

学年進行に伴う大学生の学修の変化 —入試選抜方法の違いの観点から—

高橋 大樹 (武蔵野大学 経営学部 准教授)

渡部 博志 (武蔵野大学 経営学部 准教授)

積田 淳史 (武蔵野大学 経営学部 准教授)

穴戸 拓人 (武蔵野大学 経営学部 准教授)

要約

本研究では、継続した 3 年間の質問票調査で得られたデータを用いて、大学生の学修プロセスや大学生活の変化を明らかにする。分析の結果、少なくとも本研究の分析対象者に関して言えば、非筆記試験・筆記試験・外部試験のそれぞれの入試経路を経て入学した学生は、学修成果や大学への適応、授業への取り組み方、学修の動機づけ、バーンアウト、勉強・遊び・アルバイトへの時間配分に関して、異なる傾向を示すことが明らかとなった。また、それぞれの学生グループに関して、これらの変数について年度ごとの経年変化が見られることがわかった。

1. はじめに

本稿の目的は、学年進行に伴う大学生の学修の変化を、入試選抜方法別の違いに注目しながら議論することにある。

2020 年度より導入が予定されている「大学入学共通テスト」に関して、昨今様々な議論がなされている。「大学入学共通テスト」は、『高等学校教育』と、『大学教育』、そして両者を接続する『大学入学者選抜』を一体的に改革¹⁾する施策の一部として導入されるものであり、その目的は急速に変化する社会の中で新たな価値を創造する力を育成することにあるとされる²⁾。

ここから示唆されるように、わが国においては、大学入学者の選抜方法は高等教育において極めて重要な意味を持つとされ、社会的な関心も高い。また、近年では各大学が「アドミッションポリシー (以下: AP)」と呼ばれる入学者受入方針を開示し、AP に基づき多様な入学試験の形式を導入する動きが見られる。

いわゆる AO (admission office) 入試の導入に代表されるような入試選抜方法の多様化に伴い、複数の入試経路で入学した学生がその後大学でどのような学修成果を上げているのかを追跡調査・分析する研究も盛んに行われてきた。例えば、西部 (2011) によれば、独立行政法人大学入試センターが発行する『大学入試研究ジャーナル』の創刊号から 20 号までに掲載された全論文の 31% は、この種の追跡調査研究であったとされる。さらには最近ではいわゆる「学士力」と入試経路の関連研究も行われはじめている (山田, 2019)。

しかしながら、多くの研究が蓄積される一方で、十分に検討されていない論点も存在している。その中でもわれわれが注目するのは以下の 2 点である。

第 1 の論点は、学修プロセスや大学生活への注目である。高橋他 (2017) でわれわれの研究グループが論じたように、追跡調査研究の多くは入学後の学修成果に主として注目している。例を挙げるならば、AO 入試もしくは一般入試といった入試選抜方法別に入学後の GPA (Grade Average Point) 等に差が存在しているか、といった議論を行う場合が多い。

確かに「追跡調査」という枠組みの中でまず明らかにすべきことは学修成果であるのかもしれない。しかし、成果を上げる上でどのような学修プロセスを経ているのか、どのような大学生活を送っているのかもまた、教育機関としては重要視すべき問題であるように思われる。実際に、高橋他 (2017) では、学修プロセスに影響をもたらす要因について、AO・推薦入試入学生がより教員からのサポートを受けやすい等の傾向が見られることが明らかとなっている。

第 2 の論点は、経年変化への注目である。通常、比較的長期間にわたる追跡調査研究は、卒業時 (林, 2012; 2013; 2015; 塩見, 2016) や卒業後 (石井, 2017; 大塚他, 2017; 竹内, 2019) 等の特定の一時点に注目して「追跡」を行う場合が多い。しかし、当然のことながら、学生は大学在籍中の数年間で毎日少しずつ変化していくはずであり、一時点に注目しただけの単純な研究設計ではこの変化のすべてを詳細に論じることはいできない。

また、在籍の年度ごとに 1 年おきに変化を追うタイプの研究であっても、その多くが学修成果のみに注目しているという問題を抱えている (石井, 2012; 山田・西本, 2014; 塚本, 2016; 佐藤他, 2018)。先行研究においては、AO 入試入学生は自分が入学した大学の特徴への理解度が高い (大久保他, 2011)、目的

意識がはっきりしている（林, 2011）等が明らかとなっており、入試選抜方法別に入学後の科目の履修行動が異なる（石井, 2013）ことも知られているため、先に述べたような学修プロセスや大学生活という点でも入試選抜方法別に異なる経年変化が生じている可能性がある。実際に、八木他（2008）および大塚他（2015）では、医学部医学科を対象とした調査において、2・4・6 年次でピア・レビューによる態度・習慣領域評価を行い、経年に伴って全体的なスコアが上昇傾向にあること、4 年次までに存在していた AO 入試入学生の優位性が 6 年次までに減少する傾向にあることが指摘されている。

学修プロセス・大学生活およびその経年変化に注目して入試選抜方法別の学生の状況を把握することは、われわれのような学部教育を担う大学教員にとってはより重要な問題である。いわゆる「入試戦略」を考えるだけであれば、入試経路と卒業時 GPA の単純な関係性を論じるだけでよいのかもしれない。しかし、大学は高等教育機関であり、入学と卒業までの間の具体的なプロセスに責任を負っている。入学試験と卒業の間の数年間で、各学生にどのような変化が生じているかを理解し、もしその変化の特徴が入試選抜方法別に異なっているとすればそれぞれに合わせて適切な学修サポートを実施する必要があるだろう。また、必要に応じてカリキュラム全体の再設計も検討すべきだと思われる。

そこで、学年進行に伴う大学生の学修の変化の実態の一例を把握するために、以下ではわれわれの研究グループが 3 年間にわたって実施してきた質問票データを用いた分析を行う。

2. 分析

(1) データ

本研究で用いるデータは、筆者らが所属する武蔵野大学経済学部経営学科の A 年度に入学した学生を対象として当該学生の 1 年次から 3 年間継続して実施した質問票調査のデータと、大学側が保有する成績および入試選抜方法のデータを組み合わせたものである。

質問票調査は、各年度の 4 学期（11 月下旬から 1 月下旬）にインターネットを通じて実施した。3 年連続で回答した学生 80 名のみを分析対象としている。なお、この人数は収容定員 220 名の約 36%となっている。調査実施時には、回

答はすべて匿名化された上で研究目的の統計的な分析にかけられ、その結果が公表される可能性がある旨を伝え、事前に回答者の承諾を得ている。

入試選抜方法については、非筆記試験活用型入試（以下、非筆記試験）、筆記試験活用型入試（以下、筆記試験）、外部試験活用型入試（以下、外部試験）の3つのグループ分けを行った。

第1のグループの非筆記試験に含まれる主たる選抜方法は、AO入試、公募制推薦入試、指定校推薦入試等である。武蔵野大学経営学科においては、これらの入試は原則筆記試験を実施せず、書類選考やレポート提出、面接、グループディスカッション等で入学者を選抜している。非筆記試験に共通する特徴としては、各方式について原則志望動機を明記しなければならないという点にある。一般的には、こういった志望動機を書くためには様々な方法で志望大学・学部について自主的に「研究」を行う必要がある。つまり、大学のホームページやオープンキャンパス等で情報収集し、志望動機を明確にした上で出願する受験生が多いのがこの非筆記試験である。

第2のグループである筆記試験は、本学独自の入試問題にて合否が判断されるタイプの入試選抜方法である。本学では、他の私立大学と同様に数回にわたってこの種の筆記試験を実施している。

第3のグループである外部試験は、いわゆる「センター試験利用型入試」である。この入試には、受験生は原則大学入試センター試験の得点のみで出願することができる。

誤解を恐れずあえて単純化するというならば、これらの3つのグループには、特定の大学への志望度に関して明確な違いがあると思われる。オープンキャンパス等での情報収集が必要な非筆記試験は、特定の大学に向けた固有の準備が必要であり、それだけ志望度が高いと一般的には想定される。大学固有の準備コストという点からすれば、第3のグループである外部試験が最も低く、その点で特定の大学に対する志望度は低い可能性が高い。第2のグループである筆記試験は、一般的な受験勉強をしつつも、特定の大学の設題に対する対策は少なからず必要なはずなので、準備コストおよび志望度は中程度と位置付けられよう。

表1は、本研究の分析対象者について、入試選抜方法および男女別のカテゴ

リーで分類し、その数を示したものである。前述のとおり、回答者は 1 学年分の収容人数の 3 分の 1 程度であり、この表で表された各カテゴリーの人数比は本学全体の傾向を表したものではないことには注意されたい。

表 1. 各グループ別の回答者数

	男性	女性	合計	(3年前期留学生)
非筆記試験	14	26	40	1
筆記試験	8	17	25	4
外部試験	3	12	15	0
			80	5

(2) 変数

A. 学修成果

すでに議論したように、入学後の追跡調査を行った研究の多くは学修成果に注目して議論を行っている。2015 年度に武蔵野大学経済学部経営学科で実施した調査では、筆記試験入学者と外部試験入学者の間に GPA に関して有意な差が見られた（高橋他, 2017）。そのため、本研究においても引き続き学修成果も分析対象とすることとした。

武蔵野大学の GPA は、最高評価である「S」を 4 点、「A」を 3 点、「B」を 2 点、「C」を 1 点、「D」を 0 点とし、各科目の単位数で加重平均する形で算出される。本研究では、年度ごとに算出される単年度 GPA と、在籍期間の累積で算出される総合 GPA をそれぞれ分析対象とした。なお、データ入手の都合上、3 年目の GPA は当該年度の前期末のデータを使用している。また、武蔵野大学の経営学科では 3 年次の前期に留学する学生が一定数おり、制度上 3 年目の前期末では正確な GPA を入手することが困難であるため、表 1 に表されているとおり該当学生 5 名の 3 年目の GPA は分析対象外とした。

また、調査対象者のプライバシーに配慮する目的から、以下の分析では GPA の絶対値ではなく、全体平均を用いて中心化を行っている。

B. 大学への適応

学修「成果」だけでなくその「プロセス」についても検討する上で、われわ

れ研究グループが注目する項目の1つが大学への適応の度合いである。

先に述べたように、先行研究ではAO入試や推薦入試に代表されるような非筆記試験型入試の入学者は、相対的にその大学に対する目的意識や満足度が高いことが示されている。これは、武蔵野大学の入試出願時書類においても記入が義務づけられているような志望動機の明確化のためのプロセスの中で、なぜこの大学に自分は入りたいのか、入学後にどんなことを学んでいきたいのか、という検討が十分に行われているために生じていることだと思われる。当然、自分自身である程度納得して入学している彼（女）らの大学への適応の度合いは高いことが想定される。その一方で、いわゆる「滑り止め」の大学に入学した学生の適応の度合いは低いのかもしれない。このように、入試選抜方法の違いによって、大学への適応は異なることが予想される。

ただし、仮に入学から間もない時期にこのような差があったとしても、その後の数年間にわたってそれが維持されるかどうかはわからない。実際に大学で学んでいく中で次第に適応していく学生もいれば、そうでない学生もいるだろう。そのため、こういった経年変化の状況を把握しておくことは重要だと思われる。

われわれの研究グループでは、大学への適応を測定する上で、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、分析を行っている。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³。

1 から3年目のそれぞれについて、クロンバックの α 係数を用いて⁴、各下位次元に含まれる質問項目の内的整合性を検討したところ、環境的適応の1項目（「教員たちに満足している」）、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)」「興味の大変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、すべての年度において α 係数が高くなることがわかった。

表 2 から 4 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 1. 大学への適応の記述統計（1 年目）

	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	3.69	1.356	0.796
	カリキュラムの質に満足している	3.88	1.325	0.795
	総合的に見て、大学の学習環境に満足している	3.89	1.493	0.794
	カリキュラムに満足している	3.68	1.376	0.760
	環境的適応 4項目平均	3.781	1.131	0.831
動機的 適応	勉学を楽しんでいる	4.13	1.487	0.716
	勉学の目的が明確である	4.39	1.436	0.655
	大学で学ぶ理由が明確である	4.21	1.411	0.763
	動機的適応 3項目平均	4.242	1.212	0.789
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)	4.73	1.661	0.521
	人とよく合い、友だちを作る	4.49	1.721	0.543
	問題が起きたときに相談できる良い友人がいる	5.50	1.654	0.618
	異性と交流することが苦手である(R)	4.58	1.914	0.648
	他の人たちと悪い意味で異なっていると感じる(R)	4.78	1.591	0.660
	社会的適応 5項目平均	4.813	1.108	0.654

注) $N=80$. (R)は変数化する際に得点を逆転している。

表 2. 大学への適応の記述統計（2 年目）

	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	3.90	1.374	0.863
	カリキュラムの質に満足している	4.05	1.282	0.805
	総合的に見て、大学の学習環境に満足している	4.39	1.445	0.835
	カリキュラムに満足している	4.00	1.450	0.770
	環境的適応 4項目平均	4.084	1.164	0.859
動 機 的 適 応	勉学を楽しんでいる	4.54	1.312	0.690
	勉学の目的が明確である	4.41	1.290	0.886
	大学で学ぶ理由が明確である	4.34	1.475	0.670
	動機的適応 3項目平均	4.429	1.173	0.827
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)	4.83	1.636	0.660
	人とよく合い、友だちを作る	4.58	1.613	0.603
	問題が起きたときに相談できる良い友人がいる	5.34	1.728	0.707
	異性と交流することが苦手である(R)	4.36	1.918	0.682
	他の人たちと悪い意味で異なっていると感じる(R)	4.81	1.600	0.683
	社会的適応 5項目平均	4.783	1.165	0.716

注) $N=80$. (R)は変数化する際に得点を逆転している.

表 3. 大学への適応の記述統計（3 年目）

	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	3.86	1.319	0.852
	カリキュラムの質に満足している	4.29	1.203	0.785
	総合的に見て、大学の学習環境に満足している	4.63	1.306	0.877
	カリキュラムに満足している	4.05	1.330	0.755
	環境的適応 4項目平均	4.206	1.082	0.859
動機 的 適 応	勉学を楽しんでいる	4.19	1.576	0.598
	勉学の目的が明確である	4.14	1.348	0.819
	大学で学ぶ理由が明確である	4.21	1.464	0.697
	動機的適応 3項目平均	4.179	1.231	0.792
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)	4.68	1.861	0.614
	人とよく合い、友だちを作る	4.26	1.704	0.630
	問題が起きたときに相談できる良い友人がいる	5.48	1.501	0.699
	異性と交流することが苦手である(R)	4.65	1.794	0.737
	他の人たちと悪い意味で異なっていると感じる(R)	4.64	1.715	0.752
	社会的適応 5項目平均	4.740	1.201	0.737

注) $N=80$. (R)は変数化する際に得点を逆転している。

C. 授業への取り組み

GPA に代表されるような学修成果を得る上では、日常的な授業に対しても当然積極的に取り組まなければならない。先行研究においてはしばしば、学修成果とは関係なく、AO・推薦入試入学生が積極的に授業に取り組む傾向があることが指摘されてきた（白川他, 2005; 大久保・郡司, 2006）。しかし、このような傾向が果たして入学後数年間にわたって継続するものであるかについては、これまで十分な検討がなされてきていない。

そこで、本研究では、Reeve and Tseng (2011) による学校に対するエンゲ

ージメント (school engagement) 研究にて用いられた 4 次元尺度を用いて、授業への取り組みについて測定した。

この尺度は、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 つの下位次元から構成されている。なお、質問票では Reeve らの質問項目のうち、調査対象となった学科の特性を考慮し、一部項目を除いて使用している⁵。

表 5 から 7 は、授業への取り組みの下位次元 4 次元と、各次元を構成する質問項目の平均値、標準偏差、信頼性尺度をまとめたものである。1 から 3 年目までのそれぞれについてクロンバックの α 係数を求めたところ、情動的エンゲージメントについて 1 項目（「授業に出席しているとき、気分が良い」）を除いた方がすべての年度において α 係数が高くなることがわかった。そこで、以下の分析では表中の 3 項目を用いて分析することとしている。なお、質問はすべて 7 点尺度で（1：まったく違う～7：まったくその通り）で測定している。

表 4. 授業への取り組みの記述統計（1 年目）

	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に知っていることと結びつけようとしている	4.34	1.440	0.754
	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できちんと理解できるように努めている	4.16	1.287	0.766
	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	4.24	1.380	0.718
	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	4.10	1.374	0.764
	認知的エンゲージメント 4項目平均	4.209	1.085	0.801
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	4.89	1.405	0.647
	私は関心を持って授業に参加している	4.66	1.312	0.700
	授業で上手くいくように、一生懸命に取り組んでいる	4.65	1.192	0.673
	授業中、私は教員の話をよく聞いている	4.83	1.329	0.849
	行動的エンゲージメント 4項目平均	4.756	1.017	0.779
情 動 的 エ ン ゲ ー ジ メ ン ト	授業で新しいことを学ぶことは楽しい	5.28	1.405	0.643
	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	4.65	1.264	0.707
	授業はおもしろい	4.48	1.253	0.788
	情動的エンゲージメント 3項目平均	4.800	1.101	0.793
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	2.86	1.532	0.746
	授業中、自分の学習を促進するために質問をしている	2.61	1.571	0.747
	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	3.81	1.707	0.818
	授業中、私は自分の意見や見解を述べている	2.83	1.499	0.761
	私は、私の関心を教員に伝えている	2.54	1.526	0.723
	主体的エンゲージメント 5項目平均	2.930	1.167	0.798

注) $N=80$.

表 5. 授業への取り組みの記述統計（2 年目）

	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に知っていることと結びつけようとしている	4.64	1.362	0.841
	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させてきちんと理解できるように努めている	4.33	1.357	0.840
	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	4.56	1.349	0.804
	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	4.31	1.463	0.818
	認知的エンゲージメント 4項目平均	4.459	1.165	0.864
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	4.80	1.316	0.824
	私は関心を持って授業に参加している	4.44	1.422	0.802
	授業で上手くいくように、一生懸命に取り組んでいる	4.65	1.284	0.821
	授業中、私は教員の話をよく聞いている	4.75	1.401	0.804
	行動的エンゲージメント 4項目平均	4.659	1.130	0.853
情 動 的 エ ン ゲ ー ジ メ ン ト	授業で新しいことを学ぶことは楽しい	5.14	1.280	0.762
	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	4.50	1.359	0.783
	授業はおもしろい	4.43	1.251	0.824
	情動的エンゲージメント 3項目平均	4.688	1.138	0.850
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	2.99	1.326	0.766
	授業中、自分の学習を促進するために質問をしている	2.71	1.407	0.713
	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	4.05	1.509	0.775
	授業中、私は自分の意見や見解を述べている	3.08	1.439	0.774
	私は、私の関心を教員に伝えている	2.73	1.526	0.702
	主体的エンゲージメント 5項目平均	3.110	1.061	0.788

注) $N=80$.

表 6. 授業への取り組みの記述統計（3年目）

	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に知っていることと結びつけようとしている	4.79	1.347	0.746
	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させてきちんと理解できるように努めている	4.45	1.292	0.748
	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	4.59	1.240	0.696
	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	4.14	1.357	0.788
	認知的エンゲージメント 4項目平均	4.491	1.032	0.796
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	4.75	1.185	0.707
	私は関心を持って授業に参加している	4.68	1.134	0.748
	授業で上手くいくように、一生懸命に取り組んでいる	4.76	1.265	0.687
	授業中、私は教員の話をよく聞いている	4.88	1.173	0.813
	行動的エンゲージメント 4項目平均	4.766	0.936	0.794
情 動 的 エ ン ゲ ー ジ メ ン ト	授業で新しいことを学ぶことは楽しい	5.18	1.240	0.704
	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	4.50	1.114	0.657
	授業はおもしろい	4.38	1.247	0.651
	情動的エンゲージメント 3項目平均	4.683	0.984	0.753
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	3.21	1.524	0.806
	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	1.398	0.793
	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	4.18	1.541	0.851
	授業中、私は自分の意見や見解を述べている	3.29	1.577	0.798
	私は、私の関心を教員に伝えている	3.08	1.690	0.780
	主体的エンゲージメント 5項目平均	3.333	1.208	0.839

注) $N=80$.

D. 学修の動機づけ

入試選抜方法と学修プロセスの関係を過去に論じた高橋他（2017）で用いた

指標に加えて、本研究では大学生の学修の動機づけに関する分析も行うこととした。

本研究では、学修の動機づけを測定する上で、西村ら（2011）によって開発された尺度を採用している。西村らの整理によれば、学習の動機づけは、内的調整、同一化的調整、取り入れ的調整、外的調整の4つに分類される。第1の内的調整とは、自分自身が純粋に興味を抱き学習に対して楽しさを感じることに基づく動機づけである。第2の同一化的調整とは、学習に一種の価値を認め、それを受け入れることによって生じる動機である。3つめの取り入れ的調整とは、他者に対して何らかの劣等感や罪悪感を得ることを避けようとすることに基づく動機づけである。4つめの外的動機づけとは、外部から与えられる賞罰に依存する動機づけである。

本研究で想定しているように、入試選抜方法が入学生の志望度のある程度反映しているのだとすると、少なくとも入学直後の時点では各学生の動機づけは異なる可能性が示唆される。例えば、非筆記試験の入学生は、いわゆる「大学研究」を経て特定の大学で学ぶ価値を認識して入学しているために、同一化的調整が高いのかもしれない。

また、学習に対する動機づけは、時間の経過とともに変化しうることも知られている。例えば山田（2017）では、中学生から大学生へと成長していく課程で外的調整から内的調整へと学習動機が変化することが示されている。このことから、大学在籍中の数年間においても各個人の動機づけが変化する可能性が示唆される。

このことから、入試選抜方法によって学修に対する動機づけは異なるのか、そしてもし異なるとすればその後その動機づけはどう変化していく傾向にあるのかは、検討に値するものであるように思われる。

本研究では、西村らの項目の一部表現を大学生が答えやすいよう修正して用いている⁶。他の尺度と同様に各年度についてクロンバック α 係数を用いて尺度の信頼性を検討したところ、問題のあるものはなかった。そのため、以後の分析では各下位次元を構成する項目の平均値を用いることとした。表8から10は年度別の平均値・標準偏差、信頼性尺度を示したものである。なお、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）で測定している。

表 7. 学修の動機づけの記述統計（1 年目）

	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	4.13	1.277	0.826
	勉強すること自体がおもしろいから、勉強している	3.54	1.232	0.839
	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	3.78	1.340	0.816
	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	3.48	1.359	0.812
	自分が勉強したいと思うから、勉強している	3.95	1.311	0.815
	内的調整 5項目平均	3.773	1.034	0.852
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	4.40	1.132	0.860
	将来の成功につながるから、勉強している	4.90	1.038	0.805
	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	4.50	1.293	0.851
	自分の夢を実現したいから、勉強している	4.44	1.281	0.813
	自分のためになるから、勉強している	4.75	1.131	0.827
	同一化的調整 5項目平均	4.598	0.945	0.861
取り入れ的調整	友達にバカにされたくないから、勉強している	3.15	1.433	0.868
	友達より良い成績をとりたいから、勉強している	3.50	1.567	0.856
	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	3.46	1.501	0.884
	まわりの人に賢いと思われたいから、勉強している	3.06	1.363	0.882
	勉強で友達に負けたくないから、勉強している	3.30	1.554	0.849
	取り入れ的調整 5項目平均	3.295	1.241	0.892
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	2.83	1.394	0.656
	成績が下がると怒られるから、勉強している	3.03	1.475	0.696
	勉強することは決まりのようなものだから、勉強している	3.80	1.462	0.686
	やらないとまわりの人がうるさいから、勉強している	2.74	1.280	0.657
	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	3.09	1.275	0.679
	外的調整 5項目平均	3.095	0.949	0.722

注) $N=80$.

表 8. 学修の動機づけの記述統計（2 年目）

	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	4.14	1.290	0.832
	勉強すること自体がおもしろいから、勉強している	3.65	1.223	0.824
	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	3.71	1.285	0.807
	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	3.35	1.406	0.869
	自分が勉強したいと思うから、勉強している	3.94	1.140	0.812
	内的調整 5項目平均	3.758	1.017	0.859
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	4.35	1.159	0.788
	将来の成功につながるから、勉強している	4.81	1.181	0.754
	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	4.31	1.455	0.851
	自分の夢を実現したいから、勉強している	4.23	1.458	0.779
	自分のためになるから、勉強している	4.84	0.987	0.782
	同一化的調整 5項目平均	4.508	0.968	0.826
取り入れ的調整	友達にバカにされたくないから、勉強している	2.84	1.513	0.855
	友達より良い成績をとりたいから、勉強している	3.24	1.553	0.834
	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	3.50	1.567	0.896
	まわりの人に賢いと思われたいから、勉強している	3.00	1.467	0.844
	勉強で友達に負けたくないから、勉強している	3.11	1.623	0.828
	取り入れ的調整 5項目平均	3.138	1.268	0.879
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	2.71	1.371	0.708
	成績が下がると怒られるから、勉強している	2.66	1.526	0.792
	勉強することは決まりのようなものだから、勉強している	3.69	1.481	0.771
	やらないとまわりの人がうるさいから、勉強している	2.23	1.273	0.737
	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	3.31	1.539	0.754
	外的調整 5項目平均	2.920	1.065	0.792

注) $N=80$.

表 9. 学修の動機づけの記述統計（3 年目）

	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	4.14	1.220	0.841
	勉強すること自体がおもしろいから、勉強している	3.58	1.230	0.821
	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	3.89	1.283	0.803
	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	3.50	1.396	0.853
	自分が勉強したいと思うから、勉強している	3.66	1.331	0.835
	内的調整 5項目平均	3.752	1.036	0.860
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	4.26	1.088	0.752
	将来の成功につながるから、勉強している	4.78	0.914	0.739
	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	4.60	1.197	0.740
	自分の夢を実現したいから、勉強している	4.29	1.275	0.781
	自分のためになるから、勉強している	4.61	1.108	0.751
	同一化的調整 5項目平均	4.508	0.829	0.792
取り入れ的調整	友達にバカにされたくないから、勉強している	3.16	1.618	0.855
	友達より良い成績をとりたいから、勉強している	3.13	1.578	0.819
	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	3.58	1.482	0.877
	まわりの人に賢いと思われたいから、勉強している	3.01	1.480	0.818
	勉強で友達に負けたくないから、勉強している	3.01	1.538	0.824
	取り入れ的調整 5項目平均	3.178	1.246	0.868
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	2.75	1.563	0.782
	成績が下がると怒られるから、勉強している	2.79	1.589	0.801
	勉強することは決まりのようなものだから、勉強している	3.75	1.514	0.841
	やらないとまわりの人がうるさいから、勉強している	2.43	1.421	0.797
	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	3.38	1.479	0.814
	外的調整 5項目平均	3.018	1.183	0.840

注) $N=80$.

E. バーンアウト

大学の学修プロセスに影響を与えていると想定される要素として、われわれはバーンアウトにも注目することとした。バーンアウトとは、対人関係が多く発生する仕事に従事する人々の間で頻繁に生じる、疲労感やシニシズムのことを示す概念であり（Maslach and Jackson, 1981）、Maslach らが開発した MBI-GS（Maslach-Burnout Inventory-General Survey）では、消耗感（exhaustion）、シニシズム（cynicism）、専門的効力感（professional efficacy）の 3 次元によって測定される。

これら 3 次元のうち、消耗感とシニシズムは、大学での学修についてネガティブな態度につながるものである。大学生活に一種の「疲れ」を感じてしまっていることを示す消耗感、大学の学修に対して懐疑的な感情を抱いているシニシズムともに、少なくとも入学時点においては志望度の高い大学に入学できたか否かに影響を受ける可能性がある。例えば、自分にとって「憧れ」の大学に入学できたことによって、日々の授業についていくために必死に勉強する必要が発生し、結果的に消耗感を得ることにつながるかもしれない。また、志望度が本来低かった大学に行かざるを得ず、目の前の学修の意味を再考してしまう状況も想像できる。

専門的効力感については、消耗感やシニシズムとは反対に、大学の学修へのポジティブな態度を生み出すものである。この項目についても、入試選抜方法およびそれに伴う志望度の高さによって学生間で違いがある可能性がある。例えば、志望度の高い学生は理想的な学修環境を目にして専門的効力感が高まるのかもしれないし、反対に本来志望度が低かった学生が、相対的な学力レベルの違いから集団内で「一目置かれる」存在となり結果的に高い効力感を感じる可能性もある。

以上の点を考慮すると、入試選抜方法によって、バーンアウトの傾向に差が存在している可能性を検討する意味はやはりあるといえよう。

表 11 から 13 は、バーンアウトに関する 3 次元を構成する質問項目とその平均値・標準偏差、信頼性尺度について、各調査年度別に示したものである。消耗感を構成する項目について、「私の一日は大学だけで終わってしまうと感じる」を除いた方が α 係数が一貫して高くなる傾向が見られたため、以後の分析

からはこの質問を除いている。なお、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）で測定している。

表 10. バーンアウトの記述統計（1年目）

	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
消耗感	勉強のせいで精神的に疲れていると感じる	3.99	1.775	0.798
	目が覚めたときに「今日もまた大学に行かなければならない一日が始まる」とうんざりする	4.60	1.832	0.730
	勉強や、授業に出席することは、私にとって本当に負担のかかることだ	3.90	1.825	0.746
	勉強に心底うんざりしている	3.59	1.597	0.756
	消耗感 5項目平均	4.019	1.401	0.807
シニシズム	勉強するといつか役に立つという考えをだんだんと信じられなくなっている	3.99	1.463	0.826
	勉強することに意義があるかどうか、疑いを感じている	3.73	1.509	0.747
	勉強への熱意を失いつつある	4.24	1.609	0.718
	入学時点からずっと、私の勉強に対する興味は薄まり続けている	4.18	1.667	0.714
	シニシズム 4項目平均	4.031	1.242	0.804
専門的効力感	自分のことを良い生徒だと考えている	3.49	1.458	0.699
	勉強上の目標を達成すると、ますますやる気がかきたてられる	4.66	1.423	0.748
	授業中、私はやるべきことはしっかりやれるという自信がある	3.98	1.492	0.692
	私は、勉強に関連して生じた問題は効果的に解決できる	3.89	1.341	0.686
	私は、出席した授業で、先生やクラスメイトに有意義な貢献ができる	3.36	1.478	0.677
	大学の授業で、興味深いことをたくさん学ぶことができている	4.25	1.445	0.723
	専門的効力感 6項目平均	3.938	0.951	0.742

注) $N=80$.

表 11. バーンアウトの記述統計（2 年目）

	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
消 耗 感	勉強のせいで精神的に疲れていると感じる	4.38	1.724	0.808
	目が覚めたときに「今日もまた大学に行かなければならない一日が始まる」とうんざりする	4.31	1.965	0.675
	勉強や、授業に出席することは、私にとって本当に負担のかかることだ	3.64	1.781	0.761
	勉強に心底うんざりしている	3.20	1.538	0.745
	消耗感 5項目平均	3.881	1.392	0.801
シ ニ シ ズ ム	勉強するといつか役に立つという考えをだんだんと信じられなくなっている	3.73	1.509	0.737
	勉強することに意義があるかどうか、疑いを感じている	3.55	1.550	0.745
	勉強への熱意を失いつつある	3.89	1.559	0.802
	入学時点からずっと、私の勉強に対する興味は薄まり続けている	3.85	1.714	0.782
	シニシズム 4項目平均	3.753	1.270	0.814
専 門 的 効 力 感	自分のことを良い生徒だと考えている	3.68	1.439	0.621
	勉強上の目標を達成すると、ますますやる気がかきたてられる	4.85	1.379	0.644
	授業中、私はやるべきことはしっかりやれるという自信がある	4.38	1.391	0.579
	私は、勉強に関連して生じた問題は効果的に解決できる	4.00	1.322	0.610
	私は、出席した授業で、先生やクラスメイトに有意義な貢献ができる	3.59	1.384	0.599
	大学の授業で、興味深いことをたくさん学ぶことができている	4.53	1.396	0.657
	専門的効力感 6項目平均	4.169	0.844	0.661

注) $N=80$.

表 12. バーンアウトの記述統計（3 年目）

	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
消 耗 感	勉強のせいで精神的に疲れていると感じる	4.26	1.605	0.849
	目が覚めたときに「今日もまた大学に行かなければならない一日が始まる」とうんざりする	4.39	1.958	0.760
	勉強や、授業に出席することは、私にとって本当に負担のかかることだ	4.16	1.626	0.771
	勉強に心底うんざりしている	3.44	1.590	0.751
消耗感 5項目平均		4.063	1.385	0.830
シ ニ シ ズ ム	勉強するといつか役に立つという考えをだんだんと信じられなくなっている	3.85	1.568	0.824
	勉強することに意義があるかどうか、疑いを感じている	3.78	1.518	0.827
	勉強への熱意を失いつつある	4.15	1.714	0.855
	入学時点からずっと、私の勉強に対する興味は薄まり続けている	4.15	1.829	0.849
シニシズム 4項目平均		3.981	1.415	0.874
専 門 的 効 力 感	自分のことを良い生徒だと考えている	3.69	1.514	0.564
	勉強上の目標を達成すると、ますますやる気がかきたてられる	4.80	1.326	0.625
	授業中、私はやるべきことはしっかりやれるという自信がある	4.50	1.293	0.614
	私は、勉強に関連して生じた問題は効果的に解決できる	4.10	1.279	0.622
	私は、出席した授業で、先生やクラスメイトに有意義な貢献ができる	3.71	1.343	0.597
	大学の授業で、興味深いことをたくさん学ぶことができています	4.53	1.232	0.661
専門的効力感 6項目平均		4.221	0.810	0.658

注) $N=80$.

F. 勉強・遊び・アルバイトへの時間配分

本研究では、上記の変数群を補完する情報として、学生の日常的な生活スタイルを把握するために、睡眠時間を除いた 1 日の時間の配分についても調査している。具体的には、勉強・遊び・アルバイト・その他を合計 100%となるように回答してもらい、その他以外の割合のデータを用いて分析を行っている。

素朴な情報であるが、このような時間配分からは学生の大学生活の実態について有益な示唆を得ることができる。例えば、渡部他（2016）ではアルバイトにかける時間と GPA に関係があることが明らかとなっているし、高橋他（2018a）では学生の睡眠スタイルによって、これらの時間配分に差があることが論じられている。

本研究では、入試選抜方法による違いだけでなく、学年進行に伴い、学生の生活スタイルにどのような変化があるかを分析する上でもこのような時間配分に注目することとした。

（3）分析

①各変数間の相関関係

項目ごとの分析結果を示す前に、最初に年度別の変数間の相関関係を確認しておきたい。表 15 から 17 は、1 年目から 3 年目の相関関係を示したものである。

まず注目すべきことは、学修成果とその他の変数の関係性および年度ごとの関係性の変化である。

1 年目から 3 年目までの 3 年間を通じて単年度 GPA と正の相関を見せている項目としては、社会的適応が挙げられる。カリキュラム等の大学環境への適応である環境的適応や勉学に向き合う姿勢に関連する動機的適応よりも、学友との人間関係に関する社会的適応が学修成果と有意な関係性を示していることは興味深い。

社会的適応が一貫した正の相関を示しているのに対して、学年進行とともに GPA との関係性に変化が見られる項目も存在している。例えば、授業への取り組み方に関して、認知的エンゲージメントおよび行動的エンゲージメントについては 2 年目までに単年度 GPA と正の相関を示しているが、3 年目ではほとんど関係性が見られなくなっている。また、学修の動機づけについては、1 年目には同一化的調整と、2 年目には取り入れ的調整と、単年度 GPA に正の相関が見られる。

表 13. 変数間の相関 (1 年目) [Pearson の相関係数]

	A-①	A-②	B-①	B-②	B-③	C-①	C-②	C-③	C-④	D-①	D-②	D-③	D-④	E-①	E-②	E-③	F-①	F-②	F-③
A 学修成果																			
A-① 単年度GPA	-																		
A-② 総合GPA	**	-																	
	1.000																		
B 大学への適応																			
B-① 環境的適応		-0.048	-																
B-② 動機適応		0.109	**	-															
B-③ 社会的適応	*	0.274	0.108	0.006	-														
C 授業への取り組み																			
C-① 認知的エンゲージメント	*	0.221	*	**	0.132	-													
C-② 行動的エンゲージメント	**	**	**	**	0.055	**	-												
C-③ 情動的エンゲージメント	0.296	0.286	0.419	0.625	0.683	0.694	0.779	-											
C-④ 主体的エンゲージメント	0.179	0.179	0.291	0.634	0.050	**	**	*	-										
D 学修の動機づけ																			
D-① 内的調整	-0.005	-0.005	0.248	0.359	0.027	0.481	0.339	0.242	*										
D-② 同一化的調整	0.124	0.124	0.193	0.621	-0.127	**	**	**	**	-									
D-③ 取り入れ的調整	**	**	**	**	0.040	0.326	0.446	0.422	0.141	0.461	-								
D-④ 外的調整	0.293	0.283	0.139	0.539	0.040	0.326	0.446	0.422	0.141	0.461	*	-							
E バイロリアリティ																			
E-① 消耗感	-0.129	-0.129	0.024	0.109	-0.062	0.127	0.142	0.028	0.114	0.050	0.232	*	*	*	*	*	*	*	*
E-② シニシズム	-0.024	-0.024	-0.313	-0.477	-0.051	-0.322	-0.416	-0.550	-0.052	-0.449	-0.230	0.271	0.605	**	**	**	**	**	**
E-③ 専門的効力感	-0.036	-0.036	-0.231	-0.481	0.070	-0.263	-0.254	-0.366	0.065	-0.413	-0.273	0.145	0.588	**	**	**	**	**	**
F 時間配分																			
F-① 勉強への時間配分	0.215	0.215	-0.031	0.278	-0.198	0.236	0.282	0.330	0.043	0.316	0.270	-0.056	-0.286	*	**	0.189	-		
F-② 遊びへの時間配分	0.013	0.013	0.174	-0.109	0.258	-0.028	-0.147	-0.238	-0.012	-0.063	0.010	-0.038	0.090	0.038	0.135	-0.097	**	-	
F-③ アルバイトへの時間配分	-0.079	-0.079	0.008	-0.233	0.171	-0.153	-0.068	-0.068	-0.099	-0.274	-0.206	-0.156	0.161	0.148	0.311	-0.122	-0.414	**	-

** : 有意水準 1% , * : 有意水準 5% (いずれも両側検定)

表 14. 変数間の相関 (2 年目) [Pearson の相関係数]

	A-①	A-②	B-①	B-②	B-③	C-①	C-②	C-③	C-④	D-①	D-②	D-③	D-④	E-①	E-②	E-③	F-①	F-②	F-③
A 学修成果																			
A-① 単年度GPA	-																		
A-② 総合GPA	**	-																	
0.918																			
B 大学への適応																			
B-① 環境的適応			-																
B-② 動機適応		**	0.348																
B-③ 社会的適応	*	*	0.262	0.244	-														
0.226																			
C 授業への取り組み																			
C-① 認知的エンゲージメント	*	*	0.345	0.450	0.176	-													
0.233		0.274																	
C-② 行動的エンゲージメント	*	*	0.370	0.576	0.295	**	-												
0.272		0.236				0.649													
C-③ 情動的エンゲージメント			0.490	0.570	0.173	0.708	0.787	-											
0.148		0.160																	
C-④ 主体的エンゲージメント	-0.121	-0.126	0.206	0.247	0.078	0.358	0.378	0.440	-										
0.192		0.191																	
D 学修の動機づけ																			
D-① 内的調整			0.371	0.582	0.106	0.715	0.585	0.694	0.449	-									
0.140		0.177																	
D-② 同一化的調整	**	**	0.242	0.572	0.028	0.478	0.434	0.523	0.325	0.585	-								
0.321		0.292																	
D-③ 取り入れ的調整			0.126	-0.092	0.108	0.112	0.029	0.024	0.126	0.110	0.062	-							
-0.170		-0.199																	
D-④ 外的調整			0.257	-0.220	-0.148	-0.056	-0.124	-0.141	-0.002	-0.088	-0.117	0.407	-						
-0.004		-0.110																	
E バランスアウト			-0.189	-0.317	-0.324	-0.222	-0.277	-0.399	-0.120	-0.279	-0.208	0.135	0.484	-					
E-① 消耗感			0.257	-0.220	-0.148	-0.056	-0.124	-0.141	-0.002	-0.088	-0.117	0.407	-						
-0.134		-0.151																	
E-② シンシズム			-0.216	-0.518	-0.204	-0.313	-0.380	-0.488	-0.205	-0.386	-0.385	0.046	0.257	0.561	-				
0.308		0.270																	
E-③ 専門的効力感			0.298	0.420	0.351	0.426	0.488	0.530	0.253	0.533	0.461	0.323	0.005	-0.230	-0.250	*			
0.243		0.266																	
F 時間配分			0.027	0.180	-0.135	0.329	0.318	0.219	0.246	0.251	0.275	0.116	-0.122	-0.041	-0.172	0.090	-		
-0.222		-0.188																	
F-① 勉強への時間配分			0.078	-0.016	-0.001	0.004	-0.098	-0.012	-0.012	-0.006	-0.030	-0.071	0.273	0.101	0.131	-0.049	**		
-0.150		-0.149																	
F-② 遊びへの時間配分			0.097	-0.157	0.187	-0.180	-0.101	-0.064	-0.105	-0.112	-0.064	-0.037	0.081	-0.082	0.006	-0.028	-0.547	**	
-0.150		-0.149																	
F-③ アルバイトへの時間配分			0.097	-0.157	0.187	-0.180	-0.101	-0.064	-0.105	-0.112	-0.064	-0.037	0.081	-0.082	0.006	-0.028	-0.547	**	-

***:有意水準1%, **:有意水準5%(いずれも両側検定)

表 15. 変数間の相関 (3 年目) [Pearson の相関係数]

	A-①	A-②	B-①	B-②	B-③	C-①	C-②	C-③	C-④	D-①	D-②	D-③	D-④	E-①	E-②	E-③	F-①	F-②	F-③
A 学修成果																			
A-① 単年度GPA	-																		
A-② 総合GPA	**	-																	
	0.839																		
B 大学への適応																			
B-① 環境的適応		-0.074	-																
B-② 動機適応		**	0.430	-															
B-③ 社会的適応	*	0.235	0.231	0.211	-														
C 授業への取り組み																			
C-① 認知的エンゲージメント	0.052	0.159	**	**	0.232	-													
C-② 行動的エンゲージメント	-0.065	-0.077	**	**	0.139	**	-												
C-③ 情動的エンゲージメント	-0.057	0.079	**	**	0.454	0.700	0.596	**											
C-④ 主体的エンゲージメント	-0.042	0.048	0.171	0.123	0.109	0.319	0.200	0.262	*										
D 学修の動機づけ																			
D-① 内的調整	-0.124	-0.011	0.302	0.520	0.129	0.580	**	**	**	-									
D-② 同一化的調整	-0.172	-0.057	**	**	0.153	0.461	**	*	0.107	0.579	-								
D-③ 取り入れ的調整	-0.024	0.025	0.216	-0.085	0.158	0.029	0.071	0.006	0.244	0.000	-0.109	-							
D-④ 外的調整	-0.036	-0.087	0.207	-0.251	-0.037	-0.074	-0.021	-0.030	0.009	-0.061	0.034	0.391	**						
E バランスアウツ																			
E-① 消耗感	0.009	-0.034	-0.281	-0.459	-0.376	-0.242	-0.305	-0.325	-0.100	-0.276	-0.151	0.216	0.432	**	-				
E-② シニシズム	0.087	0.066	**	-0.616	-0.206	-0.340	-0.465	-0.455	-0.157	-0.477	-0.285	0.132	0.363	**	**	-			
E-③ 専門的効力感	-0.054	0.111	0.205	0.376	0.301	0.288	0.189	0.246	0.295	**	**	0.152	-0.170	**	-0.318	-			
F 時間配分																			
F-① 勉強への時間配分	-0.129	-0.102	0.034	0.316	-0.077	0.060	0.282	0.147	-0.086	0.248	0.235	0.008	-0.197	0.064	-0.183	-0.030	-		
F-② 遊びへの時間配分	-0.093	-0.006	0.070	0.023	0.061	0.093	-0.019	-0.009	0.080	-0.143	0.004	0.071	-0.072	*	-0.286	0.323	**	-	
F-③ アルバイトへの時間配分	0.146	0.064	-0.064	-0.311	-0.002	-0.098	-0.233	-0.102	-0.010	-0.110	-0.159	-0.124	0.238	*	0.129	-0.155	**	*	-

** : 有意水準1% , * : 有意水準5%(いずれも両側検定)

学修成果とその他の変数の関係性だけでなく、変数間の関係性にもいくつか興味深い点が見受けられる。例えば、学修の動機づけとバーンアウトに関して内的調整と消耗感・シニシズムの間に一貫した負の相関が、専門的効力感には一貫した正の相関が見られる。また、統計的に有意ではないものの、外的調整と専門的効力感の間の相関関係が、1年目から3年目にかけて正の方向から負の方向に変わっている点には注目すべきだろう。

②各項目の年度ごとの変化

先に述べたように本研究の主たる論点の一つは、大学生の学修プロセスに関する経年変化を論じることにある。以下ではまず、分析対象全体の平均値をもとに、各項目の変化を見ていきたい。

B. 大学への適応

図1は、大学への適応に関する3か年の変化を示したものである。

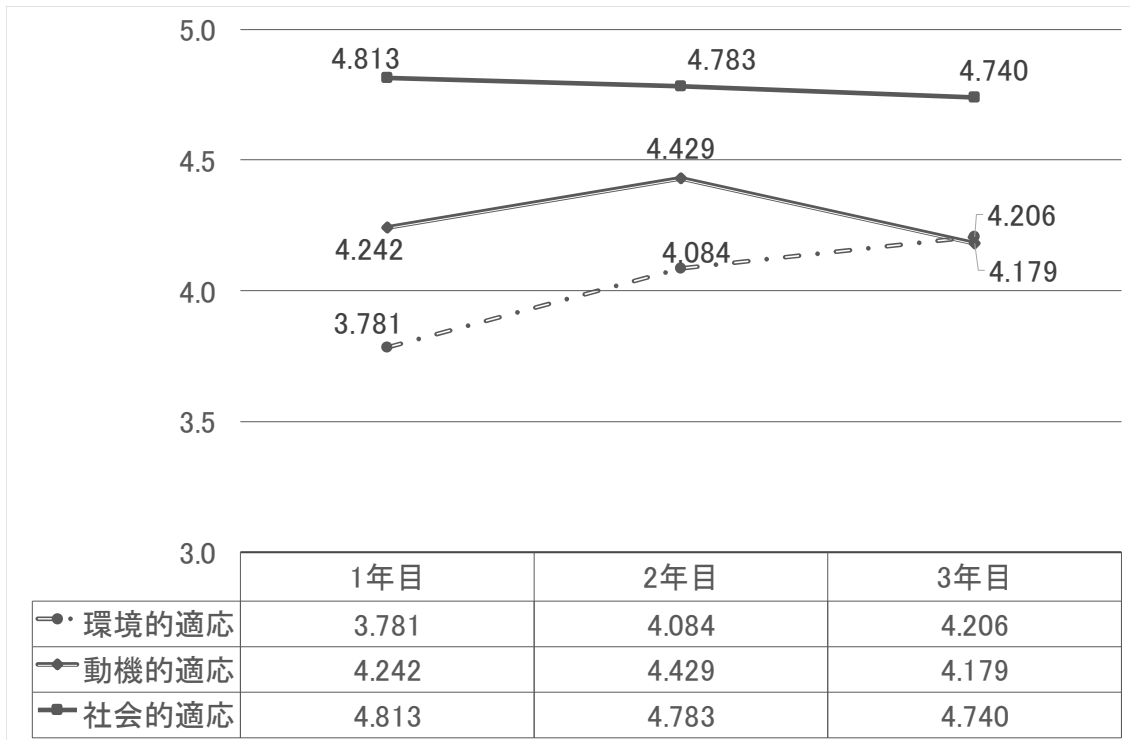
環境的適応に関しては在籍年数が増加するにつれてはっきりと適応度が高くなっていることがわかる。時間の経過とともに、入学時の不安が解消されて、大学の施設やカリキュラムに慣れていくのは当然のことであろう。

動機的適応については、2年目をピークとしたグラフの形状となっている。この点に関しては後述の入試選抜方法別の分析において改めて考察したい。

3つ目の社会的適応については、環境的適応・動機的適応と比較してその絶対値が高い。これは、武蔵野大学経営学科の学生の1つの特徴として挙げられるものである(高橋他, 2018b)。この項目については全体として見た場合に経年変化等はほとんど見られなかったことから、カリキュラム等の大学生活の中で適応が促進されるというよりも元来そのようなパーソナリティをもった学生が多く入学しやすい学科もしくは大学であるのかもしれない。

なお、大学への適応の年度別の平均値について Tukey 法を用いた多重比較を行ったところ、環境的適応については1年目と3年目の間に5%水準で統計的に有意な差がみられた。

図 1. 大学への適応の 3 年間の変化



C. 授業への取り組み

図 2 は、授業への取り組みの 4 つの下位次元について、それぞれの経年変化を示したものである。

1 つ目の認知的エンゲージメントについては、1 年目から 2 年目にかけてわずかながら向上が見られる。これは、導入的な学科科目や一般教養科目が多く設置されている 1 年次と比較し、2 年次には専門的な科目が増加し、概念的な議論に対応しなければいけない状況を反映していると思われる。

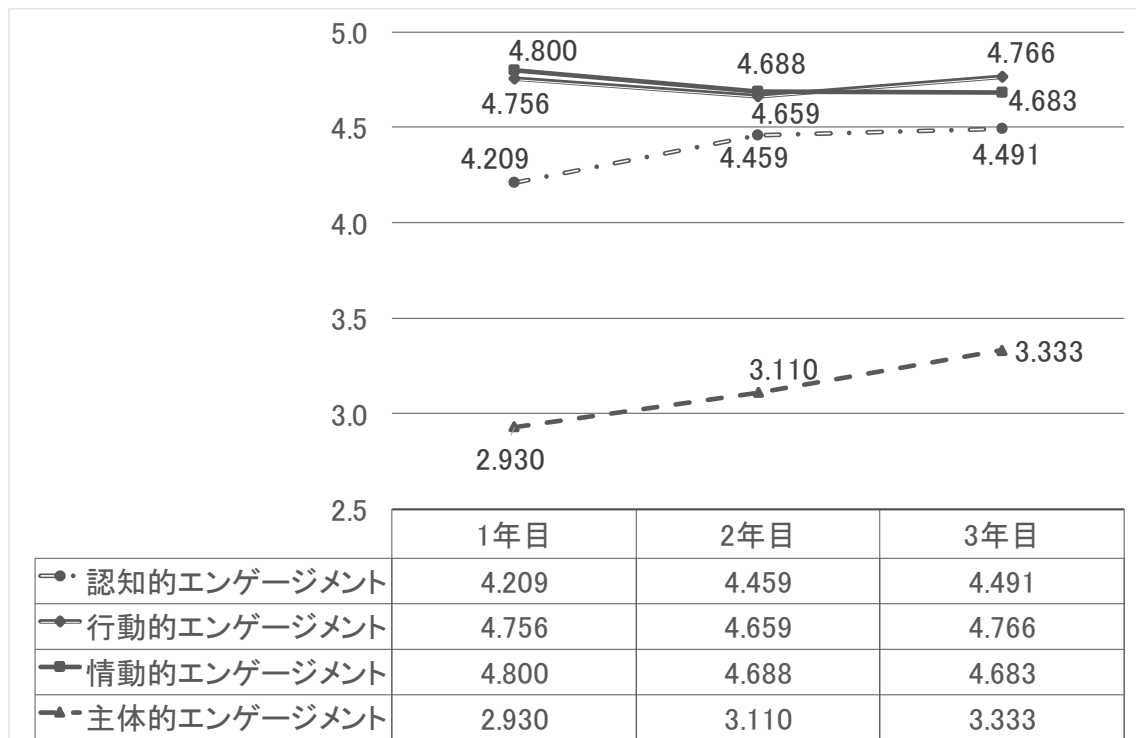
同様に 4 つ目の項目である主体的エンゲージメントもまた、3 年目につれて向上傾向にあることが見て取れる。この変化もまた、学年進行とともに、講義形式から演習形式への授業形態が変化し、より主体的に取り組む必要が出てくることと関連している可能性がある。

認知的・主体的エンゲージメントと比較して、行動的・情動的エンゲージメントの 2 項目については年度間の変化は大きくない。両項目ともに絶対値が高いことから、今回の分析対象者は少なくとも全体として、主観的には一生懸命授業に取り組む、またある程度の関心をもって継続して学修を行っていること

がわかる。行動的・情動的にはあまり変化がない中で、カリキュラムの内容に応じて認知的・主体的側面でエンゲージメントを増やしていることは興味深いと言えよう。

なお、各次元について、年度ごとの平均値に関して多重比較を行ったところ、主体的エンゲージメントの1年目と3年目の間には、10%水準で統計的に有意な差がみられた。

図 2. 授業への取り組みの3年間の変化



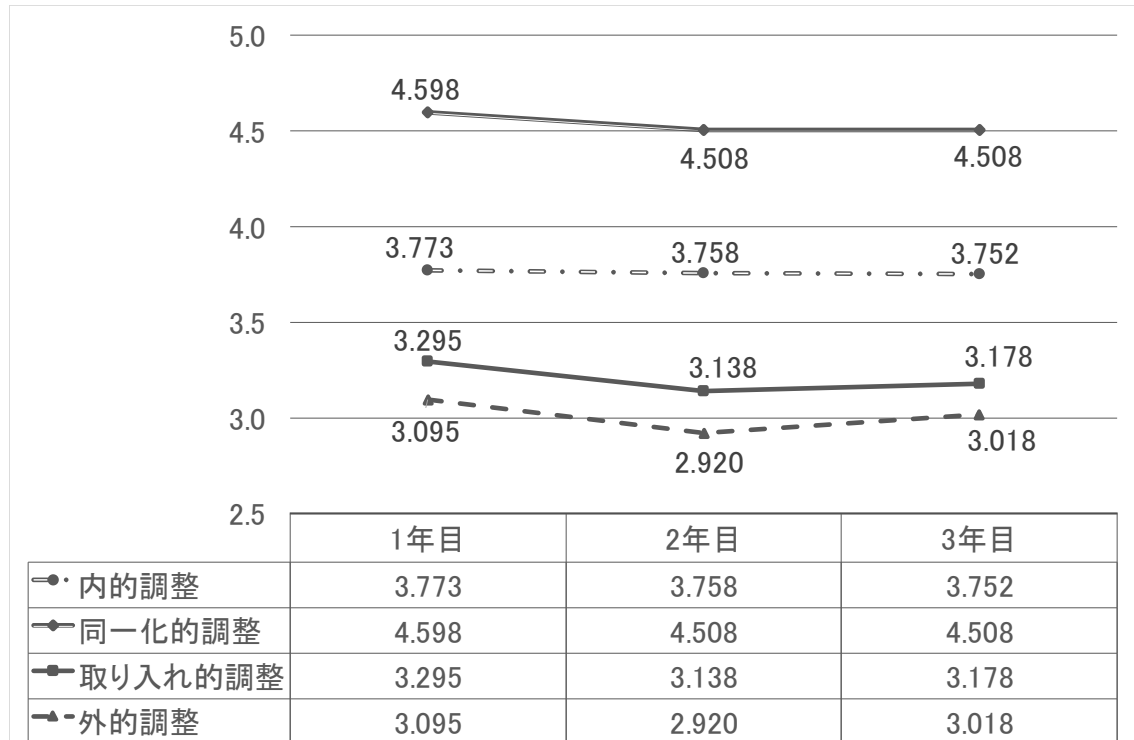
D. 学修の動機づけ

年度ごとの変化が部分的にみられた、大学への適応や授業への取り組み方と比較して、学修の動機づけについては少なくとも全体平均でみた場合には3年間で明確な変化は見られず、年度間で統計的に有意な差も見られなかった(図3)。今回の分析対象者に関して言えば、1年目から3年目にかけて一貫して、同一化的調整、内的調整、取り入れ的調整、外的調整の順に絶対値が高くなっている。

先行研究によれば、自律性の観点からより望ましい動機づけは内的調整や同一化的調整であり、その一方で望ましくない動機づけは取り入れ的調整や外的調整であるとされる(西村他, 2011)。その点で、武蔵野大学の経営学科に所属

する学生は全般的に望ましい動機づけの下で学修を行っている傾向が見て取れる。「自分の夢を実現したいから、勉強している」等の質問項目で測定される同一化的調整が高い値を示す点も本学の経営学科生の特徴であり（高橋他, 2018b）、これは、自分の進路と各授業内容の結びつきが比較的認識しやすい経営学科の学科的特徴を反映している可能性がある。

図 3. 学修の動機づけの3年間の変化



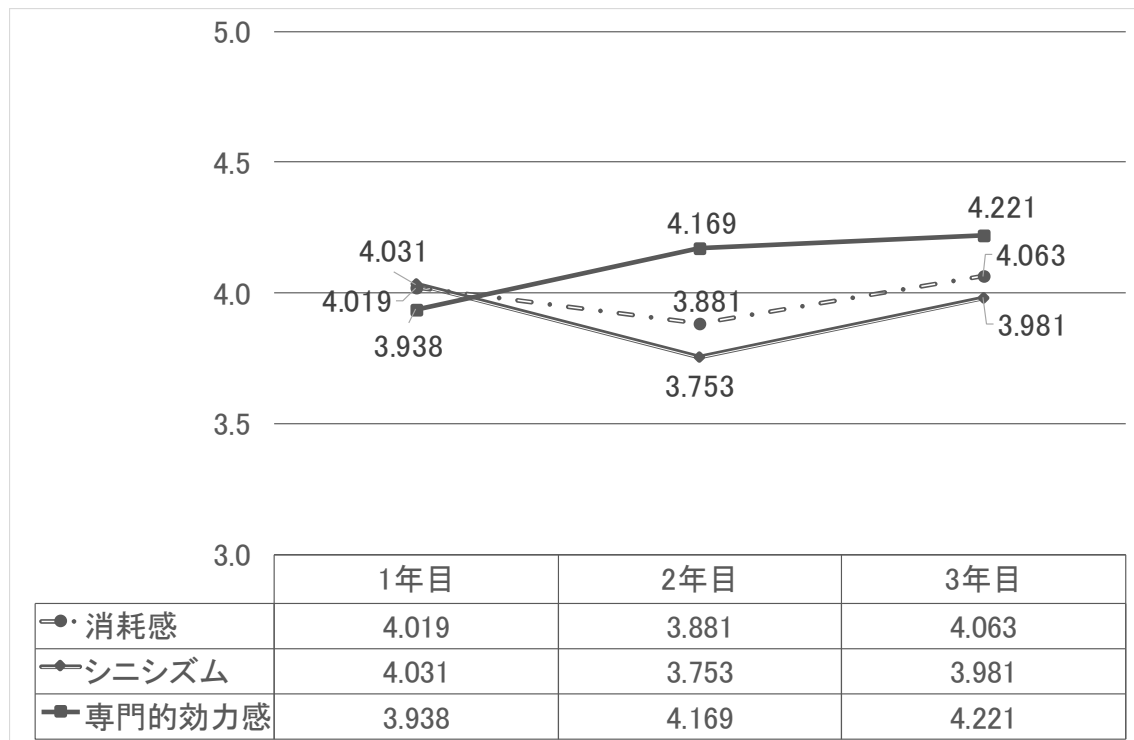
E. バーンアウト

バーンアウトについては、統計的に有意な水準ではないものの、すべての項目について3年間でわずかな変化が見て取れる。その変化の方向性としては大きく2種類に分けられる。

第1に、消耗感とシニシズムは、2年目に一旦低下する傾向がみられる。消耗感については、1年目は不慣れな大学の学修にキャッチアップする上での精神的・肉体的な消耗感、3年目は応用的な学修が増加することに伴う消耗感があるのかもしれない。シニシズムについては、1年目はカリキュラム上一般教養科目が多く経営学科科目が少ないことへの不安感、3年目は就職活動を目前にした不安感がこの結果に影響を与えている可能性がある。

消耗感とシニシズムが1・3年目にやや高くなる傾向を示す一方で、第2に専門的効力感 は3 か年間で一貫して上昇傾向にある。ここからは、少なくとも分析対象者については在籍期間とともに自身に対して「大学の授業で、興味深いことをたくさん学ぶことができている」等の感覚を得ている学生が多くなる傾向が見て取れる。消耗感やシニシズムの結果と合わせて考えると、年々難しくなる授業内容に一定の消耗感を感じつつも、自分の学修内容に手ごたえを感じ、さらにその一方で就職活動を前に「本当に自分の学びは社会で通用するのだろうか」というシニシズムも心の奥に抱えているという複雑な学生の実像が垣間見えよう。

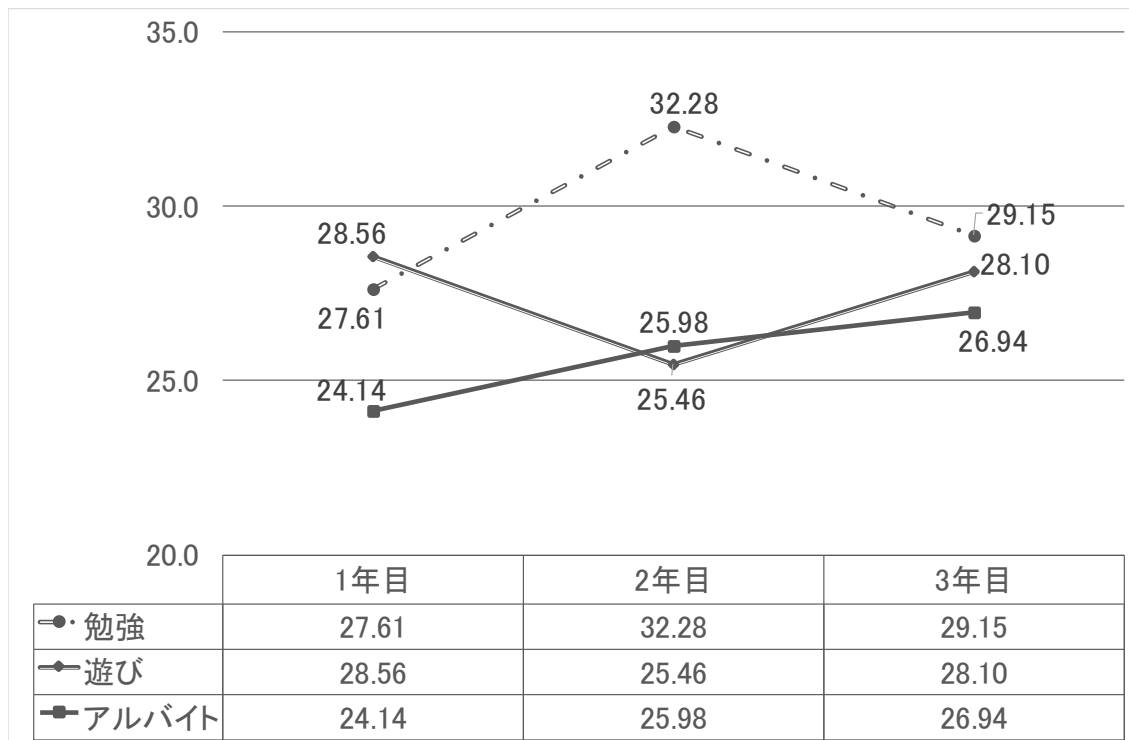
図 4. バーンアウトの3年間の変化



F. 勉強・遊び・アルバイトへの時間配分

勉強・遊び・アルバイトへの時間配分についても、統計的に有意な水準ではないものの、各年度間でわずかながら変化が見られる。具体的には、図 5 に示されているように、2 年目に遊びに対する勉強への時間配分が多くなる一方で、3 年目になると勉強と遊びに関する時間配分に再び変化が生じ、勉強への時間配分がやや低下する傾向が見て取れる。

図 5. 勉強・遊び・アルバイトへの時間配分の 3 年間の変化



③ 入試選抜方法別の年度ごとの変化

以上で見てきたように、本研究で分析対象としている武蔵野大学経営学科生には全体として、入学から 3 年間の間に、学修を中心とした大学生活に様々な変化が生じている様子が見て取れる。

では、入試選抜方法別に、このような変化の傾向は異なっているのだろうか。以下では、入試経路別に分析対象者を 3 つのグループに分け、各指標についてグループごとの経年変化を探索的に考察することとしたい。なお、各グループに分類される人数が十分に多くないことから、以下の分析では統計的な有意差を考慮せず議論を行う。統計的な有意差を検討していないため、以下の議論は

あくまで探索的なものになってしまうものの、入試経路別の大学生の学修プロセスについて様々な仮説を得る上で多くの示唆をわれわれに与えてくれるものである。

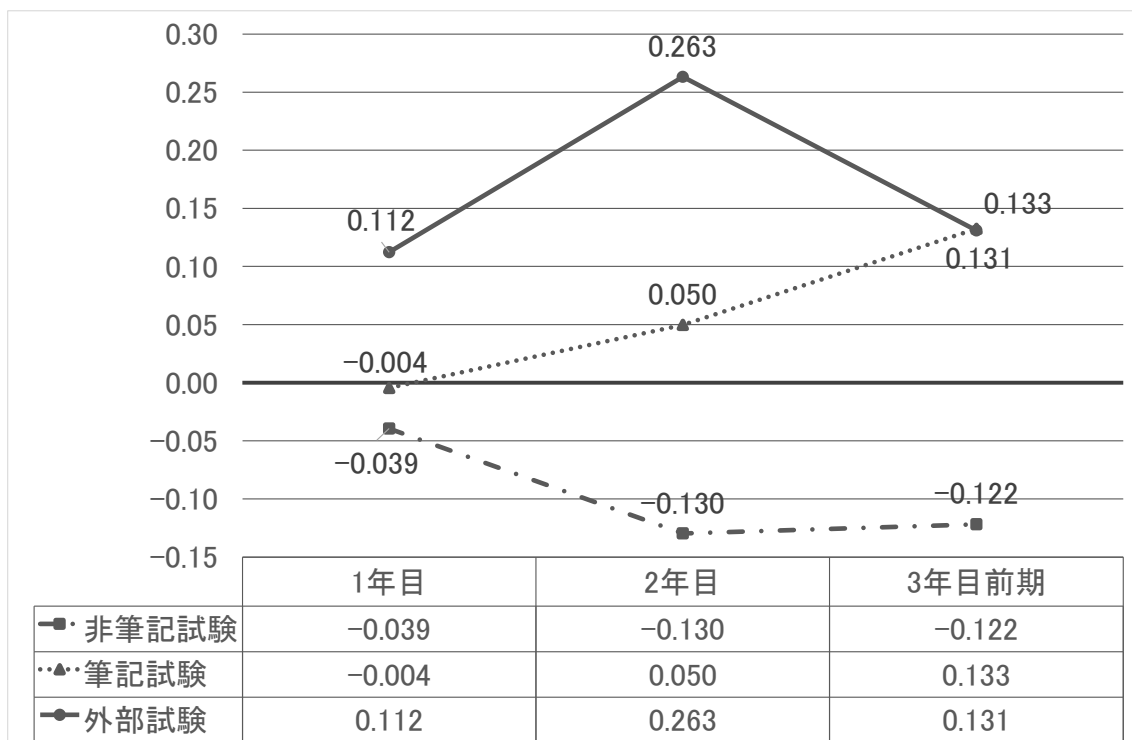
A. 学修成果

図 6・7 は、入試選抜方法別に、非筆記試験・筆記試験・外部試験の 3 つのグループに分析対象者を分類し、各グループの学修成果の変化を示したものである。

A-① 単年度 GPA

まず、図 6 に示されているのが該当年度 1 年間の GPA である「単年度 GPA」の変化である。まず、3 年間を通じた一貫した傾向として、外部試験を経て入学した学生の値は全般的に高く、非筆記試験入学者の GPA はやや平均を下回る傾向にあることが見て取れる。

図 6. 入試経路別の単年度 GPA の 3 年間の変化



経年変化という点でいえば、筆記試験入学者は年々 GPA が上昇する傾向にあり、非筆記試験入学者は 1 年目から 2 年目にかけてやや値を低下させている。

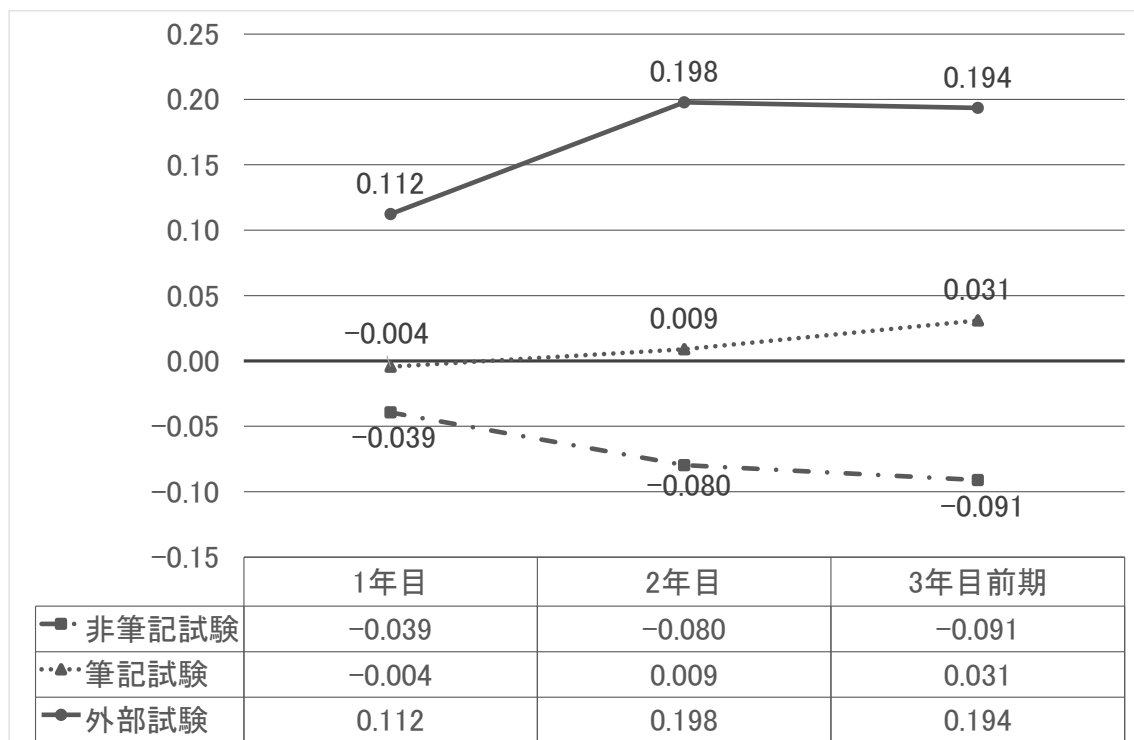
外部試験入学者は 1 年から 2 年にかけて大きく値を上昇させている一方で、3 年目は筆記試験入学者とほぼ同程度の値となっている。

A-② 総合 GPA

次に、図 7 は当該年度までの累積の GPA である「総合 GPA」の値を示したものである。年度ごとのばらつきが出やすい単年度 GPA と比較して、総合 GPA にはより安定的な傾向が見て取れる。前述のとおり、外部試験入学者は全般的に高い学修成果を上げる傾向にあり、筆記試験入学者・非筆記試験入学者との差が見て取れる。

高橋他（2017）で指摘されているように、大学入試センター試験を活用した入試形態である外部試験を経て入学した学生は、いわゆる「滑り止め」の大学として武蔵野大学に入学している可能性があり、入学時点での基礎的な学力水準が高い傾向にあるのかもしれない。図 6 や 7 に示された傾向には、そのような外部試験入学者の学力的な特性が反映されているように思われる。

図 7. 入試経路別の総合 GPA の 3 年間の変化



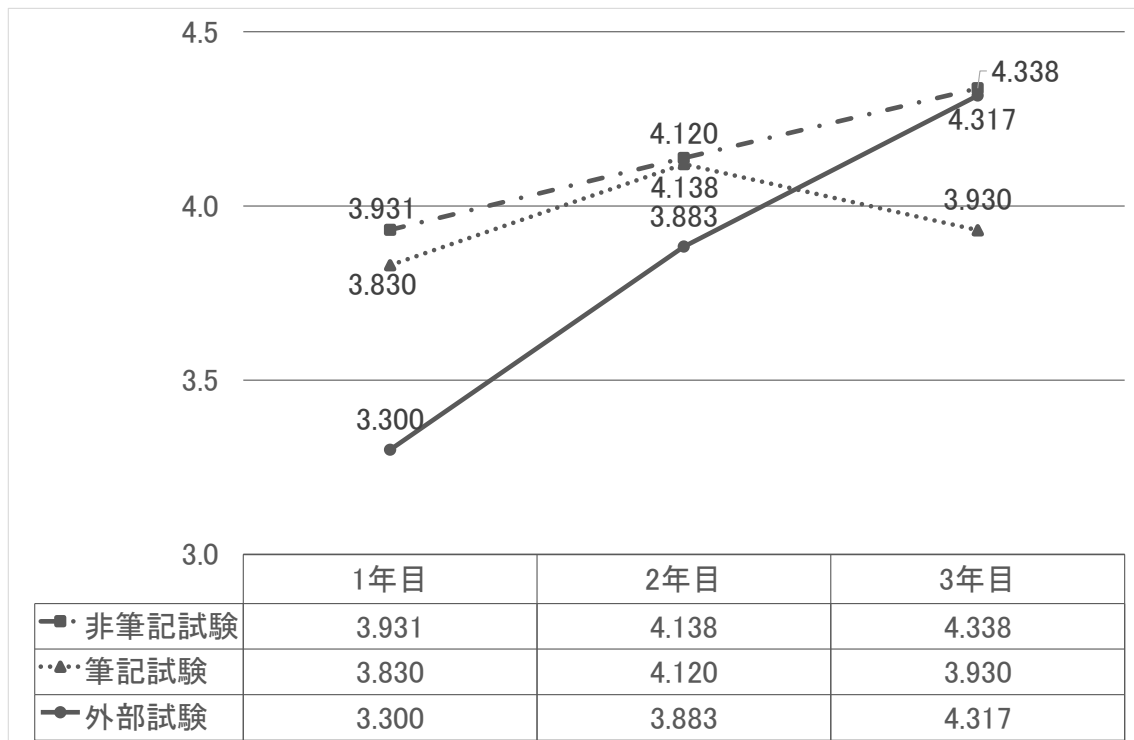
B. 大学への適応

B-① 環境的適応

図 8 は、環境面での大学への適応について、入試経路別の経年変化の状況を示したものである。この図において目をひく点は、外部試験入学者についての著しい上昇であろう。外部試験入学者の 1 年目の環境的適応の程度は他よりも 0.5 ポイント程度低くなっており、他のグループと比較して明らかに問題を抱えている様子がうかがえる。しかしながら、このような問題は、2 年目から 3 年目にかけて徐々に改善していき、3 年目には 3 グループの中で最も高い値を示すようになっている。

このような傾向は、外部試験入学者は入学時点ではいわゆる「不本意入学」をしている可能性が高いこと、その一方で上記のとおり GPA の面ではほぼ一貫して優秀なパフォーマンスを上げる傾向にあることの 2 点で説明がつくものだろう。当初は「不本意入学」の影響から大学の環境になじめずにいるけれども、自他ともに認められるような優れた学修成果を上げながら徐々に自分のいる場所の環境に馴染んでいくといった現象が生じている可能性が指摘できるのである。

図 8. 入試経路別の 3 年間の環境的適応の変化



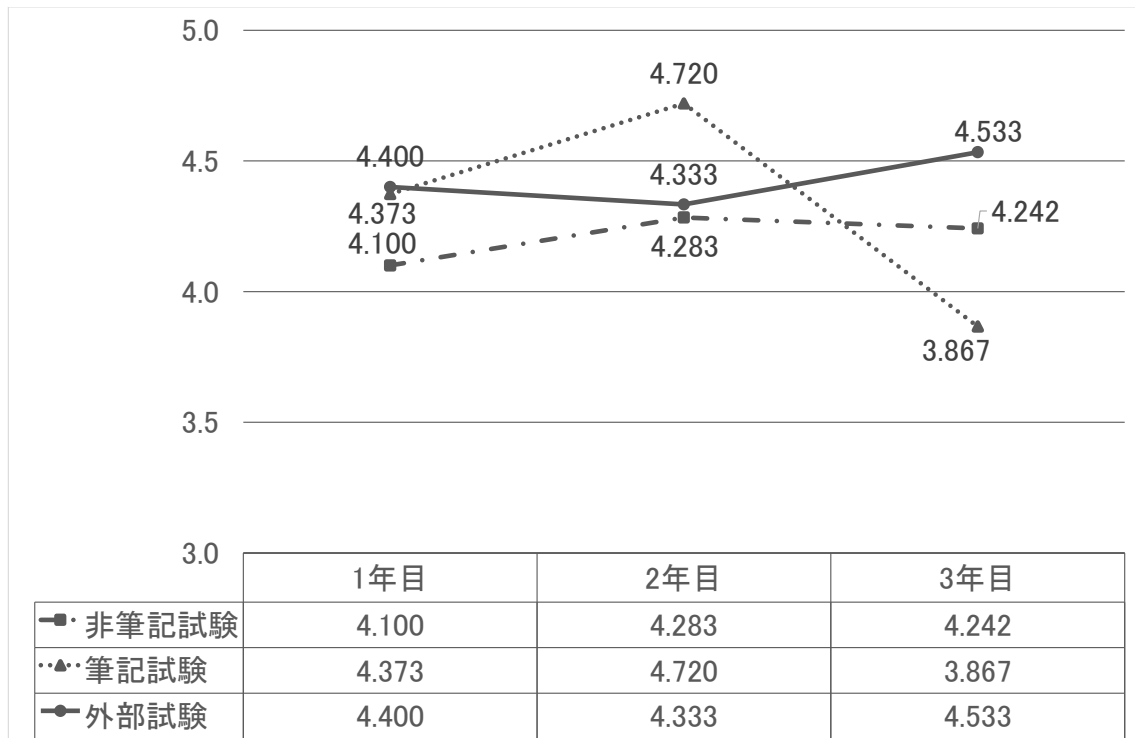
B-② 動機的適応

図 9 は、動機的適応についての各グループの 3 年間の変化を示したものである。

これまで議論してきた学修成果や環境的適応との関連性で言えば、まず、外部試験入学者の動機的適応にほとんど変化が見られないことは興味深い。少なくとも武蔵野大学経営学科については、「不本意入学」の可能性が高いと思われる学生らも勉学に対する基本的な動機的適応については 1 年目から比較的高い傾向にある。受験時に望んでいた環境では必ずしもなかったとしても学修自体への意欲は失っていないからこそ、彼（女）らは一貫して高い学修成果を上げられているのかもしれない。

その一方で、筆記試験入学者が 2 年目から 3 年目にかけて大きく動機的適応の程度を低下させている傾向もみられる。学修成果という点ではむしろパフォーマンスを高めている一方でこのような傾向を示している理由については、今後インタビュー調査等でさらに追加検討していく必要があると思われる。

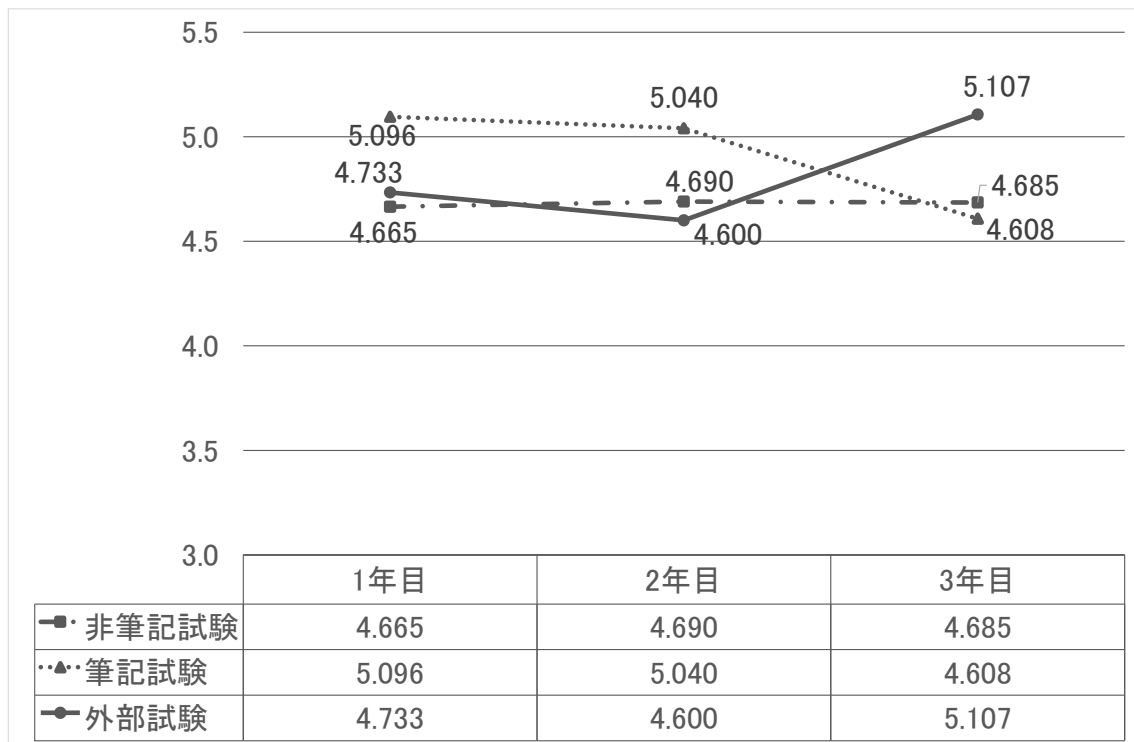
図 9. 入試経路別の 3 年間の動機的適応の変化



B-③ 社会的適応

図 10 に示されているとおり、大学への適応を構成する第 3 の次元である社会的適応については、全体平均としては 3 年間で変化が見られなかったものの、入試経路別には 3 年間の間に少し変化がみられる。少なくとも今回の分析対象者については、1 年目と 2 年目は一貫して筆記試験入学者の値が高く、3 年目の彼（女）らはその値を少し下げている。3 年目には、筆記試験入学者の値の低下に反して、外部試験入学者の社会的適応の程度が高まっている。社会的適応については、同じ学科内の学友との関係性に強く影響を受けるため、3 年次より所属するゼミナール等で新たに構築された人間関係等がこれらの変化に影響しているのかもしれない。この変化についても、今後追加の調査等でその要因を深く探っていく必要があると思われる。

図 10. 入試経路別の 3 年間の社会的適応の変化



C. 授業への取り組み

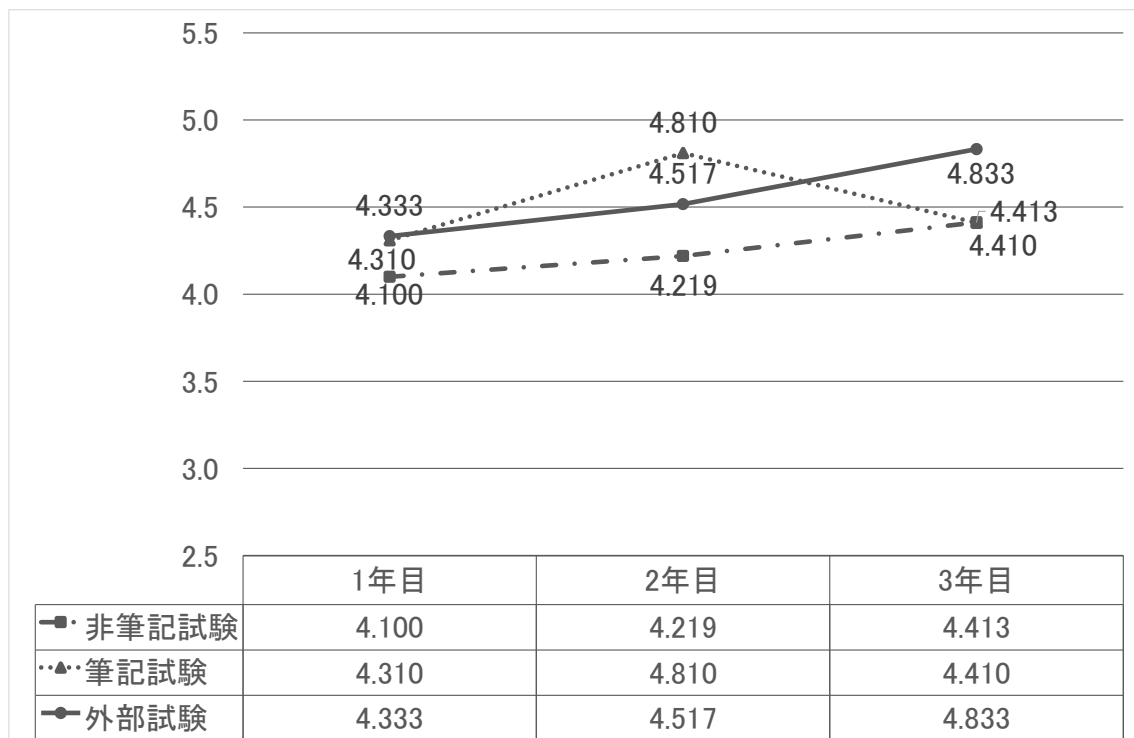
C-① 認知的エンゲージメント

図 11 に示されているのは、授業や授業外学修の際に複数の知識や経験を結びつけながらその内容を理解しようとしている程度を示す、認知的エンゲージメ

ントの3年間の変化である。

入試経路で区分された3つのグループ間の比較という点では、まず3年間を通じて非筆記試験入学者の値がやや低い傾向にあることが見て取れる。ただし、これらの非筆記試験入学者も3年目にかけて認知的なエンゲージメントを高める傾向を示している。その背景には、授業や学修の内容そのものの変化によって、この種のエンゲージメントが学生に自然と要求されていくことがあるのだと思われる。非筆記試験入学者と同様に、外部試験入学者もまた3年生にかけて認知的エンゲージメントを上昇させる傾向にあり、その上昇の程度は非筆記試験入学者と比較してわずかに大きい。3つのグループの中で例外的な変化を見せているのが筆記試験入学者である。彼（女）らは、1年目から2年目にかけて0.5ポイント以上の大きな上昇を示し、その後3年目にかけて1年目とあまり変わらない水準にまでエンゲージメントを低下させている。2年目をピークにしたグラフの形状は、上記の「大学への適応」にもみられた傾向である。

図 11. 入試経路別3年間の認知的エンゲージメントの変化



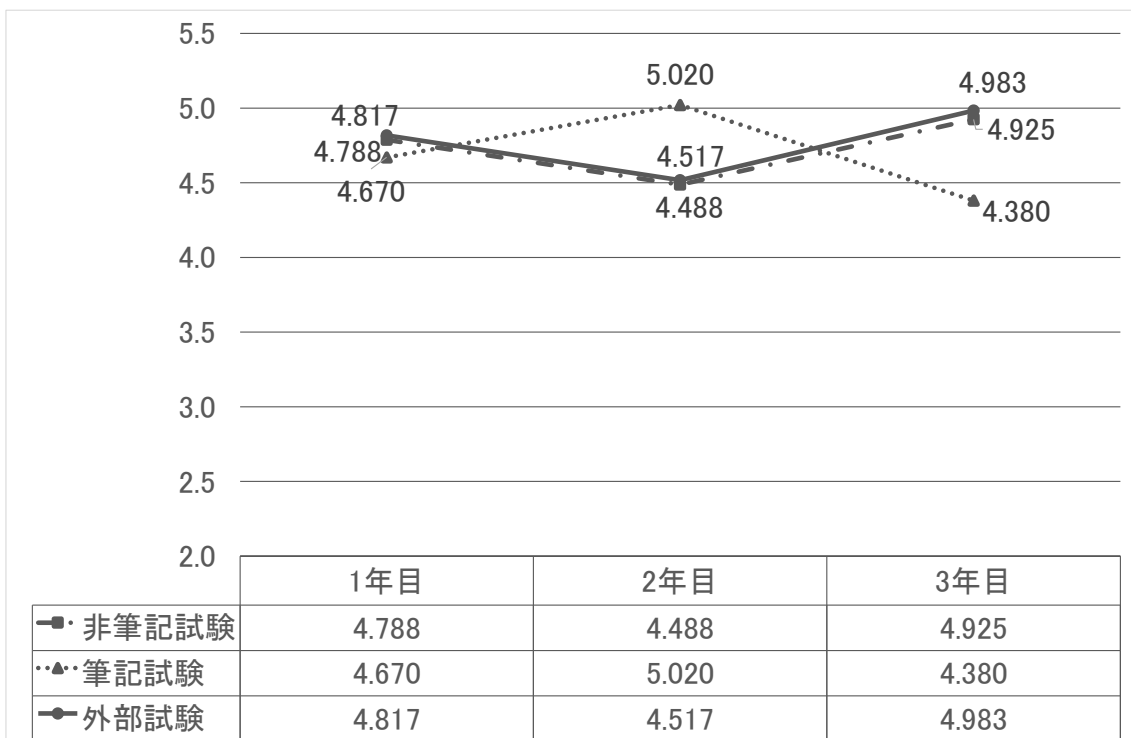
C-② 行動的エンゲージメント

一生懸命授業に取り組み、教員の話に耳を傾ける等の取り組みに関する行動的エンゲージメントにも、非筆記試験・外部試験入学者と、筆記試験入学者の傾向の違いが明確に表されている。

図 12 に示されているように、3つのグループは1年目にはほぼ変わらない値を示している。2年目では、0.2 から 0.3 ポイントほど値を低下させる非筆記試験および外部試験入学者群と、反対に 0.3 ポイント以上値を上昇させる筆記試験入学者と変化の方向性が二分している。そして、3年目には前者の2グループが行動的エンゲージメントを高める一方で、後者は反対に 0.6 ポイント以上値を低下させている。

日常的に授業を行っているわれわれの経験を踏まえると、武蔵野大学経営学科の学生の全般的な傾向としては2年次には様々な意味で大学生活への慣れが顕在化し、「中弛み」のような状況がしばしばみられる。しかし、3年次になると授業の難易度が大きく向上し、就職活動を前にして緊張感が再び高まる傾向にある。このような経験則から言えば、2年次に行動的エンゲージメントのピークがくるような筆記試験入学者の変化は例外的な動きのようにやはり思われる。

図 12. 入試経路別の3年間の行動的エンゲージメントの変化

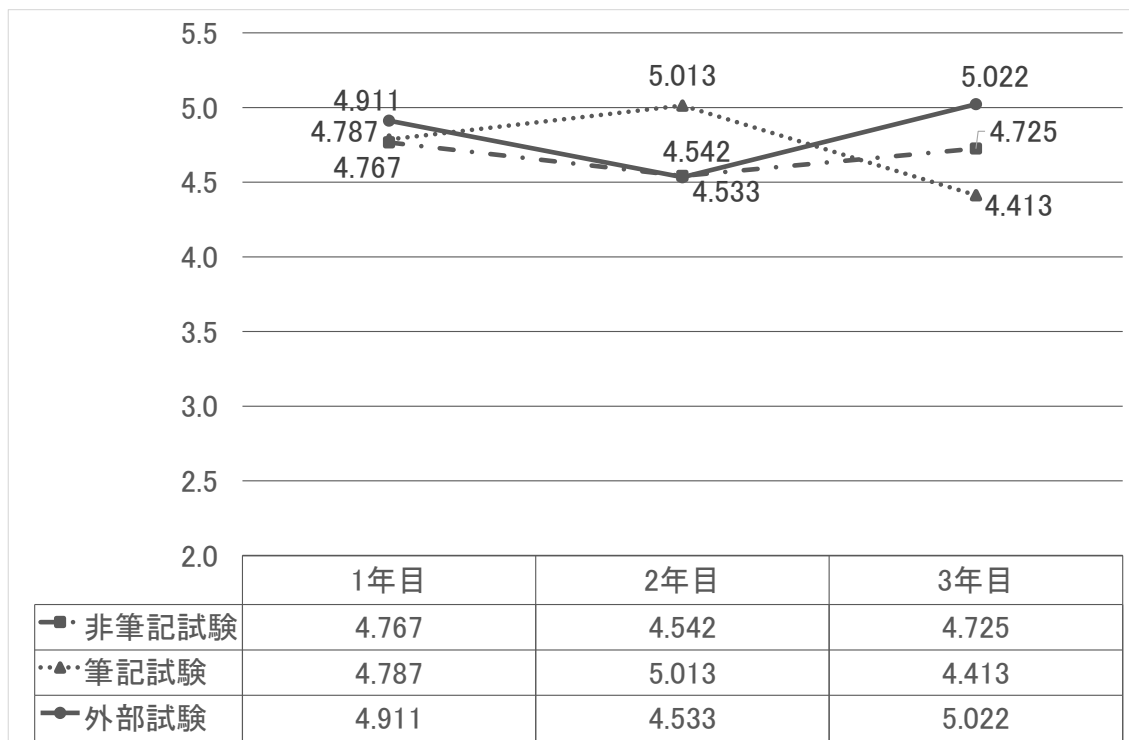


C-③ 情動的エンゲージメント

図 13 の情動的エンゲージメントは、行動的エンゲージメントとほぼ同じ変化の傾向を示している。「授業で新しいことを学ぶことは楽しい」などの質問項目で測定されるこのエンゲージメントは、情動面での大学での学びへの関心を表している。

行動的エンゲージメントと情動的エンゲージメントを比較した際のわずかな違いとしては、3 年目に関して、外部試験入学者が非筆記試験入学者と比べてより強い情動的エンゲージメントを示しているという点が上げられる。前述の行動的エンゲージメントでは、非筆記試験入学者と外部試験入学者の 3 年目のエンゲージメントの程度にはほとんど違いがみられなかった。「一生懸命授業に取り組む」という程度は同じである一方で、3 年目の授業や学修内容に楽しさを感じている程度は、どうやら外部試験入学者の方がわずかながら高いようである。

図 13. 入試経路別の 3 年間の情動的エンゲージメントの変化



C-④ 主体的エンゲージメント

上記 3 つのエンゲージメントに対して、能動的に授業に取り組む程度を示す

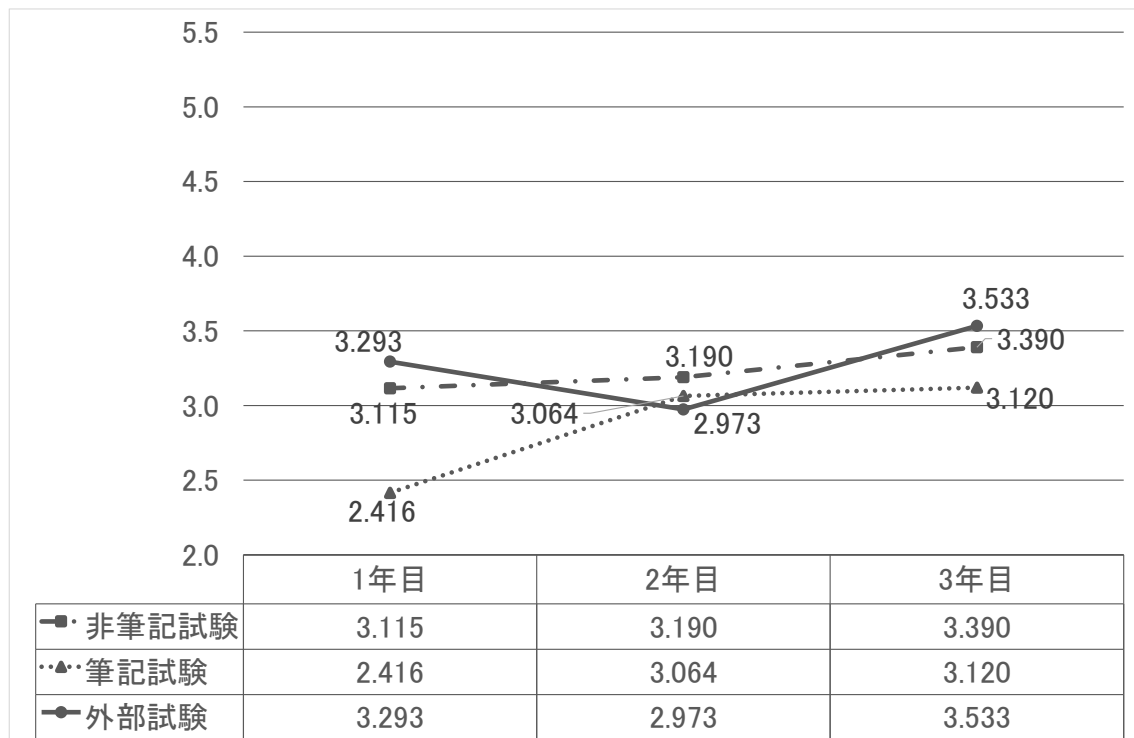
主体的エンゲージメントについては、やや異なる傾向が示されている。

図 14 からわかることは、まず筆記試験入学者に関して、1 年目の値が他の 2 グループと比較して著しく低いという点である。他の 2 グループも決して高い値ではないものの、7 点スケールで 2 点台である 1 年目の筆記試験入学者の値には注目せざるを得ない。ただし、彼（女）らの主体的エンゲージメントの値は 2 年目にかけて向上し、全体の平均とほぼ変わらない値となっている。

2 年目にかけてエンゲージメントを高める筆記試験入学者に対して、外部試験入学者は 2 年目にやや「中弛み」する様子が見られる。ただし、外部試験入学者は 3 年目になると再び主体的なエンゲージメントを高める傾向にある。

非筆記試験入学者のこのエンゲージメントについては、他の 2 グループについて変化がみられる 2 年目を含めて、3 年間ほぼ変化がない。カリキュラムの設計上は授業内で求められる主体性は学年に応じて変化するはずであるが、非筆記試験入学者については変化の傾向はみられず、ほぼ一定である。このことから、彼（女）らは外部環境に依存しない、元来主体性の高いパーソナリティの学生が多いのかもしれない。

図 14. 入試選抜方法別の 3 年間の主体的エンゲージメントの変化



D. 学修の動機づけ

以上で見てきたように、同じ年度に入学し、同一のカリキュラムで学んでいる学生であっても、入試経路別にグループ分けした場合に大学への適応や授業への取り組み方という点で少なからず異なる傾向が存在している。では、授業への取り組み方等の背景にある動機づけにも入試経路別のグループ間で違いがあるのだろうか。あるとしたらどのような違いなのだろうか。

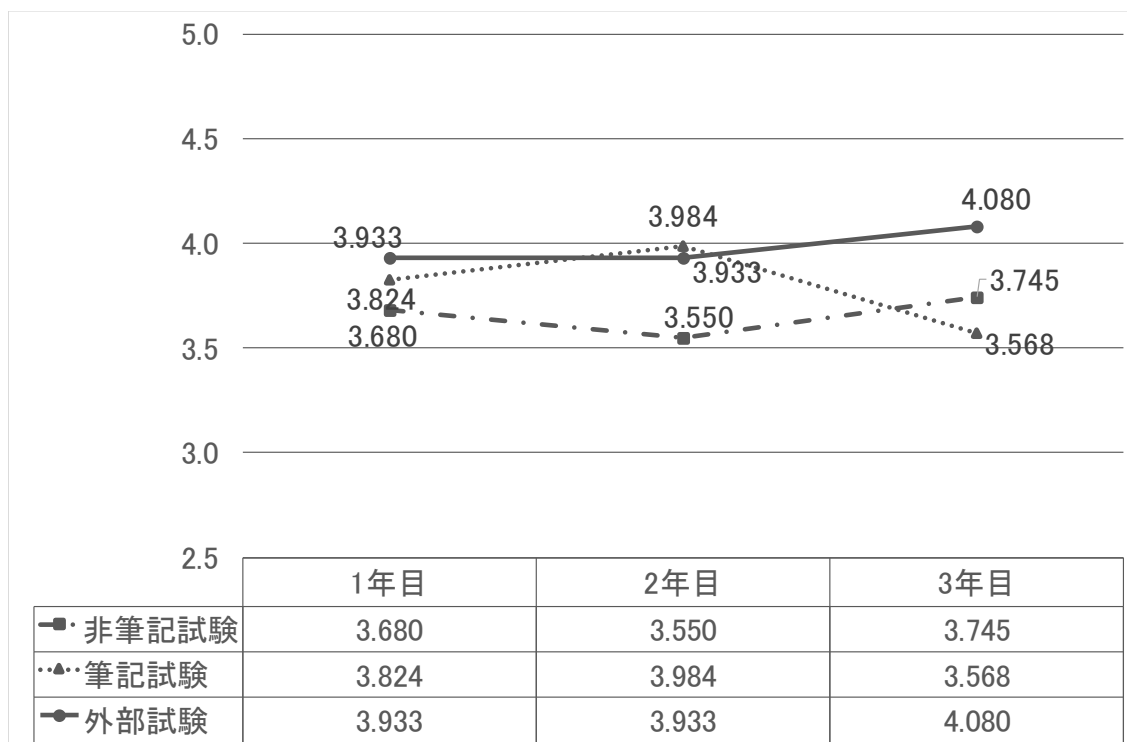
D-① 内的調整

図 15 は、学修の動機づけの分類のうち、学修そのものがおもしろいから学んでいるというような内的調整の傾向を示したものである。

まず、非筆記試験・筆記試験・外部試験という 3 つの入試経路別のグループ間の傾向の違いとして、非筆記試験入学者は他の 2 グループと比較して内的調整の値がやや低い傾向にあることが見て取れる。

次に、3 年間の経年変化という点に注目すると、非筆記試験および外部試験入学者の値は 3 年間であまり変化が見られない。この 2 グループには入学後の変化があまり見られないことから、入学前の内的調整の差がどの入試選抜方法を選択するのかという意思決定に影響した結果として図 15 のような状況が生じた可能性が示唆される。その一方で、筆記試験入学者は 3 年目に大きく値を低下させている。はっきりとした理由は明らかではないが、この結果は先に見てきた大学への適応や授業への取り組みの多くの変数の動きと整合的だと言える。

図 15. 入試経路別の 3 年間の内的調整の変化

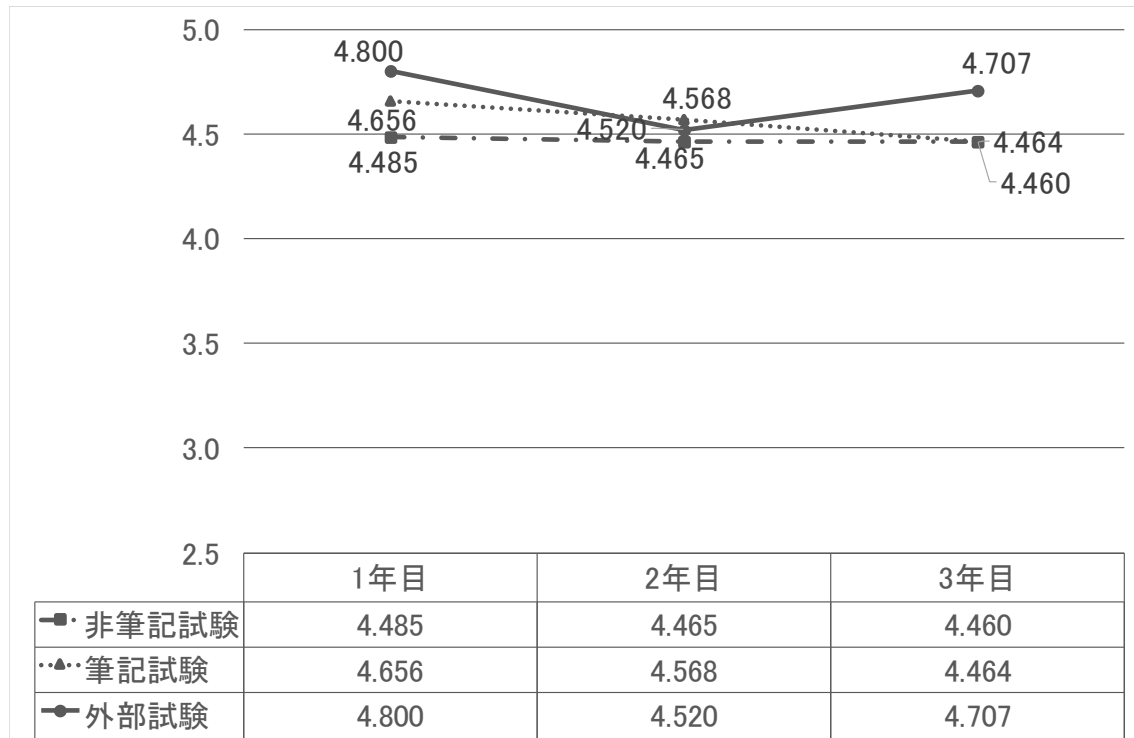


D-② 同一化的調整

「勉強するということは大切なことだから」「将来の成功につながるから」勉強しているという動機づけである同一化的調整については、図 16 に示されているとおり、内的調整ほどグループ間で差がみられない。

わずかな変化としては、外部試験入学者は 2 年目に値をやや下げ 3 年目に回復するという傾向を示すこと、筆記試験入学者は 3 年目にかけて少しずつ値を低下させる傾向にあることが見て取れる。ただし、「値を低下させている」といっても、総じてその絶対値は高いといえる。これは前述のとおり、比較的卒業後のキャリアとの関連性が理解しやすい経営学科の学びの特性から生じたものといえよう。

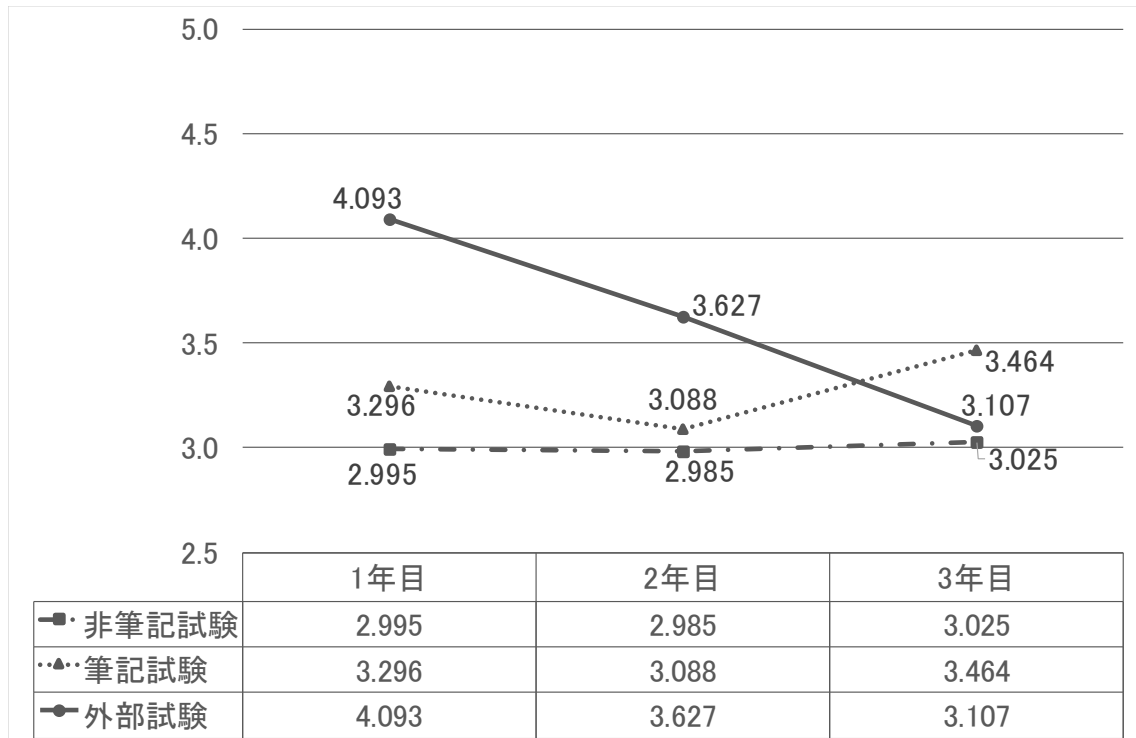
図 16. 入試経路別の 3 年間の同一化的調整の変化



D-③ 取り入れ的調整

学修の動機づけの第 3 の分類である取り入れ的調整は、少なくとも本研究の対象者に関しては最も大きな変化が見られた。図 17 に示されているとおり、外部試験入学者は 1 年目から 3 年目にかけて 1 ポイント程度その値を低下させている。取り入れ的調整とはそもそも、「勉強で友達に負けたくないから、勉強している」「まわりの人に賢いと思われたいから、勉強している」といった質問項目で測定される動機づけの次元である。図 17 のような外部試験入学者の変化はおそらく、やや不本意な形で入学してしまった 1 年目から次第にその事実を受け入れる中で生じたものと想定される。入学直後の彼（女）らは、受験期に本来目指していた大学・学科には残念ながら入学できなかったことで、高校時代の友人や家族の目を気にしながら学んでいたのかもしれない。それが 2 年目、3 年目とそのような感情が徐々に薄れていき、前述のような内的調整や同一化的調整という動機づけで純粋に学べるようになった様子が垣間見えよう。

図 17. 入試経路別の 3 年間の取り入れ的調整の変化



外部試験入学者と比較するとそれほど大きな変化ではないものの、2 年目から 3 年目にかけて筆記試験入学者の取り入れ的調整の値が上昇していることには注意を払っておきたい。授業への取り組み方における情動的エンゲージメントや学修の動機づけにおける内的調整について見てきたように、筆記試験入学者は 3 年目にかけて目の前に対する学びに楽しさを感じられなくなっている状況が存在している。同時に図 17 に示されているように取り入れ的調整の値が上昇している。つまり、他者の目を気にするようになると同時に、学びへの楽しさをやや感じられなくなっている様子が見て取れるのである。

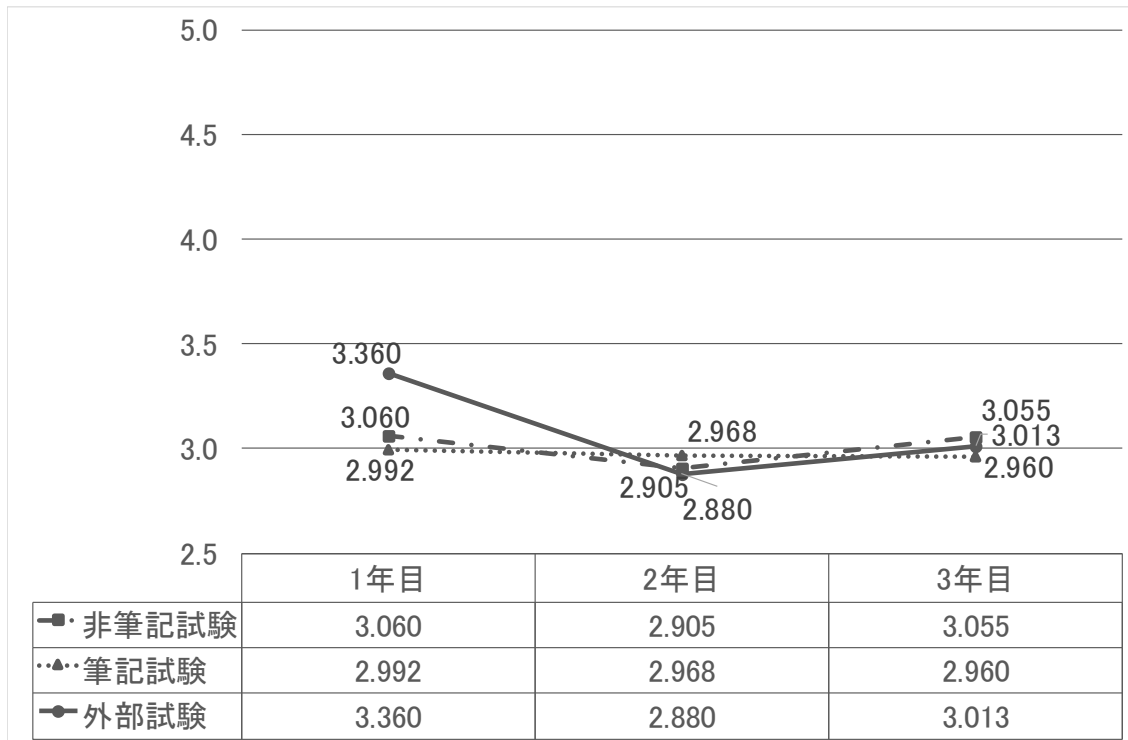
D-④ 外的調整

「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」「成績が下がると怒られるから、勉強している」といった質問項目で測定される外的調整については、図 18 に示されているとおり 1 年目から 2 年目にかけての外部試験入学者の変化に注目すべきだろう。

この変化もまた、取り入れ的調整と同様に外部試験入学者のその入試経路が少なからず影響を与えているように思われる。不本意入学であった彼（女）ら

の一部は、本来目指していた大学・学科に入学できなかったことで周囲から何らかのプレッシャーを1年目には強く感じているのかもしれない。そのような状況が1年目の外的調整の値の背景にあるのだろう。

図 18. 入試経路別の3年間の外的調整の変化



E. バーンアウト

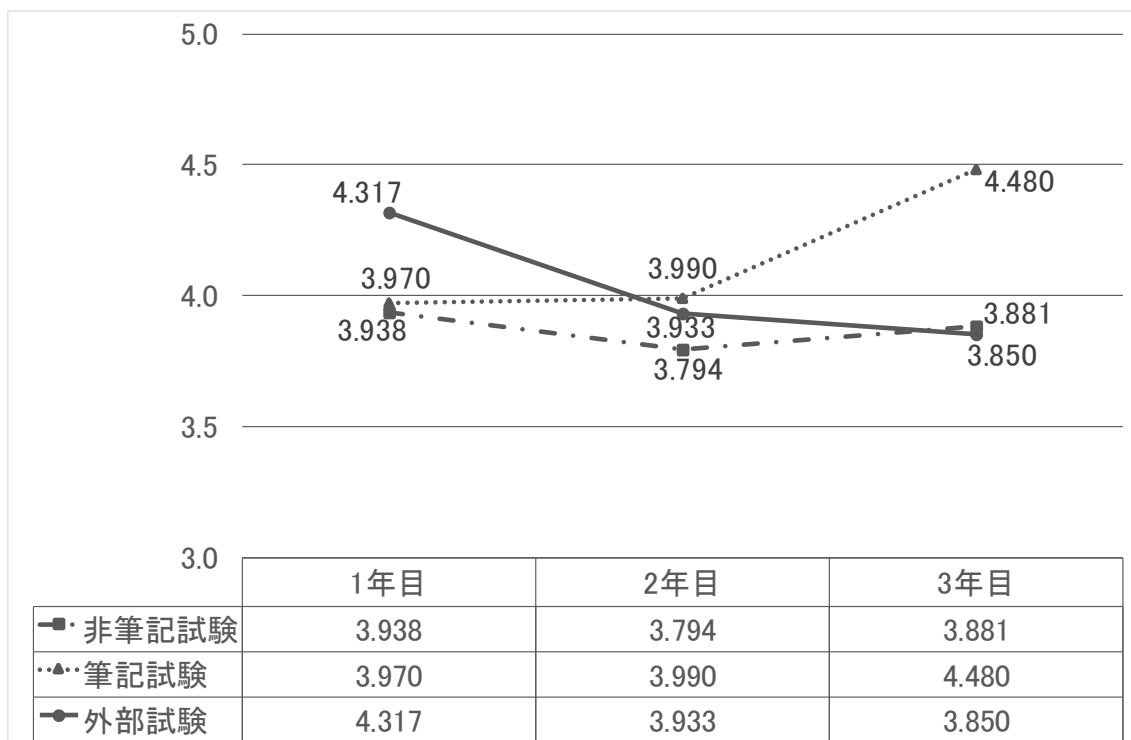
上記のように、入試経路別に各グループの動機づけは異なる特徴を有している。外的調整の上昇とともに情動的エンゲージメントを低下させているグループがあるように、動機づけの質的变化は学修への取り組み方に影響を与える可能性がある。動機づけに応じて「学修が楽しい」と感じられなくなる可能性があるということとは、入試経路別の学修プロセスの違いは日々の多忙な大学生活におけるバーンアウトの程度にも影響を与えている可能性がある。以下では消耗感、シニシズム、専門的効力感の3点について、入試経路別の経年変化を見ていきたい。

E-① 消耗感

図 19 は、3 グループの消耗感に関する変化を示したものである。第 1 のグループである非筆記試験入学者については、相対的に消耗感は低く、3 年間の変化もほとんど見られない。

それに対して、外部試験入学者と筆記試験入学者は正反対の変化を示している。前者の外部試験入学者については、1 年目の消耗感が高く 3 年目にかけて値が低下する傾向にある。後者の筆記試験入学者は 1・2 年目にはほとんど変化がない一方で、3 年目に値を上昇させている。グラフの形状から考えると、先に述べた取り入れ的調整および外的調整との関連性が指摘できよう。入学の経緯から、1 年目の外部試験入学者は様々な形でプレッシャーを感じており、入試での不本意な結果を取り戻そうとするあまりに消耗感を得やすいのかもしれない。その一方で筆記試験入学者は何らかの要因で 3 年目にかけて取り入れ的調整の値が高まり、それが 0.5 ポイント近くの消耗感の上昇と関連している可能性がある。筆記試験入学者においてはこの消耗感が大学への適応や授業への取り組み方にも影響してしまっているように思われる。

図 19. 入試経路別の 3 年間の消耗感の変化



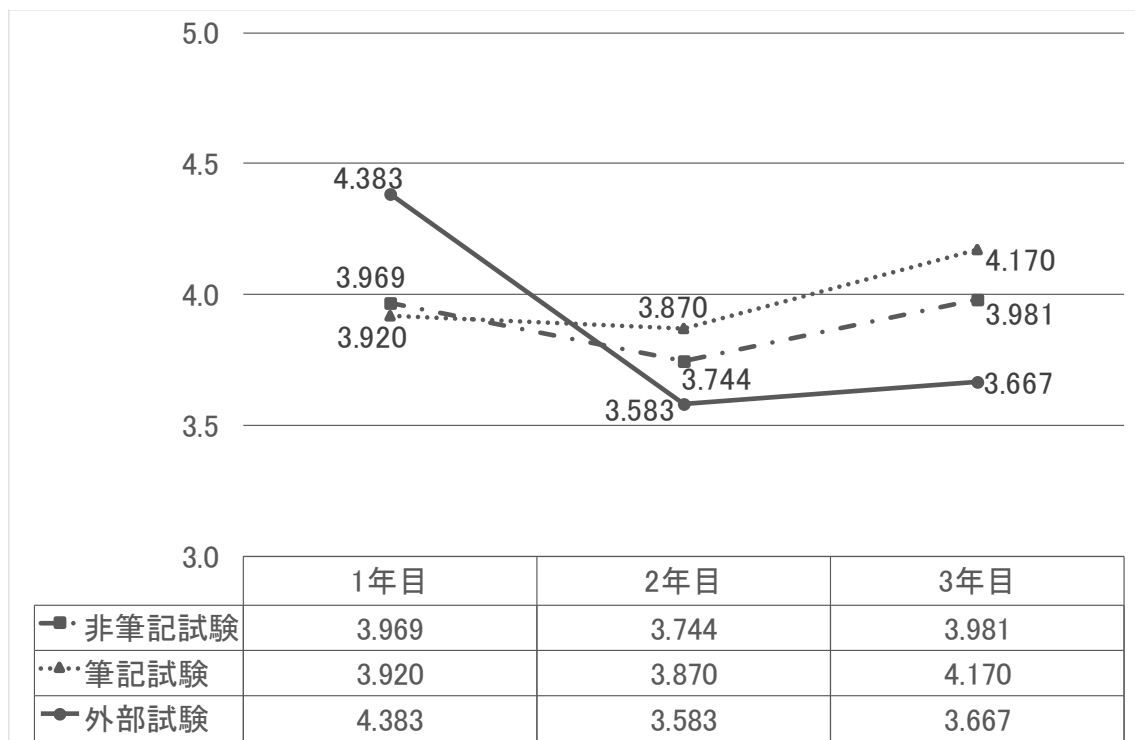
E-② シニシズム

「勉強することに意義があるかどうか、疑いを感じている」等のシニシズムについても、大まかに言えば消耗感と同じ傾向が見られる。

図 20 からまず見て取れるのは、外部試験入学者について、1 年目のその数値が相対的に高いこと、2 年目以降は明らかにシニシズムの値が低くなっていることである。この変化の背景にも、外部試験入学者には不本意入学者が多いと想定されることが影響を与えていると思われる。当初の志望校に入学できなかった彼（女）らは、1 年目には本当にこの場で学んでいていいのだろうかという学びの意義に対する疑念を感じている可能性がある。

それに対して、筆記試験入学者は、消耗感と同様に、2 年目から 3 年目にかけてやや値を上昇させている。しかしながら、消耗感と比較すると上昇値はそれほど高くはない。その背景にはやはり経営学科の特性として、キャリア形成との関係で学びの意義を見失いにくいことがあるのだと思われる。

図 20. 入試経路別の 3 年間のシニシズムの変化



E-③ 専門的効力感

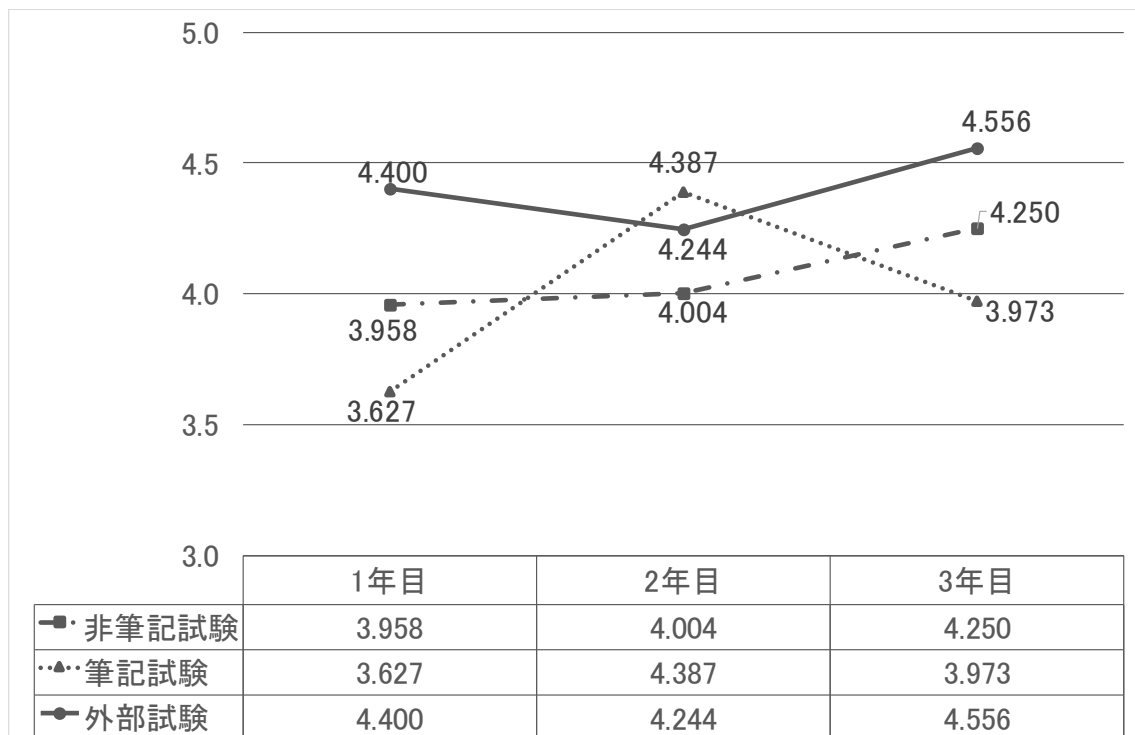
専門的効力感は、消耗感やシニシズムとは反対に、より高ければ高いほどバ

ーンアウトの状況になりにくい（なっていない）ことを示す指標である。具体的には「授業中、私はやるべきことはしっかりやれるという自信がある」「私は、出席した授業で先生やクラスメイトに有意義な貢献ができる」等の項目で測定され、簡単に言えば大学の授業で感じる自身の有能感や充実感を示すものである。

図 21 に示されているように、専門的効力感については非筆記試験・外部試験の 2 つのグループと、筆記試験のグループで大まかに 2 種類の傾向が見られる。まず、前者については共通して 1・2 年目はほぼ変わらない水準であり、3 年目にかけて上昇する傾向が見られる。傾向としては非筆記試験入学者と外部試験入学者ともに同様である一方で、その絶対値としては常に外部試験入学者の方が高くなっている。

筆記試験入学者については、1 年目と 3 年目には 3 つのグループの中で最も値が低く、2 年目には最もその値が高くなるという様子が見られる。これまで見てきた多くの変数について筆記試験入学者は 2 年目に良好な値を示した後、3 年目に値が悪化するという一貫した傾向を示している。専門的効力感の点から見ても、彼（女）らは 2 年目に何らかの理由で自身の授業への貢献に自信を持ち、そしてその後に効力感を低下させるような状況があったのだと思われる。

図 21. 入試経路別の 3 年間の専門的効力感の変化



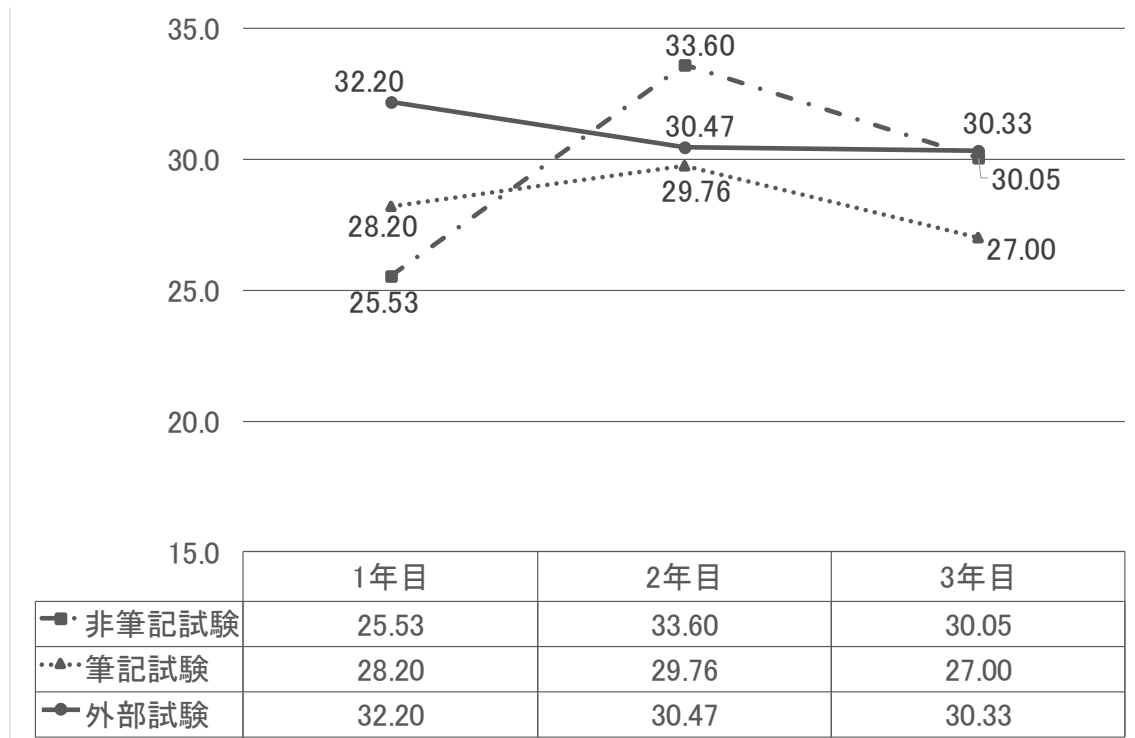
F. 勉強・遊び・アルバイトへの時間配分

本項ではここまで、学修成果や大学への適応、授業への取り組み、学修の動機づけ、バーンアウトの各観点から、入試経路別の学生の大学生活について論じてきた。以下では最後に、勉強・遊び・アルバイトという一般的な大学生の3つの主要な活動について、それぞれのグループの学生がどれほど時間を割いているのか、簡単に確認しておきたい。

F-① 勉強への時間配分

図 22 は、睡眠時間を除いた 1 日の時間の中で、授業時間を含む勉強に割いている時間の割合について、入試経路別・年度別に示したものである。

図 22. 入試経路別の 3 年間の勉強への時間配分の変化



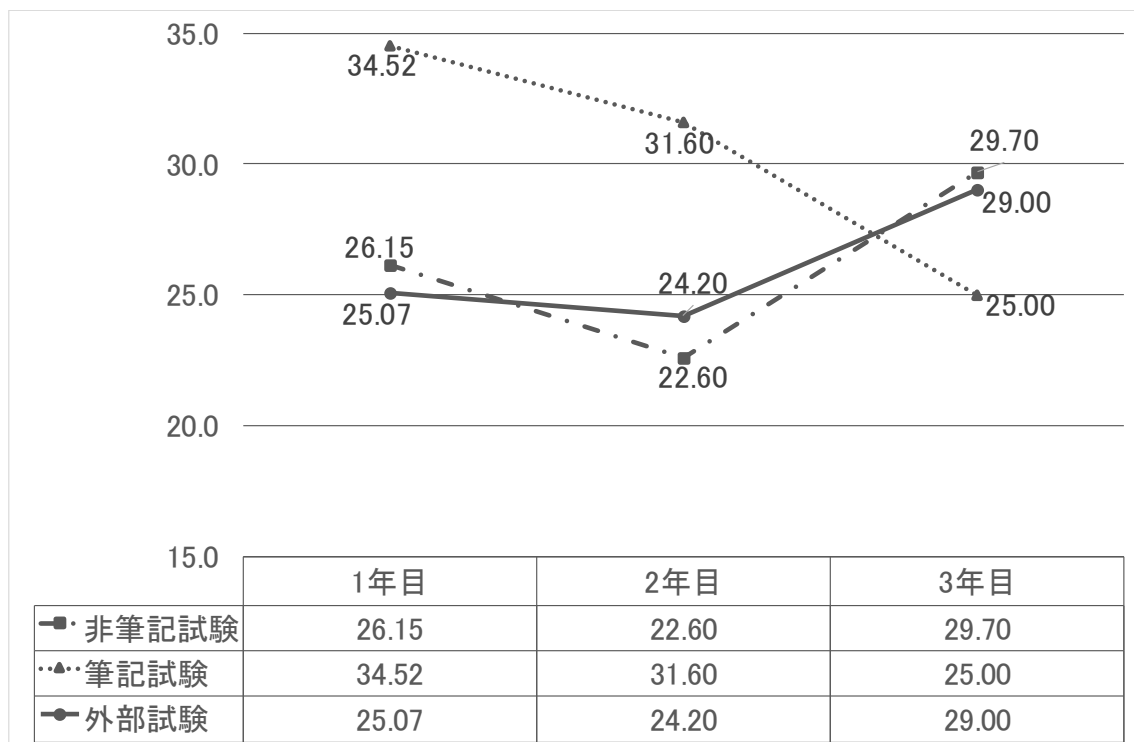
入学間もない 1 年目について言えば、勉強への時間配分は、非筆記試験入学者、筆記試験入学者、外部試験入学者の順に多くなっている。2 年目になると、非筆記試験入学者の勉強への時間配分が 8 ポイント程度増加し、3 つのグループで最も多くなる。仮に睡眠時間を 7 時間として計算すると、この 8 ポイントの増加は 1 日あたり 1.36 時間ほどに相当する。そして、3 年目になると非筆記試験入学者と外部試験入学者の値はほぼ同程度となり、やや筆記試験入学者の値が減少する傾向にある。非筆記試験入学者と筆記試験入学者の経年変化の要因

は定かではないものの、前者については 2 年目の専門科目の難易度上昇に伴って 1 年目の学修時間では授業にキャッチアップしていくのが難しくなった可能性、後者についてはここまで見てきたような大学生活全般に対するややネガティブな変化との関連性が指摘できよう。

F-② 遊びへの時間配分

図 23 は、遊びへの時間配分の割合を示したものである。まず、注目すべき点として、非筆記試験および外部試験入学者と、筆記試験入学者で傾向が二分されるという点が挙げられる。前者については 1 年目から 2 年目にかけて若干割合が低下し、3 年目には勉強への時間配分とほぼ同水準まで遊びへの時間配分が増加している。それに対して、筆記試験入学者は、1 年目と 2 年目については遊びに対する時間配分自体が他の 2 グループよりも多く、3 年目にかけて大きくその割合を低下させるという傾向が見て取れる。

図 23. 入試経路別の 3 年間の遊びへの時間配分の変化



F-③ アルバイトへの時間配分

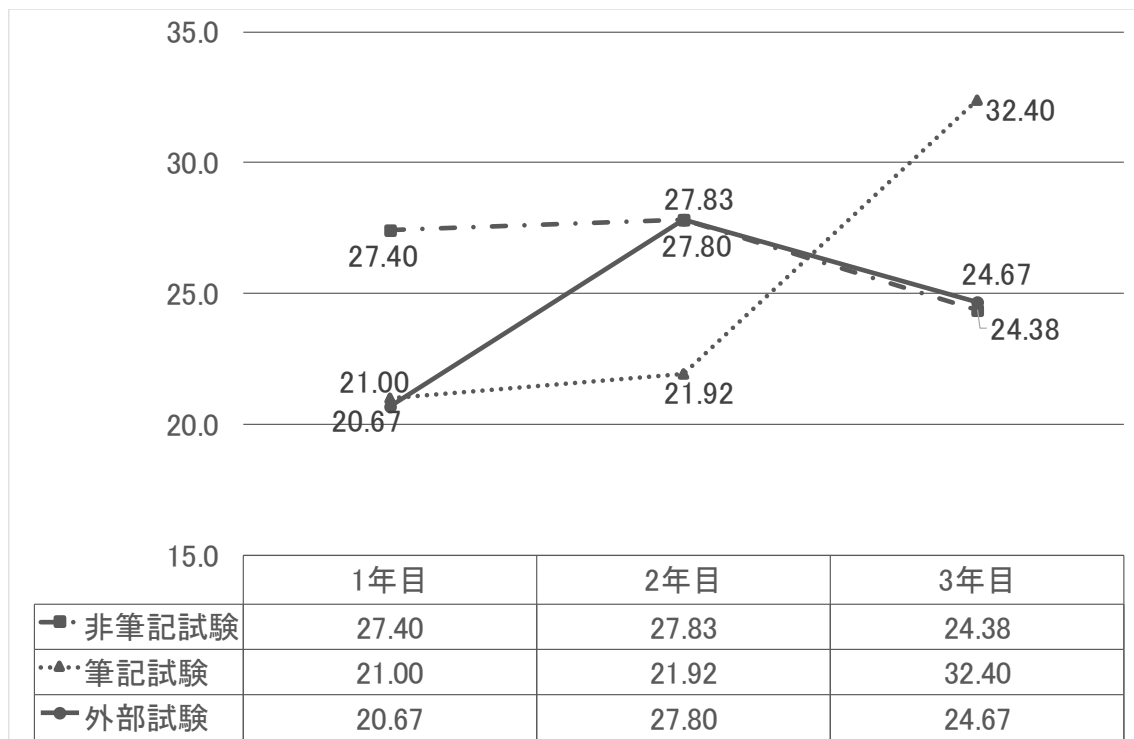
では、筆記試験入学者は、勉強と遊びの両方の時間配分を合計 9.36 ポイント

分（7 時間睡眠前提で 1.59 時間）減少させてどのような活動に時間を費やすようになったのだろうか。

図 24 を見る限り、筆記試験入学者は 3 年目に勉強や遊びへの時間配分を減らし、代わりにアルバイトにより多くの時間を割くようになっていくことがわかる。彼（女）らのアルバイトへの時間配分は 2 年目から 3 年目で 10 ポイント以上増加しており、他の条件を同じとすると 7 時間睡眠を前提として 1 日あたり約 2 時間近くアルバイトの時間を増加させている。大学生活に対するややネガティブな変化がアルバイトの時間を増加させているのか、それともアルバイトが大学生活に影響を与えているかはわからないが、当該グループの関心が 3 年目に学外のアルバイトに向いていったことは間違いないだろう。

また、図 24 では、1 年次は非筆記試験入学者のアルバイトへの時間配分がやや多めであること、2 年目以降は非筆記試験および外部試験入学者がほぼ同じような時間配分をとる傾向にあり、3 年目にかけて若干その割合を減少させる傾向にあることが見て取れる。この 2 グループは 3 年目には遊びへの時間配分を増やしその分アルバイトへの時間配分を減少させる傾向にあるといえる。

図 24. 入試経路別の 3 年間のアルバイトへの時間配分の変化



3. おわりに

(1) 本研究分析対象者における入試経路別の典型的学生像

本研究では、学年進行に基づく大学生の学修の変化を、入試選抜方法別の違いに注目しながら議論することを目的に、武蔵野大学経営学科生のデータを用いて探索的な議論を展開してきた。

最後に、前節の後半の議論を再度まとめる形で、本研究の分析対象者における入試経路別の学修プロセスの典型的な特徴について確認しておきたい。

① 非筆記試験入学者の特徴

非筆記試験入学者は、総合 GPA ではわずかに平均を下回っているものの、学修成果という点では大きな問題は見られない。

大学への適応という点では、入学試験の際に大学の施設やカリキュラム等の「研究」を実施して、それに納得してから入学していることから環境的適応が早いという傾向が見られる。動機的適応や社会的適応の特徴としては、経年変化がほとんどなく、大きく低下することもまた向上することもない。

動機的適応や社会的適応と同様に、授業への取り組みを構成する 4 つのエンゲージメントについても 3 年間を通じてほぼ一定である。若干ではあるが、認知的エンゲージメントについてはやや平均より下回る傾向にあり、主体的エンゲージメントについては平均よりわずかながら高い傾向にある。このことから、複雑な思考プロセスを経て授業を理解することよりも、積極的に教員とコミュニケーションをとるような取り組み方を得意とする傾向が見て取れる。

学修の動機づけについては、内的調整や同一化的調整等の、自律性の点で比較的望ましいとされる動機づけの値も、比較的望ましくないとされる取り入れ的調整や外的調整も、その双方の値ともにあまり高くはないことが特徴である。これはつまり、取り立てて学修に楽しさや意義を見いだしているわけではないが、かといって誰かにやらされている感覚もないような学生が多いことを示している。また、動機づけについても 3 年間の間で大きな値の変化は見られない。

バーンアウトの 3 項目については、大学生活で消耗感やシニシズムを強く覚えることはなく、若干ではあるが年度を経るごとに専門的効力感が高まるといった自己の成長を感じているようである。

勉強・遊び・アルバイトへの時間配分は、1年目ではややアルバイトに注力する傾向を示した後、2年目からはアルバイトから勉強に時間を割くようになり、3年目では遊びの時間も充実させている様子が存在している。

上記の特徴の背景には、非筆記試験選抜という入試制度の影響が少なからず存在していると考えられる。志望動機を明確にする過程で大学への愛着や納得感が入学前にすでに醸成されていることだけでなく、多様な入試方式が用意されている中でこの選抜方法を意図的に選択するような受験生が持つ一般的なパーソナリティが、ここまで議論したような当該グループの特徴として表われているのだろう。

②筆記試験入学者の特徴

入学時の武蔵野大学への志望度が高いと想定される非筆記試験入学者と、反対に低い外部試験入学者の中間的特性を持つと思われる筆記試験入学者は、少なくとも本研究では3つのグループの中で例外的特徴が多数見受けられた。具体的には2年目に大学生活の全般的な充実度がピークを迎え、3年目に諸指標が悪化するという特徴が見られた。

GPAについては単年度ベースでは3年目に向けて向上を見せ、総合でも常に全体平均値水準を保っている。

しかしながら、大学への適応については3次元すべてで2年目より3年目の方が適応の程度が悪化し、特に動機的適応については1年間で約1ポイント近くも低下している。

授業への取り組みについても、認知的・行動的・情動的エンゲージメントは3年目に値が低下しており、主体的エンゲージメントについても1年目に極端に低かった値が2年目に平均程度まで上昇した後は、他の2グループがさらにエンゲージメントを高める中で例外的に現状水準を維持する形となっている。

大学生活に対する関心や熱意が低下している中で、学修の動機づけの構成も変化しており、最も望ましい動機づけとされる内的調整が3年目に低下し、反対に取り入れ調整の値が高まって他者と自分の比較をやや過度に気にするように変化している。

バーンアウトについても、3年目にかけて消耗感やシニシズムが高まり、専門

的効力感が低下するといったネガティブな変化が生じている。

そして、上記のような大学生活全般に対するネガティブな変化が 3 年目に生じたことに伴い、勉強や遊びからアルバイトへ 1 日の時間配分の重きが変化している。

各グループの特徴が入試選抜方法の違いに起因すると容易に想像できる他の 2 グループとは異なり、筆記試験入学者になぜ上記のような変化が生じているかは残念ながら明らかではない。この点については、今後インタビュー調査や追加のサーベイ等でさらに検討する必要があるだろう。

③外部試験入学者の特徴

このグループの学生の特徴を簡潔に言い表すとするならば、1 年目には不本意入学の影響からか一部でネガティブな値を示すものの、2 年目以降は次第に充実した大学生活を送るようになる、ということであろう。

まず、GPA に関して言えば、総じて外部試験入学者は高い成果を上げている傾向にある。これは、武蔵野大学が必ずしも第一志望ではない、という点で彼（女）らの元々の学力水準が高めだと想定されることに起因するものだろう。

1 年目より高い GPA 水準を保っている外部試験入学者ではあるが、大学への環境的適応や社会的適応を見る限り、入学初年度は大学自体にはあまり馴染めていない様子が垣間見える。不本意入学が多いと想定される彼（女）らがこのような傾向を示すのはある意味で当然のことであろう。ただし、大学への適応の中で学修の内容そのものに対する適応である動機的適応については、外部試験入学者は一貫して低くない値を示している点には注目すべきである。入学の経緯から確かに大学自体には適応しきれていないけれども、決して勉学に対する意欲は失ってはいないのである。そうであるがゆえに、3 年目まで高水準の GPA を保てるし、次第に環境的・社会的に適応できるのである。

外部試験入学者が 1 年目の時点で「勉学に対する意欲を失ってはいない」とは、授業への取り組みの 4 項目でも示されている。このグループは 4 つのエンゲージメントすべてにおいてほぼ一貫した値を示しており、またその値自体も相対的に高い。

同様に、学修の動機づけについても、外部試験入学者は 1 年目から学びその

ものの楽しさ（内的調整）や将来のために学び続ける大切さ（同一化的調整）をその主たる動機づけとしており、必ずしも自分の望む大学に入学できなかった現実と向き合いながらも努力しようとする姿が垣間見える。ただし、動機づけに関しては 1 年目には取り入れ調整や外的調整といった、一般的に望ましくないと言われる動機づけの値も彼（女）らは高くなっている。この背景には、入試の結果として周囲の人間や自分自身から受けるプレッシャーの影響があるように思われる。

そのようなプレッシャーの結果として、1 年目には外部試験入学者は消耗感やシニシズムをやや強く感じる傾向があるようである。しかしながら、高い学修成果を上げられていることからわかるように、彼（女）は 1 年目より一貫して高い専門的効力感も得ている。そのような専門的効力感を自信や手応えとして感じながら、次第に大学にも適応していくのだろう。

時間配分についても、大学への適応とともに、勉強中心だった生活から 3 年目にかけて遊びへの時間配分も多くなり、大学外の生活も充実させていく様子が見て取れる。

（2）今後の研究課題

本研究には、探索的な議論も多々含まれているものの、これまでの先行研究では検討が十分ではなかった入試経路別の学生の学修プロセスや大学生活の傾向について部分的に明らかにしたという点で一定の貢献があると思われる。

しかしながら、分析対象者について数の点でも範囲の点でも不十分な部分があり、本研究で得られた知見の一般性には留意しなければならないだろう。

今後、本研究をさらに発展させる上では、他の年度に武蔵野大学経営学科に入学した学生のデータと本研究のデータとの比較や、他大学の経営学科もしくは武蔵野大学の他学科のデータとの比較検討を通じて、より精緻な分析を行うことが必要である。

また、今回の研究結果を踏まえて、われわれ自身がカリキュラムの再設計や学生へのサポート体制の再構築を図る上では、上記の議論では十分に明らかにできなかった、筆記試験入学者の 3 年目の問題についてインタビュー調査等を踏まえてそのメカニズムをさらに追究していくことが重要だろう。

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。この場を借りて深く御礼申し上げたい。

注釈

- 1 文部科学省ウェブページ「『大学入学共通テスト』について」（https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1397733.htm）2020年1月5日10時46分閲覧。
- 2 文部科学省ウェブページ「『大学入学共通テスト』について」（https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1397733.htm）2020年1月5日10時46分閲覧。
- 3 詳しくは高橋他（2017）を参照されたい。
- 4 以下の分析にはIBM SPSS Statistics 25を用いている。
- 5 詳しくは高橋他（2017）を参照されたい。
- 6 詳しくは高橋他（2018b）を参照されたい。

参考文献

- Baker, R. W. and B. Siryk （1989）. *Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- 林寛子（2011）. 「新たな入学者追跡調査における選抜方法評価」『大学入試研究ジャーナル』No. 21, 159-164 頁.
- 林寛子（2012）. 「入学区分別にみる学業成績と生活態度と卒業時の意識」『大学入試研究ジャーナル』No. 22, 79-84 頁.
- 林寛子（2013）. 「大学入学時と卒業時における学生の「質」と選抜方法の評価」『大学入試研究ジャーナル』No. 23, 79-84 頁.
- 林寛子（2015）. 「入学後の成功と資質・能力自己評価にみる入試の評価」『大学入試研究ジャーナル』No. 25, 151-156 頁.

- 石井秀宗 (2012) .「推薦入試の経年分析－志願者の動向及び学業成績の検討－」『大学入試研究ジャーナル』 No. 22, 35-42 頁.
- 石井秀宗 (2013) .「入試区分と入学後の科目履修行動との関連に関する検討－一般入学生と推薦入学生の比較分析－」『大学入試研究ジャーナル』 No. 23, 71-78 頁.
- 石井秀宗 (2017) .「入試区分と卒業後の進路との関連」『大学入試研究ジャーナル』 No. 27, 49-54 頁.
- Maslach, C. M. and S. E. Jackson (1981) . “The Measurement of Experienced Burnout.” *Journal of Occupational Behaviour*, Vol. 2, pp. 99-113.
- 西部大 (2011) .「個別大学の追跡調査に関するレビュー研究」『大学入試研究ジャーナル』 No. 21, 31-37 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.
- 大久保貢・金澤悠介・倉元直樹 (2011) .「福井大学 AO 入試入学生の意識と態度に見られる特徴について－平成 21 年度新入生アンケートに基づく調査研究 (2) －」『大学入試研究ジャーナル』 No. 21, 135-142 頁.
- 大久保貢・都司達夫 (2006) .「福井大学 AO 入試入学者の学業成績・学生生活」『大学入試研究ジャーナル』 No. 16, 71-76 頁.
- 大塚智子・倉本秋・高田淳・武内世生・瀬尾宏美 (2015) .「AO 入試における態度・習慣領域評価の妥当性」『大学入試研究ジャーナル』 No. 25, 43-46 頁.
- 大塚智子・武内世生・高田淳・倉本秋・瀬尾宏美 (2017) .「卒後追跡調査より「主体性・多様性・協働性」評価の有効性を示す」『大学入試研究ジャーナル』 No. 27, 55-61 頁.
- 大塚智子・武内世生・高田淳・瀬尾宏美 (2018) .「「主体性・多様性・協働性」を重視する多面的評価による入学者の卒後追跡調査」『大学入試研究ジャーナル』 No. 28, 61-66 頁.
- Reeve, J. and C. Tseng (2011) . “Agency as a Fourth Aspect of Students’ Engagement During Learning Activities.” *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 36, pp. 257-267.

- 佐藤純・萬代望・岩井浩一（2018）.「入試区分と卒業後の成績との関連についての一考察―医療系地方公立大学の例」『大学入試研究ジャーナル』No. 28, 47-52 頁.
- 塩見均（2016）.「文系学生の数学的素養の現状、そして入試での数学選択状況と入学後の成績との関係について」『大学入試研究ジャーナル』No. 26, 179-185 頁.
- 白川友紀・島田康行・渡邊公夫・山根一秀（2005）.「筑波大学工学システム学類 AC 入試追跡調査―卒業まで 4 年間の総括―」『大学入試研究ジャーナル』No.14, 99-104 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（2018a）.「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.
- 高橋大樹・渡部博志・積田淳史・宍戸拓人（2018b）.「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―」『武蔵野大学政治経済研究所年報』第 17 号, 153-183 頁.
- 竹内聖彦（2019）.「私立大学教員養成学部における入試区分と卒業後の進路との関連」『大学入試研究ジャーナル』No. 29, 23-28 頁.
- 塚本恭正（2016）.「入学から卒業までの成績の推移と学習指導のありかた―地方私立看護系短期大学の一例―」『大学入試研究ジャーナル』No. 26, 67-72 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.
- 八本文雄・大塚智子・倉本秋・瀬尾宏美・栗原幸男・武内世生・浅羽宏一・上原良雄（2008）.「態度・習慣領域評価による医学部医学科の入学選抜」『大学入試研究ジャーナル』No. 18, 91-95 頁.
- 山田美都雄（2019）.「追跡データにみる入学選抜と「学士力」指標の関連性について―琉球大学を事例にして―」『大学入試研究ジャーナル』No. 29, 36-41 頁.

頁.

山田美都雄・西本裕輝（2014）.「追跡データを用いた大学生の成績推移の分析」

『大学入試研究ジャーナル』No. 24, 29-34 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.