

長崎大学大学院経済学研究科

研究論集

第 19 号

論 説

大学におけるキャリア教育の導入とその後の展開

—GP採択校における萌芽期の実践に着目して— …………… 白井 章詞 (1)

地方におけるアントレプレナーシップ教育に関する一考察

～共分散構造分析を用いた学生の起業意思の検証～ …………… 山下 淳司 (21)

(令和6年8月)

長崎大学大学院経済学研究科

刊行の辞

今般、『長崎大学大学院経済学研究科研究論集』第19号を刊行いたします。

あらゆる知識や情報が蓄積され、瞬く間に世界に流通する時代。第4次産業革命とも言われるIT革命が進んだことで、情報や知識の価値が再認識されるようになっただけでなく、同資源の資本化・産業化が進展したことで世界は知識基盤経済・社会への転換を迫られています。

また伝統的な国家の枠組みを超えて資源（人・もの・金・情報）が移動することが一般的となる中、技術優位性あるいは産業競争力を高めることを目的として、人的資本の高度化は各国政策の中心的な課題に位置づけられるようになっていきます。このことは日本についても例外ではありません。

一方、知識や情報は、時間や社会の動向と共に、絶えず刷新され、形を変えていくものでもあります。「情報を制するものは世界を制す」とは古くから使われている言葉ですが、日々生み出され不断に変化する知識や情報の中から、必要なものを選択して、これを意思決定に反映できるというマネジメントの核心は、知的基盤社会に必須の力です。特に、組織のトップに立ち、全体の意思決定を担うものにとって、このような能力はこれまで以上に重要なものとなっています。

この意味で、トップマネジメントを担う人材の科学的かつ合理的な意思決定能力を育むことを目的として創設された経済学研究科博士後期課程「経営意思決定専攻」の社会的使命は、ますますその重要性を増していると思われれます。

本論集を通じて在籍生の成果を公表することで、知識基盤社会の発展に貢献することを願う一方で、学界や実務家の皆様から広くご指導頂くことで掲載された論文が更に発展することを期待しております。

皆様からのご批判やご指導を、心よりお願い申し上げます。

令和6年8月

長崎大学大学院経済学研究科長 宍倉 学

大学におけるキャリア教育の導入とその後の展開

— GP 採択校における萌芽期の実践に着目して —

経済学研究科博士後期課程 白井 章詞

1. 問題意識

キャリア教育という用語が政策文書に初めて登場したのは、1999年12月に中央教育審議会から出された答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」の中である。2004年には文部科学省から「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」が提出され、キャリア教育の推進が公式に提唱された。それから20年が経過し、現在ではキャリア教育を教育課程内で実施している大学は98.0%に達している（文部科学省, 2023）。

一方で、キャリア教育の現状には問題も指摘されている。児美川(2020)によると、キャリア教育の拡大は大学の自主性よりも、教育ビジネスが提供するサービスに依存しているため、教育内容がいびつになっている。いびつとは、児美川(2013)によれば、キャリア教育の焦点が職業や就労だけにあたっている、教育課程からみて独立した実践になっているという意味である。たしかに、キャリア教育が学内の理解や協力を得られずに進められ、教育ビジネスに頼らざるを得なかった大学も存在したことであろう。その結果、就職支援の延長線上に位置づく、狭義のキャリア教育になっていた大学もあったことが考えられる。しかし、時間が経過するにつれて、大学はキャリア教育に関する多くの知見を蓄積してきたはずである。それにもかかわらず、大学が依然として教育ビジネスに引きずられる状況が続いているならば、その原因を明らかにする必要がある。さもなければ、根無し草のようなキャリア教育のあり方を肯定することになるからである。

そこで、本稿では、大学におけるキャリア教育の導入と展開に焦点を当て、その過程で大学がどのように自主性を喪失していったのか、その原因は何かを検討する。

なお、この論文では特に明記しない限り、キャリア教育とは大学におけるものを指す。

2. 先行研究

大学がキャリア教育に取り組むことになった背景には若年雇用問題の深刻化があるとされ、普及が加速した要因としては、少子化を背景にした大学間の生き残り競争と文部科学省による補助金事業（Good Practice 事業, 以下, GP）及び大学設置基準の改定(2010)があった(児美川, 2013)。教育内容は、「各高等教育機関に期待される教育機能や学生・生徒の実態は多様であり、すべての高等教育機関に画一的な取組を求めるものではない」とされ（中央教育審議会答申, 2011）、各大学の裁量に委ねられた。結果、授業内容は「学外要因」（政策、産業界の要請、市場原理）、「学内要因」（設置者、学問領域、教員の属性、学生の特徴）、「卒業生要因」から影響を受けたことが示されている(菊池, 2021)。社団法人国立大学協会(2005)は、キャリア教育の目的や目標に迷いがあり、「就職を支援するための教育」の性格が見られること、専門家・スタッフが不足

しており、安易な外部委託がみられることを指摘した。これらから、導入当初のキャリア教育には問題を孕んだ実践が少なくなかったものと思われる。そのため、キャリア教育に関する先行研究では、教育カリキュラム（長田・中川・川崎・勝又・杉谷, 2018, 山本・松坂, 2020）や教育効果（森本, 2023, 杉本, 2023）、教育の担い手（白井, 2017, 2020, 渡邊, 2017）といったように、多様な視点から検討されてきた。しかしながら、キャリア教育に関する先行研究の多くは、ある一時点における調査結果をもとにした検討であり、導入後の展開を縦断的（経時的・歴史的）に明らかにした研究は、管見の限り見つけられなかった。

本稿にとって示唆的な研究としては、以下のようなものがある。前掲した社団法人国立大学協会(2005)によると、キャリア教育には「インターンシップ」、「一般教育科目や専門科目におけるキャリア志向学習」、「キャリア教育独自の講義科目」の3つの形態がある。このうち、「キャリア教育独自の講義科目」の導入について、松高(2004)は全国の大学を対象に悉皆調査を行った。その結果、調査に回答した343大学のうち90%以上の大学はキャリア教育の必要性を認識しており、58校は既に授業として取り組んでいた。授業内容は、「大学生活導入系」、「社会理解系」、「キャリア開発系」、「就職対策系」の4つの要素の組み合わせになっており、大学ごとに重点の置き方に違いがある。担い手として最も多かったのは「外部講師」(60%)であり、次いで「教員」(20%)と「教員・外部講師」(20%)であった。一方、上西(2007)は、全国の大学を対象にキャリア教育の導入と実践に関する調査を行い、教育内容の企画と導入が主に学内の教職員によって推進されていたことを示した。大学の多くは「学部教育そのものの中にキャリア支援・キャリア教育の要素を統合していくことが望ましい」と考えていたがⁱ、国立大学と比較して私立大学では、専任教員による関与が低く、職員や外部講師が教育の担い手になっている割合が高かった。このことから、学部教育から独立した実践であったことがうかがえる。事実、大学が課題としていたことには、学部教育との連携や専任教員による関与の低さがあった。多くの大学は「メニュー」を試験的に揃えただけの段階に留まっており、体系的な実施には至っておらず、試行錯誤の過程にあり、外部業者に依存することで大学内部にキャリア教育のノウハウや専門人材が育成されないリスクがある。なお、松高(2004)や上西(2007)が着目した「(専任)教員」とは、大学教育の一般的な担い手であるアカデミックなバックグラウンドを有する教員を指しているものと思われるⁱⁱ。

児美川(2020)は、キャリア教育の成立、定着、そして急拡大までを時期別に分析し、どの段階においても外部の教育ビジネスに依存する性質が続いていたことを指摘した。具体的には、成立時期においては人材不足やノウハウの欠如を原因として、GP事業の導入以降の定着時期においてはキャリア教育科目の設置が進むことと並行して、大学設置基準改訂後の急拡大の時期においては、自前の教育の代替として、外部ビジネスが提供するサービスに依存する状況が続いていたことを指摘した。なお、ビジネスに依存するのではなく、自前でキャリア教育に取り組んできた大学においても、その中心的な役割を担った人材は、民間企業から大学組織内に内部化した「元外部人材」であったケースが少なくなかったという。

白井(2023)は、児美川の時期区分を踏まえつつ、人材・教育ビジネスの関与がキャリア教育の質にどのように影響を与えたかを実証的に検証した。特に、GP事業における補助金がこのビジネスの積極的な介入を促し、多くの大学で自主性の低下を引き起こしたことを示唆し、外部依

存から脱却したキャリア教育の必要性を提起した。その背景として、日本学生支援機構(2023)にも示されているように、キャリア教育科目について成績評価に一定の責任を持つ授業担当者は専任教員(89.9%)であることが多いが、実際に授業の一部を担当する者については「一般の民間企業の社員」(48.4%)や「就職支援関連の民間企業の社員(38.1%)が少なくないという現実がある。また、白井(2020)が指摘するように、授業の一部がどの程度なのかは示されていないが、キャリア教育を外部委託した場合には、教員ポイントの問題が生じないことや大規模展開にも柔軟に対応できる等の利点がある。以上のことから、依然として彼らに依存している大学は少なくないことが考えられる。ただし、白井(2017)によれば、外部委託されたキャリア教育であっても、近年、大学によっては教育理念や学部ごとの学びに関連づけた授業内容を重要視するようになってきている。

以上より、キャリア教育の実践には、理想的とされた「学部教育に統合された実践」、現実的には最も多いと考えられる「学部教育から独立した実践」、近年広がりを見せている「学部教育と関連づけた実践」の3つがある。また、担い手についても、アカデミックな「専任教員」に加えて、人材・教育ビジネス等に所属する「外部人材」や「内部化した元外部人材」の3者がある。

なお、以降の記述では、業者に関連する表現を「人材・教育ビジネス」に、「外部講師」に関連する表現を「外部人材」に統一して使用する。

3. 研究目的

本稿の目的は、大学におけるキャリア教育について、教育の位置づけと教育の担い手の歴史的変遷を明らかにすることである。キャリア教育が一般的に広く普及するのは、GP事業以降であったことから(児美川, 2020)、本稿では、それ以前をキャリア教育の萌芽期と定義し、この時期の実践に着目する。萌芽期のキャリア教育は、試行錯誤の過程にあると指摘されていたからである。また、GP事業は人材・教育ビジネスによるキャリア教育への関与を強めたことが指摘されている。そうであるならば、ビジネスによる関与とキャリア教育の変容の関係性を大学の自主性に着目して見ていく必要がある。

具体的には、以下の三点を明らかにする。

第一に、大学のキャリア教育の歴史的変遷を、位置づけと担い手の観点から明らかにする。

第二に、位置づけと担い手の変遷がどのような要因に起因するのかを特定する。

第三に、対象校におけるキャリア教育の歴史的変遷と大学の自主性の関係性を解明する。

4. 方法

4-1. 調査対象

2006年以前に正課教育としてキャリア教育を導入した大学である(表1)。調査対象者は、キャリア教育を所管する部署の教職員である。各調査対象者が語った内容は自校の実践に関するものである。大学の本部所在地、偏差値、学部構成、規模は2024年現在のものとなっている。

なお、大学名や個人名については特定されないように配慮した。

表 1. 調査対象校と調査対象者

	A大学	B大学	C大学	D大学	E大学	F大学
設置主体	私立	私立	国立	私立	私立	私立
本部所在エリア	関西	九州	関西	関西	九州	関東
学部構成	10学部	3学部	5学部	7学部	3学部	9学部
1学年の学生数	約2,700	約1,000	約800	約3,400	約800	約1,500
偏差値／共通テスト得点率	35-45	37-45	52%-70%	45-50	35-37	37-47
調査対象者	共通教育センター職員2名 (a1, a2)	共通教育センター職員 (b)	キャリア教育の立ち上げに中心に関わった教員 (c)	キャリア教育の立ち上げに中心に関わった教員 (d1) と職員 (d2)	キャリア教育の立ち上げに中心に関わった教員 (e)	キャリア教育の立ち上げに中心に関わった職員2名 (f1, f2)

注：偏差値/共通テスト得点率は河合塾

出典：大学検索システム (Kei-Net)。データは 2024 年 4 月現在のものである。

4-2. 調査時期

2023 年 8 月から 10 月にかけて実施した。

4-3. 調査手続きおよび手法

調査対象者には事前に趣旨説明を行い、研究への協力は任意であること、話したくないことは話さなくても良いこと、守秘義務について説明し、協力への同意を得た。調査手法は ZOOM による半構造化面接を用いた。時間は 1 校 90 分程度であった。面談当日は、調査票にある項目に沿って面談した。面談内容は本人の承諾を得て記録し、筆者が文章化した。代表的な質問項目は以下の通りであった。なお、質問項目は長崎大学経済学研究科倫理規定にある『『人を対象とする研究』倫理審査に係るチェックシート』の質問すべてに該当しなかったため、研究倫理審査は不要であった。

【質問の例】

①キャリア教育を導入した経緯と目的を教えてください。②キャリア教育の担い手について教えてください。③キャリア教育の位置づけについて教えてください。④キャリア教育導入後、担い手や位置づけが変更になったことはありますか。あった場合には、どのように変化したのかと理由を教えてください。⑤人材・教育ビジネスにキャリア教育を依頼したことはありますか。あった場合には、何を、どこまで依頼したのでしょうか。また、依頼することによって、大学のキャリア教育に対する取り組みに、どのような変化がありましたか。

4-4. 分析方法

4-4-1. 9象限マトリックス

調査対象者へのヒアリング結果をもとに、キャリア教育導入後の展開について、3×3 の 9 象限マトリックスを用いて変化の方向性を示すことにする。具体的には、3 種類の担い手（「専任教員」or「内部化した元外部人材」or「外部人材」）と 3 種類の教育の位置づけ（「学部教育から独立した実践」or「(学部教育から)独立しているが学部教育と関連づけのある実践」or「学部教

育に統合された実践) である。

4-4-2. 用語の定義

なお、本研究では、上西(2007)や児美川(2013)に倣い、用語の定義は下記とする。

- 「専任教員」：アカデミックなバックグラウンドを有する大学教員。
- 「内部化した元外部人材ⁱⁱⁱ」：民間企業等に勤務した後、キャリア教育の担い手として大学内に転入した人材。主に特任教員や任期付教員、非常勤講師として採用された人材であり、大学と雇用関係にある。キャリア教育の担い手として専任職員に採用された人材も含まれる。なお、特任教員として採用後、専任教員に身分異動が生じた場合においても、「内部化した元外部人材」として表記を統一する。
- 「外部人材」：キャリア教育を人材・教育ビジネス等に委託した際に、担当講師として大学へ派遣されてくる人材。
- 「学部教育から独立した実践」：学部教育と関連性の薄いキャリア教育のこと。
- 「独立しているが学部教育と関連づけのある実践」：キャリア教育が学部教育からみて独立した実践であるが、授業内容は学部での学びや専門性、人材育成像との関連づけのある実践。
- 「学部教育に統合された実践」：学部教育そのもののなかにキャリア教育の要素を統合した実践。

5. 結果と分析

各大学はどのようにキャリア教育を導入し、展開したのか、各調査対象者が語った内容のうち、教育の位置づけに該当する語りには下線を施し、担い手に該当する箇所には□で囲んで示す。また、教育方針や教育プログラムに変化が見られた場合には、【】で区切って大学名を表すアルファベットと時系列を数字で表示する。なお、同時期に異なる実践が認められた場合には、数字に「'」を付けて表示する。それらをもとに、各大学におけるキャリア教育の変化を図示する。

5-1. A大学

【A1】法律関係の仕事をされていた方が本学の教員になられて、その先生が法学部で推奨する資格取得の動機づけとか、法学部での学びを生かした職業とかを取り扱う科目として2004年にキャリア教育を開講した。学部の専門性があったうえでのキャリア教育であった。

【A2】2007年に共通教育センターが立ち上がり、他学部でもキャリア教育をしようと議論になった。学内にノウハウがなく専門家もいなかったのも、業者の提案にのる感じで、いわゆるキ

キャリア教育を選択科目として導入した。低学年には大学生活の過ごし方や自己理解、3年生には就職活動に向けた準備であった。講師は業者から派遣された方であった。その後、大学執行部からGPを取りに行くように言われたが、職員にノウハウが無かったこともあり、業者に申請を依頼した。GPが採択されて結構な金額が入ってきて、具体的にどう使うのか議論になった。それで申請書を書いた業者の提案によって体系化された大規模なキャリア教育を導入した。授業は、これまでの取り組みをさらに拡充し、インターンシップや産学連携のPBLが加わった。講師は全て外注であった。執行部から、GP終了後は「自前でやれ」と言われていたが、学内に担い手がおらず、執行部もキャリア教育は必要との認識があり、予算を捻出してくれたので外注を続けた。

【A3】ただ、キャリア教育を所管する部署のなかで、毎年、人材・教育ビジネスに一千万円以上の費用を払い続けているわりに、その内容が本学の学生にあっていないとの議論になった。どうしても人材・教育ビジネスがする教育は一般的なプログラムでしかなくて、本学の学生にあわせるにはチューニングが必要になるが、それを行える人材が学内にいなかった。パッケージ化された教育を、本学学生のことについてよく知らない外部人材が教えても、効果は得られなかった。それなら自分たちで教員を雇って、本学にあったキャリア教育を作った方がいいとなった。2017年から内製化にむけてキャリア教育の内容を精査して、おもに低学年向けの大学適応と学生生活を通したキャリアプランニング、3年生向けの希望する進路を実現するための科目に整理した。本学に派遣講師として来ていた方を特任教員として採用して、2019年から自前で提供した。これまでのノウハウがあるし、本学の学生のことでも理解してくれていると思ったので。先生方も納得して引き受けていただけた。

分析

A1では、学部での学びを前提としたキャリア科目を実務家教員が担当したことから、教育の位置づけは「学部で統合された実践」に、担い手は「内部化した元外部人材」に位置づけた。A2では、人材・教育ビジネスによる教育課程から独立したキャリア教育が行われたことから、教育の位置づけは「学部教育から独立した実践」に該当する。担い手は「外部人材」に位置づけた。A3では、キャリア教育の業者委託を見直して、自校の学生にあわせたキャリア教育を内部化した元外部人材が担当したことから、教育の位置づけは「学部教育から独立した実践」に、担い手は「内部化した元外部人材」に位置づけた。

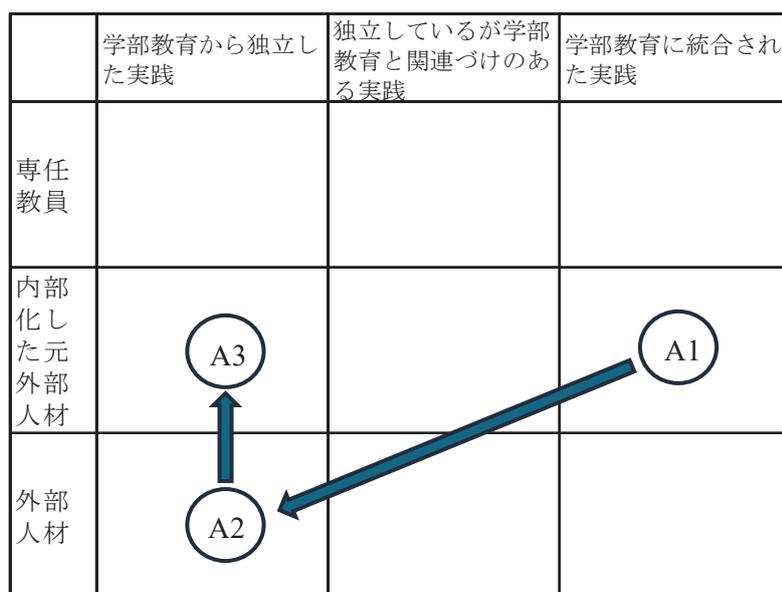


図 1. A 大学におけるキャリア教育の変化

5-2. B 大学

【B1】偏差値の高い大学ではなかったため、就職率の高さをウリにしていた。就職部の部長先生が、大学としての生き残りを考えて、もっと就職支援に力を入れていく必要があるということで、就職課の狙いとする内容を「人材・教育ビジネスに依頼して」進路を考える授業が 1994 年に始まった。

【B1'】2008 年に、「専任教員」が「コミュニケーションを中心にしたキャリア教育」を 1 学科内に立ち上げた。学部教育を通して専門性を育てるだけじゃなくて、他者と関わるスキルがこれからの若者には必要で、コミュニケーション能力を育てないとダメだということであった。

【B2】大学設置基準が改訂され、本学としてもこの流れをテコにして教育改革に取り組んだ。キャリア教育の所管を就職課から教養教育センターへと移管し、人材・教育ビジネスへ丸投げする実践を廃止した。教育を外注したことへの反省があった。「コミュニケーション能力を軸にしたキャリア教育」で GP に申請して、採択されて、それで「学内の専任教員 1 名、特任教員 2 名と非常勤講師で開始」した。1 年生全員を対象とした必修授業であった。

【B3】産業界 GP では、「学部教育の専門性とも関連づけた長期のインターンシップを追加した。GP 終了後、「特任教員は退職されたけど、専任教員と非常勤」でキャリア教育は維持できた。

【B3'】2014 年には、「コミュニケーションを中心にしたキャリア教育」に加えて、「学部教育を見直して、専門科目全体を通じた学生のキャリア形成支援へと発展させた。大学として、教育を通じた能力開発に力点を置くようになった。

【B4】2023 年には、1 年生を対象に新しい「コミュニケーション能力の育成を目的としたキャリア教育と、学科での学びと将来の自己像を構想するキャリア教育」を導入した。担い手は「学内の専任教員と非常勤講師」となった。

分析

B1 では、就職支援を目的とした授業を人材・教育ビジネスに外部委託したことから、教育は「学部教育から独立した実践」に、担い手は「外部人材」にそれぞれ位置づけた。B1' では、新たに専任教員が教育課程から独立したキャリア教育に取り組んだことから、教育は「学部教育から独立した実践」に、担い手は「専任教員」にそれぞれ位置づけた。B2 では、外部委託を廃し、専任教員と特任教員等による独立したキャリア教育に取り組んだことから、教育は「学部教育から独立した実践」に、担い手は「専任教員」と「内部化した元外部人材」の境界線上に位置づけた。B3 では、これまでのキャリア教育に加えて、新たに学部の専門性と関連づけたインターンシップを導入したことから、教育は「学部教育から独立した実践」と「学部教育と関連づけのある実践」の境界線上に、担い手は「専任教員」と「内部化した元外部人材」の境界線上に位置づけた。B3' では、学生のキャリア形成支援の必要性が認識され、社会において必要とされる能力を学部教育全体で育成していく方針がとられたことから、「学部教育に統合された実践」・「専任教員」に位置づけた。B4 では、学科での学びと将来の自己像を構想するキャリア教育を導入し、その担い手は学内の専任教員と非常勤講師であったことから、「学部教育と関連づけのある実践」・「専任教員」と「内部化した元外部人材」の境界線上に位置づけた。

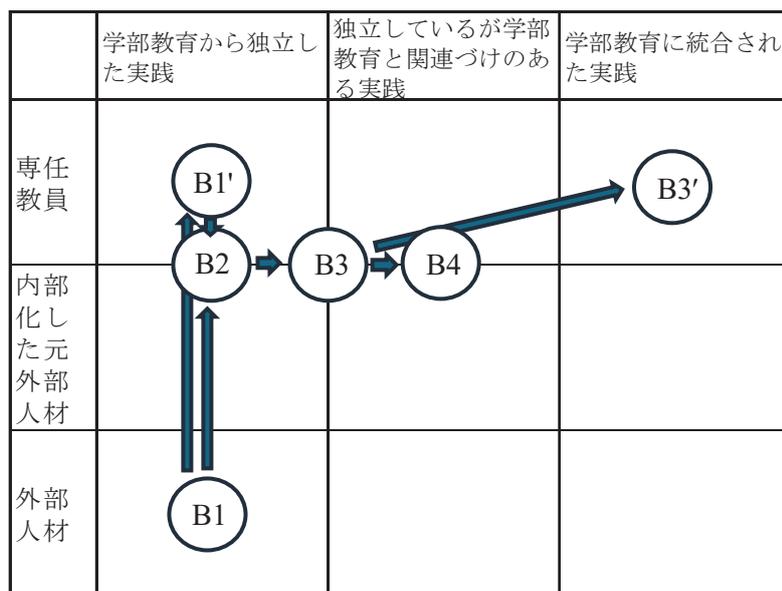


図 2. B 大学におけるキャリア教育の変化

5-3. C 大学

【C1】経済学部の学部長が、国立大学の法人化もあり、生き残りをかけて就職支援のテコ入れをしたいと「人材・教育ビジネスで働く卒業生 c 氏」に母校への転職を打診した。c 氏は学部卒であったため任期付助手として採用され、学部の専任教員の名のもとに 2004 年度から 3 年生を対象としたキャリア教育を始めた。c 氏がキャリアカウンセラーの資格講座で学んだ内容をもとにした、自己理解と社会理解に重点を置いた専門科目であった。

【C2】その年に理事から、この取り組みを全学展開して欲しいとの要請があり、教育学部の

x 先生と連名で 2005 年度から全学部の 1, 2 年生を対象としたキャリア科目を開講した。内容は自己理解、職業理解を中心としたものだった。その後、理事から就業力 GP の採択率は高いから応募するように言われ、各学部から委員が選出されて企画を練った。

【C3】就業力 GP に採択されたが、GP 申請のために集まった委員の先生方はキャリア教育そのものには携わることはなく、x 先生も多忙になったため、キャリア教育担当として特任助教を 2 名採用した。大学としてインターンシップ関係の取り組みが弱かったので、NPO 法人でインターンシップの事務局をしている団体での勤務経験のある人材を採用した。その後、全学部を対象とした低学年向けのキャリア教育やインターンシップ科目は特任助教の方が、c 氏は経済学部の専任教員となって所属学部のキャリア教育を担当した。GP 終了後、助教は 1 名だけになり、マンパワーのかかる業務は継続できなくなった。しかし、GP で授業科目数の拡大に走らなかったこともあり、教育は維持できた。

【C4】2016 年には、c 氏が所属する学部のキャリア教育として、1 年生を対象に学部での学びや学生生活の過ごし方について考える授業を新たに開講した。

【C4'】加えて、c 氏の所属学部で教育改革があり、学部の学びをキャリア教育の視点から再構築することになった。学部内にある選択の機会や教育カリキュラムが学生のキャリア形成につながる仕組みになった。キャリア教育だけで学生のキャリア支援をするのではなく、学部教育全体で支援する仕組みにした。

分析

C1 では、内部化した元外部人材による自己理解を中心としたキャリア教育であったことから、教育は「学部教育から独立した実践」に、「担い手は「内部化した元外部人材」に位置づけた。C2 では、専任教員との連携した実践になったことから、担い手のみ「専任教員」と「内部化した元外部人材」の境界線上に位置づけた。その後、C3 では、キャリア教育の担当が専任教員から特任助教へ変更になったことから、担い手を「内部化した元外部人材」に位置づけた。C4 では、これまでの自己理解と社会理解に重点を置いたキャリア教育に加えて、学部での学びと関連づけた教育を新たに導入したことから、教育は「学部教育から独立した実践」と「学部教育と関連づけのある実践」の境界線上に、担い手は「内部化した元外部人材」に位置づけた。C4' では、学部の学びをキャリア教育の視点から再構築し、学部内にある選択の機会や教育カリキュラムが学生のキャリア形成につながる仕組みにしたことから、教育は「学部教育に統合された実践」に、担い手は「専任教員」とした。

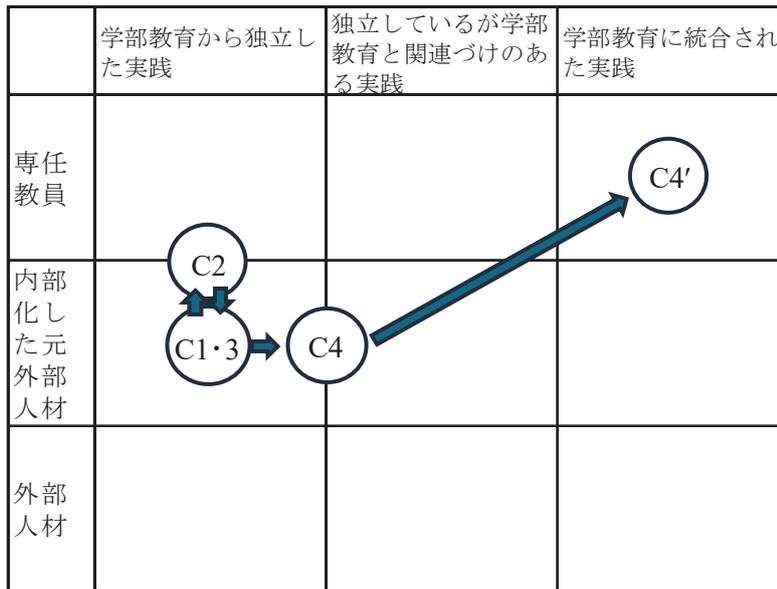


図 3. C 大学におけるキャリア教育の変化

5-4. D 大学

【D1】教務担当の部長(職員)が、この人ならキャリア教育をやってくれると思った専任教員を個別にスカウトして、キャリア教育を立ち上げた。2002 年度にインターンとか産学連携の PBL 型授業を作って、地域で活躍できる人材を輩出しようとした。大学としての差別化だった。建学の理念に基づいて、実社会に役立つ人材の育成に取り組んだ。ただ、キャリア教育とはどういう教育なのかってところは手探りであった。

【D2】そこで、業者で色々な大学のキャリア教育を企画・実践してきた方を特任教員として採用した。キャリア教育全体の設計とか統括をお願いした。

【D3】キャリア教育をさらに拡大することになったのは現代 GP であった。それまで 1 年生対象は 2 クラスだけであったが、20 クラスに拡大した。一部、非常勤講師も採用したが、基本的に外注することはしなかった。学内の教員をかき集めて対応した。1 年生はキャリアデザインの基礎。大学で何を学ぶかという科目だった。2 年生の科目も作ったが、これはいま機能しなかった。3 年生は、これから就活をはじめるとにあたり、将来を考える科目であった。

【D4】その後、就業力 GP では全ての学生がキャリア科目を受ける。それだけではなくて、全てのゼミで産学連携も行うというものであった。教員採用試験の時には、どの学部のどんな専門の先生であっても、本学ではキャリア教育をしてもらうことになることを確認して採用した。それゆえ、GP が終わって予算が無くなっても、特に変化は無かった。ただ、GP が終わると推進していくための勢いが少し失われた感じにはなった。

分析

D1 では、学内の専任教員が産学連携や PBL 型のキャリア科目を開講していたことから、教育は「学部教育から独立した実践」に、担い手は「専任教員」に位置づけた。その後、キャリア教育を統括する人材として外部人材を特任教員として採用した。キャリア教育の内容には変化が無

かったことから、D2 では担い手のみ「専任教員」と「内部化した元外部人材」の境界線上に位置づけた。D3 では、キャリア教育の拡充に伴い、大学での学びを考える教育が導入された。このことから、教育は「学部教育と関連づけのある実践」に、担い手は「専任教員」と「内部化した元外部人材」の境界線上に位置づけた。D4 では、これまでの取組に加えて全ての学部のゼミにおいて産学連携を導入した。このことから、教育は「学部教育に統合された実践」と「学部教育と関連づけのある実践」の境界線上に、担い手は「専任教員」と「内部化した元外部人材」の境界線上に位置づけた。

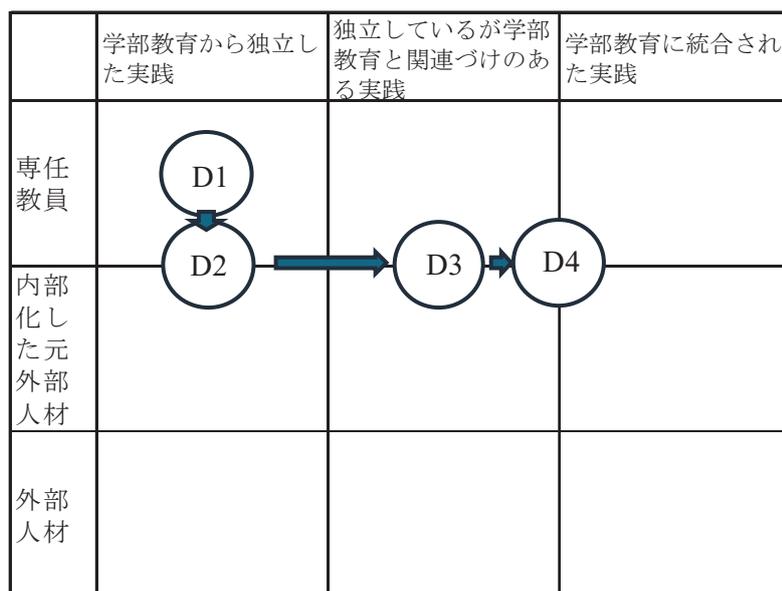


図 4. D 大学におけるキャリア教育の変化

5-5. E 大学

【E1】2001 年から一気に就職率が落ちて、さらに定員割れも起こして、生き残りをかけた大学改革が必要になった。学長のトップダウンで。その一環で 2003 年に担任制を導入した。建学の精神が産業界で活躍できる人材の育成であったので、原点に立ち返って、地域社会と連携した教育プログラムを立ち上げた。社会にでて自立して生きていけるように必要な力を育成する教育。それが本学のキャリア教育であった。教養教育センターが全学の教材を作成し、2005 年度から全ての学部の 1 年生と 2 年生に、前期・後期にそれぞれ必修科目として設置した。そうしないと大学改革は進まないと思った。担当は全て本学の専任教員であった。1 年前期に自己理解や自己の振り返り教育を行って、1 年後期には身近な産学連携に取り組む。2 年生になると、地域の企業や自治体とコラボした課題解決に取り組む。そういう取り組みであった。

【E2】この取り組みが就業力 GP に採択されたので、本学はこの取り組みで生き残っていくというコンセンサスが学内で得られた。これまで教養科目として行っていたものを、就業力 GP では専門教育においても実践していくものにした。プログラムは殆ど内製化していたので、外部に頼むことは何もなかった。補助金は、教職員の研修や旅費、パートの人件費に使ったぐらいであった。

【E3】その後、COCにも採択されて、地域に学生を派遣して地域課題解決型教育プログラムを深化させた。現在では、この教育スタイルが定着して、専門教育での学びを活かした地域を使った教育で人材育成ができています。

分析

E1では、地域と連携した教育を専任教員が担当したことから、教育は「学部教育から独立した実践」に、担い手は「専任教員」に位置づけた。E2では、この取り組みが就業力GPに採択され、専門科目においても同様の実践が広がったことから、教育のみ「学部教育と関連づけのある実践」に位置づけた。E3では、同様の取り組みを質的に進化させているが、大きな変更は認められなかったため、教育の位置づけ及び担い手はE2から変化していない。

	学部教育から独立した実践	独立しているが学部教育と関連づけのある実践	学部教育に統合された実践
専任教員	○ E1	→ ○ E2・3	
内部化した元外部人材			
外部人材			

図5. E大学におけるキャリア教育の変化

5-6. F大学

【F1】創立30周年を迎え、法人から新しい取り組みが求められた。当時は、まだ就職氷河期の影響も残っており、就職の領域でも何かに取り組もうという話になった。当時、文科省からキャリア教育に関する話題がよく出ており、学内でもキャリア教育を重視していかないといけないという風潮になり、企業の人事で活躍している人をキャリアセンターの職員として採用して、2006年にキャリア教育を開講した。卒業生の活躍度合いで大学の価値が決まるとの考えがあった。1年生向けの科目では将来のビジョンを考える、2年生では多様なロールモデルとの交流やインターンシップへの挑戦、3年生向けの科目は就職活動にむけた準備を促す科目であった。学年ごとに1クラス設置し、全ての学部学生が横断的に履修した。授業はキャリアセンター職員が担当した。

【F2】毎年、履修希望者が多くて抽選になっていたので、2011年度からコマ数を増やした。低学年次生向けの大学生活やキャリアを考える授業は外注するわけにはいけないので、そこは

自前」で対応した。ただ、3年生の科目は講師が手配できなかったこともあり、就職支援的な内容でもあったため「業者」へ委託した。業者委託といっても、講師は本学の卒業生であった。2012年にはキャリア教育の委員会が設置され、教職員が一緒になって教育内容について議論するようになった。

【F3】2014年には、キャリア教育を担当していた「職員が教員になって、低学年向けのキャリア教育11クラスを統括」するようになった。現在は、「専任教員1名、非常勤講師2名、外部講師1名の体制」。ただし、非常勤講師や外部人材も全て本学の卒業生。本学では、先輩学生が後輩学生のキャリア相談に応じる活動を積極的に行っており、そうしたメンバーが実社会で活躍して、本学のキャリア教育の非常勤講師とかにもなってもらっている。

【F3'】これとは別に、経済学部が独自に就業力GPに採択された。キャリア科目を作るのではなく、「大学での学びとキャリア教育の要素を統合した実践であった。大学独自のジェネリックスキルを1年末に測定して、その結果をもとに、伸ばしたい能力にもとづいてゼミや授業を選んでいくものであった。測定結果をもとにゼミ教員が個別面談を行い、学生生活の振り返りや今後の目標設定をした。この取り組みはGP終了後も継続しており、他学部にも応用している。

分析

F1では、学部教育からみて独立したキャリア教育を内部化した元外部人材が担当したことから、教育は「学部教育から独立した実践」に、担い手は「内部化した元外部人材」に位置づけた。F2では、キャリア教育の拡大に伴い、一部の科目を外部委託したことから、教育の位置づけに変化はないが、担い手は「内部化した元外部人材」と「外部人材」の境界線上に位置づけた。F3では、担い手等に変化は見られたものの、同様の取り組みが続けられた。他方、特定学部において行われた教育改革によって、学部教育全体を通した学生のキャリア形成支援が導入されたことから、F3'における教育は「学部教育に統合された実践」、担い手は「専任教員」に位置づけた。

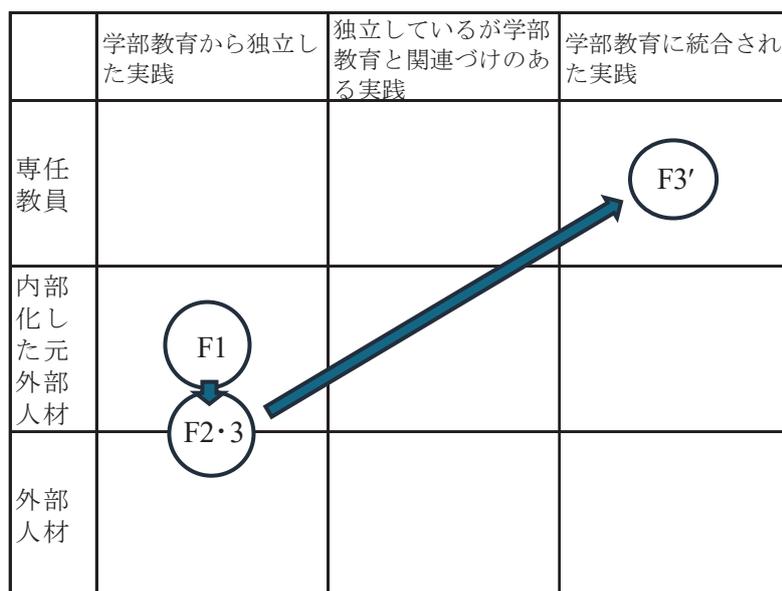


図 6. F 大学におけるキャリア教育の変化

6. 考察

6-1. キャリア教育の歴史的変遷と要因

6-1-1. 教育の位置づけ

萌芽期のキャリア教育の内容は大学によって異なり、資格取得や就職支援を中心に置いたプログラムを行っている大学（A 大学，B 大学），自己理解や社会理解に基づくキャリアプランニングを重視した大学（C 大学，F 大学），そしてインターンシップや産学連携，プロジェクトベースの学習（PBL）を導入していた大学（D 大学，E 大学）があった。特に，低学年からの体系的なプログラムを導入している大学では，これらの要素が組み合わされた実践が行われていた。

6 校に共通するキャリア教育導入の背景には，就職活動生の支援が必要との認識があった。特に B 大学，C 大学，E 大学では，大学の存続に対する危機感がキャリア教育導入の一因となっていた。その他，D 大学と E 大学では教育改革の一環として，A 大学では資格取得を動機づけるため，D 大学では他大学との差別化を図るため，そして F 大学では文部科学省の方針に対応するためにもキャリア教育が導入されていた。

6-1-2. 担い手

キャリア教育の担い手は，専任教員が最も多い大学（D 大学，E 大学），人材・教育ビジネスが関与している大学（B 大学），任期付き教員が担当している大学（C 大学），職員が担当している大学（F 大学）に分類できた。C 大学の任期付き教員，D 大学の専任教員（特任教員），F 大学の職員は，キャリア教育の担い手として大学外部から内部化した元外部人材であった。これは児美川(2020)の指摘を裏付けるものであった。

6-1-3. 教育の位置づけと担い手の関連

本稿では，キャリア教育の歴史的変遷について，先行研究から得られた知見を参考に，3×3 の 9 象限から把握を試みた。これは，教育の位置づけの 3 分類（「学部教育から独立した実践」，「(学部教育から)独立しているが学部教育と関連づけのある実践」，「学部教育に統合された実践」）と，担い手の 3 分類（「専任教員」，「内部化した元外部人材」，「外部人材」）との組み合わせであった。

6 つの大学のヒアリング結果を通して，教育の位置づけおよび担い手はより詳細な分類が可能であると判断できた。

まず，教育の位置づけの「学部教育から独立した実践」は，就職支援的な教育を行っているケースと学部教育から独立したキャリア教育を行っているケースに分けることができた。また，「学部教育に統合された実践」は，学部教育全体に統合された実践を行っているケースと，ゼミや特定科目においてのみ統合された実践を行っているケースに分けることができた。以上より，教育の位置づけは 5 分類（「就職支援教育」，「学部教育から独立した実践(いわゆるキャリア教育)」，「独立しているが学部教育と関連づけのある実践」，「学部教育に部分的に統合された実践」，「学部教育全体に統合された実践」）で把握可能である。

次に，担い手の「内部化した元外部人材」は，専任教員と協働するケースとそうでないケース

に分けることができた。また、「外部人材」は、内部化した元外部人材と協働するケースとそうでないケースに分けるに分けることができた。以上より、担い手は、5 分類(「専任教員」、「専任教員と内部化した元外部人材による協働」、「内部化した元外部人材」、「内部化した元外部人材と外部人材による協働」、「外部人材」) で把握可能である。

以上の結果をもとに、教育の位置づけと担い手は、5×5 の 25 象限から把握が可能であると判断できた。この象限を用いたキャリア教育の歴史の変遷について図 7 に示す。

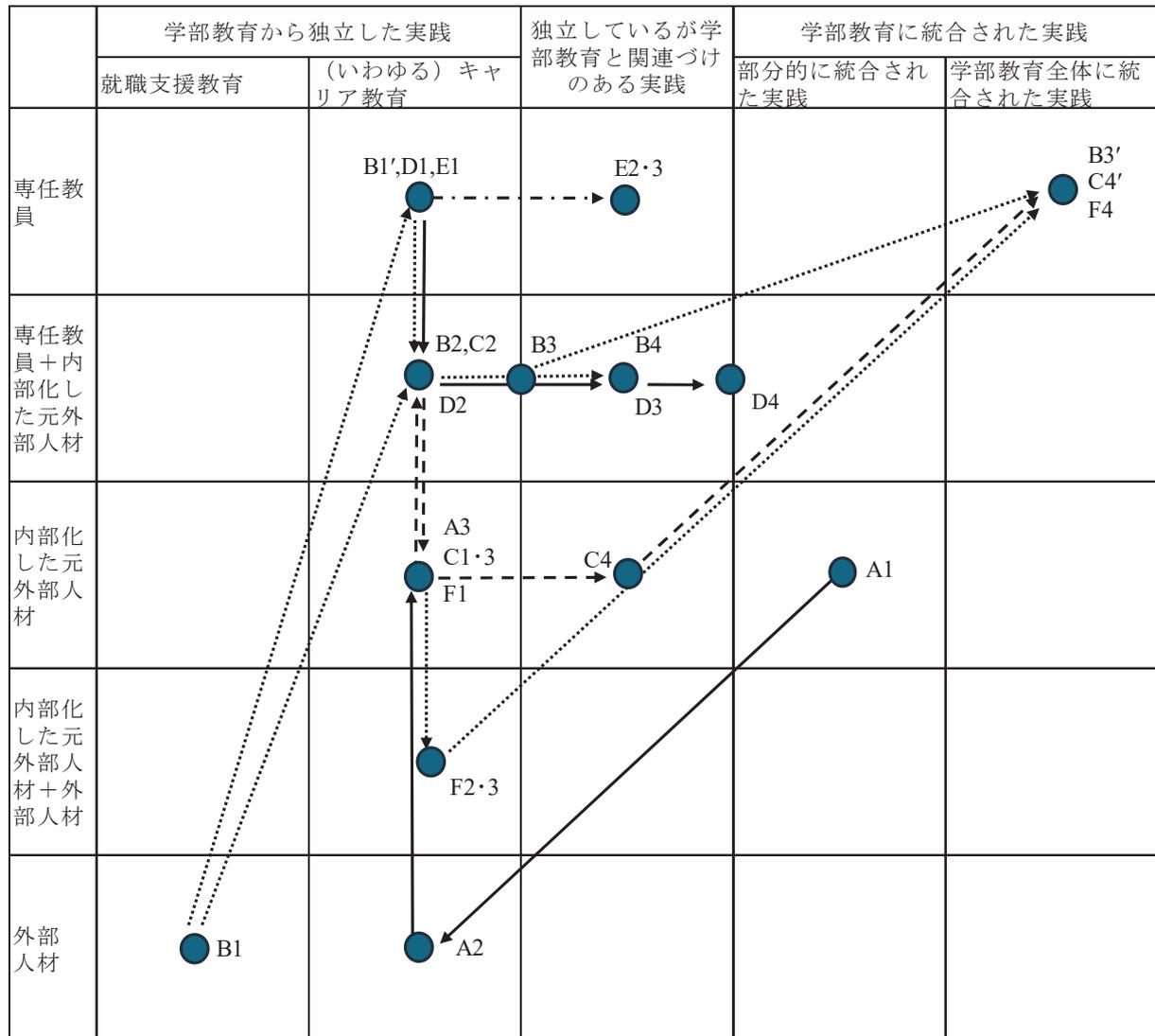


図 7. キャリア教育の歴史の変遷

出典：筆者作成

6-1-4. キャリア教育に生じた変化とその要因

ここでは、キャリア教育の歴史の変遷の特徴的な変化とその要因について述べる。

まず、教育の位置づけに関する変化では、次の三つの動向が見られた。

第一に、個々の教員が取り組んでいたキャリア教育が学部横断型組織である共通教育センターやキャリアセンター等の所管となり、学部から独立した実践が進められた。その背景には、「学

部とセンターとの連携が不足していた。」ために、学部から独立した実践になってしまったというケースがあった(A大学)。このことから、「連携不足」要因が考えられる。一方で、特に「1年生を対象とした自己理解や大学生活の過ごし方を考える内容は、各学部に通して必要。」(A大学, C大学)であり、「学部ごとに開講すると教員ポイントの問題がある。」(A大学)ため、学部教育から独立した内容のまま体系化が図られた。このことから、「教育の共通性」要因が考えられる。

第二に、B大学, C大学, D大学, E大学では、キャリア教育を学部教育と連携させる取り組みが行われ、学部の専門性を活かした教育が展開された。本稿では、特に、産学連携や地域連携、インターンシップ科目において、学部の専門性と関連付けられた実践がみられた。こうした背景には、「専門教育を学ぶことの意義を実感させる」(E大学)、「学んだことを活かしてもらう」(D大学)といった語りがあり、「実践」要因が考えられる。

第三に、B大学, C大学, F大学では、キャリア教育を学部教育に組み込む形で実施し、より統合された教育が行われるようになった。ここでは、「教員が、学生のキャリア形成やキャリア教育の大切さを理解するようになった」(C大学, E大学)との語りが特徴的とされる「必要性」要因が考えられる。

次に、担い手の変化として顕著なのは、人材・教育ビジネスへの委託(外部人材)から特任教員への移行(内部化した元外部人材)であった。F大学のように、3年生の就職支援を目的とした授業は外部人材に教育を任せるケースが見られる一方で、A大学とF大学では、低学年生を対象とした科目において、大学固有のニーズに適合した教育の重要性から、人材・教育ビジネスが提供するパッケージ化された教育プログラムや外部人材の不適合性が指摘された。このことから、「業者委託への反省」要因と「内製化」要因が考えられる。次に、A大学, C大学, D大学では経験豊富な外部人材を積極的に囲い込み、即戦力として活用する動きがあった。これは、教育の手探り状態という背景に加え、内部にキャリア教育を推進するための適切な人材が不足していたことに起因する。このことから、「担い手」要因が考えられる。最後に、B大学, C大学, D大学, E大学, F大学の実践に見られたように、専任教員によるキャリア教育への関わりが広がりを見せていた。「専任教員による関わりが重要」(D大学, E大学)との語りが特徴的とされる、「専任教員」要因が考えられる。専任教員による関与が広がりを見せた背景には、学長(F大学)や理事(C大学)、学部長(C大学)、部長(D大学)による強力なリーダーシップがあった。また、キャリア教育による教育効果が認められたことにより、他の教職員の理解が進んだ事例も見られた(B大学, E大学)。その他、上西(2007)や児美川(2013)がキャリア教育の安易な外部委託に警鐘を鳴らしてきたことの影響も考えられる。

なお、GP事業の終了がキャリア教育に与えた影響は、特任教員の雇止め(B大学, C大学)、パート事務員の雇止め(D大学)、キャリア教育の推進力の低下(D大学)など様々であるが、A大学では業者依存からの脱却が進んだことが確認された。本稿において、対象校の多くは学内の教職員がキャリア教育の中心となって活動していたため、GP事業の終了による影響は比較的少なかったと考えられる。

以上の結果から、キャリア教育の展開は多様な方向性を示していたが、大学や学生の実情に合わせた教育内容を、学内またはそれに近い人材が提供する方向へと変遷しているといえる。

6-2. 歴史的変遷と大学の自主性

教育の担い手と位置づけに着目し、キャリア教育の変容を見ると、多くの場合、大学の自主性に基づくものであったことがわかる。自主性が明確に喪失された例としては、A 大学が GP 事業の申請と授業運営を人材・教育ビジネスに依存した期間があることが挙げられる。ただし、A 大学の職員はキャリア教育の業者依存からの脱却を進め、自主性を回復しようと努力をしていた。一方、C 大学、D 大学、F 大学では、内部化した元外部人材がキャリア教育の中心を担っているケースがあった。この元外部人材による教育が、必ずしも教育内容に歪みをもたらしたわけではない。元人材・教育ビジネスから来た c 氏は、「人材・教育ビジネスが就職市場に大きな影響を与えてきたことに対する自責の念がある」と述べており、彼らは敢えて古巣の方法を避け、新たなアプローチを模索していた。こうした模索は、キャリア教育の企画・実践に関する大学の自主性としてみることもできるが、本稿においては特任教員自身の問題意識に基づくものであった。このことから、大学が内部化した元外部人材にキャリア教育の内容やあり方について頼っているとも見る事ができた。この点については、より詳細に検討していく必要がある。

児美川(2020)は、現在のキャリア支援・教育の内容が人材・教育ビジネスの影響により、いびつになっていることを指摘した。この問題について、白井(2017)は、キャリア教育を提供する人材・教育ビジネスが、解決すべき課題に基づいた教育プログラムを設計し実施していることを明らかにした。このようなアプローチは、実際には大学内部の要求に応じて形成されたものであった(白井, 2020)。大学がキャリア教育を導入した背景には就職活動生の支援があり、教育内容を企画したのは教職員であったことを踏まえると、教育内容に生じた歪みは、人材・教育ビジネスの影響に引き摺られただけではないことが考えられる。

7. 終わりに

7-1. 本稿の貢献

本稿は、キャリア教育導入後における展開の全体像を、教育の位置づけと担い手に焦点を当てて、その歴史的変遷を明らかにした。その結果、新たに得られた知見は以下の五点である。

第一に、キャリア教育の担い手に関する顕著な変化としては、以下にあげる三つの動向が見られた。①「人材・教育ビジネスへの委託から特任教員への移行」、②「経験豊富な外部人材を囲い込み、即戦力として活用する動き」、③「専任教員によるキャリア教育への関わりの広がり」である。

第二に、キャリア教育の位置づけに関する変化としては、「学部から独立した実践が進められたケース」、「キャリア教育を学部教育と関連づけたケース」、「キャリア教育を学部教育に組み込む形で実施し、より統合された教育が行われたケース」の三つの動向が認められた。

第三に、キャリア教育の展開は多様な方向性を示していたが、大学や学生の実情に合わせた教育内容を、学内またはそれに近い人材が提供する方向へと変遷している。

第四に、教育の担い手と位置づけに着目し、キャリア教育の変容を見ると、多くの場合、大学の自主性に基づくものであった。そのため、キャリア教育に生じた歪みは人材・教育ビジネスの影響力に引き摺られただけではない。

第五に、大学がキャリア教育の舵取りを一時的に失ったとしても、意思決定の自主性を回復することの可能性が示唆された。

7-2. 今後の課題

本稿が調査事例として取り上げた大学は GP 採択校に限定されていた。GP 事業に採択されていない大学においても、キャリア教育に取り組んでいた可能性があることから、追試的に見ていく必要がある。また、本稿では、人材・教育ビジネスに依存した事例が少なかった。人材・教育ビジネスに依存した大学のなかには、依然として彼らの影響力に引き摺られている大学もあるものと思われる。キャリア教育に関する変化の波を捉えるためにも、より多様な事例をもとに検討を続ける必要がある。

本稿では、内部化した元外部人材が、大学のキャリア教育の発展に深く関わってきたことが認められた。こうした人材がキャリア教育の発展にどのような影響を与えたのか検討していく必要がある。

最後に、キャリア教育を学部教育に組み込む形で統合された教育が行われるようになっていた。こうした取り組みについて、これまで十分な報告が行われていない。検討されるべき取り組みであろう。

-
- ⁱ 上西(2007)は、全国の大学を対象とした悉皆調査において、学部教育とキャリア教育との関係について、「学部教育そのものの中にキャリア支援・キャリア教育の要素を統合していくのが望ましい」と考えているのか、それとも「キャリア支援・キャリア教育は学部教育と切り離して対応していくことが望ましい」と考えているのか尋ねている。その結果、調査に回答した大学のうち、85.1%の大学が「学部教育そのものの中にキャリア支援・キャリア教育の要素を統合していくのが望ましい」を選択していた。
- ⁱⁱ 児美川(2020)によれば、「教員控室に行けば、従来の大学教育の現場にはいなかった、必ずしもアカデミックなバックグラウンドを有するわけではない『新しいタイプの大学教員』の方々とお会いすることが少なくない」と述べており、彼らは、大学のキャリア教育科目を担当する非常勤講師か、キャリアセンター等に所属する任期付の特任教員であるという。
- ⁱⁱⁱ 「内部化した元外部人材」には、大学がこうした人材を採用して「内部化されたケース」と外部人材が教員募集に応募して「自ら内部化したケース」があると考えられるが、体系的整理はなされていない。この点については、今後の課題とする。

参考文献

上西充子(2007)『大学のキャリア支援—実践事例と省察』上西充子編, 経営書院.

長田尚子, 中川洋子, 川崎友嗣, 勝又あずさ, 杉谷祐美子(2018)「全学型キャリア教育科目の実践的課題: カリキュラム・マネジメントを手がかりとした考察」『京都大学高等教育研究』, 24, pp. 55-65.

菊池美由紀(2021)「大学のキャリア教育研究における成果と課題: 授業内容に影響を及ぼす要因に着目して」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』, 67(2), pp. 69-80.

児美川孝一郎(2013)『キャリア教育のウソ』ちくまプリマー新書.

- 児美川孝一郎 (2020) 「大学におけるキャリア支援・教育の現在地 - ビジネスによる侵蝕,あるいは大学教育の新しいかたち?」『日本労働研究雑誌』, 716, pp. 89-100.
- 白井章詞 (2017) 「業者に委託されたキャリア教育と大学側の関与—4 人の実践事例からみた現状と課題—」『キャリアデザイン研究』, 13, pp. 63-73.
- 白井章詞 (2020) 「学部横断型キャリア教育科目の外部委託に関する研究—その発生要因と継続要因—」『キャリアデザイン研究』, 16, pp. 149-158.
- 白井章詞 (2023) 「人材・教育ビジネスによる大学キャリア教育への関与とその変遷:GP 採択校のキャリア教育を受託した6社に注目して」『キャリアデザイン研究』, 19, pp. 59-68.
- 杉本英晴 (2023) 「大学低年次生を対象とした PBL 型キャリア支援プログラムの効果検証:興味探究活動の変化とキャリア・アダプタビリティ形成との関連」『関西大学高等教育研究』, 14, pp. 57-67.
- 松高政 (2004) 「大学におけるキャリア教育の現状とその成果に関する実証的研究」『法政大学大学院成果集』
- 森本康太郎 (2023) 「A 大学におけるキャリア教育科目の効果測定の試み」『大学教育研究ジャーナル』, 20, pp. 29-35.
- 山本美奈子・松坂暢浩 (2020) 「大学生のキャリア教育の授業設計と運営:産学連携プログラムに着目して」『キャリアデザイン研究』, 16, pp. 61-74.
- 渡邊有紀子 (2017) 「誰が大学におけるキャリア教育科目を担っているのか:『外部からの人材』に着目して」『キャリアデザイン研究』, 13, pp. 95-104.
- 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—』
- ジョブカフェ・サポートセンター (経済産業省事業) (2009), 『キャリア形成支援/就職支援についての調査結果報告書』
- 中央教育審議会 (1999) 「初等中等教育と高等教育との接続の改善について (答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm (最終確認 2024/06/09)
- 中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会 (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)』
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afiedfile/2011/02/22/1302048_1.pdf
(最終確認 2024/06/09)
- 文部科学省 (2004) 「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書〜児童生徒一人一人の勤労観, 職業観を育てるために〜の骨子」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801.htm (最終確認 2024/06/09)
- 文部科学省 (2023) 「令和3年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)」
https://www.mext.go.jp/content/20230908-mxt_daigakuc01-000031526_1.pdf (最終確認 2024/06/09)
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2013) 「大学等における学生支援の取組状況に関する調査 (令和3年度 (2021年度)) 結果報告」
https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_torikumi/2021.html (最終確認 2024/06/09)

地方におけるアントレプレナーシップ教育に関する一考察

～共分散構造分析を用いた学生の起業意思の検証～

経済学研究科博士後期課程 山下淳司

目次

1. はじめに
 - 1.1 研究動機
 - 1.2 研究目的
 - 1.3 先行研究
 2. アントレプレナーシップについて
 - 2.1 アントレプレナーシップの定義
 - 2.2 アントレプレナーシップの特徴とその教育の重要性
 3. 計画的行動理論
 4. 研究方法
 - 4.1 サンプルの概要
 - 4.2 アンケート項目
 - 4.3 アンケートの結果
 5. GUESS2018のデータと長崎県のアンケートデータの比較
 - 5.1 キャリア選択意図
 - 5.2 起業意思に関する影響要因の分析
 - 5.3 大学卒業後に起業を検討している大学生の準備状況
 - 5.4 考察
 6. 起業意思を高める要因の分析（共分散構造分析）
 - 6.1 起業意思への影響要因モデル（長崎県 vs 日本全体）
 - 6.2 各変数の説明
 - 6.3 分析結果
 - 6.4 考察
 7. まとめ
- 参考文献
- 付録・アンケート

1. はじめに

1.1 研究動機

人口減少が深刻な地方では、その解決策のひとつとして地方経済の活性化が進められている。伊藤（2014）によると、この問題に対処し、地方経済の活性化を図るためには、地方に新たな産業を創出することが求められている（p.45）。鈴木(2020)は、新産業の創出の一つの方策として、新たな挑戦をする人材の育成をあげている（p.25）。アントレプレナーシップ教育は、こうした人材育成のための重要な手段であり、新産業の創出に不可欠な起業活動を促進しようとするならば、中長期的な視点に立ち、若年層の起業意思を現時点から高めていくことも検討されるべきとしている（鈴木（2020） p.5）。

アントレプレナーシップ教育には様々な要素が含まれる。牧野（2018）は、アントレプレナーシップ教育に関する、アントレプレナーシップやトレーニングジャーナルの特集号等に掲載された研究を中心に先行研究の調査を行っているが、その中でも、起業意思（entrepreneurial intention）と自己効力感（self-efficacy）の引用回数をもっとも多かった。

保田（2022）によると、起業意思にはカルチャーがその形成に影響している可能性が示唆されており、特に、仲間内の集団意識が強く、男女格差が小さく、不確実性への耐性が強いカルチャーと、起業家教育により起業意思が向上しやすいという傾向が明らかになっている（pp.97-110）。

長崎県においても、経済活性化につながる新産業の創出が必要であると考えられる。そのためには、長崎県の若年層の起業意思を高めることが必要と考えたのが動機である。

1.2 研究目的

本稿では、起業意思に着目し、地方経済の活性化の担い手である大学生の起業意思を高めるために必要な要因を分析することを目的とする。

本稿の目的を達成するために、長崎の大学生を対象とした起業意思に関するアンケート調査を実施した。

Liñán and Fayolle（2015）によれば、起業意思の分析では、計画的行動理論がフレームワークとして用いられることが多い（pp.907-933）。計画的行動理論については本稿3節で述べるが、本稿では、この計画的行動理論に基づき、起業に対する態度、主観的規範、自己効力感がどのように起業意思に影響を与えるかを分析する。これにより、長崎の大学生が抱える特有の課題や、起業意思を高めるための有効な教育プログラムが明確になると考える。

そこで、長崎の大学生を対象に実施したアンケート結果を、GUESSS2018 Japanese Country Report（日本語版）（以下、GUESSS(2018)と略す）における世界の起業意思に関するアンケート結果およびこの GUESSS（2018）に参加している日本全体の学生の起業意思に関するアンケート結果と比較する。

さらに、長崎の学生の起業意思を高める要因を、共分散構造分析を使い、明らかにし、GUESSS（2018）に参加している日本の学生の分析結果と比較する。それにより、長崎の大学における起業家教育や大学の環境が起業意思にどのような影響を及ぼすかについて検証する。

1.3 先行研究

起業に関する大学生の意思や活動状況についての包括的な調査として、GUESSS がある。GUESSS は、スイスのサンガレン大学の中小企業・企業家活動研究所が事務局となり、2003 年から、2～3 年に 1 度、同じ調査票を用いた大学生・大学院生の起業意識調査を行っており、これまで 9 回実施している。最新の 2021 年度の調査では、過去最高の世界 58 カ国が参加し、267,366 件の有効回答を得ている。日本は 2011 年の調査から参加しており、2021 年調査で 5 回目となり、今回は、35 以上の大学が参加し、有効回答数は 3,417 件であった（田路,鹿住(2022),pp.1-25）。

これまでの GUESSS の一連の調査に基づく先行研究として、玉井他（2021）では、計画的行動理論に基づく起業意思形成モデルを、主に都市部の学生を対象に検証している。特に自分自身が起業活動を成功させる能力があるという信念を自己効力感と定義し、これが起業意思を高めるために不可欠な要素であることを明らかにしている（pp.224-226）。

しかしながら、地方の学生に対するアントレプレナーシップ教育の効果の検証については、地方の学生にアントレプレナーシップ教育を適用した場合、特に起業意思が重要であるかどうかの分析が行われておらず、明確になっていない。また、地方におけるアントレプレナーシップ教育が新事業創出に及ぼす影響についても論じられていない。このようなことから、地方特有の課題に対応するための教育プログラムの重要性を明らかにする必要がある。また、それによって、地方経済の浮揚に直結する新事業創出に寄与すると考える。

GUESSS（2018）は、世界中の大学生の起業意思やその形成要因について詳細に調査したものであり、本稿にとっても有用な示唆を与えてくれる。GUESSS（2018）のアンケートデータと、長崎の大学生を対象に行ったアンケートデータを比較することで、長崎県の大学生の起業意思に影響を与える要因を特定し、地方特有の課題に対応した有効な教育プログラムを設計するための貴重な知見が得られる。また、先行研究の不足を補い、地方経済の活性化に寄与する具体的な施策提言が可能となる。このような点で、本稿は意義を持つといえる。

田路・藤村・玉井（2023）は、計画的行動理論を用いて、大学生の起業意思に影響を与える要因を検証し、態度、主観的規範、自己効力感が起業意思に有意な影響を及ぼすことを示し、特に自己効力感の重要性を強調している（p.83）。また、起業教育の重要性を指摘し、自己効力感を高める教育プログラムやネットワーキングの機会提供が推奨されている（pp.90-92）。

田路・藤村・玉井（2023）における計画的行動理論に基づく起業意思形成モデルは、起業への態度、主観的規範、自己効力感が起業意思にどのように影響を与えるかを体系的に分析する点で有用であり、地方の大学生にも適用可能な普遍的な知見を提供していると考えられる。

これらの先行研究に基づき、地方の大学生が直面する障壁と、それに対する独自の効果的な教育プログラムの必要性を明らかにし、それに基づく起業意思を高めるための効果的な教育プログラムを検討することは地方経済の活性化に直結するといえるであろう。

2. アントレプレナーシップについて

2.1 アントレプレナーシップの定義

アントレプレナーシップは、経済成長の原動力として注目され、その定義は時代とともに変化してきた。Baumol（2010）によると、J.B. Say は「新しい組み合わせを発見する能力」と定義し

(pp.295-315)、Schumpeter (1934) は「新結合による経済成長の原動力」とし (pp.65-94)、Drucker (1985) は「変化を探索し、機会を見だし、利用する人」と定義した (pp.25-30)。近年では、Seelig (2010) が「問題を自分で定義し、希少性の高いリソースを集めて解決するプロセス」とし (p.45-47)、European Commission (2008) は「アイデアを行動に移す個人の能力」として、創造性、革新性、リスクテイク、目標達成のためのプロジェクト管理能力を含む概念と定義した (pp.23-25)。Neck, Neck, & Murray (2017) は「不確実な状況下でも行動する能力」と「学習し、行動するマインドセット」としている (pp.12-14)。

2.2アントレプレナーシップの特徴とその教育の重要性

アントレプレナーシップの特徴として、革新性、リスクテイク、自己効力感、機会認識、資源動員力、柔軟性、意思決定力が挙げられるだろう。例えば、Gartner (1988) は環境変化への迅速対応とリソース活用を (pp.11-32)、Shane & Venkataraman (2000) は機会発見と戦略的思考 (pp. 217-226) を強調している。また、Baron & Markman (2003) は社会的コンピテンス (pp. 41-56) の重要性を、Neck, Neck & Murray (2003) はクリティカルシンキングと問題解決能力 (pp.7-14) を、そして Eisenhardt & Martin (2000) はダイナミック・ケイバビリティ (pp.1105-1121) を強調している。

アントレプレナーシップ教育では、個人の創造性、問題解決能力、リスクテイクの意識を育み、経済的・社会的発展に寄与することの重要性が示されている。Neck, Neck & Murray (2017) は、アントレプレナーシップ教育が「不確実な状況下でも行動する能力」を育むと述べ (pp.12-14)、Fayolle & Gailly (2008) は、教育が学生の起業意思と行動に影響を与えることを示している (pp.569-593)。Pittaway & Cope (2007) は、実践的経験が自己効力感を高め、失敗を学習の一部とすることを強調し (pp.479-510)、Seelig (2010) は、問題解決プロセスとしてのアントレプレナーシップ教育の意義を論じている (pp.45-47)。

3. 計画的行動理論

Ajzen (1991) によると、計画的行動理論は、個人の行動意図がその行動の最も重要な予測因子であるとするものであり、行動意図は、態度、主観的規範、そして自己効力感という三つの要因によって形成されるものとされている (pp.179-182)。このことから、起業意思の分析には計画的行動理論が用いられることが多い。行動に対する態度は、行動の望ましさ、主観的規範は行動の実行に対する社会的な圧力の知覚、自己効力感は統制可能性や行動の容易さに関する評価を指す。

Liñán and Fayolle (2015) によると、多くの研究では、これら三つの要因と起業意思との間に、影響が及ぶことが示されている。これらの要因が相互に影響し合い、最終的に個人の行動意図を形成するが (pp.920-922)、鈴木 (2020) および田路 (2023) によると、大学生の起業意思においても、この理論が適用できることが示されている。すでに述べたように、大学生が起業を志すかどうかは、起業に対する態度、主観的規範、および自己効力感によって決定される。鈴木 (2020) や田路 (2023) では、計画的行動理論に基づく起業意思形成モデルの検証において、起業への態度と自己効力感が起業意思を高め、これら二つには相互作用が見られることが示された (鈴木 (2020) pp.27-26、田路 (2023) p. 83)。また、起業家教育や大学の環境が起業意思を高めるこ

とも確認されている。

これらの結果は、日本の大学生を対象とした調査で得られたものである。これらの結果は、Ajzen (1991) や Liñán and Fayolle (2015) などの海外の先行研究での (Ajzen (1991) pp.179-182, Liñán and Fayolle (2015) pp.920-922) が、日本の大学生にも当てはまることを示唆している。

さらに、鈴木 (2020) では、これまで指摘した3つ要因のうち、主観的規範や自己効力感の重要性について触れられている (p.28)。Palmer, Fasbender, Kraus, Birkner & Kailer (2019) は、主観的規範と自己効力感が、起業態度を通じて、起業意思に働きかけるというモデルを検証している。ここで、主観的規範は周囲の反応を示し、自己効力感は行動のコントロール感を示す要因とされている (p.2)。Palmer, Fasbender, Kraus, Birkner & Kailer (2019) は、これらの要因が、起業意思形成に影響を与えることを示唆している (pp.3-5.)。Ajzen (1991) によると、ある行動に対する態度や主観的規範が好ましかったり、また行動に対する自己効力感が大きかったりすると、その行動を実行しようとする個人の意思は強くなるという (p.88)。

ただし、起業に対する態度、主観的規範、自己効力感の相対的重要性は、状況によって異なると考えられる。したがって、態度のみが意思に有意な影響を与える場合、行動に対する態度と行動の自己効力感が意思を説明するのに十分な場合、三つの予測要因が独立に意思に寄与する場合がある。

4. アンケートの概要

GUESSS (2018) および長崎県の大学生を対象に実施したアンケート調査の概要は以下のとおりである。

4.1 サンプルの概要

本稿では、2024年6月に長崎県内9大学の大学生を対象に行ったアンケートに回答した大学生556人と、GUESSS(2018)に参加した世界54か国、3191大学の208,636人および、そのうちの日本全体の49大学が4,150人を分析対象とする (田路,鹿住(2019).p2)。

表1 分析対象の回答数

	長崎県	日本	世界
大学数	9	49	3,191
サンプル数	556	4,150	208,636

(出所) 筆者作成

4.2 アンケート項目

GUESSS (2018) で参加国共通に採用されたアンケート項目および田路・藤村・玉井 (2023) の研究における計画的行動理論に関するアンケート項目を採用しているのに加え、独自に個人属性などについても質問事項を設定した。アンケート項目については、【付録】に掲載している。

4.3 アンケートの結果

(1) 回答者の基本情報

①性別

回答者の性別は、長崎県においては、女性 33.8%、男性 64.7%、日本全体においては、女性 41.5%、男性 58.2%となっており、いずれも男性比率が高い。なお、世界における回答者の性別は先行研究に記載がなく不明である。

表2 回答者の性別

	長崎県	日本
女性	33.8%	41.5%
男性	64.7%	58.2%
その他	1.4%	0.3%

(出所) 筆者作成

②回答者が所属する学部の文系・理系の割合

表3は、回答者が所属している学部を文系と理系に分けたものである。長崎県の大学生については、文系理系ほぼ同数であるが、日本全体では、商学、経営学が全体の72.9%の回答となっているため、文系が多い。世界の回答でも、文系を専攻する回答者が多い結果となっている。

表3 回答者が所属する学部の文系・理系の割合

	長崎県	日本	世界
文系	52.3%	88.9%	51.4%
理系	47.7%	6.2%	39.2%
その他	0%	4.9%	9.4%

(出所) 筆者作成

5. GUESSS (2018) のデータと長崎県のアンケートデータの比較

GUESSS (2028) と長崎県でのアンケートにおいては、大学生の起業意思に関して様々な質問項目がある。ここでは、卒業後のキャリア選択の意図や起業家教育科目の履修率などの起業意思に関する影響要因、そして大学卒業後に起業を検討している大学生の準備状況等について、日本全体および世界の大学生と比較することで、起業家教育が大学生の起業意思にどのような影響を与えるかを把握する。

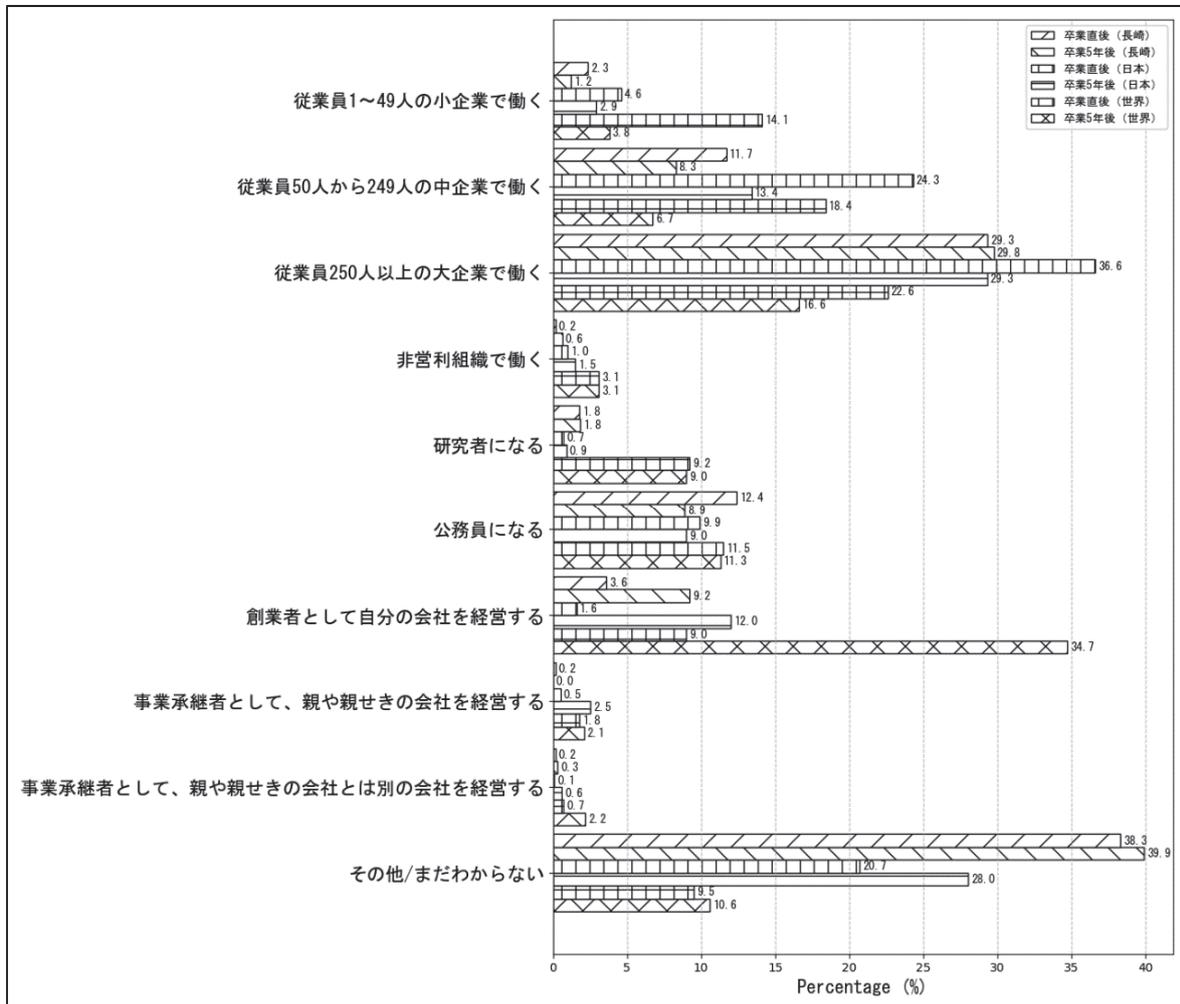
5.1 キャリア選択意図

①卒業後のキャリア選択

回答者が考える卒業直後および卒業から5年後のキャリア選択では、卒業直後、5年後ともに、長崎県および日本全体の回答者はともに「従業員 250 人以上の大企業で働く」を希望する者が最も多かった。それに対して、世界の回答では、卒業直後は同様に大企業で働くことを希望する

者が多いが、5年後は「創業者として自分の会社を経営する」が最も多かった。

図1 回答者のキャリア選択（卒業直後，卒業5年後）



（出所）筆者作成

表4 回答者のキャリア選択（卒業直後，卒業5年後）クロス集計表（長崎県 vs 日本全体）

卒業直後のキャリア選択（長崎県vs日本全体）	卒業直後（長崎県）	卒業直後（日本全体）
従業員1～49人の小企業で働く	13	191
従業員50人から249人の中企業で働く	65	1008
従業員250人以上の大企業で働く	163	1519
非営利組織で働く	1	42
研究者になる	10	29
公務員になる	69	411
創業者として自分の会社を経営する	20	66
事業承継者として、親や親せきの会社を経営する	1	21
事業承継者として、親や親せきの会社とは別の会社を経営する	1	4
その他/まだわからない	213	859
カイ二乗値	140.1	
検定結果（p値）	9.83E-26	
自由度	9	

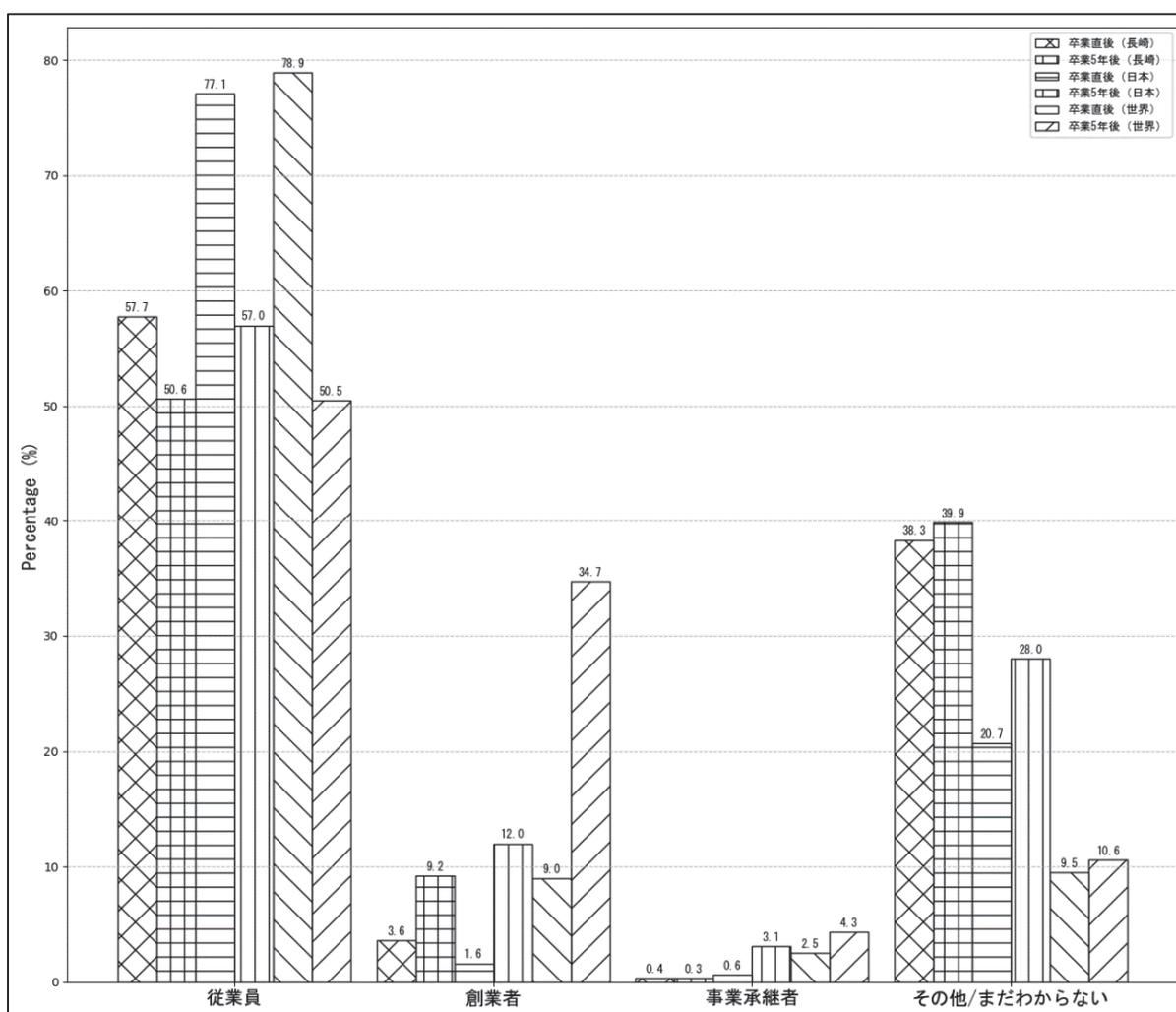
（出所）筆者作成

長崎県と日本全体の大学生のキャリア選択についての差を明らかにするために、カイ二乗検定を行った。検定の結果、p値が非常に小さいため、通常の有意水準 0.05 を下回っている。これは、卒業直後のキャリア選択において長崎県と日本全体の間には統計的に有意な差があることから、長崎県内大学の大学生と日本全体の大学生との間にキャリア選択に差がないという帰無仮説は棄却される。

②卒業後に希望する働き方

卒業直後および 5 年後に希望する働き方については、長崎県および日本全体の回答者ともに卒業直後、5 年後ともに従業員が最も多く、その他/まだ分からないが従業員について多い結果となった。世界の回答では 5 年後は従業員に次いで創業者が多い。

図 2 卒業後に希望する働き方（卒業直後，卒業 5 年後）



(出所) 筆者作成

表5 卒業後に希望する働き方（卒業直後、卒業5年後）クロス集計表（長崎県 vs 日本全体）

卒業直後のキャリア選択（長崎県vs日本全体）	卒業直後（長崎県）	卒業直後（日本全体）
従業員	321	3200
創業者	20	66
事業承継者	2	25
その他/まだわからない	213	859
カイ二乗値	102.661	
検定結果（p値）	4.162E-22	
自由度	3	

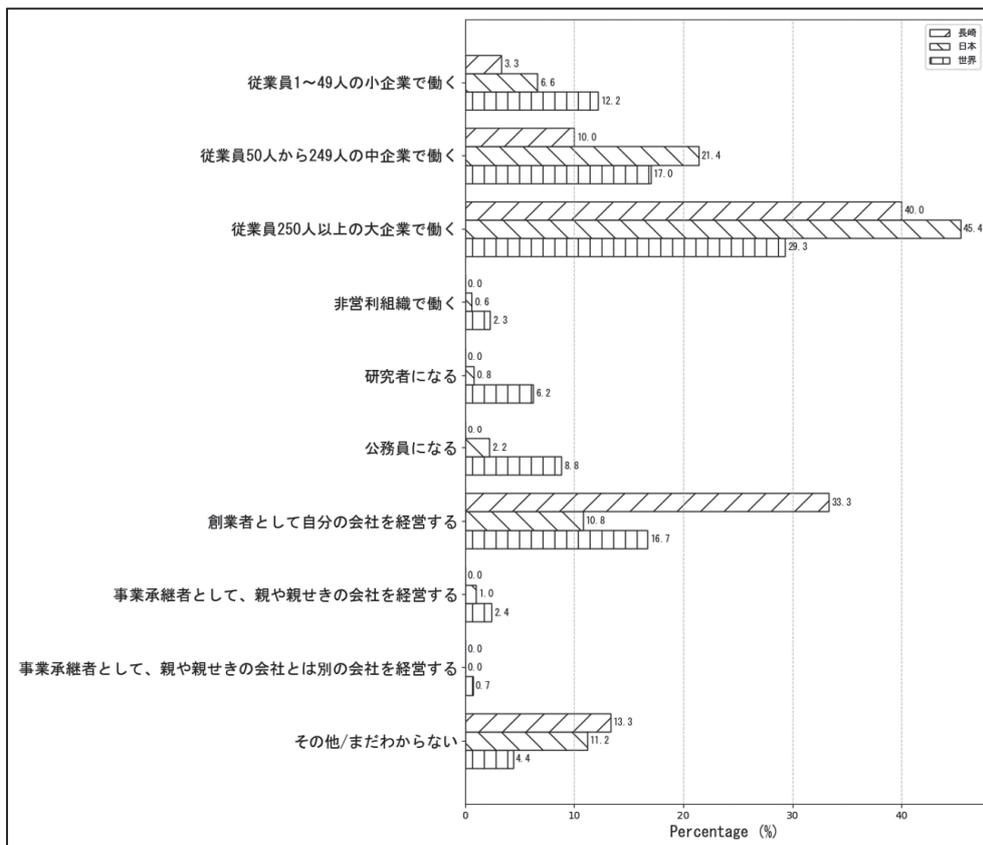
（出所）筆者作成

長崎県と日本全体の大学生の間の卒業後に希望する働き方についての差を明らかにするために、カイ二乗検定を行った。検定の結果、p値が非常に小さいため、通常の有意水準0.05を下回っている。これは、卒業直後のキャリア選択において長崎県と日本全体の間統計的に有意な差があることを示しており、長崎県内大学の大学生と日本全体の大学生との間のキャリア選択に差がないという帰無仮説は棄却される。

③卒業5年後に創業者になろうと思う人が卒業直後に希望する働き方

卒業5年後に創業者になろうと思うと回答した人が、卒業直後に希望する働き方は、大企業で働くことが最も多く、長崎県で40%、日本全体で45.4%、世界で29.3%だった。

図3 卒業5年後に創業者になろうと思う回答者が卒業直後に希望する働き方



（出所）筆者作成

表6 卒業5年後に創業者になろうと思う回答者が卒業直後に希望する働き方：クロス集計表
(長崎県 vs 日本全体)

卒業5年後に創業者になろうと思う人が卒業直後に希望する働き方 (長崎県vs日本全体)	卒業直後 (長崎県)	卒業直後 (日本全体)
その他/まだわからない	74	465
創業者として自分の会社を経営する	185	448
従業員250人以上の大企業で働く	222	1975
従業員50人から249人の中企業で働く	56	988
従業員1~49人の小企業で働く	19	274
カイ二乗値	244.234	
検定結果 (p値)	1.16E-52	
自由度	3	

(出所) 筆者作成

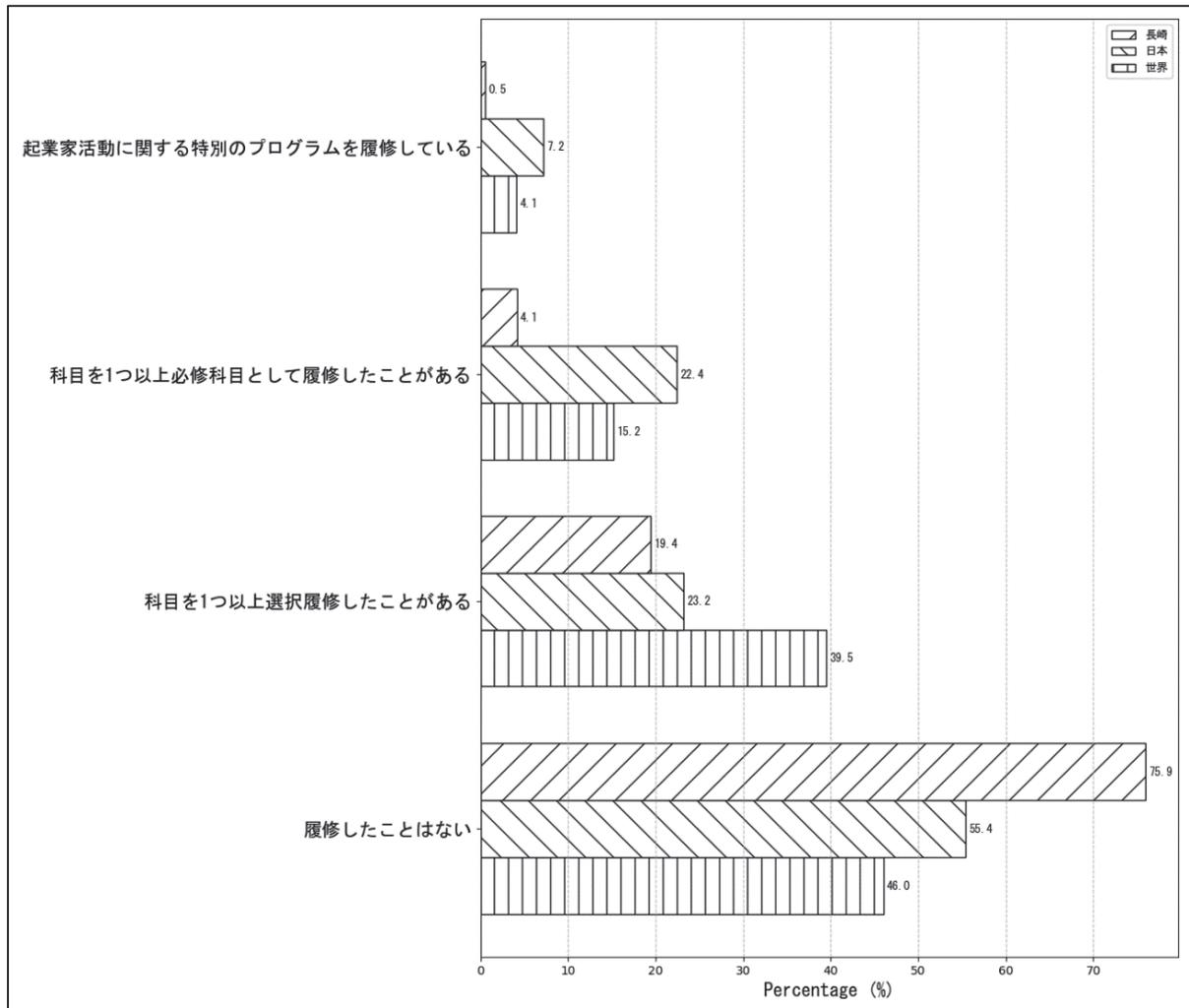
長崎県と日本全体の大学生の卒業5年後に創業者になろうと思う回答者が、卒業直後に希望する働き方についての差を明らかにするために、カイ二乗検定を行った。検定の結果、p値が非常に小さいため、通常の有意水準を下回っている。これは、卒業5年後に創業者になろうと思う人が卒業直後に希望する働き方において、長崎と日本の間に統計的に有意な差があることを示している。特に長崎においては、起業家精神が高いことが示されていることからわかるように、長崎県内大学の大学生と日本全体の大学生との間にはキャリア選択の差がないという帰無仮説は棄却される。

5.2 起業意思に関する影響要因の分析

① 起業家教育科目の履修率

回答者が大学において履修した起業家教育について尋ねた。長崎県、日本全体、世界のいずれも、起業家活動に関する科目を履修したことがないと答えた回答者が最も多かった。特に、長崎県の大学生の回答は、起業家教育を履修したことがあるというどの選択肢も、日本全体および世界の回答者に比べて少ないという結果となった。一方で、履修したことがないという選択肢が一番多かったことから、長崎県の大学生の起業家教育科目の履修率が低いことが明らかになった。

図4 起業家教育科目の履修率



(出所) 筆者作成

表7 起業家教育科目の履修率：クロス集計表（長崎県 vs 日本全体）

起業家教育科目の履修率（全体サンプル）（長崎県vs日本全体）	卒業直後（長崎県）	卒業直後（日本全体）
履修したことはない	422	2216.1
科目を1つ以上選択履修したことがある	108	879.8
科目を1つ以上必修科目として履修したことがある	23	838.3
起業家活動に関する特別のプログラムを履修している	3	215.8
カイ二乗値	137.043	
検定結果（p値）	1.64E-29	
自由度	3	

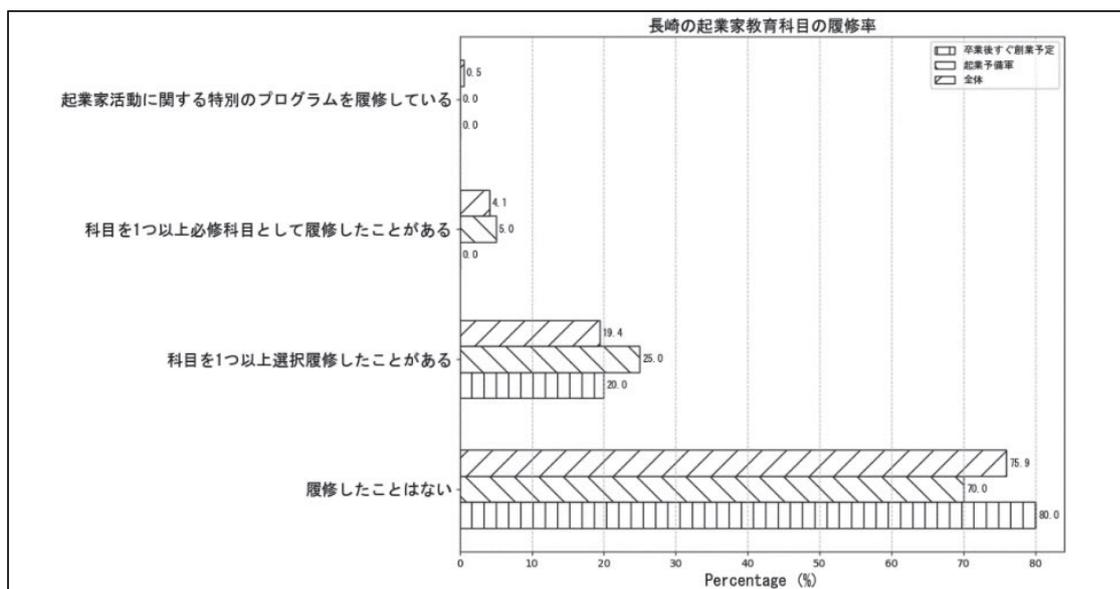
(出所) 筆者作成

長崎県と日本全体の大学生の起業家教育の履修率についての差を明らかにするために、カイ二乗検定を行った。検定の結果、p値が非常に小さいため、通常の有意水準 0.05 を下回っている。これは、起業家教育科目の履修率において長崎と日本の間に統計的に有意な差があることを示しており、長崎県内大学の大学生と日本全体の大学生の間に履修率の差がないという帰無仮説は棄却される。

②起業家教育科目の履修率（長崎県と日本全体の起業準備状況別）

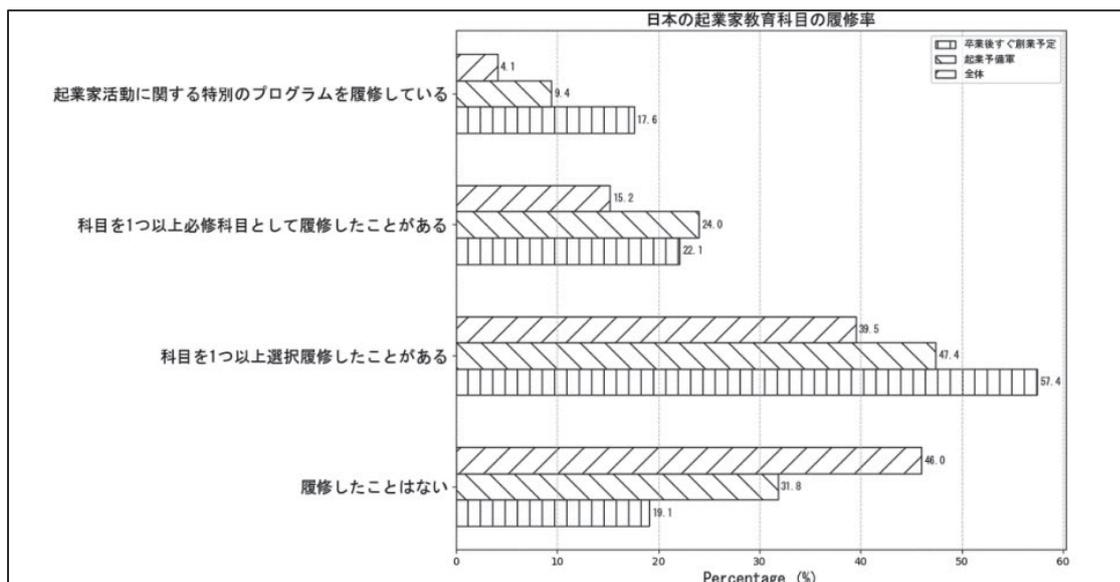
「卒業後すぐ創業予定」や「現在、会社を設立または自営業を開業しようとしているが、卒業後すぐには創業しない予定（以下、起業家予備軍と略す）」を起業準備状況と考え、それぞれの起業家教育科目の履修率を比較した。日本全体で「卒業後すぐ創業予定」と回答した大学生のうち、起業家活動関連科目を1科目以上選択履修した者が半数を超えているが、長崎県の大学生では、履修したことがない学生は大勢をしめており、日本全体と比較して、履修した大学生は少ないという結果となった。

図5 起業家教育科目の履修率（長崎県の起業準備状況別）



(出所) 筆者作成

図6 起業家教育科目の履修率（日本全体の起業準備状況別）



(出所) 筆者作成

表 8 起業家教育科目の履修率（起業予備軍）クロス集計表（長崎県 vs 日本全体）

起業予備軍の起業家教育科目の履修率（長崎県vs日本全体）	卒業直後（長崎県）	卒業直後（日本全体）
履修したことはない	389	1291
科目を1つ以上選択履修したことがある	139	1904
科目を1つ以上必修科目として履修したことがある	28	955
起業家活動に関する特別のプログラムを履修している	0	365
カイ二乗値	403.243	
検定結果（p値）	4.39E-87	
自由度	3	

（出所）筆者作成

長崎県と日本全体の大学生の起業家予備軍の起業家教育科目の履修率についての差を明らかにするために、カイ二乗検定を行った。p 値が非常に小さいため、通常の有意水準 0.05 を下回っている。これは、起業家予備軍の事業開始時期の予定において、長崎と日本の間に統計的に有意な差があることを示しており、長崎県内大学の大学生と日本全体の大学生の間に起業家教育科目の履修率に差がないという帰無仮説は棄却される。

表 9 起業家教育科目の履修率（卒業後すぐ創業予定）クロス集計表（長崎県 vs 日本全体）

卒業後すぐ創業予定の起業家教育科目の履修率（長崎県vs日本全体）	卒業直後（長崎県）	卒業直後（日本全体）
履修したことはない	445	834
科目を1つ以上選択履修したことがある	111	2465
科目を1つ以上必修科目として履修したことがある	0	681
起業家活動に関する特別のプログラムを履修している	0	170
カイ二乗値	901.456	
検定結果（p値）	4.28E-195	
自由度	3	

（出所）筆者作成

卒業後すぐ創業予定と回答した長崎県と日本全体の大学生の起業家教育科目の履修率についての差を明らかにするために、カイ二乗検定を行った。検定の結果、p 値が非常に小さいため、通常の有意水準を下回っている。これは、卒業後すぐに創業を予定している学生の起業家教育科目の履修率において長崎の大学生と日本の大学生と間に統計的に有意な差があることを示しており、長崎県内大学の大学生と日本全体の大学生の間に差がないという帰無仮説は棄却される。

③長崎の大学生の学年と起業意思の相関関係

学年と起業意思の相関関係についても分析した。長崎県の大学生における学年別の起業意思のデータを分析することで、学年がどの程度起業意思に影響を与えるかを明らかにすることを目的とした。

まず、長崎県の大学生を対象に行ったアンケート結果を基に、各学年の学生が持つ起業意思の強さを測定した。アンケートの項目としては、「起業家になる準備はできている」「職業上の目標は起業家になることである」「自分の事業を立ち上げて経営していくためなら、どんな努力でも惜しまない」「私は将来、事業を興すと決めている」「私はかなり真剣に事業を興すことを考えている」「私はいつか事業を興したいと強く思っている」の6つの質問に対し、長崎県の大学生がこれらの項目にどの程度同意するかを評価した。

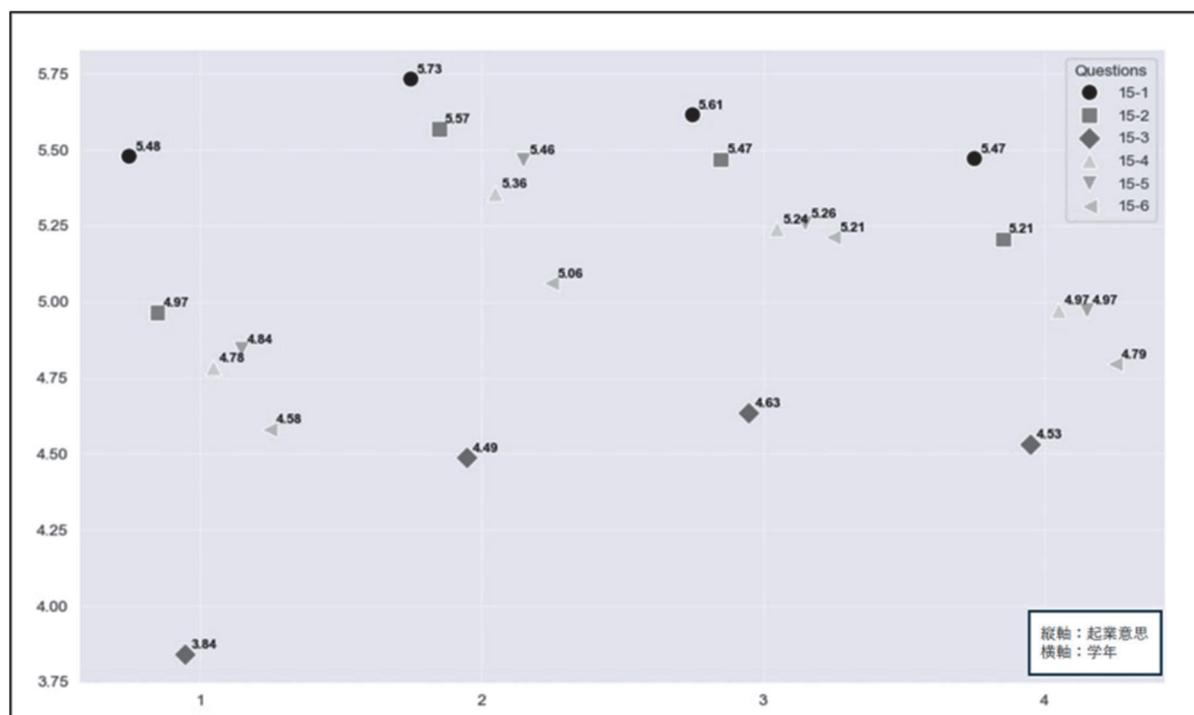
なお、起業意思に関するアンケート項目の回答は、「非常に当てはまる」が1点、「ほとんど当てはまらない」が6点とされる評価尺度において、平均点が低いほど起業意思が強いことを示している。そこから分析した相関係数を表10に示す。

表10 長崎県の大学生の起業意思に関する質問事項と相関係数

質問項目	相関係数 (r)
Q1: 起業家になる準備はできている	-0.145688
Q2: 職業上の目標は起業家になることである	0.295588
Q3: 自分の事業を立ち上げて経営していくためなら、どんな努力も惜しまない	0.794068
Q4: 私は将来、事業を興すと決めている	0.223031
Q5: 私はかなり真剣に事業を興すことを考えている	0.080063
Q6: 私はいつか事業を興したいと強く思っている	0.367047

(出所) 筆者作成

図7 長崎の大学生の学年と起業意思の相関図



その結果、図7の通り、正の相関が見られ、学年が上がるにつれて起業意思が下がる傾向が確認された。具体的には、1年生よりも3年生、4年生の方が起業に対する意欲が低いことが明らかとなった。この傾向は、学年が進むにつれて学生がキャリアについて現実的に考える機会が増え、起業に対する意欲が薄れることを示唆している。また、4年生になると就職活動が本格化するため、安定した職業を求める傾向が強まることも一因と考えられる。

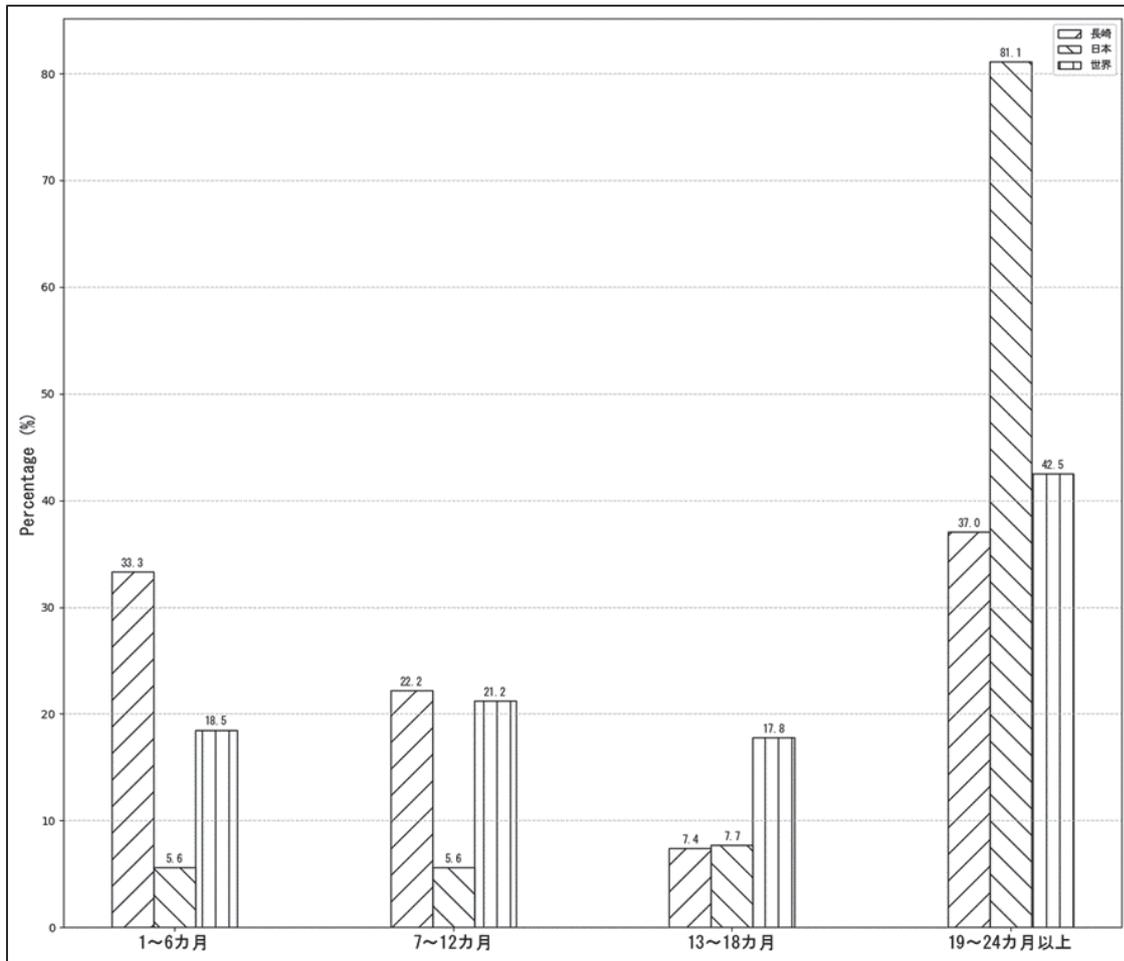
一方で、2年生からのデータを見ると、全体的に起業意欲は高くなるという特徴的な結果となった。

5.3 大学卒業後に起業を検討している大学生の準備状況

①事業開始時期の予定

起業家予備軍と回答した者は、参加国全体では 30.7%、日本全体でも 13.8%であるが、長崎県では、3.6%だった。長崎県の起業家予備軍に実際の事業開始時期を問うたところ、19～24 カ月以上先が最も多かったが、1～6 カ月が二番目に多い結果となった。

図 8 事業開始時期の予定



(出所) 筆者作成

表 11 事業開始時期の予定 (起業家予備軍)：クロス集計 (長崎県 vs 日本全体)

起業家予備軍の事業開始時期の予定 (長崎県vs日本全体)	卒業直後 (長崎県)	卒業直後 (日本全体)
1～6 カ月	185	232
7～12カ月	124	232
13～18カ月	41	320
19～24カ月以上	206	3366
カイ二乗値	730.526	
検定結果 (p値)	5.04E-158	
自由度	3	

(出所) 筆者作成

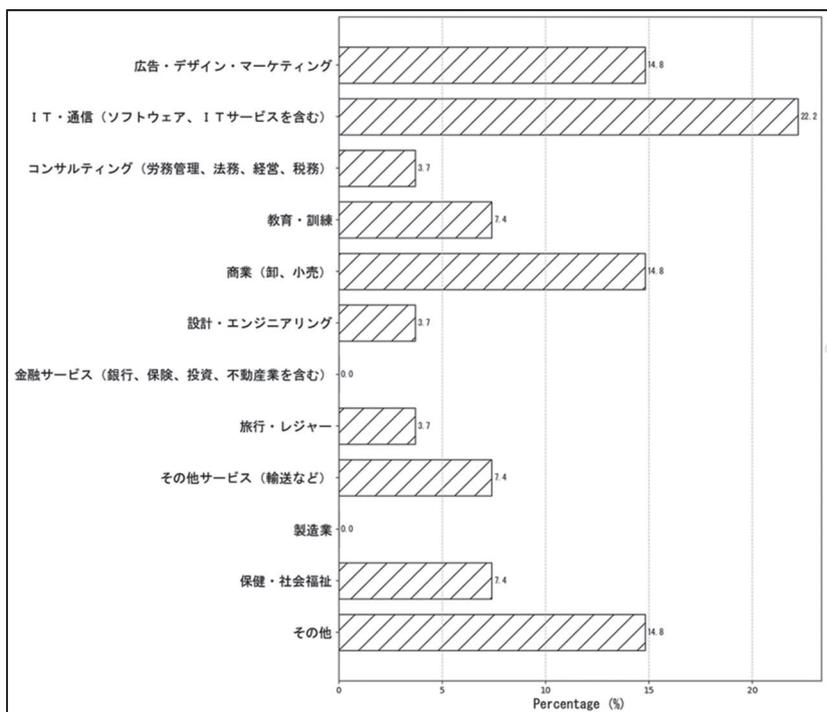
長崎県と日本全体の大学生の起業家予備軍の事業開始時期の予定についての差を明らかにするために、カイ二乗検定を行った。検定の結果、p 値が非常に小さいため、通常の有意水準 0.05 を

下回っている。これは、起業家予備軍の事業開始時期の予定において長崎と日本の間に統計的に有意な差があることを示しており、長崎県の大学生と日本の大学生の事業開始時期の予定に差がないという帰無仮説は棄却される。

②起業家予備軍が計画しているビジネスの業種分布

起業家予備軍の大学生に対して、起業を考えている業種を聞いたところ、IT・通信が22.2%と最も多く、商業（小売・卸）、広告・デザイン・マーケティング、その他がそれぞれ14.8%で続くという結果になった。

図9 起業予備軍が計画中のビジネスの業種（長崎県）



（出所）筆者作成

5.4 小括

本稿では、長崎県の大学生に対するアンケート結果と GUESSS (2018) における日本全体と世界の大学生に対するアンケート結果に基づいて、起業家教育とキャリア選択に関する違いをカイ二乗検定で検証した。この結果は以下のとおりである。

まず、卒業後のキャリア選択に関しては、両者に統計的に有意な差は見られず基本的に同様だった。しかし、卒業5年後に創業者になろうと思う人が、卒業直後に希望する働き方については統計的に有意な差がみられた。さらに、起業家教育科目の履修率についても統計的に有意な差があり、長崎県の大学生は履修率が低かった。このことは、長崎県の学生は、必要な知識やスキルの習得が不足している可能性があることを示していると言えるであろう。これに加えて、起業家予備軍の事業開始時期についても、長崎県の大学生は日本全体の大学生と比較して早いという傾向が示唆されている。

しかしながら、特徴的なのは、長崎県の大学生は起業教育の履修率が、日本全体や世界と比較して、全般的に低いにも関わらず、将来的に起業をしたい率が日本全体や世界より多いことである。図4に示すように、具体的には、長崎県の大学生で卒業5年後に創業者になろうと思う人が卒業直後に希望する働き方として自分の会社を運営するが33.3%を占め、日本全体10.8%、世界16.7%を大きく上回った。

6. 起業意思を高める要因の分析（共分散構造分析）

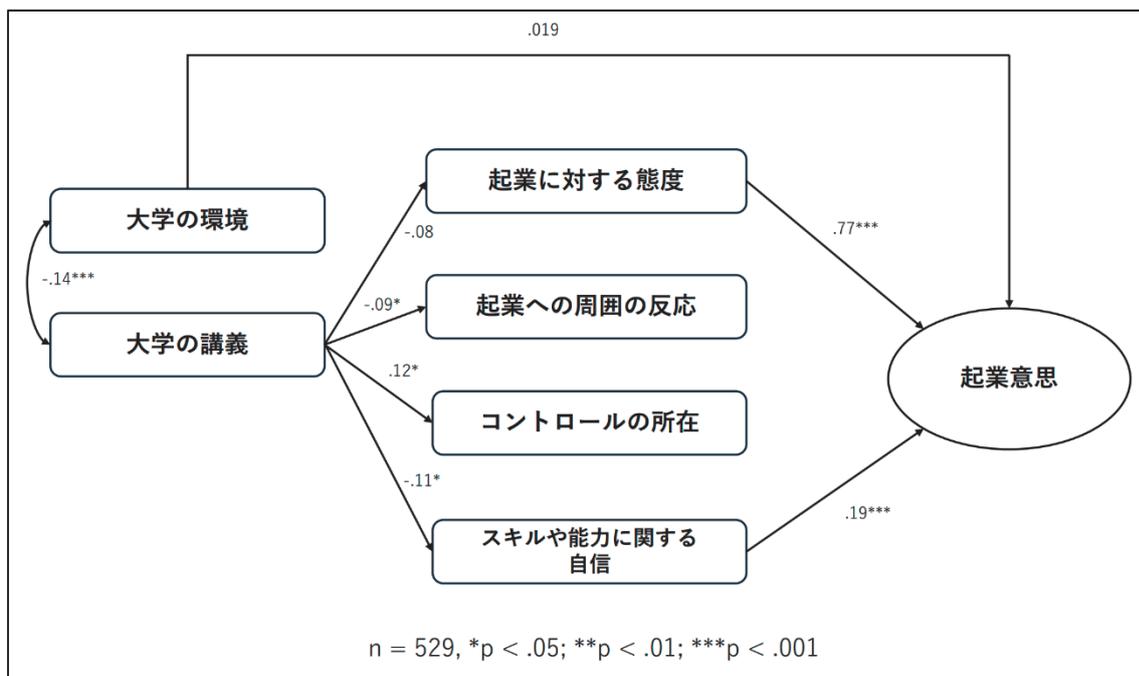
学生の起業の意思を高める要因について、長崎県と日本全体のデータにもとづき、起業意思に影響を与える要因をするため共分散構造分析を行う。なお、本稿では、統計解析ソフトウェア R (R Core Team, 2024) を使用した。

6.1 起業意思への影響要因モデル（長崎県 vs 日本全体）

起業家教育や起業を促進する大学の雰囲気など、どのような教育や支援が学生の起業活動を活発にするのかを検証する。

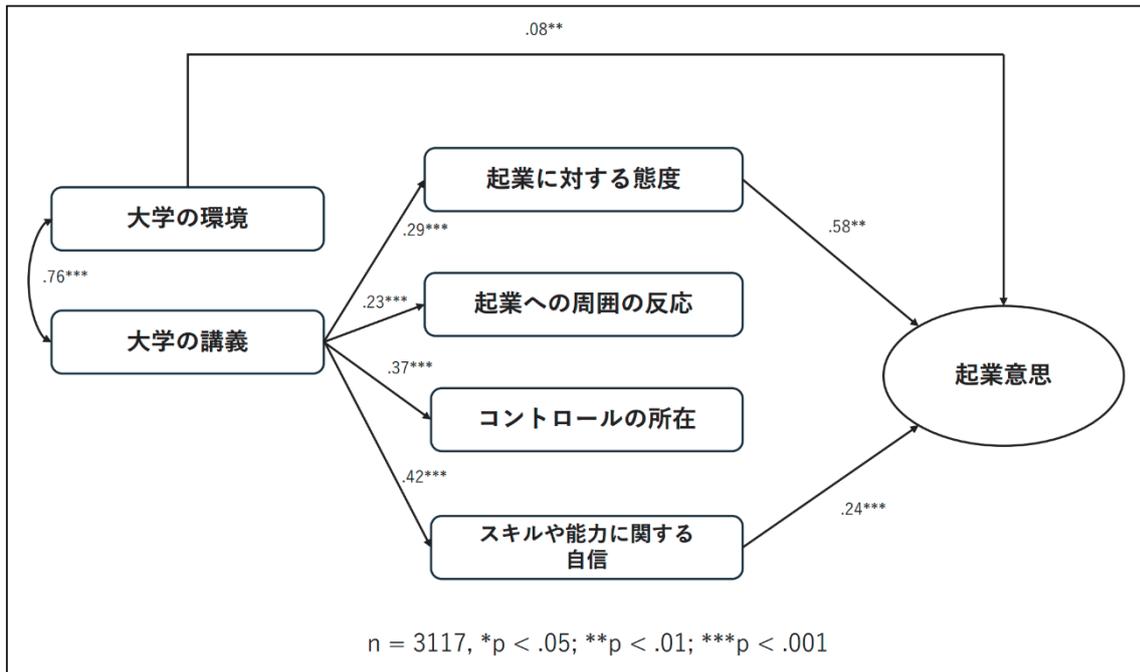
ここでは、長崎県の学生の共分散構造分析の結果と GUESSS (2018) で行われた日本全体の共分散構造分析の結果と比較する。具体的には、大学の環境や講義が起業意思にどのような影響を及ぼすか、そして大学の講義が起業に対する態度や起業への周囲の反応、コントロールの所在、スキルや能力に関する自信（自己効力感）にどのような影響を与え、それが起業意思にどうつながるかを仮定したパス図を使った（田路 (2023) p.18）。そのうえで、長崎県の学生の起業意思に関する傾向を明らかにする。

図 10 起業意思への影響要因モデル（長崎県）



(出所) 筆者作成

図 11 起業意思への影響要因モデル（日本全体）



(出所) GUESSS (2018) を参考に筆者作成

図 9、図 10 は、共分散構造分析のパス図である。一番右の「起業意思」にどのような要因が影響するかを検証するモデルであり、計画的行動理論に基づくモデルである。

図 9 の対象は、長崎県の大学生の起業予備軍や活動起業家を除いた 529 名である。図 10 の対象は、日本全体の大学生の起業予備軍や活動起業家を除いた、3,117 名である。

起業予備軍や活動起業家を除いた理由は、一般学生の起業意図や態度をより明確に理解するためである。起業家予備軍や活動起業家は既に高い起業意欲や活動経験を持っていると考えられ、これが結果に偏りをもたらす可能性がある。これにより、教育環境や個人特性が一般学生の起業意図に与える影響を正確に評価できると考える。

6.2 各変数の説明

田路・鹿住 (2019) にもとづき、以下に各変数について説明する。

「起業意思」は、Linan & Chen (2009) の定義した尺度を用いている。具体的な質問事項は、①起業家になる準備はできている、②職業上の目標は起業家である、③立ち上げて経営していくためなら、どんな努力でも惜しまない、④私は将来、会社を興すと決めている、⑤私はかなり真剣に会社を興すことを考えている、⑥私はいつか会社を興したいと強く思っているという 6 つの質問項目で構成されている (pp.593-617)。

「大学の環境」は Lühje & Franke (2004) の定義した尺度を用いている。具体的な質問事項は、①大学の雰囲気は新規事業のアイデア創出を促してくれる、②起業家を生む好ましい雰囲気がある、③私の大学は学生が起業家的な活動をすることを後押ししてくれるという 3 つの質問項目で構成されている (pp.269-288)。

「大学の講義」は、Souitaris et al(2007) の定義した尺度を用いている。具体的な質問事項は、

①起業家としての姿勢、価値観、モチベーションに関する理解を深めてくれた、②ビジネスを始めるために取るべき行動に関する理解を深めてくれた、③ビジネスを始めるための実践的スキルを高めてくれた、④ネットワークを広げていく能力を高めてくれた。⑤ビジネスチャンスを発見する能力を高めてくれた、という5つの質問項目で構成されている (pp.566-591)。

「起業に対する態度」では、Linan & Chen (2009) の定義した尺度を用いている。具体的な質問事項は、①起業家になることは、自分にとってデメリットよりもメリットの方が大きい、②起業家というキャリアは魅力的である、③機会や資金などのリソースさえあれば、起業家になるだろう、④起業家になることは、自分に大きな満足をもたらすだろう、⑤いろいろな選択肢がある中で私はあえて起業家になることを選びたい、という5つの質問項目で構成されている (pp.593-617)。

「起業に対する周囲の反応」は、Linan & Chen (2009) の定義した尺度を用いている。具体的な質問事項は、①私の大学には起業家を生む好ましい雰囲気がある、②私の大学は学生が起業家的な活動をするのを後押ししてくれる、③私の大学の雰囲気は新規事業のアイデア創出を促してくれる、という3つの質問事項で構成されている (pp.593-617)。

「コントロールの所在」は、Levenson (1973) が定義した尺度を用いている。具体的な質問事項は、①私はいつも自分の利益を守ることができる、②私は計画を作るときは、ほぼ実現させるようにする、③私は自分の人生に起きることのほとんどを決定することができる、という3つの質問項目で構成されている (pp.397-404)。

「スキルや能力に関する自信」は、Zhao et al(2005)、Weber, P. & M.Shaper (2004)、Forbes (2005)、Chen (1998) が定義した尺度を用いている。具体的な質問は、①新しいビジネスチャンスを発見する、②事業の中でイノベーションを管理する、③新製品や新サービスを創出する、④リーダーやまとめ役になる、⑤専門家のネットワークを作る、⑥新しいアイデアを事業化する、⑦事業を成功させる、という7つの質問項目で構成されている (Zhao et al(2005) pp.1265-1272, Weber, P. & M.Shaper (2004) pp.147-165, Forbes (2005) pp.623-640 Chen (1998) pp.295-316)。

6.3 分析結果

長崎県と日本全体の大学生の起業意思への影響について、先行研究で示されたモデルを、長崎県のデータに当てはめた場合の適合度指標をまとめて表12に示す。

CFIは、モデルがデータにどれだけよく適合しているかを比較する指標である。0から1の間で示され、1に近いほど良好な適合を示す。TLIは、モデルの複雑さを考慮した適合度指標である。0から1の範囲で測定され、1に近いほどモデルの適合度が高い。SRMRは、モデルの予測値と実測値の差を標準化して平均したものである。0.08以下であれば適合度が良好とされる。RMSEAは、モデルの誤差を評価する指標である。0.06以下であれば適合度が良好とされる。

表 12 共分散構造分析の適合度指標

n = 529

適合度指標	適合度数値
CFI	0.865
TLI	0.841
SRMR	0.200
RMSEA	0.105

(出所) 筆者作成

これらの指標の結果から、モデルの適合度はやや低い結果となった。具体的には CFI と TLI はどちらも 0.90 未満であり、モデルがデータに対して適切に適合していないことを示している。今後は、より多くのデータを収集することで、モデルの精度を向上させることを検討していきたい。

次に、長崎県の大学生と日本全体の大学生における各要因のパス係数は表 13 の通りとなっている。表 13 右の「差」の列については、日本全体パス係数から長崎県のパス係数を引いた差である。

表 13 各要因のパス係数の比較

変数	長崎県				日本全体				差
	パス係数	標準誤差	t値	p値	パス係数	標準誤差	t値	p値	
大学の講義と起業への周囲の反応の影響	-0.08	0.023	-3.652	0	0.29	0.035	8.286	0	-0.37
大学の環境と起業意思の影響	0.02	0.015	1.267	0.205	0.08	0.022	3.636	0	-0.06
大学の講義と起業に対する態度の影響	-0.09	0.031	-2.903	0.004	0.23	0.029	7.931	0	-0.32
大学の講義と大学の環境の影響	-0.14	0.02	-7	0	0.76	0.024	31.667	0	-0.9
起業に対する態度と起業意思の影響	0.77	0.024	32.125	0	0.58	0.028	20.714	0	0.19
スキルや能力に関する自信と起業意思の影響	0.19	0.018	10.778	0	0.24	0.021	11.429	0	-0.05
大学の講義とスキルや能力に関する自信の影響	-0.11	0.019	-6	0	0.42	0.027	15.556	0	-0.53
大学の講義とコントロールの所在の影響	0.12	0.022	5.273	0	0.37	0.031	11.935	0	-0.25

(出所) 筆者作成

表 13 の分析結果をみると、長崎県と日本全体の大学生における各要因の影響に差が見られる。特に、大学の講義と大学の環境に対する影響（差: -0.9）や大学の講義とスキルや能力に関する自信における影響（差: -0.53）は顕著である。一方で、起業に対する態度が起業意思に与える影響（差: 0.19）は、長崎県の方が日本全体よりも高い正の影響を示している。

長崎県の大学生における大学の講義がコントロールの所在に与える影響はあるとは言えない結果となった。理由としては、日本全体と比較して、長崎県では起業に関する大学の講義を受けている学生が少なく、これが学生の起業意思に影響を全く与えていないということが考えられる。

長崎県では、大学の環境が起業意思に与える影響については正の影響を与えているものの、パス係数は 0.02 と低いことから、ほぼ影響はないといえる。日本全体でもパス係数 0.08 と長崎県と比較して高いものの、同様にほぼ影響がないという傾向が見られた。

大学の講義においては、長崎県で各変数に与える影響は、コントロールの所在にのみ正の影響を与えているものの、これ以外はすべてにおいて負の影響を与えていることから、影響はほとんどないといえる。一方で、日本全体では、すべての変数に対するパス係数が 0.2~0.4 前後となっており、中程度の影響があることを示している。このことから、日本全体においては、起業に関

する教育が学生の起業意思を高める要因であることを示している。これらの結果から、日本全体の大学の講義の特徴を把握することは、長崎県における起業に対する態度などを高める講義の検討に役立つと考える。

スキルや能力に関する自信（自己効力感）は、長崎県の学生の起業意思に対して正の影響を与えている。これは、自己効力感が起業意思において重要な役割を果たしていることを示している。日本全体でも自己効力感が起業意思に対して同様に重要であると考えられる。

起業に対する態度が起業意思与える影響は長崎県において正の影響を示している。これは、長崎県の学生が起業に対して持つ態度がポジティブであることを示す。この変数については、日本全体でも強い正の影響を示している。

6.4 小括

長崎県の大学生と日本全体の大学生の起業意思に関する共分散構造分析の結果を比較すると、いくつかの重要な差異が見られた。まず、長崎県の大学生に対する起業教育の影響は日本全体と比較して限定的である。

さらに、大学の環境が起業意思に与える影響に関しては、長崎県の学生に対する影響はほとんどないことがわかる。一方、長崎県の大学生は起業に対してポジティブな態度を持っていることが分かった。

これらの結果から、長崎県の大学生の起業意思は日本全体と比較しても低いとは言えないが、起業家教育は、現状では、長崎県の学生の起業家意識の醸成に役立っていないことが明らかになった。したがって、今後はこれらを充実することによって、さらに起業家意識が高まることが示唆された。

特に、自己効力感を高める具体的なスキルや能力の習得を促す教育プログラムの導入が必要となろう。また、自己効力感を高める支援や環境整備も重要であり、これにより学生の起業意思をさらに強化することが可能である。日本全体の起業教育の成功例を参考にしつつ、長崎県に適した教育・支援体制の構築が必要である。

ただし、本稿における共分散構造分析の適合度は、やや低い結果となった。今後は、より長崎県の大学生のデータに当てはまった、適切なモデルを検討し、分析する必要がある。しかしながら、本稿は先行研究との比較という趣旨で分析を行っているため、今後の研究すべき目標とした。

7. まとめ

本稿では、地方におけるアントレプレナーシップ教育の有効性を検証するために、長崎県の大学生を対象にしたアンケートにもとづき、共分散構造分析を行い、学生の起業意思に影響を与える要因を探った。

特に、起業意思を高めるためには、大学の支援体制と起業教育プログラムの充実が不可欠であることが明らかとなった。具体的には、大学の講義が学生の自己効力感を高めると同時に、起業に対する態度の改善にも寄与することが示された。

また、長崎県の大学生においては、大学の講義が、全国よりも起業意思の形成において機能し

ていないことが分かった。特に、大学の講義が起業に対する態度や起業への周囲の反応、スキルや能力に関する自信に関して与える影響は負の関係だった。これにより、起業意思ととの影響で直接的に正の関係性がある大学の環境と起業に対する態度、スキル・能力に関する自信の3つ変数が、長崎県の起業家を増やす鍵となることが示唆される。

今後のステップとして、これらの要因に良い影響を与える施策の検討が必要である。現在、長崎大学にはFFGアントレプレナーシップセンターがあり、起業家教育が行われているものの、長崎大学を除くその他の長崎県の大学には、同様のアントレプレナーシップ教育プログラムはない。また、5.2の①で述べたように、長崎県の大学生の起業家教育科目の履修率が日本全体や世界と比較して低いことから、今後は、長崎県の大学生向けに起業に対する機運醸成を強化し、学生が参加しやすい魅力的なプログラムや授業の構築が課題となる。

それに加え、大学以外のルートからも、大学の環境と起業に対する態度、スキル・能力に関する自信を刺激するような、地域全体で行う長崎県の特色にあった支援体制の構築が検討課題となろう。このような包括的な教育施策と支援体制の整備を通じて、長崎県の大学生の起業意思を高め、地域経済の活性化に寄与することが期待される。

【参考文献】

<和文>

- 伊藤正昭 (2014) 「地域経済循環と地域産業における内発的活性化」政経論叢, 82 巻第 3・4 号, pp.39-87.
- 金澤一英 (2016) 「大学生の起業意識調査に関する一考察－愛知みずほ大学学生への質問票調査 2015 年～2016 年より－」『瀬木学園紀要』第 10 号、pp.132-144.
- 鹿住倫世 (2015) 「大学生の起業意識調査レポート－GUESSS2013 調査結果における専修大学学生の特徴－」専修大学商学研究所『商学研究所報』第 46 巻第 9 号、pp.1-27.
- 鈴木正明 (2020) 「大学生の起業意図：その形成要因と男女差の分析」文教大学国際学部紀要, 31, pp. 25-44.
- 玉井雪, 田路則子, 鹿住倫世, 藤村まこと, 山田裕美, 五十嵐伸吾 (2021) 「大学生の起業意識調査レポート－GUESSS2016 調査結果における日本のサンプル分析－」法政大学イノベーション・マネジメント研究センター『イノベーション・マネジメント』No.18,pp.207-229.
- 田路則子・鹿住倫世 (2019) GUESSS2018 Japanese Country Report (日本語版)、pp.1-20.
- 田路則子・鹿住倫世 (2022) GUESSS 2021 Japanese National Report (日本語版)、pp.1-25.
- 田路則子・藤村まこと・玉井由樹 (2023) 「大学生の起業意思形成モデルの検証」組織科学, Vol. 56 No. 4, pp.81-94.
- 中山健 (2006) 「起業活動の現状と大学生の起業意識－アンケート調査結果の分析を中心として」千葉商科大学『千葉商大論叢』43 (3・4)、pp. 41-64.
- 牧野恵美 (2018) 「海外における起業家教育の先行研究レビュー」研究技術計画, 33(2), pp. 92-100.
- 保田隆明 (2022) 「アントレプレナーシップ教育についての一考察」国民経済雑誌, 第 226 巻第 1 号, pp. 97-110.

<英文>

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.
- Baron, R. A., & Markman, G. D. (2003). Beyond social capital: The role of entrepreneurs' social competence in their financial success. *Academy of Management Journal*, 46(1), 41-56.
- Baumol, W. J. (2010). The evolution of the entrepreneur. In *The idea of the entrepreneur* (pp. 295-315). Springer US.
- Baumol, W. J. (2010). *The Microtheory of Innovative Entrepreneurship*. Princeton University Press, pp.295-315.
- Chen, C. C., Greene, P. G., & Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing*, 13(4), 295-316.
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and Entrepreneurship*. Harper & Row, pp.25-30.
- Eisenhardt, K. M., & Martin, J. A. (2000). Dynamic Capabilities: What are they? *Strategic Management Journal*, 21(10-11), 1105-1121.

- European Commission. (2008). *Entrepreneurship in Higher Education, Especially Within Non-Business Studies*, pp.23-25.
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2008). From Craft to Science: Teaching Models and Learning Processes in Entrepreneurship Education. *Journal of Small Business Management*, pp.569-593.
- Forbes, D.P. (2005). Are some entrepreneurs more overconfident than others? *Journal of Business Venturing*, 20(5), 623-640.
- Gartner, W. B. (1988). Who is an Entrepreneur? is the Wrong Question. *American Journal of Small Business*, 12(4), 11-32.
- Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey (GUESSS) <https://www.guesssurvey.org/>
- Krueger, N. F., & Carsrud, A. L. (1993). Entrepreneurial intentions: App..lying the theory of planned behavior. *Entrepreneurship and Regional Development*, 5(4), 315-330.
- Levenson H.(1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(3): 397-404.
- Linan, F., & Chen, Y. W. (2009). Development and cross-cultural app..lication of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3), 593-617.
- Linan, F., & Fayolle, A. (2015). A systematic literature review on entrepreneurial intentions: Citation, thematic analyses, and research agenda. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 11, 907-933.
- Lüthje, C., & Franke, N. (2004). Entrepreneurial intentions of business students: A benchmarking study. *International Journal of Innovation and Technology*, 1(3), 269-288.
- Neck, H. M., Neck, C. P., & Murray, E. L. (2003). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 41(1), 7-14.
- Neck, H. M., Neck, C. P., & Murray, E. L. (2017). *Entrepreneurship: The Practice and Mindset*. SAGE Publications, pp.12-14.
- Palmer, C., Fasbender, U., Kraus, S., Birkner, S., & Kailer, N. (2019). A chip off the old block? The role of dominance and parental entrepreneurship for entrepreneurial intention, *Review of Managerial Science*. <https://doi.org/10.1007/s11846-019-00342-7>.
- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Simulating Entrepreneurial Learning: Integrating Experiential and Collaborative App..roaches to Learning. *Management Learning*, pp.479-510.
- Schumpeter, J. A. (1934). *The Theory of Economic Development*. Harvard University Press, pp.65-94.
- Seelig, T. (2010). *What I Wish I Knew When I Was 20*. HarperOne, pp. 45-47.
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217-226.
- Weber, P. & M. Schaper (2004). Understanding the grey entrepreneur. *Journal of Enterprising Culture*, 12 (2), 147-165.
- Zhao, H., Seibert, S., & Hills, G.E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of App..lied Psychology*, 90(6), pp..1265–1272.

【付録】

Q1. 性別をお答えください。
女性・男性・その他
Q2. あなたのことをお尋ねします。
日本人・留学生
Q3. 大学名をお答えください。
長崎県大学・長崎県県立大学・長崎県総合科学大学・長崎県国際大学・長崎県外国語大学・活水女子大学・鎮西学院大学・長崎県純心大学・佐世保工業高等専門学校・その他
Q4. 学部をお答えください。
経済学部・経営学部・地域創造学部・工学部・情報データ科学部・総合情報学部・国際文化学部・健康生活学部・人間社会学部・現代社会学部・人文学部・外国語学部・その他
Q5. 学年をお答えください。
1年（佐世保高専4年）・2年（佐世保高専5年）・3年・4年
Q6. 出身高校の種類をお答えください。
普通科・商業科・その他
Q7. あなたの両親は自営業ですか？
いいえ・父が自営業・母が自営業・両親とも自営業・
Q8. 周囲（親、先輩、友人、親戚）に起業した人がいますか？
いる・いない
Q9. 住居について
一人暮らし・実家暮らし
Q10. 起業について
すでに起業しているか自営業を営んでいる・起業準備中・起業はしていないし準備もしていない
Q11. 卒業直後のキャリア選択について現時点での考えを教えてください
従業員1～49人の小企業で働く・従業員50人から249人の中企業で働く・従業員250人以上の大企業で働く・非営利組織で働く・研究者になる・公務員になる・創業者として自分の会社を経営する・事業承継者として、親や親せきの会社を経営する・事業承継者として、親や親せきの会社とは別の会社を経営する・その他/まだわからない
Q12. 卒業5年後のキャリア選択について現時点での考えを教えてください
従業員1～49人の小企業で働く・従業員50人から249人の中企業で働く・従業員250人以上の大企業で働く・非営利組織で働く・研究者になる・公務員になる・創業者として自分の会社を経営する・事業承継者として、親や親せきの会社を経営する・事業承継者として、親や親せきの会社とは別の会社を経営する・その他/まだわからない
Q13. 起業家教育（アントレプレナーシップ教育に関する科目）の受講状況について教えてください
履修したことはない・科目を1つ以上選択履修したことがある・科目を1つ以上必修科目として履修したことがある・起業家活動に関する特別のプログラムを履修している・起業家活動の教育で評判が高いので現在の大学を選んだ
Q14.-Q16. もしあなたが起業家だとした場合、以下の項目について、どの程度、自信があるといえますか。以下に該当するものをそれぞれ選択してください。
新しいビジネスチャンスを発見する力がある・新製品や新サービスを創出する力がある・事業の中でイノベーションを管理する力がある・リーダーやまとめ役になる力がある・専門家のネットワークを作る力がある・新しいアイデアを事業化する力がある事業を成功させる力がある・起業家になる準備はできている・職業上の目標は起業家になることである・起業家というキャリアは魅力的である・機会や資金などのリソースさえあれば、起業家になるだろう・起業家になることは、自分に大きな満足をもたらすだろう・いろいろな選択肢がある中で私はあえて起業家になることを選びたい・私はいつも自分の利益を守ることができる・私は計画を作るときは、ほぼ実現させるようにする・私は自分の人生に起きることのほとんどを決定することができる

<p>Q17. あなたがもし起業家になろうとした場合の「周囲の反応」についてお尋ねします。以下に該当するものをそれぞれ選択してください。</p>
<p>あなたの友人の反応・あなたの学生仲間の反応・あなたの身近な親族の反応</p>
<p>Q18. あなたが今所属している「大学の環境」についてお尋ねします。以下に該当するものをそれぞれ選択してください。</p>
<p>私の大学には起業家を生む好ましい雰囲気がある・私の大学は学生が起業家的な活動をすることを後押ししてくれる・私の大学の雰囲気は新規事業のアイデア創出を促してくれる</p>
<p>Q19. 起業済み又は起業準備中の方に質問です。起業準備中の事業の創出経緯を教えてください。</p>
<p>大学の学部・コース等から・大学に関連する別のところから・大学とは関係ない</p>
<p>Q20. 起業済み又は起業準備中の方に質問です。現在、会社を設立または自営業を開業しようとしている場合の「事業開始時期」の予定を教えてください。</p>
<p>1～6カ月・7～12カ月・13～18カ月・19～24カ月以上</p>
<p>Q21. 起業済み又は起業準備中の方に質問です。起業を計画しているビジネスの業種を教えてください</p>
<p>商業（卸、小売）設計・エンジニアリング金融サービス（銀行、保険、投資、不動産業を含む）旅行・レジャー・広告・デザイン・マーケティングIT・通信（ソフトウェア、ITサービスを含む）コンサルティング（労務管理、法務、経営、税務）教育・訓練その他・サービス（輸送など）・製造業保健・社会福祉・その他</p>
<p>Q22. 起業準備中の方に質問です。起業準備活動として行っていることをお尋ねします</p>
<p>今のところ何もしていない市場や競合に関する情報を収集している・有力な顧客と製品やビジネスアイデアについて調べている・製品やサービスの開発を始めている・事業計画書を書いた・マーケティングや販売促進を始めている・部資金の獲得を試みている・整品やサービスを販売した事業に必要な材料や機械、設備を購入した特許、著作権、商標を申請している事業を登録（登記）した</p>
<p>Q23. 起業済み又は起業準備中の方に質問です。創業時のチームの人数を教えてください。（起業準備中の方は想定で選んでください）</p>
<p>自分だけ・他に一人・他に二人・他に三人・他に四人以上・まだ見つけられていない</p>
<p>Q24. 起業済み又は起業準備中の方に質問です。創業チームの組成方法についてお答えください。（起業準備中の方は想定で選んで下さい）</p>
<p>共同創業者を意欲的に探して、チームに引き入れた・特に誰かが主導したわけではないが、大学とは関係ない講義やプロジェクト活動から組成した・学生仲間が私にアプローチしてきて、チームに引き入れた・大学の外部から共同創業者が私にアプローチしてきて、チームに引き入れた・特に誰かが主導したわけではないが、大学関連の講義やプロジェクト活動から組成した</p>

穴倉 学
編集委員 式見 雅代
津留崎 和義

令和 6 年 8 月 31 日 印刷
（禁転載）
令和 6 年 9 月 30 日 発行

研究論集 第 19 号

発行人 長崎大学大学院 穴倉 学
経済学研究科

データ作成 長崎市常盤町 1 - 54 (有)出島印刷所
電話 (095)824-6000
FAX (095)828-0147

発行所 長崎大学大学院経済学研究科