

大学新入生の学業生活への参入過程

— 学業意欲と授業意欲 —

溝 上 慎 一

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

Participation Processes in Academic Life for First-Year University Students: Academic Motivation and Motivation in the Classroom.

Shinichi Mizokami

(Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University)

Summary

The purpose of this research was to investigate participation processes in academic life for first-year university students, which was examined by dividing a broad term, learning motivation, into two terms, academic motivation and motivation in the classroom. In Study 1, 386 students in the first and second years were analyzed to examine their transition in learning motivation. Results showed that academic motivation did not change, but that motivation in the classroom decreased as the years passed. In Study 2, 84 students in the first year, whose data was collected twice in the new Spring term, were analyzed to confirm the results of Study 1, and to examine determinants of the learning motivation. Consequently, the results of Study 1 were supported. Second, it was acknowledged that having a purpose for learning is important for academic motivation. Third, classroom motivation at the beginning of the term was never low even though students did not have definite purposes for learning at university. However, the results of Study 1 indicated that motivation in the classroom decreased as the months passed. Finally, students regarded academic life as important, but this only meant they had more time to spend for other activities.

第1節 問題意識

(1) 大学教育改革の進展と大学生の自律性

大学教育改革が教育の質的充実を目指し始めて10年以上が経つ。改革は現在多方面で展開しているが、そのなかで学生の学習力への対処は急ピッチで取り組まれている領域の1つである。

大学教育が大衆化からユニバーサル化へと向かい、入学してくる学生の質が多様化するなか、学生の学習力の低下は深刻な問題と化している。否、もともと学生の学習力はさほど高くなかったという見方もあるが^{脚註1}、いずれにしても、大学教育の質的充実を目指す以上、教員の授業改善やFD（ファカルティ・ディベロップメント）だけで今日抱える大学教育の課題を克服することは難しく、学生の学習力の向上、それにむけての支援が大学教育改革の重要な取り組みの一つとなる。

教育改革が進展するにしたがって、これまであまり目を向けることのなかったルースな教育内容や方法が見直されるようになったことはけっこうである。しかし事の展開は異様にはやく、対応が場当たりのにならざるを得ないなか、教育の改善どころか、これまで築き上げてきた土台さえも崩しかねない状況である。この状況下での筆者の危惧は、教員が教育改革の名のもと、カリキュラムや授業内容などを組織的に構成しようと努力すればするほど、学生たちは教員の作り上げた堅いシステムのなかでただ踊るだけの存在と化してしまうことである。つまり、大学が教育に熱を入れるということ、あるいは教員が授業を熱心におこなうということは、翻って学生たちの怠惰な学習態度を許さな

くなることではないのか、ということである。現に「学ぼうとしない学生は要らない」ということで、成績の悪い学生には退学勧告を告げる大学さえ出ている（読売新聞大阪本社編，2002）。こうして学生たちのなかには、大学受験という拘束から解放された後、今度は大学で、単位取得のために訳わからず教室へと足を運ぶ者が少なからず出てくる。

だからといって、現行の教育改革が単純に批判されてもいけない。われわれ大学人は、できるだけ良い形の教育システムを作り上げていく努力をしなければならないし、学生にとって大学は本来学ぶところ、学問探究の場であることを取り戻す好機ともしたい。問題はその良い形がどのようなものかということであり、また本稿の関心に即して言えば、そのような教育改革が進展するなかで学生の主体的な学業生活はどのように保証されるのかということである。そのためには、彼らの内面世界で学業はいったいどのように意味づけられているのか、彼らはなぜ大学で学ぶのか、ということが当然のことながら問題にされなければならない（cf. 二宮ら，2003）。

しかし、彼らの大学生活は非常に多忙な空間と化しており、従来のように大学に入ってからゆっくり自分の人生や将来のこと、大学で何を学ぶのかなどを考えることが難しくなっている。1997年の就職協定の廃止により、就職活動は実質的に3回生の後期から始まっている。かといってすぐ終わるわけでもなく、4回生になっても延々と続けている者が少なくない。世の中の専門職化傾向をふまえて大学院進学者も増加しており、このようなことまで含めれば、大学4年間の後半は卒業後の進路に向けての活動で手一杯となるのが一般的である（詳しくは溝上，2004a）。大学での授業出席への半強要はこの流れのなかで高まっており、学生たちのなかにはなぜ大学で学ぶか、自分は何を学びたいのかをうまく理解できずに授業に出席している者が少なからずいる。このことは、教員の授業改善以前の問題につながることさえある（cf. 溝上，2003a）。

実際進行している改革の現場を見る限りでは、大学教育の質的充実が求められることと大学が学生にとって自ら学ぶところであることを求めることとは、相反する問題のようにも見えるが（「学校化」の議論を見よ、田中〔2002，2003〕参照）、筆者の考えでは、両者の問題に同じレベルで取り組んでいかなければ、結果的に誰のための大学教育かわからないものとなる。大学生と言えば18や20歳にもなる立派な大人である。大学から言われるがままに行動するとあっては、あまりにも情けない。われわれは大学教育の質的充実を求めて改革を進めながらも、他方でそうした大学教育を自ら活用するくらいの意識や行動を学生に促す、支援することを改革の視野に入れておかなければならない^{脚注2}。

（2）さまざまな大学生の学業研究

本研究では、（1）で述べたような背景のもと、大学生の学業生活に焦点を当てて研究をおこなう。

ところで筆者の場合、大学教育の問題を前文脈として大学生研究をおこなうのであるから、焦点化される研究テーマの中心が学業となるのはごく自然なことである。しかしながら、他の大学生研究を見ているとそのなかには、筆者のような大学教育との関連で学業問題を扱うものばかりではなく、大学教育とはおおよそ無関係な文脈で学業を中心的な問題として扱っているものが少なからずある。筆者の見限り、そこには少なくとも2つの流れがある。

1つは、学生相談の研究である。田中（2001，2005）によれば、学生相談の来談者が抱える主題のなかに学業に関するものは実に多い。学業それ自体が問題となっているわけでは必ずしもなく、むしろ学業の話題そのもののなかに豊かな内面的課題が含まれている。来談者は修学上の困難感から動機づけられ、修学課題を中心に取り組み、修学が円滑になると終結にいたるとさえ言われるようである（藤原，1998）。

もう1つは、広い意味での大学生の適応研究である。そこでは、大学生活に対する満足度や充実感、ないしは自己評価やストレスなどを指標として研究がなされており、基本的には端から学業に焦点化しようとする流れはもっていない。しかしながら、適応指標で大学生研究を進めていくと、知らず識らず学業の問題に触れている、そういうことがこの類の研究にはある。

学業は大学生である以上どの学生にも共通して課される活動である（半澤，2003）。したがって、学業のテーマが知らず識らず大学生の適応研究で現れてくることは、取り立てて驚くことではないのかもしれない。しかし、ここで強調しているのは、学業が広い意味での学生の適応に影響を及ぼしているという事実である。

この事実を示す実証的資料はあまたある。たとえば、筆者が自己評価を指標としておこなった大学生1200人インタ

ビュー調査の結果においても、調査者側は学業のことなど何も尋ねていないのに、40%前後^{脚註3}の被験者学生が学業の問題を自己評価に関連するものとして自ら話題にした（溝上、2001b）。

外山・桜井（1999）は大学生406名に、大学生活における日常的出来事への評価と、その出来事の最近数ヶ月の経験頻度を評定するよう求めている。表1はその結果を因子分析したものである（経験頻度は「体験率」としてカウントされている）。この表から見えてくることは2点ある。第1に、「授業がつまらなかった」の体験率が87.7%と非常に高いことである。授業への不満足がいかに多くの学生の共通体験としてとらえられているかがここからわかり、半澤（2003）の考え方を実証的に支持している。第2に、ネガティブな出来事である「授業がつまらなかった」と「大学生活が楽しくなかった」とが同じ因子としてまとまっており、逆にポジティブな出来事である「勉強が好きになっ

表1 大学生の日常出来事の体験率ならびに因子分析結果

質問項目	体験率(%)	因子寄与率
【第1因子】自己に関するネガティブな出来事		
26 自分に自信がなくなった	64.8	.78
29 自分の性格について考えた	81.3	.64
19 自分の能力・適性について考えた	84.0	.62
17 自己嫌悪におちいった	81.5	.60
39 自分の容姿が気になった	80.8	.59
22 将来の職業（選択）について考えた	86.7	.51
36 計画が実行できなかった	65.3	.49
32 生活にはりがなかった	53.9	.41
27 太った	42.6	.41
3 学業上のこと（試験、レポートなど）で失敗した	56.7	.40
【第2因子】対人関係に関するネガティブな出来事		
5 クラブやサークルでの人間関係がうまくいかなかった	63.1	.66
21 友人の悩みやトラブルに関わりをもった	65.3	.64
7 友人関係がうまくいかなかった	59.5	.62
24 クラブやサークルに不満を持った（試合に負けた、活動がつまらなかった、など）	49.2	.59
4 バイトがきつかった	69.6	.41
18 恋人が欲しいのにできなかった	56.7	.40
【第3因子】大学生活に関するネガティブな出来事		
13 授業がつまらなかった	87.7	-.64
6 大学に不満をもった	80.8	-.63
34 大学生活が楽しくなかった	63.3	-.60
【第4因子】私生活に関するネガティブな出来事		
33 睡眠時間が少なかった	90.1	.64
20 遊ぶ時間がなかった	65.3	.57
38 お金がなかった	76.3	.56
14 時間に追われた	85.2	.46
37 食生活が貧しかった	52.6	.46
【第5因子】自己に関するポジティブな出来事		
12 自分に自信がもてた	60.1	.67
30 生活にはりがでた	66.4	.66
10 異性（恋人）関係がうまくいった	57.3	.60
8 勉強が好きになった	58.5	.59
28 褒められた	62.8	.56
23 自分に対する見方が変わった	56.8	.53
31 時間にゆとりがあった	59.3	.46
1 授業が楽しかった	70.7	.46
2 前から欲しいものが手に入った	70.4	.42
【第6因子】対人関係に関するポジティブな出来事		
9 クラブやサークルが楽しかった	69.6	.78
16 クラブやサークルが充実していた（試合に勝った、活動がうまくいったなど）	59.5	.77
25 大学生活が楽しかった	74.6	.55
15 友人がふえた	75.1	.53
40 異性の友人と楽しくつきあえた	76.9	.51
35 友人関係がうまくいった（仲直りも含む）	73.5	.49
11 友人に良い事があった	65.8	.45

(注1) 外山・桜井（1999）Table 1 (p.376) より抜粋・作成

(注2) 学業関係の項目には網掛けをしている

た「授業が楽しかった」が「自分に自信がもてた」「生活にはりがでた」と同じ因子としてまとまっていることである^{脚註4}。もっとも、肯定性次元の構造は否定性次元の構造の反転では必ずしもない（逆もまた然り）と言われるように（Peeters, 1971）、この結果から肯定性・否定性両次元の構造が質的に同じものだとまでは言えないし、言う必要もない。肯定性、否定性両次元において学業への満足・不満足が、学業の問題を超えた学生たちの自己や大学生活への満足・不満足と関連しているのだという事実だけが読みとれば、ここではいいように思われる。

ほかにも、学業の取り組み方が大学生活への満足（牧野・森, 2002; 山口, 2002, 2003）や大学への適応（高等教育学力調査研究会・柳井晴夫研究者代表, 2002）と関連するという調査結果が見られ、上記の見解を支持している。もちろん、こうした結果がどの程度の時代性・現代性を帯びるものなのかは別途さらなる検討が必要である。ここでは現代大学生を見ていく上で、学業が彼らの適応や精神的健康に影響を及ぼす無視できない活動要因になっていることを確認しておきたい。

（3）本研究の目的

本研究では、以上のような問題意識のなかで、大学新入生がどのように大学に入ってきて、どのように大学の学業生活に適応し、そこから学習意欲を喚起させているのかというその変遷過程を明らかにする。本稿の焦点課題はあくまで学業意欲を中心とする学業生活にあるが、（2）でも示したように、大学生の学業生活は広く大学生活や人生に意味づけられながら営まれている。したがって、本研究は新入生の学業生活に分析を焦点化させながらも、調査項目は学業を取り巻く大学観や入学時の大学・学部の志望、大学生活への期待や実際の活動などの変数を広く用いることとする。

なお、このような大学生の学業問題を扱った研究は多数見られるが、入学期から卒業期にかけてのある時期を焦点化しておこなっている研究は実に少ない^{脚註5}。本研究で焦点化する大学新入生の研究で言えば、川野・佐藤・友田（1998）、濱名（2004）、半澤（2003）、安達（1999）が見られる程度であるし、このなかで本研究と問題意識を共有できるものとなればもっと限定される。

第2節 研究1

（1）問題と目的

大学新入生の学業に対する認識や意欲の変遷過程を明らかにする。変遷過程の範囲は大学前半の2回生までとし、横断研究のデザインをもってデータを収集する。

（2）方法

調査内容 ①**大学観**：杉浦・尾崎・溝上（2003）の開発した大学観尺度25項目。この尺度は「大学は…の場」という形で、学生が大学をどのような場だと認識しているかを明らかにするものである。尺度は「出会いの場」をはじめ、「消極的モラトリアムを過ごす場」「勉強の場」「自分探しの場」「将来準備の場」の計5因子から構成されている。評定は、「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の5件法で求めた。項目は【巻末資料1】を参照のこと。

②**大学生の意欲低下**：大学生の意欲低下領域尺度（下山, 1995）の「学業意欲低下」「授業意欲低下」「大学意欲低下」の3因子15項目を用いた。評定は「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の5件法で求めた。項目は【巻末資料2】を参照のこと。

調査対象 関西の国公立・私立大学生1～4回生465名（男性197名、女性266名、2名不明）。本分析で用いる有効データは、そのなかの1、2回生385名（男性164名、女性221名）である。

調査時期 2000年5月～2002年6月。

（3）結果と考察

大学観の変遷過程 大学観の下位尺度得点は、杉浦・尾崎・溝上（2003）にしたがい、そのまま足し上げて合計得点

を算出した^{脚注6}。

次に、被験者属性の回生と調査時期の組み合わせによってデータを、

- [A] 1回生入学期 (4月)
- [B] 1回生前期 (5月～9月)
- [C] 1回生後期 (10月～3月)
- [D] 2回生4月
- [E] 2回生5月以降

の5つの時期に分割した。そして、5つの時期を独立変数、大学観尺度の5つの下位尺度得点を従属変数として一要因分散分析をおこなった。その結果、「消極的モラトリウムを過ごす場」(F(4, 377)=9.38, p<.001)、「将来準備の場」(F(4, 376)=5.25, p<.001)で有意差が見られた(図1参照)。LSD法による多重比較の結果、「消極的モラトリウム

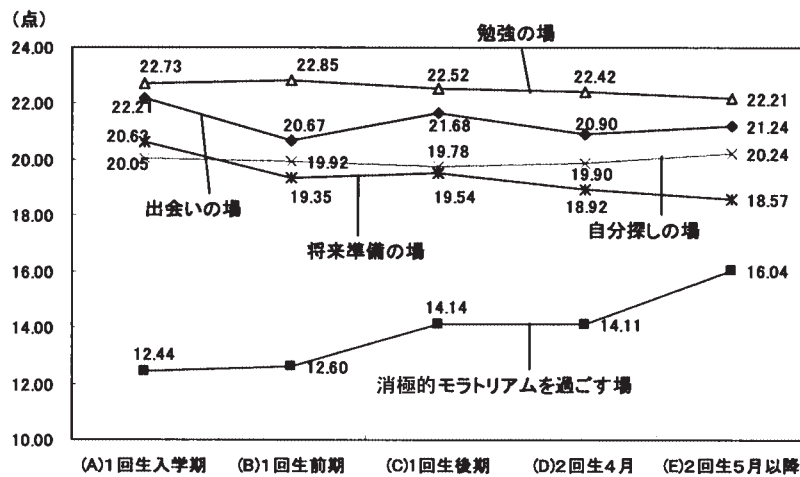


図1 入学期から2回生にかけての大学観尺度の得点変化

(注1) 各時期における被験者数は、(A) 124人、(B) 28人、(C) 57人、(D) 55人、(E) 121人である。ただし分散分析においては、尺度項目で欠損値が見られることから、必ずしもこの限りではない。

(注2) 5つの時期([A]1回生入学期～[E]2回生5月以降)を独立変数、大学観下位尺度得点を従属変数として一要因分散分析をおこなった結果、「消極的モラトリウムを過ごす場」(F(4,377)=9.38, p<.001)、「将来準備の場」(F(4,376)=5.25, p<.001)において有意差が見られた。LSD法による多重比較の結果、「消極的モラトリウムを過ごす場」についてはA,B<C,D<Eであり、「将来準備の場」についてはA>D,Eであった。

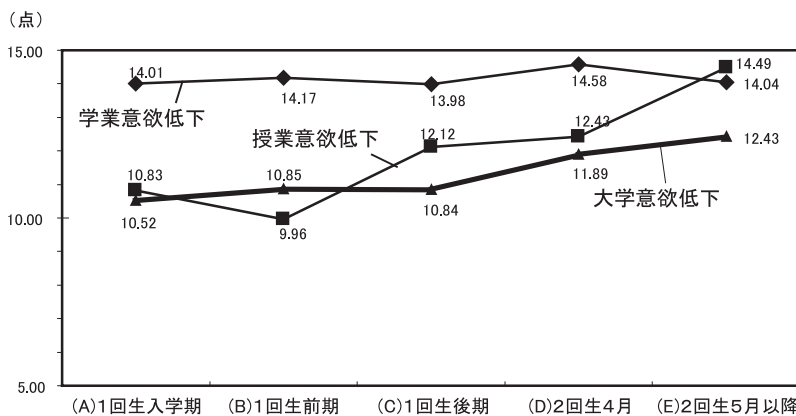


図2 入学期から2回生にかけての意欲低下領域尺度の得点変化

(注1) 各時期における被験者数は、(A) 124人、(B) 28人、(C) 57人、(D) 55人、(E) 121人である。ただし分散分析においては、尺度項目で欠損値が見られることから、必ずしもこの限りではない。

(注2) “回生・時期([A]1回生入学期～[E]2回生5月以降)”を独立変数、“下位尺度得点”を従属変数として一要因分散分析をおこなった結果、「授業意欲低下」(F(4,381)=13.14, p<.001)、「大学意欲低下」(F(4,381)=4.21, p<.01)において有意差が見られた。LSD法による多重比較の結果、「授業意欲低下」についてはA<D<E; B<C,D<Eであり、「大学意欲低下」についてはA,B,C<D,Eであった。

を過ごす場」は入学期から1回生後期、2回生へと段階を経て得点が高くなり、「将来準備の場」は入学期から2回生へと変遷する過程で得点の下がるのが明らかとなった。なお、「勉強の場」は変化が見られなかった。

学習意欲の変遷過程 大学生の意欲低下領域尺度15項目を因子分析（主因子法、プロマックス回転）をおこなった結果、下山（1995）で想定されている「学業意欲低下」「授業意欲低下」「大学意欲低下」の3因子がまったく同様に確認された。各因子の合計得点を算出すべくクロンバックの α 係数を求めたところ、順に $\alpha=.656$ 、 $.750$ 、 $.773$ であった。学業意欲低下の α 係数がやや低かったが、そのまま合計得点を算出し以下の分析を続けることとした。なお、本尺度は意欲低下尺度なので、得点が高ければ意欲が低いことを示している。

大学観の変遷と同様の分析をここでもおこなう。5つの時期（[A]1回生入学期～[E]2回生5月以降）を独立変数、大学生の意欲低下の3下位尺度得点を従属変数として一要因分散分析をおこなったところ、「授業意欲低下」（F(4, 381)=13.14, $p<.001$ ）、「大学意欲低下」（F(4, 381)=4.21, $p<.01$ ）で有意差が見られた（図2参照）。LSD法による多重比較の結果、「授業意欲低下」は大きく見て入学期から1回生後期、2回生5月以降へと段階を経て得点が高くなり、「大学意欲低下」は入学期から2回生に上がるにつれて得点が高くなるのが明らかとなった。

ところで、「学業意欲低下」は分散分析の結果では変化が認められなかったわけだが、これに対してはもともとあまり高くなかった学業意欲が変化しなかっただけだという見方も可能である。というのも、意欲低下下位尺度は5～25点の得点レンジ、中央値15点の尺度であり、「学業意欲低下」は入学期以降2回生にかけて中央値の付近を横ばいで呈しているからである。そしてこの得点は、1回生入学期の「授業意欲低下」や「大学意欲低下」のそれと比べるとかなり高めである。言い換えれば、1回生入学期の授業意欲や大学意欲と比べると、学業意欲は良くもなく悪くもなくといった得点なのである。ちなみに、「学業意欲低下」を構成する質問項目は「必要な単位以外でも、関心のある授業はとるようにしている（*）」「教師に言われなくても自分から進んで勉強する（*）」「勉強で疑問に思ったことはすぐ調べる（*）」（注：*は逆転項目）などであり（巻末資料2参照）、それは学生の授業を超えた主体的な学習態度を測定していると考えられるものである。したがって、学業意欲の得点が概して中央値付近を呈するのは、世の中一般の学生の学習態度が受け身であることを考えて、きわめて妥当な結果であると言える。

以上の結果、考察を本研究における筆者の関心に照らしてまとめると、大きく次の4点になる。

- (1) 大学を勉強の場だとみなす大学観は入学期から一貫して変化が見られないこと。
- (2) 学業意欲は入学期から一貫して変化が見られないが、それはもともとあまり高くはない学業意欲が変化しないに過ぎないこと。
- (3) 授業意欲は1回生後期、2回生と段階を経て低下すること。
- (4) 一口に学習意欲と言っても、学業意欲と授業意欲とは異なる次元で機能していること。

第3節 研究2

(1) 問題と目的

研究1では、大学生の学習意欲が、学業意欲と授業意欲の2次元に分別して検討されなければならないことが示された。研究2ではこの点を念頭において、大学新生を縦断研究のデザインで再度検討をおこなう。もっとも研究1の結果をふまえると、データは1回生の4月～11月あたりのスパンで取ることが望ましいであろう。しかしながら、近年 Semester制を採用している大学が多く、同一被験者への学期をまたがってのデータ収集はきわめて困難である。したがって、前期 Semesterのテスト実施直前の6月末をとって、4月～6月のスパンでデータを収集することとした。

また、大学生生活への期待や入学した大学・学部の志望順位、大学への進学動機、日常生活における学業の重要度が、4月、6月時の学業意欲や授業意欲にどのように影響を及ぼしているかも検討する。このことは、大学新生の学業意欲や授業意欲がなぜ4月時点ですでに高かったり低かったりするの、4月時点での学業意欲や授業意欲の高低が6月になぜ維持されたり変化したりするのかを検討することでもある。

(2) 方法

調査内容 ①**大学観**：杉浦・尾崎・溝上（2003）の大学観尺度25項目。研究1と同様の手続きである。

②**大学生の意欲低下**：下山（1995）の大学生の意欲低下領域尺度15項目。研究1と同様の手続きである。

③**大学生生活への期待**：「あなたは大学に入るまでに、大学生生活に何らかの期待を抱いていましたか」の問いに“はい”“いいえ”の2件法で回答を求めた。次いで、“はい”と答えた者にはその期待の内容を、“いいえ”と答えた者には期待を抱かなかった理由を自由記述で書くよう求めた。“はい”と答えた者にはさらに、実際の大学生生活が期待通りであったかどうかを“期待通りだ”“期待はずれだ”“どちらともいえない”の3件法で回答させ、その理由も書かせた。

④**入学した大学、学部・学科の志望順位**：「今の大学は希望通りでしたか」という問いに対して、“第1志望”“第2志望”“第3志望以下”“その他”の4件法で回答を求めた。学部・学科に対しても同様である。

⑤**大学への進学動機**：「あなたはなぜ大学に進学したのですか。その理由をできるだけ詳しく書いて下さい」という問いに対して自由記述を求めた。なお、③～⑤の調査項目は1回目（4月時）の調査でのみ設けられた質問である。

⑥**日常生活における学業の重要度**：2つの次元で尋ねた。1つは直接に重要な活動を尋ねるもので、質問は「[1] ふだんしていることの中で、あなたにとって大切だと思っていることは何ですか。大切だと思っている順に3つ書いて下さい」というものであった。もう1つは時間を多く費やしている活動を尋ねるもので、質問は「[2] ふだんしていることの中で、あなたが時間を多く費やしていることは何ですか。時間を費やしている順に3つ書いて下さい。([1]と重複してもかまいません。ただし睡眠は除きます)」というものであった。

調査対象と時期 中堅クラスの関西の私立大学生。1回目は2002年4月末に実施し、2回目は6月末に実施した。データは195名（男子64名、女子130名、1名不明）収集したが、2回生以上が含まれていること、4月か6月かの方しか参加していない学生がいることなどの理由で、分析の有効データとなったのは84名（男子23名、女子61名）である。

(3) 結果と考察

大学観・大学生の意欲の変遷過程 研究1と同様に尺度得点の算出をおこない、1回生4月と6月の両時期を独立変数、大学観下位尺度、意欲低下下位尺度それぞれの得点を従属変数として対応のあるt検定をおこなった（表2参照）。その結果、大学観尺度では、「自分探しの場」($t(129)=-2.35, p<.05$)、「消極的モラトリアムを過ごす場」($t(129)=-2.49, p<.05$)で有意差が見られ、意欲低下尺度では「授業意欲低下」で有意差が見られた($t(129)=-2.00, p<.05$)。

ここで、本研究における筆者の関心に照らしてまとめた研究1の4つの成果をもう一度示し、それらを検証してみよう。

- (1) 大学を勉強の場だとみなす大学観は入学期から一貫して変化が見られないこと。
- (2) 学業意欲は入学期から一貫して変化が見られないが、それはもともとあまり高くはない学業意欲が変化しないに過ぎないこと。
- (3) 授業意欲は1回生後期、2回生と段階を経て低下すること。
- (4) 一口に学習意欲と言っても、学業意欲と授業意欲とは異なる次元で機能していること。

まず、(1)(2)は研究2でも同様に確認される。(3)については、研究1で1回生入学期と1回生前期とのあいだで有意差は見られないが、研究2では有意差が見られる。したがって、結果的には(3)も確認される。さらに、研究2のデータにおいても1回生入学期から前期にかけては学業意欲より授業意欲の方が高く、学業意欲と授業意欲の機能が別次元である可能性を呈している。したがって、(4)も確認されると言える。総じて、研究1で示された4つの成果は、研究2の縦断研究のデータでも概ね支持されたと言える。

表2 大学観尺度、意欲低下領域尺度の4月－6月の得点変化

	4月 (N=83)	6月 (N=83)	対応のある t 検定	
【大学観尺度】				
出会いの場	22.22 (2.83)	22.23 (2.88)	$t(81)=-.03$	n.s.
消極的モラトリアムを過ごす場	11.82 (4.19)	12.87 (4.17)	$t(82)=-2.49$	$p<.05$
勉強の場	23.27 (2.01)	23.12 (2.21)	$t(82)=.59$	n.s.
自分探しの場	20.41 (3.32)	21.25 (2.90)	$t(82)=-2.35$	$p<.05$
将来準備の場	21.18 (2.72)	21.32 (3.01)	$t(81)=-.48$	n.s.
【意欲低下領域尺度】				
学業意欲低下	13.65 (3.28)	13.84 (3.38)	$t(81)=-.64$	n.s.
授業意欲低下	9.63 (3.27)	11.12 (3.64)	$t(81)=-4.17$	$p<.01$
大学意欲低下	10.15 (3.34)	10.65 (3.61)	$t(81)=-1.69$	n.s.

(注) 各群の度数は欠損値の見られない場合の最大数で示している

以上、研究1の成果は概ね支持されたので、次では、大学生活への期待や入学した大学・学部の志望順位、大学への進学動機、日常生活における学業の重要度が、4月、6月時の学習意欲(学業意欲、授業意欲)とどのように関連しているか検討をおこなう。上述したように、この検討は大学新入生の学習意欲がなぜ4月時点ですでに高かったり低かったりするかの、4月時点での学習意欲の高低が6月になぜ維持されたり変化したりするのかを検討するものである。

学業生活への期待・結果と学習意欲との関連 ここでは、学業生活への期待が学習意欲と関連をもつかどうか検討をおこなう。本調査では、学業について真正面から質問をおこなわず、大学生活全般への期待の有無を尋ねそれへの内容を自由記述させる、という方法で質問をおこなっている。そして、大学生活への期待の内容(自由記述)のなかに、学業に関する記述が見られるかをチェックする。この質問方法をとった理由は、学業が大学生全員に課せられる共通の活動であり、学業への期待の有無を直接尋ねるとほとんどの者が何らかの形で「期待あり」と返答してくると予想されたからである。

分析に際しては、「大学生活への期待」とその「結果」への回答をもとに、次のような手順で表3に見られる「学業生活への期待・結果」カテゴリを作成した。

- (1) 「大学生活への期待」の有無：この質問に対して“はい”“いいえ”の2件法で尋ねているので、“はい”の場合にはカテゴリ①～④、“いいえ”の場合にはカテゴリ⑤とする^{脚注7}。
- (2) 「大学生活への期待」の内容(自由記述)に学業に関する記述の有無：学業に関する記述が見られる場合は、それを2つのカテゴリに分類する。1つは、「積極的な期待あり」(ex. 専門の勉強をすることができる、興味のある勉強をすることができる／カテゴリ①、②)、もう1つは「楽観的な期待あり」(ex. 大学の授業は楽だろう／出席はあまりしなくていいだろう／カテゴリ③)である。学業に関する記述が見られない場合は、「学業への期待なし」というカテゴリに分類する(カテゴリ④)^{脚注8}。
- (3) (2)の作業で学業に関して「積極的な期待あり」とカテゴリ化された者(カテゴリ①、②)については、さらにそれが「期待通りだったかどうか」(結果)に対する回答“期待通りだ”“期待はずれだ”“どちらともいえない”、そしてその「理由」を参考にして、カテゴリ①(積極的な期待ありー実現)、カテゴリ②(積極的な期待ありー期待はずれ／失望)のいずれかにカテゴリ化する。なお、「結果」は本調査の場合4月、6月の両時期に示されているわけだが、ここでは両時期全体を通しての結果をカテゴリ化の参考情報とする^{脚注9 脚注10}。
- (4) (2)の作業で「楽観的な期待あり」とカテゴリ化される者(カテゴリ③)についての「結果」(“期待通りだ”“期待はずれだ”“どちらともいえない”)とその「理由」を見ると、そのほとんどは6月時点までに「甘さを実感」と呼べるものになっていた。したがって最終的には、カテゴリ③は「楽観的な期待ありー甘さを実感」というカテゴリ内容で収束させる。
- (5) カテゴリ作成は、筆者と心理学を専攻とする博士課程の大学院生と共同でおこなう。カテゴリ分類(カテゴリ化)は両者独立でおこない、両者の一致が見られないものについては両者協議の上いずれかのカテゴリに分類する。

以上(1)～(5)のステップを経て分類された「学業生活への結果・期待」カテゴリ、4月～6月の時期を独立変数、「学業意欲低下」「授業意欲低下」得点を従属変数とした2要因分散分析(混合計画)をおこなった結果が表4である。それを見ると、「学業意欲低下」の方では「学業生活への期待・結果」カテゴリに主効果が(F(4,75)=4.21, p<.01)、「授業意欲低下」の方では4～6月の時期に主効果が認められた(F(1,75)=17.49, p<.01)。Bonferroniの多重比較をおこなった結果も参考にすると、まず前者の結果は、学業への積極的な期待がありそれを実現していることが学業意欲を高めることにつながることを示唆している。とりわけ学業への楽観的期待(大学の授業は楽だろう、出席はあまりしなくていいだろう)をもつことは学業意欲を低めており、高校での進路指導の重要性が問われる結果ともなっている。後者については、カテゴリに関係なく4月～6月の時期の有意差が見られたということであるから、この結果は授業意欲が学業生活への期待・結果に関係なく、4月から6月にかけて低下することを示唆している。あるいは、大学新入生の授業意欲は、たとえ学業への積極的な期待などなくとも高いのだ、と言うこともできる。交互作用はいずれにおいても有意差は認められなかった。

入学した大学・学部・学科の志望と学習意欲との関連 入学した大学の志望順位が学習意欲と関連をもつかどうかを検討するため、前項と同様に、大学の志望順位(第1志望、第2志望、第3志望以下)、4月～6月の時期を独立変数、「学業意欲低下」「授業意欲低下」得点を従属変数として2要因分散分析(混合計画)をおこなった結果が表5で

表3 学業生活への期待・結果カテゴリー

カテゴリー	大学生生活への期待	学業に関して	結果
カテゴリー①	期待あり	積極的な期待あり	実現
カテゴリー②		積極的な期待あり	期待はずれ／失望
カテゴリー③		楽観的な期待あり	甘さを実感
カテゴリー④		期待なし	—
カテゴリー⑤	期待なし	—	—

表4 学業生活への期待・結果と学業意欲低下・授業意欲低下との関連、4月－6月の得点変化（2要因分散分析[混合計画]）

カテゴリー (学業生活への期待と結果)	N (N=80)	学業意欲低下		授業意欲低下	
		4月	6月	4月	6月
① 学業への積極的な期待あり&実現	28	12.32 (2.54)	12.32 (3.50)	9.11 (3.15)	10.00 (3.27)
② 学業への積極的な期待あり&失望	9	15.33 (3.39)	14.56 (3.71)	10.33 (3.04)	12.56 (3.64)
③ 学業への楽観的期待あり&甘さを実感	18	15.44 (3.90)	15.22 (2.71)	10.56 (3.43)	12.06 (4.21)
④ 学業への期待なし	20	12.70 (2.72)	14.10 (3.16)	9.40 (3.87)	11.05 (3.76)
⑤ 大学生生活への期待なし	5	15.80 (2.68)	15.60 (3.36)	8.60 (0.89)	11.60 (3.13)
4－6月差		F(1,75)=0.01, n.s.		F(1,75)=17.49, p<.01	
カテゴリー差		F(4,75)=4.21, p<.01 (注2)		F(4,75)=1.19, n.s.	
交互作用		F(4,75)=1.42, n.s.		F(4,75)=0.61, n.s.	

(注1) 各群の度数は欠損値の見られない最大数で示している。
 (注2) Bonferroniによる多重比較の結果は、③>①であった。

表5 入学した大学の志望順位と意欲低下領域尺度との関連（2要因分散分析[混合計画]）

大学の志望順位	N=78	学業意欲低下		授業意欲低下	
		4月	6月	4月	6月
第1志望	21	14.00 (3.21)	13.95 (3.65)	10.43 (2.93)	11.33 (3.34)
第2志望	18	13.61 (3.07)	13.83 (3.85)	9.17 (4.00)	10.89 (3.23)
第3志望以下	39	13.64 (3.57)	13.87 (3.20)	9.59 (3.22)	11.18 (4.19)
4－6月差		F(1,75)=0.16, n.s.		F(1,75)=12.55, p<.01	
志望順位差		F(2,75)=0.04, n.s.		F(2,75)=0.36, n.s.	
交互作用		F(2,75)=0.07, n.s.		F(2,75)=0.37, n.s.	

(注) “その他”に回答した者は2名であり分析からは除外した。

表6 入学した学部・学科の志望順位と意欲低下領域尺度との関連（2要因分散分析[混合計画]）

大学の志望順位	N=77	学業意欲低下		授業意欲低下	
		4月	6月	4月	6月
第1志望	63	13.43 (3.21)	13.71 (3.43)	9.46 (2.93)	11.21 (3.38)
第2志望	14	14.93 (3.45)	15.29 (2.43)	10.50 (4.07)	10.50 (4.03)
4－6月差		F(1,75)=0.60, n.s.		F(1,75)=3.44, n.s.	
志望順位差		F(1,75)=3.10, n.s.		F(1,75)=0.03, n.s.	
交互作用		F(1,75)=0.00, n.s.		F(1,75)=3.44, n.s.	

(注) “第3希望以下”に回答した者は5名であり分析からは除外した。また、「その他」に回答した者は見られなかった。

ある。“その他”への回答は2人しか見られなかったので分析対象からは削除している。表を見ると、「学業意欲低下」では主効果、交互作用ともに有意差が見られなかったが、「授業意欲低下」では4月－6月の時期に主効果が認められた (F(1,75)=12.55, p<.01)。これらの結果は、大学の志望順位は学業意欲や授業意欲と関連がないこと、授業意欲は大学の志望順位に関係なく4月から6月にかけて低下することを示唆している。

同様に、入学した学部・学科の志望順位（第1志望、第2志望）、4月－6月の時期を独立変数、「学業意欲低下」「授業意欲低下」得点を従属変数として2要因分散分析（混合計画）をおこなった結果が表6である。“第3志望以下” “その他” への回答は2人しか見られなかったので分析対象からは削除している。表を見ると、「学業意欲低下」「授業意欲低下」いずれにおいても主効果、交互作用の有意差は認められず、学部・学科の志望順位は学業意欲や授業意欲とは関連がないと言える。

大学への進学動機と学習意欲との関連 「大学への進学動機」に対する自由記述の内容をもとに表7のようなカテゴリーを作成し、それにしたがってカテゴリライズをおこなった。カテゴリー作成ならびにカテゴリライズの手順は前述(p.74)「(5)カテゴリー作成」と同様で、心理学を専攻とする博士課程の大学院生と共同でおこなった。なおカテゴリー作成に際しては、とくに就職や学業に関する記述部分を主な基準とした。回答記述には複数の進学理由を挙げる者が多かったが、分析では表7のカテゴリーにしたがって分類されたため、複数の進学理由が表7の複数のカテゴリーにまたがってカテゴリライズされるということは起こらなかった。

表8は、「大学への進学動機」カテゴリー（カテゴリー①～④）、4月－6月の時期を独立変数、「学業意欲低下」「授業意欲低下」得点を従属変数として2要因分散分析（混合計画）をおこなった結果である。表を見ると、「学業意欲低下」では主効果、交互作用ともに有意差が見られず、「授業意欲低下」では4月－6月の時期に主効果が認められた（ $F(1,75)=14.88, p<.01$ ）。これらの結果は、大学への進学動機は学業意欲や授業意欲と関連がないこと、授業意欲は大学の志望順位に関係なく4月から6月にかけて低下することを示唆している。

表7 大学への進学動機カテゴリー

カテゴリー①	将来ある特定の職業や夢（教師や技術者、研究者など）を目標として
カテゴリー②	専門的な勉強をしたくて／教養や幅広い知識を身につけようと思って
カテゴリー③	大学へ行った方が就職に有利／まだ働きたくなかった
カテゴリー④	その他（ex. みんなが行くから／何となく／大学に行くのは当然のことだったから／普通の大学生活を送ってみたかった／自分を見つけるため／親に行けと言われた）

表8 大学への進学動機と意欲低下領域尺度との関連（2要因分散分析 [混合計画]）

大学への進学動機	N=79	学業意欲低下		授業意欲低下	
		4月	6月	4月	6月
①将来ある特定の職業や夢を目標	34	13.79 (3.76)	13.71 (3.78)	9.44 (3.44)	11.21 (3.73)
②専門的な勉強をしたい／教養や幅広い知識を身につけたい	20	13.15 (2.64)	13.30 (2.79)	9.40 (3.14)	10.55 (3.35)
③大学へ行った方が就職に有利／まだ働きたくない	14	13.93 (3.73)	15.00 (3.66)	11.07 (3.87)	11.29 (4.70)
④その他	11	13.27 (2.28)	13.82 (2.79)	8.91 (1.92)	11.91 (2.26)
4－6月差		F(1,75)=1.52, n.s.		F(1,75)=14.88, p<.01	
進学動機の差		F(3,75)=0.46, n.s.		F(3,75)=0.43, n.s.	
交互作用		F(3,75)=0.62, n.s.		F(3,75)=1.68, n.s.	

日常生活における学業の重要度と学習意欲との関連 最後に、日常生活における学業の重要度が学習意欲と関連するかどうか検討をおこなう。「大学生活への期待」の質問で、大学生活への期待のなかに学業が含まれるか否かをこちらから敢えて尋ねなかったのと同様に、この質問でも学業が日常生活のなかで重要性をもっているかどうかは敢えて尋ねなかった。したがって、記述された活動内容とその順位を見て、以下の手順にしたがってカテゴリライズをおこなうこととした。

- (1) 「授業」と「学業」（たとえば、好きな勉強をする、ゼミへの参加など）との区別を記述だけで読みとることは不可能なので、両者はひとまとめにして「学業」とみなす。
- (2) 「学業」に関する記述が「順位1」に出てくれば3点、「順位2」に出てくれば2点、「順位3」に出てくれば1点、まったく出てこなければ0点を付する。ただし、学業に関する文字が含まれていても、たとえば「授業で友達に会いに行く」のようなものは0点とした。「読書」は微妙であるが、結果的には「学業」の範疇から

は除外した。

また、2要因分散分析をおこなうために、「学業意欲低下」「授業意欲低下」に関して以下の得点処理をおこなった。まず、「学業意欲低下」「授業意欲低下」尺度の絶対得点（レンジ5～25点）の中央値以上を「高群」（15点以上）、それ未満を「低群」（14点以下）として二分割する。次いで、4月－6月の時期の変化として「高群」「低群」の組み合わせを、「低群→低群」（4月－6月に対応、以下同様）、「低群→高群」「高群→低群」「高群→高群」のように作成する。なお、高い得点は意欲が低い状態を示すので、たとえば「低群→高群」の組み合わせは意欲が4月時には高かったが6月時には低下したことを指している。これを、4月から6月にかけて意欲低下と解釈し、「－変化」とする。このような形で先の4つのタイプを以下では、「低群→低群（＋維持）」「低群→高群（－変化）」「高群→低群（＋変化）」「高群→高群（－維持）」と表記することとする。

表9 日常生活における学業の重要度と学業意欲低下との関連（2要因分散分析[混合計画]）

学業意欲低下の 4月から6月への 変化	N=78	「大切にしている活動」の なかで学業の占める順位		「時間を多く費やしている活動」 のなかで学業の占める順位	
		4月	6月	4月	6月
④低群→低群（＋維持）	26	1.12 (1.21)	1.38 (1.24)	1.92 (1.29)	1.72 (1.24)
③低群→高群（－変化）	16	0.69 (1.14)	0.94 (1.12)	1.44 (1.26)	1.75 (1.24)
②高群→低群（＋変化）	10	0.80 (1.03)	0.80 (1.03)	2.20 (1.32)	1.50 (1.43)
①高群→高群（－維持）	26	1.00 (1.06)	1.00 (1.06)	2.04 (1.40)	1.88 (1.37)
4－6月差		F(1,74)=0.84, n.s.		F(1,73)=1.42, n.s.	
授業意欲の変化差		F(3,74)=0.90, n.s.		F(3,73)=0.33, n.s.	
交互作用		F(3,74)=0.33, n.s.		F(3,73)=1.35, n.s.	

(注) 各群の度数は欠損値の見られない最大数で示している。

表10 日常生活における学業の重要度と授業意欲低下との関連（2要因分散分析[混合計画]）

授業意欲低下の 4月から6月への 変化	N=78	「大切にしている活動」の なかで学業の占める順位		「時間を多く費やしている活動」 のなかで学業の占める順位	
		4月	6月	4月	6月
④低群→低群（＋維持）	24	0.87 (1.03)	1.21 (1.14)	1.58 (1.38)	1.71 (1.37)
③低群→高群（－変化）	21	0.95 (1.20)	0.71 (0.90)	2.05 (1.20)	1.62 (1.20)
②高群→低群（＋変化）	14	1.00 (1.11)	1.57 (1.34)	2.29 (1.27)	2.43 (1.09)
①高群→高群（－維持）	19	1.00 (1.20)	1.00 (1.11)	1.83 (1.42)	1.44 (1.34)
4－6月差		F(1,74)=1.66, n.s.		F(1,73)=0.86, n.s.	
授業意欲の変化差		F(3,74)=0.60, n.s.		F(3,73)=1.39, n.s.	
交互作用		F(3,74)=1.83, n.s.		F(3,73)=1.17, n.s.	

(注) 各群の度数は欠損値の見られない最大数で示している。

以上の変数処理を終え、「学業意欲低下の4月から6月への変化」、4月－6月の時期を独立変数、「日常生活における学業の重要度（大切にしている活動）」「日常生活における学業の重要度（時間を多く費やしている活動）」を従属変数として2要因分散分析（混合計画）をおこなった結果が表9である。しかし、いずれにおいても主効果、交互作用ともに有意差は見られなかった。表10も「授業意欲低下の4月から6月への変化」について同様に分析した結果であるが、主効果、交互作用はともに有意差は見られなかった。これらの結果は、日常生活における学業の重要度は、「大切にしている活動」「時間を多く費やしている活動」両次元において学業意欲、授業意欲とは関連がないことを示唆している。

第4節 全体的考察

以下では、研究1、研究2の結果を4つの観点から総合的に考察したい。

学業と授業の分別 溝上（2001b）の大学生の自己評価構造の分析結果からは、学業が大学生の自己評価の高低に大きく影響を及ぼしていることが示されている。しかし、その分析では学業と授業とが分別されておらず、その結果、

学生のどのような学業生活や行動が、自己評価の高低や大学生生活の満足・不満足につながっているかがほとんど見えてこないという問題点があった。

同様のことは、学生の大学生生活のなかで「勉学第一」と回答する率が近年高まっていると指摘する大学生協の全国調査（たとえば「大学生生活の重点」）などにも言えることである（cf. 全国大学生生活協同組合連合会「学生の消費生活に関する実態調査」各年度版）。つまり「勉学第一」というのは授業への意欲的な参加のことを指しているのか、授業を超えたところでも見られる積極的な学問への興味・関心、動機のことを指しているのか、そのあたりの事情がまるでわからないのである。

本研究の結果からは、学業意欲は回生を経ても変化が見られないが、授業意欲は回生を経るごとに著しく低下することが明らかにされた。巻末の尺度項目を見ればわかるように、本研究で扱った「学業意欲」は授業に限定されない一般的な学習意欲を指し、「授業意欲」はむしろ授業への積極的な参加行動を指している。この結果は言い換えれば、学業意欲と授業意欲がまるで違った様相、ダイナミクスを呈することとして理解される。半澤（2004a）が「大学の学業と一口に述べても、それには様々なものがあるということが出来る。講義には専門の科目や語学、教養科目といったカリキュラム上の分類が存在し、またそれ以外にも自主的な読書や資格取得といった様々な取り組みが、学業という言葉には含まれている」と述べるように、われわれは学習意欲と一口に言いがちなのだが、本研究の結果は学業意欲と授業意欲との分別が今後の大学生研究では重要な視点となることを示唆している。

学業の重要性と学習意欲との分別 近年の学生の高い授業出席率、ならびに大学生生活のなかで占める勉学第一主義の傾向はすでに報告してきたとおりである（溝上 [2004a, 2004b]でまとめている）。大学観尺度を用いた本研究の結果からも、大学を「勉強する場」とみなす大学観は回生を重ねても得点の変化がなく、かつ平均点も高かった。このような結果だけを見ると、現在の大学生は学習意欲がきわめて高く勤勉であるという理解につながりがちであるが、実際の学生を見ていると本当にそうだろうかといふ疑ってしまう。ここでは、このあたりの事情を筆者なりに整理しておきたい。

第1に、現代大学生の大学生生活にとって学業の重要性は高まっていると考えて間違いない。それは、上述した高い授業出席率と大学生協の「大学生生活の重点」調査で示された勉学第一主義の傾向をもって明らかである。

しかし、本稿の研究2の「日常生活における学業の重要度」で検討された表9、10を見るとわかるように、「時間を多く費やしている活動」としての学業の順位は非常に高いが（つまり平均点が高い。得点レンジは0～3点）、「大切にしている活動」としての学業の順位はさほど高くない（つまり平均点が高くない。得点レンジは同様に0～3点）。これには学業意欲、授業意欲の別はないし、その高低ないしは4月から6月への変化にも関連は見られない。この結果は、現代大学生にとって学業はたしかに重要性が高いが、それは授業への出席などにかかなり多くの時間を費やすという意味での重要性であって、大学生生活や人生にとっての重要性では必ずしもないことを示唆している^{脚注11}。

なお、学業に時間を費やすと言ふときの「学業」が、授業を超えた広い意味での「学業」を指すのか、限定された「授業」を指すのか、その区別は定かでない。このことは第1の点で述べたとおりである。ただ、図3の大学適応別（高適応群、低適応群）の授業出席率の調査結果を見ればわかるように、学業が大学生生活や人生にうまく意味づけられていないと考えられる低適応群学生でさえ、授業には相当の時間を費やしている（高等教育学力調査研究会・柳井晴夫研究者代表、2002）。この結果は、上記の見解を授業への出席率という観点から支持するものと言えよう^{脚注12}。

第2に、第1の点と関連させて、学業の取り組み如何が大学生生活の満足・不満足（牧野・森、2002；外山・桜井、1999；山口、2002、2003）、自己評価の高低（溝上、2001a）、大学への適応・不適応に影響を及ぼすという事実をどう見るかということである。両者の関連を示す調査結果はあまた存在するからそれを疑うということではなく、大学生生活や人生にとって必ずしも中心の座を占めない学業がどのようにして大学生生活や自己評価、大学への適応に関連をもつのかというそのメカニズムである。ただし、残念ながら本研究ではこの問いに直接答えるための検討をおこなっていないので、他の研究成果を参考にして筆者なりに考え得るところを示すこととしたい。

半澤（2003）が述べるように、学業は大学生である以上どの学生にも共通して課される活動である。現代的な大学事情のもと、一日のなかで費やす時間が授業への出席率などという形で多くなっているのもすでに見てきたとおりである。しかし、山田（2003）が「大学生の日常を考えると、単一の活動（それがいくら重要なことであっても）のみを遂行できるほど単純ではないことは想像に難くない」と述べるように、大学生にとって大学生生活は複数の活動が違っ

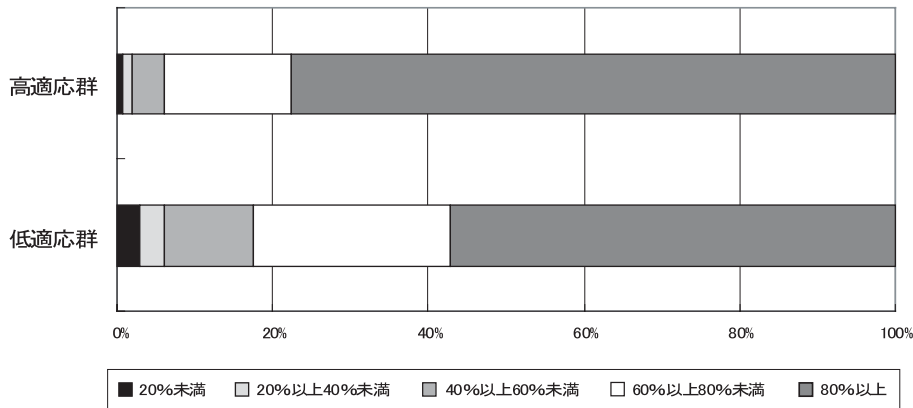


図3 適応度別の授業出席率

(注) 高等教育学力調査研究会・柳井晴夫研究代表者(2002)、図2.7.11 (p.82) より抜粋、作成。

た重みで、しかしどれも重要な活動として営まれている。学業はその上での決して外せない重要な活動の1つである。

表11は、この点を実証的に示す結果である。それは、3大学の学生に「大学生生活のなかで重視されている活動」を複数回答で尋ねた調査結果である(岩田・北條・浜島, 2001)。表を見ると、学生にとって日常生活のなかで重要性の第一位を占めるのは、「趣味」であったり「友達と会うこと」「クラブ・サークル」であったりして「学業」ではないことがわかる^{脚注13}。しかし、だからといって「学業」の該当率が決して低いわけでもない(62.6~83.8%)。このことは、学生にとって他の活動(たとえば「交友」や「趣味」)が重視されながら、「学業」も劣らず重視されていることを端的に示している。

表11 大学生生活の中で重視されている活動

F大学		J大学		T大学		全体	
交友重視	89.0	交友重視	87.7	交友重視	91.0	交友重視	89.2
学業重視	83.8	趣味重視	83.1	休養重視	76.8	休養重視	74.6
休養重視	66.3	休養重視	77.9	学業重視	74.8	趣味重視	73.9
アルバイト重視	65.6	娯楽重視	76.2	趣味重視	72.3	学業重視	72.4
趣味重視	62.4	アルバイト重視	64.7	娯楽重視	71.4	娯楽重視	69.2
読書重視	57.0	学業重視	62.6	アルバイト重視	64.9	アルバイト重視	65.0
娯楽重視	55.4	読書重視	55.8	異性重視	45.4	読書重視	49.9
異性重視	51.0	異性重視	51.7	家事重視	40.6	異性重視	49.1
サークル重視	50.5	サークル重視	35.2	読書重視	39.4	サークル重視	37.4
家事重視	29.3	家事重視	32.0	サークル重視	31.3	家事重視	34.6
ダブルスクール重視	15.1	ダブルスクール重視	8.3	ボランティア重視	12.6	ダブルスクール重視	10.1
ボランティア重視	6.2	ボランティア重視	7.5	ダブルスクール重視	8.8	ボランティア重視	9.1

(注1) 岩田・北條・浜島(2001)表3-1 (p.12) を参考に筆者が作成。

(注2) F大学、J大学、T大学すべて東京にある4年制の私立大学である。調査時期は1999年12月、調査対象数は順に105名、155名、156名である。

(注3) 代々木ゼミナール調べ(1999年)による3大学の入学難易度は、5段階評定で、F大学が5(偏差値65以上)、J大学が3(偏差値55~59)、T大学が2(50~54)である。

(注4) 質問では、各活動領域(「交友」や「学業」など)が現在の大学生生活のなかでどの程度重視されているのかを、「非常に」「やや」「あまり」「ほとんど」の4件法で尋ねている。表の数字は、その評定のうち「非常に」と「やや」の該当率を合算したものである。

さて問題は、重要性は認められながらも最重要活動ではない学業が、なぜ大学生生活の満足や自己評価、適応と密接な関連を示すのかということである。学業が最重要活動となっている者にとって、それが大学生生活の満足や自己評価、適応と関連をもつという話はまだわかりやすい。しかしここでの問題は、最重要活動となっていない者にとっての両者の密接な関連についてである。

筆者は次のように考えている。複数の活動が営まれる大学生生活では、ある活動に力を入れすぎて他の活動がおざなりになったり、どれも満遍なく活動してかえってどれも中途半端になったりすることがよくある。こうした現象が生じるのは大学生生活が時間的に有限世界だからである。大学生生活は1日24時間をはじめとして、1週間、1ヶ月、1年、4年(ないしは6年)と時間的な有限性をもって営まれている。この有限世界では複数の活動はシステムとなって機能しており(図4参照)、ある活動が他の活動と有機的な関連をもって意味を発現している(溝上, 2004b; 山田, 2003

も参照)。したがって、学業が最重要活動となっていない多くの学生にとって、学業の意味は学業だけでは発現し得ず、他の活動との関連において発現すると考えられる。

実際、学生たちは学業を最重要活動ではないと言うが、重要活動でないとは言っていない。しかも、学業は大学生である以上避けられない正課の活動である（半澤，2003）。現代的な大学事情がこれに追い打ちをかけている。このように考えると、大学生活への満足や自己評価、適応は、学業を含めた大学生生活全体の充実、換言すれば、「学業が他の活動と有機的な連関をもって大学生生活全体がうまく機能しており、そこから発現する全体的に肯定的な意味感情」としてとらえられねばならない。そしてこの考え方をもとにすると、次のような事例、たとえば学業に時間を多く費やすばかりに他の本当にやりたい活動が十分にできない、あるいは他の活動は充実しているが本業である学業には身が入っていない、そしてそれらの結果として大学生生活全体には不満足感を覚える、こういう現象の意味がよく理解できる。もちろん、ここで例として示すような構造の多様性は今後実証的に明らかにせねばならない課題であるが、ここで言いたいことは、最重要活動ではない学業が全体感情としての大学生生活や自己評価、適応に密接に関連するのは、学業を含めた大学生生活全体がシステムで機能しているからだと考えられることである。

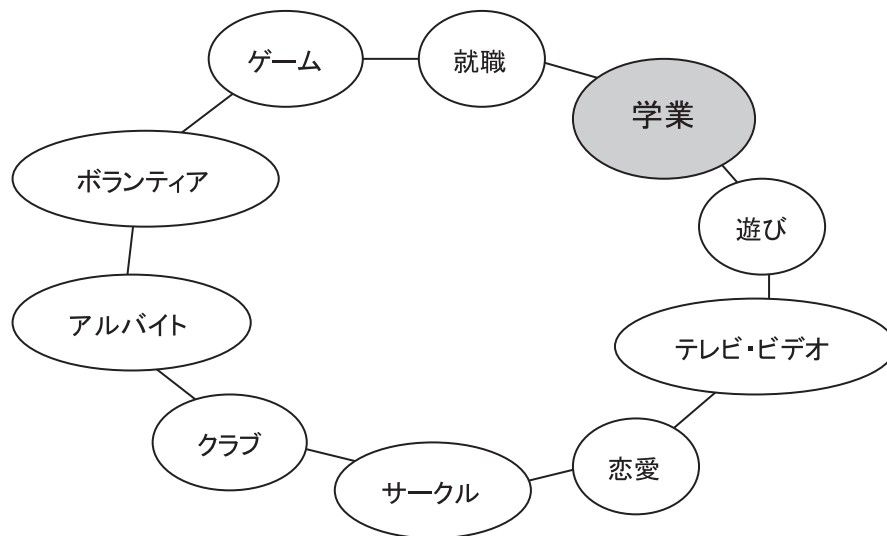


図4 システム化された大学生生活

学ぶ目的に行動がともなうこと 本研究の結果からは、「学業意欲」の高さを規定している要因として「学業への積極的な期待あり&実現」が挙げられた。通り一遍の結果であるが、学業に動機づけられるためには学業への目的をもつことが必要だということである。高等教育学力調査研究会・柳井晴夫研究代表者（2002）の大規模な全国調査^{脚註14}の結果からも、所属する学部や専攻は将来の職業や展望、自身の興味や関心に合致してはじめて、高い学習行動（講義出席率や1日平均勉強時間、予習、教員に質問）につながる事が示されている。学生は、「なぜ大学で学ぶのか」に対する答えをもっていなければ、学業に動機づけられることが難しいのだというこれまでの通念を、われわれは改めて確認する必要がある（ほかにも安達，1999）。もっとも「なぜ大学で学ぶのか」に対する理由を、将来への展望やキャリア・プランに関連づける必要は必ずしもなさそうである。実際の学生たちを見る限りでは、将来や人生展望が見定まっていなくても興味や関心に依じて勉強している者が少なからずいるし、今は幅広く勉強する時期だという意識で勉強している者もいる。しかしいずれの場合も、それらは「なぜ大学で学ぶのか」に対する理由を自分なりにもっている姿である。

ただし、この類の話をするときには、次のような注意点が必要なので付言しておく。若者の「好きなことを仕事にする」ということを推奨し世間を席卷した著書に、村上龍（2003）の『13歳のハローワーク』がある^{脚註15}。これに対してプロ教師の会代表の諏訪（2004）は、次のように述べている。

『13歳〜』を読めば、目に見える目標を立てれば子どもたちは変わるというようなことが書かれています。私は、今まで多くの子どもを見てきましたが、目標を立てて一生懸命に勉強しても学力が上がらない生徒もいま

したし、やればできるのに勉強しない生徒もいました。「自我」でそうわかっている、身体が動くわけでは
ありません。学ぶということは、一つの苦行でもあるからです。

…目に見える目標があれば、どんな人間でも動き出すのでしょうか。人間の心は、そんな単純なものではない
と思います。村上龍さんや教育界の多くの人たちは、「自我」というものを絶対視しているのです。だから、
「こういう理由があるから、勉強しよう」と子どもたちに納得させることが大切だと主張するんですね。

(諏訪, 2004, p.4)

筆者は、諏訪の言はまったくその通りだと思う。実際、大学生の1200人インタビュー調査で彼らに「将来の見通し」
を尋ねた尾崎 (2001) の調査結果からは、将来の見通しが認識的に描けていても、それに実行、行動がともなうかは
別次元の問題であることが明らかにされているからである^{脚註16}。このような認識と行動の別次元の問題があるからこ
そ、諏訪の言葉でいうところの「自我でそうわかっている、身体が動かない」という事態が生じる。

本研究の結果からは、「学業意欲」の高さを規定しているのが「学業への積極的な期待あり&実現」であることが
明らかにされた。この「学業への積極的な期待あり&実現」というカテゴリーは、学業への期待が「認識的」にある
のみならず、それが具体的な「行動」ともなっていて実現されている状態を指す。こうして考えて、認識に行動がとも
なう状況こそが当該の学生たちを学業に動機づけていると言える。行動しているのであるから動機づけられているの
は当たり前ではないかという批判もあるだろうが、学業に対する期待や目的を認識的にもつだけでは必ずしも動機づ
けられない点、それに行動をとまおうとすることが動機づけられるという現象である点をここでは改めて確認した
いのである。

ところで、これまでの話をふまえると、学業への積極的な期待はなくてはならないものだろうが、表3のカテゴリー
②「学業への積極的な期待あり&期待はずれ/失望」の後半の部分、「期待はずれ/失望」の意味については、今後
さらに検討を重ねる必要がある。というのも、一般的にこの種の失望は大学教育や大学授業の現実に学生の期待がう
まく合致しなかったこととして理解されるだけであり、そこから先彼らが現実に対してどのように自分の期待や目的
を変容させたりそれを合致させたりしていくかは、ほとんど理解されていないように思われるからである^{脚註17}。

表12 各大学と学生文化との関係

	勉強	ダブルスクール	サークル	アルバイト	趣味	友人	異性	第一志望
私立短大R	2.06	1.07	1.74	2.61	2.26	3.17	2.32	0.79
国立4年制A	2.78	1.11	2.52	2.02	2.52	2.64	1.95	0.76
私立4年制F	2.76	1.21	2.44	2.37	2.63	2.91	2.16	0.63
国立4年制E	2.30	1.13	2.23	2.27	2.41	2.90	2.05	0.61
私立4年制G	2.46	1.24	1.86	2.38	2.61	2.72	2.01	0.56
私立短大Q	2.21	1.19	1.22	2.34	2.30	2.94	2.06	0.52
私立4年制N	2.93	1.26	1.34	2.45	2.27	2.75	2.11	0.49
国立4年制B	2.39	1.09	1.99	2.55	2.58	2.79	2.30	0.46
国立4年制C	2.31	1.01	2.28	2.28	2.44	2.77	1.91	0.46
私立4年制M	2.67	1.25	1.26	2.52	2.30	2.84	1.89	0.46
公立O	2.62	1.78	1.30	1.83	2.58	2.51	1.98	0.44
国立4年制D	2.36	1.12	2.01	2.39	2.47	2.79	2.10	0.35
私立4年制J	2.49	1.25	1.91	2.38	2.78	2.76	1.96	0.34
私立短大P	2.38	1.30	1.46	1.88	2.36	2.88	2.10	0.33
私立短大S	1.98	1.21	1.31	2.61	2.65	3.06	2.41	0.33
私立4年制H	2.53	1.41	1.79	2.62	2.62	2.79	1.85	0.29
私立4年制L	2.61	1.09	1.91	2.18	2.60	2.71	1.97	0.29
私立4年制I	2.53	1.16	2.46	2.32	2.71	2.74	1.96	0.26
私立4年制K	2.59	1.21	2.10	2.04	2.68	2.83	2.05	0.17
合計	2.48	1.20	1.87	2.32	2.50	2.83	2.06	0.48

(注1) 岩田 (1999)、表7 (p.6) から筆者が作成。

(注2) “勉強”～“異性”までの数値は1～4のレンジで、値が高くなるほど学生たちのその活動に対する重視度が高いことを表している。

(注3) “第一志望 (入学者)”の数値は、全体のなかでの該当者比率である。

半澤 (2003, 2004b) はこの現象を「大学新入生のリアリティショック」と呼び、積極的に研究を進めている。彼の研究で興味深いのは、リアリティショックを経験したときに見せる学生の学業生活への意味づけの変容である。たとえば、専門以外の学問に興味を見出す場合や、専門への期待を将来に先延ばししていまは我慢するという場合などがそうである。また、クラブ、サークルなどの正課以外の活動に熱中し始め学業生活から離れていくが、そうした活動を経た結果再度学業への意義、目的を再確認し学業生活へと戻ってくる、再度学業に動機づけられる、そういう場合もある (半澤, 2002)。半澤 (2004b) に言わせれば、いずれの場合もリアリティショックを受けた際に見せる1回生の精一杯の適応的な対処方略なのであって、彼らの意味変容を単純に学業からの逃避だと片づけてしまってはならない。

大学や学部・学科の志望順位と入学後の学習意欲との関連 本研究の結果からは、大学や学部・学科の志望順位が学生の学習意欲を規定するものではないという結果が得られた。

先行研究を概観すると、不本意入学と入学後の適応との関係を調べた研究はあまたある。たとえば伊藤 (1995) は、入学した大学の志望順位と大学に対する満足度をもとに不本意就学をタイプ分けし検討をおこなっている。そこでは、(1) 入学した大学が第一志望ではなかったが、大学への満足度は高い「受容群」が多く存在すること、(2) 「受容群」は、第一志望で入学してかつ大学への満足度も高い「満足群」と比べて、「活動性」「柔和性」「まじめ」「落ち着き」といった自己イメージや充実感情において差が見られないこと、を明らかにしている。これらの結果は、たとえ不本意入学である場合でも、入学後の大学生活への意味づけ次第では、ポジティブな大学生活へと移行していきけることを示唆している。

岩田 (1999) の示す結果も、本研究の成果を他方面から支持するものである。岩田は、1997年におこなわれた武内清らの15大学の調査結果を分析した結果、大学の志望順位が1位でないことと入学後の大学の学生文化との間に顕著な対応関係は見られないという結果を出している。つまり、表12の「勉強」と「第一志望」との関係に注目すると、第一志望の入学者が多い大学で「勉強」得点が必ずしも高いわけではないし、第一志望の入学者が少ない大学で「勉強」得点が必ずしも低いわけではないのである。ちなみに、筆者が両変数の関連をピアソンの相関係数で求めたところ、その結果はほとんど無相関であった ($r=-.027$)。

まとめ

本稿で明らかにされた主な結果をまとめると以下ようになる。

- (1) 大学を学業の場だとみなす意識は学生の多くに見られ、それは入学期から時期を経ても大きく減退することはない。
- (2) 学業意欲には、学業の目的をもちそれを実行していることが重要だとされた。この結果は、従来から繰り返して述べられてきた、学業への目的をもつことの重要性を改めて確認するものであった。
- (3) 学業への積極的な期待や目的がなくとも、大学新入生 (入学期) の授業意欲は決して低くない傾向が示された。しかし全体的に授業意欲は、入学期から1回生後期、2回生5月以降と段階を踏んで低下する傾向が見られた。縦断調査の結果では、1回生の6月時において授業意欲がすでに低下している傾向が確認された。
- (4) 多くの大学生にとって学業は、一日のなかで多くの時間を費やすという意味での重要な活動であって、必ずしも大学生活や人生にとっての最重要活動とみなされているわけではないことが明らかにされた。
- (5) 大学への進学動機、大学や学部・学科の志望順位と学業意欲、授業意欲との関連は見られなかった。

注

- (1) 学生の学習力の低下は、戦後大学が新制大学化した際にも多数の大学教員から発せられたものであるし (たとえば、麻生ほか編 [1950] の序文を見よ)、1960年代には新聞紙上でも「字を知らない大学生」「学問忘れた大学生」「能力不足、四人に一人」といった記事が散見される (溝上, 2002)。
- (2) もっともそれは程度の問題であり、底上げ的に懇切丁寧な支援をおこなうというのは、18、20歳にもなる学生に対してやりすぎだと考えられる。やりすぎない程度の支援は積極的におこなうべきだというのが筆者の意見

- である。言うまでもなく、その「程度」の見極めは個別の大学の事情によって異なるし、教員と職員との役割分化を念頭におけば支援にあたる両者のウェイトも異なっていて然るべきである。
- (3) 自由表出の調査・分析においては、20%程度でも大きな表出率とみなされることが多いから、その点からすると40%の表出率は相当大きなものであったと考えられる。
- (4) 「勉強が好きになった」「授業が楽しかった」は、「大学生活が楽しかった」という項目と同じ因子に寄与していなかった（「大学生活が楽しかった」は第6因子に寄与）、この点を勘案すると、大学生活を楽しかったとするのはこれまでよく報告されてきたように、クラブやサークル、友人といった対人関係を主とする第6因子的な項目なのであろう。
- (5) 実際学生相談の現場からは、大学生の4年間（ないしは6年間）というのはミニ・ライフサイクルとでも呼ぶべき時期固有の状況があると主張されており（Medalie, 1981 鶴田, 2001）、そこではそうした大学生期を考慮しての研究が展開している。
- (6) 本稿末に付記した通り、研究1のデータは杉浦・尾崎・溝上（2003）と同じものであり、大学観尺度の因子構造、信頼性は杉浦・尾崎・溝上（2003）ですでに検討済みである。詳しくはそちらを参照して頂きたい。なお、各下位尺度のクロンバックの α 係数だけ記しておく、「出会いの場」（ $\alpha=.86$ ）、「消極的モラトリアムを過ごす場」（ $\alpha=.82$ ）、「勉強の場」（ $\alpha=.80$ ）、「自分探しの場」（ $\alpha=.77$ ）、「将来準備の場」（ $\alpha=.78$ ）であった。
- (7) カテゴリー作成には直接関係ないが、「大学生活への期待なし」の理由として多く挙げられていたのは、「志望の大学に落ちた」「大学で何をしたいかわからなかった」などであった。
- (8) この場合の「大学生活への期待」内容としては、たとえば「友達を作りたい」「遊びたい」などが多く見られた。
- (9) 4月時の調査で「どちらともいえない」と回答した者が6月になって「期待はずれだ／失望した」と回答するケースが多く見られた（43人中34人[79.0%]、ちなみに43人中5人は依然と「どちらともいえない」であった）。4月時であれば、大学生活が期待通りだったのかまだ判断できないと考えるのが一般的であるかもしれない。実際、学生たちも「結果」の理由をそのように記述していた。しかし、4月時に「どちらともいえない」と回答した者の多くが、結局6月時には「期待はずれだ／失望した」と回答していた事実を考えると、意外と大学生活が期待通りであったかどうかは4月始まってすぐにはわかることではないかと思われるようになった。つまり、4月時の「どちらともいえない」という回答は、いずれは「期待はずれ／失望」と答えることになる前兆とも見てとれるのである。この点ずいぶん考えさせられたので付記しておく。
- (10) 次のようなケースは4例であったが、うまくカテゴリー処理ができずに結局欠損値扱いとしたので参考までに付記しておく。(1) 4月時に「大学生活への期待あり」と回答した者が6月時には「大学生活への期待なし」と回答した場合、(2) 4月時に自由記述した「大学生活への期待」の内容と6月時のそれとが同じものではなく、それが原因で「結果」（“期待通りだ”“期待はずれだ”“どちらともいえない”）への回答が無秩序になっている場合。
- (11) 後で示す表11も、この点を実証的に示すデータである。ここでは「大学生活のなかで重視されている活動は？」という尋ね方がなされているから、学生はおそらく大学生活や人生にとっての重要性を回答したのであろうと考えられる。
- (12) 報告書では、この調査が講義時間の一部を用いて実施した大学が多かったと考えられることから、講義に出席しない学生のデータがうまく反映されていないのではないかと懸念が記されている。しかし、筆者がここで問題にしているのは、授業に出席する学生のなかに低適応学生が少なからずいることである。その点について限定すれば、筆者は柳井らの調査結果でもこの点を十分に示し得ていると考える。
- (13) 同じ質問でもっとも重視している活動（最重視活動）を別に尋ねている。その結果においても、それが「学業」ではないことが確認されている（表4-1、岩田ら, 2001, p.22）。
- (14) 最終的に回答が得られた大学・学部は335大学477学部、被調査者となった大学生は計33432名である。調査実施期間は2001年11月～2002年2月である。
- (15) 精読すると、村上は必ずしも若者の「やりたいことを仕事にする」ということだけを推奨しておらず、「自分

に向けたことを仕事にしよう」とも言っていることがわかる。とすれば、これまでの中学校や高等学校の進路指導で言われてきたことと村上の論点は何も変わらないことになり、「やりたいことを仕事にする」「自分に向けたことを仕事にする」という提示が村上の著書での本質的な主張ではないことに気づいてくる。この点については溝上 (2004c) で詳しく述べたので、興味のある方は参照されたい。

- (16) 「将来の見通しをもっている」と答えた7割の学生のうち、将来の見通しに対して「何をすべきかはわかっているし、実行もしている」(理解・実行)と答えた者は35.1%、「何をすべきかはわかっているが、実行はできていない」(理解・不実行)と答えた者は45.6%、「何をすべきかはまだわからない」(不理解)と答えた者は19.3%であった(尾崎, 2001, 図6-3、p.179参照)。
- (17) 同様の現象は溝上 (2003b) の医学部O君の事例としても紹介されている。

引用文献

- 安達智子 1999 理科系大学1年生の大学選択動機と入学後の適応について—就業動機志向による比較—. 進路指導研究, 19 (2), 22-29頁.
- 麻生磯次・木村健康・玉蟲文一・淡野安太郎 (共編) 1950 大学生の読書—何をいかに読むべきか—. 山根書店.
- 藤原勝紀 1998 学生相談の大学における位置と役割—これからの学生相談像を求めて—. 河合隼雄・藤原勝紀 (編) 『学生相談と心理臨床』金子書房. 11-21頁.
- 濱名篤 2004 大学生にとっての円滑な移行. 大学教育学会誌, 26 (1), 37-43頁.
- 半澤礼之 2002 大学生生活における意味づけの変容と適応の関連の研究—大学1年生を対象とした縦断的面接調査より—. 大学院研究年報 (中央大学文学研究科篇), 31, 361-372頁.
- 半澤礼之 2003 大学進学時における学業への初期適応過程についての研究—大学1年生を対象とした縦断的面接調査より—. 第54回Qualitative Analysis研究会発表原稿. (未公開)
- 半澤礼之 2004a 大学生の学業環境に対する適応—新入生はどのような形で学業を区分し意味づけているのか—. 日本発達心理学会第15回大会発表論文集, 240頁.
- 半澤礼之 2004b 大学生の学業環境に対する適応 (2)—大学生は学業に対する不満・問題にどのように対処しているのか—. 日本教育心理学会第46回総会発表論文集, 483頁.
- 伊藤美奈子 1995 不本意就学類型化の試みとその特徴についての検討. 青年心理学研究, 7, 30-41頁.
- 岩田弘三 1999 学生文化形成についての大学間比較に関する研究. 大学教育研究 (神戸大学大学教育研究センター), 7, 1-19頁.
- 岩田弘三・北條英勝・浜島幸司 2001 生活時間調査からみた大学生の生活と意識—3大学調査から—. 大学教育研究 (神戸大学大学教育研究センター), 9, 1-29頁.
- 川野健治・佐藤達哉・友田貴子 1998 短大入学時の環境移行—気分の原因帰属を手がかりとしたモデル構築の試み—. 発達心理学研究, 9 (1), 12-24頁.
- 高等教育学力調査研究会・柳井晴夫研究者代表 2002 大学生の学習に対する意欲等に関する調査研究. 平成12、13年度文部科学省教育改革の推進のための総合的調査研究委託報告書.
- 牧野幸志・森裕紀子 2002 大学生生活への満足度に関する教育心理学的研究—学生は大学に満足しているのか?—. 高松大学紀要, 37, 59-72頁.
- Medalie, J. 1981 The college years as a mini-life cycle : Developmental tasks and adaptive options. *Journal of the American College Health Association*, 30, 75-79.
- 溝上慎一 2001a 自己評価を規定する自己とそれに関連する大学生的文脈. 溝上慎一 (編) 『大学生の自己と生き方—大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学—』ナカニシヤ出版. 69-95頁.
- 溝上慎一 2001b 大学生の自己評価の世界を意味づける学業的文脈. 溝上慎一 (編) 『大学生の自己と生き方—大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学—』ナカニシヤ出版. 97-137頁.
- 溝上慎一 2002 戦後の大学生論. 溝上慎一 (編) 『大学生論—戦後大学生論の系譜をふまえて—』ナカニシヤ出版.

1-49頁.

- 溝上慎一 2003a 学生主体形成論—学生の世界から大学教育を考える—. 京都大学高等教育研究開発推進センター (編)『大学教育学』培風館. 107-133頁.
- 溝上慎一 2003b 学び支援プロジェクトで見られる自己への気づき現象—自他の往復運動と物語作成の推進力—. 京都大学高等教育研究, **9**, 75-98頁.
- 溝上慎一 2004a 学び支援プロジェクトの背景—内面世界における学業の意味構造—. 溝上慎一 (編)『学生の学びを支援する大学教育』東信堂. 4-19頁.
- 溝上慎一 2004b 現代大学生論—ユニバーシティ・ブルーの風に揺れる—. NHKブックス.
- 溝上慎一 2004c 若者の「好き」「やりがい」と教育はどう関係するのか. 学研・進学情報, 2004年8月号, 14-17頁.
- 村上龍 2003 13歳のハローワーク. 幻冬舎.
- 二宮克美・桑村幸恵・池尻幸栄・磯村倫子・今井護行・高木一憲・中村謙治・稲葉小由紀 2003 大学生の授業に対する意識 (2). 愛知学院大学情報社会政策研究, **6** (1), 1-9頁.
- 尾崎仁美 2001 大学生の将来の見通しと適応との関連. 溝上慎一 (編)『大学生の自己と生き方—大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学—』ナカニシヤ出版. 167-196頁.
- Peeters, G. 1971 The positive-negative asymmetry: On cognitive consistency and positivity bias. *European Journal of Social Psychology*, **1**, 455-474.
- 下山晴彦 1995 男子大学生の無気力の研究. 教育心理学研究, **43** (2), 145-155頁.
- 杉浦健・尾崎仁美・溝上慎一 2003 大学は何をする場所? (1) —大学生の大学観と大学生のあり方との関連について—. 日本心理学会第67回大会発表論文集, 1198頁.
- 諏訪哲二 2004 消費社会下の子どもたちと「学校文化」のゆくえ. 学研・進学情報, 2004年9月号, 2-5頁.
- 田中健夫 2001 学生相談における修学問題の下位分類—担当ケース(109例)を心的課題の視点から分類する—. 学生相談 (九州大学学生生活・修学相談室紀要), **3**, 15-27頁.
- 田中健夫 2005 学生相談からみえる“人と人との間にある知”の困難. 溝上慎一・藤田哲也 (編)『心理学者、大学教育への挑戦』ナカニシヤ出版. 印刷中.
- 田中每実 2002 <総括>大学授業研究から大学教育学へ. 京都大学高等教育教授システム開発センター (編)『大学授業研究の構想—過去から未来へ』東信堂. 185-206頁.
- 田中每実 2003 大学教育学とは何か. 京都大学高等教育研究開発推進センター (編)『大学教育学』培風館. 1-20頁.
- 外山美樹・桜井茂男 1999 大学生における日常的出来事と健康状態の関係—ポジティブな日常的出来事の影響を中心に—. 教育心理学研究, **47**, 374-382頁.
- 鶴田和美 2001 学生生活サイクルとは, 鶴田和美 (編)『学生のための心理相談—大学カウンセラーからのメッセージ』培風館. 2-11頁.
- 山田剛史 2003 学生における自己形成に関する研究 (Ⅲ)—日常的活動の遂行を妨げる葛藤内容の分析—. 日本心理学会第67回大会発表論文集, 1212頁.
- 山口昌澄 2002 大学生の「学業的自己疎外感」に関する研究—「学業的自己疎外感」尺度の作成および信頼性・妥当性の検討—. 神戸大学発達・臨床心理学研究, **2**, 11-22頁.
- 山口昌純 2003 大学生の学業的自己疎外感に関する研究—外的統制・非社会的志向性・学業態度・大学生活への満足度との関連から—. 人間科学研究, **10** (2), 62-73頁.
- 読売新聞大阪本社 (編) 2002 潰れる大学、潰れない大学. 中公新書ラクレ.

付 記

本論文は、下記2つの学会発表の原稿をもとにまとめられたものである。

- ・溝上慎一 2003 大学新入生の学業生活への適応過程 (1) —横断データと縦断データの双方から—. 日本心理学会第67回大会発表論文集, 1203頁.

- ・溝上慎一 2003 大学新入生の学業生活への適応過程(2)―大学生生活における学業の位置づけ効果―. 日本青年心理学会第11回大会発表論文集, 58-59頁.

また、本論文における研究1のデータは、

- ・杉浦健・尾崎仁美・溝上慎一 2003 大学は何をする場所？(1)―大学生の大学観と大学生のあり方との関連について―. 日本心理学会第67回大会発表論文集, 1198頁.

- ・尾崎仁美・杉浦健・溝上慎一 2003 大学は何をする場所？(2)―大学観による類型化の試み―. 日本心理学会第67回大会発表論文集, 1199頁.

で分析されたものと同じである。研究2のデータは、共同研究者の杉浦健先生(近畿大学教職教育部助教授)、尾崎仁美先生(京都ノートルダム女子大学人間文化学部専任講師)に依頼し、藤田哲也先生(法政大学文学部助教授)にもご協力を頂いて収集したものである。先生方のご協力にこの場を借りて厚く御礼申し上げます。

<巻末資料1>大学観尺度(杉浦・尾崎・溝上, 2003)

あなたにとって「大学」とはどんなところですか?以下のそれぞれの質問に対して、「あてはまる(5)」「ややあてはまる(4)」「どちらともいえない(3)」「あまりあてはまらない(2)」「あてはまらない(1)」のなかで最もあてはまる数字に○をつけてください。

*ここでの「大学」には、大学のみならず、大学生活あるいは大学以外の場での生活も含みます。

1. 出会いの場

- 11. 今までとは違った人と出会える場所である。
- 16. 友達との交流の場である。
- 19. 人間関係をはぐくむ場所である。
- 22. 人と知り合うための場所である。
- 26. 交友関係を広げる場所である。

2. 消極的モラトリアムを過ごす場

- 2. 社会の責任から逃れるための場所である。
- 4. 身分保障としての居場所である。
- 7. 社会へ出るための時間稼ぎをするところである。
- 8. 就職するのに適さない時期に自分の身分を保障してくれる場所である。
- 15. 社会に出るまでの自由時間を過ごすところである。

3. 勉強の場

- 10. 新しい知識を追い求める場所である。
- 12. 教養を身につけるところである。
- 14. これまで知らなかったことを勉強するための場所である。
- 17. 専門的な知識を学ぶところである。
- 31. 勉強をするところである。

4. 自分探しの場

- 9. 自分探しをする場所である。
- 37. 目標や夢を見つけるところである。
- 38. 自分の価値観を明確にする場所である。
- 40. 自分のやりたいことを見つける場所である。
- 42. 何が自分にあるのかを見つけるところである。

5. 将来準備の場

- 1. 将来世間で成功するための手段としての場所である。
- 5. 就職など人生を左右する将来を決める場所である。

- 6. 就職に必要なことを身につける場所である。
- 29. 就職のために準備する場所である。
- 41. 社会に出てから必要な知識を勉強する場所である。

(注) ここでの質問項目は因子分析によって5因子を得た結果のものであり、実際の調査では42項目の質問を尋ねている。因子分析の結果、尺度の信頼性、妥当性の詳細は杉浦・尾崎・溝上(2003)を参照のこと。

【巻末資料2】大学生の意欲低下領域尺度(下山, 1995)

今のあなたの心の状態を教えてください。以下のそれぞれの質問に対して、「あてはまる(5)」「ややあてはまる(4)」「どちらともいえない(3)」「あまりあてはまらない(2)」「あてはまらない(1)」のなかで最もあてはまる数字に○をつけてください。

1. 学業意欲低下

- 1. 必要な単位以外でも、関心のある授業はとるようにしている。(*)
- 2. 勉強に関する本を読んでもすぐに飽きてしまう。
- 8. 教師に言われなくても自分から進んで勉強する。(*)
- 9. 勉強で疑問に思ったことはすぐ調べる。(*)
- 15. 大学で勉強をすることで自分の関心を高めている。(*)

2. 授業意欲低下

- 3. 大学からの連絡事項を見落としてしまうことが多い。
- 4. 何となく授業をさぼることがある。
- 7. 朝寝坊などで授業に遅れることが多い。
- 10. 授業の課題の提出が遅れたり、出さなかったりすることがある。
- 11. 授業に出る気がしない。

3. 大学意欲低下

- 5. 大学にいるより、自分ひとりである方がいい。
- 6. 大学ではいろいろな人と交流がある。(*)
- 12. 大学での時間は自分の生活の中で有意義な時間である。(*)
- 13. 学生生活で打ち込むものがない。
- 14. 大学の中で自分の居場所がないと感じる。

(注) *は逆転項目