

論 文

女子大学と共学大学における女子教育力の比較研究

— 試行的調査から —

三 宅 えり子

現代社会学部・社会システム学科

I. 目 的

本研究は、女子大学と共学大学における女子学生の語彙力の伸び、自己効力感の伸び、リーダーシップ育成度を学年前期初回と学年前期中期に測定し、2つの時期の結果分析を通して、女子大学と共学大学における女子教育力の実証的比較研究に向けた試行的調査を行うことを目的としている。

日本には、現在726校の大学のうち国立、公立、私立を合わせて86校の女子大学が存在する。1985年から2000年にかけて女子大学の数は増えたが2000年以降減少している。一方、高等学校は総計5,418校のうち、男女共学は4,835校、女子校は408校、男子校は164校で、別学は私立にかたよっている。公立高校、私立高校ともに1975年から2005年にかけて別学の数は大幅に減少している。また、近年は共学志向の受験生が増加している。男女共学を基本とする戦後の教育制度と「男女平等に教育する共学」という画一的な名目のもと、日本の学校制度は特に中等教育はかなり速い勢いで共学化に向かってきた。

しかしながら、海外では日本の共学化と逆行するかのような教育実践や研究結果が見られる。アメリカの公立小中学校250校で男女別学教育が実践されており、アメリカ、イギリス、オーストラリアの大規模な長期間にわたる共学・別学の実証的比較研究によると、別学のほうが教育効果は高いという共通結果がでていいる。たとえば、米国フロリダの公立小学校4年生を対象に3年間かけて行われた研究では、別学と共学のクラスに分け、1クラスの生徒数、生徒の民族構成、担当教師の指導経験をほぼ同じにして授業し、学力テストを実施した。その結果、合格点に達した生徒数の割合は、共学クラスでは男子が37%、女子が59%に対して、別学クラスでは男子は86%、女子は75%であった

(National Association for Single Sex Public Education, 2008)。また英国ケンブリッジ大学の研究グループによる50校を対象とした4年間にわたる学習効果の男女の違いに関する研究では、2005年に次のような結果が発表された。男子校のほうが共学の男子より、国語と外国語の成績が著しく向上し、女子校のほうが共学の女子より、数学と化学の成績が著しく向上した。さらに、英国国立教育研究財団が公立高校2,954校を対象として、学校規模、別学、共学の教育効果を測定した結果、どの学力レベルの女子も、共学より女子校の女子生徒の学力が伸び、女子校ではより多くの生徒がより高度な数学と科学の授業を選択した。一方、低学力の男子は、共学より男子校の男子生徒の学力が伸びたが、学力の高い男子は、共学でも男子校でも学力の伸びに差はなかった。そして、学校規模に関しては、1学年180人程度の中規模な学校の生徒の学力が最も高かったことから、教育効果を最大にするためには、イギリスの公立高校を1学年180人規模とし、男女別学にすることが望ましいと提言している (Spielhofer et. al., 2002)。

オーストラリアでは Australian Council for Educational Research が12-16歳の生徒27万人を対象にのべ53教科の学力測定を6年にわたって行った結果、男女とも別学の生徒のほうが、成績順位が平均で15-22%高かったと発表している。同研究は、共学では12-16歳の生徒を知的、社会的、および心身の発達速度の男女差に見合った教育ができないと結論づけている (National Association for Single Sex Public Education, 2008)。

別学の生徒の学業成績と親の社会階層の相関関係については、英国教育標準テスト協会 (British office for Standards in Education) とアメリカの研究者 Cornelius Riordan の研究によって否定され、別学教育による直接的な教育効果によるものであるとされている。また男子生徒と女子生徒の学習効果の違いが生じる要因としては、男女ともに脳の構造は同じであるが脳の各部分の発達順が男女で異なることが脳科学の分野で明らかになっている (Lenroot et. al., 2007)。共学に内在する構造的要因に関

しては、サドカー（1997）は共学の学校、大学にはジェンダー公正な教育にとって構造的欠陥が隠蔽されていることを指摘している。すなわち共学では教師は意識する・しないにかかわらず男子優先の教育を行うため、女子は高学年になるにつれ周辺に追いやられ自信や自尊心をなくしていくことを授業観察から克明に記録している。

共学大学と女子大学において上記のような学力テストを用いて教育効果を比較分析した研究はないが、女子大学の教育効果と存在意義についてさまざまな研究が行われてきた。それらの研究によると、教育効果をあげている女子大学には、教育理念の明確化とその実践、女子学生の能力への信頼、学習支援環境の整備、ロールモデルの存在、リーダーシップ発揮の機会提供、女性問題に関する意識喚起などの特徴がみられることが報告されている（Tidball et al., 1999）。前述の女子学生の能力への信頼とロールモデルの存在は自己効力感の喚起要因ともなる。自己効力感とは自分がめざす一定の結果を生じるための行動を遂行できるという自身の能力に対する信頼度を指す（Bandura, 1977）。バンデューラは自己効力感を作り出す影響源として、物事に成功した体験としての「制御体験」、自分と同じような人が努力して成功するのを見る「代理体験」、人から自分の能力を信頼されたり期待されたりする「社会的説得」、良好な「生理的、感情的状態」の4つをあげている（Bandura, 1995; 1997）。自己効力感に関して様々な実証的研究が行われてきたが、教育に関しては、自己効力感と学業達成度との間に正の相関関係があり自己効力感の高い学生ほど学業達成度が高いことが報告されており（Lent, Brown & Larkin, 1984; Hackett & Betz, 1989）、ジェンダー観に関しては、自己効力感が高い女性ほど、仕事と家庭の両立をはかれる率が高く（Hackett, 1997）、進路選択に関する自己効力感が高い女性ほど男性向きとされてきた職業分野に進出する率が高いことが報告されている（Nevill & Schlecker, 1988）。

また前述の女子大学でのリーダーシップ育成効果を伝えるものとして、アメリカの女性国会議員の20%と大手企業1,000社の女性管理職の30%が女子大学出身であることが公表されている（Bank, 2007）。日本では2008年7月、東京の女子大学学長5人が中心となった女子大学の存在意義を探るシンポジウムにおいて、特に「リーダーシップが育つ」という点が強調されたが、これはアメリカの女子大学に関する研究結果に基づくものであった（朝日新聞2008年9月15日）。国会議員、管理職および専門職に占める女性割合に基づいて算出されるジェンダー・エンパワーメント

指数において、日本の順位は測定された108カ国中58位（2008年）で先進国中最下位である。現代の男女共同参画社会において女性のリーダーシップ育成は急務であり、日本の女子大学が女性のリーダーシップ育成に寄与しているかどうかは、実証的研究が待たれるところである。

日本の学校制度に関する様々な男女格差に関して、管理職・教職員の男女比率、男女別の進路指導、クラブ活動や課外活動の男女役割、教科書内容のジェンダー・バイアス、教師の言動、男女別名簿などが報告されているが（木村、2000）、共学と別学の間に教育力の差があるのかということに関しては、初等・中等・高等教育にわたって議論もされず検証もされてこなかった。女子大学の存在意義を再考するにあたり、日本でも共学大学と女子大学の実践的比較研究を行うことは、さまざまな示唆をもたらすと考える。

これまでのところ、日本においては、共学・別学大学における教育効果の比較研究はなされておらず、さらに自己効力感とリーダーシップ育成に関する共学・別学の比較研究も存在しない。本研究では、女子大学と共学大学1組だけで、調査期間も限られた範囲ではあるが、この試行的調査から、それぞれの大学には、海外の共学・別学大学にみられるような女子教育力の差があるのか、また当該領域の研究発展にはどのような課題があるのかを明らかにする。なお、本研究の主目的は共学大学と女子大学における女子学生を比較することであるが、一般的に共学大学での女子学生の位置づけとして、自己効力感とリーダーシップ発揮度が男子学生より低い傾向を示すという知見もあわせて検証するために、質問紙による調査は男子学生も対象としている。

II. 方 法

(1) 調査の概要

① 春学期初回（1回目）調査

2009年4月前期初回の授業において、京都府の私立女子大学（以下、女子大学Aと表記する）と私立共学大学（以下、共学大学Bと表記する）の3年生を対象に質問紙による調査と「言葉の調査」を合わせて実施した。費用が発生する「言葉の調査」は研究規模の制約上、男子学生は対象とせず、研究の趣旨から女子学生のみを対象とした。調査対象となった女子大学Aは創立130年以上の歴史をもち、教育理念としてキリスト教主義、国際主義、リベラル・アーツ教育を掲げている。5学部10学科からなる5,000人規模の女子大学で、調査対象者が所属する学部一般に公

表されている入試偏差値は55～57である。共学大学Bも創立130年以上の歴史をもち、教育理念としてキリスト教主義、自由主義、国際主義を掲げている。12学部32学科からなる24,000人規模の総合大学で、調査対象者が所属する学部一般に公表されている入試偏差値は61～62である。いずれの大学も対象者は社会科学系の学部所属の3年生で、学生が受講していた授業も社会科学系のものである。女子大学Aでは、登録者数96人と24人の2クラスで、授業時間中に「言葉の調査」と質問紙を配布して調査を行い、記入後その場で直接回収した。それぞれのクラスから88部と24部回収し、両クラスとも受講していた8人を前者のクラスから除いて104部の有効回答を得た。共学大学Bでは、登録者数470人中3年生が337人いるクラスで、授業時間中に調査の趣旨を説明して挙手で協力者をつのり、3年生女性には「言葉の調査」と質問紙を、3年生男性には質問紙のみを配布し、記入後その場で直接回収した。男性からは68部回収し68人の有効回答を得た。女性からは、83部の「言葉の調査」と84部の質問紙を回収し、両者を照合した結果、81人分の有効回答を得た。

② 春学期中間（2回目）調査

第2回目の調査を当初予定した前期末ではなく、2ヶ月後の6月中旬に行ったのは、協力を得られた共学大学Bの次の事情による。このクラスは470人規模の大クラスであるが、毎回出席をとることはしないので、授業2週目以降出席者が大幅に減少し、6月中旬の中間テスト日に出席者数が回復し、期末テストは行わず期末レポートにより評価されるので、期末に向けて再度受講者が大幅に減少していく。したがって、第1回目の調査から2ヶ月の短期間を経ただけではあるが、より多くのデータが得られる可能性のある中間テスト日に第2回目の調査を実施した。調査内容は第1回目と同じである。6月中旬の中間テスト終了後、同教室内で3年生の調査協力者をつのり、3年生女性には「言葉の調査」と質問紙を、3年生男性には質問紙のみを配布し、記入後その場で直接回収した。男性からは63部回収し、その中から1回目と2回目の両方に回答した35人の有効回答を得た。女性からは、45部の「言葉の調査」と47部の質問紙を回収し、1回目と2回目の「言葉の調査」と質問紙の両方に回答した23人分の有効回答を得た。同じく6月中旬に女子大学Aの2クラスで2回目の調査を実施し、それぞれのクラスから「言葉の調査」と質問紙とも79部ずつと21部ずつ回収した。その中から両クラスとも受講していた7人を除外し、さらにその中から1回目と2回目

の両方に回答した82人の有効回答を得た。

③ 春学期期末（3回目）調査

本研究は試行的意味を持たせているので、女子大学Aの調査対象者に対し以下のような追加調査を行った。98人登録のクラスと24人登録のクラスを2つのグループとし、前者には何の介入も行わず、後者には、学生に対して「皆さんの能力は高い。将来有望なのでおおいに期待している。ぜひ頑張ってほしい」と激励する旨の言葉がけを2～3回行った。その上で、7月末の前期最終回のそれぞれの授業時に1回目、2回目と同じ質問紙を用いて、3回目の調査を行った。無介入グループからは66部回収し、介入グループから22部回収した。それぞれのグループから3回分すべての調査に参加した無介入グループ49人と介入グループ21人を有効回答とした。

(2) 調査内容

① 「言葉の調査」

対象者の知的能力の伸びを測定するにあたり、メディア教育開発センターが開発した日本語プレースメントテスト「言葉の調査」を採用した。これは日本語の語彙力を試す4件選択肢の問題100題で構成されている。このテストは本来近年の学力不足が懸念される大学新入生の学力を測定する目的で開発されたものであるが、テストの信頼度が高く費用が安価でもあり全国の大学で使われている。さらに多教科のプレースメントテストがあるなかで、日本語のテストを用いるのは、日本語語彙力が全ての大学教育の基本と考えられているためである（小野、2005）。

② 質問紙の調査項目

まず、対象者の属性に関する項目として、名前、生年月日、所属大学、性別、学年を問うた。次に自己効力感の測定に関して Jerusalem and Schwarzer (1992) による“General Perceived Self-Efficacy Scale (GSE)”（和訳、筆者）を尺度に用いた。本尺度は一般的な日常の問題解決に関する自己効力を測定する10項目で構成されている。1から9（「1：全く当てはまらない/低い」から「9：最もあてはまる/高い」）までの9段階から選択してもらい10問の合計を点数化した。

リーダーシップに関する項目には、「大学でのリーダーシップ発揮度」と「将来のリーダーシップ発揮度」について、最低1点から最高9点の選択式で尋ねた。自己効力感の影響源になる項目として、「ロールモデルの有無」、「大

学教員からの期待度」(最低1点から最高9点の選択式)、「大学教員による学業面の支援」(最低1点から最高9点の選択式)、「今の健康状態」(「良好」「まあまあ良好」「よくない」の3件法)で尋ねた。将来のライフコースに関して、「就きたい職業の有無」、「就職目標を達成する自信」(最低1点から最高9点の選択式)、「具体的キャリア目標」(記述式)を問うた。

大学生生活全般に関する項目として、「大学生生活満足度」(最低1点から最高9点の選択式)、「交友関係の広さ」、「授業外での1日平均勉強時間」、「1週あたりのアルバイト時間」、「過去1ヶ月間に読んだ本の冊数(教科書、雑誌以外)」(記述式)、「過去1ヶ月間の1日平均テレビ視聴時間」(記述式)、「過去1ヶ月間新聞を読んだ頻度」(「ほぼ毎日」「時々」「ほとんど読まない」の3件法)についての設問を加えた。

本研究の限界として1回目と2回目の調査間隔が2ヶ月と短い点が問題であるが、データ入手可能な範囲での試行的調査であることを付記しておく。今後の研究において、入学時と卒業時の比較ができるように調査方法を改良することを課題としている。

III. 結 果

(1) 春学期初回調査における女子大学 A と共学大学 B における調査結果

データ分析は春学期初回調査(1回目)と春学期中間調査(2回目)を対応させたものを使用すべきであるが、共学大学 B で1回目と2回目の両方に回答した学生数が大幅に減少したため、3グループ(女子大学 A 女性、共学大学 B 女性、共学大学 B 男性)の特徴を理解するために、より回答数の多かった1回目のデータで比較を行った。春学期初回の授業における女子大学 A と共学大学 B 女性、共学大学 B 男性の調査結果は表1に示した通りである。まず、表1の①～④の日本語語彙力、自己効力感、およびリーダーシップ発揮度における3グループの比較を行う。日本語語彙力においては、女子大学 A の平均点が609.88 (SD = 44.398)、共学大学 B の女性の平均点が613.72 (SD = 61.460) で有意な差は見られなかった。この調査に用いた「言葉の調査」の満点は800点で595点から800点までが高校3年レベル(最高レベル)とされている。以下、高2から454点以下の中3まで、学年レベルごとに点数幅が設定されている。

次に、「困難な問題でも一生懸命がんばれば、解決する

ことができる」など、9段階で問う設問10問から算出した自己効力感“General Perceived Self-Efficacy Scale (GSE)”の平均値(最高:90.00)は、女子大学 A が53.97 (SD = 11.546)、共学大学 B の女性が53.39 (SD = 13.177) で有意な差は認められなかった。しかしながら、共学大学 B の男性の平均値は56.96 (SD = 12.345) で同大学 B の女性の平均値との間に有意な差が認められた。

リーダーシップに関して、「昨年、今年を含めて、学生会の役員やクラブの部長など、リーダーシップを発揮する立場にありますか/したか」に対して「はい」、「いいえ」で答えてもらい、さらに「『はい』と答えた人はどの程度リーダーシップを発揮する自信がありますか/したか」に対して1～9の9段階で回答してもらった(表1の③)。リーダーシップ発揮度の平均値は、女子大学 A が6.06 (SD = 1.669)、共学大学 B が6.03 (SD = 1.605) で有意な差はなかったが、リーダーシップ発揮経験者の割合が女子大学 A は32.7%であるが、共学大学 B のほうが43.2%とより多くの女子学生がリーダーシップ発揮の経験をしている。

表1の⑤～⑩は大学生生活全般における調査項目の結果を示している。この中で女子大学 A と共学大学 B 女性の間で有意な差がみられた項目は、以下のものである(以下、() 内は女子大学 A、共学大学 B 女性の順で平均値のみを記載し、その後有意水準とt値を表記する)。まず、女子大学 A のほうが共学大学 B 女性より高い平均値を示したものは、⑥「大学教員による学業面の支援」(5.38, 4.72; 0.1%, $t = 3.866$) および⑫「学期中の1週あたりの平均アルバイト時間」(5.90, 4.66; 0.1%, $t = 6.144$) であった。アルバイト時間数に関しては、表1の欄外に記したように、前述の数値は回答の選択番号の平均値であるので実際の時間数は表記した数値より多い。次に、共学大学 B 女性のほうが女子大学 A より高い平均値を示したものは、⑨「学期中、授業外の1日の平均勉強時間」(1.73, 2.20; 0.1%, $t = -5.936$) [勉強時間に関して表1の欄外の注参照]においてであった。さらに、共学大学 B 女性と共学大学 B 男性を比較した場合、両者の間で有意な差がみられたものは、②「自己効力感」(53.39, 56.96; 5%, $t = -2.435$)、④「将来のリーダーシップ発揮度」(5.83, 6.40; 1%, $t = -2.758$)、⑥「大学教員による学業面の支援」(4.72, 5.06; 0.1%, $t = -4.647$)、⑧「大学生生活満足度」(5.85, 6.31; 5%, $t = -2.269$)、および⑬「1週あたりのクラブ・同好会での平均活動時間」(6.98, 10.85; 0.1%, $t = -4.560$) で、いずれも男性のほうが高い数値を示した。

女性のライフコースに関する問いで、「将来、就きたい職業はありますか」に対して「はい」と答えた学生が、女子大学 A では57.4%、共学大学 B 女性では49.4%いた。希望する就業形態では、「定年まで就業継続」を選んだ学生が女子大学 A、共学大学 B 女性の順に（以下、同じ順で記載）33.7%、43.2%、「専業主婦」を選んだ学生は、3.8%、11.1%、「結婚・出産後退職」を選んだ学生が34.6%、23.5%、「就業中断後再就職」を選んだ学生が27.9%、22.2%いた。

表 2 は調査項目間の相関係数を示したものである。表 2 の対角線の左下半分は女子大学 A の相関係数を、対角線の右上半分は共学大学 B 女性の相関係数を示している。表 2 に示されているように、女子大学 A において 1%水準で0.500以上の相関係数を示したものは、「自己効力感」と「将来のリーダーシップ発揮度」(0.565**)、および「大学教員からの期待度」と「大学教員による学業面の支援」(0.554**)であった。共学大学 B 女性において 1%水準で0.500以上の相関係数を示したものは、「自己効力感」と「将来のリーダーシップ発揮度」(0.641**)、「大学教員

からの期待度」と「自己効力感」(0.507**)、および「大学教員からの期待度」と「将来のリーダーシップ発揮度」(0.506**)であった。表 3 の対角線左下は共学大学 B 男性の調査項目間の相関係数を示したものであるが、1%水準で0.500以上の相関係数を示したものは、「自己効力感」と「将来のリーダーシップ発揮度」(0.566**)であった。

上記の相関関係の強い調査項目間で回帰分析を試みた。「自己効力感」を従属変数、「大学教員からの期待度」を独立変数で分析した場合の B、 β 、有意確率の値は、女子大学 A、共学大学 B 女性の順で、B = 2.244, β = .322, 0.1%; B = 3.659, β = .507, 0.1%（以下、同じ順で記載）であった。「将来のリーダーシップ発揮度」を従属変数、「自己効力感」を独立変数で分析した場合、B = .078, β = .565, 0.1%; B = .091, β = .641, 0.1%であった。「将来のリーダーシップ発揮度」を従属変数、「大学でのリーダーシップ発揮度」を独立変数で分析した場合、B = .688, β = .773, 0.1%; B = .832, β = .877, 0.1%であった。

表 1 春学期初回調査（1回目）における
女子大学 A・共学大学 B（女性）・共学大学 B（男性）の比較

	女子大学 A（女性） N = 104		共学大学 B（女性） N = 81		共学大学 B（男性） N = 68	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
① 日本語語い力	609.88	(44.398)	613.72	(61.460)	—	—
② 自己効力感	53.97	(11.546)	53.39	(13.177)	56.96	(12.345)
③ 大学でのリーダーシップ発揮度	6.06 [経験者 32.7%]	(1.669)	6.03 [経験者 43.2%]	(1.605)	6.31 [経験者 50.0%]	(1.762)
④ 将来のリーダーシップ発揮度	5.72	(1.592)	5.83	(1.869)	6.40	(1.478)
⑤ 大学教員からの期待度	4.26	(1.655)	4.28	(1.825)	4.39	(1.783)
⑥ 大学教員による学業面の支援	5.38	(1.753)	4.72	(1.712)	5.06	(1.825)
⑦ 就職目標達成の自信	6.02 [就職目標有り 57.4%]	(1.666)	6.35 [就職目標有り 49.4%]	(1.657)	6.58 [就職目標有り 71.6%]	(1.736)
⑧ 大学生活満足度	6.20	(1.923)	5.85	(1.817)	6.31	(1.721)
⑨ 授業外の 1 日平均勉強時間	1.73	(0.807)	2.20	(1.247)	1.96	(1.343)
⑩ 過去 1 ヶ月の読書冊数（教科書、雑誌以外）	2.23	(3.04)	2.72	(3.292)	2.87	(5.013)
⑪ 過去 1 ヶ月 1 日の平均テレビ視聴時間	2.53	(2.334)	2.32	(1.968)	2.12	(1.577)
⑫ 学期中 1 週あたりの平均アルバイト時間	5.90	(2.065)	4.66	(2.778)	4.42	(2.757)
⑬ 1 週間あたりのクラブ・同好会での平均活動時間	6.26 [入部者 66.0%]	(5.786)	6.98 [入部者 70.0%]	(6.002)	10.85 [入部者 83.3%]	(8.592)

（注 1）⑨、⑫は回答の選択肢の番号の平均値であるため実際の時間数と異なる。

表2 春学期初回（1回目）調査項目間の相関係数
女子大学A・共学大学B女性

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
① 日本語語い力	1	.067	.078	.137	.153	.291**	.148	1.000	.027
② 自己効力感	.035	1	.641**	.507**	.416**	.092	.312**	.358**	.139
③ 将来のリーダーシップ発揮度	-.148	.565**	1	.506**	.184	.133	.152	.307**	.082
④ 大学教員からの期待度	-.015	.322**	.319**	1	.450**	.212	.226*	.198	.083
⑤ 大学教員による学業面の支援	-.086	.169	.164	.554**	1	.156	.129	.223*	.248*
⑥ 授業外の1日平均勉強時間	.278**	-.002	-.045	.147	.218*	1	.411**	.081	.042
⑦ 過去1ヶ月の読書冊数	.111	-.064	-.055	.083	.157	.265**	1	.075	.067
⑧ 交友関係	.156	.201*	.228*	.333**	.229*	.115	.021	1	.246*
⑨ 健康状態	.092	.083	.004	.056	.204*	.028	.147	.065	1

(注1) ** 1%水準、* 5%水準で有意であることを示す。

(注2) 対角線左下が女子大学A (N = 104)、右上が共学大学B女性 (N = 81)

表3 春学期調査項目間の相関係数
共学大学B男性（1回目）、共学大学B男性（2回目）

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
① 自己効力感	1	.557**	.434**	.392*	.263	.428*	.269	.221
② 将来のリーダーシップ発揮度	.566**	1	.107	.174	.146	.108	.032	.261
③ 大学教員からの期待度	.307*	.052	1	.756**	.242	.337*	.251	.329
④ 大学教員による学業面の支援	.261*	.187	.468**	1	.515**	.412*	.188	.351*
⑤ 授業外の1日平均勉強時間	.272*	-.006	-.046	-.067	1	.418*	.086	.000
⑥ 過去1ヶ月の読書冊数	.317**	.174	.294*	.356**	.241*	1	.211	.129
⑦ 交友関係	.313**	.273*	.207	.165	.049	.227	1	.305
⑧ 健康状態	.287*	.147	.178	.155	.012	.191	.198	1

(注1) ** 1%水準、* 5%水準で有意であることを示す。

(注2) 対角線左下が共学大学B男性1回目 (N = 68)、右上が共学大学B男性2回目 (N = 35)

(2) 春学期初回調査（1回目）と春学期中間調査（2回目）における女子大学A・共学大学B（女性）共学大学B（男性）の比較

1回目と2回目における女子大学Aと共学大学Bの女性、共学大学Bの男性の調査結果は表4に示した通りである。まず、表4の①、②の日本語語彙力、および自己効力感に関して、いずれのグループにおいても有意な変化はみられなかった。その中でも、日本語語彙力において共学大学B女性の平均値が612.48から599.91と若干の減少を示したが、その理由としてはサンプル数が少ないことと「言葉の調査」の実施が中間テスト終了直後であったため、試験勉強による疲労が考えられる。自己効力感においても有

意な変化はなかった。しかしながら共学大学B女性の「将来のリーダーシップ発揮度」が有意な値で減少した。この時点で、同大学内の男性の「将来のリーダーシップ発揮度」と比較すると、男性の平均値のほうが有意な差で高かった（表4の④）。

他の調査項目において女子大学Aが有意な変化を示したものは、「大学教員からの期待度」が4.28から4.80と上昇し、「学期中、授業外の1日の平均勉強時間」が1.79から2.38に増えた一方、「学期中の1週あたりの平均アルバイト時間」が5.84から5.30に減少した（表4の⑤、⑨、⑫）。共学大学B女性は、「過去1ヶ月間の1日平均テレビ視聴時間」のみが2.30から1.49と有意な値で変化した（表4の

⑩)。共学大学 B 男性は、春学期初回から春学期中期にかけて、いずれの数値も有意な変化はなかった。

春学期中間（2回目）の調査項目間の相関係数は、表5（女子大学 A・共学大学 B 女性）と表3（共学大学 B 男性、対角線右上）に示した通りである。春学期初回（1回目）表2、表3の相関係数と比較して、1回目に加えて新たに相関関係が強まった項目は次のものである。女子大学 A では、「大学教員による学業面の支援」と「自己効力感」（.308**）、「大学教員による学業面の支援」と「将来のリーダーシップ発揮度」（.332**）の2組であった（表5）。共学大学 B 女性では、「大学教員からの期待度」と「学期中、授業外の1日の平均勉強時間」（.465*）、「大学教員からの

期待度」と「健康状態」（.492*）、「大学教員による学業面の支援」と「過去1ヶ月の読書冊数」（.449*）の3組であった（表5）。一方、共学大学 B 男性で1回目に加えて新たに相関関係が強まったものは、「大学教員による学業面の支援」と「学期中、授業外の1日の平均勉強時間」（.515*）、「大学教員からの期待度」と「大学教員による学業面の支援」（.756**）においてであった（表3）。

上記の相関関係の強い調査項目間で回帰分析を試みた。女子大学 A の「自己効力感」を従属変数、「大学教員による学業面の支援」を独立変数で分析した場合の B、 β 、有意水準の値は、 $B = 2.296$ 、 $\beta = .308$ 、1%であった。また、女子大学 A の「将来のリーダーシップ発揮度」を従属変

表4 春学期初回調査（1回目）と春学期中間調査（2回目）における
女子大学 A・共学大学 B（女性）・共学大学 B（男性）の比較

		女子大学 A（女性） N = 82		共学大学 B（女性） N = 23		共学大学 B（男性） N = 35	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
① 日本語語い力	1回目	615.17	(44.015)	612.48	(65.957)	—	
	2回目	614.93	(40.750)	599.91	(85.737)		
② 自己効力感	1回目	54.21	(11.439)	59.78	(13.118)	58.11	(12.975)
	2回目	55.44	(12.113)	59.17	(13.770)	60.23	(9.965)
③ 大学でのリーダーシップ発揮度	1回目	6.13	(1.866)	6.86	(1.345)	6.17	(1.581)
		[経験者 29.3%]		[経験者 39.1%]		[経験者 54.3%]	
④ 将来のリーダーシップ発揮度	1回目	6.22	(1.476)	6.71	(1.496)	6.22	(1.734)
	2回目	[経験者 34.1%]		[経験者 52.2%]		[経験者 65.7%]	
⑤ 大学教員からの期待度	1回目	5.64	(1.599)	6.39	(1.877)	6.46	(1.597)
	2回目	5.73	(1.533)	5.96	(1.637)	6.60	(1.701)
⑥ 大学教員による学業面の支援	1回目	4.28	(1.501)	4.61	(1.877)	4.88	(1.572)
	2回目	4.80	(1.494)	5.13	(1.290)	5.18	(1.749)
⑦ 就職目標達成の自信	1回目	5.46	(1.716)	5.09	(1.857)	5.76	(1.577)
	2回目	5.66	(1.627)	5.35	(1.584)	5.71	(1.767)
⑧ 大学生生活満足度	1回目	5.90	(1.676)	7.36	(0.809)	6.62	(1.577)
		[就職目標有り 58.8%]		[就職目標有り 47.8%]		[就職目標有り 85.7%]	
⑨ 授業外の1日平均勉強時間	1回目	5.90	(1.516)	7.00	(1.414)	6.73	(1.614)
	2回目	[就職目標有り 62.2%]		[就職目標有り 65.2%]		[就職目標有り 74.3%]	
⑩ 過去1ヶ月の読書冊数（教科書、雑誌以外）	1回目	6.27	(1.931)	6.70	(1.490)	6.83	(1.361)
	2回目	6.43	(1.564)	7.00	(1.414)	6.86	(1.751)
⑪ 過去1ヶ月の1日平均テレビ視聴時間	1回目	1.79	(0.817)	2.29	(1.347)	1.91	(1.222)
	2回目	2.38	(0.751)	2.14	(0.964)	2.20	(1.511)
⑫ 学期中1週あたりの平均アルバイト時間	1回目	2.44	(3.346)	3.65	(4.877)	3.54	(6.710)
	2回目	2.47	(3.529)	2.91	(3.753)	2.69	(2.805)
⑬ 1週間あたりのクラブ・同好会での平均活動時間	1回目	2.38	(1.578)	2.30	(2.025)	2.02	(1.422)
	2回目	2.00	(1.367)	1.49	(1.192)	2.11	(1.492)
⑭ 1週間あたりのクラブ・同好会での平均活動時間	1回目	5.84	(2.140)	4.64	(2.752)	4.30	(2.769)
	2回目	5.30	(2.340)	4.73	(2.729)	4.33	(6.710)
⑮ 1週間あたりのクラブ・同好会での平均活動時間	1回目	6.45	(5.133)	7.31	(7.346)	12.52	(10.128)
		[入部者 65.4%]		[入部者 78.3%]		[入部者 90.9%]	
⑯ 1週間あたりのクラブ・同好会での平均活動時間	2回目	6.21	(6.958)	5.81	(7.450)	15.26	(22.674)
		[入部者 60.5%]		[入部者 78.3%]		[入部者 91.2%]	

（注1）⑨、⑫は回答の選択肢の番号の平均値であるため実際の時間数と異なる。

表5 春学期中間（2回目）調査項目間の相関係数
女子大学A・共学大学B女性

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
① 日本語語い力	1	-.229	-.158	.183	.437*	.122	.049	.201	.007
② 自己効力感	.100	1	.748**	.319	-.140	.182	.372	.302	.199
③ 将来のリーダーシップ発揮度	-.042	.561**	1	.455*	.094	.200	.162	.505*	.237
④ 大学教員からの期待度	.149	.321**	.417**	1	.399	.465*	.031	.062	.492*
⑤ 大学教員による学業面の支援	.206	.308**	.332**	.597**	1	.372	.449*	.151	.355
⑥ 授業外の1日平均勉強時間	.149	.291**	.263*	.233*	.249*	1	.249	.177	.241
⑦ 過去1ヶ月の読書冊数	-.030	.098	.146	-.139	-.071	.145	1	.009	.051
⑧ 交友関係	.168	.150	.105	.294**	.187	.004	.204	1	.047
⑨ 健康状態	.060	.071	.111	.079	.074	.098	.281*	.043	1

(注1) ** 1%水準、* 5%水準で有意であることを示す。

(注2) 対角線左下が女子大学A (N = 82)、右上が共学大学B女性 (N = 23)

表6 春学期末（3回目）における
女子大学A（女性①）と女子大学A（女性②）の比較

		女子大学A (女性①) N = 21		女子大学A (女性②) N = 49		共学大学B (女性) N = 23	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
① 自己効力感	介入前	55.62	(12.424)	54.490	(12.649)	59.17	(13.770)
	介入後	59.52	(11.99)	55.224	(13.403)		
② 大学でのリーダーシップ発揮度	介入前	6.67	(1.506)	5.91	(1.375)	6.71	(1.496)
	介入後	6.83	(0.983)	6.18	(1.250)		
③ 将来のリーダーシップ発揮度	介入前	5.81	(1.601)	5.59	(1.553)	5.96	(1.637)
	介入後	6.19	(1.401)	5.47	(1.459)		
④ 大学教員からの期待度	介入前	5.05	(1.359)	4.76	(1.562)	5.13	(1.290)
	介入後	5.71	(1.231)	4.57	(1.756)		
⑤ 大学教員による学業面の支援	介入前	5.86	(1.276)	5.55	(1.768)	5.35	(1.290)
	介入後	5.90	(1.044)	5.61	(1.812)		
⑥ 就職目標達成の自信	介入前	6.36	(1.502)	5.74	(1.738)	7.00	(1.414)
	介入後	6.73	(1.009)	5.83	(1.586)		
⑦ 大学生生活満足度	介入前	6.52	(0.81)	6.41	(1.743)	7.00	(1.414)
	介入後	6.95	(1.071)	6.47	(1.582)		
⑧ 授業外の1日平均勉強時間	介入前	2.00	(1.000)	2.43	(0.577)	2.14	(0.964)
	介入後	2.10	(1.179)	2.06	(1.197)		
⑨ 過去1ヶ月の読書冊数（教科書、雑誌以外）	介入前	1.43	(1.649)	2.37	(3.369)	2.91	(3.753)
	介入後	2.30	(2.577)	2.76	(4.228)		
⑩ 過去1ヶ月の1日平均テレビ視聴時間	介入前	2.29	(1.617)	1.88	(1.182)	1.49	(1.192)
	介入後	2.10	(1.300)	2.11	(1.538)		
⑪ 学期中1週あたりの平均アルバイト時間	介入前	5.76	(2.211)	5.27	(2.325)	4.73	(2.729)
	介入後	5.62	(2.376)	5.22	(2.460)		
⑫ 1週間あたりのクラブ・同好会での平均活動時間	介入前	6.82	(4.579)	7.21	(9.132)	5.81	(7.450)
	介入後	7.55	(6.186)	8.53	(15.763)		

(注1) ⑧、⑩は回答の選択肢の番号の平均値であるため実際の時間数と異なる。

(注2) 女性①は介入グループ、女性②は無介入グループ

表7 春学期末（3回目）調査項目間の相関係数
女子大学 A（女性①）、女子大学 A（女性②）

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
① 自己効力感	1	.606**	.366**	.274	.158	.381**	.064	.214
② 将来のリーダーシップ発揮度	.801**	1	.446**	.464**	.222	.320*	.323*	.129
③ 大学教員からの期待度	.638**	.758**	1	.739**	.449**	.132	.487**	.041
④ 大学教員による学業面の支援	.631**	.355	.523*	1	.155	.022	.370**	.056
⑤ 授業外の1日平均勉強時間	.286	.291	.192	-.033	1	.114	.273	.168
⑥ 過去1ヶ月の読書冊数	.042	-.025	.129	.082	.325	1	.213	.146
⑦ 交友関係	.498*	.380	.613**	.489*	.094	.026	1	.143
⑧ 健康状態	.233	.231	.446*	.013	.179	.027	.372	1

(注1) ** 1%水準、* 5%水準で有意であることを示す。

(注2) 対角線左下が女子大学 A（女性①）(N = 21)、右上が女子大学 A（女性②）(N = 49)

数、「大学教員による学業面の支援」を独立変数で分析した場合、 $B = .312$, $\beta = .332$, 1%であった。共学大学 B 女性の「学期中、授業外の1日の平均勉強時間」を従属変数、「大学教員からの期待度」を独立変数で分析した場合、 $B = .352$, $\beta = .465$, 5%であった。さらに、共学大学 B 女性の「過去1ヶ月の読書冊数」を従属変数、「大学教員による学業面の支援」を独立変数で分析した場合、 $B = 1.063$, $\beta = .449$, 5%であった。

(3) 春学期末調査（3回目）における女子大学 A（女性①）と女子大学 A（女性②）の比較

2009年6月中旬の2回目調査の後、女子大学 A の2クラスの学生に対して、一方のクラスに対しては介入を行い、もう一方のクラスに対しては何の介入も行わなかった。介入の内容は、前者のクラスで、学生の能力を信頼し将来の活躍を期待し激励する旨の言葉がけを2～3度行った。両クラスでは、本調査の目的については全くふれず、質問紙配布の予告もせず、7月末の最終回の授業で質問紙記入の協力を得た。その結果を表6に示した。表6には、参考として共学大学 B 女性の2回目の平均値を記載している。介入を行ったグループ（女性①）はすべての平均値が上昇した。ただし、テレビの視聴時間とアルバイト時間は減少した。特に、「自己効力感」（1%水準）、「将来のリーダーシップ発揮度」（10%水準）、「大学教員からの期待度」（0.1%水準）、「大学生活満足度」（1%水準）、「過去1ヶ月の読書冊数」（5%水準）が有意な値で上昇した。一方、無介入のグループ（女性②）に変化はみられず、「学期中、授業外の1日の平均勉強時間」のみが有意に減少（5%水

準）した（表6）。

2クラスを比較して、介入クラスにおいて特に強い相関関係がみられた項目は、「大学教員からの期待度」と「自己効力感」（.638**）、「大学教員からの期待度」と「将来のリーダーシップ発揮度」（.758**）、「大学教員による学業面の支援」と「自己効力感」（.631**）、「自己効力感」と「将来のリーダーシップ発揮度」（.801**）、および「大学教員からの期待度」と「交友関係の広さ」（.613**）であった（表7）。

上記の相関関係の強い調査項目間で回帰分析を試みた。「自己効力感」を従属変数、「大学教員からの期待度」を独立変数で分析した場合の B 、 β 、有意水準の値は、 $B = 6.212$, $\beta = .638$, 1%であった。「自己効力感」を従属変数、「大学教員による学業面の支援」を独立変数で分析した場合は、 $B = 7.247$, $\beta = .631$, 1%であった。次に、「将来のリーダーシップ発揮度」を従属変数、「自己効力感」を独立変数で分析した場合、 $B = .094$, $\beta = .801$, 0.1%であった。「将来のリーダーシップ発揮度」を従属変数、「大学教員からの期待度」を独立変数で分析した場合、 $B = .863$, $\beta = .758$, 0.1%であった。

IV. 考 察

まず、1回目の「言葉の調査」において、女子大学 A と共学大学 B の女子学生の間有意な差は認められず、日本語語彙力が大学入学後の学生の授業理解度および学業達成度を予測する要因となるのであれば（小野、2005）、女子大学 A の女性も共学大学 B の女性も大学教育を受け

る上で、潜在的能力に有意な差は認められないことになる。また学業達成度に影響を与える自己効力感においても両者の間に有意な差は認められなかった。したがって、女子大学も共学大学も、在学中の指導により女性に対する教育効果を高めることにおいて同等の可能性をもっていることを示すものである。しかしながら、1回目の調査結果に見る限り、リーダーシップ発揮度に関して女子大学Aの女性と共学大学Bの女性の間に有意な差が見られず、共学大学Bのほうが在学中にリーダーシップ発揮の経験をした女子学生の割合が多かったことは、女子大学のほうが女性がリーダーシップを発揮する機会を多く提供できるという主張（朝日新聞2008年9月15日；Tidball et. al., 1999）の裏付けとはならない。

大学生活に関して、女子大学Aと共学大学Bの女性の比較では、女子大学Aの学生は、大学教員から学業面でもより多くの支援を受け、大学生活満足度もより高く持ちながら、勉強時間は共学大学Bの女子学生より短く、アルバイトをする時間はより長かった。一方、共学大学B内の女子学生と男子学生を比較した場合、大学教員から学業面で支援を受ける度合い、および自己効力感は女子学生より男子学生のほうが有意に高かった。これは学校内、大学内の男女格差に関して共学の学校、共学の大学では男性が優先される傾向があるという研究知見と、一般に男性の自己効力感が女性より高いという研究知見を裏付けるものである。女子学生に対して教育効果を上げるという視点からは、特に共学大学においては在学中に男子学生だけでなく女子学生の自己効力感をどれだけ伸ばせるかということが課題となる。

1回目の調査項目間の相関係数と回帰分析から見られたことは、女子大学、共学大学ともに自己効力感の高い女子学生ほど、将来の必要時にリーダーシップを発揮できる自信が有意に強まり、大学教員から高い期待を受けるほど自己効力感も有意に高まるという結果であった。また、在学中のリーダーシップ発揮の経験が将来のリーダーシップ発揮の自信につながることも0.1%の有意水準で検証された。これは、女性のリーダーシップ育成には、大学在学中にリーダーシップ発揮の機会を提供することが重要であることを示唆するものである。さらに、大学教員の学生への期待度は学生への学業支援に強く結びついている。学生に対する期待値が高い教員は、学生に対しての支援を惜しまないことは他の研究結果からも明らかになっている（三宅、2008）。

2回目の調査結果において、女子大学Aの学生が大学教員から期待されていると感じた度合いと勉強時間が有意

に伸び、アルバイト時間が有意に短縮されたのに対して、共学大学Bの女性が有意な伸びを示した項目はなく将来のリーダーシップ発揮度のみが有意に低下したことが顕著であった。この結果は女子大学Aの教育効果の可能性の一端を覗かせるものではあるが、共学大学Bの女性の2回目調査サンプル数（ $N = 23$ ）が少ないためこの結果はあくまでも今回の試行的調査に基づいたものである。また、共学大学Bの女性のリーダーシップ発揮度の自信が有意に低下したために、男性のリーダーシップ発揮度の自信と有意な差ができたことは、共学大学における男性優位・女性劣位の力関係を象徴しているが、これが日本の共学大学全般にみられる傾向であるかは、さらに調査を必要とする。

日本語語彙力に関して1回目と2回目では変化は見られなかったが、これは当初から予定されたことである。「言葉の調査」は最低6ヶ月から1年の期間において、さらにその間に語彙を増やすための学習を行わなければ効果が表れないとされている。しかしながら、本調査においては、女子大学Aと共学大学B女性の語彙力の比較をする上で有益だったと考えられる。

2回目調査項目間の相関係数と回帰分析から、女子大学Aにおいては、大学教員による学業面の支援が女子学生の自己効力感と将来リーダーシップを発揮する自信を有意に強め、共学大学Bの女子学生においては、大学教員からの期待と学業支援が学問への意欲を高めることが有意に認められた。

追加補足として、2回目調査の後、女子大学A内で女子学生を2つのグループに分けて1方に介入を行った調査では、小規模で短期間の試行的試みではあったが、介入の効果が見られた。介入しなかったグループでは勉強時間が有意に減少した以外に変化は見られなかったが、女子学生の能力を信頼し将来の活躍を期待し教員が激励したグループは、学生が教員の言動を受容したことが「大学教員からの期待度」が有意に上昇したことに表れ、すべての調査項目の平均値に伸びが見られた。特に自己効力感、将来のリーダーシップ発揮度、大学生活満足度、読書冊数において有意な伸びが認められた。調査項目間の相関係数と回帰分析から、教員からの期待と学業面での支援が自己効力感を高め、さらに、高められた自己効力感と教員からの期待が将来リーダーシップを発揮する自信を強めることが有意に認められた。これは、教員の接し方を変えることによって学生を変えることが可能であるという結果である。今後、女子大学が生き残りをかけて、その存在理由として女性のエンパワーメントと女性のリーダーシップ育成を謳うのであ

れば、女子大学の教職員が女子学生と対峙する際にその女子学生の能力と可能性をどこまで認めるのか、何を教育目標とするのか、その教育目標達成のためにどのような指導法を実践するのがいかに重要であるかを提起するものである。

日本社会でリーダーシップを発揮する女性が少ないことに関連しては次のことも考慮に入れる必要がある。女性のライフコースを4通りの選択式で尋ねた質問で、定年まで就労を続けることを選択した女子学生は、女子大学Aで33.7%、共学大学Bの女性で43.2%であった。この調査結果は、就労女性の6割が結婚・出産を機に退職する現状に変化をもたらすものとは考えにくい。日本の企業、組織においてリーダーシップを発揮する立場にある管理職の女性割合が極端に低い主要因のひとつは、女性の勤続年数が短いと昇格の要件に該当する女性の人材に限られるためだと言われている(橋木、2006)。社会においてリーダーシップを発揮できる女性育成の課題としては、女性の就労に関する意識改革と、大学における女性のライフコースをめぐるジェンダー教育に検討の余地があると思われる。さらに、女子学生のリーダーシップ育成のためのプログラム・コンテンツも開発される必要がある。女子大生の将来のライフコース選択を左右する最大要因は在学する女子大学の教育方針であるという知見(中西、1998)から、各女子大学はそれぞれの教育理念を再吟味し、教育目標とカリキュラムの整合性を図り、その教育効果を検証していくことが、今後女子学生に対する教育力を高める上で必要不可欠であると考えられる。

まとめとして、今回の試行的調査結果から、女子大学が女性のエンパワーメント戦略なしに教育を行うだけではその存在理由は見だし難く、ジェンダーの社会的公正の視点にたって女子大学の特性を理解し使命を明確にして、教育効果を実証できる教育実践を行うことで女子大学の存在意義と有用性は高まるものと思われる。そして再確認できたことは、女性をエンパワーする上で教育効果を上げているアメリカの女子大学から得られた教訓は日本の女子大学にも当てはまり、それを生かすことで女子大学の教育力を高めることができるといえる点である。共学大学では学内に反映される男女格差のためにより困難をとまなう女性のエンパワーメントを、女子大学であるからこそ女性に特化した役割が担えることを示すものである。

(付記) 本研究は、2009年度同志社女子大学教育研究推進センターの個人研究助成金による研究成果である。

参考文献

- 朝日新聞 2008. 9. 15. 朝刊「存在意義探る女子大」
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 181-215.
- Bandura, A. ed., 1995 *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (本明寛、野口京子(訳) 1997 激動社会の中の自己効力 金子書房)
- Bank, B. ed., 2007 *Gender and Education An Encyclopedia*. Vol. I. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Hackett, G. 1997 Self-efficacy in career choice and development. Bandura, A. *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 232-258.
- Hackett, G. & Betz, N. 1989 An explanation of the mathematics self-efficacy - Mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*. 20 (3), 261-273.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. 1992 Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer ed., *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, D.C.: Hemisphere, 195-213.
- 木村涼子 2000 学校文化とジェンダー 勁草書房
- Lenroot, R.K., Gogtay, N., Greenstein, D.K., Wells, E.M., Wallace, G.L. Clasen, L.S., Blumenthal, J.D., Lerch, J., Zijdenbos, A.P., Evans, A.C., Thompson, P.M. & Giedd. J.N. 2007 Sexual dimorphism of brain developmental trajectories during childhood and adolescence. *NeuroImage*. 36, 1065-1073.
- Lent, R.W., Brown, S.D. & Larkin, K.C. 1984 Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*. 31 (3), 356-362.
- 三宅えり子 2008 Effective schools in inner-city communities: Building self-efficacy in the Cristo Rey Schools. 同志社女子大学総合文化研究所紀要 第25巻 同志社女子大学 41-57.
- 中西祐子 1998 ジェンダー・トラック - 青年期女性の進路形成と教育組織の社会学 東洋館出版社
- National Association for Single Sex Public Education. 2008 <http://www.singlesexschools.org/evidence>.

html

- Spielhofer, T., O'Donnell, L., Benton, T., Schagen, S. & Schagen, I. 2002 The impact of school size and single-sex education on performance. LGA research. Report 33. Slough, Berkshire, UK: National Foundation for Educational Research.
- Nevill, D.D. & Schlecker, D.I. 1988 The relation of self-efficacy and assertiveness to willingness to engage in traditional/nontraditional career activities. *Psychology of Women Quarterly*. 12, 91-98.
- 小野博他 2005 日本の大学生の基礎学力構造とリメディアル教育－IT活用学力支援研究 NIME 研究報告第6号 1-142
- 小野博 2008 大学生の学力低下とその対応策－オンライン学習大学ネットワーク (UPO-NET) による教材の共有かと共同利用について 大学関西フォーラム資料
- サドカー、マイラ&デイヴィッド 1997 「女の子」は学校でつくられる 河合あさ子 (訳) 時事通信社
- 橘木俊詔 2006 なぜ女性活用策がうまくいかないのか 橘木俊詔編著 現代女性の労働・結婚・子育て－少子化時代の女性活用政策 ミネルヴァ書房
- Tidball, M.E., Smith, D.G., Tidball, C.S. & Wolf-Wendel, L.E. 1999 Taking women seriously: Lessons and legacies for educating the majority. Phoenix, Arizona: Oryx Press.