

論文

大学生のキャリア発達における2つの役割

——MTMMによる「関与」と「参加」に関連する

学生の役割と労働者の役割のモデル化——

京都学園大学 経済学部¹・関西大学大学院 心理学研究科²・関西大学 社会学部³
三保 紀裕¹・青木 貴寛²・福井 未来²・清水 和秋³

要旨

本研究では「キャリア」そのものが意味するものとして「役割」に着目し、大学生を対象として「学生」と「労働者」の役割における「関与」と「参加」の程度を捉える方法について検討を行った。多特性多方法による確認的因子分析モデルにより「学生」と「労働者」の役割、そして役割における「関与」と「参加」という特徴をそれぞれ分化して示すと同時に、これらの因子と諸変数の関連から「役割」が持つ意味、特徴を明確化することができた。これらの結果について議論した上で、「労働者」の役割において示される「仕事」の内容とその多様性、学年別の特徴の明確化、そしてキャリア発達に関連する諸能力との関係性などの残された課題について言及した。

キーワード：キャリア，役割，大学生，多特性多方法

1. はじめに

職業社会への参入過程が大学・短大等の高等教育卒業後へとシフトしてきているなか、大学における「学校から職業への移行 (school-to-work transition: 以下「移行」と記す)」を見据えたキャリア教育の改善・充実が課題となっている。2011年4月に実施された大学設置基準の改正に伴うキャリアガイダンスの推進により、大学という場はキャリア発達に対する集団的介入・支援を行う場としても機能することになった(三保・清水, 2012)。中央教育審議会の答申(2011)においてもキャリア教育のあり方について議論がなされるなか、大学教育の現場ではキャリア教育を学士課程教育の枠組みの中でどう展開していくかについて、様々な試みがなされている。

「キャリア教育」として定義される内容は、それ自体が抽象的かつ多義的であるがゆえに、

実際に行われている教育内容と「キャリア教育」としてイメージされる内容にズレが生じることが多々ある。本研究では、このような中で示されている「キャリア」そのものについて「移行」という視点から問い直すと同時に、その測定のあり方についても検討を加えてみることにする。

1-1. キャリアと移行

中央教育審議会（2011）によれば、キャリア教育とは「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育（p.17）」と定義されており、学生のキャリア発達とそれに関連する諸能力の育成に主眼が置かれている。そして、キャリア発達は「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程（p.17）」として定義されている。これを大学生に置き換えて考えてみると、「職業社会の中でどうやって自分の役割を果たしていくのか？」あるいは「自分らしい生き方をするために、どのような役割に重点を置くのか？」ということになる。このような考え方の理論的基盤は、Super（1980）によるものである。Super は生涯にわたるキャリア発達を、年齢や生活段階との関係から5つの段階（「成長」「探索」「確立」「維持」「離脱」）に区分し、ここに、空にかかる虹のように6種類の社会的役割（「家庭人」「労働者」「市民」「余暇人」「学生」「子ども」）を重ねたものを Life Career Rainbow モデルとして確立させている（Super, Savickas & Super, 1996）。このモデルはアメリカ中流階級の生活や文化的伝統がベースとなっているが、キャリア発達の鳥瞰図としては文化を越えて普遍的なものである（三保・清水, 2012）。この Super を基礎としたキャリアの考え方に従えば、キャリアは「複数の役割に関する意思決定の連鎖を通じて個人に形成されるもの」として定義される（菊池, 2008（p.14））。これらの定義において重要になるポイントはいずれも「役割」である。つまり、大学生のキャリア発達について理解する上では「役割」が重要な視点となる。

大学生において「役割」が特に重要な意味を持つようになるポイントは「移行」である。これを「役割」という視点から考えると、職業社会へ参入する（就職する）ことによって、重要となる「役割」に対する認識や関与のしかたが「学生」から「労働者」へと変化することになる。特に日本においては、大学卒業後すぐに就職するのが当然であるかのように、教育システムと職業社会との接続にブランクがない状態が一般的であるとされてきた（例えば、荻谷・本田, 2011 など）。そのため、大学生においては卒業後すぐに、重要となる役割を「学生」から「労働者」へと転換させなければならない。Ng & Feldman（2007）は、「移行」では①単に職業社会に円滑に参入するだけでなく、参入した職業社会で適応することの両方が重要であること、②「学生」と「労働者」の2つの役割がキーになること、の2点を指摘している。キャリア教育における「学生のキャリア発達とそれに関連する諸能力の育成」とは換言すれば、重要となる役割の変化に対応しうる準備状態（レディネス）を作ることである。学生の状況に応じた適切なキャリア教育の展開には、現在の大学生におけるキャリア発達の実態を捉えることが必要不可欠である。特に、「学生」と「労働者」の2つの役割に対する学

生の認識を適切に捉えることが重要であろう。

大学生が捉える「学生」と「労働者」の役割について考えてみると、「学生」の役割は主たる重要な役割として認識されるものである。これに対し「労働者」としての役割は、「学生」と比べると副次的なものとして認識される役割であると考えられる。また、大学生にとっての「労働者」とは、アルバイトやインターンシップなどを通じた部分的あるいは疑似的経験を介して認識されるものである。そのため、高等学校・大学等を卒業し、社員として職務に従事している人々が認識している「労働者」としての役割とは少なからず乖離（認識のズレ）があるだろう。乖離があるなかでも、様々な経験から将来就くであろう「労働者」という役割に対するヒントを得ようとしているのが現在の大学生の姿であると考えられることができる。

1-2. 役割そして role identity

役割に対する認識についてはこれまで、役割特徴 (role salience) として研究が進められてきた。役割特徴とは、人生における役割をその重要性の観点から「関与 (commitment)」「参加 (participation)」「知識 (knowledge)」の3つの要素で捉えるものである (Super, 1982)。Superはこの考え方に基づき、役割特徴を「関与 (commitment)」「参加 (participation)」そして「価値期待 (value expectations)」から測定する役割特徴目録 (The Salience Inventory) を開発している (Super & Nevill, 1986)。本目録は国際的な研究協力の過程で日本でも研究の展開がなされており、中西・三川 (1987) によって成果の一部が報告されている。しかし1990年代以降、役割特徴に関する研究はほとんどみられなくなっている。Ng & Feldman (2007) は、「移行」に直接的な影響を与えるのは work role-identification, つまり当事者が work (労働者) の役割に対する同一化をしていることであると述べている。そして、役割特徴という点から work role-identification を説明している。役割特徴に関する研究自体は近年ではあまり見られなくなっているものの、この考え方自体は今なお有益であるといえよう。

キャリアという考え方それ自体は「個人に形成されるもの」として捉えることができる。役割特徴や work role-identification といったこれらの考え方は人格発達の視点から見た場合、role identity という形でも捉え直すことができそうである。これは言うなれば「自分らしい生き方」を「役割」という視点から理解することに他ならない。Gecas & Mortimer (1987) は先行研究を包括的に整理した上で、self-concept は identity と self-evaluation の2側面から捉えることができるとしている。これらの2側面は、下位要素としてそれぞれ3つの要素を持っている。具体的にみると、identity は role-identity, character-identity, existential-identity の3要素、そして self-evaluation は self-esteem, self-efficacy, authenticity という3要素からこれを説明している。Gecas & Mortimer の理論に従えば、role identity は self-concept を理解するための主要な要素といえよう。そのため、大学生のキャリア発達の理解は、大学生における人格発達・アイデンティティ形成に対する知見を提供するものでもあるといえる。

1-3. 「学生」と「労働者」の役割を捉えるために

「キャリア」が意味するものを紐解くと、「役割」に対する認識が重要なポイントであり、大学教育的な視点のみならず、人格発達の視点においても意味を持つものであった。大学生における「学生」と「労働者」の役割に対する認識を捉えることは、キャリア教育の展開に関するベースラインを複数の視点（大学教育的視点・人格発達の視点）から示すことになりうると考えられる。しかし、キャリア教育のあり方や展開については様々な試みがなされている一方で、ベースラインとなる学生情報をキャリアの定義に基づいて捉えていく方法についてはあまり検討されていないようである。そこで本研究では上記の議論を踏まえ、キャリア発達を捉える視点として「学生」と「労働者」の2つの役割に対する大学生の認識に着目し、これらを捉える方法について検討を加えてみることにする。役割に対する認識については先に紹介したように、Super を始めとする役割特徴研究において一定の蓄積があるが、ここでは特に、役割特徴では「関与」と「参加」に該当する2点に焦点を当てた検討を行うことにしたい。

「関与」は役割に対してどの程度強い感情を持って関わっていきたいのかという思い入れの程度を示すもの（情意的側面）であり、「参加」は役割に対してどの程度の時間やエネルギーをかけているかを示すもの（行動的側面）である（中西・三川, 1987）。これまでも、役割に対する「関与」と「参加」の程度が一致していれば、自分の生き方や人生を肯定的に評価し、自分の役割を受容することができると指摘されている（三川, 1988）。本研究において「関与」と「参加」に焦点を当てる主な理由は、現在の大学生が置かれている進路選択を取りまく状況にある。中央教育審議会の答申（2012）でも指摘されているように、社会の急激な変化に伴い、知識を基盤とする経営の進展、労働市場や就業状況の流動化、情報流通の加速化や価値観の急速な変化などが起きている。これにより、個人にとっても社会にとっても将来予測が困難な時代が到来しつつある。このような状況においてキャリア教育の現場で重視されることは、どのようにして自らの進路を切り開いていくかということである。例えば梅澤・田澤（2013）は大学生のキャリア発達課題として「卒業時の就職」を挙げ、「卒業後に向けた就職活動を上首尾に行うことができるか否か」を基準に、「明確なビジョンを持つこと（将来に向けた夢や目標などを明確にすること）」と「積極的にアクションを取ること（さまざまな活動に参加したりすること）」の2種類のレディネスを設定している。そして、これを基に様々な介入支援とその効果測定を実施している。これらはキャリアガイダンス上の目的に沿って展開された取組であるが、キャリア発達の概念はキャリア発達課題に対する「レディネス」として測定しうることが指摘されており（下村, 2013）、「キャリア発達」を「役割」とはやや異なる視点から捉えたものと考えて良いだろう。これら2種類のレディネスを役割に対する認識という点から捉え直してみると、役割に対する強い思い入れの程度を示す「関与」、そして役割に対してかけている時間やエネルギーの程度を示す「参加」に該当するものであるといえるのではないだろうか。将来予測が困難になってきていることもあり、自ら進路を切り開いていくために必要なこととして、役割に対する思い入れやかけている時間、エ

エネルギーの程度に焦点を当てることが学生への支援・教育という点から見た場合においては重要であると考えられる。

なお、役割特徴研究においては「関与」「参加」に加えて「価値期待」にも焦点が置かれているが、これについては本研究の検討対象から外すこととした。「価値期待」とはそれぞれの役割に対する期待の程度を測定するものであり、今現在あるいは将来において、それぞれの役割を行うであろう機会の可能性をその指標としているものである。すなわち、「(それぞれの) 役割を行うであろう機会が、今後どの程度ありそうか」について問うものである。役割に対する将来の見通しとも考えることができるかもしれない。青年期は「ある程度の見通しのある未来としての人生を考える時期」であり、人生ということを考える上で、大学生の時期は現在や過去よりも「将来」が重要な意味を持つ時期だと位置づけられている(尾崎, 2001)。このような視点からみれば、「価値期待」は非常に重要な側面であるといえる。しかし、それぞれの役割を行うであろう機会の可能性として問われている期間が、「現在から将来」という非常に抽象的なものであるということ、そして尾崎(2001)の指摘にもあるように、将来について十分に考えたことがない者であっても、将来について問う項目が呈示された場合には、それに対して「あてはまる」と回答する傾向があること、これらの点が測定の上では大きな問題となる。本研究の主対象である大学生は、就職活動を3年生以降に控えているのが基本である。そのため、単に「今後仕事に関わる機会がありそうか」という項目を設問として挙げたとしても、仮に将来について十分に考えていなくとも「あてはまる」と回答する傾向が高くなる可能性が容易に考えられる。つまり、学生への支援・教育への応用という点に基づいて考えた場合、「価値期待」という視点が有効に機能しない可能性があると判断したわけである。将来予測が困難ななかで自らの進路を切り開くためには、特定の役割に関わる機会の有無以上に、その役割に関わりたいと思う強い意思の方がより重要であろう。

以上の点を踏まえ、本研究では「学生」と「労働者」の役割における「関与」と「参加」の程度を捉える方法について検討を行う。これを捉える方法として現在提案されているものは、中西・三川(1987)による役割特徴目録日本語版である。しかし、本研究では大学生に主な焦点を当てているため、これをそのまま使用することは項目内容的に必ずしも適切でない部分が見受けられる。そこで、先行研究を参考に、大学生のキャリア発達支援への適用を視野に入れた新たな尺度構成を探索的に検討してみることにする。なお、「学生」の役割については、対象が大学生であることから「大学での学び」と定義することにした。そして、「労働者」の役割についてはアルバイトを含む「仕事全般」とした。「労働者」としての役割にアルバイトを含んだ理由は、大学生の多くが経験する活動としてアルバイトが挙げられること(例えば、乾, 2012 など)、そして日本型雇用慣行の変化に伴い、将来の仕事という点においてもアルバイトのような非正規雇用として働くということが特異なものではなくなってきているためである。すなわち、「大学での学修・学び」と「(アルバイトを含む) 仕事」を「役割」の意味する所とし、項目については「…多くの時間を割いている」などのように、それぞれの役割に対する「関与」「参加」の程度を測定する為の文章を用意する形で測定を試みる。

1-4. 多特性多方法による測定方法論の適用

「関与」と「参加」の2つの要素からなる役割特徴と、「学生」と「労働者」という具体的な2つの役割から本研究の質問項目を作成するため、1つの質問文は、役割と役割特徴とから構成されることになる。ここでは、役割と役割特徴とを、独立した因子として特定することを検討してみたい。まず、観測変数 (n) の列ベクトルを x とする。役割の因子得点ベクトルを f_r 、そして、役割特性の因子得点ベクトルを f_s とし、観測変数の独自性得点ベクトルを d とする。役割因子と役割特性因子とが独立していると仮定し、それぞれの因子パターン行列を順に A と B とする。なお、ここでは役割因子の数と役割特性因子の数は、それぞれ2である。以上の関係は、次の式で表すことができる。

$$x = Af_r + Bf_s + d$$

($n \times 2$) 次の役割因子の因子パターン行列 A と同じ次数の役割特性因子の因子パターン行列 B の推定には、Campbell & Fiske (1959) によって提案された多特性多方法 (multitrait-multimethod: 以下、MTMM と記す) のデータ構造の分析として発展してきた確認的因子分析 (CFA) モデルを応用することができる (Marsh, 1989; Widaman, 1985)。この MTMM の適用事例については原田・吉澤・吉田 (2008) や清水・吉田 (2008) などを参照されたい。

本研究ではこのモデルを適用することにより、「関与」「参加」そして「学生」「労働者」の4つの因子を特定し、これらに影響を与える変数を置いたモデルの検討を通じて、大学教育的視点・人格発達の視点に対する知見を提供してみたい。また、「キャリア」の根幹にある「役割」の意味をデータに基づいて再考してみるために、大学生生活に関連する変数や self-esteem, authenticity をモデルに投入してみることにする。

2. 方法

2-1. 調査参加者

2013年の11月下旬に、総合私立大学1校を対象とした調査を行った。対象者に対して協力を依頼し、承諾頂いた者に対してのみ調査を実施した。回答者数は518名 (男性234名, 女性282名, 不明2名), 平均年齢は19.41歳 ($SD=1.22$) であった。参加者の学年は1年生345名, 2年生82名, 3年生61名, 4年生以上28名, 不明2名であった。なお、参加者の所属学部は10学部にわたっており、うち理工系学部に所属している者は24名であった。

欠損値についてはIBM SPSS Statistics 21.0のEM法 (岩崎 (2002) 参照) により欠損値を推定し、それらの値を代入する処理を行った。欠損値数が多い調査対象者を削除したため、最終的には510名 (男性228名, 女性280名, 不明2名) を分析の対象とした。測定変数にみられた欠損値の代入処理を行った対象は510名のうち36名 (延べ人数) であり、97件の欠損値に対してこれを適用した。

2-2. 測定変数

役割意識（関与・参加） 「学校から職業への移行」において重要な意味を持つ2つの役割（「学生」と「労働者」）に対する認識の程度を測定する尺度である。本研究では役割に対する思い入れの程度を測る「関与」と、役割にかけている時間やエネルギーの程度を測る「参加」の2側面を測る尺度を新たに作成した。項目内容については中西・三川（1987）などを参考に新たな項目作成を行った。具体的には「…に多くの時間を割いている」などのように、それぞれの役割に対する「関与」「参加」の程度を測定する為の文章を用意した。そして、文頭には「学生」「労働者」の役割を示すものとして、「学生」については「大学での学びについて」という用語を置き、「労働者」については「仕事について」という用語を置いた。このようにして、「大学での学びについて多くの時間を割いている」といった形で、「学生」「労働者」に対する「関与」「参加」の程度を測定する項目を5項目ずつ、計20項目作成した（4件法）。

自尊感情尺度 Rosenberg（1965）によって作成された、self-esteemを測定する尺度である。この尺度は、自分に対して「これでよい（good enough）」と感じる様な、自分自身に対する肯定的感情の程度を測定するとされている。本研究では山本・松井・山成（1982）によって邦訳された日本語版尺度（10項目）を使用した。本尺度は主成分分析によって1因子構造とその信頼性が報告されている。各項目について、「あてはまる（4）」～「あてはまらない（1）」の4件法での回答を求めた。

本来感尺度 authenticityを測定する尺度として、伊藤・小玉（2005）によって作成された尺度である。「sense of authenticity」に「本来感」という訳語を与え、自分自身に感じる自分の中核的な本当らしさの感覚を測定することを目的とした7項目の尺度である。本尺度は因子分析から1因子構造が報告されており、 α 係数と再検査信頼性が合わせて報告されている。本研究では、「あてはまる（4）」～「あてはまらない（1）」の4件法での回答を求めた。

大学生生活の重点 大学生生活について、どのような点に重きを置いているのかについて問う項目である。教示文として「あなたの大学生生活は以下のうち、どれに近いですか？」と提示し、提示した項目について「非常に近い（4）」～「非常に遠い（1）」の4件法で回答を求めた。項目については、京都大学高等教育研究開発推進センター・電通育英会（2007）が実施している「大学生のキャリア意識調査 2007」を参考に、「勉強第一」「部活第一」「サークル第一」「資格取得第一」「豊かな人間関係」「アルバイト第一」「何事もほどほどに」「何となく」の8項目を取り上げた。

なお、本調査ではこの他に大学生生活やこれまでの学生生活等に関連する心理的諸変数についても測定を行っているが、ここでは省略する。

3. 分析と結果

3-1. 役割意識尺度の構成

探索的因子分析 役割意識を測定する20項目を対象に、探索的因子分析を適用した（IBM

SPSS Statistics 21.0)。初期の固有値における減衰状況を見ると、第1因子から第7因子にかけて6.64, 3.31, 2.78, 1.15, 0.81, 0.57, 0.53となった。また、R 2.15.2のpsychパッケージに含まれているfa.parallel関数を用いて平行分析を行った結果、4因子が適切であると判断された。そこで因子数を4とし、主因子法で共通性を推定した。因子寄与率は62.09%であった。因子軸の回転にはPromax法を適用した。因子パターンの値が各因子で±0.40以上であった20項目全てを4因子の解釈の対象項目とした。

第1因子は「仕事について真剣に関わっていききたい」「仕事について主体的に取り組んでいききたい」などの5項目の値が高かった。これらの項目は全て「労働者」の役割に対する「関与」を示す項目であったことから、『労働者（関与）』とした。第2因子は「仕事について多くの時間を割いている」「仕事について普段から手間暇かけている」など、「労働者」の役割に対する「参加」を示す5項目の値が高かった。このことから『労働者（参加）』とした。第3因子は「大学での学びについて多くの時間を割いている」「大学での学びについて実際に深く関わっている」などの5項目の値が高かった。これらは全て「学生」としての役割に対する「参加」の程度を示す項目であったことから、『学生（参加）』とした。そして、第4因子は「大学での学びについて深く関与していききたい」「大学での学びについて真剣に関わっていききたい」など、「学生」としての役割に対する「関与」を示す5項目の値が高かった。そこで、『学生（関与）』とした。以上の結果から、役割意識については「学生」と「労働者」、それぞれの役割に対する「関与」と「参加」の両側面を測定する尺度の構成を行うことができた（表1）。

表1 役割意識尺度の探索的因子分析と尺度構成結果

項目	労働者 (関与)	労働者 (参加)	学生 (参加)	学生 (関与)	共通性	平均値	SD
仕事について真剣に関わっていききたい	0.89	0.02	0.01	-0.03	0.77	3.24	0.74
仕事について主体的に取り組んでいききたい	0.78	0.00	0.05	0.04	0.66	3.13	0.78
仕事について必要になることを学んでいききたい	0.76	-0.03	-0.01	0.03	0.59	3.44	0.66
仕事について求められる知識・技能を習得していききたい	0.72	-0.04	-0.01	-0.01	0.50	3.53	0.63
仕事について深く関与していききたい	0.70	0.09	-0.04	0.07	0.58	3.08	0.76
仕事について時間を取るようにしている	0.01	0.87	-0.01	-0.05	0.75	2.43	0.84
仕事について多くの時間を割いている	-0.11	0.86	-0.04	0.04	0.68	2.37	0.89
仕事について実際に深く関わっている	-0.02	0.78	-0.01	0.04	0.60	2.37	0.89
仕事について普段から手間暇かけている	0.07	0.76	0.05	-0.05	0.62	2.30	0.84
仕事について真面目に取り組んでいる	0.08	0.72	0.01	-0.02	0.55	2.87	0.93
大学での学びについて時間を取るようにしている	0.01	-0.02	0.87	-0.01	0.74	2.51	0.82
大学での学びについて普段から手間暇かけている	-0.03	0.04	0.85	-0.05	0.70	2.38	0.80
大学での学びについて多くの時間を割いている	0.09	-0.11	0.79	-0.12	0.54	2.34	0.85
大学での学びについて実際に深く関わっている	-0.08	0.09	0.65	0.10	0.51	2.40	0.79
大学での学びについて真面目に取り組んでいる	-0.01	0.02	0.64	0.18	0.56	2.79	0.78
大学での学びについて深く関与していききたい	-0.03	-0.01	0.05	0.86	0.75	3.05	0.76
大学での学びについて真剣に関わっていききたい	-0.04	-0.01	0.01	0.82	0.65	3.10	0.77
大学での学びについて主体的に取り組んでいききたい	0.04	0.01	0.02	0.78	0.68	3.05	0.76
大学での学びについて求められる知識・技能を習得していききたい	0.08	-0.01	-0.07	0.78	0.64	3.27	0.74
大学での学びについて必要になることを学んでいききたい	0.20	-0.03	0.01	0.48	0.38	3.38	0.70
因子	労働者 (関与)	労働者 (参加)	学生 (参加)	学生 (関与)	α係数	平均値	SD
労働者(関与)	—	0.27**	0.19**	0.56**	0.89	3.29	0.59
労働者(参加)	0.29	—	0.18**	0.10*	0.90	2.47	0.74
学生(参加)	0.20	0.21	—	0.46**	0.88	2.48	0.66
学生(関与)	0.58	0.11	0.51	—	0.88	3.17	0.62

注1: 主因子法の繰り返しで共通性を推定。Promax法で因子軸を回転した。

注2: 相関行列の下三角は因子間相関, 上三角は尺度間相関である。(**: $p < .01$, *: $p < .05$)

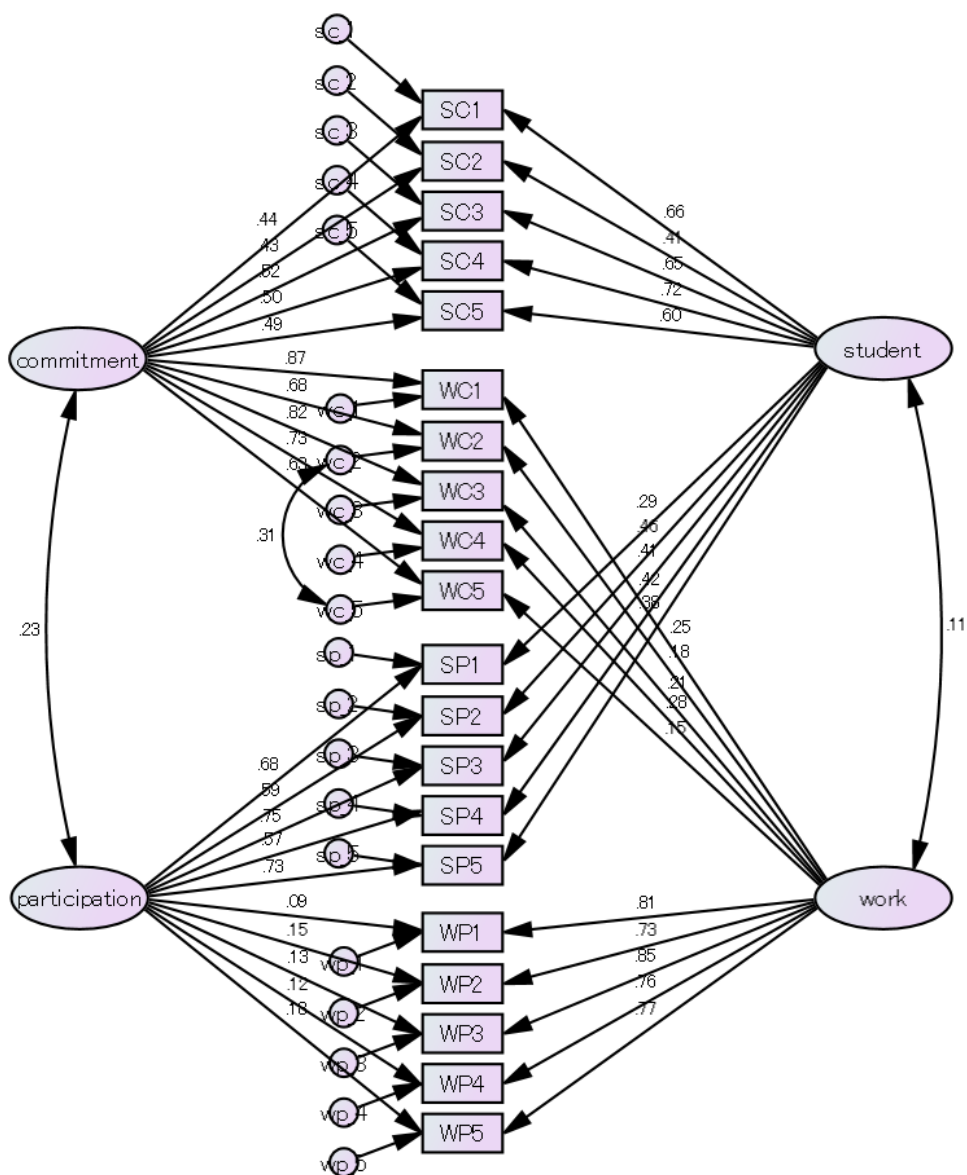
注3: 尺度得点は総点を項目数で割っている。

各因子についてそれぞれの因子の尺度を構成し、信頼性係数（ α 係数）を求めたところ、第1因子から順に0.89, 0.90, 0.88, 0.88となった。構成した尺度間の相互の相関関係は、因子間の相関に近似した値である。4因子の構造をこれらの4つの尺度で再現することができたとはいえる。なお、『労働者（参加）』『学生（関与）』間の尺度間相関が0.10と最も低く、『労働者（関与）』『学生（関与）』間の尺度間相関が0.56と最も高かった。各因子を構成する項目の総点を項目数で割った尺度得点の値は、第1因子から順に3.29, 2.47, 2.48, 3.17であった。

MTMMによるCFAモデルの構成 構成した尺度について、確認的因子分析（CFA）モデルによる検討を行った（IBM Amos 21.0）。MTMM行列を扱うCFAモデルとして、『関与（commitment）』と『参加（participation）』の2つの因子から各因子を説明する10個の観測変数へ、そして、『学生（student）』と『労働者（worker）』の2つの因子からそれぞれの因子を説明する10個の観測変数にパスを引いた測定モデルを構成し、『関与』と『参加』間、『学生』と『労働者』間にはそれぞれ因子間相関を仮定した。

このようにして構成した測定モデルの適合度は $\chi^2 = 434.055$, $df = 148$, $P = .000$, $\chi^2/df = 2.933$, AIC = 558.055, GFI = .916, AGFI = .881, CFI = .953, NFI = .931, RMR = .023, SRMR = .038, RMSEA = .062 (HI = .068, LO = .055)であった。十分に適合している結果とはいえなかったので、Amosの修正指標に基づき、「仕事について必要になることを学んでいきたい」と「仕事について求められる知識・技能を習得していきたい」の独自性間に共分散を置いた。その結果、適合度指標が $\chi^2 = 390.544$, $df = 147$, $P = .000$, $\chi^2/df = 2.657$, AIC = 516.544, GFI = .928, AGFI = .898, CFI = .960, NFI = .938, RMR = .023, SRMR = .038, RMSEA = .057 (HI = .064, LO = .050)となり、改善がみられた。適合度指標のgolden ruleとして定着しているcutoff基準は、 $\chi^2/df \leq 2.0$, GFI $\geq .95$, AGFI $\geq .95$, CFI $\geq .95$, NFI $\geq .95$, RMR $\leq .05$, SRMR $\leq .08$, RMSEA $\leq .05$ などである（West, Taylor & Wu, 2012など）。修正後の結果をcutoff基準と照らし合わせてみると、GFI, AGFIなどでcutoff基準をクリアしていない部分が見られた。しかし、CFI, RMR, SRMRなどではcutoff基準をクリアしていた。モデルの適合度に不十分な点はみられるものの、cutoff基準をクリアしている指標が複数みられたので、これらを総合的に判断した上で修正した測定モデルを採択することとした（図1）。

『関与』『参加』因子から項目へのパスについてみると、『関与』では「労働者」に対する関与を示す項目へのパス係数の方が、「学生」への関与を示す項目へのパス係数よりも値が高かった。これに対し、『参加』では『関与』とは逆の傾向が見られ、「学生」への参加を示す項目の方が、「労働者」への参加を示す項目よりもパス係数の値が高かった。『学生』『労働者』因子についてみると、『学生』では「関与」を示す項目の方が「参加」を示す項目よりもパス係数の値が高かった。これに対し、『労働者』では「参加」を示す項目の方が「関与」を示す項目よりもパス係数が高い結果となった。因子間の相関は『関与』『参加』間で0.23 ($p < .001$), 『学生』『労働者』間で0.11 ($p < .10$)と、いずれも低い値であった（表2）。なお、独自性共分散間における相関は0.31 ($p < .001$)と有意な値を示していた。項目内容を勘案するに、これらは関連性が考えられる解釈可能な相関であると考えられる。



$\chi^2=390.544$ $df=147$ $P=.000$ $\chi^2/df=2.657$ $AIC=516.544$
 $GFI=.928$ $AGFI=.898$ $CFI=.960$ $NFI=.938$ $RMR=.023$ $SRMR=.038$
 $RMSEA=.057$ ($RMSEAHI=.064$ $RMSEALO=.050$)

図1 役割意識尺度の確認的因子分析モデル (多特性多方法によるモデル)

注：値は標準化係数

表2 役割意識尺度の確認的因子分析モデル(多特性多方法によるモデル)の推定値

ラベル	項目内容	因子名	推定値	標準化係数	標準誤差	有意確率
SC1	大学での学びについて真剣に関わっていききたい	<--- student	1.00	0.66		
SC2	大学での学びについて必要になることを学んでいきたい	<--- student	0.57	0.41	0.06	***
SC3	大学での学びについて主体的に取り組んでいきたい	<--- student	0.96	0.65	0.06	***
SC4	大学での学びについて深く関与していききたい	<--- student	1.07	0.72	0.06	***
SC5	大学での学びについて求められる知識・技能を習得していききたい	<--- student	0.87	0.60	0.06	***
SP1	大学での学びについて多くの時間を割いている	<--- student	0.48	0.29	0.08	***
SP2	大学での学びについて真面目に取り組んでいる	<--- student	0.71	0.46	0.08	***
SP3	大学での学びについて時間を取るようになっている	<--- student	0.66	0.41	0.08	***
SP4	大学での学びについて実際に深く関わっている	<--- student	0.65	0.42	0.08	***
SP5	大学での学びについて普段から手間暇かけている	<--- student	0.60	0.38	0.08	***
WC1	仕事について真剣に関わっていききたい	<--- work	0.26	0.25	0.05	***
WC2	仕事について必要になることを学んでいきたい	<--- work	0.16	0.18	0.04	***
WC3	仕事について主体的に取り組んでいきたい	<--- work	0.23	0.21	0.05	***
WC4	仕事について深く関与していききたい	<--- work	0.29	0.28	0.05	***
WC5	仕事について求められる知識・技能を習得していききたい	<--- work	0.13	0.15	0.04	**
WP1	仕事について多くの時間を割いている	<--- work	1.00	0.81		
WP2	仕事について真面目に取り組んでいる	<--- work	0.95	0.73	0.05	***
WP3	仕事について時間を取るようになっている	<--- work	1.01	0.86	0.05	***
WP4	仕事について実際に深く関わっている	<--- work	0.94	0.76	0.05	***
WP5	仕事について普段から手間暇かけている	<--- work	0.90	0.77	0.05	***
SC1	大学での学びについて真剣に関わっていききたい	<--- commitment	0.53	0.44	0.05	***
SC2	大学での学びについて必要になることを学んでいきたい	<--- commitment	0.47	0.43	0.05	***
SC3	大学での学びについて主体的に取り組んでいきたい	<--- commitment	0.61	0.52	0.05	***
SC4	大学での学びについて深く関与していききたい	<--- commitment	0.59	0.50	0.05	***
SC5	大学での学びについて求められる知識・技能を習得していききたい	<--- commitment	0.57	0.49	0.05	***
WC1	仕事について真剣に関わっていききたい	<--- commitment	1.00	0.87		
WC2	仕事について必要になることを学んでいきたい	<--- commitment	0.71	0.68	0.04	***
WC3	仕事について主体的に取り組んでいきたい	<--- commitment	1.00	0.82	0.04	***
WC4	仕事について深く関与していききたい	<--- commitment	0.86	0.73	0.04	***
WC5	仕事について求められる知識・技能を習得していききたい	<--- commitment	0.62	0.63	0.04	***
SP1	大学での学びについて多くの時間を割いている	<--- participation	1.00	0.68		
SP2	大学での学びについて真面目に取り組んでいる	<--- participation	0.80	0.59	0.06	***
SP3	大学での学びについて時間を取るようになっている	<--- participation	1.07	0.76	0.07	***
SP4	大学での学びについて実際に深く関わっている	<--- participation	0.77	0.57	0.06	***
SP5	大学での学びについて普段から手間暇かけている	<--- participation	1.01	0.73	0.07	***
WP1	仕事について多くの時間を割いている	<--- participation	0.14	0.09	0.08	†
WP2	仕事について真面目に取り組んでいる	<--- participation	0.25	0.15	0.08	**
WP3	仕事について時間を取るようになっている	<--- participation	0.19	0.13	0.08	*
WP4	仕事について実際に深く関わっている	<--- participation	0.19	0.12	0.08	*
WP5	仕事について普段から手間暇かけている	<--- participation	0.26	0.18	0.08	***
			推定値	標準化係数	標準誤差	有意確率
	student <--> work		0.04	0.11	0.02	†
	commitment <--> participation		0.09	0.23	0.02	***
	wc 2 <--> wc 5		0.07	0.31	0.01	***

注) ***: $p < .001$ ** : $p < .01$ * : $p < .05$ † : $p < .10$

3-2. 諸変数との関連

大学生活の重点との関係 構成したCFAモデルに大学生活の重点に関する8項目を追加し、役割意識の4因子と8項目の間に共分散を置いたモデルを新たに構成した。なお、モデルでは8項目を独立したものではなく関連性を持つものとして考え、8項目の間にも共分散を置

いた。最終的に採択されたモデルの適合度は $x^2 = 646.407$, $df = 312$, $P = .000$, $x^2/df = 2.072$, $GFI = .916$, $AGFI = .891$, $CFI = .951$, $NFI = .911$, $RMR = .038$, $SRMR = .050$, $RMSEA = .046$ ($HI = .051$, $LO = .041$)であった。役割意識との相関(標準化係数がこれに該当)についてみると、『学生』では『勉強第一』『資格取得第一』間でそれぞれ 0.37, 0.19 の相関がみられた。『労働者』についてみると『アルバイト第一』のみと相関があり, 0.48 の値が得られた。『関与』についてみると、『勉強第一』『人間関係』とはそれぞれ 0.21, 0.23 の正の相関が、『何となく』とは-0.26 という負の相関がみられた。最後に、『参加』は『関与』と同様、『勉強第一』『人間関係第一』ではそれぞれ正の相関 (0.38, 0.22) が、『何となく』では負の相関 (-0.28) が示された(表3)。これらの相関はいずれも統計的に有意であった。

表3 役割意識と大学生生活の重点との関連

		推定値	標準化係数	標準誤差	有意確率
役割意識との関連	student <-> 勉強第一	0.17	0.37	0.02	***
	student <-> 資格取得第一	0.09	0.19	0.02	***
	work <-> アルバイト第一	0.31	0.48	0.03	***
	commitment <-> 勉強第一	0.12	0.21	0.03	***
	commitment <-> 人間関係第一	0.14	0.23	0.03	***
	commitment <-> 何となく	-0.18	-0.26	0.03	***
	participation <-> 勉強第一	0.20	0.38	0.03	***
	participation <-> 人間関係第一	0.12	0.22	0.03	***
	participation <-> 何となく	-0.17	-0.28	0.03	***
大学生生活の重点間の関連	人間関係第一 <-> 資格取得第一	0.13	0.15	0.04	***
	人間関係第一 <-> アルバイト第一	0.10	0.12	0.03	***
	人間関係第一 <-> サークル	0.25	0.24	0.04	***
	人間関係第一 <-> 部活第一	0.09	0.10	0.04	*
	人間関係第一 <-> 何となく	-0.33	-0.32	0.04	***
	人間関係第一 <-> 勉強第一	0.08	0.10	0.03	*
	資格取得第一 <-> アルバイト第一	0.09	0.11	0.03	**
	資格取得第一 <-> 勉強第一	0.30	0.36	0.04	***
	資格取得第一 <-> 何となく	-0.09	-0.08	0.04	*
	何ごとともほどほどに <-> 部活第一	-0.17	-0.20	0.04	***
	何となく <-> 何ごとともほどほどに	0.38	0.38	0.04	***
	何となく <-> サークル	-0.21	-0.18	0.05	***
	何となく <-> 部活第一	-0.18	-0.17	0.04	***
何となく <-> 勉強第一	-0.24	-0.24	0.04	***	

注1)***: $p < .001$ **: $p < .01$ *: $p < .05$

注2) CFAモデルの推定値は省略している。

self-esteem, authenticity との関連 役割意識の CFA モデルに self-esteem, authenticity の尺度得点を追加し, 役割意識の4因子と2尺度の間に共分散を置いたモデルを新たに構成した。self-esteem と authenticity は密接に関連するものであるため, これらの尺度間にも共分散を置いた。このようにして構成されたモデル(採択モデル)の適合度は $x^2 = 429.587$, $df = 182$, $P = .000$, $x^2/df = 2.360$, $GFI = .928$, $AGFI = .900$, $CFI = .961$, $NFI = .935$, $RMR = .024$, $SRMR = .043$, $RMSEA = .052$ ($HI = .058$, $LO = .045$)であった。役割意識と self-esteem, authenticity 間の相関(標準化係数がこれに該当)はいずれも有意であったが, 値は低いものであった。self-esteem との関連がみられたのは『学生』と『参加』であり, 値はいずれも 0.11, 0.14 と低かった。authenticity

では『労働者』『関与』『参加』との関連がみられ、それぞれ 0.09, 0.13, 0.21 という値が得られた。なお、self-esteem と authenticity は関連性が強く、0.61 であった (表 4)。

表 4 役割意識と self-esteem, authenticity との関連

	推定値	標準化 係数	標準 誤差	有意 確率
student <--> self-esteem	0.03	0.11	0.01	**
work <--> authenticity	0.04	0.09	0.02	*
commitment <--> authenticity	0.05	0.13	0.02	***
participation <--> self-esteem	0.05	0.14	0.02	**
participation <--> authenticity	0.07	0.21	0.02	***
authenticity <--> self-esteem	0.22	0.61	0.02	***

注1) ***: $p < .001$ **: $p < .01$ *: $p < .05$

注2) CFAモデルの推定値は省略している。

4. 考察

4-1. 構成した尺度からみた「役割」

本研究では大学生のキャリア発達を捉える視点として「役割」に着目し、「学生」「労働者」の2つの役割に対する認識を「関与」「参加」の2側面から測定する尺度を構成した。探索的因子分析の結果、「学生」「労働者」の役割それぞれに対する「関与」「参加」を捉える尺度を構成することができた。尺度得点の平均値は、『学生 (関与)』『労働者 (関与)』が『学生 (参加)』『労働者 (参加)』よりも高い値を示していた。本研究の調査参加者となった大学生の多くは1,2年生であったことから、大学での学びや仕事についての関心は強いが、実際にはあまり行動が出来ていない状況をうかがい知ることができる。このことは、実際の大学生の状況をみても納得のいく結果であるといえるのではないだろうか。

MTMM による CFA モデルの分析結果は、これらの関係性について更なる情報を提供してくれた。本モデルにおける『学生』とは、大学での学びに対して強い意欲・関心を持つと同時に、実際に行動に移している状態を示している。『労働者』についても同様であり、仕事をするということに対して強い関心を持ち、実際に行動に移している状態を示すものであった。これらの因子間相関は非常に低く、それぞれの役割はほぼ独立したものであることが分かる。これらの役割を上手く弁別することができたともいえる。また、役割とそれを構成する項目との関係性については、因子からこれを構成する各項目へのパスの数値から読み取ることができた。『学生』についてみると、探索的因子分析において『学生 (関与)』に寄与した項目へのパスが、『学生 (参加)』に寄与した項目へのパスよりも値が高かった。つまり、『学生』因子に強く影響を与えていたのは、大学での学びに対する実際の関わりよりも学びに対する意欲・関心であった。このことは尺度得点の平均値から読み取ることができた結果と同様の傾向であり、調査参加者の特徴が反映されているものと思われる。『労働者』についてみると、『労働者』の因子が強い影響を与えていた項目は探索的因子分析において『労働者 (参加)』

を示した項目であり、『労働者（関与）』を示す項目は前者よりも値が低かった。つまり、『労働者』因子に大きく影響しているのは働くことに対する実際の取組であり、仕事に対する関心はさほど大きくは影響していないことになる。この結果は、尺度得点の平均値から読み取れる傾向とは異なるものであった。これには、学生のアルバイト活動が少なからず反映されているものと思われる。本研究では役割意識とそれに関連する諸変数の他に、アルバイト活動への従事の有無などを訪ねている。その結果、調査参加者 510 名のうち、アルバイト活動に従事している学生は 397 名と比較的多い人数であった。乾（2012）などの指摘にもあるように、多くの大学生は授業外の活動としてアルバイトに取り組んでいる。そして、本研究でも『労働者』としての役割にアルバイトを含んだ上での検討を行っている。以上のことから、ここでの結果には『労働者』が意味するものとして、アルバイトとしての仕事が少なからず反映されているものと考えられる。

構成した CFA モデルは、大学生における『関与』そして『参加』が意味するものを、限られた範囲において示すことができたのではないだろうか。本モデルで示される『関与』とは、大学での学び、そして仕事に対して強い意欲・関心を持っている状態である。そして『参加』とは大学での学び、仕事に対する実際の取組、行動に移している状態を示している。『関与』因子に強い影響を与えていたのは『労働者（関与）』に関する項目であり、『学生（関与）』に関する項目へのパスよりも高い値を示していた。すなわち、2 つの役割に対する思い入れの程度は、大学での学びよりも仕事への方が強いということになる。『労働者』が意味するものにアルバイトとしての仕事が反映されているように、ここでも「仕事」が意味するものとしてアルバイトが多分に含まれていることが考えられる。「仕事」として将来の仕事がどの程度意識されているかについては定かではないが、調査参加者の特徴を鑑みると、将来の仕事よりもアルバイトとしての要素が強いのではないだろうか。調査を実施した時期（後期：11 月下旬）は、学びに対する主体的意識が前期と比べて低減する時期にある（例えば、清水・三保，2011 など）。これらを照らし合わせると、『関与』因子でみられた結果は妥当なものであると考えられる。『参加』因子についてみると、因子から『学生（参加）』を示す項目へのパス係数が、『労働者（参加）』を示す項目へのパス係数よりも高い値を示していた。ここで示しているものは 2 つの役割に対する実際の参加度であるので、大学での学びに対する高い参加度が示されたといえる。

これらを改めて整理すると、本研究における結果からみた役割の特徴は以下の通りとなる。

『学生』：思い入れの程度は高いが、実際の参加度はさほど高くない

『労働者』：思い入れの程度は低いが、実際の参加度は高い

『関与』：大学での学びへの思い入れよりも、仕事への思い入れが強い

『参加』：大学での学びへの参加度は高いが、仕事への参加度は低い

これらの傾向は、現在の大学生の特徴と体感的にもある程度合致したものであるといえる

だろう。しかし、「労働者」としての役割における「関与」と「参加」に関する結果については、解釈に一定の注意を払う必要があるといえる。「労働者」について尋ねる「仕事について…」という一連の項目の中で、「仕事」として問われる内容には多様性があるものと思われる。本研究の結果では、将来の仕事というよりもアルバイトとしての側面が強く示されていたようにみえる。大学生にとっての「労働者」という視点から見ると当然の結果とも取れるが、このことが結果の解釈に少なからず影響を与えている可能性がある。これについては「仕事」として想起された内容や、「仕事」に対する個人の認識などと合わせて検討を行うことにより、更に詳細な学生の特徴を明らかにすることができるのではないだろうか。

MTMMによるCFAモデルは「学生」と「労働者」としての役割、そして役割における「関与」と「参加」という特徴をそれぞれ分化して示すことができた。本モデルはこれらの因子を個別に置くことができると同時に、これらの各因子と諸変数との関連性について検討することができる点で優れたモデルであるといえるだろう。なお、構成したモデルでは「仕事について必要になることを学んでいきたい」と「仕事について求められる知識・技能を習得していきたい」の項目における独自性間に共分散を置く必要があった。仕事において必要なことが何であるかは職種・業種によって大きく異なるが、関係する知識・技能を習得したいということとは、他の関連項目と比較してみても関連性が高い内容であると思われる。このことが結果に反映されたものと考えられる。

4-2. 諸変数との関連からみた「役割」

諸変数との関連は、「役割」が持つ意味、特徴を明確化する上で有意な結果を示していた。大学生活の重点における『勉強第一』は『学生』『関与』『参加』といずれも正の相関がみられた。学問に専念するのは学生の本分でもあることから、これらの結果は大学1,2年生を対象とした結果としても妥当なものであった。『労働者』との相関がみられたのは、『アルバイト第一』のみであった。ここで示されている『労働者』には、アルバイトとしての仕事という意味合いが多分に含まれているものと考えられる。そのため、これもまた妥当な結果であるといえる。『関与』と『参加』は上述した『勉強第一』の他に、『人間関係第一』との正の相関がみられた。大学での学び・仕事に対して意欲・関心を持ち、実際に行動に移す上で大事なこととして、人間関係の構築が重要な意味を持っていることが伺える。一方で、『何となく』との負の相関から、大学生活に対して明確な目的が見えていない状況はマイナスであると考えられる。これらの結果はいずれも、我々が普段接している学生の印象とさほど大きく外れていないものであった。

大学生活の重点とは異なり、self-esteem, authenticity とはあまり相関がみられなかった。これには、本研究において測定している役割が『学生』『労働者』のみに限定されていることなどが理由として考えられる。Super (1980) が人生における重要な社会的役割として「家庭人」「労働者」「市民」「余暇人」「学生」「子ども」の6つを挙げているように、self-esteem, authenticity には『学生』『労働者』の以外の要素も少なからず影響している可能性がある。そ

のことが結果に表れたことが考えられるだろう。また、大学生は「将来」が重要な意味を持つとされている（尾崎, 2001）ように、self-esteem, authenticity には役割に対する意欲・関心や実際の参加よりも、これらの役割などに対する見通しや希望、展望などを持つことの方が密接に関連しうるのかもしれない。本研究における『関与』の意味するものと役割などに対する見通しや希望、展望などを持つこととの関連性・弁別性については今回の焦点からはやや外れるが、人格発達の視点からアプローチする場合においては、このような視点がより重要になるのかもしれない。

4-3. まとめと今後の課題

本研究では「キャリア」を「移行」そして「役割」という視点から捉え直し、これを測定する試みとして「学生」「労働者」としての役割に対する「関与」「参加」を測定するための尺度構成を行った。構成された尺度は弁別性が高く、調査参加者の特徴を良く示しており、一定の妥当性を持つものであった。人格発達の視点からのアプローチにおいては課題が残るものの、大学教育的視点からのアプローチでは有益な示唆を提供してくれるものであるといえる。測定方法論という点から見た場合においても、MTMMによるCFAモデルは本研究における問題意識を解決する上で有効なモデルであった。しかし、構成したモデルから見てきた結果は、複数の点において課題が残るものでもあった。1つは、「労働者」の役割において示される「仕事」の内容とその多様性についてである。質問項目においては「仕事について…」と問われるこれらの項目であったが、そこで想起される「仕事」の内容は一定ではないようであった。これについては想起内容などと合わせての検討が課題となるだろう。2つめは、調査参加者の対象範囲についてである。本研究における調査参加者の多くは1, 2年生であった。キャリア教育への展開を考えていく上では、各学年によって経験する出来事も多種多様であるため、学年ごとの特徴を明確化することが必要となる。Ng & Feldman (2007) による「移行」の考え方に従えば、学年ごとの検討のみならず、職業社会への参入後も見据えた更なる検討が必要になるだろう。3つめは、妥当性の更なる検証である。本研究では大学生における現状を踏まえ、役割に対する「関与」「参加」に焦点を当てた検討を行った。しかし、これらの2点がどのような点において適切な視点であるのか、または、見通しや希望、展望などを持つこととの関連性・弁別性などについては、複数の視点から妥当性の検証を行っていくことが必要である。最後に、キャリア発達に関連する諸能力との関係性、そして大学教育がキャリア発達に与える影響についての検討である。現在、キャリア教育において掲げられているのは「学生のキャリア発達とそれに関連する諸能力の育成」である。この点において、キャリア発達に関連する諸能力との関係性についての検討は必須課題と言って良いだろう。「学士力」あるいは「employability (就業力)」といった汎用的能力との関係性について明らかにすることは、キャリア発達支援あるいはキャリア教育の展開に対する心理学的視点からの大きな一助となるだろう。

引用文献

- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, **56**, 81-105.
- 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) 文部科学省
- 中央教育審議会 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へー(答申) 文部科学省
- Gecas, V., & Mortimer, J. T. (1987). Stability and change in the self-concept from adolescence to adulthood. In T. Honess & K. Yardley (Eds.), *Self and identity: Perspectives across the lifespan* (pp. 265-286), London and New York: Routledge & Kegan Paul.
- 原田知佳・吉澤寛之・吉田俊和 (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.
- 乾 彰夫 (2012). 若者が働きはじめるとき—仕事, 仲間, そして社会— 日本図書センター
- 伊藤正哉・小玉正博 (2005). 自分らしくある感覚 (本来感) と自尊感情が well-being に及ぼす影響の検討 教育心理学研究, **53**, 74-85.
- 岩崎 学 (2002). 不完全データの統計解析 エコノミスト社
- 荻谷剛彦・本田由紀 (編) (2011). 大卒就職の社会学—データから見る変化— 東京大学出版会
- 菊池武剋 (2008). キャリア教育とは何か 日本キャリア教育学会 (編) キャリア教育概説 東洋館出版社 pp. 12-17.
- 京都大学高等教育研究開発推進センター・電通育英会 (2007). 大学生のキャリア意識調査 2007 調査報告書
- Marsh, H. W. (1989). Confirmatory factor analysis of multitrait-multimethod data: Many problems and a few solutions. *Applied Psychological Measurement*, **13**, 335-361.
- 三川俊樹 (1988). 成人期における役割特徴と役割受容 追手門学院大学文学部紀要, **22**, 1-22.
- 三保紀裕・清水和秋 (2012). 現代青年の進路選択 榎本博明 (編) 青年心理学 おうふう pp. 137-149.
- 中西信男・三川俊樹 (1987). 役割特徴の国際比較に関する研究(1)—日本人成人男女の役割特徴を中心に— 進路指導研究, **8**, 17-25.
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2007). The school-to-work transition: A role identity perspective. *Journal of Vocational Behavior*, **71**, 114-134.
- 尾崎仁美 (2001). 大学生の将来の見通しと適応との関連 溝上慎一 (編) 大学生の自己と生き方—大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学— ナカニシヤ出版, pp. 167-198.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University

Press.

- 清水和秋・吉田昂平 (2008). Rosenberg 自尊感情尺度のモデル化—wording と項目配置の影響の検討— 関西大学『社会学部紀要』, **39**(2), 69-97.
- 清水和秋・三保紀裕 (2011). 潜在差得点モデルからみた変化—大学新入生の半年間の適応過程を対象として— 関西大学『社会学部紀要』, **42**(3), 1-28.
- 下村英雄 (2013). 21世紀に生きるスーパー 全米キャリア発達学会(著) 仙崎 武・下村英雄(編訳) D・E・スーパーの生涯と理論—キャリアガイダンス・カウンセリングの世界的泰斗のすべて— 図書文化 pp. 168-176.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, **16**, 282-296.
- Super, D. E. (1982). The relative importance of work: Models and measures for meaningful data. *The Counseling Psychologist*, **10**(4), 95-103.
- Super, D. E., & Nevill, D. D. (1986). *The Salience Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span approach to careers. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.) *Career choice and development*(3rd ed.) (pp.121-178), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 梅澤 修・田澤 実(編著) (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
- West, S. G., Taylor, A. B., & Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. In Hoyle, R. H. (Ed.) *Handbook of structural equation modeling* (pp. 209-231), New York, NY: The Guilford Press.
- Widaman, K. F. (1985). Hierarchically nested covariance structure models for multitrait-multimethod data. *Applied Psychological Measurement*, **9**, 1-26.
- 山本真理子・松井 豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, **30**, 64-68.