間のほか、授業への出席率。

²⁵ それまでに受けた授業で経験した、次の教授法の頻度（問4A。「ほとんどなかった」、「あまりなかった」、

変数を入れ替えた複数のモデルを試した上で、他の変数と同時に考慮すると有意（有意水準 5 %）でなくなるものは除くことにした。最終的な分析結果が表 2 である²⁶。

表 2 1・2 年生の授業効力感（リテラシー 5 項目）の回帰分析

説明変数	幅広い知識、ものの見方		分析的・批判的に考える力		問題をみつけ解決法を考える力		論理的に文章を書く力		人にわかりやすく話す力	
	係数	t 値	係数	t 値	係数	t 値	係数	t 値	係数	t 値
他学部聴講（有無）	.142 ⁺	1.677	.113	1.209	.137	1.597	.011	.109	-.007	-.073
ゼミ受講（有無）	.034	.462	.129	1.581	.076	1.005	.273 ^{**}	3.146	.318 ^{***}	3.985
大講義割合	-.064 ^{**}	-3.043	-.031	-1.326	-.033	-1.555	-.032	-1.293	-.004	-.186
授業出席率	.035 [*]	2.027	.060 ^{**}	3.118	.017	.955	.009	.437	-.014	-.743
レポートなど中間課題	.120 [*]	2.301	.210 ^{***}	3.650	.137 [*]	2.581	.019	.314	.016	.277
興味わくよう工夫	.266 ^{***}	4.794	.255 ^{***}	4.162	.269 ^{***}	4.756	.202 ^{**}	3.091	.183 ^{**}	3.047
TA による補助的指導	.079 ⁺	1.865	-.005	-.107	-.007	-.156	.120 [*]	2.422	.119 ^{**}	2.601
参加型（グループワーク）	.090 ⁺	1.922	.089 ⁺	1.723	.156 ^{**}	3.267	.098 ⁺	1.774	.155 ^{**}	3.051
定数	1.287 ^{***}	4.753	.810 ^{**}	2.710	.966 ^{***}	3.498	1.290 ^{***}	4.053	.957 ^{**}	3.272
F 値（自由度）	10.1 (8, 443)		9.4 (8, 443)		9.2 (8, 441)		5.9 (8, 444)		7.5 (8, 444)	
有意確率	< .001		< .001		< .001		< .001		< .001	
自由度調整済決定係数	.139		.130		.128		.080		.103	
サンプルの大きさ	452		452		450		453		453	

⁺p < .10 ^{*}p < .05 ^{**}p < .01 ^{***}p < .001. 欠損値を除いた全てのサンプルを使用。

網かけ部分は、図 4～6 で見られた差（関連性）が現れなくなった変数。太枠内は依然、差（関連性）の現れる変数。

表 2 からは、大きく次の三点が読み取れる。第一に、3 節の集計で見られた教育条件と、授業効力感との有意な関連性の多くが、他の変数を同時に考慮すると現れなくなることである（有意水準 5 %）。それが表の網かけ部分に現れている。依然として関連性が残るのは「1. 幅広い知識、もののみかた」に対する大講義割合の負の効果、「4. 論理的に文章を書く力」及び「5. 人にわかりやすく話す力」に対するゼミ受講の正の効果である。

第二に、学習努力の変数の中では、授業出席率のみがリテラシー項目と有意な関連性を示したことである。授業に出席する割合の高い前期学生ほど「1. 幅広い知識、もののみかた」や「2. ものごとを分析的・批判的に考える力」への授業の効力を高く認識する傾向にある。

第三は、第一点目の理由にも関わる点である。すなわち授業の効力は、大学の教育条件や学生自身の学習の努力だけでなく、教授法によっても左右される可能性があることである。例えば、「興味わ

「ある程度あった」、「よくあった」の 4 件法）に 1～4 の数値を割り当て使用。「最終試験の他に小テストやレポートなどの課題が出される」、「出席が重視される」、「理解がしやすいように工夫されている」、「授業内容に興味わくよう工夫されている」、「TA などによる補助的な指導がある」、「グループワークなど、学生が参加する機会がある」、「授業中に自分の意見や考えを述べる」、「適切なコメントが付されて課題などの提出物が返却される」。

²⁶ 表には掲げなかったが、被説明変数との二変量の分析では有意な正の関連性を示した変数もある。正課活動時間（項目 1～3）、授業出席時間（1、2）、「理解しやすく工夫」（1～5）、「意見や考え求められる」（1～5）、「コメントつき提出物返却」（3～5）である。それに対して、性別、父学歴、中 3 成績は、いずれも有意差が見られない。なお母学歴を用いた場合、母親が高等教育卒の方が、そうでない学生に比べて論理的文章力や、わかりやすく話す力の授業効力感が高い結果となる。

くよう工夫」をこらした授業の経験頻度は、5項目すべての授業効力感と正の関連を持つし、「レポートなど中間課題」は幅広い知識・世界観、分析的・批判的思考力、問題発見・解決能力に、「TAによる補助的指導」は論理的文章力、わかりやすく話す力にポジティブな影響を与える可能性を示唆する。グループワークなど学生の参加する機会のある授業に多く遭遇した学生ほど問題発見・解決能力や、わかりやすく話す力の高まりをより多く感じる、といったものである²⁷。そしてこうした教授法と、教育条件との間に関連性があるために²⁸、3節の集計で見出された関連性が現れなくなることも生ずることになる。

5. まとめにかえて

本稿では「全国大学生調査」のデータを用いて、一橋大学の学士課程における教育条件を記述するとともに、学生の「授業の効力」感との関係を探索的に分析した。四点が分析から明らかになった。

第一に、本学の学士課程教育の特徴とされる(1)学部の壁の低さ、(2)少人数教育という大学の自己認識は、学生の被教育経験から見ても概ね妥当だということである。他の国立大学(社会科学系学部)に比べ他学部履修が多く、授業規模も良好である。

しかしながら第二に、(2)は3・4年生に当てはまることであって、1・2年生は必ずしも「少人数」教育とは言い切れない。他大学と比べ、履修した授業にしめる大講義の割合も、ゼミの割合も大きくは異ならない。前期課程における少人数教育が、「一般的能力」(機能的リテラシー)形成と関わっている可能性があるにも関わらず、である。

すなわち第三に、ゼミの受講は論理的文章力や、わかりやすく話す力の形成に有効である可能性があり、大講義を受講しない学生ほど、幅広い知識・世界観に対して授業の効力を感じる傾向にある。

第四に、そうした一般的能力形成に対する授業の効力は、教育条件に加え学生自身の学習努力や、教授法によっても左右される可能性がある。前期課程におけるゼミの開講数が拡大可能ならば、それに越したことはないだろう。しかしながら、同じ教育条件でも、教授法の違いによって授業の効力に差が生じるのならば、ゼミではなくとも実質的に少人数教育として機能するような工夫は可能なのかも知れない。その模索は今後の課題として残されている。

引用文献・参考文献

天野郁夫, 2009, 「戦後の議論なき教養教育の導入・変更が今日の専門教育による学部支配を招来」

²⁷ もっとも本稿の言う「教授法」は、あくまで「学生の経験・遭遇した教授法の頻度」である。その意味ではむしろ、小方(2008)の指摘するように個々の授業や教員というよりも、(学生の被教育経験の全体に現れる)「教育プログラム」としての特性を示す、集会的な変数として扱うべきかも知れない。

²⁸ 大講義割合との相関係数が、5%水準で有意な教授法は(表2にないものも含む。3・4年生も含んだ集計)、「意見や考え求められる」(-.144)、「参加型(グループワーク)」(-.126)、「レポートなど中間課題」(-.115)である。ゼミの場合は「参加型(グループワーク)」(.173)、「意見や考え求められる」(.146)、「理解しやすく工夫」(.085)であった。なお、中規模の講義は「レポートなど中間課題」(.097)、小規模の講義は「出席重視」(.113)、実験・実習は「参加型(グループワーク)」(.082)と関連している。

『Between』 229号, 4-7 頁。

中央教育審議会, 2008, 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」 中央教育審議会。

福留東土, 2007, 「個別大学の視点から」 CRUMP ワークショップ「ユニバーサル化時代の学生像——全国大学生調査から」(2007年11月12日、東京大学鉄門記念講堂) 当日配布資料。

一橋大学, 2002, 『全学テーマ別評価自己評価書「教養教育」(平成12年度着手継続分)』 一橋大学。

——, 2008, 『大学機関別認証評価・自己評価書』 一橋大学。

一橋大学大学教育研究開発センター, 2008, 「全国大学生調査報告」『一橋大学・大学教育研究開発センター年報・2007年度』 27-84頁。

一橋大学評価委員会「教養教育・学部教育」評価専門委員会編, 2007, 『自己点検評価報告書 学士課程教育・現状と課題』 一橋大学評価委員会。

朴澤泰男, 2009, 「一橋大学における学生の時間使用——『全国大学生調査』を用いた研究ノート」『一橋大学・大学教育研究開発センター年報・2008年度』 73-86頁。

今井康雄, 2009, 「言語——記号からメディアへ」田中智志・今井康雄編『キーワード現代の教育学』東京大学出版会, 3-17頁。

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」『大学評価研究』第8号, 17-29頁。

川嶋太津夫, 2008, 「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」『名古屋高等教育研究』第8号, 173-191頁。

松下佳代, 2006, 「大学生と学力・リテラシー」『大学と教育』第43号, 24-38頁。

松浦良充, 2000, 「一般教育」教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房, 28-31頁。

松塚ゆかり, 2007, 「学部間相互履修の現状——履修と成績の分析が示唆するもの」『一橋大学・大学教育研究開発センター年報・2006年度』 85-93頁。

両角亜希子, 2010, 「大学生の学習行動の大学間比較——授業の効果に着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第49集, 191-206頁。

小方直幸, 2008, 「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』第11集, 45-64頁。

田辺国昭, 1998, 「政策評価」森田朗編『行政学の基礎』岩波書店, 284-301頁。

谷村英洋, 2009, 「大学生の学習時間分析——授業と学習時間の関連性」『大学教育学会誌』第31巻第1号, 128-135頁。

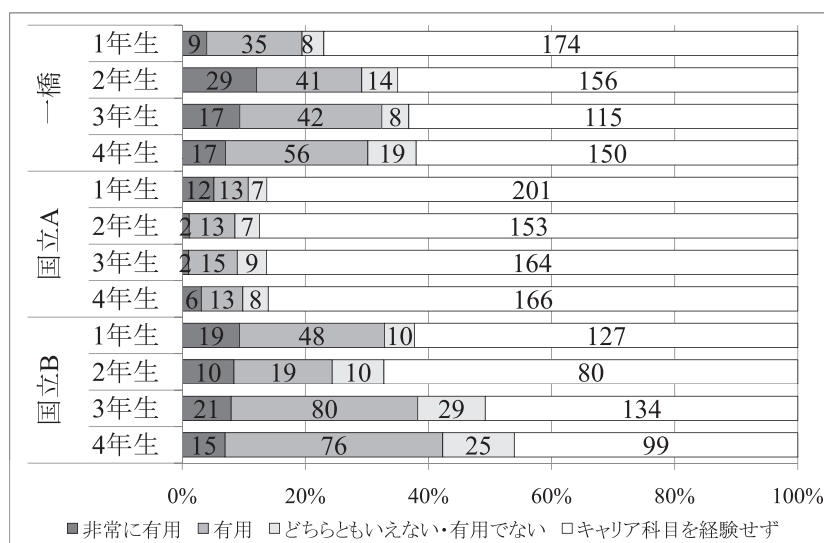
東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター編, 2008, 『全国大学生調査 第1次報告書』。

浦田広朗, 2009, 「授業実践と学習行動」『IDE——現代の高等教育』No. 515, 20-25頁。

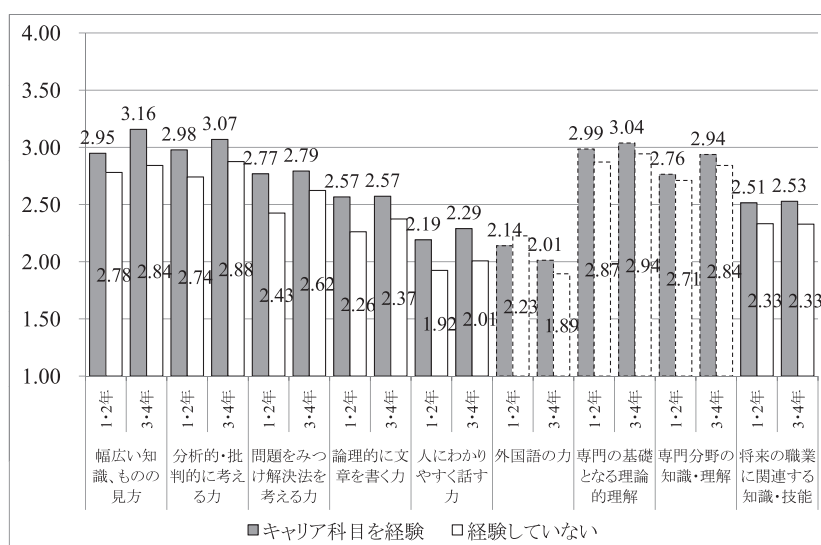
山田礼子編著, 2009, 『大学教育を科学する——学生教育評価の国際比較』東信堂。

吉原恵子, 2007, 「大学教育とジェネリックスキルの獲得——ジェネリックスキルをめぐる各国の動向と課題」『兵庫大学論集』第12号, 163-178頁。

資料

附図1 「就職や将来のキャリアをテーマとした科目」(キャリア科目)の受講経験・評価²⁹

附図2 キャリア科目の受講経験(有無)による授業効力感の差



(注) 授業効力感の平均値。点線の項目は経験による差なし (t検定 / 有意水準 5%)。

²⁹ 図1と同様に、「キャリア科目」の受講経験と有用性評価について集計したものが附図1、図4と同様に、キャリア科目の受講経験による授業効力感の差を集計したものが附図2である。附図1からは1年生の23.0%、2年生の35.0%、合わせて29.2%の前期学生が何らかのキャリア科目の受講経験を持つことが読み取れる。ただし、本調査のこの設問は、本学では「キャリアゼミ」以外の科目も含むワーディングであることに注意が必要である。図表は省略するが、本調査ではゼミ受講経験の多い学生ほど、キャリア科目受講経験がある傾向にある(カイ二乗検定 5%水準で有意)。具体的にはこれまで受けた授業にしめるゼミ割合が「0割」の前期学生(266人)の25.9%に対して、「1割以上」(199人)の33.7%がキャリア科目の受講経験を持つ。後期学生についても同様に、「1割以上」の学生(331人)の32.6%に対し、「2割以上」(91人)の54.9%がキャリア科目を経験済みである。