

# 学修成果の推移からみる学生の特徴

## What Makes Students Study Hard?

— Implications from GPA and Student Life Survey.

渡 部 博 志

積 田 淳 史

宍 戸 拓 人

### 1. はじめに

本稿は、大学生の学修成果の推移に着目して、学修成果と学生の特徴について考察するものである<sup>1</sup>。具体的には、大学生の学修成果として一般的に広く大学で使われている指標である GPA (Grade Point Average) を用い、前年度と比較した各学生の成績の変化と、筆者たちが独自に実施した質問票調査から得られた学生の特徴との関係について探索的に検討するものである。筆者たちが実施した質問票調査の結果については、その一部をすでに学術的な面から国際学会で発表<sup>2</sup>を行うと共に、学内においても学修実態という面から発表をしてきている<sup>3</sup>が、本稿では GPA の変化に焦点をあて、大学入学後の学修成果を一時点で捉えるのではなく、時系列で捉えることから知見を得ることを主たる目的としている。例えば、高い学修成果を発揮し続ける学生に見られる特徴が、芳しくない学修成果の続く学生には見られないものなのかを確認し、学修成果の推移との間に見られる関係について整理する。

上に記したように、本稿は仮説を実証するタイプの研究論文ではなく、データを記述的にまとめたものである。その意味において、アドホックな

分析であることは否定できない。しかしながら、得られたデータを分析することで見いだされる現象には、大学生の学修成果をより深く検討する上で有用な知見が含まれると思われる。中室（2015）が述べているように、より高い学修成果をえるための施策を検討するためには、実態をつかむ必要があるはずである。

以下では、まず、筆者たちが実施した質問票調査について概要を述べ、学生の特徴を表すものとして本稿で取り上げる変数について説明する。続いて、学修成果の推移と学生の特徴を表す変数との関係を、統計分析の結果を示しながら整理し、最後に調査分析を通じて得られた実態について考察する。

## 2. 質問票調査

学修成果との関係を捉えるための学生の特徴は、筆者たちが独自に企画し実施した質問票調査の結果を用いる。この質問票調査は、大学生の学修と生活の両面について実態を把握する目的で筆者たちが所属する経営学科の全学生を対象に実施したものである<sup>4</sup>。「学修・生活の実態調査」と題するこの質問票調査は、2014年度後期末の約2週間、2015年1月22日から2月3日にわたって実施した。その結果、有効回答は247名分、回答率は43.0%であった。ただし、多くの学生が同時期に行われた別のアンケートと誤解し、自分たちは調査対象ではないと判断してしまっていた。そこで、未回答者を対象に2015年度開始直後の4月7日より5月7日までの1か月間に追加の質問票調査を行った。これにより199名の有効回答を追加で得て、調査全体の回答率は77.6%に達した。

なお、本稿では追加実施分を含むデータを用いる。実施期間の異なる回答が混在することになるが、追加回答者のほとんどが新年度開始直後に回答しており、また後述する各変数に対する回答は、春休み期間中に劇的な変化が生じないと一般的には考えられる。調査期間の違いによる回答傾向

を確認したものの大きな差がほとんど確認できなかったことから、両期間の有効回答を分析に用いることとする。なお、本稿では前年度の学修成果と比較した成績推移に注目するため1年生の回答を除き、さらに全て同じ選択肢を選ぶなど明らかに真剣に回答していないと判断できる4名の回答は除外し、最終的に247名の回答（回答率70.4%）を分析の対象とする。

本調査の工夫として、任意ではあるが学籍番号および氏名を記名させたことと、教員と同じ空間で回答させたことを指摘できる。これらの工夫は、GPA等の質問票外のデータと統合して分析するねらいと、学生にしっかりと回答してもらいたいという狙いがあった。GPA等のデータを関連させて分析することは事前に学生に説明したが、回答した全学生が記名に応じた。また、上述の通り真剣に回答していないと思われる学生はごく少数であった。

生活と学習に関する広範な調査を行っているが、その中から、本稿では学修成果との関係が想定される5つの観点の変数について取り上げ、学修成果の推移との関係を検討していくこととする。

### (1) 目標達成志向

何かを学ぼうとするとき、一般的には達成したい目標が存在するであろう。大学においては、各科目において到達目標が事前に定められることによって、何をどの程度学ぶのが受講前に分かるようにされ、到達目標を達成することが好成績につながるようになっていく。学習に対する目標を達成したいという気持ちが強ければ、より深く学ぶことにつながり、その結果として成績が高まると考えられる。このように目標に向けた各個人の志向が成績との間に関係を持つことが想定される。

Elliot & Murayama (2008) は、Elliot & Church (1997) を元に、学習における目標志向について、学習—成績、到達—回避の2×2の4次元に目標志向を整理した。学習内容の習得について、より深く学びたいという目標到達志向と、理解が不完全になりたくないという目標回避志向に分け

られ、学習とは別に成績それ自体については、よい成績と取りたいという成績到達志向と、悪い成績は取りたくないという成績回避志向に分けている。この4次元のうち、Elliot & Murayama (2008) は、学習については到達志向も回避志向もいずれも成績評価と有意な関係を持たないことを示す一方で、他方の成績については、よい成績と取りたいという到達志向が高いほど成績がよく、悪い成績は取りたくないという回避志向が高いほど成績が悪いという結果を示している。学部学生を対象とした Elliot & Church (1997) では、学習志向が到達志向のみ変数として扱われているものの、成績到達志向と成績回避志向については同様に統計的に有意な関係が見られている。小学生と中学生を対象に実証分析を行った田中・山内 (2000) は、Elliot & Church (1997) 同様、よい成績を取ろうと考える成績到達志向が高いほど成績がよく、悪い成績は取りたくないとする成績回避志向が高いほど成績が下がるという有意な関係に加えて、学習内容をより深く習得しようとする学修に関する目標到達志向が高いほど成績がよいという有意な関係も見られている。

筆者らの質問票では、Elliot & Murayama (2008) に基づいて目標志向を4次元で測定しており、それぞれについて学修成果の推移との関係を検討していく。

## (2) 完全主義

学習内容の理解を深めようとするのであれば、全ての内容を漏らさず学ぼうという姿勢を伴うこともあるであろう。試験において好成绩を得るために、学習範囲の内容を全て理解しようと取り組む学生や、あるいは興味関心の高い分野について、より深く学びたいという動機から学習内容を完璧に理解しようとする学生もいるであろう。このいずれの態度も学修成果としての成績にプラスの影響を持つのではないかと考えられる。

ある目標に対して完全でありたいという個人の特性を完全主義と言い、Hewitt & Flett (1990) は3次元の尺度として捉えている。第一に、個人

の志向としての完全主義であり、自分自身が完璧にやり遂げたいと考えることである。第二に、他者に求められる完全主義であり、他人から非難されたくないという理由から物事への取り組みに完全性をもつというものである。第三は社会的要請としての完全主義であり、しっかりと取り組むことが当たり前のものとして捉えられる環境において、そこから逸脱しネガティブなレッテルを貼られることを避けるために文句のないできを目指すというものである。

学習を対象として考えれば、自分自身が学習内容を完全に理解したという態度はあると思われる一方で、他者に求められるから高い学修成果を目指すということはあまりなく、むしろ社会一般として勉強はできるべきであるというある種の規範によって学修に対し完全主義的な行動をとることがあるように思われる。Bong et al. (2014) においても個人の志向としての完全主義 (Self-oriented Perfectionism) と社会的要請としての完全主義 (Socially-prescribed Perfectionism) の2次元を用いて学修成果との関係を分析しており、いずれの次元も学修成果として用いられた数学と英語の成績に正で有意な関係を持っていることを示している。われわれの分析においても、同様の2次元を用いて完全主義を測定しており、同様に学修成果との関係を分析することとする。

### (3) 勉強と余暇活動とのコンフリクト

私たちは1日24時間という限りある時間という資源を様々な活動に配分している。したがって、学習内容の理解をより深める方策の一つは、学習に投じる時間を増やすことである。しかしながら、勉強以外のことに時間を費やす誘惑とは常に隣り合わせでもある。とりわけ大学生にとっては、サークル活動だけに限らず、自らの趣味や交友関係のために時間を費やすこともある。ちょっとした隙間時間であっても、スマートフォンの普及によってその手軽な操作が様々な情報への接触を可能としている。もしも勉強をする際に、これら勉強以外の活動が邪魔をして悩まされることが多い

とするならば、より高い学修成果を手にすることは難しいと考えられる。

Ratelle et al. (2005) は、勉強との間にコンフリクトを生じさせる余暇 (レジャー leisure) の存在を捉え、余暇活動の存在によって学校での勉強に支障が出る程度を勉強と余暇活動とのコンフリクト (School-Leisure Conflict) として変数化し、同変数の値が高いほど学修成果が低いという関係を示している。そこで、筆者たちが行った質問票調査においても、彼女らの研究で用いられた6項目からなる変数を勉強と余暇活動とのコンフリクトとして測定した。

#### (4) 大学への適応

個人を取り巻く環境によってその人のパフォーマンスに影響が生じることは、経営学の領域において長きにわたって検討されている。このことを考慮すれば、大学にどの程度適応できているのかが大学生の学修成果に影響を及ぼしているように思われる。特に、大学は高校までとは講義のスタイルが大きく異なったり、学生生活においても交友範囲やアルバイト等で大きな変化があったりすることが見受けられる。

Baker & Siryk (1989) は大学生の大学への適応度 (Student Adaptation to College Questionnaire; SACQ) を4次元に分けて測定し、この尺度を利用した研究がこれまでに多く行われてきている。Crede & Miehörster (2012) によるメタ分析では、大学に適応する学生の方が成績がよいことを示していることから、学習の場としての大学に適応することが学修成果にも関係していると考えられる。筆者らの実施した質問票調査では、後述するとおり SACQ を参考にして各回答者の大学に対する適応度について測定している。これを用いて学修成果の推移との関係を分析する。

#### (5) 家族・友人とのコミュニケーション

個人を取り巻く環境と適応するために、各個人にはその環境とのインタラクションが生じる。大学生が学生生活を送っていく上では、講義の進め

方に適応して学習を深めるだけでなく、連絡事項を理解したり、学内のルールに沿った行動が求められたりする。大学での適切な行動をとるために、他者とのコミュニケーションがその助けになる状況が多く存在するように思われる。教員とのみならず、大学職員や学内外を含む友人とのコミュニケーションを通じて、様々な状況における内容を理解することになり、その中には学修成果をあげる上で有用な情報も含まれているであろう。

このように考えるならば、他者とコミュニケーションを図るという行動が学修成果との間にプラスの関係を持つことを想定することができる。今回の調査では、家族や友人とのコミュニケーション全般について質問を行っており、それらの項目と学修成果との推移との間の関係についても以下の分析に加えていく。

### 3. 学修成果の推移と学生の特徴

ここまで学修成果と関係を持つことが想定される事象を取り上げ、説明してきた。以下では質問票調査の結果を用いて分析を行うことで、その関係を具体的に検討していく。まず各変数について説明し、続いて分析結果を示す。

#### (1) 変数

##### 【学修成果】

学修成果としては、近年多くの大学で GPA (Grade Point Average) が一般的に利用されている。これは、授業科目の評価を数値化し、在学中の成績を平均値として示すことで学修成果を客観的に把握するものである。本学の場合、授業科目における成績評価は、高い方から順に S、A、B、C という 4 段階であり、これに加えて不合格評価がある。この成績評価を高い順にそれぞれ 4 点、3 点、2 点、1 点、不合格は 0 点として、この点数

を各科目の単位数で加重平均したものが GPA である。なお、GPA の学年平均値は学年間で異なるため、回答学生の所属学年毎に GPA 値を標準化したものを分析では用いている。

学修成果について、その推移も検討するために、以下では3つのパターンの分析を行う。

第一のパターンは単年度の GPA である。質問票調査を行った 2014 年度のみ GPA を学修成果として取り上げ、各回答者の特徴と学修成果の関係をみるものである。

第二は、前年度 GPA からの増減である。前年度と当該年度の GPA の比を算出し推移として捉えることで、単年度 GPA との違いを検討する。なお、ここでは単年度の GPA ではなく、当該年度までの累積値である総合 GPA を用いる。その理由の一つとして、単年度 GPA よりも総合 GPA を変化させる方がより難しいことがある。仮に GPA を学修に対する努力投入量の結果だと解釈するのであれば、総合 GPA の変化を用いる場合には、過去の平均的な努力量と比較してより大きな努力量の変化をとらえることになる。したがって、より明瞭な学修成果の推移を捉えることができるように思われる。また、学生自身も学修成果としては単年度の GPA よりも総合 GPA を気にしている。なぜならば、本学における卒業要件の一つとして、卒業時の総合 GPA が 2.00 を超えていることが求められているからである。このような理由から、学修成果の推移を捉える際には総合 GPA を用いることとする。

第三のパターンは、前年度 GPA と前年度 GPA からの増減とを組み合わせた学修成果である。これは高い成果をあげ続けている、あるいは低い成果に甘んじ続けている学生を捉えるためのものである。具体的には、表 1 に示しているように、前年度の総合 GPA を基準に大きく三つのグループに分け、総合 GPA の増減についても三つのグループに分けた上で、高い成果をあげ続けている層（高成績継続層）と、低い成果に甘んじ続けている層（低成績甘受層）を定義し、それぞれについて分析を行う。



表 1 学修成果の推移 (第 3 のパターン)

分析対象回答者数：247 (2年生156、3年生91)		2013年度総合 GPA			
		平均 - 0.5 $\sigma$ <	平均 $\pm$ 0.5 $\sigma$	< 平均 + 0.5 $\sigma$	
総合 GPA 変化率 2014年度 ÷ 2013年度	< 5% 超 上昇	27 (2年生16、3年生11)	30 (2年生14、3年生16)	34 (2年生17、3年生17)	91 (2年生47、3年生44)
	± 5% 以下	39 (2年生25、3年生14)	41 (2年生22、3年生19)	高成績継続層 37 (2年生26、3年生11)	117 (2年生73、3年生44)
	5% 超 低下 <	低成績甘受層 12 (2年生11、3年生1)	13 (2年生11、3年生2)	14 (2年生14、3年生0)	39 (2年生36、3年生3)
合計		78 (2年生52、3年生26)	84 (2年生47、3年生37)	85 (2年生57、3年生28)	247 (2年生156、3年生91)

### 【目標達成志向】

Elliot & Murayama (2008) に基づいて、学習における目標志向を 4 次元で測定した。具体的には、より深く学びたいという目標到達志向（具体的な質問例：「私は、可能な限り完璧に、授業内容を理解しようと努力している」）、理解が不完全になりたくないという目標回避志向（「私は、授業内容の理解が不完全になることを避けるよう懸命に努力している」）、学習とは別に成績それ自体についてよい成績と取りたいという成績到達志向（「私が努力する目的は、他の学生よりも良い成績を修めることである」）、悪い成績は取りたくないという成績回避志向（「私は、他の学生よりも劣った成績にならないように懸命に努力している」）の 4 変数である。各変数はそれぞれ 3 項目、5 点尺度（1：まったく違う～3：どちらとも言えない～5：まったくその通り）で測定している。

### 【完全主義】

Hewitt & Flett (1990) の 3 次元のうち、Bong et al. (2014) で用いられた個人の志向としての完全主義 (Self-oriented Perfectionism) と社会的要請としての完全主義 (Socially-prescribed Perfectionism) の 2 次元を用いて個人の完全主義の程度を測定した。各次元は 15 項目の質問から構

成され、前者には、「私は、自分自身に対してきわめて高い基準をおいている」「私は、完璧であらねばならないとは減多に思わない（逆転項目）」「自分の行った仕事や勉強にミスを見つけた時、私は不安になる」といった質問項目が、後者には「人々は、私のできる以上のことを私に期待する」「私の周囲の人たちは、私が間違いを犯しても嫌な顔をせずに受け入れてくれる（逆転項目）」「私の周囲の人たちは、私がなすこと全てにおいて成功するように期待している」といった項目が含まれる。それぞれ7点尺度（1：まったく私にはあてはまらない～4：どちらとも言えない～7：非常に私にあてはまる）で測定された各次元15項目の平均値を用いて変数化している。

#### 【勉強と余暇活動とのコンフリクト】

余暇活動の存在によって学校での勉強に支障が出る程度を、Ratelle et al. (2005) が用いた6項目（例えば、「遊びなどの余暇活動が私の勉強時間に影響を及ぼすことがよくある」）からなる変数によって、勉強と余暇活動とのコンフリクト（School-Leisure Conflict）の程度を測定した。これもそれぞれ7点尺度（1：まったく違う～4：どちらとも言えない～7：まったくその通り）で測定された項目の平均値を用いて変数化している。

#### 【大学への適応】

Baker & Siryk (1989) による大学生の大学への適応度（SACQ）を参考に、SACQを構成する下位3次元に注目して質問を行った。具体的な質問項目は表2に示すとおりである。これらの項目も「1：まったく私にはあてはまらない」から「7：非常に私にあてはまる」の7点尺度で測定し、他の変数同様に項目の平均値を用いて変数化している。

表2 大学への適応度測定のための質問項目

学問に対する適応

- カリキュラムの質に満足している
- 教員たちに満足している
- 勉学を楽しんでいる
- カリキュラム内の多様性に満足している
- 勉学の目的が明確である
- 興味の大半は授業課題とは関係がない【R】
- 総合的に見て、大学の学習環境に満足している
- 大学で学ぶ理由が明確である
- 大学の学位の価値に疑問がある【R】
- カリキュラムに満足している
- 大学の学位の価値は重要である

他者への適応

- 他の人たちと悪い意味で異なっていると感じる【R】
- 問題が起きたときに相談できる良い友人がいる
- 教員たちと授業や委員とは関係のない非公式的なやりとりがある
- 大学で他の人たちと過ごすことを難しいと感じる【R】
- 異性と交流することが苦手である【R】
- 人とよく合い、友だちを作る

大学への愛着

- 大学から退学することを頻繁に考えている【R】
- 他の大学に転学することを考えている【R】
- 大学を卒業するつもりである
- 喜んで大学に通学している
- 大学とは関係のない時間を作ることをよく考えている【R】
- 武蔵野大学に通うことは喜ばしいことだ
- 武蔵野大学より、他の大学の方がよかった【R】

注：【R】を付しているものは、逆転項目

【家族・友人とのコミュニケーション】

コミュニケーションに関する16項目は、筆者らが独自に作成し、7点尺度で測定した（1：まったく違う～4：どちらとも言えない～7：まったくその通りである）。16の質問項目は表3にまとめたとおりである。家族とのコミュニケーションに関する6項目と、友人とのコミュニケーション

ンに関する10項目に大別される。今回の調査はコミュニケーションを構成する要因を検討することが目的ではないため、ここでは因子分析を実施せず、各質問を通じて明らかにされる実態そのものに注目し、学修との関係について分析を行う。

コミュニケーションに関する項目のうち、家族とのものを尋ねた6項目(表3内の①～⑥)では、対面での会話の他に、電話、メール、SNSやLINEなどのソーシャルメディアなどでの送受信もコミュニケーションに含む旨を定義した上で、回答者と家族とのコミュニケーションについて回答するように指示をしている。回答は前述の通り「1:まったく違う」から「7:まったくその通り」の7点尺度であり、回答値が大きいほど質問項目がより当てはまることを意味している。友人とのコミュニケーションについて尋ねた10項目(表3内の⑦～⑱)も同様の7点尺度であり、回答時に各質問の文章がどの程度自分に当てはまるのかを答えるように指示している。

表3 家族・友人とのコミュニケーション

- ①大学の出来事を、家族とよく話す
- ②大学外の出来事を、家族とよく話す
- ③友人について、家族とよく話す
- ④勉強について、家族とよく話す
- ⑤自身の将来について、家族とよく話す
- ⑥社会で起きる様々なできごとについて、家族とよく話す
- ⑦同世代の平均的な学生と比較して、5歳以上年上の友人が多い
- ⑧授業の空き時間などは、たいてい、いつも同じ友人達と過ごす
- ⑨サークルの友人と一緒に過ごすことが多い
- ⑩友人と一緒に勉強する
- ⑪将来について、友人たちと意見を交換することがある
- ⑫大学の友人より、大学外の友人と過ごす方が楽しい
- ⑬大学・授業などでわからないことがあったとき、相談できる友人がいる
- ⑭社会のできごとについて、友人たちと意見を交換することがある
- ⑮サークルなど特定のコミュニティを共有しない友人と一緒に過ごすことが多い
- ⑯ゼミ(プレゼミ)の友人と一緒に過ごすことが多い

## (2) 分析結果

各変数の基本統計量ならびに変数間の相関は表4～表6に示すとおりである。学修成果との関係について、先に述べた3つのパターンに分けて検討していく。

表4 変数の基本統計量（平均値・標準偏差）

	平均値	標準偏差
i 目標到達志向（3項目）	3.043	0.866
ii 目標回避志向（3項目）	3.217	0.868
iii 高成績到達志向（3項目）	3.180	0.708
iv 低成績回避志向（3項目）	3.331	0.739
v 個人の志向としての完全主義（15項目）	4.254	0.912
vi 社会的要請としての完全主義（15項目）	3.892	0.548
vii 勉強と余暇活動とのコンフリクト（6項目）	4.127	1.053
viii 学問に対する適応（11項目）	4.107	0.783
ix 他者への適応（6項目）	4.569	0.980
x 大学への愛着（7項目）	4.921	0.919
① 大学の出来事を、家族とよく話す	4.400	1.868
② 大学外の出来事を、家族とよく話す	4.710	1.784
③ 友人について、家族とよく話す	4.530	1.787
④ 勉強について、家族とよく話す	3.940	1.750
⑤ 自身の将来について、家族とよく話す	4.230	1.703
⑥ 社会で起きる様々なできごとについて、家族とよく話す	4.380	1.705
⑦ 同世代の平均的な学生と比較して、5歳以上年上の友人が多い	2.800	1.629
⑧ 授業の空き時間などは、たいてい、いつも同じ友人達と過ごす	5.530	1.489
⑨ サークルの友人と一緒に過ごすことが多い	2.820	1.908
⑩ 友人と一緒に勉強する	4.050	1.782
⑪ 将来について、友人たちと意見を交換することがある	4.550	1.703
⑫ 大学の友人より、大学外の友人と過ごす方が楽しい	4.210	1.505
⑬ 大学・授業などでわからないことがあったとき、相談できる友人がいる	5.390	1.387
⑭ 社会のできごとについて、友人たちと意見を交換することがある	4.380	1.665
⑮ サークルなど特定のコミュニティを共有しない友人と一緒に過ごすことが多い	3.960	1.671
⑯ ゼミ（プレゼミ）の友人と一緒に過ごすことが多い	3.280	1.692

i～ivは5点尺度、それ以外は7点尺度。

表 5：変数間の相関

	i	ii	iii	iv	v	vi	vii	viii	ix	x	①	②	③
i	(0.615)												
ii	0.699**	(0.624)											
iii	0.469**	0.374**	(0.795)										
iv	0.436**	0.516**	0.513**	(0.763)									
v	0.253*	0.254**	0.155*	0.166†	(0.871)								
vi	0.133*	0.200**	0.136*	0.109†	0.553**	(0.608)							
vii	-0.050	0.075	-0.137	-0.005	-0.093	0.047	(0.705)						
viii	0.215**	0.095	0.259	0.288	0.145	-0.061	-0.312	(0.801)					
ix	0.177**	0.059	0.061	0.124†	0.090	-0.158*	-0.191**	0.214**	(0.651)				
x	0.053	0.024	0.147	0.158	-0.050	-0.193	-0.199	0.505	0.313	(0.711)			
①	0.110†	0.107†	0.080	0.089	0.099	0.042	-0.109	0.323	0.189	0.314	-		
②	0.022	0.057	0.083	0.059	0.067	0.013	-0.110†	0.302	0.208	0.284	0.844	-	
③	0.127	0.090	0.132	0.090	0.063	-0.044	-0.109	0.287	0.208	0.214	0.723	0.798	-
④	0.171**	0.123†	0.158	0.123†	0.169	0.093	-0.133	0.397	0.162	0.210	0.592	0.542	0.553
⑤	0.063	0.054	0.052	0.045	0.127	0.127	0.071	0.221	0.187	0.106	0.441	0.451	0.415
⑥	0.047	0.017	0.043	0.103	0.038	0.094	-0.094	0.203	0.173	0.060	0.471	0.501	0.412
⑦	-0.066*	-0.114†	-0.000	-0.031	0.107†	0.121†	-0.027	0.088	0.011	-0.047	-0.026	-0.007	0.014
⑧	0.159*	0.173**	0.027	0.083	0.171	0.013	0.116†	-0.007	0.143	0.030	0.108†	0.142	0.189
⑨	0.028	0.032	-0.024	0.045	0.022	-0.065	-0.012	0.086	0.171	0.061	-0.033	-0.047	-0.077
⑩	0.041	0.025	0.048	0.099	-0.054	-0.074	0.050	0.098	0.386	0.168	0.094	0.104	0.132
⑪	0.087	0.077	0.085	0.097	0.205	0.036	-0.186	0.205	0.420	0.144	0.089	0.078	0.119
⑫	-0.091	-0.027	0.016	-0.131	0.146	0.232	0.060	-0.145	-0.211	-0.302	-0.040	0.002	-0.067
⑬	0.129*	0.120†	0.121†	0.162	0.096	-0.047	-0.184	0.166	0.461	0.230	0.215	0.219	0.216
⑭	0.064	0.059	0.114†	0.132	0.138	0.056	-0.109†	0.090	0.365	0.047	0.085	0.065	0.146
⑮	0.079	0.010	0.006	-0.029	0.052	-0.017	-0.002	0.090	0.140	-0.011	0.017	0.029	0.139
⑯	0.134*	0.008	0.123†	0.073	-0.009	0.008	-0.124†	0.127	0.197	0.042	-0.003	-0.001	0.029

i ~ x、①~⑥、⑦~⑯のそれぞれについては、表 4 を参照。i ~ iv は 5 点尺度、それ以外は 7 点尺度。

( ) 内はクロンバックの a 係数。

\*\*：有意水準 1%、\*：有意水準 5%、†：有意水準 10%（いずれも両側検定）。



表6 学修成果変数との相関（ピアソンの相関係数）

	2014年度 単年度GPA	総合 GPA変化率	2013年度 総合GPA	2014年度 総合GPA
i 目標到達志向（3項目）	0.272 <sup>**</sup>	0.029	0.122 <sup>†</sup>	0.314 <sup>**</sup>
ii 目標回避志向（3項目）	0.154 <sup>*</sup>	0.001	0.041	0.173 <sup>**</sup>
iii 高成績到達志向（3項目）	0.219 <sup>**</sup>	0.025	0.042	0.204 <sup>**</sup>
iv 低成績回避志向（3項目）	0.159 <sup>*</sup>	0.063	0.041	0.139 <sup>*</sup>
v 個人の志向としての完全主義（15項目）	0.095 <sup>*</sup>	0.146	0.052	0.082 <sup>*</sup>
vi 社会的要請としての完全主義（15項目）	-0.161 <sup>*</sup>	-0.054	0.010	-0.139 <sup>*</sup>
vii 勉強と余暇活動とのコンフリクト（6項目）	-0.208 <sup>**</sup>	-0.141 <sup>*</sup>	-0.006	-0.172 <sup>**</sup>
viii 学問に対する適応（11項目）	0.132 <sup>*</sup>	-0.008	0.086	0.137 <sup>*</sup>
ix 他者への適応（6項目）	0.189 <sup>**</sup>	0.233 <sup>**</sup>	-0.045	0.134 <sup>*</sup>
x 大学への愛着（7項目）	0.160 <sup>*</sup>	0.047	0.015	0.161 <sup>*</sup>
① 大学の出来事を、家族とよく話す	0.045	0.073	0.079	0.001
② 大学外の出来事を、家族とよく話す	0.009	0.089	0.089	-0.050
③ 友人について、家族とよく話す	0.070	0.166 <sup>**</sup>	0.108 <sup>†</sup>	0.003
④ 勉強について、家族とよく話す	0.072	0.065	0.136 <sup>*</sup>	0.050
⑤ 自身の将来について、家族とよく話す	-0.058	0.079	0.046	-0.091
⑥ 社会で起きる様々なできごとについて、家族とよく話す	-0.043	0.170 <sup>**</sup>	0.022	-0.101

【パターン1：単年度 GPA との関係】

まず、単年度の GPA との関係を見る、第一のパターンである。質問票調査を行った2014年度のみGPAを学修成果として、本稿で取り上げた別の変数との相関を表6からまとめると次のことが言える。

目標志向については、4次元いずれであってもその志向性が高いほど単年度 GPA は高くなるという関係がある。しかしながら、完全主義については個人の志向については有意な相関が見られず、社会的要請としての完全主義の傾向が強い学生は学修成果と負の有意な関係が見られた。ここで



表6 学修成果変数との相関（ピアソンの相関係数）（続き）

	2014年度 単年度GPA	総合 GPA変化率	2013年度 総合GPA	2014年度 総合GPA
① 同世代の平均的な学生と比較して、5歳以上年上の友人が多い	-0.233 <sup>**</sup>	-0.012	-0.162 <sup>*</sup>	-0.265 <sup>**</sup>
② 授業の空き時間などは、たいてい、いつも同じ友人達と過ごす	0.212 <sup>**</sup>	0.205 <sup>**</sup>	0.014	0.172 <sup>**</sup>
③ サークルの友人と一緒に過ごすことが多い	0.171 <sup>**</sup>	-0.013 <sup>**</sup>	-0.008	0.171 <sup>**</sup>
④ 友人と一緒に勉強する	0.144 <sup>*</sup>	0.130 <sup>*</sup>	0.024	0.093 <sup>**</sup>
⑤ 将来について、友人たちと意見を交換することがある	0.247 <sup>**</sup>	0.225 <sup>**</sup>	0.009	0.192 <sup>**</sup>
⑥ 大学の友人より、大学外の友人と過ごす方が楽しい	-0.200 <sup>**</sup>	-0.182 <sup>**</sup>	0.043	-0.170 <sup>**</sup>
⑦ 大学・授業などでわからないことがあったとき、相談できる友人がいる	0.221 <sup>**</sup>	0.159 <sup>*</sup>	-0.017	0.214 <sup>**</sup>
⑧ 社会のできごとについて、友人たちと意見を交換することがある	0.054	0.141 <sup>*</sup>	-0.029	0.007
⑨ サークルなど特定のコミュニティを共有しない友人と一緒に過ごすことが多い	0.044	0.017	-0.027	0.083
⑩ ゼミ（プレゼミ）の友人と一緒に過ごすことが多い	0.102	0.140 <sup>*</sup>	-0.027	0.099

\*\*：有意水準1%、\*：有意水準5%、†：有意水準10%（いずれも両側検定）。

は因果関係の特定をしないけれども、よい成績を取るべきであるという規範を強く感じて勉強に取り組む学生は、そのプレッシャーに負けて芳しくない成績に陥るといふ因果関係の可能性もあるものの、むしろ学修が不十分な中で勉強をしっかりとすべきであるという反省の念が表れていると考えられることが自然であるように思われる。いずれにしても、この点については先行研究と異なる変数関係と言えよう。勉強と余暇活動とのコンフリクトが強いほど成績が低く、大学に対する適応度が高いほど成績が高いという関係が見られた。

家族・友人とのコミュニケーションに目を転じると、家族とのコミュニケーションについては、単年度GPAとの間に統計的に有意な関係を見せ

る変数はなかった。友人とのコミュニケーションでは、決まった友人と同じ時間を過ごす学生の方が成績がよいと思われる結果が見られている一方で、5歳以上年上の友人や学外の友人といった大学内の一般的な友人とは異なるタイプの交友関係が深いほど成績が低いという有意な相関関係が見られている点は注目に値する。学内に一緒に過ごせる友人がいることで、試験前に情報収集ができる結果としてよい成績を修めているのかもしれないけれども、大学での成績という点に限れば、同じ大学の友人の存在がブラスの影響を与えることを意味していると考えられる。

#### 【パターン2：前年度 GPA からの増減】

続いて、前年度 GPA と当該年度の GPA の比を算出し推移として捉えることで、パターン1 で見た単年度 GPA との違いを検討する。なお、既述の通り、ここでは単年度の GPA ではなく、当該年度までの累積値である総合 GPA を用いる。

表6にある相関からは、前年度よりも高い成績を修めることと目標志向の強さとの間には統計的に有意な関係は見られなかった。しかしながら、単年度 GPA との間には有意な関係が見られなかった個人の志向としての完全主義は、その傾向が強いほど前年よりも高い成績を修めるという関係が示されている。勉強と余暇活動とのコンフリクトについては単年度の時と同様に、勉強する際に余暇活動によって支障が出る学生ほど、前年度よりも成績が低下する傾向が見られている。

家族とのコミュニケーションについては、一部の変数について正の相関が見られる。友人とのコミュニケーションについては、単年度 GPA とは異なる項目で統計的に有意な関係が示されているものの、似たような傾向が見られる。すなわち、学内の友人とのコミュニケーションが行われる学生ほど、成績が伸びているということを示す相関が、ここで取り上げた多くの変数で見られている。

ただし、このパターン2では GPA の比を算出しているため、分母が小

さいほど増加率が大きくなる点は解釈の上で注意が必要であろう。当該年度の総合 GPA が同じであれば分子が同じ値になるものの、分母は前年度の総合 GPA であるから、前年度までの成績が芳しくない学生ほどここで算出される値は大きくなるということである。したがって、それまでの成績が低かった学生が心を入れ替えて学習に取り組み、高い学修成果に結びつけるという場合に見られる傾向が反映されるということもできよう。

**【パターン3：前年度 GPA と前年度 GPA からの増減とを組み合わせで捉えた学修成果】**

最後に、前年度 GPA と前年度 GPA からの増減とを組み合わせ、学修成果の推移を捉え、学修推移と学生の特徴に関係が見られるか否かを確認しよう。前述の通り、表1に示しているように、高い成果をあげ続けている層（高成績継続層）と、低い成果に甘んじ続けている層（低成績甘受層）を定義し、それぞれの層の学生の特徴と学修成果について分析を行う。

高成績継続層に注目して、そこに含まれる学生と含まれない学生とを対比したものが表7の分析結果である。これは、学生全体を高成績継続層とその他の2つに分け、各変数について両者の平均の差の検定を行うことで、高成績継続層の特徴を分析し、その結果をまとめたものである。平均的な姿を比較すると、将来について友人たちと意見を交換することが高成績継続層に見られる特徴としてあげられる。統計的には有意水準の観点からは必ずしも強く主張できるものではないものの、社会の出来事についても友人たちと意見交換をし、授業の空き時間などはたいていいつも同じ友人達と過ごす傾向があり、家族ともよく話す傾向にあることが指摘できよう。また、高成績継続層の学生には、個人の志向としての完全主義傾向があり、勉強が余暇活動によって乱されにくい（勉強と余暇活動とのコンフリクトが少ない）という特徴を持っていることが示されている。

低成績甘受層についても、同様に同層とその他の2つに分けて、両者の

平均の差の検定を行った。その結果が表8であり、この分析結果から見られる低成績甘受層の特徴は、高成績継続層のものと異なる。統計的には弱いものの、目標到達志向は他の人たちに比べて低く、友人と一緒に勉強することも少ない。家族とのコミュニケーションは全般的に少ないと言える点においては高成績継続層と対照的ではあるものの、有意差が見られる項目に違いも見られる。また、同世代の平均的な学生と比較して、低成績甘受層では5歳以上年上の友人が多い傾向がある。

高成績継続層と低成績甘受層を対と考えるのであれば、同一の項目に対して逆符号での有意差が生じるはずである。しかしながら、1つの質問項目を除けば、そのような関係は見られなかった。このことは、継続的な学修成果で捉えた場合に、高い成果をあげ続けている学生と低い成果に甘んじ続けている学生とを何らかの1つの特徴のみで2つの層に区別することができないことを意味しているように思われる。仮に因果関係が想定されるとしても、ある特定の要因のみに注目することで継続的に学修成果を変化し続けられるというわけではないということである。したがって、低い学修成果に甘んじ続けている学生がその状況から脱するために、高成績を上げ続ける学生に見られるような特徴を真似するようなことを行ったとしても、事態は改善されないという結果になることが想定されよう。

表7 高成績継続層とその他の学生との平均の差の検定

		平均値の差	有意水準
i	目標到達志向 (3項目)	0.066	n.s.
ii	目標回避志向 (3項目)	0.058	n.s.
iii	高成績到達志向 (3項目)	0.118	n.s.
iv	低成績回避志向 (3項目)	0.068	n.s.
v	個人の志向としての完全主義 (15項目)	0.251	5%
vi	社会的要請としての完全主義 (15項目)	-0.062	n.s.
vii	勉強と余暇活動とのコンフリクト (6項目)	-0.240	10%
viii	学問に対する適応 (11項目)	0.095	n.s.
ix	他者への適応 (6項目)	-0.012	n.s.
x	大学への愛着 (7項目)	-0.038	n.s.
①	大学の出来事を、家族とよく話す	0.367	n.s.
②	大学外の出来事を、家族とよく話す	0.393	10%
③	友人について、家族とよく話す	0.443	10%
④	勉強について、家族とよく話す	0.569	5%
⑤	自身の将来について、家族とよく話す	0.236	n.s.
⑥	社会で起きる様々なできごとについて、家族とよく話す	0.192	n.s.
①	同世代の平均的な学生と比較して、5歳以上年上の友人が多い	-0.332	n.s.
②	授業の空き時間などは、たいてい、いつも同じ友人達と過ごす	0.402	5%
③	サークルの友人と一緒に過ごすことが多い	-0.103	n.s.
④	友人と一緒に勉強する	0.248	n.s.
⑤	将来について、友人たちと意見を交換することがある	0.643	1%
⑥	大学の友人より、大学外の友人と過ごす方が楽しい	0.130	n.s.
⑦	大学・授業などでわからないことがあったとき、相談できる友人がいる	0.156	n.s.
⑧	社会のできごとについて、友人たちと意見を交換することがある	0.361	10%
⑨	サークルなど特定のコミュニティを共有しない友人と一緒に過ごすことが多い	-0.106	n.s.
⑩	ゼミ (プレゼミ) の友人と一緒に過ごすことが多い	0.107	n.s.

平均値の差の値は、(高成績継続層) - (その他の学生)

表 8 低成績甘受層とその他の学生との平均の差の検定

	平均値の差	有意水準
i 目標到達志向 (3 項目)	-0.217	10%
ii 目標回避志向 (3 項目)	-0.082	n.s.
iii 高成績到達志向 (3 項目)	-0.088	n.s.
iv 低成績回避志向 (3 項目)	-0.138	n.s.
v 個人の志向としての完全主義 (15 項目)	-0.130	n.s.
vi 社会的要請としての完全主義 (15 項目)	0.031	n.s.
vii 勉強と余暇活動とのコンフリクト (6 項目)	0.056	n.s.
viii 学問に対する適応 (11 項目)	-0.056	n.s.
ix 他者への適応 (6 項目)	0.003	n.s.
x 大学への愛着 (7 項目)	-0.083	n.s.
① 大学の出来事を、家族とよく話す	-0.459	10%
② 大学外の出来事を、家族とよく話す	-0.387	n.s.
③ 友人について、家族とよく話す	-0.484	10%
④ 勉強について、家族とよく話す	-0.222	n.s.
⑤ 自身の将来について、家族とよく話す	-0.137	n.s.
⑥ 社会で起きる様々なできごとについて、家族とよく話す	-0.411	10%
① 同世代の平均的な学生と比較して、5 歳以上年上の友人が多い	0.401	10%
② 授業の空き時間などは、たいてい、いつも同じ友人達と過ごす	-0.278	n.s.
③ サークルの友人と一緒に過ごすことが多い	0.031	n.s.
④ 友人と一緒に勉強する	-0.452	10%
⑤ 将来について、友人たちと意見を交換することがある	-0.195	n.s.
⑥ 大学の友人より、大学外の友人と過ごす方が楽しい	0.117	n.s.
⑦ 大学・授業などでわからないことがあったとき、相談できる友人がいる	0.039	n.s.
⑧ 社会のできごとについて、友人たちと意見を交換することがある	-0.008	n.s.
⑨ サークルなど特定のコミュニティを共有しない友人と一緒に過ごすことが多い	0.070	n.s.
⑩ ゼミ (プレゼミ) の友人と一緒に過ごすことが多い	-0.045	n.s.

平均値の差の値は、(低成績甘受層) - (その他の学生)

#### 4. 考 察

前節の分析でみられた傾向をもとに以下では若干の考察を行い、本稿をまとめていこう。

学修成果の定義の仕方には様々な形が考えられる。本稿での分析ではいずれも GPA という広く一般に用いられている学修成果指標を取り上げているが、学修成果の捉え方によって成果をあげている学生の特徴も異なることが分かった。学修成果の推移を GPA の高さとして単年度の GPA に注目する場合と、GPA の改善度としてその変化率に光を当てて前年度以上の成果をあげることに着目する場合とでは、成果をあげている学生の特徴は異なり、平均以上の成果をあげ続けるような高 GPA を継続する学生にはまた違った傾向が見られた。

ただし、共通する特徴がある点も指摘できる。勉強と余暇活動とのコンフリクトは、GPA で捉える学修成果に対して負の影響がある要因として共通に見られた。勉強を阻害する余暇活動が存在し悩まされる学生は学修成果が思わしくない傾向があるといえ、直感的にも理解できる関係である。

前年度の GPA も考慮に入れる学修成果の推移については、高い成績を修めている学生ほど学内にコミュニケーションの図れる友人が存在していることが示された。ただし同じ友人でも学外の交友関係は継続的な学修成果という点ではむしろ望ましくない影響を及ぼすことが示された。友人は大切であるという一般論は、学修という側面においても中期的には重要であることがデータによって示唆された点は、本分析の貢献といえるであろう。もっとも、学生自身が誰とどのような交友関係を持つのかは、教員側でコントロールできるものではない。しかしながら、たとえば入学後にグループ作りを促す工夫を検討することはできる可能性がある。単純に学籍番号順だけで毎回グループを作るのではなく、ランダムにメンバーをグループ化することも含め、様々な人と友人となり得る機会を提供すること

が、大学時代の学内の友人関係を構築するきっかけとなり、在学期間を通じて有用な友人グループを形成することになるかもしれない。このことをとりわけ入学後の早い段階で取り入れることによって学修面にも寄与する交友グループの確立を促すことができるとすれば、グループ作りに検討の余地が生じるであろう。

望ましい学修成果の学生の特徴と芳しくないそれとを比較すると、必ずしも線形関係にあるわけではないことも分析の結果から示された。たとえば、何らかの要因をより強めていけばいくほど、低い学修成果がそれに応じて高くなり続けるとは限らない。ある水準を超えれば変化が期待できなくなる閾値が存在するならば、すべての学生の共通した施策を講じることは有用であるとは限らなくなる。そうであればこそ、学修を含めた学生に対する支援活動は層別に検討する必要があるであろう。

本稿では、学修成果とコミュニケーションの関係に着目した分析も行った。その中には 勉強に関する内容を友人と話したり、将来について話したりすることが含まれていた。授業を通じて、学問が将来とつながっていることを伝える工夫や、勉強の意義、友人の大切さを伝えられれば、それらのコミュニケーションの内容に寄与することになるであろう。そうだとすれば、講義内容を教授するというだけにとどまらず、さらに学修成果の向上と結びつく可能性も示唆されているように思われる。

ただし、本稿で行った分析には様々な限界がある。たとえば、単相関で見られる傾向は、特定の変数を統制することによって異なる結果を見せるかもしれない。いくつもの課題がある中でも、特に注意すべきことの一つとして、本分析が回答した学生の所属する大学の経営学科に特有の問題である可能性がある。また、経営学科が完成年度を迎える前のデータであるため、限られた学年のみが対象となった結果として、大学生全般とは異なる傾向が見られる可能性も否定できない。

しかしながら、本稿で取り上げた質問票調査を通じて得られた分析結果は、少なくとも調査対象となった母集団についての実態を捉えたもので



あって、単なる印象を超えたエビデンスを伴う側面を把握したものであるといえる。実態調査は、現在、引き続き実施しており、調査結果からさらなる知見を積み重ねていくと共に、学生の学修を深めることに寄与するインプリケーションが得られるよう継続的に分析していくことが今後の課題である。

## 謝 辞

本稿は、学校法人武蔵野大学学院特別研究費の助成を受けて実施した研究の一部である。アンケート調査の実施にあたっては、武蔵野大学経済学部経営学科の先生方に多大なるご協力を賜った。この場を借りて深く御礼申し上げたい。

## 注

- 1 本稿は2016年1月14日に武蔵野大学附属政治経済研究所で開催された2015年度第3回研究フォーラムでの報告「学生の成績推移に見られる特徴」(発表者：渡部博志、積田淳史、宍戸拓人)を元に加筆、修正されたものである。
- 2 Boredom and Engagement: Moderated Mediation Model of Academic Boredom, Leisure Boredom, and Study-Leisure Conflict (2015 International Conference on Education, Psychology and Society).
- 3 2015年11月2日武蔵野大学第4回FD研修における結果の一部発表や、同年12月1日・2日の両日にわたって実施したFD発表会「学修成果に寄与するための施策検討～経営学科『学生調査』による学生の実態把握から考える」など。
- 4 調査実施時点では学科設置3年目であったため、3年生までの3学年575名(1年生224名、2年生176名、3年生175名)が対象である。

## 参考文献

- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). Student adaptation to college questionnaire manual. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., & Kim, S. I. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 711-729.
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24 (1), 133-165.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72 (1), 218-232.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 613-628.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1990). Perfectionism and depression: A multidimensional analysis. *Journal of Social Behavior & Personality*, 5, 423-438.
- 中室牧子 (2015) 『「学力」の経済学』ディスカヴァー・トゥエンティワン。
- Ratelle, C. F., Senécal, C., Vallerand, R. J., & Provencher, P. (2005). The Relationship Between School-Leisure Conflict and Educational and Mental Health Indexes: A Motivational Analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 35 (9), 1800-1822.
- 田中あゆみ・山内弘継 (2000) 「教室における達成動機、目標志向、内発的興味、学業成績の因果モデルの検討」 *心理学研究* No.71, Vol.4, pp.317-324.