

Working Paper Series

Mori Arinori Center for Higher Education and Global Mobility

No. WP2017-03

経済学カリキュラム科目の重要度と習得度： 日本の大学関係者によるコンピテンス認識を 通じて

加藤 真紀, ガンボルド ツェレンチメド

2017年6月



HITOTSUBASHI
UNIVERSITY

経済学カリキュラム科目の重要度と習得度： 日本の大学関係者によるコンピテンス認識を通じて

加藤 真紀*・ガンボルド ツェレンチメド*

Importance and Achievement in University Economic Education through Recognition of Competencies by Various University Stakeholders

Maki Kato・Ganbold Tserenchimed

要約

本稿は、日本の大学関係者が経済学授業科目の重要度と習得度をどのように認識しているのか、コンピテンス指標を通じて把握することを目的とした。2016年に実施されたアンケート調査（有効回答数 348 人、質問紙のコンピテンスは授業科目と一意対応）のデータを用いた分析の結果から、まず、基礎科目も応用科目も、教員と学生の間では認識の差は無いが、彼らと企業人の間では認識の差が認められた。次に基礎科目を構成するコンピテンスの重要度認識は応用科目よりも分散が大きく、この傾向は教員で顕著であることが明らかとなった。さらに経済学コンピテンスの 4 つの共通因子は、カリキュラムにおける基礎科目と応用科目の区分に対応し、基礎科目の 2 つの共通因子のうち統計・計量は思想・歴史よりも、応用科目の 2 因子のうち応用経済は英語・研究よりも重要と認識されていることが示された。

1. はじめに

近年、日本の高等教育は質的拡充を求められ、その成果指標としてコンピテンスに注目が集まっている。この背景には、学生の卒業後の職や社会生活に与える大学教育の意味が問われていることがある(金子, 2009)。コンピテンスは、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して定義され(Gonczi, 2003)、汎用と専門の 2 種類に大別される(金子, 1995)。コンピテンスを把握する試みは世界各地で行われている¹。うち専門分野別コンピテンスを把握する目的の 1 つは、大学のカリキュラム改善への示唆を得ることである。しかし調査結果は数多く発表されても、結果の活用報告は非常に少ない²。活用自体は報告されにくい側面もあるが、他方で調査の設計や結果の報告自体に原因

* 一橋大学 森有礼高等教育国際流動化センター

¹ 専門コンピテンスの把握は、世界的な調査である Tuning Academy (González & Wagenaar, 2003) (<http://tuningacademy.org/tuning-research>) や、日本のチューニングに関連する調査 (<http://www.arinori.hit-u.ac.jp/project>) などで実施されている。

² コンピテンスにかかわる課題の 1 つは活用である(Koepfen, Hartig 他, 2013)。その理由は、メゾレベルでもミクロレベルでも意思決定に使われないことである(Mattern, Burrus 他, 2015)。日本の大規模なコンピテンス調査報告においても、活用が課題とされている(教育改革推進懇話会チ

があることも考えられる³。例えば、重要だが習得されていないコンピテンスが把握されても、カリキュラムの位置づけが判然としないなど調査結果が教育改善に使いやすい形で発表されていない可能性である。本稿はこのような増加する調査研究とその活用のギャップという課題に着目した。

同時に、本稿の背景には利用可能なデータの利点もある。本稿が使用する調査データは、経済学コンピテンスの認識を把握するためのものであり、コンピテンスと授業科目を一意に対応付けることができる。なぜなら各コンピテンスは日本の1大学の経済学授業シラバスの到達目標を基に作成されているからである。1大学のカリキュラムを基盤とするのは、一般化への課題を残す。しかし日本の主要大学における経済専攻の必須授業を比較するとかなりの類似性が示されるように(Yamaoka, Asano 他, 2010)、経済学は人文社会科学の中では国際的な標準化が比較的進んでいる。よって、標準的な経済学カリキュラムに対する示唆は得られると考えられる。さらに同調査データは、学生、教員、卒業生、大学の卒業生が勤務すると考えられる企業の勤務者（企業人）の4種類の大学関係者を対象とすることから、各コンピテンスに関する関係者間の認識の差異を明らかにする利点を持つ。ちなみに日本の大学で学ぶ学部生は2014年には約255万人であり、うち経済学・商学を学ぶ学生は約45.6万人と大分野分類の区分で最も多い（2015年度学校基本調査より）。このためカリキュラム改革への示唆は広範に及ぶ。

調査で用いたコンピテンス群のベースであるカリキュラムは、受講を想定する学年に応じて番号付けされ、基礎科目と応用科目の2種類に大別される。そこで本稿は、経済学コンピテンスの重要度と習得度を、基礎科目の受講を通じて身に付く基礎コンピテンスと応用科目の受講を通じて身に付くコンピテンス応用コンピテンスに区分し、大学関係者がそれぞれをどのように認識しているのか把握することを目的とした。またこれらが専門教育の理解度と満足度に与える影響の把握を試みた。具体的な調査設問は以下のとおりである。

調査設問 1： 経済学の基礎コンピテンスと応用コンピテンスの重要度・習得度の認識は、学生、教員、卒業生、企業人の4種の大学関係者によってどのように異なるのだろうか

調査設問 2： 基礎コンピテンスと応用コンピテンスは、専門教育の総合的な理解度と満足度にどのような影響を与えているのか

2016年に日本の大学関係者を対象に実施された調査（有効回答数348人）のデータを

ューニング WG & 森有礼高等教育国際流動化センター, 2016)。

³ カリキュラムが中々改善しない理由の1つには、教員の教育に対する関心の低さも指摘される(Becker, 1997)。また専門教科のカリキュラムは、専門分野教育はもとより教育理論やカリキュラム理論およびポリシークスなど様々な影響を受けて開発されると考えられる。カリキュラムにかかわるポリシークスとしては、社会的な必要性や未来に向けての内容と言うよりも、教員の存在や過去の伝承という性格を持つことが指摘される(浅沼, 2009)。

用いた分析の結果から、設問 1 に関連して、基礎も応用も、教員と学生の間では認識の差は無いが、彼らと企業人の間では認識の差が認められた。また基礎科目を構成するコンピテンスの重要度認識は応用よりも分散が大きく、この傾向は教員で顕著であることが明らかとなった。次に、経済学コンピテンスの認識は、カリキュラムにおける基礎科目と応用科目の区分に対応した 4 つの共通因子を持つことや、基礎科目の 2 つの共通因子のうち統計・計量は思想・歴史よりも、応用科目の 2 つの共通因子のうち応用経済は英語・研究よりも重要と認識されていることが示された。また、調査設問 2 に関連して、学生や卒業生の教育満足度や理解度と共通因子の習得度との間には頑健な関係が示されなかった。

本稿は次のように構成される。第 2 章では文献調査結果を述べる。第 3 章ではデータを説明し、第 4 章では分析結果を示す。第 5 章では結論と考察を述べる。

2. 文献調査

カリキュラム研究は、学校で教える内容や活動をどう編成するのかという意思決定と、カリキュラムの歴史的社会的意味を探る研究の大きく 2 つに分けられる(浅沼, 2009)。本稿はカリキュラム研究のうち、前者、とりわけ教える内容のみに焦点を当て、実証科学の立場から分析を実施する。高等教育で提供されている経済学カリキュラムは、「何」を、「どのように」教えるのか、問われている。Becker は経済教育に関する一連の論文の中で、経済教育が扱う内容に言及している。Becker (2004)では、実社会や生活とかけ離れた単純すぎる内容を批判する。例えば総需要・総供給モデルは、経済関連新聞記事の見出しを理解するのに役立たないなどである。しかし経済教育の内容を分析する彼の手法は、日本における先行研究と同様の課題を共有する。それは、教育内容をレビューする者、すなわち評価者の限定性である⁴。

日本の経済学カリキュラムの改善に関しては、山岡等の一連の研究がある(山岡, 高橋他, 2011; 山岡, 2007)。山岡等は、経済学の標準テスト結果を用いて、学生の経済学科目の理解度を比較・分析した。この結果、日本においては、経済学の学習経験や経済学部生であることよりも、偏差値で示される学力の方が正答に寄与する率が高いなど経済教育の抜本的あり方を問う結果が示された。またミクロ経済学とマクロ経済学の各知識の関連付けを示し、学習プログラム開発への示唆を述べる。しかし学生の知識のみを用いて既存教育の成果を批判しているという点で課題を残す。

日本の大学で学ぶ経済学の内容の基準として、2014 年には、専門家の意見を集約する形で日本の経済学参照基準が発表された⁵。松尾 and 波床 (2015)は同参照基準が提示したミクロ経済とマクロ経済の二分法からして間違っていると指摘し、経済学基礎教育組み直しへの私案を展開する。経済学参照基準も含めて、これらはいずれも経済教育を実施する立

⁴ 日本において近年盛んになっている卒業後調査では分析対象に雇用者も含まれるなど対象者が多様であるが、報告に終始することが多い。

⁵ 日本学術会議 2014 参照のこと。 <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140829.pdf>

場にある専門家の意見を基としている。卒業生を雇用する立場、すなわち教育成果を活用する側の視点は含まれていない⁶。また大学教育を通じて身に付けた内容を卒業生自身がどう評価しているのかも含まれていない。このように、日本においては、現在実施されている経済学カリキュラムの分析は学生の学力や専門家の見方に終始し、複数の主要な関係者の認識を明らかにした既存研究は筆者等の知る範囲では存在しない。

海外の先行研究は複数種類の大学関係者を対象として多様な角度から教育成果を論じている。しかし、カリキュラム改善への具体的な示唆に欠けるという課題を残す。欧州でコンピテンスに関するプロジェクトを実施しているチューニング・アカデミーは、経済学分野の調査を、ロシアと中央アジアで実施している。ここでは、経済学コンピテンスの重要度と習得度の認識を、学生、教員、卒業生、雇用主を対象として調査している。しかし具体的なカリキュラムへの反映は判然としない⁷。これ以外にも、分野は異なっても、複数の大学関係者のコンピテンス認識を明らかにした既存研究は海外では複数存在する。例えば、医学教育を対象とした Schober, Spiel 他 (2004)では、オーストリアの大学における医学教育カリキュラムの改善を目的に、卒業生のみでなく、教員や現役の学生、そして卒業生の上司を対象として、卒業生が大学教育を通じて身に付けたコンピテンスを調査した。この結果、評価結果が対象者間で異なること、すなわち身に付けるべきもの（理想）と身に付けたもの（実際）をめぐる対象者間の大きなかい離が明らかになった。その他に複数の視点を取り入れた分析では学生と産業界の認識比較が多く、米・豪・欧の、ビジネスに直接結びつく分野（経営分野）が主な対象である(Kavanagh & Drennan, 2008; Gabric & McFadden, 2001)。これら結果では、雇用者とアカデミアのかい離を強調する。しかし調査結果がどのように活用されたのか、調査結果を踏まえた具体的なカリキュラム改善は報告されていない。

よって本稿は、既存研究が両立しなかった 2 つの点、すなわち多様な視点を基とした分析によってカリキュラム改善への具体的な示唆を得ることを目的に分析を行う。

3. データ

3.1 調査概要

本稿が使用するデータは「2015 コンピテンス調査：グローバルに問われる能力：社会が求める大学教育をめざして」から得られたものである。同調査は 11 分野を対象としたが、本稿では経済分野のみを対象とする。以降は経済学分野に関する記述である。

対象者

対象者は次の 4 種類である。まず経済学を専門とする学生（主に学部 3 年生以上）、経

⁶ もっとも、我が国では欧米とは異なり、大学教育が仕事に役立たないとの前提に基づいて、社会と大学の接続を考慮せずに分析しているとも考えられる (小方, 2003)

⁷ コンピテンスを用いたチューニング実践の実態調査は次の URL を参照のこと。

<http://tuningacademy.org/tuning-impact-research/>

経済学を専門する教員、経済学を専門とした卒業生（卒業 5 年以内）、大学で経済学を専門とし、日本を代表する民間企業に勤務している者である（主に卒業 5 年以上。以降、企業人と称す）。また大学に呼びかけた結果として、組織として 3 大学が調査に参加した。その他複数大学から、個別およびゼミなどを通じて学生・教員・卒業生が参加した。これら参加大学は日本の研究型大学である。組織として経済学の調査に参加した企業は 25 社であり、その他複数社から個別に参加した。調査参加者の記述統計を表 1 に示す。卒業生が 127 人と最も多く、学生と企業人が各約 100 名程度、教員が 30 人弱となった⁸。

表 1 調査参加者の記述統計

対象者	回答数	割合
学生	94	27.0%
教員	28	8.0%
卒業生	127	36.5%
企業人	99	28.4%
合計	348	100.0%

調査手法

調査への参加手段は、紙かオンライン（PC、スマートフォンなど）のいずれかである。もともと卒業生と組織的に参加した企業人はオンラインによる参加のみである。使用言語は日本語と英語であり、調査期間は 2015 年 12 月中旬から 2016 年 3 月下旬である。

3.2 質問紙概略

質問紙の内容

本稿で使用した調査項目は、①専門コンピテンス、②個人属性や大学教育および仕事キャリア、の 2 種類で構成される。専門コンピテンスは、就職を前に卒業生に備わっていることが期待されるコンピテンスの項目ごとに、重要度と習得度の 2 種類を、高いから低いまでの 4 点尺度で尋ねた（「4=高い」から「1=低い」までの 4 段階）。専門コンピテンス項目数は合計 24 である。個人属性に関する質問は、対象者別に項目数や内容が異なる⁹。

質問紙の作成

シラバス記載の目標を下に調査の実施大学担当部署の教員（専任と兼務の両方を含む）と研究補助員の約 4 名で下案を作成した。担当 4 人うち 3 人は経済学を専門とした。これ

⁸ 教員の中で、教員の属性質問に答えていない回答者は 8 人である。回答者 20 人の属性を調べたところ、男性 18 人、年齢平均 47 歳、授業担当年数平均は 16.7 年となった。

⁹ 質問紙は次の URL を参照のこと。http://www.arinori.hit-u.ac.jp/pdf/質問紙(経済学).pdf

に経済学部教員の意見を加えて調整し、最終的なコンピテンス群を作成した。最終コンピテンス群を表 2 に示す。ここでは、大学で使用されうる授業名、基礎か応用かの分類、および平均値と分散を示した。全 24 コンピテンスは、答え易さに配慮し、基礎コンピテンスを最初に配置し、続けて応用コンピテンス（財政、金融・資本、労働などの応用経済学の関連項目、その後に英語や論文・研究に関連する項目）を配置した。もともと、これらは必ずしもカリキュラムの全科目を網羅していないこと、そして 1 つの科目が複数のコンピテンスに渡っているなど、完全なカリキュラム対応となっていないことに留意されたい。

表 2 において、大学で使用されうる授業名に「ゼミナール」と記載されているコンピテンスの内容は、必ずしもシラバスに記載されていないが、おおよそゼミナールの目的として想定されうると判断した。コンピテンス番号 21 番「経済学の英語以外の外国語文献を、正確に読むことができる」は、質問作成者の問題意識から追加した。よって、次節以降の分析ではこのコンピテンスを含めていない。結果として、分析対象コンピテンスは基礎 11、応用 12 となった。

表 2 で示したコンピテンスの中で、高い平均値を示すコンピテンスは、「8. 分析目的に応じて適切な統計データを収集し、図表等に加工できる」（基礎区分、使用されうる科目名：統計学入門）（平均値 3.43）、「17.新聞・雑誌等の経済記事を読み、批判的に議論することができる」（基礎、科目名：基礎マクロ経済学）（平均値 3.38）、「7. 経済統計を理解し、適切に読み取ることができる」（基礎、科目名：基礎マクロ経済学）（平均値 3.36）である。逆に低い平均値を示すのは、「21. 経済学の英語以外の外国語文献を、正確に読むことができる」（応用、科目名：ゼミナールなど）（平均値 1.94）、「4. スミス、マルクス、ケインズなどの経済学の古典を参照しつつ議論することができる」（基礎、科目名：経済思想入門）（平均値 2.05）、「2. 経済学で用いられる数学的解法（ラグランジュ乗数法など）を理解できる」（基礎、科目名：基礎経済数学）（平均値 2.11）である。No.21 を除いて、基礎科目に関連するコンピテンスである。また英語や研究に関連する No.20 以降の 4 つのコンピテンスの分散は 1 以上であり他のコンピテンスよりも相対的に大きく、No.7、No.8 の統計データに関わるコンピテンスでは 0.7 程度と相対的に小さい。

表 2 コンピテンスと授業対応基礎/応用の区分

番号	コンピテンス	大学で使用される授業名	基礎/ 応用	重要度		習得度	
				平均	標準偏差	平均	標準偏差
1	経済モデルを理解し、数式やグラフを用いて説明できる	基礎マクロ経済学	基礎	2.70	0.96	2.39	0.87
2	経済学で用いられる数学的解法（ラグランジュ乗数法など）を理解できる	基礎経済数学	基礎	2.11	0.93	2.10	0.94
3	経済システムが歴史的にどのような過程を経て形成されたのか理解できる	経済史入門	基礎	2.48	0.94	2.17	0.83
4	スミス、マルクス、ケインズなどの経済学の古典を参照しつつ議論することができる	経済思想入門	基礎	2.05	0.87	1.85	0.77
5	経済学の基礎概念に関する思想的背景を理解できる	経済思想入門	基礎	2.50	0.86	2.17	0.81
6	経済学を学んでいない人に対して、経済理論の意味するところを分かりやすく説明できる	中級ミクロ経済学 中級マクロ経済学	基礎	2.99	0.94	2.44	0.82
7	経済統計を理解し、適切に読み取ることができる	基礎マクロ経済学	基礎	3.36	0.77	2.60	0.85
8	分析目的に応じて適切な統計データを収集し、図表等に加工できる	統計学入門	基礎	3.43	0.74	2.71	0.90
9	計量経済学の基礎的手法を使って、経済分析（パネルデータ分析など）ができる	基礎計量経済学	基礎	2.65	1.00	2.18	0.94
10	経済理論に基づき財政的諸課題を理解し、統計データに基づき議論できる	財政学	応用	2.78	0.93	2.13	0.79
11	経済理論に基づき金融・資本市場における諸課題を理解し、統計データに基づき議論できる	金融論	応用	2.84	0.92	2.18	0.82
12	経済理論に基づき労働市場における諸課題を理解し、統計データに基づき議論できる	労働経済学	応用	2.72	0.88	2.18	0.82
13	経済理論に基づき国際貿易における諸課題を理解し、統計データに基づき議論できる	国際経済学	応用	2.73	0.91	2.03	0.80
14	経済理論に基づき途上国経済の諸課題を理解し、統計データに基づき議論できる	開発経済学	応用	2.56	0.88	1.98	0.77
15	厚生経済学の基準に基づき、経済政策を実証的に分析し規範的に評価することができる	公共経済学	応用	2.49	0.92	1.95	0.79
16	法制度の規範・権限・手続きの正確な理解に基づき、経済政策の議論ができる	法と経済学	応用	2.66	0.95	1.95	0.82
17	新聞・雑誌等の経済記事を読み、批判的に議論することができる	基礎マクロ経済学	基礎	3.38	0.80	2.79	0.82
18	経済学の知識や手法を活用して、学際的な共同研究ができる	ゼミナールなど	応用	2.26	0.95	1.94	0.86
19	英字新聞や英文雑誌の経済記事を正確に読むことができる	経済英語	基礎	2.93	0.99	2.27	0.95
20	経済学の英語文献を、正確に読むことができる	ゼミナールなど	応用	2.48	1.07	2.11	0.96
21	経済学の英語以外の外国語文献を、正確に読むことができる	ゼミナールなど	応用	1.94	1.01	1.55	0.82
22	経済学の領域において、日本語で論理的かつ明晰な論文を書くことができる	ゼミナールなど	応用	2.53	1.05	2.18	0.95
23	経済学の領域において、英語で論理的かつ明晰な論文を書くことができる	Academic Writing	応用	2.18	1.05	1.59	0.82
24	経済学に関するセミナー等の場で、英語で発表し議論することができる	Academic Presentation	応用	2.23	1.04	1.58	0.83

4. 分析結果

4.1 基礎と応用コンピテンスにおける対象者間の認識の違い

記述統計

表 2 によって示された基礎と応用コンピテンスの認識に関する記述統計を表 3 に、基礎コンピテンスと応用コンピテンス間の認識が異なるのか、対象者別に分析した結果を表 4 に示す¹⁰。表 3 の平均値を見ると、4 種の対象者の中で、学生と教員の認識が高く企業人の認識が最も低いことが分かる。例えば、応用コンピテンスの重要度認識については、教員の平均値 3.03 に対して企業人は 2.11 であり 0.92 の差がある。習得度の差は重要度の差より小さいが同様の傾向を示す。

表 3 では教員と他対象者との違いが示されている。まず平均値に着目すると、重要度に関して、基礎コンピテンスの平均値から応用の平均値を減じた差分は、教員のみ負 (-0.07) となっている。すなわち教員以外の対象者は、平均的に、基礎コンピテンスを応用よりも重要と見なしているが、教員は逆に、応用コンピテンスを基礎コンピテンスよりも重要と認識していることが分かる。もっとも表 4 の結果が示すように、教員の認識差は有意ではない。習得度に関しては、教員の差分が他よりも小さい（教員は 0.22、企業人 0.33、学生と卒業生 0.37）。すなわち教員は他の対象者よりも、基礎と応用コンピテンスが同程度に習得されていると認識していることが分かる。次に標準偏差を見ると、重要度に関しては基礎の分散が応用よりも大きく、この傾向は特に教員に顕著である（教員の差分は 0.21、1% 水準で有意である）。教員は各基礎コンピテンスの重要度を応用コンピテンスよりも明確に区分して認識していると考えられる。習得度の分散に関しては、企業人のみ基礎と応用の差分で有意差が認められる。

表 3 基礎と応用コンピテンス認識の対象者別記述統計量

	重要度					
	平均値			標準偏差		
	基礎 (B)	応用 (A)	差分(B-A)	基礎 (B)	応用 (A)	差分(B-A)
学生	3.02	2.92	0.10	0.98	0.93	0.05
教員	2.97	3.03	-0.07	0.94	0.73	0.21
卒業生	2.67	2.49	0.18	1.05	0.99	0.06
企業人	2.39	2.11	0.28	0.98	0.89	0.09
全体	2.71	2.54	0.17	1.03	0.99	0.05

¹⁰ これ以降に用いる平均値と標準偏差は対象者内の各個人のコンピテンスの平均値の平均値（2 回平均）とその標準偏差はなく、対象者内の全てコンピテンスを、特定の個人を問わず上下に並べて計算した（1 回）平均値とその標準偏差である。つまり、個人レベルで違いより、基礎と応用コンピテンスの違いに着目している基本統計量を計算していることに注意されたい。

	習得度					
	平均値			標準偏差		
	基礎 (B)	応用 (A)	差分(B-A)	基礎 (B)	応用 (A)	差分(B-A)
学生	2.51	2.14	0.37	0.95	0.93	0.02
教員	2.33	2.10	0.22	0.88	0.80	0.08
卒業生	2.36	1.99	0.37	0.91	0.87	0.03
企業人	2.10	1.78	0.33	0.82	0.74	0.08
全体	2.33	1.99	0.35	0.90	0.86	0.04

表 4 基礎と応用コンピテンスの間の対象者別検定結果

	重要度					習得度				
	平均値の差の検定			等分散性の検定		平均値の差の検定			等分散性の検定	
	t	df	有意確率	F	有意確率	t	df	有意確率	F	有意確率
学生	2.46	2228	0.02**	1.11	0.08*	9.14	2143	0.00***	1.03	0.58
教員	-0.98	616	0.33	1.64	0.00***	3.33	615	0.00***	1.20	0.11
卒業生	4.94	2983	0.00***	1.12	0.03**	11.12	2884	0.00***	1.07	0.19
企業人	7.27	2262	0.00***	1.21	0.01**	9.46	2027	0.00***	1.23	0.00***
全体	7.61	8140	0.00***	1.09	0.00***	17.15	7558.59	0.00***	1.10	0.00***

***p<0.01, **p<0.05, *p<0.10

各コンピテンスの認識に関して、対象者間での差異が認められるのか分析した。まず、基礎科目と応用科目の別に関係者間の順序相関を表 5に示す。基礎科目に関しては、重要度と習得度共に高位の相関である。他方で応用科目は、一部に無相関および中位程度の相関が見られる。また重要度に関しては、教員と社会（卒業生と社会人）で有意な相関が見られず、習得度に関しては、企業人と大学（学生と教員）の相関が低い。つまり、相関関係からは、応用科目での対象者間の認識に差が見られ、特に教員と社会の間で重要と考えるコンピテンスが異なることや、企業人と大学は習得したと考えるコンピテンスが異なることが分かる。

認識の差をより精緻に把握するために分散分析を実施した。この結果、基礎・応用の習得度・重要度いずれのF値も有意となり対象者間の認識に差があることが示された（基礎コンピテンスの習得度は $F(3) = 34.77, p = 0.00 < 0.01$ 、重要度 $F(3) = 80.47, p = 0.00 < 0.01$ 、応用コンピテンスの習得度は $F(3) = 34.30, p = 0.00 < 0.01$ 、重要度 $F(3) = 173.2, p = 0.00 < 0.01$ ）。次に、どの対象者間で差があるのか見るためにBonferroni法に基づく多重比較を実施した結果を表 6に示す。基礎と応用コンピテンスともに、どちらも学生と教員間の認識の差は有意ではない。それ以外の組み合わせは、ごく一部を除いて、認識が有意に異なることが示された。つまり、どちらのコンピテンスも大学内（学生と教員）では共通した認識を示すが、社会の認識（卒業生と企業人）とは異なり、社会の中でも卒業生と企業人は異なることが分かる。

表 5 対象者間の順序相関

基礎科目

変数名	重要度				習得度			
	学生	教員	卒業生	企業人	学生	教員	卒業生	企業人
学生	1.00				1.00			
教員	0.96***	1.00			0.90***	1.00		
卒業生	0.97***	0.89*	1.00		0.79***	0.82***	1.00	
企業人	0.86***	0.75***	0.84***	1.00	0.87***	0.85***	0.93***	1.00

***p<0.01, **p<0.05, *p<0.10

応用科目

変数名	重要度				習得度			
	学生	教員	卒業生	企業人	学生	教員	卒業生	企業人
学生	1.00				1.00			
教員	0.60**	1.00			0.82***	1.00		
卒業生	0.81***	0.34	1.00		0.77***	0.85***	1.00	
企業人	0.75***	0.33	0.96***	1.00	0.28	0.57*	0.71***	1.00

***p<0.01, **p<0.05, *p<0.10

表 6 多重比較テスト結果

		基礎コンピテンス				応用コンピテンス			
		重要度		習得度		重要度		習得度	
対象者A	対象者B	平均値の差 (A-B)	有意確率	平均値の差 (A-B)	有意確率	平均値の差 (A-B)	有意確率	平均値の差 (A-B)	有意確率
教員	学生	-0.05	1.00	-0.18	0.01	0.12	0.30	-0.03	1.00
卒業生	学生	-0.34	0.00***	-0.14	0.00***	-0.43	0.00***	-0.14	0.00***
	教員	-0.30	0.00***	0.03	0.00***	-0.55	0.00***	-0.11	0.21
企業人	学生	-0.62	0.00***	-0.40	0.00***	-0.81	0.00***	-0.36	0.00***
	教員	-0.57	0.00***	-0.22	0.00***	-0.92	0.00***	-0.33	0.00***
	卒業生	-0.28	0.00***	-0.26	0.00***	-0.38	0.00***	-0.21	0.00***

***p<0.01, **p<0.05, *p<0.10

4.2 因子分析

コンピテンス群の共通因子構造は、基礎と応用科目の分類とどのような関係を持つのか因子分析による把握を試みた。具体的には、因子数をあらかじめ4つに設定して、主因子法でプロマックス回転を行った。因子負荷量は0.3以上を基準にした。この分析で得られた因子負荷量や因子間相関係数の結果を表7（重要度）と表8（習得度）に示す。

表7と表8では、重要度と習得度ともに、4つの因子は、基礎科目のみで占められる2つの因子と、応用科目で占められる2つの因子に分類された。基礎科目のみで占められる2つの因子を構成するコンピテンスの特徴から、重要度を示す表7の第4因子および習得度の第2因子を基礎（統計・計量）と名付け、重要度の第3因子および習得度の第4因子

を基礎（思想・歴史）と名付けた。応用科目で占められる2因子は、表7および表8の第1因子を応用（応用経済）、表7の第2因子と表8の第3因子を応用（英語・研究）と名付けた。もっとも応用因子には、因子番号17と19の2つの基礎科目の因子が各1つずつ含まれる。以上の結果から、対象者が認識するコンピテンスの構造は、基礎科目と応用科目によって明確に区分され、さらに2つずつに区分されることが示された。

これら因子間の相関関係を表9に示す。いずれも場合も正かつ中位の相関関係（有意水準は1%）が表れている。基礎因子間もしくは応用因子間で相関が強く、異なる種別の因子間で弱いなどの、分かりやすい関係は認められない。

表 7 重要度認識の因子分析結果と基礎・応用科目の関係

番号	コンピテンス	平均	標準	因子 1	因子2	因子3	因子4	独自性
応用 (応用経済)								
14	経済理論に基づき途上国経済の諸課題を理解し、統計データに基づき議論できる	2.6	0.88	0.796	0.155	-0.007	-0.128	0.321
13	経済理論に基づき国際貿易における諸課題を理解し、統計データに基づき議論できる	2.7	0.91	0.756	0.109	0.036	0.023	0.268
12	経済理論に基づき労働市場における諸課題を理解し、統計データに基づき議論できる	2.7	0.88	0.694	-0.023	0.072	0.141	0.353
11	経済理論に基づき金融・資本市場における諸課題を理解し、統計データに基づき議論できる	2.8	0.92	0.647	-0.049	0.088	0.229	0.337
15	厚生経済学の基準に基づき、経済政策を実証的に分析し規範的に評価することができる	2.5	0.92	0.558	0.174	0.084	0.042	0.440
17	新聞・雑誌等の経済記事を読み、批判的に議論することができる	3.4	0.80	0.521	0.006	-0.006	0.052	0.697
16	法制度の規範・権限・手続きの正確な理解に基づき、経済政策の議論ができる	2.7	0.95	0.513	0.050	0.072	0.093	0.589
10	経済理論に基づき財政的諸課題を理解し、統計データに基づき議論できる	2.8	0.93	0.512	-0.066	0.117	0.349	0.379
応用 (英語・研究)								
23	経済学の領域において、英語で論理的かつ明晰な論文を書くことができる	2.2	1.05	0.029	0.935	-0.085	-0.010	0.189
24	経済学に関するセミナー等の場で、英語で発表し議論することができる	2.2	1.04	0.027	0.873	-0.130	0.056	0.280
20	経済学の英語文献を、正確に読むことができる	2.5	1.07	0.033	0.755	0.002	0.098	0.316
22	経済学の領域において、日本語で論理的かつ明晰な論文を書くことができる	2.5	1.05	0.115	0.618	0.119	-0.008	0.419
19	英字新聞や英文雑誌の経済記事を正確に読むことができる	2.9	0.99	0.281	0.503	-0.109	0.117	0.497
18	経済学の知識や手法を活用して、学際的な共同研究ができる	2.3	0.95	0.137	0.440	0.246	-0.014	0.513
21	経済学の英語以外の外国語文献を、正確に読むことができる	1.9	1.01	0.116	0.414	0.170	-0.222	0.732
基礎 (思想・歴史)								
4	スミス、マルクス、ケインズなどの経済学の古典を参照しつつ議論することができる	2.0	0.87	0.044	-0.031	0.750	-0.148	0.509
3	経済システムが歴史的にどのような過程を経て形成されたのか理解できる	2.5	0.94	0.207	-0.083	0.648	-0.004	0.477
5	経済学の基礎概念に関する思想的背景を理解できる	2.5	0.86	0.132	-0.145	0.643	0.044	0.560
6	経済学を学んでいない人に対して、経済理論の意味するところを分かりやすく説明できる	3.0	0.94	0.232	0.003	0.284	0.281	0.576
基礎 (統計・計量)								
7	経済統計を理解し、適切に読み取ることができる	3.4	0.77	0.349	0.009	-0.136	0.628	0.354
8	分析目的に応じて適切な統計データを収集し、図表等に加工できる	3.4	0.74	0.308	-0.037	-0.193	0.622	0.476
9	計量経済学の基礎的手法を使って、経済分析（パネルデータ分析など）ができる	2.7	1.00	0.117	0.238	0.041	0.522	0.406
1	経済モデルを理解し、数式やグラフを用いて説明できる	2.7	0.96	-0.151	0.179	0.343	0.482	0.455
2	経済学で用いられる数学的解法（ラグランジュ乗数法など）を理解できる	2.1	0.93	-0.249	0.331	0.359	0.377	0.466
					基礎コンピテンス	応用コンピテンス		

表 8 習得度認識の因子分析結果と基礎・応用科目の関係

番号	コンピテンス	平均	標準	因子 1	因子2	因子3	因子4	独自性
応用 (応用経済)								
13	経済理論に基づき国際貿易における諸課題を理解し、統計データに基づき議論できる	2.0	0.80	0.678	0.071	-0.014	0.128	0.385
12	経済理論に基づき労働市場における諸課題を理解し、統計データに基づき議論できる	2.2	0.82	0.639	0.179	-0.084	0.120	0.402
14	経済理論に基づき途上国経済の諸課題を理解し、統計データに基づき議論できる	2.0	0.77	0.588	-0.023	0.206	0.020	0.485
15	厚生経済学の基準に基づき、経済政策を実証的に分析し規範的に評価することができる	1.9	0.79	0.587	0.096	0.065	0.147	0.409
10	経済理論に基づき財政的諸課題を理解し、統計データに基づき議論できる	2.1	0.79	0.581	0.305	-0.061	0.031	0.411
16	法制度の規範・権限・手続きの正確な理解に基づき、経済政策の議論ができる	1.9	0.82	0.546	0.010	0.026	0.074	0.632
11	経済理論に基づき金融・資本市場における諸課題を理解し、統計データに基づき議論できる	2.2	0.82	0.544	0.286	-0.076	0.057	0.474
22	経済学の領域において、日本語で論理的かつ明晰な論文を書くことができる	2.2	0.95	0.345	0.082	0.298	0.134	0.518
17	新聞・雑誌等の経済記事を読み、批判的に議論することができる	2.8	0.82	0.311	0.221	0.157	0.094	0.612
基礎 (統計・計量)								
9	計量経済学の基礎的手法を使って、経済分析（パネルデータ分析など）ができる	2.2	0.94	0.188	0.731	0.072	-0.139	0.331
1	経済モデルを理解し、数式やグラフを用いて説明できる	2.4	0.87	0.046	0.660	0.033	0.202	0.346
2	経済学で用いられる数学的解法（ラグランジュ乗数法など）を理解できる	2.1	0.94	-0.145	0.643	0.134	0.201	0.456
7	経済統計を理解し、適切に読み取ることができる	2.6	0.85	0.353	0.589	0.026	-0.165	0.412
8	分析目的に応じて適切な統計データを収集し、図表等に加工できる	2.7	0.90	0.359	0.506	-0.004	-0.191	0.545
6	経済学を学んでいない人に対して、経済理論の意味するところを分かりやすく説明できる	2.4	0.82	0.220	0.412	0.017	0.215	0.508
応用 (英語・研究)								
23	経済学の領域において、英語で論理的かつ明晰な論文を書くことができる	1.6	0.82	0.221	-0.128	0.787	-0.071	0.292
19	英字新聞や英文雑誌の経済記事を正確に読むことができる	2.3	0.95	-0.184	0.260	0.784	0.012	0.319
20	経済学の英語文献を、正確に読むことができる	2.1	0.96	-0.185	0.343	0.771	0.041	0.232
24	経済学に関するセミナー等の場で、英語で発表し議論することができる	1.6	0.83	0.277	-0.121	0.687	-0.117	0.414
21	経済学の英語以外の外国語文献を、正確に読むことができる	1.6	0.82	0.026	-0.133	0.434	0.073	0.802
18	経済学の知識や手法を活用して、学際的な共同研究ができる	1.9	0.86	0.304	0.021	0.375	0.104	0.554
基礎 (思想・歴史)								
5	経済学の基礎概念に関する思想的背景を理解できる	2.2	0.81	0.125	0.093	-0.066	0.642	0.467
3	経済システムが歴史的にどのような過程を経て形成されたのか理解できる	2.2	0.83	0.221	-0.084	-0.019	0.600	0.522
4	スミス、マルクス、ケインズなどの経済学の古典を参照しつつ議論することができる	1.8	0.77	0.139	-0.065	0.010	0.597	0.570
					基礎コンピテンス		応用コンピテンス	

表 9 因子間の相関

因子名	重要度				習得度			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) 基礎 (統計・計量)	1.00				1.00			
(2) 基礎 (思想・歴史)	0.55***	1.00			0.51***	1.00		
(3) 応用 (応用経済)	0.60***	0.63***	1.00		0.60***	0.64***	1.00	
(4) 応用 (英語・研究)	0.64***	0.55***	0.62***	1.00	0.45***	0.53***	0.58***	1.00

*** $p<0.01$, ** $p<0.05$, * $p<0.10$

各コンピテンス認識は対象者別にどう異なるのか、因子分析結果を基に把握を試みた。因子別に色づけしたコンピテンス散布図を図 1 に示す。まず、基礎と応用コンピテンスを比べると、基礎は横に広く、応用はまとまっていることが分かる。基礎科目はこれを構成するコンピテンスが重要であるかそうでないかが応用よりも明確に区別されていると解釈される。この傾向は特に教員に顕著である。これは、前述した表 3 から確認される。

基礎コンピテンスの重要度の分布に着目すると、全対象者に共通して、思想・歴史因子 (図中の黄丸) が統計・計量因子 (図中のオレンジ丸) と比べて、常に低く認識されていることが分かる。重要度の評価が最も低いのは、コンピテンス番号 4「スミス、マルクス、ケインズなどの経済学の古典を参照しつつ議論することができる」(表 2 を参考にすると、使用される科目名は経済思想入門) であり、統計・計量因子の中でも思想・歴史と同程度に低いのは、コンピテンス番号 2「経済学で用いられる数学的解法 (ラグランジュ乗数法など) を理解できる」(科目名: 基礎経済数学) である。統計・計量因子の中で、逆に、高く認識されているのは、3つのコンピテンスであり、それぞれ、コンピテンス番号 7「経済統計を理解し、適切に読み取ることができる」(科目名: 基礎マクロ経済学)、コンピテンス番号 8「分析目的に応じて適切な統計データを収集し、図表等に加工できる」(科目名: 統計学入門) であり、科目区分は応用であるが、コンピテンス番号 17「新聞・雑誌等の経済記事を読み、批判的に議論することができる」(科目名: 基礎マクロ経済学) である。

応用コンピテンスの重要度では、4種の対象者に共通して、応用経済因子 (図中の青丸) は、英語・研究因子 (図中の緑丸) よりも常に高く認識されている。ただし、企業人や卒業生と異なり、教員と学生は、英語・研究因子のうちコンピテンス番号 20「経済学の英語文献を、正確に読むことができる」(科目名: ゼミナールなど) を、応用因子を構成するコンピテンスの中でも比較的高く位置づけ、特に教員は最も重要と見なしている。また応用経済因子のうちコンピテンス番号 11「経済理論に基づき金融・資本市場における諸課題を理解し、統計データに基づき議論できる」(科目名: 金融論) は 4者に共通して高く評価される。英語・研究因子の中で低く位置づけられるのは、コンピテンス番号 23 や 24 の英語による論文の執筆や発表である。

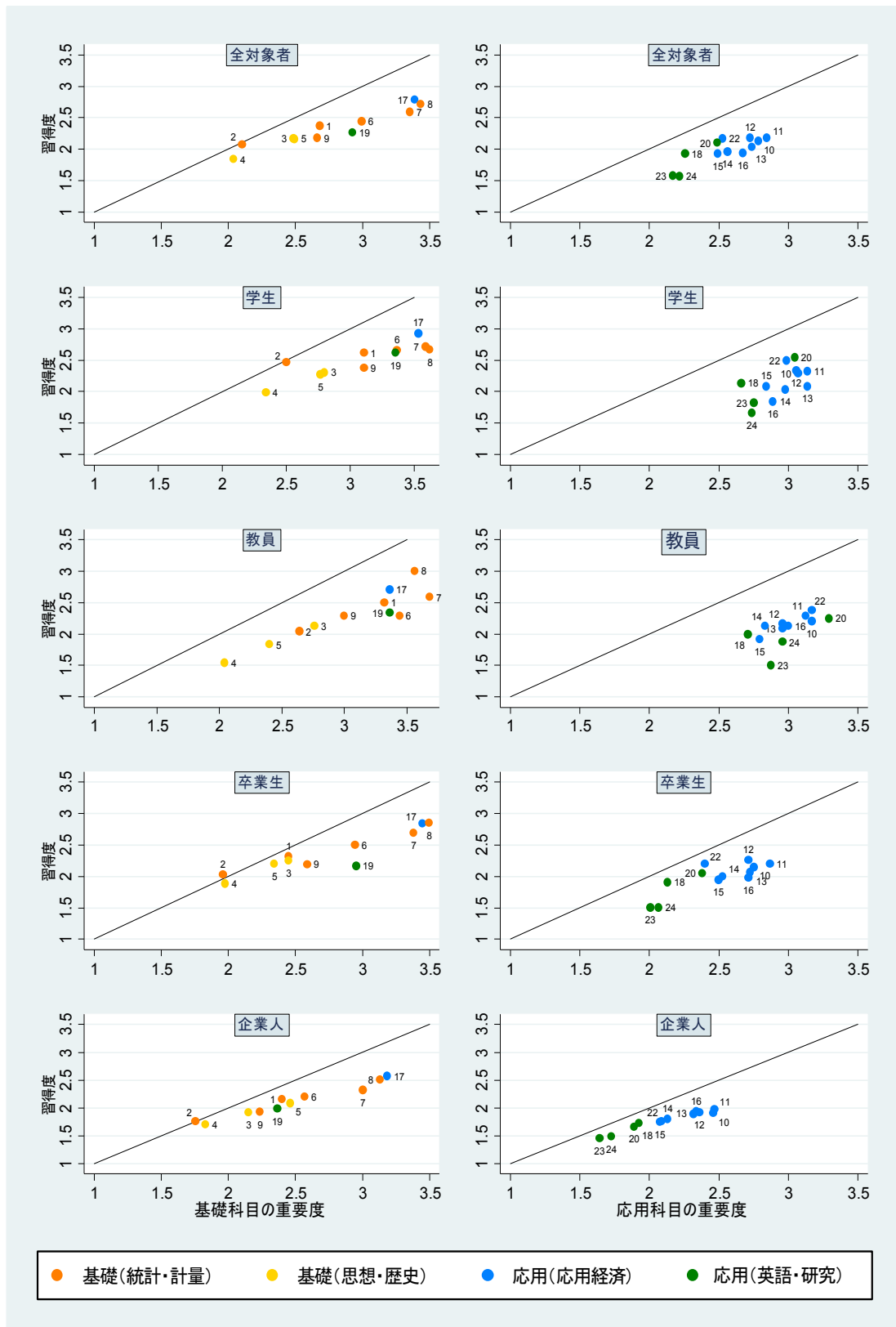


図 1 因子区分によるコンピテンス散布図

4.3 基礎と応用コンピテンスの重要度・習得度認識と専門教育の満足度と理解度との関係

本稿が基とする調査では、学生と卒業生に対して、大学の専門教育への満足度と理解度を尋ねた。本節ではこれら設問の回答を利用して、学生と卒業生の 2 グループを対象として、基礎と応用コンピテンスの認識と専門教育への満足度と理解度との関係を分析する。

満足度の質問は、「あなたが大学で学んでいる専門分野の教育を総合的にどう思いますか」(1. とても満足、2. ほぼ満足、3. どちらともいえない、4. やや不満、5. とても不満)、理解度は「あなたが受けた専門分野の教育を通じて、分野の理解や関心が深まったと思いますか (1. きわめて深まった、2. ある程度深まった、3. どちらとも言えない、4. あまり深まらなかった、5. 全く深まらなかった) と尋ねている。これらの回答割合を表 10 (満足度) と表 11 (理解度) に示す。満足している(「とても満足」と「ほぼ満足」)と回答した人数は全体 148 人中 97 人 (65.5%) であり過半を占める。うち学生は 61 人のうち 59%と卒業生よりやや低い。大学での教育を通して専門分野への理解が深まった(「極めて深まった」と「ある程度深まった」の合計)と回答した学生・卒業生は、合計 149 人中 127 人 (85.2%) であり、多数を占める。

表 10 大学専門教育への満足度

	学生		卒業生		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
とても満足	12	19.7%	21	24.1%	33	22.3%
ほぼ満足	24	39.3%	4	45.9%	64	43.2%
どちらともいえない	12	19.7%	20	22.9%	32	21.6%
やや不満	9	14.8%	5	5.8%	14	9.5%
とても不満	4	6.7%	1	1.2%	5	3.4%
合計	61	100.0%	87	100.0%	148	100.0%

表 11 専門教育を通じた専門分野の理解度

	学生		卒業生		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
きわめて深まった	19	30.6%	18	20.7%	37	24.8%
ある程度深まった	33	53.2%	57	65.5%	90	60.4%
どちらともいえない	6	9.7%	9	10.3%	15	10.1%
あまり深まらなかった	4	6.5%	2	2.3%	6	4.0%
全く深まらなかった	0	0.0%	1	1.1%	1	0.7%
合計	62	100.0%	87	100.0%	149	100.0%

前節の因子分析で得られた因子得点を用いて、満足度にはどのような習得度因子が関係するのかを分析した。満足(「1. とても満足」と「2. ほぼ満足」)を 1 とし、それ以外を

0とする変数を被説明変数としたモデルを作り、二項プロビット回帰を行った¹¹。説明変数は、習得度因子得点、女性、卒業生、理解度ダミーである。理解度ダミーとは、専門分野の教育を通じて、専門分野への理解が深まった（「1. きわめて深まった、2. ある程度深まった」）ならば1とし、それ以外（「3. どちらとも言えない、4. あまり深まらなかった、5. 全く深まらなかった」）場合に0とするダミー変数である。また、理解度を被説明変数とした時の習得度因子の影響についても推定を行った。ここでは満足度ダミーを説明変数に加えた。分析に使用した各変数の記述統計を表12に示す。習得度因子得点4種のいずれかが正かつ有意な結果を示すことが期待された。

表12 分析に使用した各変数の記述統計

変数名	サンプル数	平均	標準偏差	最小値	最大値
応用(応用経済)	136	0.11	0.93	-1.99	2.88
応用(英語・研究)	136	0.22	0.90	-1.72	2.78
基礎(思想・歴史)	136	0.13	0.98	-1.31	2.81
基礎(統計・計量)	136	0.16	0.88	-1.74	2.48
応用(応用経済)*卒業生	136	0.03	0.71	-1.70	2.29
応用(英語・研究)*卒業生	136	0.08	0.62	-1.49	2.15
基礎(思想・歴史)*卒業生	136	-0.05	0.63	-1.31	2.50
基礎(統計・計量)*卒業生	136	0.02	0.69	-1.74	2.45
女性ダミー	148	0.22	0.42	0	1
卒業生ダミー	148	0.59	0.49	0	1
理解度	148	0.85	0.36	0	1
満足度	148	0.66	0.48	0	1

推定結果を表13に示す。満足度に関して、交差項の入らないモデルを推定した結果(1)では、3つの変数の係数が有意である。うち2つは共通因子の変数であり、基礎(統計・計量)と応用(英語・研究)の変数の係数が正かつ5%水準で有意である。すなわち、これらのコンピテンスを、より習得したと認識する場合に、学生や卒業生は、専門分野の教育を総合的に満足したと回答する。また卒業生ダミー変数の係数は正かつ5%水準で有意である。つまり、学生よりも卒業生の方が、満足度が高いことが示されている。しかし交差項を入れたモデル(2)では卒業生ダミーのみ正かつ有意であり、因子変数の有意差は示されない。他方で理解度に関しては、交差項の入らないモデルを推定した結果(3)では、習得度の因子と理解度の間には有意な関係は見られなかった。交差項を入れた結果(4)では、基礎(思想・歴史)変数の係数において負かつ10%水準で有意な結果が示された。また基礎(思想・歴史)変数と卒業生の交差項では正かつ10%水準で有意な結果が示された。よって、本結果からは専門教育全般に対する満足度と理解度とコンピテンスの共通因子が関係するかどうかについて、全体として頑健な結果が得られたとは言えない。

¹¹ 重要度因子得点を被説明変数とするモデルは設定していない。コンピテンスの重要度認識が満足度や理解度をどう説明するのか解釈が難しいと判断したためである。

表 13 満足度と理解度に関するプロビット分析結果

	満足度					
	(1)			(2)		
	係数	標準誤差	有意確率	係数	標準誤差	有意確率
基礎(統計・計量)	0.31	0.15	**	-0.09	0.26	
基礎(思想・歴史)	-0.06	0.18		0.27	0.21	
応用(応用経済)	0.06	0.18		-0.03	0.30	
応用(英語・研究)	0.33	0.16	**	0.27	0.22	
卒業生*基礎(統計・計量)				-0.01	0.36	
卒業生*基礎(思想・歴史)				0.21	0.35	
卒業生*応用(応用経済)				0.13	0.38	
卒業生*応用(英語・研究)				0.11	0.31	
女性ダミー	0.17	0.29		0.18	0.29	
卒業生ダミー	0.54	0.25	**	0.54	0.26	**
理解度ダミー	0.43	0.33		0.38	0.34	
定数	-0.36	0.34		-0.28	0.35	
擬似決定係数	0.13			0.10		
サンプル数	136			136		

	理解度					
	(3)			(4)		
	係数	標準誤差	有意確率	係数	標準誤差	有意確率
基礎(統計・計量)	0.25	0.20		0.10	0.30	
基礎(思想・歴史)	0.16	0.21		-0.47	0.25	*
応用(応用経済)	-0.05	0.23		0.21	0.33	
応用(英語・研究)	-0.04	0.19		0.10	0.25	
卒業生*基礎(統計・計量)				-0.09	0.43	
卒業生*基礎(思想・歴史)				0.76	0.45	*
卒業生*応用(応用経済)				-0.06	0.45	
卒業生*応用(英語・研究)				0.05	0.39	
女性ダミー	0.11	0.34		0.13	0.35	
卒業生ダミー	0.16	0.30		0.19	0.35	
満足度ダミー	0.32	0.31		0.46	0.32	
定数	-0.43	0.13	***	0.81	0.29	***
擬似決定係数	0.06			0.12		
サンプル数	136			136		

***p<0.01, **p<0.05, *p<0.10

5. 結論と考察

本稿は、日本の大学関係者が経済学授業科目の重要度と習得度をどのように認識しているのか、コンピテンス指標を通じて把握することを目的とした。2016年に実施されたアンケート調査(有効回答数 348 人、質問コンピテンスは科目と一意対応)のデータを用いた分析の結果は次のようなものである。まず、基礎科目を構成するコンピテンスは応用よりも重要度の分散が大きく、この傾向は教員で顕著であることが明らかとなった。つまり、基礎科目はこれを構成するコンピテンスが重要であるかそうでないかが明確に区別され、応用は明確に区別されていないと解釈される。次に経済学コンピテンスの認識は、カリキ

キュラムにおける基礎科目と応用科目の区分に対応した共通因子を持つこと（基礎 2 因子、応用 2 因子）や、基礎科目の共通因子のうち統計・計量は思想・歴史よりも、応用科目のうち応用経済は英語・研究よりも重要と認識されていることが示された。

本分析からは、特に教員において、授業科目の重要度評価が分かれることが示された。基礎マクロや統計学入門は重要と認識されている。これに対して、基礎科目のうち思想・歴史に関連する科目、とりわけ経済思想、および経済数学の重要度が相対的に低いと見なされている結果が示された。学ぶ価値のある内容のうち相対的な位置づけを示しているとも考えられるが、他方で、大学ステークホルダーのうち特に教育に責任を持つ教員がおしなべて低く見なす授業科目の存在は、現在のカリキュラム構成の問題とも捉えられる¹²。教育成果としての認識自体を問う必要もあるだろう。教員回答数の少なさから、一定の偏りを持った回答とも考えられる。本結果の解釈は一樣ではなく慎重さが求められる。関係者の議論の緒となることを期待したい。

また、学生や卒業生の教育満足度および理解度に対しては、共通因子との頑健な関係を持つことが示されなかった。どのようなコンピテンスの習得が学生や卒業生の教育満足度に影響を与えるのか、分析方法も含めた検討が今後の課題と考えられる。

本稿で示された結果の一般化への制約は、データの特徴に負う。冒頭述べたように本稿で使用したデータは 1 大学のカリキュラム科目を基本とした点もあるが、調査参加者の規模と水準が限定的な点も否めない。教員は 30 人程度、その他は各 100 人程度という参加者の規模は、より多いデータを用いた分析が望まれる。また調査参加大学は研究型大学であり、日本の経済学カリキュラムへの広範な示唆を得るには大学水準の拡大が必要である。

文献一覧

- 浅沼 茂. (2009). カリキュラム研究とその理論的前提. In 忠. 安彦 (Ed.), *新版 カリキュラム研究入門*. 東京: 勁草書房.
- 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. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/naid/40016794293/>
- 金子 元久. (1995). *大学教育と職業の知識構造—理論的枠組み*. Retrieved from <http://db.jil.go.jp/db/seika/2000/E2000012607.html>
- 教育改革推進懇話会チューニング WG, & 森有礼高等教育国際流動化センター 一橋大学. (2016). *2015 コンピテンス調査「グローバルに問われる能力：社会が求める大学教育をめざして」調査報告書*.
- 山岡 道男, 高橋 桂子, & 浅野 忠克. (2011). 大学生に対するミクロ経済学の教育効果：標準テ

¹²カリキュラムにおける形式陶冶説（特定領域の特定内容を育てているのではなく、他の場面にも役立つような一般的な能力に「移転」という仮説すなわち移転可能性を説明する）（浅沼, 2009）のみで意義を説かれる場合は、注意を要する。

- ストによる効果の検証. *アジア太平洋討究*(17), 99-118. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/naid/40019058813/>
- 山岡 道男. (2007). 経済リテラシーに関する日米大学生の国際比較:第7回生活経済テストの中間報告. *アジア太平洋討究*(9), 59-85. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/naid/120000793731/>
- 松尾 匡, & 波床 貴明. (2015). 経済学基礎教育科目のあり方 : 「ミクロ・マクロ」分離カリキュラムを超えて. *立命館経済学 = The Ritsumeikan economic review : the bi-monthly journal of Ritsumeikan University*, 64(1), 25-38. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/naid/120005666238/>
- Becker William E. (2004). Economics for a Higher Education. *International Review of Economics Education*, 3(1), 52-62. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S1477-3880\(15\)30145-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1477-3880(15)30145-6)
- Becker William E. (1997). Teaching economics to undergraduates. *Journal of Economic Literature*, 35(3), 1347-1373.
- Gabric Daniela, & McFadden Kathleen L. (2001). Student and Employer Perceptions of Desirable Entry - level Operations Management Skills. *American Journal of Business*, 16(1), 5-60. doi: 10.1108/19355181200100005
- Gonczi Andrew. (2003). Teaching and learning of the key competencies. *Contributions to the second DeSeCo symposium*, 119-131.
- González Julia, & Wagenaar Robert. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report Phase One*. Retrieved from http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf
- Kavanagh Marie H., & Drennan Lyndal. (2008). What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting & Finance*, 48(2), 279-300. doi:10.1111/j.1467-629X.2007.00245.x
- Koepfen Karoline, Hartig Johannes, Klieme Eckhard, & Leutne Detlev. (2013). Competence Models for Assessing Individual Learning Outcomes and Evaluating Educational Processes – A Priority Program of the German Research Foundation (DFG). In S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn, & J. Fege (Eds.), *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education: Tasks and Challenges* (pp. 171-192). Rotterdam: SensePublishers.
- Mattern Krista, Burrus Jeremy, Camara Wayne, O'connor Ryan, Hanson Mary Ann, Gambrell James, . . . Bobek Becky. (2015). *Broadening the Definition of College and Career Readiness: A Holistic Approach*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555591.pdf>
- Schober B., Spiel C., & Reimann R. (2004). Young physicians' competences from different points of view. *Med Teach*, 26(5), 451-457. doi:10.1080/01421590410001698847
- Yamaoka Michio, Asano Tadayoshi, & Abe Shintaro. (2010). The Present State of Economic Education in Japan. *The Journal of Economic Education*, 41(4), 448-460. doi:10.1080/00220485.2010.510405