

博士論文

大学での正課外活動と  
キャリアレジリエンスの獲得実感の関係

池田 めぐみ

## 目次

|   |    |
|---|----|
| 0 章 本研究の概要.....                                     | 1  |
| 0.1. 本研究の目的.....                                    | 1  |
| 0.2. 本研究の構成.....                                    | 1  |
| 0.3. 主要な用語の定義.....                                  | 4  |
| 1 章. 背景 大学教育とキャリアレジリエンス.....                        | 5  |
| 1.0. 1 章の概要.....                                    | 5  |
| 1.1. キャリアレジリエンスとその働き.....                           | 5  |
| 1.1.1. 不確実な社会におけるキャリアレジリエンスの必要性.....                | 5  |
| 1.1.2. キャリアレジリエンスとは.....                            | 9  |
| 1.1.3. キャリアレジリエンスの働き.....                           | 16 |
| 1.2. 大学教育とキャリアレジリエンス.....                           | 18 |
| 1.2.1. 大学教育におけるキャリアレジリエンス育成の必要性.....                | 18 |
| 1.2.2. 支援としてのキャリア教育.....                            | 23 |
| 1.2.3. キャリア教育で育成が目指される他の能力とキャリアレジリエンスの<br>関係.....   | 26 |
| 1.3. キャリアレジリエンスと正課外活動.....                          | 29 |
| 1.3.1. キャリアレジリエンスの獲得に関する先行研究.....                   | 29 |
| 1.3.2. 大学におけるレジリエンス育成研究の示唆.....                     | 31 |
| 1.3.3. キャリアレジリエンスおよびレジリエンスに関する先行研究についての<br>まとめ..... | 33 |
| 1.3.4. 正課外活動とキャリアレジリエンスの増幅.....                     | 34 |
| 2 章. 問題と目的 正課外活動とキャリアレジリエンスの関係を捉える視点.....           | 38 |
| 2.0. 2 章の概要.....                                    | 38 |

|  |    |
|--|----|
| 2.1. 正課外活動の価値を巡る変遷とその定義.....                           | 38 |
| 2.1.1. 正課外活動の価値を巡る変遷.....                              | 38 |
| 2.1.2. 正課外活動の包含範囲と本研究の定義.....                          | 41 |
| 2.2. 正課外活動に関する先行研究.....                                | 49 |
| 2.2.1. 正課外活動に関する先行研究.....                              | 49 |
| 2.2.2. クラブ・サークル活動に関する先行研究.....                         | 50 |
| 2.2.3. 正課外プロジェクト活動に関する先行研究.....                        | 53 |
| 2.3. 本研究の目的と視座.....                                    | 55 |
| 2.3.1. 先行研究の課題と本研究の目的.....                             | 55 |
| 2.3.2. 本研究の視座.....                                     | 56 |
| 3章. 研究1 クラブ・サークル活動における学生の行動への注目.....                   | 58 |
| 3.0.3 章の概要.....  | 58 |
| 3.1. 研究1の背景と仮説.....                                    | 58 |
| 3.1.1. 研究1の背景.....                                     | 58 |
| 3.1.2. 研究1の仮説.....                                     | 58 |
| 3.2. 研究1の方法.....                                       | 60 |
| 3.2.1. 予備調査.....                                       | 60 |
| 3.2.2. 本調査.....  | 62 |
| 3.2.3. 分析に用いた項目.....                                   | 63 |
| 3.3. 研究1の結果.....                                       | 68 |
| 3.3.1. 変数の構成.....                                      | 68 |
| 3.3.2. 相関分析の結果.....                                    | 73 |
| 3.3.3. クラブ・サークル活動への取り組みがキャリアレジリエンスの獲得実感<br>に与える影響..... | 73 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.4. 研究1の考察.....   | 75  |
| 3.4.1. 仮説に関する考察.....   | 75  |
| 3.4.2. クラブ・サークル活動への取り組みとキャリアレジリエンスの関連に<br>についての考察.....         | 76  |
| 3.5. 研究1のまとめと課題.....   | 79  |
| 3.5.1. 本研究のまとめ.....  | 79  |
| 3.5.2. 課題と展望.....  | 80  |
| 4章. 研究2 正課外プロジェクトにおける学生の行動および大学の支援への注目.....                    | 82  |
| 4.0. 4章の概要.....  | 82  |
| 4.1. 研究2の背景と仮説.....  | 82  |
| 4.1.1. 研究2の背景.....   | 82  |
| 4.1.2. 研究2の目的と仮説.....  | 83  |
| 4.2. 研究2の方法.....   | 87  |
| 4.2.1. 調査の概要.....  | 87  |
| 4.2.2. 分析に用いた項目.....   | 89  |
| 4.3. 研究2の結果.....   | 93  |
| 4.3.1. 変数の構成.....  | 93  |
| 4.3.2. 分析に使用する変数.....  | 94  |
| 4.3.3. 仮説検証.....   | 94  |
| 4.4. 研究2の考察.....   | 96  |
| 4.4.1. 正課外プロジェクトにおける他者からの支援と学生の関与及びキャリアレ<br>ジリエンスの獲得実感の関連..... | 96  |
| 4.4.2. 課題と展望.....  | 100 |
| 5章. 結論：正課外活動における学生のキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を<br>与える側面.....           | 102 |



|  |     |
|--|-----|
| 5.0. 5章の概要.....  | 102 |
| 5.1. 各章のまとめ.....                                       | 102 |
| 5.1.1. 1章のまとめ.....                                     | 102 |
| 5.1.2. 2章のまとめ.....                                     | 105 |
| 5.1.3. 研究1の知見のまとめ.....                                 | 107 |
| 5.1.4. 研究2の知見のまとめ.....                                 | 109 |
| 5.2. 総合考察.....   | 111 |
| 5.2.1. 正課外活動においてキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与える<br>側面.....      | 111 |
| 5.3. 実践的示唆.....  | 118 |
| 5.3.1. クラブ・サークル活動におけるキャリアレジリエンスの獲得支援に向けた<br>実践的示唆..... | 118 |
| 5.3.2. 正課外プロジェクトにおけるキャリアレジリエンスの獲得支援に向けた<br>実践的示唆.....  | 121 |
| 5.4. 本研究の意義.....                                       | 124 |
| 5.4.1. 本研究の学術的意義.....                                  | 124 |
| 5.4.2. 本研究の実践的意義.....                                  | 125 |
| 5.5. 課題と展望.....  | 126 |
| 5.5.1. 本研究の課題.....                                     | 126 |
| 5.5.2. 今後の展望.....                                      | 129 |
| 謝辞.....  | 134 |
| 参考文献.....  | 136 |

# 0 章. 本研究の概要

## 0.1. 本研究の目的

本研究の目的は、大学生のキャリアレジリエンスの獲得が期待される正課外活動に焦点を当て、活動におけるどのような側面がキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えるのか明らかにすることである。以下では、本論文の構成を示すことを通じ、本研究の概要について整理する。

## 0.2. 本論文の構成

本論文は図 0-1 に示すように、全 5 章からなる。

まず、第 1 章では大学においてキャリアレジリエンスの育成が求められている背景および、大学におけるキャリアレジリエンスの獲得について、正課外活動に注目しながら明らかにしていく重要性を論じた。具体的には、まず、働く個人にとってキャリアレジリエンスが求められる理由について整理した後に、成人期以降伸ばしていくことが難しいという指摘、および、大学から社会への移行に伴うメンタルヘルスの問題の深刻化を踏まえると、大学生のうちにキャリアレジリエンスを獲得する必要がある旨論じた。次にキャリアレジリエンスの獲得に関する先行研究と、大学におけるレジリエンスの育成に関する先行研究のレビューから、キャリアレジリエンスの増幅に注目したアプローチの不足を確認し、キャリアレジリエンスの増幅という観点から、正課外活動に注目することの意義について説明した。

続く第 2 章では、正課外活動の価値を巡る変遷、その指し示す範囲についてまとめた後に、本研究で扱う正課外活動である、クラブ・サークル活動と正課外プロジェクトの先行研究を概観し、その功績と課題をまとめ、本研究の目的と視座を導き出した。具体的には、先行研究の課題である、正課外活動におけるどのような側面がキャリアレジリエンスの獲得に影響するのかという問いについて検討すること、および、

大学教育におけるキャリアレジリエンスの獲得に関して示唆を提供するために、クラブ・サークル活動については学生の行動に、正課外プロジェクトについてはそれに加え、大学の支援に注目し、検討していく必要がある旨を示した。

第3章、研究1では、クラブ・サークル活動を対象に、学生の行動、すなわち、クラブ・サークル活動へのどのような学生の取り組みが、キャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えるのかを検討した。分析の結果、積極的な関与、目標達成に向けて取り組み、メンバーと密なコミュニケーション、内省がキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えることが示された。

第4章、研究2では、正課外プロジェクトを対象に、活動における学生の行動とどのような大学の支援が、学生のキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えているのかについての検討を行った。具体的には、学生の行動として、積極的な関与を取り上げ、それと、大学の支援である教職員の支援および、他の学生からの支援がキャリアレジリエンスの獲得実感に与える影響について検証した。分析の結果、学生のキャリアレジリエンスの獲得実感に直接的な影響を与えたのは、積極的な関与、教職員の他律的な支援、同期からの支援、先輩からの支援であった。また、教職員の自律性支援は、学生の積極的な関与に影響を与え、間接的にキャリアレジリエンスの獲得実感に影響することが確認された。

最後に、第5章では、まず、各章の内容についてまとめ、次に総合考察を行い、最後に、本研究の意義および課題と展望を示した。具体的には、正課外活動における学生のキャリアレジリエンスの獲得に影響を与える側面には、学生の積極的な関与、教職員の支援や他の学生からの支援といった他者からの支援が挙げられた。また、実践への示唆や本研究の意義について記した後に、課題と展望として大学教育においてキャリアレジリエンスの育成を行う上で今後必要となる研究についてまとめた。

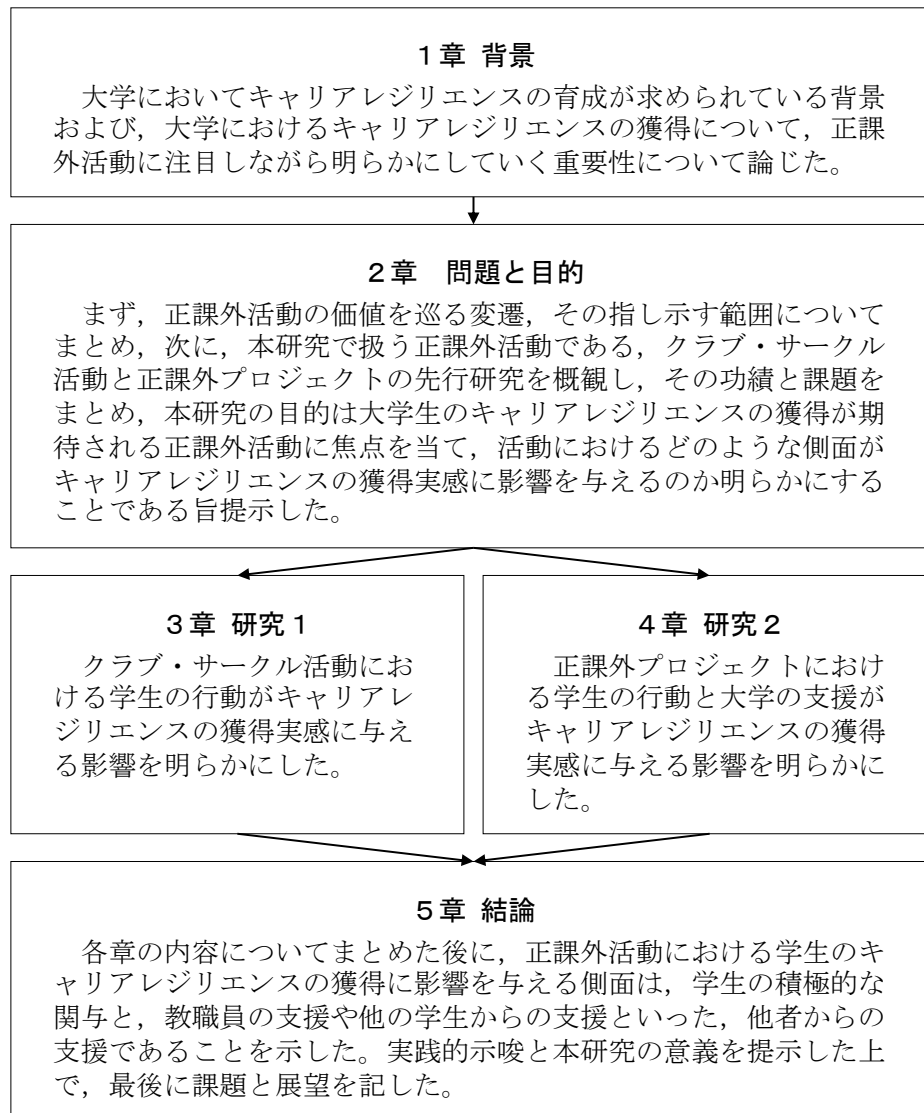


図 0-1 本論文の構成

### 0.3. 主要な用語の定義

以下では主要な用語についてあらかじめ解説を加える。なお、詳細な定義については本文中で述べるため、そちらを参照されたい。

正課外活動：

正課外活動とは、単位の出ない活動のことを示す。具体的には、クラブ活動（あるいは部活動）やサークル活動、インターンシップ、学生プロジェクトなどが正課外活動と呼ばれる。

キャリアレジリエンス：

職場環境の変化や、希望通りの職に就けないといったようなキャリア形成の危機においてその状況に対処する個人の能力・特性のことを指す。能力・特性と呼ぶのは遺伝の影響の強い特性的な要素と、後天的に獲得しやすい能力の要素が含まれるためである。

キャリアレジリエンスの増幅と発掘：

レジリエンスの尺度得点が伸びるという現象には、自分がかつと持ったレジリエンスに気付いたため尺度得点が伸びる現象と、能力を獲得し実際にレジリエンスが向上したため尺度の得点が伸びる現象が含まれる。前者の現象を「発掘」、後者の現象を「増幅」と呼ぶ（平野 2017）。

キャリアレジリエンスの獲得：

キャリアレジリエンスの増幅と発掘を合わせて、キャリアレジリエンスの得点が向上することをキャリアレジリエンスの獲得と呼ぶ。

# 1 章. 背景

## 大学教育とキャリアレジリエンス

### 1.0. 1 章の概要

本章では、大学においてキャリアレジリエンスの育成が求められている背景について整理し、大学におけるキャリアレジリエンスの獲得について正課外活動に注目しながら明らかにしていく必要がある旨を論じる。第1節では、先が読めない不確実な時代において、「キャリアレジリエンス」という力が労働者に重要とされてきていること、および、キャリアレジリエンスの定義やその働きについて整理する。続く第2節では、キャリアレジリエンスは成人期以降伸ばしていくことが難しいと指摘されること、また、未就職問題や希望通りの進路に就けないという課題に伴い、大学から社会への移行に際してメンタルヘルスの問題が深刻化する中で、大学生のうちにキャリアレジリエンスを獲得する必要がある旨論じる。そして、キャリアレジリエンスを育む役割を担うと考えられるキャリア教育について概観し、現状のキャリア教育の課題を踏まえ、キャリアレジリエンスの育成が求められていることを指摘する。最後に第3節では、キャリアレジリエンス研究と大学におけるレジリエンス育成の研究をレビューし、キャリアレジリエンスを増幅させるアプローチの不足について指摘する。そして、キャリアレジリエンスの増幅に注目するに当たり、正課外活動を対象とする意義について論じる。

### 1.1. キャリアレジリエンスとその働き

#### 1.1.1. 不確実な社会におけるキャリアレジリエンスの必要性

21世紀の個人のキャリアは、従来のものと比べ想定外で不確実なものになるといわれている（高橋 2012, 高橋ほか 2015, リクルートワークス 2019）。日本経済に大きな成長が見込めないこと、ITに代表されるような技術の革新、グローバル化の3点を背景に、日本企業は事業リストラや人員リストラ、事業売却、大規模な配置転換を行

うことを余儀なくされるだろう（高橋 2012）。その場合、働く個人は職を失う可能性や、自分が携わっていた事業がなくなったことを背景に新たな部署へと移動になった場合は、全く新しい技術や知識を一から学ぶ必要が出てくる（高橋 2012）。このような背景に加え、企業の即戦力を求める動きや、個人が企業にキャリア形成を委ねるのではなく、自分自身でキャリアを築いていく必要があるというキャリア自律の提唱を受けて、転職者数も増加している（福島 2017）。日本では戦後から長期にわたり、大学卒業後会社に入社し、定年まで同じ会社で働き続ける終身雇用のモデルが一般的であったが、このように不確実性の強い世の中において、働く個人は様々な転機を経験することが予想される。

データからも、実際に個人のキャリアの不確実性が増していることがうかがえる。1964年に33年だった企業の平均寿命は、2016年には24年に落ち込み、今後、2027年を迎える頃には12年まで落ち込むと予想されている（ANTHONY *et al.* 2018）。企業寿命が短くなれば、それに伴い個人が同じ会社で働く年月も短くならざるを得ない。また、人員削減や大規模な人事施策を打つ企業も現れている。例えば、以下の新聞記事が示すように、損害保険ジャパン株式会社では人員削減のほか、保険の領域で働いていた従業員を、新たに介護領域へと配置転換する予定である。

*損害保険ジャパン日本興亜は2020年度末までに、国内損保事業の従業員数を4000人減らす。17年度に比べて人員を2割弱、削減する。IT（情報技術）の活用で生産性を高めるほか、新卒採用も絞る。介護やセキュリティーなど市場が伸びる事業への配置転換も進め、効率化を急ぐ。*

*（日本経済新聞 電子版 2019.06.24）*

近年では、若者の転職者数の増加も目立つ。1997（平成9）年に厚生労働省が行った若年者就業実態調査では、25～29歳のサンプルの中で「初めて勤務した会社で現在勤務していない」と回答したのが34%だったのに対し、2013（平成25）年の同調査の対象者では、45%であったことが確認されている（福島 2017）。また、東京都、神奈川県、千葉県、埼玉県で、正規社員・正規職員、契約社員・嘱託、派遣、パート・アルバイト、業務委託として2014年8月最終週に1日でも就業している18～69歳の男女（学生除く）を対象とした「ワーキングパーソン調査 2014」の結果、59.1%の労働者が退職を経験していることが確認されている（リクルートワークス 2014）。

このように、近年の労働市場において、同じ企業で働き続けることは当たり前のことではなくなり始めている。また、同じ企業で働いていても、何歳でどのポジションに就くといった、企業内でのキャリア形成の道筋が描きにくくなっている。近年は、非正規雇用の割合も増加しているが、非正規の場合は、より仕事を転々とするのが確認されている。ポジティブに自らキャリアを変更していくことができている場合はさほど問題ないかもしれない。しかし、景気の変動や事業の縮小、技術の革新などの影響を受け、今自分が携わっている業務がなくなり、本人としては不本意な転職や異動をしなければならないといった場合は、心理的な負担も大きいだろう。

実際に、こうした不確実性の強い社会においてキャリアの危機的な状況に遭遇した個人はメンタルヘルスに支障を来すことも確認されている。例えば、リストラに注目すると、リストラ失業者の精神健康はかなり深刻な状態であることが示されている。久田・高橋（2003）は、6点以上の者は精神健康に問題があると見なされる、中川・大坊（1985）の日本版精神健康調査票（General Health Questionnaire:GHQ）を用い、失業者を対象とした調査を行っているが、失業男性はGHQの平均点が11.9点であることを確認している。

メンタルヘルスに支障を来しているのは、リストラによる失業者に限らない。(1) 事業リストラにより配置変更になった個人や、(2) 人員リストラが起きる状況におい



て、失業に至らなかった個人、(3) 解雇を予期している個人の精神的健康状態も良好でないことが確認されている。1点目について、例えば、夏目(2005)は事業リストラによって、配属が変わり、仕事内容が大きく変更したことや、通勤時間が延びたこと、やりがいが見いだせなくなったことからストレス関連疾患になった事例を報告している。2点目について、大塚・小杉(2001)は人員削減が行われた企業に残された従業員は、「役割不明瞭」「能力欠如」といった職場における質的な負担をより感じるようになっていて、彼らの「疲労」「過敏」「対人面での緊張感」「循環器の不調」「抑うつ」の得点が増加していることを確認している。また、3点目について、久田・高橋(2003)は、解雇予期が従業員の精神健康に及ぼす影響について検討し、いつか自分がリストラの一環として解雇されるかもしれないと思っている人はがそうでない人に比べ、精神的に不健康であることを確認している。

以上まとめてきたように、日本経済に大きな成長が見込めないこと、ITに代表されるような技術の革新、グローバル化の3点を背景に、日本企業は事業リストラや人員リストラ、事業売却、大規模な配置転換を行うことを余儀なくされることが予想される(高橋 2012)。その場合、働く個人は失業や転職、非正規として働くことや同じ会社で働くとしても今までとは全く違う部署への異動などを経験すると考えられる。こうした転機は個人のキャリアの危機となり、メンタルヘルスに悪影響を及ぼすことも多い。

このような問題に対して、様々な支援が行われている。例えば、失業そのものに対しては、ハローワークや産業雇用安定センター、民間再就職支援会社などの仲介機関による再就職支援が行われている(阿部ほか 2014)。また、キャリアの危機を感じたことによる職場でのメンタルヘルス不調に対しては、主に産業保健学の立場から、早期発見・早期対応である二次予防や、再発予防・円滑な復職支援である三次予防などが行われている(太田ほか 2008)。既にメンタルヘルスに不調のある者への支援に加え、精神疾患への罹患を未然に防ぎ、労働者のメンタルヘルスの保持・増進を促すよ

うな一次予防への期待も高まっており、例えば、ストレスチェックや、ストレスや心の健康に対する知識と自己の心の健康状態の認識を向上させることを目的とした教育研修・情報提供であるセルフケア、管理監督者が部下の状況を把握し、相談された際に対応する等のラインによるケアを促すための管理監督者研修、職場環境改善が推進されている（原 2013, 鎌田・田中 2016）。

このように、精神疾患への罹患を未然に防ぐことへの関心が高まっていることおよび（原 2013）、21 世紀の個人のキャリアは、従来のものと比べ想定外で不確実なものになると指摘されること（高橋 2012, 高橋ほか 2015, リクルートワークス 2019）を踏まえると、個々人がキャリア上の危機に対処するのに役立つ内的な資源を養う必要があると考えられる。特に、1.2.で詳しく説明するが、このような内的資源を労働市場に参入する前から所持していることが重要になると予想される。キャリアの危機の克服として近年注目される個人の内的な資源に「キャリアレジリエンス」という概念がある（児玉 2015a）。本研究では、キャリアレジリエンスに着目し、労働市場に参入する前にこれを獲得する方法について検討していくこととする。

### 1.1.2. キャリアレジリエンスとは

では、キャリアレジリエンスとは一体何なのであろうか。キャリアレジリエンスの概念はどこから生まれ、今までにどのような研究が行われてきたのであろうか。この項ではキャリアレジリエンス研究の歴史と、定義および、類似概念との違いについて整理する。

キャリアレジリエンスとは、キャリアに特化したレジリエンスのことを指す。そのため、まずはレジリエンスという概念について整理する必要があるだろう。精神的な回復力のことを示すレジリエンスの語源は、ラテン語の「resilire」、つまり「跳ね返る」に由来する（MUKHERJEE and KUMAR 2016, FLETCHER and SARKAR 2013, 齊藤・岡安 2009）。もともとは、数理科学の領域で用いられる用語であり、「物体が変形

後に元の形状に回復する現象」や、「弾性金属に力を加えた際に壊れるのではなく、跳ね返ること」を表すのにレジリエンスという言葉が用いられていた (FLETCHER and SARKAR 2013)。

この言葉が心理学領域において用いられるようになったのは、1970年代といわれている (齊藤・岡安 2009, 村木 2015)。戦争や自然災害の外傷体験や親の精神疾患や貧困、親の教育水準の低さなどのようなリスクとなる環境において、深刻なストレスを経験しながらも良好に適応している子どもたちがいるのはなぜか、何が良好に適応できない子どもと違うのかを明らかにした研究が、最初のレジリエンス研究であったといわれる (齊藤・岡安 2009, 小塩 2014a)。この研究により、これまでは幼少期の親や環境によるトラウマを受けて心の病気に罹った場合はその体験を振り返る精神分析を行うのが主流だったのに対し、つらい体験を乗り越え、回復するための力を身に付けることが重視されるようになった (ピースマインド・イーブ 2014)。それから、1998年以降にアメリカ心理学会がポジティブ心理学を提唱したことや2001年9月11日のアメリカ同時多発テロの影響を受け、レジリエンスに関する研究は盛んに行なわれるようになり (小塩 2012)、日本においても1990年代から、阪神・淡路大震災などの影響を受けて注目を集め、レジリエンスに関する研究が増えてきている。

レジリエンスの学術的な定義の幅は広く、「困難な環境にも関わらずうまく適応する過程・能力・結果 (MASTEN *et al.* 2008)」と定義されている。そのため、研究者によって定義の仕方は様々であるが、先行研究におけるレジリエンスの捉え方は、主に2つに分類される。1つ目は、困難からの立ち直りのプロセス全体をレジリエンスとする立場 (図 1-1 全体) であり、2つ目は、図 1-1 中の「回復に影響する個人の要因」をレジリエンスとする立場である (小塩 2012)。

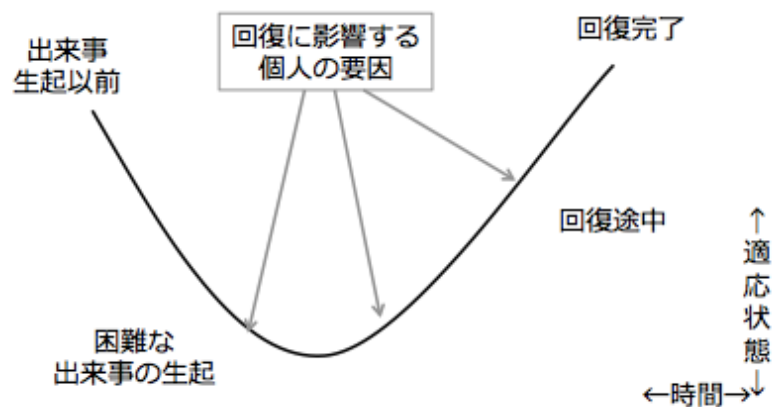


図 1-1 レジリエンスの捉え方

小塩（2012）を基に筆者が作成

キャリアレジリエンスは、キャリアに特化したレジリエンスであり、その起源は LONDON（1983）がキャリアモチベーションの下位概念として提唱したところにある（池田ほか 2018）。対概念は、キャリアの脆弱性（career vulnerability）、すなわち、最適とは言えないような職業条件（e.g. 職業目標に対する障壁、不確実性、同僚との貧弱な関係）に直面したときの心理的脆弱性（e.g. 動揺してうまく働けない）の程度である（LONDON 1983）。そのため、キャリアレジリエンスが高いということは、ネガティブな仕事状況に効果的に対処できることを意味する（LONDON 1983）。

MISHRA and McDONALD（2017）によるレビュー論文では、キャリアレジリエンスの歴史がまとめられている。初期の研究では、キャリアレジリエンスはキャリアモチベーションの下位概念や、キャリアコミットメントの要素のうちの一つとして扱われていた。その後、1980年代後半から1990年代初頭にかけて、組織の縮小と再編が盛んになり、実務家にキャリアレジリエンスの概念が求められるようになった。1994年にハーバードビジネスレビューにおいて「Toward a Career-Resilient Workforce」が出版されたことをきっかけに、キャリアレジリエンスは多くの人からの注目を得るようになり、1990年代以降は組織の縮小と再編の増加に伴う個人のキャリアの状況に関する

変化を反映し、学術研究においてもキャリアレジリエンスを扱ったものが増加している。

レジリエンスの定義が多様であったのと同様、キャリアレジリエンスの定義も1つには定まっていない。だが、先行研究におけるキャリアレジリエンスの捉え方も、レジリエンス同様2種類に分類可能である。1つ目は、キャリアに関連した挫折から回復する個人の能力とする立場であり、2つ目は、人と環境の相互作用を通じて、時間とともに発生する発達のプロセスとする立場である (MISHRA and MCDONALD 2017)。

本研究では、前項で説明したように個人の内的資源として、キャリアレジリエンスを扱う。そのため、1つ目のキャリアに関連した挫折から回復する個人の能力とする立場を取る。この立場のキャリアレジリエンスの定義には「環境の変化に適応し、ネガティブな仕事状況に対処する個人の能力 (NOE *et al.* 1990) 」や、「キャリア形成を脅かすリスクに直面した時それに対処してキャリア形成を促す働きをする心理特性 (児玉 2015a)」などがある。これらを踏まえて、本研究ではキャリアレジリエンスを「職場環境の変化や、希望通りの職に就けないといったようなキャリア形成の危機においてその状況に対処する個人の能力・特性」と定義する。

能力・特性としているのは、キャリアレジリエンスの項目や因子には、遺伝による影響が強いもの、すなわち特性と、獲得しやすいもの、すなわち能力があると考えられていることを踏まえたためである。尺度の検討においても、レジリエンスには、遺伝による影響が強い特性と、獲得しやすい能力があることが示されている。例えば平野 (2010) は、レジリエンスには、後天的に身に付けやすいものとそうでないものがあるのではないかという問題意識の下、レジリエンスを遺伝による影響の強い資質的要因 (楽観性、統制力、社交性、行動力) と、後天的に身に付けやすい獲得的レジリエンス要因 (問題解決思考、自己理解、他者心理の理解) に分類している。また、石毛・無藤 (2006) も中学生を対象に検討を行い、男子の場合、レジリエンスの意欲的

活動性因子、内面共有性因子は遺伝的な要素が強くないことを、女子の場合も意欲的活動性因子は遺伝的な要素が強くないが、内面共有性と楽観性は遺伝的な要素が強い可能性を示している。

一方で、遺伝による影響の強い資質的レジリエンスの得点が、短期間の介入により向上するという一見矛盾とも思える現象が起きることも示されている（平野 2017）。この現象について、平野（2017）は発掘と増幅に分けて説明している。発掘とは、自分の持つ潜在的な資質を新たに発見することを示し、増幅とは、新たな知識やスキルを得ることによって資質がさらに増加していくことを意味する（平野 2017）。つまり、縦断調査や介入研究によりレジリエンスの得点の上昇が確認されるという現象には、(1) 調査対象者が自分の持っていたレジリエンスに気付いたという現象、すなわち、レジリエンスの発掘と、(2) 調査対象者の持つスキルとしてのレジリエンスが向上したという現象、すなわち、増幅の2つが含まれると考えられる。

キャリアレジリエンスについては、まだどの因子が遺伝的な要素が強く、どの因子が獲得的な要素が強いか検証されていない。しかし、レジリエンスに遺伝的な要素と獲得的な要素がある以上、キャリアに特化したレジリエンスであるキャリアレジリエンスにもどちらもの要素が含まれると考えられる。本研究では、上記(1)の発掘の現象と(2)の増幅の現象をまとめてキャリアレジリエンスの獲得と表現することにする。

能力・特性としてのキャリアレジリエンスは複数の要素から成り立っている。キャリアレジリエンスの尺度には、LONDON (1993) や NOE *et al.* (1990)、児玉

(2015a) などがある。LONDON (1993) と NOE *et al.* (1990) は初期の研究であり、キャリアレジリエンスをキャリアモチベーションの下位概念として扱っている。

LONDON (1993) のキャリアレジリエンス因子は、「環境の変化に適応することができる」「進んでリスクを負うことができる（結果が分からないときも行動する）」「仕事上の問題に対処することができる」など全5項目から成り、問題解決やチャレンジ精

神に関わる項目が多く見られる。NOE *et al.* (1990) の尺度は、「あなたは、専門知識がほとんどない仕事を引き受けたことがありますか」「あなたは、難しいけれど不可能ではない仕事の目標を設定していますか」「あなたは、組織内の影響力のある人々と交流する機会を探していますか」など全 13 項目から成り、チャレンジ精神や社交性に関する項目が多く見られる。児玉 (2015a) は、先行研究のキャリアレジリエンスの項目の拡張を図り、肯定的な未来志向や楽観性などの項目を追加した上で、キャリアレジリエンスの尺度開発を行い、分析結果を基に、キャリアレジリエンスはチャレンジ・問題解決・適応力、ソーシャルスキル、未来志向、援助志向の 4 つの構成概念 (全 28 項目) から成ることを示している<sup>注 1-1</sup>。具体的な項目例としては、チャレンジ・問題解決・適応力の項目例として「環境の変化に適応できる方である」、ソーシャルスキルの項目例として「人を笑わせるのが得意である」、未来志向の項目例として「自分の将来に希望をもっている」、援助志向の項目例として「思いやりを持って人と接している」が挙げられる (児玉 2015a)。このように、それぞれの尺度によって、項目に若干の違いがあるものの、問題解決やチャレンジ精神、適応力に関わるものは 3 つの尺度に共通して見られたことから、本研究では、高い目標を目指し、問題解決に積極的に取り組み、変化に適応する力である、児玉 (2015a) の尺度のチャレンジ・問題解決・適応力因子を、職場環境の変化や、希望通りの職に就けないといったようなキャリア形成の危機においてその状況に対処する個人の能力・特性と定義したキャリアレジリエンスとして扱うことにする。

---

<sup>注 1-1</sup> 児玉 (2015a) では、因子分析の結果、上記の 4 因子に加え、新奇・多様性因子が導き出されたが、この因子についてはキャリア形成上のリスク要因によるキャリア形成の諸指標へのネガティブな影響を、減少させる働きをしないことから、この因子を構成要素に加えないと結論付けている。しかしながら、1.1.3.で述べる後続の研究ではこの因子の項目も用いた分析を行っている。

さて、キャリアレジリエンスの類似概念には、キャリア・アダプタビリティやハーディネスがある。キャリア・アダプタビリティとは、「働く上で予測可能な課題に対処し、予測不能な変化に適応するためのレジリエンス (SAVICKAS 1997)」のことを指す。キャリアレジリエンスの提唱者、LONDON (1983) はキャリアレジリエンスの下位概念としてアダプタビリティを位置付けている。それに対し、BIMROSE and HEARNE (2012) はキャリアレジリエンスとキャリア・アダプタビリティの違いについて、両者は似ているが、前者は変化が起こったときにそこから切り抜けることに関連した能力であり、後者は事前対策的な要素だと述べている。これらのことから、キャリアレジリエンスは「変化が起こったときにそこから切り抜けること」に注目している点が特徴であると言える (表 1-1)。

表 1-1 キャリア・アダプタビリティとキャリアレジリエンスの類似点と相違点

| 概念  | キャリアレジリエンス                  | キャリア・アダプタビリティ |
|-----|-----------------------------|---------------|
| 類似点 | 働く上での、課題や変化への対処・適応に関連する力である |               |
| 相違点 | 変化が起こった際切り抜けるのに<br>役立つ点に注目  | 変化に備えた事前準備に注目 |

また、ハーディネスとレジリエンスは、前者は「傷つかない力」に注目するのに対して、後者は「傷ついても回復できる力」に注目している点が異なる (平野 2017)。つまり、ハーディネスもレジリエンスと同じく「精神的な強さ」を表す言葉であるが、レジリエンスは傷ついても回復する強さに着目している (平野 2015)。そのため、両者は異なる概念だと言える (表 1-2)。



表 1-2 キャリアレジリエンスとハーディネスの類似点と相違点

| 概念  | キャリアレジリエンス | ハーディネス |
|-----|------------|--------|
| 類似点 | 精神的な強さに注目  |        |
| 相違点 | 傷ついても回復する力 | 傷つかない力 |

### 1.1.3. キャリアレジリエンスの働き

では、キャリアレジリエンスは具体的にどのような働きをするのだろうか。先に触れたように、1990年代からキャリアレジリエンスの研究が盛んに行われ始め、尺度が開発されることにより、キャリアに特化したレジリエンスは実際にどのような働きをするのかということに関して、実証研究が進められるようになった。その多くは、職場で働く労働者を対象とした研究であり、困難からの立ち直りに対してのキャリアレジリエンスの働きについて検討した研究群と、仕事の満足度や新たな力へのキャリアレジリエンスの影響を検討した研究群の2つに分類可能である。

前者について、この研究群に分類されるのは、労働者が失業や仕事内容の変更、心身の変化（病気等）といった働く上での困難からの立ち直りに対し、キャリアレジリエンスがいかに働いたかについて検証した研究である。まず、失業時に着目した研究にGRZEDA（1999）がある。GRZEDA（1999）は、失業者が今までとは違った職を得ようとすることにキャリアレジリエンスがポジティブな影響を示すことを検証している。次に、失業や仕事内容の変更に注目した研究に児玉（2017a）がある。児玉

（2017a）は、キャリアレジリエンスが仕事内容の変化から生じるキャリア危機を緩和することを明らかにしている。具体的には、職場での配置転換や昇進等はキャリア・トランジションと呼ばれ、キャリア形成上の危機とされるが、キャリアレジリエンスの構成要素のうち、チャレンジ・問題解決・適応力因子、ソーシャルスキル因子、新奇・興味関心の多様性因子、未来志向因子の保有度合が高いほど、ネガティブな心理状態になりにくいことを確認している。最後に、心身の変化に着目した研究に児玉

(2016)がある。児玉 (2016)は、心身の変化を体験しても、キャリアレジリエンスの問題対応力と未来志向の保有度合いが高い場合、焦りや苛立ちを感じたり、適性について考え直すなどに至らず、心身の変化がリスク要因になりにくいことを明かにしている。また、ソーシャルスキルと未来志向の保有度合いが低いと、心身の変化によるリスクを経験することで職業役割獲得感が低くなるが、これらの保有度合いが高いとそのような変化は見られないこと、すなわち、キャリアレジリエンスのうちソーシャルスキルと未来志向は、心身の変化のリスク経験によるネガティブな影響を緩和することを確認している(児玉 2016)。以上より、キャリアレジリエンスは、失業や仕事内容の変更、心身の変化といった働く上での様々な困難からの立ち直りに有効な要因であると言える。

また、それに加えて、仕事の満足度や新たな力へのキャリアレジリエンスの影響を検討した研究群から、キャリアレジリエンスは困難から回復のみならず、仕事の満足度や新たな力を得る上でも有効な要因であることが示されている。例えば、満足度について、LYONS *et al.* (2015)は専門職および、管理職に就くカナダ人を対象に調査を行い、キャリアレジリエンスは、情緒的安定性、自己効力感、内的統制感から正の影響を受け、キャリア満足度に正の影響を与えていることが確認している。加えて、CHIABURU *et al.* (2006)はアメリカの東部で技術職をしている127人のデータを用いて分析を行い、キャリアレジリエンスが、キャリア自己管理行動 (career self-management behaviors) に正の影響を与えることを確認している。また、失業者でない者においては、キャリアレジリエンスは離職意思を抑制する働きをすることも確かめられている。具対的には、オーストラリアの心理学者410人を対象とした研究で、キャリアレジリエンスは転職の意向にネガティブな影響を与えることが確認されている (CARLESS and BERNATH 2007)。

以上、確認してきたようにキャリアレジリエンスは労働者が働く上での困難に見舞われた際にそのショックを和らげるもしくは、ショックを受けにくくする働きをする

だけでなく、仕事の満足度やキャリア自己管理行動、非離職意図に影響を与えるように個人が生き生きと働く上でも有効な指標であることが、先行研究において示されていた。このことから、キャリアレジリエンスは1.1.1.で示した背景により求められているだけでなく、実証研究においてもその価値が示されているもので、個々人が身に付ける必要のある能力・特性であることが確認された。では、キャリアレジリエンスをどのように身に付けていったらよいのだろうか。次節では、キャリアレジリエンスを身に付けるタイミングとして就職前の大学教育に注目する必要があること、および大学でのキャリアレジリエンスの育成の担い手であるキャリア教育について論じる。

## 1.2. 大学教育とキャリアレジリエンス

本節では、まず、成人期以降にレジリエンスを向上させることの難しさが指摘されていること、および、大学から社会への移行に困難が伴うことから、大学教育においてキャリアレジリエンスを育成する必要があることについて論じる。次に、大学教育においてキャリアレジリエンスを育む役割を担うと考えられるキャリア教育について整理し、キャリアレジリエンスの育成については課題となっている旨論じる。

### 1.2.1. 大学教育におけるキャリアレジリエンス育成の必要性

前節では、不安定な社会において、労働者にキャリアレジリエンスが求められていることを示したが、キャリアレジリエンスは大学教育において育成する必要がある。その理由の1つ目は、成人期以降にレジリエンスを増幅させることの難しさが指摘されているためであり、2つ目は、大学から社会への移行に困難が伴うことから移行における準備としてもキャリアレジリエンスが求められているためである。

1点目について、成人期以降にレジリエンスを増幅させることの難しさが指摘されている（佐藤・金井 2017）。先に示したように、レジリエンスは「特性」やパーソナリティとして捉えられることもある。成人期以降は社会的におおよそ望ましいとされ

る方向にパーソナリティ特性が発達していくとされており、レジリエンスやキャリアレジリエンスについても年齢が上がるにつれ、上昇していくことが確認されている（上野ほか 2019, LONDON and NOE 1997）。しかし、年齢とともに自然と変化するといった側面ではなく、経験や学習を要因としてパーソナリティが変化するという点について考えた場合、レジリエンスを増幅させることが難しいといわれている。青年期以前ではパーソナリティは発展途上にあり可塑性が大きいという視点から、特性としてのレジリエンスを増幅させることが可能だと考えられてきたが、成人期以降はパーソナリティ形成もある程度完成していることから、教育によって新たな特性を身に付けることは難しいと考えられてきた（佐藤・金井 2017, 平野 2015）。そのため、成人期以降の働く大人は自分がもともと持っているキャリアレジリエンスを発掘することにより、キャリアレジリエンスの得点を伸ばすことは可能であっても、増幅することによってその得点を伸ばすことは難しいと考えられる。全ての大人が、社会に出た段階で十分に高いキャリアレジリエンスを保有していれば、発掘のアプローチのみでも問題ないかもしれない。しかしながら、すべての社会人が十分なキャリアレジリエンスを身に付けているとは限らない。よって、労働者のキャリアレジリエンスを高めたいと考えた場合、発達の時期を踏まえ、社会人として働き出す前にキャリアレジリエンスを増幅させることが有効であると考えられる。

2点目について、大学生が在学中のキャリアに関わる困難に対処し、キャリアを築いていく上でもキャリアレジリエンスの重要性が指摘されている。古くから、心理学やキャリアカウンセリング研究において、移行期は危機として捉えられてきたが、職業を選択し、ある職業的役割を担うことは、心理・社会的な自己定義を迫られることを意味するため、「就職」という移行は人生周期上でもとりわけ、大きな危機と言われてきた（澤田ほか 1992）。現代においても、大学生は大学から社会への移行に大きな困難を抱えている。日本は、「新規学卒一斉採用」、すなわち、企業全体の人員、年齢構成と長期的な人員計画を踏まえて、新規学卒者を定期的に一括で採用する仕組みを

採用している（服部 2016）。最近は、エントリーできる学生の層を、卒業年の大学生のみにしていない企業も増えてきてはいるが、一般的には大学卒業後何年かしてから就職するのではなく、卒業と同時に就職することが望ましいと捉えられていることから、大学生は就職という大きなキャリア上の転機に直面する時期にあると言えよう。大学生の就職率は景気という、コントロールできない要因によって左右される（金崎 2017）。図 1-2 に示したように、2018（平成 30）年度の学校基本調査によると、就職氷河期と言われる世代では、大学卒業後「一時的な仕事に就いた者、進学も就職もしていない者」の割合が高く、2003（平成 15）年では 27.1%にも及んでいる（文部科学省 2018）。2018（平成 30）年では 8.6%と、就職氷河期に比べて低くはあるものの（文部科学省 2018）、平均的なレベルとそれ以下の私立大学では、経済状況に関わらず未就職のまま卒業する学生が 25%以上いることが確認されている（小杉 2013）。つまり、景気が悪い時は職に就けない者の割合が多く、たとえ景気が良くなっても、平均以下の私立大学に通う学生の 4 分の 1 は就職できないのである。

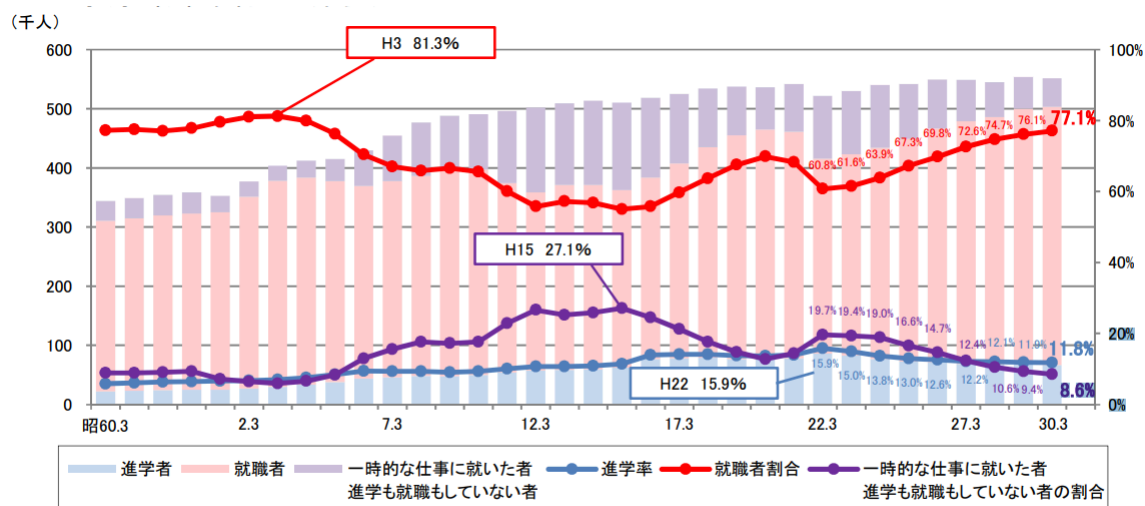


図 1-2 大学（学部）卒業者の主な進路状況

文部科学省（2018）から引用

また、単に就職できないということが大学生の危機となるわけではない。例えば、1990年代後半以降は、学校名不問をうたい、自己分析を求める採用活動が主流になった。このような採用活動は、不採用の理由を「学校差別」ではなく、人物総体としての「本人の能力不足」として納得せざるを得ないロジックを生み出し（香川 2010）、就職活動において学生が自分自身を責めることにつながった。加えて、昨今の大学生は自分の「やりたいこと」を重視しながら職を探す傾向にある（溝上 2004）。しかしながら、就職活動生の中で、第1希望に入社できた割合は4割に満たない（高崎・中原 2016）。このように、就職できないということのみならず、就職活動の過程や内定を得た場合においても大学生の心理にダメージが及ぶような状況にある。

こうした状況下で、就職活動をやめてしまう学生がいることや、就職活動を通じて鬱などメンタルヘルスの問題を抱えてしまう学生がいることが確認されている（李 2013）。北見ほか（2009）の調査によれば、就職活動経験がない学生は、ある学生に比べ精神的健康状態が有意に高いことが示されている。また、同調査によると、希望の企業からの内定を得ていない者は、内定を得ている者に比べ、精神的健康が悪く就職活動にストレスを強く感じていることが示されている。さらに、就職失敗により、自殺に至る人がいることも報告されている（松田 2014, 警察庁 2011）。

このような背景から、学校から社会へ移行する段階におけるキャリアレジリエンスの必要性も指摘されるようになった。例えば、児美川（2016）は、失敗しても挫折しても、もう一回頑張ればいいじゃないかというふうに起き上がってくるような力の育成が必要だと述べ、レジリエンスの育成が重要だと指摘している。また、高橋（2015a）も、たとえ思うようなキャリアが歩めなくても、自分なりのキャリアを構築する力の育成が必要だと述べており、キャリアレジリエンスの育成が社会に出る前の学生たちにも求められるようになったと言える。また実際に、実証研究によって、キャリアレジリエンスが高い人は、就職時に自分の理想・期待と職場の現実とのギャップによるショックを受けにくいことや、キャリアレジリエンスが、就職活動において

不採用を経験した際に、認知の切り替えを促すことが示されている（児玉 2015b, 児玉 2018）ことから、キャリアレジリエンスは大学から社会へ移行する際の困難に対処する上でも重要で必要な力だと言える。

以上示してきたように、成人期以降にレジリエンスを向上させることの難しさが指摘されていること、大学から社会への移行に困難が伴うことから、大学教育においてキャリアレジリエンスを育成していくことが必要だと考えられる。なお、高校や中学卒業後に社会へと移行する者もいること、青年期以前のキャリアレジリエンスの獲得が望まれることから、中学段階、高校段階におけるキャリアレジリエンスの獲得に注目することも必要だと考えられる。しかしながら、大学から社会へ移行する者の数が、中学や高校から社会へ移行する者の数よりも多いこと<sup>注1-2</sup>、詳しくは 1.3.1 に記すが高校におけるキャリアレジリエンスの育成に向けた研究は行われていることから（高橋ほか 2019）、本研究では大学におけるキャリアレジリエンスの獲得を扱うこととする。

では、キャリアレジリエンスは、大学において育成が目指される他の類似概念とどのように異なるのか、また、大学教育においてキャリアレジリエンスの育成を担うのはどのような教育なのだろうか。これらのことについて、1.2.2.および、1.2.3.で説明を加える。

---

<sup>注1-2</sup> 2019（令和元）年度の学校基本調査によると、中学校卒業者のうち、就職者総数は 2,165 人、高等学校（全日制課程・定時制課程）卒業者のうち就職者の人数は 185,173 人（通信制、中等教育学校後期課程、特別支援学校高等部の卒業者のうちの就職者を加算した場合は 203,268 人）であるのに対し（文部科学省 2019a）、大学卒業者のうち就職者（就職し、かつ進学した者を除く）の人数は 446,794 人である（文部科学省 2019b）。

### 1.2.2. 支援としてのキャリア教育

キャリアレジリエンスとは、職場環境の変化や、希望通りの職に就けないといったようなキャリア形成の危機においてその状況に対処する個人の能力・特性であり、チャレンジ精神や問題解決能力、適応力をその構成要素として持つ。この構成要素の一部の育成を狙う教育には、グローバル人材の育成に向けた教育やリーダーシップ教育がある。前者では、(1) 語学力：コミュニケーション能力、(2) 主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、(3) 異文化理解と日本人のアイデンティティの育成が目指されており（吉田 2014）、チャレンジ精神はキャリアレジリエンスの構成要素とも重なる。後者について、木村ほか（2019）はリーダーシップ教育の評価指標であるリーダーシップ行動尺度の開発を行っているが、この尺度は、率先垂範、挑戦、目標共有、目標管理、成果志向支援、対人志向支援の6因子から成り、挑戦はキャリアレジリエンスのチャレンジとも重なる。

しかしながら、レジリエンスの中核には、困難からの回復や、リスク下にあっても適応的でいられるといった現象がある。そして、この回復や適応は、周りからのサポートなどの環境要因と個人の能力・特性としてのレジリエンスのうちのいくつかの要因が相互作用して生じるため（平野 2015）、キャリアレジリエンスの一部のみをその育成の範囲とした教育ではなく、職場環境の変化や、希望通りの職に就けないといったようなキャリア形成の危機においてその状況に対処する個人の能力・特性全体を扱う教育に注目したい。

大学において、学校から社会への接続に向けた教育はキャリア教育が担っている。キャリア教育は、多様な背景を包摂しており大学生の職業と人生設計に関わる意識の養成を主目的としながら、様々な形で行われているため、定義も一様ではないことに注意したいが（谷田川 2012, 宮田 2018）、例えば、「学生の社会的・職業的自立に向け必要な基盤となる能力や態度の育成を通じてキャリア発達を促す教育（文部科学省 2011）」や「大学内外で、将来キャリアを作るのに必要な知識やスキルを身につける



様々な教育（荒木 2015）」などのように定義される。就職活動に向けた直接的な支援をイメージされることも多いが、若者のキャリア発達および、キャリア形成を促す教育であり（児美川 2014）、荒木（2015）が「様々な教育」と表現するように、就職活動に向けた指導以外の取り組みも含まれるところにその特徴がある。このような、学生の社会的・職業的自立に向け必要な基盤となる能力や態度の育成を通じてキャリア発達を促すことや将来キャリアを作るのに必要な知識やスキルを身に付けることを目的とした教育であれば、全体としてのキャリアレジリエンスの育成もその範囲に含まれると推測される。そこで、以下ではキャリア教育が行われるに至った経緯についてまとめた後に、キャリア教育とキャリアレジリエンスの関係について整理する。

まず、大学においてキャリア教育が行われることに、違和感を持たれる方もいるかもしれない。実際に、バブルが崩壊する前の日本における大学から社会への移行は、他国と比べ非常にスムーズなものに見なされてきた（白井 2008）。景気変動により、多少の打撃を受けることはあっても、量的な面では若者が就職に困ることはなかった（労働政策研究・研修機構 2017）。しかし、1990年代以降、景気変動によって大きく左右されるものではあるが、大学卒業者にとっても学校から社会への移行は、容易いものではなくなっている（溝上 2014、労働政策研究・研修機構 2017）。この理由としては、(1) 大学進学率の増加による大学生の多様化と、(2) 大学生の就職後のキャリアの多様化が挙げられる。

1点目について、1945年、戦後間もない日本に存在した大学の数は48校だったのに対し、2012年、大学の数は783校にまで増加した（伊藤 2013）。大学の学部在学者も、7万7000人弱から256万人にまで増加したことからも明らかなように、戦後間もない頃は大学は「エリート」のみが行くものであったのに対し、現在では2人に1人が大学に行くようになった（伊藤 2013）。こうした大学進学率の増加に伴い、大学生は多様化した。そして、大学生の多様化は就職困難の増大につながることになる。大学の大量化は、受験学習を経験した上で選ばれた層が拡大したわけではなく、受験学

習を全く経験せずに選ばれた層を大量に吸収する形で進んだ（居神 2010）。これは、かつて大学に進学しなかった層が大学教育を受け、新規大卒労働市場に参入するようになったことを意味する（濱中 2007）。職業の決定を先送りし、進路意識や目的意識が希薄なまま「とりあえず」進学する若者が増えていることも懸念されているように（文部科学省 2006）、明確な目標を持たずに大学へ入学してくる層も増加している。かつて大学に進学していなかったような新たな層の学生が通う大学においては、他の大学に比べ内定の時期が遅い学生の割合が高いことや、途中で就職活動をやめてしまうものの割合が高いことも明らかにされている（濱中 2007）。このように、大学進学率の増加による大学生の多様化に伴い、大学から社会への移行は大学卒業者にとっても容易なものではないとされるようになった。

理由の2つ目は、大学生の就職後のキャリアの多様化である。バブル崩壊以前は、大学卒業後正規の社員として就職し、終身雇用に就くといった直線的なキャリアを描くのが一般的であった。しかし、バブル崩壊後は大学卒業者であっても、そのような直線的なキャリアを描き続ける若者は減少傾向にある。溝上（2014）によると、25～29歳の男女で学卒後、新卒採用で正社員となりそのまま同じ会社に定着するパスを採るのは男性で31.6%、女性で26.4%にすぎない。若者は、表 1-3 のように多様なキャリアを歩んでおり、転職や失業など様々な変化や危機を経験している。

このような背景で始まったキャリア教育は、2010年には大学設置基準第42条の2の追加により、キャリア教育は事実上義務化された（宮田 2018）。2016（平成28）年度の調査では国公立、私立合わせて96.9%の大学が、教育課程内でキャリア教育を実施していることが確認されている（文部科学省 2019c）。

表 1-3 学卒後のキャリアパス

|               | 男性 (%) | 女性 (%) |
|---------------|--------|--------|
| 正社員定着         | 31.6   | 26.4   |
| 正社員→正社員       | 10.8   | 8.2    |
| 正社員→失業・無業     | 6.4    | 0.6    |
| 正社員→非典型→正社員   | 3.3    | 5.9    |
| 正社員→非典型       | 0.2    | 16.2   |
| 正社員→自営・家業     | 10.6   | 1.1    |
| 正社員→非典型→失業・無業 | 12.3   | 0.8    |
| 非典型→正社員       | 1.0    | 8.9    |

溝上 (2014) より引用

### 1. 2. 3. キャリア教育で育成が目指される他の能力とキャリアレジリエンスの関係

では、現状のキャリア教育では、どのような能力の育成が求められているのだろうか。キャリアレジリエンスの育成は求められているのだろうか。他の育成が求められる能力とキャリアレジリエンスはどのような関係にあるのだろうか。これらについて検討するに当たり、まず、キャリア教育において育成が求められる能力や態度について確認したい。先行研究において荒木 (2015) や寺田 (2014) が指摘するように、中央教育審議会 (2011) はキャリア教育で育むべき力として「社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力」を挙げている (図 1-3)。この力は

(1) 基礎的・基本的な知識・能力 (読み・書き・計算等), (2) 基礎的・汎用的能力 (人間関係形成・社会形成能力, 自己理解・自己管理能力, 課題対応能力, キャリアプランニング能力), (3) 論理的思考力, 創造力 (物事を論理的に考え, 新たな発想等を考え出す力), (4) 意欲・態度および価値観 (学習に意欲を持って取り組む態度や関心および, 勤労観や職業観等), (5) 専門的な知識・技能 (仕事を遂行する上で必要な専門性) の 5 つから成る。

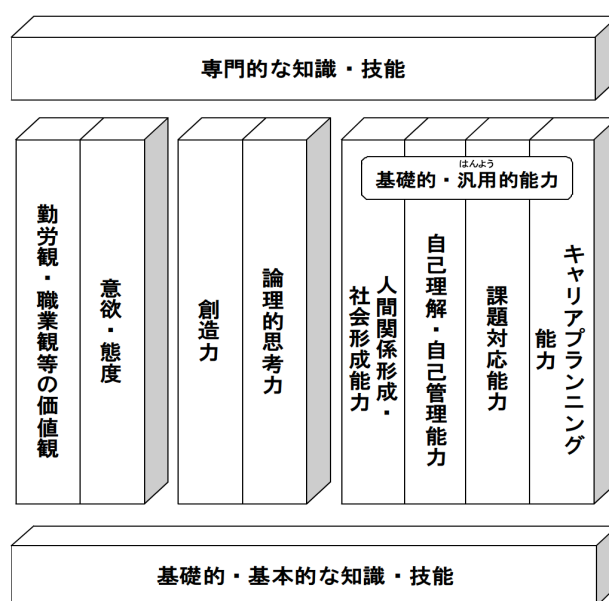


図 1-3 社会的・職業的自立，学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力

中央教育審議会（2011）から引用

この5つの力の育成を目指すキャリア教育を行う大学は多く、2016（平成28）年度の調査によると、コミュニケーション能力，課題発見力，論理的思考力等の授業科目を開設している大学は80.2%，今後の将来の設計を目的とした授業科目を開設している大学は75.2%，勤労観や職業観の育成を目的とした授業科目の開設をしている大学は84.3%にも及ぶ（文部科学省 2019c）。

しかしながら，中央教育審議会（2011）の挙げる「社会的・職業的自立，学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力」の中にキャリアレジリエンスやレジリエンスの文言は見当たらない。本研究では，キャリアレジリエンスを職場環境の変化や，希望通りの職に就けないといったようなキャリア形成の危機においてその状況に対処する個人の能力・特性と定義し，具体的には高い目標を目指し，問題解決に積極的に取り組み，変化に適応する力である，児玉（2015a）のチャレンジ・問題解決・適応力因子をキャリアレジリエンスの構成概念としている。キャリアレジリエンスと類似する

側面を有している能力に、基礎的・汎用的能力に含まれる、課題対応能力と自己理解・自己管理能力がある。前者は、「仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決ことができる力」のことを指し、後者は、「自分が『できること』『意義を感じること』『したいこと』について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力」のことを指す（中央教育審議会 2011）。これらの定義を鑑みると、課題対応能力と自己理解・自己管理能力とキャリアレジリエンスには一部重なる部分もあると考えられるものの、チャレンジ精神や問題解決能力、適応力を包含する力は社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力に含まれていないと考えられる。

また、上記は審議会からの要請であるが、その他にもキャリア研究の成果に基づき、個人が進路を選択・決定するに当たって必要な課題を成功裏に終えることができるという信念である進路選択自己効力の育成が求められているほか、進路探索行動の重要性が指摘されている（e.g. 富永 2008, 柴田・安住 2011）。どちらも、進路選択のみに焦点を当てている点、キャリアレジリエンスより、狭い範囲を対象としていると考えられる。また、前者については成功裏に終えることができるという信念であり、うまくいかなかったときに対処する点に焦点を当てていない点、キャリアレジリエンスと異なると考えられる。

以上まとめると、キャリアレジリエンスは中央教育審議会（2011）が掲げた社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力には含まれていない。また、キャリア研究の知見に基づき、必要性が既に指摘されている能力とも異なると考えられる。

しかしながら、近年、キャリアレジリエンスは現状のキャリア教育の課題を補うような能力であると指摘され始めている。例えば、高橋（2015a）は、キャリア形成を重

視し、ややもすると働くことに夢や自己実現を求める傾向にある現状のキャリア教育は、将来的には夢と現実のギャップを生む可能性があり、直線的ではないキャリア形成への対応が不十分であると指摘している。そして、このような現状のキャリア教育の課題と、キャリア発達に感ずる理論の中で、偶然の出来事や人との出会いをキャリアに生かす偶発理論や、キャリア発達における主体性・積極性を強調する構築理論などが提示されるようになったことを踏まえ、キャリア教育において、不確定要素を加味したキャリアに感ずるレジリエンスの育成が求められると指摘している。このように、キャリアレジリエンスは、現状のキャリア教育の課題を補うような能力として2015年ごろから、その重要性が指摘されるようになった。では、キャリアレジリエンスの育成に向けて、どのようなことが行われてきたのだろうか。次節では、キャリアレジリエンスの育成に関わる研究のレビューを行う。

### 1.3. キャリアレジリエンスと正課外活動

前節で示したように、キャリアレジリエンスは、今までのキャリア教育の課題を埋めるものとして、近年注目されるようになった能力である。キャリアレジリエンス研究では、その育成に資するような知見が生み出されているのだろうか。本節では、キャリアレジリエンスの獲得に関する先行研究および、キャリアレジリエンスの育成に示唆を与えると予想される大学におけるレジリエンス育成の研究のレビューを行う。

#### 1.3.1. キャリアレジリエンスの獲得に関する先行研究

キャリアレジリエンスの獲得について検討した研究には高校生を対象とした研究、フルタイムで働く労働者を対象とした研究、失業者を対象とした研究、障害者を対象とした研究がある（高橋ほか2018, BORGES *et al.* 2004, 高橋 2015b, 高橋・鈴木2019）。これらの研究は、いずれも介入研究であり、プログラムを通じて対象者のキャリアレジリエンスが向上したかどうかを検証している。

まず、高校生を対象とした研究では、2日間の教育プログラム（1日に100分を2コマ、合計400分）を開発し、実験群と対照群を比較することによりその効果を検証している（高橋ほか 2018）。プログラムには、①将来起こり得る人生上の諸リスクに向き合うこと、②職業決定をさせるのではなく、職業に関わらない働くことそのものの意味の理解を深める工夫を行うこと、③レジリエンスを高めるために、自分自身の過去の体験を元に今後のリスクに対処できるようになることの3つの視点が盛り込まれていた（高橋ほか 2018）。分析の結果、仕事面だけでなく人生面も含めたキャリアレジリエンスである、ライフ・キャリアレジリエンス尺度の下位因子である、「長期的展望」「多面的生活」「現実受容」に関して、実験群では事前調査より事後調査の値が高く、「長期的展望」「多面的生活」については小さいものの無視できない効果量が得られたことを確認している（高橋ほか 2018）。

次に、社会人を対象とした研究では、キャリアポートフォリオを作成するワークショップを通じて、キャリアレジリエンスが高まることが示されている（BORGES *et al.* 2004）。彼らは、カナダの公務員12人を対象にワークショップを実施し、事後のフォーカスインタビューから、内的統制感、目的意識、希望や楽観性、自己理解、自責の念や罪悪感に焦点を当てないポジティブな自己対話、支援的な対人関係、柔軟性と創造性、学ぶ意欲のカテゴリーを抽出した。つまり、参加者はキャリアレジリエンスに含まれる上記のような学習成果を得ていたと考えられる。

最後に、失業者を対象とした研究と、障害者を対象とした研究では、オックスフォード大学の認知行動療法センターが実施している、認知行動療法をベースとしたレジリエンス向上のためのプログラムや、同大学のマインドフルネスセンターが企画しているマインドフルネス・サイレント・リトリートを参考に開発したプログラムが実施されている（高橋 2015a, 高橋・鈴木 2019）。プログラムの効果として、失業者では、ライフ・キャリアレジリエンス尺度の「長期的展望」「継続的対処」「楽観的思考」が高まり、「現実受容」が低減したことが確認されている（高橋 2015b）。また、障害者

では同尺度の下位因子「楽観的思考」が高まっていることが示されている（高橋・鈴木 2019）。

このように、高校生や社会人を対象としたキャリアレジリエンスの獲得に関わる研究は存在し、介入研究によるキャリアレジリエンスへの一定の効果も確認されている。一方、大学生を対象とした研究は、国内外において見当たらない。

### 1.3.2. 大学におけるレジリエンス育成研究の示唆

1.1.2 で述べた通り、キャリアレジリエンスはキャリアに特化したレジリエンスである。そこで、レジリエンス研究からも示唆を得るべく、大学生を対象としたレジリエンスの育成に関する研究のレビューを行った。大学におけるレジリエンス育成の研究は、主にレジリエンスの向上を意図した授業における心理的介入とスポーツやアドベンチャープログラムなどのような体験型の学習とレジリエンスの関係を検討したものに分類される。

授業における心理的介入研究としては、STALLMAN (2011) や DELANY *et al.* (2015) などがある。STALLMAN (2011) や DELANY *et al.* (2015) はいずれも、レジリエンスの育成を目的とした介入研究である。STALLMAN (2011) は、心理学専攻の大学生 247 人を対象に 90 分の授業を行っている。授業では、レジリエンスの 6 つの要素（ストレスに対抗するのに重要な、現実的な期待、バランス感覚、つながり、およびストレスを管理するのに重要な、ポジティブセルフトーク、ストレスマネジメント、行動への移し方）について、講義、ビデオ、グループディスカッションを通して学ぶ。この研究では、統計的な分析などは行われていないが、多くの受講生がレジリエンスの 6 要素のうちの 1 つ以上を使えるようになったと回答していたことが示されている。

DELANY *et al.* (2015) は、理学療法を学ぶ大学生を対象にレジリエンスプログラムのデザインと評価の研究を行っている。オーストラリアの 27 人の大学生に 8 週間（90



分×4回)のレジリエンスプログラムを実施した。その内容は、(1)個人的なストレス要因とその反応の特定、(2)ストレスからの回復の戦略についての学習、(3)回復の戦略の実行とそれにより何が起こったかの記録の3つから成る。分析の結果、自信、認知のコントロール、自己効力が向上されたことが報告されている。このように、正課の授業を通じたレジリエンスの獲得が確認されている。

スポーツやアドベンチャープログラムなどのような体験型の学習とレジリエンスの関係を検討した研究としては、UENO and HIRANO (2017) や EWERT and YOSHINO (2011) などがある。こうした体験型の学習では、学生が自主的に困難を乗り越える機会が多い。学生が自主的に困難を乗り越える機会はレジリエンスが獲得される場として期待されている (FREDRICKS and ECCLES 2008, 今村ほか 2013)。実際に、例えば UENO and HIRANO (2017) は4ヵ月間にわたる90分間×15回の体育の授業を通じたレジリエンスの向上について検討している。半期の授業では、バレーボール、バドミントン、卓球などのチームによるスポーツトレーニングが男女混合の4~6人グループで行われた。その結果、全授業後では、平野 (2010) のレジリエンス尺度の7因子のうち行動力以外の6因子、すなわち、楽観性、統制力、社交性、問題解決志向、自己理解、他者の理解の得点が向上したことが確認された。また、グループ編成の同質性と異質性、すなわち、参加者がもともと持ったレジリエンスの分散が大きいグループか小さいグループかに着目すると、同質性の高いグループにいた者は、異質性の高いグループにいた者に比べ、他者理解の得点が高く、異質性の高いグループにいた者は、自己理解の得点が高いことが確認された。

また、アドベンチャー教育プログラムと呼ばれる山登りなど、仲間と共に体験するプログラムを通じたレジリエンスの獲得について検討している研究には、EWERT and YOSHINO (2011) がある。彼らは、アドベンチャー教育プログラム経験を通じたレジリエンス得点の変化を明らかにすべく、アメリカの大学生を対象に3週間のアドベンチャー教育プログラムの効果検証を行った。その結果、事前と事後の調査を通じて、

プログラムに参加していない統制群ではレジリエンスに変化がなかったが、実験群はレジリエンスの向上が確認された。

### 1.3.3. キャリアレジリエンスおよびレジリエンスに関する先行研究についてのまとめ

前項までに、キャリアレジリエンスの獲得研究および、大学生を対象としたレジリエンス育成研究についてまとめてきた。先行研究のレビューから、キャリアレジリエンスやレジリエンスの向上に寄与するような効果的な介入が行われていること、一部の研究ではその効果も検証されていることが確認された。

しかし、先行研究には2つの課題があるように思える。1つ目の課題は、先行研究において大学生を対象としたキャリアレジリエンスに関する研究が見当たらないことである。大学生がキャリアレジリエンスを身に付けることの必要性が指摘されている昨今において、大学生のキャリアレジリエンスの育成に寄与するような知見を導出する研究が求められている。そのような中で、研究においても大学生を対象とした研究が不足していることは大きな問題であると考えられる。

2つ目の課題として、キャリアレジリエンスおよびレジリエンスに関する先行研究には、心理的介入実践によって、過去の回復経験の振り返りや他者との交流を通じて個人がもともと持ったレジリエンスやキャリアレジリエンスを発見する発掘的な方法を重視したものが多く、新たにレジリエンスやキャリアレジリエンスを高めていく増幅を重視したものが少ないことが挙げられる。1章でも述べたが、レジリエンスの得点が上がる現象には、自分の持つ潜在的な資質を新たに発見する発掘と、新たな知識やスキルを得ることによって、資質がさらに増加していく増幅があり（平野 2017）、成人期以降は増幅が難しいことから大学生活における増幅が望まれる。しかしながら、筆者が、発掘と増幅の2軸を踏まえて先行研究を分類したところ、発掘を重視したものが多く、増幅を重視したものが少ないことが確認された（図 1-4）。図 1-4 は、過去の回復経験の振り返りや他者との交流を通じて個人がもともと持ったレジリエン

スやキャリアレジリエンスを発見するアプローチが主軸として行われているか否かを基に、上記の研究をプロットしたものである（e.g. 振り返りを実践の主軸においた、BORGEN らの実践を、最も発掘寄りにプロットしている）。キャリアレジリエンスに関する先行研究は黒字で、レジリエンスに関する先行研究はグレー字で示している。この図を見ると、どちらの要素も含む実践が多いものの、発掘を重視したものが多く、増幅を重視したものが少ないことが分かる。さらに、キャリアレジリエンスに関しては増幅を重視した先行研究が見当たらない現状にある。



図 1-4 「発掘」重視か「増幅」重視かによる先行研究の分類

#### 1.3.4. 正課外活動とキャリアレジリエンスの増幅

キャリアレジリエンスの獲得に関する先行研究および、レジリエンス育成の先行研究レビューの結果から、キャリアレジリエンスの増幅を重視した教育アプローチの探索が求められていることが確認された。こうした場合、キャリアレジリエンスの育成方法を考える上では、既にキャリアレジリエンスの増幅も含んだキャリアレジリエンスの獲得が期待されているような学習に焦点を当て、そこでのキャリアレジリエンスの獲得をさらに高める方法を模索することが有効であると考えられる。

それでは、キャリアレジリエンスの増幅が期待される学習環境とはどのような学習環境なのであろうか。先行研究における、レジリエンスの「増幅」につながる経験を整理すると、困難体験からの立ち直りや成功体験（平野 2017）、山場や修羅場、ここが踏ん張りどころだという場面を乗り越えた経験（中原ほか 2014）、困難な課題への

対処などが挙げられている (NEIL and DIAS 2001)。これらの経験が、レジリエンスの「増幅」に寄与する理由について、NEIL and DIAS (2001) は自主的に困難な課題に対処にすること、それに成功することが、「心理的な予防接種」となるためレジリエンスの向上に寄与すると述べている。このことから、キャリアレジリエンスを「増幅」させるには、「環境の変化に適応し、ネガティブな仕事状況に対処すること (NOE *et al.* 1990)」への「心理的な予防接種」になる経験や、「キャリア形成を脅かすリスクに直面した時それに対処する (児玉 2015a)」ことへの「心理的な予防接種」となり得るような経験が重要だと言える。つまり、自主的に、職場での困難やキャリア上の困難に対処するのに類似した経験をすることが重要だと言えよう。そして、筆者は、(1) 自主性の強い環境、(2) 職場と類似した経験を積める環境とは正課外活動であると考え。以下、その理由について説明する。

まず、(1) 自主性の強い環境について、高田 (2019) が、「単位付与を『獲得される成果』、大学教職員の関与を『活動の自主性』と言い換えるならば、正課外活動は、単位などの外的な報酬ではなく、充実感や達成感などの内的な報酬を求め、大学教職員の関与が少ない主体的な活動である」と表現するように、正課外活動は正課と比較した際により自主性の強い活動である。学生は正課外活動に参加する義務がなく、何かトラブルがあっても原則的に自分たちで解決しなくてはならないという点で正課外活動は正課よりも自主的な活動であると言える。

最近では、正課の授業においてもアクティブラーニングなどのように、学生の自主性が強く担保されるものが増えてきている。しかし、アクティブラーニングにおける自主性には幾つか批判がある。例えば、松下 (2015) は、能動的学習を目指す授業のもたらす受動性について指摘しており、「アクティブラーニングでは、活動が構造化され、学生を活動に参加させる力が強く働く分、逆に学生は自らの意思で活動に参加するかどうかを決定することを求められなくなる」と述べているように、アクティブラーニングにはいくばくか学生が受動的に取り組む部分が含まれる。また、中谷ほか

(2016) は表 1-4 の ROMIZOWSKI (1981) の学習の類型を引用しながら、アクティブラーニングのような授業であっても、最終的な学習目標や、学生が学習において使用するリソースはあらかじめ教員によって決められ (表 1-4 中, 類型 1), 学生はそれに従うことが暗黙に求められていると指摘しており, 単位を付与するという側面のある授業において, 学生はあくまでも, 教員の指導の下に動いていると考えられると指摘する。それゆえ, 自主的に困難を乗り越えたという感覚は正課に比べ, 正課外の方が実感しやすいと考えられる。

表 1-4 ROMIZOWSKI (1981) の学習の類型

|                           |     | 詳細な目標を事前に設定しているか?                              |   |
|---------------------------|-----|--|---|
|                           |     | Yes  | No  |
| 事前に計画をたて, 学習リソースを用意しているか? | Yes | 類型 1 : 教授による学習<br>(learning by instruction)    | 類型 3 : ワークショップによる学習<br>(learning at workshop) |
|                           | No  | 類型 2 : プロジェクトによる学習<br>(project-based learning) | 類型 4 : 意図的でない学習<br>(incidental learning)      |

久保田 (2012) が翻訳したものを引用

次に, (2) 職場と類似した経験を積める環境について, 正課外活動は, 先行研究において, 職場でする経験と類似した経験ができる環境であると指摘されてきた。例えば, 橋本ほか (2010) は, 正課外活動への参加は集団規範に基づく人間関係の形成やルールの遵守など, 社会進出を経て所属する職場集団との関わり方や, そこで取る行動方略の下地を築くことにつながると指摘している。正課外活動では, 例えば, 「試合で勝つ」などのような目的が共有され, 役職などが決められていることも多い点で, 会社などの組織と類似している (橋本ほか 2010)。そのため, サークルや部活動, プロジェクト活動などは, 「準組織」として位置付けられる (橋本ほか 2010)。

一方で, 授業ではグループワークを行うことなどはあるが, 学生同士で共通の目標

を共有し、役職をおいて行動するなどということはほとんどない。そのため、授業に比べ、より会社組織に近い正課外活動は職場で働くことへの準備にも適していると考えられてきた。キャリアレジリエンスは、職場での困難、すなわち、人間関係の悩みの調整や対処といった側面も持っている。そのため、より職場に近い正課外活動という環境で人間関係の悩みや調整をすることはキャリアレジリエンスの獲得に役立つと考えられる。

また、キャリアレジリエンスは不確実な世の中において、職場環境が変化し、キャリア形成の危機となるような現象（e.g. 失業や予期せぬ人事異動）が起きた際に対処するのに重要な資源であるが、このような不確実性の高さによる変化を経験するには、正課に比べ正課外の方が適していると言える。学生は正課外活動に参加する中で、想定外の出来事に遭遇することや、状況の変化に打撃を受けることが授業に比べて多い。例えば、クラブ・サークル活動において、いつもは新入生が入部しているのに、ある年だけ新入生が加入しなかったような場合、練習メニューや運営の仕方を自分たちで変更しなくてはならない。また、いつもレギュラーとして活躍していた学生が、自分よりプレーがうまい新入生の入部により、レギュラーの座を失うといったこともある。このような不確実な変化は、授業のようにカリキュラムが組まれ、教員が行う内容を決める授業では起こりにくい。実際に、キャリアレジリエンスの項目を見ると、「状況の変化に適応できる」「環境の変化に適応できる」などの項目があるが（児玉 2015a）、こうした、変化への対処能力は、不確実な環境において、想定外の出来事に対処する中で育まれると考えられる。

以上より、(1) 自主性の強さと、(2) 職場と類似した経験を積めるという観点から、本研究では大学におけるキャリアレジリエンスの獲得について、正課外活動に着目し明らかにしていくこととする。次章では、正課外活動の価値を巡る変遷やその指し示す範囲について整理した後に、先行研究をレビューし、本研究の目的を示す。

## 2 章. 問題と目的

### 正課外活動とキャリアレジリエンスの関係を捉える視点

#### 2.0. 2 章の概要

前章では、大学においてキャリアレジリエンスの育成が求められている背景および、大学におけるキャリアレジリエンスの獲得について、正課外活動に注目しながら明らかにしていく重要性について論じた。本章ではそれを受け、本研究で扱う正課外活動の範囲を示した上で、先行研究のレビューを行い、残された課題から本研究の目的を示し、その目的を検討する上での視座を記した。具体的には、第1節ではまず、正課外活動の価値を巡る変遷について確認した上で、授業外の活動を示す5つの用語の範疇をまとめ、本研究ではクラブ・サークル活動と正課外プロジェクトを正課外活動として扱うことを確認した。続く第2節では、それぞれの先行研究について整理し、正課外活動におけるキャリアレジリエンスの獲得が期待されているものの、正課外活動のどのような側面がキャリアレジリエンスの獲得に寄与するのかについて、検討されていない旨を確認した。最後に第3節では、先行研究の課題をまとめ、本研究の目的を示したのちに、正課外活動におけるキャリアレジリエンスの獲得を明らかにする上では、学生の行動と大学の支援の2つの視点に沿って明らかにする必要がある旨を記述した。

#### 2.1. 正課外活動の価値を巡る変遷とその定義

##### 2.1.1. 正課外活動の価値を巡る変遷

1章で述べた通り、本研究では、大学におけるキャリアレジリエンスの獲得について正課外活動に着目しながら明らかにするが、正課外活動とは一体どのようなものなのであろうか。詳細な定義については次項に譲ることとし、まずは、授業外の活動を指し、一見すると大学の教育とは関係ないようにも見える正課外活動がどのように大学教育に受け入れられてきたかについて、その歴史的な経緯を整理することとする。

2001年に発行された、現代カリキュラム事典を引くと、正課外活動の歴史は古く、その起源は遠く古代ギリシャローマの時代にまで遡ることができることが確認できた。遙か昔から、その価値が主張されており、古代ギリシャにおいては、協同食卓での社交的経験や学生自治のような正課外活動が、中世のヨーロッパの大学における学

生の共同体などの正課外活動が正課の教育と並んで重要な価値を持つとされてきた（日本カリキュラム学会 2001）。ANDERSON（1951）は、正課外活動の歴史についてまとめている。ANDERSON（1951）は、地域により異なるため明確には区分できないとしながらも、正課外活動の発展をそれに対する教員の態度に基づいて3つの時期に区分している。1つ目は、大学が正課外活動を完全に無視していた時期であり、2つ目は、大学と教員が対立していた時期、すなわち、正課外活動の影響を受け、学生が勉強しないことを教員が嘆いていた時期であり、3つ目は、正課外活動の価値が認識されるようになった時期である。ANDERSON（1951）は、中等教育における正課外活動を主眼とした研究を行っていたため、1つ目の区分や2つ目の区分には高等教育や大学の例が挙げられているものの、3つ目の区分には、高等教育の例が挙げられていない点には注意が必要である。しかしながら、1990年代にKUHが、高等教育経験が学生の価値観やパーソナリティに及ぼす影響に関する研究であるカレッジインパクト研究（山内 2004）の流れの中で、正課外における大学生の学びについて明らかにしたことや（KUH 1991, KUH 1993, KUH 1995）、その後の研究の中で、大学の効果はキャンパスでの学術的、対人的、そして正課外の活動への個々人の努力と関与に大きく規定されると指摘されたことを踏まえると（PASCARELLA and TERFENZINI 2005）、高等教育においてもこの区分は当てはまると推測される。

次に、日本における正課外活動の価値の変遷について確認するに当たり、まずは、その起源を確認する。日本の近代学校制度において、最初の大学である東京大学が創設されたのは、1877（明治10）年のことであったが、1886（明治19）年には帝国大学においてクラブ・サークル活動に当たる、「運動会」が発足し、運動競技関係の活動が活発に行われるようになったといわれている（山本 2017, 中澤 2008）。この頃から、正課外活動は正課では行い切れない部分の教育を補う役割を果たしていたと考えられる。具体的には、明治初期において、大学教育は社会の指導者養成を目的としており、指導者を養成をする上で幅広い内容からなる西洋の文化的営為の導入が求められたが、これらの全てを正課に取り入れることには限界があった（山本 2017）。その中で、スポーツは文明開化の時期に欧米から輸入された文化の一つであり、大学における教育課程外の活動として受容されたという（中澤 2011）。

このように明治期から行われていた正課外活動であるが、その教育的な価値が政府の審議会などで議論され始めたのは戦後のことであった。正課外活動の教育的意義の捉え方の変遷については、百合野（2010）、日本私立大学連盟（2015）、大竹（2012）、



大竹・諏佐（2017）が詳しい。彼らの言説をまとめると国内における正課外活動の捉えられ方や在り方には、3つの時代区分が存在していると考えられる。1つ目は、1950年代後半から1960年代前半にかけての正課外活動の価値が主張され始める時期であり、2つ目は、1960年代以降の停滞期、3つ目は、2000年頃からの転換期である。

1つ目について、この時期は、正課外活動は実態としては正課の教育の補足的な機能にすぎないことが指摘されていたものの（百合野 2010）、政府の審議会の答申において、初めてその重要性が指摘された（大竹 2012）。具体的には、1958年の学生厚生審議会答申「大学における学生の厚生補導に関する組織およびその運営の改善について」では、本来、教育は具対的な人間の全体を対象とするものであるにもかかわらず、正課の教育の範囲内では、これらは取り扱うことができないとし、これらを担い得る、正課外の価値が見直された（学徒厚生審議会 1958）。また、1963年の中央教育審議会答申「大学教育の改善について」では、課程外諸活動における学生の人間形成上の効果が期待され、これを推進するための正課外活動を含む厚生補導の充実が強調された（百合野 2010）。けれども、これと同時に厚生補導は、正課教育の「補足的機能」にすぎないこと、あるいは「付带的活動」としか見なされていないことが指摘されていた（百合野 2010）。

1960年代から1990年代にかけては、正課外活動の停滞期である。1960年代から1970年代前半には大学紛争や学生運動が様々な大学で起きた。そのため、この影響を受け、正課外活動は停滞を余儀なくされた（大竹・諏佐 2017）。また、大学紛争や学生運動が沈静化した後、1980年代に入ってから、クラブ・サークル支援や正課外教育プログラムについて取り組む大学が見られるようになったとされるが、学内セクト（新左翼）対策に力を注ぐ必要のある大学も多数あり、正課外活動の価値が再度主張され始めたものの、学園紛争の混乱の後遺症が尾を引く中で国内の実態に即した助言論は模索中であるとされ、正課外活動はさらに停滞を続けた（大竹 2012、百合野 2010）。

3つ目について、2000年頃からは正課外活動の転換期と捉えられている（大竹・諏佐 2017）。まず、1998年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性輝く大学—」において、正課教育の改善・充実だけでなく、入学から卒業までの全期間にわたり、課外活動を含めた大学生生活全般を指導・相談・支援していく体制の整備が必要であることが指摘された（大竹 2012）。続く、2000年の文部省による「大学における学生生活の充実方策について（報告）—学生の

立場に立った大学づくりを目指して一」では、「従来、正課教育を補完するものとして考えられてきた正課外教育の意義を捉え直し、そのあり方について積極的に見直す必要がある」と指摘され（文部省 2000）、さらに、2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」では、「学士課程教育を通じて到達すべき学習成果は、こうした科目のみでなく、課外活動を含め、あらゆる教育活動の中で、修業年限全体を通じて培うものである」と指摘された（中央教育審議会 2008）。このように、2000年代は、正課外活動の認識が一新され、正課外活動を正課教育とともに学士課程教育を担うものにするのが重要な課題だと見なされた。

上記は政府の審議会などにおける、正課外活動を巡る価値の変遷だが、研究領域においても、正課外活動の重要性が指摘されている。詳細は後述するが、2000年代から国内の研究においても、学士課程教育を通じて到達すべき学習成果への正課外活動の影響が検討されはじめ（e.g. 溝上 2009, 山田・森 2010）、正課のみならず正課外活動を含めて支援することの重要性や（溝上 2007）、学生に学ばせたい能力によって、正課と正課外を使い分けることの重要性（佐藤 2007）が指摘されるようになっていく。

### 2.1.2. 正課外活動の包含範囲と本研究の定義

このように、国内では2000年頃から、正課外活動の価値が見直され、正課外活動も含めて大学教育を支援すべきだと指摘されるようになったが、では、大学における正課外活動は具体的にどのような活動をその範囲としているのだろうか。この項では、正課外活動の包含範囲の整理をした上で、本研究における正課外活動の範囲とその定義を示した。

まず、授業以外の活動を指す用語には、正課外活動（あるいは、課外活動）、正課外教育、正課外教育プログラム、準正課、インフォーマル学習の5つの用語がある。そのため、これらの用語には具体的にどのような活動が含まれているのか確認した。

第1に、正課外活動は、上記5つの用語の中で最も包含する範囲の広い概念であり、単位の付与されない活動全体を指す。よって、正課外活動という言葉でよく例に挙げられる、クラブ・サークル活動やボランティア活動などの他に、アルバイトや個人の余暇活動などもその指し示す範囲に含まれる。

第2に、正課外教育は、「学生が自主的に行う課外活動、クラブ・サークル活動やボランティア活動など」のことであり（大学時報 2015）、アルバイトや趣味のような大学の関与が無い教育ではなく、大学の関与がある教育実践を指す（河井 2015）。正

課外教育は多岐にわたると言われているが、日本私立大学連盟（2007）は、正課外教育をクラブ・サークル支援、正課外教育プログラム、ボランティア活動支援、インターンシップ、地域交流を意識した取組みの5つのカテゴリに分類している。活動でなく、教育と表記される理由は2点ある。1点目の理由は、「課外」は「正課」に、「活動」は「教育」に、それぞれ勝ち目がない印象を受けるので、「正課外教育」という用語を用い、その重要性を強調するためであり、2点目の理由は、大学として何ができるのか、何をしなければならないかについて重きを置いているためである（日本私立大学連盟 2007, 百合野 2010）。よって、正課外活動とは異なり、アルバイトや余暇活動はその範疇に含まない。また、クラブ・サークル活動ではなく、クラブ・サークル支援、ボランティア活動でなく、ボランティア活動支援と大学側の目線で語られている。

第3に、正課外教育プログラムは正課外教育の一つであり、その中でも個人に対して大学側が能動的に支援を行う教育実践のことを指す（大竹 2012）。具体的な教育実践の例として、大竹・諏佐（2017）は以下の17の取組を挙げている（表 2-1）。

表 2-1 正課外教育プログラムの具体的な取組内容

|    | 取組内容   |
|----|--|
| 1  | 自大学を知るプログラム(自大学に関する講演会, ウォークラリー等)                      |
| 2  | 学生参加型プログラム(学生広報, オープンキャンパス, キャンパスツアースタッフ, ホームカミングデー企画) |
| 3  | ピア・サポート型プログラム(学生による学生支援, 学生生活・就職等のメンター制度)              |
| 4  | 学生スポーツ(体育会等)応援   |
| 5  | 新入生を対象とした導入教育としての合宿                                    |
| 6  | コミュニケーション実習・ワークショップ                                    |
| 7  | 国内・海外フィールドワーク(単位付与されないもの)                              |
| 8  | 人権, ハラスメント, マナー, モラル向上啓発セミナー                           |
| 9  | 課外活動のリーダー養成プログラム, 研修会                                  |
| 10 | 外国人留学生へのサポート(チューター制度, 交流会, 歓迎会)                        |
| 11 | 宗教的プログラム(写経, 聖書に親しむ会, 座禅, クリスマス行事等)                    |
| 12 | 救急救命講習会  |
| 13 | 球技大会(スポーツ大会)・ボディワーク(ヨガ・ダンス等)                           |
| 14 | 企業等社会見学  |
| 15 | 芸能鑑賞(落語・コンサート等)  |
| 16 | 上記以外の講演会・シンポジウム  |
| 17 | その他の取組   |

大竹・諏佐（2017）から引用

第4に、準正課 (co-curricular) は、単位の付与されない実践のうち、大学の教職員の関与がある実践や、大学という場や制度が強く関わる実践と定義される (河井 2016)。準正課は、正課補助とも訳されるように、アカデミックカリキュラムに並行したもの、教室での学びや、正課での経験を補うものであると捉えられてきた (WARYAS 2015, DEAN 2014)。準正課の活動に何を含めるかについては、文献によって若干異なりがあるが、国内の文献では、準正課の活動の具体例として、スタディ・スキルなどに関する集中トレーニング、仲間と協同で学ぶラーニング・コミュニティ、学生による自主的調査・研究活動、留学等の国際交流活動、ボランティアなどの奉仕活動、実習やインターンシップなどの就業体験活動、学園祭や文化祭などの学校行事、の7つが挙げられている (山田 2016)。他にも、いくつかの研究で対象とされている正課外プロジェクト (e.g. 山本ほか 2017a, 英ほか 2012) などは、準正課に含まれる。定義は正課外教育と似ているが、クラブ・サークル活動が含まれていない点が両者の違いであると考えられる。

最後に、河井 (2016) は大学教育におけるインフォーマル学習の整理を行っている。河井 (2016) は、近年では単位付与の対象である正課の枠組みの中で、グループワークを用いた授業や、サービス・ラーニングなどのような従来行われてきた講義型でない授業実践も多数見られるようになったことを踏まえ、今までに紹介した正課外活動や正課外教育とは異なり、単位付与の教育実践も大学教育におけるインフォーマル学習に含めている。具体的には、海外の先行研究を踏まえ、効果的な教育実践として、図 2-1 に示すような実践を挙げ、ラーニング・コミュニティ、グローバル・スタディー、サービス・ラーニング、インターンシップ、協働課題・協働プロジェクト、初年次セミナーと初年次経験、学士課程研究、キャップストーン、を準正課の活動や正課外の活動として位置付けている。

以上が、正課外活動、正課外教育、正課外教育プログラム、準正課、インフォーマル学習の具体的な活動例である。正課外では実に多様な活動が行われているため、全てが網羅できているわけではないことに注意されたいが、複数の文献において、例として挙げられるような正課外における代表的な活動としては、クラブ・サークル活動、正課外教育プログラム、ボランティア活動、インターンシップ、地域貢献活動、ラーニング・コミュニティ、正課外プロジェクト、留学、アルバイトが挙げられるだろう。それぞれの用語が包含する範囲には、教育を主軸とするか、大学の関与があるか等により、若干の違いがあったが、図 2-1 に示すように多くの活動が複数の用語に

共通して含まれていた。図 2-1 は先に示した，正課外における代表的な活動と，授業以外の活動を指す 5 つの用語の関係を整理したものである。図 2-1 に示したように，正課外活動は正課外教育，準正課，正課外教育プログラムを包含しており，インフォーマル学習は，これらと一部重なりを持つが，正課の授業とも重なるものであった。正課外における代表的な活動として挙げた 9 つの活動のうち，正課外教育プログラム，ボランティア活動，インターンシップ，地域貢献活動，ラーニング・コミュニティ，正課外プロジェクト，留学，の 7 つは正課外活動，正課外教育，準正課，インフォーマル学習の用語の指し示す範囲に含まれており，クラブ・サークル活動は，正課外活動と正課外教育のみに，アルバイトは正課外活動のみに包含されていた。

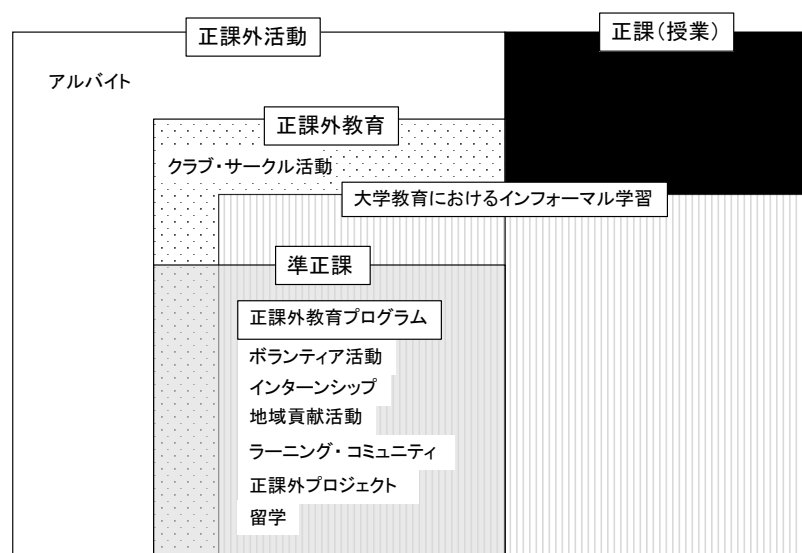


図 2-1 授業以外の活動を指す用語と正課外における代表的な活動の関係

以上より，授業以外の活動を指す用語は多くの活動を共通して包含していることと，正課外の代表的な活動を確認できたが，これら全ての活動においてキャリアレジリエンスの獲得が期待されているわけではないと予想されるため，キャリアレジリエンスの獲得が期待される条件により，対象とする活動を絞る必要がある。そこで，先に代表的な活動として挙げた，クラブ・サークル活動，正課外教育プログラム，ボランティア活動，インターンシップ，地域貢献活動，ラーニング・コミュニティ，正課外プロジェクト，留学，アルバイトのうち，アルバイトを外した 8 つについて，特にキャリアレジリエンスの獲得が期待されている活動はどれであるか検討した。なお，

アルバイトを除外したのは、筆者は本研究で明らかになった知見が、大学教育におけるキャリアレジリエンスの育成に応用されることを望んでいるが、アルバイトは大学との関連がほとんど認められず、大学教育を通じた支援が難しく、正課外教育、正課外教育プログラム、準正課、インフォーマル学習といった用語の範疇に含められていないからである。

では、この8つの活動の中で、キャリアレジリエンスの獲得が特に期待されている活動はどの活動だろうか。1章でも述べてきたが、レジリエンスに関する先行研究では、困難な課題に対処にすること、それに成功することが、「心理的な予防接種」となるためレジリエンスの向上に寄与すると述べられてきた (NEIL and DIAS 2001)。また、挑戦的な課題に自主的に取り組むことがレジリエンスの育成に役立ち得ることが指摘されている (FREDRICKS and ECCLES 2008)。このことから、キャリアレジリエンスを増幅させるには、「環境の変化に適応し、ネガティブな仕事状況に対処すること (NOE *et al.* 1990) 」への「心理的な予防接種」になる経験や、「キャリア形成を脅かすリスクに直面した時それに対処する (児玉 2015a) 」ことへの「心理的な予防接種」となり得るような経験に自主的に挑むことが重要だと言える。つまり、自主性の強い環境、職場と類似した経験を積める環境がキャリアレジリエンスの獲得において求められていると考えられる。また、レジリエンスは介入などを行わない場合、3ヵ月間という単位では得点が向上しないことが確認されている (平野 2015)。すなわち3ヵ月に満たない短期間の活動では、増幅が難しいと予想される。以上より、自主性の強い活動、職場との類似性の強い活動、3ヵ月以上行う活動がキャリアレジリエンスの獲得が期待されるような活動であるといえる。

ただし、自主性の強い環境、職場と類似した経験を積める環境の2つについては、何を持って自主性が強い、あるいは、職場と類似していると言えるか不明確である。そこで、先行研究を元にしながら、自主性の強さは、(1) 教職員の関与があるかどうか、職場との類似性については、(2) 集団目標や役割が存在するかどうか、という基準で判断することにした。(1) 教職員の関与の有無について、高田 (2019) は大学教職員の関与が無い活動を自主性の強い活動とみなしている。よって、このことを参考に、教職員の関与の有無を基に自主性の強さを判断することにした。(2) 集団目標や役割が存在するかどうかについて、橋本ほか (2010) が正課外活動と職場集団 (組織) との類似点として、明確な集団目標や役割、規則の存在を挙げている。これを参考に、職場との類似性の強い活動とは、すなわち、集団で行う、目標や役割の存在す

る活動であると解釈した。よって、本研究では正課外活動の中でも、(1) 教職員の関与がある活動、(2) 集団目標や役割が存在する活動、(3) 3 ヶ月以上行う活動、の3つの基準をもとに対象を絞ることにした。

さて、正課外の代表的な8つの活動について、キャリアレジリエンスの獲得に関わる、(1) 教職員の関与があるかどうか、(2) 団目標や役割が存在するかどうか、(3) 3 ヶ月以上行うかどうか、の3つの観点から分類を行うには、まず、これら3つの観点について、より詳細な判断基準を設ける必要があるだろう。例えば、インターンシップには短期で行うものも長期で行うものも存在するように、8つの活動には、さらに多様な形態の活動が含まれる。そのため、それぞれについて、3 ヶ月以上行う、教職員の関与がある、など断定するのは難しいが、(1) ~ (3) について、以下の判断基準を設けた。第1に、教職員の関与があるかどうか、について、それぞれの活動に含まれる個々の活動の多くが、教職員の関与のある活動である場合に○、逆にほとんど教職員の関与がないものに×、教職員による関与がある活動とない活動が混同されているものに△を付けた。なお、インターンシップなどのように必ずしも大学教職員が関与するわけではないが、指導者の関与が強い活動についても教職員の関与の強い活動と判断した。第2に集団目標や役割の存在する集団での活動については、8つの活動に含まれる個々の活動のうちの多くが集団目標や役割の存在する集団活動である場合には○、逆に個人で行う活動、目標や役割がない活動が多い場合には×、集団目標や役割の存在する集団活動もあれば、そうでない活動もある場合には△を付けた。最後に、3 ヶ月以上行うかどうかについては、8つの活動に含まれる個々の活動のうちの多くが、3 ヶ月以上行われていると考えられるものに○、そうでないものに×、3 ヶ月以上行われる活動と、そうでないものがある場合には△を付けた。

次に、分類を行うには、8つの活動それぞれについて、3つの観点に関わる情報が必要である。そこで、以下に3つの観点に関わる情報をまとめた。

- A) クラブ・サークル活動：大学教職員の関与はほとんどない。集団で行い、役割や規則があることが多い（橋本ほか 2010）。調査において、クラブ・サークル活動の所属日数が検討されることは少ないが、例えば、浜島（2018）の調査において、クラブ・サークル活動を「途中で辞めた」と回答している物の割合は11.3%であることから、多くの学生が3 ヶ月以上継続して取り組んでいると予想される。
- B) 正課外教育プログラム：表 2-1 の活動例からもわかるように、大学教職員主

導で行われる。そのため、集団で行うものもあるが、学生個人に役割が付与されることは少なく、規則もない。講演会やワークショップが例に挙げられているように短期間で開催されるものが多い。

- C) ボランティア活動：クラブ・サークル活動として行われることもあるが、Aとの区別を明確化するため、本研究では、クラブ・サークル活動として行われないものについてまとめる。個人が地域のボランティアに自主的に参加するものもあれば、大学のプログラムの一環として行われることもあるため、大学教職員の関与は強い場合もあれば弱い場合もある。集団で行う場合もあれば、個人で行う場合もある。役割や規則については、リーダーなどが明確に決められ、規則の遵守が求められるケースは少ない。国立青少年教育振興機構（2020）の大学生のボランティア活動に関する調査によると、活動日数を「1～2 日程度」と回答する学生の割合が最も高く、100 日以上は 10%未満である。
- D) インターンシップ：先行研究において、インターンシップは体験型、見学型、講義型、に分類されている（真鍋 2010）ように、多様な形態で行われている<sup>注 2-1</sup>。大学主催のインターンシップの場合は、大学の教職員が、企業主催のインターンシップは企業の担当者が設計を行なっている。集団に所属して活動し、規則はインターンシップ先のもものが学生に適用される。文部科学省が 2016 年に行った調査によると、1 ヶ月以上のインターンシップは 5.3%であることから、短期間のものがほとんどである（文部科学省 2018）。
- E) 地域貢献活動：サービスマーケティングのように教員主導の授業のような形態で行われるものが多い<sup>注 2-2</sup>。プロジェクト形式で行われていることが多く（e.g. 木村・河井 2012）、集団で行い役割があるものだと考えられる。半期や通年を通して行われることが多い（e.g. 木村・中原 2012）。

---

<sup>注 2-1</sup> インターンシップの多くは、企業で行うものであることから本研究では、企業でのインターンシップを前提にまとめているが、中には農業系のものや、非営利組織で行うものなどもあることに注意されたい。

<sup>注 2-2</sup> サービスラーニングにおいては学生の自主性が尊重されるが、1.3.4.で述べた、能動的学習を目指す授業のもたらす受動性に関する松下（2015）の指摘を踏まえ、本研究では授業のような形で行われるものを自主性が弱いものと判断した。



- F) ラーニング・コミュニティ：いくつかの科目をつなげた、あるいは教材すべてを再構造化した様々な教育課程構造の一つである（加藤 2007）ため、教員主導の活動である。集団で行われる。授業として開講するものが多いため、期間は半期から1年である。
- G) 正課外プロジェクト：教職員が顧問になっていることもあるが、学生の自主性が尊重されている（e.g. 山本ほか 2017a）。集団で行い、リーダーなどの役割が求められる。大学によって活動期間は異なるが、多くは1年以上行われる（e.g. 東海大学チャレンジセンター 2017）。
- H) 留学：海外で授業を受けるため、教職員の関与が強い。個人で行う活動である。期間は3ヵ月未満のものも、それ以上のものもある。2018（平成30）年度日本人学生留学状況調査結果を参照すると、日本人留学生の75%は3ヵ月未満の留学をしている（日本学生支援機構 2020）。

そして、これらの内容を踏まえ、8つの活動について、キャリアレジリエンスの獲得が特に期待されるものはどれか、検討を行った結果が表 2-2 である<sup>注2-3</sup>。グレーで塗りつぶしたクラブ・サークル活動と正課外プロジェクトは全ての項目に○もしくは△がついており、教職員の関与が弱く、自主性が強い活動で、集団目標や役割が存在するという点で、職場環境と類似し、3ヵ月以上行う活動であると言える。そこで、本研究では正課外活動の中でも、クラブ・サークル活動、正課外プロジェクトを対象とすることにした。以上より、本研究では、（1）教職員の関与が弱く、（2）集団目標や役割が存在し、（3）3ヵ月以上行う、という3つの条件を満たす活動を正課外活動として扱い、クラブ・サークル活動と正課外プロジェクトに着目し、キャリアレジリエンスの獲得との関係について検討を行うことにした。

---

<sup>注2-3</sup> 本研究では、A～Hの情報に沿って、分類を行ったが、それぞれの活動は様々な形態で行われているため、必ずしもこのように分類されるとは限らない場合があることに注意されたい。

表 2-2 キャリアレジリエンスの獲得が期待される 3 つの観点と正課外活動の関係

|                 | 教職員の<br>関与 | 集団目標や<br>役割の存在 | 3 ヶ月以上<br>行う活動 |
|-----------------|------------|----------------|----------------|
| A) クラブ・サークル活動   | ○          | ○              | ○              |
| B) 正課外教育プログラム   | ×          | ×              | ×              |
| C) ボランティア活動     | △          | △              | ×              |
| D) インターンシップ     | ×          | ○              | ×              |
| E) 地域貢献活動       | ×          | ○              | ○              |
| F) ラーニング・コミュニティ | ×          | ○              | ○              |
| G) 正課外プロジェクト    | △          | ○              | ○              |
| H) 留学           | ×          | ×              | ×              |

## 2.2. 正課外活動に関する先行研究

前節で示したように、本研究では正課外活動の中でも、クラブ・サークル活動、準正課プロジェクトを扱う。そこで、本節ではこれらの活動の先行研究の整理を行った。対象とするのは上記の通り、クラブ・サークル活動、正課外プロジェクトであるが、正課外活動研究においてはこのように細かく区分して個々の活動を扱った研究もあれば、広く正課外の様々な活動を対象にしている場合もある。そこで、そうした研究群における、クラブ・サークル活動、正課外プロジェクトを対象を含む研究の知見を見逃さないために、これらの活動に加えて、より高次の概念である正課外活動もそのレビューの範囲とした。

### 2.2.1. 正課外活動に関する先行研究

国外では、1990年代から正課外活動を扱った研究が多く進められており、この研究群に属する国外の研究には、正課外活動への参加と初職での給料との関係を明らかにするものや (e.g. VERMEULEN and SCHMIDT 2008)、高いステータスに就くことと正課外活動への参加経験との関係性を明らかにするもの (TCHIBOZO 2007)、個人の能力や態度に着目し、授業外の活動の中でどのような変化があったかを質的に明らかにしていくものや (KUH 1993, KUH 1995)、正課外活動を通じて、エンプロイアビリティ (雇用され得る能力) やコンピテンシー (優秀な成果を発揮する行動特性) などのようなものが身に付いたか確認する研究など (e.g. LAU *et al.* 2013, ROULIN and BANGERTER 2013) が見られた。その多くの研究において、職との関連性や職場で活

躍するのに重要な力との関連が検討されていることから、正課外活動が就職後の準備の場として機能していることがうかがえる。国外の大学生を対象とした正課外活動研究において、キャリアレジリエンスやレジリエンスというワードが含まれる研究は見当たらないものの、キャリアレジリエンスと正課外活動の関係性を考える上で、示唆を与える研究もある。例えば、KUH（1993）は大学生にインタビューを行い、正課外活動の中で柔軟性、忍耐力などのような適応に必要な力を身に付けていることを示唆しているが、キャリアレジリエンスの要素には適応力が挙げられる。このことから、正課外活動において学生はキャリアレジリエンスの一部を高めていることが予想される。

国内では、先述の国外の正課外活動における学習に関する研究に影響を受け、2000年代から正課外活動に関する研究が増え始めた。正課外活動に参加することが、汎用的な能力の獲得に影響を与えることを示した研究（秋元 2012）などは存在しているが、キャリアレジリエンスやレジリエンスを扱った研究は管見の限り行われていない。しかし、キャリアレジリエンスの下位要素と正課外活動の関係性に一定の示唆を与えるものは国内の研究にも存在している。キャリアレジリエンスの構成要素にはチャレンジがあるが、河井（2015）は、「チャレンジ精神」が正課外の活動の中で身に付くことを示唆している。そのため、正課外活動において大学生はキャリアレジリエンスの一部を高めている可能性がある。

このように、国内外の先行研究を俯瞰した結果、キャリアレジリエンスという言葉は使用されていないものの、キャリアレジリエンスの構成要素が正課外活動の学びの成果として挙げられていた。このことから、正課外活動への参加を通じたキャリアレジリエンスの獲得が予想された。一方、これらの研究は正課外活動への参加を通じた能力の獲得に焦点を置いており、正課外活動におけるどのような経験がキャリアレジリエンスの獲得に寄与し得るかについては検討が不足していることがうかがえた。

### 2.2.2. クラブ・サークル活動に関する先行研究

次に、クラブ・サークル活動に関する先行研究を概観する。クラブ・サークル活動は、日本において最もポピュラーな正課外活動のうちの一つと考えられる。2.1.1.で述べたように、クラブ活動に当たる運動部は、大学創設当初から行われていた。岩田（2005）によると、戦後、1950年代後半～1960年代に、サークルは花盛りを迎え、その後1970年代～80年代前半、群小化や分散化、インカレ型多目的サークルの登場を

経て、1980年代後半から2005年までの間に脱退者の増加や大学生のサークル離れが起きているという。しかしながら、近年でも、学生のクラブ・サークル加入率は50%を超えている。具体的には、京都大学・電通育英会（2010）の調査によると、調査対象者のうち、サークルに参加する学生は69.5%であり、ベネッセ教育総合研究所（2016）の調査では、若干の減少を見せるものの、大学生の57.5%がサークルや部活動に参加していることが示されている。よって、クラブ・サークル活動は正課外活動の中で最もポピュラーな活動の一つだといえるだろう。

クラブ・サークル活動には様々な種類のものが存在する。江口（2009）は、クラブ・サークル活動を体育系、文化系、社会系に分類している。体育系には、テニスや野球や柔道などが、文化系には、茶道や演劇や吹奏楽などが、社会系には、イベント企画運営や大学祭実行委員会などが含まれる。クラブとサークルはクラブ・サークルという表現でまとめて研究されることも多いが（e.g. 新井・松井 2003）、それぞれの持つ組織風土には若干の異なりがある。武内・浜島（2003）はクラブに当たる部活動（体育会）と、サークルに当たる同好会的サークルの違いを表2-3のように整理している。表Xに示すように、クラブ、表2-3で言う部活動には、サークルのように様々な活動をほどほどに楽しむといった感覚はなく（武内・浜島 2003）、より強いコミットメントが求められていると言える。

表 2-3 クラブ活動とサークル活動の違い

| 特徴    | 同好会的サークル（サークル）           | 部活動（体育会）                          |
|-------|--------------------------|-----------------------------------|
| 組織の目的 | 楽しみ                      | 競技レベルの向上                          |
| イベント  | リーグ戦，合宿，飲み会，学園祭          | 練習，合宿，試合<br>(実績重視)                |
| 男女構成  | 他大から女子を勧誘<br>(男女構成比1：1に) | 男女ともに部員として活躍<br>(男子部に女子マネージャーを勧誘) |
| ノリ    | 強い                       | 弱い（コーチや監督の介在）                     |
| 授業    | 各自の自由<br>(優先もしくは自主休講可)   | 欠席を優先<br>(学生の意思と関わりない)            |
| 組織の位置 | 学生生活の一部分                 | 学生生活の大部分                          |

武内・浜島（2003）から引用

クラブ・サークル活動における活動実態をより詳細に見ていく。少し古いデータになってしまうが、ベネッセ総合研究所の大学生の学習・生活実態調査によると、サー

クルや部活動への1週間当たりの参加日数の平均は2.4日であり、1週間当たりの平均参加時間は7.0時間であった(十河 2008)。1週間当たりの参加日数を見ると、最も多かったのが週に1日(20.4%)、次いで週に2日(19.5%)であったが、1割以上の学生が週5日以上参加していることも読み取れた(十河 2008)。また、下級生のうちはただ活動に参加することが一般的だが、上級生になると役割を持ち、クラブ・サークル活動をマネジメントする立場として活動に参加することも多い。

クラブ・サークル活動は学生の大学への適応を促す上でも、学生自身の成長を促す上でも重要な環境だと指摘されてきた。前者について、浜島(2018)は先行研究をレビューした上で、大学内での居場所や大学への適応に関して、クラブ・サークル活動所属による効果が認められていることを確認している。後者について、新井・松井(2003)は、大学生のサークル集団に関する研究の動向を整理し、クラブ・サークルは、人間基礎力(忍耐力、意思伝達力、折衝力、協調性、決断力、適応力、行動力、リーダーシップなど)の育成の場、人間関係調整能力の開発、技能・技術の開発、理念的思考力の開発、社会規範の取得の場と捉えられていると指摘している。

正課外活動研究では、キャリアレジリエンスやレジリエンスという概念を扱った研究が管見の限り存在しなかったが、クラブ・サークル活動研究にはレジリエンスに焦点をあてた研究がいくつか確認された。レジリエンスに着目した研究は、運動分野におけるものが多く、運動部員が様々な困難や危機に直面し、そこから立ち直っていく中で、レジリエンスを高めている(e.g. 杉田 2014)という考えの下、いくつかの研究がなされており、レジリエンスの尺度の開発研究(上野・清水 2012)や、スポーツ活動経験とレジリエンスの関係性についての研究(葛西ほか 2010)などが行われていた。また、今村ほか(2013)は大学スポーツ系学部において地区大会上位、または全国大会出場レベル以上の大学生アスリートを対象として実施されたプロジェクトに参加した学生250人(縦断調査の有効回答は64人)を対象に1年次と2年次、3年次のレジリエンスの得点を比較する調査を行なっている。その結果、女子は3年間のレジリエンス尺度得点に有意な差は見られなかったものの、男子では、総得点が有意に上昇していることが確認された。このように、運動部や、運動サークルの中で、レジリエンスが高まっていることが示唆されているものの、この研究群においてもクラブ・サークル活動における具体的な経験とキャリアレジリエンスの関連については検討が行われていなかった。

### 2.2.3. 正課外プロジェクト活動に関する先行研究

最後に、正課外プロジェクトに関する先行研究を概観する。これに先立ち、まずは正課外プロジェクトの詳細な内容について説明を加える。プロジェクト形式で行われる正課外活動には、学生プロジェクトなどと呼ばれるものと、ラーニングコモンズなどにひもづいた、学習支援や授業補助を行うことを目的に組織されたプロジェクト形式の活動などがある。

まず、前者について、学生は自主的に自分たちの取り組みたいテーマについて活動を進める。この点はクラブ・サークル活動と類似しているが、正課外プロジェクトでは学生が大学や教職員から支援を受ける点、両者には違いがある。正課外プロジェクトにおいて学生が大学から受ける支援には、(1) 活動に取り組むための環境の提供、具体的には、教室の利用権や支援金など、(2) 活動の質を高めるための支援、具体的には、担当教職員との面談や技術的な支援などがある（山本ほか 2017a, 池田ほか 2019）。正課外プロジェクトは、授業で学んだ知識や技能の応用、さらなる創造性の養成を目的に、特に理系分野で盛んに行われている（e.g. 英ほか 2012）。活動のスケジュールは、大学によって若干の異なりがあるが、例えば、東海大学チャレンジセンター（2017）では年度の初めに学生たちの取り組みたいプロジェクトの募集があり、1年単位で活動が行われている。1年で活動が終わりかという点、そういうわけではなく、前年度まで行われていたプロジェクトも継続的に採択されているため、クラブ・サークル活動のように、学生は大学4年間を通じ、同じ活動に取り組むようなことも少なくない。クラブ・サークル活動と同様、活動への参加義務はないが、中間発表や、最終発表が設けられている大学も多い。プロジェクトで取り組む活動の具体例としては、ロボット製作やプログラミングを用いたメディアアートの制作などのものづくり活動、地域活性化に向けた活動などの社会貢献活動や留学生との交流を企画する活動などの国際交流活動、高校生に向けた授業の提供や自主勉強会の企画などの学習支援活動が挙げられる（池田ほか 2019）。具体的な活動のイメージとして、筆者が正課外プロジェクトに見学に行った際の写真を図 2-2 と図 2-3 に示す。図 2-2 は学生が正課外プロジェクトの中でものづくりを行う工房である。工房には専門の職員がおり、学生は技術的な指導を受けることも可能である。図 2-3 は学生がプロジェクトにおいて製作したフォーミュラカーである。正課外プロジェクトの中で学生は、フォーミュラカーやロボットなどの製作を行うこともある。



図 2-2 ものづくりのための工房



図 2-3 学生の製作物

後者の、ラーニングコモンズなどにひもづいた、学習支援や授業補助を行うことを目的に組織されたプロジェクト形式の活動は大学のラーニングコモンズひもづいた組織であることが多く、ラーニングコモンズに対する利用者視点でのテスト・学習環境の改善提案や、授業セットアップ、危機管理を主な活動内容としている（e.g. 九州工業大学 2010）。

正課外プロジェクトに関する先行研究には、学生の学習に関する検討と、教職員の支援方法の検討に分けられる。前者については、2000年代から、学生が身に付けた能力についての報告が行われている。例えば長谷川（2017）は、正課外の理系プロジェクトを通じて、学生が協調性やコミュニケーション能力、行動力等を身に付けていることを示している。また、出村ほか（2003）は同じく理系のプロジェクトを扱い、プロジェクトを通じた学習成果として、自主自立の精神、創造性、団結心、道徳、国際性、組織管理能力、人脈の構築などを挙げている。また、東海大学の正課外プロジェクトでは、自ら考える力、集い力、挑み力、成し遂げ力の育成が目指されているが、学内で行われたアンケート調査から、4つの力ともに約9割の学生が「あてはまる」「少しあてはまる」と回答したことを確認されている（東海大学新聞 2018）。後者については、2010年代後半から、主に教育工学の分野で検討が進められており、例えば、学生の参加を促す学習環境や、教職員の支援についての検討が行われている（山本ほか 2017a）。

この研究群では、キャリアレジリエンスやレジリエンスという概念を扱った研究は見つからなかったが、学習成果として挙げられていた、行動力や自ら考える力、挑み力、成し遂げ力はチャレンジ、問題解決、適応力から成るキャリアレジリエンスと重なる部分も大きく、正課外プロジェクトにおいてもキャリアレジリエンスの獲得が期待される。また、効果的な教職員の支援方法の検討が行われていたものの、キャリアレジリエンスの獲得と教職員の支援の関連については検討されていなかった。

### 2.3. 本研究の目的と視座

この節では、先行研究の課題を指摘し、本研究の目的を述べた上で、本研究の視座について記述する。

#### 2.3.1. 先行研究の課題と本研究の目的

1章で示したように、大学におけるキャリアレジリエンスの育成が求められているものの、大学生を対象としたキャリアレジリエンスの獲得に関する先行研究は存在せず、大学生のレジリエンス育成に関する先行研究を参照してもレジリエンスを増幅させるというアプローチの研究は少なかった。このことから、大学におけるキャリアレジリエンスの増幅を重視した知見の導出が望まれる。そこで、キャリアレジリエンスの増幅が期待される正課外活動に注目し、先行研究をレビューした結果、前節までに



示してきたように、先行研究において、正課外活動、クラブ・サークル活動、正課外プロジェクトを通して学生が成長し、エンプロイアビリティや組織運営能力、汎用的技能などのような社会で役立つ力を身に付けていることが確認されてきた。また、レジリエンスそのものやその構成要素と重なる能力の獲得も確認されていることから、これらの活動を通じたキャリアレジリエンスの獲得も期待できると考えられる。しかしながら、正課外活動、クラブ・サークル活動、正課外プロジェクトのいずれを対象とした研究においても、活動におけるどのような側面が、キャリアレジリエンスの獲得に寄与するのかについては検討が不足していた。

そこで、本研究では、大学におけるキャリアレジリエンスの育成に向けた知見の導出の第一歩として、正課外活動に焦点を当て、正課外活動におけるどのような側面がキャリアレジリエンスの獲得に影響を与えるのかを検討することとした。レジリエンスについては3ヵ月という短期間では向上されないこと（平野 2010）を踏まえると、正課外活動における学生の長期的な変化を捉える必要がある。しかしながら、数年に及ぶ縦断研究は実現することが難しかったことから、本研究においては、大学生のキャリアレジリエンスを獲得したと感じる程度である、キャリアレジリエンスの獲得実感を扱い、クラブ・サークル活動、正課外プロジェクトでの過去の活動経験を回顧し、その中でキャリアレジリエンスを獲得したかどうかについて尋ねることとした。獲得実感を扱うことは、本研究の限界でもあるが、本研究の知見は、今後、縦断調査によりキャリアレジリエンスの獲得を検討する上での仮説生成にも役立つと考えられる。以上より、正課外活動におけるどのような側面がキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えるのかを検討することを本研究の目的とした。

### 2.3.2. 本研究の視座

前節で示したように、本研究では、クラブ・サークル活動と正課外プロジェクトを対象とするが、これらは、それぞれ異なる特徴を持つ活動であることから、個別に見ていく必要があると考えられる。

その上でさらに、本研究ではキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与える側面を明らかにするに当たり、KUH（1991）の正課外活動における成長のモデルを参考にすることにした。正課外活動における学生の成長を測るモデルはほとんど提唱されていないが、KUH（1991）はそれを測る上で重要な2つの視点を提示している。KUH（1991）はカレッジ・インパクト研究において著名なASTIN（1984）の関与理論、す

なわち、学生の大学での成長において、学生の心理的エネルギーの投資と活動に費やされた時間から成る関与が最も重要であるという理論を踏まえ、正課外活動における学生の成長においても、関与が重要であることを指摘している。そして、この関与を促すには、(1) 学生側の努力 (student effort) と (2) 大学側の努力 (institutional effort) の両方が重要であると主張する。このような視座は、正課外活動のみならず、広く大学における学生の成長を測る際にも、その重要性が指摘される。例えば、山田 (2013) は学生調査において大学での学習環境を評価する際には、(1) 大学が付与する性質の強い側面と、(2) 学生の環境に対する関与・傾倒が重要だと指摘する。

以上より、本研究では、正課外活動における学生の成長を捉える上で重要な「学生の行動」と「大学の支援」に注目する。しかしながら、クラブ・サークル活動は教員や大学との関わりがない活動であるため、大学や教職員による支援などのような、「大学の支援」はほとんど存在しない。よって、「大学の支援」という視座からの検討は難しい。一方、正課外プロジェクトは、教職員や大学との関わりがある活動であるため、大学の支援について検討することが可能である。また、当然ながら、「学生の行動」についても検討できる。

これら踏まえ、本研究では、正課外活動での学生のキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与える側面を明らかにする際に、第1に、クラブ・サークル活動と正課外プロジェクトを別々に検討する。第2に、クラブ・サークル活動については学生の行動に注目し、検討を行い、大学の支援についてはどのようなことが考え得るか、5章で考察する。第3に、正課外プロジェクトについては学生の行動と大学の支援の両方に着目し、学生のキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与える要因について検討する。

## 3章. 研究1

### クラブ・サークル活動における学生の行動への注目

#### 3.0. 3章の概要

研究1では、狭義の正課外活動、すなわち、クラブ・サークル活動における学生の行動に着目し、研究を行った。本研究の具体的な目的は、大学生のクラブ・サークル活動への取り組みがキャリアレジリエンスの獲得実感に与える影響を明らかにすることである。そのために、大学生を対象に質問紙調査を行った後、まず、因子分析により変数の構成を行い、次に重回帰分析を行った。分析の結果、クラブ・サークル活動への取り組みの中でもメンバーとの深いコミュニケーション、積極的な関与、目標達成に向けた取り組み、内省の4つがキャリアレジリエンスの獲得実感に正の影響を与えることが示された。ここから、クラブ・サークル活動を通じた大学生のキャリアレジリエンスの獲得を促す上では、メンバーとのコミュニケーション、学生の活動への積極的な関与、目的意識を持った取り組み、内省を促すことが重要だと示唆された。

#### 3.1. 研究1の背景と仮説

##### 3.1.1. 研究1の背景

前章で示したように、正課外活動におけるキャリアレジリエンスの獲得が期待されているものの、クラブ・サークル活動にどのように取り組むことがキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えるのかについては検討されていない。そこで、本研究ではクラブ・サークル活動への取り組み（e.g. 運営に関わる、積極的に参加する）がキャリアレジリエンスの獲得実感に与える影響を明らかにすることを目的とした。

##### 3.1.2. 研究1の仮説

本研究では、クラブ・サークル研究および、クラブ・サークルを含む正課外活動に関

する研究、レジリエンス研究から仮説を導出した。初めに、クラブ・サークル研究では、①リーダーや集団をまとめる経験（江口 2009）と②他者との関わり（高田 2015）が学生の成長に影響を与えると主張されている。①リーダーや集団をまとめる経験には、具体的には2種類の取り組みがあると考えられる。集団全体をまとめるという経験と、多くのクラブ・サークルが行っている、新入生の勧誘に向けたイベントや学園祭の出し物をする際により小規模のグループをまとめるといった経験である。ゆえに、本稿では、①について「運営」と「イベントに向けたメンバーとの協調」の2つがあると仮定した。次に、②他者との関わりについても、誰と関わっているのかという観点と、他者とどのように関わっているのかという観点があると考えられる。ゆえに本稿では、「他大学生や社会人との関わり」と「メンバーとの深いコミュニケーション」が重要だと仮定した。

続いて、クラブ・サークル活動を含む正課外活動について、KUH(1991)や向居(2013)は活動への関与が学生の成長に影響を与えることを示している。関与に関しては、時間を費やすことが学生の発達に影響するほか、活動にどのくらいエネルギーを割いたかも学生の成長に影響を与えていると考えられている（ASTIN 1999）。以上より、活動にかけた時間と、質的な関与の高さである「積極的な関与」も重要な要素だと考えられる。

最後に、レジリエンス研究において、原・都筑(2014)は学内外の活動で困難が生じても目標を立てて振り返りをし、前向きに活動することがレジリエンスの育成につながると述べている。よって「目標達成に向けた取り組み」もレジリエンスの獲得に影響を与えると予想される。また、BORGEN *et al.* (2004) がキャリアレジリエンスを高める上で「内省」の重要性を主張している<sup>注3-1</sup>。

---

<sup>注3-1</sup> 内省は、キャリアレジリエンスの増幅ではなく、発掘に寄与すると考えられる。しかしながら、本研究では、増幅を重視しているものの、増幅と発掘を含めたキャリアレジリエンスの獲得を扱っているため、内省の変数も含めた検討を行った。

以上より，本研究ではクラブ・サークル活動への取り組みとして，表 3-1 に示した 7 つの概念を扱うこととする。そして，これら全てがキャリアレジリエンスの獲得実感に直接的に影響するという仮説を検証する。そのため，7 つの概念を並列的に扱い，キャリアレジリエンスの獲得実感にどの概念の影響が強いのか検討した。

表 3-1 本研究の仮説

|            |            |  |
|------------|------------|--|
| サークル<br>研究 | ①集団をまとめる経験 | 1. 運営<br>2. イベントに向けたメンバーとの協調             |
|            | ②他者との関わり   | 3. 他大学生や社会人との関わり<br>4. メンバーとの深いコミュニケーション |
|            | ③関与        | 5. 積極的な関与                                |
| レジリエンス研究   |            | 6. 目標達成に向けた取り組み<br>7. 内省                 |

### 3.2. 研究 1 の方法

本研究を行うに当たり，図 3-1 の手順を踏んだ。正課外活動に関する研究の蓄積は多くなく，先行研究のみから質問紙を構成するのは難しかった。そのため，まずは予備調査を行い，質問紙作成の手掛かりにした。次に，予備調査の結果と関連する先行研究を参考に作成した質問紙を用い，本調査を実施した。

#### 3.2.1. 予備調査

先行研究では，個別の活動ではなく広くクラブ・サークル活動への取り組みについて尺度を用いた研究が見当たらず，質問紙を作成することが難しかった。そこで，大学生 10 人，卒業生 4 人を対象に正課外活動での経験について尋ねる 60 分程度のインタビュー調査を行った。学年の内訳は，3 年生 8 人 (57.1%)，4 年生 2 人 (14.3%)，社会人 4 人



図 3-1 本研究の流れ

(28.6%)。性別の内訳は、男性 11 人 (71.4%)、女性 3 人 (28.6%)、活動の種類の内訳は、勉強会 7 人 (50.0%)、社会活動 2 人 (14.3%)、社会系サークル 3 人 (28.6%)、ビジネス 2 人 (14.3%) であった。インタビューの目的は、活動内容やそこで得たこと、および感じたことを明らかにすることである。インタビューデータは、活動内容、構成員、アウトカムの 3 つの視点から、KJ 法により特徴を分類した。結果、活動内容は「個人で調べ学習」「グループで企画」「発表」「企画の実施」の 4 つに、構成員は「他大学・他学年」「社会人」「国籍の違う人」に分類された。アウトカムについては「将来への自信」「自己理解」「興味関心の広がり」「将来展望の明確化」「多様性の受容」「柔軟性」「チーム作り」「企画の作り方」「ネットワークの形成」の 9 つに分類された。本研究で対象とするクラブ・サークル活動に参加していた人のデータを見ていくと「企画の実施」や「グループでの企画」「発表」などを行っており、「他大学・他学年」の人や「社会人」

「国籍の違う人」とも活動していることが確認された。知見の一部は、「イベントに向けたメンバーとの協調」に関する質問項目を作成する際に参考にした。

### 3.2.2. 本調査

本研究では2015年9月22日～10月23日の間に、22の大学において、文系、理系、あるいは文理融合系の授業を持つ教員21人に依頼し、その授業に出席していた学生を調査の対象とした。このような手続きを踏んだのには、主に2つの理由がある。1つ目の理由は、クラブ・サークル活動の参加者名簿などのようなものの入手は非常に難しく、クラブ・サークル活動に参加する学生の母集団リストの作成が困難であり、有意抽出を行う必要があったためである。2つ目の理由は、有意抽出を行うに当たり、クラブ・サークル活動に直接依頼することも可能であったが、この方法を選択した場合、活動に積極的に関わっている学生のみにしか回答を得られない可能性があったためである。ただし、収集するデータが偏ったものにならないように、学生のクラブ・サークル活動への参加に影響を与えられとされる、所属する学部の学問系統や偏差値群に極端なばらつきがないように配慮した上で質問紙の配布を行った。具体的には、溝上（2009）において、学生の大学生活の過ごし方は、専門分野、大学偏差値により若干の異なりがあることを踏まえ、22の大学のうち、10校は文系、5校は理系、7文理融合系となることおよび、大学偏差値に関しては代々木ゼミナールの入試難易度大学ランキングの偏差値を参考に9校は偏差値40～49、8校は偏差値50～59、3校は偏差値60～64、2校は偏差値65以上となることを確認した上で質問紙調査を実行した<sup>注3-2</sup>。

---

<sup>注3-2</sup> なお、この配慮ではあくまでも、専門分野、大学偏差値の極端な偏りを防ぐことを目的に行っており、日本の大学生を代表するようなデータを取得できていないことには注意されたい。

質問紙を配付する際は、回答時間がおおよそ 10 分かかることおよび、本調査は大学生が授業外でどのような経験をしていて、その中でどのように変化しているのか、もしくは変化していないのかを調べることを目的に行う旨を伝えた。また、22 校のうち 2 校においては紙媒体での協力を依頼することが難しかったため、質問紙と同じ内容についてウェブ上で回答することを依頼した。

調査の結果、1,145 人から回答を得た。本研究の目的を踏まえ、クラブ・サークル活動以外の活動を想起して回答した学生のデータおよび、大学院生のデータは対象から除外した。最終的な有効回答数は 632 人であり、性別の内訳は男性 338 人 (53.5%)、女性 294 人 (46.5%)、学年の内訳は 1 年生 193 人 (30.5%)、2 年生 243 人 (38.4%)、3 年生 117 人 (18.5%)、4 年生 79 人 (12.5%)、学問系統は文系、321 人 (50.8%)、理系 (40.2%)、文理融合系 (9.0%) であった。活動の種類の内訳は体育系 304 人 (48.1%)、文化系 254 人 (40.2%)、社会系 52 人 (8.2%) であった。クラブ・サークル活動の種類については、体育系、文科系、社会系（社会に対して活動しているサークルで、大学祭実行委員などプロジェクトベースで活動している組織）という江口 (2009) の 3 分類に従った。なお、本研究では先行研究において様々なクラブ・サークル活動に共通する取り組みとして挙げられていた概念に着目していること、3 種類の活動の比較ができる調査設計になっていないことから、先行研究においてレジリエンスの獲得が示唆されている体育会系の活動の影響を統制するにとどめ、3 種類の活動を分けての検討はしないことにした。

### 3.2.3. 分析に用いた項目

質問項目は基本的に、関連する先行研究を参考に作成した。しかし、クラブ・サークル活動への取り組みについて尺度開発が進んでいないため、一部、サービス・ラーニングなどの準正課の活動を対象とした他の調査に使用されたものを参照した。なお、サービス・ラーニング研究の項目を参考にすることが可能だと判断した理由は、学生が集団で自主的に取り組むという点でクラブ・サークル活動との間に一部類似性が見られたか



らである。また、本調査を行った際、既存のキャリアレジリエンスの尺度は社会人の回答を想定していたものしかなかったことから、学生が回答する上で表現が適当でないものについて、一部表現を変更した。

## (1) クラブ・サークル活動への取り組みに関する項目

### ①運営

運営に関しては、叢ほか(2013)のサークルの運営等に関するアンケートを参考に所属する集団の運営に関わることをどの程度行ったか尋ねる項目を計7項目作成した。

「問1の活動において、あなたは下記の活動をどの程度行いましたか？」という問いに対し「1. 全くない」から「5. よくある」の5件法で以下の項目について回答を求めた。

- ・ 所属している集団の問題点を改善する計画をたてる
- ・ 所属している集団の問題点を改善するために行動する
- ・ 所属している集団の問題点がどこにあるか考える (e.g. 人間関係, 運営方針)
- ・ 所属している集団全体のことを考えて、メンバーからの要望や苦言を聞く
- ・ 所属している集団の重要な意思決定に関わる
- ・ 率先して所属している集団をまとめる
- ・ 所属している集団の運営に必要な予算の計画をたてる

### ②イベントに向けたメンバーとの協調

イベントに向けたメンバーとの協調に関しては、大学が刊行するクラブ・サークル活動の紹介 (e.g. 滋賀大学 2014) や、予備調査の知見を参考に「他者と協力して、企画を行う機会」がどの程度あったかを尋ねる項目を計8項目作成した。「問1の活動において、あなたが下記の活動に関わる機会はどの程度ありましたか？」という問いに対し、「1. 全くない」から「5. よくある」の5件法で以下の項目について回答を求めた。

- ・ 何かしらの課題について他者と議論する機会

- ・ 企画したことを多くの人に向けて発表する機会
- ・ 企画を友達に見せフィードバックをもらう機会
- ・ 何かしらの課題に関わる事柄について調べる機会
- ・ 他者と協力して、企画を行う機会
- ・ 他者と協力して挑戦する機会
- ・ 企画を先生や指導者に見せフィードバックをもらう機会
- ・ 外部の人と交渉する機会

### ③他大学生や社会人との関わり

他大学生や社会人との関わりに関しては、館野(2014)の人物のカテゴリーを参考に、クラブ・サークル活動に他大学生や社会人とどの程度関わったかに尋ねる項目を計4項目作成した。「問1の活動の中あなたが関わってきた人はどのような人でしたか?」という問いに対し、「1. 全く関わっていない」から「5. よく関わった」の5件法で以下の項目について回答を求めた。

- ・ 他大学の先輩・後輩
- ・ 他大学の同期
- ・ 社会人
- ・ 先生や指導者

### ④メンバーとの深いコミュニケーション

メンバーとの深いコミュニケーションに関しては、木村・河井(2012)のサービス・ラーニングでの「他の学生との関わり」の項目を参考にクラブ・サークル活動に合うように調整を加え、計4項目作成した。「問1の活動において、あなたは他のメンバーとどのように関わっていますか?」という問いに対し、「1. 全く当てはまらない」から「5. 非常に当てはまる」の5件法で以下の項目について回答を求めた。

- ・ 他のメンバーとの話し合いの中で他のメンバーの意見や考え方を深く聴く
- ・ 他のメンバーとお互いの経験や学んだことについて深く話し合う
- ・ 活動を通じて、メンバーと信頼関係を築く
- ・ 活動をよりよいものにするために、自発的に他のメンバーと話し合いを重ねている

### ⑤積極的な関与

積極的な関与に関しては、どれくらいの時間を費やしたか尋ねる質問および質的な関与の度合いについて尋ねている、木村・河井（2012）のサービス・ラーニングにおける「積極的関与」の項目を計6項目引用した。「あなたは問1の活動にどのように取り組みましたか？」という問いに対し、「1. 全くそう思わない」から「5. 非常にそう思う」の5件法で以下の項目について回答を求めた。

- ・ 話し合いにおいて自分の意見や考えを積極的に発言した
- ・ 傍観するのではなく、自分から積極的に行動した
- ・ この活動において中心メンバーだった
- ・ この活動の中で重要な役割を任されていた
- ・ 活動の中で直面した困難に挑戦した
- ・ 出来るだけ多くの時間を活動のために費やした

### ⑥目標達成に向けた取り組み

目標達成に向けた取り組みに関しては、原・都筑（2014）や江口（2009）を参考にクラブ・サークル活動において日々目標達成に向けた取り組みをどの程度行っているかについて尋ねる項目を計5項目作成した。「以下の中で、活動の際に行っていたものはありますか？」という問いに対し、「1. 全く行わない」から「5. よく行う」の5件法で以下の項目について回答を求めた。

- ・ 技術の向上に向け日々熱心に取り組む
- ・ 技術の向上に向け効果的な練習計画をたてる
- ・ 改善すべき点はどこか考える
- ・ 試合や発表会の様子について、指導者からフィードバックをもらう
- ・ 反省点を工夫して改善する

## ⑦内省

内省に関しては、河井・木村（2013）のサービス・ラーニングにおける「リフレクション」に関わる項目を参考にリフレクションをどの程度行っていたか尋ねる項目を3項目作成した。また、それだけでは自分自身について振り返る項目が十分確保できなかつたため、GRANT *et al.*（2002）のリフレクションに関する尺度を参考に2項目追加し、計5項目作成した。「あなたは問1の活動の最中もしくは、活動後に、以下のことをどの程度行いましたか？」という問いに対し「1. 全くない」から「5. よくある」の5件法で以下の項目について回答を求めた。

- ・ 自分たちの活動の意味について考えた
- ・ 自分たちの活動の取り組み方について考えた
- ・ 自分の考え方や価値観やについて考えた
- ・ 自分は何が得意で何が苦手かについて考えた
- ・ 自分は何に興味があるのかについて考えた

## (2) キャリアレジリエンスの獲得実感に関する項目

児玉（2015a）の社会人向けのキャリアレジリエンス尺度の、チャレンジ・問題解決・適応力因子に一部修正を加え、計11項目作成した。具体的には、大学生には回答しにくいと考えられた文言、例えば「仕事」や「同僚や上司」をそれぞれ、「課題」「メンバー」に変え、さらに、獲得実感を尋ねるために語尾を「～ようになった」に変更した。

「あなたは問1で答えた活動を通じて、どのようなことを感じるようになりましたか？」という問いに対し「1. 全くそう思わない」から「5. 非常にそう思う」の5件法で以下の項目について回答を求めた。

- ・ 状況の変化に適応できるようになった
- ・ 何か問題が起きても、自分なりの方法で乗り越えることができるようになった
- ・ 困難なことでも前向きに取り組むことができるようになった
- ・ 所属している集団や、個人のまかされたことの内容の変化を受け入れることができるようになった
- ・ 活動の中で困ったことがあったら援助を求めることができるようになった
- ・ 新しい参加者と活動することにためらいがなくなった
- ・ うまくいくかわからないようなことも受け入れることができるようになった
- ・ 課題に取り組む際、できるだけよい方法をしっかり検討して取り組むようになった
- ・ どんなことでもたいていなんとかなりそうな気がするようになった
- ・ 目標は、確実に達成することができるものよりも難しいものがよいと感じるようになった
- ・ 困ったとき、ふさぎこまないで次の手を考えるようになった

### 3.3. 研究1の結果

#### 3.3.1. 変数の構成

クラブ・サークル活動への取り組みがキャリアレジリエンスの獲得実感に与える影響を明らかにするに当たり、まず、尺度の構成を行なった。具体的には、畑中（2014）を参考に天井および床効果（平均値±標準偏差が5以上および1以下）が確認された項目については分析から外した上で、正課外活動の取り組み方に関する7つの概念および、キャリアレジリエンスの獲得実感について、それぞれ別々に計8つの因子分析を行っ

た。因子分析の際は、固有値 1 以上の基準により因子数を決定し、因子負荷量が.35 に満たないもの、共通性が.16 以下の項目は分析から外した。また、因子抽出に当たっては、主因子法を用いた。

### (1) クラブ・サークル活動への取り組みに関する因子分析

#### ①運営

運営に関しては、表 3-2 より所属する集団の問題点を解決する項目に対する因子負荷量が高かったため「運営」因子とした。

表 3-2 運営に関する因子分析の結果

| 項目                                       |     |
|--|-----|
| 所属している集団の問題点を改善する計画をたてる                  | .88 |
| 所属している集団の問題点を改善するために行動する                 | .86 |
| 所属している集団の問題点がどこにあるか考える (e.g. 人間関係, 運営方針) | .79 |
| 所属している集団全体のことを考えて, メンバーからの要望や苦言を聞く       | .79 |
| 所属している集団の重要な意思決定に関わる                     | .79 |
| 率先して所属している集団をまとめる                        | .75 |
| 所属している集団の運営に必要な予算の計画をたてる                 | .63 |

#### ②イベントに向けたメンバーとの協調

イベントに向けたメンバーとの協調に関しては、表 3-3 より、イベント等の企画に向けたメンバーと協調に関わるような項目に高い因子負荷量が見られたため「イベントに向けたメンバーとの協調」因子とした。

表 3-3 イベントに向けたメンバーとの協調に関する因子分析の結果

| 項目                        |     |
|---------------------------|-----|
| 何かしらの課題について他者と議論する機会      | .78 |
| 企画したことを多くの人に向けて発表する機会     | .77 |
| 企画を友達に見せフィードバックをもらう機会     | .76 |
| 何かしらの課題に関わる事柄について調べる機会    | .75 |
| 他者と協力して、企画を行う機会           | .68 |
| 他者と協力して挑戦する機会             | .67 |
| 企画を先生や指導者に見せフィードバックをもらう機会 | .65 |
| 外部の人と交渉する機会               | .53 |

### ③他大学生や社会人との関わり

他大学生や社会人との関わりに関しては、床効果が見られた「先生や指導者」の項目を外して分析を行った。表 3-4 より、他大学の人々との交流や社会人との関わりに関する項目に正の負荷量が見られたため「他大学生や社会人との関わり」因子とした。一方で、どの項目においても、最頻値は「1. 全く関わっていない」かつ、平均値も 2.5 前後であったため、項目それぞれの分布にも加算得点の分布にも偏りが見られた。このため、以後の分析では「他大学生や社会人との関わり」の加算得点が平均以上を 1、平均点未満を 0 とするダミー変数を用いた。

表 3-4 他大学生や社会人との関わりに関する因子分析の結果

| 項目        |     |
|-----------|-----|
| 他大学の先輩・後輩 | .93 |
| 他大学の同期    | .92 |
| 社会人       | .37 |

### ④メンバーとの深いコミュニケーション

メンバーとの深いコミュニケーションでは天井効果が見られた「活動を通じて、メンバーと信頼関係を築く」という項目を外し分析を行った。表 3-5 より、メンバーと密に関わる項目に高い因子負荷量が見られたため「メンバーとの深いコミュニケーション」因子とした。

表 3-5 他メンバーとの深いコミュニケーションに関する因子分析の結果

| 項目                                   |     |
|--------------------------------------|-----|
| 他のメンバーとの話し合いの中で他のメンバーの意見や考え方を深く聴く    | .82 |
| 他のメンバーとお互いの経験や学んだことについて深く話し合う        | .80 |
| 活動をよりよいものにするために自発的に他のメンバーと話し合いを重ねている | .77 |

### ⑤積極的な関与

積極的な関与に関しては、表 3-6 よりメンバーとして役割を持ちながら積極的に行動するような項目に対する因子負荷量が高かったため「積極的な関与」因子とした。

表 3-6 積極的な関与に関する因子分析の結果

| 項目                        |     |
|---------------------------|-----|
| 話し合いにおいて自分の意見や考えを積極的に発言した | .82 |
| 傍観するのではなく、自分から積極的に行動した    | .82 |
| この活動において中心メンバーだった         | .80 |
| この活動の中で重要な役割を任されていた       | .80 |
| 活動の中で直面した困難に挑戦した          | .77 |
| 出来るだけ多くの時間を活動のために費やした     | .66 |

### ⑥目標達成に向けた取り組み

目標達成に向けた取り組みに関しては、天井効果が見られた「改善すべき点はどこか考える」「反省点を工夫して改善する」の2つの項目外し、分析を行った。表 3-7 より、目標に向かい熱心に取り組むような項目に高い因子負荷量が見られたため「目標達成に向けた取り組み」因子とした。なお、表 3-7 には体育会系クラブ・サークル、文化系クラブ・サークルに参加した人向けの表現を記載している。

表 3-7 目標達成に向けた取り組みに関する因子分析の結果

| 項目                             |     |
|--------------------------------|-----|
| 技術の向上に向け日々熱心に取り組む              | .84 |
| 技術の向上に向け効果的な練習計画をたてる           | .88 |
| 試合や発表会の様子について、指導者からフィードバックをもらう | .62 |



## ⑦内省

内省に関しては、表 3-8 より活動について振り返る項目に高い因子負荷量が見られたため「内省」因子とした。

表 3-8 内省に関する因子分析の結果

| 項目                   |     |
|----------------------|-----|
| 自分たちの活動の取り組み方について考えた | .81 |
| 自分の考え方や価値観について考えた    | .81 |
| 自分たちの活動の意味について考えた    | .75 |
| 自分は何が得意で何が苦手かについて考えた | .68 |
| 自分は何に興味があるのかについて考えた  | .57 |

## (2) キャリアレジリエンスの獲得実感に関する因子分析

児玉（2015a）と同じく、1 因子構造になることが確認された。表 3-9 に示したように、「困難なことでも前向きに取り組むことができるようになった」「困ったとき、ふさぎこまないで次の手を考えるようになった」など項目に対する因子負荷量が高かった。

表 3-9 キャリアレジリエンスの獲得実感に関する因子分析の結果

| 項目   |     |
|--|-----|
| 困難なことでも前向きに取り組むことができるようになった                  | .82 |
| 困ったとき、ふさぎこまないで次の手を考えるようになった                  | .74 |
| 課題に取り組む際、できるだけよい方法をしっかり検討して取り組むようになった        | .73 |
| 何か問題が起きても、自分なりの方法で乗り越えることができるようになった          | .73 |
| うまくいくかわからないようなことも受け入れることができるようになった           | .72 |
| 状況の変化に適応できるようになった                            | .68 |
| 所属している集団や、個人のまかされたことの内容の変化を受け入れることができるようになった | .65 |
| 新しい参加者と活動することにためらいがなくなった                     | .64 |
| 活動の中で困ったことがあったら援助を求めることができるようになった            | .63 |
| 目標は、確実に達成することができるものよりも難しいものがよいと感じるようになった     | .61 |
| どんなことでもたいていなんとかなりそうな気がすると思うようになった            | .59 |

また、それぞれの変数の信頼性係数を算出したところ、表 3-10 のように高い値が得られた。そこで、これ以降の分析では各因子の加算得点を用いることとし、平均値と標準偏差を表 3-10 に示した。

表 3-10 記述統計量および  $\alpha$  係数

|                     | <i>M.</i> | <i>S.D.</i> | $\alpha$ |
|---------------------|-----------|-------------|----------|
| 1 運営                | 20.87     | 7.08        | .92      |
| 2 イベントに向けたメンバーとの協調  | 24.39     | 7.69        | .88      |
| 3 他大学生や社会人との関わり     | 7.57      | 3.55        | .76      |
| 4 メンバーとの深いコミュニケーション | 11.29     | 2.71        | .84      |
| 5 積極的な関与            | 18.54     | 6.30        | .90      |
| 6 目標達成に向けた取り組み      | 10.16     | 3.36        | .81      |
| 7 内省                | 17.71     | 4.37        | .85      |
| 8 キャリアレジリエンスの獲得実感   | 38.76     | 7.81        | .91      |

### 3.3.2. 相関分析の結果

独立変数間の関係および、多重共線性の有無を確認するため（高木 2012）、相関分析を行った（表 3-11）。その結果、全ての変数の間に中程度の有意な正の相関が見られた。

表 3-11 相関分析の結果

|                     | 1 | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    |
|---------------------|---|------|------|------|------|------|
| 1 運営                |   | .54* | .54* | .70* | .36* | .48* |
| 2 イベントに向けたメンバーとの協調  |   |      | .52* | .48* | .48* | .52* |
| 3 メンバーとの深いコミュニケーション |   |      |      | .57* | .53* | .53* |
| 4 積極的な関与            |   |      |      |      | .39* | .49* |
| 5 目標達成に向けた取り組み      |   |      |      |      |      | .49* |
| 6 内省                |   |      |      |      |      |      |

\*  $p < .001$

### 3.3.3. クラブ・サークル活動への取り組みがキャリアレジリエンスの獲得実感に与える影響

クラブ・サークル活動への取り組みが学生のキャリアレジリエンスの獲得実感に与え

る影響を明らかにするために重回帰分析（強制投入法）を行った。先に示したクラブ・サークル活動への取り組みに関する変数を独立変数、キャリアレジリエンスの獲得実感を従属変数とした。また、統制変数として、性別、学年の他、運動部参加者のレジリエンスが高いことが示されていることを踏まえ（友田・根岸 2016）、体育系の活動をしているかどうかのダミー変数を分析に加えた。多重共線性に関しては相関係数の値が 0.8 以上、許容度が.10 以下、VIF の値が 10 以上（高木 2012, 小塩 2015）の基準を参考にし、これらに該当するものはなかったため多重共線性は生じていないと判断した。なお、回帰分析には独立変数と従属変数の間に直線的な関係があることが前提となっているため、散布図を用い、線形関係の有無の確認を行っている。

分析の結果を示したものが表 3-12 である。なお、決定係数は.50 ( $p < .001$ ) であり、有意なモデルが示された。クラブ・サークル活動への取り組みについては「メンバーとの深いコミュニケーション」「積極的な関与」「目標達成に向けた取り組み」「内省」がキャリアレジリエンスの獲得実感に対し、正の影響を及ぼしており、特に「積極的な関与」の標準化偏回帰係数が大きかった。統制変数に関しては、「体育系クラブ・サークル」が正の影響を及ぼしていた。

表 3-12 重回帰分析の結果

|                   | $\beta$ |
|-------------------|---------|
| 男性ダミー             | -.05    |
| 学年                | .00     |
| 体育系クラブ・サークル<br>運営 | .09 *   |
| イベントに向けたメンバーとの協調  | .02     |
| 他学生や社会人との関わり      | .07     |
| メンバーとの深いコミュニケーション | .03     |
| 積極的な関与            | .22 **  |
| 目的達成に向けた取り組み      | .29 **  |
| 内省                | .12 *   |
| $R^2$             | .17 **  |
| $N$               | .50 **  |
|                   | 620     |

\*\*  $p < .001$ , \*  $p < .01$ ,

### 3.4. 研究1の考察

#### 3.4.1. 仮説に関する考察

分析の結果、クラブ・サークル活動への取り組みの中でも「積極的な関与」「メンバーとの深いコミュニケーション」「目標達成に向けた取り組み」「内省」がキャリアレジリエンスの獲得実感に正の影響を与えていることが示された。クラブ・サークルなどの正課外活動における学生の成長には、他者と関わる経験（高田 2015）や積極的な関与（KUH 1991）が重要であるという先行研究および、レジリエンスを育む上で内省（BORGEN *et al.* 2004）や、困難が生じて目標を立てて振り返りをし、前向きに活動することが重要である（原・都筑 2014）という先行研究を支持したと言える。また、統制変数に関しては、体育系のクラブ・サークルがそうでないものに比べキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えていた。運動部に所属している人はそうでない人に比べレジリエンスが高いという先行研究（友田・根岸 2016）を支持したと言える。加えて、男性ダミーおよび学年が有意でないことから性別や学年による影響がないことが示された。

なお、本研究において「運営」「イベントに向けたメンバーとの協調」「他大学生や社会人との関わり」はキャリアレジリエンスの獲得実感に有意な影響を示さなかった。「イベントに向けたメンバーとの協調」が影響を与えなかった理由としては「何かしらの課題について他者と議論する機会」や「企画したことを多くの人に向けて発表する機会」などは全ての活動において行われているわけではなかった可能性があり、調査設計に課題があったために有意な影響を示さなかった可能性がある。また「イベントに向けたメンバーとの協調」と「運営」の2変数は、どちらもキャリアレジリエンスの獲得実感およびキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えた他の独立変数との間に正の相関がある。このことから、例えば「運営」に当たる活動をすることで「積極的な関与」が促され、それが「キャリアレジリエンス」の獲得につながるなどといったような関係にあることも考えられる。

最後に、「他大学生や社会人との関わり」については、本調査で対象とした大学生はクラブ・サークル活動の中には、そもそも他大学生や社会人と関わる機会がない活動に参加している者が多かった可能性がある。また、この項目では単にどの程度関わったかを尋ねるにとどまっており、試合などで関わるが多かったのか、あるいは一緒に練習をする機会が多かったのかといった質的な部分に関しては尋ねることができていない。これらの手続き上の問題ゆえに、有意な影響が確認されなかったことも考えられる。そのため、これらの変数とキャリアレジリエンスとの関係については、今後さらなる検討が必要である。

#### 3.4.2. クラブ・サークル活動への取り組みとキャリアレジリエンスの関連についての考察

得られた結果について、標準化偏回帰係数が大きい変数から順に具体的に検討していく。まず、「積極的な関与」は「話し合いにおいて自分の意見や考えを積極的に発言した」「傍観するのではなく、自分から積極的に行動した」などの項目の尺度得点である（表 3-6）。そのため、ただ活動に参加するのではなく、役割意識を持ちながら活動に参加することがキャリアレジリエンスを向上させる上で重要であると考えられる。次に、「メンバーとの深いコミュニケーション」は「他のメンバーとの話し合いの中で、他のメンバーの意見や考え方を深く聴く」「他のメンバーとお互いの経験や学んだことについて深く話し合う」などの項目の尺度得点である（表 3-5）。すなわち、メンバーと積極的に深く話し合うこともまたキャリアレジリエンスに影響を与えることが示唆された。また、「内省」は「自分たちの活動の取り組み方について考えた」「自分の考え方や価値観について考えた」などの項目についての尺度得点であり（表 3-8）、日々活動に取り組むだけでなく、自分たちの活動や自分自身について振り返る機会を設けることが重要だと考えられる。最後に、「目標達成に向けた取り組み」は、「技術の向上に向け日々熱心に取り組む」「技術の向上に向け効果的な練習計画をたてる」などの項目の尺度得点で

ある(表 3-7)。よって、例えば、運動技術や音楽演奏の技術の向上に向けて目的意識を持ちながら計画的に取り組むことが重要であると考えられる。

加えて、キャリアレジリエンスに影響を与えた4つの変数の間には、中程度の正の相関がある。どの取り組みがどの取り組みに先行するのかについては、今後、参与観察やインタビュー調査などを通じ解明する必要があるが、4つの変数の間に関連があることを考慮しながらキャリアレジリエンスとのつながりについて考察すると、以下のようなことが考えられる。例えば、役割意識を持ちながら積極的に参加することで他者と深く話し合う機会が増え、「新しい参加者と活動することにためらいがなくなった」「活動の中で困ったことがあったら援助を求めることができるようになった」などの項目の尺度得点であるキャリアレジリエンスが高まったことなどが考えられる。

また、調査の結果から、積極的な関与、メンバーとの深いコミュニケーション、内省、目標達成に向けた取り組みがキャリアレジリエンスに影響を与えることが分かったが、学生がキャリアレジリエンスを獲得したと感じるに至った具体的なプロセスについては、質問紙調査からは明らかにできなかった。そこで、より具体的な経験に着目した IKEDA *et al.* (2018) を参照したい。IKEDA *et al.* (2018) では、本調査の調査協力者の中で、インタビューにも回答可能と回答した学生を対象に、インタビュー調査を行い、キャリアレジリエンスの獲得につながった具体的な経験について検討している。12人の学生(運動系サークル2人、文科系サークル4人、社会系サークル4人、その他2人)のインタビューデータを分析した結果、答えのない課題への挑戦、想定外の出来事への対処、モチベーションの差異への対処、できないと感じていた課題のクリア、多様な人との交流がキャリアレジリエンスの獲得につながる経験としている。また、これらの経験を支える要因として、役職による責任感、他のメンバーからのサポート、魅力的な目標の存在、メンバーへの愛着、メンバーのための頑張り、分野への興味、資質的レジリエンスを挙げている。加えて、キャリアレジリエンスの獲得を妨げる経験として、課題を乗り越えられなかった経験を挙げている(図 3-2)。

本調査の結果と、IKEDA *et al.* (2018) の結果を踏まえると、大学生は、役割意識を持ち積極的にクラブ・サークル活動に関与する中で、例えばけがなどの想定外の出来事に対処し、そのけがを乗り越え再び結果を出せるようになり、自信がつき、「困難なことでも前向きに取り組むことができるようになった」「困ったとき、ふさぎこまないで次の手を考えるようになった」といった気持ちになったのだと考えられる。そして、けがというネガティブなイベントに対処し、再び活動を続けることは、心理的に大きな負担になることが推測されるが、その負担を仲間からのサポートや、本人にとって魅力的な目標がその支えになったと考えられる。

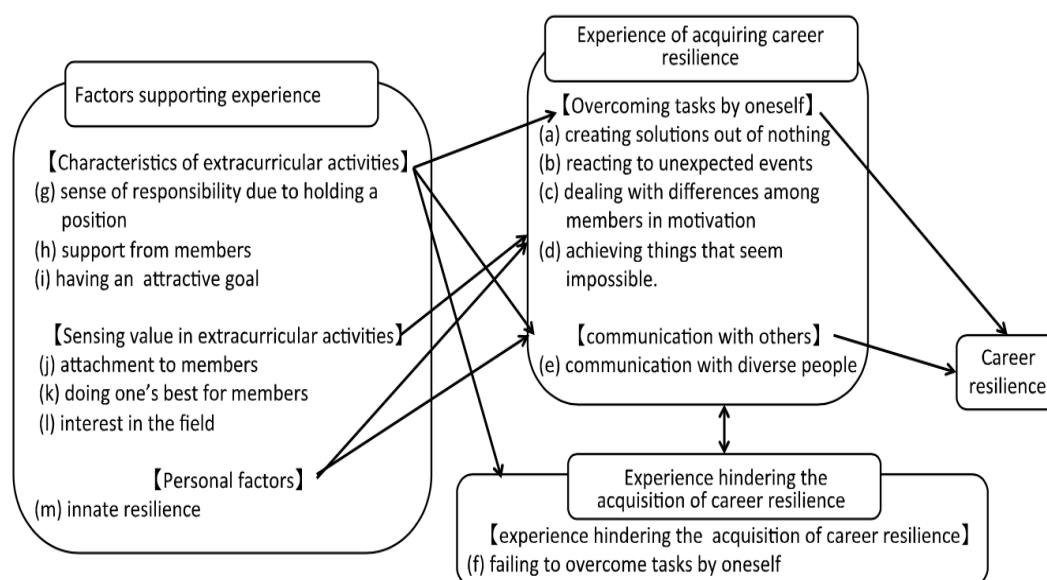


図 3-2 キャリアレジリエンスの獲得につながる経験

IKEDA *et al.* (2018) から引用

ただ、ここで注意したいのは、キャリアレジリエンスの獲得を妨げる経験として、課題を乗り越えられなかった経験が挙げられていることである (IKEDA *et al.* 2018)。課題を乗り越えられなかった経験がキャリアレジリエンスの獲得実感に与える影響については今後さらなる検証が必要であるが、NEIL and DIAS (2001) もキャリアレジリエン

スの増幅には、自主的に困難な課題に対処にすること、それに「成功すること」が重要だと指摘していることから、課題を乗り越えられなかった場合は、キャリアレジリエンスが獲得されない可能性がある。

最後に、本研究の結果を踏まえた、教育現場への示唆について2点述べる。1点目は、学内のクラブ・サークル活動に参加を検討している学生に向けて、クラブ・サークル活動の中でどのように取り組むことが成長につながるか、上級生のエピソードなどを通じ、新入生に示すことの重要性である。2点目は、正課の授業との連携を検討していくことである。例えば、東海大学のチャレンジセンターでは、学生の自主的なプロジェクトを通じての学びをさらに深めるために、「人間関係を構築して、集団で物事に取り組むためのコミュニケーション能力を高める授業」や「目標を達成するための計画を策定し、運用していくためのマネジメント能力を高める授業」を開講している（東海大学チャレンジセンター 2017）。例えば、クラブ・サークル活動についても「活動にどのように取り組んでいたのか?」「活動における自分の役割は何か?」などを考えさせる授業を提供することにより、学生の「内省」を促すことが可能となる。さらに、それによって、学生が自分はどのような役割を持ち活動に関わっていきたいか模索することを促すことができると考えられる。

### 3.5. まとめと課題

#### 3.5.1. 本研究のまとめ

先行研究ではクラブ・サークル活動におけるキャリアレジリエンスの獲得が期待されているものの、クラブ・サークル活動にどのように取り組み、どのような役割を果たすことがキャリアレジリエンスの獲得につながるのか検討されていなかった。そこで、本研究ではクラブ・サークル活動における学生の行動、すなわち、クラブ・サークル活動への取り組みがキャリアレジリエンスの獲得実感に与える影響について検討するために、大学生を対象に質問紙調査を行った。その結果、「積極的な関与」「メンバーとの深



いコミュニケーション」「目標達成に向けた取り組み」「内省」がキャリアレジリエンスに正の影響を与えていた。以上より、クラブ・サークル活動を通じた大学生のキャリアレジリエンスの獲得を促す上では、先の4点を学生に意識させることが重要だと示唆された。

### 3.5.2. 課題と展望

本研究にはいくつかの課題と限界がある。まず、扱った概念について述べる。本研究ではキャリアレジリエンスをプロセスではなく個人の持つ能力・特性として扱ってきた。そのため、プロセスとしてのキャリアレジリエンスを扱えていない。困難な状況においては、個人内の要因だけがその回復に寄与するわけではない（石毛・無藤 2006）。そのため、大学生が社会人になる際に生じる困難や、働く中で起きる苦境をどのように乗り越え、周りがどう支えるのかというプロセスとしてのレジリエンスについては今後検討が必要である。

次に、研究の対象についてである。本研究はクラブ・サークル活動を対象とし、他の正課外活動や正課の活動については検討していない。そのため、他の活動については今後さらなる調査が必要である。また、クラブ・サークル活動の種類を分けた上でのモデルの検討も今後の課題である。

さらに、研究方法の限界として、知見の一般化に関する限界と尺度の構成の課題があげられる。前者について、本研究ではクラブ・サークル活動の参加者名簿のようなものの入手が難しく、クラブ・サークル活動に参加する学生の母集団リストを作成が困難であったことから、本研究では有意抽出を行っている。質問紙の配布に当たっては、クラブ・サークル活動への参加に影響を与えられ、所属する学部の学問系統や偏差値群に極端なばらつきが出ないように配慮したものの、本研究で利用したサンプルはクラブ・サークル活動に参加する学生を代表するものとなっているとは言い難い。そのため、知見の適応範囲は、あくまでも、本研究と類似する学生を対象とした場合になっ

てしまうことに注意されたい。後者について、本研究で用いた、一部表現を変更した尺度については因子構造の検討しか行っていない。

加えて、本研究では学生が持つもともとのレジリエンスの高低を考慮できていない、一時点においてキャリアレジリエンスを尋ねているなど課題が残る。今後はこれらの点にも配慮した研究が必要である。また、考察においてキャリアレジリエンスを獲得するのに効果のあるクラブ・サークル活動への取り組みを学生に促す方法について検討してきたが、これについては考察にとどめず、実証研究を進める必要がある。

## 4 章. 研究 2

### 正課外プロジェクトにおける 学生の行動および大学の支援への注目

#### 4.0. 4 章の概要

4 章では、正課外プロジェクトに注目し、学生の行動および、大学のどのような支援が学生のキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えるのかを検証した。本研究では学生の行動として積極的な関与に、大学の支援として、教職員の支援に注目した。ただし、他の学生からの支援もキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えることが予想されたため、具体的な目的は、正課外プロジェクトにおける、教職員の支援、先輩からの支援、同期からの支援と学生の関与、キャリアレジリエンスの獲得実感の関連を明らかにすることとした。正課外プロジェクトに参加する大学生を対象に質問紙調査を行い、変数の構成を行った結果、「教職員による自律性支援」「教職員による他律性支援」「先輩からの支援」「同期からの支援」「積極的関与」「キャリアレジリエンス」という変数が得られた。仮説モデルについて検証した結果、同期からの支援と教職員による他律性支援、先輩からの支援はキャリアレジリエンスの獲得実感に直接的に正の影響を与えていた。また、教員による自律性支援が学生の積極的な関与を媒介し間接的にキャリアレジリエンスの獲得実感に正の影響を与えていることが確認された。以上より、正課外プロジェクトにおける、キャリアレジリエンスの獲得を促す上では先輩および同期からの支援と、目標を達成する上で有効な知識を提供するといった教職員の他律性支援が有効である可能性が示唆された。

#### 4.1. 研究 2 の背景と仮説

##### 4.1.1. 研究 2 の背景

正課外活動において学生がキャリアレジリエンスを獲得していることが期待され

ている。学生は正課外活動において、自主的に職場で経験するのと類似した課題を乗り越えキャリアレジリエンスを獲得していると考えられる。しかしながら、正課外活動のうち、正課外プロジェクトを対象にキャリアレジリエンスの獲得との関連を検討した研究は見当たらない。そこで、本研究では正課外活動の中でも、特にキャリアレジリエンスの獲得が期待される正課外プロジェクトに着目し、正課外プロジェクトにおける学生の行動と大学の支援（教職員からの支援）、および、他の学生からの支援がキャリアレジリエンスに与える影響について、実態把握を行った。

#### 4.1.2. 研究2の目的と仮説

##### (1) 他者からの支援

キャリアレジリエンス研究において、他者からの支援とキャリアレジリエンスには関係があることが示されてきた。例えば、NOE *et al.* (1990) は社会人を対象に調査を行い、マネジャーからのフィードバックやチャレンジングな仕事へと促す支援などがキャリアレジリエンスと関係することを示している。また、ARORA and RANGNEKAR (2014) は、メンターからの支援が従業員のキャリアレジリエンスに影響を与えることを示している。さらに、池田ほか (2017) のインタビュー調査では、周囲からのサポートがキャリアレジリエンスの獲得につながる経験として挙げられている。

こうした周囲からの支援は、個人が課題を克服することを励まし、助けるがゆえにキャリアレジリエンスに影響を与えられている (ARORA and RANGNEKAR 2014, 池田ほか 2017)。教職員の関わる正課外プロジェクトにおいて、大学は担当の教職員を配置することが多く、教職員は学生の支援をしている。また、学生は教職員の他にも先輩や同期から支援を受けると予想される。以上をまとめると、正課外プロジェクトにおいて学生は、教職員、先輩、同期から支援を受けていることが予想され、これら3種類の支援が学生のキャリアレジリエンスに影響を与えると推測される。これらを踏まえて、以下の通り3つの仮説を立てた。

仮説 1：教職員からの支援はキャリアレジリエンスに直接的に影響を与える。

仮説 2：先輩からの支援はキャリアレジリエンスに直接的に影響を与える。

仮説 3：同期からの支援はキャリアレジリエンスに直接的に影響を与える。

## (2) 学生の関与

大学教育において、学生の関与 (involvement) あるいは、エンゲージメントという概念が注目を集めている。学生の関与とは、心理的エネルギーの投資と活動に費やされた時間の 2 つの要素を包含する概念である (ASTIN 1984)。また、エンゲージメントとは学生の関与を発展させたもので、『学生の学びへの取り組みや関与』という意味で、学習時間に加え、学びへの関心・意欲・態度、学びへの取り組み方などの質的なものを含み、大学が学生を学びに参画させる働きかけとも関わる、相対的な用語」と定義される (小方 2016)。国内外の研究において、関与やエンゲージメントは学生の学びや成長に大きく影響を与えることが確認されている (山田 2009)。

さらに、正課外活動においても関与やエンゲージメントの果たす役割は大きい。例えば、KUH (1991) は先の ASTIN (1984) の関与理論を踏まえ、正課外活動における学生の成長においても学生の関与が重要であることを指摘している。また、池田ほか (2018) では、学生のクラブ・サークル活動への取り組みがキャリアレジリエンスに与える影響を検討し、クラブ・サークル活動への取り組みに関する変数の中でも、「出来るだけ多くの時間を活動のために費やした」や「活動の中で直面した困難に挑戦した」などの項目の加算得点である「積極的な関与」の標準化偏回帰係数が最も大きく、キャリアレジリエンスに統計的に有意な影響を与えることを確認している。このことから、学生の関与はキャリアレジリエンスに直接的な影響を与えることが予想される。

仮説 4：学生の関与はキャリアレジリエンスに正の影響を与える。

### (3) 他者からの支援と学生の関与の関係

カレッジ・インパクト研究において、PASCARELLA (1985) は大学教員や職員、学友との相互作用が学生の努力に影響を与えるというモデルを提唱している。このモデルは今日まで広く支持されており、日本における学生評価においても PASCARELLA (1985) のモデルに依拠しながら研究が推進されている (山田 2010)。特に、大学教育において、学生の関与を促す上で、教員の学生への関与が重要であると指摘されてきた (山田 2009)。正課外活動における学生にイニシアチブや責任感を持たせるような教員からの支援は、学生の関与を促すと主張されている (KUH 1991)。よって、教職員からの支援、先輩および同期といった学友からの支援は学生の関与に影響を与えらるると考えられる。

仮説 5：教職員からの支援は学生の関与に影響を与え、間接的にキャリアレジリエンスに寄与する。

仮説 6：先輩からの支援は学生の関与に影響を与え、間接的にキャリアレジリエンスに寄与する。

仮説 7：同期からの支援は学生の関与に影響を与え、間接的にキャリアレジリエンスに寄与する。

以上より、本研究では、正課外プロジェクトにおける他者からの支援と学生の関与、キャリアレジリエンスの関連について明らかにすることを目的とし、学生の関与が教職員からの支援、先輩からの支援、同期からの支援とキャリアレジリエンスを媒介するという仮説モデルを立てた (図 4-1)。

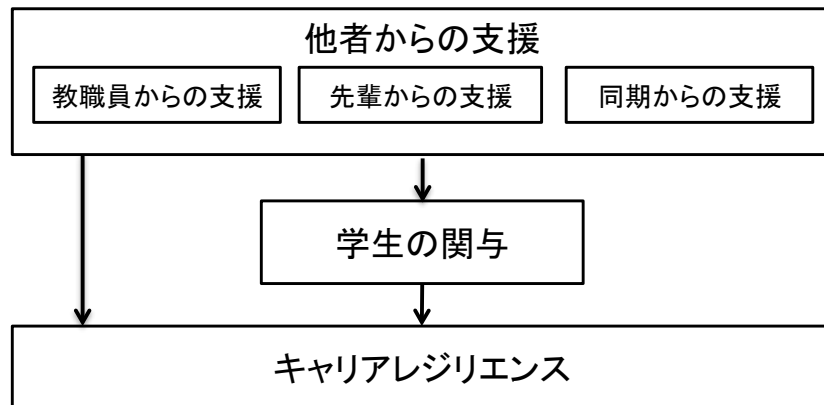


図 4-1 研究 2 の仮説モデル

なお、他者からの支援がキャリアレジリエンスに影響し、学生の関与につながるというモデルではなく、学生の関与が他者からの支援とキャリアレジリエンスを媒介するモデルを採用したのは、本研究ではカレッジ・インパクト研究を参考にキャリアレジリエンスを最終的なアウトカムとして捉えているからである。カレッジ・インパクト研究には学生の関与がアウトカムに影響を与えるというモデルが一般的である。例えば、ASTIN (1984) の IEO モデルでは、Input (入学前情報)、Environment (環境)、Output/Outcomes (成果) の関係について、関与も含む環境が入学前情報と成果を媒介するというモデルをとっており (溝上・及川 2012)、成果が、環境につながるというモデルを想定していない。また、OECD Education 2030 において、今後育むべき資質や能力としてレジリエンスが挙げられるように (OECE 2018)、キャリアレジリエンスも大学教育が育成すべきものであり、アウトカムとして捉えられると考えられる。以上より、本研究ではカレッジ・インパクト研究のモデルを参考にキャリアレジリエンスを最終的なアウトカムとして捉える。そのため、先述のようなモデルを採用した。

また、正課外プロジェクトにおいて学生は自主的に活動を行っている。そのため、教職員と関わるかどうかは本人の自主性に任されているところが多く、活動の中で教

職員と関わったことがないと感じている学生も存在すると考えられる。こうした学生は教職員からの支援を受けていないため、教職員と関わりのある学生よりもキャリアレジリエンスの獲得実感が低いことが予想される。このことを踏まえ、仮説モデルの検証を行う前に教職員との関わりの有無によるキャリアレジリエンスの獲得実感の差についても確認した。

## 4.2. 方法

### 4.2.1. 調査の概要

2017年10月～12月にかけて、6つの大学において質問紙調査を行った。正課外プロジェクトを行なっている大学の明確な把握が難しく、また、既存の研究から正課外プロジェクトに参加している学生の特徴を把握できなかったことから、有意抽出を行った。手順としては、まず、正課外プロジェクトに関わりのある教職員に筆者が連絡を取り<sup>注41</sup>、依頼に応じた教職員に関わりのある正課外プロジェクトを対象に質問紙調査を行った。調査票の配布・回収の方法は、学生の正課外プロジェクトの邪魔にならないよう、(1)活動拠点にて配布・その場で回収、(2)活動拠点にて配布・後日回収、(3)郵送による送付・郵送による回収の3パターンから、最も都合の良いものを教職員に選択してもらった。6校中2校において、パターン(1)と(2)の併用が、4校において、パターン(3)が選択された。本研究では、教職員からの支援に注目するため、「問1の活動(参加している正課外プロジェクトを指す)において、教員や職員と接する機会がありましたか」という問いに対し、「全くなかった」と回答した学生のデータを仮説モデルの検証から外した。また、調査時点においても、活動に継続して参加している学生のデータのみを使用した<sup>注42</sup>。最終的な有効回答は206人であった。具体的には地域活性化に向けた活動などの社会貢献活動や、ロボット製作などのものづくり活動、留学生との交流を企画する活動などの国際交流活動、高校生に向けた授業の提供や自主勉強会の企画活動などの学習支援活動に参加していた<sup>注43</sup>。調査対象



の大学と正課外プロジェクトの具体例については、表 4-1 に示した。

表 4-1 調査対象の大学と正課外プロジェクトの具体例

| 大学 | 詳しい活動内容                                    | 人数                 |
|----|--|--------------------|
| A  | ロボット製作プロジェクト、ウェブサービスの実装プロジェクト、学習支援活動など     | 82                 |
| B  | 防災教育プロジェクト、メディアアート制作プロジェクトなど               | 18                 |
| C  | ロボット製作プロジェクト、子供向けの科学教育プロジェクトなど             | 77                 |
| D  | プロジェクトンマッピングの制作プロジェクト、異文化交流イベントの企画プロジェクトなど | 10                 |
| E  | 地域活性プロジェクト、子供向けの科学教育プロジェクトなど               | 19                 |
| F  | リーダーシップ育成プログラム                             | 0 <sup>注 4-2</sup> |

性別の内訳は、男性 167 人 (81.1%)、女性 39 人 (18.9%)、学部の内訳は、総合・新領域系が 70 人 (34.0%)、人文社会系が 4 人 (1.9%)、理工系が 132 人 (64.1%)、学年の内訳は 1 年生 30 人 (14.6%)、2 年生 66 人 (32.0%)、3 年生 45 人 (21.8%)、4 年生 34 人 (16.5%)、大学院生 31 人 (15.1%) であった。また、活動の種類の内訳は、社会貢献活動 23 人 (11.2%)、国際交流活動 5 人 (2.4%)、ものづくり活動 157 人 (76.2%)、学習支援活動 21 人 (10.2%) であった。

注 4-1 正課外プロジェクトなどの準正課の活動が盛んに行われている大学の教職員に連絡を取った。

注 4-2 F 大学の学生の回答は、いずれも正課外プロジェクト参加後時間がたってからの回答であり、活動に継続して参加している学生のデータではなかったため分析から外した。

注 4-3 芝浦工業大学 (2017) を参考に活動の分類を筆者が作成。

#### 4.2.2. 分析に用いた項目

##### (1) 教職員からの支援

正課外プロジェクトにおける教職員からの支援には、学生に知識や技術を教えるといった他律性支援と、学生の自主性・自律性を促す自律性支援があると考えられる(山本ほか 2017b)。他律性支援に関しては山田(2009)の「大学生調査 2005 年(JCSS2005)」の大学教員が行った行動に関する項目の中から、学習能力の向上、専門的な知識への働き掛けについて尋ねる項目 2 項目に一部修正を加えて使用した。自律性支援に関しては、大学生の正課外活動を対象にした調査が行われていないが、教職員の関与がある正課外活動を扱っているという点で対象が類似していることを理由に、伊藤ほか(2016)の運動部活動における中学生の指導行動尺度を参照した。運動系以外の正課外プロジェクトにおいても、学生の自律性を尊重した支援が行われていることから(山本 2017b)、本研究に自律性支援の項目を使用することは妥当だと考える。しかしながら、項目をそのまま使用した場合、表 4-1 で示したような本研究の対象とする活動においては、あまり用いられない「練習」などの表現について学生が回答しづらいことが予想された。そこで、「自律性支援行動」因子を基に、正課外プロジェクトに適した表現となるよう修正を加え、計 3 項目作成した。「教員や職員の学生への関わりについて、以下のことはどれくらいあてはまりますか」という問いに対し、「1. 全くあてはまらない」から「5. 非常にあてはまる」の 5 件法で以下の項目への回答を求めた。

- ・ メンバーがやりたいことを活動に取り入れてくれる
- ・ 活動の進め方について自分たちの意見を尊重してくれる
- ・ 取り組むべきことやその必要性について説明してくれる
- ・ 学習能力を向上するための手助けをしてくれる
- ・ 専門的な目標を達成するのに必要な知識を教えてくれる

## (2) 先輩・同期からの支援

池田ほか（2017）の研究結果と類似する「問題解決方法についてアドバイスをしてくれる」などの項目を含む、片受・大貫（2014）の大学生用ソーシャルサポート尺度の「情報・道具的サポート」因子について、因子負荷量が.60以上の3項目を使用した。先輩、同期それぞれについて別々に先のようなサポートをどの程度受けたか尋ねた。「問1の活動における、先輩（同期）からのサポートについて、以下のことはどれくらいあてはまりますか」という問いに対し、「1. 全くあてはまらない」から「5. 非常にあてはまる」の5件法で以下の項目への回答を求めた。

- ・ 問題解決方法についてアドバイスをしてくれる
- ・ どうしたら良いかを助言してくれる
- ・ 分からないことがあるときに、教えてくれる

なお、「先輩（同期）はいなかった」という選択肢を設け、活動に先輩がいなかった学生14人、同期がいなかった学生13人は分析の対象から外した。

## (3) 学生の関与

木村・河井（2012）のサービス・ラーニングにおける「積極的関与」の項目、計6項目を引用した。「あなたの問1の活動への取り組み方について、以下のことはどれくらいあてはまりますか」という問いに対し、「1. 全くあてはまらない」から「5. 非常にあてはまる」の5件法で以下の項目への回答を求めた。

- ・ この活動において中心メンバーだった
- ・ この活動の中で重要な役割を任されていた
- ・ 話し合いにおいて自分の意見や考えを積極的に発言した
- ・ 活動の中で直面した困難に挑戦した
- ・ 傍観するのではなく、自分から積極的に行動した
- ・ 出来るだけ多くの時間を活動のために費やした

なお、この項目を使用した理由は以下の3点である。1点目は、本研究と同じく、大学のインフォーマル学習を対象にしていたことである。2点目は、背景で示したように KUH (1991) は心理的エネルギーの投資と活動に費やされた時間の2つの要素の重要性を指摘する ASTIN (1984) の関与理論を引用しながら、正課外活動においても関与やエンゲージメントの果たす役割は大きいと指摘しているが、この項目は活動に費やした時間および活動への質的な関与の程度を尋ねる質問項目を含んでいることである。3点目は、池田ほか (2018) では木村・河井 (2012) の「積極的関与」の項目の加算得点を用いて作成した変数の標準化偏回帰係数が他の変数の標準化偏回帰変数に比べ大きかったことが確認されていることである。

#### (4) キャリアレジリエンス

池田ほか (2018) を参考に、児玉 (2015a) の社会人向けのキャリアレジリエンス尺度のチャレンジ・問題解決・適応力因子に一部修正を加えた、計 11 項目を使用した「あなたは問1で答えた活動を通じて、どのようなことを感じるようになりましたか」という問いに対し「1. 全くそう思わない」から「5. 非常にそう思う」の5件法で以下の項目への回答を求めた。

- ・ 状況の変化に適応できるようになった
- ・ 何か問題が起きても、自分なりの方法で乗り越えることができるようになった
- ・ 困難なことでも前向きに取り組むことができるようになった
- ・ 所属している集団や、個人のまかされたことの内容の変化を受け入れることができるようになった
- ・ 活動の中で困ったことがあったら援助を求めることができるようになった
- ・ 新しい参加者と活動することにためらいがなくなった
- ・ うまくいくかわからないようなことも受け入れることができるようになった
- ・ 課題に取り組む際、できるだけよい方法をしっかり検討して取り組むようになった

った

- どんなことでも、たいていなんとかなりそうな気がするようになった
- 目標は、確実に達成することができるものよりも難しいものがよいと感じるようになった
- 困ったとき、ふさぎこまないで次の手を考えるようになった

#### (5) 統制変数

本研究では、性別、学部、学年、資質的レジリエンスを統制変数として加えた。性別については、男性を基準とするダミー変数を作成し、学部については理工系とそれ以外に分類し、理工系を基準とするダミー変数を作成した。キャリアレジリエンスは年齢が上がるとともに向上するといわれていることを踏まえ（LONDON and NOE 1997）、学年についてもダミー変数を作成した。比較基準は1年生である。また、どのような活動をしているかによってキャリアレジリエンスの獲得実感が異なる可能性があるため、社会貢献活動を基準とし、活動の種類を統制した。

さらに、レジリエンスには楽観性や統御力、社交性や行動力など後天的に獲得していくのが難しい資質的な要素もあると指摘されている（平野 2010）。本人がもともと持った資質的なレジリエンスの高さは、キャリアレジリエンスの獲得実感と関係している可能性もある。以上のことを踏まえ、本研究では平野（2010）の資質的レジリエンスの尺度、合計12項目の加算得点を用いて資質的レジリエンスの影響を統制した。具体的な項目例は、「自分から人と親しくなることが得意だ」「つらいことでも我慢できる方だ」などである。「あなた自身についてお答えください」という問いに対し、「1. 全くあてはまらない」から「5. とてもあてはまる」の5件法で回答を求めた。なお、資質的レジリエンスの平均値は41.13であり、標準偏差は7.39、 $\alpha$ 係数は.86であった。

### 4.3. 研究2の結果

まず、教職員との関わりの有無によるキャリアレジリエンスの獲得実感の差について検討するため、対応のない  $t$  検定を行った。比較したのは、教職員との関わりがないと回答した学生 123 人と<sup>注44</sup>、教職員の支援を受けていた本研究の有効回答 206 人である。分析の結果、 $t(327) = -5.18$  ( $p < .001$ ) であり、統計的に有意な差が見られた。以上より、教職員との関わりのある学生の方がキャリアレジリエンスの獲得実感が高いことが示された。次に、正課外活動のうち教職員の関与する正課外プロジェクトにおける他者からの支援と学生の関与およびキャリアレジリエンスの関連を明らかにするため、変数の構成を行った後、**図 4-1** に示した仮説を検証するためにパス解析を行った。

#### 4.3.1. 変数の構成

教職員からの支援について、因子分析（主因子法、プロマックス回転）により、変数の構成を行った。因子数は、固有値 1 以上の基準により判断した。第 1 因子には「活動の進め方について自分たちの意見を尊重してくれる」「メンバーがやりたいことを活動に取り入れ取り組むべきことやその必要性について説明してくれる」などの項目が高い因子負荷量を示した（**表 4-2**）。よって、第 1 因子は「教職員による自律性支援」因子と命名した。第 2 因子には「専門的な目標を達成するのに必要な知識を教えてく

---

<sup>注44</sup> 123 人の性別の内訳は男性 82 人 (66.7%)、女性 40 人 (32.5%)、その他 1 人 (0.8%)、学部の内訳は総合・新領域系が 19 人 (15.5%)、人文社会系が 2 人 (1.6%)、理工系が 102 人 (82.9%)、学年の内訳は 1 年生 50 人 (40.7%)、2 年生 52 人 (42.3%)、3 年生 15 人 (12.2%)、4 年生 4 人 (3.3%)、大学院生 2 人 (1.6%) であった。また、活動の種類の内訳は社会貢献活動 44 人 (36.4%)、ものづくり活動 68 人 (56.2%)、学習支援活動 5 人 (4.1%)、その他 4 人 (3.3%) であった。

れる」「学習能力を向上するための手助けをしてくれる」などの項目が高い因子負荷量を示した(表 4-2)。よって、第 2 因子は「教職員による他律性支援」因子と命名した。

表 4-2 因子分析の結果

| 項目                        | F1   | F2   |
|---------------------------|------|------|
| F1：教職員による自律性支援            |      |      |
| 活動の進め方について自分たちの意見を尊重してくれる | .75  | -.03 |
| メンバーがやりたいことを活動に取り入れてくれる   | .74  | .02  |
| F2：教職員による他律性支援            |      |      |
| 専門的な目標を達成するのに必要な知識を教えてくれる | -.01 | .65  |
| 学習能力を向上するための手助けをしてくれる     | .02  | .64  |
| 取り組むべきことやその必要性について説明してくれる | .29  | .56  |

#### 4.3.2. 分析に使用する変数

分析には、それぞれの因子の加算得点を用いた。変数の平均値、標準偏差、最小値、最大値、信頼性係数を表 4-3 に示した。 $\alpha$  係数は.69～.92 と概ね良好な値を示した。

表 4-3 記述統計量および  $\alpha$  係数

|               | <i>M</i> | <i>S.D.</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | $\alpha$ |
|---------------|----------|-------------|------------|------------|----------|
| 1 教職員による自律性支援 | 8.03     | 1.61        | 2          | 10         | .69      |
| 2 教職員による他律性支援 | 11.13    | 2.38        | 3          | 15         | .79      |
| 3 積極的関与       | 21.50    | 5.49        | 6          | 30         | .92      |
| 4 同期からの支援     | 11.41    | 2.87        | 3          | 15         | .87      |
| 5 先輩からの支援     | 12.11    | 2.72        | 3          | 15         | .90      |
| 6 キャリアレジリエンス  | 41.00    | 6.00        | 27         | 55         | .87      |

#### 4.3.3. 仮説検証

まず、他者からの支援が、学生の関与、キャリアレジリエンスに与える影響を示した仮説モデル(図 4-1)について検証を行うに当たり、変数間の相関係数を算出した(表 4-4)。

表 4-4 相関分析の結果

|               | 1       | 2      | 3       | 4       | 5     | 6 |
|---------------|---------|--------|---------|---------|-------|---|
| 1 教職員による自律性支援 |         |        |         |         |       |   |
| 2 教職員による他律性支援 | .39 *** |        |         |         |       |   |
| 3 積極的関与       | .22 **  | .04    |         |         |       |   |
| 4 同期からの支援     | .12     | .10    | .04     |         |       |   |
| 5 先輩からの支援     | .12     | .19 ** | -.08    | .33 *** |       |   |
| 6 キャリアレジリエンス  | .21 **  | .20 ** | .42 *** | .33 *** | .14 * |   |

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

次に、他者からの支援が、学生の関与、キャリアレジリエンスの獲得実感に与える影響を示した仮説モデル（図 4-1）について検証を行った。10%水準で有意でないパスを外し、再度分析を行い、最終的に図 4-2 のような結果が得られた。なお、簡便化のため誤差および統制変数、外生変数間の関係の記載は省略した。適合度指標は、 $\chi^2(2) = .51 (n.s.)$ ,  $CFI=1.00$ ,  $RMSEA=.00$  であり、十分な適合性が認められた。

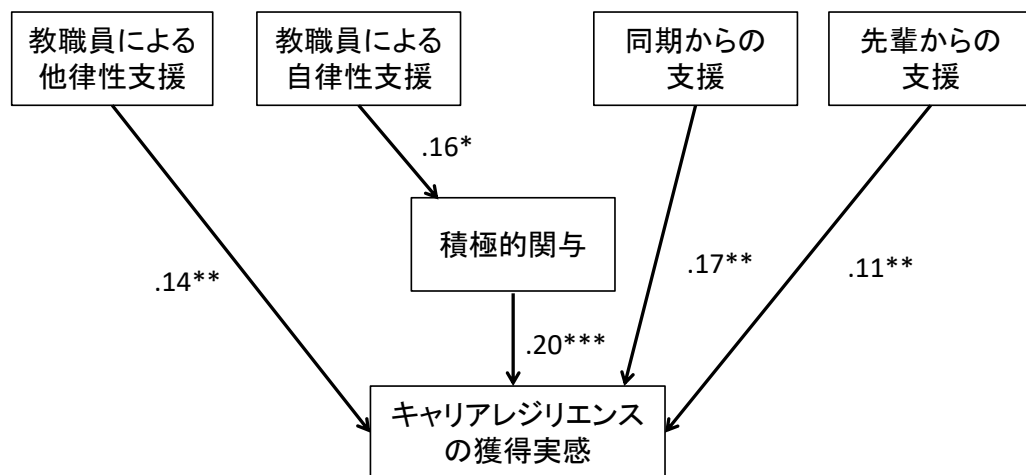
キャリアレジリエンスの獲得実感に直接的に影響を与えた変数に注目すると、教職員による他律性支援、先輩からの支援、同期からの支援、学生の積極的な関与がキャリアレジリエンスの獲得実感に正の影響を与えており、その効果はそれぞれ、 $\beta=.14$  ( $p<.01$ ),  $\beta=.11$  ( $p<.05$ ),  $\beta=.17$  ( $p<.01$ ),  $\beta=.20$  ( $p<.001$ ) であった。教職員からの支援に関する因子の一部がキャリアレジリエンスの獲得実感に直接的に影響を与えたことから仮説 1 は部分的に支持され、先輩からの支援と同期からの支援の影響が確認されたことから、仮説 2、仮説 3 は支持されたと言える。また、学生の積極的な関与のキャリアレジリエンスの獲得実感への影響が確認されたことから仮説 4 も支持された。

次に、キャリアレジリエンスの獲得実感に間接的に影響を与えた変数は、教職員による自律性支援のみであり、その間接効果は  $\beta=.03$  ( $p<.05$ ) であった。教職員からの支援の因子の一部がキャリアレジリエンスの獲得実感に間接的に影響を与えたため、仮説 5 は部分的に支持されたと言える。また先輩、同期からの支援はキャリアレジリ



エンスの獲得実感に間接的に影響を与えていなかったことから、仮説 6, 7 は支持されなかった。

なお、統制変数については、積極的関与に対し、資質的レジリエンスおよび、1 年生と比較して 2 年生, 3 年生, 4 年生, 大学院生が有意な影響を与えており、それぞれ標準化パス係数は  $\beta=.32$  ( $p<.001$ ),  $\beta=.34$  ( $p<.001$ ),  $\beta=.37$  ( $p<.001$ ),  $\beta=.32$  ( $p<.001$ ),  $\beta=.20$  ( $p<.05$ ) であった。また、キャリアレジリエンスの獲得実感に対し、資質的レジリエンスが有意な影響を与えており、標準化パス係数は  $\beta=.50$  ( $p<.001$ ) であった。



$N=206$ , \*\*\*  $p<.001$ , \*\*  $p<.01$ , \*  $p<.05$

図 4-2 パス解析の結果

#### 4.4. 研究 2 の考察

##### 4.4.1. 正課外プロジェクトにおける他者からの支援と学生の関与およびキャリアレジリエンスの獲得実感関連

本研究では、近年、キャリア教育において育成が求められるようになったキャリアレジリエンスに注目し、今まで十分に検討が進められてこなかった、正課外プロジェクトにおける他者からの支援と学生の関与、キャリアレジリエンスの獲得実感の関連

について検討を行った。その結果、先輩、同期からの支援と教職員による他律性支援がキャリアレジリエンスの獲得実感に直接的に影響を与えていた（図 4-2）。また、教職員による自律性支援が学生の積極的関与を媒介し、間接的にキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えていることが確認された（図 4-2）。

まず、キャリアレジリエンスの獲得実感に直接的に影響を与えた変数について考察する。他者からの支援の中で最も大きな影響を与えていた変数は、同期からの支援であり、教職員による他律性支援と先輩からの支援もまたキャリアレジリエンスの獲得実感に直接的に影響を与えていた。先輩・同期からの支援とは、問題解決方法についてのアドバイスや、分からないことについての教示といった支援である。また、教職員による他律性支援とは、専門的な目標を達成するのに必要な知識の教示、学習能力を向上するための手助けといった支援である（表 4-2）。キャリアレジリエンスの獲得実感は、状況の変化に適応できるようになった、困ったときにふさぎこまないで次の手を考えるようになった、困難なことでも前向きに取り組むことができるようになったといった実感を指す。先行研究において、上司からの支援とキャリアレジリエンスの間に関連があることが確認されてきた（NOE *et al.* 1990, ARORA and RANGNEKAR 2014）。また、正課外活動におけるキャリアレジリエンスの獲得につながる経験として、周りからのサポートが挙げられているほか（池田ほか 2017）、他者からの支援は当事者が困難を克服する助けとなり、キャリアレジリエンスの向上に寄与すると考えられている（ARORA and RANGNEKAR 2014, 池田ほか 2017）。本研究の結果とこれら先行研究の知見を踏まえると、先輩や同期が問題解決方法についてアドバイスすることや、教職員が専門的な目標の達成や学習能力向上の手助けをすることは、学生が活動に取り組む中で遭遇した困難を乗り越える支えとなり、その結果、困難に直面しても前向きに取り組むことができるようになったという実感につながった可能性がある。また、先行研究を支持しただけではなく、正課外プロジェクトにおいては、教職員などのような上の立場にある人からの支援や先輩からの支援よりも、同期からの支援の

方がより効果的であることが示唆された。

以上より、キャリアレジリエンスの獲得実感に最も大きな影響を与えた変数は、同期からの支援であったことから、正課外プロジェクトにおいて、同期が助け合うことのできる雰囲気をつくっていくことがキャリアレジリエンスの獲得に重要だと推測される。また、教職員と関わっている学生の方がそうでない学生に比べ、キャリアレジリエンスの獲得実感の得点が高かったこと、教職員による他律性支援が直接的にキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えていたことなどから、教職員からの支援も重要だと考えられる。具体的には、池田ほか（2019）は準正課の理系プロジェクトにおいて学生が抱える困難について検討しており、学生は「材料のたわみなど思ったとおりに作製できない場合が多かった」といった技術の不足や、「グループをまとめることの難しさを感じた」といったような「メンバーの統率に関する困難」などを抱えていることを明らかにしている。学生が「材料のたわみなど思ったとおりに作製できない場合が多かった」などのような困難を抱えている際、教職員が材料に関する知識や材料加工、ものづくりを行う上で必要な技術を向上させる方法を教えることは、学生が困難を乗り越える機会となり、その結果、キャリアレジリエンスが獲得され得るだろう。

次に、キャリアレジリエンスの獲得実感に間接的に影響を与えた変数について考察する。教職員による自律性支援は学生の関与に影響を与え、間接的にキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えていた。教職員による自律性支援とは、教職員が活動の進め方について学生の意見を尊重することや、学生がやりたいことを重視することである（表 4-2）。また、積極的関与とは、学生が活動の中で重要な役割を任されていたという認識や、活動の中で直面した困難を傍観するのではなく、自ら積極的に行動し、挑戦したという認識である。先行研究において、KUH（1991）は正課外活動における関与を促す上では、学生にイニシアチブや責任感を持たせるような支援が重要であると指摘している。教職員による自律性支援と学生の関与の間の因果関係について

は、今後縦断データを用いて検証を行う必要があるが、本研究の結果と KUH (1991) の指摘を踏まえると、正課外プロジェクトにおいて教職員が学生の意思を尊重するような支援をすることは学生の積極的な関与につながる可能性がある。また、積極的関与がキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えたのは KUH (1991) や池田ほか (2018) と整合的であり、狭義の意味での正課外活動のみならず、正課外プロジェクトにおいても両者に関連があることが確認された。

本研究において教職員による他律性支援、先輩・同期からの支援は積極的関与に統計的に有意な影響を与えていなかった。先行研究において、正課外活動における教員の関与は、最後は教員がなんとかしてくれるという学生の甘えを生みかねないと指摘されている (山本ほか 2017a)。また、プロジェクト型の学習において、学生は誰かがやってくれるものと考えると自分ではやらない、または他人任せの態度を取ることが確認されている (奥本・岩瀬 2012)。よって、教職員による他律性支援、先輩および同期からの支援は、学生が積極的に活動に関わることに必ずしもつながるわけではない可能性がある。この点については、今後さらなる検討が必要である。

最後に、統制変数について考察する。積極的関与には資質的レジリエンスと、1年生と比較して他の学年が統計的に有意な影響を与えていた。IKEDA *et al.* (2018) は資質的レジリエンスが、困難を克服するのを支える要因であることを示唆している。このことから、資質的レジリエンスが高い学生、すなわち、もともと楽観的で行動力があり、社交的な (平野 2010) 学生ほど「活動の中で直面した困難に挑戦する」等の傾向があると予想される。また、1年生と比較して他の学年が影響した理由については1年生と比較して他の学年の方が責任のある役職に就く機会が多かったためだと予想される。例えば、本調査においてリーダーもしくは副リーダーであったと回答した者は40名いたが、その内訳は1年生1人、2年生13人、3年生10人、4年生10人、大学院生6人であった。このように、2年生以降に責任のある役職に就く機会も増えたため、活動への関与が増加した可能性がある。キャリアレジリエンスの獲得実感に

は資質的レジリエンスが統計的に有意な影響を与えていた。資質的レジリエンスと後天的に身に付けていくことが可能な獲得的レジリエンスとの間には弱～中程度の相関が確認されているが（平野 2010），本研究の結果と平野（2010）を踏まえると，もともと持った資質的レジリエンスが高いほどキャリアレジリエンスの獲得実感も高い傾向にあると考えられる。

#### 4.4.2. 課題と展望

本研究には，いくつかの課題が残る。1 つ目は，研究デザインについてである。本研究は横断調査を行っているため，キャリアレジリエンスが実際に向上したか，その向上に何が影響したか，因果関係を検討できていない。よって，今後は縦断調査を用い，キャリアレジリエンスと教職員からの支援，学生の関与の間の関連について検討を行う必要がある。また，今回は同一のプロジェクト集団に所属する複数の学生からデータを取得しているが，プロジェクトの数が十分でなかったため，個人単位の分析を行っている。個人のキャリアレジリエンスの獲得実感には，どのプロジェクトに所属しているかということが影響を与えている可能性があるため，今後はデータの階層性を考慮に入れた研究を行う必要がある。加えて，教職員からの支援を学生の認識によって検討している点についても課題が残る。担当の教職員が付いているものの教職員との関わりが全くなかったと回答した学生が一定数いることから，学生の認識する教職員からの支援は教職員からの支援の一面にすぎない。今後は，教職員を対象にした調査を行うことが望まれる。

2 つ目は，研究対象についてである。本研究では，正課外プロジェクトに焦点を当てたが，正課の授業においてもキャリアレジリエンスが獲得されている可能性がある。そのため，今後は正課の授業を対象にした研究を行っていく必要がある。また，本調査で，正課外プロジェクトを行っている大学の明確な把握が難しく，また，既存の研究から正課外プロジェクトに参加している学生の特徴を把握できなかったことから，

有意抽出を行っている。そのため、知見の一般化は難しい。しかしながら、本研究と類似した対象に対しては一定の示唆を与えるものと考えられる。

3 つ目は、使用した変数についてである。本研究では、学生の関与として活動に費やした時間および、活動への質的な関与の程度を尋ねる質問を含む木村・河井(2012)を使用した。4.1.2.において示したように関与やエンゲージメントの定義は広い。そのため、学生の関与に関わる他の項目との関係については今後さらなる検討が必要である。また、教職員からの支援の変数について、正課外プロジェクトでは教員と職員の役割が明確になっていない場合も多いため、本研究においては教員と職員を分けずに検討している。それぞれの支援の仕方の違いについては、これからの調査課題としたい。

4 つ目は、教職員からの支援が、正課外での獲得が期待される他の学習成果（汎用的技能やリーダーシップなど）に与える影響の検討についてである。教職員が学生をどのように支援すべきか、ということは、様々な学習成果、学習環境において課題となる。他の変数に対する教職員からの支援の影響や、他の実践を対象とした教職員からの支援の影響の検討は、今後の課題である。

## 5章. 結論

# 正課外活動における学生のキャリアレジリエンスの 獲得実感に影響を与える側面

### 5.0. 5章の概要

本章では、まず、前章までの内容について振り返る。次に、「正課外活動におけるどのような側面が学生のキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えるのか」という、本研究の問いに答えるべく、研究1と研究2の結果を踏まえた総合考察を行う。そして、本研究の意義と残された課題についてまとめ、最後に今後の展望を記す。

### 5.1. 各章のまとめ

#### 5.1.1. 1章のまとめ

1章では、大学教育においてキャリアレジリエンスの獲得を促す必要性について論じた。なぜ、大学教育においてキャリアレジリエンスの獲得を促す必要があるのだろうか。その前提にはまず、労働者に「職場環境の変化や、希望通りの職に就けないといったようなキャリア形成の危機においてその状況に対処する個人の能力・特性」であるキャリアレジリエンスが求められていることがある。21世紀の個人のキャリアは、従来のものと比べ、想定外で不確実なものになるといわれている（高橋 2012, 高橋ほか 2015, リクルートワークス 2019）。日本では戦後から長期にわたり、大学卒業後に会社に入社し、定年まで同じ会社で働き続ける終身雇用のモデルが一般的であったが、今後は人員削減によるリストラや今までとは全く違う業務を扱う部署への移動が増えていくことが予想される。また、転職の増加が確認される中で、個人のキャリアは従来のものよりも不確実で多様なものになってきている。個人のキャリアが想定外で不確実なものになることに伴い、個人が失業や大きな部署異動などを経験することが予想されるが、失業は失業者本人とその周りで働く人のメンタルヘルスに悪影響であ

ることが示されている (e.g. 久田・高橋 2003)。このような背景の中で、働く個人々が職場環境の変化や、キャリア形成の危機に対処する力を持つことが重要になってきている。

では、働く社会人がキャリアレジリエンスを身に付けることが求められているのみならず、大学教育においてキャリアレジリエンスの獲得を促すことが必要とされているのはなぜか。その理由は (1) 成人期以降にレジリエンスを向上させることの難しさが指摘されているため、および、(2) 大学から社会への移行にもキャリアレジリエンスが重要とされるようになったためである。1 点目について、レジリエンス尺度の得点が向上するという現象は、自分がもともと持っていたレジリエンスに気付いたため、尺度の得点が伸びる「発掘」という現象と、個人が能力を獲得しレジリエンスが向上し、尺度の得点も伸びるといふ「増幅」という現象に分けられるが (平野 2017)、成人期以降はパーソナリティ形成もある程度完成していることから、経験や学習を通じてレジリエンスを増幅させることの難しさが指摘される (佐藤・金井 2017, 平野 2015)。全ての働く個人が十分に高いキャリアレジリエンスを保有していれば、自分がもともと持ったレジリエンスに気付く、発掘のアプローチのみでも問題ないかもしれない。しかしながら、全ての社会人が成人期よりも前に十分なキャリアレジリエンスを身に付けているとは限らない。このことから、労働者のキャリアレジリエンスを高めたいと考えた場合、発達の時期を踏まえ、成人期よりも前にキャリアレジリエンスを「増幅」させることが重要だと考えられる。

2 点目について、大学から社会へと移行する際にもキャリアレジリエンスが必要だとされている。古くから、心理学やキャリアカウンセリング研究において、移行期は危機として捉えられてきた (澤田ほか 1992)。特に、「就職」は、職業を選択し、ある職業的役割を担うこと、心理・社会的な自己定義を迫るものでもあり、人生周期においても大きな危機とされる (澤田ほか 1992)。実際に、未就職のまま卒業していく学生も少なくないことが確認されている (小杉 2013)。また、就職活動における不採用



を「本人の能力不足」として納得せざるを得ないロジック（香川 2010）が存在する。さらに、昨今の大学生は自分の内面世界、すなわち自分の「やりたいこと」を重視しながら職を探す傾向にあるが（溝上 2004）、就職活動生の中で、第一希望に入社できた割合は4割に満たない（高崎・中原 2016）。こうした状況の中で、就職活動をやめてしまう学生がいることや、就職活動を通じて鬱などメンタルヘルスの問題を抱えてしまう学生がいることも確認されている（李 2013）。大学生がこのような心理的な危機を乗り越え、キャリアを築いていく上でもキャリアレジリエンスを、大学から社会へと移行していく前段階に身に付けておく必要があると言えよう。

大学において、キャリアに関わる教育はキャリア教育が担っている。キャリア教育で育むべき力として、中央教育審議会（2011）は（1）基礎的・基本的な知識・能力、（2）基礎的・汎用的能力、（3）論理的思考力、創造力、（4）意欲・態度および価値観、（5）専門的な知識・技能の5つから成る「社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力」を挙げており、この力の育成に向けて様々な取り組みが行われている。しかしながら、上記の力の中にキャリアレジリエンスやレジリエンスの文言は見当たらない。また現状のキャリア教育では、直線的ではないキャリア形成への対応が不十分であると指摘されており、キャリアの不確実性に対処する力であるキャリアレジリエンスの育成については、現状のキャリア教育の課題を補う意味でも必要とされている（高橋 2015）。

また、キャリアレジリエンス研究を参照しても、大学生を対象とした介入研究は見当たらない。キャリアレジリエンスがキャリアに関するレジリエンスであることを踏まえ、大学におけるレジリエンス育成の研究をレビューを踏まえても、リフレクションや他者との交流を通じ、自分の持ったレジリエンスに気が付く発掘のアプローチの研究が多く、レジリエンスを伸ばす増幅のアプローチの研究はほとんどないことが確認された。

### 5.1.2. 2章のまとめ

前項では、1章の内容について振り返り、大学教育においてキャリアレジリエンスの育成が求められているにもかかわらず、キャリアレジリエンスの育成はキャリア教育においても、キャリアレジリエンス研究やレジリエンス研究においても課題となっていることを確認したが、では、本研究ではなぜ、正課外活動を対象として扱ったのだろうか。その理由は、キャリアレジリエンスの増幅を促す上では、(1) 自主性の強い環境、(2) 職場と類似した経験が重要であることに関連している。先行研究では、困難な課題に対処にすること、それに成功することが、「心理的な予防接種」となるためレジリエンスの向上に寄与すること (NEIL and DIAS 2001)、挑戦的な課題に自主的に取り組むことがレジリエンスの育成に役立ち得ることが指摘されている (FREDRICKS and ECCLES 2008)。そのため、キャリアレジリエンスを増幅させるには、「自主的に」 「職場での困難やキャリア上の困難に対処するのに類似した経験をす

ることが重要だと読み取れる。(1) について、高田 (2019) が、「単位付与を『獲得される成果』、大学教職員の関与を『活動の自主性』と言い換えるならば、正課外活動は、単位などの外的な報酬ではなく、充実感や達成感などの内的な報酬を求め、大学教職員の関与が少ない主体的な活動である」と表現するように、正課外活動は正課と比較した際により自主性の強い活動である。このことから、大学における自主性の強い環境としては、正課外活動に注目することが妥当であると考えられる。次に (2) について、正課外活動は、兼ねてから職場での経験と類似した経験ができる環境であると指摘されてきた (橋本ほか 2010)。また、キャリアレジリエンスは不確実な世の中において、職場環境が変化し、キャリア形成の危機となるような現象 (e.g. 失業や予期せぬ人事異動) が起きた際に対処するのに重要な資源であるが、このような不確実性が高くなることに関連したキャリア上の変化に対処するのに類似した経験も正課外活動を通じて経ることができると考えられる。このことから、(1) 自主性の強い環境、(2) 職場と類似した経験を積める環境として、本研究では正課外活動に注目する。

正課外活動に注目するといっても、正課外活動にはたくさんの活動が含まれる。2章では、正課外活動という言葉の包含範囲についての整理や、本研究で扱う正課外活動の特定も行った。具体的には、授業以外の活動を指す用語である、正課外活動（あるいは、課外活動）、正課外教育、正課外教育プログラム、準正課、インフォーマル学習の5つの用語に含まれる具体的な活動を整理し、その上で、キャリアレジリエンスの獲得という観点から、(1) 教職員の関与が弱く、(2) 集団目標や役割が存在し、(3) 3ヵ月以上行う、という3つの条件を満たすクラブ・サークル活動と正課外プロジェクトを対象とすることにした。

次に、正課外活動および、クラブ・サークル活動、正課外プロジェクトのレビューから、正課外活動におけるキャリアレジリエンスの獲得が期待されているものの、様々な正課外活動を対象にキャリアレジリエンスの獲得について検討した研究は見当たらないこと、また、活動におけるどのような側面がキャリアレジリエンスの獲得に影響するのかは明らかにされておらず、正課外活動における学生のキャリアレジリエンスの獲得を促す上で知見が不足していることを確認した。

このことを踏まえ、2章では正課外活動におけるどのような側面がキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えるのか明らかにすることを目的に、以下の2つの研究課題を検討することについて示した。

研究課題 1：クラブ・サークル活動における学生の行動に着目し、どのような学生の行動がキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えるのか検討する。

研究課題 2：正課外プロジェクトにおける学生の行動と大学の支援に着目し、どのような学生の行動および大学の支援が学生のキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えるのか検討する。

なお、上記の2つの研究課題は、正課外活動における学生の成長を評価する上で  
の視座から導き出されている。具体的には、正課外活動における学生の成長を評価  
する上で、KUH（1991）は（1）学生側の努力（student effort）と（2）大学側の努力  
（institutional effort）に着目することの重要性を指摘している。本研究ではKUH  
（1991）の指摘を参考にし、大学の関与があまりない、クラブ・サークル活動につ  
いては学生の行動に注目し、検討を行い、大学の支援についてはどのようなことが  
考え得るか、5章で考察することとし、正課外プロジェクトについては学生の行動と  
大学の支援の両方に着目し、学生のキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与え  
る要因について検討することにした。

### 5.1.3. 研究1の知見のまとめ

研究1では、クラブ・サークル活動における学生の行動に着目し、どのような学生  
の行動がキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えるのか、質問紙調査を通じて  
検討した。具体的には、クラブ・サークル活動に参加する大学生を対象に質問紙調査  
を行い、クラブ・サークル活動における学生の7つの行動（運営、イベントに向けた  
メンバーとの協調、他大学生や社会人との関わり、メンバーとの深いコミュニケーション、  
積極的な関与、目標達成に向けた取り組み、内省）が学生のキャリアレジリエ  
ンスの獲得実感に直接的に影響を与えるという仮説モデルのもと、学生の行動を独立  
変数、学生のキャリアレジリエンスの獲得実感を従属変数とする重回帰分析を行った。  
その結果、クラブ・サークル活動での学生の行動の中でも、積極的な関与、メンバ  
ーとの深いコミュニケーション、内省、目標達成に向けた取り組み、の4つがキャリア  
レジリエンスの獲得実感に正の影響を与えることが確認された。

キャリアレジリエンスの獲得実感に最も大きな影響を与えたのは、積極的な関与だ  
った。そのため、クラブ・サークル活動における学生のキャリアレジリエンスの獲得  
を促す上では、学生がただ活動に参加するのではなく、役割意識を持ちながら活動に

参加することを促すことが重要であることが示唆された。次に、キャリアレジリエンスの獲得実感に対する影響が大きかったのは、メンバーとの深いコミュニケーションだったことから、メンバーと積極的に深く話し合うこと、それを促すこともまたキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えることが示唆された。その次に、キャリアレジリエンスの獲得実感に対する影響が大きかったのは、内省であった。このことから、日々正課外活動に取り組むだけでなく、自分たちの活動や自分自身について振り返る機会を設けることがキャリアレジリエンスを育む上で重要だと考えられる。最後に、目標達成に向けた取り組みもキャリアレジリエンスの獲得実感に正の影響を与えていたことから、日々の活動の中で目的意識を持ちながら計画的に取り組むことがキャリアレジリエンスの獲得にとって重要であると考えられる。

3章では、量的調査の結果からでは分からなかった、学生がキャリアレジリエンスを獲得したと感じるに至った具体的なプロセスについての考察も行った。IKEDA *et al.* (2018) は、本調査の協力者の中で、インタビューにも協力可能と回答した学生を対象にインタビュー調査を行い、キャリアレジリエンスの獲得につながった具体的な経験として、答えのない課題への挑戦、想定外の出来事への対処、モチベーションの差異への対処、できないと感じていた課題のクリア、多様な人との交流を挙げている。また、これらの経験を支える要因として、役職による責任感、他のメンバーからのサポート、魅力的な目標の存在、メンバーへの愛着、メンバーのための頑張り、分野への興味、資質的レジリエンスを挙げている。さらに、キャリアレジリエンスの獲得を妨げる経験として、課題を乗り越えられなかった経験を挙げている。研究1の結果と、IKEDA *et al.* (2018) の結果から、大学生は役割意識を持ち積極的にクラブ・サークル活動に関与する中で、例えばけがなどの想定外の出来事に対処し、そのけがを乗り越え再び結果を出せるようになることで、自信が付き、「困難なことでも前向きに取り組むことができるようになった」「困ったとき、ふさぎこまないで次の手を考えるようになった」といった気持ちになったのだと考えられる。そして、けがというネガティブ

なイベントに対処し、再び活動を続けることは、心理的に大きな負担になることが予想されるが、その負担を仲間からのサポートや、本人にとって魅力的な目標が支えたのだと考えられる。ただし、キャリアレジリエンスの獲得を妨げる経験として、課題を乗り越えられなかった経験が挙げられていることから、課題を乗り越えられなかった場合は、キャリアレジリエンスが獲得されない可能性があることも示唆されている。

#### 5.1.4. 研究2の知見のまとめ

研究2では、正課外プロジェクトに注目し、学生の行動と大学のどのような支援が学生のキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えるのか検証した。学生の行動としては、積極的な関与に、大学の支援としては、教職員の支援に焦点を当てた。また、先行研究や研究1の結果を踏まえると、他のメンバーからの支援もキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与える変数があることが予想されたため、具体的な目的は、正課外プロジェクトにおける教職員の支援、先輩からの支援、同期からの支援と学生の関与、キャリアレジリエンスの獲得実感との関連を明らかにすることとした。正課外プロジェクトに参加する大学生を対象に質問紙調査を行い、変数の構成を行った結果、「教職員による自律性支援」「教職員による他律性支援」「先輩からの支援」「同期からの支援」「積極的関与」「キャリアレジリエンスの獲得実感」という変数が得られた。仮説モデルについてパス解析を行い、検証した結果、先輩と同期からの支援と教職員による他律性支援はキャリアレジリエンスの獲得実感に直接的に正の影響を与えることを確認した。また、教員による自律性支援が学生の積極的な関与を媒介し間接的にキャリアレジリエンスの獲得実感に正の影響を与えていることが確認された。

キャリアレジリエンスの獲得実感に直接的に影響を与えたのは、影響が大きい順に、積極的関与、同期からの支援、教職員の他律性支援、先輩からの支援であった。このことから、正課外プロジェクトにおいても、学生が役割意識を持ちながら活動に参加することが、キャリアレジリエンスを獲得実感を得る上で最も重要であることが示唆

された。加えて、次に、大きな影響を示したのは、同期からの支援であった。このことから、同期からの問題解決方法についてのアドバイスや、分からないことについての教示といった支援は、教職員による専門的な目標を達成するのに必要な知識の教示、学習能力を向上するための手助けといった支援や先輩からの問題解決への支援よりも有効な可能性が示された。次に、教職員が活動の進め方について学生の意見を尊重することや、学生がやりたいことを重視する支援である自律性支援が学生の積極的な関与に影響を与え、間接的にキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えていた。そのため、正課外プロジェクトにおいて教職員が学生の意思を尊重するような支援をすることは学生が役割意識を持ちながら積極的に関わることにつながる可能性が示唆された。

以上の結果を踏まえて、正課外プロジェクトにおいて学生のキャリアレジリエンスの獲得を促す上では、学生の積極的の関与を促すことがまず重要であると言える。具体的には、教職員の自律性支援が学生の積極的関与に正の影響を与えたことから、学生の積極的関与を促すために担当の教職員が学生の意思を尊重するような支援をすることが有効であると言えよう。また、積極的関与の次にキャリアレジリエンスの獲得実感に大きな影響を与えたのは、同期からの支援だったことから、同期同士で助け合えるような雰囲気をつくることが重要であると言える。また、本研究の結果では教職員の支援よりも、学生本人の関与や同期からの関与の方が、キャリアレジリエンスの獲得実感に大きな影響を与えていたが、だからと言って、教職員が支援をしなくてもいいというわけではない。研究2で示したように、教職員と関わっている学生の方がそうでない学生に比べ、キャリアレジリエンスの獲得実感の得点が高かったことや教職員による他律性支援が直接的にキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えていたことなどから、教職員からの支援が重要でないとは言えない。よって、教職員は学生本人の活動への取り組みや学生同士の助け合いを尊重しつつも、困った時は助けになるような関わり方をする必要があると考えられる。

## 5.2. 総合考察

5.1.では、各章の内容について振り返ってきた。続く本節では、研究1と研究2の結果を踏まえ、「正課外活動におけるどのような側面がキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えるのか」という、本研究のリサーチクエスチョンについて考察を深め、結論を示す。

### 5.2.1. 正課外活動におけるキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与える側面

本研究では、大学生のキャリアレジリエンスの獲得が期待される正課外活動に焦点を当て、活動におけるどのような側面がキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えるのか、という問いについて検討するに当たり、クラブ・サークル活動と正課外プロジェクトに焦点を当てた。そして、KUH（1991）の正課外活動における学生の成長を捉える視点を参考に、前者については学生の行動を中心に、後者については、学生の行動と大学の支援に着目し、どのような側面がキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えるのか検討を行ってきた。本項では、第一に、研究1と研究2の対象であるクラブ・サークル活動と正課外プロジェクトに共通する、キャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与える側面について検討し、第二に、クラブ・サークル活動と正課外プロジェクトで異なる部分について考察する。そして、それらを基に、本研究の結論となるモデルを示した後に、正課外活動において、キャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与え得る他の側面について検討する。

まずは、研究1と研究2の対象であるクラブ・サークル活動と正課外プロジェクトに共通する、キャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与える側面について考察する。それぞれの研究において、キャリアレジリエンスに最も強い影響を与えた要因に注目したい。学生の行動を中心に検討を行ってきた研究1において、様々な学生の行動の中でも、積極的な関与がキャリアレジリエンスに最も強い影響を与えることが確認された。また、学生の行動と大学の支援に着目した研究2において、大学の支援（教職



員の支援)の影響よりも、学生側の行動である積極的な関与がキャリアレジリエンスの獲得実感に与える影響が大きいことが示された。さらに、研究2のデータを用い、例えば、外部との活動や発表や共同作業といった正課外プロジェクトにおける学生の経験とキャリアレジリエンスの獲得実感の関係について検討した際にも、最も強い関連を示すのは積極的な関与であった(池田ほか 2018)。このことから、正課外活動における様々な側面の中で、キャリアレジリエンスの獲得実感に最も強く寄与するのは、積極的な関与であると考えられる。

積極的な関与とは、正課外活動にただ参加するのではなく、役割意識などを持ちながら積極的に関わる、傍観するのではなく、自分から積極的に行動するなどを意味するが、学生たちは正課外活動にこのような関わり方をする中で、より詳細にはどのような経験をする中で、キャリアレジリエンスの獲得実感を得るようになったのだろうか。これについては、研究1のデータを基に行った、IKEDA *et al.* (2018)の結果を参照したい。IKEDA *et al.* (2018)によると、キャリアレジリエンスの獲得につながる具体的な経験は、答えのない課題への挑戦、想定外の出来事への対処、モチベーションの差異への対処、できないと感じていた課題のクリア、多様な人との交流があり、これはクラブ・サークル活動参加者の発言から導き出されたものであるが、学生の自主性が重要視されており、集団で、長期的に活動する正課外のプロジェクトにおいても、答えのない課題に挑戦する機会や、想定外の出来事、モチベーションの差異に対処しなくてはならない場面が多く見られると予想される。そのため、正課外プロジェクトにもおいても、学生はこのような経験を通じ、キャリアレジリエンスの獲得実感を得ていると推測される。以上より、正課外活動における積極的な関与はキャリアレジリエンスの獲得において、最も重要な側面であり、学生は正課外活動に積極的に関与する中で、答えのない課題への挑戦、想定外の出来事への対処、モチベーションの差異への対処、できないと感じていた課題のクリア、多様な人との交流を経ることで、キャリアレジリエンスの獲得実感を得ていると考えられる。

次に、他者からの支援もまた、クラブ・サークル活動と正課外プロジェクトに共通して、キャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与える要因だった。研究1では、他のメンバーとの深いコミュニケーションがキャリアレジリエンスに直接的な影響を与えていた。また、研究2では教職員が学生の専門的な目標達成を手伝うといった他律性支援を行うこと、および、先輩や同期からの問題解決へのアドバイスといった支援がキャリアレジリエンスの獲得実感に直接的に影響を与えることが確認されている。なぜ、他者からの支援がキャリアレジリエンスの獲得に影響を与えるのかについては、先行研究の知見が参考になる。先行研究において、NEIL and DIAS (2001) は、困難な課題に対処にすること、それに成功することがレジリエンスの獲得につながると指摘しており、ARORA and RANGNEKAR (2014) は、職場における上司の支援は部下が困難を乗り越えるのを支えるため、部下のキャリアレジリエンスに影響を与えることを確認している。つまり、キャリアレジリエンスを獲得する上では、困難の対処に成功する必要がある、それは他者からの支援により支えられているのだと読み取れる。よって、先行研究と、研究1および研究2の結果を踏まえると、正課外活動における他者からの支援は、困難な課題への対処を支える要因であり、キャリアレジリエンスの獲得実感にとって重要な側面だと考えられる。

では、研究1と研究2において、共通して学生のキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えていた、学生の積極的な関与と他者からの支援はどのような関係にあるのだろうか。研究1の質問紙調査協力者の中で、協力可能だと回答のあったものを対象に行ったインタビュー調査において、他者からの支援（本文中では、他のメンバーからのサポート）がキャリアレジリエンスの獲得につながる経験を継続することを支えていることが確認されている（IKEDA *et al.* 2018）。研究2では教職員からの自律性支援が学生の積極的な関与に影響を与えることが示されている一方で、同期からの支援、先輩からの支援、教職員の自律性支援と積極的関与の関連はかなり弱いことが確認されている。これらのことから、他者からの支援と積極的な関与の関係は単純なも

のではないと予想される。そこで、支援を学生の自律性を尊重するような自律性支援と、問題解決支援に、支援を受ける際の学生の関与の状況を、平常時と困難な課題への挑戦時に分類した上で、他者からの支援と学生の関与の関係について整理した（表5-1）。まず、学生の平常時における関与について考えていく。先行研究において、正課外活動における教員の関与は、最後は教員がなんとかしてくれるという学生の甘えを生みかねないと指摘されているほか（山本ほか 2017b）、プロジェクト型の学習において、学生は誰かがやってくれるものと考えないと自分ではやらない、または他人任せの態度を取ることが確認されている（奥本・岩瀬 2012）。これらの先行研究および、研究2の結果を踏まえると、平常時において、自律性支援は学生の関与に正の影響を与えるが、問題解決支援は学生の関与に影響を与えないと予想される。

次に、学生が困難な課題に挑戦している時のことを考えたい。先にも述べたように、研究1の質問紙調査協力者の中で、協力可能だと回答のあったものを対象に行ったインタビュー調査において、他のメンバーからのサポートがキャリアレジリエンスの獲得につながる経験を継続することを支えていたことから（IKEDA *et al.* 2018）、困難な課題への挑戦時には問題解決支援が学生の関与を支えている可能性がある。自律性支援の働きについては今後検証が求められる課題である。しかしながら、正課外活動のように、継続するのも辞めるのも自由な環境においては、困難な課題への挑戦時には、より、継続を励ますような働き掛けが求められると予想されるため、自律性支援は学生の困難な課題への挑戦時の関与を支える要因ではないと考えられる。

表 5-1 学生の関与の状況と他者からの支援の効果

|         |        | 学生の関与 |            |
|---------|--------|-------|------------|
|         |        | 平常時   | 困難な課題への挑戦時 |
| 他者からの支援 | 自律性支援  | ○     | ×          |
|         | 問題解決支援 | ×     | ○          |

次に、クラブ・サークル活動と正課外プロジェクトで異なる部分について考察する。クラブ・サークル活動と正課外プロジェクトで最も異なる点は、大学の教職員の関与の強さである。クラブ・サークル活動では、活動中に教職員が直接的な関わりを持つことはほとんどない。一方で、正課外プロジェクトでは担当教職員が設けられており、教職員に技術上の問題やプロジェクトの進め方について相談する学生も多い。この大学の教職員の関与の強さの違いは、誰からの支援がどのようにキャリアレジリエンスの獲得にとって重要か、という点に影響しているように思われる。正課外プロジェクトは、授業で学んだ知識や技能の応用、さらなる創造性の養成を目的に行われることも多く (e.g. 英ほか 2012)、学生だけで、活動を進めるのには技術や知識が不足する場合もある。そのため、担当の教職員の知識や技術の教授も含めた支援が重要な役割を果たしている。一方で、クラブ・サークル活動は、大学の教職員の関与のほとんどない、より自主的な活動である分、他の学生からの支援そのものや、必要な時に他の学生から支援を受けられるような関係性を気付けていることが重要であると考えられる。

以上、研究1と研究2の結果に関する共通点と相違点を踏まえ、学生のキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与える正課外活動の側面についてまとめたものが図5-1である。図中の正課外活動と書いた四角の中に、キャリアレジリエンスの獲得実感につながる、正課外活動の側面についてまとめている。まず、学生の行動と書かれた、斜線で塗り潰された四角の中に、キャリアレジリエンスの獲得実感につながる学生の行動について記している。学生は、クラブ・サークル活動および正課外プロジェクトに積極的に関わる中で、答えのない課題への挑戦、想定外の出来事への対処、モチベーションの差異への対処、できないと感じていた課題のクリア、多様な人との交流などの経験をすることでキャリアレジリエンスの獲得実感を高める。次に、ドットで塗り潰した四角の中に、正課外活動における学生のキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与える他者からの支援をプロットしている。他の学生からの支援はキャリ

レジリエンスの獲得実感に影響を与えること、および、困難な挑戦に挑む際、すなわち、キャリアレジリエンスの獲得につながる経験をする際にその継続を支えることを踏まえ、他の学生からの支援からキャリアレジリエンスの獲得につながる経験とキャリアレジリエンスの獲得にパスを引いた。また、大学からの支援（教職員からの支援）からは積極的な関与とキャリアレジリエンスの獲得につながる経験、キャリアレジリエンスの獲得実感にパスを引いた。これは、先にまとめたように、平常時には教職員の自律性支援が学生の関与を促し、間接的にキャリアレジリエンスの獲得実感に寄与すること、困難な挑戦に挑む際は他律性支援がその継続を支えていると予想されることから、キャリアレジリエンスの獲得を助けていることを意味している。ただし、これは理想的なモデルであり、実際はクラブ・サークル活動においては教職員の関わりがほとんどないため、これらの支援はなされないことに注意されたい。このように大学生が正課外活動でキャリアレジリエンスの獲得実感を得るには、本人が積極的に活動に関わる中で、想定外の出来事に対処することなどが重要であり、これは、大学の教職員や他の学生の支援により支えられていた。

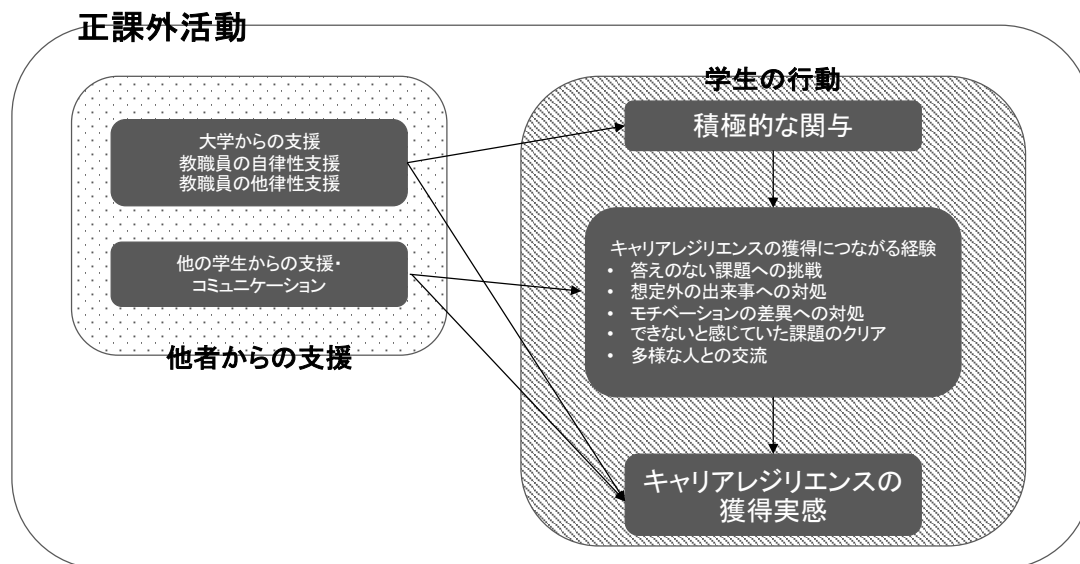


図 5-1 正課外活動を通じたキャリアレジリエンスの獲得

以上が、「正課外活動におけるどのような側面が学生のキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えるのか」という問いに対する、本研究の答えである。ただし、この問いを明らかにするに当たり、本研究では、KUH（1991）のモデルを参照し、学生の行動と大学の行動という視点から検討を行っているため、これらに含まれないキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与える要因については検討が不足している。そこで、最後にキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与え得る他の側面について、研究1と研究2で扱った他の変数の働きを踏まえて検討したい。

まずは、活動内容がキャリアレジリエンスの獲得実感に与える影響について考えたい。研究2では、社会貢献活動、ものづくり活動といった活動の種類は、キャリアレジリエンスの獲得実感に対し、統計的に有意な影響を与えていなかったが、研究1では、体育系ダミーがキャリアレジリエンスの獲得実感に対し、統計的に有意な影響を与えていた。本研究では、研究1、研究2を統合した上での、活動の種類によるキャリアレジリエンスの獲得実感の違いを検討することはできていない。つまり、社会貢献プロジェクトや、ものづくりプロジェクトなどの参加者のキャリアレジリエンスの獲得実感と、体育系クラブ・サークル活動、体育以外のクラブ・サークル活動の参加者のキャリアレジリエンスの獲得実感の高低は確認できていない。そのため、これらの詳細な検討は今後の課題となるが、活動の種類が、キャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与える側面である可能性もあるだろう。

次に、もともと持ったレジリエンスである、資質的レジリエンスが与える影響について考えたい。研究2で投入した資質的レジリエンスはキャリアレジリエンスに対して、大きな影響を与えていた。また、研究1の対象者の中で、インタビューにも協力可能だと回答のあった学生を対象に行った、インタビュー調査の結果からも、資質的レジリエンスが、キャリアレジリエンスの獲得にとって重要な困難を克服するのを支える要因であることが確認されている（IKEDA *et al.* 2018）。このことから、資質的レジリエンスが高い学生、すなわち、もともと楽観的で行動力があり、社交的な（平野

2010) 学生ほど「活動の中で直面した困難に挑戦する」等の傾向や、困難に挑戦し続ける傾向があると読み取れる。よって、資質的レジリエンスもキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与える側面であると考えられる。しかし、もともと持ったレジリエンスが高い人ほど、正課外活動においてキャリアレジリエンスの獲得をしやすいという、今の知見のままでは、キャリアレジリエンスの育成に役立つとは言い難い。よって、今後は資質的レジリエンスが高い場合と低い場合でキャリアレジリエンスの獲得プロセスに違いがあるのか検討するとともに特に資質的レジリエンス低い学生のキャリアレジリエンスの獲得をどのように支えていくことができるのか明らかにしていくことが望まれる。

### 5.3. 実践的示唆

前節において、「正課外活動におけるどのような側面がキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えるのか」という、本研究のリサーチクエスチョンについて総合考察を行ったが、では、この知見を基に、実際の教育現場でどのような支援を行っていく必要があるのだろうか。1章で述べてきたように、本研究では大学教育におけるキャリアレジリエンスの育成に資する知見の導出を目指している。そこで、以下の項では正課外活動をどのように支えれば、学生のキャリアレジリエンスの獲得を促せるか、実践的示唆について考えていきたい。なお、研究1と研究2で異なる種類の正課外活動を扱ってきたため、それぞれの活動でどのような支援が必要かについては、異なる点がある。よって、クラブ・サークル活動と正課外プロジェクトについて別々に実践的な示唆を考察する。

#### 5.3.1. クラブ・サークル活動におけるキャリアレジリエンスの獲得支援に向けた実践的示唆

前節では、正課外活動におけるキャリアレジリエンスの獲得実感を高める理想的

なモデルとして、図 5-1 に示すようなモデルを提唱した。しかしながら、現状のクラブ・サークル活動においては教職員の関わりがほとんどないため、図 5-1 中の教職員から支援の部分は行われていない。クラブ・サークル活動における学生の成長は、学生の自主性が強く担保されている部分による影響も大きいと考えられるが、研究 2 の知見を踏まえると、大学側がクラブ・サークル活動における学生の自主性を担保しながらも、適度な支援を行っていくことがキャリアレジリエンスの獲得を高める上で有効だと予想される。そこで、本項では現状ミッシングになっている、クラブ・サークル活動における大学の支援、すなわち、クラブ・サークル活動支援に関わる教職員の支援に注目しながら、キャリアレジリエンスの獲得支援に向けた実践的示唆について考えていくこととした。

教職員が行う支援に関する実践的な示唆としては、(1) 入会支援、(2) リーダー研修、(3) 横のつながりを促す、の 3 つが挙げられる。

まず、(1) 入会支援について、クラブ・サークル活動は、例えば同じテニスを行うサークルでも、たくさん数が存在する。クラブ・サークル活動への勧誘は新生のオリエンテーションの際などに学生のみで行われる現状にあるが、その光景については、武内・浜島 (2003) に、「勧誘光景は新興宗教の勧誘、街でのキャッチセールス、繁華街でのナンパに似ていなくもない」と表現されている。このような状況で、数多くある活動の中から、クラブ・サークル内部の人間からのプレゼンテーションのみによって、新生が自分に合った活動を選択するのはなかなか難しいと予想される。また、自分と合わないクラブ・サークルに入会してしまっただけで、積極的に関与することも難しいと考えられる。このことを踏まえ、今後は、クラブ・サークルとは別のブースを設け、職員や大学が組織した大学公認の学生スタッフが新生の入会支援を行うことが望まれる。具体的な入会支援の方法としては、新生の相談に乗り、なぜ、クラブ・サークルに加入したいのか、また彼らがどのような性格かなどによって、向いている活動を紹介するなどが挙げられる。



次に、(2) リーダー研修もまた、学生のキャリアレジリエンスの獲得を促すと考えられる。近年、いくつかの大学でクラブ・サークルのリーダー向けに講習会などが行われている (e.g. 筑波大学 2018)。このような講習会を開き、学生同士で助け合う雰囲気をつくるためにはどうすればよいのかについて研修を行うことやリーダーが今抱えている困難について相談に乗ることは、他者からの支援を受けやすいクラブ・サークル環境の創出や、リーダー自身の想定外の出来事への対処といったキャリアレジリエンスの獲得につながる経験を支える可能性がある。

最後に、(3) 横のつながりを促すこともまた、学生のキャリアレジリエンスの獲得を促すと考えられる。クラブ・サークル活動は正課外プロジェクトよりも教職員の関与が少ない分、教職員が直説的に相談に乗る機会は少なく、適切な場面で問題解決支援を行うことが難しい。そのような場合にキャリアレジリエンスの獲得を促す上では、学生からの支援を受けることがより重要となる。(2) のリーダー研修により、想定される効果としてクラブ・サークル内における学生同士で助け合う雰囲気の創出を挙げたが、支援してもらう相手は、同じクラブ・サークル内に所属する学生でなくてもよいと考えられる。例えば、体育系のクラブ・サークルに所属し、けがに見舞われた学生にとって、違う体育系のクラブ・サークルに所属する、同じ境遇の学生の励ましや支援は、彼らが苦難を乗り越える上での力になると予想される。このように、似たような境遇にある学生同士がクラブ・サークルの垣根を乗り越えてつながることのできる機会、具対的には、例えば、スランプを乗り越えるための方法を考えるワークショップなどのような、イベントを開催し、このような機会を創出することは、キャリアレジリエンスの獲得にとって有効な可能性がある。

以上、(1) から (3) までの支援と正課外活動におけるキャリアレジリエンスの獲得を促す側面の関係を表したのが図 5-2 である。なお、(2) リーダー研修や (3) 横のつながりを促すことは、他者からの支援を促すことにつながる支援であるため、新たに、大学からの支援と他の学生からの支援・コミュニケーションの間にパスを加え

ている。このように、(1) 入会支援を行うことは学生の積極的な関与を促し、(2) リーダー研修を行うことはリーダーのキャリアレジリエンスの獲得実感を高めることを支える可能性がある。また、(2) リーダー研修や(3) 横のつながりを促すことは、他の学生から支援を受ける機会を増やす可能性があると考えられる。

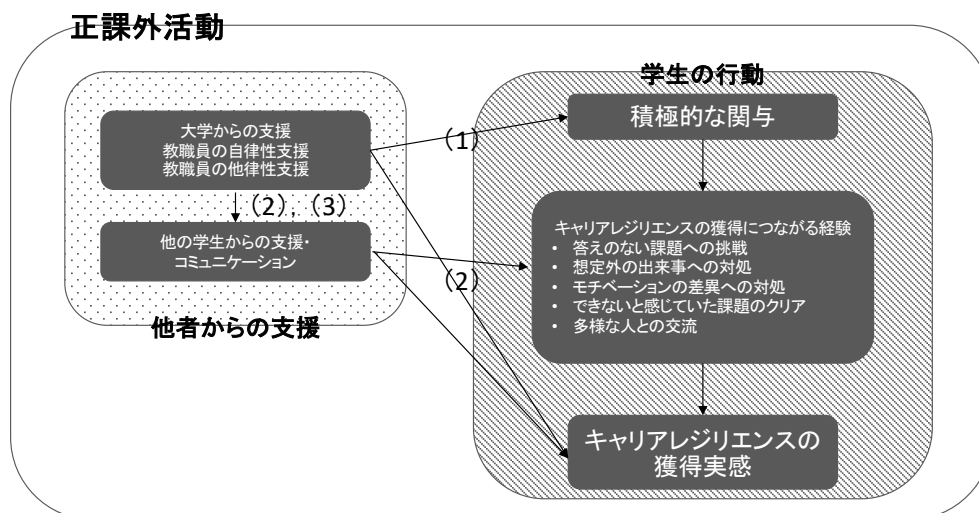


図 5-2 クラブ・サークル活動についての (1) から (3) までの支援と正課外活動におけるキャリアレジリエンスの獲得を促す側面の関係

### 5.3.2. 正課外プロジェクトにおけるキャリアレジリエンスの獲得支援に向けた実践的示唆

次に、正課外プロジェクトにおけるキャリアレジリエンスの獲得支援に向けた実践的示唆について考察する。正課外プロジェクトに対する実践的示唆としては、(1) 自律性支援と問題解決支援を使い分ける、(2) 個人的な面談の時間をつくる、(3) 正課外プロジェクトの数を増やす、(4) 専門性の高い教職員を顧問に就ける、の4つが挙げられる。

まず、個人に向けた支援として、(1) 自律性支援と問題解決支援を使い分ける、が挙げられる。総合考察で述べたように、他者からの支援はキャリアレジリエンスの獲

得にとって有効だと考えられるが、積極的関与への影響の仕方については複雑であり、平常時は自律性支援を行うことが望ましいが、困難な課題への挑戦時には問題解決支援を行うことが有効だと考えられた。そのため、正課外プロジェクトにおいて教職員に、基本的には学生を見守りつつも、彼らが活動に行き詰まった際には、専門的な目標を達成するのに必要な知識の教える、学習能力を向上するための手助けをするといった、自律性支援と問題解決支援の使い分けが求められる。また、これを行う上では、

(2) 個人的な面談の時間をつくることが欠かせないだろう。学生が、今何かに挑戦しているのか、困難に遭遇して、助けが欲しいのか把握するために、短い時間でも、学生一人一人と面談の時間を設けることが望ましい。

次に、(3) 正課外プロジェクトの数を増やすであるが、クラブ・サークル活動は、日本全国の学生を対象とした調査において、半数以上が参加していると答えるように（京都大学・電通育英会 2010, ベネッセ教育総合研究所 2016）、非常にポピュラーな活動であるが、正課外プロジェクトを実施している大学の数はまだ多くない。そのため、今後はより多くの大学で正課外プロジェクトが行われることが望まれる。

最後に、(4) 専門性の高い教職員を顧問に就けることもまた、正課外プロジェクトにおけるキャリアレジリエンスの獲得を高めるのに役立つと考えられるが。正課外プロジェクトは専門的な技術や知識が求められる場面も多い。先にも述べたように、正課外プロジェクトは、授業で学んだ知識や技能の応用、さらなる創造性の養成を目的に行われることも多いため（e.g. 英ほか 2012）、活動に当たり広範囲の知識や技術が必要になることが予想される。実際に、準正課の理系プロジェクトにおける学生の困難を検討した研究では、技術の不足を感じている学生が多いことが確認されている（池田ほか 2019）。活動の具体例に、ロボットやソーラーカーを製作するプロジェクトが挙げられることから、活動する上で参加者には高度な知識や技術が求められることがうかがえるだろう。現状では、正課外プロジェクトに対する教職員の関わり方は大学によって異なり、1人の教職員が全ての活動の相談役をしているところもあれ

ば、それぞれの活動ごとに顧問が置かれる場合もあり、これを踏まえると、キャリアレジリエンスの獲得を促す教職員の他律性支援をより、効果的なものにするために、プロジェクトを進める上で必要な専門性を持つ教職員を各プロジェクトの担当として配置することが望まれる。

以上示した、支援のキャリアレジリエンスの獲得への影響を整理すると（図 5-3）、(1) を行うことは教職員の支援が学生の積極的な関与やキャリアレジリエンスの獲得に与える影響をより強いものにする予想され、(2) は、(1) の精度を上げるのに貢献すると考えられる。また、(3) は学生がキャリアレジリエンスを獲得する機会を増やすことに寄与し得る（そもそもの正課外活動を増やすものであるため、図 5-3 中では正課外活動の全体にかかる場所に (3) をプロットした）。最後に、(4) は教職員の問題解決への支援が、学生のキャリアレジリエンスの獲得に与える影響をより強くするのに貢献するだろう。

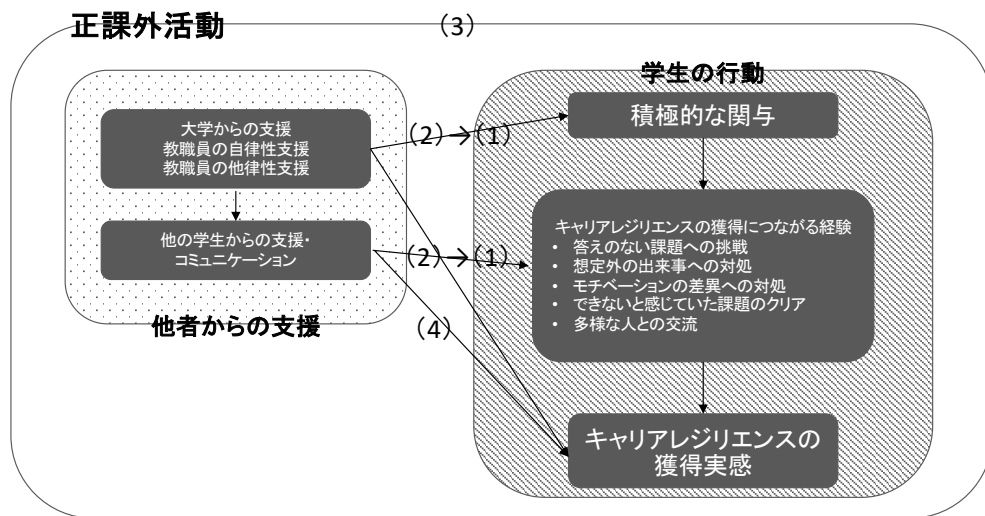


図 5-3 正課外プロジェクトについての (1) から (4) までの支援と正課外活動におけるキャリアレジリエンスの獲得を促す側面の関係

## 5.4. 本研究の意義

この節では、本論文の学術的意義および、実践的な意義について記述する。

### 5.4.1. 本研究の学術的意義

まず、学術的意義について述べる。本研究は、正課外活動研究および、キャリアレジリエンス研究に位置付く。まず、正課外活動研究への貢献について述べる。2章で論じてきたように、正課外活動研究の先行研究を俯瞰した結果、正課外活動研究の多くは活動への参加と学習成果の関係について明らかにするものが多く、活動のどのような側面が学生の成長に寄与するのかについて、検討が不足していた。そのため、クラブ・サークル活動における学生の行動および、正課外プロジェクトの活動における教職員の支援の種類について整理した点に意義があったといえる。具体的には、まず、クラブ・サークル活動において学生の成長に影響を与えるといわれる変数には、運営、イベントに向けたメンバーとの協調、他大学生や社会人との関わり、メンバーとの深いコミュニケーション、積極的な関与があることを、正課外プロジェクトの活動における教職員の支援の在り方には、自律性支援と他律性支援があることを整理した点に意義があると言える。今後は、本研究で行った整理を基に、各要因のキャリアレジリエンスの獲得実感以外の能力への影響に対する検討などへ発展していくことが可能であると考えられる。さらに、クラブ・サークル活動におけるキャリアレジリエンスの獲得実感には、メンバーとの深いコミュニケーション、積極的な関与、目標達成に向けた取り組み、内省が影響を与えることを示すことができた点、正課外プロジェクトの活動については、積極的関与、先輩、同期からの支援と教職員による他律性支援がキャリアレジリエンスの獲得実感に直接的に影響を与えることを示した点において正課外活動研究に一定の意義を提供するものであったと考えられる。また、キャリアレジリエンスの獲得にとって重要な積極的関与と他者からの支援の関係は、5.2.1.に示したように複雑なものだと予想された。今後は、本研究の結果および考察を基に、

どのような場合にどのような支援が有効か、研究を発展させていくことができると考えられる。

続いて、キャリアレジリエンス研究への貢献について述べる。キャリアレジリエンスという概念はもともと、主に労働者を対象にした研究において使用されてきた。そのため、近年では高校生を対象にした研究も行われ始めているものの（高橋ほか 2019）、研究のほとんどは労働者を対象としたものであった（e.g. BORGÉN *et al.* 2004, 高橋 2015）。本研究では、キャリアレジリエンスの重要性が指摘される大学生を対象として扱い、キャリアレジリエンスの獲得実感に影響する要因を確認した点、また、その際に大学の支援と学生の行動に分けて検討したことにより、大学がどのようなことを行えば、キャリアレジリエンスの獲得を促し得るのか示唆を提供できた点、この領域に一定の価値を提供するものであったと考えられる。また、本研究で確認したキャリアレジリエンスの獲得に影響を与える側面や、考察により示した正課外活動の支援方法は、今後実践的な研究や、デザインベース研究を行う上での礎にもなるだろう。

#### 5.4.2. 本研究の実践的意義

次に実践的意義について述べる。本研究の実践的意義の1つ目は、正課外プロジェクトにおける学生のキャリアレジリエンスの獲得を促す上で有効な教職員の支援方法を提示したことである。4章および、本章で確認してきたように、本研究では、教職員の他律的支援がキャリアレジリエンスの獲得実感に直接的に影響を与えることを示した。この結果から、学生のキャリアレジリエンスの獲得を促す上では、教職員が「学習能力を向上するための手助けをする」「専門的な目標を達成するのに必要な知識を教える」と言った支援が有効である可能性が示唆された。

2つ目は、キャリアレジリエンスの獲得に影響する学生の行動を確認した点である。本研究では、クラブ・サークル活動と正課外プロジェクト活動の両方において学生の積極的な関与がキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与えることを示した。また、

その結果を踏まえ、積極的な関与を促す方法について、5.2.2.および5.2.3.で検討した。この内容については、今後実証研究を行い、これらの策が実際にキャリアレジリエンスの獲得に影響するか検討を行う必要があるものの、大学側がキャリアレジリエンスの獲得を促す上ですべきことについて一定の示唆を提供することができたのではないかと考えられる。

## 5.5. 課題と展望

以上、本研究により明らかになったことをまとめ、学術的な意義および、実践的な意義について記述してきたが、本研究には、いくつかの課題が残る。以下では、本研究の課題についてまとめた上で、最後に今後の展望を述べ、本論文を締めくくる。

### 5.5.1. 本研究の課題

個々の研究についての詳細な課題については、3章と4章でも既に述べたが、本研究には(1) 取り扱った概念に関する課題、(2) 調査対象に関する課題、(3) 研究デザインについての課題、(4) 具体的な教育実践への応用に関する課題、が存在している。以下では、4つの課題について、より詳細に記述する。

#### (1) 取り扱った概念に関する課題

1点目の課題は、本研究が能力・特性としてのキャリアレジリエンスを扱った点である。1章で確認したように、キャリアレジリエンスの捉え方には、キャリアレジリエンスをキャリアに関連した挫折から回復する個人の能力とする立場と、人と環境の相互作用を通じて時間とともに発生する発達のプロセスとする立場がある(MISHRA and MCDONALD 2017)。本研究では、前者の立場を取り、大学教育において、キャリアレジリエンスの獲得実感を促す要因について検討してきたが、困難な状況においては個人内の要因だけがその回復に寄与するわけではない(石毛・無藤 2006)。大学か

ら社会へ移行する際のキャリア上の困難や挫折から回復するには、個人の能力・特性のみならず、社会の情勢や周りからどのような支援を受けるかといったことも大きく影響する。本研究では、不確かで多様なキャリアが当たり前となっていく時代において、適応的に生きていくことを教育の面から支える上では、個人の能力・特性を伸ばすことが重要であるという考えの下、個人要因を取り扱ってきたが、キャリア上の困難は個人が能力を伸ばせば全て解決するというわけではないということに注意されたい。それとともに、今後はキャリア上の困難からの回復に寄与する社会の仕組みや周りからの支援といった環境要因としてのレジリエンスの検討が望まれる。

2点目の課題は、本研究においてはあくまでもキャリアレジリエンスの獲得実感を扱った点にある。本研究では、研究1・研究2において横断調査を行っており、学生に対してキャリアレジリエンスの獲得実感が高まったかどうかを確認している。そのため、キャリアレジリエンスが実際に向上したか、その向上に何が影響したか、因果関係を検討できていない。また、あくまでも本人にとっての獲得実感であり、本当にキャリアレジリエンスが獲得できたかは疑いが残る。よって、今後は縦断調査や、本人以外からの回答を用いる、ルーブリックなど他の手段を用いたキャリアレジリエンスの測定方法を模索するなどし、キャリアレジリエンスの獲得実感の測定を精緻化していきたい。

3点目について、本研究ではキャリアレジリエンスの発見だけではなく、増幅に着目し、キャリアレジリエンスが増幅する環境として正課外活動を選び検討を行ってきたが、大学生がキャリアレジリエンスを獲得したと感じているのは、キャリアレジリエンスが増幅したからなのか、もともと持っていたキャリアレジリエンスを発掘したからなのかについては検討することができていない。レジリエンスが増幅されたのか、発掘されたのかを分けて測る尺度は、現在まだ開発されていないが、今後は、発掘、増幅に分けて、キャリアレジリエンスの獲得を測る方法を模索すると共に、この点について検討を深めたい。



## (2) 調査対象に関する課題

続いて、調査対象に関する課題としては本研究がクラブ・サークル活動および正課外プロジェクトのみを対象としていることが挙げられる。本研究では、2章で述べてきたように、正課外活動の中でも大学側の関与がある程度の範囲で可能な活動を対象としてきたが、大学との関わりが全くないような企業でのアルバイト経験やインターンシップなどの中でも、学生はキャリアレジリエンスの獲得実感を感じている可能性がある。今後は、本研究で対象としてこなかった、アルバイトなどにも注目し、大学生のキャリアレジリエンスの獲得について対象を閉じずに検討を進める必要がある。

## (3) 研究デザインについての課題

3つ目の課題は、研究方法についての課題である。第一に、本研究は正課外活動という扱った活動の特質上、明確に母集団を想定し、そのリストを作成することが難しかったために、研究1、研究2の双方において有意抽出を行っている。そのため、詳しくは3章および4章を参照されたいが、知見の適応範囲には限界がある。第二に、本研究では、KUH(1991)の視座を参照し、学生の行動と大学の行動に着目した上で、キャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与える側面について検討を行ったが、総合考察で示したように、個人の持つもともと持ったレジリエンスの大きさや、活動内容もキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与える可能性がある。そのため、本研究の示したキャリアレジリエンスの獲得実感に影響を与える側面は、あくまで学生の行動と大学の支援に着目した際の結果にすぎないことに注意されたい。

## (4) 具体的な教育実践への応用に関する課題

4つ目の課題は、具体的な教育実践への応用に関する課題である。1章で述べてきたように、個人のキャリアが不確実になっていく中で労働者がどのようにキャリアを築いていくのか、大学生が社会への移行に困難を抱えていく中でどのようにキャリアを

構築していくのかという課題への一つの解決策として、キャリアレジリエンスの育成が求められている。本研究では、キャリアレジリエンスの獲得実感を高める上では、正課外活動に積極的に関わる中で、答えのない課題への挑戦、想定外の出来事への対処、モチベーションの差異への対処、できないと感じていた課題のクリア、多様な人との交流などの経験をし、その経験を内省すること、教職員や他の学生から支援を受けることが重要であることを2つの実証研究から確認した。しかしながら、教育現場にどのように応用するのか、学生がキャリアレジリエンスを獲得するのをいかにして支え得るかに関しては、5章で考察したにすぎず、実際に考察した内容が学生のキャリアレジリエンスの向上に寄与するか、寄与する場合ほどの程度の寄与率を持って影響するのかは検証できていない。

#### 5.5.2. 今後の展望

本研究では、個人のキャリアが従来のもものと比べ、想定外で不確実なものになる中で労働者にキャリアレジリエンスが必要となったことを踏まえ、大学教育にキャリアレジリエンスの育成が求められていることを指摘した。そして、正課外活動に着目し、キャリアレジリエンスの獲得実感につながる側面（学生の行動と大学の支援）を検討した。しかしながら、大学教育においてキャリアレジリエンスを育成していく上では、まだ検討すべき課題が多い。本項では、最後に今後の研究の展望についてまとめる。

1章で述べたように、大学教育においてキャリアレジリエンスの育成が求められているものの、その教育方法については確立されていない現状にある。今後、キャリアレジリエンスの育成に資するような教育実践の在り方やカリキュラム設計について模索していくためには、(1) キャリアレジリエンスの獲得プロセスの解明、(2) キャリアレジリエンスの獲得における個人差の検討、(3) 実践研究を通じた知見の創出求められると考えられる。また、本研究では扱ってこられなかった、(4) プロセスとしてのキャリアレジリエンスに着目した研究も今後は望まれる。以下では、この4点に

ついて詳細に述べる。

第1に、大学教育におけるキャリアレジリエンスの育成に資するような教育実践の在り方やカリキュラム設計を行うにあたっては、キャリアレジリエンスの獲得プロセスについて、より緻密に理解する必要があると考える。本研究では、キャリアレジリエンスの獲得につながる具体的な経験についての検討は行ったものの、どのようなプロセスを経て、学生がキャリアレジリエンスの獲得に至るかに関する検討は課題となっている。そのため、今後は、質問紙を用い、キャリアレジリエンスの尺度得点の向上を確かめた上で、キャリアレジリエンスの詳細な獲得プロセスについて、インタビュー調査などを行い明らかにしていく必要がある。このような調査は、大学教育におけるキャリアレジリエンスの育成を目指す上でより細やかな視座を提供してくれるように思われる。また、キャリアレジリエンス研究にはその獲得に注目した研究が少ない。よって、キャリアレジリエンスの獲得プロセスの解明を行う事は、キャリアレジリエンス研究の発展にも寄与すると考えられる。

第2に、5.2.の総合考察でも述べたが、個人のもともと持ったレジリエンスである資質的レジリエンスはキャリアレジリエンスに対して、大きな影響を与えていたことから、もともと持ったレジリエンスが高い人ほど、正課外活動においてキャリアレジリエンスの獲得をしやすいと考えられる。これは、もともと楽観的で行動力があり、社交的な（平野 2010）学生ほど「活動の中で直面した困難に挑戦する」等の傾向や、困難に挑戦し続ける傾向があるからだと考えられるが、では、困難に挑戦しない傾向にある資質的レジリエンス低い学生のキャリアレジリエンスの獲得はどのように支えていくことができるのだろうか。また、資質的レジリエンスの高低によりキャリアレジリエンスの獲得プロセスに違いがある可能性もある。よって、今後は、個人特性、特に学生が持つ資質的レジリエンスの高低に着目した研究が望まれる。具体的には、質問紙を用いて資質的レジリエンスを測った上で、キャリアレジリエンスの獲得プロセスについて、インタビュー調査などを行い、キャリアレジリエンスの獲得プロセス

は異なるのか、異なる場合は、資質的レジリエンスが低い学生のキャリアレジリエンスの獲得を促す上で、どのような支援が必要か明らかにしていく必要があるだろう。近年、レジリエンスの高低によりコーピングスタイルや、問題解決行動がどのように異なるのか検討されてきたように（平野 2015, 松尾・前田 2015）、レジリエンスの高低による行動の差はレジリエンス研究の関心事項だといえる。また、キャリアレジリエンスの介入研究が検討されてきたことから、キャリアレジリエンス研究において、その向上に資する要因の検討が求められてきたことがうかがえる。資質的なレジリエンスの差によるキャリアレジリエンスの獲得の違いを検討することは、これら2つの領域の研究に貢献するような知見を提供できると考えられる。また、この研究により、どのような個人にどのように接すれば彼らのキャリアレジリエンスの獲得を支え得るのか、明らかになるため、大学教育におけるキャリアレジリエンス育成に役立つと考えられる。

第3に、展望の1と2が明らかになると、教育実践においてどのようなことをすれば、学生のキャリアレジリエンスの獲得を促すことができるのか、だいぶ見当がついた状況になると予想される。しかしながら、調査研究の結果を実践に応用する上では、まだ知見が不足する場合や、その教育現場の特徴などによって微修正が求められることも多い。また、本研究では、5.3.に実践的示唆を提示したが、その効果についても実際にデータを用いて検証することができていない。そこで、展望の1や2の研究を行なった暁には、その結果および本論文の考察を基にした、実践研究や、デザインベース研究が求められる。大学教育におけるキャリアレジリエンスの育成をする上で、すぐにでも役立つような方針の創出が望まれる。

最後に、本研究では個人の能力・特性としてのキャリアレジリエンスに着目し、それをどのように大学教育で育成し得るか、という視点から検討を行ってきたが、課題の箇所でも述べたように、キャリアに関わる困難に見舞われた際は、個人の持つ能力・特性としてのキャリアレジリエンスだけではなく、社会の仕組みや、周りの人から支

援といった環境要因としてのレジリエンスも重要であり、これらが相互的に作用し回復に至ることや、時に環境要因の影響の方が個人要因の影響に比べ大きいことも、往々にしてありえることを忘れてはならないように思う。そのため、例えば、不況時で有効求人倍率が低いときの就職活動や、やりたいことを諦めなければいけない状況など、学生の抱えるキャリア上の困難を具体的に特定した上で、学生はどのようにその困難から立ち直るのか、その精神的な立ち直りにはどのような個人要因が重要であり、また、どのような周りからのサポートなどの環境要因が回復の鍵となるのか、検討することが望まれる。加えて、その困難を乗り越える上で重要なレジリエンス要因（個人要因・環境要因）を検討した後は、過度に個人にのみ責任が問われることを防ぐ上でも、どの個人要因・環境要因が環境への適応や精神的健康に特に強く影響を与えるのか、どの個人要因とどの環境要因が相互作用し、精神的健康に寄与するのか、量的な手法を使い検討する必要がある。海外では青少年の危険行動に焦点を当てた研究などにおいて、個人内要因と環境要因を包括的に捉えた尺度の使用や、それぞれの影響について検討が進められているものの、国内のレジリエンス研究では、環境的要因および個人要因との相互作用を考慮した分析が十分に行われていないと指摘される（荒井・上地 2012）。また、キャリアレジリエンスをプロセスとして捉えた研究群においては、国内外においても環境要因と個人要因の影響の大きさを比較したものや、相互作用の効果について検討した研究は見当たらない。少年の危険行動に焦点を当てた研究などで既に使われている検討の仕方を参考にしながら、プロセスとしてのキャリアレジリエンス研究に応用し、先のような検討を行うことは、キャリアレジリエンス研究にさらなる広がりを持たせることにつながるだろう。また、このような研究により生み出された知見は、不況時で有効求人倍率が低いときの就職活動などのような特定の困難に遭遇した学生を支援する上でも役立つと考えられる。

1章で述べたように、21世紀の個人のキャリアは、従来のものと比べ、想定外で不確実なものになるといわれている（高橋 2012, 高橋ほか 2015, リクルートワークス

2019)。労働者が、失業や、不本意な人事異動、転職などのキャリア形成の危機に遭遇する可能性は以前よりも高いだろう。また、大学から社会への移行においても、就職できない、希望通りの職に就けないといった、様々な困難があると指摘されている。このような事態に見舞われた個人が、メンタルヘルスに不調を抱えることも少なくないと予想される。展望で挙げた4点の研究の実施や、その知見を元にした実践を通じ、大学教育においてキャリアレジリエンスを高める機会を創出することは、大学から社会への移行の際に抑うつ状態に陥ることや、働く中で遭遇した望ましくない変化を通じメンタルヘルスに問題を抱えることを防ぐことにつながるかもしれない。本研究の知見や、今後の研究知見を基にした実践を通じ、少しでも多くの人々が、キャリア上の困難に遭遇しても、それに対処し、健やかでいられることを強く望む。

## 謝辞

本論文の作成にあたり、様々な方から多くのご指導およびご支援を頂きました。皆様のお力添えなしには博士論文を書き進めることができなかったと思います。本論文の最後に、お世話になった皆様に感謝の気持ちを申し上げます。

まず、正課外活動に関する調査にご協力下さった教職員の方々、アンケートにご回答いただいた学生の皆様に厚くお礼申し上げます。

指導教員である山内祐平先生には、2013年に大学院に入学してから7年半、本当にお世話になりました。成長が遅く、なかなか成果の出せない私を最後まで温かく見守り、多大なご助言とご支援を賜りました。懐が深く、いつも最先端のワクワクするような研究を行っている先生のもとで学んだ時間は、人生における貴重な財産です。心よりお礼申し上げます。

ファシリテーターの伏木田稚子先生にも、修士研究の頃から長きにわたり大変お世話になりました。「正課外活動に関する研究をしたい」というふわふわなテーマがこうして研究になったのも、アカデミックライティングがまるで出来なかった状態から、何とか博士論文を提出できるようになったのも、伏木田さんに懇切丁寧にご指導いただいたおかげです。本当にありがとうございました。

三輪哲先生には授業やゼミを通して、統計分析の方法についてご指導いただきました。聴講した授業に全くついていけなかったとき、「計量分析は、使いこなせるようになるとどんどん楽しくなります。ぜひ頑張ってください」と温かなお言葉をかけて頂いていなかったら、今もこうして計量分析を行っていなかったかもしれません。お忙しい中、いつも丁寧にご指導いただき、心より感謝申し上げます。

博士論文の審査では、佐倉統先生、藤本徹先生にも貴重なご助言をいただきました。読み手に伝えるための論理構成や、示唆の書き方など、先生方のご助言からたくさん

ことを学ばせていただきました。誠にありがとうございました。

また、本研究を進めるにあたっては、同期の青木翔子さん、逆瀬川愛貴子さん、松山彩香さんや、同時期に博士課程で共に学んだ、佐藤朝美さん、杉山昴平さん、田中聡さん、平野智紀さんをはじめ山内研究室の皆様大変お世話になりました。加えて、修士時代のファシリテーターであった、安齋勇樹先生、森玲奈先生、スタッフルームの、池尻良平先生、仲谷佳恵先生、山本良太先生には、研究について貴重なご助言や励ましの言葉をいただきました。心よりお礼申し上げます。

最後に、研究をしたいという思いを叶え、支援してくれた家族にも深く感謝します。

2020年8月

池田めぐみ



## 参考文献

- 阿部正浩, 神林龍, 佐々木勝, 竹内 (奥野) 寿 (2014) 離職者に対する再就職支援システムの現状と課題. 日本労働研究雑誌, 647 : 39-50
- 秋元政則 (2012) 「社会人基礎力」の形成と就職活動に対する課外活動の意義 : チームワーク要求型授業との比較から (東京大学教育学部比較教育社会学コース・Benesse教育研究開発センター共同研究 社会科学分野の大学生に関する調査報告書). 研究所報, 64 : 76-87
- ANDERSON, G. C. (1951) Student Participation in Extra-Curricular Activities. <https://digitalcommons.cwu.edu/etd/41> (accessed 2020.05.03)
- ANTHONY, S. D., VIGUERIE, S. P, SCHWARTZ, E. I., LANDEGHEM, J. V. (2018) 2018 Corporate Longevity Forecast: Creative Destruction is Accelerating. <https://www.innosight.com/wp-content/uploads/2017/11/Innosight-Corporate-Longevity-2018.pdf> (accessed 2020.05.03)
- 荒井信成, 上地勝 (2012) 高校生用レジリエンス尺度の信頼性と妥当性の検討. 筑波大学体育科学系紀要, 35 : 67-72
- 新井洋輔, 松井豊 (2003) 大学生の部活動・サークル集団に関する研究動向. 筑波大学心理学研究, (26) : 95-105
- 荒木淳子 (2015) 第1章 大学生とキャリア. 荒木淳子, 伊達洋駆, 松下慶太 (著) キャリア教育論 : 仕事・学び・コミュニティ. 慶應義塾大学出版会, 東京
- ARORA, R. and RANGNEKAR, S. (2014) Workplace Mentoring and Career Resilience: An Empirical Test. *The Psychologist-Manager Journal*, 17 (3) : 205-220
- ASTIN, A. W. (1984) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40 (5) : 518-529
- ベネッセ教育総合研究所 (2016) 第3回 大学生の学習・生活実態調査報告書. [https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/000\\_daigakusei\\_all.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/000_daigakusei_all.pdf) (accessed 2020.08.03)
- BIMROSE, J. and HEARNE, L. (2012) Resilience and career adaptability: Qualitative studies of adult career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 81 (3) : 338-344
- BORGEN, W. A., AMUNDSON, N. E. and REUTER, J. (2004) Using portfolios to enhance career resilience. *Journal of Employment Counseling*, 41 (2) : 50-59
- CARLESS, S. A. and BERNATH, L. (2007) Antecedents of Intent to Change Careers Among

- Psychologists. *Journal of Career Development*, 33 (3) : 183-200
- CHIABURU, D. S., BAKER, V. L. and PITARIU, A. H. (2006) Beyond being proactive: what (else) matters for career self-management behaviors? *Career Development International*, 11 (7) : 619-632
- 中央教育審議会 (1963) 大学教育の改善について (答申).  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/630101.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/630101.htm) (accessed 2019.05.13)
- 中央教育審議会 (2008) 学士課程教育の構築に向けて (答申).  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm) (accessed 2020.05.13)
- 中央教育審議会 (2011) 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 (答申). <https://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r98520000015s0j-att/2r98520000015sp1.pdf> (accessed 2020.08.16)
- 叢晨, 三村寛一, 高木信良, 入口豊, 鉄口宗弘 (2013) 大学生スポーツサークルの運営に関する日中比較研究. 大阪教育大学紀要 第4部門 教育科学, 62 (1) : 133-144
- DEAN, K. L. (2015) Understanding Student Success by Measuring Co-Curricular Learning. *New Directions for Institutional Research*, 2014 (164) : 27-38
- DELANY, C., MILLER, K. J., EL-ANSARY, D., REMEDIOS, L., HOSSEINI, A. and MCLEOD, S. (2015) Replacing stressful challenges with positive coping strategies: A resilience program for clinical placement learning. *Advances in Health Sciences Education : Theory and Practice*, 20(5) : 1303-1324
- 出村公成, 浅野泰樹, 服部陽一 (2003) 金沢工業大学夢考房の教育効果. 工学教育, 51 (2) : 24-30
- 江口彰 (2009) インターンシップと正課外活動の経験比較. インターンシップ年報, 12 : 33-38
- EWERT, A. and YOSHINO, A. (2011) The influence of short-term adventure-based experiences on levels of resilience. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 11(1) : 35-50
- FLETCHER, D. and SARKAR, M. (2013) Psychological Resilience: A Review and Critique of Definitions, Concepts, and Theory. *European Psychologist*, 18 (1) : 12-23
- FREDRICKS, J. A and ECCLES, J. S. (2008) Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European

American youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 37 : 1029-1043

福島創太 (2017) ゆとり世代はなぜ転職をくり返すのか? : キャリア思考と自己責任の畏. 筑摩書房, 東京

学徒厚生審議会 (1958) 1. 大学における学生の厚生補導に関する組織およびその運営の改善について, 2. 大学における学生の健康管理の改善について (答申).

GRANT, A. M., FRANKLIN, J. and LANGFORD, P. (2002) The Self-Reflection and insight scale. *Social Behavior and Personality*, 30 (8) : 821-835

GRZEDA, M. M. (1999) Re-conceptualizing career change: a career development perspective. *Career Development International*, 4 (6) : 305-311

濱中義隆 (2007) 第一章現代大学生の就職活動プロセス. 労働政策研究・研修機構 (編) 労働政策研究報告書 No. 78 大学生と就職: 職業への移行支援と人材育成の視点からの検討. [https://www.jil.go.jp/institute/reports/2007/documents/078\\_01.pdf](https://www.jil.go.jp/institute/reports/2007/documents/078_01.pdf) (accessed 2019.6.15)

浜崎隆司, 田村隆宏, 木内陽一, 梶井一暁, 長島真人ほか (2010) 大学における課外活動が心理的 well-being に及ぼす影響: 鳴門教育大学フィルハーモニー管弦楽団の活動を中心として. 鳴門教育大学研究紀要, 25 : 180-188

浜島幸司 (2018) 「部・サークル活動」と大学生文化. 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要, 8 : 27-42

英崇夫, 桐山聰, 小西正暉 (2012) 学生プロジェクトを成功させるために. 工学教育, 60 (6) : 197-202

原郁水, 都築繁幸 (2014) 保健教育への応用を目指したレジリエンス育成プログラムに関する文献的考察: 我が国における教育実践から. 教科開発学論集, (2) : 193-198

原雄二郎 (2013) 労働者におけるメンタルヘルス不調の現状とその予防について. 日本労働研究雑誌, 55 (6) : 4-17

長谷川誠 (2017) 正課外の学生プロジェクトにおける複数年の活動を通じた学生教育効果. 応用物理教育, 41 (1) : 17-22

橋本剛明, 唐沢かおり, 磯崎三喜年 (2010) 大学生サークル集団におけるコミットメント・モデル: 準組織的集団の観点からの検討. 実験社会心理学研究, 50 (1) : 76-88

畑中美穂 (2014) 第8章 心理測定尺度の尺度構成. 宮本聡介・宇井美代子 (編) 質問紙調査と心理測定尺度: 計画から実施・解析まで. サイエンス社, 東京

服部泰宏 (2016) 採用学. 新潮社, 東京

- 平野真理 (2010) レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み：二次元レジリエンス要因尺度 (BRS) の作成. パーソナリティ研究, 19 (2) : 94-106
- 平野真理 (2015) レジリエンスは身につけられるか：個人差に応じた心のサポートのために. 東京大学出版会, 東京
- 平野真理 (2017) 資質を涵養する：パーソナリティ心理学. 臨床心理学, 17 (5) : 669-672
- 久田満, 高橋美保 (2003) リストラが失業者および現役従業員の精神健康に及ぼす影響. 日本労働研究雑誌, 45 (7) : 78-86
- 居神浩 (2010) ノンエリート大学生に伝えるべきこと：「マージナル大学」の社会的意義. 日本労働研究雑誌, 52 (9) : 27-38
- 池田めぐみ, 伏木田稚子, 山内祐平 (2017) 正課外活動におけるキャリアレジリエンスの獲得につながる経験に関する調査. 第 23 回大学教育研究フォーラム発表論文集, pp. 276-277
- 池田めぐみ, 伏木田稚子, 山内祐平 (2018) 大学生のクラブ・サークル活動への取り組みがキャリアレジリエンスに与える影響. 日本教育工学会論文誌, 42 (1) : 1-14
- 池田めぐみ, 伏木田稚子, 山内祐平 (2019) 準正課の理系プロジェクトにおいて学生が抱える困難に関する探索的検討. 日本教育工学会論文誌, 43 (Suppl.) : 101-104
- IKEDA, M., FUSHIKIDA, W. and YAMAUCHI, Y. (2018) Categorization of experiences in extracurricular activities that lead to the acquisition of career resilience. [https://docs.wixstatic.com/ugd/ed9a4c\\_f626ade2efa04590a2af16b1f4901a5.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/ed9a4c_f626ade2efa04590a2af16b1f4901a5.pdf) (accessed 2018.10.27)
- 今村律子, 山本勝昭, 出水忠, 徳島了, 谷川知士, 乾真寛 (2013) 大学生アスリートのレジリエンス傾向：S-H レジリエンス尺度からみたレジリエンス能力の検討. 福岡大学スポーツ科学研究, 43 (1・2) : 57-69
- 石毛みどり, 無藤隆 (2006) 中学生のレジリエンスとパーソナリティとの関連. パーソナリティ研究, 14 (3) : 266-280
- 伊藤彰浩 (2013) 大学大衆化への過程：戦後日本における量的拡大と学生層の変容. 広田照幸, 吉田文, 小林傳司, 上山隆大, 濱中淳子 (編) シリーズ大学 2 大衆化する大学：学生の多様化をどうみるか. 岩波書店, 東京
- 伊藤豊彦, 河井克正, 池本雄基, 杉山佳生 (2016) 運動部活動における中学生の指導行動の認知, 心理欲求の充足, および動機づけとの関係. 健康科学, 38 : 21-31

- 岩田弘三 (2005) 第4章 キャンパスライフの社会史. 武内清 (編) 大学とキャンパスライフ. 上智大学出版, 東京
- 香川めい (2010) 7章 「自己分析」を分析する: 就職情報誌に見るその変容過程. 荻谷剛彦, 本田由紀 (編) 大卒就職の社会学: データからみる変化. 東京大学出版会, 東京
- 鎌田直樹, 田中克俊 (2016) 職域におけるメンタルヘルス. 最新医学, 71 (7): 89-95
- 金崎幸子 (2017) 第1章 戦後における若年者雇用政策の展開. 労働政策研究・研修機構 (編) 「個人化」される若者のキャリア. 労働政策研究・研修機構, 東京
- 荻谷剛彦 (1995) 大衆教育社会のゆくえ: 学歴主義と平等神話の戦後史. 中央公論新社, 東京
- 葛西真記子, 澁江裕子, 宮本友弘, 松田保 (2010) スポーツ活動経験とレジリエンスの関連: 時間的展望, 身体的自己知覚の視点から. 教育実践学論集, 11: 39-50
- 片受靖, 大貫尚子 (2014) 大学生用ソーシャルサポート尺度の作成と信頼性・妥当性の検討: 評価的サポートを含む多因子構造の観点から. 立正大学心理学研究年報, (5): 37-4
- 加藤善子 (2007) ラーニング・コミュニティ・教育改善・ファカルティ・ディヴェロップメント. 大学教育研究, 16: 1-16
- 河井亨 (2015) 正課外教育における学生の学びと成長. 大学時報, 64 (364): 34-41
- 河井亨 (2016) 第3章 大学教育とインフォーマル学習. 山内祐平, 山田政寛 (編) 教育工学選書II: 7 インフォーマル学習. ミネルヴァ書房, 京都
- 河井亨, 木村充 (2013) サービス・ラーニングにおけるリフレクションとラーニング・ブリッジングの役割: 立命館大学「地域活性化ボランティア」調査を通じて. 日本教育工学会論文誌, 36 (4): 419-428
- 警視庁 (2011) 平成22年中における自殺の概要資料.  
[https://www.npa.go.jp/safetylife/seianki/jisatsu/H22/H22\\_jisatunogaiyou.pdf](https://www.npa.go.jp/safetylife/seianki/jisatsu/H22/H22_jisatunogaiyou.pdf) (accessed 2019.6.15)
- 木村充, 中原淳 (2012) サービス・ラーニングが学習成果に及ぼす効果に関する実証的研究: 広島経済大学・興動館プロジェクトを事例として. 日本教育工学会論文誌, 36 (2): 69-80
- 木村充, 河井亨 (2012) サービス・ラーニングにおける学生の経験と学習成果に関する研究: 立命館大学「地域活性化ボランティア」を事例として. 日本教育工学会論文

- 誌, 36 (3) : 227-238
- 木村充, 館野泰一, 松井彩子, 中原淳 (2019) 大学の経験学習型リーダーシップ教育における学生のリーダーシップ行動尺度の開発と信頼性および妥当性の検討. 日本教育工学会論文誌, 43 (2) : 105-115
- 北見由奈, 茂木俊彦, 森和代 (2009) 大学生の就職活動ストレスに関する研究: 評価尺度の作成と精神的健康に及ぼす影響. 学校メンタルヘルス, 12 (1) : 43-50
- 児玉真樹子 (2015a) キャリアレジリエンスの構成概念の検討と測定尺度の開発. 心理学研究, 86 (2) : 150-159
- 児玉真樹子 (2015b) キャリアレジリエンスとリアリティショック経験の関係—入社1年目の正社員を対象として—. 日本心理学会第79回大会発表論文集, pp. 310
- 児玉真樹子 (2016) 心身の変化によるリスク経験時のキャリアレジリエンスの働き: 職業的アイデンティティに着目して. 日本教育心理学会第58回大会発表論文集, pp. 5
- 児玉真樹子 (2017a) 仕事内容の変化から生じるキャリア危機におけるキャリアレジリエンスの働き. 日本心理学会第81回大会発表論文集, pp. 310
- 児玉真樹子 (2017b) 大学生用キャリアレジリエンス測定尺度の開発. 学習開発学研究, 10 : 15-23
- 児玉真樹子 (2018) 就職活動を通してのキャリア発達におけるキャリアレジリエンスの働き: 職活動維持過程モデルに着目して. 日本教育心理学会第60回大会総会論文集, pp. 310
- 児美川孝一郎 (2014) 第4章〈移行〉支援としてのキャリア教育. 溝上慎一・松下佳代 (編) 高校・大学から仕事へのトランジション: 変容する能力・アイデンティティと教育. ナカニシヤ出版, 京都
- 児美川孝一郎 (2016) これからの私学に求められる教育のあり方. 東京私学教育研究所報, 81 : 3-48
- 国立青少年教育振興機構 (2020) 「大学生のボランティア活動等に関する調査」報告書. <https://www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/142/File/zentai.pdf> (accessed 2017.08.11)
- 小杉礼子 (2013) 第三章 新規大卒労働市場の変化. 小杉礼子, 堀有喜衣 (編) 高校・大学の未就職者への支援. 勁草書房, 東京
- 久保田賢一 (2012) 第2章 類型別の学習環境デザイン・モデル. 久保田賢一, 岸磨貴子 (編著) 大学教育をデザインする: 構成主義に基づいた教育実践. 晃洋書房, 京都

- KUH, G. D. (1991) *Involving colleges: successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco
- KUH, G. D. (1993) *In Their Own Words: What Students Learn Outside the Classroom*. *American Educational Research Journal*, 30 (2) : 277-304
- KUH, G. D. (1995) *The Other Curriculum: Out-of-class Experience Associated with Student Learning and Personal Development*, *Journal of Higher Education*, 66 (2) : 123-155
- 京都大学・電通育英会 (2010) 大学生のキャリア調査 2010.  
<http://www.dentsu-ikueikai.or.jp/transmission/investigation/result/> (accessed 2017.08.11)
- LAU, H. H., HSU, H. Y., ACOSTA, S. and HSU, T. L. (2013) *Impact of participation in extra-curricular activities during college on graduate employability: an empirical study of graduates of Taiwanese business schools*. *Educational Studies*, 40 (1) : 26-47
- 李敏子 (2013) 大学生の就職活動における心理的問題と援助のあり方. 椋山女学園大学 学生相談室活動報告, 8 : 3-12
- LONDON, M. (1983) *Toward a Theory of Career Motivation*. *Academy of Management Review*, 8 (4) : 620-630
- LONDON, M. (1993) *Relationships between career motivation, empowerment and support for career development*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66 : 55- 69
- LONDON, M. and NOE, R. A. (1997) *London's Career Motivation Theory: An Update on Measurement and Research*. *Journal of Career Assessment*, 5 (1) : 61-80
- LYONS, T. S, SCHWEITZER, L and NG, S. E. W. (2015) *Resilience in the modern career*. *Career Development International*, 20 (4) : 363-383
- MASTEN, A. S., BEST, K. M. and GARMEZY, N. (2008) *Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity*. *Development and Psychopathology*, 2 (4) : 425-444
- 真鍋和博 (2010) インターンシップタイプによる基礎力向上効果と就職活動への影響. インターンシップ研究年報, 13 (0) : 9-17
- 松田侑子 (2014) 4ヶ月間の就職活動による類型化と関連要因の縦断的検討：就職活動不安, Big Five, ストレスコーピングの観点から. キャリア教育研究, 33 (1) : 11-20
- 松井桃子 (2014) 進路選択研究の統合的理解とその課題：大学でのキャリア支援に向けて. 京都大学高等教育研究, 20 : 63-72

- 松尾綾, 前田由紀子 (2015) レジリエンスと問題解決に向けた行動特性との関連 : 看護大学生のインタビューからの比較検討. 西南女学院大学紀要, 19 : 27-36
- 松下佳代 (2015) 序章 ディープ・アクティブラーニングへの誘い. 松下佳代, 京都大学高等教育研究開発推進センター (編著) ディープ・アクティブラーニング. 勁草書房, 東京
- MISHRA, P. and MCDONALD, K. (2017) Career Resilience: An Integrated Review of the Empirical Literature. *Human Resource Development Review*, 16 (3) : 207-234
- 宮田弘一 (2018) 大学の「キャリア教育」に関する研究 : 回顧と課題. 大学論集, 50 : 287-302
- 溝上慎一 (2004) 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, 東京
- 溝上慎一 (2007) 大学生が大学教育で身につける汎用的 能力 (Generic Skills) の実証的検討. 平成 17-19 年度科学研究費補助金 基盤研究 (B) 大学における学生の質に関する国際比較研究 : 教育の質保証・向上の観点から (研究代表者 : 秦由美子), 中間報告書, pp. 14-26
- 溝上慎一 (2009) 「大学生生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討 : 正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す. 京都大学高等教育研究, 15 : 107-118
- 溝上慎一 (2014) 序章 学校から仕事へのトランジションとは. 溝上慎一・松下佳代 (編) 高校・大学から仕事へのトランジション: 変容する能力・アイデンティティと教育. ナカニシヤ出版, 京都
- 溝上慎一, 及川恵 (2012) 4 学生の学びと成長・支援. 京都大学高等教育研究開発推進センター (編) 生成する大学教育学. ナカニシヤ出版, 京都
- 文部省 (2000) 大学における学生生活の充実方策について (報告) : 学生の立場に立った大学づくりを目指して.  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm) (accessed 2020.05.13)
- 文部科学省 (2006) 高等学校におけるキャリア教育の在り方に関する調査研究.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/hyouka/kekka/08100103/010.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/08100103/010.htm) (accessed 2019.06.15)
- 文部科学省 (2018) 「学校基本調査」 : 平成 30 年度学校基本調査について.  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2018/12/25/140744](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/12/25/140744)



9\_1.pdf (accessed 2020.08.15)

文部科学省 (2019a) 「学校基本調査」：調査結果の概要（初等中等教育機関，専修学校・各種学校）. [https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt\\_chousa01-000003400\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt_chousa01-000003400_2.pdf) (accessed 2020.08.15)

文部科学省 (2019b) 「学校基本調査」：調査結果の概要（高等教育機関）.

[https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt\\_chousa01-000003400\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt_chousa01-000003400_3.pdf) (accessed 2020.08.15)

文部科学省 (2019c) 平成 28 年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）.

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/\\_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1417336\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1417336_001.pdf) (accessed 2020.08.15)

向居暁 (2013) 大学生の正課外活動と社会人基礎力：幼児・児童教育関連学部卒業生において. 日本教育心理学会第 55 回総会発表論文集, pp. 246

MUKHERJEE, S. and KUMAR, U. (2016) Psychological resilience A conceptual review of theory and research. Kumar, U. (Eds) *The Routledge International Handbook of Psychosocial Resilience*. Routledge, London

村木良孝 (2015) レジリエンスの統合的理解に向けて：概念的定義と保護因子に着目して. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 55 : 281-290

中川泰彬, 大坊郁夫 (1985) 精神健康調査票手引：日本版 GHQ. 日本文化科学社, 東京

中原翔, 西村知晃, 伊藤智明, 福本俊樹, 貴島耕平ほか (2014) 組織レジリエンス研究の視座：危機への対策・危機からの復旧・危機の活用. 神戸大学大学院経営学研究科 ディスカッション・ペーパー, 2014 (1) : 1-41

中谷良規, 山本良太, 森秀樹 (2016) 学生の自主的な活動を促すアカデミックcommons のデザイン. 関西学院大学高等教育研究, 6 : 133-149

中澤篤史 (2008) 大正後期から昭和初期における東京帝国大学運動会の組織化過程：学生間および大学当局の相互行為に焦点を当てて. 体育学研究, 53 (2) : 315-328

中澤篤史 (2011) 学校運動部活動の戦後史 (上)：実態と政策の変遷. 一橋社会科学, 3 : 25-46

夏目誠 (2005) リストラクチャリングが関与したストレス関連疾患について：34 名の分析から. 心身医学, 45 (2) : 101-109

- NEILL, J. T. and DIAS, K. L. (2001) Adventure education and resilience: The double-edged sword. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1 (2) : 35-42
- 日本学生支援機構 (2020) 2018 (平成 30) 年度日本人学生留学状況調査結果.  
[https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl\\_student\\_s/\\_icsFiles/afldfile/2020/04/21/datar01n.pdf](https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/_icsFiles/afldfile/2020/04/21/datar01n.pdf) (accessed 2020.08.03)
- 日本経済新聞 (2019) 損保ジャパン, 国内 4000 人削減 IT 活用で効率化. 日本経済新聞電子版 2019.06.24.  
<https://www.nikkei.com/article/DGXMZO46491380U9A620C1MM8000/> (accessed 2020.02.03)
- 日本カリキュラム学会 (2001) 現代カリキュラム事典. ぎょうせい, 東京
- 日本私立大学連盟 (2007) 大学生が人間 (ひと) として成長するために: 正課外教育の重要性の再認識. <https://www.shidaiaren.or.jp/about/id=648> (accessed 2020.05.03)
- 日本私立大学連盟 (2015) 特集 特徴ある正課外教育で学生を教育する. 大学時報, 64 (364) : 32-33
- NOE, R. A., NOE, A. W. and BACHHUBER, J. A. (1990) An investigation of the correlates of career motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 37 (3) : 340-356
- OECD (2018) The future of education and skills Education 2030.  
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (accessed 2018.10.27)
- 小方直幸 (2016) 「質の高い能動的な学び」を引き出すために教員の意識や教育プログラムの相対的な改善が不可欠. *Guideline*, 2016 (4-5) : 50-51
- 太田保之, 稲富宏之, 田中悟郎 (2008) 職場のメンタルヘルスの現状と問題点. 保健学研究. 21 (1) : 1-10
- 奥本素子, 岩瀬峰代 (2012) プロジェクトベースドラーニングにおける自発的行動分析. 日本教育工学会論文誌, 36 (3) : 205-215
- 小塩真司 (2012) 3 章 2 節 レジリエンスの理論と測定. 近藤卓 (編著) PTG 心的外傷後成長: ト라우マを超えて. 金子書房, 東京都
- 小塩真司 (2014) レジリエンスから見た生涯学習. 日本生涯教育学会年報, 35 : 3-16
- 小塩真司 (2015) 研究をブラッシュアップする SPSS と Amos による心理・調査データ解析. 東京図書, 東京
- 大竹秀和, 諏佐賢司 (2017) 日本の大学における正課外教育プログラムの現状. 大学アドミニストレーション研究, 7 : 59-75.

- 大竹秀和 (2012) 私立大学における正課外教育プログラムの現状と可能性：日本私立大学連盟加盟校へのアンケート調査と立教大学との比較から. 桜美林大学大学院大学アドミニストレーション研究科大学アドミニストレーション専攻研究成果報告.
- 大塚泰正, 小杉正太郎 (2001) 人員削減が従業員の慢性型職場ストレスおよび心理的ストレス反応に及ぼす影響：土木建設会社従業員を対象とした定量的検討. 産業ストレス研究, 8 (3) : 139-143
- PASCARELLA, E. T. (1985) College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A Critical Review and Synthesis. *Higher education: Handbook of theory and research*, 1: 1-61
- PASCARELLA, E. T and TERENCEZINI, P. T. (2005) How college affects students: A third decade of research, volume 2. Jossey-Bass, San Francisco
- ピースマインド・イープ (2014) レジリエンスビルディング：「変化に強い」人と組織のつくり方. 英治出版, 東京
- リクルートワークス (2014) ワーキングパーソン調査 2014.  
[https://www.works-i.com/research/works-report/item/150323\\_wp2014.pdf](https://www.works-i.com/research/works-report/item/150323_wp2014.pdf) (accessed 2020.02.03)
- リクルートワークス (2019) マルチサイクル・デザインの時代：100年ライフのキャリアを考える.  
[https://www.works-i.com/research/works-report/item/190329\\_multicycle.pdf](https://www.works-i.com/research/works-report/item/190329_multicycle.pdf) (accessed 2020.02.03)
- 労働政策研究・研修機構編 (2017) 「個人化」される若者のキャリア. JILPT 第3期プロジェクト研究シリーズ No. 3. 労働政策・研修機構, 東京
- ROMIISZOWSKI, A. J. (1981) Designing Instructional Systems: Decision making in course planning and curriculum design. Kogan Page, London
- ROULIN, N. and BANGERTER, A. (2013) Extracurricular activities in young applicants' résumés: what are the motives behind their involvement? *International Journal of Psychology*, 48 (5) : 871-80
- 齊藤和貴, 岡安孝弘 (2009) 最近のレジリエンス研究の動向と課題. 明治大学心理社会学研究, 4 : 72-84
- 佐藤暁子, 金井篤子 (2017) レジリエンス研究の動向・課題・展望：変化するレジリエンス概念の活用に向けて. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 心理発達科

- 学, 64 : 111-117
- 佐藤龍子 (2007) 学生の自発性を促すキャリア教育と正課外活動. 京都大学高等教育研究, 13 : 25-34
- SAVICKAS, M. L. (1997) Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45 (3) : 247-259
- 澤田英三, 岡田猛, 光富隆, 山口修司, 井上弥 (1992) 第 11 章 大学から職場への移行. 山本多喜司, S. ワップナー (編) 人生移行の発達心理学, 北大路書房, 京都
- 柴田由己, 安住伸子 (2011) 女子大学生の進路選択に対する自己効力と進路探索行動: 進路選択過程としての就職活動に着目して. キャリア教育研究, 29 (2) : 71-80
- 芝浦工業大学 (2017) 第 15 回 (2017 年度) 学生プロジェクト採択結果.  
[https://www.shibaura-it.ac.jp/campus\\_life/project/past/2017.html](https://www.shibaura-it.ac.jp/campus_life/project/past/2017.html) (accessed 2018.08.07)
- 滋賀大学 (2014) クラブ&サークルインフォメーション! 「教育学部 硬式テニス部・学園祭実行委員会, 経済学部 チアダンスサークル SUGARS・ゼミナール協議会」.  
しがだい: 滋賀大学広報誌, 39 : 16-17
- 十河直幸 (2008) 第 1 章 大学入学までの実態 第 1 節 高校での学習と生活について.  
[https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku\\_jittai/hon/pdf/data\\_07.pdf](https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/hon/pdf/data_07.pdf)  
(accessed 2018.08.07)
- 白井利明 (2008) 学校から社会への移行. 教育心理学年報, 47 : 159-169
- STALLMAN, H. M. (2011) Embedding resilience within the tertiary curriculum: A feasibility study. *Higher Education Research & Development*, 30(2) : 121-133
- 杉田郁代 (2014) 体育系部活動経験が大学生のレジリエンスと日常生活スキルに与える影響. 比治山大学現代文化学部紀要, 20 : 111-119
- 高田治樹 (2015) 大学生サークル集団研究の意義と課題: 吉村氏のコメントに対するリプライ. 青年心理学研究, 27 (1) : 87-91
- 高田治樹 (2019) 正課外活動としてのサークル集団と青年: 則定論文へのリプライ. 青年心理学研究, 30 (2) : 158-163
- 高橋美保 (2015a) 第 11 章 ライフキャリア教育プログラムの開発: 「ライフキャリア・レジリエンス」を高めるために. 東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会 (編) カリキュラム・イノベーション: 新しい学びの創造へ向けて. 東京大学出版会, 東京
- 高橋美保 (2015b) 失業者のための心理的援助に関する実践研究-ライフキャリア・レジ

- リエンスを高めるために. 日本発達心理学会第26回大会論文集, pp. 99
- 高橋美保, 石津和子, 森田慎一郎, 石橋太加志, 安田節之 (2019) 高校生に対するライフキャリア教育のプログラム開発とその効果評価: ライフキャリア・レジリエンスを高めるために. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 58 : 595-604
- 高橋美保, 森田慎一郎, 石津和子 (2014) 正規雇用・非正規雇用・完全失業者のメンタルヘルスの比較検討: 就労状況に対する自発性とキャリア観に注目して. 日本労働研究雑誌, 650 : 82-96
- 高橋美保, 鈴木悠平 (2019) ライフキャリア・レジリエンスプログラムの開発と効果評価: 障害者の就職と定着を目指して. 教育心理学研究, 67 (1) : 26-39
- 高橋俊介 (2012) 21世紀のキャリア論: 想定外変化と専門性細分化深化の時代のキャリア. 東洋経済新報社, 東京
- 高崎美佐, 中原淳 (2016) 「大学在学中の『職』に関わる行動と就職活動に関する調査」報告. <http://www.dentsu-ikueikai.or.jp/transmission/investigation/result/> (accessed 2019.5.30)
- 武内清, 浜島幸司 (2003) 2章 部活動・サークル活動. 武内清 (編) キャンパスライフの今. 玉川大学出版部, 東京
- 館野泰一 (2014) 6章 入社・初期キャリア形成期の探求: 「大学時代の人間関係」と企業への組織適応を中心に. 中原淳, 溝上慎一 (編) 活躍する組織人の探究: 大学から企業へのトランジション. 東京大学出版会, 東京
- TCHIBOZO, G. (2007) Extra-Curricular Activity and the Transition from Higher Education to Work: A Survey of Graduates in the United Kingdom. *Higher Education Quarterly*, 61 (1) : 37-5
- 寺田盛紀 (2014) キャリア教育論: 若者のキャリアと職業観の形成. 学文社, 東京
- 東海大学チャレンジセンター (2017) 2016年度活動報告書.  
[http://www.u-tokai.ac.jp/effort/activity/challenge/material/pdf/pamphlet\\_2017.pdf](http://www.u-tokai.ac.jp/effort/activity/challenge/material/pdf/pamphlet_2017.pdf)  
(accessed 2017.07.31)
- 東海大学新聞 (2018) 4つの力を身につけよう! プロジェクト活動に参加して.  
<https://www.tokainewspress.com/view.php?d=1537> (accessed 2020.08.23)
- 富永美佐子 (2008) 進路選択自己効力に関する研究の現状と課題. キャリア教育研究 25 (2) : 97-111
- 友田貴子, 根岸佳奈 (2016) 大学の運動部への所属とレジリエンスおよび楽観性との関

- 連について. 埼玉工業大学人間社会学部紀要, 14 : 41-46
- 筑波大学 (2018) 平成 30 年度課外活動団体リーダー研修会を開催.  
<https://www.tsukuba.ac.jp/news/n201812031320.html> (accessed 2020.08.23)
- UENO, Y. and HIRANO, M. (2017) Changes in individual resilience affected by group characteristics: Focused on the homogeneity and heterogeneity of groups. *Journal of Physical Education Research*, 4(3) : 48-60
- 上野雄己, 清水安夫 (2012) スポーツ競技者のレジリエンスに関する研究 : 大学生スポーツ競技者用心理的レジリエンス尺度の開発による検討. *スポーツ精神医学*, 9 : 68-85
- 上野雄己, 平野真理, 小塩真司 (2019) 日本人のレジリエンスにおける年齢変化の再検討 : 10 代から 90 代を対象とした大規模横断調査. *パーソナリティ研究*, 28 (1) : 91-94
- VERMEULEN, L. and SCHMIDT, H. G. (2008) Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies in Higher Education*, 33 (4) : 431-451
- WARYAS, D. E. (2015) Characterizing and Assessing Co-Curricular Activities for Graduate and Professional-School Students: Exploring the Value of Intentional Assessment Planning and Practice. *New Directions for Institutional Research*, 2014 (164) : 71-81
- 山田礼子 (2009) 第 1 章アセスメントの理論と実践. 山田礼子 (編) 大学教育を科学する : 学生の教育評価の国際比較. 東信堂, 東京
- 山田礼子 (2010) 大学教育の成果測定--学生調査の可能性と課題. *クオリティ・エデュケーション*, 3 : 15-32
- 山田剛史, 森朋子 (2010) 学生の視点から捉えた汎用的技能獲得における正課・正課外の役割. *日本教育工学会論文誌*, 34 (1) : 13-21
- 山田剛史 (2013) 学生の学びと成長を促進するための学生調査をデザインする. 清水亮, 橋本勝 (編) 学生と楽しむ大学教育 : 大学の学びを本物にする FD を求めて. ナカニシヤ出版, 京都
- 山田剛史 (2016) 準正課教育を活かして, カリキュラムを広くとらえよう. *看護教育*, 57 (3) : 168-173
- 山本正身 (2017) 2016 年度 山本ゼミ共同研究報告書 : 「部活動」の起源と発展に関する教育史的研究. <http://web.flet.keio.ac.jp/~syosin/2016collabo.pdf> (accessed 2020.05.13)

- 山本良太, 中谷良規, 明賀豪, 巳波弘佳, 飯田健司ほか (2017a) ラーニングコモンズでの主体的学習活動への参加プロセスの分析. 日本教育工学会論文誌, 40 (4) : 301-314
- 山本珠美, 加藤昇, 廣瀬渉 (2017b) 正課外教育の可能性と難しさ : 4年間のラジオ番組制作を振り返って. 香川大学教育研究, 14 : 165-180
- 山内乾史 (2004) 現代大学教育論 : 学生・授業・実施組織. 東信堂, 東京
- 谷田川ルミ (2012) 戦後日本の大学におけるキャリア支援の歴史的展開. 名古屋高等教育研究, 12 : 155-174
- 吉田文 (2014) 「グローバル人材の育成」と日本の大学教育 : 議論のローカリズムをめぐって. 教育学研究, 81(2) : 164-175
- 百合野正博 (2010) 大学における人材育成のキーポイントについての一考察 : 正課外教育の視点から. 同志社商学, 61 (6) : 190-208

## 付録

- ・ 研究 1 調査票：正課外活動に関する調査
- ・ 研究 2 調査票：大学での準正課の活動に関する調査



## 正課外活動に関する調査

本日は、調査にご協力いただきありがとうございます。本調査は、正課外活動（サークル等）での活動および、活動を通じての皆さんの変化を調べることを目的としたものです。

本調査は表紙をいれて 7 ページ（合計 19 問）から構成されています。

回答は、すべてコンピュータで処理するため、誰が何を答えたかが誰かに知られるようなことはありません。テストではありませんので、自分の思った通りにお答えください。

回答内容が研究以外の目的で利用されることはありません。

それぞれの質問をよく読み、回答漏れのないよう、全ての質問にお答え下さい。

大学名、学部、学科、学年を記入し、学部系統、性別に○をつけてください。

|     |          |        |
|-----|----------|--------|
| 大学名 | 学部       | 学科     |
| 学年  | 文系・理系・学際 | 性別 男・女 |

### 【問い合わせ先】

東京大学大学院 学際情報学府  
文化・人間情報学コース  
修士課程 池田めぐみ  
qq136202@iii.u-tokyo.ac.jp

はじめに、本調査では、大学の授業とは別に集団で行う活動の中で、単発ではなく2日以上続けて取り組む活動を「授業外集団活動」と呼ぶことにします。

具体的には、以下の表にあげたような活動を「授業外集団活動」と定義します。

|          |                              |
|----------|------------------------------|
| 運動部      | 例) サッカー部、野球部、公式テニス部          |
| 文化部      | 例) 演劇部、合唱部、オーケストラ部           |
| 体育会系サークル | 例) サッカーサークル、野球サークル、公式テニスサークル |
| 文科系サークル  | 例) 演劇サークル、合唱サークル、オーケストラサークル  |
| 社会系サークル  | 例) 大学祭の運営をするサークル、ボランティアサークル  |
| 社会活動     | 例) NPO、学生団体などの、社会貢献を目的とする団体  |
| 勉強会      | 例) 法律勉強会、プログラミング勉強会          |
| ビジネス     | 例) インターンシップ、起業               |

### 授業外集団活動についてお聞きします

【問 1】あなたが最も力を入れて取り組んだ活動の正式名と、具体的な活動内容について教えてください。

|     |      |
|-----|------|
| 正式名 | 活動内容 |
|-----|------|

【問 2】問 1 の活動の種類は以下の項目のうち、どれに最も近いですか？あてはまる数字に1つだけ○をつけてください。

| 運動部                 | 文化部             | 体育会系サークル            | 文科系サークル | 社会系サークル<br>(大学祭運営等) |
|---------------------|-----------------|---------------------|---------|---------------------|
| 1                   | 2               | 3                   | 4       | 5                   |
| 社会活動<br>(NPO、学生団体等) | 勉強会<br>(法律勉強会等) | ビジネス<br>(インターンシップ等) | その他     |                     |
| 6                   | 7               | 8                   | 9       |                     |

【問 3】問 1 の活動において給料は発生していましたか？あてはまる数字に1つだけ○をつけてください。

|     |    |
|-----|----|
| いいえ | はい |
| 0   | 1  |

【問 4】あなたは問 1 の活動にどのくらい参加していますか？カッコ内に数字を記入してください。

参加年数は約（ ）年。平均して週に約（ ）日、（ ）時間程度参加している/していた。

活動について詳しくお聞きします

【問 5】 問1の活動にあなたはなぜ参加しようと思いましたか？ a~i のそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

|   |                      | 全く<br>あてはまらない | あまり<br>あてはまらない | どちらとも<br>いえない | やや<br>あてはまる | 非常に<br>あてはまる |
|---|----------------------|---------------|----------------|---------------|-------------|--------------|
| a | 友人や知人に誘われたから         | 1             | 2              | 3             | 4           | 5            |
| b | 先輩に憧れたから             | 1             | 2              | 3             | 4           | 5            |
| c | 活動内容に魅力を感じたから        | 1             | 2              | 3             | 4           | 5            |
| d | 将来のことを意識したから         | 1             | 2              | 3             | 4           | 5            |
| e | 人間関係を広げたいと思ったから      | 1             | 2              | 3             | 4           | 5            |
| f | 授業で学んだことを応用したいと思ったから | 1             | 2              | 3             | 4           | 5            |
| g | 人と同じことをしたくなかったから     | 1             | 2              | 3             | 4           | 5            |
| h | 大学生活に焦りを抱いたから        | 1             | 2              | 3             | 4           | 5            |
| i | 知識や技能を向上させたかったから     | 1             | 2              | 3             | 4           | 5            |

【問 6-a】 問2で 1~4と答えた人のみ、ご回答下さい。以下の中で、活動の際に行っていたものはありますか？ a~e のそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

|   |                                | 全く<br>行わない | あまり<br>行わない | どちらとも<br>いえない | たびたび<br>行う | よく<br>行う |
|---|--------------------------------|------------|-------------|---------------|------------|----------|
| a | 技術の向上に向け日々熱心に取り組む              | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |
| b | 技術の向上に向け効果的な練習計画をたてる           | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |
| c | 改善すべき点はどこか考える                  | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |
| d | 試合や発表会の様子について、指導者からフィードバックをもらう | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |
| e | 反省点を工夫して改善する                   | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |

【問 6-b】 問2で 5~9と答えた人のみ、ご回答下さい。以下の中で、活動の際に行っていたものはありますか？ a~e のそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

|   |                             | 全く<br>行わない | あまり<br>行わない | どちらとも<br>いえない | たびたび<br>行う | よく<br>行う |
|---|-----------------------------|------------|-------------|---------------|------------|----------|
| a | 目的の達成に向け日々熱心に業務に励む          | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |
| b | 目的の達成に向け効果的な作業計画をたてる        | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |
| c | 改善すべき点はどこか考える               | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |
| d | 日々の取り組みについて指導者からフィードバックをもらう | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |
| e | 反省点を工夫して改善する                | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |

【問 7】 問1の活動において、あなたは他のメンバーとどのように関わっていますか？ a~d のそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

|   |                               | 全く<br>あてはまらない | あまり<br>あてはまらない | どちらとも<br>いえない | やや<br>あてはまる | 非常に<br>あてはまる |
|---|-------------------------------|---------------|----------------|---------------|-------------|--------------|
| a | 他のメンバーとお互いの経験や学んだことについて深く話し合う | 1             | 2              | 3             | 4           | 5            |
| b | 活動を通じて、メンバーと信頼関係を築く           | 1             | 2              | 3             | 4           | 5            |

|   |                                       | 全く<br>あてはまらない | あまり<br>あてはまらない | どちらとも<br>いえない | やや<br>あてはまる | 非常に<br>あてはまる |
|---|---------------------------------------|---------------|----------------|---------------|-------------|--------------|
| c | 他のメンバーとの話し合いの中で、他のメンバーの意見や考え方を深く聴く    | 1             | 2              | 3             | 4           | 5            |
| d | 活動をよりよいものにするために、自発的に他のメンバーと話し合いを重ねている | 1             | 2              | 3             | 4           | 5            |

**企画活動（例；文化祭の出店企画やビジネスプラン、新入生の勧誘など）についてお伺いします。**

【問 8】 問1の活動において、あなたが下記の活動に関わる機会は何の程度ありましたか？a～hのそれぞれの項目について、あてはまる数字に**それぞれ1つずつ○**をつけてください。

|   |                           | 全く<br>ない | あまり<br>ない | どちらとも<br>いえない | たびたび<br>ある | よく<br>ある |
|---|---------------------------|----------|-----------|---------------|------------|----------|
| a | 他者と協力して、企画を行う機会           | 1        | 2         | 3             | 4          | 5        |
| b | 企画を先生や指導者に見せフィードバックをもらう機会 | 1        | 2         | 3             | 4          | 5        |
| c | 企画を友達に見せフィードバックをもらう機会     | 1        | 2         | 3             | 4          | 5        |
| d | 企画したことを多くの人に向けて発表する機会     | 1        | 2         | 3             | 4          | 5        |
| e | 他者と協力して挑戦する機会             | 1        | 2         | 3             | 4          | 5        |
| f | 何かしらの課題について他者と議論する機会      | 1        | 2         | 3             | 4          | 5        |
| g | 何かしらの課題に関わる事柄について調べる機会    | 1        | 2         | 3             | 4          | 5        |
| h | 外部の人と交渉する機会               | 1        | 2         | 3             | 4          | 5        |

**所属している集団全体のことを考えた取り組みについてお伺いします。**

【問 9】 問1の活動において、あなたは下記の活動をどの程度行いましたか？a～gのそれぞれの項目について、あてはまる数字に**それぞれ1つずつ○**をつけてください。

|   |                                   | 全く<br>行わない | あまり<br>行わない | どちらとも<br>いえない | たびたび<br>行う | よく<br>行う |
|---|-----------------------------------|------------|-------------|---------------|------------|----------|
| a | 所属している集団全体のことを考えて、メンバーからの要望や苦言を聞く | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |
| b | 所属している集団の問題点がどこにあるか考える            | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |
| c | 所属している集団の問題点を改善する計画をたてる           | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |
| d | 所属している集団の問題点を改善するために行動する          | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |
| e | 所属している集団の運営に必要な予算の計画をたてる          | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |
| f | 所属している集団の重要な意思決定に関わる              | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |
| g | 率先して所属している集団をまとめる                 | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |

【問 10】 あなたは問1の**活動の最中**もしくは、**活動後**に、以下のことをどの程度行いましたか？a～eのそれぞれの項目について、あてはまる数字に**それぞれ1つずつ○**をつけてください。

|   |                      | 全く<br>行わない | あまり<br>行わない | どちらとも<br>いえない | たびたび<br>行う | よく<br>行う |
|---|----------------------|------------|-------------|---------------|------------|----------|
| a | 自分たちの活動の意味について考えた    | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |
| b | 自分たちの活動の取り組み方について考えた | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |
| c | 自分の考え方や価値観やについて考えた   | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |
| d | 自分は何が得意で何が苦手かについて考えた | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |
| e | 自分は何に興味があるのかについて考えた  | 1          | 2           | 3             | 4          | 5        |

【問 11】あなたは問1の活動にどのように取り組みましたか？a～fのそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

|   |                           | 全くそう<br>思わない | あまりそう<br>思わない | どちらとも<br>いえない | やや<br>そう思う | 非常に<br>そう思う |
|---|---------------------------|--------------|---------------|---------------|------------|-------------|
| a | この活動において中心メンバーだった         | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| b | この活動の中で重要な役割を任されていた       | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| c | 話し合いにおいて自分の意見や考えを積極的に発言した | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| d | 活動の中で直面した困難に挑戦した          | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| e | 傍観するのではなく、自分から積極的に行動した    | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| f | 出来るだけ多くの時間を活動のために費やした     | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |

**あなたがどのような人と関わってきたかについてお聞きします**

【問 12】問1の活動の中あなたが関わってきた人はどのような人でしたか？a～hのそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

|   |               | 全く<br>関わっていない | あまり<br>関わっていない | どちらとも<br>いえない | たびたび<br>関わった | よく<br>関わった |
|---|---------------|---------------|----------------|---------------|--------------|------------|
| a | 同じ大学の同期       | 1             | 2              | 3             | 4            | 5          |
| b | 同じ大学の先輩・後輩    | 1             | 2              | 3             | 4            | 5          |
| c | 他大学の同期        | 1             | 2              | 3             | 4            | 5          |
| d | 他大学の先輩・後輩     | 1             | 2              | 3             | 4            | 5          |
| e | 社会人           | 1             | 2              | 3             | 4            | 5          |
| f | 国籍の違う人        | 1             | 2              | 3             | 4            | 5          |
| g | 先生や指導者        | 1             | 2              | 3             | 4            | 5          |
| h | 価値観や考え方が異なる人物 | 1             | 2              | 3             | 4            | 5          |

**活動をする中で感じたことについてお聞きします**

【問 13】あなたは問1で答えた活動を通じて、どのようなことを感じるようになりましたか？a～gのそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

|   |  | 全くそう<br>思わない | あまりそう<br>思わない | どちらとも<br>いえない | やや<br>そう思う | 非常に<br>そう思う |
|---|--|--------------|---------------|---------------|------------|-------------|
| a | 状況の変化に適應できるようになった                            | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| b | ジェネレーションギャップは、たいして気にならなくなった                  | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| c | 新しい参加者と活動することにためらいがなくなった                     | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| d | 活動の中で困ったことがあったら援助を求めることができるようになった            | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| e | 考えや意見の違う人と一緒に活動することは骨が折れると思うようになった           | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| f | 所属している集団や、個人のまかされたことの内容の変化を受け入れることができるようになった | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| g | うまくいくかわからないようなことも受け入れることができるようになった           | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |

【問 14】あなたは問1で答えた活動を通じて、どのようなことができるようになったと思いますか？a～gのそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

|   |  | 全くそう<br>思わない | あまりそう<br>思わない | どちらとも<br>いえない | やや<br>そう思う | 非常に<br>そう思う |
|---|--|--------------|---------------|---------------|------------|-------------|
| a | 困難なことでも前向きに取り組むことができるようになった                | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| b | 課題に取り組む際、できるだけよい方法をしっかり検討して取り組むようになった      | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| c | 目標は、確実に達成することができるものよりも難しいものがよいと感じるようになった   | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| d | 困ったとき、ふさぎこまないで次の手を考えるようになった                | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| e | 活動をする中で辛いことがあると、その活動を続けていくことが難しいと感じるようになった | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| f | 何か問題が起きても、自分なりの方法で乗り越えることができるようになった        | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| g | どんなことでもたいていなんとかなりそうな気がすると思うようになった          | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |

【問 15】あなたは問1で答えた活動を通じて、どのようなことを感じるようになりましたか？a～fのそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

|   |                               | 全くそう<br>思わない | あまりそう<br>思わない | どちらとも<br>いえない | やや<br>そう思う | 非常に<br>そう思う |
|---|-------------------------------|--------------|---------------|---------------|------------|-------------|
| a | 新しいことが好きになった                  | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| b | 色々なことを知りたいと思うようになった           | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| c | ものごとに対する興味や関心が強くなった           | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| d | 色々なことにチャレンジするのが好きになった         | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| e | 新しいことを学ぶ意欲が高まった               | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| f | 自分のタスクは自分の力でやり遂げようと努力するようになった | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |

【問 16】あなたは問1で答えた活動を通じて、どのようなことを感じるようになりましたか？a～hのそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

|   |                                | 全くそう<br>思わない | あまりそう<br>思わない | どちらとも<br>いえない | やや<br>そう思う | 非常に<br>そう思う |
|---|--------------------------------|--------------|---------------|---------------|------------|-------------|
| a | 自分の考えや気持ちがよくわからないことが多くなった      | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| b | 他人の考えていることを推測するのが苦手になった        | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| c | 周りから反対されると、すぐに自分の案を取り下げるようになった | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| d | 自分の性格についてよく理解するようになった          | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| e | 自分の興味関心が明確になった                 | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| f | 自分の得意なことや不得意なことが明確になった         | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| g | 他人の考え方を理解するのが比較的得意になった         | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |
| h | 思いやりを持って人と接するようになった            | 1            | 2             | 3             | 4          | 5           |



## 大学での準正課の活動に関する調査

本日は、アンケート調査にご協力頂きありがとうございます。本調査は**準正課の活動**および、そこでの経験について調べることを目的としたものです。

**準正課の活動については 2 ページ以降で詳しく説明しますが、単位の付与されない課外活動の中でも教職員の関与がある、または大学という場や制度が強く関わる実践のことを指します。**

本調査は表紙を入れて **8 ページ（合計 20 問）** から構成されています。

回答は、すべてコンピュータで処理するため、誰が何を答えたかが誰かに知られるようなことはありません。テストではありませんので、自分の思った通りにお答えください。

回答内容が研究以外の目的で利用されることはありません。

それぞれの質問をよく読み、回答漏れののないよう、全ての質問にお答え下さい。

大学名、学部、学科、学年を記入し、学部系統、性別に○をつけてください。

|     |           |         |
|-----|-----------|---------|
| 大学名 | 学部        | 学科      |
| 学年  | 文系・理系・その他 | 男・女・その他 |

### 【問い合わせ先】

東京大学大学院 学際情報学府  
文化・人間情報学コース 山内研究室  
博士課程 池田めぐみ

ikeda-megumi319@g.ecc.u-tokyo.ac.jp



はじめに、本調査では単位の付与されない課外活動の中でも、教職員の関与がある、または大学という場や制度が強く関わる実践を通じての皆さんの変化を調べることを目的としています。例えば、準正課の活動には学生プロジェクトやボランティア団体などがあり、具体的には、以下の表にあげたような活動が含まれます。

| 活動の分類   | 活動内容の例                               |
|---------|--------------------------------------|
| 社会貢献活動  | 例) ボランティア、地域活性化                      |
| 国際交流活動  | 例) 留学生との交流、留学支援                      |
| ものづくり活動 | 例) ロケット制作、プログラミング                    |
| 学習支援活動  | 例) スチューデント・アシスタント(SA)、ラーニングコモンズ・スタッフ |

あなたが、参加している準正課の活動の特徴についてお聞きます

【問 1】あなたが参加している準正課の活動の名前と目的、活動の中で具体的に取り組んだ事、参加人数について教えてください。

|            |           |  |
|------------|-----------|--|
| 名前         | 活動の目的     |  |
| 具体的に取り組んだ事 | 参加人数      |  |
|            | 約 _____ 人 |  |

【問 2】問 1 の活動の種類は以下の項目のうち、どれに最も近いですか？あてはまる数字に○をつけてください。

| 社会貢献活動 | 国際交流活動 | ものづくり活動 | 学習支援活動 | その他 |
|--------|--------|---------|--------|-----|
| 1      | 2      | 3       | 4      | 5   |

【問 3】問 1 の活動のメンバー構成についてお伺いします。

(a)それぞれの学年におよそ何人の人が参加していましたか？あてはまる数字をカッコ内に記入してください。

| 1 年生       | 2 年生       | 3 年生       | 4 年生       | 大学院生       |
|------------|------------|------------|------------|------------|
| ( _____ )名 | ( _____ )名 | ( _____ )名 | ( _____ )名 | ( _____ )名 |

(b)以下のような所属のメンバーはいましたか？あてはまる数字すべてに○をつけて下さい。

| 自分と同じ学部の人 | 自分と違う学部の人 | 自分と違う大学の人 | 社会人 |
|-----------|-----------|-----------|-----|
| 1         | 2         | 3         | 4   |

【問 4】問 1 の活動について、以下のことはあてはまりますか？それぞれ 1 つずつ○をつけてください。

|   |                            | はい | いいえ |
|---|----------------------------|----|-----|
| a | 活動に参加することで、単位を取得することが可能である | 1  | 2   |
| b | 特定の授業・ゼミと関連がある             | 1  | 2   |
| c | 活動の場所として大学の施設を利用する事ができる    | 1  | 2   |
| d | 活動を通じて、給料をもらっている           | 1  | 2   |

【問 5】あなたは問 1 の活動にどのくらい参加していますか？カッコ内に数字を記入してください。

参加期間は約 ( \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ ヶ月)。平均して週に約 ( \_\_\_\_\_ ) 日、( \_\_\_\_\_ ) 時間程度参加している。

【問 6】問 1 の活動の経費の財源について、あてはまる数字すべてに○をつけて下さい。

|           |         |          |         |     |
|-----------|---------|----------|---------|-----|
| 学生から集めた会費 | 大学からの支援 | OB からの支援 | 外部からの支援 | その他 |
| 1         | 2       | 3        | 4       | 5   |

【問 7】問 1 の活動に、以下のような雰囲気はどれくらいあてはまりますか？a～k のそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ 1 つずつ○をつけてください。

|   |                                | 全くあてはまらない | あまりあてはまらない | どちらともいえない | ややあてはまる | 非常にあてはまる |
|---|--------------------------------|-----------|------------|-----------|---------|----------|
| a | 活動のことに感じて不満を、率直に話せる雰囲気がある      | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| b | いつも柔軟に、新しい考えを取り入れようとする雰囲気がある   | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| c | ルールや決まりごとに忠実であることを要求する雰囲気がある   | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| d | 何か不満があっても、言いたいことを自由に言えない雰囲気がある | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| e | ルールや手続きに従うことを重要とする雰囲気がある       | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| f | 新しいやり方や進め方を積極的に試そうという雰囲気がある    | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| g | 活動を学生生活において最重要視することを求める雰囲気がある  | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| h | 何でも自由に話し合える雰囲気がある              | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| i | 新しいアイデアを積極的に取り入れていこうとする雰囲気がある  | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| j | ルールや決まりごとを忠実に守ることを要求する雰囲気がある   | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| k | 活動の利益のためには何でもするように求める雰囲気がある    | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |

【問 8】問 1 の活動の規則や役割分担について、以下のことはどれくらいあてはまりますか？a～d のそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ 1 つずつ○をつけてください。

|   |                              | 全くあてはまらない | あまりあてはまらない | どちらともいえない | ややあてはまる | 非常にあてはまる |
|---|------------------------------|-----------|------------|-----------|---------|----------|
| a | メンバー全員にそれぞれの役割が決まっている        | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| b | 規則が明文化されている                  | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| c | メンバーには決められた仕事をすることが義務づけられている | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| d | どの仕事が誰の責任であるかが明確である          | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |

準正課の活動における教員や職員との関わりや活動内容についてお聞きします

【問 9】問 1 の活動における、教員や職員との関わりについてお尋ねします。

(1) 問 1 の活動において、教員や職員と接する機会(例：教職員からの指導、アドバイス)はありましたか？

|         |         |         |       |
|---------|---------|---------|-------|
| 全くなかった  | あまりなかった | ある程度あった | よくあった |
| 1       | 2       | 3       | 4     |
| →問 10 へ |         | → (2) へ |       |

(2) 教員や職員と接する機会があった方にお聞きします。誰とどのような関わりがあったか、具体的に教えて下さい。

|             |                               |
|-------------|-------------------------------|
| 誰と(例：教員・職員) | どのような関わり (例：技術的な指導、困った時の相談など) |
|-------------|-------------------------------|

(3) (2)で答えた、教員や職員の学生への関わりについて、以下のことはどれくらいあてはまりますか？a～gのそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

|   |                           | 全くあてはまらない | あまりあてはまらない | どちらともいえない | ややあてはまる | 非常にあてはまる |
|---|---------------------------|-----------|------------|-----------|---------|----------|
| a | メンバーがやりたいことを活動に取り入れてくれる   | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| b | 活動の進め方について自分たちの意見を尊重してくれる | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| c | 取り組むべきことやその必要性について説明してくれる | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| d | 学習能力を向上するための手助けをしてくれる     | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| e | 専門的な目標を達成するのに必要な知識を教えてくれる | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| f | 活動の進め方を決めてくれる             | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| g | 取り組むテーマを決めてくれる            | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |

【問 10】問 1 の活動において、以下のようなことを、どのくらい行いましたか？a～lのそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

|   |                            | 全く行わなかった | あまり行わなかった | どちらともいえない | たびたび行った | よく行った |
|---|----------------------------|----------|-----------|-----------|---------|-------|
| a | 教職員との面談                    | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| b | 成果を発表する報告会                 | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| c | 外部の人や組織との交渉                | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| d | グループワークなどの共同作業             | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| e | 定期的な情報発信 (BLOG や PR 動画の作成) | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| f | 外部の団体との共同作業                | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| g | 調査活動(インタビューや質問紙調査など)       | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| h | 講座やワークショップの提供              | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| i | 振り返り                       | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| j | コンテストやコンクールへの参加            | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| k | 研修会(リーダーシップ研修、技術講習など)への参加  | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| l | 活動の中での新たなグループの立ち上げ         | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |

【問 11】問 1 の活動において、以下のようなことを、どのくらい行いましたか？a～iのそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

|   |                 | 全く行わなかった | あまり行わなかった | どちらともいえない | たびたび行った | よく行った |
|---|-----------------|----------|-----------|-----------|---------|-------|
| a | 学年や専攻が異なる人と協働する | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| b | 正解がないことに挑む      | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| c | 想定外の出来事に対処する    | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| d | 自ら人を巻き込み、行動する   | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| e | 苦境を乗り越える        | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| f | 前例がないことに挑む      | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| g | 他者を指導する         | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| h | 集団としての意思決定に関わる  | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |
| i | 社会人と交流する        | 1        | 2         | 3         | 4       | 5     |

準正課の活動におけるまわりの人々からのサポートについてお伺いします

【問 12】問 1 の活動における、先輩からのサポートについて、以下のことはどれくらいあてはまりますか？a～g のそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

|   |                             | 先輩は<br>いなか<br>かった | 全く<br>あては<br>まらない | あまり<br>あては<br>まらない | どちら<br>とも<br>いえ<br>ない | やや<br>あて<br>はまる | 非常に<br>あて<br>はまる |
|---|-----------------------------|-------------------|-------------------|--------------------|-----------------------|-----------------|------------------|
| a | 問題解決方法についてアドバイスをしてくれる       | 1                 | 2                 | 3                  | 4                     | 5               | 6                |
| b | 一緒に遊びに出かけてくれる               | 1                 | 2                 | 3                  | 4                     | 5               | 6                |
| c | どうしたら良いかを助言してくれる            | 1                 | 2                 | 3                  | 4                     | 5               | 6                |
| d | 一緒にいて楽しい時間を過ごしてくれる          | 1                 | 2                 | 3                  | 4                     | 5               | 6                |
| e | 分からないことがあるときに、教えてくれる        | 1                 | 2                 | 3                  | 4                     | 5               | 6                |
| f | 気分転換に付き合ってくれたり、遊びに連れて行ってくれる | 1                 | 2                 | 3                  | 4                     | 5               | 6                |
| g | あなたの個人的な話を聞いてくれる            | 1                 | 2                 | 3                  | 4                     | 5               | 6                |

【問 13】問 1 の活動における、同期からのサポートについて、以下のことはどれくらいあてはまりますか？a～g のそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

|   |                             | 同期は<br>いなか<br>かった | 全く<br>あては<br>まらない | あまり<br>あては<br>まらない | どちら<br>とも<br>いえ<br>ない | やや<br>あて<br>はまる | 非常に<br>あて<br>はまる |
|---|-----------------------------|-------------------|-------------------|--------------------|-----------------------|-----------------|------------------|
| a | 問題解決方法についてアドバイスをしてくれる       | 1                 | 2                 | 3                  | 4                     | 5               | 6                |
| b | 一緒に遊びに出かけてくれる               | 1                 | 2                 | 3                  | 4                     | 5               | 6                |
| c | どうしたら良いかを助言してくれる            | 1                 | 2                 | 3                  | 4                     | 5               | 6                |
| d | 一緒にいて楽しい時間を過ごしてくれる          | 1                 | 2                 | 3                  | 4                     | 5               | 6                |
| e | 分からないことがあるときに、教えてくれる        | 1                 | 2                 | 3                  | 4                     | 5               | 6                |
| f | 気分転換に付き合ってくれたり、遊びに連れて行ってくれる | 1                 | 2                 | 3                  | 4                     | 5               | 6                |
| g | あなたの個人的な話を聞いてくれる            | 1                 | 2                 | 3                  | 4                     | 5               | 6                |

準正課の活動へのあなたの関わり方についてお伺いします

【問 14】あなたの問 1 の活動への取り組み方について、以下のことはどれくらいあてはまりますか？a～f のそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

|   |                           | 全くあて<br>はまらない | あまりあて<br>はまらない | どちらとも<br>いえ<br>ない | やや<br>あて<br>はまる | 非常に<br>あて<br>はまる |
|---|---------------------------|---------------|----------------|-------------------|-----------------|------------------|
| a | この活動において中心メンバーだった         | 1             | 2              | 3                 | 4               | 5                |
| b | この活動の中で重要な役割を任されていた       | 1             | 2              | 3                 | 4               | 5                |
| c | 話し合いにおいて自分の意見や考えを積極的に発言した | 1             | 2              | 3                 | 4               | 5                |
| d | 活動の中で直面した困難に挑戦した          | 1             | 2              | 3                 | 4               | 5                |
| e | 傍観するのではなく、自分から積極的に行動した    | 1             | 2              | 3                 | 4               | 5                |
| f | 出来るだけ多くの時間を活動のために費やした     | 1             | 2              | 3                 | 4               | 5                |

準正課の活動に関する大学からの案内についてお伺いします

【問 15】問 1 の活動の募集に関して、どのような取り組みが行われていましたか？あてはまる数字すべてに○をつけてください。

| 活動に関する説明会や<br>オリエンテーション | 活動を紹介する<br>冊子の配布 | web を通じての<br>活動の告知 | 活動に参加する先輩の<br>体験談を聞く機会 | どれも<br>なかった |
|-------------------------|------------------|--------------------|------------------------|-------------|
| 1                       | 2                | 3                  | 4                      | 5           |

問1の活動をする中で感じたことについてお聞きします

【問16】あなたは問1の活動を通じて、どのようなことを感じるようになりましたか？a～yのそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください

|   |  | 全くあてはまらない | あまりあてはまらない | どちらともいえない | ややあてはまる | 非常にあてはまる |
|---|--|-----------|------------|-----------|---------|----------|
| a | 困ったことがあったら周りの人に援助を求めることができるようになった            | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| b | 環境の変化に適応できるようになった                            | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| c | 周囲の変化に柔軟に対応できるようになった                         | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| d | どんなことでも、たいていなんとかなりそうな気がするようになった              | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| e | 交友関係が広く、社会的になった                              | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| f | 自分から人と親しくなることが得意になった                         | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| g | 相手に自分の感情を素直に表せるようになった                        | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| h | 新しいことを学ぶ意欲が高まった                              | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| i | 色々なことを知りたいと思うようになった                          | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| j | 色々なことにチャレンジするのが好きになった                        | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| k | 自分には誇れるところがあまりないと思うようになった                    | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| l | 自分の将来の見通しは明るいと思うようになった                       | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| m | 自分の将来に希望を持つようになった                            | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| n | 自分の将来にはきっといいことがあると思うようになった                   | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| o | 思いやりを持って人と接するようになった                          | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| p | 他人に対して親切になった                                 | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| q | 困難なことでも前向きに取り組むことができるようになった                  | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| r | 困ったとき、ふさぎこまないで次の手を考えるようになった                  | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| s | 課題に取り組む際、できるだけよい方法をしっかり検討して取り組むようになった        | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| t | 何か問題が起きても、自分なりの方法で乗り越えることができるようになった          | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| u | うまくいくかわからないようなことも受け入れることができるようになった           | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| v | 状況の変化に適応できるようになった                            | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| w | 所属している集団や、個人のまかされたことの内容の変化を受け入れることができるようになった | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| x | 新しい参加者と活動することにためらいがなくなった                     | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| y | 活動の中で困ったことがあったら援助を求めることができるようになった            | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| z | 目標は、確実に達成することができるものよりも難しいものがよいと感じるようになった     | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |

【問17】問1の活動への取り組み方や、活動で出会った困難についてお尋ねします。

(1) 問1の活動に取り組む中で、困難を感じたことがあれば、その内容について教えて下さい。

(2) あなたは、その困難を乗り越えたと思いますか？

|    |     |
|----|-----|
| はい | いいえ |
| 1  | 2   |

【問 18】もし、あなたが以下のような場面に直面した際、あなたはどのような行動をとりますか？a~l のそれぞれの項目について、あてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください

あなたが、プロジェクトの成果報告会の広報担当だったとします。とある成果報告会に100人の来場者を集めることを任せられました。しかし、一生懸命頑張っても中々お客さんを集められません。そんな時、あなたならどのような行動をとりますか？

|   |                     | 全くあてはまらない | あまりあてはまらない | どちらともいえない | ややあてはまる | 非常にあてはまる |
|---|---------------------|-----------|------------|-----------|---------|----------|
| a | 問題点を明確にしようとする       | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| b | 計画を立てて、それを実行する      | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| c | 問題点を一つ一つ片付ける        | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| d | 自ら積極的に行動する          | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| e | 様々な解決方法を試す          | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| f | 時の流れに身を任せる          | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| g | 何もせず状況が好転することを期待する  | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| h | どうすることもできず、状況に身を任せる | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| i | 似た経験を持つ人に相談する       | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| j | 自分の置かれた状況を人に話す      | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| k | その分野の専門家に相談する       | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| l | 励ましてもらおう            | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |

最後に、あなた自身についていくつかお伺いします。

【問 19】就職活動経験及び、リーダー経験についてお尋ねします。それぞれあてはまる数字に1つだけ○をつけてください。

|   |   | はい | いいえ |
|---|---|----|-----|
| a | あなたは就職活動を経験した事がありますか？ 但し、インターンは含めない事とします。 | 1  | 2   |
| b | あなたは、問1で回答した活動のリーダーもしくは副リーダーでしたか？         | 1  | 2   |

【問 20】あなた自身についてお答えください。以下の項目についてもっともあてはまる数字にそれぞれ1つずつ○をつけてください。

|   |                               | 全くあてはまらない | あまりあてはまらない | どちらともいえない | ややあてはまる | とてもあてはまる |
|---|-------------------------------|-----------|------------|-----------|---------|----------|
| a | 困難な出来事が起きてもどうにか切り抜けることができると思う | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| b | どんなことでも、たいてい何とかかなりそうな気がする     | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| c | たとえ自信がないことでも、結果的に何とかかなると思う    | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| d | つらいことでも我慢できる方だ                | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| e | 嫌なことがあっても、自分の感情をコントロールできる     | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| f | 自分は体力がある方だ                    | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| g | 交友関係が広く、社交的である                | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| h | 自分から人と親しくなることが得意だ             | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| i | 昔から、人との関係をとるのが上手だ             | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| j | 自分は粘り強い人間だと思う                 | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| k | 決めたことを最後までやりとおすことができる         | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |
| l | 努力することを大事にする方だ                | 1         | 2          | 3         | 4       | 5        |

質問は以上です。ご協力ありがとうございました

今後、準正課の活動での具体的な経験について、**インタビュー調査**を行う予定です。

ご協力頂ける方は、「**氏名**」と「**メールアドレス**」のご記入をお願いします。

後日、インタビュー調査の詳細についてご連絡させていただきます。

|           |
|-----------|
| 氏名        |
| メールアドレス @ |

(最終ページです。お疲れさまでした。記入もれがないか、もう1度確認してください。)