

学業に対するリアリティ・ショックの経時的変化 —大学初年次前期と後期以降の適応課題の違いに注目して—

稲垣太一¹

金城学院

Changes with the Passage of Time in Reality Shock Toward Studies: Focus on Differences in Adaptation Problem Between the First Semester and After the Second Semester in University

Taichi INAGAKI

Kinjo Gakuin

本研究は、学業に対するリアリティ・ショック (以下, RS) について経時的変化の特徴を明らかにすることを目的とする。大学への期待の高まりとともに、入学後の大学生活が思うようにいかず困難や戸惑いを感じる学生が増加し、主に社会人を対象としてきた RS が、大学生においても関心が集められるようになった。しかし、大学生の RS は1年次が研究の対象とされることがほとんどで、2年次以降についてはほとんど明らかにされていない。他方、社会人における RS や大学適応の視点からは、経時的な変化や特徴のなどが指摘されている。そこで本研究では、1) 大学生が入学以降に経験する学業に対する RS について、経時的な違いが存在するのか、2) もし経時的な違いが存在していた場合、どのような特徴があるのか、の2点について検討を行う。調査は国立 A 大学に在籍する3年生12名を対象に、大学1年次から3年次における授業内外での活動についてインタビューを行った。そして、インタビューデータから学業面での適応課題としての概念生成を行い、経時のおよび質的な特徴について分析を行った。その結果、第1に3年間で計9個の学業面での適応課題が抽出され、学業に対する RS が、主に1年前期に経験するものと1年後期以降に経験するものとで区別されることが示唆された。第2に学業に対する RS のうち、主に1年前期で経験するものは、大学入学以前の期待やイメージ、経験と現実との間で違いが生じるという特徴がみられた。主に1年後期以降で経験するものは、RS への反応が主体的になったり、入学後の時間の経過とともに自身を取り巻く環境の変化によって生じるという特徴がみられた。これまでの先行研究では、適応課題や RS は大学初年次に限られて分析されることがほとんどであった。本研究の結果からは、大学生の学業に対する RS を経時的な視点から分析を行うことで、これまで十分に理解されなかった RS の経時的な特徴が示唆された。

〔キーワード：学士課程教育，リアリティ・ショック，大学適応，学習行動，経年変化〕

¹ 金城学院 t-inagaki@kinjo-u.ac.jp

1. 問題と背景

(1) 問題の所在

近年、入学前は大学への期待を高く持ちながら、入学後は思うような学生生活が送れず困難や戸惑いを感じる大学生が増加している (ベネッセ教育総合研究所, 2015)。このような組織への参入前と参入後のギャップ, すなわちリアリティ・ショック (Reality Shock 以下, RS) は, これまで主に社会人を対象とされてきたが, 最近は大学生の RS についても関心が集まっている。これまでも大学初年次の学生の学びや適応に関する研究が多く積み重ねられてきた (例えば溝上 (2004), 山田 (2009), 日野 (2022) など) が, 大学生を対象とした RS 研究の事例は多くない。RS が多くの学生に経験されているという実態 (半澤, 2014) から, 大学生の経験する RS についてさらなる実態の解明が求められているといえる。

(2) 先行研究の整理

RS とは, 組織参入前の期待や理想が, 組織参入後に裏切られることで生じる心理現象で, 新人のキャリア発達に影響を及ぼす現象であると言われている (尾形, 2006)。この視点からこれまでの大学生研究をみると, 例えば溝上 (2004) は 1~2 年次学生を対象に学業面での参入過程について, その特徴を分析している。また, 山田 (2009) は, 大規模調査を活用して大学環境と学生の成長モデルを検証している。日野 (2022) は, 大学生の組織社会化について, 入学前と入学後の差異に注目して分析を行っている。直接的に大学生の RS を扱った研究は, 半澤 (2007) が最初であった。半澤 (2007) は, 「入学前に抱いていた大学における学業イメージや期待と, 大学入学後に経験している学業との間の, 現在におけるズレによって生じた否定的な違和感」を「学業に対する RS」と定義している。学業に対する RS を経験した学生は, 主体的に学業に関わらなくなるという行動面での変化が指摘された (半澤, 2009)。ただし, 大学生の経験する RS は, 1 年次のみを対象としたものがほとんどで, 2 年次以降についてはほとんど研究蓄積がない。僅かな研究事例として, 半澤 (2013) は 1 年次に学業に対する RS を経験した 2 年次の学生を調査している。その結果, 多くの学生が 1 年次に抱えていた問題が解決し, 2 年次には学業に対する RS が軽減もしくは解消されるようになったとしている。また, 水野・千島 (2018) は大学 1 年生から 4 年生を対象に, 大学入学前の期待と現実の生活でのギャップ経験が大学適応に及ぼす影響を調査している。その結果, ギャップ経験への否定的反応の経験が, 現在における大学適応にも悪影響を及ぼすことを指摘している。他方, RS の研究事例の多い社会人においては, 職業的役割や環境などの変化などから, 組織参入後数年して経験する RS をポストエントリー・ショックと定義し, RS の発生時点に基づく分類を行っている (尾形, 2006)。また, 尾形 (2020) は, 入職直後に経験する RS と入職後数年経過して経験する RS を, それぞれ遭遇型 RS と擦り合わせ型 RS とに区別し, 特徴や影響などの違いを指摘している。このような RS の経時的な変化や特徴の違いについて, 大学生を対象とした研究は管見の限りほとんど見当たらない。ただし, 大学適応の視点からは鶴田 (2002) が学生生活サイクルの中で 2~3 年次を中間期, 4 年次を卒業期として適応課題の特徴をまとめたり, 水野 (2018) が入学後から 2 年次 7 月までは大学適応感が変動的であることを明らかにしている。

(3) 本研究の目的と意義

先行研究から得られる知見では, 大学初年次以降の RS や学業面での適応課題について

指摘されているものの、大学初年次とそれ以降の違いについては十分明らかにされていない。そこで本研究は、大学生が経験する RS を経時的な視点から捉え、その特徴を明らかにすることを目的とする。現代の大学生が学業を第一に考え、大学での学びに対する期待を強く持つ特徴があること、また社会人では参入後数年経過してから RS に遭遇することがあるということから、本研究では「大学における学びへの期待やイメージが、現実での学びとの間で異なっていた場合に生じ、ネガティブな影響を与えるもの」を「学業に対する RS」と定義する。その上で具体的に、1) 大学生が入学以降に経験する学業に対する RS について、経時的な違いが存在するのか、2) もし経時的な違いが存在していた場合、どのような特徴があるのか、の2点について検討をしていく。

学業に対する RS の経時的变化を明らかにすることは、学生たちの学びに対する苦しみやつまずきを点ではなく面で捉えることであり、学生たちの抱える学業面での様々な適応課題を時宜に適って支援するためのヒントを与えてくれるだろう。

2. 分析

本研究の目的を達成するため、調査方法は経時的变化の具体的な分析に適した質的方法を用いる。また、先行研究の知見を踏まえ、学業面での適応課題の経時的变化をより幅広く分析するため、1年次から3年次までの期間を対象とする。本研究の分析では、筆者が2016年にA大学の学生に実施したインタビュー調査のデータを利用する。A大学は受験偏差値の高い国立大学の一つであり、筆者は2013年度までA大学大学院に在籍していた。そこで、TAとして参加した全学教養選択科目および全学基礎科目を履修していた学生のうち、連絡をとってインタビューへの協力に同意が得られた、当時大学生3年生の男女計12名を調査対象者とした。なお、先行研究において学年、性別、学部などの特定をしない調査でも期待と現実のギャップを経験したという結果が示されている(水野・千島, 2018)ことから、本研究でも性別や学部を選別せず調査の対象者とした。調査対象者の属性は表1の通りである。

インタビューは、1) 授業内での学習について、2) 授業外での学習について、3) 課外活動について、を主な質問項目とする半構造化面接で行った。また、対象者の1年間を6ヶ月ずつ前期と後期に分けて、学年の進行ごとに1)2)3)を尋ね、計6地点について当時を思い出しながら語ってもらう回顧法を用いた。協力依頼をする際は、匿名性への配慮や個人情報取扱い方、研究目的などについて説明し、調査対象者の了解を得たうえでインタビューの録音をした。インタビューは、インタビュアーとインタビューイがそれぞれ1対1で2016年2月から3月に実施し、所要時間は1名あたり1～2時間であった。

表1 インタビュー対象者の属性

記号	性別	所属	記号	性別	所属
A	男	文学部	G	女	法学部
B	男	経済学部	H	男	法学部
C	男	工学部	I	女	文学部
D	女	経済学部	J	男	工学部
E	男	工学部	K	男	法学部
F	女	経済学部	L	女	経済学部

分析は、まず調査対象者たちの発話を筆者自身がトランスクリプトに起こし、学業面で困難を抱えていると思われるネガティブな語りの場면을抽出した。次に、発話データから個人毎に1)2)3)の場面に分けて時系列に並べた。その後、質的コード化の手法(Coffey & Atkinson, 1996)により、意味内容の差異から類型化を行った。類型化を行う際は、第1に、内容や語りの特徴に沿ってデータを区分し、適宜ラベルを与えコード化した。具体的に、1年前期から時系列別に学業面において困難やネガティブな印象を語る場면을抜き出し、各調査対象者が経験した困難を事前に想定できていなかったと考えられる語りにのみ、分析対象の発話としてラベルを与えた。第2に、ラベルについて繰り返しデータ間の比較を行い、各語りの類似性と差異からラベルを整理し概念化を行った。これは、特に個人間または調査対象者間で類似の語りがあった場合、語られた時期あるいは大学入学後の各自の経験に注目し、語りの意図や背景にある真意を明確に整理するために行った。その後、概念間での関係性を検討し、学業面での適応課題を代表的な発話と併せて表にまとめ、さらにそれらがいつ抽出されたのかを1年前期から3年後期までの時期別の表にまとめた。第3に、高等教育を専門とする教授1名およびA大学学生支援本部職員1名の計2名とデータ、ラベル、概念の整合性と名称の適切さを検討し、分析データの洗練化を行った。この過程を経て、データに即した概念が生成されたものと判断した。なお、語りの引用は匿名性を担保するため、固有名詞等は文意を保持して一般的な名詞に修正または記号に置き換えた。また、文意を補足する際は適宜()内で説明を付記している。語りを引用する際は、語られた時期やカテゴリーを末尾に付記する。例えば、1年生前期の授業内での内容であれば、〈1前授内〉と表記する。

3. 結果

調査対象者の発話データを分析した結果、3年間6地点において学業面で困難を抱えた場面が計99例抽出され、そこから学業面での適応課題としての概念が9個生成された。生成した概念、定義、具体例は表2の通りとなった。また、各概念が抽出された時期は表3の通りである。概念として抽出された9個のうち、1～5が主に1年前期に集中していた。そこで、適応課題のうち主に入学直後に抽出された1～5と、主に1年後期以降に抽出された6～9に区分して検討を行う。なおこれ以降の文章において、概念は【 】で示す。

(1) 入学直後の適応課題

主に入学直後に抽出された適応課題からは、まず、入学前に思い描いていた大学での授業が実際に受けてみると期待外れの内容であったために、【授業への幻滅】をしたという語りがみられた。表2のHのように高校までと異なる授業だから幻滅した者もいれば、反対にEのように高校と同じような授業で幻滅する者もいた。このような高校と大学間の学び方の違いについて、BとLのように高校までできていた復習などの自主学習を大学でも続けたいという意思に反し、入学後はそれらができなくなってしまったという【葛藤】の語りが抽出された。同じく、高校まで学業面で自信や成功体験をもっていたと思われる者が、Dのように思うような成績が取れないこと、あるいはGのように思うような学習生活を送ることができないなど、失敗や挫折を経験して【自信喪失】する語りが抽出された。1年前期でもっとも多く抽出されたのが【未経験の授業スタイルと学習内容】であった。Cのように授業内容が難しくついていくことができず頓挫してしまったり、Jの

表2 抽出された概念・定義・具体例

	概念	定義	具体例
1	授業への幻滅	大学での授業が期待やイメージを下回り、現実の授業に幻滅している	H：大学に入ると期末テスト1本っていうので、それまで授業聞いてようが聞いてなかろうが何も問題なくて。多分そういうところから気持ちの変化があったのかなと思います。〈1前授内〉 E：6月あたりから、これは高校と同じような授業でつまんないなって思って。それならノート取らなくて教科書読んではいいなって。〈1前授内〉
2	葛藤	自主的な学習をする意思はあるものの、行動が伴わず葛藤している	B：できるんならというか、やるべきだなとは当然思っていましたし。復習とかってことを。うん、やるべきだなとは思ってたし、やれたらよかった…。〈1前授内〉 L：復習はしなきゃなと思ってました、一応。思ってた、でもやらなかったです。〈1前授外〉
3	自信喪失	学業で失敗や挫折を経験し、自信を失っている	D：高校はそれなりにきてて、成績もまあまあいい感じ。こんなに落ちこぼれる？と思って。自分の実力は井の中の蛙だったんだなと思いました。〈1前授内〉 G：教授が何言ってるかもよくわからなくて。勉強しなきゃとも思ってたんですけど、勉強する時間が…。(略) すごい色々悩んで、最悪だと思ってました。〈1前課外〉
4	未経験の授業スタイルと学習内容	これまでに経験のない授業スタイルや学習内容に直面し、理解がみつからないでいる	C：高校の授業のノリで大学の授業に臨んだけど、大学の授業がすごく難しくてすぐにおいて行かれて。最終的にノートをあんまり取らなくなりましたね。〈1前授内〉 J：レポートの書き方なんて全然知らないんで。(略) 何書けばいいの？みたいな。〈1前授外〉
5	周囲からの負の影響	同級生の言動や先輩の助言などから、ネガティブな影響を受けている	F：先輩もそれを後押ししてくれたんですよね。「授業行かなくていいよ」とか、「欠席3回までは休むんだ！」というノリがあって。(略) ちょっと取返しがつかなくなった。〈1前授内〉 L：高校の時まではそんな授業中に寝るなんてことはまずなかったです。(略) 周りも寝てる人たくさんいたから、「あ、いいのか」というのが大きかったかもしれない。〈1前授内〉
6	授業への批判的態度	授業内容、カリキュラム、教員の指導方法など、授業での納得できない出来事に対して批判をしている	K：不満だったんでしょうかね。序盤で飽きましたね、法学は。飽きたっていうか面白くなかったって気づいた。〈1前授内〉 I：大学ってそんなに勉強するところじゃないのかになって意識が(生まれた)。勉強が楽しいっていう意識はちゃんとあったんですよ。けど、大学はそういう雰囲気を持っていない。〈2前課外〉

表2 つづき

	概念	定義	具体例
7	学業からの逃避	各授業に対し真剣に取り組む意義が見いだせず、手を抜いたり逃避的な行動をとっている	K：座って講義受けることに嫌悪感というか、なぜ俺はここに座らされてるんだろうみたいな。(略) 外出てNPO 団体のことやったりとか自分の好きな本読んだりとか。そういうことに時間使う方が有意義な気がしてじゃなくて。〈2 後授内〉 A：4 年生になると取る授業が少なくなるっていうのを考えると、ちょっと (気が) 緩んできたのかなって。〈3 後授内〉
8	課外活動による学業への支障	課外活動が原因で学業に支障が出て、困っている	E：(テスト前にバイトを休むのは) やめてほしいって言われてたんで。結果、1 コマ落としちゃいましたけど。勉強が間に合わなくて。かなりショックでしたね。〈2 前授内〉 C：(サークルの) 幹部の期間がすっぽり入ったのが3 年の前期だけなんですけど、一番忙しかった時期だと思います。(中略)GPA もガクンと落ちて。〈3 前課外〉
9	高度な学習要求	授業の難易度が上がったり課題量が増加するなど、高度な学習要求に苦勞している	A：授業で一週間に一冊、上下巻あったら2 冊。ほぼ長編小説を1 冊読まなきゃいけなくて(大変だった)。〈2 前授内〉 C：勉強の内容自体が難しくなってきたので、普通に授業聞いてても全然わからなかったですね。たぶん学年上がったから、段々レベルアップしました。〈2 後授内〉

表3 学業に対する適応課題の経時的変化

	概念	1 前	1 後	2 前	2 後	3 前	3 後
1	授業への幻滅	6 例					
2	葛藤	4 例	2 例				
3	自信喪失	6 例					
4	未経験の授業スタイルと学習内容	8 例					
5	周囲からの負の影響	7 例	2 例				
6	授業への批判的態度	1 例	9 例	3 例	3 例	3 例	
7	学業からの逃避		9 例	3 例	5 例	3 例	3 例
8	課外活動による学業への支障		4 例	5 例	2 例	3 例	1 例
9	高度な学習要求			2 例	3 例	2 例	
	計	32 例	26 例	13 例	13 例	11 例	4 例

ように初めてのレポート課題に苦戦するなど、高校までと異なる授業スタイルや学習内容で困難を抱える語りが抽出された。授業と直接的に関係のない場面からは、【周囲からの負の影響】が抽出された。F のように先輩からのアドバイスを実践したところ成績が想定

以上に悪化してしまったり、Lのように同級生の姿を見て授業に臨む姿勢が変わってしまったりと、周囲からネガティブな影響を受けている者がいた。

(2) 1年後期以降の適応課題

主に1年後期以降に抽出された適応課題からは、1年前期の1例をはじめ1年後期を中心に3年前期まで継続して【授業への批判的態度】についての語りがみられた。表2のKのように、専門科目の内容面に対して不満を述べる者もいれば、Iのように大学全体に対して指摘をする者など、さまざまな授業に対する批判的な言葉が語られた。このような批判的態度とともに、【学業からの逃避】についての語りも1年後期を中心に3年後期まで継続して抽出された。Kのように授業で提供される学びに疑問を抱いたり、Aのようにカリキュラム上のゴールを目前にして授業への意識が希薄になったりと、真剣に学ぶ意義が見いだせずに逃避的な行動をとる語りがみられた。【課外活動による学業への支障】も、同じく1年後期から3年後期まで抽出された。1年後期以降に課外活動へ本格的に関わる機会が増加する一方、Eのようにアルバイトと勉強の両立が上手くできず単位を落としてしまったり、Cのようにサークルの幹部の仕事で多忙となり成績が落ちてしまったりと、課外活動が原因で学業に支障をきたす語りがみられた。最後に、2年前期から3年前期にかけて抽出されたのが【高度な学習要求】であった。Aのように2年次から始まった専門科目の演習で膨大な量の課題が出されたり、あるいはCのように特定の授業ではなく履修する科目全体のレベルが上がって内容理解に苦しんだり、学習に対する要求が高度になったため困難を抱える語りが抽出された。

4. 考察

まず、研究目的1)「大学生が入学以降に経験する学業に対するRSについて、経時的な違いが存在するのか」という問いについて考察する。分析の結果、学業面での適応課題としての概念が3年間で9個抽出された。それぞれの適応課題は、抽出された件数や時期が異なっており、さらに主に1年前期で経験されるものと、主に1年後期以降に経験されるものに区別できる可能性が示された。抽出された適応課題は、調査対象者が事前に想定することのできなかった出来事のうち、学業面における困難やネガティブな語りのみから生成されたものであり、本研究の定義する「学業に対するRS」として考えることができる。このため、大学生が入学後に経験する学業に対するRSには経時的な違いが存在し、1年前期と後期以降とで1つの区分がされると考えられる。ただし、主に1年前期で経験されるRSのうち、【葛藤】と【周囲からの負の影響】は1年後期でも経験されたり、主に1年後期以降で経験されるRSのうち、【授業への批判的態度】は1年前期でも経験されたりと、明確な区分はされていない。これは、大学の学業に対しての期待やイメージ、あるいは高校までの経験という内的要因と、経験する授業や大学生活の現実という外的要因が、個人によって異なっているためであり、一律にある時点から明確な違いによる区分ができることは困難である。例えば、経済的な事情で1年前期からアルバイト等で学業への支障が生じる学生もいれば、意思と行動の乖離の葛藤を3年次まで抱える学生の存在も考えられる。このため、1年前期と1年後期以降が1つの分岐点であるという示唆に留まることが、本研究から得られる結果の限界であるともいえる。

次に、研究目的2)「もし経時的な違いが存在していた場合、どのような特徴があるのか」

という問いについて考察する。上記により1年前期と1年後期以降とで経時的な区分ができると考える場合、主に1年前期で経験する学業に対するRSは、大学での学びに対する抽象的なイメージや期待や、高校までの経験と比較して語られていることがわかる。すなわち、「大学入学以前の期待、イメージ、経験」と現実との間で違いが生じていると考えられる。本研究の調査対象者は、受験偏差値の高い国立大学に所属していることから、大学での学びに対する期待が高かったと推測できる。しかし、実際に授業を受けてみると、期待やイメージを下回る内容であったり、未経験の学習スタイルや内容に苦勞したり、周囲からネガティブな影響を受けたりと、様々な場面でショックを受けているといえる。また、大学生として学業を頑張りたいという意欲に反し、実際に行動へ移すことができない自身の現状に葛藤を覚えたり、失敗や挫折というより強い精神的ダメージから自信を喪失したりと、自分自身に対するショックを受けているといえる。

一方、主に1年後期以降で経験する学業に対するRSは、1年前期と比較して大学の授業に対する態度の変化と、時間の経過に伴う自身を取り巻く環境の変化の、2つの背景があると考えられる。学業に対するRSを経験した際、1年前期は困惑したりやる気を失ったりしているのに対し、1年後期以降は【授業への批判的態度】を表したり、【授業からの逃避】をして学びの意味を模索したりしている。すなわち、学業に対するRSを経験した後の反応が、1年前期は受動的であるのに対し1年後期以降は主体的であると考えられる。これは、1年前期で大学での学びを一通り経験したことで、高校までとの学びとの違いを相対的に比較したり大学での学び方について理解を深めることで、大学教育に対して自ら考えて批判的になれたり、有意義な学びや時間を過ごすための取捨選択を行えるようになったためだと推測できる。半澤(2009)も、学びたい内容を大学で学ぶことができないというRSから、それ以外の取り組みで大学生活を充実させようとする対処行動をとるようになることを指摘している。また、【課外活動による学業への支障】は、大学生活にまだ慣れていない1年前期には課外活動を本格化させていなかったり、上級生になって責任ある役職や仕事を任されたりなど、課外活動の関わり方が1年前期よりも深くなり、時間の経過と共に自身の課外活動での関わり方が変化していると考えられる。【高度な学習要求】も、1年前期または後期で教養科目や専門の基礎科目などを履修した経験から、スタディスキルや知識が向上していると思われるが、より高レベルな授業や課題が2年次以降に要求されている。尾形(2020)は入社1年目の社会人が経験や学習によって組織の様々な側面がみえるようになることで、2年目以降には1年目と異なる適応課題が出現し、自分の理想と今の現実を改めて比較してギャップが生じるとしている。本研究においても、1年前期での経験により知識や経験が加わり、大学の様々な側面が見えるようになることで、1年後期以降に新たな学習面での適応課題に直面しているという結果が示された。

また表3からわかるように、学業に対するRSの経験が1年前期を最多に徐々に減少していき、3年後期では4例しか抽出されなかった。ただし、これまで大学生のRSが1年次中心であったものの、本研究では2年次以降も継続して経験されるという結果が明らかにされた。また、性別や学部の違いによる偏りはみられなかった。

5. 結論

本研究は、学業に対するRSについて経時的変化の特徴を明らかにすることを目的とし、

調査と分析を行った。この結果、第1に、3年間6地点から9個の学業面での適応課題が抽出され、主に1年前期に経験するものと1年後期以降に経験するものとで区分される可能性が示唆された。第2に、学業に対するRSのうち、主に1年前期で経験するものは、大学入学以前の期待やイメージ、経験と現実との間で違いが生じるという特徴がみられた。主に1年後期以降で経験するものは、RS経験後の反応が主体的になったり、入学後の時間の経過とともに自身を取り巻く環境の変化によって生じるという特徴がみられた。これまでの先行研究では、適応課題やRSは大学初年次に限られて分析されることがほとんどであった。本研究の結果からは、大学生の学業に対するRSを経時的な視点から分析を行うことで、これまで十分に理解されなかったRSの経時的な特徴や質的な違いが示唆された。特に、1年前期と1年後期以降を境に特徴の異なる学業面での適応課題がみられることや、尾形(2006)が示す社会人の事例のように、大学生においてもRSが入学後数年経過した後も経験されていることが明らかにされた。

参考文献

- ベネッセ教育総合研究所(2015)「大学での学びと成長に関するふりかえり調査(速報版)」(https://berd.benesse.jp/up_images/research/web_daigaku_manabi_ALL.pdf, 2022.5.21)
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996) *Making sense of qualitative data : Complementary research strategies*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- 半澤礼之(2007)「大学生における「学業に対するリアリティショック」尺度の作成」『キャリア教育研究』, **25**, 15-24.
- 半澤礼之(2009)「大学1年生における学業に対するリアリティショックとその対処—学業を重視して大学に入学した心理学専攻の学生を対象とした面接調査から—」『青年心理学会』, **21**, 31-51.
- 半澤礼之(2013)「大学生の将来展望と学業に対するリアリティショック—縦断的面接調査による質的検討—」『釧路論集 北海道教育大学釧路校研究紀要』, **45**, 17-24.
- 半澤礼之(2014)「大学生の進学動機と学業に対するリアリティショック」『北海道教育大学紀要 教育科学編』, **64**(2), 233-240.
- 日野健太(2022)「入学前の準備・同期と入学後の適応努力について—大学生の組織社会科—」『駒澤大学経営学部研究紀要』, **51**, 29-47.
- 水野邦夫(2018)「大学入学者の大学生生活への適応プロセスに関する研究—入学から卒業までの変化および偏差値の影響について—」『帝塚山大学心理科学論集』, **1**, 1-12.
- 水野雅之・千島雄太(2018)「大学生生活への期待と現実のギャップ経験が大学適応に及ぼす影響」『カウンセリング研究』, **51**(2), 94-105.
- 溝上慎一(2004)「大学新入生の学業生活への参入過程—学業意欲と授業意欲—」『京都大学高等教育研究』, **10**, 67-87.
- 尾形真実哉(2006)「リアリティ・ショックのタイポロジーと効果—学生から社会人への以降に沿った定性的パネル調査」『六甲台論集—経営学編—』, **52**(4), 49-66.
- 尾形真実哉(2020)『若年就業者の組織適応—リアリティ・ショックからの成長—』白桃書房
- 鶴田和美(2002)「大学生とアイデンティティ形成の問題」『臨床心理学』, **2**(6), 725-730.
- 山田礼子(編)(2009)『大学教育を科学する—学生の教育評価の国際比較—』東信堂