

一橋大学における学生の能力形成と学業成績

—「全国大学生調査」を用いた研究ノート（3）—

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」のデータを用いて、一橋大学における学部学生の能力形成と、学業成績との関係を、学生の認識を通して探索的に分析することにある（以下、単に「学生」という場合は、断りのない限り学部学生を指す）。昨年の報告と同様に、ここで取り上げる「能力」は大学での学習の直接的な成果である専門知識や技能ではなく、「批判的思考力」、「問題解決能力」といった一般的能力を指す（朴澤2010）。こうした能力は、在学中の様々な経験から培われるはずだが、本稿では授業を通じた能力形成に考察を限定したい。

本学では、2010年4月以降の学部1年次入学者より、一定の値以上の累積 GPA が卒業要件として課されることになっている。選抜性の相当高い人文社会系大学で、卒業判定にまで GPA が用いられる例はあまりないことから、大学関係者から注目されているようだ¹。1年生の時から累積 GPA の値が2.00（2010年度入学者は暫定的に1.80）を切るような学生は、数年後の卒業判定時にも同様の状況と懸念されることから、学生の GPA 値のモニタリング（実情調査）や、低 GPA 者への支援・学習指導の枠組みが、すでに実行に移される段階を迎えている。

これらの取り組みを、どのように実効的に行っていくかが、現実的にはきわめて重要な大学の課題であることは疑いない。しかし、当の学生の立場から見れば、もう一つ重要な課題が残されているのではないか。それは、「そもそも大学で良い成績を取って、一体どんな意味があるのか」という素朴な疑問に答えることである。一定の GPA 値を維持するためには、いくら要領の良い学生でもそれなりの努力を要するから、「学業成績が高ければ、（卒業できるだけでなく）このような利点がある」という「物語」を（大学院進学を考えない学生にも）提供し、学習意欲を鼓舞する必要も生じよう。

戦前は、社会科学系の高等教育機関でも、より良い学業成績はより望ましい進路に結びついていたと言われる。1900（明治33）年前後から銀行や財閥系大企業が、高等教育の新卒者をホワイトカラーとして採用し始めた頃は、帝大、一橋、慶応といった特定の学校の卒業者が対象ではあったが、有力者や社員の紹介だけでなく、学校の成績も重視して採用が行われたという。それが大正時代半ば以降、企業による高等教育新卒者の定期採用が行われる頃になると、「学校歴」とともに、面接など「人物」重視の採用が行われるようになり、学校の成績は上位半分などの形で考慮する程度となった。また、

¹ 例えば一橋大学が、2010年度「大学教育・学生支援推進事業 大学教育推進プログラム」に選定された取組は「単位実質化」を標題に掲げたものだが、審査結果表には「特に優れた点」として、「特に GPA の本格導入を目指した意欲的な試みである点は高く評価したい」とある。日本学術振興会のウェブサイトを参照（<http://www.jsps.go.jp/j-pue/data/kohyo/h22/daigaku/A1019.pdf>）。2011年2月7日最終閲覧。

卒業前の選考や学校による斡旋も行われるようになった（天野2005、麻生2009、伊藤2004、福井2008）。その背景は、官立高商や、私学の商科の増設などで高等教育機関の数も多くなり、また、大学の成績評価方法も緩やかになったから（潮木1997、寺崎2007）、企業側が、高等教育機関による学生の能力評価を信頼できなくなっていったということかも知れない。いずれにせよ、学業成績が社会科学系高等教育機関の卒業後の進路を大きく左右することは、基本的にはなくなったと思われる。

そこで本稿では質問紙調査の分析を通して、一橋大学で良い学業成績を取めることに、どのような意味があるのかを考察する。具体的に検討するのは能力形成との関係である。大学の成績は、卒業後の進路を左右するという短期的・直接的な有用性はないのだとしても、将来に必要な重要な能力の基礎を築いている、という意味で長期的・間接的に「役に立つ」ことがあるのかどうか。このことを検討するために、まず本学の卒業生が仕事に必要なとしている能力を、既存の卒業生調査の結果から把握する（第2節）。次に、そうした能力の一部が大学在学中にどう形成されるのか、特に、学業成績との関連性が見られるのかを在学生調査から検討していくことにしたい（第3節、第4節）。

本稿で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2007年1月から7月にかけて、4年制大学の学部学生を対象に実施した「全国大学生調査」を主に用いる。127大学288学部の48,233人の大学生が回答した同調査には、一橋大学も参加した。郵送質問紙法で実施して896人の学生から回答を得ている²（2006年度の学部学生4,554人に対する回答率19.7%）。以下、原則として無回答を除いて集計するため、各々の集計のケース数が左記とは必ずしも一致しない場合がある。

2. 卒業生調査からみた学生の能力形成

まずは学業成績と進路の関連性の検討から話を始めたい。本学の教務データと進路（決定届）報告書データをもとに、2007年3月卒業者の進路と成績の関係を検討した松塚（2008）によれば、成績の良し悪しが進路を大きく左右することはないという。例えばGPAの平均は、卒業時に進路が決定（と報告）していない学生（2.187）に比べ、日本の民間企業への就職者（2.208）の方が有意に高いということはない。有意差があるのは、大学院進学者（2.669）のみだという（92-93頁）。

全国大学生調査の結果からも、大学の成績は、進路によって大きく異なることが確認できる。表1は同調査から「擬似GPA」（概ね最小値1、最大値4になるように算出した学業成績の指標。詳細は後述）を推計し、本学の4年生の決定進路（問12C）別に集計したものである。全体の平均値は2.97となっている。一元配置分散分析を行うと、すべての進路で擬似GPAが同一というわけではないが（ $F(6,234)=4.013$, $MSe=.248$, $p<.01$ ）、多重比較の結果からは、有意差（5%水準）があるのは「その他」（2.50）と、「教師、医師、弁護士などの専門職」（3.21）、「大学院などに進学」（3.19）、「公務員」（3.15）それぞれとの間だけであることがわかる。少なくとも、多数派である民間企業（「自営など」を含む）就職者（2.92）にとって、大学の成績は重要な意味を持たないことが、あらためて確認された。

² 調査方法の詳細や単純集計結果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、本学の回答状況などは、一橋大学大学教育研究開発センター（2008）、朴澤（2009、2010）を参照。

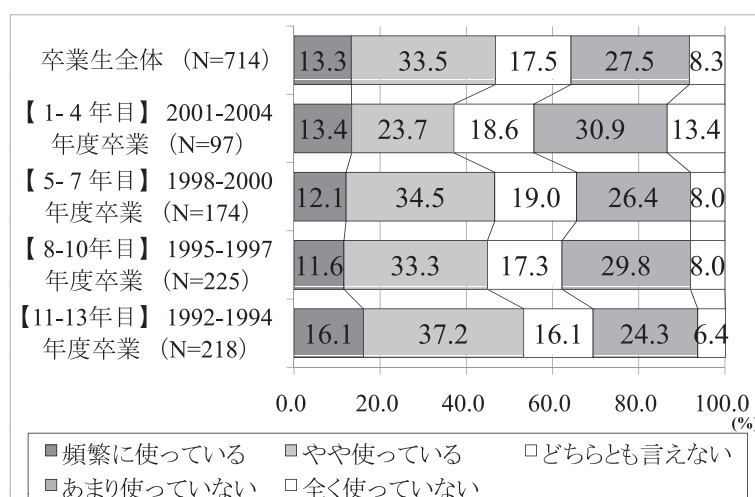
表1 一橋大学4年生の決定進路別の「擬似GPA」(全国大学生調査)

	四年生 全体	民間企業 ・ 自営	大学院 進学	教師、 弁護士等	公務員	その他	決めて いない	無回答
平均値	2.97	2.92	3.19	3.21	3.15	2.50	2.83	2.89
標準偏差	.52	.52	.39	.69	.32	.53	.51	.33
ケース数	241	138	37	15	12	10	15	14

このこと自体は、日本企業における大卒者の人事管理を考えれば驚くにはあたらない。長期雇用を前提とした年次管理と人材の選抜・育成を特徴とするため、新規学卒者を一括採用し、当初は一律な処遇（給与など）が行われる。同期との差がつき、選抜が行われるようになるのは10年目くらいからである（矢野2001、八代2011）。重要なのは、ちょうどそれくらいの時期から要求される業務の内容が高度化し、大卒に見合う仕事を行えるようになる一方で、大学時代の専門知識や技能をある程度活用できるようになることである（吉本2007、小方2010）。したがって、大学時代に良い学業成績を収めるべく努力しておくことは、長期的には間接的な形で有用となる可能性がある。

そこでまず、本稿では一橋大学の卒業生が仕事で必要とされる能力を卒業生調査から見てみたい³。図1は卒業生に対し、現在の仕事を遂行する上で、在学中に獲得した知識や技能をどのくらい使っているかを尋ねた設問（問III-7）を年代別に集計したものである。卒業生全体では、肯定回答（「頻繁に使っている」「やや使っている」の合計）の割合は46.8%となっている。卒業年次別では、社会人1-4年目（2001-2004年度卒、以下「若手社会人」）が37.1%にとどまるのに対して、11-13年目（1992-1994年度卒、以下「中堅社会人」）では53.3%と、半数を超えている。

図1 現在の仕事の遂行上、一橋大学在学中に獲得した知識・技能を使用する頻度



(注)「卒業生・社会が見た一橋大学」アンケート（2005年12月）より作成。無回答を除く。

³ 一橋大学評価委員会自己評価専門委員会（2007）が2005年12月に実施した「『卒業生・社会が見た一橋大学』アンケート」による。一橋大学の学部を1992～2004年度に卒業した如水会員を対象とした調査で、有効回答数は720であった（配布数2,400に対する回収率30.0%）。ここでは自己評価報告書の元になった次の報告書所収のクロス表をもとに集計を行った。ベネッセ教育研究開発センター『「卒業生・企業が見た一橋大学」アンケート・基礎資料編』ベネッセコーポレーション（2006年3月）、30-34頁。

なぜ卒業して数年後より、10年以上になる社会人の方が、在学中に獲得した知識・技能を使用する頻度が高くなるのだろうか。その背景を推測する一つのカギとなるのが図2である。これは同じ調査をもとに、現在の業務を遂行していく上で必要な能力について年代別に集計したものである。具体的には、21個の能力項目が「絶対に必要である」とする回答者の割合（以下、「必要度」と呼ぶ。問IV-1①による）を中堅社会人、若手社会人について集計した。前者の回答と、後者のギャップ（必要度について、中堅社会人の若手社会人に対する比を取った）が大きい順に並べてある。

この図が示すのは大きく次の三点である。第一に、中堅社会人、若手社会人とも必要度の高い能力では、両者の間でそのギャップが小さいことである。「自分の考えを他の人にわかりやすく話すことができる」（中堅の若手に対する比は1.003。以下同様）、「物事を筋道立てて論理的に考察することができる」（.958）、「自分の考えを文章を用いて正確に表現することができる」（.979）などである。これらについては、年代を問わず仕事で必要とされる能力だと考えられる。

第二に、中堅よりも若手の方が必要性を強く認識している能力は比較的、職業人にとっては基本的とも言えるものだという点である。「規則正しい日常生活を送っている」（.719）、「複数の選択肢から正しいものを選ぶことができる」（.741）、「他人と協力しながら研究や作業を進めることができる」（.811）などである。これらは中堅社会人なら、その年代に達するまでに多くの経験を積んでおり、もはや大きな課題ではないことを示唆している。

そして第三に、中堅の方が若手より高い必要度を示すのは、一定の問題解決や総合的判断、論理的・批判的な思考を行う能力となっていることである。「仮説を立てそれが正しいことを検証した上で答を出すことができる」（1.231）、「細かいことにはとらわれずに、全体的な判断をすることができる」（1.143）、「既に確立されている知見にとらわれず自分の頭で考えることができる」（1.075）などが該当する。

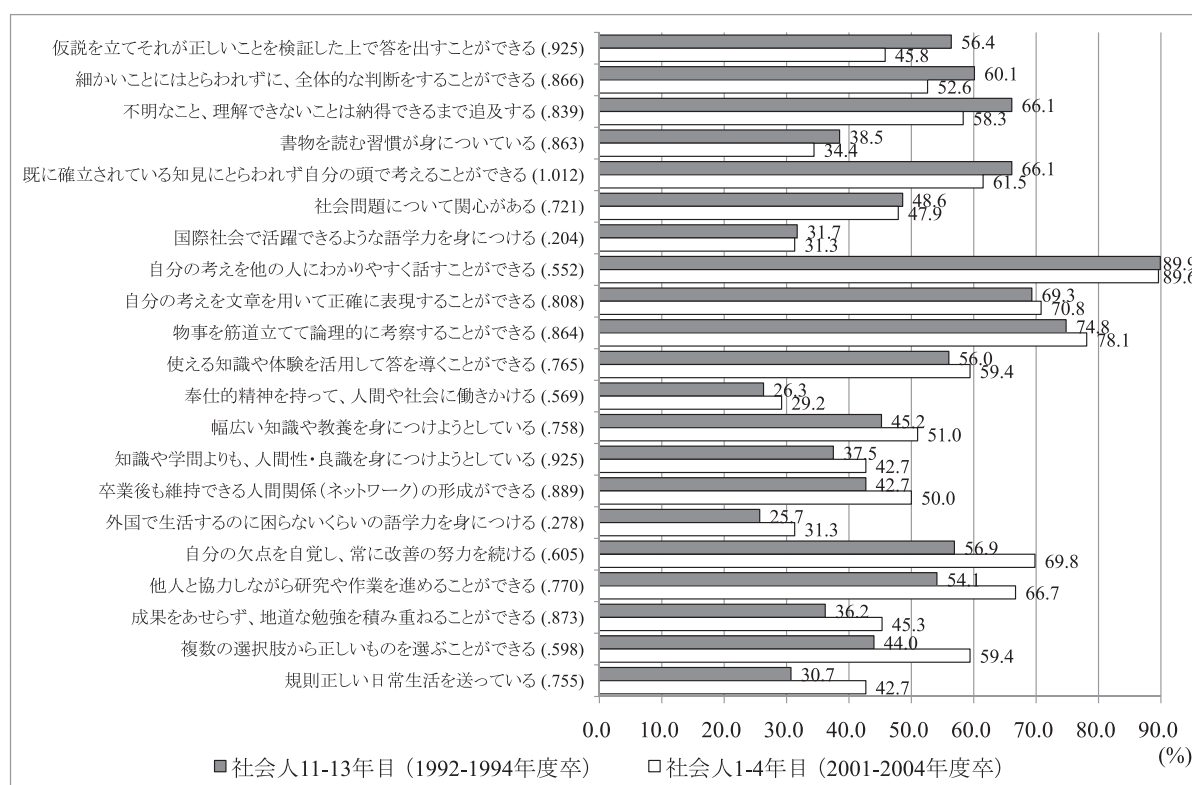
以上を要するに、一般的、汎用的な能力は年代を問わず、常に必要とされている。他方では職業人としてのキャリアを積むうちに、求められる能力が高度化していくことが図2から読み取れる。

では以上の能力のうち、どのようなものが大学で養われるのか。図2の能力項目が、大学卒業時に「身についた」と回答した卒業生の割合（「修得度」と呼ぶ。問IV-1②による）に着目する⁴。やはり中堅と若手の回答のギャップ（修得度の比）を算出し、図2の各設問の括弧内に示した。ここからは中堅ほど必要性を強く認識する能力の中に、中堅と若手の修得度のギャップが小さいものが多いことがわかる。「既に確立されている知見にとらわれず自分の頭で考えることができる」（1.012）、「仮説を立てそれが正しいことを検証した上で答を出すことができる」（.925）などである⁵。大学時代に修得した思考力や問題解決能力については「色あせる」度合いが他の能力より小さく、この部分こそが大学教育によって形成可能であることを示唆しているように思われる。

⁴ 図2と同様の作図をすると、修得度は全体として中堅より若手社会人の方が値が高いことがわかる。「既に確立されている知見にとらわれず自分の頭で考えることができる」以外の項目すべてで、中堅より若手の方が「身についた」と認識している。

⁵ 「知識や学問よりも、人間性・良識を身につけようとしている」（.925）、「卒業後も維持できる人間関係（ネッ

図2 現在の業務の遂行上、必要な能力（必要度）



（注）「卒業生・社会が見た一橋大学」アンケート（2005年12月）より作成。括弧内は修得度の比。

3. 在学生の能力形成に対する授業の有効性

本学の卒業生は職業人としてのキャリアを重ねるにつれて、より高度な能力（「批判的思考力」や「問題解決能力」）が求められるようになる。一方、それらのうち大学卒業時までに身についたものは比較的長い間、持続する可能性がある。だとするならば、こうした能力は大学在学中には、どのように形成されるのか。正課の教育のみならず、課外活動を通して身につくと考えられるものの⁶、後者の検討は別の機会に譲り、ここでは前者、つまり授業を通して培われた能力に着目したい。

さて、在学生を対象に実施された全国大学生調査でも、授業を通じた能力形成に関して尋ねた設問がある（問8A）。9項目の知識や技能について大学の授業の有効性を尋ね、これまでの授業経験が「役立っていない」から「役立っている」までの4段階で評価させるものである⁷。このうち、図3に単純集計を示したものが、中堅社会人となった卒業生の必要とする批判的思考力や問題解決能力に概ね

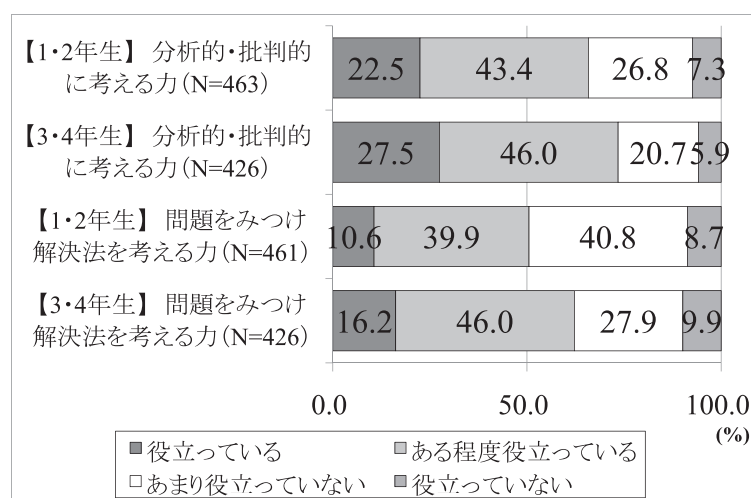
トワーク）の形成ができる」（.889）、「成果をあせらず、地道な勉強を積み重ねることができる」（.873）など、知識・技能というよりは態度に関わる項目についてもギャップが小さいことは興味深い。

⁶ 山田・森（2010）は、国立S大学の卒業直前の学生への調査を分析し、サークル活動や交友関係の有意味度を高く認識する学生ほど、「批判的思考・問題解決力」修得の割合が高いことを明らかにした。

⁷ 「1. 専門分野の基礎となるような理論的理解・知識」、「2. 専門分野での知識・理解」、「3. ものごとを分析的・批判的に考える力」、「4. 幅広い知識、もののみかた」、「5. 問題をみつけ、解決方法を考える力」、「6. 論理的に文章を書く力」、「7. 将来の職業に関連する知識や技能」、「8. 外国語の力」、「9. 人にわかりやすく話す力」の9つである。

対応するだろう。なお1・2年生と3・4年生では、共通教育と学部教育の修得単位数に占める比重や、後期ゼミ所属の有無などの違いがあるため、以下、両者を区別して分析を進める。

図3 批判的思考力・問題解決能力に対する授業の有効性



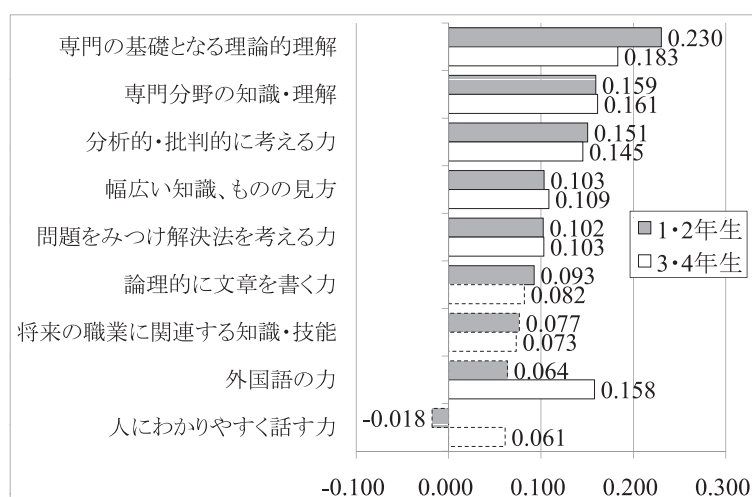
学業成績の良い学生ほど、こうした能力形成に対する授業の有効性を強く感じているなら、学生が授業に真剣に取り組み、教員も授業準備に力を注ぐことは報われる営みとなる。そこで、全国大学生調査から「擬似 GPA」を推計し⁸、授業の有効性との関連を探る。図4には擬似 GPA と、数値（「役に立っていない」=1～「役立っている」=4）を割り当てた能力項目との相関係数を示した。

図4からわかるのは、学業成績と、授業の有効性との関連性は思いのほか小さいことである。「分析的・批判的に考える力」は1・2年生で .151、3・4年生で .145と、弱い相関を示すに過ぎない。「問題をみつけ解決法を考える力」についても1・2年生は .102、3・4年生は .103にとどまっている。なお、擬似 GPA の分布は図5の通りである。無回答を除いた記述統計は、1・2年生（N=456）は平均値2.91、標準偏差 .63（最小値1.06、最大値4.00）、3・4年生（N=415）は平均値2.99、標準偏差 .55（最小値 .80、最大値4.00）となっている。

学業成績が良い学生ほど、能力形成に対する授業の手ごたえを実感するかといえ、必ずしもそうではない。そのことは授業の有効性を被説明変数とし、学業成績以外も説明変数に加えた回帰分析を行うと、よりクリアに理解できる。その結果が表2である。擬似 GPA 以外には、授業の有効性との単相関係数が比較的高いものを説明変数に選んだ。学生個人の資質・意欲や努力に関わる変数（卒業

⁸ 擬似 GPA の算出方法は次の通りである。この調査は問7で、成績を優（A）、良（B）、可（C）それぞれの割合で尋ねている（秀、優、良、可、不可など5段階評価の場合、上位2つを合わせて優（A）。不可（F）の割合は除く）。これをもとに、まず無回答を特定する。欠損値は無回答の場合と、「0割」の場合とがありうるため、両者を区別する。「A～Cの3つとも欠損値」の場合のみを無回答として扱った（896人中、22ケース）。次にFの割合を推計する。「10割」から、「A～Cの割合の合計」を減じる（マイナスになる場合、Fは0割とみなす）。最後に、A～Fそれぞれの割合を、合計が10割となるように調整を加えた上で（「A・B・Cそれぞれの割合」を「A・B・C・Fの合計」で除する）、A = 4、B = 2.66、C = 1.33、F = 0 のグレードポイント（松塚2008）をそれぞれ乗じて合計し、10割で除す。

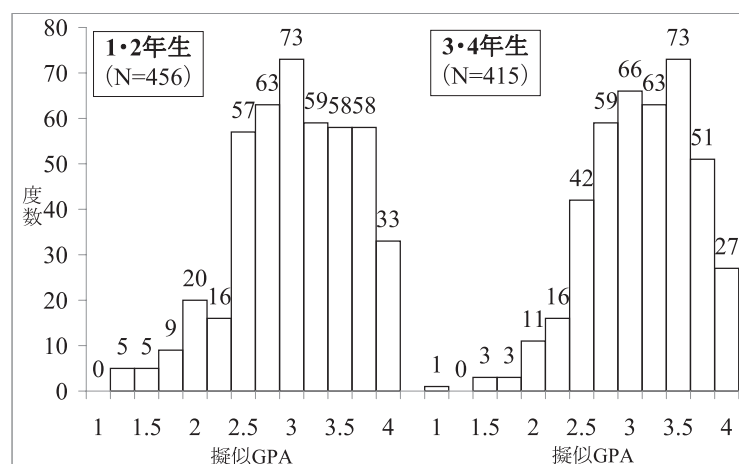
図4 授業の有効性（9項目）と擬似GPAの関連性



（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%）。

後の目的の明確さ⁹、授業への出席率）、授業の場面で経験したことの質・内容（これまで受けた授業のうち「意味があったと思う」専門教育の授業の割合¹⁰、「授業内容に興味がわくよう工夫されている」授業の経験頻度¹¹）、その他の受講経験（「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」授業の経験頻度、「授業中に自分の意見や考えを述べる」授業の経験頻度、「就職や将来のキャリアをテーマとした科目」の受講の有無）に大別される¹²。

図5 擬似GPAの分布



⁹ 「卒業後にやりたいことは決まっている」か尋ねた設問（問11A。「全くあてはまらない」、「あまりあてはまらない」、「ある程度」、「あてはまる」、「よくあてはまる」の4件法）に1～4の数値を割り当てた。

¹⁰ 問2A。専門教育の代わりに、「意味があった」と思う共通教育の授業の割合を用いて表2の分析を行っても、結果は同様の傾向を示す。「意味あった共通教育割合」と、同「専門教育割合」の相関は1・2年生で.442（N=460。0.1%水準）、3・4年生で.573（N=426。0.1%水準）と高いため、一方だけ使用することにした（両者を同時に回帰式に投入すると、専門教育割合のみ有意となるケースが多い）。

¹¹ これまでに受けた授業で経験した頻度（問4。「ほとんどなかった」、「あまりなかった」、「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。他の経験頻度も同様。

¹² 1・2年生の「授業の有効性」の規定要因は朴澤（2010）も分析しており、一部の結果が重複しているが、本稿の関心にしたがって説明変数を差し替え、再度分析を行うことにした。なお、前稿では「能力形成」という効果をもたらす授業の影響（インパクト）、という意味で「授業の効力」の語を用いた。

表2 批判的思考力・問題解決能力形成に対する授業の有効性の回帰分析

説明変数	1・2年生				3・4年生			
	被説明変数：分析的・批判的に考える力		問題をもつて解決法を考える力		分析的・批判的に考える力		問題をもつて解決法を考える力	
	係数	t 値	係数	t 値	係数	t 値	係数	t 値
卒業後の目的の明確さ	.091 *	2.228	.097 **	2.626	.082 +	1.858	.121 **	2.763
授業出席率	.057 **	2.694	.010	.499	.004	.270	-.006	-.463
擬似 GPA	.050	.730	-.015	-.241	.092	1.217	.042	.567
意味あった専門教育割合	.012	.760	.029 *	1.999	.058 ***	3.511	.054 **	3.332
興味わく授業の経験頻度	.251 ***	4.079	.241 ***	4.304	.194 **	3.192	.317 ***	5.272
中間課題の経験頻度	.204 ***	3.565	.150 **	2.880	.028	.456	.010	.162
授業中に意見述べる頻度	.099 +	1.823	.177 ***	3.592	.236 ***	4.393	.249 ***	4.682
キャリア科目受講(あり)	.206 *	2.465	.316 ***	4.147	.115	1.431	.087	1.102
定数	.346	1.130	.547 *	1.969	.996 **	3.066	.591 +	1.843
F 値 (自由度)	10.4 (8, 431)		12.4 (8, 429)		11.0 (8, 400)		14.8 (8, 400)	
有意確率	< .001		< .001		< .001		< .001	
自由度調整済決定係数	.146		.173		.164		.213	
サンプルの大きさ	440		438		409		409	

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

括弧を付した説明変数は、括弧内のカテゴリを 1、それ以外を 0 とするダミー変数。

表2 から読み取れるのは、他の説明変数を統制すると、擬似 GPA は授業の有効性とは有意な関連性を持たないことである。代わりに重要なのは授業経験の質・内容に関する要因である。「興味わく授業の経験頻度」は、4つの分析すべてで有意となっているし、表には示さないが標準化偏回帰係数も他の変数に比べて概ね高い値となっている。また、「意味あった専門教育割合」も、1・2年生の「分析的・批判的に考える力」を除き、能力形成に有意な関連性を持つ。なお、卒業後の目的が明確なほど、中間課題（1・2年生のみ）や授業中に意見を述べる機会に遭遇したことが多いほど、キャリア科目の受講経験がある学生ほど（1・2年生のみ）、授業の有効性を大きく認識している。

4. 学業成績と能力形成とをつなぐもの

学業成績が高いからといって、授業を通した批判的思考力や問題解決能力の形成につながるわけではない。むしろ重要なのは、どのような授業を経験するかである。特に、その内容が興味深いもの、意味あるものが多ければ授業の有効性を高く評価する。これらの点を前節の分析が示唆していた。

では、学業成績と、授業経験の質・内容（「意味あった専門教育の授業割合」、「興味わく授業の経験頻度」）の間は、相互にどのような関係にあるのか。このことを、他の変数を一定にした上で検討するために、それぞれを被説明変数とする回帰分析を行った。他に用いる説明変数は、属性（性別、父親の最終学歴¹³、出身地¹⁴）、過去の学習経験（中学3年生の頃の成績、出身高校の学科、大学入学

¹³ 基準カテゴリは大学卒（高専・専門学校・短大を含む）。

¹⁴ 住居が自宅の者を首都圏近郊出身者、賃貸アパート・マンション、寮、その他をそれ以外と見なす。

後の休学の有無)、学習努力(授業への出席率)である。分析結果は表3に示すとおりである。

表3が示す結果のうち、ここでの関心にとって重要な点を図6に整理した。第一に、学業成績は、授業経験の質・内容を示す二つの変数のうち、少なくとも一方と関連性をもつ(図6の(1))。以下、

表3 学業成績と授業経験の質・内容の回帰分析

説明変数	被説明変数： 擬似 GPA		意味あった専門 教育の授業割合		興味わく授業 の経験頻度	
	係数	t 値	係数	t 値	係数	t 値
1・2 年生						
性別（女性）	.197 **	3.437	.038	.152	.014	.203
父学歴（中学・高校卒）	.002	.023	-.099	-.300	-.153 +	-1.748
父学歴（大学院卒）	.071	.847	.181	.493	-.020	-.208
出身地（自宅通学）	.014	.258	.252	1.054	.072	1.135
中3 成績（上の方）	.097 +	1.686	.271	1.072	-.020	-.294
高校の学科（普通科以外）	.377 **	2.664	.532	.854	-.025	-.149
休学経験（あり）	-.974 +	-1.772	.950	.394	-.378	-.589
授業出席率	.098 ***	7.040	.282 ***	4.465	.009	.538
擬似 GPA			.609 **	2.918	.097 +	1.731
意味あった専門教育割合	.032 **	2.918			.051 ***	4.014
興味わく授業の経験頻度	.071 +	1.731	.713 ***	4.014		
定数	1.615 ***	11.320	-.681	-.959	1.883 ***	11.327
F 値（自由度）	14.6 (10, 430)		9.1 (10, 430)		4.0 (10, 430)	
有意確率	< .001		< .001		< .001	
自由度調整済決定係数	.237		.155		.064	
サンプルの大きさ	441		441		441	
3・4 年生						
性別（女性）	.149 **	2.753	1.015 ***	4.206	.012	.185
父学歴（中学・高校卒）	.056	.770	.630 +	1.934	-.210 *	-2.360
父学歴（大学院卒）	.053	.653	.647 +	1.774	-.043	-.427
出身地（自宅通学）	.090 +	1.714	-.452 +	-1.911	.110 +	1.695
中3 成績（上の方）	.100 +	1.731	.181	.693	.017	.244
高校の学科（普通科以外）	-.019	-.141	-.729	-1.218	-.200	-1.224
休学経験（あり）	-.195 *	-2.002	.170	.386	.086	.711
授業出席率	.036 ***	3.895	.160 ***	3.789	.004	.367
擬似 GPA			.412 +	1.821	.128 *	2.080
意味あった専門教育割合	.020 +	1.821			.078 ***	5.896
興味わく授業の経験頻度	.085 *	2.080	1.043 ***	5.896		
定数	2.233 ***	18.562	-.106	-.143	1.674 ***	9.075
F 値（自由度）	7.1 (10, 393)		11.2 (10, 393)		6.8 (10, 393)	
有意確率	< .001		< .001		< .001	
自由度調整済決定係数	.131		.201		.125	
サンプルの大きさ	404		404		404	

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

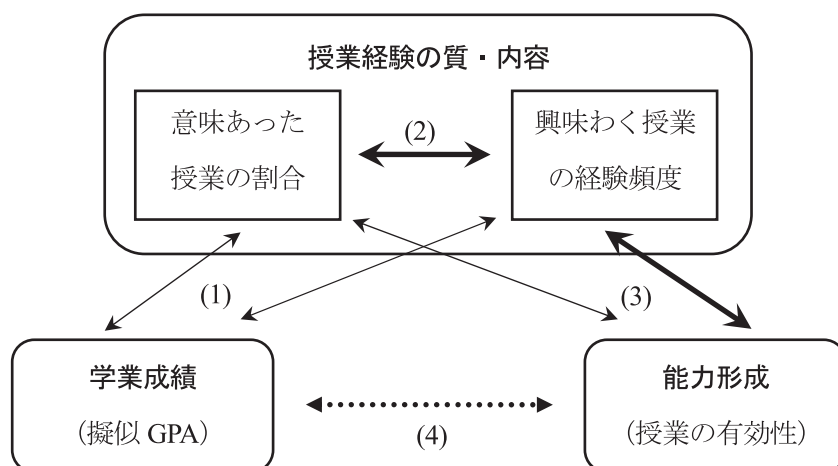
括弧を付した説明変数は、括弧内のカテゴリを1、それ以外を0とするダミー変数。

同様)。3つの回帰分析結果を総合すると、擬似 GPA と、1・2年生の場合は「意味あった専門教育の授業割合」（1％水準）との間、3・4年生の場合は「興味わく授業の経験頻度」（5％水準）との間に、それぞれ統計的に有意な相関関係がある。第二に、授業経験の質・内容を示す二つの変数の間にも、0.1％水準で有意な関連性が見られる（2）。

表2の結果と合わせて考えてみると、能力形成（授業の有効性）は授業経験の質・内容、特に授業内容の興味深さと関連しているから（3）、学業成績の良さは批判的思考力や問題解決能力の形成に、直接にはつながらないが（4）、授業経験の質・内容を媒介に、間接的に結びつく可能性がある¹⁵。

以上の結果が示唆することをきわめてカジュアルに表現すれば、授業で「面白くて、ためになった」経験をする機会は、成績の良い学生ほど多い。授業に興味深さや意義深さを感じることができるから学習意欲が増し、成績も良くなるという逆の因果も想定できる。もっとも、「面白くて」（授業内容に興味がわく）や「ためになった」（意味があった）の意味内容は、学生の資質や意欲、関心、将来展望などに依存するものだろう。

図6 学業成績、授業経験の質・内容および能力形成の連関¹⁶



学生は具体的には、どのような授業に興味深さや、意義深さを感じるのか。後者、すなわち学生にとっての授業の意義（レリバンス）を、調査から検討しておきたい。図7は、学生にとって「意味があったと思う授業にあてはまる特徴」7項目（問2B。複数回答）について、その項目を選択した学生の割合を1・2年生、3・4年生について示したものである。どちらも専門教育の意義の小さい層（0～5割）、全体、大きい層（6～10割）の別に集計している¹⁷。

¹⁵ 本文で論じた以外に、表3の結果では以下の点が重要である。第一に、学業成績は男性よりも女性の方がよい。第二に、休学経験者ほど学業成績が低い傾向にある（成績が低くて休学する学生の存在を示唆している）。第三に、授業出席率が高い学生ほど学業成績がよく、専門教育の意義を高く評価するものの、興味・わく授業により多く出会えるとは限らない。第四に、父親が大卒（短期高等教育を含む）よりも、高校までの学歴である方が、「授業内容に興味・わくよう工夫されている」経験をすることが少ない。

¹⁶ 太い実線は、重回帰分析でも有意な関連性、細い実線は1・2年生または3・4年生のみ有意な関連性、点線は、有意な関連性が見られなくなるものである（有意水準5％）。

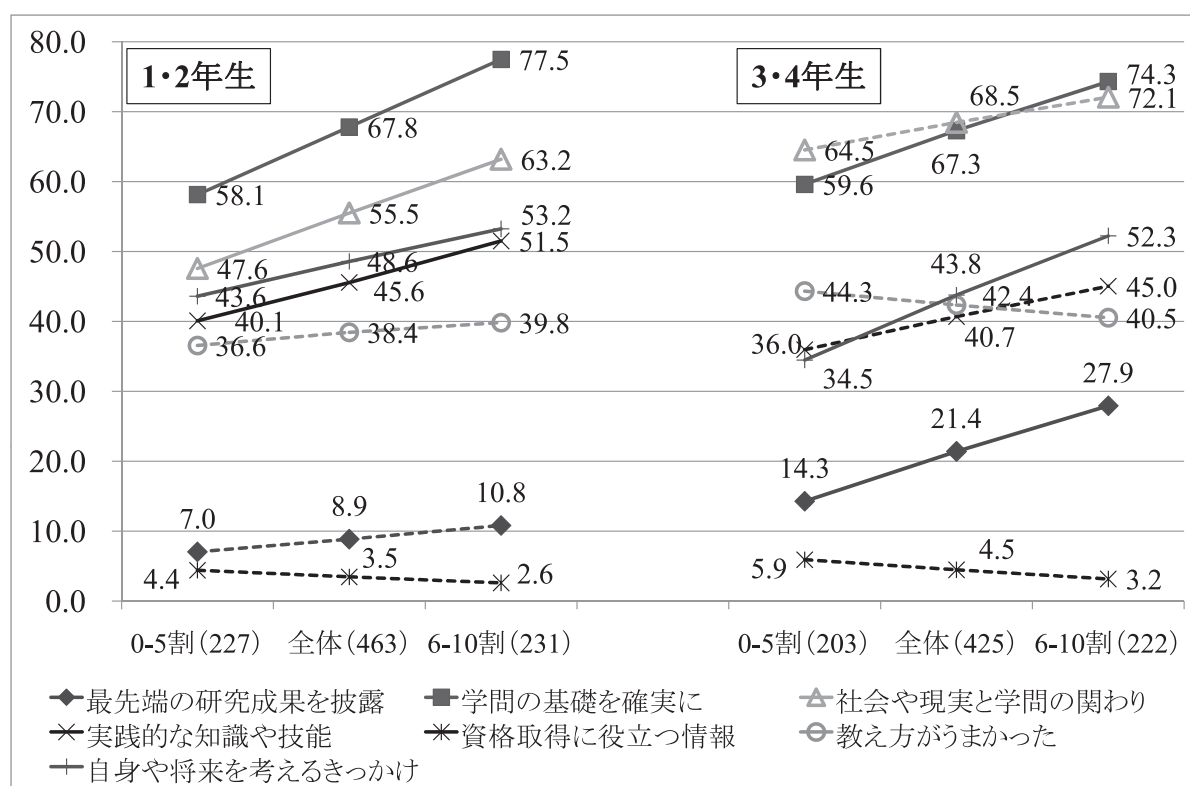
¹⁷ 共通教育について図7と同じ集計を行うと、専門教育と異なり、共通教育の意義が大きいと感じる集団ほど選択率が有意に低い項目もあることが興味深い。共通教育の意義が大きいほど、1・2年生の場合には

全体の結果では、1・2年生にとって「意味があった」のは、「確実に学問の基礎を教えてくれた」授業だということがわかる。1・2年生全体の67.8%がこの項目を選択している。次に多いのが「社会や現実との関わりから学問の意義を教えてくれた」(55.5%)であった。この二つが多いのは、3・4年生についても同様で、それぞれ選択率は67.3%、68.5%となっている。次いで多いのは「自分自身や将来やりたいことを考えるきっかけになった」(1・2年生48.6%、3・4年生43.8%)、「将来に役立つ実践的な知識や技能を教えてくれた」(1・2年生45.6%、3・4年生40.7%)、「教え方がうまかった」(1・2年生38.4%、3・4年生42.4%)である。

図7を意義の大小別に見ると、「学問の基礎を確実に」と「自身や将来を考えるきっかけ」の項目は1・2年生、3・4年生とも意義の大きい集団の方が、小さい集団より選択率が有意に高い(t値による比率の差の検定。有意水準5%。検定をパスした項目のみ実線で、それ以外は点線で示した)。また、「社会や現実と学問の関わり」と「実践的な知識や技能」は1・2年生のみ、「最先端の研究成果を披露」は3・4年生のみ、意義の大きい集団の方が選択率は高い。「教え方がうまかった」授業や「資格取得に役立つ情報」に意味を感じる学生の割合は、専門教育の意義の大小とは関係がない。

なお、図8には「意味があったと思う」授業割合の分布を示したが、その平均値は、1・2年生の場合は共通教育が4.1割(標準偏差2.3)、専門教育が5.5割(標準偏差2.6)となっている。3・4年生の場合、共通教育は3.9割(標準偏差2.4)、専門教育は5.4(標準偏差2.6)であった。

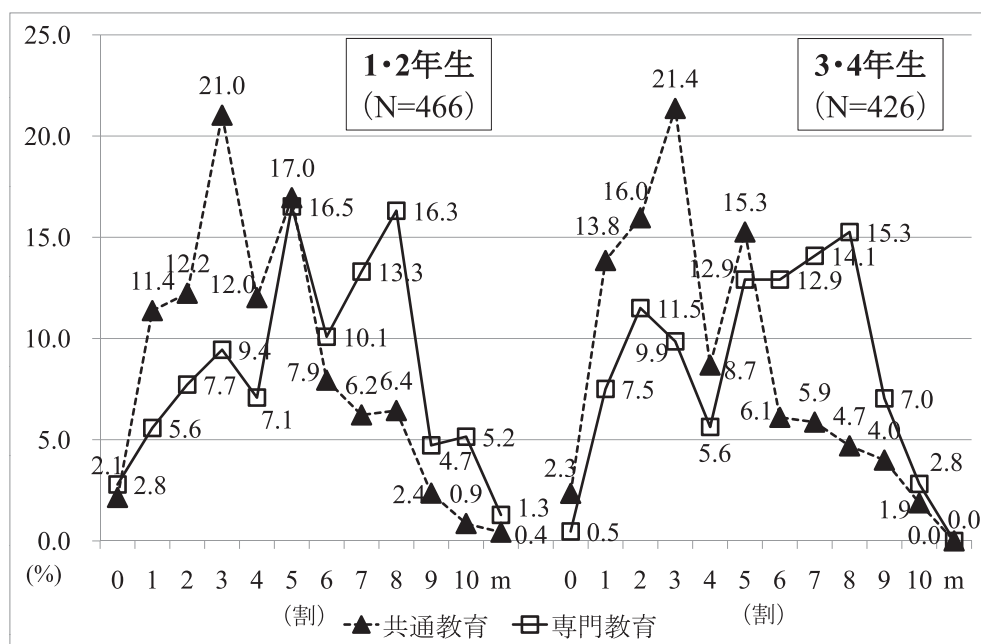
図7 「意味があったと思う授業」の特徴(専門教育の意義の大・小別)



(注) 括弧内はケース数(無回答を除いたため、大・小の合計は全体と一致しない)。

「実践的な知識や技能」を教える授業に、3・4年生の場合は「教え方がうまかった」授業に意味があったと答えない傾向がある。

図8 「意味があったと思う授業」の割合の分布



(注) 「m」は欠損値（無回答）を示す。

5. まとめにかえて

学生にとって一橋大学での学習は「役に立つ」のか。学業で良い成績を収めて、果たして何の意味があるのか。これが本稿の初発の問いを直截に述べたものである。その一端を探るため、「全国大学生調査」のデータを使用し、本学の学部学生の能力形成と学業成績との関係を、学生の認識を手がかりに探索的に分析してきた。その結果、明らかになったことは次の4点である。

第一に、本学の卒業生は職業人としてのキャリアを重ねるにつれて、より高度な能力（批判的思考力や問題解決能力）が求められるようになる一方、それらのうち大学卒業時までに身についたものは、比較的長い間、持続する可能性がある。第二に、在学生の学業成績が高いほど、授業を通じた批判的思考力や問題解決能力の形成が促進されるわけではない。むしろ重要なのは「内容に興味をわくよう工夫されている」授業や、「意味があったと思う」授業を多く経験することである。第三に、そうした授業経験の質・内容を媒介にして、学業成績の良し悪しは、能力形成に間接的な形で結びついている可能性がある。第四に「意味があったと思う」専門教育の多い学生ほど、「確実に学問の基礎を教えてくれた」、「自分自身や将来やりたいことを考えるきっかけになった」授業を評価している。

中央教育審議会（2011）は、「高等教育における職業教育の充実」を論じた節でこう述べる。「専門分野と職業とのかかわりを見ると、（中略—引用者）人文科学や社会科学等の分野では、専門分野と職業との結び付きは必ずしも強くないのが現状である。このような分野では、学生の勤労観・職業観や、職業に必要な能力を獲得する意識の形成・確立を目的とした教育を意識的に行うことが必要である」（76頁）。それはそれとして、重要な課題であるのかも知れない。

しかし、大学教育を受けたことによって直接的に可能となるのは、専門知識や技能の獲得である。一定の専門知識の基礎を修得することにより、一般的能力の形成が可能となるような道筋を構想する

必要があるのも確かだろう（金子2007）。教員は奇をてらうことなく、誠実に自らの教えるべき専門科目を（「内容に興味がわくよう」）教え（単に教え方がうまければ、それでよいわけではない）、学生は正課へのまっとうな努力と、その結果として良い成績を収めることが長期的には報われる。今回の分析によって、そうした「物語」を提供できたとは言えないが、少なくともその糸口だけはおぼろげに見えてきたのではないかと思われる。むろん、ここで用いた素朴な尺度によって批判的思考力や、問題解決能力が十分に測定できると強弁する意図はない。また、定義づけの問題を避けて論じてきた、以上の「能力」概念についても本格的な理論的検討を経なければ、今回のような試みが研究ノートの域を脱することはないだろう。それを今後の課題として、本稿を終えることにしたい。

引用文献・参考文献

- 天野郁夫, 2005, 『学歴の社会史——教育と日本の近代』 平凡社。
- 麻生誠, 2009, 『日本の学歴エリート』 講談社。
- 中央教育審議会, 2011, 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」 中央教育審議会。
- 福井康貴, 2008, 「就職の誕生——戦前日本の高等教育卒業者を事例として」『社会学評論』 第59巻第1号, 198-215頁。
- 一橋大学大学教育研究開発センター（福留東土・青木明子・淵澤紀子・村田和歌子）, 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自己評価専門委員会編, 2007, 『自己点検評価報告書 卒業生・企業から見た一橋大学』 一橋大学評価委員会。
- 本田由紀, 2005, 『若者と仕事——「学校経由の就職」を超えて』 東京大学出版会。
- 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。
- , 2010, 「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）」『一橋大学・大学教育研究開発センター年報・2009年度』 25-37頁。
- 伊藤彰浩, 2004, 「大卒者の就職・採用のメカニズム——日本的移行過程の形成と変容」寺田盛紀編『キャリア形成・就職メカニズムの国際比較——日独米中の学校から職業への移行過程』 晃洋書房, 58-82頁。
- 岩田弘三, 2008, 「戦前期におけるエリート選抜と大学成績の関係」『教育社会学研究』 第82集, 143-163頁。
- 金子元久, 2007, 『大学の教育力——何を教え、学ぶか』 筑摩書房。
- 小山治, 2010, 「新規大卒労働市場における大学教育の就職レリバンズ——学習理論に着目した新しい分析モデルの提出」『大学教育学会誌』 第32巻第2号, 95-103頁。
- 松塚ゆかり, 2008, 「履修パスウェイ、成績、進路——アウトカム指標で測る教育の成果」『一橋大学・大学教育研究開発センター年報・2007年度』 85-95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。

———, 2010, 「卒業生調査を用いた大学の教育成果の評価」『大学評価研究』第9号, 29-39頁。

寺崎昌男, 2007, 『東京大学の歴史——大学制度の先駆け』講談社。

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』。

東京大学大学総合教育研究センター (金子元久・小林雅之・間瀬泰尚・大多和直樹), 2002, 『東京大学の教育——学生アンケートからの診断』東京大学大学総合教育研究センター。

潮木守一, 1997, 『京都帝国大学の挑戦』講談社。

山田剛史・森朋子, 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巻1号, 13-21頁。

矢野眞和, 2001, 『教育社会の設計』東京大学出版会。

八代充史, 2011, 「管理職への選抜・育成から見た日本的雇用制度」『日本労働研究雑誌』No.606, 20-29頁。

吉本圭一, 2007, 「卒業生を通した『教育の成果』の点検・評価方法の研究」『大学評価・学位研究』第5号, 75-107頁。