

# 大学初年次の学生の専門課程についての意識と キャリア意識の変化

—— いわき明星大学フレッシュャーズセミナーの取り組み ——

名取洋典・初見康行・佐藤 拓・松本麻子・五十嵐幸一  
菊池真弓・大津理香・金 世煥・佐原太一郎・高島 翠  
高橋義考・田中美和・土谷幸久・山口憲二・大原貴弘  
平塚大輔

## 1. はじめに

いわき明星大学（以下、本学）教養学部への改組に伴い、アクティブラーニングを中心とする、新たな初年次教育プログラムである「フレッシュャーズセミナー」が2015年度より始まった。佐藤・初見・名取・五十嵐・菊池・金・佐原・高島・高橋・田中・土田・土谷・中山・根本・松本・山口・平塚（2016）では、フレッシュャーズセミナーの1年目の取り組みの内容について紹介するとともに、フレッシュャーズセミナー1（前期）における教育効果について検討した。本稿では、フレッシュャーズセミナー2（後期）も含めて、教育効果について検討する。その際、特に、教育目標で掲げている「専門科目への橋渡し」に着目し、専門課程についての意識の変化を明らかにする。

シラバスに記載されている、フレッシュャーズセミナーの教育目標は、①高校と大学の違いを理解し、自律的な学習習慣・マナー・自己管理能力を身に付けること、②大学で学ぶための基本的なスタディ・スキル（図書館の利用法・レポートの書き方、日本語リテラシーなど）を身に付け、専門科目への橋渡しを行うこと、③グループワーク等を通して、大学内に豊かな人間関係を形成することの3点である。加えて、フレッシュャーズセミナーは、キャリアデザイン1、2へと続くキャリア教育の導入としての役割を果たすことも期待されている。この「プレ・キャリア教育」は、専門課程についての意識の変化にも影響することが想定できる。なぜなら、学生は今後歩んでいく人生を何らかの形で考慮に入れて、専門領域を選択すると考えられるからである。専門課程についての意識が、キャリア形成への意識（キャリア意識）とどの程度、どの様に関連するののかについて、教育プログラムの内容も考慮に入れて明らかにすることにより、より有効な初年次教育の在り方について検討するための資料を提供する。加えて、専門課程での教育とキャリア教育の双方の進め方についても重要な示唆を与えられよう。

キャリア意識について、安達（2004）は、自分にぴったりの仕事にめぐり合い自己実現を果たせるとの強い期待や確信である“適職信仰”、将来なんてどうにかなる、あれこれ考えても仕方がないと、キャリア選択を切実な問題として考えようとしないう傾向である“受身”、そして、やりたいことや好きなことを仕事と結び付ける考え方である“やりたいこと志向”の三つの側面を

見出している。“やりたいこと志向”は当初、フリーターに特徴的にみられるとされた（日本労働研究機構, 2000）。しかし、安達（2004）の分析によって、受身は職業未決定につながるが、適職信仰とやりたいこと志向をもつことが、職業未決定につながるのではないことが示された。さらに適職信仰は、未決定との間に中程度の負の関連をもつことから、キャリア発達の促進要因になるとも考察している。加えて安達（2008）は「とくに、就職への圧力が男子学生に比して強くないとされる女子学生は、自立や安定性といった現実的な要件ではなく、自分にぴったりの仕事ややりたいことなど自己価値を中心に据えた意識が、キャリア選択を望ましい方向に促す」可能性を指摘している。安達（2008）によれば、女子学生における適職信仰とやりたいこと志向のキャリア意識は、ポジティブで積極的な側面をもつと考えられる。

一方、萩原・櫻井（2008）は、大学生の中には、他の学生と同様に“やりたいこと”志向を支持しながらも、自分が“やりたいこと”を見いだせていないことを負い目を感じ「やりたいことを持っていないといけない」という外的な統制を感じている者が少なからず存在すると考えた。そして、同じ“やりたいこと”志向を持って“やりたいこと”探しをしても、その動機には、本人が内発的に「探したい」というものから、周囲の影響によって外発的に「探さなければならない」というものまで、自己決定性のレベルにおける幅があると想定し、“やりたいこと探し”の動機における自己決定性について検討している。「自己充実志向」、「社会的安定希求」、「他者追随」の3つの因子を抽出したうえで、対応した下位尺度を用いて分析を行っているが、性差は認められなかったとされる（萩原・櫻井, 2008）。

専門課程で“やりたいこと”を選択することは、将来の仕事・キャリア意識に直結するのか。あるいは、職業から、逆算して“やりたいこと”を決めるのか。この選択に安達（2008）の指摘が示唆するような男女差はみられるのか。これらの点について検討する必要があるだろう。

次章では、本学の専門課程となるメジャー・サブメジャー制度の概略と、1年次に行われる専門課程導入プログラムの内容について述べていく。

## 2. 専門課程への導入

### 2.1 メジャー・サブメジャーについて

本学教養学部の特徴は、2年次から始まる専門課程において、各学生がメジャー（主専攻）・サブメジャー（副専攻）を自ら選択できることにある。これは、幅広い教養を身に付け、地域で活躍する人材を育成するという本学教養学部の教育目標を反映した制度となっている。具体的には、各学生は1年次の終わりに「地域と社会」、「国際コミュニケーション」、「心理と人間行動」の3つのメジャーから主専攻を1つ選び、2年次以降は各メジャーに沿った講義科目を履修していく。サブメジャーについては、「地域とビジネス」、「地域公共政策」、「日本語・日本文化」、「ICT」、「復興支援」、「教職」の6つが用意されており、各サブメジャーについて16単位以上取得することを前提に、いくつでも専攻することが可能となっている。なお、次頁の図1は、本学教養学部におけるメジャー・サブメジャーの考え方を示した概念図である。

以上のように、3つメジャー（主専攻）を中心に、6つのサブメジャー（副専攻）がそれを補完する関係となっている。上記のような幅広い選択肢を設けることによって、それぞれの学生の志向に合った学修内容を提供し、地域で活躍する「地域基盤型職業人」を育成することが、本学教養学部の目的である。



図1 メジャー・サブメジャー概念図

## 2.2 専門課程導入プログラム

上記で述べてきたように、本学教養学部の特徴は、自己の志向に合ったメジャー・サブメジャーを学生自らが自由に選択できる点にある。しかし、重要な課題は、彼・彼女らが適切なメジャー・サブメジャーを選択できるよう、大学がいかにサポートできるかという点である。本学では、このような課題を解決していくために、1年次において様々な専門課程導入プログラムが提供されている。その中でも、特に重要なものが「地域教養の学び」と「フレッシュャーズセミナー2」の科目において提供される、専門課程導入プログラムである。「地域教養の学び」は、1年次前期の必修科目となっており、フレッシュャーズセミナー2も1年次後期の必修科目となっている。これにより、1年生全員が1年間の時間を掛けて、メジャー・サブメジャーの制度・特徴について学び、適切な選択ができようになっている。具体的な内容については、以下の通りである。

### 2.2.1 地域教養の学び

上記でも言及したように、「地域教養の学び」は、1年次前期に提供される必修科目であり、メジャー・サブメジャーの制度や特徴について理解することが大きな目的となっている。以下は、シラバスに記載されている教育目標の一部である。

地域教養学科の教育の目的、目標、内容、方法に関する概説を踏まえて、各メジャー、サブメジャーを中心とするカリキュラムの体系を把握することにより、学科での4年間の学びについて、受講者一人ひとりが展望と計画をもてるようになることを目標とする。

「地域教養の学び」の特徴は、メジャー・サブメジャーの基本的な内容と共に、「履修モデル」を理解することに重点が置かれている点である。例えば、「心理と人間行動」をメジャーとして選択した場合、どのサブメジャーと組み合わせることでどんな出口になるかなど、複数の履修モデルが講義内で示される。学生はこれらの履修モデルを確認しながら、自分の進路希望や興味と照らし合わせて、メジャー・サブメジャーの組み合わせを考えていく形となっている。このような履修モデルの提示の背景として、学修領域の広さがある。自分の興味に従って様々な領域を学修できることがメジャー・サブメジャー制度の利点であるが、逆に、学修領域の広さが、学生の選択を迷わせることも想定され得る。それゆえ、本学では「地域教養の学び」を通して、一定の

履修モデルを提示し、適切な科目選択ができるようにサポートがされている。

## 2.2.2 フレッシュャーズセミナー2

1年次後期の専門教育導入プログラムとして提供されている科目が、「フレッシュャーズセミナー2」である。フレッシュャーズセミナーは本学の初年次教育科目であり、1年次前期・後期に必修科目として提供されている。その特徴は、年間60コマ（前期30コマ・後期30コマ）を通して、1年次に身に付けなければならない基本的な学修スキルや知識、大学生としての学修習慣・マナー等を学ぶことである。専門課程導入プログラムは、この初年次教育の一環として提供されており、後期30コマの内、14コマを使用して行われている。

「フレッシュャーズセミナー2」の最も大きな特徴は、3つのメジャーの「体験講義」を受けることによって、適切なメジャー選択を実現し、専門課程への円滑な移行を推進している点にある。具体的には、1つのメジャーにつき4コマ、合計12コマの時間を使用して、「地域と社会」、「国際コミュニケーション」、「心理と人間行動」の講義を体験する。以下は、2015年度に各メジャーにおいて実施された体験講義の概要である。

### 1) 地域と社会メジャー

#### 【講義の目的】

本講義の目的は、メジャー科目である「地域と社会」の学びの一部を紹介するとともに、学生自身が調査したデータを分析し、発表する中でいわき市の現状に触れ、地域が抱える問題に対する意識付けをすることである。具体的には、以下の目的を持って講義を計画した。

- 1) 「地域と社会」メジャーにおける演習形式の学修（特に社会調査の基本）を体験する。
- 2) いわき市の現状と課題について理解を深める。
- 3) 今までフレッシュャーズセミナーで学んだこと（チームでのかかわり、ロジカルシンキング等）を生かしてプレゼンテーションスキルを向上させる。

#### 【講義の内容】

4コマという制限の中で、学生が全体発表まで学修を進めるために以下の流れに沿って講義を行った。また、5コマ目として学外の講演者を招いた特別講演と討論会を行うことが決められていたため、講義のアウトラインを以下のように設計した。

- 1) 授業のテーマをメジャー、サブメジャーの内容と関連させていく
- 2) 4コマ×3回（3ローテーション）、担当教員2～3名にて完結するプログラム
- 3) 課題理解→仮説→検証→発表のサイクル
- 4) 特別講演会へ問題意識・質疑応答などにつなげていく

各講義の大まかな内容は以下のとおりである。1コマ目は「いわき市の現状」と題し、2名の担当教員がそれぞれ自分の研究領域に関連する講義(いわきサンシャインマラソンの現状、いわき市の少子高齢化、子育て・介護、復興支援の現状)を20分程度行った。また、情報収集の方法についても触れることとした。

2コマ目はグループディスカッションを行わせた。メインテーマとして「これからのいわき市を考えよう」とし、時間短縮のためあらかじめテーマを4つ提示し、グループで選択させることとした。テーマは以下の4つであった。

- A: いわきサンシャインマラソンはいわき市にとって必要か否か
- B: いわき市のスポーツ施設は利用しやすいか否か
- C: いわき市の子育て・介護サービスは利用しやすいか否か
- D: いわき市の復興支援は進んでいるのか否か

個人およびグループの課題として、次週までに、役割分担した資料収集・分析・パワーポイント資料の作成を進めることとした。3コマ目はグループの各人が行ってきた課題を持ち寄って発表の準備をするグループワークの時間とした。4コマ目はグループ発表の時間とした。また、レビュー用紙を配付し、自分のグループ以外の発表を評価した。平均値で最も得点の高かったグループは、5コマ目の全体発表を行うこととした。5コマ目は全体のまとめとして、最も評価の高かったグループ同士が履修者全体の前で発表を行い、最優秀グループを決定した。その後、地域基盤型客員教授の小宅幸一氏に「これからのいわき市を考える～大学生に求められる地域貢献～」についてご講演いただき、その後、代表グループのリーダーと小宅氏との討論会を行った。

## 2) 国際コミュニケーションメジャー

### 【講義の目的】

本講義は2つの目的のために行われた。1つは、「国際コミュニケーション」メジャーを学ぶための準備段階として、日本文化と海外文化の相違点について知ることである(「異文化コミュニケーションとカルチャ・ショック」)。2つ目は、日本のコミュニケーションに対する考え方の歴史を学び、国際社会に関わるために必要な、さまざまなコミュニケーションの方法を体験させることである(「さまざまなコミュニケーションの方法を体験する」)。

現代は、インターネットで簡単に世界と繋がることができ、「グローバルスタンダード」という基準で社会が動いていると考えられているが、「私たち」と「世界」の間には壁が存在し、簡単にはコミュニケーションを取ることができない。そこで、「異文化コミュニケーションとカルチャ・ショック」の講義では、日本と最も近い国「韓国」の文化を学びながら、異文化コミュニケーションの方法を理解させようと試みた。これまでフレッシュャーズセミナーで学んだコミュニケーションの方法は、海外でも役に立つのかを振り返ることも行った。

「さまざまなコミュニケーションの方法を体験する」ための講義では、日本で古くから行われ

てきた「和歌」「連歌」といったツールを用いて、コミュニケーションの歴史と方法を理解させた。実際に究極のアクティブラーニングと見なせる「連歌」を体験させ、人とコミュニケーションをはかるために必要なものは何かを学ぶことを目的とした。

### 【講義の内容】

前半：「異文化コミュニケーションとカルチャ・ショック」

#### 〈1 コマ目〉

- ① 自分と異文化との関連性を考える
  - 1) 自分が行ってみたい国を選び、その理由を考える
  - 2) グループ内で行ってみたい国を選ぶ
  - 3) タブレットでその国の文化について調べる
  - 4) 各グループで行ってみたい国の紹介・発表を行う
- ② 異文化とは何かを考える
  - 1) グループ発表を受けて、異文化との交流の際、どのようなことに注意する必要があるかを考える
  - 2) スライドを見て、数多くの異文化があることを理解する
  - 3) 「自分」というものについて客観的に考える
- ③ なぜ異文化コミュニケーションが必要かを考える
  - 1) 多様化が進む社会の中で、コミュニケーション能力の重要性を知る
  - 2) 「伝える」のではなく、「伝え合う」ことの必要性を理解する
  - 3) 異文化には、「見える部分（例 言語）」と「見えない部分（例 習慣）」があることを再確認させ、具体例を班ごとにまとめて発表する

#### 〈2 コマ目〉

- ① カルチャ・ショックとは何かを知る
  - 1) 異文化の事例としてカルチャ・ショックとは何かを説明する
  - 2) カルチャ・ショックには何があるのかをいくつかの事例を挙げながら説明する
- ② カルチャ・ショックのU字曲線
  - 1) カルチャ・ショックには4つの段階があることを説明する
  - 2) カルチャ・ショックは異文化だけではなく、自分が見慣れてない環境の中では、いつでも起こりうることを理解させる
- ③ カルチャ・ショックの事例を考える
  - 1) グループ内でカルチャ・ショックの事例を議論する
  - 2) 各グループでその内容を発表する
- ④ 本日の振り返り

後半:「さまざまなコミュニケーションの方法を体験する」

〈3コマ目〉

① 授業の目的・目標の確認

1) さまざまなコミュニケーションの方法を理解し、体験するという目的を理解する

② 和歌を使ったコミュニケーションについて学ぶ

1) 和歌を使ったコミュニケーションの歴史と具体例について学ぶ

2) 和歌を使ったコミュニケーションの方法について説明する

3) 技巧的な和歌を作る

③ グループワークと発表

1) 先頭の文字をつなげてゆくとある言葉になる和歌を、班ごとに作成する

2) 完成した作品を班で共有し、学修支援システム manab@ (朝日ネット社製 manaba course 2の本学における呼称、以下同様)に書き込む

④ まとめ

1) 前半の内容の確認

2) 班ごとに作品を発表する

〈4コマ目〉

① 授業の目的・目標の確認

1) コミュニケーションを円滑にするために、日本では「連歌」を行っていたことを理解する。

2) 俳句と連歌について解説し、この時間は、班ごとに連歌を作成することを説明する

② 連歌を作成するための準備

1) 連歌作成にあたり、やり方やルールを確認する

2) 班ごとにペンネームと最初の一巡を決める

③ 連歌を作る

1) 連歌を作成する

2) 36句まで句をつなげる事を目標とする

④ 本日のまとめ

1) 班ごとに完成した連歌を発表する

2) さまざまなコミュニケーションの種類を理解したか振り返る

3) 心理と人間行動メジャー

【講義の目的】

本講義の目的は、「心理と人間行動」メジャーの学びの中で重要となる“データにもとづく考察”を体験的に理解することである。この講義では、学生が心理学実験に、実験者および実験参加者の立場で参加し、自身のデータを分析・考察し、新たな研究仮説を生み出すプロセスを体験する。

具体的には、以下の行動目標を設定した授業を計画した。

- 1) 書字スリップを体験する
- 2) 実験データを心理学のルールに従ってまとめることができる
- 3) データに基づいて考察することができる
- 4) 実験結果をもとに新しい実験を考案できる

#### 【講義の内容】

4コマの中に、心理学実験を体験し、かつ新たな実験を考案し、その再検討を行うプロセスを組み込む必要があった。そのため、現象が頑健であり、かつ特別な装置を必要としない急速反復書字法 (Nihei, 1986; 仁平, 1991) を用いた書字スリップを実験テーマとして選択した。急速反復書字とは、同じ文字を、繰り返し、できるだけ速く、書き続けるという実験操作である (仁平, 1991)。この現象を実験テーマとして、以下のように授業を行った。

#### 1 週目 (2コマ)

- 1) 急速反復書字を体験する
- 2) 体験後、エラー率を算出し、報告する
- 3) 担当教員が現象を説明する
- 4) 各チームで、エラーの生じやすい文字を考える (漢字、ひらがな、カタカナ、それぞれについて1つずつ文字を決める)
- 5) チーム内でペアを作り、実験者と実験参加者の双方を体験する
- 6) 文字ごとに、エラー率のチーム平均を算出し、グラフを作成する
- 7) 各チームの結果をプレゼンテーションする

#### 2 週目 (2コマ)

- 1) 前回到最もエラーが生じた文字を使って、一斉に実験を行い、結果が再現されるか検討する
- 2) 結果を共有し、担当教員が実験結果の再現性の重要性を説明する
- 3) 各チームで書字スリップが生じる理由を再度考え、どのような条件で生じやすいかについて仮説を立てる
- 4) 仮説を検討するため、2条件 (実験条件、統制条件) の実験を立案する
- 5) チーム内でペアを作り、実験者と実験参加者の双方を体験する
- 6) 文字ごとに、エラー率のチーム平均を算出し、グラフを作成する
- 7) 各チームの結果をプレゼンテーションする

なお、1週目のグラフ作成については、教員側から指示を出さず、学生に自由に作成させた (今回のデータに最適である棒グラフ以外に、折れ線グラフ、円グラフなど、様々なグラフ表現を学生は用いていた)。発表後に、心理学におけるデータの表現方法のルールを説明し、メジャーに



関連した知識の補強を行った。また、2週目に1週目の追試を行う際、グラフを作成させて、前回は説明した表現方法のルールを順守できているかの確認を行った。各回終了後には、学修支援システムである manab@ を用いて、授業に対するコメント等を記入させた。

以上が、2015年度に行われた各メジャーの体験講義である。これらの体験講義の後に、地域と社会メジャーの講義内容で述べたように、まとめとして討論会が行われた。また、各学生に対し、メジャー選択の予備的調査が行われた。次章では、フレッシュャーズセミナー2で行われている質問紙調査の結果や、メジャー選択の予備的調査の方法を示しながら、専門教育課程導入プログラム成果と課題について分析していく。

### 3. 調査

#### 3.1 方法

##### 3.1.1 調査対象者

いわき明星大学教養学部に入学者89名(女性36名、男性53名)を対象に質問紙調査、およびメジャー選択希望調査を実施した。調査対象者の入学時の平均年齢は未記入の1名を除くと18.05歳( $SD = 0.21$ )で、男女差は有意ではなかった( $t(86) = 0.66, ns, d = 0.14$ )。

##### 3.1.2 調査手続きと質問項目

1) フレッシュャーズセミナー質問紙調査 調査は2015年度に前期後期で計8回実施された。調査の実施日は、4/1(オリエンテーション時)、4/3(スタートアップ研修終了時)、5/26、7/21(前期終了時)、9/15(後期初回)、10/27、12/22、1/19(後期終了時)である。フレッシュャーズセミナーの授業スケジュールについては、佐藤ら(2016)を参考にされたい。

いずれの調査も、学年全体、もしくはクラスごとに集団実施された。調査対象者には、調査への参加は任意であること、データは統計的に処理され、個人が特定されることはないこと、調査途中であっても参加を取りやめることができることが伝えられた。なお、匿名性を確保したうえで各回のデータを対応づけるため、電話番号の一部などを組み合わせた暗証番号を用いた。

質問紙は、本稿で検討する「専門課程についての意識」、「キャリア・目標設定」に関する項目に加えて、「主体的学習態度」、「在学意思」等に関する項目から構成されていた。「専門課程についての意識」を測定する項目として、“2年生以降、専門的に勉強したい分野が決まっている”、“自分の興味のある分野について、他人に説明することができる”、“専門課程で何を学ぶのかわかっている”、“専門課程で学ぶ内容を自分なりに調べている”の4項目を用いた。「キャリア・目標設定」に関する項目として、“卒業後の将来に向けて、大学時代にやってみたいことがある”、“将来つきたい職業や仕事がある”、“卒業後のキャリアについて、まわりの人達とよく話している”、“卒業後の仕事・キャリアについてよく考えている”、“仕事・キャリアは自分の人生において大切なものだ”の5項目を用いた。それぞれ、5件法(1:全くそう思わない~5:強くそう思う)での回答を求めた。同時に測定した項目については、本稿の主題と関連がないため、ここでは割愛する。

2) メジャー希望調査 調査対象者が希望するメジャーに関して、記名式の調査を実施した。

調査の実施日は、1回目が4/7（前期授業開始日）、2回目が7/27（前期終了時）、3回目が1/26～1/31（後期終了時）である。1回目、2回目の調査は、「地域教養の学び」の授業において調査用紙に記入させる手続きで実施された。3回目の調査は、教育支援システムであるmanab@のアンケート機能を利用して実施された。1回目、2回目の調査では、調査対象者に教養学部の3メジャー（地域と社会、心理と人間行動、国際コミュニケーション）から1つ、もしくは複数の希望するメジャーを記入してもらった。また、未決定の場合、その旨を用紙に記入するよう求めた。3回目の調査においては、最終的な意思決定として調査対象者に1つのメジャーを選択してもらった。また、その選択の理由についても記述するよう求めた。

## 3.2 結果

すべての項目に同じ選択を行うなど、不合理な回答傾向が見られたデータについては、分析対象から除外した。また、すべての調査対象者が8回の調査に参加したわけではなかった。そのため、相関分析ではペアワイズ削除、その他の分析ではリストワイズ削除を行い、各分析を実施した。

### 3.2.1 「専門課程についての意識」の変化

「専門課程についての意識」を測定する4項目に対して、主因子法による因子分析を実施した。固有値の減衰状況から、各回とも1因子構造であると判断された。各回の因子負荷量、寄与率を表1に示した。Cronbachの $\alpha$ 係数を算出したところ、その値は.71～.80と十分な内的整合性を有していることが示された。そのため、4項目の得点を加算した合計得点を算出した。なお、合計得点の時点間の相関係数を算出したところ.53～.84の値を示した。各回の合計得点、および各項目の男女別の平均値、標準偏差を表2に示した。

「専門課程についての意識」の合計得点、および項目ごとの平均値の変動を検討するため、2（性別） $\times$ 5（測定時期：1回目、3回目、4回目、7回目、8回目）の分散分析を実施した。すべての参加者が8回の測定時期で対応づけが可能なわけではなかったため、初回と学期末（4回目、8回目）、および「専門課程についての意識」と関連するプログラムが終了する3回目と7回目のデータに絞って分析を行った。なお、球面性の仮定が満たされない場合、Greenhouse-Geisserの $\varepsilon$ を用いて自由度を調整し、多重比較にはBonferroni法を用いた<sup>1</sup>。

表1 「専門課程についての意識」に関する因子分析の結果

	1回目 (n=87)	2回目 (n=83)	3回目 (n=71)	4回目 (n=73)	5回目 (n=69)	6回目 (n=56)	7回目 (n=65)	8回目 (n=72)
2年生以降、専門的に勉強したい分野が決まっている	.69	.72	.80	.75	.62	.56	.45	.58
自分の興味のある分野について、他人に説明することができる	.62	.60	.62	.75	.80	.78	.90	.80
専門課程で何を学ぶのわかっている	.83	.79	.79	.74	.69	.62	.74	.72
専門課程で学ぶ内容を自分なりに調べている	.58	.68	.65	.56	.73	.49	.55	.60
固有値	1.88	1.96	2.08	1.97	2.04	1.55	1.86	1.84
寄与率 (%)	47.01	49.06	51.97	49.36	50.93	38.81	46.43	45.97

表2 「専門課程についての意識」の合計得点、および各項目の男女別の平均値（カッコ内は標準偏差）

	n (女性:男性)	1回目		3回目		4回目		7回目		8回目	
		女性	男性	女性	男性	女性	男性	女性	男性	女性	男性
合計得点	46 (23:23)	13.00 (0.92)	12.57 (3.70)	13.13 (2.90)	14.74 (2.93)	13.83 (2.62)	14.30 (2.55)	12.70 (2.96)	14.26 (2.60)	12.83 (2.74)	13.87 (2.62)
2年生以降、専門的に勉強したい分野が決まっている	47 (24:23)	3.57 (1.08)	3.54 (1.18)	3.74 (1.05)	4.04 (0.95)	3.96 (1.02)	3.83 (1.05)	4.00 (0.74)	3.88 (1.08)	3.83 (0.89)	3.92 (0.93)
自分の興味のある分野について、他人に説明することができる	48 (25:23)	3.26 (0.92)	3.28 (1.24)	3.00 (1.17)	3.60 (0.96)	3.17 (0.94)	3.56 (0.92)	2.87 (1.01)	3.68 (0.99)	2.91 (0.90)	3.76 (0.97)
専門課程で何を学ぶのかわかっている	47 (24:23)	3.09 (0.95)	2.88 (1.12)	3.61 (0.89)	3.58 (0.72)	3.57 (0.79)	3.50 (0.72)	3.17 (0.98)	3.63 (0.77)	3.17 (0.89)	3.38 (1.01)
専門課程で学ぶ内容を自分なりに調べている	48 (25:23)	3.09 (0.85)	2.84 (1.07)	2.78 (0.80)	3.36 (0.86)	3.13 (0.81)	3.32 (0.69)	2.65 (0.83)	3.24 (0.78)	2.91 (0.95)	3.04 (0.89)

「専門課程についての意識」の合計点については、性別と測定時期の交互作用が有意であった ( $F(4, 176) = 3.05, p < .05, \eta_p^2 = .07$ )。性別の単純主効果を検定したところ、3回目と7回目の男女差が有意傾向であり（それぞれ  $p = .07, .06$ ）、女性に比べて男性の得点が高かった。測定時期の単純主効果を検討したところ、男性で単純主効果が有意であった ( $p < .05$ )。多重比較の結果、1回目に比べて3回目、4回目、7回目で合計得点が有意に高かった (all  $p_s < .05$ )。一方、女性では単純主効果が有意傾向であった ( $p = .05$ )。4回目に比べて7回目の得点が低かったが、多重比較を行ったところ、その差は有意傾向であった ( $p = .08$ )。

“2年生以降、専門的に勉強したい分野が決まっている”の得点については、測定時期の主効果のみが有意であった ( $F(3.41, 153.26) = 2.87, p < .05, \eta_p^2 = .06$ )。多重比較の結果、1回目に比べて4回目の得点が有意に高かった ( $p < .05$ )。“自分の興味のある分野について、他人に説明することができる”の得点については、性別と測定時期の交互作用が有意であった ( $F(4, 184) = 3.19, p < .05, \eta_p^2 = .07$ )。性別の単純主効果を検定したところ、3回目、7回目、8回目の男女差が有意・有意傾向であり（それぞれ  $p = .06, .01, .00$ ）、女性に比べて男性の得点が高かった。測定時期の単純主効果を検討したところ、男女ともに有意ではなかった ( $p_s > .12$ )。“専門課程で何を学ぶのかわかっている”の得点については、測定時期の主効果のみが有意であった ( $F(4, 180) = 5.57, p < .001, \eta_p^2 = .12$ )。多重比較の結果、1回目に比べて3回目、4回目の得点が有意に高かった ( $p_s < .05$ )。“専門課程で学ぶ内容を自分なりに調べている”の得点については、性別と測定時期の交互作用が有意であった ( $F(4, 184) = 3.20, p < .05, \eta_p^2 = .07$ )。性別の単純主効果を検定したところ、3回目、7回目の男女差が有意・有意傾向であり（それぞれ  $p_s = .02$ ）、女性に比べて男性の得点が高かった。測定時期の単純主効果を検討したところ、女性で単純主効果が有意であった ( $p < .05, \eta_p^2 = .22$ )。多重比較の結果、4回目に比べて7回目の得点が有意に低かった ( $p < .05$ )。一方、男性では単純主効果が有意傾向であり ( $p = .05$ )、1回目に比べて3回目の得点が高かったが、その差は有意傾向であった ( $p = .07$ )。

### 3.2.2 「専門教育についての意識」とキャリア意識との関連

「専門教育についての意識」の合計得点とキャリア・目標設定に関する5項目<sup>2</sup>の得点の相関分析を各測定時点で男女別実施した（表3）。その結果、「専門教育についての意識」の合計得

点は各時点でキャリア・目標設定に関する項目と有意な正の相関を示すことが多かった ( $r = .33 \sim .83$ )。しかしながら、相関係数の絶対値が.20にも満たない、無相関に近い項目もあった。3回目の女性の結果では、“卒業後のキャリアについて、まわりの人達とよく話している”との相関がみられず ( $r = .16$ )、7回目の男性の結果では“卒業後の仕事・キャリアについてよく考えている”との相関がみられなかった ( $r = .02$ )。また、“仕事・キャリアは自分の人生において大切なものだ”との間の相関は、1回目、3回目、8回目の男性の結果と、4回目の女性の結果では相関がみられなかった ( $r = .14 \sim .19$ )。

### 3.2.3 メジャー選択に関する意思決定の変化

1回目(入学時)、2回目(前期終了時)のメジャー希望調査時のメジャー選択の決定・未決定の男女差を検討するため、Fisherの正確確率検定を実施した。1回目の調査時(入学直後)に、男性(69.81%)は女性(86.11%)に比べて決定率が低かったが、人数の偏りは有意ではなかった(*ns*)。次に、1回目から2回目のメジャー選択の決定・未決定の推移をMcNemar検定によって男女別に検討した(表4)。その結果、男性では有意であり( $p < .05$ )、4月に未決であった調査対象者の1/3は、7月の時点でメジャーを決定することができていた。一方、女性では検定結果が有意ではなく(*ns*)、4月に未決であった5名の調査対象者のうち1名しか7月の時点で決定ができていなかった。

1回目から3回目までのメジャー選択の意思決定の推移を、“初期から決定済み”、“選択肢が絞られていく”、“無かった選択肢が現れる”の3タイプに分類し、その度数の男女差をFisher

表3 「専門課程についての意識」の合計得点とキャリア・目標に関する項目の相関係数

	1回目		3回目		4回目		7回目		8回目	
	女性	男性	女性	男性	女性	男性	女性	男性	女性	男性
卒業後の将来に向けて、大学時代にやってみたいことがある	.58**	.48**	.67**	.43**	.63**	.47**	.31	.33*	.30	.43**
将来つきたい職業や仕事がある	.75**	.57**	.57**	.50**	.65**	.62**	.58**	.30	.53**	.50**
卒業後のキャリアについて、まわりの人達とよく話している	.27	.44**	.16	.56**	.26	.61**	.55**	.22	.60**	.56**
卒業後の仕事・キャリアについてよく考えている	.76**	.47**	.47**	.66**	.34*	.42**	.67**	.02	.83**	.66**
仕事・キャリアは自分の人生において大切なものだ	.27	.14	.35	.14	.19	.33*	.38*	.29	.55**	.14

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

表4 メジャー選択の決定・未決の推移

		7月27日			
		女性		男性	
		未決定	決定	未決定	決定
4月7日	未決定	4	1	5	10
	決定	2	27	2	34

の正確確率検定によって分析した。検定の結果、度数の偏りは有意傾向であり ( $p = .09$ )、男性 (23.53%) は女性 (6.06%) に比べて“選択肢が絞られていく”タイプが多かった ( $p < .05$ )。

### 3.3 考察

#### 3.3.1 「専門課程についての意識」の変化

5項目の合計得点の変化の様子は、男子学生と女子学生では異なっていた。男子学生では1回目の得点よりも、3回目、4回目、7回目の得点が高くなっていった。一方、女子学生では、4回目の得点よりも7回目の得点が低くなっていった。その結果、3回目と7回目時点での得点には男女で差がみられ、いずれも男子学生の方が高い得点をつけていた。入学時の得点(女子学生13.00、男子学生12.57)は、理論的な中点よりも低い値である。入学当初は低かった男子学生の専門課程への意識は、前期の間に上昇し、後期の各メジャーの体験講義を経ても維持されていた。一方女子学生では、前期の間の上昇は男子学生と比較するとみられず、後期の体験講義を経ることで、むしろ低下していた。この男女差について、項目ごとの分析の結果から考えたい。

“専門分野が決まっている”の得点には男女差がみられず、1回目に比べて4回目の得点が高くなっている。理論的な中点が3であることを考えると、前期の間に選択する専門課程が、ほぼ決まってくるのだと考えられる。「地域教養の学び」において、各メジャーの説明がなされており、各メジャーについてのおおよそのイメージがつかめるためではないだろうか。この考察を裏づける、もう一つの結果が、“何を学ぶかわかっている”の結果である。こちらは、1回目に比べて3回目と4回目の得点が高くなっている。各メジャーについての説明を受けることで、「何を」学ぶのが「わかった」という感覚をこの段階で学生はもつのだと想定することができる。しかしながら、「何を」について、“他人に説明できる”程にはわかっていないと感じている可能性がある。特に、女子学生は男子学生に比べ得点が低かった。「体験講義」を終えた7回目の得点において、男女差がみられたことから考えると、実際に体験したことにより、むしろ、各メジャーで「何を」するのかが不明確になった可能性がある。自分自身の持っていたイメージと、実際の活動との間に解離があったのかもしれない。イメージと実際の解離は、正確な情報を集めることで解消される。しかしながら、“専門課程で学ぶ内容を自分なりに調べて”いる様子はあまりうかがえない。男子学生においては、1回目に比べて3回目で得点が高くなる。また、女子学生においては、3回目に比べて4回目に高くはなっているが、得点は高くても3点台にとどまる。また、体験講義後の7回目で男女の得点に差がみられ、特に女子学生が、自分なりに調べてはいないことを示す結果となった。自分なりに調べようとしない学生たちにとっては、実際の活動を経験することで、単にイメージだけに頼らないメジャー選択につながった可能性はある。

#### 3.3.2 「専門教育についての意識」とキャリア意識との関連

専門課程についての意識とキャリア意識は、多くの部分で正の相関関係がみられた。専門課程への意識の高まりが、キャリアについての考えを深め、また、深まったキャリアへの意識が専門課程へのさらなる意識を高めていた可能性がある。しかしながら、項目ごとにより詳細に検討を加えると、男女で異なる様相が存在することがわかる。ここでは、関連のみられなかった項目に着目して考察を進めたい。

女子学生においては、キャリアについて周りの人達と話すかどうかと、専門課程への意識は関連がなかった。誰かと話をしながら将来を考える学生もいればなかなか人には言えない学生もいると推測できる。また、体験講義直後の男子学生においては、キャリアについて考えることと、専門課程への意識は関連がなかった。専門課程でやりたいことと、将来の職業選択とは別だと考える学生が一定数いたのかもしれない。加えてキャリアを“大切なものだ”と考えるかどうかと、専門課程についての意識は、他の項目と比べて、関連が弱かった。特に前期の関連が弱かった。女子学生では、後期になると、関連を示すようになる。仕事・キャリアは大切だと考えることにより、専門課程についての意識が高まったり、あるいは、専門課程についての意識が高まる中で、キャリアの大切さに気づいていたりするのだと考えられる。一方で、男子学生は、関連が強くなるはず、ここでも、「仕事は仕事、専門課程は専門課程」と考えている可能性が示唆された。

### 3.3.3 メジャー選択に関する意思決定の変化

1回目と2回目のメジャー選択率および、1回目から3回目までの選択の推移にみられた男女差は、入学当初から女子学生は選択する専門課程を決めている者が多い一方で、男子学生は専門課程が決まっていない者も多いことを示している。専門課程の選択にみられた男女の違いには、メジャー制という本学特有の事情も影響していると考えられる。しかしながら、より広くキャリアパスの選択ととらえると、同様の傾向は先行研究でも示されている。

林・梅崎・田澤・下村・八幡（2010）は、文系1学部に通学する1年生に対して行われた3回の「大学のキャリア意識調査」において、女子学生は民間企業を希望する割合が圧倒的に多くその割合は調査時点ごとに上昇したことを示した。一方、男子学生は女子学生より公務員を希望する者の割合が多く、その割合は調査時点ごとに上昇していたことを受け、安定志向が高いと考察している。また、男子学生に比べ女子学生の方が入学直後から民間企業を希望し続ける層が多いことを報告している。加えて、時間経過とともに希望業種が広がる傾向も確認された。“やりたいこと探し”の観点も導入すると、女子学生は自己決定性の高い“やりたいこと志向”にしたがい専門課程や業種を選んでいるのだと考えることができる。他方、安達（2008）が指摘するように、相対的に強い就職の圧力を受ける男子学生は、強いられた安定志向によって、進路を選択する傾向が女子よりも強いと考えられる。

## 4. まとめ

最後に、専門課程での教育とキャリア教育の双方の進め方という視点から、有効な初年次教育の在り方について検討する。調査の結果と体験講義担当教員<sup>3</sup>による【結果と考察】を合わせて検討する。

#### 4.1 担当教員による【結果と考察】

##### 1) 地域と社会メジャー

**【結果と考察1】** 初回の講義で伝えたかったことは、スポーツイベントは主に市外の人々との交流人口の拡大や経済波及効果を狙って行われていることと、それに伴う一般市民への影響(プラス面マイナス面)をどう考えるか、ということであった。

テーマ選択として“いわきサンシャインマラソンはいわき市にとって必要か否か”を選んだグループは全12グループの内7グループと最も選択数が多かった。いわきサンシャインマラソンは平成27年度で7回目となり、学生の認知度も高く、イメージしやすかったことが影響しているものと思われる。内容をみると、いわきサンシャインマラソンは必要であるという結論に至る意見が大半を占めていた。理由としては、県内外から多くの人がいわき市に集まるので、いわき市のPRになることと、移動や宿泊などに伴う経済波及効果をあげているものが多かった。一方、反対意見としては交通規制に伴う市民生活の制限、コース上のゴミ問題などをあげているものが多かった。

この演習では、マラソン支持・不支持の理由の是非はともかく、全体としてはPREP法で意見を述べており、プレゼンテーションスキルの向上という点では効果があったものと思われる。しかし、社会調査の体験という点では、いわきサンシャインマラソンに関する公表資料が少なく、資料集めに苦慮している様子が見えられた。こちらからテーマを与える際には、資料が比較的容易に集まるものを選び、定量化された資料から、考察や結論を導き出せるような仕掛けが必要であろう。

**【結果と考察2】** 初回の講義では、日本の少子高齢化の現状、いわき市における東日本大震災以降の人口・世帯動向および少子高齢化の現状を踏まえた上で、いわき市に求められる子育て・介護サービスや復興支援の課題についての問題提起を行った。また、自助・共助・公助の視点から地域社会を支える社会資源の連携・協働、学生としてできる地域貢献の重要性について考えることを狙いとした。

テーマ選択としては、全12グループの内“いわき市の子育て・介護サービスは利用しやすいか否か”が2グループ、“いわき市の復興支援は進んでいるのか否か”が3グループであった。まず子育て・介護サービスについては、学生という位置づけから考えると経験や情報量が少ないことから、根拠のある明確な結論には繋がらなかったと言えるが、自分の将来や家族をイメージし、他の自治体とのデータ比較や先駆的な事例に基づき分析・考察が加えられていた点は評価できた。次に復興支援については、東日本大震災を経験した学生達が多数ということもあり、福島県そしていわき市といった被災地域の復興支援について考えたいという問題意識が感じとれたこと、パワーポイント資料の根拠となるロジックツリーを作成して問題と課題を論理的に整理していた点は評価できた。

以上、4コマ×3回の「地域と社会メジャー」のローテーションの授業は、社会調査の基本的な学修、学生による地域社会のデータ分析・発表、地域が抱える問題に対する意識付けといった専門分野の導入部分の理解には効果的であったと考える。その一方で、今後の改善する点としては、参考資料・HPなどの情報検索の仕方、論理的な分析・考察力の向上、出典を明記するなど

の基本的なルールの修得、PREP法を活用した説得力のある結論への導き方、実際の社会調査や地域貢献活動に繋げる力の育成などの課題があげられる。今後は、こうした改善点をフレッシューズセミナーから基礎ゼミや専門ゼミの教育へと継続的な学修に繋げていくことが必要であろう。

## 2) 国際コミュニケーションメジャー

**【結果と考察】** 本学の学生は、外国の文化にふれる機会が少ないため、韓国人の担当教員の講義は大変勉強になったことが伺われる。日本に最も近い国でありながら、現在も韓国とは複雑な関係が続いている。担当教員の説明により、学生は客観的な知識を得ることで生の「異文化」を体験することができた。こういった面では、非常に重要で有意義な回であったと認識している。

また、もう1人の担当教員である日本語教員の講義では、日本の歴史を学び、さまざまなコミュニケーションの方法が存在していたことを説明した。人とコミュニケーションをはかるためには、やはり言葉の力が重要である。自分の用いる表現に慎重になり、わかりやすさを心がけることで、コミュニケーション能力は確実に高まっていくことを、学生は理解してくれたようである。はじめて行う連歌作成も、楽しんで取り組んでもらえた。

専門課程の導入としても、本講義では英語教員になる学生だけが「異文化コミュニケーション」を必要としているのではない、ということを理解させることができた。メジャーを選ぶ際に、狭い理解の中で選択させないためには、今後もテーマ別演習は必要だと考える。

## 3) 心理と人間行動メジャー

**【結果と考察】** 授業者側が意図したように、最初のデモンストレーションでは、ほとんどの学生が書字スリップを体験することが可能であり、スリップが生じるという前提で以後の活動を進めることができた。また、各グループが提案した実験は多種多様であり、学生側に物事を複眼的に考えることの重要性を伝えることもできた。学生からは、「仮説を考えることが難しかった」というコメントが多かったが、同時に「仮説を立てて検証するというプロセスが楽しい」というコメントも多かった。このことからすると、心理学の難しさと楽しさの両方を学生に伝えることができたと推測される。なお、新たな実験を考案する際に、意見交換を活発に行えたグループとそうではないグループがあり、グループワークに入る前のアイスブレイクを丁寧に実施することが重要だと考えられた。

急速反復書字法を用いたスリップは、ほかの記憶エラーの実験と異なり、結果を知っていても現象の生起に影響が少ないため、同じ対象者に実験を繰り返す手続であっても問題は少ないと授業設計時は予測していた。しかしながら、1週目に比べて、2週目のエラー率が全体的に低下する傾向が見受けられた。この点については、同じ参加者が実験に参加する手続の場合、考慮が必要だと思われる。

以上、担当した教員は、テーマ設定やグループワークの進め方についての「仕掛け」の必要性や今後の継続的な必要性を感じていた。加えて、学問の難しさと楽しさの両面を伝えることができた点や、多様な選択肢を示すことができたという点に「体験講義」の意義を見出していた。



## 4.2 調査の結果と合わせた検討

担当教員の考察と調査の結果を合わせて、専門教育とキャリア教育へとつながる初年次教育という点から、フレッシュャーズセミナーにおける活動について考察を加える。ここでは、「体験講義」に焦点を絞って考察を進める。

調査結果からうかがえる、「体験講義」の意義は、「学生に揺さぶりをかけた」という点にある。特に女子学生においては、専門課程についての学生なりの理解が揺らぐのだと考えられる。この揺らぎは、自己決定的な進路決定(萩原・櫻井, 2008)という観点からすれば、肯定的にとらえることができる。つまり、イメージのみで特定の最初から決めていたメジャーに進むのではなく、専門課程において「何を」学ぶのかを考え直した上で、メジャーを選択する機会を提供できたことに意義がある。一方、男子学生の場合には、よくわからなかった専門課程について理解する機会になったと考えられる。男女の違いの要因として考えられるのは、就職への周囲の圧力(外的統制)と専門課程についての事前の理解である。これまで、男子学生へは就職への圧力が相対的に強く、専門課程についての事前の理解は女子学生の方が進んでいるとの前提で論を進めてきた。性別そのものの違いが直接的に影響していると考えよりは、この2つのありようによって、学生の意識に違いが表れるととらえる方がよいだろう。(1) 就職への圧力が強く、専門課程についての自分なりの理解ができていると感じている学生、(2) 就職への圧力が強く、専門課程についての理解が不足していると感じている学生、(3) 就職への圧力はさほどなく、専門課程についての自分なりの理解ができていると感じている学生、(4) 就職への圧力はさほどなく、専門課程についての理解が不足していると感じている学生といった、性質の異なる学生が存在することを考慮したうえで、「体験講義」を進めていくことにより、2年時以降の教育への橋渡しの役割をより一層果たすことができる可能性がある。例えば、(1)のような学生は、すでにメジャーを決めた状態で「体験講義」に臨むことが考えられ、選択しないことを決めている分野の授業に対しては、積極的な姿勢ではない可能性がある。「体験」という形式の強みを生かし、共同しなければ解決できない課題を「仕掛ける」必要があるだろう。(2)のような学生は、とにかく就職はしなければならぬという思いのみにとらわれている可能性がある。フレッシュャーズセミナーのほかのプログラムを連結させ、「体験授業」が将来何をしたいのかを考える機会となるように明解な課題を設定する必要がある。(3)のような学生には、専門のイメージのみが先行していないか確かめる必要があるだろう。加えて、将来像も考えてもらえる機会にしたい。(4)のような学生は、意欲的には授業に取り組まない可能性が高い。まずは、とにかく「体験」してもらうことが目標になるだろう。いずれのタイプの学生であっても、最終的には、自ら学ぶ姿勢へとつなげることが求められる。専門課程において、あるいは、自分の将来について考える中で、学生が主体的に知識や体験を深めていくためのきっかけとなるような内容へと、プログラムを更新し続けていくことが重要である。しかしながら、今回の結果からのみで考察するには、データの蓄積が十分ではない。今後、データを蓄積し、年ごとの違いも加えて考察することで、より効果的な教育実践へとつなげたい。

## 5. 引用文献

- 安達智子 (2004). 大学生のキャリア選択——その心理的背景と支援—— 日本労働研究雑誌, **533**, 27-37.
- 安達智子 (2008). 女子学生のキャリア意識——就業動機, キャリア探索との関連—— 心理学研究, **79**, 27-34.
- 萩原俊彦・櫻井茂男 (2008). “やりたいこと探し”の動機における自己決定性の検討——進路不決断に及ぼす影響の観点から—— 教育心理学研究, **56**, 1-13.
- 林 絵美子・梅崎 修・田澤 実・下村英雄・八幡成美 (2010). 大学1年生における希望業種の男女間比較——「大学生のキャリア意識調査」の分析—— 生涯学習とキャリアデザイン, **7**, 111-121.
- Nihei, Y. (1986). Dissociation of motor memory from phonetic memory: Its effects on slips of the pen. In H. S. R. Kao et al (Eds.). *Graphonomics: Contemporary research in handwriting*. Elsevier (North-Holland), pp.243-252.
- 仁平義明 (1991). 急速反復書字によるスリップの発生メカニズム 東北大学教養部紀要, **56**, 172-190.
- 日本労働研究機構 (2000). フリーターの意識と実態——97人のヒアリング結果より—— JIL調査報告書 No.136
- 佐藤 拓・初見康行・名取洋典・五十嵐幸一・菊池真弓・金 世煥・佐原太郎・高島 翠・高橋裕樹・田中美和・土田節子・土谷幸久・中山英治・根本直人・松本麻子・山口憲二・平塚大輔 (2016). いわき明星大学教養学部における初年次教育の実践と考察——1年目の取り組み内容について—— いわき明星大学研究紀要 人文学・社会科学・情報学篇, **1** (通巻第29号), 3-16.

## 注

- 1 単純主効果の検定にMANOVAも用いた。
- 2 キャリア・目標設定に関する項目の得点についても同様の分析を行ったが、主効果、交互作用は有意ではなかった。
- 3 フレッシューズセミナー2は担任制の講義であり、1クラス23～24名に対し、教員が3名、学生アシスタントが1名付いている。メジャーの体験講義についても、各メジャーにつき2～4名の教員が中心となって、講義の設計と実施をしている。そのため、体験講義の考察について、複数の担当教員からコメントがあったものについては、【結果と考察1】、【結果と考察2】と表記して、各教員からの考察をそれぞれ表記していく。

(なとり ひろり/心理学)  
(はつみ やすゆき/経営学・キャリア教育)  
(さとう たく/心理学)  
(まつもと あさこ/日本文学)  
(いがらし こういち/体育学)  
(きくち まゆみ/社会学)  
(おおつ りか/英語教育学)  
(きむ せふあん/マーケティング)  
(さはら たいちろう/流通・マーケティング)  
(たかしま みどり/心理学)  
(たかはし よしたか/コンピュータシミュレーション)  
(たなか みわ/キャリア教育)  
(つちや ゆきひさ/経営学)  
(やまぐち けんじ/経営学・キャリア教育)  
(おおはら たかひろ/心理学)  
(ひらつか だいすけ/経営学・キャリア教育)