

# 「良質な経験・学習」を もたらしもの・阻害するもの ——教員の眼を通しての大学生の実態探索——

豊田 義博 リクルート ワークス研究所・主幹研究員

大学生の「良質な経験・学習」を阻害する要因と、その打開策として有力な手段の一つである初年次教育の実態について、大学教員を対象に調査を行い、分析、考察した。阻害要因として、「動力欠如」「マニュアル」「将来不信」「教員不全」「学力過信」「失敗恐怖」の6因子が抽出され、大学区分ごとに、阻害構造の違いが観測された。また、初年次教育の成果を生み出すものとして、意欲・動機形成型のコンテンツが有用であることが確認された。

**キーワード：** 大学生の多様化, 良質な経験・学習, 初年次教育, 知識・スキル習得型, 意欲・動機形成型

## 目次

- I. 問題意識と研究目的
  - I-1. 「良質な経験・学習」の定義
  - I-2. 研究目的と調査対象
- II. 研究フレーム
  - II-1. 先行研究の概観
  - II-2. 阻害要因の一次抽出
  - II-3. 調査の設計と実施
- III. 調査結果の分析
  - III-1. 「良質な経験・学習」をしている比率
  - III-2. 「良質な経験・学習」阻害要因分析
  - III-3. 初年次教育の実施状況、内容、成果
- IV. 考察
  - IV-1. 「良質な経験・学習」の阻害構造
  - IV-2. 初年次教育の課題
- V. おわりに

## I. 問題意識と研究目的

### I-1. 「良質な経験・学習」の定義

「若手社員が育たない」という状況が生まれている(豊田 2015)。若手社員の特徴である「待ちの姿勢」「リスク回避志向」などが、自身の成長を抑制していることに加えて、彼らを取り巻く職場

や仕事の変質など、働く環境の変化が、そうした事態を生んでいる。業務の高度化に伴い、新人・若手に託される仕事は細分化し、自らの仕事の意義・価値、手ごたえを感じにくい。上司、先輩は多忙で、関与も薄い。パソコン、ケータイの普及に伴い、仕事のプロセス、成果はブラックボックス化し、共有が難しくなっている。日本企業の得意技であった OJT (オン・ザ・ジョブ・トレーニング) の機能は大きく劣化している。

このような環境の中で、自律的に業務にコミットし、適応していくためには、大学などを卒業し、職に就く時点において、相応の職業能力、特に、仕事内容の如何にかかわらず、すべての仕事を遂行する上で必要な能力を一定レベル以上保持していることが必要になる。

こうした観点に関しては、かねてより議論があった。基礎力と称される概念の重要性を問うものであり、その能力を、社会人になるまでに身に付けることの重要性が議論された(大久保 2006, 辰巳 2006, 角方・八田 2006)。経済産業省が提唱する社会人基礎力という概念は、それに派生して生まれたものの一つである。

基礎力の重要性は、今も変わらないだろう。しかし、それに加えて、あるいはそれに先行して、

環境適応性を、社会人になるまでに一定レベル保持しておくことの重要性が高まってきている（豊田 2015）。自己信頼、変化志向・好奇心、当事者意識、達成欲求からなる環境適応性の初期キャリアにおける形成は、これまでは OJT を中心とする企業の人材育成力に負うところが大きかった。しかし、その機能劣化が進んでいる中で、企業に依存するのではなく、それ以前の環境で形成されることが期待されている。その期待の筆頭が、大学という環境である。環境適応性を強化するような大学時代の「良質な経験・学習」が、社会から強く期待されている。授業、ゼミといった教科に限らず、サークル活動、アルバイトなど大学生活全般の活動が、その対象となる。

どのような経験が必要なのか、どのような能力や資質、態度を身に付けることが求められているのか。いくつかの研究、見解（中原・溝上 2014, 館野・中原ほか 2016）があるが、筆者は「試練・修行」「異なる価値観受容」「PDS サイクル」「挫折・失敗・洗礼」「志向・適性の発見」という五つの経験・学習が重要だと捉えている。

社会人となって、組織・仕事に適応している人は、大学時代に、以下のような経験をしていることが、インタビュー調査を通じて見えてきた（豊田 2011, 2015）。

- 自身にとって負荷がかかること、やりたいわけではないことを、自身の「試練・修行」の場として継続して行っていた。
- 社会人、教員など、自分と「異なる価値観」を有する人たちと、深く交流していた。
- 自身が主体者として、「PDS (Plan・Do・See 計画・実行・検証) サイクル」を繰り返し回していた。学園祭などのハレの舞台での経験ではなく、日常において、状況の変化、改善を求められ、試行錯誤を重ね、状況を打開する経験を繰り返していた。
- 自身の思い通りにならず、「挫折」したり、「敗北」感を味わったり、他者からの手厳しい「洗礼」を受けていた。
- 上記を通じて、自身の「志向・適性の発見」を

していた。他者から指摘されるケースも多い。

そして、こうした経験を通して、環境適応性（自己信頼、変化志向・好奇心、当事者意識、達成欲求）を身に付けている。

本稿においては、この五つの要件を満たすものを「良質な経験・学習」と定義し、以下の議論を進めていくこととする。

## I-2. 研究目的と調査対象

このように重要性が増している大学時代の「良質な経験・学習」。しかし、良質な経験・学習をし、適切な環境適応性を獲得している大学生は多くはないと思われる。それが、卒業後に初期キャリア段階で適応できず、「若手社員が育たない」という状況を生み出す要因の一つとなっている。

では、どの程度の大学生が「良質な経験・学習」を獲得しているのだろうか。そして、多くの大学生が「良質な経験・学習」が獲得できていないとすれば、それは何故なのか。何が阻害要因なのか。この探索を行うのが本稿の第一の目的である。

本稿では、その探索を行う上で「教員」が捉えている大学生像に着目する。

大学生の実態探索においては、大学生自身を対象とした調査を行い、彼らの意識、行動を捉えるのが通常的手法だ。しかし、意識面の自己認知を問う調査には限界がある。加えて、本稿で問題としている阻害要因は、学生自身が自覚していない、あるいは自身の相対的な状況を客観的に判断できないことが想定される。

そこで、大学生と密に接触し、大学生の思考・行動の傾向、変化の動向を把握している大学教員を調査対象に設定する。彼らの眼を通して見えている大学生像（経験・学習の程度、思考・行動の傾向など）の抽出を通して、実態に迫りたい。

併せて、その阻害要因を除去・抑制せしめる施策についても検討したい。しかしながら、「良質な経験・学習」は、先述の通り、大学生活においてのさまざまな活動を通して得られるものであり、そのすべてに検討を加えるのは難しい。また、調

査対象である大学教員は、主には授業、ゼミといった制度化された教育の機会を通して大学生と接しており、彼らの生活全般について掌握しているわけではない。

そこで、制度化された教育機会であり、かつ、今回の問題意識と近いところから生まれている初年次教育に着目する。初年次教育はいかに効果を上げているのか、効果の要諦は何かを抽出することが、本稿の第二の目的である。

## II. 研究フレーム

### II-1. 先行研究の概観

大学生の「良質な経験・学習」の状況に関する量的な捕捉は、その定義が本稿独自のものであることもあり、先行研究によってなされてはいない。だが、豊田(2011)は32件のインタビュー調査において大卒者の初期適応を調査しており、そのうち適応者は15件であり、その多くが「良質な経験・学習」の獲得をしていることを抽出している。

大学生の「良質な経験・学習」を阻害するものは、大学生が保有している(あるいは、していない)能力・態度の側面と、彼らを取り巻く環境の側面に大別できる。

前者に関する近年の言説は、岡部ら(1999)が「分数ができない大学生」と指摘した学力低下問題と、伊藤(1999)が「生徒化」という用語で指摘した態度問題に典型的に表れている。その背景にあるのは、1990年代の臨時的定員政策による各大学の定員増加、大綱化に伴う新設大学・学部の増加と18歳人口の減少に伴う大学進学率の急増(M・トロウ(1976, 2000))が指摘する高等教育のユニバーサル化)がもたらした大学生の多様化だといわれている。大学生の学力が多様化しただけではなく、大学進学が目的が希薄な学生、主体性に乏しい学生の増加に伴う意欲の多様化が指摘されてきた。授業への出席率は高く、授業内容の評価も高いが、一見するとまじめに見えるこうした状況の背後には、自ら目的を持って主体的に

学ぶ「学生」ではなく、高校生までと同様に、与えられた教育を受け入れている「生徒」という姿があるとの指摘だ。

しかし、こうした指摘以上の実態探索、構造化はなされていない。「大学進学率の上昇に伴う大学生の学力・意欲の多様化」という状況整理以上の調査、分析はなされていない。そして、こうした状況整理が、以降の大学改革などの大前提となっている。大学生に関する子細な状況探索は、十分になされているわけではない。

一方、後者の大学生を取り巻く環境の側面は、前述の大学・学部の増設、定員増加に伴う入試難度の低下、それに伴う大学進学率の増加、大学生の多様化に、大学側の教育環境整備が対応できていないと整理できるだろう。もちろん、大学側も手をこまぬいていたわけではない。FD(ファカルティ・デベロップメント)の強化、学生主体の学習スタイル(アクティブ・ラーニング、PBL(プロジェクト・ベースド・ラーニング)など)の開発・浸透、キャリア教育、産学協働教育の推進など、次々と施策が打ち出されている。

初年次教育は、その筆頭といってもいいだろう。90年代末に、「高等教育のユニバーサル化の進行とともに多様化する学生たちにどのような自己教育力を身につけさせるか」(濱名・川嶋 2006)という問題意識が芽生え、米国で先行して普及していた **First-Year-Experience** と呼ばれる教育プログラムに着目し、日本への普及を図ったという流れを持つ。

### II-2. 阻害要因の一次抽出

筆者は、大学生を対象に、自身の研究成果に基づき、大学生活における「良質な経験・学習」の必要性を説く講義を毎年複数回実施している。その一つの機会において、講義ののちに、「良質な経験・学習」を阻害する要因に関するレポートを課した。100余名のレポート内容を精査し、彼らが捉えている要因を25項目にまとめた。

筆者と関係の深い大学教員および大学の実態を

よく知る研究者など 19 名に、この内容の是非を簡易アンケートの形で問い、また、そこに挙げられている項目以外に考えられる要因を記述してもらった。

上記作業をもとに、自身の認識、問題意識も踏まえ、「良質な経験・学習」を阻害する要因として、49 項目のリストを作成した（以下、「阻害要因 49 リスト」）。

リスト作成にあたっては、後に定量調査を実施し、因子分析を試みることを前提に、意味合いが似通るものについても残した。

### II-3. 調査の設計と実施

こうした視界、論点を踏まえ、以下の調査を設計し、実施した。

●調査対象: 学生在籍数上位 200 大学の中で、大都市圏（首都圏、東海圏、関西圏）に存在する 134 大学に在籍する教員<sup>ii</sup>（回収数 250 名）

●調査方法: インターネットモニター調査

●調査時期: 2016 年 5 月

●調査内容: 在籍する大学・学部における

◎「良質な経験・学習」をしている学生の比率（「五つの経験・学習」の詳細を掲示し、その経験・学習ができていと思われる学生の比率を問うた）

◎学生の能力、態度、環境に関する認識（「阻害要因 49 リスト」を使用。阻害要因の候補項目であるが、調査に際しては、在籍する大学生の状況認識を問う形をとった）

◎初年次教育の実施状況

◎初年次教育の内容（山田（2012））に掲示されている 3 分類 19 項目を活用した）

◎初年次教育の成果

●調査対象の区分: 分析にあたっては、調査対象の在籍する大学の入学偏差値をもとに、以下の 4 カテゴリーに区分した<sup>iii</sup>。

- A. 偏差値 60 以上
- B. 偏差値 55 以上～60 未満
- C. 偏差値 45 以上～55 未満
- D. 偏差値 45 未満

大学区分によって、起きている状況は異なっていると考えられる。また、低偏差値である D 群に課題が集中しているのではなく、高偏差値である A 群にもまた課題があると考えられる。つまり、これらの区分ごとに、「良質な経験・学習」を阻害する要因、構造には違いがあるのではないかと考えられる。

## III. 調査結果の分析

### III-1. 「良質な経験・学習」をしている比率

「良質な経験・学習」をしていると考えられる学生の比率については、回答全数の平均は、39.74%であった。A 群は、50.88%と過半数を占めているが、B,C 群は全体平均と近似し、D 群は 31.67%と 3分の 1 を割り込んでいる（図表 1）。

図表 1 「良質な経験・学習」をしている比率

	N	平均値 (%)	標準偏差	標準誤差	平均値の 95% 信頼区間	
					下限	上限
A	50	50.88	26.064	3.686	43.47	58.29
B	75	39.55	24.174	2.791	33.98	45.11
C	70	38.33	24.649	2.946	32.45	44.21
D	55	31.67	23.605	3.183	25.29	38.05
合計	250	39.74	25.227	1.596	36.60	42.88

### III-2. 「良質な経験・学習」阻害要因分析

「阻害要因 49 リスト」についての回答結果を概観すると、「強くそう思う」「そう思う」と回答した比率は、17.6～62.4%と、大きな分散を示しているが、「強くそう思う＝5 そう思う＝4 どちらともいえない＝3 あまりそう思わない＝2 全くそう思わない＝1」の加重平均値を見ると、2.71～3.81 の間に収まっており、「阻害要因 49 リスト」に挙げられた項目に該当する学生は、いずれの項目についても一定数存在することが確認された。

続いて「阻害要因 49 リスト」の回答結果を因子分析し、6 以下の六つの因子を得た（図表 2）。

図表2 「良質な経験・学習」阻害仮説因子

	因子					
	動力 欠如	マニ アル	将来 不信	教員 不全	学力 過信	失敗 恐怖
チャレンジ精神欠如	.951	-.110	-.201	.149	-.143	.038
「面倒」の回避	.886	-.020	.049	-.069	.090	-.225
挑戦なき達成	.805	.095	-.075	-.112	-.124	.031
主体性の欠落	.739	.029	.163	-.055	-.191	-.075
思考力の欠如	.704	.066	.131	.036	-.102	-.061
リア充志向	.682	-.154	.063	-.080	.142	.141
消費者/コスパ志向	.678	.032	-.072	.019	-.014	.131
情報の氾濫	.628	.090	-.107	-.051	.075	.065
安定志向	.592	.184	-.116	-.070	-.236	.283
周りに流される	.555	.238	-.004	-.001	-.005	.037
自由の無駄遣い	.533	-.005	.240	-.005	.094	-.047
授業への諦観	.466	.077	-.035	.296	.060	-.212
意思なき入学	.441	.221	.104	-.045	.103	-.013
将来の不定	.439	-.287	.429	.037	.054	.024
伝達力の欠如	.422	.042	.321	.021	.068	-.002
目的の喪失	.338	.107	.064	.145	.318	-.122
就活対策	-.075	.847	.030	-.142	.106	-.280
大学生生活の画一化	.007	.699	.030	.013	-.005	.018
受験勉強の継続	.101	.569	-.197	.010	.152	-.025
嫌われたくない	.071	.567	.153	-.004	-.098	.021
親の意向	-.154	.443	.218	.161	.031	.136
同調圧力	.153	.412	-.029	.199	.031	.159
一人でできない	.050	.410	.106	-.048	.118	.221
教職員の過介入	.235	.340	-.009	-.083	.011	.096
将来への不安	-.210	.080	.747	.028	-.239	.202
将来への悲観	.068	.124	.605	.138	-.156	-.090
自分を知らない	.305	-.049	.497	-.150	.169	.105
自信がない	.345	.032	.403	.077	-.400	.023
教員の意欲欠如	-.127	-.005	.096	.906	-.002	.014
教員の能力欠如	-.051	-.082	.040	.880	-.020	.034
異質な他者の不在	.359	-.030	-.127	.429	.000	.113
プライドが高い	-.224	.109	-.256	.005	.654	.106
学卒キャリア幻想	.078	.045	.002	-.056	.514	.148
失敗の欠如	.202	-.020	-.112	.021	.441	.369
知識獲得症候群	.116	.218	.012	.238	.323	.011
失敗恐怖症	-.048	-.089	.158	.052	.221	.725
変化の忌避	.265	-.010	.265	-.045	.206	.433

因子抽出法: 最尤法

a. 18 回の反復で回転が収束しました。

① 動力欠如因子

大学で学ぶために必要な能力、意欲、動機が欠如している。目的もなく、主体性もない。

② マニュアル因子

「大学生生活の望ましい在り方」や「他者の行動」に同調し、親や教員の指示に従い、就職活動に有利となるような行動を重視する。

③ 将来不信因子

自己を正しく認知していないため、自信がなく、将来が展望できず、不安である。

④ 教員不全因子

大学生に望ましい変化、影響を与える能力、意欲を持った教員がいない。

⑤ 学力過信因子

勉学に自信があり、これまで失敗もなく、プライドが高く、卒業したら明るい展望が待っていると思い込んでいる。

⑥ 失敗恐怖因子

失敗するのはいけないことと強く思い、それがために変化を恐れる。

これら六つの因子は、「良質な経験・学習」の阻害要因と考えられる要素を、一定の手続きに沿って抽出し、調査によって存在比率を確認し、因子構造を確認した結果、抽出されたものである。「良質な経験・学習」の阻害因子と仮説されるものだが、検証されたわけではない。以降は、阻害仮説因子と表記していく。

「良質な経験・学習」をしている大学生の比率と、「良質な経験・学習」阻害仮説因子との関係を見るため、前者を被説明変数、後者を説明変数とした重回帰分析を実施した。その結果、①動力欠如因子、③将来不信因子がマイナスに、⑤学力過信因子がプラスに効いているという結果を得た(図表3 有意確率 10%水準)。なお、調査対象者は、「良質な経験・学習」を阻害する要因としてではなく、在籍する大学生の状況として回答しているため、解釈には留意が必要である。

図表3. 「良質な経験・学習」をしている比率と「良質な経験・学習」阻害仮説因子との関係

モデル	標準化されていない係数		標準化係数		有意確率	共線性の統計量	
	B	標準誤差	ベータ	t		許容度	VIF
1 (定数)	75.707	9.041		8.374	.000		
動力欠如	-21.084	3.875	-.560	-5.441	.000	.297	3.369
マニュアル	3.099	3.358	.076	.923	.357	.469	2.134
将来不信	-3.265	1.704	-.125	-1.916	.057	.738	1.354
教員不全	1.502	3.272	.038	.459	.647	.456	2.192
学力過信	10.476	2.608	.275	4.017	.000	.671	1.491
失敗恐怖	-.215	2.504	-.007	-.086	.932	.492	2.033

a. 従属変数 Q1\_1 良質な経験・学習をしている割合 /

これら6因子の大学区分別の因子得点ivを算出すると、大学区分ごとに差がある因子と、あまり大きな差のない因子が検出された。

一元配置分散分析を行い、①動力欠如因子、④教員不全因子、⑤学力過信因子にはグループ間の差があることが検出された(図表4)。等質サブグループのデータを確認すると、「①動力欠如因子は、AB, BC, CDの間には差がない」「④教員不全因子は、ABC, CDの間には差がない」「⑤学力過信因子は、ABD, BCDの間には差がない」と、因子ごとに差異には違いがあることがわかった(図表5)。

図表4 大学区分別「良質な経験・学習」阻害仮説因子

	N	動力欠如	マニュアル	将来不信	教員不全	学力過信	失敗恐怖
A	50	3.21	3.15	2.59	2.96	3.23	3.26
B	75	3.28	3.23	2.77	3.14	2.89	3.25
C	70	3.55	3.40	2.79	3.23	2.88	3.46
D	55	3.67	3.27	2.84	3.52	2.91	3.52
合計	250	3.43	3.27	2.75	3.21	2.96	3.37

図表5 大学区分別「良質な経験・学習」阻害仮説因子 区分別の差の検定

動力欠如 Scheffe				
大学区分	度数	α = 0.05 のサブグループ		
		1	2	3
A	50	3.2053		
B	75	3.2782	3.2782	
C	70		3.5495	3.5495
D	55			3.6691
有意確率		.943	.153	.793

教員不全 Scheffe			
大学区分	度数	α = 0.05 のサブグループ	
		1	2
A	50	2.9560	
B	75	3.1360	
C	70	3.2314	3.2314
D	55		3.5164
有意確率		.111	.092

学力過信 Scheffe			
大学区分	度数	α = 0.05 のサブグループ	
		1	2
C	70	2.8821	
B	75	2.8933	2.8933
D	55	2.9136	2.9136
A	50		3.2250
有意確率		.995	.052

### III-3. 初年次教育の実施状況、内容、成果

初年次教育の実施状況を問うたところ、全体平均では、「実施されている」は69.6%、「実施されていない」は11.2%、「わからない」は19.2%であった。「わからない」という回答を除いて再集計すると、86.1%であり、文部科学省が実施した調査「大学における教育内容等の改革状況等について(平成23年度)」での実施率88%と大きな相違のない結果となっている。実施状況は大学区分ごとに異なり、C,D群の実施状況は極めて高いものとなっている(図表6)。

図表6 大学区分別初年次教育実施状況

	N	実施されている	実施されていない	わからない
A	50	54.0	22.0	24.0
B	75	58.7	14.7	26.7
C	70	84.3	4.3	11.4
D	55	80.0	5.5	14.5
合計	250	69.6	11.2	19.2

初年次教育において実施している内容を問うたところ、「レポート・論文作成方法(69.0%)」「プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法(61.5%)」「図書館の利用・文献探索方法(61.5%)」「コンピューターを用いた情報処理や通信の基礎技術(55.7%)」の実施は過半数を占めたが、その他の項目はすべて4割を下回った(図表7)。

初年次教育を実施することで、大学生の学力向上、意欲、動機の向上につながる成果は出ているのかを問うたところ、「高い成果を上げている(2.3%)」「相応の成果を上げている(23.6%)」であり、4分の1程度の大学において成果が上がっているという認識になっているが、「少しは成果が出ている」が50.0%、「ほとんど成果が上がっていない」が9.8%であり、成果は限定的だという大学が過半数を占める。その傾向は、C, D群において、より顕著である(図表8)。

図表7 初年次教育において実施している内容

		N	%
全体		174	100.0
アカデミック・スキル	レポート・論文作成方法	120	69.0
	プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法	107	61.5
	読解・文献購読の方法	66	37.9
	論理的思考力	59	33.9
	問題発見・解決能力	56	32.2
	調査・実験の方法	45	25.9
	図書館の利用・文献探索方法	107	61.5
	コンピューターを用いた情報処理や通信の基礎技術	97	55.7
・ソステシヤルスキル	情報収集や資料整理の方法	65	37.4
	ノートの取り方	48	27.6
	職業生活や進路選択に対する動機づけ	54	31.0
	集中力や記憶力の醸成	6	3.4
	時間管理や学習習慣の確立	20	11.5
	大学教育全般に対する動機づけ	65	37.4
	受講態度や礼儀・マナー	35	20.1
アイディン	チームワークを通じての協調性	41	23.6
	大学への帰属意識の醸成	34	19.5
	市民としての自覚・責任感・倫理観の醸成	20	11.5
	自信・自己肯定感の醸成	11	6.3
	あてはまるものはない	4	2.3

図表9 大学区分別初年次教育内容得点

	B	有意確率
レポート・論文作成方法	0.673	0.162
プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法	0.651	0.157
読解・文献購読の方法	-1.013	0.026
論理的思考力	0.752	0.164
問題発見・解決能力	0.721	0.180
調査・実験の方法	0.341	0.497
図書館の利用・文献探索方法	-0.494	0.266
コンピューターを用いた情報処理や通信の基礎技術	-0.179	0.649
情報収集や資料整理の方法	0.818	0.126
ノートの取り方	-0.864	0.064
職業生活や進路選択に対する動機づけ	0.231	0.586
集中力や記憶力の醸成	0.402	0.752
時間管理や学習習慣の確立	-0.683	0.304
大学教育全般に対する動機づけ	0.962	0.033
受講態度や礼儀・マナー	0.814	0.121
チームワークを通じての協調性	-0.117	0.806
大学への帰属意識の醸成	-0.709	0.165
市民としての自覚・責任感・倫理観の醸成	2.719	0.000
自信・自己肯定感の醸成	0.391	0.675

図表8 大学区分別初年次教育の成果

	N	高い成果を上げている	相応の成果を上げている	少しは成果が出ている	ほとんど成果が上がっていない	よくわからない
A	27	7.4%	22.2%	37.0%	7.4%	25.9%
B	44	0.0%	38.6%	38.6%	9.1%	13.6%
C	59	0.0%	18.6%	61.0%	6.8%	13.6%
D	44	4.5%	15.9%	54.5%	15.9%	9.1%
合計	174	2.3%	23.6%	50.0%	9.8%	14.4%

成果と実施内容の関連を見るために、順序回帰分析を行ったところ、「大学教育全般に対する動機づけ」「市民としての自覚・責任感・倫理観の醸成」がプラスに、「読解・論文購読の方法」「ノートの取り方」がマイナスに効いていることが分かった(図表9 有意確率10%水準)。

#### IV. 考察

##### IV-1. 「良質な経験・学習」の阻害構造

大学教員の眼を通して見えてきた大学生の実態について、考察を加えていきたい。

「良質な経験・学習」をしている学生は39.74%であった。豊田(2011)のインタビュー調査における、適応者の中で五つの項目のうち三つ以上の

「良質な経験・学習」を獲得している比率(40.6%)と近似している。

繰り返しになるが、大学教員は、在籍する多くの学生とは、制度化された教育の場で接している。大学生生活全般の「経験・学習」の実態を知悉しているわけではない。5要件を実際に学習・経験しているかどうかは、間近に存在するゼミ生など一部の学生でないとわからないだろう。この数字は、彼ら大学教員が、自身のキャンパスに在籍する大

学生の中で主体的にいきいきと活動している学生がどの程度いるのかを、主観的に表したものと判断するのが妥当だと考えられる。4割程度の学生が、自身のビジョンを持ち、積極的に行動している、と解釈していいだろう。だが、先行研究と近似した度合いを見ると、その見立てはある程度実態を映し出しているものと判断できる。

また、その数字は、大学区分によって顕著な差が見られた。A群においては50%を超えているのに比べ、D群は3割程度。20ポイント近い差がみられる。社会通念同様の順当な結果ではあるが、A群においても、50%近くの学生が「良質な経験・学習」を獲得していない、という側面に注目すべきだろう。

そのような認識を示した大学教員が、自身が在籍する大学の学生の状況について判断したものから、六つの阻害仮説因子が確認された。そして、大学区分により、因子の強弱も確認された(図表10)。

阻害仮説因子の一つ、動力欠如因子は、90年代末に指摘された「ユニバーサル化に伴う大学生の学力、意欲、動機の多様化」そのものである。この因子得点が、A群は低く、B,C群は中間、D群は高いことが、それを支持している。90年代末から指摘されてきた構図は、現在のキャンパスにもしっかりと根付いている。

この因子と表裏一体の関係にあるのが、教員不全因子だろう。大学生の多様化に伴い、大学教育、ひいては教員に求められるものが高度化した。その課題は、特にD群において顕著であり、これまでにない教授法、教育能力が問われることになる。教員不全因子得点がA,B群では低く、D群において高いのは、A,B群の教員の能力が高く、D群においては低い、ということを表しているのではなく、D群においては課題が大きいため、他群と同様の教員の能力、意欲では対処できない、ということを表していると思われる。

これら二つの因子は、先行研究においても語られてきたものが抽出されたと解釈されるが、「良質な経験・学習」の阻害仮説因子としては、先行研

図表 10 大学区分別  
「良質な経験・学習」阻害仮説因子の高低  
(図表 4, 5 をもとに作成)

	動力欠如	マニュアル	将来不信	教員不全	学力過信	失敗恐怖
A	L	-	-	L	H	-
B	M	-	-	L	M	-
C	M	-	-	M	L	-
D	H	-	-	H	M	-

L: 低い M: 中間 H: 高い

究にないものも抽出された。

マニュアル因子は、「大学生生活のあるべき姿」「就職活動時に活かせる活動」という指針に依存し、同じ大学生の動向や、親、教員などの意見に引きずられる傾向を示している。社会全体に、大学生生活や就活に関するマニュアル的な情報があふれかえっている現代ならではの。

将来不信因子も、現代の在り様を映し出している。変化の激しい、先が見えない社会の中で、自身の将来展望を見通せず、意欲を失う。自身の志向・価値観、強み・弱みなどを認識できていない人ほどその傾向が強いというのが特徴的だ。

失敗恐怖因子もまた、現代社会の状況が育んだものと解釈できる。進学、就職などのトランジションの機会における選択の是非が、格差を生み出すといった言説が飛び交うことも相まって、失敗を恐れる傾向は高まっていると思われる。

マニュアル因子、将来不信因子、失敗恐怖因子は、相互に関連するものだと考えられる。自己を正しく認識していないがために、将来を悲観し、失敗を恐れ、マニュアルに依存する。その構図は、「学力、意欲、動機の多様化」という文脈とは位相が異なるものだ。それは、これらの因子が、大学区分の如何を問わず確認されたことにも表れる。学力、意欲が相対的に高いA群においても、その他の群においても、「将来不信-失敗恐怖-マニュアル」のスパイラルは存在する。

学力過信因子は、大学入試の勝ち組ほど高くなるものと考えられる。多くの知識を集積し、受験



勉強に打ち勝ち、自身の学力に自信を持ち、その延長上に、豊かな未来が待っていると期待する。大学区分の序列とは異なり、C群が最も低くなっているのは、入試の際の「滑り止め」として位置付けられやすい大学が少なからず存在しているからだと思われる。D群は、勝ち負けとは関係なく進学するゾーンだからと解釈できる。

ここまでの考察を、大学区分ごとに整理し、障害仮説要因の構造を抽出してみよう。

A群の大学においては、学力、意欲、動機にさほどの課題はなく（動力欠如因子 L）、自身の学力に自負心を持っている（学力過信因子 H）。しかし、「将来不信－失敗恐怖－マニュアル」というスパイラル構造は内包しているため、このスパイラルに則った活動になりがちだ。多様な活動に日々忙しく、就活対策につながる活動にしっかり精を出し、しかしながら、失敗を極度に恐れるために、一見すると「良質な経験・学習」をしているようでありながら、「うまくいくこと」にしか挑まない。自身の現在の知識・スキルでできることを目標において実行している。つまり、失敗しない。よって、「良質な経験・学習」にたどり着かない。

一方、D群においては、学力、意欲が低く、活動する動機も見いだせない（動力欠如因子 H）ため、主体性なく受け身の「生徒」状態の学生が、毎年キャンパスに入ってくる。そういった学生に対し、さまざまなカリキュラム、教育法が講じられるが効果が上がらない（教員不全因子 H）。背後に潜んでいる「将来不信－失敗恐怖－マニュアル」というスパイラル構造が、動力欠如因子をさらに刺激し、これまでと違ったこと、他者がやっていないようなことに挑むことができないのだと考えられる。

C群に起きていることは、D群で起きていることに近いが、意欲、動機の低さが大学受験の失敗に端を発しているケースが多いものと推察される。高校時点では育まれていた意欲・動機が、志望する大学に入ることができなかったという事実によって低落している。だから、キャンパスに自身の

居場所を見つけられずに、孤立したり易きに流れてしまう。

B群は、相対的に良好な状況に位置すると考えられる。過度な動力欠如もなく、また、過度な学力過信もない。「将来不信－失敗恐怖－マニュアル」というスパイラルを断ち切ることに専心することで、学生は前に動き始めるだろう。

いずれの群においても、「将来不信－失敗恐怖－マニュアル」というスパイラルを断ち切るための施策を講じることの必要性は変わらないが、それと並行し、あるいはその前に講じるべき施策が、区分ごとに異なるということだ。

ここで改めて、図表3の結果に着目したい。「良質な経験・学習」をしている学生の比率と、これら六つの障害仮説因子との回帰分析であることから、この分析結果は、真の障害要因を特定したものと捉えることができるように思われる。しかし、この分析結果には、二重の解釈が必要である。

一つは、調査対象が大学生本人ではなく、大学教員という「大学生の観察者」であることである。もう一つは、大学教員は、観察者であるだけではなく、教育者であり、教員個々の中に「自身が考える『望ましい大学生像』」があり、大学生の「制度化された教育の場での『狭義の学習』」に対するふるまいやその促進要因、障害要因に対する見解がある。つまり、主観的な観察者である。

この分析結果は、「大学教員という調査対象者が障害要因として認識しているもの」であると考えるのが適切であろう。

分析結果では、①動力欠如因子、③将来不信因子の二つが、マイナスに効くことが検証された。大学教員は、この二つの因子を強く保持している学生は、「良質な経験・学習」が獲得できないと認識している。つまり、六つの障害仮説因子のうち、二つについては実際の障害要因となっている、という教員の認識が確認された。

しかし、その他の4因子については、そのようにはなっていない。

③教員不全因子については、他の設問のように学生の性向や周囲の環境要因ではなく、回答者で

ある教員自身の価値を問われる質問群から構成された因子であるため、回答者の解釈が多様化し、有意とならなかったと解釈される。

④マニュアル因子、⑥失敗恐怖因子については、このデータ結果だけからでは十分な考察ができないが、マニュアル志向、失敗回避的な態度が、「良質な経験・学習」を遠ざけるものとは考えていない教員が一定数以上存在する、ということはいえるだろう。この段階では、仮説が正しいのか、教員の認識が正しいのかは判定できないが、豊田(2015)の指摘にあるように、企業の管理職が、若手社員の「待ちの姿勢」「リスク回避志向」を大きな課題と見ていることを踏まえると、阻害要因となっている可能性は高い。改めて議論すべきだろう。

また、大学教員は、⑤学力過信因子を好ましいもの、「良質な経験・学習」を促進させるものとして捉えている結果になっている。

確かに、この因子を強く持つ学生は、ポジティブな自己認識を持ち主であり、①③の因子とは傾向が逆であるようにも思われる。

しかし、この因子は大きな危険をはらんだ阻害要因だと考えられる。「正解主義」<sup>vi</sup>と指摘される日本の初等・中等教育、あるいは大学入試の中核にあるコンセプトによって、正解を探し出す高度な情報処理力を持った生徒が生み出されている。彼らは、そのような学力に万能感を持ち、大学にデビューし、高校までと同じ学習スタイルで、さまざまな情報を獲得していく。マニュアル化された情報は、彼らにとって格好の素材だ。就職活動を高度な技術で乗り切ってしまう学生は、学力過信型のタイプに圧倒的に多い。

豊田(2011)において提示された「キャンパスライフの13の経験・学習」には、「良質な経験・学習」と認定された五つの項目以外にさまざまな経験・学習があるが、その中でも、社会人となつてからの不適応を引き起こす項目として「受験勉強」という項目の存在が指摘されている。大学に入ってから、受験勉強のように「良い点数を取る」ことを目的とした経験・学習を積極的に推進

していた者は、社会人としての適応に苦勞している。⑤学力過信因子についても、実際の阻害要因となっている可能性が高い。この点についても、改めて議論すべきだと考える。

## IV-2. 初年次教育の課題

初年次教育の目的は、大学のユニバーサル化に伴う「学力が低い、学ぶ意欲・動機の弱い学生」の増加に対応し、入学当初に新たな教育機会を提供し、その後の教育効果が高まる下地を作ることである。多くの大学において実施され、特にC、D群の大学においては9割以上の大学が導入している。実施されている内容を見ると、「レポート・論文作成方法」「プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法」「図書館の利用・文献探索方法」「コンピューターを用いた情報処理や通信の基礎技術」といった、知識・スキルを習得するものについては、過半の大学が実施しているが、その他の15項目の実施率は、すべて4割を下回り、知識・スキル習得型中心の実施状況であることが見て取れた。

また、初年次教育の成果と、実施項目との関係を見ると、多くのものが統計的に有意にはならない中で、「読解・文献購読の方法」「ノートの取り方」という知識・スキル習得型の内容のものは、マイナスの成果を誘発している可能性があることが判明した。

一方で、成果につながっているものとしては「大学教育全般に対する動機づけ」「市民としての自覚・責任感・倫理観の醸成」の2項目が抽出された。

この結果は、初年次教育の在り方に示唆を与えるものだ。

知識・スキル習得型のコンテンツを多くの大学が実施しているのは、学生の課題が知識・スキルの欠如だと考えているからに他ならない。学ぶ上でのベースとなる知識・スキルを付与すれば、つまり、大学教育に向き合うに足る能力を身に付ければ大学生の学びは促進される、という認識だ。

リメディアル教育の色彩が強いものだといっているだろう。

しかし、それでは不十分であるどころか、知識・スキル習得型のみへの傾注は、逆効果をもたらしかねないことが、分析結果からは浮かび上がってきた。

一方で、初年次教育の成果を促進する「大学教育全般に対する動機づけ」「市民としての自覚・責任感・倫理観の醸成」というコンテンツは、知識・スキル習得型のものではなく、意欲・動機形成型のものである。初年次教育を推進し、高い成果を上げるためには、意欲・動機形成型のコンテンツを中核に据えたカリキュラムの再編が必要だと考えられる。

この結果は、「良質な経験・学習」の阻害仮説因子の内容とも整合的だ。最も大きな要因だと考えられる、①動力欠如因子を抑制・除去することが、大学生生活の質を高める上では、最も重要なのであり、そのためには、知識・スキル習得型という従来の教育スタイルのものではなく、意欲・動機形成につながる、学生主体の学習スタイルを中核とするべきであり、それはひいては、④教員不全因子の抑制・除去につながる。

大学教育全般への動機づけ、つまり、高校までの学びと、大学で求められる学びの本質的な違いを問い、気づきを与えることで、⑤学力過信因子の抑制・除去を促進するとともに、②マニュアル因子抑制・除去を促進することで「将来不信－失敗恐怖－マニュアル」という負の連鎖を断ち切る。

併せて、社会の一員としての自覚を育むことで、③将来不信因子を抑制・除去を促進し、ここでも「将来不信－失敗恐怖－マニュアル」という負の連鎖を断ち切る。

初年次教育には、そのような設計が必要なのではないだろうか。

もちろん、このような設計思想に基づいたカリキュラム開発を行い、高い成果を上げている大学は存在している。初年次教育という言葉が生まれる以前から、問題意識を持ち、他大学に先駆けて新たな取り組みを始め、成果を上げてきた大学も

存在するし、文部科学省が 2000 年代に実施した事業「質の高い大学教育推進プログラム（教育 GP）」「特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP）」では、初年次教育に関する取り組みも数多く取り上げられている。

しかし、今回の分析結果を見る限りでは、そうした先例が広く浸透しているとは、残念ながら言えない。

原因は、3つあると考えられる。

1 点目は、FD を中核とする大学授業改革の根本が軌道に乗らないことだろう。意欲・動機形成型のコンテンツは、旧来型のインプット中心の教育スタイルでは提供できない。PBL、アクションラーニングなどのメソッドは広がり、意欲の高い教員も増えている。しかし、それはいまだ少数派である。改革意欲の高い一部の教職員に依存する状況から、如何に脱することができるか。大学教員の評価システムの改変、組織開発の技法を活かしたビジョン浸透など、企業の組織・人材マネジメントのノウハウを活かした変革推進を期待したい。

2 点目は、初年次教育という翻訳語が生んだミスリードだ。初年次教育は、米国での取り組みを参照し、日本に輸入したものだが、米国においては、**First-Year-Experience** という名称が冠せられている。直訳すれば、大学初年次の経験、ということになる。この言葉に現れるように、米国の **First-Year-Experience** は、大学生活への導入をさまざまな形で支援する立体的な取り組みである。入学前から、初年次に限らず、2 年次、3 年次にわたり提供している大学も少なくない。しかし、こうした取り組みの全体像を認識しつつも、日本にこの概念が普及した初期の段階で「初年次教育」という、カリキュラム化し、デリバリーすることを想起させる名称がつけられ、それが人口に膾炙する中で、換骨奪胎し、知識・スキル習得型の授業を提供するだけでも、初年次教育を提供していることになってしまっている。

こうした換骨奪胎は、初年次教育に限らない。米国の教育コンセプトを日本に輸入し、普及させ

る中で、大切な哲学や思想が消失し、形式だけが普及する事態が大学の現場には多々起きている。その典型はAOだろう。日本において、AO入試は、大学生の学力低下問題の温床として否定的に論じられることが多いが、それは米国において Admission Office が入学後に果たしている学生のフォローアップ機能を切り捨て、入試のシステムのみを日本に展開したことによるものだ。

改めて、First-Year-Experience の背後にある思想・哲学に立ち返りたい。そのためには、初年次教育という言葉のリセットしてはどうだろうか。筆者は「初年次の経験・学習」という言葉を提案したい。

3点目は、大学、大学生の実態を精査し、真の課題は何かを見極めることなく、「ユニバーサル化に伴う大学生の学力、意欲、動機の多様化」という表層的な認識のもとに、施策を展開したことだ。

サウスカロライナ大学が1972年にスタートしたコース「University101」が、米国の First-Year-Experience の嚆矢であるが、そのコースデザインは、Tinto (1975) の調査研究の成果（大学生への調査をもとに、中退の決断がどのような条件のもとになされるのかを探索・抽出した）に基づいている。このような実態に即した実践的な調査研究に基づく施策づくり、という当たり前のことを大切にしたい。本稿は、そうした問題意識を踏まえたものでもある。

このように論じていくと、改めて本質的な問いに行き当たる。どれだけの大学が、初年次教育を経営問題だと捉えているだろうか。

米国において70年代に First-Year-Experience への関心が高まった背景のひとつは、大学生の多様化だった。退役軍人への措置、公民権運動に伴うダイバーシティの深耕など、わが国が抱えている多様化とは大きく異なる要因によってではあるが、上流階級の白人男性だけのものであった大学が急速に開かれたことによるものだ。しかし、それだけでは大きなムーブメントにはならなかった。大きな潮流を生み出すカギになったのは、リテンション問題だ。70年代に入り、ベビーブーマーが

成人したことや、ベトナム戦争の終結によって、入学者の伸びが大幅に減じることとなり、それまでは容認されてきた大量の退学者を出している現状の改革を、経営的に迫られたのだ。そして、退学者の多くは、初年次に、大学という環境にフィットすることができずに離脱していた。その対策が急務となったのだ。

日本でも、一部の大学においては、中退問題は看過できない問題となっているが、多くの大学において、初年次教育は、けっして経営問題と位置づけられてはいない。これまで提供してきた専門教育についていくことができない学生が増えたために、その水準まで引き上げる、といった考え方、つまりは「学士課程教育の質保証」という文脈に沿った施策となっている。質保証は重要なテーマである。しかし、質保証もまた各大学の経営問題となっているだろうか。もちろん主体的に取り組んでいる大学もあるが、筆者の眼には、文部科学省からの指針などに照らし、義務的に、あるいは横並び的にやっている大学の方が支配的に映る。官の影響力が大きくなりすぎているという指摘もある。大学の自主性の尊重、裁量の拡大、大学固有の経営課題に根差した施策の選択と集中などにより、重点施策に意志を込め、資源を投下する意思決定が進むことを望みたい。

## V. おわりに

本論文の目的を、ここまで展開してきた論に乗せて、改めて掲示するならば、大学生の「良質な経験・学習」を阻害する要因を、「ユニバーサル化に伴う大学生の学力、意欲、動機の多様化」という表層的な認識にとどめるのではなく、大学、大学生の実態を精査し、真の課題を探索し、実践につながる知見を獲得すること、となるだろう。

阻害仮説要因として、六つの因子が確認された。また、大学全体に共通する阻害仮説要因と、大学区分ごとに特徴的な阻害仮説要因があることが確認された。そして、意欲・動機形成型の初年次教育が効力を上げることも確認された。

しかし、本稿には課題がある。それは阻害要因の特定に関してである。

阻害仮説因子として、①動力欠如因子が抽出されたが、この因子は、構成する設問が多だけでなく多義的であり、従来の文脈の中に、今日的な課題が包括されていると考えている。この因子を、さらに子細に分析することは今後の課題としたい。

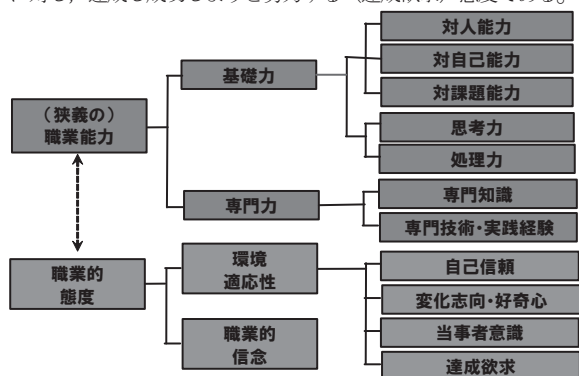
「良質な経験・学習」の阻害要因の仮説としての阻害仮説因子は抽出されたが、その特定には至っていない点も課題として再度掲示しておきたい。

要因の漏れがある可能性もある。「阻害要因 49 リスト」作成にあたっては、筆者自身の偏狭な認識にとどまらず、学生自身、あるいは学生の実態をよく知る大学教員の知見を活かして広範な視点からの収集ができたとは考えるが、欠落があるかもしれない。今後の課題としたい。

このように継続的な課題を残したものではあるが、本論文が議論の発端となり、大学生の「良質な経験・学習」が促進されることに少しでも寄与できれば幸いである。

## 注

i リクルートワークス研究所は、河合塾、リアセックとともに、職業能力の構造づくりに取り組んだ。以下の図「(広義の)職業能力の構造」がその全体像である。(狭義の)職業能力には、どんな職種も通用する基礎力と、職種ごとに開発が必要な専門力がある。職業的態度は仕事に対するスタンスであり、狭義の職業能力を動かすエンジンである。その容量の大きさ如何で成果に差が出るため、広義の職業能力に含めた。その中核的要素が、環境適応性である。現在の自己、将来の自己に対して信頼を持っていること(自己信頼)を礎に、変化や刺激を求め、新しい仕事や課題に積極的に向き合っていくことと思え(変化志向・好奇心)、与えられた課題を我がごととして捉え、自律的に解決しようとし(当事者意識)、一定の目標に対し、達成し成功しようとする(達成欲求)態度である。



ii 大学規模、所在地により、状況は異なると考えられるため、それらをコントロールした。

iii 各大学の偏差値は、河合塾「2016年度入試難易予想一覧」における各大学の学科ごとの偏差値の中央値を充てている。

iv 各因子を構成する設問の回答スコア(5.強く思う 4.そう思う 3.どちらともいえない 2.あまりそう思わない 1.全くそう思わない)をすべて足し、それを設問数で割った数値の平均値を因子得点とした。

v しかし、こうした社会情勢とは無関係に、何事においても、「失敗してはいけない」「間違うのは悪いことだ」と捉え、行動する大学生は数多く存在する。初年次教育を想定して作られたテキスト「新自分デザイン・ブック(東田晋三編著)」には、「失敗は成功へ向けての授業料」というタイトルのチャプターがある。このチャプターを学んだ学生の多くは、失敗についての考え方を新たにするという。これまで、失敗はいけないものだと思っていたが、そうではないことを初めて学んだ、という声が多く集まるという。筆者も、このテキストを活用した講義を行い、同様の経験を得ている。

vi 教育評論家・藤原和弘の造語。「日本をダメにした『正解主義』の呪縛を解け(日経ビジネスオンライン 2009.9.8)」,「教育界にまんえんする「正解主義」を超えて「情報編集力」のある子どもを育てる(WEBRONZA 2014.4.11)」

## 参考文献

- Benesse 教育研究開発センター, 2009,『大学生の学習・生活実態調査報告書』研究所報 Vol.51。  
 「大学における学習支援への挑戦」編集委員会編, 2012,『大学における学習支援への挑戦——リメディアル教育の現状と課題』ナカニシヤ出版。  
 ダイヤモンド社, 2007,『だから若手が辞めていく』ダイヤモンド社。  
 土井隆義, 2004,『「個性」を煽られる子どもたち』岩波書店。  
 ——, 2009,『キャラ化する/される子どもたち』岩波書店。  
 浜島幸司, 2005,「大学生は『生徒』である,それが,何か?」『上智大学社会学論集』第29号, 191-208。  
 濱名 篤・川嶋太津夫編, 2006,『初年次教育——歴史・理論・実践と世界の動向』丸善。  
 濱中淳子・広田照幸・小林傳司・上山隆大・吉田文編,『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。  
 橋本鉦市編, 2010,『リーディングス日本の高等教育 3 大学生——キャンパスの生態史』玉川大学出版部。  
 樋口弘和, 2009,『新入社員はなぜ「期待はずれ」なのか——失敗しないための採用・面接・育成』光文社。  
 伊庭正康, 2012,『「ゆとり世代」を即戦力にする五つの極意』マガジンハウス。  
 井上健一郎, 2013,『「ゆとり世代」を即戦力にする50の方法』高橋書店。  
 伊藤茂樹, 1999,「大学生は『生徒』なのか—大衆教育社会における高等教育の対象—」『駒澤大学 教育学研究論集』第15号, 85-111。  
 角方正幸・八田 誠, 2006,「若年の基礎力と就職プロセスに関する研究」『Works Review』vol.1, 86-97。  
 金子元久, 2007,『大学の教育力——何を教え, 学ぶか』筑摩書房。  
 河合塾編, 2010,『初年次教育でなぜ学生が成長するのか——全国大学調査からみえてきたこと』東信堂。  
 前川孝雄, 2008,『頭痛のタネは新入社員』新潮社。  
 溝上慎一, 2001,『大学生の自己と生き方』ナカニシヤ出版。  
 ——, 2002,『大学生論』ナカニシヤ出版。  
 ——, 2004,『現代大学生論 ユニバーシティ・ブルーの風に揺れる』日本放送出版協会。  
 ——, 2007,「現代大学生の学びと人生形成——知識・技術獲

- 得に影響を及ぼす学習タイプの差異」『日中教育学系合同シンポジウム 2007 論文集』94-109。
- , 2008, 『自己形成の心理学』世界思想社。
- , 2010, 『現代青年期の心理学』有斐閣。
- 中原 淳・溝上慎一編, 2014, 『活躍する組織人の探求——大学から企業へのトランジション』東京大学出版会。
- 日本学術会議, 2010, 『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』。
- 大久保幸夫, 2006, 『キャリアデザイン入門 [1] 基礎力編』日本経済新聞社。
- 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄編, 1999, 『分数ができない大学生——21世紀の日本が危ない』東洋経済新報社。
- リクルートワークス研究所, 2011, 『20代のキャリアと学生時代の経験に関する調査報告書』リクルートワークス研究所。
- 初年次教育学会, 2013, 『初年次教育の現状と未来』世界思想社。
- 館 昭, 2008, 「米国における初年次学生総合支援アプローチ——その登場, 展開, 特徴」『初年次教育学会誌』1 (1) : 49-56。
- 高橋克徳・河合太介・永田稔・渡部幹, 2008, 『不機嫌な職場——なぜ社員同士で協力できないのか』講談社。
- 武内清編, 2003, 『キャンパスライフの今』玉川大学出版部。
- 編, 2005, 『大学とキャンパスライフ』ぎょうせい。
- 辰巳哲子, 2006, 「すべての働く人に必要な能力に関する考察」『Works Review』vol.1, 124-133。
- 館野泰一・中原淳ほか, 2016, 『アクティブトランジション 働くためのウォーミングアップ』三省堂。
- Tinto, V., 1975, "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research" *Review of Education Research* vol.45. pp. 89-125.
- 豊田義博, 2010a, 『就活エリートの迷走』筑摩書房。
- , 2010b, 「就活に潜むリスク」『Works Review』vol.5, 46-59。
- , 2011, 「キャンパスライフに埋め込まれた学習」『Works Review』vol.6, 8-21。
- , 2015, 『若手社員が育たない。』筑摩書房。
- M・トロウ著, 天野郁夫・喜多村和之編訳, 1976, 『高学歴社会の大学——エリートからマスへ』東京大学出版会。
- 著, 喜多村和之編訳, 2000, 『高度情報社会の大学——マスからユニバーサルへ』玉川大学出版部。
- 梅崎 修・田澤 実編, 2013, 『大学生の学びとキャリア——入学前から卒業後までの継続調査の分析』法政大学出版局。
- 山田礼子, 2012, 『学士課程教育の質保証へむけて——学生調査と初年次教育からみえてきたもの』東信堂。
- 吉田 実, 2011, 『「新・ぶら下がり社員」症候群——企業を脅かす30歳社員の「目の色」を変える処方箋』東洋経済新報社。