

# 初年次学生の学校生活の適応感が学業に対する リアリティショックに与える影響 —時間的展望の側面からの検討—

## The Effect of Adjustment of First-Year Students to College Life on Reality Shock to the Academic Work — Consideration from Time Perspective —

南 雅 則<sup>\*1</sup>、富 岡 和 久<sup>\*2</sup>、齊 藤 英 俊<sup>\*3</sup>、松 下 健<sup>\*4</sup>

### 要旨

初年次学生の学生生活への適応感が学業に対するリアリティショックに及ぼす影響について検討した。重回帰分析の結果、(1)「目標高・充実感高」群は自らの課題や目標に対する意識の高さ、周囲からの期待や高評価が高くなると授業の内容に対する不満が低減される、(2)「過去受容高」群は入学前の経験を肯定的にとらえているほど時間に余裕がないとか出欠に厳しいと感じる、(3)「目標高・過去受容低」群は親しい友人との時間を重視するようになると授業に対する不満につながる可能性がある、(4)「目標低・希望低」群は授業の内容が自分にとって有益なものだと感じることであれば友人関係や学業への不満はなくなり知的な興味や関心を持つことができることが明らかとなった。上記の結果をふまえ、時間的展望の側面から学生支援のあり方についての議論が行われた。

キーワード：初年次学生 (first-year students) / 時間的展望 (time perspective) /  
学業に対するリアリティショック (reality shock to the academic work) /  
学生生活適応感 (adjustment to college life)

### I 問題と目的

大学に入学することは、高校までとは違う新しい環境に入っていくことを意味するが、そのことに大きな不安を感じる学生もいる(山崎, 2013)。学生の多様化について森(2013)は、初年次学生を①学習および社会的スキルの不足タイプ、②学

習動機の弱さおよび目的の希薄タイプ、③基礎学力の不足および学習習慣の欠如タイプ、④知識・技能・態度において秀でておりさらに上を目指すタイプの4タイプに区分しており、特に①と②に対しては初年次教育が有効であると指摘している。山崎(2013)や森(2013)の指摘を待つまでもなく、何のために大学に進学したのか、また何のために学ぶのかということがわからなくなっている学生が見られるようになってきたことは異論のないところであろう。

大学の学びは高校までの学びとは異なり、自らの目標や目的なども大きく関係する。白井(1997)は、見通しのある人とない人の違いを心理学的に説明しようとするときの概念として「時間的展望」を取り上げている。これは、広義には個人における現在の事態や行動を過去や未来の事

<sup>\*1</sup> MINAMI, Masanori  
びわこ学院大学 教育福祉学部 子ども学科  
学校教育心理学, 教育相談の基礎

<sup>\*2</sup> TOMIOKA, Kazuhisa  
北陸学院大学 短期大学部 コミュニティ文化学科  
スタートアップセミナー, キリスト教と生活

<sup>\*3</sup> SAITO, Hidetoshi  
北陸学院大学 人間総合学部 子ども教育学科  
教育心理学, 発達心理学, 心理演習

<sup>\*4</sup> MATSUSHITA, Takeshi  
北陸学院大学 人間総合学部 社会学科  
臨床心理学概論

象と関連づけたり、意味づけたりする意識的な働きで、特に人生に関わるような長期的な時間的広がりのある場合をさす。したがって、大学における学業や生活に対する意味づけは、学生自身にどのような「時間的展望」が獲得されているのかによって異なり、どのような時間的展望が獲得されているのかということと学習動機や目的の希薄さの間には関連があると考えられる。

初年次における学生の学業について、半澤(2007)は、大学新入生の授業に対する予想と実際の授業における違和感を「学業に対するリアリティショック」と定義し、初年次学生の学業において解消を図らなければならない課題のひとつであると指摘している。また、学生生活における不均衡状態は学業だけにとどまらず、対人関係や自分がどのように評価されているのかなど、社会的な要因とも関係すると考えられる。森(2013)が、特に初年次教育が必要であるとして指摘する学生のタイプ、すなわち、学習および社会的スキルが不足しているタイプの学生は、半澤(2007)が指摘するように「学業に対するリアリティショック」を抱えている可能性や対人関係などの社会的な環境とのマッチングに困難さを感じている可能性を否定することはできない。また、学習動機の弱さおよび目的の希薄タイプ(森, 2013)の学生は、自身の将来に対する見通しである時間的展望(白井, 1997)が発達的に獲得されていない可能性も考えられる。

そこで本研究では、初年次の学業や学生生活に見られる課題解決の視座を得るため、初年次学生の時間的展望を測定し、獲得されている時間的展望の違いによる学業に対する違和感と学生生活における適応感との関係について検討を行う。なお本研究では学生生活における適応感は、学生本人が学生生活(環境)と自分自身がどのようにマッチング(適応)していると感じているかという視点から捉えることとする。初年次の学業について、時間的展望の違いによる日常の学校生活との関連との検討を行うことにより、課題の見られる学生に対する効果的な支援に資する点に本研究の意義があると考えられる。

## II 方法

1. 研究参加者 A大学1年生72名(男子30名, 女子42名)と同短期大学1年生41名(男子6名, 女子35名)の計113名(男子36名, 女子77名, 実施時平均年齢18歳9ヶ月)

2. 調査時期 2019年4月(短期大学), 2019年9月(大学)

3. 質問紙 ①時間的展望の測定: 時間的展望体験尺度(白井, 1997)を用いた。この尺度は、「現在の充実感」5項目、「目標志向性」5項目、「希望」4項目、「過去受容」4項目の計18項目で構成されており、回答は「1全くあてはまらない」～「4とてもあてはまる」の4件法で求められた。②大学での学業イメージと入学後に経験した学業に対する違和感の測定: 半澤(2007)の学業に対するリアリティショック尺度を用いた。この尺度は、「教員不満」8項目、「履修不自由感」5項目、「講義内容不満」6項目、「講義水準不満」4項目、「時間拘束感」4項目の計27項目で構成されており、回答は「1全くあてはまらない」～「5とてもあてはまる」の5件法で求められた。③学生生活への適応状況の測定: 大久保(2008)の学生生活適応感尺度を使用した。この尺度は、「居心地の良さの感覚」9項目、「課題・目的の所在」6項目、「被信頼・受容感」5項目、「劣等感のなさ」6項目の計26項目で構成されており、回答は「1全く思わない」～「4とてもそう思う」の4件法で求められた。なお、上記全ての尺度は開発者自身によって信頼性と妥当性が確認されている。

4. 倫理的配慮 調査に先立ち、調査者(第1筆者)および研究協力者が所属する大学の研究倫理審査委員会の承認を得た。調査は大学・短期大学とも必修科目の授業終了後に講義室の一斉場面で実施された。その際、研究協力者に対して回答は無記名であり回答したくなければ回答しない権利があること、個人の情報は保護されること、調査結果は研究以外の目的で使用しないことが文書並びに口頭で伝えられた。

## III 結果

1. 時間的展望体験尺度のクラスター分析結果

時間的展望の検討のために、時間的展望体験尺

度の4つの下位尺度得点を求め、その後ウォード法によるクラスター分析を行った。群の構成人数が極端に少なくならないよう考慮した結果、全研究協力者は4群に分類された(第1群は34名、第2群は34名、第3群は15名、第4群は30名)。

各群の特徴をとらえるため、下位尺度得点を従属変数、群を独立変数とする一元配置分散分析を行った。その結果、すべての下位尺度において群間の得点に有意差が見られた(表1)。

各群の特徴を中心にまとめると、第1群は「過去受容」の得点は第2群と差が見られなかったものの、他の下位尺度の得点は第3群、第4群より高いパターンを示した。第2群は「過去受容」得点は高いが「希望」得点が低いというパターンを示し、第3群は「目標指向性」、「希望」、「現在の充実感」、「過去受容」の順に得点が低いパターンを示した。また、第4群は「目標指向性」と「希望」の得点が低く、「現在の充実感」と「過去受容」の得点が高いパターンを示した。以上のような各群の特徴から、第1群を「目標高・充実感

高」群、第2群を「過去受容高」群、第3群を「目標高・過去受容低」群、第4群を「目標低・希望低」群とそれぞれ命名し、以降の分析に使用した。図1は群別に下位尺度得点を項目数で除したものである。

2. 獲得された時間的展望の違いによる学校適応感が学業に対するリアリティショックに及ぼす影響 学校生活適応感が学業に対するリアリティショックに与える影響を群別に検討するため、最初にそれぞれの下位尺度の群別得点を算出し(表2)、その後下位尺度間の相関係数を求めた(表3)。その後、リアリティショックの下位尺度得点を目的変数、学校生活適応感の下位尺度得点を説明変数とする重回帰分析(強制投入法)を行った(表4)。結果は以下の通りである。「目標高・充実感高」群では「課題・目的の存在」が「講義内容不満」に、また「被信頼・受容感」が「履修不自由感」にそれぞれ有意な負の影響を及ぼしていた。「過去受容高」群では「居心地の良さの感覚」が「時間拘束感」に、また「課題・目

表1 群別の時間的展望下位尺度得点(標準偏差)ならびに分散分析結果

	(1)目標高・ 充実感高群 (n=34)	(2)過去受容 高群 (n=34)	(3)目標高・ 過去受容低群 (n=15)	(4)目標低・ 希望低群 (n=30)	平均	F値	$\eta_p^2$	多重比較
目標指向性	16.50 (2.40)	12.88 (1.43)	14.27 (1.94)	9.37 (2.31)	13.22 (3.40)	64.84***	.64	(1)>(3)>(2)>(4)
希望	11.62 (1.85)	8.71 (1.71)	9.73 (1.39)	7.00 (1.31)	9.27 (2.39)	45.22***	.56	(1)>(3)>(2)>(4)
現在の充実感	15.58 (2.08)	13.35 (1.79)	11.13 (2.07)	12.57 (2.25)	13.52 (2.53)	20.69***	.36	(1)>(2), (4)>(3)
過去受容	11.74 (2.39)	12.12 (1.72)	7.27 (1.58)	10.10 (2.11)	10.82 (2.57)	23.59***	.39	(1), (2)>(4)>(3)

\*\*\*  $p < .001$ ; >は5%水準で有意差があったことを示す

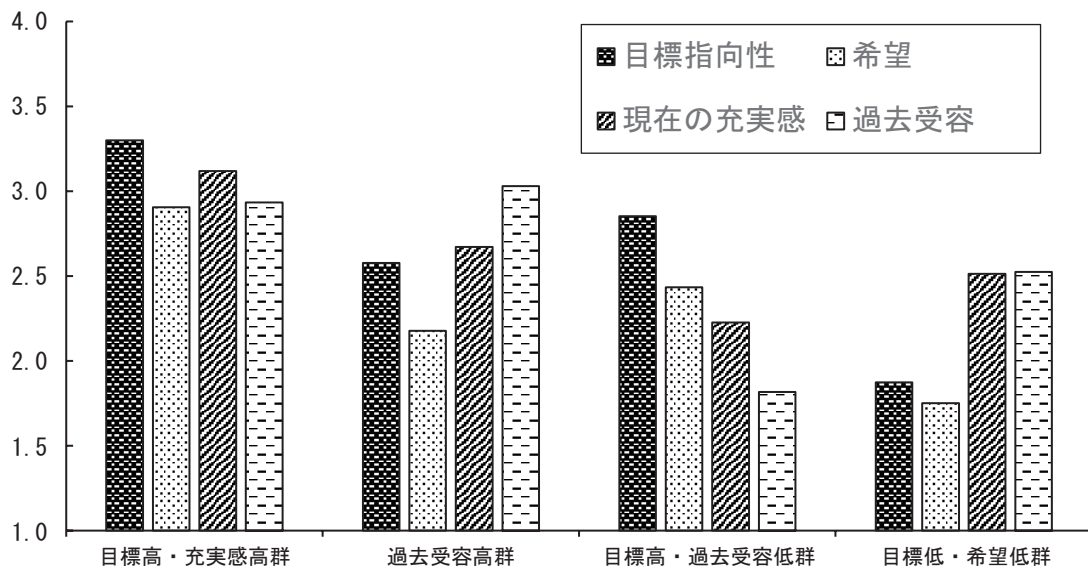


図1 群別の時間的展望体験尺度下位尺度得点

表2 リアリティショック・学校適応感の群別下位尺度得点(標準偏差)

	(1)目標高・ 充実感高群	(2)過去受容 高群	(3)目標高・ 過去受容低群	(4)目標低・ 希望低群	全体
	(n=34)	(n=34)	(n=15)	(n=30)	
学業に対するリアリティショック					
教員不満	19.18 (5.46)	21.34 (4.68)	22.00 (4.91)	22.53 (4.22)	21.17 (4.97)
履修不自由感	14.62 (4.02)	15.03 (3.89)	16.93 (3.01)	15.87 (3.09)	15.38 (3.63)
講義内容不満	14.47 (3.89)	16.85 (3.46)	14.87 (4.82)	17.13 (3.86)	16.07 (4.04)
講義水準不満	8.85 (2.55)	9.62 (2.63)	10.20 (3.36)	9.57 (2.51)	9.55 (2.70)
時間拘束感	11.41 (3.23)	12.50 (3.25)	14.47 (3.27)	12.50 (3.27)	12.43 (3.29)
学生生活適応感					
居心地の良さの感覚	33.32 (5.51)	31.67 (5.44)	29.00 (7.59)	29.59 (5.06)	31.23 (5.81)
課題・目的の存在	22.47 (3.10)	20.21 (2.90)	21.20 (3.41)	18.07 (4.11)	20.34 (3.76)
被信頼・受容感	14.24 (3.57)	13.12 (2.92)	13.20 (3.38)	11.00 (2.69)	13.01 (3.33)
劣等感のなさ	18.85 (3.22)	17.47 (2.75)	15.53 (4.90)	15.07 (3.15)	16.97 (3.61)

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

表3 学業に対するリアリティショック尺度ならびに学校適応感尺度の下位尺度間相関係数

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
教員不満(1)	1.00								
履修不自由感(2)	.57 **	1.00							
講義内容不満(3)	.50 **	.53 **	1.00						
講義水準不満(4)	.48 **	.47 **	.46 **	1.00					
時間拘束感(5)	.48 **	.40 **	.24 **	.27 **	1.00				
居心地の良さの感覚(6)	-.25 **	-.26 **	-.22 *	-.13	-.16 +	1.00			
課題目的の存在(7)	-.43 **	-.43 **	-.58 **	-.35 **	-.18 *	.61 **	1.00		
被信頼受容感(8)	-.04	-.24 **	-.28 **	.04	-.19 *	.56 **	.43 **	1.00	
劣等感のなさ(9)	-.24 *	-.04	-.05	-.02	-.21 *	.34 **	.25 **	.18 +	1.00

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

的の存在」が「履修不自由感」にそれぞれ有意な負の影響を及ぼしていた。「目標高・過去受容低」群では「居心地の良さの感覚」が「講義水準不満」に、また「課題・目的の存在」が「教員不満」、「講義内容不満」、「講義水準不満」にそれぞれ負の影響を及ぼしていた。また、「被信頼・受容感」と「劣等感のなさ」のいずれもが「講義水準不満」に正の影響を及ぼしていた。「目標低・希望低」群では「居心地の良さの感覚」が「履修不自由感」に、また「被信頼・受容感」が「教員不満」にそれぞれ正の影響を及ぼしていた。ま

た、「課題・目的の存在」が「教員不満」、「履修不自由感」、「講義内容不満」に負の影響を及ぼしていた。

#### IV 考察

重回帰分析の結果から、学業に対するリアリティショックに及ぼす学校生活適応感の影響を時間的展望の群別に整理する。

「目標高・充実感高」群、すなわち最も適応的であると思われる群においては「課題・目的の存在」と「被信頼・受容感」が高くなると「講義内



表4 学業に対するリアリティショックを目的変数, 学校生活適応感を説明変数とする重回帰分析結果

全体															
	教員不満			履修不自由感			講義内容不満			講義水準不満			時間拘束感		
	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$
居心地の良さの感覚	-.02	.01	-.02	.03	.08	.05	.18	.07	.25 *	.00	.06	.00	.00	.08	.01
課題・目的の存在	-.63	.15	-.48 **	-.43	.11	-.44 **	-.75	.10	-.70 **	-.36	.08	-.48 **	-.08	.10	-.10
被信頼・受容感	.32	.16	.21 *	-.11	.12	-.10	-.16	.11	-.13	.18	.09	.22 *	-.13	.11	-.13
劣等感のなさ	-.20	.13	-.15	.09	.09	.09	.07	.09	.06	.05	.07	.07	-.15	.09	-.16
$R^2$	.24 **			.20 **			.39 **			.18 **			.08 +		
Adjust $R^2$	.21			.17			.36			.15			.04		
CL1「目標高・充実感高」群															
	教員不満			履修不自由感			講義内容不満			講義水準不満			時間拘束感		
	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$
居心地の良さの感覚	-.32	.19	-.32 +	-.05	.14	-.07	.05	.17	.08	.11	.10	.24	-.14	.13	-.24
課題・目的の存在	-.50	.29	-.28	-.42	.21	-.32 +	-.79	.20	-.63 **	-.21	.16	-.26	.20	.21	.19
被信頼・受容感	.13	.28	.08	-.46	.20	-.41 *	-.21	.19	-.19	-.03	.16	-.04	-.07	.20	-.07
劣等感のなさ	-.42	.29	-.25	-.07	.21	-.06	.03	.19	.03	-.23	.16	-.28	-.23	.20	-.23
$R^2$	.37 ***			.39 **			.44 **			.14			.12		
Adjust $R^2$	.28			.31			.36			.02			.00		
CL2「過去受容高」群															
	教員不満			履修不自由感			講義内容不満			講義水準不満			時間拘束感		
	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$
居心地の良さの感覚	.44	.24	.46 +	.32	.20	.43	.18	.20	.27	.20	.13	.43	.36	.17	.58 *
課題・目的の存在	-.71	.40	-.44 +	-.75	.33	-.56 *	-.35	.32	-.30	-.30	.21	-.36	-.48	.28	-.44 +
被信頼・受容感	.23	.35	.14	-.02	.28	-.01	-.13	.29	-.10	-.07	.18	-.08	-.23	.23	-.20
劣等感のなさ	-.08	.35	-.04	.12	.27	.09	.11	.26	.09	-.11	.17	.12	-.01	.22	-.06
$R^2$	.19			.17			.06			.09			.15		
Adjust $R^2$	.06			.04			-.08			-.04			.03		
CL3「目標高・過去受容低」群															
	教員不満			履修不自由感			講義内容不満			講義水準不満			時間拘束感		
	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$
居心地の良さの感覚	.15	.33	.23	-.17	.31	-.43	.45	.36	.71	-.42	.18	-.96 *	-.25	.29	-.58
課題・目的の存在	-1.59	.38	-1.11 **	-.42	.36	-.48	-1.52	.42	-1.07 **	-.56	.21	-.57 *	-.55	.34	-.57
被信頼・受容感	.50	.60	.34	.38	.56	.41	-.33	.65	-.23	.97	.33	.98 *	.53	.53	.55
劣等感のなさ	-.42	.22	-.42 +	.05	.21	.08	-.13	.24	-.13	.03	.12	.50 *	-.03	.20	-.05
$R^2$	.70 *			.31			.64 *			.81 **			.47		
Adjust $R^2$	.59			.03			.49			.73			.26		
CL4「目標低・希望低」群															
	教員不満			履修不自由感			講義内容不満			講義水準不満			時間拘束感		
	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$	B	SEB	$\beta$
居心地の良さの感覚	.12	.19	.16	.32	.11	.52 **	.27	.17	.34	-.18	.12	-.36	.24	.18	.37
課題・目的の存在	-.82	.28	-.82 **	-.90	.14	-1.18 **	-.77	.22	-.81 **	-.27	.15	-.43 +	-.23	.23	-.29
被信頼・受容感	.91	.37	.59 *	.20	.21	.17	-.29	.33	-.20	.29	.23	.31	-.50	.34	-.40
劣等感のなさ	-.04	.28	-.03	.18	.15	.19	.17	.24	.14	.11	.17	.13	-.06	.25	-.06
$R^2$	.41 *			.69 **			.47 **			.41 *			.23		
Adjust $R^2$	.31			.64			.38			.31			.10		

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , +  $p < .10$

容不満」と「履修不自由感」が低くなった。これは学校生活においてやるべき目的があるとか自分にとって役に立つことが学べるという課題や目標に対する意識の高さ、また周囲からの期待や高評価が、いろいろなことが学べるとか講義内容に興味を持てるということにつながっていると考えられる。このように見るとこの群の学生は特に心配することがないように思われるが、仲間関係を重視する学生ほど入学直後に高い適応感を持つ傾向にある一方で、こうした学生が時間を経るにしたがって適応感が低下していく傾向が指摘されている(大隅・小塩・小倉・渡邊・大崎・平石, 2013)。

「過去受容高」群は「居心地の良さの感覚」が高くなると「時間拘束感」が低くなり、「課題・目的の存在」が高くなると「履修不自由感」が低くなっていた。大学が高校までの環境と異なり個人が自らの判断で行動することが増え、より自由で自立性が高い環境(大隅他, 2013)であると思っていたにもかかわらず、思っていたほど時間に余裕がないとか授業の出欠が厳しいといったことに直面したためではないかと思われる。大学入学前の経験を肯定的にとらえているほどこの傾向は強いのではないかと考えられる。しかし、学校生活においてやるべき目的があるとか自分にとって役に立つことが学べるという課題や目標に対する意識の高さが「履修不自由感」を下げており、将来に向けての意識づけを凶ることで有意義な学生生活を送ることができると考えられる。

「目標高・過去受容低」群は、過去の経験を否定的にとらえているが将来の目標に対しては指向的である。「居心地の良さの感覚」や「課題・目的の存在」が高くなると「教員不満」、「講義内容不満」、「講義水準不満」が低くなったのは、自分にとって過ごしやすい目的的環境の中で教員との距離を身近に感じ、知的な興味や関心を持ちながら学べると感じているためだと思われる。しかし、「被信頼・受容感」と「劣等感のなさ」のどちらが高くなっても「講義水準不満」が高くなっており、大隅他(2013)が指摘するように、親しい友人が増えて多くの時間を一緒に過ごすことを重視するようになると「もっと専門的なことを学びたい」とか「講義のレベルが合わない」といっ

た不満につながる心配があるように思われる。

「目標低・希望低」群は、将来に対する具体的な目標が定まらないとか定められない、また将来に向けてどのように取り組めばよいかわからずに不安を抱えている可能性が高い。友人との関係性が良好なことや学校生活の過ごしやすさが、学業に関しては「どうしてこんなことを勉強しないといけないのか」や「自分のやりたい内容ではない」、「先生の話が長い」といった不満につながりやすいと思われる。しかしその一方で、自分にとって役に立つことが学べるという課題や目標に対する意識が高くなれば「教員不満」、「講義内容不満」、「講義水準不満」は低くなり、知的な興味や関心を持ちながら学べる可能性もあると思われる。

## V まとめと今後の課題

本研究では獲得されている時間的展望の違いによる、初年次学生の適応を「学業に対するリアリティショック」の面から検討した。本研究の結果から、初年次学生の特徴を捉える上で時間的展望による群分けが可能であったことがあげられる。すなわち、獲得された時間的展望の違いにより、入学後の学業に対する意識に違いがあることが明らかとなった。適応的であったり将来に対する意識が高いと思われる学生であってもそれは一時的なもの、いわゆる一種の「舞い上がり状態(白石, 2003)」である可能性も考えられる。従って、教員の側からみるならば、学習内容を学生に丁寧に意味づけながら進めていくことが求められる。また、将来の目標が定まらず不安を持っている学生に対しては、キャリアカウンセリングなど個別の対応や教職員の小まめな声かけの必要性も考えられる。

最後に本研究の限界を2点述べる。第1は調査の実施が大学初年次の一時点だけにとどまったことである。入学後の時間経過とともに適応感が低下する(大隅他, 2013)という点を考慮するならば、縦断的な調査の必要がある。縦断的なデータの蓄積によって入学時におけるスクリーニングによって支援が必要と思われる学生へのアプローチが容易になると思われる。また第2は、調査時期の問題である。本研究では学科の行事の関係で同

一時期に調査ができなかった。結果的に72名の大学生の調査時期が9月になり、入学当初に感じていた学生生活に対する適応感や学業に対するリアリティショックの感じ方に違いが生じていた可能性も否定できない。今後、実施時期の調整なども含めてデータの蓄積を図り、検討を行う必要があると考えられる。

〈引用文献〉

- 半澤礼之(2007) 大学生における「学業に対するリアリティショック」尺度の作成 キヤリア教育研究, 25, 15-24.
- 森朋子(2013) 初年次セミナー導入時の授業デザイン 初年次教育学会(編), 『初年次教育の現状と未来』世界思想社, pp.159-173.
- 大久保智生(2005) 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討— 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 大隅香苗・小塩真司・小倉正義・渡邊賢二・大崎園生・平石賢二(2013) 学新生の大学適応に及ぼす影響要因の検討—第1 希望か否か, 合格可能性, 仲間志向に注目して— 青年心理学研究, 24, 125-136.
- 白井利明(1997) 時間的展望の生涯発達心理学 勁草書房
- 白石義郎(2003) 第7章 新生の大学への適応 武内清(編) キャンパスライフの今 pp.106-117.
- 山崎千鶴(2013) 初年次教育における入学時オリエンテーションの取り組み 初年次教育学会(編) 『初年次教育の現状と未来』世界思想社, pp.131-143.

