

# 専門学校における成績と退学に関連する要因の探索的検討

Exploratory examination of precedents for grades and dropouts of vocational school students

今城志保 藤村直子  
Shiho IMASHIRO Naoko FUJIMURA

リクルートマネジメントソリューションズ 組織行動研究所  
Recruit Management Solutions Co.,Ltd.

〈あらまし〉成績と在退学を結果変数として、専門学校の教育を促進する社会心理的要因について探索的に検討を行い、おおむね想定した結果が得られた。一般的な心理的影響に加えて、専門分野別に分析を行い、学習や授業内容の違いが確認された。後者の視点でさらに研究を進める必要がある。

〈キーワード〉 専門学校、学習動機、クラスルームの風土、教師のリーダーシップ、対話

## 1. はじめに

専門学校を対象とした研究には、例えば卒業後のキャリアとの関連や(小方, 2009)、高等教育の一つとしての専門学校の位置づけを論じるもの(吉本, 2003)などがある。ところが、専門学校教育を促進する要因に関する研究はほとんど見あたらない。そこで本研究では、専門学校における教育成功の要因について、探索的に検討を行う。検討にあたっては、山中(2018)を参考に、社会心理学的視点から、生徒が感じるクラス風土、教師のリーダーシップ、生徒の教師やクラスメイトとのコミュニケーション、生徒の心理的な個人差について、統合的に見ていく。結果変数として、成績と在退学の情報を用いる。本研究で用いる変数は心理学的なものであるが、専門学校での学びを考える際に、何をどのように学ぶのかといった学びの特徴を考慮する必要がある。そこで、一般的な傾向にとどまらず、様々な専門領域の結果を比較検討しながら、その相違点についても考える。

## 2. 教育効果を高める要因とその測定

本研究で用いる概念は、大きくクラスルームの社会心理学的特徴、教師やクラスメイトとのコミュニケーション、生徒の個人的特徴、教師の特徴、に分けられる。これら変数について簡単に述べる。

クラスルームの社会心理学的特徴について、伊藤&松井(2001)が、学級の特徴測定のための尺度を開発している。ここでは他の尺度との内容の重複を考慮して、*生徒間の親しさ*、*学習への志向性*、*規律正しさ*、*学級内の公平さ*の4尺度を用いる。加えて*心理的安全性*と*居場所感*もクラスルームに対する認知として用いた。心理的安全性は発言

時に脅威を感じない程度で(Edmondson, 1999)、後で紹介する教師やクラスメイトとのコミュニケーションへの影響が想定される。さらに発言に限らない安全な場の程度を、居場所感(著者作成)で測定した。これらの特徴の効果については、特に方向性は想定しない。

教育における対人関係や対話の重要性に鑑みて、*教師やクラスメイトとのコミュニケーション頻度*を測定した。コミュニケーション頻度が高いことは、成績の向上や退学防止につながる可能性があると考えた

生徒の個人特徴として、学習動機と学習に対する態度(達成目標志向、Dweck, 1986)を取り上げる。専門学校の場合、高校や大学と比べて学習動機のばらつきや影響は大きい。高校進学動機の尺度(永作&新井, 2005)を参考に、*外的・取り入れの調整*、*統合的・内的調整*、*同一化的調整*を測定する。また達成目標志向では、学習促進の効果が安定して示されている*熟達目標*を用いる。不安は、その時の心理状態で、これが高い場合ネガティブな影響が予測される。

教師の特徴については、データ提供を受けた学校で、三隅(1986)の*PM*リーダーシップを基に使用している項目を参考に作成した。成績にはP型のリーダーシップが、在退学にはM型のリーダーシップが影響を及ぼすと考えられる。

## 3. 方法

複数領域の専門学校を展開する教育法人の全学生と教師を対象に調査を実施した(2020年7月20日~8月7日、回収率は学生68.2%、教師61.8%)。10の学科に所属する1年生で成績を有

表1 回帰分析の結果

	在退学		成績		A 教育・ 社会福祉 n=92	B 衛生 n=265	C 文化・教養 n=95	D 商業実務 n=237	E 商業実務 n=532	F 教育・ 社会福祉 n=123
	B	標準誤差	B	標準誤差						
(切片)	-5.094	2.121 *	4.065	0.164 ***	8.537 **	4.094 ***	-1.255	4.192 ***	4.303 ***	3.066 **
生徒間の親しさ	0.051	0.206	-0.003	0.018	0.130	-0.002	-0.133	-0.060	-0.030	-0.087 †
学習への志向性	0.291	0.179	-0.020	0.015	-0.010	-0.040	0.050	-0.105 *	0.018	0.142 **
規律正しさ	-0.205	0.181	-0.094	0.016 **	0.037	-0.084 †	-0.092	-0.098 †	-0.095 **	-0.045
学級内の公平さ	-0.072	0.146	0.028	0.013 *	0.040	0.012	0.059	0.021	0.063 *	-0.067
心理的安全性	-0.078	0.207	0.053	0.018 **	0.013	-0.050	0.185 †	0.091	0.087 *	-0.032
居場所感	0.190	0.170	-0.022	0.016	-0.115	-0.046	-0.044	-0.002	-0.040	-0.023
担任コミュニケーション頻度	-0.262	0.177	-0.060	0.015 ***	-0.166 *	-0.124 *	0.006	-0.072	-0.064 *	-0.072
クラスメイトコミュニケーション頻度	-0.454	0.249 †	0.106	0.021 ***	0.259 *	0.162 *	-0.038	0.200 **	0.060	0.017
動機_外的・取り入れの調整	0.131	0.134	-0.036	0.012 **	-0.062	-0.074 *	-0.059	-0.005	0.010	-0.137 **
動機_統一的・内的調整	0.052	0.152	0.041	0.014 **	0.030	0.054	0.062	0.028	0.054 *	0.001
動機_同一化的調整	0.457	0.176 **	0.059	0.019 **	0.052	0.017	0.098	0.249 ***	0.068 *	0.078
熟達目標	-0.130	0.188	0.066	0.019 **	-0.016	0.183 **	0.235 *	-0.029	0.013	0.120 *
不安	-0.281	0.113 *	-0.068	0.009 ***	-0.101 *	-0.043	-0.003	-0.051 †	-0.100 ***	-0.064 *
教師回答：リーダーシップ M	0.672	0.325 *	-0.089	0.024 ***	0.391	-0.503 ***	-0.694 ***	-0.091	-0.028	0.790 **
教師回答：リーダーシップ P	-0.497	0.318	0.026	0.024	-1.549	0.506 **	1.627 ***	-0.058	-0.009	-0.476 ***
成績	1.793	0.203 ***								

† p<0.1, \* p<0.5, \*\* p<0.01, \*\*\* p<0.001

従属変数は成績、数字は偏回帰係数 6学科の結果を抜粋

する学生データに、担任教師のリーダーシップの自己評定をマージした 2107 件を用いた。成績(履修科目の成績平均点 1-5 点;Mean 4.35, SD 0.53)と在退学(在学・休学・退学)は、2021 年 3 月末の結果について 4 月に情報提供を受けた。

#### 4. 結果と考察

表 1 の在退学の列は、休退学を 0、在学を 1 としてロジスティック回帰分析を行った結果である。性別、特待生か否か、分野を統制変数として投入し、残りの説明変数の回帰係数を表している。その右側の列は、上記と同様の統制を行い、成績を結果変数として行った重回帰分析結果である。

成績への回帰では、一部の変数を除いて、クラスルームの社会心理的特徴、コミュニケーション、生徒の個人特徴、教師のリーダーシップのいずれも、有意に成績を説明していた。ただし、担任とのコミュニケーションと教師の M 型リーダーシップでは、想定していなかったネガティブな影響が認められた。成績が低迷する学生に対して、担任が多くコミュニケーションを行ったのかもしれない。一方で、教師回答による M 型リーダーシップの影響がネガティブになったのは、同時に P 型リーダーシップも投入したことによると考えられる。両リーダーシップの相関は 0.63 あり、P 型の要素を除いた M 型の影響がネガティブになったと解釈すべきだろう。

在退学については、有意になる変数が比較的少なかったが、その中でも説明力が強かったのが成

績である、成績が良ければ辞めない、あるいは休退学予備軍の成績が悪化していると考えられる。またこちらは、M 型リーダーシップがプラスで有意となり、M 型の特徴を持つ教師の元では、退学者が減る傾向があった。

次に表右側の、成績を結果変数とする A~F の学科別の結果を見ていく。例えば教師のリーダーシップでは、全く影響のない学科 (A,D,E) もあれば、全体の分析結果とは逆の結果になっている学科 (F) があった。学習内容が明確であるなど、教師の専門性が学生の成績にあまり関連しない場合に、P 型の影響は小さくなるのかもしれない。クラスメイトとのコミュニケーションも、ポジティブな影響がない学科もある (C,E,F)。クラスメイトとの会話や協働が授業や学習活動の中であまり行われない場合には、影響がない可能性がある。なぜ、またどのように、学習する内容によって教育促進に効果のある要因は異なるのかは、引き続き検討すべき重要な課題である。

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.  
 Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), 350-383.  
 永作稔, & 新井邦二郎. (2005). 自律的高校進学動機と学校適応・不適應に関する短期縦断的検討. *教育心理学研究*, 53(4), 516-528.  
 伊藤亜矢子, & 松井仁. (2001). 学級風土質問紙の作成. *教育心理学研究*, 49(4), 449-457.  
 三隅二不二. (1986). *リーダーシップの科学*. ブールバックス (昭 62) 講談社.  
 小方直幸. (2009). *専門学校教育と卒業生のキャリア*. 高等教育研究叢書 103.  
 山中一英. (2018). 学校教育の社会心理学的論点とその展開可能性—「対話的な学び」と「教師教育」に焦点をあてた考察の試み—. *教育心理学年報*, 57, 61-78.  
 吉本圭一. (2003). 専門学校の発展と高等教育の多様化. *高等教育研究*, 6, 83-103.