

熊本県立大学におけるキャリア教育の導入・実践・展開 ——初年次教育から学修評価そして教学マネジメントへ——

津 曲 隆

キーワード：キャリア教育 キャリア形成 初年次教育 高等教育 学修評価

1. はじめに

大学生が自らを「生徒」と呼ぶ場面に遭遇するようになって久しい。当初、それに対し、ある種のフォビアを大学教員は感じたのではないだろうか。しかし今はもうその違和感は随分と消えた。学生による「生徒」という表現は、話し言葉としてはもちろん授業レポートなどの書き言葉の中でも当たり前のように接するようになったからであろう。また、一般市民が使用する場面に出会うことも珍しくなくなった。大学教員が学生を「生徒」と呼ぶ場面にはまだ遭遇したことはないが、学生たちを「生徒」と表現することはキャンパス内外ではもはや日常となっている。

学生たちの言語変化（そして一般市民の言語変化）は、伊藤（1999）が議論したように、大学がユニバーサル・アクセス段階に突入した社会変化を象徴しているのだと考えられる。高等教育は学生にとって特別なことではなくなり、中等教育からの境目のないごく自然な延長として大学を捉えていることを示す変化であろう。大学受験が多様化し、受験競争という従来の淘汰圧は極めて弱くなった。高校生は、強烈な通過儀礼を経ることなく気づけば大学生になっている。高等教育はまさにユニバーサル・アクセスの段階にあり、現代の大学を考える上では、そのことを前提にする必要がある。

ユニバーサル・アクセス段階に入った大学は、従来とは質の異なる学生への対応に向けた改革が要求されるようになった。キャリア教育もその改革のひとつである。本稿では、まず、わが国におけるキャリア教育導入の経緯、そして熊本県立大学でキャリア教育、特に初年次キャリア教育の導入経緯を振り返る。初年次キャリア教育の導入が契機となって、本学は全国の大学に先駆けて教学マネジメントの実現に向けて動いていくことになるのであるが、それはどういったプロセスを経たものであったかを明らかにするのが本稿の目的のひとつである。また、導入された初年次キャリア教育は新入生にどのように捉えられたかを明らかにすることも目的とする。

2章でキャリア教育に関するわが国の教育政策に触れた後、3章で熊本県立大学でのキャリア教育の導入とその後の展開について述べる。そして4章では初年次キャリア教育として導入した科目「キャリア形成論」を学生はどのように見ている、それがどういった

役割を果たしているかについて調査結果を踏まえ考察する。

2. キャリア教育導入を巡る国内の教育政策

大学がユニバーサル・アクセス段階に入ったことが認識されて以後、中教審からの答申には、その点を踏まえた改革案が多くなった。例えば、1999年12月16日の中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」で初めて「キャリア教育」という言葉が登場し、キャリア教育を教育課程に位置付けていく方向性が示された。その後、2008年12月24日には中教審から「学士課程教育の構築に向けて」が答申された（以後、「学士課程答申」と記す）。刺激的なタイトルのこの答申では、大学がユニバーサル・アクセス段階にあるとの認識が示され、それを踏まえ、学士課程は明確なポリシーのもとに構築されるべきことが明記された——これが現在定着している大学の3ポリシーにつながっていく——、そして、キャリア教育を、

生涯を通じた持続的な就業力の育成を目指すものとして、教育課程の中に適切に位置付ける。

と高等教育の中に位置づけていくことも明確にされた。ここで言うキャリア教育は、

豊かな人間形成と人生設計に資するものであり、単に卒業時点の就職を目指すものではないことに留意する。アウトソーシングに偏ることなく、教員が参画して学生のキャリア形成支援に当たる。大学が責任を持って関与するインターンシップと、単なるアルバイトを区別する（後者は単位認定の対象にならない）。

と同答申内で解説されており、大学教育の一環として教員も学生のキャリア形成支援に当たることが期待された。これは、今では常識的なことであるが、当時の多くの大学教員の思考様式は全くそうでなかった。学士課程答申は、大学教員の意識改革を強く要求するものであった。

学士課程答申が答申されたのは前述したように2008年12月24日のことである。同じ日に「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」が文部科学大臣から中教審に対し諮問され、キャリア教育の在り方についての議論はさらに進んでいくことになる。当時、雇用のミスマッチ等に起因する若者の早期退職等が社会問題となっていた時期であり（城、2006）、早期離職から非正規雇用へと移行する若者の増加は、労働に対する高いスキルを持たない人口の増加へとつながることが懸念されていた。そうした状況は長期的にはわが国の国際競争力低下に発展していく可能性もあり、社会課題として重要になっていたのである。

こうした事態に至ったのは、若者が将来ビジョンを描けないまま社会に出ていくことが原因とも考えられ、その対応として高等教育の改革が議論され、大学設置基準が2011年4月に改正されることにつながる。2008年12月の諮問とは別に、並行して、中教審大学分科会で議論されていた「大学における社会的・職業的自立に関する指導等（キャリアガイダンス）の実施について」に関する審議経過概要が2009年12月15日に公開され、その中で学生の社会的・職業的自立に関する指導等に関して大学設置基準で明確化していく方向性が示された。それを受けて、2011年4月に大学設置基準に、

（社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を培うための体制）

第四十二条の二 大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする。

が追加され、従来の高等教育のパラダイム観からすると異質な体制整備が義務化された。大学を研究者養成機関と無意識のうちに捉える傾向にあった当時の大学教員からするとコペルニクス的転回に近いものである。このため反対の立場をとる大学教員も当然ながら出てくる。熊本県立大学でもキャリア教育を導入する際、学部教授会において、そうした教育は大学で行うべきものではないと、一部の古参教員から強い反対があった。しかし、大学の機能別分化や質保証といった大きな流れの中にそうした意見は呑み込まれていくことになる。

先に述べた早期離職の問題は、将来に対するビジョンを描けない学生と企業の現状とのミスマッチがひとつの要因になっていることは間違いない。ただ、そこにはもうひとつ見過ごせない要因が絡んでいる。それは、仕事に向き合っていく能力の問題である。現代はこの能力がさらに強く求められる社会へと変化してきている。上述した大学設置基準42条の2は実はそのことを指摘するものにもなっている。

グローバル化した現代社会では、現在小学校に入学した子どもの65%は今現在存在しない職業につくと言われる。ニューヨークタイムズ紙の記事（Heffernan、2011）内のインタビューでC.Davidsonが語り、当時大きな波紋を呼んだ。実際の数値の妥当性はともかく、仕事内容が流動化してきていることは多くが実感しているところであろう。このため、これからの時代を生きる世代には、常に新しい仕事内容へと適応していく能力が必須となる。流動化した社会では、特定の専門知識やスキル修得の重要性は変わらないものの、しかしそれ以上に変化に対応していくスキルの修得が重視されるようになった。

中教審から「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」が2011年1月31日に答申された（以後、「キャリア教育答申」と記す）。この中で、キャリア教

育の在り方が詳しく検討されている。キャリア教育答申の中では、教育を通して育成していく「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力」の要素が整理された。その要素の大事なひとつとして「基礎的・汎用的能力」がある。これは、高等教育においては従来ほとんど議論されていなかったものである。キャリア教育答申ではこの能力を、

基礎的・汎用的能力は、分野や職種にかかわらず、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力であると考えられる。例えば、企業が新規学卒者に期待する力は、就職の段階で「即戦力」といえる状態にまで学校教育を通じて育成することを求めているわけではなく、一般的には「コミュニケーション能力」「熱意・意欲」「行動力・実行力」等の基礎的な能力等を挙げることが多い。社会人・職業人に必要とされる基礎的な能力と現在学校教育で育成している能力との接点を確認し、これらの能力育成をキャリア教育の視点に取り込んでいくことは、学校と社会・職業との持続を考える上で意義がある。

と説明している。流動化している社会において、どのような仕事をしていくか先が見えないとき、基礎的・汎用的能力（本稿では広く使われている「汎用的技能」と以後記すことにしたい）は、社会的・職業的自立に向けて必須の能力であることは間違いない。高等教育だけでなく、初等中等教育を通してこの力の育成の必要性がキャリア教育答申において主張された。グローバル化、そしてテクノロジーの急速な発達によって仕事の流動化が益々激しくなっている現代において、汎用的技能は、今後を生きる世代が持つべき重要な能力であり、答申内容は妥当なものと言える。

大学がユニバーサル・アクセス段階へと移行していることが認識されて以後、高等教育の質的な転換が急速に進むことになる。2008年以降、国内大学においてキャリア教育が導入されていった。その際、濱名（2007）らの研究成果は大きな影響を与えたと思われる。

濱名（2007）は、キャリア教育を視野に収めて初年次教育を整理した。そこで、就職という大学の出口に向けて行われたキャリア教育は、実は初年次教育と親和性が高く、次の指摘を行っている。

“就職に燃えない”学生たちは、就職を目標や学生生活を送る上での動機づけと必ずしも感じていない。こうした学生たちに自らのキャリアを考えてもらうヒントが初年次教育にあるのではないかという見方が、キャリア教育の専門家からも出始めている。

そしてさらに、キャリア教育を初年次教育として展開していくことの重要性を次のように述べている。

学生たちが、自分の個性や適性を自己分析し、自らの価値観・人生観や将来の方向性を考え、動機や目的意識を形成するということが必要であるという点では、キャリア教育と初年次教育の内容に共通する部分が多い。

こうした議論を通し、就職支援を目指し行われていたキャリア教育が、正課内教育だけでなく正課外教育も含めたキャンパスライフ全体の中で自らの将来を描きつつ大学で過ごしていくための動機付けとしての初年次キャリア教育という新しいスタイルを生み、我が国の大学に定着していった。

3. 熊本県立大学におけるキャリア教育の導入

3.1 初年次キャリア教育の導入

熊本県立大学ではキャリア教育の検討に先立ち、2006年に電子版ポートフォリオの実験をスタートさせた。2006年は熊本県立大学が公立大学法人化した年である。初代理事長・蓑茂壽太郎より、電子版ポートフォリオ検討を指示された筆者が、当時、テキストだけでなく画像データも管理できるフリーのCMS（Contents Management System）とブログの2タイプの方法で試験的なポートフォリオシステムを学内ネットワーク上に構築し、総合管理学部情報管理コースの2年ゼミ生を被験者として2006年後期に実験を行なった。図1はその時の様子が熊本県立大学広報紙「春秋彩25号」に掲載されたものである。



図1 eポートフォリオの取組（熊本県立大学広報紙春秋彩25号（2006年11月）より）

スマートフォンにより常時オンラインにある現在の状況とは異なり、WiFi環境や携帯デバイスが貧弱な当時においては、サイバー空間との接点はPCのみであった。サイバー空間上のポートフォリオにデータを入力するためには学内のコンピュータ室にまで足を運ぶ必要があった。またサイバー空間に情報を書き込むことが当たり前ではない時代でもあったため、学生が電子版ポートフォリオを活用することは非常にハードルが高かった。実験を踏まえ、この時期、電子版ポートフォリオ活用は時期尚早であるとの結論に至った。

ただ、ポートフォリオを利用すること自体は重要であるため、その後、熊本県立大学仕様のペーパー版ポートフォリオ開発へと進んだ。

同年、学長指示事業として学内プロジェクトチームが発足し、ポートフォリオの検討も含めキャリア教育の体制構築に向けた本格的な議論がスタートした。プロジェクトメンバーには文学部からは山崎教授（当時）、総合管理学部からは筆者、環境共生学部からは細井准教授（当時）が参加し、リーダーは筆者が務めた。教務入試課、学生支援課及び企画調整室の職員もプロジェクトに加わり、わが国のキャリア教育政策に先んじる形で、今で言う「教職協働」を実践する形で教員と職員とが同じテーブルに座り学内の体制整備に向けた検討を始めた。学士課程答申の2年前のことである。当時、プロジェクトメンバーの誰も、学生のキャリア形成、そしてキャリア教育といったことをほとんど理解しておらず、プロジェクト当初の作業は関連文献についての全員での勉強会であった。

この当時の学生状況として、就職センターには次のような問題意識があった。企業に提出するエントリーシートの相談に来る学生から「私はどういった人間でしょう?」といった返事に窮する質問が多くなってきており、就職指導だけでは限界であることを実感していたのである。新たなキャリア教育は現場から要請されるようになっていた。また初年次教育の重要性も認識されてきており、これらを勘案すれば、先に引用した濱名（2007）の議論は、熊本県立大学においても妥当するものであった。こうして、初年次の前学期にキャリア関係科目の導入がプロジェクトから学内に提案された。先に述べたように、一部教員から、大学のカリキュラムの中に就職に関する科目を開設することに対し強い反対があり、また授業内容についての批判もあったが、学部教授会とのやりとりの末、2008年から新しく全学共通の1単位必修科目としての初年次キャリア教育科目「キャリア形成論」の導入が決まった。

本稿冒頭で大学生の言語変化について触れた。しかし、その際、大学教員については現在もそうした変化は見られないことにも言及した。大学のユニバーサル・アクセス化という状況を大学教員は現在もまだ本質的には受容できていないことを示唆しているように思われる。教員の意識改革はまだ十分ではないと思われるが、熊本県立大学では、学士課程答申が公にされた年には、答申で言及されていたキャリア教育について、次節で述べるキャリアセンター改革と併せ、その趣旨を反映させた組織的な改革は完了していた。

3.2 キャリアセンター設置と役割

2009年4月に、それまでの就職センターをキャリアセンターへと名称変更した。新センターは学生支援課だけでなく教務入試課教務班も事務局として加わり共同運営する部署となった。初代のセンター長は筆者が務めた。キャリアセンターにはワーキンググループ的な性格を持たせた運営会議を置き、キャリアデザイン教育担当教員とキャリアサポート担当教員が委員として参加し、教育と厚生補導面が一体となり学生のキャリア支援を行う

体制が整備された。2011年の大学設置基準改正で、大学は「社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする。」と明記されたが、本学は、キャリアセンターを設置することで設置基準改正前には体制整備は終えていた。



図2 キャリアセンター開設記念シンポジウム（パネルディスカッション）

キャリアセンターを設置した年には「大学での学びとキャリア」をテーマとした記念シンポジウムをプロジェクトチームで企画し、2009年6月21日に開催した。キャリア形成論の講義の一環として全学部の1年生430名が参加し、一般からの参加も51名があり、大ホールの様子を2つの中講義室に映像配信する形で開催された。山田礼子同志社大学教授による基調講演「初年次教育の意義－移行期を支援する教育－」、その後の「大学での学びとキャリア」をテーマにしたパネルディスカッション（図2）の2部構成シンポジウムであった。パネルディスカッションには特任教授、卒業生、在学生、山崎文学部教授（当時）がパネリストとなり、コーディネータを筆者が担当し、参加者に初年次キャリア教育の意義そしてキャリアセンターの役割を伝えた。全体を通しシンポジウムは一連の改革の意味を大学内に浸透させる役割を果たすことになった。

3.3 体系的キャリア教育への展開

（1）就業力育成事業～体系的キャリア教育に向けて

キャリアセンターでは、大学の入口における初年次キャリア教育、また、途中の過程に位置づけられるインターンシップ、さらに出口としての就職を意識した就職セミナーなど、キャリア教育全体を運営する組織としての動きを始めた。そして、キャリアセンターが母胎となり、文科省の「就業力育成支援事業」に申請し、2010年に熊本県立大学の取組「自律と自立を目指す学生GP制度の創設－就業力育成のための自立起動型プラットフォームの整備－」が選定された。

当時、熊本県立大学の学生は多くが地元企業でインターンシップを行い、インターンシップへの学生参加率は全国8位となっていて（熊本県立大学広報誌「春秋彩2009,Vol.31」）、2009年には日経地域貢献度ランキングで全国トップにもなっていた。就業力育成支援事業は、地域と強いつながりを持つ熊本県立大学の特徴を最大限に生かすように、キャリア教育を実社会（地域）と連携させていく形で設計された。特に、その中で新しく卒業研究をキャリア教育の最終段階と位置づけ、卒業研究を実社会と連携させる地域連携型卒業研究へと拡張するアイデアが組み込まれた。申請書の冒頭では、

本学は地域と関係が深く、2009年度には地域貢献度日本一にランクされた。そして、卒業生の6～8割が熊本県内に就職する。本取組は、この特徴を生かし、段階的に地域企業・地域社会との連携を強めながら学生の自律と自立に向けた就業力育成を図るものである。就業して役に立つ実学的専門教育として卒業研究に着目し、これをキャリアデザイン教育の最終段階と位置付け、それを実社会と連携させる地域連携型卒業研究へと拡張することが本取組のポイントである。

と、地域と連携して大学4年間を通したキャリア教育を進めていることが強調された。取組全体の概要を図3に示す。取組は次の構成になっている。

- ① 初年次段階で「キャリア形成論」「プレゼミナール」（双方ともに全学必修）を配置する。
- ② 当時、全学で推進し全学部共通に実施していたフィールドワークを通し、学生に地域社会が抱える問題の把握に努めさせるとともに、地域企業からの寄付講座である「協力講座」等の地域と連携した科目によって実社会の知識やキャリア観を学ぶ機会を設ける。
- ③ インターンシップへの参加を強く推進し、そのために学生の幅広いニーズに合わせた企業開拓を行う。インターンシップに関してはキャリアセンターにより事前指導及びインターンシップ先企業を招いた事後の発表会を開催した。多様な就職セミナーも開催する。
- ④ 最終年次で、学生たちが地域企業・団体の担当者と直接打ち合わせを行いながら実社会の具体的課題を卒業研究として解決する「学生GP制度（地域連携型卒業研究）」を設ける。長期のインターンシップとも言えるもので、学生を媒介として地域企業・団体と教員との関係強化も期待される取り組みとなる。

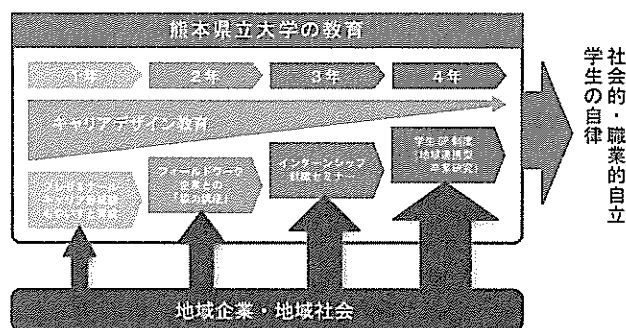


図3 熊本県立大学の就業力育成事業概要図

初年次から徐々に地域企業・地域社会との関りを増やしていく事で、学生が大学卒業後に社会とのギャップを大きく感じることなく、社会的・職業的自立をスムーズに進行させる構成にしてある。この時の新たな取り組みが学生 GP 制度で、大学で得た学びを、学生が卒業前に現実社会の課題に対し使用することで、学びの実質化と就業力育成をねらうものであった。いわば、専門教育とキャリア教育の接続をねらった取組であった。学生 GP 制度は、実社会からのテーマを地域企業・地域社会から募集し、それを学生チームが卒業研究を通して行う制度として2011年度からスタートした。学生 GP 制度の下での地域連携型卒業研究によって学生は専門知識を媒介として地域社会の企業・自治体とかかわり、その成果は公開審査会の場で発表され、連携する企業・自治体からの評価を受けることとなった。また学生 GP 制度下では、3つの学部の研究チームが中間発表も含め複数回の発表会を開催していくように設計された。これは学生が他学部の学生の動向を知ることにつながる。学部の壁を越えた学生間の交流も期待された。

就業力育成という視点からすると社会で卒業生がどのように評価されるかが最も重要であろう。これについて、キャリアセンターは、2011年度に入社1年目の本学卒業生の就業力調査のため地域企業・団体181社に対してアンケート調査を実施した(回収率50.8%)。入社1年後の本学の卒業生を、これらの企業がどのように見ているのか、調査の一部をまとめたのが図4である。「創造的思考力」、「自己表現力」、「専門知識・技術」、「チームワーク・リーダーシップ」などが低いと判断している企業・団体が多いことが分かる。ただし、同調査では、大学を卒業した新入社員一般に対する職務遂行において重要視する能力については、「コミュニケーション能力」、「協調性」、「社会人としての常識」、「理解・判断力」、「実行力」といった回答であったため、本学卒業生について低い判断となった項目は新入社員に対しては重視されるものではなかった。しかしながら重視する能力は、入社後しばらくしてからは要求される能力であろうから、そうした能力を自らが発展させていくべきことが課題として浮かび上がった。

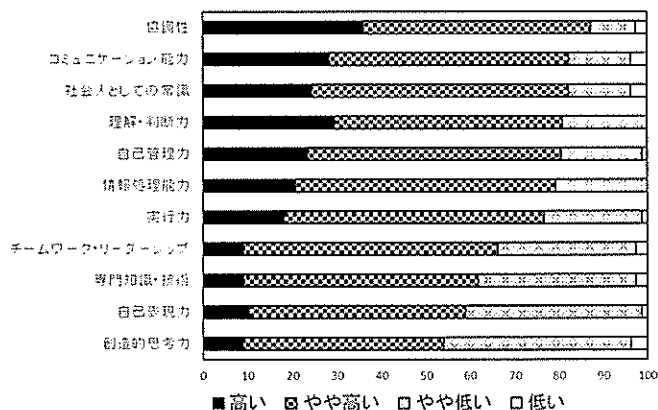


図4 入社1年目の本学卒業生に対する企業アンケート結果（2012年1月実施）

当初5年計画であった本事業は、政府の事業仕分けによって2011年度で打ち切りとなった。しかしながら、本事業で新しく導入した学生GP制度は本学としては自主財源にて継続した。ただし、その後の大学内の組織変更に伴い、現在は、図3のキャリア教育の体系から学生GP制度は外れている。

(2) 学修評価プロジェクト～学修成果の評価と教学IRへの展開

2010年選定事業「自律と自立を目指す学生GP制度の創設」が途中で打ち切りとなり、後継事業としての文科省「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」に九州地区大学23校で連携し「地域力を生む自律的職業人育成プロジェクト」というテーマで申請し（幹事校：福岡工業大学）、2012年に事業として選定された。

23大学での連携事業の中で本学は「学修評価方法の検討」グループに属し、学修評価の問題に取り組むことをテーマに掲げた。当時、教育の質保証の第2ステージへの移行がわが国で議論になり始めていた頃で（山田、2012）、本学ではこうした早い段階で学修成果の評価についての問題意識を持っていた。2011年に作成した申請書において、すでに、

現在、本学で構築しているキャリアデザイン教育システムは、大学内での<知識>と実社会における<経験>とを段階的に設定して知識構造の深化を促す学びの場を提供するものであるが、現状の課題としては、その評価体制が不十分な点である。ほぼすべての評価が最終評価（授業評価アンケート、卒業予定者アンケート、入社後1年アンケート等）であり、学びのプロセスで知識の深化を促す形成的評価の観点不足している。形成的評価のためにポートフォリオ（本学では「キャリアフォリオ」と呼称）を導入し、継続的な省察の必要性を学生たちに初年次教育で促してきたが、評価に関する学内推進体制が不十分な面もあり十分な成果に繋がっていないのが現状である。

という課題を挙げ、調査・評価手法の検討と評価体制整備を新たな事業における達成目標とした。

学内体制整備を進めるため、学長指示プロジェクトとして「学修評価プロジェクト」が2012年11月に発足した。また、学修評価に関する調査、検討及び評価の試行と分析を行う部署として2013年4月にキャリアセンター内に「学生GP・学修評価プロジェクト室」を設置し、特任教員（石川勝彦特任講師）を配置した。プロジェクトは、リーダーとして筆者（当時キャリアセンター長）が、文学部から山田俊教授（現在は共通教育センター所属）、環境共生学部から松添直隆教授、特任教員、さらに学生支援課と教務入試課の職員がプロジェクトに加わり、就業力育成事業におけるプロジェクト同様に教職協働のスタイルでプロジェクトは運営された。

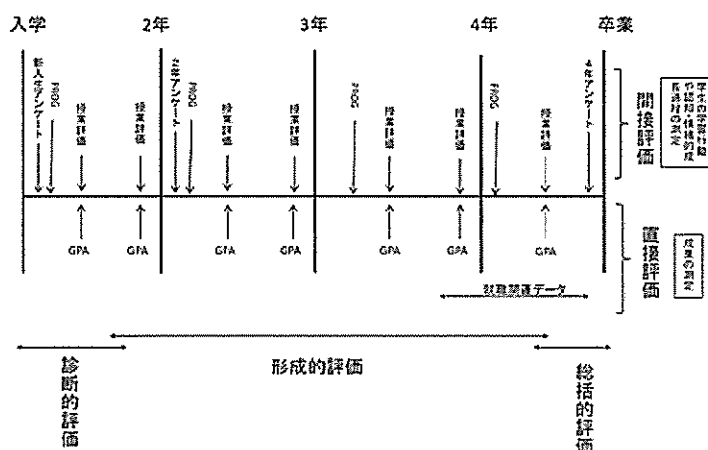


図5 学修評価プロジェクトが担当した学内評価

学修評価プロジェクトでは、図5に示す学内の一連の評価活動だけでなく、外部からの評価（卒業生に対する企業アンケート、インターンシップアンケート、協力講座講師との意見交換会等）も収集・分析し、それをFDの場で学内教員に提供した。FDは一般にも公開された。例えば2013年3月1日に開催した「社会が大学生に求める能力とその育成について」をテーマにしたFDでは、学内教職員44名、学生6名、学外から23名の参加があり、学修評価プロジェクトにて収集・分析されたデータが紹介された。これらの活動を通し、学修評価プロジェクトは教学マネジメントにおけるCHECKの部分としての役割を担っていき、評価に関する学内体制が整備されていった（図6）。

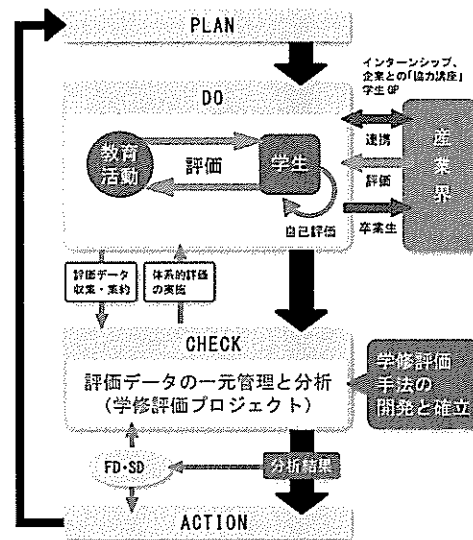


図6 学修評価プロジェクトと教学マネジメントサイクルの確立

その後、大学の体制を教育の質保証の第2ステージへとレベルアップさせることが重要との認識の下、プロジェクトで、FD「教学 IR としての学修評価と教育改善に向けた活用について」を2014年3月1日に開催した。このFDにて、当時耳慣れない言葉であった「教学 IR」の意義を学内に周知するとともに、パネルディスカッションにおけるパネリストとフロアとの間の活発な質疑応答によって、教学 IR 担当部署の必要性について学内に対し一定の理解を得ることができた。2014年4月に学生 GP・学修評価プロジェクト室を「教学 IR 室」に変更して、教学マネジメントにおける CHECK を担う新しい部署が誕生した。教学 IR 室は、同じく2014年4月に発足した全学教育推進センターの下に置かれた。初代室長には学修評価プロジェクトメンバーの山田俊文学部教授が就き、その後、この部署が本学の教学マネジメントにおいて重要な役割を担っていく。

中教審答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（2018年11月）」では、高等教育改革の実現すべき方向性として「学修者本位の教育」「個々人の可能性を最大限に伸長する教育」の実現が強調された。これが十分な効果を上げるためには大学における教学マネジメントが確立していることが重要になるとの認識から、中教審大学分科会は2020年1月に「教学マネジメント指針」を策定し、公開した。教育の質保証の第2ステージ移行の必要性が同志社大学山田礼子によって公に言及されたのが2012年であった（山田、2012）。その直後、2014年には本学ではすでにその体制整備を終えていたわけで、学内に教学 IR に関する専門部署を配置したのは国内大学ではかなり早い時期であった。こうした高等教育改革の流れを本学が先取りしていたのは、学長指示の下での教員と職員とが連携して動いたプロジェクトによる効果が大きかったと考えている。組織改革につい

ての理論的フレームワークを提供する Y. エングストローム (1999) の「拡張による学習」理論では、変革においては、スプリングボード、モデル、マイクロコスモスといった道具が重要な役割を担っていることを述べている。就業力育成事業でのプロジェクト、そしてそれを引き継いだ学修評価プロジェクトは、本学の教学マネジメント体制整備に向けて、変革に向けたそうした道具としての役割を果たしていたものと考えられる。

学修評価に関する取組全体については、プロジェクトチームがまとめた3つの取組報告書* に詳しく記載されている。

4. 初年次キャリア教育「キャリア形成論」の実践

4.1 初年次キャリア科目「キャリア形成論」の授業目的と構成

本学のキャリア教育全体の評価については先に紹介した3つの取組報告書に詳しい。本稿では、キャリア教育全体ではなく、初年次キャリア教育としてスタートさせた全学必修(1単位)科目「キャリア形成論」を対象を絞って、この科目の詳細を述べ、初年次キャリア教育が果たしている具体的な役割について明らかにする。

将来について明確なイメージを持たないまま大学に入学してくる学生は少なくない。この事実はキャリア教育導入のひとつの動機であった。実際、例えば本学の総合管理学部においては、2021年度入学生の場合、4月末時点の調査で、59%の学生が将来のイメージを「持っていない」、あるいは「あまり持っていない」と答えている。さらに、理系学部環境共生学部についても36%が同様の回答をしていた。理系学部であっても3分の1の学生は特に将来をイメージしないままに入学しているのである。将来について何らイメージを持っていない学生が少なくない状況で、学生のその後の大学での活発な活動を促すための動機付けの意味での初年次キャリア教育は重要である。

本章では、筆者が担当した総合管理学部における初年次キャリア教育科目としての「キャリア形成論」を対象に、その実践結果について詳述する。キャリア形成論を設置した当初のシラバスは、先に述べたプロジェクトチームで立案したものである。初年度(2008年度)のシラバスに記載した科目概要は、

今日、日本の社会では価値観の多様化及び急速な変化が顕著となっている。その結果、旧来の単純な職業観が崩壊し、若者にとっては自己の望む生き方をイメージすることが難しい時代に変わりつつある。こういった社会状況ゆえに、自己のキャリアを自らが継続的にデザインし続けていく能力を育成することが大学教育にも求められて

* 熊本県立大学学修評価プロジェクト編(2013)“地域力を生む自律的職業人育成プロジェクト～体系的な学修評価体制の整備に向けて～”, 熊本県立大学平成24年度取組報告書(2013年3月発行)及び平成25年度取組報告書(2014年3月発行)

熊本県立大学教学IR室編(2015)“地域力を生む自律的職業人育成プロジェクト～体系的な学修評価体制の整備に向けて～”, 熊本県立大学平成26年度取組報告書(2015年3月発行)

いる。

キャリア形成論の概要は以下のとおり。

1. 将来の自分を見据え、今の自分に足りない能力や知識を認識し、今後身に着けるべきものを確認することによって、学生自身が主体的に習得に取り組む動機付けを行う。
2. 授業を通じて多様なキャリアが存在することに気づかせる。
3. カリキュラムについてのオリエンテーションを行う。
4. 上級生、大学院生や卒業生に自らの大学生活を振り返り、キャリア形成体験談を語ってもらう。

であった。この時の授業内容を表1に示す。シラバスは3学部共通である。上級生、卒業生は学部によって異なるが、それ以外の講師は3学部共通である。

表1 キャリア形成論初年度（2008年度）の授業シラバス

| 回 | 授業テーマ | 補足 |
|---|---------------------------------|--|
| 1 | 学長講話 | |
| 2 | 学部カリキュラムの説明（学部教務委員）及びポートフォリオの活用 | |
| 3 | キャリアデザイン概論（外部講師） | |
| 4 | 上級生によるキャリア形成体験談 | もやいすとプログラムや高大連携プロジェクト参加者、留学経験者などを講師として授業を進め、正課の授業以外で身につけられる多様なキャリアを学ぶ。 |
| 5 | 理事長講話 | |
| 6 | 5～10年後を考える（特任教授）及びポートフォリオまとめ | これまでの講義を踏まえ、5～10年後の自分を考えてみる。今の自分に足りない能力や知識を認識し、今後身に着けるべきものを考えてみる。 |
| 7 | 卒業生によるキャリア形成体験談 | 就職活動の思い出や、大学時代に身につけたと感じている能力や知識を語ってもらう。 |
| 8 | まとめ | |

キャリア形成論の授業内容は、自己のキャリアを考えていくための理論的講義と多様なキャリアを経験した先人からの講義で、主として学生に対しロールモデルを提示する構成とした。ロールモデルの提示は、入学後、何をしてよいかわからない1年生への具体的な指針を提供することになり動機づけとしての効果を期待したものである。ロールモデルについては、最近の研究でも（溝口・溝上、2020）、ロールモデルを持つことが大学生のキャ

リア成熟等に対して正の効果を与えることが示されており、青年期の学生に対し、ロールモデルは重要な意味を持つ。しかしながら、例えば、2021年度新入生に対する調査を示すと、総合管理学部新入生の58%はロールモデルを持っていないと回答しており、環境生学部においては67%がロールモデルを持っていないと回答している。多くの新入生がロールモデル不在の状態にあるのが実態である。ロールモデルを提供するキャリア形成論は初年次キャリア教育の授業内容として妥当なものであったと言える。

開始以後、様々な事情により授業内容に細かな修正が行われた。科目概要は初年度から現在（2021年度）まで変わっていないが、その後少しずつ修正が加わり、現在は表2の内容で開講されている。表2におけるPROGは学修評価プロジェクトでの議論を経て導入されたものである。

表2 キャリア形成論（2021年度）の授業シラバス

| 回 | 授業テーマ | 補足 |
|---|-------------------------------|--|
| 1 | 学長／学部長講話 | |
| 2 | 汎用的技能の測定 | PROGテスト受験 |
| 3 | 世界に伸びる」キャリア形成のために（国際教育交流センター） | 国際的に活躍できる能力を育成するためのサポート体制について知る。 |
| 4 | ライフデザイン概論（外部講師） | キャリアデザインの基礎としてのライフデザインについて考える。 |
| 5 | キャリアデザイン概論（外部講師） | キャリアをデザインしていく意義 |
| 6 | 上級生によるキャリア形成体験談 | 様々な活動を行っている上級生を講師として授業を進め、授業に関すること、また正課の授業以外で身につけられる多様なキャリアを学ぶ。 |
| 7 | 汎用的技能の観点での自己理解（外部講師） | PROGテストの結果から自己理解を進め、今後の大学生活について考える。 |
| 8 | 卒業生によるキャリア形成体験談 | 社会の一線で活躍する卒業生による講演を通して、大学時代に身につけるべき能力や知識を認識し、“未来のわたし”を創る場所としての大学時代の意味を考える。 |

4.2 キャリア形成論に対する学生からの評価

学生に対して大学が実施した授業評価アンケートの結果の一部を図7に示す。これは、各問いに対し「そう思う」「どちらかというそう思う」を合計した結果である。初年度の記録はなく、また2018年度以降はオムニバス形式授業については授業評価を行わなくなったためその記録もない。

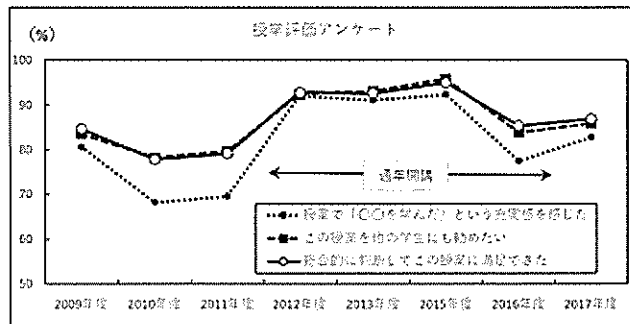


図7 キャリア形成論の授業評価アンケート結果

講義は2012年度から2016年度の期間が通年開講で、それ以外は前期完結の開講であった。通年開講は後期末時点で、それ以外は前期末時点での評価結果となる。通年開講期がかなり高い評価となっているが、授業内容に変化があったわけではないため、この違いは学生の大学への適応状況に依存している可能性がある。キャリア形成論の開講時期について問題提起をしている可能性もあるが、本稿ではこの問題には立ち入らず、図7の授業評価の結果から、授業としては特に問題のあるものではなかったという点だけを確認しておきたい。なお、通年開講期において2016年は満足度が少し低下している。これは平成28年熊本地震の年であったことを付記しておきたい。

この授業では、2011年度以降、系統的に調査を行っている。その中で、最終的に「どの授業に興味を引かれたか」という質問を行ってきた。図8は、最新の2021年度入学生の結果である。8回の授業について印象に残った講義を2つ選択した結果を示している(表2の第2回授業は選択肢から除外)。上位3つは、上級生による体験談、汎用的技能の結果解説の授業、そして卒業生による体験談の授業であり、これらは他を大きく引き離していた。

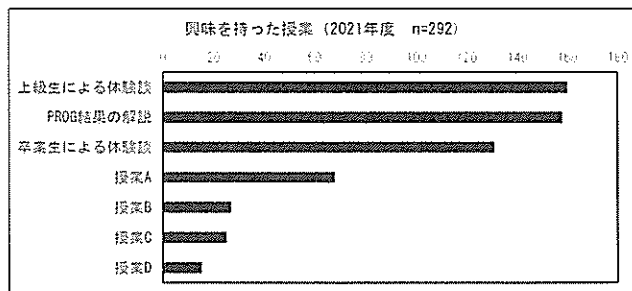


図8 興味を持った授業2つを選択した結果 (2021年度)

PROGを使った汎用的技能の測定自体は2013年には開始していたが、当初はその解説はごく簡単に済ませていた。しかしながら、学生がPROGの結果に言及していることが

多いことに気づき、汎用的技能の面での自己を振り返り、今後の自分のキャンパスライフを考えていくための授業として2017年から1コマを割り当て、PROGの結果の解説授業を本格的に導入した。

表3 年度別の上位3つの授業の学生の選択率

| 年度 | n | 上級生 | PROG解説 | 卒業生 |
|------|-----|-------|--------|-------|
| 2017 | 302 | 52.6% | 41.1% | 24.2% |
| 2018 | 292 | 51.4% | 43.2% | 51.4% |
| 2019 | 293 | 55.3% | 52.2% | 50.5% |
| 2020 | 292 | 51.0% | 46.9% | 60.6% |
| 2021 | 292 | 54.8% | 53.8% | 44.9% |
| 平均 | | 53.0% | 47.4% | 46.3% |

その時から、学生が興味を持つ授業は、この3つの授業が安定して他を大きく引き離し上位を占めるようになった。2017年からの3つの授業についての学生の選択状況を表3に示す。年度によって、講師は異なり、そして受講している学生も違っている。しかし、年度が変わっても安定してこの3つが興味を引く授業として学生たちが選択していることを確認できる。この3つの授業だけを選択している学生は5年間平均で73.4%であった。7割以上の学生がこの3つだけを選択肢として選んでいた。キャリア形成論では登壇した講師自身がロールモデルとなっているが、この結果は、学生たちにとっては、上級生や卒業生という直近のロールモデルがもっとも影響力をもっていることを示している。また、同じぐらい新入生にとって重要なのが、社会人と比較した自己の汎用的技能がどの程度であるかであった。図8は、初年次学生が、自己のキャリア形成に向けて、どういった情報を大切と考えているかを示すものになっている。

選択した授業について興味を持った理由を自由記述してもらった。表4に3つの授業それぞれについて2人分だけ無作為に抽出した結果を示す。なお、意味が変わらないよう一部筆者により表現を修正している。

表4 興味を持った理由の自由記述例（2021年度新入生）

| 「上級生」の授業を選択した学生の自由記述例 |
|---|
| 理由は2つある。1つ目は、先輩方の失敗も含めた体験談を聞いたことで、今の自分の改善すべきポイントが分かったからだ。例えば、自粛期間に無駄な時間を多く過ごしていた私は「記録をつける」ということを実践し始めた。すると、5月頃と比べて、時間の使い方が上手くなり、日々の充実度が上がったように感じている。2つ目は、先輩方の話を聞いて、挑戦意欲が湧いたからだ。就職活動がもうそんなに遠い話ではないことに気づき、自分をより深く知るためにも、今のうちから様々なことに挑戦したいと思うようになった。 |

コロナ禍の中での私たちの大学生活の中で、上級生によるキャリア形成体験談はとても貴重なものになった。特に私自身が他県から入学し、初めての一人暮らしでコロナ禍による生活の充実の無さに不安と、将来の大学生活後の不安も重なっていた。その中で、この上級生による話はコロナ禍の中でいかに自分ができることを見つけ出し、キャリアを積んでいくのかという道標として私の心に強く残った。毎日することを決め、習慣化し体に覚えさせていくようにすることで、小さな毎日の達成感がやがて将来の大きな成功や、達成感につながることを学んだ。これを続けるのはかなりの気持ちが必要となるが、自分自身今コロナ禍で自分を見つめ直し、しっかりと自分の得意分野や、苦手なことを理解しておくこともキャリア形成につながると考えた。この授業を受けてからは自分の生活を見直し、自己分析も兼ねてから新しいアルバイトを探したり、私は経済や国際問題に興味があるので毎日ニュースをチェックするように心がけたりした。

「卒業生」の授業を選択した学生の自由記述例

実際に満足のいく職場で働いている方の話を聞くことができた。「挫折するほどの経験」と話の中であったように、経験や積極的な行動がとても大切だということが良く分かった。様々なことを経験することにより、知らなかった考え方や働き方に出会えるということは本当に納得でき、狭い視野だけでは自分のやりたいことを見つけられず、今度就職した際に満足感というものは得られないのではないかと考えるようになった。三人とも様々な経験を積むことが大切だと話されていたので、これからやりたいと思えることがあればためらわずに何事でも挑戦してみようと思った。

卒業して現在社会人としてのキャリアを積んでいる先輩方の言葉には説得力があり、今までの大学生活を振り返るとともにこれからの大学生活について考えるためのヒントになったからです。また、お話から、先輩方が誇りを持って仕事をしていらっしゃるのだということが伝わり、仕事に対しての考え方がポジティブなものへと変わったからです。特に近年は新型コロナウイルスの影響で就職活動に不安を感じることも多いため、実際に働く社会人の方が、学生生活をどのように過ごしていらっしゃるのかということ参考にしながら自分自身について考えることができた講義でした。

「PROG 解説」の授業を選択した学生の自由記述例

これを選択した理由は、普段の生活の中で自己認識しづらいジェネックススキルを知ることができたからだ。これまでの生活の中で身に着けた知識や経験は自己認識しやすく、過去の自分と比較することで自分の成長を実感できた。しかし、自分本来の思考能力や実践力は自身では把握しづらく、周囲の人からも指摘されたことがなかったため、PROGの解説を通して自分の得意不得意な分野を認識することができた。PROGの結果は思考力が備わっているが対人能力が不足しており、他者との協働が苦手であると示されていた。この結果を振り返ると確かに自分は集団行動やチームでの活動が苦手な傾向にあり、他者とのコミュニケーションのずれ違いが多々あった。そのため、この結果を受けてバイトや共同作業がある授業などで自分を俯瞰して見ながら動いていきたいと考えるようになった。

自分の想像とは違う結果でしたが、自分の長所と短所を正しく知ることができた。大学受験の際に自分の長所と短所について考える機会が多々ありました。しかし、考えただけではなかなか結論が出ず、苦戦した経験があります。今回はPROGテストを受けたことで自分自身についてより深く考えることができ、非常によい機会となったと思います。解説を読んでいく中でこれからの大学生活をどのように過ごし、能力を伸ばしていくべきかに対する明確なイメージを持つことができました。

他の学生の意見も注意深く読んでいくと、ロールモデルとしての「上級生」「卒業生」を選んだ理由の中には“挑戦”という言葉が頻繁に現れていた。また、「PROG 解説」を選んだ学生の理由では、それまで十分に行っていなかった自己に対する振り返りが促進されているようであった。こうした記述から、キャリア形成論は、多くの学生に対し、自己を振り返り今後の自分のあり方を考える機会を提供し、自己のキャリア形成に向けて大学生活において何らかの行動を促す契機を与えていることがわかった。

大学卒業後の職業イメージの有無で興味を持つ授業が異なる可能性がある。特に、職業イメージを持っていない、キャリア形成論が主に対象とすべき学生たちがどのように授業

を捉えたのであろうか。2021年4月末の調査で（288名の総合管理学部1年生の協力を得た）、大学卒業後の職業イメージを持っていない171名と持っていた117名に分け、それぞれの群が興味を持った授業の選択率を調べた。図9がその結果である。職業イメージを持っていない学生群は、実際に社会で働いている卒業生の授業に相対的に強い興味を示していることがわかる。こうした学生たちには具体的な職業についての事例をさらに提供していく必要があることを示唆する結果である。

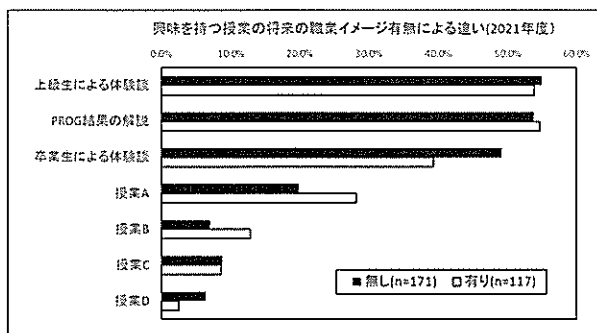


図9 将来の職業イメージの有無による興味を持った授業の選択率の違い（2021年度）

4.3 エージェンシー生成に向けた初年次キャリア教育の意義と今後に向けた考察

初年次教育は、大学がユニバーサル・アクセス段階へと移行した後、その必要性が急速に高まり、その一環として初年次キャリア教育も新生生に対して大学生活についての指針を与えるものとして導入された。濱名(2007)は、初年次でのキャリア教育は「卒業後のキャリアに自らが納得できる生き方を投影して“職業生活に移行”させることに“接続”していくこと」を目的としていると述べた。このことは、大学時代に何もしない場合、職業移行(トランジション)は容易でないことを示唆するものでもある。実際、溝上・松下(2014)で言及されたように、大学時代の経験として2つのライフ(大学1・2年時に将来の見通しをもっていて、その実現に向けて努力していたかどうか)は、大学卒業後の初期キャリアを踏み出す時の組織社会化にもっとも影響していた。

本稿での調査結果から、将来に対する職業イメージをもたないまま漫然と大学生活を送る可能性のある学生に対し、キャリア形成論は、初年次の段階で問題提起の役割を果たしていることは間違いない。ただし、それが十分条件ではないことも明白である。単一刺激の長期間継続は期待できないからである。自らが行為の担い手として能力を持っているという感覚や責任をエージェンシーと呼ぶ。この言葉を使用するならば、現代の学生には、自らのキャリアは、自らが行為の担い手となって切り開いていく能力と意志を持つエージェンティックな存在であることが要請されていると言える。

エージェンシーの問題を考える時、小学校の教育実践についての山住(2019)による分析が参考になる。岐阜市立長良小学校では児童のエージェンシー生成について優れた実践

が行われている。その分析において山住はヴィゴツキーの「2重刺激法」を理論的枠組みに用いている。2重刺激法とは、人の高次精神機能の発生過程及び発達過程を明らかにするために提唱された実験手法である。2重刺激法では、被験者に対し第1の刺激として、前提となる課題が提示される。その上で、第2の刺激群として問題を解決するためのツール等を提示する。問題とそれを解決する手段刺激が提供されることで被験者は実験者の実験枠組みをはみ出していくようになり、その観察を通して人の高次精神機能生成を明らかにしていく実験方法が2重刺激法である。

この方法の確立にはパーキンソン病患者に対する次の事例が参考にされた。パーキンソン病患者は、ただ歩くように指示されるとかなりの震えが観察された。しかし、足跡を示した白い紙を床に広げて部屋を横切るように指示されると震えが減少することが観察されるのだという。ただ歩けという自分にとって意味を見出せない指示では、自己をコントロールできないが、解決に向けた足跡を示す白い紙という第2刺激が外部から与えられると、その補助刺激を活用し被験者は問題を解決していく方向に自らの行動を自らが制御・組織化できるのである。2重刺激法という実験は、人のエージェンシーが、個人の内部から自然に生じることはなく、何らかのツールを媒介して生成されていくことを示している。ただし、刺激は自らが生み出すこともできる。社会心理学者K. ワイク (1997) は、人間は自らが想像し、創り出した環境に自らを適応させて自らを変化させていく存在であると主張した。これは、人とは、与えられた状況に従順に適応するのではなく、問題に対峙した時、新たな刺激を自ら創出しながら問題状況を再構成していくダイナミックな存在であることを主張するものである。ただし、そのためには外部からの刺激という手助けが必要であり、2重刺激法とは、人のそうしたダイナミックな性質を前提にした実験であると言える。

初年次キャリア教育科目としての熊本県立大学のキャリア形成論が果たしている役割は、2重刺激における第1の刺激に相当するであろう。初年次学生に対し、自らのキャリアに対する問題を提示する役割を担っている。しかし、2重刺激法における人間像からして、それだけでは学生が自らのキャリアを自らが切り開いていく存在へと変わっていくことはない。問題の解決に向けたツールや記号という第2刺激が外部から提供されなければならない。そうした刺激を大学という教育装置が組織的に提供できるとすれば、学生が大学において最も多くの時間を費やす正課教育が可能性としては最も適している。溝上 (2006) も主張しているように、キャリア教育を正課教育の中に埋め込んでいくことが解決に向けた方法のひとつになると思われる。もっとも本学のキャリア教育はひとつの体系として設計されたわけであり、第2刺激も考慮していないわけではないが、科目数が圧倒的に少ない。そのため、大学生活の中で多数の時間を費やす多くの正課教育の中にキャリア教育の視点を埋め込み、そこで第2の刺激を提供するようにして、学生のエージェンシー生成を支援していくことが効果的なキャリア教育になるものと考えられる。中教審答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」において予測不可能な時代を生きる人材

像として自律的学習者像が描かれている。これは自らのキャリアを自らが切り開いていく人材像と一致するものである。この意味で、今後の高等教育におけるキャリア教育は学生のエージェンシー生成に向けた内容と方法とが検討されていくべきと考えることもできるだろう。

5. あとがき

本稿前半では熊本県立大学におけるキャリア教育の導入と展開過程を述べた。2009年のキャリアデザイン教育の導入、そしてその後の展開は学長指示プロジェクトとキャリアセンターが主導する形で進行していった。キャリアセンター内でキャリアデザイン教育とキャリアサポートとが統合され、広い意味でのキャリア教育が大学内に定着していった。ただし、その後の組織変更により、キャリアセンターからは初年次キャリア教育と学生GP制度は切り離されている。現在は、2021年度に発足した共通教育センターの内部委員会がキャリア教育は担っており、教育課程と厚生補導との連携はひとりキャリアセンター長が担う体制となっている。

本稿後半では、初年次キャリア教育として導入した「キャリア形成論」は、新入生の動機付けとしてどういった役割を担っているかを検討した。その結果、自己の現在を振り返る意味で新入生にとってロールモデルとしての上級生や卒業生の話（語り）は非常に重要であった。同時に、汎用的技能測定ツールPROGのように、自己の立ち位置を把握できるツールは非常に効果的であった。しかしながら、そうした効果も限定的でしかないことも指摘した。初年次キャリア教育による動機づけが学生たちの具体的な行動へと発展していくための方法が検討が必要である。

熊本県立大学でキャリア教育を導入してから13年が経過し、その後社会状況は大きく変わった。特に、コロナ禍は社会のあり方を一変させ、アフターデジタル社会（藤井・尾原、2019）が現実となっている。その社会では今後、オフラインはオンラインの一部になっていくであろう。大学もこの流れから逃れることはできない。予測不可能な時代と表現される現代において、この時代に相応しい人材育成のため、高等教育におけるキャリア教育は、今後のアフターデジタル社会も見据え新たな形を検討し、実装していく必要がある。

謝辞

本稿は2006～2013年度にかけての本学でのキャリア教育導入と展開を述べたものである。これらの取組みが実現できたのは、本文中でお名前を記した先生方及び名前は記していないが、企画調整室、教務入試課、学生支援課からプロジェクトに参加した多くの職員の努力の結果である。教員と職員とが同じテーブルで本学のキャリア教育の在り方について頻繁に、時には夜遅くまで議論していた。プロジェクトに関係した教員及び職員の努力なしには本稿が存在することはなかった。ここに感謝の意を表したい。

参考文献

- 伊藤茂樹 (1999) “大学生は「生徒」なのか－大衆教育社会における高等教育の対象－”, 駒澤大學教育学研究論集 (15), pp.85-111.
- エンゲストローム, Y.(1999) 「拡張による学習－活動理論からのアプローチ－」新曜社.
- 城繁幸 (2006) 「若者はなぜ3年で辞めるのか? 年功序列が奪う日本の未来」, 光文社新書.
- 濱名篤 (2007) “日本の学士課程教育における初年次教育の位置づけと効果”, 大学教育学会誌, 29 巻, 1 号, pp.36-41.
- Heffernan, V: “Education Needs a Digital-Age Upgrade”, The New York Times, Aug. 7, 2011.
(<https://opinionator.blogs.nytimes.com/2011/08/07/education-needs-a-digital-age-upgrade/>)
- 藤井保文・尾原和啓 (2019) 「アフターデジタル」, 日経 BP 社.
- 溝上慎一 (2006) “学士課程教育のなかで初年次教育・キャリア教育をどう位置づけ、どう抜けでる?”, 大学教育学会誌, 28 巻, 1 号, pp.62-64.
- 溝上慎一・松下佳代編 (2014) 「高校・大学から仕事へのトランジション」, ナカニシヤ出版.
- 溝口侑・溝上慎一 (2020) “大学生のキャリア発達とロールモデルタイプの関係－ロールモデル尺度 (RMS) の開発の試み－”, 青年心理研究, Vol.32, pp.17-26.
- 山住勝広 (2019) “子どもたちへの自己肯定化への介入としての教育－学校体験の活動理論的分析－”, 活動理論研究, 第4号, pp.1-15.
- 山田礼子 (2012) 「学士課程教育の質保証へ向けて－学生調査と初年次教育からみえてきたもの－」, 東信堂.
- ワイク, K. (1997) 「組織化の社会心理学」, 文眞堂.