

大学のゼミ活動とキャリア形成： 卒業生のライフストーリーから[†]

岸 磨貴子^{*1} 久保田賢一^{*2}

要 旨

本研究の目的は、大学のゼミ活動と卒業後のキャリア形成がどのように関連しているのかを大学卒業後10年たった卒業生1名のライフストーリーインタビューをもとに明らかにすることである。大学のゼミ活動は多様であり一概にゼミ活動とキャリアの関係を紐解くことはできない。しかしながら、ゼミという少人数で、ゼミ生の興味・関心や問題意識に基づいて学生主体の活動に最長2年間同じ学生（ゼミ生）とともに過ごすという経験がその後のキャリアに何か相互に作用する可能性は高い。そこで本研究では、ゼミ入室から卒業後10年間のキャリアについてライフストーリーインタビューを行い、時間が継続する中で研究協力者がどのように変化したかを複線経路等至性モデル（TEM）に基づいて明らかにする。

キーワード：高等教育，ゼミ，複線経路等至性アプローチ，ライフストーリー，キャリア

Career Development through University Seminar Activities: Analyzing a Graduate's Life Story Interview

Makiko KISHI, Kenichi KUBOTA

Abstract

This research clarifies the relation between the career development of a graduate and her seminar experiences at university; this is done by analyzing the interviews of a woman ten years after her graduation. Since seminars involve a variety of activities, it is difficult to find a cause-effect relationship between the styles of seminar and career development. However, it is evident that seminar experiences, where students together engage in self-directed learning, under a particular instructor in open-ended learning environments over two years may have a strong impact on their career development.

The authors employed Trajectory Equifinality Modeling (TEM) based on the life story interviews of a graduate who became a dentist and worked at both her clinic and at an international NGO in Myanmar.

^{*1} 明治大学国際日本学部 ^{*2} 関西大学総合情報学部

TEM will illustrate how the graduate's university seminar experiences influenced her to pursue her current career by focusing on her transformation timeline.

Keywords: higher education, seminar, Trajectory Equifinality Modeling (TEM), life story, career

1. 研究の背景

本研究は大学におけるゼミ活動が、学生の卒業後のキャリアにどのような影響があるかについて明らかにすることを目的とする。本研究に至った背景として、大学におけるキャリア教育の現状、キャリア教育として学生の能動的な学びが重要視されるようになった社会的背景、そして、能動的に学び続ける資質・能力を養成する場として本研究がゼミに着目した理由を、以下に概説する。

1.1. 大学におけるキャリア教育

キャリア教育（キャリア形成支援を含む）は、1970～1980年代あたりから学校から仕事へのトランジション研究として目立って取り組まれ始めた。トランジションは「フルタイムの学校教育を修了して、安定的なフルタイムの職につくこと」と定義される（溝上・松下 2014）。そうではあるが、すでに職業指導や職業教育の研究の歴史は長く、溝上・松下（2014）によると、日本において1927年に文部省が職業教育を正式に学校教育に導入している。職業教育は、20世紀後半から末にかけて「キャリア教育」という用語に変化したが、その定義や取り組み方は、各国の社会的・歴史的・経済的背景によって異なる。

日本の場合、学校を出たらすぐに就職することがこれまで当然のように考えられてきた。しかし、国際的にはそうではない。また、近年は日本の社会的・経済的状況が急激に変化しており、学校を卒業してすぐに安定したフルタイムの仕事につくのととは違った選択肢をとる学生も少なくない。文部科学省（2017a）の大学卒業後の状況調査によると、平成28年度（2016年度）では、進学が11%、就職が74%（うち正規の職員でない割合は3%）、臨床研修など3%、専修学校、外国の学校などへの進学1%、一時的な就職2%、それ以外9%、不詳・死亡が1%となっている。このデータを見ると、在学中にやりたいことを見つけ、または見つけるために大学院や専修学校、外国の学校に進学する人は1割を超える。また、いったん就職して専門的知識やスキルをつけてから転職したり起業したりする人も多い（中小企業庁 2017）。

学校をでたらすぐに安定的なフルタイムに就職するというのは、理想的なトランジションのように見えるが、必ずしもそうではない。在学中に将来の道筋を見据えてその準備ができるのであれば、確かに卒業後にすぐに就職できるのは理想ともいえるが、そのためには在学中に将来何をしたいのか明確なビジョンを持ち、準備し、就職先を見つける必要がある。しかし、日本の場合、「とりあえず大学に入って、それなりの会社に就職したい」といった漠然としたこと

しか考えてこなかった（伊藤 2002, p231）」大学生は一定数存在する。また、専攻する学問領域と彼らのやりたいことが必ずしも一致するわけではない。そのため、学生が早めに進路について学生生活の中に位置付け、その準備ができるように様々な就職支援を大学は行っている。たとえば、インターンシップ、プロジェクト学習、職業統合学習、サービラーニング、海外留学などがある。中原・溝上（2014）の研究によると、大学生はキャリア選択をする際、在学中に出会った人の影響を受ける側面があることを指摘しており、実際の就業の経験を通してキャリアを考える機会を提供している。

1.2. 大学における能動的な学びとキャリア

高等教育において学生は、生涯にわたって能動的に学び続ける資質・能力を養うことが求められる。急速なグローバル化や技術革新により、職業に必要な知識や技能等が高度化し、また、産業構造の変化や労働市場の流動化により、個人がその生涯の中で転職や職種転換する可能性が高まり、新たな知識や技能等の習得が必要になっている（文部科学省 2017b）。生涯にわたって能動的に学び続ける資質・能力は必須であり、高等教育機関は、教育内容や方法の改革を進めている。その具体的な方法として、講義中心の授業の中へのアクティブ・ラーニングの導入がある。グループ活動、発表、相互評価など学生主体の活動を授業の一部に導入することが推進されている。ほかにも、授業外の活動として、部活動やサークル、アルバイト、ボランティアなど社会活動なども大学生活のひとつとして重視されている。これらの授業外の活動は、学生の大学への満足度を高め学生生活を充実させるといわれているが（武内 2005）、同時に授業での知識や技能の応用や社会人として求められる汎用的技能の獲得にもつながると期待されている（山田・森 2010）。

このような学生主体の学習活動を教育活動の一環として支援する動きの背景には、大学での学びと成長を考える上で多様な学びと学生の自主学習の機会が重視されてきたことがある。学生が学習目標およびそのための方法を自ら選択して学習を進める点が通常の講義型授業とは異なる。久保田・岸（2012）はこのような実践的な教育プログラムが、参加した卒業生のキャリアになんらかの形で影響していることを報告している。

大学教育改革の一環として、アクティブ・ラーニングの導入、授業外活動や様々な就職支援プログラムの充実が進められているが、一方で、このような活動は、以前から「ゼミ（ゼミナール）」活動として実施されてきた。実際、ゼミを担当してきた教員から、すでにゼミ活動でアクティブ・ラーニングを実施しているという声もある。

1.3. ゼミにおける学生の学び

大学におけるゼミ（ゼミナールまたはセミナーを略してゼミとする）を対象とした研究は少ない。ゼミとは、大学など高等教育において行われる授業科目で、担当教員の名前を冠して○ゼミと呼ばれることが多い。大学によって必須か選択の違いはあるが、ゼミのある大学では

2年生の秋以降にゼミ選択があり、3年生からゼミに入る。ゼミは、学部や指導教員によって扱う専門領域もその方法も多様であるため一概にこうであるとは言えないが、多くの場合、1人の指導教員のもと、共通の興味・関心や問題意識に基づいて入った少人数の学生が、2年間同じメンバーで研究を個人または共同的に進める。卒業論文を課す大学では、学生はゼミ単位で論文執筆に取りかかる。

ゼミで扱う内容や方法は担当教員によって異なる。関連図書や論文を輪読し議論をするゼミ、実習・演習を中心としたゼミ、地域連携のプロジェクトを実践するゼミなど内容も方法も多様である。しかしながら、いずれも通常の講義とは異なり、ゼミでは学生たちが能動的に学習することが期待されている。

このようにゼミは、学生が能動的に学び続ける資質・能力を養う場になりうるが、ゼミを対象とした研究は少ない。産学連携実践（秋吉 2016）、批判的思考力育成の取り組み（向居 2012）やペア制度の導入など指導方法の提案（山田2012, 2016）などゼミの中で取り組まれている実践報告はいくつかあるが、ゼミでの学びが卒業後のキャリアと関連づけた研究はない。

2. 研究の目的

本研究の目的は、大学のゼミ活動と卒業後のキャリア形成がどのように関連しているかを明らかにすることである。そのために、まず、次の2つを明らかにする。第一に、学生がゼミでどのような経験を経て、能動的学習者となっていくのか、第二に、能動的な学習者を育む環境とはどのようなものであるか、である。次にゼミでの経験やそこで養成された資質・能力が卒業後のキャリアとどのように関連しているかを考察する。

2.1. ゼミ活動における能動的学習

先述したように学生は社会の要請として能動的学習者としての資質・態度が求められている。ゼミは能動的学習の場であり、学生が能動的学習者としてどのように学習・発達していくかを検討することは、現在高等教育が進めている教育改革の方向性を考察することにもつながる。

学生は、長い間、教員が事前に目標設定した知識や技能を習得するために教員が指示した方法で学ぶ。しかし、ゼミは、多くの場合学生自身が何を学ぶか、どのように学ぶかを判断し実践する。言い換えれば、受動的学習者から、能動的学習者へと授業への参加形態を移行させるのである。とはいっても、大学の授業である限り、ゼミであっても受け身な態度を示す学生は少なからずいる。いくらゼミの担当教員が学生に能動的であってほしいと願っても、学生のもつ独自の枠組みによってゼミ担当教員と学生の考えがずれて理解されることがある。また、学習の目標や方法を自分で選択し実行することを難しいと感じる学生もいるため、すぐに能動的学習者になっていくわけではない。つまり、講義型授業に慣れ親しんだ学生は学生主導型ゼミに入ることで、ギャップを経験することがある。もちろん、どの程度そのギャップを感じる

かは当事者である学生によって違うため一概には言えない。しかし、後述する「学習環境」の観点から捉えると、従来の講義型授業とゼミは構造的に大きく違う。そのため、これまでとは異なる環境に身を置く中で自分をどのようにポジショニングするか（溝上 2011）明らかにすることは、学生の学習・発達を考えるひとつの視点となる。

2.2. 能動的な学習を支える学習環境

ゼミの中で学生がどのように能動的学習者として振る舞うのかを学習環境の観点から捉えることは、ゼミに限らず教育全般の学習環境への示唆となる。講義型授業とゼミの構造の違いを明らかにするため、上野（2010）の「教育のカリキュラム」と「学習のカリキュラム」の概念を用いて説明する。

講義型授業は「教育のカリキュラム」と特徴づけられる。教育のカリキュラムでは、教員が到達すべき知識や技能を学習者に要求し、個人の能力をあげるために一連の教授項目を選択したり、教授方法を検討したりして改善する。一方、ゼミ活動は「学習のカリキュラム」と特徴づけることができる。学習のカリキュラムでは、学生たちの主体的な学びを促すための環境を整えること、すなわち、学習環境のデザインが重要となる。学習環境をどのようにデザインするかについてはいくつかの視点があるが、代表的なものとしてアクセスのデザイン（ソーヤ 2010）がある。ソーヤは、大学の理工系の研究室における留学生の学習・発達を、その研究室の実験装置へのアクセスと関連づけて分析した。ソーヤの研究では、留学生が研究室にアクセスするためには、ゲートキーパー的な大学院生との信頼関係や装置に関する様々な知識を交換できるネットワーク構築が必要であることを明らかにした。ソーヤの研究では理工学部の実験室を対象としているが、文系、文理系のゼミであっても、学生がゼミ活動にアクセスしやすいようにリソースを配置することで学習環境をデザインすることができる。

3. 実践の概要

本研究では、K大学の情報系学部のXゼミを事例として取り上げる。Xゼミを選定した理由は、次の2つである。ひとつは、Xゼミでは学生が主体となって様々な活動が展開されているからである。もうひとつは、その活動の多様性からか、ゼミ生の卒業後の進路が多岐にわたっているからである。表1は本研究の調査に協力してくれた卒業生17名の現在（2017年1月現在）の職を示している。また、そのキャリアの軌跡も多様である。たとえば、表1のAは、在学中にJICAの国際ボランティアに参加したのち国際コンサルタントとして勤務。その後、医者をめざし、現在は婦人科の医師として活動している。Bはジャーナリストをめざして卒業後はアルバイトとして報道関係の会社へ入社。そこで経験と実績を積み、独立し現在はフリージャーナリストとして活動している。Dは、卒業後すぐに就職するが何度か転職。結婚後は主婦業に専念するが薬膳に関心を持ち独学している。Hは大学卒業後、卒業研究で取り組んだ映像制作に

関心を持ち、より専門的に映像制作を学ぶために専門学校へ進学。その後、友人と合同で起業した。調査協力者17名全員に共通することは、卒業後のキャリア選択の中で常に「自分はどのように生きたいのか、何をしたいのか」を問いながら行動していることである。そして、そのように考え行動できるようになったきっかけのひとつとして直接的または間接的にゼミの経験であったと述べている。

表1 研究協力者一覧と職業

学生	卒業	ゼミ	入学年
A	医者	1期生	1994年
B	フリージャーナリスト	1期生	1994年
C	JICA 専門家	3期生	1994年
D	主婦（薬膳の研究）	1期生	1994年
E	社会起業家	1期生	1994年
F	国際コンサルタント	2期生	1995年
G	歯科医	2期生	1995年
H	メディア制作会社起業	2期生	1995年
I	大学教員	3期生	1996年
J	主婦, NPO 活動	4期生	1997年
K	国連機関（UNICEF）専門家	6期生	1999年
M	内閣府職員	6期生	1999年
N	主婦, NPO 活動	8期生	2001年
L	旅行会社社員	9期生	2002年
O	小学校教員	10期生	2003年
P	特別支援学校教員	11期生	2004年
Q	高校教員	11期生	2004年

3.1. Xゼミの概要

Xゼミは、「グローバル 이슈とコミュニケーション」というテーマをもとにゼミ生を募集していた。現在は、「地球サイズで活躍する力をつける」というテーマになっているが、基本的な活動方針は変わらない。担当教員Xは、7年間高校教師として勤務した後、青年海外協力隊に参加し、2年間理数科教師として海外ボランティア活動をフィリピンで行った。その後、米国の大学院へ留学し、帰国後K大学の教員となった。もともと国際協力に関心があったこと、また、教育工学を専門としていた。学部は情報系であるが、海外に関心を持ってほしいという気持ちから、開発途上国でフィールドワークをすることを視野に入れてゼミ募集を行っている。そのため「どこでも寝ることができ、何でも食べることができる」逞しく生きていける学生をゼミ生の応募資格とした。

Xがゼミを開始したのは1996年で学部創立3年目であった。つまり、1996年の学生はゼミ1期生であり、かつ学部1期生でもあった。担当できる教員の関係から、当時のXゼミ生の数は22名で多かったが、最近では約10数名に落ち着いている。毎年、ゼミ募集をする際、ゼミ希望

者が多くて定員オーバーする年もあれば、定員割れして、第二、第三希望まで募集する年もある。

ゼミが始まった当初のおおまかな流れは次のとおりである。ゼミ入室後、グローバルイシューについて理解を深めるため、中村尚司（1994）の『人びとのアジア：民俗学の視座から』など関連図書を輪読し議論をした。1990年代当時は、一方通行式の知識伝達の講義がほとんどで、学生が自分の意見を述べたり、議論したりする機会はほとんどなかった。そのため、こういった活動に参加できない学生も少なくなかった。しかし、回数を重ねるごとにゼミ生それぞれの個性がみえてきて意見がでるようになる。最初は教員Xが輪読の図書を指定するが、次第に学生が図書を選ぶようになる。それまでの輪読を通して関心をもった貧困、教育、環境などの問題に関連したものである。

また、輪読だけではなく、内容をより理解するためロールプレイゲームをはじめとした開発教育の教材を使い参加型の活動を取り入れたりした。

同時に3年生は、夏休みに向けてスタディ・ツアーを計画・準備しはじめる。3・4年生のゼミ交流を持てるので、先輩から後輩にスタディ・ツアーの持ち方についてアドバイスがあり、3年生は自主的に計画を立てていく。学生は訪問しようとする団体にインターネットを使って連絡をとり、スタディ・ツアーの予定を立てていく。現地の大学を訪問したい場合などは、教員Xが連絡を取ったりするが、NGO／NPOなどへの訪問に関する準備は学生自身で行う。英語ができる人、わかりやすく説明ができる人、プログラムを作る人などそれぞれのゼミ生の強みを活かし、分担して準備を進める。

スタディ・ツアーで渡航する国も基本的には学生が決めたりもするが、教員Xが長期に滞在経験のあるフィリピンで中心である。これまでフィリピン以外に、インドやタイ、マレーシア、オーストラリア、米国などにも出かけたこともある。

夏休みの2～3週間、ゼミ生は現地に渡航する。帰国後はそれを「報告会」という形で地域（たとえば、地域の高校生や保護者など）に向けて発信する。発信の方法は、ウェブや映像、セミナー、ワークショップなど様々であり、ゼミ生はフィールドワークに行く前に自分の役割を決めて現地で情報収集をする。

スタディ・ツアーとその報告会がおわる12月以降は、卒業研究活動に入る。テーマは「自分に関連すること」であれば何でもよしとされる。卒業研究は、論文という形だけではなく、映像作品も認められた。学生たちは自分たちが何を本当に知りたいかをゼミで発表しあい、テーマを決め、調査を始める。

4年になると卒業研究が中心の活動となる。キャンパスには3・4年生が合同で使えるゼミ室があり、そこにパソコン、プリンター、スキャナー、動画編集機、カメラなど卒業研究に必要な機材が整えられている。ゼミ生は、卒業研究の成果として、卒業論文または卒業制作のいずれかを選択する。卒業研究は個別に取り組み、1週間に1度のゼミでその進捗状況を報告する。そして、12月に卒業論文を提出し、2月に発表会を行い、ゼミ活動は終了となる。

4. 研究の方法

受動的学習者から能動的学習者への移行を捉えるためには、時間の経過に伴う変化を見ていく必要がある。そこで、本研究では、分析の枠組みとして複線経路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model 以下TEM) を用いて分析する (安田ら2015)。を用いて分析をする。TEMは、個人々がそれぞれ多様な経路をたどっていたとしても、等しく到達する地点 (等至点) があるという考えを前提に持つ。しかしその経路は多様であり複雑であることからそれを時間的変容の観点から捉えようとする。

TEMにおける対象者の選定方法は、歴史的構造化サンプリング (Historically Structured Sampling : HSS) に依拠する。TEMでは、人の経験は歴史的・文化的・社会的な文脈に埋め込まれて構成されるという認識を持つため、サンプリングには同じような経験をした人、すなわち、Xゼミのゼミ生17名 (表1) とした。本研究では、17名のうち1名を研究の対象者とする。TEMによる研究の対象者は、その目的に応じて1人、 4 ± 1 人、 9 ± 2 人となる。言い換えれば、1人のデータによるTEMは多人数のTEMに比べて現象を詳しく記述することができる。 4 ± 1 人からは多様性が見え、 9 ± 2 人からは径路の類型ができるといわれる。本研究では、個人の経路を深く探ろうとするため、1名のみを対象者とした。

本研究では、Xゼミで様々な経験と葛藤を経て、歯科医になることをめざし、現在歯科医として国内外で活動するGを対象とする。

4.1. 収集したデータ

収集したデータは、研究協力者Gのライフストーリーである。筆者は、2012年から2016年の4年に渡りインタビューを行った (表2)。最初のインタビューは、2012年であったが、その後も継続的にインフォーマルなインタビューを複数回行い、2016年には、2回フォーマルインタビューを通してデータを収集した。

表2 フォーマルインタビュー実施時期と時間

回数	実施時期	時間
1	2012年7月	90分
2	2016年10月	90分
3	2016年12月	90分

4.2. 分析方法

分析は、収集したライフストーリーインタビューを意味のあるまとまりごとにコード化した。コード化の際には、質的研究ソフトMAXqdaを用いた。Gのデータを分析した結果、生成されたコード数は166である。これらのコードをTEM図の概念のうち、【分岐点】、【必須通過点】、【社会的方向付け】、【社会的助勢】 (詳しくは安田ら2015を参照) にあたるものを時系列に沿っ

てTEM図(図1)に配置した。それに加え、両極化した等至点(Polarized Equifinality Point: 以下P-EFP)を追記した。本来、P-EFPは等至点と対極する意味を持つものとして設定される。本研究では「クリニックで歯科医をして働きながらミャンマーでの国際医療活動に従事するようになる」ことを等至点として定めていることから、P-EFPは、その対極となる「国内で歯科医として勤務する」つまり「国際医療活動には携わらない」ということになる。このP-EFPを設定できたことで、TEM的な理論飽和ができたわけだが、Gのライフストーリーにおいて、それぞれの分岐点もまた等至点と捉えることもできる。本研究では、ゼミ入室から等至点までの比較的長いスパンで分析するため、分析の段階では、分岐点をひとつの等至点として捉え、P-EFPを追記した。

TEMに含まれないコードは、コード間の意味を吟味し共通する概念で名前をつけ、TEMの概念と関連づけた。たとえば、表3に示すコードは【Gの自己の描写】というカテゴリーにまとめ、TEM図と関連づけた。このようなTEMの概念には含まれないカテゴリーとして他にも【自己中での対話】【認識の変化】【環境の変化による葛藤】が生成され、これらをTEM図との関係を捉えながら考察した。

TEM図作成過程において、足りないデータは追加のインタビューを通して収集した。完成したTEM図は研究協力者Gに提示し、追記すべき点、削除すべき点を検討した。

5. 分析の結果と考察

分析の結果、図1のTEM図にまとめることができた。まず、全体の流れを概説したのち、TEM図から明らかになったことを考察する。なお、文中の「」はインタビューデータをそのまま引用したものであり、【】はカテゴリー、〈〉はコードを示す。また、インタビューの引用内にある()については筆者が意味を分かりやすくするために追加した説明である。

5.1. Gのゼミ入室から現在のキャリアへの軌跡

GはXゼミに入ることに強い動機があったわけではなかった。ゼミの選択をする際に、「何をしたいのか、何が好きなのか、何が得意なのか」を考えたが、ゼミを選択する決定的な理由も動機もなかった。「CG(コンピュータグラフィック)とかも面白そうやし、軽くて」と言うようにこれまで受けた授業科目からゼミを選択するのかと漠然と考えていた。そんな中、Gは友人と一緒にゼミ先輩が行ったフィリピン・スタディ・ツアーの報告会に参加した。そしてXゼミに入ることを決めた。Xゼミを選んだ時「どのゼミでもいい、というわけではなく」、指導教員Xがゼミ生に求める条件である「どこでも寝れる、なんでも食べれる」とXゼミが国際的な活動をしていることに魅了されたからであった。

「その時(オフィスアワーに行った時)先輩が(フィリピンでのスタディ・ツアー

の) 報告会をしていた。その時はめっちゃやりたかって思ったわけではないけど、でも、国際関係がらみのこともいいなって思っていたし、国際協力じゃなくても、国際に関心があったし、勉強したいなって思った。で、ほかにも入ることもないし、オフィスワークにもいってないけど、はーいろって思って。あの時は、(Xゼミのテーマが) グローバルイシューとコミュニケーションやって、今でも(その意味を)よくわかっていないんだけど、その時に(X先生がゼミ生の条件に示していた)『どこでも寝れる、何でも食べれる』のその一文で決めてはいったんよね。」

ゼミに入ってから、Gはやる気のある他のゼミ生たちとの活動をはじめることになった。Gは同期のゼミ生を「みんなやる気があって自分の意見を持っている」と表象していることやライフストーリーの語りの一部にも表現されるように、当時Gは自分を〈特にやりたいことがなかった私〉〈自分から行動を移さない私〉として捉えていた。

ゼミ生との関わりの中でGは次第に「自分なりに考える」ようになっていく。Xゼミの学生は、自分の考えをはっきり述べる。たとえば、それが「こいつ、言いたいこというなあ」と〈周りを驚かせるような意見の主張〉であつとしてもである。Gは「私、結構人に流されやすいたちなんです」というように〈周りに同調する傾向〉があったが、自分の考えをしっかりとちそれを発言するゼミ生をみて「結構そういう風にしないといけないんだなって思うようになった」。加えて、指導教員のXは、毎回のゼミで「これについておめえらどう思う?」と問うため、そういった自分の考えを持ち意見を述べる機会が毎回のゼミにあった。

Xゼミでは、日常生活における身近な社会問題を取り上げながら議論を進めていく。たとえば、違法駐輪などゼミ生が日常的に関心を持つことをテーマとして考える。それは、Xゼミでは「パーソナルイシューじゃないけど、自分のことを本気に考えたり、その、なんとなく生きてるんじゃない」ことが重視されていたことも関連している。これらの議論を教室の中だけでするのではなく実際に現場にいて考えたりもした。そのような中「端からみたら小さいことかもしれないけれど、結構そういうのにみんな真剣に取り組んだりとか」する中で、Gの【意識が徐々に変化】していった。

Gが明確に自分のキャリア(なりたい自分)を決めた契機は、次の2つである。ひとつは、フィリピンへのスタディ・ツアー、もうひとつは卒業研究である。

3年生の夏休み、Gはフィリピンへスタディ・ツアーに行った。現地では同世代のフィリピン人と交流したり、様々な施設や団体を訪問したりした。「何気なく連れられて行った感じだった」が、現地で、同世代のフィリピン人に「将来あなたは何をしたいの?」「何になりたいの?」と「挨拶の次に聞かれるくらい(頻繁に)」問われた。ゼミの中ではあまりゼミ生が自分のことを話すことはないが、こういうやりとりの中で他のゼミ生が自分の将来について考えを持っていることを知った。Gはフィリピンに行く前までは漠然と情報系の企業に就職すると考えていたが、ゼミ生が自分たちの考えをしっかりとって将来を考えているのを聞いて、「このままだっ

たらあかんー」と自分のことを、自分の将来を真剣に考えはじめた。そしてフィリピンから日本へ帰国する道中に「私、歯医者になりたいです」とXに伝える。

Gは帰国後、歯科医になるための準備をはじめた。その時期（3年生の秋）は就職活動の動きがはじまっていた。Gは就職活動をせずに歯医者になるための準備と卒業研究に取り組んだ。

卒業研究において、Xは「自分のことに関わり、広げていくほうがいい」とGにアドバイスした。Gは、その言葉を受け止め、「そのころには歯医者になりたいと考えていたけれど、自分がなんで歯医者になりたいのかな、ということ（卒業研究を通して）考えるようになった」。それがGの卒業論文のスタート、すなわち、自己の探求の入り口となった。

「私は、口唇口蓋裂という疾患があって、私はその時自分が障害をもって生まれてきたことを知らなかったのね。母親からは、自分はちょっと傷をもって生まれてきたということは聞いていた。口唇口蓋裂という治療は、手術的なこともするし、矯正治療が必要で、歯科治療に月に1回くらい通っていた。私はその時は単に歯並びが悪いからと思っていたけれど、次第に、なんでこんなに頻繁に歯科治療に通わなくちゃいけないんだろうって考えるようになったの。そこで掘り下げて考えるようになって、自分のことを調べようって思った。」

Gにとって卒業研究は自分について考えるきっかけとなった。指導教員Xの「自分のことに関わり、広げていくほうがいい」というアドバイスがGを方向づけ、口唇口蓋裂をテーマに選んだ。Gが所属していた学部は情報系学部であり、情報収集のための環境が充実していた。Gは口唇口蓋裂について情報を収集する中で、自分が障害を持って生まれたことを知り、ショックを受けた。卒業研究は、そのショック（葛藤）を自分自身で受け入れるための過程でもあった。

「じゃあ、口唇口蓋裂について何か書こうかなって思ってね、卒業論文で。何がきっかけになったかっていうのは、自分の障害がきっかけになった。それを調べるようになって、自分の障害を知って、自分が歯学部にいこうって思ったのは自分が病院に通って、とてもいい先生に出会って、こんな素晴らしい職業はない、歯医者さんになりたいって思ったからかな。」

Gは卒業研究をきっかけに、口唇口蓋裂について知り、理解するための行動を起こす。たとえば、母親と話し合ったり、口唇口蓋裂の子どもを持った親が集まる会に参加したりして、自分について、そして家族について深く考えるようになった。そして、自分の母親や主治医の存在によって今の自分があることに気づき、歯科医になるという決意が一層、強くなっていった。

その決意は、その後のGの歯科医になるための長くて困難な道のりの支えにもなっていた。

それがどれほど困難な道のりであるかは、Gの高校から大学進学までの経緯をたどることで想像できる。

Gは中学生の頃から漠然と歯科医になりたいと思っていたが、高校卒業時には歯学科に進学する学力レベルが十分ではないと諦めた。Gは帰国子女であったため英語が得意だったので、英文科のある短大に進学したが、物足りなさを感じて四年制大学に編入した。編入の際、歯科医になりたい気持ちはあったが、制度的にも学力的にも難しいと考え諦めた。編入先は、短大の近くにあったK大学の情報系学部を決めた。このような経緯からもGは、それまで歯科医になるための勉強をしてこなかった。歯科医になるために必要な単位を科目履修生としてK大学と放送大学の授業をダブルスクーリングして履修した。文系だったGが理数系の科目を一から学ぶことは簡単なことではなかった。それでもGの決意が硬かったのは、卒業研究を通して知った〈口唇口蓋裂を持つ自分への母親の育てかた〉〈口唇口蓋裂を持つ家族の思い〉であった。周りが就職活動をしたり、就職していったりする姿をみて「みんなすごいがんばって就職活動していたから、正直そのときはあせったというか、なんだか私だけチンタラお勉強しているのかな」と〈仕事をせずに勉強と続けていいのかという葛藤〉を感じたが、〈卒業研究を通した将来のイメージの明確化〉と〈自分にとって大切なことを貫く同期のゼミ生の存在〉に支えられ、卒業後も勉学を続け、T大学歯学部編入することが出来た。

編入した歯学部では5歳ほど年下の同級生と一緒に授業を受けることになった。「5つも年下だから全然合わないだろうな」と不安もあったが、「人に聞くのも躊躇がないし、はずかしくなかったわ」とゼミとの経験を関連づけて述べている。GのT大学での学びかた、人間関係の作り方は、次の3つの点でゼミの経験と関連している。第一に、ゼミ時代の自分は「ゼミの中でへなちょこ」だったが自分の意志で道を切り開いてきたことである。それがGの自信の一部になっていた。第二に、異種混藩なゼミ生との関わり合いである。ゼミではそれぞれが苦労しながら一生懸命やっていた。自分のことに一生懸命取り組む彼らの姿はGの支えにもなっていた。第三に、最後に自分から助けを求めれば必ず支えてもらえることがわかっていたことである。Gはそういった環境を「いい巡り合わせ」といい、そういった環境は〈運がある〉からと説明するが、一方で、G自身はその環境（同期との良い人間関係）を維持するため、勉強を教えてもらう代わりに料理を作るなどして努めていた。

歯学部卒業後、GはO大歯学部の博士課程に入学すると同時に大学付属病院に研修医として入局した。O大病院に決めたのは「やっぱり国際協力がらみのことは絶対したいと思っていたので、せっかく医療関係者になるんだったら」という思いがあったからである。O大病院はメキシコの先住民への口唇口蓋裂の治療の支援をしていた（国際協力機構 2017）。Gは、研修医として仕事をしながら博士論文執筆にむけた研究を進めた。

その時期、指導教授と看護師がメキシコに派遣する調整員を探している話を偶然に聞き、Gは即座に「私いきます！」と手をあげ、そのチャンスをつかんだ。そしてO大学の草の根プロジェクトの活動として、Gは1年間メキシコでの医療活動に携わった。

その後、O大病院での研修期間と博士論文を終えて、Gは医局から総合病院へ派遣された。しかし、〈なりたかった自分と現実の自分のギャップ〉から「自分が腐っちゃおうと思った」と葛藤を感じるようになる。そんな中、Gはミャンマーで医療活動をするNPO法人について知り、連絡をとった。そこでは、国際医療短期ボランティアを募集しており、Gは休みをとり6日間ミャンマーに渡航し、現場での医療活動に携わった。Gは「やっぱり私はこういうところで、仕事をしたほうがいいのかなあ」と考えるようになる。その理由としてそのNPOで働く医師や看護師と「フィーリングが合う」とことと〈自分の専門を活かしてやりたいこと（口唇口蓋裂の手術）ができる〉と述べていた。

この経験を経てO大の医局を去り、現在はミャンマーのNGOにボランティアで国際医療活動をするため、1ヶ月クリニックで働き、その後1週間ミャンマーで医療活動をするようになった。

GがO大病院をやめ、国際医療活動をするようになった地点を【等至点】とし、それに至る経路を図1のTEM図に沿って大学時代まで遡り時系列で示した。Gが歯科医として国際医療活動をするにいたった【分岐点】は、〈Xゼミへの入室〉〈歯科医になる決意〉〈自分のパーソナルな問題に（卒業研究で）取り組む〉〈歯学部へ編入〉の4つ、歯学部に進学してからは、〈O大病院に入局〉〈メキシコの医療支援活動に参加〉〈ミャンマーへボランティアとして渡航〉〈O大医局を辞職〉の4つであった。歯学部編入まで（すなわち、大学のゼミの経験まで）とその後、等至点にいたるまでの後者にわけて、Gの自己の変容を捉える。

5.2. 分岐点にみられたGの自己の変容

GのTEM図（図1）からは、Gの自己の質的な変容がみられる。ハーマンス（Hermans, H. Hermans-Konopka, A. 2012, Hermans, H. & Guesser, T. 2014, ハーマンス 2015）は、TEM図の考察において対話的自己理論（Dialogical Self Theory）と関連づけることによって、自己のダイナミックで多様なI-ポジション（自己の異なる側面）の観点から記述できると述べる。本項で

表3：Gによる自己の描写

No.	Gの自己の描写のコード
1	特にやりたいことがなかった私
2	自分から行動を移さない私
3	ゼミで一番「へなちょこ」な私
4	「このままじゃあかん」という私
5	自分のやりたいことを考え始める私
6	人は多様であることを受け入れる私
7	自分から行動を起こせる私
8	運命を自分で作り出すと考える私
9	何がしたいか考え続ける私
10	なりたい自分と今の自分のギャップに葛藤する私

は、ハーマンスの対話的自己理論に基づき、【分岐点】における意思決定（選択）を【Gによる自己の描写】をI-ポジションとして位置付け、変容を捉える。

5.2.1. ゼミ入室から歯学部編入まで

第一の分岐点は、〈ゼミの選択〉である。この時のGは〈特にやりたいことがなかった私〉であり、友人に流されるままにゼミを選んだ。Gは、ゼミに入る前、「2年生のころはひたすら遊んでいました」と述べており、歯科医になりたいという中学生からの思いをその頃は意識していなかった。ゼミ選択においても、特に決めてはなかった。ただ、Xゼミを選択したのは、Xゼミでもとめられる人物像「どこでも寝れる、何でも食べれる」と国際というキーワードが【社会的助勢】となっている。Gは帰国子女であったことから国際には関心があった。

第二の分岐点は、〈歯科医になる決意〉である。第一の分岐点と第二の分岐点では、Gに大きな変化がみられた。この間にGのI-ポジションは、〈自分から行動を移さない私〉〈ゼミで一番「へなちょこ」な私〉〈「このままじゃいかん」という私〉〈自分のやりたいことを考え始める私〉と変化していった。この変化と密接に関わるのが【環境の変化による葛藤】である。〈ゼミでの学び方〉〈自分のことに一生懸命取り組むゼミ生〉〈将来について考えるフィリピン人との対話〉などGは、ゼミに入るまでには考えたことがなかったことを、考えるようになった。

第三の分岐点は、〈歯学部への編入〉である。〈歯科医になる決意〉をしたのち、Gは異なるI-ポジションによる自己内対話を経験する。就職活動をはじめの友達、就職が決まっていく友達をみながら「私だけチンタラお勉強していいのかな」と葛藤を感じることもあったが、【必須通過点】のひとつ〈卒業研究への取り組み〉を通して、自分がなぜ歯科医をめざしたいのかをはっきりと認識し、その後は歯科医になることに集中して勉学に励んだ。その際、卒業研究で訪問した口唇口蓋裂の子どもを持つ家族の会合への参加を通して、〈口唇口蓋裂に悩む人やその家族の存在〉を知ったこと、そして〈口唇口蓋裂を持つGを育ててくれた母親の存在〉【社会的助勢】となっていた。Gはこの時期明らかに【自己の変化を認識】するようになった。この頃のGは、みんなが同じようにしなくていいと、自分は自分のやりたいことをしていけばいいと考えるようになった。この時のGのI-ポジションを〈人は多様であることを受け入れる私〉と捉えることができる。実際、20人ほどいたXゼミのうち、就職活動を通して就職することにしたのは数名で、他は自分のやりたいことをみつけて進路を選択したこともGにとっての【社会的助成】であった。Gは、これまで何度か歯科医になることを諦めたが、〈運命を自分で作り出せる私〉として自らその道を切り開こうとしていた。実際には不安は大きかったが、〈やるしかない〉という強い意志をもって取り組んだ。その意志を強く持てたのはXゼミの指導教員やゼミ生の存在でもあった。

「不安やったけど、やるしかないなって。怖いもの知らずじゃないけど、そこまでいったらやるしかないかな。それこそ、Xの口癖やけど、私がシュンってしてたら、“やる

しかねーだろうが、馬鹿”っていわれて、馬鹿じゃねーだろうって思いながらやったわ(笑)。それでやっていって、そういう人たちの助けがあったからできたのかな。勉強を教えてくれた人がいたからがんばれたかな。」

〈Xゼミの指導教員やゼミ生の存在〉が【社会的助勢】となって、歯科医をめざすことができた。それまで、高校から短大へ、短大から四年制大学編入へのプロセスにおいて、2度「学力が無く、全然追いつかないというか、まあ、そこまで本気でなりたいと思っていなかったかもしれない」とあきらめていたが、明らかにこの時のGは、【自己の変化を認識】していた。

5.2.2. 歯学部編入から国際医療活動参加まで

第4の分岐点は、〈O大病院への入局〉である。T大学歯学部での4年間、Gは「いい巡り合わせ」によって良い環境の中で学ぶことができた。受験勉強で理数系を学んだとはいえ、「もともと文系で入ったから、ぜんぜん理数系はやっていなくて」とブランクもあり、また、歯学部進学後も「化学系の実験とかもいろんな数式がでてきて計算しないといけないんだけど、ぜんぜんわからなくて」と苦労も多かった。しかし、Gはクラスメートと〈できることをやりながら助け合う〉ことで、自分ひとりではできないこと、わからないことをできるようにするために、Gは積極的に同級生に助けを求めたり、それだけではなく自分にできることを提供したりするように努めた。年の離れた同級生に助けを求めることに抵抗がなかったのは、Xゼミには異種混淆なゼミ生がいてそれぞれが最初は苦労しながら一生懸命やってきたことを知っていること、最後に自分から助けを求めれば必ず支えてもらえることがわかっていたからである。この時のGは〈自分から行動を起こせる私〉であり、そういった自分を大学のゼミ活動を通して見出していた。

歯学部を卒業し進路を選択する時、歯医者として開業するという選択もあったが、Gは〈国際医療活動の実績のあるO大病院〉が【社会的助勢】となってO大の医局に入った。それは「国際協力がらみ」のことはしたかったからである。同級生は、歯医者として開業したりしているが、Gは口唇口蓋裂の手術をしたいためO大医局に進路を決めた。まさに〈自分のやりたいことを考える私〉を軸として進路を決めている。

第5の分岐点は〈メキシコの医療活動へ参加〉である。国際医療活動に関わりたと思っていたGは、教授と看護師の会話を聞き、手をあげた。このように〈自分から行動を起こせる私〉としてのGは、歯科医師として途上国の国際医療活動に関わることになった。

第6の分岐点は、〈ミャンマーへボランティアとして渡航〉である。Gは、メキシコでの1年の業務を終えて帰国し、その後研修期間を終え、博士論文を完成させ、歯科医師として総合病院に勤務するが、その後「自分が腐っちゃった」と葛藤を感じる。なぜなら総合病院では歯科治療はするが、口唇口蓋裂の手術をすることが出来なかった。口唇口蓋裂の治療に当たりたいという思いで、O大の医局に入ったにもかかわらず、やりたい仕事が出来ないというお

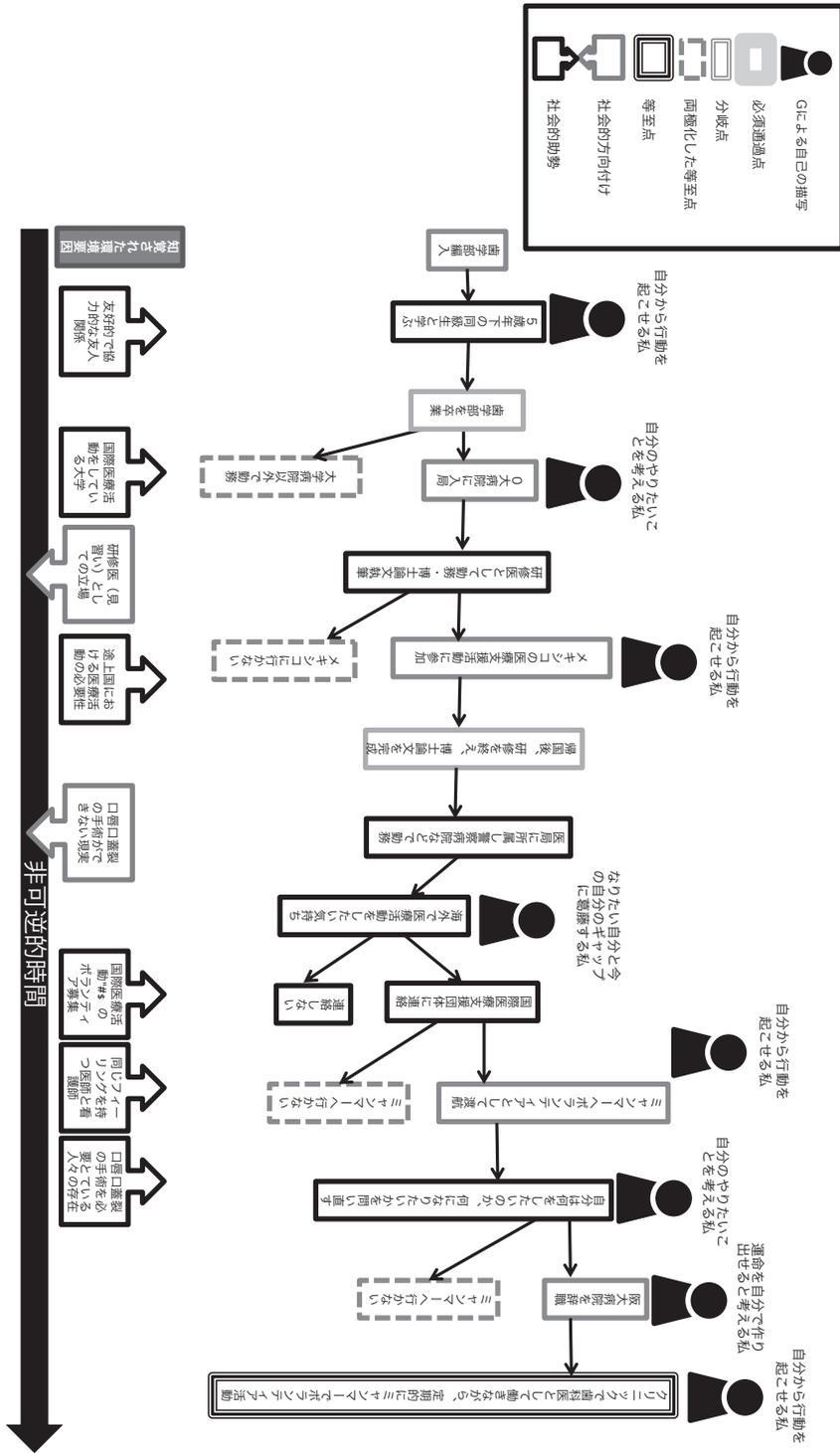


図2：歯学部入学から国際医療活動に従事するようになるまでのTEM図

思いが募ってきた。つまり〈なりたい自分と今の自分に葛藤する私〉が生まれる。学生の頃とは違い、Gには社会的地位があり、これまで積み上げてきたものを捨てて違うことをするという判断は難しい。しかし、この分岐点においても〈自分のやりたいことを考える私〉としてのGは、ミャンマーで国際医療活動するNGOにコンタクトをとり、1週間渡航する。そして、自分が本当にやりたいことは何かと再度自分に問い直すようになる。

第8の分岐点は〈O大医局の辞職〉である。これまで積み重ねてきたものから離れるというのは大きな決断である。しかし、Gは自分が何か行動を起こすことで環境が変わり、環境が変わると自分のやりたい道が開けると考えた。つまり、自分から行動を起こすことによって運命を自分で作り出すと考えるようになってきたといえる。それは〈何をしたいか考える続ける私〉であり、だからこそ〈自分から行動が起こせる私〉として意思決定ができるのである。

Gは大学4年生のころ、自らも就職活動という強い流れに流されず、大きな不安を感じながらも歯学部編入をめざし、歯科医師となった。そして、卒業後も、当たり前のように歯科医師として勤務するのではなく、どのような歯科医師になりたいのか、どこで仕事をしたいのかを常に問い続けてきた。まさに、〈人は多様であることを受け入れる私〉としてのGは、自分自身の多様な生き方を認め、選択しているともいえる。

5.3. 学習環境のデザイン

Gのゼミでの学習・発達は、従来の能力主義では説明できない。Gはゼミを通して、人格の深い部分で変容していたことがわかる。これは、松下（2011）が「新しい能力」を分析する視点として提示した「個人の尊厳を守り人生を豊かにするような形で能力形成を行っている」といえる。松下は、新しい能力がもとめられるようになった背景をいくつかあげているがそのひとつとして、社会の変化における人生の個人的編成をあげ、次のようにのべている。

1970年までは、「標準化された完全就業システム」が、個々人の人生の柱となり、労働と非労働、学校と仕事の線引きをし、人々を空間的・時間的につなぎとめていた。これに対し、「柔軟で多様な部分就業システム」へ移行した社会においては、個人の人生はあらかじめ決められた状態から解き放たれ、個々人の課題として個人の行為にゆだねられることになる。
(松下2011, p.9)

GはXゼミの活動を通して自分のやりたいことを見つけ、歯学部編入する。歯学を専門とするものの、メキシコやミャンマーでの医療支援活動に携わるなど、専門性と柔軟性をもちあわせながら、活動を発展的に作り上げていた。

資質・能力を考える際、よく使われるのが「氷山メタファである（久保田 2013）。久保田は氷山モデルを示し、水面上に見える部分に比べ水面下の見えない部分が多い。これまで水面上に見える部分で個人の業績を評価してきたが、実際には見えない部分が業績に大きな影響が

与えられているのではないかと疑問を投げかける。まさにGにとってゼミでの学習・発達はこの見えない部分であり、そこが卒業後のキャリア形成に大きな影響を与えているといえる。GのTEM図1からもわかるように、ゼミ入室から歯学部編入までのGの人格の深い部分での変化は、歯学部編入から国際医療活動に従事するまでのGの分岐点において立ち現れている。

この水面下の能力要素に対してどのような働きかけをすればいいかは、社会的に合意された理論はまだ共有されていないが（本田 2005）、本研究で対象としたXゼミの学習環境を分析することで見えてくる可能性がある。以下に、学習環境の視点から考察する。具体的には、TEM図に配置した【社会的助勢】すなわち、等至点への歩みを後押しする力を分析した。図1のTEM図の【社会的助勢】をみたところ、(1) Xゼミの指導教員との相互行為、(2) 異種混濁なXゼミ生、(3) 越境による自己の語り（物語化）、(4) 越境の経験の4つが、Gの変容を促した学習環境の要因であることがわかった。

(1) ゼミの教員とGの相互行為

Gのライフストーリーには、かなり頻繁にXゼミの指導教員の名前がでてくる。Xゼミの指導教員は、様々な役割となっていた。GはXについて次のように表現している。「X先生から言えば運も自分で持ってくるもの」「先生にいじめられた（いじられた）り、泣かされたり、いじられやすいんだと思う。」「なんかX先生に、実は歯医者になりたいんです、がんばろうかなっていったの。じゃあ、先生は真剣にとらえていなかったと思うけれど“じゃあ、やればいいんじゃないの”って、“がんばれ”というのではなくて、“いいんじゃないの”って感じでいわれて。」「意見を言いなさいって言われたわけじゃないけれど、考えるきっかけをもらった。」「ゼミで、X先生は一回もこれをやれ、あれをやれっていわなかった」「(卒業研究の時) 自分のことに関わり、広げていくほうが良いということをX先生がいていて、そこでまた悩み考えるようになった。そのころには歯医者になりたいと考えていたけれど、自分でなんで歯医者になりたいのかな、ということを考えるようになった。」「一回もこれをしろ、っていわれなかったけど、ゼミが終わったら、自然と導かれていたのかなって。」「それこそ、Xの口癖やけど、私がシュンってしてたら、“やるしかねーだろうが、馬鹿”っていわれて、馬鹿じゃねーだろうって思いながらやったわ（笑）。」などこれらの描写から、学生自身が考え、意思決定し、行動させるというXの教育観がみてとれる。Gは、そういったXとの相互行為を通して、〈自分から行動を起こさない私〉から〈「このままじゃあかん」という私〉になり、Xに導かれるように〈自分のやりたいことを考える私〉へと変容し自分から行動を移せるようになっている。

また、Gのライフストーリーの中で、Xについて様々な呼び名で表現している。たとえば、「X先生」や「先生」、「あの人」、そしてニックネームなどである。そこからも、GにとってのXの距離をみてとることができる。つまり、GにとってXは、指導教員であり、尊敬する対照であり、弱音を吐ける相談相手であり、叱咤激励してくれる存在でもあったといえる。

(2) 異種混濁なXゼミ生

Gが社会的助勢としての就職活動や安定した就業に流されず、個人の課題として自分の人生を選択し、行為ができたことのひとつは、大学のゼミにおける異種混交なゼミ生の存在であったといえる。Xゼミのように大学のゼミが必ずしも異種混交であるとは決して言えないが、Gがゼミ生であったときはそうであった。それは、はじめから「そう」であったのではなく、個々の強みや個性が可視化されるゼミ活動であったからこそ、異種混交性の高いゼミとなったといえる。Xゼミでは、スタディ・ツアーや報告会、卒業研究など多様な活動が準備されており、ゼミ生は其中で自分のアイデンティティを表現し、構築することができた。

当時Gは何をやりたいかが明確ではなく、友人に流されるままにゼミに入った。Gは自分のペースで活動に参加した。他のゼミ生は発言をするし、議論をするし、自分のやりたいことをするが、強制されたわけではない。Xゼミでは「こうあるべき」といった基準を要求しなかった。だからこそ、Gは一生懸命頑張るゼミ生と関わりながら自分がどうありたいのか、どうなりたいかを考えるようになった。

Gが就職活動の流れにも影響されず、自分の意思を貫くことができた理由のひとつは、多様な生き方、考え方があっていいという信念であると考えられる。図1にも示したように、そのように考えるようになった【社会的助勢】は、〈自分のことに一生懸命取り組むゼミ生〉であり、ひとりひとりが自分で考え、判断し、行動していくという〈ゼミでの学び方〉であった。

(3) 学生主体の活動を通じた自己の語り（物語化）

Gが〈「このままじゃいかん」という私〉〈自分のやりたいことを考え始める私〉へと意識が変わっていくきっかけは、〈自分のこと、自分の考えを述べる〉実践であった。ゼミの活動では常に自分の考えを共有する機会があり、スタディ・ツアーでは「挨拶の次に聞かれるくらい（頻繁に）」「将来あなたは何をしたいの?」「何になりたいの?」と問われた。また、卒業研究で口唇口蓋裂について研究することを決めた時、口唇口蓋裂を持つ親の会合に参加し、自分がなぜこの研究しているのかを自分の経験や考えと合わせて語る必要があった。

Gは自分のこと、自分の考えを語ることを通して、それまで考えたことがなかったことを考えるようになった。つまり、語ること（物語化）を通して、自己についての理解を深め、意味づけていったといえる。

ゼミへの入室、フィリピンへの渡航、大学外の団体への参加など、Gがそれまで一緒にいた友達や環境とは違うところに身を置いたこと、すなわち、越境したことで、問われる機会と語る機会を得ていた。

6. まとめと展望

本研究では、1名の研究協力者Gのライフストーリーを、時間の経過に伴う変化に焦点を

あてて分析した。分析の結果を TEM 図にまとめて、次の2つについて考察した。第一に、能動的学習者として学生はどのように学習・発達していくのか、第二に、どのような環境のもとで学生は能動的学習者として振る舞うようになるのか、である。K 大学情報系学部の Xゼミを事例として、G のゼミでの変化と卒業後の変化を TEM 図に整理し（図1と図2）、比較した結果、ゼミの活動を通して G の I-ポジションに変化があったこと、またその変化は卒業後も維持され、G の人生の分岐点における意思決定に影響していたことがわかった。さらに、そのような G の変容を促したゼミの学習環境についても明らかにした。

G のゼミにおける学習・発達は、松下（2011）が「新しい能力」を分析する視点として提示した「個人の尊厳を守り人生を豊かにするような形で能力」であるといえ、ゼミがその新しい能力を育てる学習環境になりうることを示すことができた。

本研究は学校と仕事のトランジションの問題から取り組んだが、そのためのアプローチは、単に、学生が卒業後に安定した仕事へ移行できるように支援することだけではない。G のように、学生が卒業後も様々な問題解決や意思決定に主体的に取り組みながらキャリアを形成していけるようにゼミなどの学習環境を整えることも大学の重要な役割であるといえる。

本研究では1名のライフストーリーを分析した。G の人生の経路から、キャリア選択は意図的なものと偶発的なものが含まれていることから、キャリア選択が複雑であることがわかる。今後は、個々にみられる多様性を明らかにするために、HSSに基づいて表1から3-4人をサンプリングしてデータ分析を行う。さらに抽象的・一般的な知見を提示していくため同様に7-9名の分析も行う予定である。

付記：本研究は JSPS 科研費 JP15K12430 の助成を受けたものです。

参考文献

- 秋吉浩志（2016）産学連携実践型ゼミナール活動における社会人（基礎）力形成に向けての取り組み——ソーシャルメディアを利用した実践型ゼミナールへの試み——。九州情報大学研究論集18号、pp.97-102
- 中小企業庁「2016年版中小企業白書」第2章「起業・創業——新たな担い手の創出——」
http://www.chusho.meti.go.jp/pamflet/hakusyo/H26/PDF/07Hakusyo_part3_chap2_web.pdf
（2017.1.1参照）
- ハーマンス、H.（2014）TEM と対話的自己理論（DST）安田裕子、滑田明暢、福田茉莉、サトウタツヤ（編著）TEA 理論編。新曜社、pp.86-89
- Hermans, H. Hermans-Konopka, A.（2012）Dialogical Self Theory : Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society. Cambridge University Press ; Reprint 版
- Hermans, H. & Guesser, T.（2014）Handbook of Dialogical Self Theory. Cambridge University Press
- 伊藤敦美（2002）青年期の自己同一性に関する研究——職業選択と学業意識の視点から——現代社会文化研究。No.25, pp.231-247
- 本田由紀（2005）教育の職業的意義：若者・学校・社会をつなぐ。ちくま新書
- 国際協力機構（2017）「草の根パートな型 平成19年度第1回採択内定案件」
https://www.jica.go.jp/partner/kusanone/partner/mex_03.html

(2017.1.1参照)

- 久保田賢一, 岸磨貴子 (2012) 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
- 久保田賢一 (2013) 教育におけるつながり・協働する学習環境デザイン: 大学生の能動的な学びを支援するソーシャルメディアの活用. 晃洋書房
- 松下佳代 (2011) 〈新しい能力〉は教育を変えるか: 学力・リテラシー・コンピテンシー. ミネルヴァ書房
- 溝上慎一 (2011) 学生を能動的学習者へと導く講義型授業の開発: 学生の内面世界のダイナミックスをふまえた教授的視点, 杉谷祐美子 (編集) 大学の学び: 教育内容と方法」玉川大学出版部, pp.251-266
- 溝上慎一, 松下佳代 (2014) 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
- 文部科学省 (2017a) 学校基本調査平成28年度高等教育期間報告書掲載集計卒業後の状況調査
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001079885&cycode=0> (2017.1.1参照)
- 文部科学省 (2017b) 「第1章今後の社会教育行政等の推進の在り方について1. 生涯学習・社会教育を取り巻く社会が変化する中で求められるもの」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo2/siryou/attach/1330692.htm
- (2017.1.1参照)
- 向居暁 (2012) 大学のゼミナール活動における批判的思考の育成の試み. 日本教育工学会論文誌. Vol.36, Suppl. pp.113-116
- 中原淳・溝上慎一 (2014) 活躍する組織の探求: 大学から企業へのトランジション. 東京大学出版会
- 中村尚司 (1994) 人びとのアジア: 民俗学の視座から. 岩波書店
- ソーヤリエコ (2010) 理工系研究室における装置へのアクセスの社会的組織化. 上野直樹・ソーヤリエコ (編著) 文化と状況的学習: 実践, 言語, 人工物へのアクセスのデザイン. 凡人社 pp.93-126
- 武内 清 (2005) 大学とキャンパスライフ. 上智大学出版
- 上野直樹・ソーヤリエコ (2010) 文化と状況的学習実践, 言語, 人工物へのアクセスのデザイン. 凡人社
- 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 Vol.34 (1) pp.13-21
- 山田嘉徳 (2012) ペア制度を用いた大学ゼミにおける文化的実践の継承過程. 教育心理学研究, Vol.60, pp.1-14
- 山田嘉徳 (2016) 大学教育実践: 卒業演習における教師と学生のかかわり. サトウタツヤ (編著) TEA 実践編, 新曜社. 2章5節, pp.92-98.
- 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ (2015) TEA 理論編. 新曜社