

理学部におけるキャリア支援の取り組み

小倉泰憲（山形大学学術研究院）

1. はじめに

平成23年4月、山形大学理学部において文部科学省概算要求特別経費に基づく「理学系大学院生の職業観形成を支援する学習プログラムの開発」の取り組みが始まった（以下、職業観形成プログラムと呼ぶ）。職業観形成プログラムは平成28年3月で終了したが、3つの主要プログラムの1つである「キャリアパス形成プログラム」は理学部で独自に継続することとなった。この際、支援対象に学部生も加えることとし、「理学部キャリア支援」として現在まで展開してきた。本報告は、平成23年度から現在に至るまでの取り組みを概説するものである。

2. 職業観形成プログラムの概要

これまで、理学系大学院に進学する学生については研究者をはじめ、専門性を活かすキャリアパスを前提とした教育が行われてきた。しかし、将来が予測困難な時代になるにつれ、労働者や学生に求められる社会的ニーズは大きく変化してきた（Gratton & Scott, 2016）。この結果、理工系学生についてもキャリア教育の必要性が指摘され（社団法人国立大学協会, 2005）、理学系大学院生のキャリアパスも多様化してきた。

理学部では、このようなキャリアパスの多様化を踏まえ、高度専門的職業人養成を目的とした大学院理学教育の新たな取り組みとして、全専攻を対象とした大学院生の多様な職業観の形成を支援する学習プログラムを開発し、実務的能力を育成する学習支援体制を構築することとした。

職業観形成プログラムは平成23年度から平成27年度までの5年間の取り組みであり、ここで解決しようとしたのは、次の3つである。

- 1 職業観・就業意識の早期熟成
- 2 高度な専門的技能の強化
- 3 問題解決能力・批判的思考力の強化

この実現のために、多様な職業観の形成を支援する学習プログラムの開発・実施と専門的技能と課題解決能力を強化する学習支援実施を目的とした。実際の取り組みは、上記1～3に対応する（1）キャリアパス形成プログラム、（2）プロフェッショナルスキル養成プログラム、（3）実地研修プログラムの3プログラムで構成された（図1）。以下にそれぞれの概要を示す。

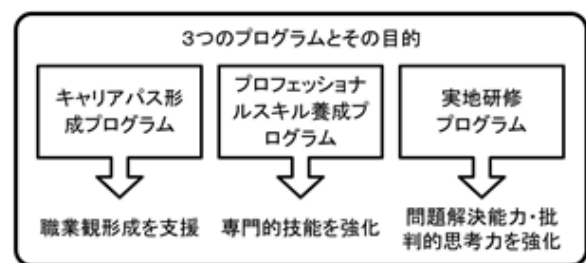


図1. 「職業観形成プログラム」の全体構成

2-1. キャリアパス形成プログラム

このプログラムは、講義・ワークショップ、キャリア・カウンセリングを通じて、学生の職業観に対する意識形成を支援することを目標としたものである。具体的な取り組みとしては、理学系大学院生のキャリア形成に関する意識調査を行い、多様な職業観形成のための支援方法を検討した。また、キャリア科目を新設した。このプログラムが本報告の中心をなすものであり、3で詳述する。

2-2. プロフェッショナルスキル養成プログラム

このプログラムは、学生が実践的学習を通じて、職業観の形成に役立つ専門的スキルと、職業人として求められる課題解決能力を身につけること目標としたものである。具体的な取り組みとしては、理学系大学院生のキャリアパスに関連した専門分野の実験・実習・演習を行った。特に、情報処理技術、分析・測定技術、環境保全・修復技術等を中心とした専門的スキル(実験計画、工程管理、機器操作、保守・安全管理等に関わるスキル)を修得する実習等を行った。このほか、技能教育用の実習機器類を整備し、多機能情報端末(iPad)を修士1年次学生全員に個別貸与した。そして同端末を利用した授業や教材のコンテンツ化を行った。

2-3. 実地研修プログラム

このプログラムは、現場体験を通じて、職業観、専門的スキル、課題解決能力をさらに成長させることを目標としたものである。具体的な取り組みとしては、学術・研究機関、教育等の現場において、学生が短期間の研修を行い、成果の振り返りを行った。毎年、国外20名程度、国内50名程度の学生を学会や実地研修等に派遣した。

2-4. 職業観とキャリアについて

ここで「職業観」と「キャリア」の用語について触れておく。職業観とは、職業に関して持つ個人の知識・見方・考え方・態度を含んだ、個人の中における職業的現象をすべて含んだ包括的な概念であり、職業を媒介とした一種の人生観である(山田, 1982; 内山・中澤, 1999)。さらに、職業観は「職業や働くことを通してどのように生きていくのか」といった「生き方」の選択決定やその後の行動にも影響を及ぼしうるものである(日本キャリアデザイン学会, 2014)。

以上のことから職業観の形成のためには、「どのように働いていくのか」と「どのように生きていく

のか」の両方を考える必要があると言える。さらに学生の職業観形成を考える際、「どのように学んでいくのか」の視点が欠かせない。この、「どのように生きていくのか」「どのように働いていくのか」「どのように学んでいくのか」という視点は、キャリアの定義「生涯を通しての人間の生き方・働き方」(Schein, 1978; 岡田, 2013)とも言える。

これらを踏まえ、本報告においては、職業観は職業を媒介とした人生観であり、その際の「人生」に該当するのがキャリアだと捉える。

3. キャリアパス形成プログラムについて

3-1. 考え方の枠組み

職業観形成プログラムを構成する3プログラムの1つであるキャリアパス形成プログラムは、理学部の大学院生を対象としてスタートした。実際の開始は報告者の着任時(平成23年10月)からであった(小倉, 2012a)。

プログラム開始当初は、就職支援に重点をおいて学生の指導を行った。その中で就職がなかなか決まらず、本人だけではなく、指導教員や就職課職員も苦慮するケースが見られた。このようなケースでは、学生自身が、就職活動以前の大学生活において何らかの問題を抱えている場合が多いことが、経験的にわかってきた。しかも、こうした課題は、本人自身の課題に加え、発達障害のように本人の努力だけでは解決できないものや、指導教員の対応の仕方に主な理由があるなど、多種多様な学生指導上の対応が求められるものであった。

以上のことから、キャリアパス形成プログラムでは、当初の目的である就職支援にとどまらず、グループワークやカウンセリング等の手法を用いた就学支援を行い、さらに学生だけでなく教員への働きかけも含めて、様々な取り組みを試行的に行った。

このようなカウンセリングまで含めたキャリアパス形成支援の取り組みは予防的な考え方に基づくもので、就職活動や卒業研究の段階になって表面化する就学上

の問題を、早期に検知して解決に導く効果が期待される。ただし、このようにキャリア形成支援の対象を広げると、何をどこまで支援するのかの範囲が不明瞭になる恐れがある。この問題を避けるために、本プログラムで実施した様々な取り組みを体系的に整理するための枠組みとして、表1に示される Lewis et al.(2006)の「コミュニティ・カウンセリング」の考え方をを用いた。

キャリアパス形成プログラムの各種取り組みを表1の枠組みに当てはめたものを表2に示す。具体的には「コミュニティ」を「理学部・理工学研究科」とし、「クライアント」を「理学部・理工学研究科の学生」と対応させてとらえた。

理学部・理工学研究科コミュニティと関係する部署(他のコミュニティ)としては、大学内の他部局(保健管

理センターや就職課等)、大学(法人本部)、地域社会がある。クライアント以外の関係者としては、理学部の教職員、共通部門の職員、学生の保護者等が該当する。

なお、コミュニティ・アプローチを基本とした大学生への支援例は東北大学高等教育開発推進センター(2008)が先行して実施している。ここでは修正5軸モデルを独自に作成してセンターの役割・業務を表現し、組織評価と説明責任を果たした。これは複数のメンバーで支援チームを構成する中で築き上げてきたモデルである。これに対し、報告者が所属する理学部では予防の取り組みが明示的だということから、Lewis et al.(2003)のコミュニティカウンセリングモデルを活動の枠組みとして採用した(小倉, 2014b)。

表1. コミュニティ・カウンセリングの4側面とそのサービス様式(Lewis et al., 2006)

	コミュニティサービス	クライアントサービス
直接的	予防教育	カウンセリング 社会的に弱い立場にあるクライアントへのアウトリーチ
間接的	公共政策への働きかけ	クライアントの権利擁護(アドボカシー) コンサルテーション

表2. 理学部コミュニティにおけるサービス様式

	コミュニティサービス	クライアントサービス
直接的	理学部の学生全員が、不必要な課題に遭遇しないよう、あるいは遭遇しても適切に乗り越えられるよう、予防的な関わり(教育、セミナー、ガイダンス等)をする。	理学部の学生一人ひとりが遭遇した課題を乗り越えるために、個別支援をする。
間接的	理学部の学生全員が、不必要な課題に遭遇しないよう、あるいは遭遇しても適切に乗り越えられるよう、関係者に働きかけ(FD等)、組織体制、環境を改善する。	理学部の学生一人ひとりが遭遇した課題を乗り越えるために、学生の権利を擁護すると共に関係者を支援する。

3-2. 実施状況

平成 23 年 10 月から平成 28 年 3 月までの 4 年半のキャリアパス形成プログラムの実績を表 3 に示す。この表は表 2 の考え方に基づいて支援内容を区分したものである。

3-2-1. 直接的コミュニティサービス

表 3 の左側に位置する「コミュニティサービス」の①～⑧は、これまで学部としての組織的に取り組んでこなかった活動で、本プログラムで新規に実施したものである。

①キャリア形成科目開講： 大学院生対象の講義「大学院生のキャリアデザイン」を平成 24 年度に新規開講した。この講義のベースは、社会人向けのキャリア開発ワークショップ(横山ら, 2004; 小野田ら, 2011)であり、厚生労働省のキャリア・コンサルティング養成講座(グループ・カウンセリング演習)で採用されたものである。本講義を夏季集中講義として 4 年にわたって実施したところ、毎年受講者は平均 20 人であった。講義終了後に提出されたレポートには次のような感想があり、キャリア開発に一定の寄与をしたと考えられる。

「社会人になってからの自分の姿をイメージできないことに気づき、あらためて考えるきっかけになった。」

「自己理解が深まり、将来の計画が明確になった」

なお、平成 25 年度からは理学部の専門科目として学部生対象の集中講義「キャリアデザイン概論」を開講した。毎年受講者は平均 5 人であった。大学院生向けの講義の受講者数は学年全体の 2 割程度であり、学部生向けの講義の受講者数はさらに低い割合であったことから、人数的な課題が残った。

②キャリアセミナー開催： 学部生と大学院生を対象とした 5 種のキャリア関連セミナーを実施した。具体的には、ポジティブ心理学ワーク、理学部就職セミナー、アサーション研修、はたかちグループワークである。

このうち、平成 24 年度に実施したポジティブ心理学ワークでは、グループワーク形式で自己分析を行い、その結果を学生一人ひとりにフィードバックした。このワ

ークはリフレーミングの手法を用いて短所を長所に変換することに取り組むものである(小倉ら, 2012; 小玉ら, 2012; 小倉, 2014a)。

アサーション研修は自己主張のためのヒューマンスキル習得を目的としたものであり、平木(2009)の手法をベースとして実施した。研修では、過去のアンケート調査や個人面談を通じて判明した学生の心理的問題(例えば、研究で成果をあげることを強いられるためのストレスや、研究室内の人間関係に関する悩み等)に対する対処や予防的措置を意識した内容を題材とした。

はたかちグループワークは、カードを用いて自分の仕事に対する価値観を点検するものである。「はたかち」は「働く価値」の略称である。実施にあたっては、キャリア開発普及をミッションとしており、はたかちカードを提供している NPO 法人(日本キャリア・カウンセリング研究会)に講師派遣を依頼した。

自己 PR 文作文セミナーは、就職活動時の履歴書やエントリーシートの自己 PR 欄の作成に特化したセミナーである。自己 PR の作文が特に難しいという声を受けて開催した。ポジティブ心理学ワークのリフレーミング手法と文章作成演習を組み合わせたもので、参加者全員が時間内に就活で使えるレベルの PR 文を作ることができた(小倉, 2016b)。

以上のように複数実施したが、1つのセミナーに参加した学生は別のセミナーや講義に参加する場合もあり、学生との接点を複数持つ機会として有効であった。

③キャリアガイダンス： 学期当初に大学院生を対象としたキャリアガイダンスを実施した。キャリア支援に関する説明を行った後、①キャリア形成科目と②キャリアセミナーを紹介して学生への周知を図った。ガイダンス終了時に任意のアンケート調査を依頼し、ストレス(古川ら, 2003)やキャリア意識(下村ら, 2009)、社会的自己制御(原田ら, 2008)等の心理尺度を用いて調査した(小倉, 2013a)。毎年、平均で約 80 名がアンケートに協力した。

表3. キャリアパス形成プログラムの実績(平成23年10月～平成28年3月)

	コミュニティサービス	クライアントサービス
直接的	①キャリア形成科目開講(95名) ②キャリアセミナー開催 ・理学部就職セミナー(91名以上) ・心理学ワーク(37名) ・自己PR作文セミナー(17名) ③キャリアガイダンス(243名)	⑨個人面談(141名) ・就職・進学相談 ・インターンシップ指導 ・メンタルヘルス等の学生生活上の相談 ・対人関係の相談 ⑩発達障害者支援(1件)
間接的	④キャリア意識等の各種調査 ⑤教職員研修(4回) ⑥各種委員会参加 ⑦全学共通部門との連携 ⑧ホームページでの情報発信	⑪教員の相談対応(28名) ⑫対人関係トラブル対応(4件) ⑬保護者対応(1件)

注) () 内の人数は4年半の総数。

3-2-2. 間接的コミュニティサービス

④キャリア意識等の各種調査： キャリアガイダンスで得たアンケート結果を集計し、全体的な傾向を分析した。これは後で実施されるセミナーや集中講義の効果判定の基礎資料としても活用された。このほか、学生満足度調査や就職状況調査など、幾つかの側面からの調査を行った。

⑤教職員研修： 教授会の機会を利用して教職員に対する研修を年に一度実施してきた。この研修では、学生アンケートの結果や理学部で発生した個別の事案(⑨～⑬)を教員にフィードバックするなどした。この取り組みにより、以前は学科内に留まりがちだった問題意識の共有化が、学部全体に広がった。

⑥各種委員会参加： キャリア支援を行う上で関係のある委員会に報告者が参加した。3委員会の委員及び2委員会のオブザーバーとして参加し、学部運営に関与した。この際、不足している制度があれば改善提案をして間接的コミュニティサービスの充実を図った。

⑦全学共通部門との連携： キャリア関係の全学共通部門として最も関係が深いのは就職課である。ここでは大学全体としての就職関連イベントやキャリア教育を担当している。本プログラムでは、キャリア教育の内容を合同で検討・実施したり、企業訪問のイベントを合同で実施した。

⑧ホームページでの情報発信： キャリア支援の専用ホームページ作成し、運用してきた。現在、理学部公式ホームページの「在学生のみなさんへ」の「お役立ちリンク」に「理学部・理工学研究科キャリアサポート」としてリンクを設けている。

3-2-3. 直接的クライアントサービス

⑨個人面談： 面談は、学生がメール等で事前予約し、報告者の研究室に来るという形を基本とした。最も多い相談内容は就職・進学に関する相談であった(小倉, 2012b)。中でも履歴書やエントリーシート作成に関する相談や面接の仕方に関するものが多く、全相談の6～7割を占めた。これらの相談に対してはキャリア・カウンセリングのスキルを用いて対応した。

一方、相対的に数は少ないがメンタルヘルスに関わるものや研究室での人間関係に関する比較的深刻な相談もあった。相談者個人のスキル不足や受け止め方の問題であることも多く、各種ヒューマンスキルをその場で教えたり、認知行動療法等のカウンセリング技法を用いて対応した。

4年半の相談者総数は141名であり、1年間で平均約31名が相談に来たことになる。相談者はほとんどが大学院生であった。これは大学院生のキャリアガイダンスにおいて相談対応の周知をしたためである。

平成27年5月時点の情報によると、学部学生778

名、大学院生166名、教員74名であった。大半が大学院生だったので約19%(31名/166名)の利用率ということになる。東北大学高等教育開発推進センター(2008)の場合、学生利用率は4%台で推移している。これと比較して本プログラムでの利用率が高いのは、就職相談の割合が多いからであると考えられる。就職相談は比較的気軽に頼みやすい。そして、一度来談してからもう少し深い悩みについて相談するケースが多数存在した。

⑩発達障害者支援：発達障害を有する学生が学習上の支援を望んだ場合、組織的な支援を行った。ここでいう組織的支援とは、支援を望む学生が所属する学科の教員や学部職員、キャリア支援教員(報告者)などが連携して支援することを意味する。必要に応じて全学部門である保健管理センターと連携して支援を行った。

具体的には自閉症スペクトラム障害を有する学生への学習支援を、約10か月にわたって行ったケースがある。大学全体としての支援体制が整っていない段階であったため、キャリア支援教員が学生への直接支援と全体の調整役を担い、保健管理センターの医師と共に専門的立場から関わった。主な関係者は8名で、全体として5回の打合せを行った。保護者及び本人面談は保健管理センター医師とキャリア支援教員の2名で担当し19回実施した。上記の主な関係者以外にも、実習では学科教員全員の協力が必要になる場合があった。また、支援開始当初、アドバイザー教員への負担集中が問題となった。これらの問題に対し、合理的配慮を実現するための学習支援シートを考案するなどして対応した(小倉, 2013b)。

以上のような取り組みに関しては、平成27年4月1日に障がい学生支援センターが設置されてから大学全体としての支援体制が整い、発達障害を有する学生の支援が充実してきた。

3-2-4. 間接的クライアントサービス

⑪教員の相談対応：研究室に来なくなった学生やメンタルヘルス上の不調を訴える学生に対してどのように関わり、指導したらいいのかというような教員からの相談も少なくなく、4年半の間に28名(年平均6名)の教員が相談に来た。個別面談に来た学生数は141名

であったことから、比率は1:5ということになる。また、利用率は理学部全教員のおよそ8%ということになる。報告者は理学部所属であるため、同じ学部の教員にとっては比較的相談しやすいという状況がある。なお、教員の相談は比較的深刻なことが多く、表に示した⑩や⑫、⑬では、1つの支援にかなりの労力と時間が割かれた。

⑫対人関係トラブル対応：学生が何らかのトラブルに遭遇し、それに対して学生本人ではなく関係する教員から支援依頼を受けることが複数回あった。以下にいくつかの典型例を記載するが、個人を特定できないよう一般化して記述してある。

1つ目は教員と学生間のトラブルである。これは学生が萎縮して学業に支障が出る場合や、教員に対する不満を別の教員に訴える場合がある。これらのケースでは、当事者の認識や主張が過度に偏る場合があるため、客観的な事実関係の把握が重要になる。たとえば学生が「自分は被害者だ」と訴えたとしても、事実関係が明確になるまでは判断を保留して対応する。ただし、事実関係が明確にならない場合でも、学業に支障が出る場合には学ぶ権利の擁護を優先的に行う。たとえば一時的に学生と教員との距離を離すような措置を取るなど。

2つ目は学生間のトラブルである。これには同級生同士、研究室の同僚・先輩・後輩間の誹謗中傷やしつこい付きまといなどがある。また、付き合っているカップル同士で強い依存関係に陥り、学業に支障が出る場合もある。このほか、宗教勧誘のトラブルもある。これは、本来の目的を意図的に伏せたままで楽しいイベントがあるとか、美味しいものを食べに行こうと誘う場合に問題になる。また、過度にしつこい勧誘をして問題となることもある。

いずれの場合も、困っている学生が教員に相談して発覚することが多い。この場合、相談依頼をしてきた学生と十分に確認した上でもう一方の学生に介入するかどうかを決めていく。いきなり介入した場合、相手の学生が報復行動をする可能性が生じ、リスクが高くなるからである。

⑬保護者対応：学生の保護者からアドバイザー教員や研究室の指導教員に対して種々の問い合わせが来ることは珍しくない。しかし、中には学生の私生活や学

業面を過度に心配して多数回電話等をかけてくる場合がある。頻度と所要時間によっては教員個人に大きな負担となる場合がある。

保護者が抱える心配・課題は多種多様である。他学部のケースだが、子供の私生活が心配のあまり、本人に無断でアパートの合鍵を作り、本人が大学に行っている間に観察を続けた母親がいた(小倉ら, 2014)。また、親と子がお互いに強い依存状況に陥り、学生の学業や進路選択に支障がでるケースもあった。

「どうしたらいいんでしょうか」と保護者から相談の電話が来ることも有るが、保護者に直接会えない事も多く、大学側の対応は難しい。そこで、基本的には組織的に対応し、心理面のフォローが必要と判断された場合はキャリア支援教員(報告者)が受け持つなどの対応をしてきた。

3-3. プログラム実施で得られたこと

4年半の取り組みから複数の知見・ノウハウが得られた。以下のその主なものをまとめておく。

- A) 就職活動で大きな壁にぶつかる学生は、日頃の学生生活の中でちょっとした問題に遭遇し、それを乗り越えられずに後々深刻化することが多い。
- B) 学生生活上の不応や対人関係等のトラブルが深刻化した場合、組織的な対応が求められ、一件に多大な労力と時間を要することが多い。
- C) 予防に重点を置くことで種々の問題の深刻化を減少させることができる。
- D) 予防実施のためには、学生だけではなく教職員全員への関わりが必要になる。つまり、理学部コミュニティへの関わりが必要になる。
- E) 大学院生全体との関わりを持つためには、年度当初に実施するキャリアガイダンスが有効である。
- F) 個別面談においては、困っていることを何とかしたいという相談以外に、さらに可能性を広げたいという開発的なニーズの相談も多い。

4. 理学部キャリア支援

4-1. キャリア支援の目的

職業観形成プログラムは平成28年3月で終了したが、得られた成果をもとに、理学部キャリア支援として取り組みを継続・発展することとなった。理学部キャリア支援の目的は、理学部に所属する全ての学生が自分自身の仕事の質・人生の質を高めることである。そのためには学生時代から将来の働き方を考え、自分の可能性を開発していくことが大切である。こうしたことを実現するために、以下の事に重点を置くこととした。

4-2. 予防的関わりと開発的関わり

表1のコミュニティ・カウンセリングの枠組みに基づき、予防的関わりを強化することとした。これは、日ごろの学業でつまずいてしまうと、後の就職活動に大きな支障をもたらすケースが多いことを受けての対応でもある。修士1年生の場合、できるだけ早い段階で多くの学生と接点を持つことが大切になる。これまで4月に実施してきたキャリアガイダンスは参加者数が多く、アンケート調査もしやすいので、今後も継続してゆく。

また、夏季休暇中に実施していた大学院生向けの集中講義を早い時期に移すことを検討する。この講義は単につまずきを減らすというだけではなく、自分の可能性をより高めて発揮させることを狙うものである。つまり開発的な関わりである。これまでの実施経験から講義の有効性が確認されているため、今後も継続していく。

4-3. 大学院生から学部生への拡大

理学部の学生の約半数は大学院に進学している。そこで、大学院生になる前の学部生の段階からキャリア支援を始めることで、学生一人ひとりの情報をより豊かに得ることが可能となる。そのための有効な手段の1つが基盤教育のキャリア科目の充実化である。基盤教育は理学部に限らず全ての学部学生が受講するものであるが、理学部の受講者数が増えることで早期の接点を持つことができ、一人ひとりの支援がしやすくなる。

具体的には平成26年度から基盤教育でのキャリア科目を新規開講し、拡充に努めている(表4)。例えば、自分の持ち味等の自己分析を行うワーク(小倉ら, 2012;小倉 2014a)や、卒業までの計画を考えるワーク

(小倉, 2016a)を開発し実施してきた。さらに、これらのワークを300名程度の大人数でも実施できるよう、全学共通部門と連携して授業方法を検討・開発した(松坂ら, 2016a; 松坂ら, 2016b)。

表4. 平成26年度以降に開講した基盤教育科目

科目名	延べ人数	理学部学生の履修人数 ^{注1}
キャリア開発入門	38	26年度9名 ^{注2} , 27年度8名, 28年度21名
キャリア発達論	36	27年度10名, 28年度26名
音の科学	62	27年度25名, 28年度37名

注1 他学部の学生を除いた人数。

注2 平成26年度のみ「キャリアの設計・開発」という名称で開講した。

新規開講した基盤教育科目の中で特徴的なのは「音の科学」という物理学の授業の存在である。この授業は、報告者が心理学以外に音響工学も専門としていたことがきっかけで始まったものである。開講した当初はキャリア科目との連携は想定していなかったが、以下のような経緯で関連性が見出された。

これまで4年間にわたり基盤教育でキャリア科目を選択科目として実施してきたが、理学部と医学部の学生の参加率が他の学部比べて低いことが分かってきた。何人かの学生にきいたところ、「キャリア」という言葉に拒否反応を持つ学生もいるとのことであった。こうした中、「音の科学」を開講したところ、表4の延べ人数でもわかる通り、他のキャリア科目に比べ理学部の学生の受講人数が多いことが分かった。さらに、この授業で興味を持つと同じ教員の別の科目を選択する傾向があることもわかってきた。報告者の場合、別の科目というのは必然的にキャリア科目になる。このようなことから、当初「キャリア」という言葉に拒否反応を示す学生であっても、「音の科学」を開講したことで受講者数増加に寄

与していることが分かった。

5. 平成29年度以降の展開と今後の課題

理学部では平成29年4月から改組し、学生一人ひとりが、大学卒業後を視野に入れて学習できるよう、3つの履修プログラムと6つの専門コースを設けた。ここでは最初に自分の進路・将来像を考えて、履修プログラムを選択する。次に、自分の興味や適性に合わせて、学びたい専門コースを選択する。

この選択をするためには、将来何をを目指すのか、どのような働き方をしたいのか、そのために何を学ばばいいのか、大学院に進学した方がいいのかといったことを一人ひとりが整理できている必要がある。これは自分のキャリアを考えることそのものである。そこで履修プログラムと専門コースを迷わずに選択できることを狙い、カリキュラムにキャリア科目を組み込むこととした。このキャリア科目にはもう1つの狙いがある。それは、入学当初の段階からキャリア支援教員と関わりを持ち、卒業までに気軽に相談しやすい状況を作ることである。

このほか、発達障害を有する学生への支援体制の拡充も必要になる。全学的な体制は整ってきたが、今後はキャリアの視点を加え、支援を求める学生の持ち味に目を向け、開発的な関わりを増やすことが望ましい。その際、支援する人、される人という区別ではなく、異なるもの同士がお互いを尊重し、受け入れ、協力し合うという共生の考え方(小倉・小玉, 2013)が大切になる。

今後は、カリキュラムに組み込まれたキャリア科目の運用とコミュニティ・カウンセリングの枠組みをベースとした支援の統合が課題となる。この取り組みが順調に進めば、理学に興味があるものの、将来の仕事を明確にイメージできない学生であっても、入学してからの戸惑い、不適応を減らすことができ、さらに可能性を開発しやすい環境を実現できると考えられる。

引用文献

古川壽亮・大野裕・宇田英典・中根允文 2003 「一般人口中の精神疾患の簡便なスクリーニングに関する研究」『平成14年度厚生労働科学研究費補助金(厚生労働科学特別研究事業)心の健康問題と対策基盤の実態に関する研究 研究協力報告書』。

- Gratton, L. & Scott, A. 2016 *THE 100-YEAR LIFE*, Tuttle-Mori Agency. (池村千秋訳 2016 『ライフ・シフト』 東洋経済新報社, 368-369 頁)
- 原田知佳・吉澤寛之・吉田琢哉 2008 「社会的自己制御(Social Self-Regulation) 尺度の作成 —妥当性の検討および行動抑制/行動接近システム・実行注意制御との関連—」 『パーソナリティ研究』 17 82-94 頁.
- 平木典子 2009 『改訂版 アサーション・トレーニング —さわやかな〈自己表現〉のために—』 日本・精神技術研究所.
- 小玉正博・石村郁夫・川崎直樹・小倉泰憲 2012 「肯定的な自己資源育成のためのポジティブ心理学的介入プログラム」 『日本ヒューマン・ケア心理学会学術集会第14回大会抄録集』 73 頁.
- Lewis, J.A., Lewis, M.D., Daniels, J.A. & D'Andrea, M.J. 2003 *Community Counseling: Empowerment Strategies For A Diverse Society*, 3rd Ed. Thomson Learning. (井上孝代監訳 2006 『コミュニティ・カウンセリング』 ブレーン出版, 38-40 頁)
- 松坂暢浩・小倉泰憲・栗野武文 2016a 「大人数で取り組めるキャリア教育の授業の課題分析 —学生アンケートの授業に対する不満要因に着目して—」 『第22回大学教育研究フォーラム発表論文集』 290-291 頁.
- 松坂暢浩・小倉泰憲・栗野武文 2016b 「大人数で取組めるキャリア教育授業を目指した実践報告」 『山形大学高等教育研究年報: 山形大学教育開発連携支援センター紀要』 10.
- 日本キャリアデザイン学会 2014 『キャリアデザイン支援ハンドブック』 ナカニシヤ出版, 46 頁.
- 岡田昌毅 2013 『働くひとの心理学 —働くこと、キャリアを発達させること、そして生涯発達すること—』 ナカニシヤ出版.
- 小倉泰憲 2012a 「理学部の学生を対象としたキャリア支援の実践」 『日本キャリアデザイン学会第9回研究大会・総会資料集』 63-66 頁.
- 小倉泰憲 2012b 「理系大学院生を対象とした職業接続支援の実践 —理学部におけるキャリア支援の実践報告—」 『日本キャリア教育学会第34回研究大会・発表論文集』 126-127 頁.
- 小倉泰憲・松坂暢浩・石村郁夫・小玉正博 2012 「大学生を対象とした「ほめらレター」ワークの実践報告」 『日本ヒューマン・ケア心理学会学術集会第14回大会抄録集』 38 頁.
- 小倉泰憲 2013a 「理学部大学院生を対象とした精神的健康調査とキャリア支援の実践」 『日本キャリア教育学会第35回 発表論文集』 132-133 頁.
- 小倉泰憲 2013b 「発達障害を抱えた大学生の学習支援」 『日本カウンセリング学会第46回研究大会発表論文集』 63-66 頁.
- 小倉泰憲・小玉正博 2013 「個人と組織の共生が自己成長とワーク・コミットメントに及ぼす影響 —組織外活動と仕事の両立の視点から—」 『産業・組織心理学研究』 26 (2) 91-105 頁.
- 小倉泰憲 2014a 「リフレーミングワークによる持ち味の発見・確認とその効果 —「ほめらレター」ワークの効果検証—」 『日本カウンセリング学会第47回大会発表論文集』 78 頁.
- 小倉泰憲 2014b 「キャリア支援へのコミュニティカウンセリングモデルの適用 —理学部での実践事例—」 『日本キャリアデザイン学会第11回研究大会・総会資料集』 48-51 頁.
- 小倉泰憲編著, 福島真司・奥山千尋・栗原利文・門馬甲兒 2014 『大学生の規範意識と社会性の発達 —山形大学学生不祥事防止検討プロジェクトの取り組みから—』 山形大学出版会.
- 小倉泰憲 2016a 「卒業までにやりたいことを整理するワークについて —「グラジュエーション・リスト」ワーク—」 『日本カウンセリング学会第49回大会発表論文集』 65 頁.
- 小倉泰憲 2016b 「「ほめらレター」ワークの学生及び社会人への適用と有効性の検討」 『日本産業カウンセリング学会第21回大会発表論文集』 78-79 頁.
- 小野田博之・横山哲夫・秋場隆・小倉泰憲・平和俊・吉田洋 2011 『キャリア開発24の扉—組織・仕事・人・心を考える必携ガイド—』 生産性出版.
- 下村英雄・八幡成美・梅崎修・田澤実 2009 「大学生のキャリアガイダンスの効果測定用テストの開発」 『キャリアデザイン研究』 5 127-139 頁.
- Schein, E.H. 1978 *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Addison-Wesley. (二村敏子・三善勝代訳 1991 『キャリア・ダイナミクス』 白桃書房).
- 社団法人国立大学協会 2005 『大学におけるキャリア教育のあり方 —キャリア教育科目を中心に—』 (平成17年12月1日) 社団法人国立大学協会.
- 東北大学高等教育開発推進センター 2008 「大学における学生相談・ハラスメント相談・キャリア支援」 東北大学出版会, 90-93 頁.
- 内山喜久雄・中澤次郎 1999 「産業カウンセリング事典」 川島書店, 224 頁.
- 山田兼尚 1982 「20 職業観形成にかんする情報・資料」 阿部憲司・仙崎武他編『新進路指導事典』 第一法規出版, 467-468 頁.
- 横山哲夫・小野田博之・上田敬・八巻甲一・小川信男・今野能志 2004 「キャリア開発/キャリア・カウンセリング —実践・個人と組織の共生を目指して—」 生産性出版, 140-144 頁.