

武蔵野大学経済学部経営学科学生の 学修実態について

—— 他大学学生との比較の観点から ——

高 橋 大 樹

渡 部 博 志

積 田 淳 史

宍 戸 拓 人

1. はじめに

本稿の目的は、全国の大学生との比較を通じて、武蔵野大学経済学部経営学科の学生の大学生活に関する特徴を把握し、より良い教育活動を展開するための知見を得ることにある。

現在わが国では、「学士力」を1つのキーワードとして、大学教育の質の保証・向上のための高等教育制度改革が進められている。学士課程教育全体の改善のためのカリキュラムマネジメントや個別授業の学修成果の向上を意図したアクティブラーニング等、大学生の学修を促進するための多様な試みがなされている。

このような教育施策の有効性を高める上で重要なのが、対象となる大学生の学修・生活実態の素朴な把握である。「釈迦に説法」という言葉があるように、本来教育施策の有効性というのは対象となる学生の特性によって変化するものである。基礎的な学力も、関心も、学修動機も多様な大学生に対して唯一最適な教育施策などあり得ない。他の大学や学科で有効

だと認められた施策であっても、時には別の大学や学科では学修効果を低下させる可能性すら考えられる。実際に、複数の大学の経済学部および工学部を比較検討した両角（2009）では、双方向型授業や学生配慮型授業、中間課題ありの授業等、学修効果を一般的に高めると言われている授業形態に関しても、どのタイプの授業が望ましい影響を与えるのか、大学間で共通のパターンが存在しているわけではないことが実証されている。その上で両角は「必修科目でない限り、さまざまな工夫をした授業を提供していてもそれを履修する学生のタイプがあることが影響しているのかもしれないし、誰にどのような授業の工夫が効果的なのか、その組み合わせを考えて導入したほうが良いことを示唆しているのかもしれない（199 頁）」と述べており、学科や学生の特性に合わせた教育施策を導入することの重要性を指摘している。また、大矢・内田（2008）でも同様に、情報基礎教育におけるペア学習の有効性が大学によって異なることが議論されている。

しかしながら、大学生の学修や生活実態を総合的に把握するのが容易ではないことも事実である。高等学校までと違い、大学生になると個人としての自立が進み、家庭と教育機関の双方の連携によって学生の生活状況を綿密に把握することは難しくなる。そのため、特にわが国においては大学生の学修・生活実態を総合的に調査・分析した研究は少ない。

こういった問題意識を一つの端緒としてわれわれの研究グループは、所属する教育機関の学士課程の学生を対象に 2015 年より継続して大規模な調査・分析を行ってきた（高橋・渡部・積田・宍戸，2017；高橋・渡部・積田・宍戸，2018；積田・渡部・宍戸，2016；渡部・積田・宍戸，2016）。例えば、高橋他（2017）では AO 入試等のいわゆる非学力試験型入試と学力試験型入試のそれぞれで選抜された学生間でその後の学修行動に違いがあるかを分析した。また、同じく高橋他（2018）においては、睡眠の特徴に注目して調査対象学生を 5 クラスターに分類し、それらのクラスター間で学修や大学生活に関して差異が存在していることを示している。

これらの研究から示唆されることは、同じ学科に所属する学生の中でも、

異なる特徴を有する学生が多数含まれており、ともすればそれぞれに有効な教育施策が異なっている可能性があるということである。例えば、高橋他(2017)では、AO・推薦入試で入学した学生とその他の経路で入学した学生の間には、動機づけや授業への積極性という点で統計的に有意な差があることが示されており、そこからは、各大学・学科の入試経路別の入学者数の比率によって全体として授業の設計を変更する必要があることが示唆される。

本研究は、このような研究の一環として、他大学との比較を通じて、武蔵野大学経済学部経営学科の特徴を分析する目的で行われたものである。前述のとおり、われわれの先行研究ではすでに入試経路や睡眠スタイル等の特徴によって学生の学修・生活の実態が異なっていることが示されている。ということは、それぞれの特徴を持つ学生の比率が違う大学・学科間では、学科全体としての平均的な特徴も異なるはずである。では、われわれ武蔵野大学経済学部経営学科に所属する学生の全体としての特徴はどのような点にあるのだろうか。このような問いを探索し、学生の実態に即した教育改革を進めていくための知見を得るため、以下では全国の文系大学生に対する調査結果との比較検討を行う。

結論を先取りすれば、武蔵野大学経済学部経営学科の学生は、大学の学修環境への適応という点でやや困難を抱えているものの、授業への取り組みについては比較的積極的であるという特徴が見られた。

2. 分 析

(1) データ

本研究では、武蔵野大学経済学部経営学科の学生を対象とした調査データと、他大学学生を対象とした調査データの2種類を使用している。

前者のデータは2018年1月9日(火)から1月19日(金)にかけて、経営学科の1から3年生を対象に行った、インターネットを通じた質問票調査(回答総数:317)から得られたものである。一般的に日本の大学で

は1年次に教養教育が集中的に行われており、学科としての特徴は2年次以降により強く表われると判断されたため、本稿の分析では2年生と3年生のデータのみを使用することとした。分析対象者の総数は177名で、回答者の内訳は、2年生男子42名、2年生女子75名、3年生男子24名、3年生女子36名であった。

また、後者のデータは株式会社進研アドを通じて、2018年2月9日（金）から2月11日（日）にかけて、全国の文系大学生2年および3年を対象にインターネットを通じた質問票調査を行い、得られたデータである。調査対象者を文系学生に限定した理由は、例えば溝上（2009）等の調査から、わが国においては文系と理系の学生間で学修や大学生活に関する明確な差異が認められており、武蔵野大学の経営学科学生の妥当な比較対象としては文系学生に限定した方が望ましいと判断されたためである。回答者の総数は200名で、回答者の内訳は、2年生男子31名、2年生女子70名、3年生男子17名、3年生女子84名であった。

表1は、分析対象者の概要についてまとめたものである。偏差値に関しては、前者のデータと後者のデータに大きな違いは存在していない。なお、以下の統計分析には、IBM SPSS Statistics24を使用している。

表1 分析対象者の概要

		武蔵野大学・男子	武蔵野大学・女子	他大学・男子	他大学・女子
分析対象者数（名）		86	111	48	154
学年構成（名）	2年生	42	75	31	70
	3年生	24	36	17	84
偏差値平均 （下段は標準偏差）		59 （－）		58.40 (9.394)	59.83 (8.129)

※偏差値は株式会社進研アド提供のデータ（2018年受験者向け偏差値データ）に基づく

(2) 変数

本稿では、大学生の学修および生活の実態を把握する多様な視点のうち、学修面での特徴を測定する尺度を中心に議論することとする。具体的には、大学への適応、授業への取り組み、学修の動機づけ、授業外学修の動機づけの4つである。

①大学への適応

自分が所属している大学にどれほど適応できているかは、学修をはじめとする大学生活を充実させる上で非常に重要な点である。われわれの研究プロジェクトでは、Baker and Siryk (1989) によって開発された The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) を基に「大学への適応」の程度を測定する質問項目を作成し、当該変数に関して継続的に分析を行っている。本研究では質問票の紙幅の都合から、SACQの中でも学問的環境 (Academic Environment) に対する適応 (以下：環境的適応)、動機 (Motivation) に関する適応 (以下：動機的適応)、他者 (Other People) に対する適応 (以下：社会的適応) の3次元に関してのみ測定を行っている。また、これらの3次元に関して一部の質問項目については、日本の大学生の環境と適合しない等の理由でオリジナルの項目群から削除している¹。

Credé and Niehorster (2012) のメタアナリシスによれば、SACQで測定される大学への適応はGPAや退学率等の学修成果とも関連性があるとされる。同様の結果は、高橋他 (2017; 2018) でも示されており、また入試経路や睡眠スタイルとの関連性も実証されている。具体的には、AO入試や推薦入試等の非学力型選抜で入学した学生は他の学生と比較して環境面や動機面での大学への適応の度合いが高いこと (高橋他, 2017)、良好な睡眠スタイルを有している学生は、量や質、リズム等の何らかの点で睡眠に問題を抱えている学生と比較して3つの次元全てに関して適応の度合いが高いこと (高橋他, 2018) が分かってきている。

以上の研究結果からは大学生の学修・生活実態を精確に把握する上で大学への適応が有用な指標であること、またそれに伴い、特定の学科の全体的な特徴を把握する上でもこの指標が有効であることが示唆される。

今回のデータに関して、クロンバックの α 係数を用いて、それぞれの尺度に含まれる質問項目の内的整合性を確かめたところ、動機的適応の 3 項目（「授業の単位を取得することには価値があると思えない時がある（R：逆転項目）」「興味の大半は授業課題とは関係がない（R）」「授業の単位を取得することは重要である」）を除いた方が、 α 係数が高くなることが判明した（6 項目：0.657 $\Rightarrow$ 3 項目：0.817）ため、以下の分析ではこの 3 項目平均を用いることとした。

表 2 は、大学への適応に関する各次元を構成する質問項目とその平均値・標準偏差、信頼性尺度をまとめたものである。なお、質問はすべて 7 点尺度（1：まったく私にあてはまらない～7：非常に私にあてはまる）で測定している。

表 2 「大学への適応」の記述統計

質問文		平均	標準偏差	クロンバックの α あるいは項目を外したときの α
環境的 適応	カリキュラム内の多様性に満足している	4.08	1.376	0.855
	カリキュラムの質に満足している	4.20	1.325	0.831
	総合的に見て、大学の学習環境に満足している	4.29	1.454	0.835
	カリキュラムに満足している	4.09	1.384	0.818
	教員たちに満足している	4.36	1.342	0.870
環境的適応 5 項目平均		4.20	1.117	0.870
適動 応機 的	勉学を楽しんでいる	4.20	1.416	0.847
	勉学の目的が明確である	4.21	1.592	0.700
	大学で学ぶ理由が明確である	4.23	1.594	0.671
動機的適応 3 項目平均		4.22	1.314	0.817

社会的 適応	大学で他の人たちと過ごすことを難しいと感じる (R)	3.70	1.671	0.694
	人とよく合い、友だちを作る	4.32	1.629	0.679
	問題が起きたときに相談できる良い友人がいる	5.12	1.615	0.706
	異性と交流することが苦手である (R)	3.26	1.840	0.736
	他の人たちと悪い意味で異なっていると感じる (R)	3.59	1.536	0.709
社会的適応 5項目平均		4.00	1.173	0.749

注) $N=379$. (R) は変数化する際に得点を逆転している。

②授業への取り組み

「学生の実態を把握し、それを、授業を中心とした教育改革に活かす」という本研究の主目的に鑑みると、実際に学生が授業に対してどのように取り組んでいるのかを把握することは非常に重要である。

われわれの研究プロジェクトでは授業への取り組みを測定する上で、学校に対するエンゲージメント (school engagement) 研究の分野で開発された質問項目を採用している。具体的には Reeve and Tseng (2011) で提示された4次元型の質問票を用いている。Reeve らは、学校に対するエンゲージメントを、学校内で行われる様々な活動に対する参加のあり方に関する行動的 (behavioral) エンゲージメント、教室における様々な感情に関する情動的 (emotional) エンゲージメント、学修の際の心理的な資源投入に関する認知的 (cognitive) エンゲージメント、学生側がより主体的に授業に参画し、教員側に影響を与えていくという主体的 (agentic) エンゲージメントの4つに分けて論じ、それらを測定するための尺度開発を行っている。

われわれのプロジェクトでは、Reeve らの研究で用いられた質問項目のうち、認知的エンゲージメントと行動的エンゲージメントに関する質問項目をそれぞれ1項目ずつ、削除して用いている。これらの項目を不採用と

した理由は、われわれが主たる調査対象とした学科の授業特性や学生の特徴を考慮した場合に不適切だと思われたからである²。

4つのエンゲージメントを基に測定された授業への取り組みもまた、これまでのわれわれの研究の中で、GPA や、入試経路、睡眠スタイルとの関連性が指摘されている。例えば、2016 年度に行われた調査、2017 年度に行われた調査ともに行動的エンゲージメントおよび情動的エンゲージメントの強さと GPA には統計的に有意な正の相関が見られる（高橋他, 2017；2018）。また、主体的エンゲージメントに関して、非学力型選抜で入学した学生の方が教員への関わり合いを積極的に求める傾向にあること（高橋他, 2017）、不眠傾向にある学生も同様の傾向を示すこと（高橋他, 2018）がわかっている。

その一方で、学生が示す大学に対するエンゲージメントは、われわれがこれまで議論してきたような入試選抜の方法や睡眠スタイルといった学生個人の特性に依存すると同時に、教員をはじめとした大学側と学生の相互作用の中で生み出される一種の「文化」が反映されている可能性もある。この点に鑑みると、他の大学と比較した学科の特徴を捉える上で、授業への取り組みに注目することは重要であるように思われる。

表3は、授業への取り組みに関する4次元を構成する質問項目とその平均値・標準偏差、信頼性尺度をまとめたものである。質問はすべて7点尺度（1：まったく違う～7：まったくその通り）で測定した。質問票に含まれたすべての項目に関して、信頼性尺度の観点から問題があるものは見受けられなかったため、各次元を構成する項目の平均値を以後の分析に用いることとした。

表3 「授業への取り組み」の記述統計

	質問文	平均	標準偏差	クロンバックの α あるいは項目を 外したときの α
認知的 エンゲージメント	授業で課題に取り組む時、学んでいる内容を自分の既知っていることと結びつけようとしている	4.67	1.323	0.836
	授業のために勉強するとき、私はあらゆるアイデアを組み合わせ、きちんと理解できるように努めている	4.21	1.339	0.828
	勉強するとき、私は学んでいる内容と自分自身の経験を結びつけて考えようと試みている	4.31	1.445	0.816
	授業で学ぶ重要なコンセプトを理解するために自分自身で例を見つけ出している	4.15	1.393	0.840
	認知的エンゲージメント 4項目平均	4.33	1.163	0.867
行動的 エンゲージメント	授業では、自分のできうる限り一生懸命に取り組んでいる	4.59	1.372	0.800
	私は関心を持って授業に参加している	4.51	1.306	0.822
	授業で上手くいくように、一生懸命に取り組んでいる	4.52	1.348	0.786
	授業中、私は教員の話をよく聞いている	4.51	1.415	0.850
	行動的エンゲージメント 4項目平均	4.53	1.136	0.855

情動的エンゲージメント	授業に出席しているとき、気分が良い	3.82	1.327	0.870
	授業で新しいことを学ぶことは楽しい	4.91	1.408	0.790
	授業中に何かに取り組む時、私は興味を持っているように感じる	4.44	1.378	0.770
	授業はおもしろい	4.28	1.446	0.763
情動的エンゲージメント 4項目平均		4.36	1.147	0.844
主体的エンゲージメント	私が必要としていることや求めていることを、私は教員に伝えている	3.38	1.470	0.825
	授業中、私は自分の意見や見解を述べている	3.07	1.546	0.797
	私は、私の関心を教員に伝えている	3.06	1.539	0.778
	授業中に何か必要になった時、それを教員に求めるだろう	3.87	1.441	0.838
	授業中、自分の学習を促進するために質問をしている	2.91	1.514	0.798
主体的エンゲージメント 5項目平均		3.26	1.17	0.841

注) $N=379$.

③学修の動機づけ

武蔵野大学経済学部経営学科の学生の特徴を把握する上で、第3に注目する変数が「学修の動機づけ」である。

先に述べたような授業への取り組みやそのような取り組みの成果としての GPA 等に影響を与える諸要因の中で、最も重要なものの一つが「学修の動機づけ」であろう。かねてより議論されている日本の大学生の学力低下問題の背景にはこのような学修の動機づけの問題が存在しているとの指摘もある中で（辻太，2013）、学修の動機づけと学修成果等の関連性を実証的に探究する研究もこれまで少なからず行われてきた。それらの一連の研究には、例えば浅野（2002）や両角（2009）のように大学間や学問領域

間で、学生の学修への動機づけに違いが見られることを指摘する研究もある。そこで本研究では、比較研究の文脈で学科の特性を把握する上で有用な指標としてこのような動機づけの違いにも着目することとした。

学修の動機づけを測定する上で、本研究では、西村・河村・櫻井(2011)によって開発された4次元型の動機づけ測定尺度を用いることとした。西村らは先行研究を基に、学習の動機づけを、内的調整、同一化的調整、取り入れ的調整、外的調整の4つに整理している。内的調整とは、興味があったり楽しいからといったいわゆる内的動機づけと呼ばれる学習動機のことである。同一化的調整は、学習そのものの価値を自ら認めて受け入れることによって生じる学習動機である。取り入れ的調整は、他者に対する劣等感や罪悪感を避けたいという学習動機である。そして外的調整とは、報酬の獲得や(単なる罪悪感ではなく)実質的な罰の回避に基づく学習動機である。西村らは、自身らが作成した尺度を用いてこれらの学習動機と学業成績の関連性を、中学生を対象に分析し、一時点では取り入れ的調整が学業成績に正の影響を与えること、その一方で1年後には同一化的調整が学業成績に正の影響を与えることを実証している。また、山田(2017)は西村らが開発した尺度を、大学生を対象とした研究に応用し、中学生から大学生へと年齢が上昇する中で外的調整から内的調整へと学習(学修)動機が変化することを示している。

われわれの研究では、西村らの質問項目の一部表現を大学生が答えやすいように修正して用いている³。表4は、その具体的な質問項目を、その平均値・標準偏差、信頼性尺度と合わせて示したものである。質問はすべて6点尺度(1:まったく違う～6:まったくその通り)で測定した。質問票に含まれたすべての項目に関して、信頼性尺度の観点から問題があるものは見受けられなかったため、各次元を構成する項目の平均値を以後の分析に用いることとしている。

表4 「学修の動機づけ」の記述統計

	質問文	平均	標準偏差	クロンバックの α あるいは項目を 外したときの α
内的調整	新しい視点や考え方を見つけることが おもしろいから、勉強している	4.07	1.189	0.843
	勉強すること自体がおもしろいから、 勉強している	3.52	1.198	0.820
	勉強した内容を考えることがおもしろいから、 勉強している	3.80	1.240	0.809
	むずかしいことに挑戦することが 楽しいから、勉強している	3.25	1.279	0.848
	自分が勉強したいと思うから、 勉強している	3.77	1.327	0.836
	内的調整 5項目平均	3.68	1.000	0.867
同一化的調整	勉強するということは大切なこと だから、勉強している	4.09	1.185	0.850
	将来の成功につながるから、勉強 している	4.36	1.214	0.795
	自分の希望する企業や大学院に進 みたいから、勉強している	3.99	1.309	0.840
	自分の夢を実現したいから、勉強 している	3.97	1.354	0.815
	自分のためになるから、勉強して いる	4.36	1.255	0.812
	同一化的調整 5項目平均	4.15	1.005	0.854

取り入れの調整	友達にバカにされたくないから、勉強している	3.00	1.445	0.871
	友達より良い成績をとりたいから、勉強している	3.26	1.477	0.852
	勉強ができないとみじめな気持ちになるから、勉強している	3.36	1.429	0.873
	まわりの人に賢いと思われたいから、勉強している	3.03	1.387	0.856
	勉強で友達に負けたくないから、勉強している	3.16	1.456	0.840
取り入れの調整 5項目平均		3.16	1.189	0.884
外的調整	まわりの人からやりなさいといわれるから、勉強している	2.97	1.276	0.779
	成績が下がると怒られるから、勉強している	2.97	1.433	0.788
	勉強するということは決まりのようなものだから、勉強している	3.56	1.381	0.799
	やらないとまわりの人がうるさいから、勉強している	2.73	1.345	0.757
	みんながあたりまえのように勉強しているから、勉強している	3.28	1.375	0.786
	外的調整 5項目平均	3.10	1.036	0.817

注) $N=379$.

④授業外学修の動機づけ

本研究では、③で測定した大学の学修全般に関する動機づけだけでなく、授業外の自主的な学修に関しても別途実態を把握することとした。一般的に日本の大学生の授業外学修の時間は他国の大学生と比較して少ないとされており、その中でも特に経営学科を含む文系学科は理系の学科と比較して学修総時間が少ないことがしばしば指摘されている（例えば、国立教育政策研究所，2016；両角，2009）。われわれの学科でも実際に授業外

学修の時間の少なさが課題となっており、そういった問題の緩和に有用な示唆を得る上で今回質問票に授業外学修の動機づけの項目を加えることとした。

具体的な質問項目としては、Ryan and Connell (1989) によって開発された動機づけの尺度を採用している。Ryan らの研究は、西村・河村・櫻井 (2011) とほぼ同様に、学習の動機づけを、内的 (intrinsic)、同一化 (identification)、取り入れ的 (introjection)、外的 (external) の4次元に分類し測定するものである。Ryan らが開発した尺度は、Hagger, Sultan, Hardcastle, and Chatzisarantis (2015) によって課外 (out-of-school) 学習の実証研究に用いられており、今回は Hagger らの研究を参考にする形で採用することとした。

表5は、授業外学修の動機づけに関する4次元を構成する質問項目とその平均値・標準偏差、信頼性尺度をまとめたものである。これらの質問は「大学の講義時間外に皆さんが行う勉強や学習についてお聞きます。次の各文章は、あなたにどの程度あてはまりますか。なお、自習や予習、復習、試験勉強など講義に関係する勉強や学習に加え、ダブルスクールなど自主的に通われている方はそこの勉強や学習も含めてお答え下さい」との説明を提示した上で、すべて4点尺度(1:まったく違う～4:まったくその通り)で測定した。質問票に含まれたすべての項目に関して、信頼性尺度の観点から大きな問題があるものは見受けられなかったため、各次元を構成する項目の平均値を以後の分析に用いることとした。

表5 「授業外学修の動機づけ」の記述統計

	質問文	平均	標準偏差	クロンバックの α あるいは項目を 外したときの α
内的動機づけ	勉強することを楽しんでいるから、 講義時間外にも勉強している	2.20	0.826	-
	勉強が面白いから、講義時間外にも 勉強している	2.26	0.866	-
	内的動機づけ 2項目平均	2.23	0.794	0.862
同一化 的動機づけ	講義時間外にも勉強することが重 要だと考えているから、勉強して いる	2.35	0.863	0.796
	自分の知識が正しいのか間違っ ているのかを分きたいから、講義 時間外にも勉強している	2.11	0.854	0.784
	講義時間外の勉強をサボりたく ないから、勉強している	2.05	0.831	0.811
	勉強している科目をもっとよく理 解したいから、講義時間外にも勉 強している	2.36	0.865	0.792
	それまで知らなかったことを学習 したいから、講義時間外にも勉強 している	2.29	0.858	0.800
	同一化的動機づけ 5項目平均	2.23	0.66	0.831
取り 入れ 的動機づけ	講義時間外にも勉強しないと悪い ことをしている気分になるから勉 強している	1.89	0.842	0.871
	講義時間外にも勉強しないと、居 心地が悪くなるから勉強している	1.92	0.840	0.872
	教員によい学生だと思われたいか ら、講義時間外にも勉強している	1.82	0.840	0.863
	周りの人々に好かれたいから、講 義時間外にも勉強している	1.67	0.738	0.859

取り入れ の動機づけ	講義時間外にも勉強しないと、落ち着かない気分になるから勉強している	1.85	0.862	0.871
	他の学生に自分のことをできる学生だと思わせたいから、講義時間外にも勉強している	1.82	0.844	0.865
取り入れの動機づけ 6項目平均		1.83	0.66	0.886
外的動機づけ	講義時間外にも勉強しないと面倒なことになるかもしれないから、勉強している	2.37	0.894	0.763
	講義時間外にも学生は勉強するものだと思うから、勉強している	2.15	0.850	0.732
	講義時間外にも勉強しないと、怒られるから勉強している	1.80	0.815	0.679
	講義時間外にも勉強しないと、教員に説教されるから勉強している	1.70	0.822	0.698
	講義時間外にも勉強することが、いわば「ルール」だから勉強している	1.96	0.918	0.701
外氣的動機づけ 5項目平均		1.99	0.614	0.759

注) $N=379$.

(3) 分析結果

①各変数間の相関関係

表6には、大学への適応、授業への取り組み、学修の動機づけ、授業外学修の動機づけの各変数およびその下位次元の相関が示されている。

第1に、大学への適応と授業への取り組みの間の関係性について、両変数およびその下位次元にはそれぞれ比較的強い正の相関が見られる。大学のカリキュラムを信頼し、モチベーションを高く維持できており、また学友との良好な関係性を維持できているような、大学にうまく適応している学生は、やはり積極的に授業に取り組む傾向にある。当然のことながら、授業への取り組みが積極的だからこそ、さらに大学への適応が進むという

こともあるのだろう。

ただし、ここで注目しておきたいのは、大学への適応を構成する3次元の中で授業への取り組みと最も強い正の相関を示しているのが「社会的適応」だという点である。直観的には、カリキュラムをはじめとした大学の学修環境への適応（「環境的適応」）や学修の動機面での適応（「動機的適応」）の方が授業への取り組みとより強い関係性を有しているように思われる。しかし、実際には学友との人間関係面に関する適応である社会的適応の方がより積極的な授業への取り組みに影響を与える傾向にある。その背景には、文系学科で比較的多く導入されているグループワーク等の影響があるのかもしれない。その理由については今後さらに研究を進めていくべきだと思われる。

第2に、授業への取り組みと学修の動機づけの関連性についても、いくつか興味深い事実が示されている。

ここで最初に注目すべきは賞罰を理由とした学修の動機づけである外的調整と、4つのエンゲージメントがほぼ無相関であるということだろう。このことから、外的調整を刺激するような施策を大学側が強化したとしても、少なくとも今回の調査対象学生に関してはその効果は限定的である可能性が示唆される。

それ以外の調整については、先行研究の議論のとおり、取り入れの調整、同一化的調整、内的調整の順に授業への取り組み方との関係性が強くなる傾向が見られる。ただし、「同一化的調整」と「認知的エンゲージメント」の相関係数が他の下位次元間の係数と比較して低くなっていることには注意を払っておきたい。前述のとおり、認知的エンゲージメントは、「授業で課題に取り組む時、学んでいる内容を自分が既に知っていることと結びつけようとしている」「授業のための勉強をするとき、私はあらゆるアイデアを組み合わせてきちんと理解できるように努めている」「勉強するとき、私は学んでいる内容と自分自身の経験を結びつけて考えようと試みている」「授業で学ぶ重要なコンセプトを理解するために自分自身

で例を見つけ出している」の4項目で測定されている。すなわち、この指標は、単に目の前の授業で学んだことをそのまま鵜呑みにするのではなく、他の知識と結びつけながら自ら学びを広げるような学修を示す指標である。このような認知的エンゲージメントに関して、同一化的調整を学修の動機づけとする学生はそれほど高い値を示さない傾向にある。この結果から示唆されるのは、目の前の授業が自分の将来等に役立つに違いないと強く信じる学生は授業内容をそのまま吸収することに注力する一方で、そこから学びを広げていくという発想にやや欠ける可能性である。この点に関してもさらなる探究が必要だろう。

第3に、授業を中心とした学修の動機づけと、授業外学修の動機づけの関係性についても議論しておきたい。表6で示されているとおり、内的調整に基づく学修の動機づけが高い学生は、授業外学修についても内的動機づけや同一化的動機づけによって行う傾向がより強く、反対に取り入れ的動機づけや外的動機づけの影響は相対的に小さい。同様の傾向は、学修の動機づけに関する同一化的調整にも見られる。それに対して、学修の動機づけとして取り入れ的調整や外的調整を意識している学生は、授業外学修に関しても同様の動機づけに基づいて行動している傾向が強い。つまり、素朴な発見ではあるけれども、各個人が感じる大学全般の学修と授業外学修の動機づけは大まかに一致するという傾向がここからは示されているのである。

表 6 変数間の相関 (Pearson の相関係数)

	A-1	A-2	A-3	B-1	B-2	B-3	B-4	C-1	C-2	C-3	C-4	D-1	D-2	D-3	D-4
A 大学への適応	-														
A-1 環境的適応															
A-2 動機的適応	**	-													
A-3 社会的適応	**	**	-												
B 授業への取り組み	0.257	0.355													
B-1 認知的エンゲージメント	**	**	**	-											
B-2 行動的エンゲージメント	0.345	0.490	0.716												
B-3 情動的エンゲージメント	**	**	**	**	-										
B-4 主体的エンゲージメント	0.379	0.485	0.733	0.723											
C 学修の動機づけ	**	**	**	**	**	**	**								
C-1 内的調整	0.488	0.497	0.526	0.467	0.723	-									
C-2 同一化的調整	0.262	0.362	0.647	0.598	0.467	0.500	-								
C-3 取り入れ的調整	**	**	**	**	**	**	**	**							
C-4 外的調整	0.406	0.587	0.517	0.561	0.598	0.703	0.471	-							
D 授業外学修の動機づけ	**	**	**	**	**	**	**	**	**						
D-1 内的動機づけ	0.304	0.550	0.227	0.146	0.561	0.504	0.276	0.645	-						
D-2 同一化的動機づけ	0.058	0.099	-0.046	0.190	0.146	0.190	0.205	0.520	**	**					
D-3 取り入れ的動機づけ	-0.033	-0.194	0.470	-0.091	-0.064	-0.091	0.000	-0.135	-0.016	**	**				
D-4 外的動機づけ	**	**	**	**	**	**	**	**	0.509	**	-				
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	-			
	0.271	0.440	0.478	0.488	0.388	0.488	0.442	0.669	0.436	0.169	-0.139	**			
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**		
	0.211	0.370	0.167	0.448	0.425	0.448	0.429	0.624	0.472	0.333	0.045	0.709	-		
	0.093	0.157	0.167	0.116	0.116	0.116	0.331	0.290	0.173	0.479	0.317	0.465	**	-	
	*	0.106	0.179	**	*	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
	0.115			0.148	0.126	0.148	0.266	0.262	0.172	0.411	0.418	0.372	0.596	0.798	-

** : 有意水準 1%, * : 有意水準 5% (いずれも両側検定)

②武蔵野大学経済学部経営学科と他大学の差異

以下では、本研究の主たる目的である武蔵野大学経済学部経営学科（以下：武蔵野大学）と他大学の差異を議論していきたい。

・大学への適応の差異

表7は、大学への適応の差異に関して、両者の平均値とt検定の結果を示したものである。

表7に示されているとおり、環境的適応に関して武蔵野大学と他大学には5%水準で平均値の差異が見られる。武蔵野大学は2004年の男女共学化以降、急速に拡大を続けてきた大学であり、2018年現在でも、今回調査対象となっている経営学科も含めて積極的に組織再編等を行っている。その点で学内の学修インフラやカリキュラムは「発展途上」の段階にあり、そういった部分が学生の環境的適応に影響を与えている可能性が考えられる。

その一方で、動機的適応および社会的適応に関しては武蔵野大学と他大学の間に統計的に有意な平均値の差は見られなかった。

表7 「大学への適応」に関する平均値の差およびt検定の結果

大学への適応	武蔵野大学平均 (標準偏差)	t 値	他大学平均 (標準偏差)
環境的適応	4.067 (0.991)	< -2.571 *	4.324 (1.206)
動機的適応	4.166 (1.219)	-0.695	4.259 (1.394)
社会的適応	4.112 (1.157)	1.759	3.900 (1.181)

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

・授業への取り組みの差異

表8は、授業への取り組みの4つの下位次元に関して、武蔵野大学と他

大学の差異を示したものである。

この表からは、認知的、行動的、情動的エンゲージメントに関して武蔵野大学の学生がより望ましい傾向にあることが見て取れる。特に、認知的エンゲージメントについては、他大学平均より 0.5 ポイント近く高い値を示している。この結果が、学問領域の差に依存するものなのかすなわち「経営学科」と「文系全般の学科平均」の差に強く影響を受けたものなのか、それとも武蔵野大学特有の傾向なのかは今後精査していく必要があると思われる。

それに対して、主体的エンゲージメントに関しては両者に大きな差は見られなかった。また、この項目については他のエンゲージメントの平均値と比較して明らかに低い値となっている。この結果は、今回の対象をはじめとする日本の文系学科において、質問や発言といった学修者の主体的エンゲージメントを引き出す仕組みが全般的に乏しい状況を示すものであるかもしれない。

表 8 「授業への取り組み」に関する平均値の差および t 検定の結果

授業への取り組み	武蔵野大学平均 (標準偏差)	t 値	他大学平均 (標準偏差)
認知的エンゲージメント	4.592 (1.054)	> 4.165 **	4.108 (1.208)
行動的エンゲージメント	4.757 (0.991)	> 3.693 **	4.338 (1.218)
情動的エンゲージメント	4.533 (1.058)	> 2.719 **	4.214 (1.203)
主体的エンゲージメント	3.253 (1.140)	-0.068	3.261 (1.206)

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

・学修の動機づけの差異

表 9 に示された学修の動機づけに関して言えば、統計的に有意な差が見られたのは、同一化調整だけであった。学修内容そのものに対して感じ

る意義を基にした同一化的調整の値が高いのは、進路との結びつきやすさが比較的容易に想像できる「経営学」の学問的特性が強く反映された結果であるのかもしれない。

また、動機づけ全般の平均値に関して、大学の違いを問わず内的調整や同一化的調整といったより望ましいとされる動機づけの値が相対的に高くなっていることには注目すべきだろう。少なくとも今回の調査対象者に関していえば、他者と比較して優れているまたは劣っているとか、賞罰のためとか、そういった動機ではなく、自ら学ぶ目的を見いだして自律的に学修に取り組む大学生が比較的多いということが言えるだろう。

表 9 「学修の動機づけ」に関する平均値の差および t 検定の結果

学修の動機づけ	武蔵野大学平均 (標準偏差)	t 値	他大学平均 (標準偏差)
内的調整	3.762 (0.928)	1.506	3.608 (1.056)
同一化的調整	4.280 (0.909)	> 2.326 *	4.044 (1.072)
取り入的調整	3.062 (1.254)	-0.023	3.164 (1.132)
外的調整	3.137 (1.058)	0.585	3.074 (1.018)

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

・授業外学修の動機づけ

表 10 で示されているとおり、授業外学修の動機づけに関しては、武蔵野大学と他大学の間に統計的に有意な平均値の差は見られなかった。

それだけでなく、この変数全般において、平均値の絶対値が低い傾向が見られる。前述の学修の動機づけと同様に 6 点尺度に換算した値で見ても最大値が 3.425（武蔵野大学・同一化的動機づけ）である。このことは、今回の調査対象者を含む日本の文系学科に関してそもそも授業外学修に対する意識が低いということを示しているのかもしれない。かねてより

文系学科の学修時間の少なさはしばしば指摘されており（例えば、両角，2009）、高等教育機関としてさらに積極的に検討すべき課題であると思われる。

表 10 「授業外学修の動機づけ」に関する平均値の差および t 検定の結果

授業外学修の 動機づけ	武蔵野大学平均 (標準偏差)	t 値	他大学平均 (標準偏差)
内的動機づけ	2.260 (0.796)	0.666	2.205 (0.792)
同一化的動機づけ	2.284 (0.609)	1.509	2.182 (0.699)
取り入লের動機づけ	1.783 (0.623)	-1.193	1.865 (0.693)
外的動機づけ	2.010 (0.598)	0.458	1.981 (0.629)

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

③男女別の、武蔵野大学経済学部経営学科と他大学の差異

上記の分析で見られた傾向をさらに詳しく探究するために、以下では武蔵野大学と他大学の学生群をさらに男女別に分け、検討していきたい。大学生の学修や生活に関する研究では、しばしば男女別にその傾向が異なることが指摘されており（例えば、鹿志村，1987；楠奥，2009；湯・外山，2016）、本研究の分析でも有用な知見を得られる可能性がある。

・大学への適応の男女別の差異

表 11 は、大学への適応に関して、武蔵野大学・男子、武蔵野大学・女子、他大学・男子、他大学・女子の 4 グループ間の平均値の差を多重比較した結果を示したものである。この変数に関しては、統計的に有意な差が 2 カ所で見られた。

第 1 に、環境の適応に関して、武蔵野大学内でも特に男子学生が低い値

を示しており、最も高い値を示す他大学・女子との間に 10%水準で有意な差の存在が示された。

第 2 に、社会的適応に関して、武蔵野大学的女子学生は特にその値が高く、他大学的女子学生との間に 5%水準で統計的に有意な平均値の差が存在していた。

これらの知見と、われわれが日常的に把握している状況を合わせて考えると、武蔵野大学的女子学生の社会的適応の高さが、男子学生の環境的適応にややネガティブな影響を与えている可能性が指摘される。武蔵野大学の経営学科ではいわゆるグループワークを伴う授業が比較的多く設定されている。当然、その中では男女混合でディスカッション等を行うこととなるのだが、その際に他大学的女子学生と比較しても明らかに社会的適応の能力が高い女子学生に、男子学生がしばしば「圧倒」される様子が散見される。先に述べたような「発展途上」の教育インフラの状況と相まって、そういった経験が、グループワークを伴う授業を比較的多く設定しているカリキュラム等への不満となり、環境的適応を一部阻害しているのかもしれない。この点については今後追加のインタビュー調査等で検討していく必要があるだろう。

表 11 大学・性別別「大学への適応」平均値

	武蔵野大学・男子	武蔵野大学・女子	他大学・男子	他大学・女子
環境的適応 (下段は標準偏差)	3.976 (0.882)	4.121 (1.052)	4.229 (1.284)	4.353 (1.184)
動機的適応 (下段は標準偏差)	4.177 (1.235)	4.159 (1.215)	4.264 (1.337)	4.258 (1.416)
社会的適応 (下段は標準偏差)	3.851 (1.216)	4.267 (1.098)	3.946 (1.058)	3.886 (1.220)

- 平均値の差の検定で 1% 有意 (Tukey-Kramer の多重比較法)
-● 平均値の差の検定で 5% 有意 (Tukey-Kramer の多重比較法)
- - - - -● 平均値の差の検定で 10% 有意 (Tukey-Kramer の多重比較法)

・授業への取り組み方の男女別の差異

主体的エンゲージメントを除く3次元で武蔵野大学生が比較的望ましい傾向を示していた授業の取り組み方についても、男女別にその差を検討した表12のとおり、興味深い傾向が示されている。

まず、認知的エンゲージメントに関して、4グループ中最も低い値を示した他大学の女子学生と比較して、武蔵野大学の男女とも1%水準で統計的な有意差が見られる。また、行動的エンゲージメントについては、武蔵野大学の女子が他のグループと比較して明確に高い値を示しており、他大学・男子や他大学女子と、それぞれ5%、1%水準の有意差が見られる。情動的エンゲージメントに関しても、行動的エンゲージメントとほぼ同様の結果が見られた。

以上の結果からは、武蔵野大学の女子は、今回調査対象となった他大学の学生と比較して、大学の学修を楽しみ（情動的エンゲージメント）、また授業に対しても非常に熱心に取り組んでいるとの自覚があり（行動的エンゲージメント）、さらに単に目の前の授業に没頭するだけでなく、他の知識と結びつけながら自ら学びを広げるような学修もできている（認知的エンゲージメント）ことが示された。ただし、「認知的エンゲージメント」に関しては、武蔵野大学の男子学生は同大学の女子学生と比較しても約0.1ポイント程度高い値を示しており、その点で彼らは応用的な思考により積極的に取り組む傾向をもっていることがうかがえる。

その一方で、他の3つの次元とは異なり、主体的エンゲージメントについては少なくとも今回の調査では統計的な有意差がグループ間で見られなかった。ただし、表12に示されているとおり、大学の種類を問わず、男子学生群が主体的エンゲージメントについてより高い値を示していることには注意を払っておきたい。この点に関しては、主体的エンゲージメントの全般的な低調さの要因と合わせて、今後インタビュー調査等で追加分析していく必要があると思われる。

表 12 大学・性別別「授業への取り組み」平均値

	武蔵野大学・男子	武蔵野大学・女子	他大学・男子	他大学・女子
認知的エンゲージメント (下段は標準偏差)	4.648 (1.115)	4.559 (1.021)	4.224 (1.177)	4.071 (1.193)
行動的エンゲージメント (下段は標準偏差)	4.595 (0.911)	4.854 (1.027)	4.292 (1.240)	4.352 (1.240)
情動的エンゲージメント (下段は標準偏差)	4.296 (1.129)	4.673 (0.991)	4.162 (1.209)	4.231 (1.147)
主体的エンゲージメント (下段は標準偏差)	3.424 (1.045)	3.151 (1.185)	3.571 (1.131)	3.165 (1.216)

- 平均値の差の検定で1%有意 (Tukey-Kramer の多重比較法)
-● 平均値の差の検定で5%有意 (Tukey-Kramer の多重比較法)
- 平均値の差の検定で10%有意 (Tukey-Kramer の多重比較法)

・学修の動機づけの男女別の差異

表 13 は、学修の動機づけに関して、大学・男女別の差異を示したものである。この変数に関しても、全般的には武蔵野大学生は男女とも比較的望ましい傾向を示しているものの、先述の授業への取り組み方と比較すると、大学別、および性別の明確な違いはやや見だしにくい。

表 13 で唯一統計的な有意差が見受けられたのは、武蔵野大学の女子と他大学の男子の間の同一化調整の値である。武蔵野大学経済学部経営学科に所属する学生は比較的明確に「将来のために学ぶ」という動機づけが強いことがうかがえる。そのような動機づけが、前述のようなエンゲージメントや大学への適応の高さの要因となっているのであろう。

表 13 大学・性別別「学修の動機づけ」平均値

	武蔵野大学・ 男子	武蔵野大学・ 女子	他大学・男子	他大学・女子
内的調整 (下段は標準偏差)	3.630 (0.917)	3.841 (0.930)	3.591 (0.941)	3.613 (1.092)
同一化の調整 (下段は標準偏差)	4.227 (0.975)	4.312 (0.870)	3.888 (1.069)	4.092 (1.072)
取り入的調整 (下段は標準偏差)	3.139 (1.225)	3.175 (1.276)	3.354 (0.992)	3.105 (1.168)
外的調整 (下段は標準偏差)	3.179 (1.113)	3.112 (1.029)	3.192 (1.003)	3.038 (1.036)

- 平均値の差の検定で1%有意 (Tukey-Kramer の多重比較法)
-● 平均値の差の検定で5%有意 (Tukey-Kramer の多重比較法)
- 平均値の差の検定で10%有意 (Tukey-Kramer の多重比較法)

・授業外学修の動機づけの男女別の差異

表 14 に示されているとおり、授業外学修の動機づけに関しては、大学間の差異と同様に大学・性別での差異についても統計的な有意差はやはり見られなかった。

このことから、われわれ武蔵野大学経済学部経営学科の教育課程に関して、この授業外学修の面に課題が存在していることが示唆される。授業への取り組み方や学修全般の動機づけという点で他大学と比較して望ましい傾向を示す学生がいるにもかかわらず、ひとたび教室を出てしまえばそれらの学生が学修への動機づけをそれほど感じないのは、課外学修を含めた総合的な、授業およびカリキュラム設計に不十分な点があるのかもしれない。この点については今後積極的に改善していく必要があるだろう。

表 14 大学・性別別「授業外学修の動機づけ」平均値

	武蔵野大学・男子	武蔵野大学・女子	他大学・男子	他大学・女子
内的動機づけ (下段は標準偏差)	2.227 (0.814)	2.279 (0.788)	2.156 (0.807)	2.221 (0.790)
同一化的動機づけ (下段は標準偏差)	2.294 (0.680)	2.228 (0.566)	2.246 (0.706)	2.162 (0.698)
取り入れの動機づけ (下段は標準偏差)	1.874 (0.651)	1.730 (0.602)	1.920 (0.745)	1.847 (0.678)
外的動機づけ (下段は標準偏差)	2.067 (0.634)	1.975 (0.576)	2.067 (0.645)	1.955 (0.624)

- 平均値の差の検定で1%有意 (Tukey-Kramerの多重比較法)
-● 平均値の差の検定で5%有意 (Tukey-Kramerの多重比較法)
- 平均値の差の検定で10%有意 (Tukey-Kramerの多重比較法)

3. おわりに

本稿ではここまで、他大学の文系学生との比較という観点で、われわれが所属する武蔵野大学経済学部経営学科の学生の特徴について、主として学修面に注目する形で議論してきた。

上記の分析からは、現在の本学経営学科が抱えているいくつかの問題点が明らかとなった。

まず、大学への適応、特に大学の環境面への適応に関しては、他大学の学生と比べて武蔵野大学の学生はやや困難を抱えている様子が明らかとなった。比較的新しい経営学科であり、いまだに発展途上であるわれわれは、カリキュラムの多様性や質、学修環境という点で改善の余地が数多く残されていると思われる。これらの課題については、今後大学本部とも連携しながら取り組んでいきたい。

また、これは武蔵野大学固有の課題というよりも日本の文系学科全般に

も言えることだと思われるけれども、授業外学修をいかに動機づけていくかについても今後さらに検討していかなければならないだろう。例えば、授業外で取り組むべき課題を学生に課すとしても、単位の取得条件のみを強調するだけの「外的動機づけ」では教育施策としては不十分であろう。そうではなく、課題に取り組むこと自体の楽しさや意義を学生に見いだしてもらうためには当然、当該課題に対する綿密なフィードバック等を行う必要もある。そういった施策のためには、いわゆる「S/T 比」等の改善も必ず重要になってくると思われる。

今後国内の少子化が進んでいく中で大学を取り巻く経営環境は次第に厳しくなっていくだろう。そうであるならば、学内の限られた資源をどういった部分に重点的に配分していくかの意思決定の重要性はさらに高まっていくに違いない。

そういった重点施策を決定する上では、本稿でわれわれが展開したような、エビデンスに基づいた学生の特徴の精確な把握を行い、眼前の学生に本当に必要な教育とは何かを見極める必要があると、われわれは考えている。

謝辞

本研究は、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（研究テーマ「学修意欲に影響を与える諸要因の探索」（研究代表者：渡部博志）および「大学生の学修意欲に影響を与える諸要因の探索的研究—本学学生と他大学学生の比較等の視点から—」（研究代表者：高橋大樹）の一部である。また、武蔵野大学学生を対象とした質問票データの処理に関してはリサーチアシスタントである山根陸さんの協力を得た。この場を借りて深く御礼申し上げたい。

注

- 1 詳しくは、高橋・渡部・積田・宍戸（2017）を参照されたい。
- 2 不採用とした項目は「学習内容を理解するのが難しいと感じたとき、学び方を変えるようにしている」と、「先生が新しい話題について初めて話すとき、注意深く聞くようにしている」である。
- 3 例えば、「新しい解き方や、やり方を見つけることがおもしろいから」から「新しい視点や考え方を見つけることがおもしろいから」への変更等を行っている。

参考文献

- 浅野志津子（2002）. 「学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程—放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から—」『教育心理学研究』第50巻, 141-151頁.
- Baker, R. W. and B. Siryk (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Credé, M. and S. Niehorster (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 Psychological Review*, No. 24, pp. 133-165.
- Hagger, M. S., S. Sultan, S. J. Hardcastle, and N. L. D. Chatzisarantis (2015). "Perceived Autonomy Support and Autonomous Motivation toward Mathematics Activities in Educational and Out-of-School Contexts is Related to Mathematics Homework Behavior and Attainment," *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 41, pp. 111-123.
- 鹿志村和子（1987）. 「大学生の対人場面における関係的帰属と原因帰属の心理学的性差」『社会心理学研究』第3巻, 1-10頁.
- 国立教育政策研究所（2016）. 「大学生の学習実態に関する調査研究について（概要）」
- 楠奥繁則（2009）. 「大学生の進路選択セルフ・エフィカシー研究：KiSS-18からのアプローチ」『対人社会心理学研究』第9巻, 109-116頁.
- 溝上慎一（2009）. 「『大学生生活の過ごし方』から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す」『京都大学高等教

- 育研究』第15号, 107-118頁.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男(2011).「自立的な学習動機付けとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス—内発的学習動機づけは学業成績を予測することができるのか?—」『教育心理学研究』第59巻, 77-89頁.
- 大矢芳彦・内田君子(2008).「大学の情報基礎教育におけるペア学習の有効性とその問題点」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』第34号, 267-288頁.
- Ryan, R. M. and J. P. Connell (1989). "Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains," *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 57, No. 5 pp. 749-761.
- 両角亜希子(2009).「大学生の学習行動の大学間比較—授業の効果に着目して—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第49巻, 191-206頁.
- 高橋大樹・渡部博志・積田淳史・宍戸拓人(2017).「入試選抜方法と学修プロセス—大学への適応・授業への取り組み・教員のサポートに対する知覚の観点から—」『武蔵野大学政治経済研究所年報』第15号, 263-302頁.
- 高橋大樹・渡部博志・積田淳史・宍戸拓人(2018).「睡眠と大学生活—学修成果・授業への取り組み方・大学への適応・バーンアウトの観点から—」『武蔵野大学政治経済研究所年報』第17号, 111-152頁.
- 辻太一郎(2013).『なぜ日本の大学生は、世界でいちばん勉強しないのか?』東洋経済新報社.
- 積田淳史・渡部博志・宍戸拓人(2016).「大学生の学修・生活実態調査に関する考察」『The Basis: 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』第6号, 93-107頁.
- 渡部博志・積田淳史・宍戸拓人(2016).「大学生活に占めるアルバイトと学修成果との一考察」『武蔵野大学政治経済研究所年報』第13号, 265-285頁.
- 山田智之(2017).「自己の未来イメージが自律的学習動機に与える影響」『上越教育大学研究紀要』第36巻, 397-405頁.
- 湯立・外山美樹(2016).「大学生における専攻している分野への興味の変化様態—大学生用学習分野への興味尺度を作成して—」『教育心理学研究』第64巻, 212-227頁.

