

キャリア教育科目「自己開拓」の教育効果

－2015年度の授業について－

佐藤 友美・杉本 英晴

1 はじめに

中部大学で全学共通科目として開講されてきた、キャリア教育科目「自己開拓」は、開講6年目を迎えた。この授業は参加型ワークショップ形式で行われ、グループ活動を通して、学生のキャリア意識を変容させることを目指している（授業の構成および詳細な内容はハラデック・林・間宮・小塩（2011）を参照）。これまでに、「自己開拓」の教育効果については組織的な調査が行われており、特に学生の心理的变化に着目して5度にわたる報告を行ってきた（小塩他，2011；小塩他，2012；佐藤他，2013；佐藤他，2014；佐藤・杉本，2015）。5年にわたる調査を総括すると、「自己開拓」の授業を受講することによって、受講生の自尊心の向上、進路選択に対する自己効力の向上、より広い時間的展望が得られることが一貫して見出されてきた。

さらに、2013年度より「自己開拓」を受講した卒業生を輩出するのに伴い、「自己開拓」を受講した学生と受講しなかった学生の、進路選択状況を比較する縦断的調査も実施している（杉本・佐藤・寺澤，2014；杉本・佐藤・寺澤，2015）。受講者は、4年間を通じてキャリア意識が内在化し、その結果進路未決定の割合が低くなることが示された。つまり、「自己開拓」を受講した効果は短期的な心理的变化にとどまらず、4年間を通してキャリア発達を促し、進路決定にもポジティブに働いていることが示されている。したがって、キャリア教育科目「自己開拓」は安定的にキャリア教育としての役割を果たしてきていると言える。

「自己開拓」受講者数は年々増加傾向にあることから、キャリア教育科目として学生に定着してきていることがうかがえる。一方で、受講者数の増加によって授業形態を変更せざるを得ない状況になってきている。2014年度より、これまでの2回連続で8週間、計16回の授業形態に加えて、週1回16週間、計16回の授業時間形式も導入された。つまり、短期集中型の授業形式に加えて、長期分散型の授業形式も取り入れられるようになった。また、従来の教授法では1クラス40名での講義が限界だったが、より多くの学生が受講できるように教授法を改定し、1クラス60名で実施できる方法も採用した。つまり、少人数制と多人数制の授業構成が取り入れられるようになった。このような授業形

式、および構成の変更が行われても、安定的にキャリア教育の効果がえられるのかは、引き続き検討していく必要がある。

そこで2014年度は、教授法の違いによる検討も行った。その結果、従来の教授法の方が、効果が強く見られていた。その理由として、第一に60名クラスでは人数が多いため、学生の講義への参加度が低下したことで、効果が低くなった可能性が推察された。そこで、今後は講義への意識や意味づけも指標に含めて、この点について検討する必要性が指摘された。第二の可能性として、教授法の違いによって教育目標が異なっていたことが考えられた。具体的には、従来の教授法では自己の心理的变化を、新規の教授法ではコミュニケーション・スキルの向上を重視していた。そこで、自己の心理的な変化を捉える指標に加え、多様なコミュニケーション・スキルの変化も測定していく必要が指摘された。

そこで新規の教授法2年目にあたる2015年度においては、学生の講義への意味づけ、およびコミュニケーション・スキルの変化も指標に加え、教育効果を検討することを目的とする。調査内容および調査実施デザインはこれまでとほぼ同様な手法を用いた。

2 方法

2.1 事前・事後テストに使用した尺度

以下の尺度を、「自己開拓」授業前後、および別の教養科目授業前後に実施した。

ビッグファイブ・パーソナリティ 「自己開拓」受講の学生の人格に特徴があるのか、また受講によって人格に変化が見られるのかを明らかにするため、パーソナリティを外向性（活発さ、社交性）、開放性（知的な柔軟さ）、協調性（やさしさ、利他性）、勤勉性（まじめさ）の5つの側面から測る、小塩・阿部・カトロローニ（2012）による日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) を使用した。TIPIは10項目で構成されており、「全く違うと思う（1点）」から「強くそう思う（7点）」までの7段階で回答が求められた。

自尊心 本尺度は、小塩他（2011）、小塩他（2012）、佐藤他（2013）、佐藤他（2014）、佐藤・杉本

(2015) で使用したものと同一であった。自尊感情(桜井, 2000)は、自分を肯定的に捉え、自信があり、自分に満足している傾向を意味する。この尺度は「私は、自分に満足している」「私はたいいていの人がやれる程度には物事ができる」などの10項目で構成されており、それぞれの質問項目に対して、現在の自分に最もよく当てはまる選択肢を「いいえ(1点)」から「はい(4点)」までの4段階で回答させた。

進路選択に対する自己効力 本尺度は、小塩他(2011)、小塩他(2012)、佐藤他(2013)、佐藤他(2014)、佐藤・杉本(2015)でも使用したものである。進路選択に対する自己効力尺度(浦上, 1995)は、進路選択に対して認知された効力予期すなわち自己効力を測定する尺度であり、「自分の能力を正確に評価すること」「自分が従事したい職業(職種)の仕事内容を探ること」「一度進路を決定したならば『正しかったのだろうか』と悩まないこと」などの30項目で構成されている。それぞれの項目についてどれくらい自信があるかを「全く自信がない(1点)」から「非常に自信がある(4点)」までの4段階で測定した。

時間的展望 本尺度は、小塩他(2011)、小塩他(2012)、佐藤他(2013)、佐藤他(2014)、佐藤・杉本(2015)で使用したものと同一である。より遠くの将来や過去の事象が現在の行動に影響するという時間的展望の広がり測定するために、時間的展望尺度(白井, 1991)を使用した。この尺度は「私の将来は漠然としていてつかみどころがない(逆転項目)」「毎日がなんとなく過ぎていく(逆転項目)」「私の将来には希望がもてる」などの19項目で構成されており、自分自身にどれくらい当てはまるかについて「当てはまらない(1点)」から「当てはまる(5点)」までの5段階で回答が求められた。この尺度によって測定された得点が高得点であるほど、過去や未来へと広い時間的な展望を持つことを意味する。

また、時間的展望の内容を詳しく検討するため、白井(1994)の時間的展望体験尺度も加えて使用した。本尺度は佐藤・杉本(2015)でも使用している。本尺度は、過去受容(「私は、自分の過去を受け入れることができる」)・現在の充実感(「今の生活に満足している」)・希望(「自分の将来は自分でできひらく自信がある」)・目標志向性(「私には将来の目標がある」)の4つの側面からなる18項目で構成されており、過去、現在、未来という時間軸それぞれにおける展望の高さを測ることができる。自分自身にどれくらい当てはまるかについて「当てはまらない(1点)」から「当てはまる(5点)」までの5段階で回答が求められた。

キャリア・アダプタビリティ キャリア・アダプタビリティ(Savickas, 1997; 2011)とは、「変化でき

る資質、大きな困難なくして新しいあるいは変化した環境に適応できる資質」であり、関心、コントロール、好奇心、自信の4次元から構成されている。本尺度は佐藤・杉本(2015)が使用したものと同一で、杉本(2014)がSavickas & Porfeli(2012)やNota, Ginevra, & Soresi(2012)を参考に作成した、キャリア・アダプタビリティ尺度(29項目、5件法)であった。本尺度は関心(「今の選択が自分の将来を形成すると認識すること」)、コントロール(「前向きにしていること」)、好奇心(「自分の持っている疑問について深く調べること」)、そして自信(「自分自身に期待すること」)について、「人は異なる強みを用いてキャリア(人生)を構築していきます。全てが得意だという人は誰もいません。強みとして重要視していることは人によって異なります。以下の項目について、あなたはどれほど発達させ、できるようになっていますか。」と教示し、「全くできない(1点)」から「非常によくできる(5点)」までの5段階で回答が求められた。

コミュニケーション・スキル 「自己開拓」はグループワークを多く行い、他者とのコミュニケーションの機会が多い授業であることが特徴である。さらに、コミュニケーション能力は多くの企業で学生に求める能力として挙げられてきており、コミュニケーション・スキルを高めることによって、満足した進路を選択できる可能性は広がると考えられる。そこで、2015年度から新たに藤本・大坊(2007)の作成したENDCORE尺度を使用した。この尺度はコミュニケーションの6つのメインスキルを測定するものであり、それぞれ「自己統制」「表現力」「解読力」「自己主張」「他者受容」「関係調整」について1項目、計6項目で構成されていた。各項目は、かなり得意、得意、やや得意、ふつう、やや苦手、苦手、かなり苦手の7件法で回答が求められた。

学びの意味づけ 事後調査において、各講義を受けて、学んだことはあるか、あるとしたら具体的に何かを記述してもらった。この内容は、(1)自分を知ることができた、物事の考え方が広がった、といった、自分自身についての学びに意味づけた、自己理解の深まり、(2)他の人の意見を聞く大切さを知った、積極的に発言できるようになったなど、コミュニケーション・スキルの学びに意味づけた、コミュニケーション・スキルの向上、(3)無回答、単位をもらえたなど、授業での学びに意味づけをしていない、意味づけなしの3カテゴリーに分類された。

2.2 調査手続き・調査対象者

「自己開拓」の受講者(「受講群」とする)に対し、初回の授業で事前テスト、最終回の授業で事後テスト

を実施した。統制群については、「自己開拓」を受講していない一般教養科目の受講生に対し、自己開拓と同時期に事前テストと事後テストが実施された。

調査参加者は、受講群140名、統制群175名であった。

3 結果と考察

3.1 授業前後の受講・統制群の変化

群（受講者群・統制群）× 調査時期（事前・事後）の2要因混合計画の分散分析を、各変数に対しておこなった。各平均値（標準偏差）とF値および有意水準について、Table 1に示した。

3.1.1 パーソナリティの違い

5つの側面の中で、外向性のみ群の違いと調査時期の違いが見られた。受講群の方が統制群よりも有意に外向性が高く（ $p < .05$ ）、また授業前よりも後の方が外向性が高くなった（ $p < .05$ ）。つまり、外向性が比較的高い学生が「自己開拓」を受講する傾向があることが示された。これは、「自己開拓」の授業形態が他者との活発なやりとりを含むことがシラバスや先輩からのアドバイスによって周知されており、そのようなやりとりに自信のある学生が履修選択している可能性を示している。また、秋学期はじめに比べて、秋学期の終わりには大学にも慣れ、友人関係がより広がったり深まったりすることから、全体的に積極性が高まって外向性が高くなっていると推察される。

3.1.2 自尊感情の変化

群と時期の交互作用が有意傾向であったため、単純主効果検定を行った（Fig. 1）。その結果、受講群でのみ事前よりも事後で自尊感情得点が高くなっていた（ $p < .01$ ）。これは、小塩他（2011）、小塩他（2012）、佐藤他（2013）、佐藤他（2014）と一貫した結果となっている。つまり、「自己開拓」を受講することで、自分を肯定的に捉えられるようになり、自信を持てるようになることが示された。

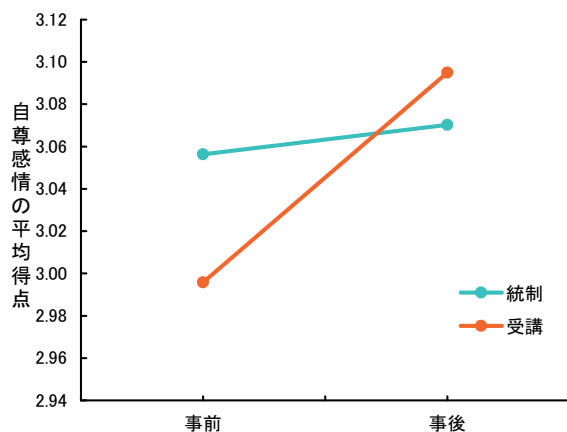


Fig. 1 自尊感情の時期による変化

3.1.3 進路選択に対する自己効力の変化

群と時期の交互作用が有意であったため、単純主効果検定を行った（Fig. 2）。その結果、受講群でのみ事前よりも事後で進路選択に対する自己効力得点が高くなっていた（ $p < .001$ ）。さらに、事後では統制群より受講群において進路選択に対する自己効力が高くなっていた（ $p < .001$ ）。つまり、授業前は「自己開拓」を受講している学生も受講していない学生も、進路選択に対する自信は同程度であるが、「自己開拓」を受講したときのみ、その自信が上がることを示された。

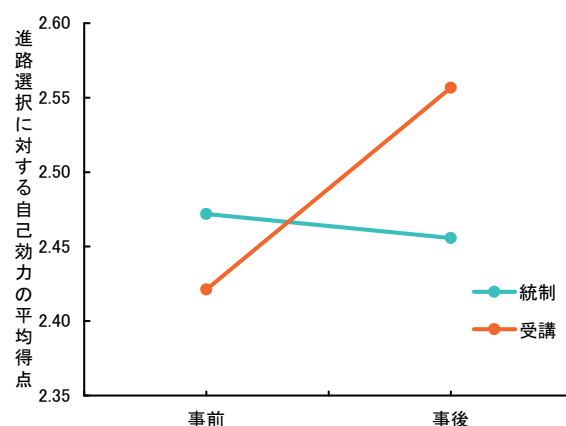


Fig. 2 進路選択に対する自己効力感の時期による変化

3.1.4 時間的展望の変化

時間的展望に関して、群と時期の交互作用が有意であったため、単純主効果検定を行った結果、受講群でのみ事前よりも事後で得点が高くなっていた（ $p < .05$ ）。つまり、将来や過去の事象が現在の行動に影響するという時間的展望の広がり、は、「自己開拓」を受講した学生は高くなったことが示された。

そこで、時間的展望のどの側面が高くなったのかを明らかにするため、より細かく検討をしたところ、過去受容、現在の充実感、そして目標志向性には変化が見られなかったものの、希望において群と時期の交互作用が有意であったため単純主効果検定を行った（Fig. 3）。その結果、事後において統制群より受講群の得点が高くなった（ $p < .01$ ）。さらに、受講群では事前よりも事後において得点が高くなる傾向が見られたのに対し、統制群では事前よりも事後において得点が低くなる傾向が見られた（ $p < .10$ ）。つまり、大学生活が進むにつれて、学生は将来への明るい展望を持ち、自らそれを切り開いていくという自信を持ちづらくなるが、「自己開拓」を受講することによって、逆に将来に対する希望を持てるようになることが示された。

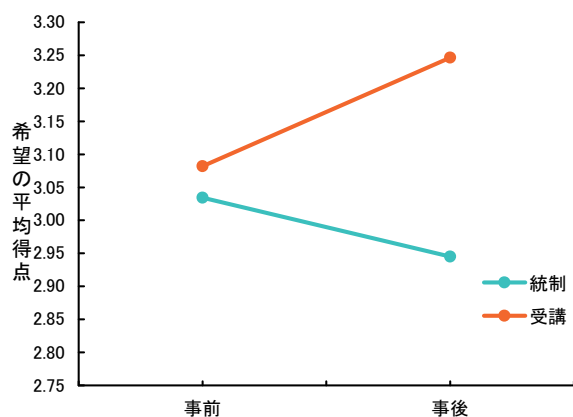


Fig. 3 時間的展望「希望」の時期による変化

3.1.5 キャリア・アダプタビリティの変化

キャリア・アダプタビリティにおいては、4側面全てにおいて群と時期の交互作用がみられ、単純主効果検定の結果、全ての側面で事後において統制群より受講群の得点が有意に高くなった ($ps < .01$)。さらに、どの側面においても受講群では事前より事後において得点が高くなっていた ($ps < .001$)。つまり、「自己開拓」を受講することによって、キャリアにおける新しいあるいは変化した環境に適応できる資質としての、関心、コントロール、好奇心、自信がともに高くなることが示された。

3.1.6 コミュニケーション・スキルの変化

コミュニケーション・スキルにおいては、自己統制、自己主張、他者受容、関係調整については群においても時期においても変化が見られなかった。

表現力に関しては群と時期の交互作用がみられたため、単純主効果検定を行った (Fig. 4)。その結果、事後において統制群より受講群の得点が有意に低かった ($ps < .01$)。つまり、「自分の考えや気持ちをうまく表現する」という表現力に関しては、「自己開拓」を受講することで得意に感じる程度が低くなることが示された。

また、解読力に関しても同様の傾向が見られた。群と時期の交互作用の傾向がみられたため単純主効果検定を行った (Fig. 5)。その結果、事後において統制群より受講群の得点が有意に低かった ($ps < .01$)。ただし、事前において統制群より受講群は有意に得点が高かった ($ps < .05$)。つまり、「相手の伝えたい考えや気持ちを正しく読み取る」という解読力に関して、受講群は授業前には得意であったが、授業を受けることによってその程度が低くなることが示された。

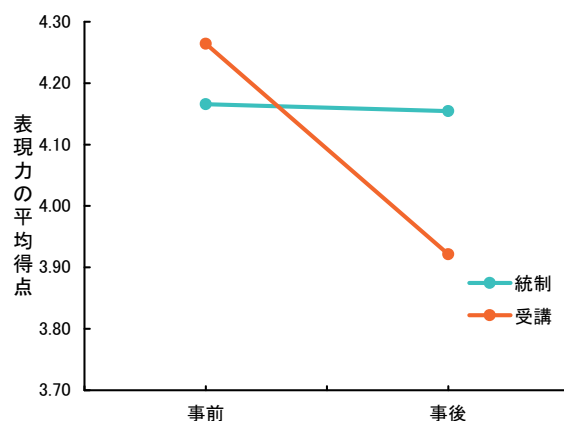


Fig. 4 コミュニケーション・スキル「表現力」の時期による変化

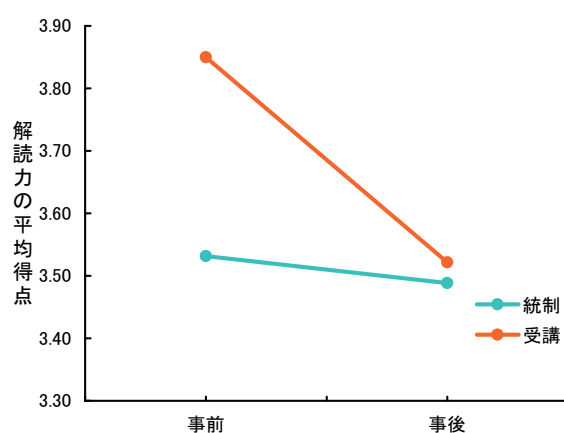


Fig. 5 コミュニケーション・スキル「解読力」の時期による変化

3.1.7 教授法によるコミュニケーション・スキルの変化

前述したとおり、従来の教授法と新規の教授法では、授業の目的がコミュニケーション・スキルにおいて異なっていた。具体的には、新規の教授法では従来のものに比べ、より他者との積極的なコミュニケーションを求めている授業展開となっている。シラバスを比較しても、従来の教授法での具体的な目的は、(1) 自分のことをこれまでより深く知ることができる、(2) 他者とのかかわり方を学ぶことができる、(3) グループにおける自らの役割を知ることによって協同して作業することを学ぶことができる、(4) 他者の人生を知ることによって、自分自身の人生や働くことの意味を考えることができる、のように自己を知ることが主眼となっている。これに対し、新規の教授法では(1) 自己と他者を理解できる (1～5回)、(2) 組織的な活動に建設的に参加できる (6～10回)、(3) 所属する組織を成功に導くよう仲間と力を合わせて活躍できる (11～14回)、のように他者とのやりとりのスキル向上を主眼としている。

Table 1
各変数の得点における群ごとの平均値（標準偏差）と分散分析の結果

			群(統制・受講)×時期(事前・事後)の				
	Cronbach α	群	事前 <i>Mean (SD)</i>	事後 <i>Mean (SD)</i>	群の主効果	分散分析 <i>F</i> 値 時期の主効果	交互作用
ビッグファイブ・パーソナリティ							
神経症傾向	0.39	統制	4.47 (1.32)	4.43 (1.19)	0.42	1.76	0.55
		受講	4.60 (1.22)	4.46 (1.18)			
外向性	0.49	統制	3.78 (1.40)	3.91 (1.31)	4.28 *	5.56 *	0.00
		受講	4.07 (1.30)	4.20 (1.30)			
開放性	0.36	統制	4.14 (1.14)	4.17 (1.17)	1.13	2.07	0.76
		受講	4.21 (1.20)	4.35 (1.22)			
協調性	0.34	統制	4.89 (1.09)	4.77 (1.20)	0.06	1.69	0.66
		受講	4.83 (1.20)	4.80 (1.16)			
誠実性	0.5	統制	3.07 (1.29)	3.15 (1.26)	0.63	1.18	0.06
		受講	2.99 (1.15)	3.04 (1.09)			
自尊感情	0.85	統制	3.06 (0.59)	3.07 (0.55)	0.09	0.02 *	0.08 †
		受講	3.00 (0.57)	3.10 (0.55)			
進路選択に対する自己効力	0.92	統制	2.47 (0.50)	2.46 (0.44)	0.26	9.88 **	15.98 ***
		受講	2.42 (0.43)	2.56 (0.49)			
時間的展望							
時間的展望	0.87	統制	3.07 (0.66)	3.01 (0.61)	2.03	0.01	4.81 *
		受講	3.11 (0.66)	3.17 (0.64)			
過去受容	0.69	統制	3.34 (0.90)	3.36 (1.04)	0.08	0.33	0.02
		受講	3.36 (0.85)	3.39 (0.91)			
現在の充実感	0.75	統制	3.17 (0.83)	3.09 (0.82)	0.52	0.82	0.73
		受講	3.19 (0.82)	3.19 (0.84)			
目標志向性	0.66	統制	2.63 (0.94)	2.65 (0.91)	0.70	3.49 †	1.84
		受講	2.66 (0.94)	2.78 (0.94)			
希望	0.75	統制	3.03 (0.90)	2.95 (0.87)	3.67 †	0.93	10.54 **
		受講	3.08 (0.84)	3.25 (0.88)			
キャリア・アダプタビリティ							
関心	0.66	統制	2.86 (0.72)	2.85 (0.78)	1.54	8.43 **	9.86 **
		受講	2.81 (0.77)	3.11 (1.15)			
コントロール	0.82	統制	2.91 (0.77)	2.90 (0.73)	1.24	14.17 ***	15.04 ***
		受講	2.83 (0.76)	3.15 (0.80)			
好奇心	0.73	統制	2.82 (0.78)	2.82 (0.79)	3.70 †	7.74 **	7.94 **
		受講	2.86 (0.76)	3.09 (0.80)			
自信	0.62	統制	2.93 (0.82)	2.92 (0.85)	1.86	11.59 **	13.11 **
		受講	2.88 (0.78)	3.19 (0.87)			
コミュニケーション・スキル							
自己統制		統制	3.64 (1.50)	3.66 (1.41)	0.23	1.18	1.67
		受講	3.68 (1.45)	3.48 (1.54)			
表現力		統制	4.17 (1.42)	4.15 (1.35)	0.25	4.55 *	3.98 *
		受講	4.26 (1.33)	3.92 (1.46)			
解読力		統制	3.53 (1.30)	3.49 (1.36)	1.78	4.93 *	2.81 †
		受講	3.85 (1.39)	3.52 (1.44)			
自己主張		統制	3.99 (1.33)	3.97 (1.33)	1.37	0.12	0.01
		受講	3.84 (1.32)	3.81 (1.48)			
他者受容		統制	3.23 (1.24)	3.32 (1.19)	0.04	0.91	0.12
		受講	3.28 (1.27)	3.31 (1.38)			
関係調整		統制	3.41 (1.24)	3.50 (1.25)	1.35	0.07	0.79
		受講	3.64 (1.57)	3.59 (1.52)			

Note † $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

そこで、コミュニケーション・スキルにおいて、教授法によって変化が異なるかを明らかにするため、教授法（従来・新規）× 調査時期（事前・事後）の2要因混合計画の分散分析をおこなった。その結果、自己統制、表現力、読解力、自己主張、他者受容、関係調整、いずれのコミュニケーション・スキルにおいても、主効果および交互作用は有意ではなかった。つまり、教授法、つまり授業目的によってコミュニケーション・スキルの向上に差はなかったといえる。

3.2 受講前後の学びの意味づけによる変化

「自己開拓」を受講しても、その意味づけは学生によって異なる。授業で学んだことを意味づけさせた結果、(1) 自己理解の深まり、(2) コミュニケーション・スキルの向上、(3) 意味づけなし、の3カテゴリーに分けられた。どのように意味づけるか、また意味づけをしないかによって、それを内在化したり高めたりする程度は異なってくると考えられる。

そこで、「自己開拓」受講群において、意味づけ（自己理解・コミュニケーション・意味づけなし）× 調査時期（事前・事後）の2要因混合計画の分散分析を、各変数に対しておこなった。各平均値（標準偏差）とF値および有意水準について、Table 2に示した。

3.2.1 自尊感情の変化

自尊感情においては、意味づけと調査時期の主効果および交互作用は見られなかった。自尊感情に関しては、意味づけは変化に影響を与えないことが示された。

3.2.2 進路選択に対する自己効力の変化

交互作用は有意ではなかったが、意味づけの主効果が有意であったため、多重比較を行った（Fig. 6）。その結果、自己理解群は意味づけなし群よりも有意に高い得点であり、またコミュニケーション群は意味づけなし群よりも有意に高い得点であった（ $ps < .001$ ）。つまり、意味づけをしない、もしくはできない学生は、全体的に進路選択に対する自己効力が低いことが明らかになった。

3.2.3 時間的展望の変化

交互作用は有意ではなかったが、意味づけの主効果が有意であったため、多重比較を行った。その結果、またコミュニケーション群は意味づけなし群よりも有意に高い得点であった（ $p < .05$ ）。つまり、意味づけをしない、もしくはできない学生は、全体的に時間的展望の広がりが低いことが明らかになった。

また、時間的展望の各下位概念においては、過去受容および現在の充実感において差は見られなかった。

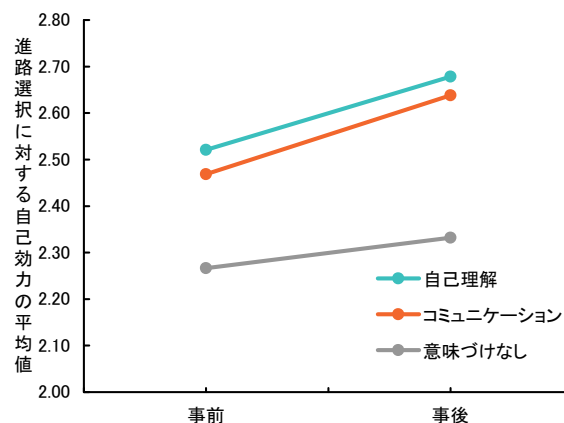


Fig. 6 進路選択に対する自己効力の時期による変化

しかし、目標志向性と希望においては主効果がみられた（希望のみFig. 7）。いずれにおいても自己理解群は意味づけなし群よりも有意に高い得点であり、またコミュニケーション群は意味づけなし群よりも有意に高い得点であった（ $ps < .05$ ）。つまり、現在と過去に関する時間的展望には差がないものの、将来に関する時間的展望に差がみられ、意味づけをしない、もしくはできない学生は、将来に対する展望の広がりが低いことが明らかになった。

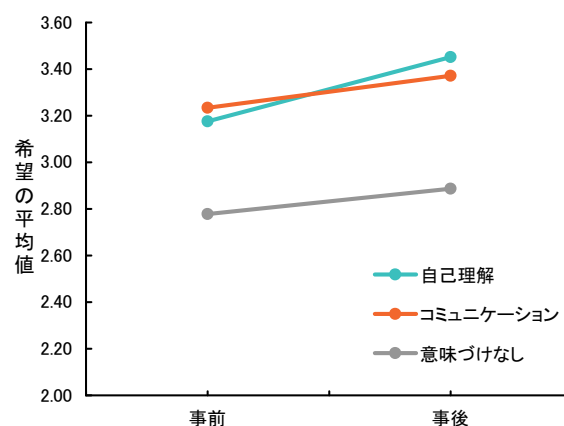


Fig. 7 希望の時期による変化

3.2.4 キャリア・アダプタビリティの変化

4下位概念において、いずれの交互作用も有意ではなかったが、すべての概念において意味づけの主効果が有意であったため、多重比較を行った。その結果、関心とコントロールにおいては、コミュニケーション群は意味づけなし群よりも有意に高い得点であった（ $ps < .05$ ）。好奇心と自信においては自己理解群は意味づけなし群よりも有意に高い傾向があり（ $ps < .10$ ）、コミュニケーション群は意味づけなし群よりも有意に高い得点であった（ $ps < .05$ ）。このことから、意味づけをしない、できない学生は、キャリア・アダプタビリティも低い傾向があることが示された。

Table 2
各変数の得点における意味づけごとの平均値（標準偏差）と分散分析の結果

		事前		事後		意味づけ(自己理解・コミュニケーション・意味づけなし)× 時期(事前・事後)の分散分析		F値
		Mean (SD)	Mean (SD)	意味づけの主効果	時期の主効果	交互作用		
自尊感情	自己理解	2.99 (0.09)	3.09 (0.09)	1.46	9.65 **	0.95		
	コミュニケーション	3.09 (0.07)	3.15 (0.07)					
	意味づけなし	2.86 (0.09)	3.02 (0.08)					
進路選択に対する自己効力	自己理解	2.52 (0.07)	2.68 (0.08)	6.25 **	26.13 ***	1.70		
	コミュニケーション	2.47 (0.05)	2.64 (0.06)					
	意味づけなし	2.27 (0.06)	2.33 (0.07)					
時間的展望								
時間的展望	自己理解	3.11 (0.11)	3.24 (0.11)	3.28 *	2.70	0.52		
	コミュニケーション	3.23 (0.08)	3.26 (0.08)					
	意味づけなし	2.92 (0.10)	2.97 (0.10)					
過去受容	自己理解	3.21 (0.14)	3.22 (0.14)	1.92	0.10	0.95		
	コミュニケーション	3.27 (0.10)	3.25 (0.11)					
	意味づけなし	3.07 (0.13)	3.09 (0.13)					
現在の充実感	自己理解	2.72 (0.15)	3.03 (0.15)	0.75	0.00	0.05		
	コミュニケーション	2.82 (0.12)	2.88 (0.12)					
	意味づけなし	2.37 (0.14)	2.42 (0.14)					
目標志向性	自己理解	3.33 (0.14)	3.22 (0.15)	4.33 *	5.60 *	1.70		
	コミュニケーション	3.49 (0.11)	3.56 (0.11)					
	意味づけなし	3.19 (0.13)	3.29 (0.14)					
希望	自己理解	3.18 (0.14)	3.45 (0.14)	5.69 **	8.40 **	0.65		
	コミュニケーション	3.23 (0.10)	3.37 (0.11)					
	意味づけなし	2.78 (0.13)	2.89 (0.13)					
キャリア・アダプタビリティ								
関心	自己理解	2.78 (0.13)	3.25 (0.19)	3.35 *	11.43 **	0.75		
	コミュニケーション	2.98 (0.10)	3.23 (0.14)					
	意味づけなし	2.60 (0.12)	2.79 (0.18)					
コントロール	自己理解	2.74 (0.13)	3.03 (0.13)	3.58 *	23.09 ***	0.12		
	コミュニケーション	2.98 (0.10)	3.34 (0.10)					
	意味づけなし	2.68 (0.12)	2.98 (0.12)					
好奇心	自己理解	2.90 (0.12)	3.19 (0.13)	5.73 **	15.47 ***	0.29		
	コミュニケーション	3.02 (0.09)	3.24 (0.10)					
	意味づけなし	2.59 (0.11)	2.77 (0.12)					
自信	自己理解	2.95 (0.13)	3.30 (0.14)	4.45 *	24.49 ***	0.15		
	コミュニケーション	3.02 (0.10)	3.33 (0.11)					
	意味づけなし	2.63 (0.12)	2.89 (0.13)					
コミュニケーション・スキル								
自己統制	自己理解	3.69 (0.24)	3.42 (0.26)	1.51	2.80 †	0.08		
	コミュニケーション	3.48 (0.18)	3.32 (0.20)					
	意味づけなし	3.95 (0.22)	3.76 (0.24)					
表現力	自己理解	4.19 (0.22)	3.50 (0.24)	1.70	11.44 **	2.95 †		
	コミュニケーション	4.08 (0.17)	4.05 (0.18)					
	意味づけなし	4.60 (0.20)	4.10 (0.22)					
解読力	自己理解	3.64 (0.23)	3.22 (0.24)	1.42	5.94 *	0.25		
	コミュニケーション	3.89 (0.18)	3.52 (0.18)					
	意味づけなし	3.98 (0.21)	3.79 (0.22)					
自己主張	自己理解	3.86 (0.22)	3.78 (0.25)	0.31	0.14	0.08		
	コミュニケーション	3.74 (0.17)	3.76 (0.19)					
	意味づけなし	3.98 (0.20)	3.90 (0.23)					
他者受容	自己理解	3.06 (0.21)	3.26 (0.23)	1.84	0.27	0.65		
	コミュニケーション	3.16 (0.16)	3.21 (0.17)					
	意味づけなし	3.64 (0.19)	3.55 (0.21)					
関係調整	自己理解	3.42 (0.26)	3.61 (0.25)	0.88	0.05	0.70		
	コミュニケーション	3.58 (0.20)	3.45 (0.19)					
	意味づけなし	3.93 (0.25)	3.78 (0.24)					

Note † $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

3.2.5 コミュニケーション・スキルの変化

自己統制、表現力、自己主張、他者受容、関係調整においては、交互作用および主効果は有意ではなかった。解読力においては交互作用が有意傾向であったため、単純主効果検定を行った (Fig. 8.)。その結果、自己理解群と意味づけなし群では、事前よりも事後において解読力得点が有意に低くなっていた ($p < .05$) が、コミュニケーション群では事前と事後の間に差は見られなかった。3.1.6において受講群と統制群を比較した際、受講群は受講後に解読力を得意に感じる程度が低くなったと判断していたが、そのように判断していたのは、授業を通じて自己を理解することができたと意味づける学生と、意味づけをできない学生であり、コミュニケーション・スキルが上がったと意味づけている学生は、そのような変化はないことを示している。

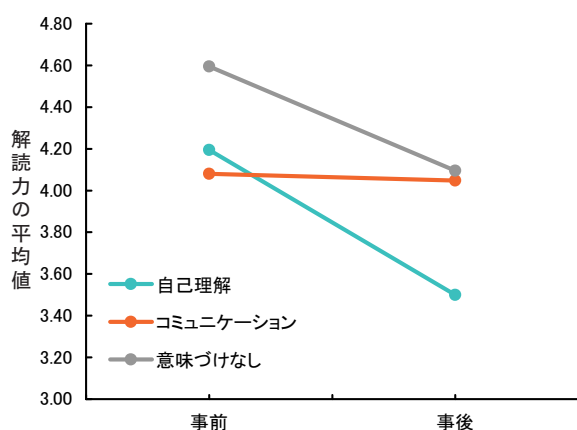


Fig. 8 解読力の時期による変化

4 まとめ

4.1 授業前後の受講・統制群の変化のまとめ

「自己開拓」を受講した学生と受講していない学生を比較した結果、2010年度から2014年度にかけて、「自己開拓」受講生の自尊感情の向上、進路選択に対する自己効力の向上、より広い時間的展望、キャリア・アダプタビリティの向上がほぼ安定的に見られてきた。2015年度においても、これらの結果と同様の結果が得られた。自尊感情の高まりによって自分を肯定的に捉えて自信を持てるようになり、進路選択に対する自信が持てるようになり、時間的展望、特に希望を持てるようになり、キャリアにおける変化への適応できる資質を高めることができていた。

高い自尊心を持つ人は、親しい他者だけでなくあまり親しくない他者にも自発的に働きかけることができるという (柳澤・西村・浦, 2010)。したがって、「自己開拓」を受講し自尊感情が高まることで、大学での人間関係が広がり、充実した大学生活を送れるように

なると考えられる。また、時間的展望の希望が高い人は、学業意欲が高く、気力の低下が低く、大学での居場所なし感が低いことが示されている (大島・石津, 2015)。したがって、「自己開拓」を受講して時間的展望の希望を持てるようになることで、大学適応や学業への積極的な取り組みも促進されるといえる。そして、進路選択に対する自己効力およびキャリア・アダプタビリティが向上することによって、自律的な進路選択が促される (Creed, Fallon, & Hood, 2009)。

これらのことから、「自己開拓」はキャリア意識を向上させ、キャリア発達を促すキャリア教育科目であると共に、学業や広い人間関係の構築の基礎となるような汎用的能力を育成する科目としての機能も果たしているといえるだろう。

4.2 学びの意味づけによる違いのまとめ

講義で得られたことをどのように自分で捉えているか、その講義への意識によって、心理的变化の程度が異なるのかについて検討した。その結果、授業を通して得られたことについて言語化しなかった、またはできなかった意味づけなしの学生よりも、自己を理解できたと考える学生やコミュニケーション・スキルが身についたと考える学生のように、何かしらのポジティブな意味づけをしている学生の方が、いくつかの心理的変数の得点が高い傾向があった。これは、周りの環境や自分の状態を意味づけたり、言語化したりできない学生は、意味づけできる学生に比べて全体的にキャリア発達が遅れているということを示している。しかし、意味づけできない学生に対しては「自己開拓」の教育効果が見られなかったというわけではない。意味づけできた学生もできなかった学生も、同等に事前よりも事後の方が得点が上がっているためである。

したがって、「自己開拓」は学びの意味づけができていない、キャリア発達が比較的遅れている学生にも、キャリア発達を促進させる効果を持つ授業であるといえるだろう。

4.3 コミュニケーション・スキルの変化のまとめ

コミュニケーション・スキルにおいては、表現力と解読力のみが事前と事後で変化があり、しかも「自己開拓」受講生はより得意に感じる程度が低くなるという効果が示された。講義内容による差が見られなかったことから、このような変化は講義目標による影響であるとはいえない。また、学びの意味づけによって差を検討したところ、コミュニケーション・スキルを学んだと答える学生以外の学生が、得意に感じる程度が低くなっていたことが示された。つまり、学生の内的

特徴によって、このようなコミュニケーション・スキルの得意さの低下が起こった可能性がある。

「自己開拓」は、グループワークによる講義であることがシラバスでも明記されているため、この講義を選択する学生はそもそも他者とのやりとりにある程度自信のある学生が多いと考えられる。そのため、事前の時点から、統制群の学生よりも比較的コミュニケーション・スキルが高いと推察される。また、人は自分にとって重要である物事により注意を向ける確証バイアスを持っている。学びの意味づけとしてコミュニケーション・スキルを学んだと答えた学生は、コミュニケーションを重要であると認識していた可能性があり、受講前から自分のコミュニケーション・スキルの高さがある程度把握していた可能性がある。一方で自己理解や意味づけなしの学生は、受講前には自分のコミュニケーション・スキルの高さの把握ができておらず、コミュニケーション・スキルを過剰に高く見積もっていた可能性がある。それが、コミュニケーションの機会が多く、必要性の高い「自己開拓」を受講することで、自分のコミュニケーション・スキルの程度を把握できるようになったと考えられる。

さらに、得意の程度が低下した表現力と読解力は、コミュニケーション・スキルの中でも基本的な言語的スキルを担っており、そのほかの自己主張、他者受容、関係調整という対人的スキルを担っているという（藤本・大坊, 2007）。「自己開拓」を受講した学生は特に、言語的スキルを過剰に高く見積もっており、また「自己開拓」受講により、そのスキルの程度を把握することが出来るようになったといえる。自分の理解状況を把握することで、学習が進む（Carrier & Pashler, 1992）ことから、「自己開拓」は受講者自身のコミュニケーション・スキル、特に言語的スキルの程度を把握させる科目となっており、このような把握が今後の受講者のコミュニケーション・スキルの向上を促進させることが期待される。

5 今後の課題

本研究では、キャリア教育「自己開拓」が、（１）キャリア発達を促し、学業や広い人間関係の構築の基礎となるような汎用的能力を育成し、（２）キャリア発達が比較的に遅れている学生にも、キャリア発達を促進させる効果を持ち、（３）受講者自身のコミュニケーション・スキル、特に言語的スキルの程度を把握させ、今後の受講者のコミュニケーション・スキルの向上を促進させることが期待される科目であることが示された。ただし、これらの結果は受講した学生之外向性の高さによる可能性は否めない。したがって、今後はパーソナリティ特性を統制してもなお、同様の効果が得ら

れるかを検討していく必要があるだろう。

また今後は、こういった効果が短期ではなく長期的にも継続してみられるのか明らかにする必要がある。さらに、今後はよりキャリア教育「自己開拓」が学生にとってなじみのある科目になっていくことから、学生が多様化してくる。そのような状況を踏まえ、今回の学びの意味づけの仕方のように、学生の授業に対する態度などを指標として取り入れ、より細かく効果を検証し、効果的な授業につなげていくことが求められる。例えば、今回は学びの意味づけを事後に聞いていたが、何を学びたいと思っているのか、学べと思っているのかといった、事前に持っている学びへの期待は、授業への取り組み方に直結し、異なる教育効果を生み出す可能性があるだろう。

文献

- Carrier, M., & Pashler, H. (1992). The influence of retrieval on retention. *Memory & Cognition*, 20, 633-642.
- Creed, P. A., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 219-229.
- 藤本 学・大坊 郁夫 (2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み. *パーソナリティ研究*, 15, 347-361.
- ハラデレック 裕子・林 芳孝・間宮 基文・小塩 真司 (2011). 新たなキャリア教育科目の効果(1)－「自己開拓」の概要と学生の成長－ *中部大学教育研究*, 11, 43-47.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2012). The Career and Work Adaptability Questionnaire (CWAQ): A first contribution to its validation. *Journal of adolescence*, 35(6), 1557-1569.
- 大島すみか・石津憲一郎. (2015). 自我同一性、時間的展望、心理的非柔軟性が大学生の無気力に及ぼす影響について *富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究*, 10, 1-10.
- 小塩 真司・阿部 晋吾・カトロニ ビノ (2012). 日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) 作成の試み *パーソナリティ研究*, 21, 40-52.
- 小塩 真司・ハラデレック 裕子・林 芳孝・間宮 基文 (2011). 新たなキャリア教育科目の効果(2)－「自己開拓」による学生の心理的变化－ *中部大学教育研究*, 11, 49-54.
- 小塩 真司・ハラデレック 裕子・林 芳孝・間宮 基文・

- 後藤俊夫 (2012). キャリア教育科目「自己開拓」の効果－2011年度の授業について－ *中部大学教育研究*, 12, 105-110.
- 桜井 茂男 (2000). ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討 *筑波大学心理学研究*, 12, 65-71.
- 佐藤 友美・小塩 真司・ハラデレック 裕子・林 芳孝・間宮 基文 (2013). キャリア教育科目「自己開拓」の効果－2012年度の授業について－ *中部大学教育研究*, 13, 43-49.
- 佐藤 友美・小塩 真司・ハラデレック 裕子・林 芳孝・間宮 基文 (2014). キャリア教育科目「自己開拓」の効果－2013年度の授業について－ *中部大学教育研究*, 14, 67-73.
- 佐藤 友美・杉本 英晴 (2015). キャリア教育科目「自己開拓」の効果－2014年度の授業について－ *中部大学教育研究*, 15, 19-28.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life - span, life - space theory. *The career development quarterly*, 45 (3), 247-259.
- Savickas, M. L. (2011). Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, 48 (4), 179-182.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.
- 白井 利明 (1991). 青年期から中年期における時間的展望と時間的信念の関連 *心理学研究*, 62, 260-263.
- 杉本 英晴 (2014). キャリア・アダプタビリティ尺度の作成 *第56回日本教育心理学会総会発表論文集*, 316
- 浦上 昌則 (1995). 学生の進路選択に対する自己効力に関する研究 *名古屋大学教育學部紀要. 教育心理学科*, 42, 115-126.
- 柳澤 邦昭・西村 太志・浦 光博 (2010). 低自尊心者は身近な人しか選べないのか－他者選択に特性自尊心及び相互作用の質が及ぼす影響－. *実験社会心理学研究*, 50, 89-102.

謝辞

本研究にご協力いただいた、学生の皆様に感謝申し上げます。また、貴重な時間を割いて快く調査を実施していただいた、全学共通教育科の先生方に、心より御礼申し上げます。

講 師	人文学部	心理学科	佐藤 友美
講 師	人文学部	心理学科	杉本 英晴