

2 大学内における教育効果の学生間比較

杉谷 祐美子
(青山学院大学)

1. 環境とその受けとめ手である学生

第2章では、「大学の影響・教育力(カレッジ・インパクト)がどのような教育効果をもたらしているのか」という問題設定のもと、各大学における学生の能力・知識の変化と、その変化を促すと想定される大学の環境要因について検討してきた。ここでは、少し角度を変えて、こうした大学の環境要因を環境に対する学生の満足度という観点からとらえなおすことからまずははじめてみたい。

表2.2.1は、環境面のうち主要な項目について、大学ごとに「満足している」と回答した比率を挙げたものである。上段の4つは授業面、中段は主に施設設備面、下段は教員や学生との人的交流面を示している。合計値をみると、満足度は施設設備が最も高く、次に授業、そして人的交流と下降し、人的交流のなかでは教員との交流が最も低い値となっている。また、授業においては、専門教育に比べて教養教育の満足度が約20ポイントも低く、「授業の全体的な質」の満足度も3割程度にとどまっている。

このうち比率の高いところはアミカケにしたが、概して、右側の私立文系大学のほうが満足度の高いことは一目瞭然であろう。文系と理系で比較すると、理系は「教養教育」、「日常生活と授業の関連」で満足度が低く、「学生との相互交流」も低めの傾向にある。また、国立・私立との差異は施設設備に表れており、とりわけ、コンピューターの利用環境などは私立において満足度が高い。

表2.2.1 環境に対する満足度(%)

	A(理)	B(理)	C(理)	A(文)	C(文)	D(文)	E(文)	F(文)	G(文)	H(文)	合計
共通教育あるいは教養教育の授業	34.4	20.8	16.7	38.4	41.7	43.4	34.7	31.2	29.4	29.4	32.9 ***
専門分野の授業	55.9	43.6	49.0	58.0	55.5	60.0	50.7	40.1	47.6	60.3	52.5 ***
日常生活と授業内容との関連	15.4	9.8	11.5	18.2	23.1	29.1	30.7	27.0	29.0	32.0	23.8 ***
授業の全体的な質	30.2	25.8	15.6	33.5	29.2	33.9	33.3	23.7	25.9	24.0	28.8 ***
図書館の施設や設備	71.6	65.7	44.2	67.0	47.1	84.8	76.9	84.7	71.8	50.7	69.1 ***
コンピューターの施設や設備	64.9	67.4	58.3	55.1	43.5	72.7	80.7	72.5	78.5	48.4	67.0 ***
コンピューターの訓練や援助	18.8	19.1	15.6	18.7	19.7	33.3	45.2	50.2	45.2	54.3	34.1 ***
インターネットの使いやすさ	41.3	41.9	57.3	38.3	51.7	58.7	70.7	77.5	72.8	67.8	58.4 ***
大学教員と話をする機会	10.9	5.5	14.6	8.4	17.8	13.8	10.8	11.9	6.9	14.6	10.7 ***
1つの授業を履修する学生数	12.6	24.6	19.8	10.8	23.1	12.8	16.5	17.5	17.2	22.4	16.7 ***
他の学生との相互交流	17.6	19.1	10.4	19.5	21.6	26.8	20.7	25.6	19.7	22.9	20.4 ***

(「とても満足」+「満足」の比率)

*** p<.001

さらに、個別大学の傾向を探るために、アミカケの部分がどのような面に集中しているかを確認すると、D大学では総じて授業の満足度が高く、これに対して、施設設備面ではF大学の満足度が高いことがわかる。また、全般的には満足度の低い人的交流だが、C(特

に文)大学，H大学では比較的満足度が高くなっている。これは前章に示された，両大学において教員の積極的関わりがあると感じる率が高いことと符合する。

興味深いのは，前章で全般的に教育効果が高いと説明されてきたC(文)大学において，環境の満足度が必ずしもそれほど目立って高い値になっていないという点である。そればかりでなく，コンピューターの操作能力や人間関係を構築する能力など，いくつかの面で高い教育効果を示すH大学は，授業，施設設備，人的交流の3つの側面すべてにおいて環境の満足度が高いという事実である。こうした環境の満足度と教育効果の関連性がどの程度あるかは，本報告書の山田の分析に委ねたいが，これらの例からは少なくとも環境の満足度と教育効果が単純に直線的に結びつけられないことが推測できよう。

いうまでもなく，「環境の満足度」は「環境」の実態をそのまま反映したものとはかぎらない。「環境の満足度」は環境をどのように認識するかという主観を伴う問題であり，環境の受けとめ手である「学生」という主体が介在することになる。たとえ同一の環境下であっても，その環境を学生がどのように解釈し，判断を加え，そこに学生がいかなる「意味づけ」を行うかということが関わってくる。このように学生の自律性を重くみるのであれば，そもそも教育効果を検証する際に学生側の要因にも十分留意しなければならないといえる。各大学内では同一の環境下であっても，当然のことながら，教育効果が一様に表れるわけではない。提供された環境を受けとめ，そのなかで成長・発達を遂げていくのはほかならぬ学生自身なのである。したがって，環境の満足度にしても教育効果にしても，学生の資質，意識，態度などによって，少なからず影響を受けることは論をまたないだろう。

そこで本章では，このような学生側の要因も踏まえたうえで，これまで行ってきた教育効果の大学間比較分析をより精緻化するために，また，同一大学内での教育効果の差異をもたらす要因を考察する手がかりとして，教育の受け手であり，学習の主体である学生に注目し，これまでのデータをもう少し詳細に見直していく。以下，できるかぎり，環境を統制しながら，学生の傾向の違いによって，大学内の教育効果にどのような差異が表れるかを検討する。

2．分析の指標

2-1．学年と学生類型

学生に注目して分析するといったときに，本稿ではとくに学生の「学年」と，2004年のJCSS 試行調査時から独自に考案した「学生類型」の2つに焦点をおく。

前者の学年差を取り上げるのは，近年の学生調査¹において，学年進行とともに大学生がどのように変容・発達していくかという点に関心もたれていることと関係する。これらの調査は，新入生がいかに大学生活に適應していくか，また，学年の上昇にともなっていくかに大学生活への満足度を高めて適應していくかなど，適應のメカニズムと大学教育・

学生支援のあり方に関する研究を進めてきた。

後者の「学生類型」は、JCSS 調査が認知的側面のみならず情緒的側面の成果を重視することから用いることを試みた。すなわち、学生生活の充実度や大学に対する肯定的感情の有無といった学生の自己認識はそれ自体、1つの教育成果とみなすことができ、さらには他の認知的側面での教育成果と関連づけられるのではないかと考えたからである。この学生類型によって、学生の経験や価値意識に顕著な差異がみられることはすでに試行調査の段階から指摘してきた。

2-2. 学生の類型化

本研究で用いる学生類型は、表 2.2.2 に挙げた 3 つの変数「a.学生生活が充実しているか」、「b.大学での経験全般について満足しているか」、「c.選び直せたら、もう一度本学に進学するか」を合成して作成したものである。これらの設問の回答結果を個々にみると、a.と c.の肯定的回答は 6~7 割に上り、それに比べて b.の肯定的回答の比率は低い。本調査では対象大学が全体的に難易度の高い大学に集中していることから、c.の肯定的回答が比較的高くなっていると考えられる。なお、今回の合成変数では試行調査で使用した項目を一部変更したものの、その内容はおよそ同様といえる²⁾。

表2.2.2 合成変数に用いた3変数

a.学生生活は充実していますか		
	(%)	(N)
1. 充実している	24.2	936
2. まあまあ充実している	46.3	1789
3. 普通である	18.3	707
4. あまり充実していない	9.2	354
5. 充実していない	2	79
合計	100.0	3865
b.大学での経験全般について満足していますか		
	(%)	(N)
1. とても満足している	6.8	264
2. 満足している	36.6	1423
3. どちらでもない	37.2	1450
4. 不満足である	12.9	504
5. わからない	6.5	252
合計	100.0	3983
c.選び直せたら、もう一度本学に進学しますか		
	(%)	(N)
1. かならず進学する	15.7	615
2. たぶん進学する	43.6	1714
3. たぶん進学しない	19.6	770
4. 絶対に進学しない	4.9	191
5. わからない	16.2	638
合計	100.0	3928

変数の合成にあたっては、各設問については、肯定的回答と非肯定的回答（否定的回答 + 肯定と否定の中間的回答³⁾）の2つに類別し、3変数のうち肯定的回答が多い順から学生を群～群に分類している。すなわち、3変数のうちすべてで肯定的回答をしている学生を「群」、3変数のうち2変数で肯定的回答をしている学生を「群」、1変数で肯定的回答をしている学生を「群」、3変数とも肯定的回答をしていない、つまり非肯定的回答しかしていない学生を「群」とした。この結果、サンプルの内訳は、群 1130名(29.8%)、群 1140名(30.1%)、群 910名(24.0%)、群 612名(16.1%)となった。群の学生が最も少ないが、分布にそれほど大きな偏りはない。

群が大学（生活）に対して最もポジティブな評価を示す学生、群が最もネガティブな評価を示す学生といえ、ここでは群と群の学生を「ポジティブ学生」、群と群の学生を「ネガティブ学生」と仮に命名する。

2-3. サンプルの特徴と各大学の内訳

すでに述べたように、本調査の対象大学はいずれも伝統ある大規模大学であり、入学難易度も総じてきわめて高い傾向にある。また、文系に類別したサンプルのうち多くは経済学など社会科学系が占めている⁴⁾。そういった意味では、比較的均質なサンプルととらえることができる。

表2.2.3 学年の分布

学年	1年	度数	大学								合計		
			A(理)	B(理)	C(理)	A(文)	C(文)	D(文)	E(文)	F(文)		G(文)	H(文)
	1年	度数	7	58	0	10	0	98	236	147	42	178	776
		大学の	1.0%	24.6%	.0%	2.6%	.0%	42.6%	39.0%	62.6%	6.8%	49.9%	21.4%
	2年	度数	662	159	0	358	11	65	154	84	418	55	1966
		大学の	97.6%	67.4%	.0%	94.7%	5.7%	28.3%	25.5%	35.7%	67.2%	15.4%	54.3%
	3～4年	度数	9	19	85	10	182	67	215	4	162	124	877
		大学の	1.3%	8.1%	100.0%	2.6%	94.3%	29.1%	35.5%	1.7%	26.0%	34.7%	24.2%
合計	p<.001	度数	678	236	85	378	193	230	605	235	622	357	3619
		大学の	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

表2.2.4 学生類型の分布

学生類型	群	度数	大学								合計		
			A(理)	B(理)	C(理)	A(文)	C(文)	D(文)	E(文)	F(文)		G(文)	H(文)
	群	度数	289	49	19	142	59	73	195	55	139	52	1072
		大学の	42.9%	20.9%	20.0%	37.7%	28.9%	32.9%	32.6%	24.0%	22.5%	14.5%	29.7%
	群	度数	208	75	28	117	57	79	168	71	181	95	1079
		大学の	30.9%	32.1%	29.5%	31.0%	27.9%	35.6%	28.1%	31.0%	29.2%	26.5%	29.9%
	群	度数	115	78	24	77	58	42	124	59	175	124	876
		大学の	17.1%	33.3%	25.3%	20.4%	28.4%	18.9%	20.7%	25.8%	28.3%	34.6%	24.3%
	群	度数	62	32	24	41	30	28	111	44	124	87	583
		大学の	9.2%	13.7%	25.3%	10.9%	14.7%	12.6%	18.6%	19.2%	20.0%	24.3%	16.1%
合計	p<.001	度数	674	234	95	377	204	222	598	229	619	358	3610
		大学の	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

分析の指標とした学年ならびに学生類型のサンプルについて、各大学の分布は表 2.2.3、表 2.2.4 のとおりである。学年別では、サンプルの関係から 3~4 年をまとめている。なお、大学によってばらつきがあるため、サンプルが極端に少ないところは分析から除外した。学生類型別では、試行調査の段階で、入学難易度が高いとポジティブ学生が多く、低いとネガティブ学生の比率が高い傾向にあることが確認されている。しかしその一方で、難易度にかかわらず「ネガティブ学生」が一定数存在することも試行調査では明らかとなった。この結果は本調査でも同様であり、今回のようにいずれも難易度の高い大学の場合であったとしても、一部の大学を除き、群が 25% 程度、群が 20% 前後を占めている。

紙幅の関係で図表は省略するが、あらかじめ、分析指標に基づく今回のサンプルの特徴をまとめておきたい。

学年別にみれば、2 年次で 67.2% と男性の比率が高い(1 年次 55.6%、3~4 年次 49.7%)。また、2 年次で文系の比率が際立って低い(1 年次 91.6%、2 年次 58.2%、3~4 年次 87.1%)。成績に関しては、2 年次生に高校の成績上位者が多く(1 年次 30.9%、2 年次 43.0%、3~4 年次 33.8%)、1 年次生に大学の成績下位者が多い(1 年次 43.6%、2 年次 29.9%、3~4 年次 29.3%)。

学生類型別にみれば、性別の偏りはみられない。専門分野では、ポジティブ学生よりもネガティブ学生のほうが文系の比率が高くなる(群 66.7%、群 71.2%、群 75.2%、群 79.8%)。また、高校の成績、大学の成績ともに、ネガティブ学生ほど下位者が増大するが(高校の成績では、群 25.5%、群 31.0%、群 34.3%、群 42.3%、大学の成績では、群 26.0%、群 28.4%、群 38.1%、群 41.7%)、高校の成績については群と群、大学の成績については群と群の比率の差が大きい。

ちなみに、学年と学生類型をクロスさせると、例えば、群学生の比率が 1 年次 20.6%、2 年次 13.2%、3~4 年次 18.2% といったように、2 年次でネガティブ学生の比率が小さくなっている。

こうした特徴には、本調査において、際立って入学難易度の高い A 大学の回答者が 2 年次生に集中し、しかもその回答者に占める理系の比率が多くなったことが影響していると考えられる。しかし、ネガティブ学生ほど成績下位者が多くなる(あるいは、成績下位者ほどネガティブ学生が多くなる)といった学生類型と成績との関係や、1 年次でネガティブ学生の比率が高いといった点は試行調査でも共通して確認されている。

3. 学生の日常生活

教育効果について分析する前に、まずは学生の属性(学年・学生類型)によって、日常的な大学生生活のなかでなんらかの傾向の違いが生じていないかを検討しよう。ここからは入学後の経験について、授業内外を含めた「学習面」、課外活動や余暇活動を中心とした「活動面」、生活態度や精神面も含めた「生活面」の 3 つの観点からアプローチする。本来な

らば、環境を統制するために大学ごとに分析結果を示すべきであるが、かえって煩雑になって特徴をつかみにくくなることが懸念される。そこで、大学別の分析は次節の教育効果においてのみ行い、本節では、第2章で顕著な差異が明らかになった文系・理系といった専門分野に基づいて分析結果を提示する。

以下の設問は基本的に3件法により、「たびたびした」=3、「たまにした」=2、「まったくなかった」=1として、学年や学生類型ごとにその平均値を求めて、多重比較した結果である（一元配置の分散分析、多重比較はTukey法による）。表の見方としては、例えば学習面を取り上げた場合、表2.2.5は学年別に、表2.2.6は学生類型別に学習面の平均値を示すようにした。表中では左に理系、右に文系の学生の平均値をまとめ、両者を対比できる配置にしており、表2.2.5～表2.2.10はすべて同様に作表した。

3-1. 入学後の経験（学習面）

学習面（表2.2.5、表2.2.6参照）については、平均値の高い項目は「研究や宿題のためにインターネットを使った」、「授業をつまらなく感じた」の2つであり、とくにでは文系・理系の違いがほとんどみられずに高い。文系、理系の別では、カリキュラムや課題提出の厳しさなど教育体制の違いを反映しているせいか、「学際的な授業を履修した」、「インターネットを使って授業課題を受けた」が文系に多く、「提出期限までに宿題を完成できなかった」が理系に多い。

この学習面では、ほとんどすべての項目で属性別に違いが表れている。一見してわかるように、とくに学生類型については際立っており、また、学年・学生類型ともに文系において顕著に差異がみられる。

第一に、学年に注目すると、全体的に学年の上昇とともに経験が増大していることが明らかである。もう一つの特徴としては、文理を問わず、1年次と2年次以上で平均値に隔たりがあることである。逆にいえば、2年次と3～4年次では格差がみられる項目もあるものの、その違いはあまり大きいものとはいえない。1年次の標準偏差は他の学年に比べて小さいこともあり、1年次ではおしなべて経験が不足しているといえ、2年次以降に学生の学習経験は豊富になるとともに学生間で差が開いてくることになる。こうしたことから、1年次生に対する学習支援と大学教育への円滑な移行がきわめて重要であるのみならず、1年次の経験が2年次以降の大学生活にどのように影響を及ぼしていくか、そのメカニズムを解明する必要性を指摘できよう。

第二に、学生類型に関しては、を除いたいずれの項目においても、群学生を中心にネガティブ学生の経験率が低く、反対に「授業をつまらなく感じた」、「提出期限までに宿題を完成できなかった」といった負の学習経験ではネガティブ学生の経験率が高まっていることがわかる。理系では群と群の差は小さいが文系ではその差は大きい。とくに、授業に対する日常的な関心や意欲を示す「他の学生と一緒に勉強した」、「授

業の内容について他の学生と議論した」,「授業をつまらなく感じた」においては, 群から 群にかけて学生類型間で明らかに差が開いてきている。つまり, 群学生は情報へのアクセスという点でやや遅れ, 日常生活レベルでも授業について話題にすることはあまりなく, 授業への関心が薄いようである。また, 他の学生と一緒に学習する機会も少なく, ましてや, 自主的に学習機会を求めることは非常に少ないといえる。これらからネガティブ学生とポジティブ学生との差異が顕著となり, とりわけ 群の学生が学習面において消極的であることがみてとれる。したがって, ネガティブ学生の学習上の躓きや学習意欲の減退が懸念されるのではないだろうか。

表 2.2.5 学年別にみた入学後の経験(学習面)

		理系 度数	平均値	標準偏差	F値 多重 比較	文系 度数	平均値	標準偏差	F値 多重 比較
自主的な学習プロジェクトに参加した	1年	63	1.11	.364	3.005	676	1.22	.492	14.357
	2年	816	1.27	.533	*	1114	1.31	.551	***
	3~4年	111	1.31	.553	3~4年>1年	736	1.38	.599	3~4年>2年>1年
	合計	990	1.26	.527		2526	1.31	.553	
学際的な授業を履修した	1年	63	1.13	.381	2.450	669	1.23	.497	38.614
	2年	806	1.27	.518		1097	1.45	.609	***
	3~4年	109	1.28	.546		729	1.49	.661	3~4年, 2年>1年
	合計	978	1.26	.514		2495	1.40	.606	
他の学生と一緒に勉強した	1年	64	2.13	.604	3.871	689	2.08	.671	11.962
	2年	816	2.17	.650	*	1123	2.21	.649	***
	3~4年	113	2.35	.638	3~4年>2年	756	2.24	.649	3~4年, 2年>1年
	合計	993	2.19	.648		2568	2.18	.658	
授業の内容について他の学生と議論した	1年	63	1.89	.650	4.503	686	1.86	.716	15.489
	2年	814	1.94	.643	*	1124	1.98	.672	***
	3~4年	112	2.13	.673	3~4年>2年	752	2.06	.668	3~4年>2年>1年
	合計	989	1.96	.649		2562	1.97	.687	
他の学生に学習補助者(チューター)として教えた	1年	64	1.06	.302	.442	674	1.09	.330	1.232
	2年	812	1.10	.338		1107	1.12	.378	
	3~4年	112	1.11	.338		742	1.12	.385	
	合計	988	1.10	.335		2523	1.11	.368	
インターネットを使って授業課題を受けた	1年	64	1.17	.490	20.092	682	1.62	.786	6.946
	2年	813	1.50	.633	***	1117	1.75	.760	**
	3~4年	111	1.79	.728	3~4年>2年>1年	738	1.66	.727	2年>3~4年, 1年
	合計	988	1.51	.648		2537	1.69	.759	
インターネットを使って授業課題を提出した	1年	64	1.53	.734	17.511	690	1.95	.829	7.601
	2年	816	2.00	.652	***	1129	2.07	.748	**
	3~4年	111	2.12	.697	3~4年, 2年>1年	755	2.09	.683	3~4年, 2年>1年
	合計	991	1.98	.673		2574	2.04	.754	
研究や宿題のためにインターネットを使った	1年	64	2.47	.689	2.322	690	2.59	.636	18.491
	2年	819	2.60	.572		1129	2.69	.539	***
	3~4年	113	2.66	.576		753	2.77	.482	3~4年>2年>1年
	合計	996	2.60	.582		2572	2.69	.555	
授業をつまらなく感じた	1年	64	2.55	.561	3.430	691	2.43	.554	1.053
	2年	819	2.43	.536	*	1132	2.44	.539	
	3~4年	112	2.54	.535		755	2.41	.530	
	合計	995	2.45	.538		2578	2.43	.541	
提出期限までに宿題を完成できなかった	1年	61	1.44	.620	6.402	686	1.32	.563	12.469
	2年	817	1.73	.649	**	1122	1.45	.604	***
	3~4年	112	1.62	.674	2年>1年	749	1.46	.607	3~4年, 2年>1年
	合計	990	1.70	.654		2557	1.42	.597	

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05

表 2.2.6 学生類型別にみた入学後の経験（学習面）

	理系 度数	平均値	標準偏差	F値 多重比較	文系 度数	平均値	標準偏差	F値 多重比較
自主的な学習プロジェクトに参加した	群	357	1.36	.609	691	1.35	.593	4.217
	群	309	1.25	.496	742	1.34	.564	**
	群	213	1.20	.477	628	1.28	.543	、 >
	群	117	1.13	.361	455	1.25	.506	
	合計	996	1.26	.528	2516	1.31	.558	
学際的な授業を履修した	群	352	1.35	.585	685	1.52	.655	13.388
	群	307	1.23	.475	733	1.40	.601	***
	群	209	1.22	.483	618	1.37	.592	> >
	群	117	1.16	.393	446	1.30	.542	、
	合計	985	1.26	.514	2482	1.41	.609	
他の学生と一緒に勉強した	群	354	2.31	.624	704	2.30	.646	26.672
	群	310	2.19	.633	758	2.22	.635	***
	群	216	2.11	.663	641	2.17	.660	> >
	群	118	1.99	.647	455	1.96	.644	
	合計	998	2.19	.646	2558	2.18	.656	
授業の内容について他の学生と議論した	群	356	2.14	.621	701	2.12	.678	29.241
	群	308	1.88	.639	752	2.01	.683	***
	群	212	1.84	.653	640	1.92	.657	> >
	群	118	1.81	.631	458	1.76	.682	>
	合計	994	1.96	.649	2551	1.97	.686	
他の学生に学習補助者(チューター)として教えた	群	353	1.14	.382	691	1.12	.394	4.196
	群	309	1.10	.354	743	1.11	.361	**
	群	214	1.06	.231	630	1.13	.403	、 >
	群	118	1.09	.346	451	1.06	.252	
	合計	994	1.10	.342	2515	1.11	.366	
インターネットを使って授業課題を受けた	群	353	1.51	.666	689	1.75	.774	4.044
	群	309	1.53	.667	747	1.68	.734	**
	群	214	1.45	.594	634	1.71	.776	>
	群	117	1.56	.622	455	1.59	.742	
	合計	993	1.51	.646	2525	1.69	.758	
インターネットを使って授業課題を提出した	群	353	2.06	.671	704	2.09	.745	6.842
	群	310	1.93	.662	756	2.06	.743	***
	群	215	1.97	.683	647	2.09	.763	、 、 >
	群	118	1.92	.648	458	1.91	.759	
	合計	996	1.98	.670	2565	2.05	.754	
研究や宿題のためにインターネットを使った	群	356	2.67	.532	706	2.73	.523	5.403
	群	310	2.64	.533	755	2.72	.522	**
	群	217	2.52	.646	651	2.68	.556	、 >
	群	118	2.44	.674	456	2.60	.617	
	合計	1001	2.60	.582	2568	2.69	.550	
授業をつまらなく感じた	群	356	2.30	.521	701	2.28	.519	36.883
	群	310	2.46	.537	758	2.39	.544	***
	群	216	2.56	.542	649	2.49	.539	> >
	群	118	2.69	.466	459	2.59	.522	>
	合計	1000	2.45	.540	2567	2.42	.543	
提出期限までに宿題を完成できなかった	群	355	1.68	.666	693	1.36	.564	5.141
	群	308	1.73	.648	755	1.41	.586	**
	群	214	1.66	.620	641	1.48	.635	、 >
	群	118	1.72	.690	459	1.47	.648	
	合計	995	1.70	.653	2548	1.43	.606	

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05

3-2. 入学後の経験（活動面）

次に、課外活動・余暇活動などの活動面（表 2.2.7、表 2.2.8 参照）では、先の学習面に比べて平均値が総じて低い。一般に理系の学生は実験など授業に追われ文系の学生よりも忙しいこともあるのだろうが、これらの項目では平均値が低く、活動面ではあまり活発とはいえない。ただし、やなどの宗教に関する項目で文理に差がついているのは、理系のサンプルが国立にかぎられるのに対して、文系では宗教系の大学からの回答者が多いことが影響していると思われる。興味深いことに、理系のほうでは、学年差、とくに学生類型の差があまりみられない。

学年差に関していえば、学習面と同様に 1 年次の平均値が小さいばかりか標準偏差も小さく（ただし、を除外）、学年の上昇とともに経験率が高まる傾向にある。しかし、学習面とは異なり、1 年次と 2 年次の差はそれほど明確に表れず、2 年次と 3 年次以降で格差が大きくなっている。「大学教員との面談」、「大学教員との懇親会」などはおそらくゼミへの所属が 3 年次から開始することと関係しているだろう。その他の活動については、学生がしだいに大学生活に適應していくと同時に進路決定の時期が近づくにつれ、視野が拡大し、学生の成長や意識・意欲の向上が図られていくことと関わっているのかもしれない。

学生類型別では、先にもふれたように、理系において差異がみられる項目がほとんどなく、あっても群とそれ以外の学生との間での対比となる。これに対して文系では、ネガティブ学生の値が低く、とりわけ群学生の平均値の低さが顕著である。例えば、「大学教員との懇親会」、「スポーツ」、「留学生との交流」、「ボランティア活動」などへの参加、また、「美術館や博物館への来館」、「政治に関する討論」などからは、群学生の活動・交際範囲が限られ、文化、社会に対する関心もあまり高くないことがうかがえる。

実際、部活やサークルなど学生団体の加入率は文系・理系ともにポジティブ学生に比してネガティブ学生の比率が低いことは別の設問項目から明らかとなる。また、週あたりの活動時間を調べると、友人（同性・異性ともに）との交際、部活動・同好会、コンパへの参加などにおいて、文系・理系いずれにしても、群学生、さらには群学生といったネガティブ学生の活動時間が短い。このように、ポジティブ学生とネガティブ学生との差異は顕著であり、ネガティブな学生は学習面以外の課外活動や余暇的活動においてもあまり活発とはいえず、全般的に人との接触・交流が乏しいようである。こうした活動・交際範囲の狭さが対人関係の不足をもたらし、ひいては学生の孤独感・不安感を助長しないものか懸念されるところである。

表 2.2.7 学年別にみた入学後の経験（活動面）

		理系 度数	平均値	標準偏差	F値 多重 比較	文系 度数	平均値	標準偏差	F値 多重 比較
オフィスアワーなどの時 間に大学教員と面談した	1年	64	1.02	.125	5.149 ** 3~4年、2 年 > 1年	678	1.05	.243	32.352 *** 3~4年 > 2 年 > 1年
	2年	810	1.17	.407		1105	1.11	.346	
	3~4年	111	1.21	.407		746	1.20	.449	
	合計	985	1.16	.396		2529	1.12	.362	
大学教員とその自宅や 飲食店で懇親会をもった	1年	63	1.17	.423	12.124 *** 3~4年 > 2 年、1年	678	1.28	.541	145.387 *** 3~4年 > 2 年、1年
	2年	813	1.23	.471		1106	1.30	.531	
	3~4年	111	1.47	.630		746	1.72	.660	
	合計	987	1.26	.494		2530	1.42	.607	
学内のスポーツに参加し た	1年	63	1.60	.752	3.753 * 3~4年 > 2 年	662	1.55	.744	5.623 ** 1年、2年 > 3~4年
	2年	796	1.50	.678		1098	1.56	.707	
	3~4年	111	1.68	.713		718	1.45	.651	
	合計	970	1.53	.689		2478	1.52	.703	
学生自治会の選挙に投 票した	1年	63	1.00	.000	.872	662	1.02	.134	4.128 * 2年 > 1年
	2年	807	1.03	.200		1097	1.04	.209	
	3~4年	107	1.03	.215		723	1.04	.235	
	合計	977	1.03	.195		2482	1.03	.201	
留学生と交流した	1年	65	1.31	.584	1.281	705	1.46	.645	7.110 ** 3~4年 > 2 年、1年
	2年	820	1.41	.596		1133	1.44	.626	
	3~4年	112	1.46	.628		760	1.55	.655	
	合計	997	1.41	.599		2598	1.48	.641	
ボランティア活動を行っ た	1年	65	1.08	.269	1.241	705	1.25	.532	18.246 *** 3~4年 > 2 年、1年
	2年	819	1.16	.449		1132	1.25	.538	
	3~4年	112	1.16	.393		759	1.40	.664	
	合計	996	1.16	.433		2596	1.29	.580	
礼拝や宗教的な儀式に 参加した	1年	65	1.11	.359	.159	705	1.37	.585	7.811 1年、2年 > 3~4年
	2年	820	1.10	.338		1136	1.35	.545	
	3~4年	112	1.08	.304		760	1.27	.524	
	合計	997	1.10	.335		2601	1.33	.552	
美術館や博物館を訪れ た	1年	65	1.18	.429	13.945 *** 3~4年、2 年 > 1年	706	1.33	.570	68.020 *** 3~4年、2 年 > 1年
	2年	821	1.60	.631		1136	1.63	.694	
	3~4年	111	1.51	.631		758	1.70	.668	
	合計	997	1.56	.628		2600	1.57	.672	
政治について討論した	1年	65	1.17	.378	3.104 * 2年 > 1年	705	1.38	.582	12.429 *** 3~4年 > 2 年、1年
	2年	820	1.34	.536		1136	1.47	.594	
	3~4年	112	1.31	.503		759	1.54	.617	
	合計	997	1.32	.525		2600	1.47	.601	
宗教について討論した	1年	65	1.08	.269	1.276	706	1.18	.449	8.133 *** 3~4年、2 年 > 1年
	2年	819	1.16	.418		1135	1.26	.508	
	3~4年	112	1.13	.391		757	1.28	.531	
	合計	996	1.15	.407		2598	1.25	.501	

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05

表 2.2.8 学生類型別にみた入学後の経験（活動面）

	理系 度数	平均値	標準偏差	F値 多重比 較	文系 度数	平均値	標準偏差	F値 多重比 較
オフィスアワーなどの時 間に大学教員と面談した	群	354	1.22	3.961 ** >	群	691	1.12	1.947
	群	307	1.15		群	743	1.14	
	群	214	1.11		群	633	1.14	
	群	116	1.12		群	456	1.09	
	合計	991	1.16		合計	2523	1.13	
大学教員とその自宅や 飲食店で懇親会をもった	群	354	1.31	1.910	群	691	1.47	6.307 *** >、 >
	群	308	1.26		群	743	1.46	
	群	213	1.24		群	632	1.38	
	群	118	1.19		群	455	1.34	
	合計	993	1.26		合計	2521	1.42	
学内のスポーツに参加し た	群	347	1.58	2.516	群	675	1.56	5.014 ** ,、>
	群	301	1.56		群	728	1.54	
	群	210	1.49		群	626	1.52	
	群	118	1.40		群	440	1.40	
	合計	976	1.53		合計	2469	1.52	
学生自治会の選挙に投 票した	群	351	1.03	.193	群	673	1.05	3.853 ** >、
	群	305	1.04		群	729	1.02	
	群	211	1.02		群	623	1.03	
	群	116	1.03		群	448	1.03	
	合計	983	1.03		合計	2473	1.03	
留学生と交流した	群	356	1.47	1.877	群	713	1.55	12.773 *** > > >
	群	311	1.40		群	764	1.54	
	群	216	1.38		群	654	1.46	
	群	118	1.36		群	460	1.34	
	合計	1001	1.41		合計	2591	1.48	
ボランティア活動を行っ た	群	355	1.21	2.923 * , >	群	710	1.35	9.067 *** , >
	群	311	1.15		群	766	1.34	
	群	216	1.13		群	653	1.27	
	群	118	1.10		群	460	1.19	
	合計	1000	1.16		合計	2589	1.30	
礼拝や宗教的な儀式に 参加した	群	356	1.08	1.902	群	711	1.36	3.001 * >
	群	311	1.08		群	767	1.33	
	群	216	1.14		群	655	1.35	
	群	118	1.11		群	461	1.27	
	合計	1001	1.09		合計	2594	1.33	
美術館や博物館を訪れ た	群	356	1.70	9.605 *** >、、 >	群	710	1.68	14.840 *** > > >
	群	310	1.50		群	766	1.59	
	群	217	1.51		群	655	1.52	
	群	118	1.41		群	461	1.43	
	合計	1001	1.56		合計	2592	1.57	
政治について討論した	群	355	1.38	2.083	群	710	1.56	9.302 *** >、 >
	群	311	1.30		群	767	1.49	
	群	217	1.29		群	655	1.43	
	群	118	1.29		群	460	1.39	
	合計	1001	1.32		合計	2592	1.48	
宗教について討論した	群	356	1.14	.260	群	708	1.30	4.700 ** >
	群	310	1.16		群	766	1.25	
	群	216	1.16		群	656	1.25	
	群	118	1.13		群	461	1.19	
	合計	1000	1.15		合計	2591	1.25	

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05

3-3. 入学後の経験（生活面）

生活面（表 2.2.9，表 2.2.10 参照）は活動面ほど低いわけではないが，全般的に平均値はそれほど高くはない。平均値が 2.0 を超えるのは、「やるべきことの多さに圧倒された」，「アルコール飲料を飲んだ」の 2 項目である。文系と理系の差異はあまり目立ったところはないが，文系の学生で「憂うつで，落ち込んだ」，「喫煙した」の値が理系よりもやや上回っている。活動面と対照的に，理系において学年差の違いがみられる項目が多いといった特徴がある。

学年の上昇につれて経験率が高まっていくことは，すでに述べてきた学習面，活動面の傾向と共通している。ただし，2 年次よりも 1 年次や 3～4 年次のほうが「やるべきことの多さに圧倒された」という回答が文系理系ともに多いことは注目すべきであろう。1 年次では大学生生活に適應するまでの戸惑いや不安，また，3～4 年次では早期化する就職活動によって多忙を極める学生の様子が推察される。これに対して，2 年次では「授業や約束に寝過ごしたり，行けなかった」という回答が高い値を示していることにも表れているように，比較的のんびりとした生活を送っているといえるかもしれない。なお，圧倒される毎日ではあるが，「憂うつで，落ち込んだ」という経験は相対的に 1 年次において少ない。ただし，これは理系の学生のことであって，文系ではこの項目に関して学年差はみられない。

最後に学生類型別に生活面を検討すると，専門分野を問わず「憂うつで，落ち込んだ」，「寂しくて，ホームシックになった」，「喫煙した」経験が群，群で多くなっている。喫煙の経験率は高くとも，「アルコール飲料を飲んだ」率が低いのは，前述の懇親会への参加や友人との交際の経験と比例しているのであろう。なお，これまでの傾向からみれば，「やるべきことの多さに圧倒された」という値が群学生ではなく群学生で高いことはやや意外にみえるかもしれない。クロス表でこの設問をみた場合，群学生はの経験を「たびたびした」者と「まったくなかった」者の両方の層がやや多くなっており，結果として，平均値があまり高くならなかったようである。また，「圧倒された」経験が「まったくなかった」という回答は文系も理系も約 18% 程度であり，ネガティブな学生にかぎらず 8 割以上の学生が多忙感，焦燥感を感じていることがわかる。

もちろん，友人との交流の機会が増大し，活動の範囲が広がるといった，アクティブな生活を送ることだけが充実した学生生活をもたらすとはいえない。とはいえ，ネガティブ学生，群学生が日常的に人との交流の機会が少ないとともに，悩み，不安感，孤独感を多く抱えている可能性も否定できないだろう。こうしたネガティブな学生には対人関係の不足を補うべく，今後ますます精神面におけるケアや交流の機会・場の設定が必要となってくるのではないだろうか。

表 2.2.9 学年別にみた入学後の経験（生活面）

		理系 度数	平均値	標準偏差	F値 多重 比較	文系 度数	平均値	標準偏差	F値 多重 比較
アルバイトや家族のために勉強する時間がなかった	1年	64	1.27	.542	4.889 ** 3~4年、2年>1年	680	1.56	.649	2.947
	2年	814	1.50	.619		1118	1.63	.646	
	3~4年	112	1.54	.642		750	1.63	.645	
	合計	990	1.49	.619		2548	1.61	.647	
アルバイトや仕事のために授業に出席できなかった	1年	64	1.05	.213	11.432 *** 3~4年、2年>1年	683	1.26	.526	44.387 *** 3~4年>2年>1年
	2年	813	1.42	.629		1119	1.47	.650	
	3~4年	112	1.35	.549		751	1.57	.703	
	合計	989	1.39	.609		2553	1.44	.647	
授業や約束に寝過ごし たり、行けなかった	1年	65	1.72	.696	7.483 ** 2年>3~4年、1年	704	1.84	.659	14.317 *** 3~4年、2年>1年
	2年	818	2.00	.688		1136	1.99	.673	
	3~4年	112	1.83	.670		757	2.01	.655	
	合計	995	1.97	.691		2597	1.96	.667	
やるべきことの多さに 圧倒された	1年	65	2.25	.662	8.228 *** 3~4年、1年>2年	706	2.18	.684	13.613 *** 3~4年、1年>2年
	2年	820	2.03	.666		1138	2.05	.676	
	3~4年	112	2.25	.608		759	2.19	.664	
	合計	997	2.07	.664		2603	2.13	.678	
憂うつで、落ち込んだ	1年	65	1.58	.727	4.994 ** 3~4年、2年>1年	706	1.94	.731	.248
	2年	821	1.81	.675		1136	1.96	.675	
	3~4年	112	1.92	.699		759	1.97	.689	
	合計	998	1.81	.684		2601	1.96	.695	
寂しくて、ホームシック になった	1年	65	1.14	.429	1.468	704	1.31	.575	.332
	2年	820	1.24	.481		1136	1.29	.541	
	3~4年	112	1.24	.489		757	1.31	.573	
	合計	997	1.24	.479		2597	1.30	.560	
個人的にカウンセリン グを求めた	1年	65	1.03	.248	.310	704	1.10	.340	.309
	2年	820	1.05	.265		1132	1.09	.329	
	3~4年	112	1.06	.243		757	1.10	.356	
	合計	997	1.05	.262		2593	1.09	.340	
喫煙した	1年	65	1.14	.464	6.470 ** 3~4年>2年、1年	707	1.25	.599	9.408 *** 3~4年、2年>1年
	2年	820	1.17	.483		1136	1.34	.686	
	3~4年	112	1.35	.667		757	1.40	.736	
	合計	997	1.19	.509		2600	1.33	.681	
ビールやワインなどア ルコール飲料を飲んだ	1年	65	2.00	.685	14.608 *** 3~4年、2年>1年	705	2.25	.628	33.887 *** 3~4年>2年>1年
	2年	820	2.41	.624		1137	2.40	.614	
	3~4年	113	2.49	.569		760	2.51	.550	
	合計	998	2.39	.630		2602	2.39	.608	

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05

表 2.2.10 学生類型別にみた入学後の経験（生活面）

	理系 度数	平均値	標準偏差	F値 多重比 較	文系 度数	平均値	標準偏差	F値 多重比 較
アルバイトや家族のために勉強する時間がなかった	群	353	1.49	.082	群	691	1.59	1.081
	群	310	1.50		群	752	1.59	
	群	214	1.50		群	639	1.64	
	群	118	1.47		群	457	1.64	
	合計	995	1.49		合計	2539	1.61	
アルバイトや仕事のために授業に出席できなかった	群	354	1.38	.368	群	695	1.43	.418
	群	308	1.40		群	754	1.46	
	群	215	1.36		群	638	1.46	
	群	118	1.42		群	456	1.43	
	合計	995	1.39		合計	2543	1.45	
授業や約束に寝過ごし たり、行けなかった	群	354	1.95	.460	群	710	1.89	3.746 *
	群	311	1.94		群	765	1.96	
	群	216	2.01		群	656	1.99	
	群	118	1.98		群	460	2.01	
	合計	999	1.97		合計	2591	1.96	
やるべきことの多さに 圧倒された	群	356	2.04	1.324	群	714	2.18	2.655 *
	群	311	2.05		群	766	2.14	
	群	216	2.11		群	655	2.08	
	群	118	2.16		群	460	2.13	
	合計	1001	2.07		合計	2595	2.13	
憂うつで、落ち込んだ	群	356	1.68	17.181 ***	群	713	1.82	39.080 ***
	群	311	1.75		群	765	1.89	
	群	217	1.93		群	656	2.02	
	群	118	2.14		群	460	2.23	
	合計	1002	1.81		合計	2594	1.96	
寂しくて、ホームシック になった	群	356	1.21	6.247 ***	群	712	1.26	5.841 **
	群	311	1.24		群	763	1.26	
	群	216	1.19		群	654	1.34	
	群	118	1.41		群	461	1.37	
	合計	1001	1.24		合計	2590	1.30	
個人的にカウンセリン グを求めた	群	356	1.04	1.782	群	706	1.10	.672
	群	311	1.04		群	766	1.09	
	群	216	1.08		群	654	1.10	
	群	118	1.08		群	460	1.12	
	合計	1001	1.05		合計	2586	1.10	
喫煙した	群	355	1.16	2.829 *	群	712	1.28	3.112 *
	群	311	1.16		群	764	1.34	
	群	217	1.22		群	655	1.38	
	群	118	1.31		群	461	1.38	
	合計	1001	1.19		合計	2592	1.34	
ビールやワインなどア ルコール飲料を飲んだ	群	356	2.47	4.482 **	群	713	2.40	5.488 **
	群	311	2.41		群	766	2.44	
	群	217	2.32		群	653	2.38	
	群	118	2.27		群	462	2.30	
	合計	1002	2.40		合計	2594	2.39	

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05

4. 各大学内における教育効果の比較

これまでのところを要約すれば、学年が進行するとともに正課・正課外にかかわらず、学生のさまざまな経験が増大していることが明らかになった。そして学生類型の観点からみれば、群学生から群学生にかけて、いいかえればポジティブ学生よりもネガティブ学生のほうが学習活動、日常生活、対人関係において活発ではない傾向にあり、悩み、孤独感を抱える学生が相対的に多いことが指摘できる。また、今回の調査では、どちらかというとならびに理系よりも文系において、学年、学生類型の格差が明瞭になる項目が多い結果となった。

こうした点を踏まえたうえで、以下の分析では、各大学において、学年差、ならびに学

生類型の差異に基づき、第2章で扱った教育効果の項目（入学後の能力・知識の変化、大学生活への適応、相対的自己評価）の平均値を比較していく。すべて、一元配置の分散分析と多重比較を行ったうえで、ほぼすべての大学で有意差のあらわれた項目を列挙するが、図には各大学の値を示すことによって、同時に学年や学生類型を統制した大学間比較も可能にしている。なお、図を見る際には、「入学後の能力・知識の変化」と「相対的自己評価」は5件法、「大学生活への適応」では3件法で尋ねている点に留意してほしい⁵。

4-1. 学年による傾向

学年別にみると、入学後の能力・知識の変化では、「一般的な教養」、「分析や問題解決能力」、「批判的に考える能力」、「国民が直面する問題の理解」、「グローバルな問題の理解」といった教養教育の成果、「専攻分野や学科の知識」を指す専門教育の成果、「文章表現の能力」、「プレゼンテーションの能力」、「コンピューターの操作能力」など学習技能に関する多くの項目で有意差がみられる。また、大学生活への適応では、「学習技能の習得」、「大学教員との接触」で差が表れた。しかし、相対的自己評価（つまり、他の学生と比べて自分の能力がどの程度かという設問）では、学年による有意差はほとんどみられなかった。

図 2.2.1 から図 2.2.3 は教養教育に関するものである。2年次と3~4年次の差は小さいが、1年次と上級学年との格差はかなり開いている。また、理系の1年次の大学が1校だけなのではっきりしたことはいえないが、教養教育においては、1年次でそれほど差がなくとも高学年で文理差が拡大するようである。また、右側の文系の大学についてみれば、項目によって、学年の上昇にともない能力の大学間格差が開くものとそうでないものがある。例えば、「問題解決能力」や「批判的能力」などの思考力は1年次でそれほど大学間の差はないものの、2年次ではとりわけ拡大していく。反対に、「一般的な教養」は1年次で大学間格差はあるが、後に縮小していく。

次の図 2.2.4 から図 2.2.6 までの3つの図も同様に、1年次と上級学年との格差が目立っており、2年次における大学間格差も顕著である。ただし、「専門分野に関する知識」の習得には高学年であまり大きな違いはみられない。こうした結果は、カリキュラム上、主として2年次以降に本格的な専門教育が開始されることに学生がそれなりの手ごたえを感じていることを示しているのかもしれない。また、注目したいのはH大学の値である。総じて1年次の値が低いにもかかわらず、図 2.2.4 や図 2.2.5 にあるような現代的教養、そして図 2.2.6 に示した専門知については1年次からH大学が健闘していることがうかがえる。

図 2.2.7 から図 2.2.9 は主に学習スキルの側面である。「文章表現」や「プレゼンテーション」など表現力についてはもともと低いということもあるかもしれないが、3~4年次でさらに上昇するG、H大学があり、D、Eとは対照的といえる。また、第2章において、「コンピューター操作能力」の高いことが示されたH大学であるが、同大学ではこれが1年次から突出した値となっている。

最後に、大学生活への適応面である。図 2.2.10 のように、1 年次から 2 年次にかけての「学習技能」の伸びは大学間で差があり、とくに E, F, G 大学で伸びている。こうした結果の一部は、先の図 2.2.7, 図 2.2.8 とも共通している。今回はそこまで確認することはできないが、これは当該大学のカリキュラムや教育内容との関連があるかもしれない。さらに、図 2.2.11 では、学年の上昇とともにしだいに教員との交流が増大していった様子が明らかである。

ここまでのところ全般的にいえることは、第一に、1 年次と 2 年次以上の上級学年との差がかなり大きいという点である。1 年次ではおしなべて学習経験が不足し、学年の上昇とともに経験が増大することは前節で示したとおりだが、こうした学習経験の量に比例して学習成果が上がっていくものと推察される。第二に、同じ文系のなかでも、3~4 年次では大学間の格差は縮小するようだが、これに対して、2 年次での大学間のばらつきが大きいこともわかる。2 年次は最も教育環境の影響を受けやすい時期といえるだろう。

ところで、前章で C (文) 大学の教育効果の大きさが指摘されたが、本章の分析において 3~4 年次だけを取り出した場合、C が際立って高いというわけではなく、C のサンプルがほとんど 3 年次に集中していることにより、全体として教育効果が高く表れていることが理解できよう。他方、C 大学ほど全般的ではないものの、現代的教養知、専門知、コンピューター技能などにおいて教育効果の高い H 大学の場合は、通常最も値が低くなる 1 年次の段階から高い教育効果を上げている点に特徴がある。

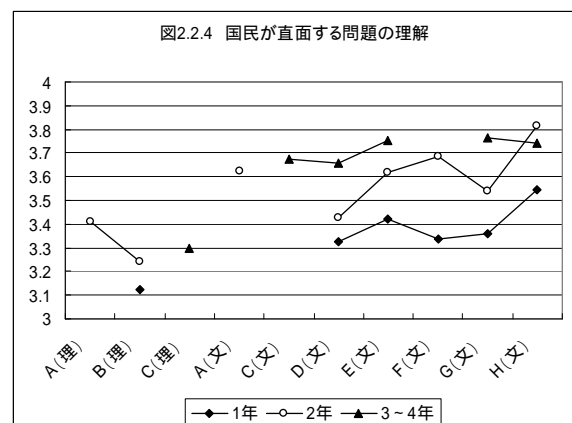
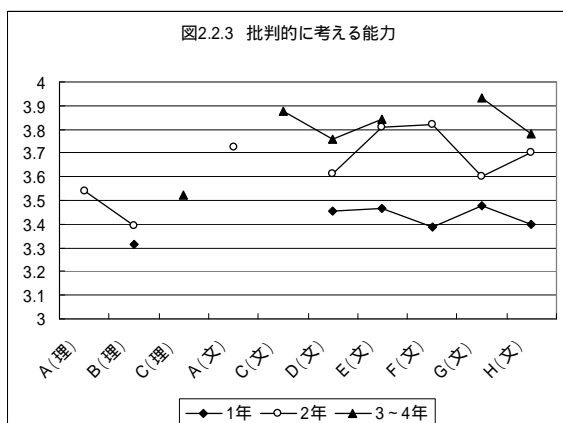
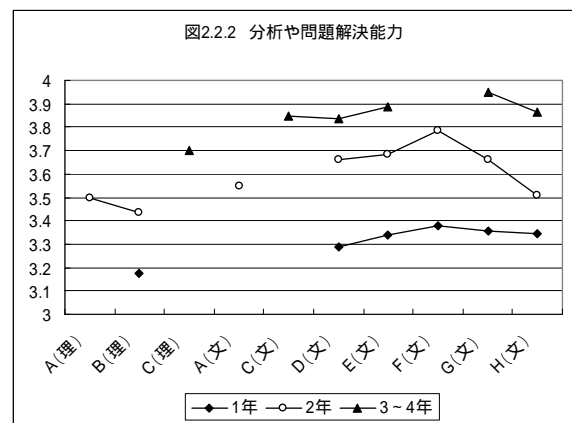
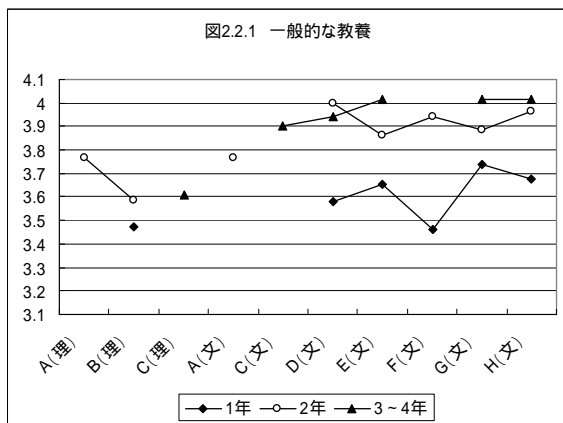


図2.2.5 グローバルな問題の理解

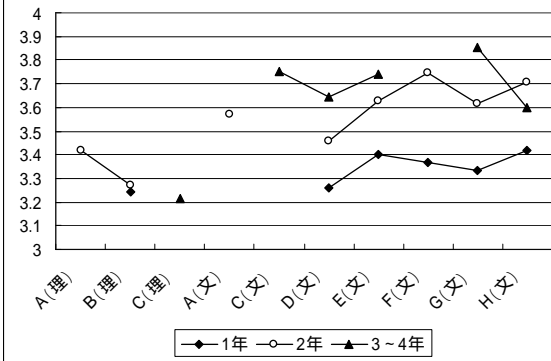


図2.2.6 専門分野や学科の知識

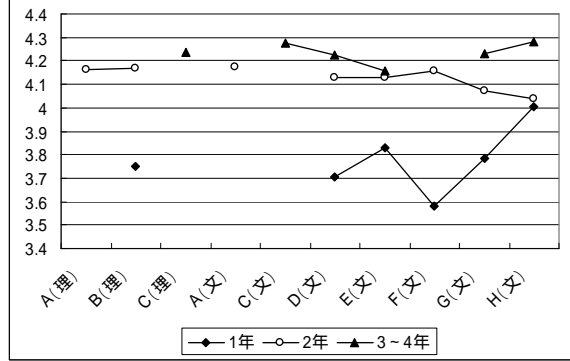


図2.2.7 文章表現の能力

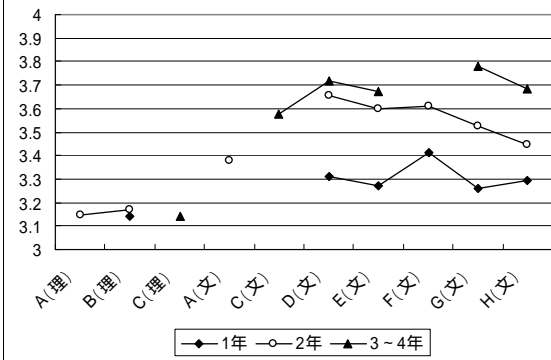


図2.2.8 プレゼンテーションの能力

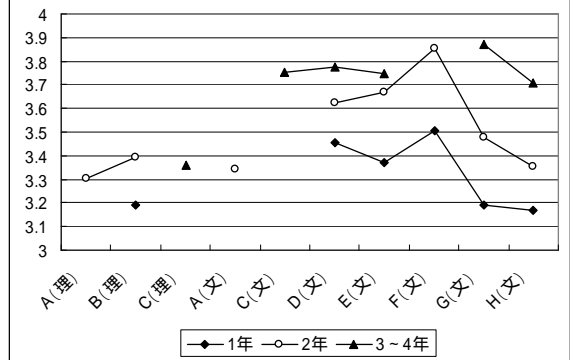


図2.2.9 コンピューターの操作能力

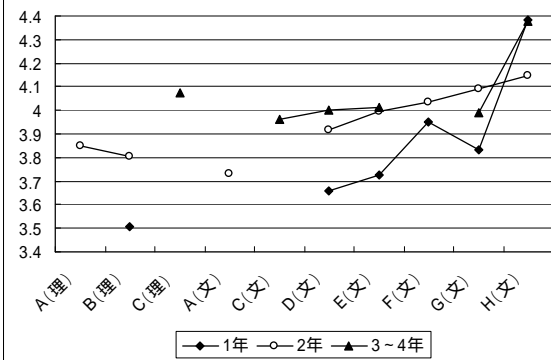


図2.2.10 効果的に学習する技能を習得する

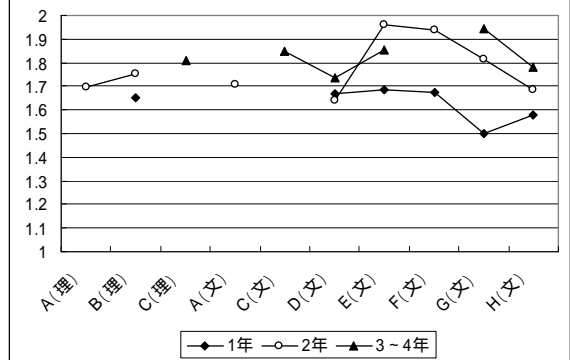
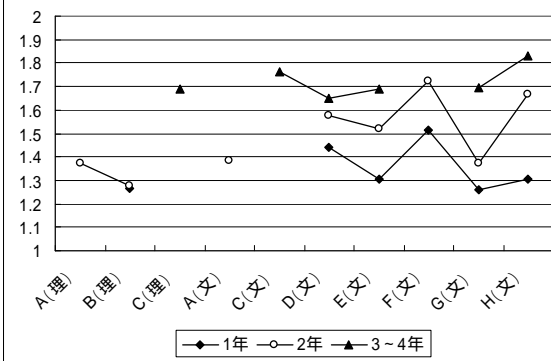


図2.2.11 大学教員と顔見知りになる



4-2. 学生類型による傾向

それでは、学生類型においてはどうか。能力・知識の変化では、「一般的な教養」、「分析や問題解決能力」、「グローバルな問題の理解」、「専攻分野や学科の知識」、「文章表現の能力」、「プレゼンテーションの能力」といった、先の学年差の表れた項目と同様のものが挙がってくるが、それ以外に、「リーダーシップの能力」、「人間関係を構築する能力」が加わる。大学生活への適応では、全項目で有意差がみられ、相対的自己評価では学年別の分析とはきわめて対照的に、「協調性」、「やる気」、「情緒面での安定度」、「リーダーシップ」、「人気」、「スピーチの能力」、「社交面での自信」、「自己の理解」、「他者の理解」で有意差が示された。

紙幅の関係ですべての図は紹介できないが、まず、能力・知識の変化をみると(図 2.2.12 ~ 図 2.2.14)、およそこの大学でもポジティブ学生からネガティブ学生にかけて順に平均値が低くなっている。とりわけ、C(理)、D、E 大学において 群の落ち込みは深刻である。また、この 3 つの図に共通しているのは、C(理)の 群がきわめて低いことであり、同じ大学でありながら文系のほうは高く、C(理)と C(文)とは対照的な傾向を示している。

次に、学年差では有意差の出でこなかった項目が図 2.2.15、図 2.2.16 である。先と比べると 群と 群との間で少し開きが出ており、ネガティブ学生全般の落ち込みがみてとれる。また、今回は表を割愛したが、各学生群のなかで大学間の多重比較をして確認したところ、これまでの認知面での能力の変化に対して、これら情緒面での変化では 群の大学間格差が小さくなっている。例えば、図 2.2.15 の「リーダーシップ」では、折れ線グラフがなだらかである。もう一つ特徴を挙げると、H 大学では図 2.2.16 の「人間関係構築能力」において 群と 群との開きが顕著であるものの、それを除いては能力・知識の変化のどの項目でも比較的 student 類型間の差異が小さいことがある。

大学生活の適応面に関する項目からは、「大学の学生向けサービスを上手に利用する」、「時間を効果的に使う」、「他の大学生との友情を深める」の 3 つの項目を図示した(図 2.2.17 ~ 図 2.2.19)。ここでもほとんどの大学において、 群から 群の順に平均値が下がっている。ちなみに、図としては列挙しなかったが、「大学教員の学問的な期待を理解する」、「効果的に学習する技能を習得する」、「大学が学問的に要求することに適応する」といった学習面については、どの学生群をとっても大学間の差はあまり表れない。ところがこれとは対照的に、ここに図示した生活面への適応の項目では、 群から 群のそれぞれについて大学間での差がみられ、しかも、 群にかぎっては、A(文)大学が G(文)よりもやや低いことを除けば大学間格差が比較的小さいことが多重比較で裏付けられる。

このようにネガティブ学生、とりわけ 群学生が相対的に低い傾向は、相対的自己評価の各種項目にも共通するところである。すべての項目は図示しないが、少なくともここに挙げた自己理解や対人関係など、情緒面に関係する図(図 2.2.20 ~ 図 2.2.22)をみてもこ

のことは理解できよう。また、これらいずれの項目も多重比較の結果、群学生の間では大学間格差が生じていない点も先と同様である。興味深いことに、H大学では先述の「能力・知識の変化」、「大学生活への適応」につづき、これら「相対的自己評価」の面でも群から群の間で学生類型の格差がほとんどない。しかも、「能力・知識の変化」の認知面では、さらに群学生との差も小さくなっており、こうした学生類型間で極端な差がつかないことが、H大学の教育効果の平均値の高さとなって表れていると推察できよう。

これまでの分析をまとめると、第一に、学生類型は認知面、情緒面の双方の教育効果に違いをもたらすようであり、なかでも、対人関係、情緒面に影響力を与えている。第二に、およそこの大学でも群から群にかけて平均値は低下し、最もネガティブな群学生の値はおしなべて低い。これら第一、第二の点はすでに前節でみたように、ネガティブ学生が活動面で不活発であり、人との交流も乏しく、憂うつな気分になることが多いという結果と一致する。第三に、同じ群のなかでの大学間格差は能力・知識の変化を除いて情緒面ではほとんどないことが指摘できる。すなわち、群学生の教育効果の落ち込みはどの大学にも共通する現象ではないかと思われる。第四に、各大学において群と群といった学生類型間の平均値の差は、1年次と3~4年次といった学年間の差よりもかなり大きい。いずれの図も1目盛りを0.1刻みとして、まったく同じスケールで示しているが、学生類型別の図は学年別の図よりも大きくなっている点に注意してほしい。

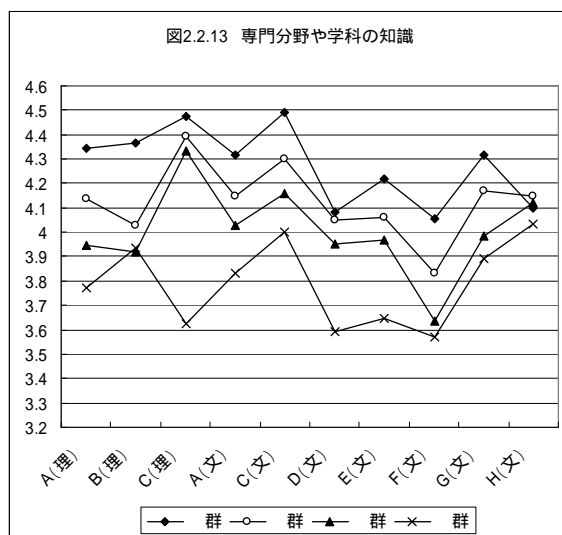
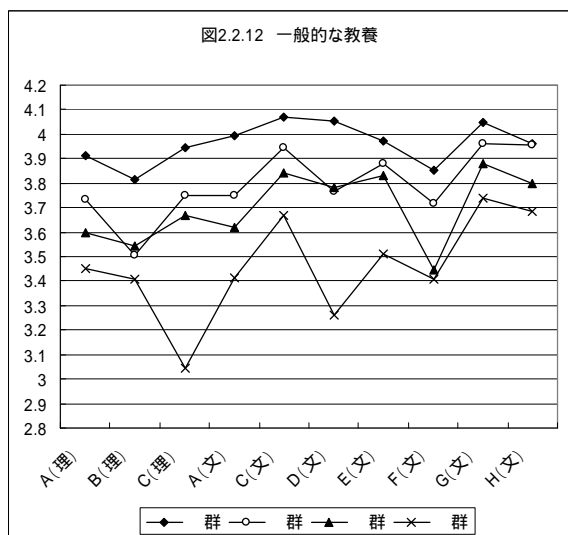


図2.2.14 文章表現の能力

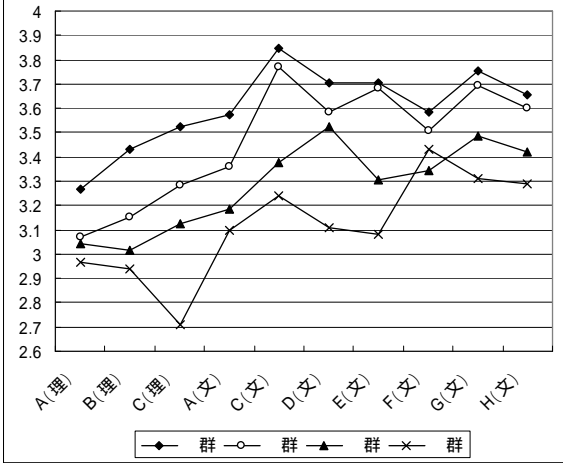


図2.2.15 リーダーシップの能力

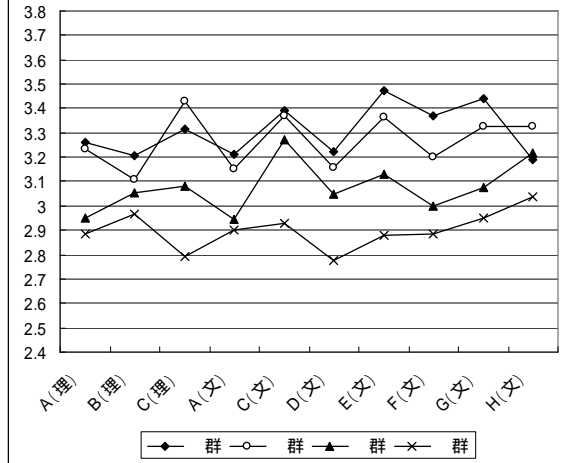


図2.2.16 人間関係を構築する能力

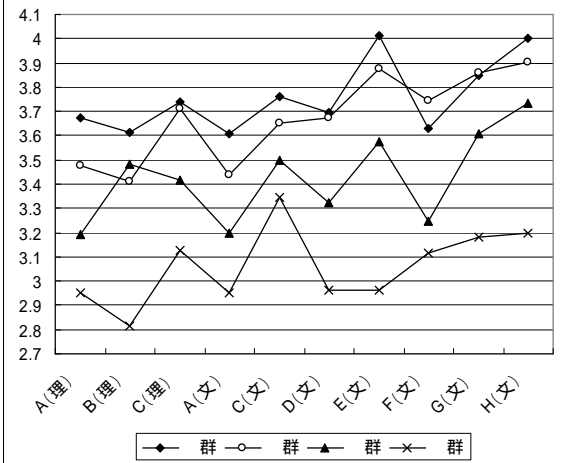


図2.2.17 大学の学生向けサービスを上手に利用する

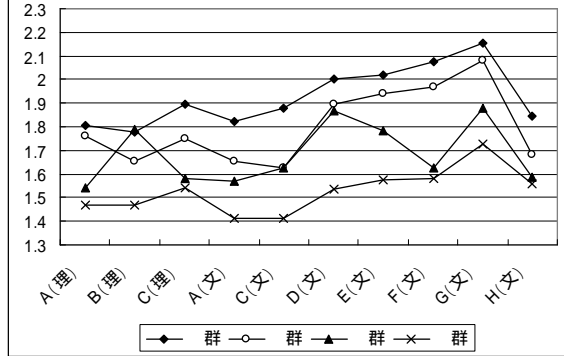


図2.2.18 時間を効果的に使う

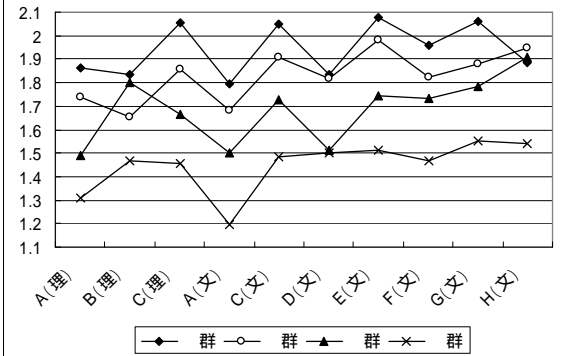
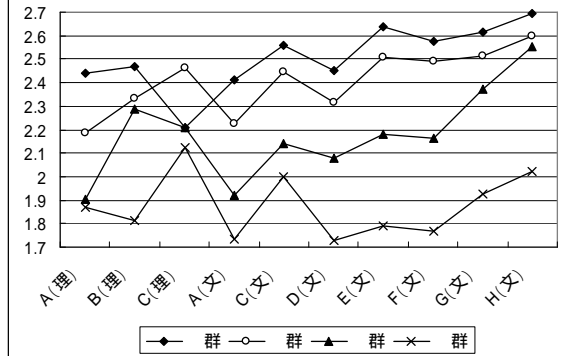
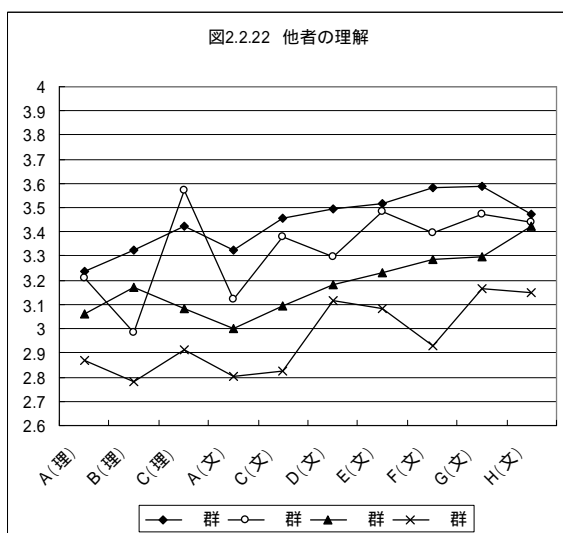
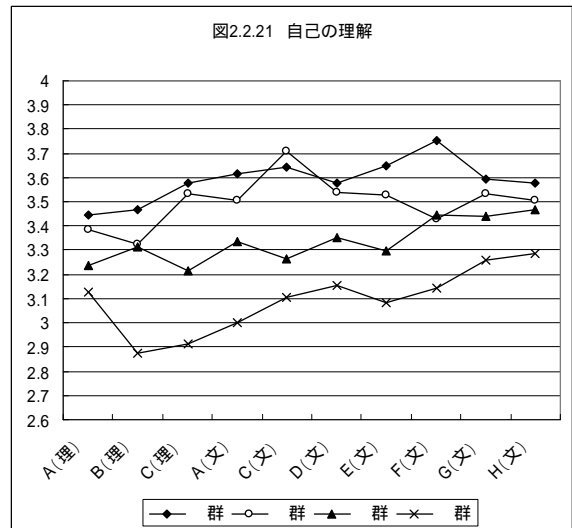
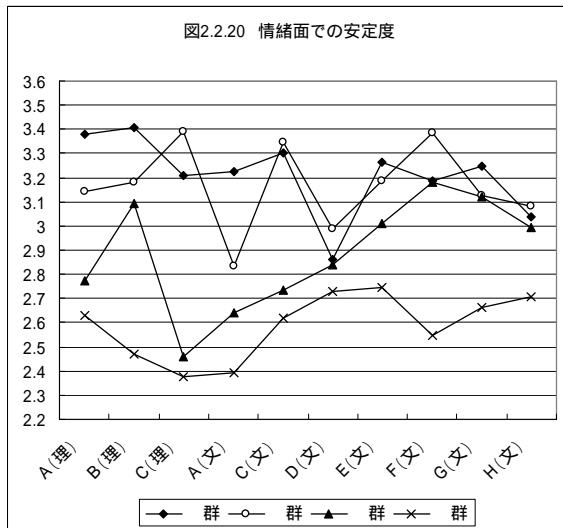


図2.2.19 他の学生との友情を深める





5 . まとめと今後の課題

さて、本稿で明らかにしてきたとおり、学生の教育効果は直接的な教育環境によるものばかりでなく、学年や学生類型といった学生側の要因も少なからず影響していることが示唆された。学年という点では、学年の上昇にともなって正課・正課外を問わず学生の経験は豊富となり、教育効果も上がっていく。これに応じて、大学間格差もしだいに解消されるようだが、だからといって1年次での値の低さ、2年次での大学間の開きを見過ごすことはできない。1年次と2年次以上の学年との平均値がかけ離れていることは1年次での大学生活への適応支援が重要であることを物語っているし、また、2年次での教育効果の格差がなぜ生ずるかについてはやはり各大学のカリキュラム、授業内容、学習支援、施設設備など環境要因との関係を詳細に分析する必要があるだろう。

しかし、そういった学年差以上に多くの課題を残したのは、学生生活の充実度や満足度、大学への愛着などから類別した学生類型である。同じ大学のなかでも、自己の大学に対して肯定的な感情を抱けるポジティブ学生はそうでないネガティブ学生よりもはるかに多くの充実した経験を送り、教育効果が高い。しかも、その教育効果は他者理解、協調性、社

交性といった情緒面にとどまるばかりでなく、教養知、専門知、学習技能などの認知面での能力・知識の獲得にも密接に結びついている。

この 群を中心としたネガティブ学生の存在はわれわれに深刻な課題を突きつけている。例えば、第 2 章で用いられた価値観の因子分析結果を学生類型別にみたところ、「友人関係を大切にする」、「自分の生きたい人生を送る」、「人生の意義を深めて成熟した人生観をもつ」、「困っている人の役に立つ」などの項目から主に構成される「私生活重視」の価値観が、文系理系ともに 群学生で、さらに文系では 群学生でも軽視される傾向にある。ネガティブ学生は自分らしいあり方を追求し、友人との関係を大切にする、いわば私的領域を重視するような生き方についてすらそれほど重んじていないといえる。したがって、

群を中心としたネガティブな学生は目に見える活動量や活動範囲といった表層的な部分ばかりか、その深層部においても、社会や周囲の他者に対する関心・信頼が弱まり、自己信頼、自己肯定感、いわばセルフエスティームそのものから揺らいでいるのかもしれない。

ところで、これまでの分析だけからでは、学生類型の差異が教育効果の違いとして表れてくるのか、あるいは反対に教育効果の差異が学生類型の分化に影響を及ぼすのかは一概にはいえない。この点に関して注目すべきは、学生類型間で進学理由に有意差がみられたことである。9 つの進学理由の重視度を因子分析にかけた結果が表 2.2.11 である⁶。第 1 因子は「周りの人たちが進学を希望」、「親の希望」といった「他者依存」であり、受動的・消極的理由である。第 2 因子は「学歴」、「資格」、「就職」などの「キャリア志向」である。そして、第 3 因子は「大学で学ぶ内容に興味があった」、「学生生活を楽しんでみたかった」というような「大学生活享受」であり、能動的・積極的理由とみなせる。

表 2.2.11 進学理由の因子分析

	成分		
	他者依存	キャリア志向	大学生生活享受
周りの人たちが進学を希望したから	.804	.174	-6.914E-02
親の希望だから	.755	.211	-8.892E-02
すぐに働きたくなかったから	.665	-2.230E-02	.278
より高い学歴のために必要だったから	.163	.764	.119
就職に有利だから	.255	.681	-2.918E-02
資格をとるために必要だったから	-.156	.677	.144
結婚相手を捜すときに有利だから	.316	.487	.141
大学で学ぶ内容に興味があったから	-.159	9.160E-02	.799
学生生活を楽しんでみたかったから	.264	.177	.743

因子抽出法: 主成分分析
 回転法: Kaiser の正規化を伴うバリマックス法
 累積寄与率57.399 回転後の因子負荷量絶対値 .487以上

この因子得点について学生類型に基づき，一元配置の分散分析と多重比較をした結果が表 2.2.12 である。有意差が表れたのは，文系において「他者依存」因子の得点がポジティブ学生よりもネガティブ学生で高い点である。そして，文系でも理系でも，「キャリア志向」因子，「大学生活享受」因子がとりわけ 群で低いということである。したがって，そもそもネガティブ学生はポジティブ学生よりも学歴取得のためであれ，学問への関心や大学生活への期待であれ，主体的・積極的な進学理由をもって入学している傾向が弱く，どちらかという周囲の勧めや卒業後すぐに働きたくなかったといった受動的・消極的理由を重視している場合が多いと考えられる。

表 2.2.12 学生類型別にみた進学理由

		理系 度数	平均値	標準偏差	F値 多重比較	文系 度数	平均値	標準偏差	F値 多重比較	
他者依存	群	179	-.145	.973	2.042	677	-.219	.929	12.462 ***	
	群	216	-.140	1.009		628	-.045	.990		
	群	206	-.050	.977		443	.056	1.019		> >
	群	158	.088	1.036		266	.160	1.041		>
	合計	759	-.069	.999		2014	-.054	.992		
キャリア志向	群	179	.380	.966	6.347 ***	677	.031	1.030	4.376 **	
	群	216	.419	.987		628	.041	.971		
	群	206	.178	.978		443	-.034	.968		>
	群	158	.017	1.042		266	-.204	1.007		>
	合計	759	.261	1.002		2014	-.011	.998		
大学生活享受	群	179	.318	.859	20.574 ***	677	.290	.864	40.767 ***	
	群	216	.090	.896		628	.054	.881		
	群	206	-.155	1.076		443	-.210	.998		> >
	群	158	-.514	1.264		266	-.337	1.121		>
	合計	759	-.049	1.063		2014	.023	.965		

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05

アスティンの提唱した I-E-O モデルに即していえば，大学生活の充実度や満足度を尺度とした「学生類型」は O (Output) であり，それも情緒面での O (Output) にほかならない。しかし，その O は果たして，入学前からの学生個々の差異である I (Input) の規定力が強いものだろうか，それとも各大学の教育環境の差異である E (Environment) の規定力が強いものだろうか。上記の分析結果によれば，学生類型は進学理由や目的意識，すなわち I によって多少なりとも規定されるとともに， 群学生で教育効果に大学間格差がみられないところをみるとあるいは E の規定力は弱いといえるのかもしれない。

この問題は，環境要因によってネガティブ学生の教育効果をどこまで向上させることが可能なのかという問いにおきかえてもよいだろう。この問いの解明は今後の課題としたいが，それには今回の JCSS という一時点の調査だけではおのずと限界がある。学生の入学時点からその後の変化を定期的にたどる継続的調査の開発に向けて，本調査を結びつけていく必要があるだろう。

注

¹ 濱名篤・川嶋太津夫他「大学新入生の適応と“移行”に関する個人追跡データによる分析(1)」第8回日本高等教育学会大会発表,2005年,武内清・岩田弘三他「21大学・学生調査の分析 - 学年差に注目して - 」第57回日本教育社会学会大会発表,2005年など。

² 試行調査の段階では,「大学での経験全般について満足しているか」ではなく,「本学に入学してよかったと思うか」という設問を用いた。本調査ではこの設問を設定していないために前者を採用した。満足度の場合,後者に比べて肯定的回答の比率はやや下がる傾向にあったが,学生タイプの比率は試行調査と本調査で大きくずれることはなかった。ちなみに,試行調査では, 群 429名(34.4%), 群 326名(26.2%), 群 238名(19.1%), 群 253名(20.3%)であった。

³ 「肯定と否定の中間的回答」とは,a.ならば「3.普通である」,b.ならば「3.どちらでもない」「5.わからない」,c.ならば「5.わからない」といった選択肢を指す。

⁴ C(理)大学,H大学では他の回答校に比べると若干偏差値が下がるが,それでも回答者の主たる学部の偏差値は60前後に相当する。本調査の対象校のうちA大学やD大学は偏差値70を超え,全体として相当に難易度は高い(『大学ランキング 2007年版』朝日新聞社による)。また,他の文系大学における専門分野が経済,法(さらには,教育,人文なども一部に含まれる)などに集中しているのに対して,H大学の回答者のほとんどは社会福祉を専攻しており,専門分野をやや異にする。社会福祉という専門性が,コンピューターの操作能力,専門分野や学科の知識,人間関係を構築する能力などのいくつかの点で,H大学が他大学よりも教育効果の高い結果となった一因とも考えられる。

⁵ 「入学後の能力・知識の変化」では,「大きく増えた」=5,「増えた」=4,「変化なし」=3,「減少した」=2,「大きく減少した」=1として5件法で尋ねている。「大学生活への適応」では,「とてもうまくいった」=3,「いづらかうまくいった」=2,「うまくいかなかった」=1として3件法で尋ねている。「相対的自己評価」では,「あなたと同年齢の人たちと比べて」の評価を,「上位10%」=5,「平均以上」=4,「平均」=3,「平均以下」=2,「下位10%」=1として5件法で尋ねている。

⁶ 調査票では,表2.2.11の9項目それぞれについて進学した理由として「とても重要」=4,「少し重要」=3,「あまり重要でない」=2,「まったく重要でない」=1の4件法で尋ねている。