

# 新入生の夏季休暇期間前後の 在学意思の変動に関する研究

—— いわき明星大学教養学部 2015-2016 年度入学生のデータを用いた実証研究 ——

佐藤 拓・初見康行・名取洋典

## 1. はじめに

近年、大学における中途退学者が増加傾向にあることが報告されている。文部科学省が2014年9月に発表した「学生の中途退学や休学等の状況について」の調査によると、全国の大学生に占める中途退学者の割合は、2.65%（7万9,311人）となっている（文部科学省, 2014）。これは、2007年の同調査よりも0.24ポイント高い数値である。また、白川・大嶋・黄（2016）の調査によれば、中途退学者（2.12%）のうち、私立大学の学生の約2割（18.4%）が学業不振によって退学しており、この傾向は、国立大学（13.5%）や公立大学（12.3%）よりも強くなっている。

いわき明星大学（以下、本学）においても、近年、中途退学者が増加している。2009年度から2010年度には3%台であった中途退学率は、2011年度の東日本大震災時には5%を超えている（佐藤他, 2016）。また、その後も退学率は低下せず、全国平均よりも高い4～5%を推移している。その背景には、東日本大震災の影響による経済的理由や学業不振が存在しており、それらの課題を解決し、中途退学の防止を図ることは、大学運営上においても喫緊の課題であった。

## 2. 初年次教育の導入

上記の課題点を克服するために、いわき明星大学では、2015年の教養学部開設に伴い、新たな初年次教育を導入した（佐藤他, 2016）。その目的は、高校から大学への円滑な移行を図ることによって、早期の退学を防ぐことにある。具体的には、教養学部では新入生に対して、初年次教育プログラム「フレッシュャーズセミナー1・2」（以下、フレッシュャーズセミナー）を提供している。これは、1年生の前期・後期に必修科目として開講される講義であり、シラバスに記載されている教育目標は、以下の3点である。

- ① 高校と大学の違いを理解し、自律的な学修習慣・マナー・自己管理能力を身に付けること
- ② 大学で学ぶための基本的なスタディ・スキル（図書館の利用法・レポートの書き方・日本語リテラシーなど）を身に付け、専門科目への橋渡しを行うこと
- ③ グループワーク等を通して、大学内に豊かな人間関係を形成すること

フレッシュャーズセミナーでは、上記の教育目標を達成することによって、大学の学修生活への円滑な移行を推進し、早期退学者の防止を図っている。また、2016 年度以降は、これらの教育目標に加え、プログラムのコンセプトを情報の「収集・分析・発信」とすることによって、教育内容の更なる充実を図っている。

### 3. 「フレッシュャーズセミナー」の成果と課題

#### フレッシュャーズセミナーの特徴

フレッシュャーズセミナーの特徴は、大きく以下の 6 点にまとめられる（佐藤他, 2016）。

- (1) 1 クラス 20 ～ 25 名の少人数制での実施
- (2) 1 クラスに教員 3 名を配置
- (3) 年間 60 コマのカリキュラム
- (4) アクティブラーニング形式での講義
- (5) 1 コマごとの教本作成による教育の質の担保
- (6) 年間を通じた効果測定

上記内容からも理解できるように、フレッシュャーズセミナーでは新入生を少人数のクラスに分けて講義をおこなっている。これは本学の教育理念である「手塩にかける教育」を実践するためであり、1 人 1 人の学生に対してきめ細かなサポートが提供されている。

また、もう 1 つの特徴は、初年次教育が「年間」を通して行われている点である。多くの大学では、初年次教育は 1 年生の前期のみ実施されており、1 年間を通して 60 コマ以上の初年次教育科目を提供している大学は少ない。さらに、教養学部ではこの特徴を活かし、年間を通じた初年次教育の効果測定を行っている。具体的には、学修適応感、対人適応感、大学への愛着、在学意思、退学意思などの項目（付録を参照のこと）を、入学時から 1 年次の終わりまで、計 7 回程度、測定している。1 年間を通じたパネルデータの収集・分析によって、次年度のプログラム改善や退学防止策を検討している点に、教養学部初年次教育の大きな特徴がある。

#### フレッシュャーズセミナーの成果と課題

上記の特徴をもとに初年次教育を 3 年間実施した結果、複数の成果が確認されている。はじめに、学生の授業評価アンケートについては、5 段階評定において毎年 4.2 ～ 4.5 を推移しており、他授業の平均値を上回っている。また、入学から 1 年以内の早期退学者数は、2015 年度 0 名、2016 年度 1 名、2017 年度 1 名（2017 年 10 月現在）となっており、減少が確認されている。

さらに、2015 年度（初見, 2016; 名取・佐藤・初見, 2016）、2016 年度（初見, 2017a; 名取・佐藤・初見, 2017b）の調査データを使用した分析から、早期退学の防止について、次の 3 点が明らかとなっている。第 1 に、大学内における対人適応感は、新入生の在学意思に有意な影響を及ぼしておらず、友人関係を充実させるだけでは、早期の退学を防ぐことは困難である。第 2 に、学修

適応感が在学意思に有意な影響を与えており、早期退学を防止するためには、大学の学修についていけるという知覚・認知を養うことが重要である。第3に、新入生の在学意思は、入学時がピークであり、その後に低下していくが、特に夏季休暇明けの低下が著しく、後期に脱落していく学生が複数名いることが確認されている。それゆえ、夏季休暇中に何が起きているのか、1年次の長期休暇をどのように過ごすべきか、という問題は、初年次教育の成果を向上させるための重要なテーマである。

### 本研究の目的

夏季休暇明けの在学意思の低下はどのような形で表れるのだろうか。前期から後期の切り替え時期である、夏季休暇直後に生じる顕在的な変化を捉えるために、授業回ごとの出席率を算出した。結果、「夏季休暇直後の出席率の低下」という現象がみられることが明らかになった。2015年度の出席率の変化を図1に、2016年度の変化を図2に示す。

2015年度においては、前期の出席率は概ね90%台を維持した。前期の最後（7月21日）の出席率も90%を超えていたが、後期初回（9月15日）の出席率は、80%台に低下し、その後、90%台を回復することなく70%台に落ち込むこともあった。一方、2016年度の前期の出席率は、80%台になることもあったが、85%を下回ることはなかった。ただし、前期最後（7月26日）に90%を超えていた出席率は、後期最初（9月20日）に80%台へと低下し、翌週の授業では70%台へとさらに低下した。その後は、特殊な事情のあった11月22日（大きな地震があり公共交通機関にも影響が出ていたため、無理な出席はしなくてもよい旨、授業担当者から学生に連絡をした）を除き、80%台を維持した。

1年目と2年目の後期中の出席率の変動にみられた違いは、2年目にプログラムの内容を変更（作業週の導入と過重な課題の軽減）した効果が現れたと考えることができる。他方、プログラムの内容を変えてもなお、夏季休暇直後の出席率の低下という現象は繰り返しみられた。夏季休暇期間中の、「大学の授業外で起こる何らかの変化」が後期の出席率低下に影響を与えていると推測されるが、大学外で起こることだけに、客観的な事実を把握することは難しい。しかしながら、

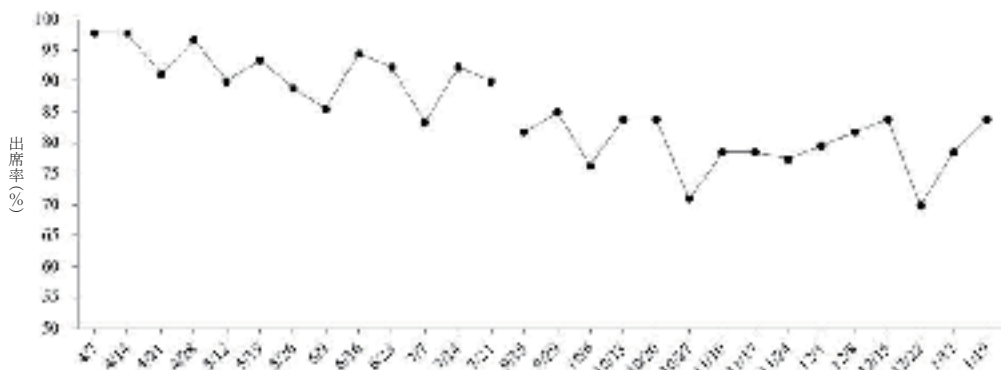


図1 2015年度の出席率

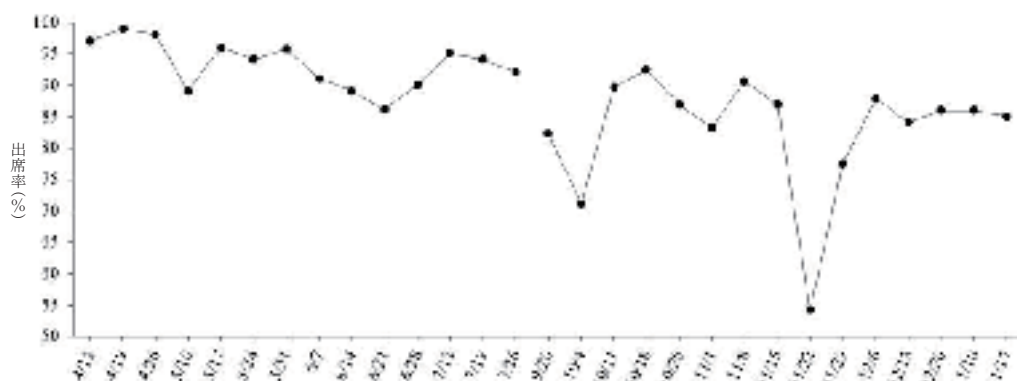


図2 2016年度の出席率

継続的な質問紙調査を行っている強みを生かし、学生の自己評定値の変化を捉えることは可能である。本研究は、学生の自己評定する態度変数にみられる変動という点から、大学の授業外で起こる変化を明らかにすることを目的とする。具体的には、第一に、在学意思と退学意思が夏季休暇明けに低下するのかを確認するため、2015年度（名取他, 2016）と2016年度（名取他, 2017b）のデータを合わせた再分析を行う。次に、どのような要因が夏季休暇中の在学意思や退学意思の変動に影響を及ぼすのかを検討するため、夏季休暇前後のデータに着目し、夏季休暇期間中の有益な過ごし方（在学意思の低下を防ぐような施策）に関する知見を探索していく。

#### 4. 方法

##### 参加者

本学教養学部で開講しているフレッシューズセミナーに参加した大学生を対象とした。2015年度は91名（男性55名、女性36名）、2016年度は106名（男性63名、女性43名）がフレッシューズセミナーに参加した。

表1 各年度の調査時期と実施時の状況

時期	2015年度	2016年度	実施時の状況
1回目	4月1日	4月1日	スタートアップ研修前
	4月3日	—	スタートアップ研修終了時
2回目	5月26日	6月7日	自校教育終了時
3回目	7月21日	7月26日	前期終了時
4回目	9月21日	9月10日	後期開始前
5回目	10月27日	11月1日	ロジカルシンキング終了時
6回目	12月22日	12月20日	テーマ別演習終了時
7回目	1月19日	1月17日	後期終了時

## 手続き

調査は、2015年度は計8回、2016年度は計7回、授業（スタートアップ研修含む）開始前、または終了後に全体、もしくはクラスごとの集団で実施された。2015年度と2016年度で実施回数が異なるが、これはスタートアップ研修終了時の調査の実施の有無のみであり、基本的には両年度ともほぼ同時期に調査を実施した。本稿では、表1のように調査時期をナンバリングし、記すことにした。フレッシュャーズセミナーの授業内容の詳細については、佐藤他（2016）、名取他（2017a）を参照されたい。

各調査の実施の際に、個人を特定せずに7回のデータを対応させるため、参加者の血液型、電話番号の最終桁などを利用した暗証番号を作成するよう依頼し、そのデータも取得した。なお、調査への参加は任意であり、調査に参加しなくとも不利益はないこと、同意の撤回の自由があること、授業改善、および関連する研究以外にデータを使用しないことを説明し、参加者に不利益が生じないよう調査は実施された。

## 質問項目

質問紙は、複数の構成概念を測定する項目から構成されていた。在学意思、退学意思の測定には、小玉（2011）、竹内（2003）、山本（2005）、Lyons（1981）を本研究に合わせて修正した8項目を用いた。対人適応感については、学内、および学外における対人適応を測定する項目を用いた。学内における対人適応の測定には、出口・吉田（2005）が対人関係に対する適応感の指標として用いた6項目を使用した。また、学内の対人適応を測定するその他の項目として、教職員との信頼感を測定するために作成した項目を用いた。学外における対人適応は、学内における対人適応の項目のうち、“大学の休み時間には、友だちと離れて、ひとりでいることが多いと思う”以外の項目を大学外の友だちに修正して使用した。主体的学習態度の測定には、畑野・溝上（2013）が作成した主体的な授業態度尺度の9項目を用いた。大学への愛着については、Meal & Ashforth（1992）と Johnson, Morgeson, & Hekman（2012）の尺度をもとに、概念の対象を「企業」から「大学」に修正して使用した。また邦訳については、初見（2017b）を参考に作成した。自校教育、学修適応感、スタディ・スキル、専門課程に関する理解、キャリア・目標の明確さの測定については、各概念を測定するよう作成した項目を用いた。各年度に測定した項目の詳細は付録を参照されたい。使用した尺度の $\alpha$ 係数は概ね.70を超えていたため、各尺度の項目の平均値を算出し、その後の分析に用いた<sup>1</sup>。

## 統計処理

データの分析には、統計解析プログラム HAD 16.012（清水, 2016）、IBM SPSS Statics 20、および Amos 20 を用いた。分散分析において球面性逸脱の自由度補正に Chi-Muller の  $\epsilon$  を、回帰分析の係数の標準誤差には頑健標準誤差を用いた。なお、同じ回答が連続するなどの不適切な回答が得られた場合、その回のデータは欠損値として扱った。また、リストワイズ削除で欠損のあったデータを除去した上で分散分析、相関分析、重回帰分析を行った。

## 5. 結果

### 在学・退学意思の変動

在学意思、退学意思、および総合得点が測定時期によって変動するかを検討するため、授業の実施年度を参加者間要因、測定時期を参加者内要因とする分散分析を行った。なお、分析には、7回の調査すべてにおいてデータの紐付けが可能であった81名（2015年度35名、2016年度46名）のデータのみを用いた。その結果、在学意思 ( $F(4.42, 348.94) = 10.16, p < .001, \eta_p^2 = .11$ )、退学意思 ( $F(4.55, 359.29) = 10.18, p < .001, \eta_p^2 = .11$ )、および総合得点 ( $F(3.93, 310.60) = 15.01, p < .001, \eta_p^2 = .16$ ) のいずれにおいても、測定時期の主効果のみが有意であった。Shaffer法による多重比較によって測定時期による変動を検討したところ（表2）、在学意思と総合得点については、前期と後期の間（在学意思の1回目と5回目の間を除く）の平均値差が5%水準で有意であった。また、退学意思に関しては、1-2回目と4-7回目の間の平均値差は5%水準で有意であった。以上の結果から、在学意思は夏休みの間に変動し、退学意思は入学後から徐々に変動し始めたといえる。

### 相関分析・回帰分析

前節で述べたとおり、在学・退学意思は夏休み中に変動する傾向にあった。次に、在学・退学意思の変動と関連する変数を検討するため、各変数の4回目（夏季休暇後）の評定値から3回目（夏季休暇前）の評定値を引いた差分値を算出し、変数間の関連を検討した（表3）。なお、各変数の3回目から4回目の数値の変動を表4、および表5に示した。

表2 在学・退学意思の平均値の変動（カッコ内は標準偏差）

	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目
<u>在学意思</u>							
2015年	3.84 (0.71)	3.89 (0.68)	3.81 (0.74)	3.57 (0.75)	3.49 (0.87)	3.45 (0.86)	3.54 (0.72)
2016年	3.82 (0.75)	3.79 (0.81)	3.85 (0.69)	3.57 (0.81)	3.59 (0.79)	3.50 (0.89)	3.47 (0.83)
全体	3.83 <sup>ab</sup> (0.72)	3.83 <sup>a</sup> (0.76)	3.83 <sup>a</sup> (0.71)	3.57 <sup>c</sup> (0.78)	3.55 <sup>bc</sup> (0.83)	3.48 <sup>c</sup> (0.88)	3.50 <sup>c</sup> (0.78)
<u>退学意思</u>							
2015年	2.01 (0.60)	2.01 (0.68)	2.21 (0.72)	2.29 (0.80)	2.49 (0.88)	2.47 (0.77)	2.37 (0.90)
2016年	2.04 (0.80)	2.12 (0.89)	2.10 (0.88)	2.27 (0.73)	2.30 (0.96)	2.44 (0.90)	2.51 (0.97)
全体	2.03 <sup>a</sup> (0.71)	2.07 <sup>a</sup> (0.80)	2.16 <sup>ab</sup> (0.81)	2.28 <sup>bc</sup> (0.75)	2.38 <sup>bc</sup> (0.92)	2.45 <sup>c</sup> (0.84)	2.45 <sup>c</sup> (0.93)
<u>総合得点</u>							
2015年	3.91 (0.60)	3.94 (0.64)	3.80 (0.67)	3.64 (0.73)	3.50 (0.79)	3.49 (0.77)	3.58 (0.73)
2016年	3.89 (0.72)	3.84 (0.82)	3.87 (0.68)	3.66 (0.72)	3.64 (0.74)	3.53 (0.83)	3.48 (0.82)
全体	3.90 <sup>a</sup> (0.67)	3.88 <sup>a</sup> (0.74)	3.84 <sup>a</sup> (0.68)	3.65 <sup>b</sup> (0.72)	3.58 <sup>b</sup> (0.76)	3.51 <sup>b</sup> (0.80)	3.53 <sup>b</sup> (0.78)

注) 分析には、7回の調査すべてにおいてデータの紐付けが可能であった81名（2015年度：35名、2016年度：46名）のデータを用いた。また、異なるアルファベットが付与された平均値間には5%水準の有意差が認められた。



表3 変数間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. 在学意思	—	-.62**	.88**	.25 <sup>†</sup>	.08	-.06	—	-.01	.13	—	-.08	.09	-.19
2. 退学意思	.03	—	-.92**	-.20	.21	.05	—	-.07	.08	—	-.14	.10	.29*
3. 在学・退学意思の総合得点	.75**	-.63**	—	.25 <sup>†</sup>	-.10	-.06	—	.04	.01	—	.05	-.02	-.27*
4. 大学への愛着	.72**	.12	.48**	—	.18	-.02	—	.10	-.06	—	.11	-.29*	-.19
5. 自校理解	.58**	.43**	.17	.65**	—	.32*	—	.00	.13	—	-.11	.31*	.13
6. 学内における対人適応感	.20	.04	.13	.36**	.23 <sup>†</sup>	—	—	-.02	.01	—	.07	.03	.24 <sup>†</sup>
7. 学外における対人適応感	.11	-.08	.13	.25*	.19	.38**	—	—	—	—	—	—	—
8. 教職員に対する信頼感	.25*	.33**	-.02	.26*	.47**	.17	.08	—	.19	—	-.15	-.09	-.13
9. スタディ・スキル	.44**	.23 <sup>†</sup>	.19	.41**	.48**	.16	.16	.46**	—	—	.09	.14	.16
10. 学修適応感	.25*	-.01	.20	.17	.18	.04	-.12	.31*	.34**	—	—	—	—
11. 主体的学修態度	.24 <sup>†</sup>	.16	.08	.19	.29*	-.04	-.06	.35**	.41**	.35**	—	.39**	.35**
12. 専門課程に関する理解	.10	.24 <sup>†</sup>	-.08	.05	.19	.11	.12	.42**	.59**	.30*	.34**	—	.35**
13. キャリア・目標の明確さ	.42**	.22 <sup>†</sup>	.18	.55**	.42**	.32**	.13	.33**	.46**	.12	.24 <sup>†</sup>	.40**	—

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , <sup>†</sup>  $p < .10$

注) 右上が2015年度 ( $n = 58$ )、左下が2016年度 ( $n = 66$ ) の結果である。

表4 2015年度の各変数の3回目と4回目の得点の違い(カッコ内は標準偏差)

	3回目	4回目	差	t値
大学への愛着	3.20 (0.87)	3.00 (0.81)	-0.21 (0.46)	3.45 **
自校理解	3.33 (0.75)	3.24 (0.67)	-0.08 (0.44)	1.42
学内における対人適応感	3.48 (0.87)	3.41 (0.95)	-0.07 (0.59)	0.96
教職員に対する信頼感	3.25 (0.97)	3.14 (1.06)	-0.11 (0.70)	1.22
スタディ・スキル	3.08 (0.75)	2.96 (0.70)	-0.12 (0.45)	2.10 *
主体的学修態度	3.39 (0.60)	3.39 (0.72)	0.01 (0.38)	0.11
専門課程に関する理解	3.51 (0.75)	3.44 (0.77)	-0.07 (0.43)	1.29
キャリア・目標の明確さ	3.61 (0.60)	3.51 (0.71)	-0.10 (0.43)	1.82 <sup>†</sup>

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , <sup>†</sup>  $p < .10$

表5 2016年度の各変数の3回目と4回目の得点の違い(カッコ内は標準偏差)

	3回目	4回目	差	t値
大学への愛着	3.32 (0.84)	3.11 (0.78)	-0.20 (0.73)	2.28 *
自校理解	3.05 (0.74)	2.98 (0.66)	-0.07 (0.62)	0.88
学内における対人適応感	3.39 (0.73)	3.28 (0.75)	-0.11 (0.51)	1.73 <sup>†</sup>
学外における対人適応感	3.61 (0.84)	3.52 (0.77)	-0.08 (0.60)	1.15
教職員に対する信頼感	3.14 (0.98)	3.03 (0.93)	-0.11 (0.80)	1.15
スタディ・スキル	3.37 (0.63)	3.32 (0.53)	-0.05 (0.52)	0.71
学修適応感	3.25 (0.71)	3.29 (0.68)	0.04 (0.38)	0.81
主体的学修態度	3.30 (0.64)	3.22 (0.69)	-0.08 (0.46)	1.43
専門課程に関する理解	3.36 (0.63)	3.31 (0.64)	-0.05 (0.67)	0.55
キャリア・目標の明確さ	3.25 (0.80)	3.14 (0.73)	-0.11 (0.62)	1.40

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , <sup>†</sup>  $p < .10$

### 2015 年度

相関分析の結果、退学意思とキャリア・目標の明確さの間に有意な正の相関 ( $r = .29, p < .05$ )、在学・退学意思の総合得点とキャリア・目標の明確さの間に有意な負の相関 ( $r = -.27, p < .05$ ) が示された。

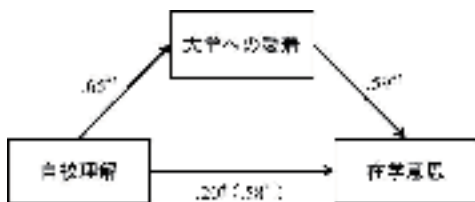
次に、在学・退学意思、および総合得点を被説明変数、大学への愛着、自校理解、対人適応、スタディ・スキル、専門課程に関する理解、キャリア・目標の明確さを説明変数とした重回帰分析を実施した<sup>2</sup>。その結果、在学意思 ( $R^2 = .17, F(7, 50) = 0.92, p > .05$ )、退学意思 ( $R^2 = .18, F(7, 50) = 1.47, p > .05$ )、総合得点 ( $R^2 = .17, F(7, 50) = 0.96, p > .05$ ) に有意な影響を及ぼした変数は示されなかった。

### 2016 年度

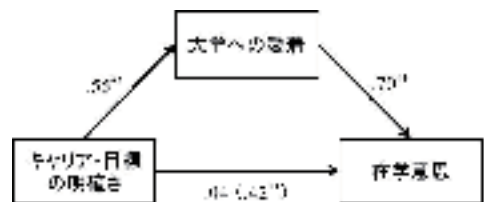
相関分析の結果、在学意思は、大学への愛着 ( $r = .72, p < .01$ )、自校理解 ( $r = .58, p < .01$ )、教職員に対する信頼感 ( $r = .25, p < .05$ )、スタディ・スキル ( $r = .44, p < .01$ )、学修適応感 ( $r = .25, p < .05$ )、キャリア・目標の明確さ ( $r = .42, p < .01$ ) との間に有意な正の相関を示した。退学意思は、自校理解 ( $r = .43, p < .01$ )、教職員に対する信頼感 ( $r = .33, p < .01$ ) との間に有意な正の相関を示した。在学・退学意思の総合得点は、大学への愛着 ( $r = .48, p < .01$ ) との間に有意な正の相関を示した。

次に、在学・退学意思、および総合得点を被説明変数、大学への愛着、自校理解、学内対人適応感、学外対人適応感、教職員に対する信頼感、スタディ・スキル、学修適応感、専門課程に関する理解、キャリア・目標の明確さを説明変数とした重回帰分析を実施した。その結果、在学意思 ( $R^2 = .58, F(9, 56) = 5.91, p < .001$ ) については大学への愛着 ( $\beta = .56, p < .01$ ) が、退学意思 ( $R^2 = .31, F(9, 56) = 2.76, p < .01$ ) については自校理解 ( $\beta = .53, p < .01$ ) が、総合得点 ( $R^2 = .32, F(9, 56) = 2.88, p < .001$ ) については大学への愛着 ( $\beta = .56, p < .01$ ) が有意な影響を及ぼしていた。

さらに、愛着を被説明変数、在学意思と有意な相関を示した 5 変数 (自校理解、教職員に対する信頼感、スタディ・スキル、学修適応感、キャリア・目標の明確さ) を説明変数とした重回帰分析を実施した。その結果、自校理解 ( $\beta = .54, p < .01$ )、キャリア・目標の明確さ ( $\beta = .34, p < .01$ ) が愛着に有意な影響を及ぼしていた ( $R^2 = .53, F(5, 60) = 5.75, p < .001$ )。



\* $p < .01$ , \*\* $p < .05$ , \*\*\* $p < .10$



\* $p < .01$ , \*\* $p < .05$ , \*\*\* $p < .10$

図3 大学への愛着を媒介とした自校理解の在学意思への影響

注) 各値は標準化回帰係数を示す。

図4 大学への愛着を媒介としたキャリア・目標の明確さの在学意思への影響

注) 各値は標準化回帰係数を示す。



以上の重回帰分析の結果から、在学意思と自校理解、キャリア・目標の明確さの間を大学への愛着が媒介する可能性が示唆されたため、媒介分析を実施した(図3, 4)。Bootstrap法(バイアス修正法、リサンプリング回数:2000回、信頼区間:95%)を用いて検定を行ったところ、自校理解(95%BC CI [0.12, 0.90])、キャリア・目標の明確さ(95%BC CI [0.12, 0.93])、それぞれについて大学への愛着を媒介とする有意な間接効果が確認された。

## 6. 考察

本稿の目的は、初年次の夏季休暇期間以降、つまり後期の出席率の低下に影響を与える要因を検討することであった。2015年度、および2016年度に本学の教養学部初年次教育科目であるフレッシューズセミナーを受講した学生の年間の在学意思、退学意思の変動を検討したところ、2015年度、2016年度で同様の変動が見られた。在学意思は、前期中は維持されるものの、夏季休暇期間以後に顕著な低下が見られ、夏季休暇期間に学生に何らかの変化があったと考えられる。一方、退学意思は年間を通して徐々に高まる傾向にあった<sup>3</sup>。在学意思・退学意思の総合得点の指標は、前期と後期で有意差が示された。つまり、後期における出席率の低下は、在学意思、退学意思の変動と共変していると考えられる。

次に、夏季休暇期間の在学・退学意思の変動に影響する要因を相関分析と重回帰分析によって探索的に検討した。相関分析からは、在学意思とともに変動する要因として、大学への愛着が示唆された。2016年度は在学意思の変動と大学への愛着の変動の間に強い正の相関がみられた。2015年度は有意傾向であるものの、同様の正の相関がみられた。また、大学への愛着は、在学意思と同様に夏季休暇期間の前後で有意に低下した。以上の結果からすると、大学への愛着が在学意思の変動を直接に左右する要因だと考えられた。2015年度は有意なモデルとして推定されなかったものの、2016年度は重回帰分析から大学への愛着のみが在学意思の変動の直接の原因として示唆された。このことは、大学満足、大学不適応に愛着が直接的な影響を与えたという中村・松田(2013)の結果とも合致する。

2016年度に限ると、自校理解、教職員に対する信頼感、スタディ・スキル、学修適応感、キャリア・目標の明確さの変動も在学意思の変動と有意な正の相関を示した。ただし、重回帰分析からは、これらの変数が在学意思の変動に直接に影響を与えていないことが示唆された。また、媒介分析からは、自校理解、キャリア・目標の明確さは、愛着を媒介して在学意思の変動に影響することが示唆された。自校理解と愛着の関連については、所属する大学の教育方針や位置づけの理解が明瞭(不明瞭)になることによって、大学への愛着が高まった(低下した)と考えられる。一方、キャリア・目標の明確さと愛着の関連については、将来の方向性や自身のキャリアプランが明確化(拡散)したことで、大学生活の意味を見出し(意味を失い)、大学への愛着が高まった(低下した)と考えられる。以上の結果からすると、夏季休暇期間に自校理解を高め、キャリア・目標を明確にする教育が自校への愛着を高め、早期退学防止につながると考えられる。

他方、自校理解は、2016年度には退学意思の変動と中程度の有意な正の相関を示し、キャリア・目標の明確さは、2015年度には有意な弱い正の相関を、2016年度は弱い有意傾向の正の相関を

示した。この結果からすると、夏季休暇期間中に、自校理解が高まり、キャリア・目標が明確になった学生は、大学への愛着を媒介して在学意思が高まるものの、退学意思も高まる傾向にあると考えられる。一見矛盾するようではあるが、所属する大学の教育方針や位置づけの理解が高まり、将来の方向性や自身のキャリアプランが明確化することによって、所属する大学の提供するカリキュラムが自分自身のニーズに合致していないと理解した学生がいるためと解釈することができる。本学の教養学部は、複数の学問分野が融合した学部であり、単一の学問分野に特化した学部ではない。そのため、他校と比べると入学者の将来の方向性やキャリアプランが明確ではないことが相対的に高い頻度で生じると考えられる。また、本学は近隣に比較対象となる大学が少ない立地にある。そのため、学生が他大学との比較を行うのは他校に進学した学生と接する機会の増える夏季休業期間中に多いと推測される。以上のような本学の状況から、夏季休業期間中に他大学との違いが明確になり、自校より他校の方が自分のニーズに合致していると認識したことによって、学生の退学意思が高まった可能性がある。

## 7. まとめ

本研究から、夏季休業期間前後の在学・退学意思の変動に影響する要因として、大学への愛着、自校理解、キャリア・目標の明確さが示唆された。特に、自校理解とキャリア・目標の明確さの要因は、在学意思、退学意思のそれぞれを高める要因になると考えられるため、それぞれの要因に介入する夏季休暇期間中の早期退学防止プログラムの内容は慎重に決定する必要がある。

ただし、所属する大学に対する理解が高まり、またはキャリア・目標が明確になり、その結果として退学意思が高まることは必ずしも悪いことではない。岩崎・宮嶋・蔭久・福島・谷之内(2016)は、「『学生の将来のために是正する』という観点からすると、必ずしも中途退学は『悪いこと』とはいえない (p. 49)」と論じている。学生が自分自身のキャリアや目標を模索した結果、別の進路を選択するのであれば、学生にとって適切な結果といえよう。

以上を総合すると、夏季休暇期間中に自校理解やキャリア・目標の明確さを高めるプログラムを実施しつつ、そのうえで学生が将来につながると実感できるカリキュラムを提供することが求められているのだろう。

## 謝辞

本稿の調査に際して、フレッシュャーズセミナーを担当された先生方には多大なご協力をいただきました。ここに厚く御礼申し上げます。

## 2015-2016 年度のフレッシュャーズセミナー担当者一覧（五十音順、敬称略）

五十嵐 幸一、大嶋 淳俊、大津 理香、菊池 真弓、金 世煥、佐藤 拓、佐原 太一郎、高島 翠、高橋 裕樹、高橋 義考、田中 美和、土谷 幸久、名取 洋典、初見 康行、平塚 大輔、松本 麻子、山口 憲二

## 注

1. 2015年度の第3回目におけるキャリア・目標の明確さの $\alpha$ 係数は.65、2016年度の専門課程に関する理解の $\alpha$ 係数は、第3回目が.62、第4回目が.67であった。 $\alpha$ 係数が.70よりも低いものの、.60を超えていたことから、分析にそのまま用いた。教職員への信頼感を測定する2項目は高い正の相関を示した( $r_s = .71 - .78, p_s < .001$ )。
2. 主体的学修態度については、在学意思によって変動する可能性が考えられたため、分析のモデルには組み込まなかった。
3. これらの変動の違いからは、在学意思と退学意思は共変するものの、必ずしも同じ構成概念ではないことが推測される。

## 引用文献

- 出口 拓彦・吉田 俊和 (2005). 大学の授業における私語の頻度と規範意識・個人特性との関連——大学生活への適応という観点からの検討—— 社会心理学研究, **21**, 160-169.
- 畑野 快・溝上 慎一 (2013). 大学生の主体的な授業態度と学修時間に基づく学生タイプの検討 日本教育工学会論文, **37**, 13-21.
- 初見 康行 (2016). 初年次教育の効果に関する一考察——初年次教育が在学意思・主体的学修態度に与える影響について—— 初年次教育学会第9回大会発表要旨集, 76-77.
- 初見 康行 (2017a). 「学修適応感」が新生の「在学意思」に与える影響——パネルデータを使用した実証研究—— 初年次教育学会第10回大会発表要旨集, 148-149.
- 初見 康行 (2017b). 職場の人間関係が若年者の早期離職に与える影響——アイデンティフィケーションからの実証研究—— 一橋大学博士論文.
- Johnson, D. M., Morgeson P. F. & Hekman. R. D. (2012). Cognitive and affective identification: Exploring the links between different forms of social identification and personality with work attitudes and behavior. *Journal of Organizational Behavior*, **33**, 1142-1167.
- 岩崎 保道・宮嶋 恒二・蔭久 孝政・福島 謙吉・谷ノ内 識 (2016). 中途退学の防止についての一考察 高知大学教育研究論集, **20**, 49-60.
- 小玉 一樹 (2011). 組織成員の帰属意識に関する研究——社会的アイデンティティ理論の観点から—— 広島大学博士論文.
- Lyons, T. F. (1981). Propensity to leave scale of 1971. In J. D. Cook, S. J. Hepworth, T. D. Wall, & P. B. Warr (Eds). *Experience of Work: A Compendium and Review of 249 Measures and Their Use*. New York: Academic Press.
- Meal, F. A. & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater; a partial test of a reformulated model of organisational identification. *Journal of Organizational Behaviour*, **13**, 103-123.
- 文部科学省 (2014). 学生の中途退学や休学等の状況について Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/26/10/\\_icsFiles/afiedfile/2014/10/08/1352425\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/afiedfile/2014/10/08/1352425_01.pdf) (2017年10月11日).
- 中村 真・松田 英子 (2013). 大学生の学校適応に影響する要因の検討——大学不適応, 大学満足, 就学意欲に着目して—— 江戸川大学紀要, **23**, 151-160.
- 中西 良文・中島 誠・大道 一弘・益川 優子・守山 紗弥加・下村 智子・長濱 文与・中山 留美子 (2014). 協同学習場面における社会的動機づけ尺度作成の試み 三重大学教育学部研究紀要 (教育科学), **65**, 335-341.
- 名取 洋典・初見 康行・佐藤 拓・松本 麻子・五十嵐 幸一・菊池 真弓…平塚 大輔 (2017a). 大学初年次の学生の専門課程についての意識とキャリア意識の変化——いわき明星大学フレッシューズセミナーの取り組み—— いわき明星大学研究紀要人文学・社会科学・情報学篇, **2** (通算第30号), 139-156.
- 名取 洋典・佐藤 拓・初見 康行 (2016). いわき明星大学教養学部における初年次教育の実践と考察——1年目の取り組み内容について—— 初年次教育学会第9回大会発表要旨集, 136-137.

- 名取 洋典・佐藤 拓・初見 康行 (2017b). なぜ夏休み明けに在学意思は低下するのか? ——学内・学外の友人適応感に着目して—— 初年次教育学会第10回大会発表要旨集, 132-133.
- 岡田 涼 (2005). 友人関係への動機づけ尺度の作成および妥当性・信頼性の検討——自己決定理論の枠組みから—— パーソナリティ研究, 14, 101-112.
- 佐藤 拓・初見 康行・名取 洋典・五十嵐 幸一・菊池 真弓・金 世煥…平塚 大輔 (2016). いわき明星大学教養学部における初年次教育の実践と考察——1年目の取り組み内容について—— いわき明星大学研究紀要人文学・社会科学・情報学篇, 1 (通算第29号), 3-16.
- 清水 裕士 (2016). フリーの統計分析ソフトHAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 白川 優治・大島 真夫・黄 文哲 (2016). 第4章 大学における授業料滞納・中途退学・休学の状況——大学調査の結果から—— 文部科学省「経済的理由による学生等の中途退学の状況に関する実態把握・分析等及び学生等に対する経済的支援の在り方に関する調査研究」 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/itaku/\\_icsFiles/afieldfile/2016/08/02/1371455\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/_icsFiles/afieldfile/2016/08/02/1371455_2.pdf) (2017年10月11日).
- 竹内 倫和 (2003). 新規学卒就職者の初期キャリアにおける態度変容とリアリティ・ショック——縦断的調査に基づく検討—— 経営行動科学学会第6回年次大会発表論文集, 140-149.
- 山本 寛 (1995). 勤労者のワーク・コミットメントの比較とその関係要因の検討(2)——キャリア上の決定・行動との関係を中心にして—— 日本労務学会年報, 66-75.

(さとう たく/心理学)

(はつみ やすゆき/経営学)

(なとり ひろのり/心理学)

## 付録

各構成概念を測定する各回の項目に対して因子分析を実施し、一貫してまとまりのあった項目を最終的な項目として用いた。それらの項目を以下に示す。在学意思、退学意思については、一次元にまとめることも可能だと考えられたが、確認的因子分析の結果、別個の概念とすることにした。大学への愛着、学修適応感については、2因子解になることもあったが、因子間相関も高かったため、尺度項目全体の平均値を分析に用いた。

なお、本文、付録に示した項目以外に、「友人関係への動機づけ尺度」(岡田, 2005) から8項目、協同学習場面における社会的動機づけ尺度(中西他, 2014) から教示文を変え「グループ活動への動機づけ」を尋ねる10項目、課外活動に関する5項目、文章完成法を用いたフレッシュャーズセミナーに対する意見、態度を測定する6項目、フレッシュャーズセミナーに関する満足度、自己評価などの項目も測定した。

### 在学意思

- (1) 今の大学に卒業まで留まりたい
- (2) もし自由に選択できるのであれば、今の大学に居つづけたい
- (3) 来年もこの大学で学びたい
- (4) もし何らかの理由で大学を休学・退学しなければならないとしても、今の大学に戻ってきたい

### 退学意思

- (1) 今の大学とは違った大学に行きたい
- (2) 機会があれば、今の大学を辞めて他の大学で学んでみたい
- (3) 1年後、私はこの大学にいないだろう
- (4) 現在所属している大学を辞めたい

### 大学への愛着

#### 2015年度

- (1) この大学の一員であることに、幸せを感じる
- (2) この大学の一員であることに、誇りを感じる
- (3) この大学の一員であることに、満足感を感じる
- (4) もしこの大学を離れなければならないとしたら、がっかりするだろう
- (5) 大学が批判されたときに、自分が批判されたように感じる
- (6) 大学が褒められたときに、自分が褒められたように感じる
- (7) 大学の成功は、私にとっての成功である
- (8) 他の人が大学のことをどのように思っているのかについて、とても興味がある

## 2016 年度

- (1) この大学の一員であることに、幸せを感じる
- (2) この大学の一員であることに、誇りを感じる
- (3) この大学の一員であることに、満足感を感じる
- (4) もしこの大学を離れなければならないとしたら、がっかりするだろう
- (5) この大学のアイデンティティ（考え方・特徴）と、私のアイデンティティ（考え方・特徴）には共通点がある
- (6) この大学の一員であることは、私のパーソナリティ（人格）の一部を形成している
- (7) この大学の一員であることは、私が「どのような人間である」を決める重要な要素である
- (8) もし大学が批判されたら、それは自分自身の自己評価にも影響を与えるだろう

## 自校理解

### 2015 年度

- (1) 大学が地域・社会の中でどのような役割を担っているのかを知っている
- (2) 大学の教育方針を知っている
- (3) 大学にどのような施設があるのかを知っている
- (4) 大学の歴史・設立背景を知っている
- (5) 大学の教員・職員をよく知っている

### 2016 年度

- (1) 大学の歴史や設立背景を知っている
- (2) 大学の教育方針を知っている
- (3) 大学が地域の中でどのような貢献をしているのかを知っている
- (4) 大学の建学の精神を知っている
- (5) 大学にどのような施設・設備があるのかを知っている

## 教職員への信頼感

- (1) 大学内に相談できる教員（先生）がいる
- (2) 大学内に相談できる大学職員がいる

## 学修適応感

- (1) 大学の授業についていく自信がある
- (2) 大学の授業はわからないことばかりだ (R)
- (3) 大学の授業についていくことができる
- (4) 授業中、何を説明されているのかわからないことが多い (R)
- (5) 頑張っているのに、大学の授業についていけない (R)
- (6) 大学の授業でよい成績を修めることができると思う



## スタディ・スキル

### 2015年度

- (1) 授業中しっかりとノートを取ることができる
- (2) 調べたことをレポートとして上手にまとめることができる
- (3) 効果的なプレゼンテーションを行うことができる
- (4) 論理的にものごとを考えることができる
- (5) 高校と大学の学習の違いについて説明することができる

### 2016年度

- (1) 課題を出された時に、必要な情報を自分で集めることができる(情報収集)
- (2) インターネットから必要な情報を集めることができる(情報収集)
- (3) 図書館を利用して、必要な情報を集めることができる(情報収集)
- (4) 授業中、大切なことをメモする(情報収集)
- (5) 情報を集める方法をたくさん思いつくことができる(情報収集)
- (6) KJ法やロジカルシンキングなど、情報の分析方法を知っている(情報分析)
- (7) 集めた情報を、自分なりに整理することができる(情報分析)
- (8) 集めた情報を、優先順位付けすることができる(情報分析)
- (9) 集めた情報を、取捨選択することができる(情報分析)
- (10) 集めた情報を、適切に分析することができる(情報分析)
- (11) 集めた情報の意味を、自分なりに解釈することができる(情報分析)
- (12) PREP法など、情報の効果的な伝え方を知っている(情報発信)
- (13) 書き方のルールに沿って、レポートを書くことができる(情報発信)
- (14) 伝えたい内容を、人に分かりやすく説明することができる(情報発信)
- (15) 自分の意見と事実を分けて書くことができる(情報発信)
- (16) 相手に伝わりやすいプレゼンテーションができる(情報発信)
- (17) 筋道を立てて、人に話すことができる(情報発信)

## 専門課程に関する理解

- (1) 2年生以降、専門的に勉強したい分野が決まっている
- (2) 専門課程で何を学ぶのかわかっている
- (3) 専門課程で学ぶ内容を自分なりに調べている
- (4) 自分の興味のある分野について、他人に説明することができる

## キャリア・目標の明確さ

- (1) 卒業後の進路に向けて、大学時代にやってみたいことがある
- (2) 将来つきたい職業や仕事がある
- (3) 将来やりたいことが定まらない(R)
- (4) 将来のために、大学在学中に達成したい目標がある

- (5) 卒業後の仕事・キャリアについてよく考えている
- (6) 卒業後の進路を決めている