

ライフキャリア教育科目「自己開拓」における教育効果の検証

－2022年度授業に基づく検証－

杉本 英晴^{*1}・佐藤 友美^{*2}・寺澤 朝子^{*3}

要 旨

本研究では、2021年度に示されたライフキャリア教育「自己開拓」の教育効果が、単年度に限定されずに確認される授業特有の教育効果であるかを検討することを目的とした。授業の教育効果について検証した結果、2022年度の受講者においても、各回の授業プログラムは学生の授業に対する高いコミットメントやキャリア意識の深まりを促し、授業全体を通して性格特性における開放性の向上、自尊感情の向上、進路選択に対する自己効力の向上、時間的展望における現在の充実、目標指向性の獲得、キャリア・アダプタビリティの向上、コミュニケーション・スキルの獲得など、単年度に限定されない十分な効果を有していることが明らかとなった。今後は、本授業がライフキャリア教育として、学生の柔軟な生き方や働き方に関する資質・能力の発達を促すかについて検討する必要性が示唆された。

キーワード

ライフキャリア教育、教育効果の検証、キャリア発達

1 問題と目的

1.1 大学におけるキャリア教育の課題

終身雇用や年功賃金といった従来の日本的雇用慣行は、経済成長を支える重要な仕組みとして機能し（濱秋・堀・前田・村田，2011）、高度経済成長期においては、家庭における収入の安定化をもたらし、近代的な性別役割分業体制の大衆的なレベルでの成立を促したとされる（cf. 関井・斧出・松田・山根，1991）。その結果、個人のキャリアパスは平準化し、近年まで「教育・仕事（家庭）・老後」という3ステージからなる単線型の人生が、多くの人に共有されるキャリアパスであった（cf. 中央教育審議会，2018）。

しかし、バブル崩壊後のいわゆる「平成不況」やリーマンショックは、伝統的な雇用慣行が前提としていた産業構造を大きく揺るがした。さらに、新型コロナウイルス（COVID-19）の世界的な大流行は、結果として、日本において生き方・働き方の多様化を促したといえよう。昨今、単線型のキャリアパスを想定することは困難になりつつあることから、個々人のキャリア発達を検討するうえでは、異なるマルチステージの複線型キャリアパスを想定することが求められている。今後、ライフコースの個人化（前田，2022）はより一層顕著となるであろう。

それにもかかわらず、大学でのキャリア教育においては、教育から仕事という従来の単線型キャリアパスが想定されているかのごとく、ワークキャリアに偏重したキャリア教育が広く実施されてきた。確かに、キャリア教育が学校段階に導入された当初は若者の不安定な就業対策が必要であったこと、また大学進学率の向上に伴い大学が仕事への移行直前の主要な教育機関となったことを勘案すれば、大学におけるキャリア教育においてワークキャリアを強調することが重要であったとも考えられる。

しかし、ワークキャリアに偏重したキャリア教育を受けた学生は、大学卒業後のキャリアについて、ワークキャリアの観点から捉える態度を醸成しやすいといえる。すなわち、キャリア教育においてワークキャリアを強調するほど、学生は教育から仕事への単線型キャリアパス志向に陥りかねない。

1.2 ライフキャリア教育の意義

現状、ライフコースの個人化が進んできたとはいえ、大学生の中には、いまだに従来の産業構造や単線型キャリアパスを前提としている者が少なくない。たとえば、杉本（2023）では、客観的事実を踏まえず漠然と信じられているキャリアに対する考え方である「キャリア

*1 人間力創成教育院 客員准教授／関西大学 社会学部 准教授
*3 経営情報学部経営総合学科 教授

*2 九州工業大学 教養教育院 准教授

にまつわる神話 (Career Myths)」(Stead & Watson, 1993) に焦点をあて、大学生が有するキャリアに対する思い込みについて検討している。その結果、「1つの仕事を生涯継続することが求められる」や「大企業・有名企業への就職は、将来の安定した生活につながる」、「学校卒業後は働くことが中心で、ライフキャリアを充実させる時間がない」などの回答が得られており、大学生が単線型キャリアパスに強くとらわれていることがうかがえる。

こうした学生に対して、ワークキャリアに偏重したキャリア教育を行うことは、より単線型のキャリアパスへの傾倒を促すがゆえにライフキャリアを考慮した将来展望を困難にし、さらには、ライフキャリアやワークキャリアに対する特定の思い込みを客観的に理解する機会を逸し、そうした思い込みを強めると考えられる。実際、思い込みの内容によっては、キャリアの選択肢を最大限に探求しなくなり (Ladany, Melincoff, Constantine, & Love, 1997)、十分な情報に接しないことで、キャリア神話に固執する傾向が強くなることが示唆されている (Leal-Muniz & Constantine, 2005)。

昨今、ワークキャリアに偏重したキャリア教育への批判から、ライフキャリアの視点を重視した教育実践が広まりつつある (前田, 2022; 丸山・河崎, 2016)。今後、大学におけるキャリア教育には、ワークキャリアに偏重せずライフキャリアの視点を取り入れ、ライフキャリアに関する知識を提供すること、そのうえで、ライフキャリアとワークキャリアから構成されたマルチステージの複線型キャリアパスを自ら意思決定できるような資質・能力を形成することが求められる。

1.3 ライフキャリア教育「自己開拓」の新設

こうした背景から、中部大学で従来行われてきた「自己開拓」にライフキャリア教育を導入し、新プログラムとして考案されたのがライフキャリア教育科目「自己開拓」である (杉本・佐藤・寺澤, 2022)。具体的には、仕事や家庭のみならず、趣味・市民性など多重役割を踏まえたライフ・プランニングや将来の生活に使用する資金を考えさせる金融教育などを通して多様な生き方・働き方の理解を深めることができるよう、ライフキャリアの視点や複線型キャリアパスをより強調した授業構成とした。なお、授業方法としては、従来の「自己開拓」で実践されてきた体験学習をベースとした参加型ワークショップ形式を踏襲し (ハラデレック・林・間宮・小塩, 2011; 小塩・ハラデレック・林・間宮, 2011)、グループワーク形式のアクティブラーニングを採用した。

この新プログラムの「自己開拓」は2021年度より実

施され、教育効果の検証もなされた (杉本他, 2022)。その結果、ライフキャリア教育科目「自己開拓」は、各回の授業において、学生による授業への高いコミットメントを促し、学生のキャリア意識を深めることが示された。また、授業全体の教育効果においても、学生は本授業を受講することで、自己理解を深め、コミュニケーション能力を向上させており、自尊感情の向上、進路選択に対する自己効力の向上、時間的展望の未来の側面の拡がり、そしてキャリア・アダプタビリティの向上など、従来の「自己開拓」とほぼ同様の十分な教育効果が得られた。さらに、コミュニケーション・スキルについての向上も確認され、従来とは異なる効果も見出された。

このように、杉本他 (2022) では新プログラムにおいても十分な教育効果を有する可能性が示されたが、教育効果を検証するうえでの課題も指摘されている。1つは、「自己開拓」の受講群と比較する統制群で学部への偏りがみられた点である。もう1つは、単年度限定でみられた効果である可能性が否定できない点である。これらは、示された教育効果が、2021年度に「自己開拓」を受講した学生のみを確認される可能性を示しており、ライフキャリア教育「自己開拓」の教育効果を明らかにするためには、さらなる検証が必要である。

1.4 本研究の目的

以上より、本研究では2021年度に開発されたライフキャリア教育「自己開拓」の授業各回および授業を通しての全体的な教育効果が、単年度にとどまらず2022年度の授業においても同様に確認できるかについて検討することを目的とする。その際、2021年度に課題とされた統制群の対象者の偏りを考慮すべく、受講群と統制群の協力者の所属学部が偏らないように配慮することとする。

ライフキャリア教育「自己開拓」が十分な教育効果を有するのであれば、2021年度の受講群と同様の教育効果を示すであろう。また教育効果は、統制群よりも受講群において高く見られるだろう。

2 方法

2.1 調査協力者

調査協力者は、「自己開拓」の受講者 (以下、「受講群」) 194名と全学共通教育科目の受講者 (以下、「統制群」) 240名であった。それぞれの平均年齢は、受講群18.98歳 ($SD=0.98$)、統制群18.82歳 ($SD=0.85$)であった。なお、受講群、統制群ともに、特定の学部へ偏ることはなく、工学部87名、経営情報学部76名、国際関係学部19名、人文学部75名、応用生物学部63名、生命健康科学部73名、現代教育学部36名、未回答5名

の学生から構成された。

2.2 調査内容

授業各回の教育効果を検証するため、杉本他（2022）と同様の調査内容を準備した。

授業での学び キャリア教育科目の各回の授業における教育効果を測定するために、杉本他（2022）で作成された授業での学び尺度を使用した。本尺度は、学びへのコミットメント（「授業の目的を意識して授業を受けることができた」など）とキャリア意識の深まり（「自分の人生や将来の生き方に対する考え方が広がった」など）の2つの側面からなる10項目で構成されている。授業を受講した自分自身にどれくらい当てはまるかについて「そう思わない（1点）」「ややそう思う（2点）」「そう思う（3点）」「とてもそう思う（4点）」「非常にそう思う（5点）」の5段階で回答を求めた。

また、授業全体の教育効果を検証するため、佐藤・杉本・寺澤（2017）、杉本他（2022）と同様の調査内容を準備した。

ビッグファイブ・パーソナリティ パーソナリティを測定するために、小塩・阿部・カトロローニ（2012）で作成された日本語版Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) を使用した。本尺度は、外向性（活発さ、社交性：「活発で外向的だと思う」など）、協調性（やさしさ、利他性：「人に気をつかう、優しい人間だと思う」など）、勤勉性（まじめさ：「しっかりしていて、自分に厳しいと思う」など）、神経症傾向（情緒的な不安定さ：「心配性で、うろたえやすいと思う」など）、開放性（知的な柔軟さ：「新しいことが好きで、変わった考えをもつと思う」など）の5つの側面からなる10項目で構成されている。自分自身にどれくらい当てはまるかを「全く違うと思う（1点）」から「強くそう思う（7点）」までの7段階で回答を求めた。

自尊感情 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自尊感情を測定するために、桜井（2000）で作成された自尊感情尺度を使用した。本尺度は「私は、自分に満足している」「私はたいいていの人やれる程度には物事ができる」などの10項目で構成されている。各項目について、現在の自分に当てはまるかについて「いいえ（1点）」から「はい（4点）」までの4段階で回答を求めた。

進路選択に対する自己効力 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ため、浦上（1995）で作成された進路選択に対する自己効力尺度を使用した。本尺度は、「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段階で回答を求めた。

時間的展望 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拡がり測定するため、白井（1991）で作成された時間的展望尺度を使用した。本尺度は「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、今の自分にどれくらい当てはまるかを「当てはまらない（1点）」から「当てはまる（5点）」までの5段階で回答を求めた。

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、過去受容（「私は、自分の過去を受け入れることができる」など）、現在の充実感（「今の生活に満足している」など）、目標指向性（「私には将来の目標がある」など）、希望（「自分の将来は自分でできひらく自信がある」など）の4つの側面からなる18項目で構成されている。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段階で回答を求めた。

キャリア・アダプタビリティ 変化できる資質であり、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るキャリア・アダプタビリティ (Savickas, 1997, 2011) を測定するため、杉本（2014）で作成されたキャリア・アダプタビリティ尺度を使用した。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」など）、コントロール（「自分で意思決定を行うこと」など）、好奇心（「自分の持っている疑問について深く調べること」など）、自信（「問題を解決すること」など）の4つの側面からなる15項目で構成されている。各項目について、キャリアを構築する強みとして現在の自分がどれくらい発達させ、できるようになっているかについて、「全くできない（1点）」から「非常によくできる（5点）」までの5段階で回答を求めた。

コミュニケーション・スキル コミュニケーションのスキルについて測定するため、藤本・大坊（2007）で作成されたENDCORE尺度を使用した。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」「読解力」「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る。各項目は、「かなり苦手（1点）」から「かなり得意（7点）」までの7段階で回答を求めた。

2.3 調査手続き・倫理的配慮

授業各回の教育効果を測定するために、授業での学

びに関する調査内容を含んだ質問紙調査を作成し、毎回の授業で受講群の調査協力者に回答を求めた。具体的には、授業の最後に振り返りの時間を設け、その場で質問紙調査を実施した。

さらに、授業全体の教育効果を検証するために調査内容を含んだ質問紙を作成し、「自己開拓」の授業前後、および別の全学共通教育科目の授業前後で、受講群および統制群の調査協力者に回答を求めた。具体的には、初回の授業で事前調査として調査内容の各尺度および授業における学びへの期待に関する質問紙調査が実施され、最終回の授業で事後調査として同様の調査内容の各尺度および授業における学びの意味づけに関する質問紙調査を実施した。

なお、これらの調査は匿名で行うこと、調査結果は統計的に処理され個人が特定されることはないこと、調査への回答は任意であり、途中で中断することも可能であること、授業評価に影響を及ぼさないことを伝えたうえで、調査協力に同意を求め、同意が得られた学生にのみ調査を行った。本手続きは、中部大学倫理審査委員会の審査を受け承認された（承認番号20210059）。

3 結果と考察

3.1 授業各回の教育効果

3.1.1 授業での学びの尺度構成

授業での学び尺度の信頼性を確認すべく、第1回から第15回について、各下位尺度の信頼性係数（ α 係数）を算出した。その結果、学びへのコミットメントにおいて $\alpha = .94 \sim .97$ 、キャリア意識の深まりにおいて $\alpha = .94 \sim .98$ という非常に高い値が得られた。以上より、授業での学び尺度の各下位尺度は十分な信頼性を有することが確認された。

3.1.2 授業での学びの推移

「自己開拓」の授業各回の教育効果を検討すべく、

授業での学び尺度のそれぞれの下位尺度得点の加算平均点を算出し、各下位尺度得点とした。授業各回の各下位尺度得点の平均値をFig.1に示す。

学びへのコミットメントについては、第1回のオリエンテーションを経て、第2回以降、4.00点（4：とてもそう思う）以上であり、学生の授業での学びに対するコミットメントが非常に高いことが示された。本結果は、杉本他（2022）で検証された2021年度の結果と同様の結果であり、「自己開拓」は学生にとって学びに対するコミットメントの高い授業構成・授業展開になっていることがうかがえる。

また、キャリア意識の深まりについては、第1回のオリエンテーションを経て、第2回以降、3.50点（3：そう思う、4：とてもそう思う）以上であった。なお、第4回、第6回、第7回・第8回、第10回以降については4.00点（4：とてもそう思う）以上であり、とりわけ第10回以降は4.20点以上で、学生にキャリア意識の深まりが非常に強く認識されたことが示された。第10回以降については、2021年度の教育効果検証においても4.00点以上が得られ、相対的にキャリア意識の深まりがみられることが確認されている。授業後半では、授業前半で行ってきた基礎的な自己理解をもとに自身のライフキャリアについて考えるだけでなく、グループワークによって他者との比較や他者からのフィードバックを通して理解を深める。こうした授業構成・授業展開が、学生のキャリア意識をより深めたものと考えられる。

3.2 授業全体の教育効果

3.2.1 各変数の尺度構成

TIPI-J、自尊感情尺度、進路選択に対する自己効力尺度、時間的展望尺度、キャリア・アダプタビリティ尺度の信頼性を確認すべく、先行研究に倣い、TIPI-Jについては下位尺度ごとの項目間相関および事前調査

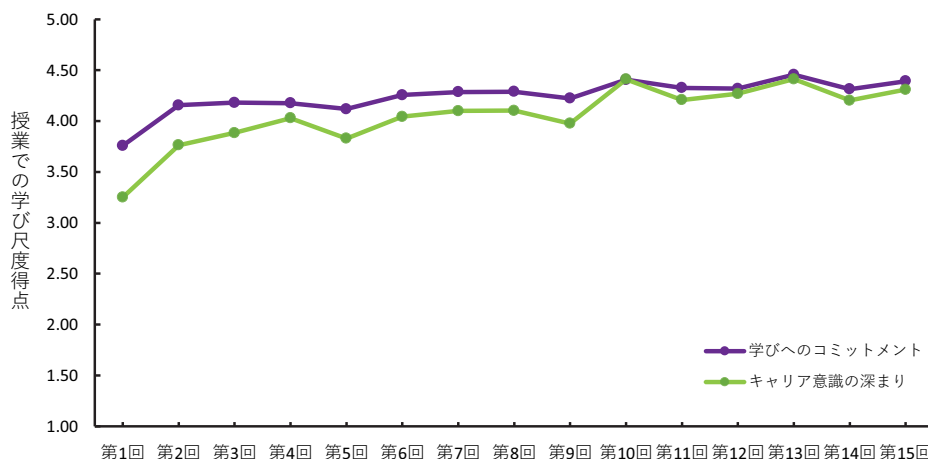


Fig.1 授業各回の教育効果

と事後調査間の相関を、TIPI-J以外の尺度については信頼性係数（ α 係数）を算出した。

TIPI-Jについて、下位尺度ごとの項目間相関は、外向性で $r = -.49$ （事前）と $r = -.55$ （事後）、協調性で $r = -.22$ （事前）と $r = -.18$ （事後）、勤勉性で $r = -.35$ （事前）と $r = -.32$ （事後）、神経症傾向で

$r = -.17$ （事前）と $r = -.22$ （事後）、開放性で $r = -.26$ （事前）と $r = -.35$ （事後）であった。また、先行研究に倣い各尺度の得点化を行い事前調査と事後調査間の相関係数を算出したところ、外向性で $r = .77$ 、協調性で $r = .59$ 、勤勉性で $r = .62$ 、神経症傾向で $r = .60$ 、開放性で $r = .58$ であった。先行研究同様、内的

Table 1
各変数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			
			事前	事後	分散分析 F 値	交互作用
群			$Mean$ (SD)	$Mean$ (SD)	群の主効果	時期の主効果
ビッグファイブ・パーソナリティ						
外向性	統制	3.99 (1.38)	4.11 (1.44)	5.53 *	5.49 *	0.00
	受講	4.32 (1.46)	4.43 (1.49)			
協調性	統制	5.28 (1.00)	5.10 (1.01)	1.41	0.29	10.49 **
	受講	5.01 (1.15)	5.14 (1.14)			
勤勉性	統制	3.38 (1.16)	3.24 (1.23)	3.92 *	0.39	3.62 †
	受講	3.05 (1.29)	3.12 (1.29)			
神経症傾向	統制	4.40 (1.14)	4.33 (1.26)	3.37 †	1.21	0.02
	受講	4.59 (1.20)	4.54 (1.23)			
開放性	統制	3.96 (1.17)	3.95 (1.18)	21.92 ***	9.20 **	9.70 **
	受講	4.29 (1.22)	4.64 (1.25)			
自尊感情	統制	3.16 (0.52)	3.14 (0.55)	2.27	1.31	3.74 †
	受講	3.19 (0.54)	3.26 (0.56)			
進路選択に対する自己効力	統制	2.55 (0.44)	2.56 (0.47)	2.20	15.81 ***	12.21 ***
	受講	2.55 (0.45)	2.70 (0.56)			
時間的展望						
時間的展望	統制	3.25 (0.58)	3.20 (0.59)	0.18	0.00	4.20 *
	受講	3.22 (0.68)	3.27 (0.66)			
過去受容	統制	3.52 (0.88)	3.37 (0.88)	0.51	8.37 **	1.21
	受講	3.42 (0.90)	3.35 (0.87)			
現在の充実感	統制	3.39 (0.80)	3.30 (0.73)	0.54	0.83	10.20 **
	受講	3.32 (0.86)	3.48 (0.80)			
目標指向性	統制	2.95 (0.82)	2.95 (0.78)	0.11	3.91 *	4.09 *
	受講	2.85 (1.02)	3.00 (0.94)			
希望	統制	3.22 (0.76)	3.14 (0.78)	0.64	0.50	2.21
	受講	3.23 (0.88)	3.26 (0.92)			
キャリア・アダプタビリティ						
関心	統制	3.03 (0.84)	3.04 (0.82)	1.83	22.35 ***	18.72 ***
	受講	2.97 (0.86)	3.32 (0.97)			
コントロール	統制	2.98 (0.90)	3.05 (0.90)	4.63 *	33.78 ***	14.77 ***
	受講	3.00 (0.90)	3.39 (0.95)			
好奇心	統制	3.03 (0.80)	3.05 (0.78)	3.73 †	26.45 ***	19.36 ***
	受講	3.01 (0.70)	3.35 (0.84)			
自信	統制	3.01 (0.82)	3.01 (0.78)	1.38	12.43 ***	12.43 ***
	受講	2.97 (0.75)	3.22 (0.89)			
コミュニケーション・スキル						
自己統制	統制	4.64 (1.52)	4.71 (1.43)	3.73 †	1.18	0.05
	受講	4.36 (1.54)	4.46 (1.61)			
表現力	統制	4.00 (1.34)	4.11 (1.30)	0.08	5.77 *	0.65
	受講	3.98 (1.47)	4.20 (1.63)			
解読力	統制	4.85 (1.28)	4.78 (1.26)	1.58	1.11	4.67 *
	受講	4.56 (1.41)	4.77 (1.49)			
自己主張	統制	4.17 (1.34)	4.49 (1.29)	0.73	20.19 ***	0.01
	受講	4.27 (1.33)	4.60 (1.46)			
他者受容	統制	5.07 (1.19)	4.90 (1.19)	0.03	0.00	6.14 *
	受講	4.91 (1.34)	5.09 (1.47)			
関係調整	統制	4.77 (1.31)	4.84 (1.27)	0.05	10.29 **	5.48 *
	受講	4.57 (1.32)	4.99 (1.44)			

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

整合性は高くなり、再検査信頼性が高かったため、一定の信頼性を有すると考えられる。

自尊感情尺度については、 $\alpha = .83$ （事前）と $\alpha = .85$ （事後）の信頼性係数が得られた。進路選択に対する自己効力尺度については、 $\alpha = .92$ （事前）と $\alpha = .94$ （事後）の信頼性係数が得られた。時間的展望尺度については、 $\alpha = .86$ （事前）と $\alpha = .86$ （事後）の信頼性係数が得られた。また、下位尺度ごとに信頼性係数を算出したところ、過去受容で $\alpha = .72$ （事前）と $\alpha = .70$ （事後）、現在の充実感で $\alpha = .78$ （事前）と $\alpha = .75$ （事後）、目標指向性で $\alpha = .62$ （事前）と $\alpha = .61$ （事後）、希望で $\alpha = .71$ （事前）と $\alpha = .73$ （事後）と一定水準の値が得られた。キャリア・アダプタビリティ尺度については、関心で $\alpha = .85$ （事前）と $\alpha = .88$ （事後）、コントロールで $\alpha = .77$ （事前）と $\alpha = .81$ （事後）、好奇心で $\alpha = .81$ （事前）と $\alpha = .79$ （事後）、自信で $\alpha = .80$ （事前）と $\alpha = .84$ （事後）と一定水準の値が得られた。以上より、これらの尺度についても、十分な信頼性を有することが確認された。

3.2.2 各変数の授業を通した変化

使用された尺度が十分な信頼性を有することが確認されたことから、変数ごとに加算平均点を算出し各尺度得点とした。そのうえで、各尺度得点を従属変数とし、群（受講群・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行った。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。

3.2.2.1 パーソナリティの違いと変化

分析の結果、協調性と開放性において、群と時期の交互作用が有意であり、勤勉性において、群と時期の交互作用が有意傾向であった。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、協調性については（Fig.2）、授業前において統制群が受講群より有意に得点が高かった（ $p < .05$ ）。また、統制群において授業前より後で得点がありに低かったのに対し（ $p < .01$ ）、受講群において授業前より後で得点が高い傾向がみられた（ $p < .10$ ）。開放性については（Fig.3）、統制群より受講群のほうが、授業前においても（ $p < .01$ ）、授業後においても（ $p < .001$ ）、得点がありに高かったが、受講群においてのみ授業前より後で得点がありに高かった（ $p < .001$ ）。勤勉性については（Fig.4）、授業前において統制群が受講群より有意に得点が高かった（ $p < .01$ ）。また、統制群において授業前より後で得点がありに低い傾向がみられた（ $p < .10$ ）。また、外向性については、群の主効果および時期の主効果が有意であり、受講群において統制群より得点がありに高く（ $p < .05$ ）、

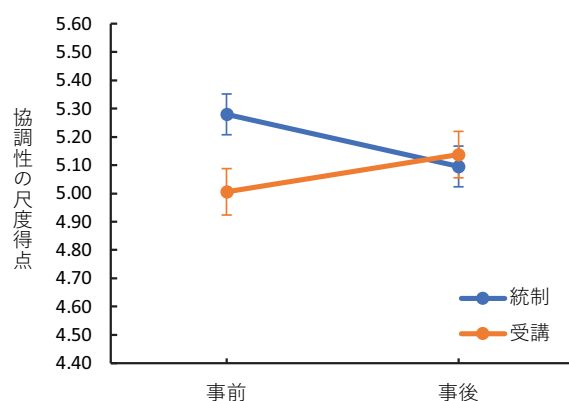


Fig.2 協調性の変化

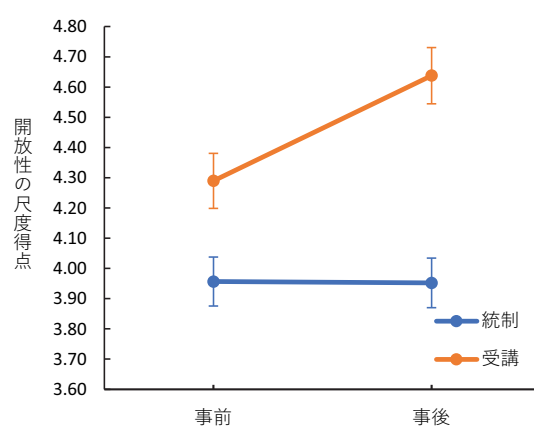


Fig.3 開放性の変化

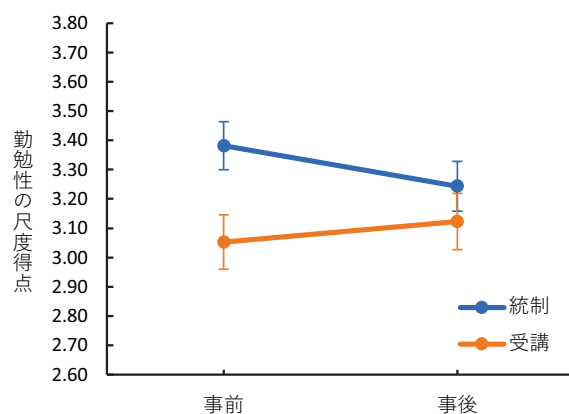


Fig.4 勤勉性の変化

授業前より後で得点がありに高かった（ $p < .05$ ）。神経症傾向については群の主効果が有意傾向であり、受講群において統制群より得点がありに高い傾向にあった（ $p < .10$ ）。

これらのことから、2022年度の「自己開拓」の受講は、協調性と開放性を高める可能性が示された。開放性については、2021年度に新プログラムとなった「自己開拓」においても確認された教育効果であり、従来の「自己開拓」にはなかった教育効果である。すなわ

ち、ライフキャリアを想定した新プログラムの「自己開拓」は、開放性を高める教育効果を有していることが示唆される。

なお、2022年度の「自己開拓」受講群は統制群と比べ、授業前の時点で外向性・開放性・神経症傾向が高く、協調性・勤勉性が低い特徴がみられた。「自己開拓」の受講者の多くは、授業内で行われるグループワークによってコミュニケーションについて学ぶことを期待している(杉本他, 2022)。グループワーク形式の授業を好むであろう外向性や開放性が高い学生が受講しているだけでなく、コミュニケーション能力に自信がなく協調性が低いと感じている学生が、自分の力を伸ばそうと受講している可能性が示唆される。

さらに、「自己開拓」の受講生は、授業で自己理解を深めることを期待している学生が非常に多い(杉本他, 2022)。多くの大学生が先行きの見えない自身のキャリアに不安を抱えることが明らかにされているが(全国大学生生活協同組合連合会, 2023)、本授業の受講者は、心配しやすい特徴を有しているからこそ、また、自分に対して厳しく評価をする特徴を有しているからこそ、自分のキャリアから目を背けず、低年次からキャリアに関する授業を積極的に受講していると考えられる。また、従来の「自己開拓」の受講者においては、神経症傾向が比較的高い学生が「自己開拓」を受講することが明らかにされており(佐藤・小塩・ハラデレック・林・間宮, 2013; 佐藤・小塩・ハラデレック・林・間宮, 2014)、2022年度は同様の特徴が確認された。

3.2.2.2 自尊感情の変化

分析の結果、群と時期の交互作用が有意傾向であった。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、自尊感情は(Fig.5)、受講群において授業前より後で得点が有意に高く($p<.05$)、授業後において受講群が統制群より得点が高かった($p<.05$)。

このことから、「自己開拓」の受講者は、自尊感情

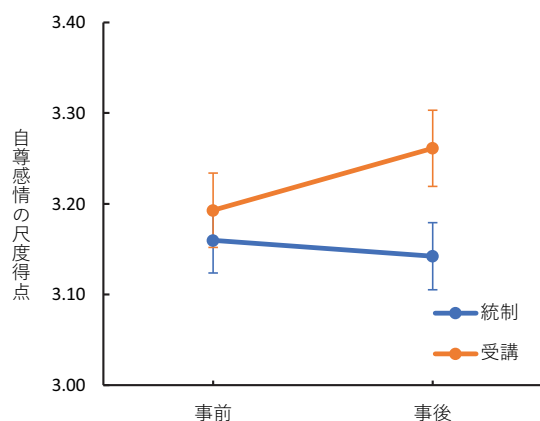


Fig.5 自尊感情の変化

を高め、受講しなかった者よりも高い自尊感情を育むことが示された。これは、従来の「自己開拓」や新プログラムで示されてきた効果と同様であり(杉本他, 2022)、2022年度の受講者においても自尊感情を高める効果が示された。

3.2.2.3 進路選択に対する自己効力の変化

分析の結果、群と時期の交互作用が有意であった。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、進路選択に対する自己効力は(Fig.6)、受講群においてのみ授業前より後で得点が有意に高く($p<.001$)、授業後において受講群が統制群より有意に得点が高かった($p<.05$)。

このことから、「自己開拓」の受講者は、進路選択に対する自己効力を高め、受講しなかった者よりも高い自己効力を育むことが示された。これは、従来の「自己開拓」や新プログラムで示されてきた効果と同様であり(杉本他, 2022)、2022年度の受講者においても自己効力を高める効果が示された。

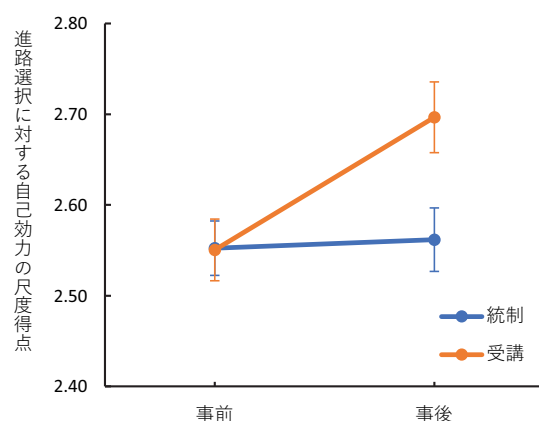


Fig.6 進路選択に対する自己効力の変化

3.2.2.4 時間的展望の変化

分析の結果、群と時期の交互作用が有意であった。そこで、単純主効果の検定を行ったが、有意な単純主効果は認められなかった。つまり、「自己開拓」の受講によって時間的展望に変化は認められなかった(Fig.7)。

そこで、時間的展望の変化をより詳細に明らかにするため、時間的展望の下位尺度ごとに検討したところ、現在の充実感と目標指向性で群と時期の交互作用が有意であった。単純主効果検定を行ったところ、現在の充実感(Fig.8)、統制群において授業前より後で得点が低い傾向にある一方で($p<.10$)、受講群において授業前より後で得点が有意に高く($p<.01$)、授業後において統制群より授業前で得点が高い高かった($p<.05$)。目標指向性は(Fig.9)、受講群において授

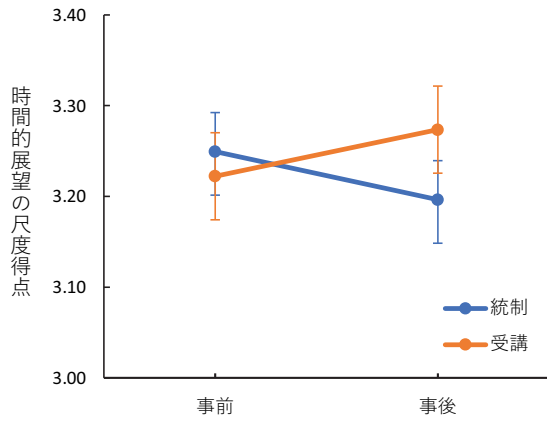


Fig.7 時間的展望の変化

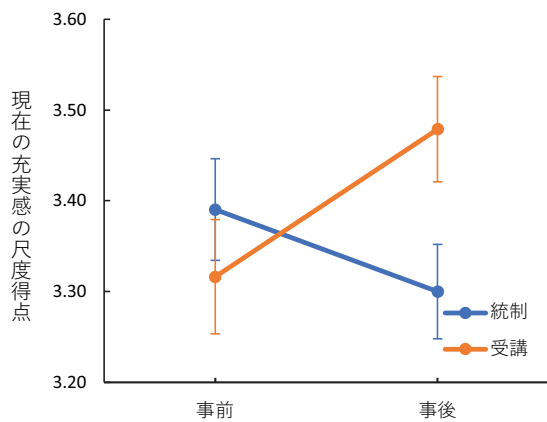


Fig.8 現在の充実感の変化

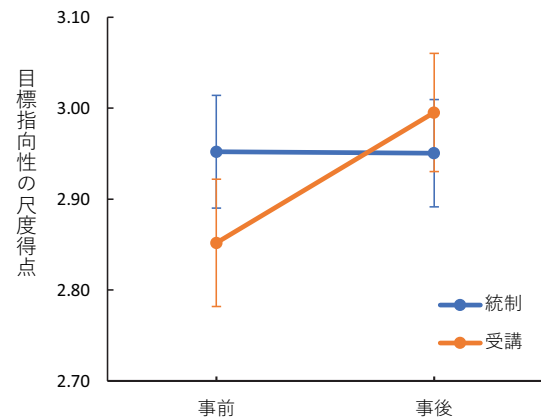


Fig.9 目標指向性の変化

業前より後で得点が有意に高かった ($p < .01$)。過去受容は時期の主効果が有意であり、受講前より後で得点が有意に低かった。

これらのことから、「自己開拓」の受講者は、時間的展望における現在の充実感や目標指向性を高めることが示された。これは、従来の「自己開拓」や新プログラムで示されてきた効果と同様であり (杉本他, 2022)、2022年度の受講者においても時間的展望を高める効果が示された。

3.2.2.5 キャリア・アダプタビリティの変化

分析の結果、キャリア・アダプタビリティの4下位尺度すべてで群と時期の交互作用が有意であった。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、キャリア・アダプタビリティのすべての側面で (関心: Fig.10; コントロール: Fig.11; 好奇心: Fig.12; 自信: Fig.13)、受講群において授業前より後で得点が有意に高く ($p < .001$)、また、授業後において受講群が統制群よりも有意に得点が高かった (関心: $p < .01$; コントロー

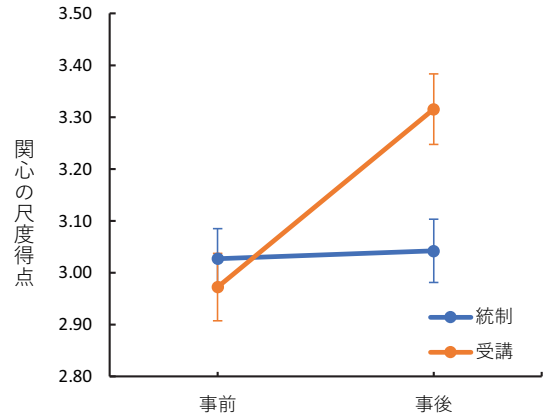


Fig.10 関心の変化

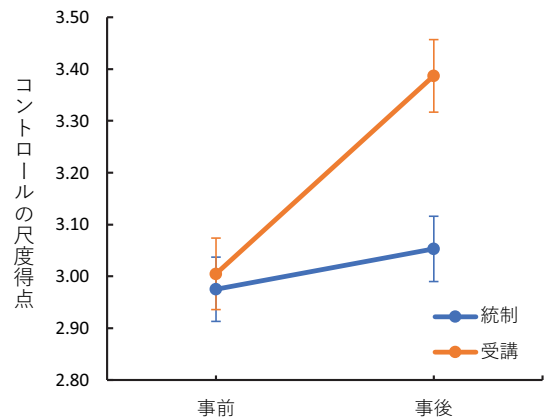


Fig.11 コントロールの変化

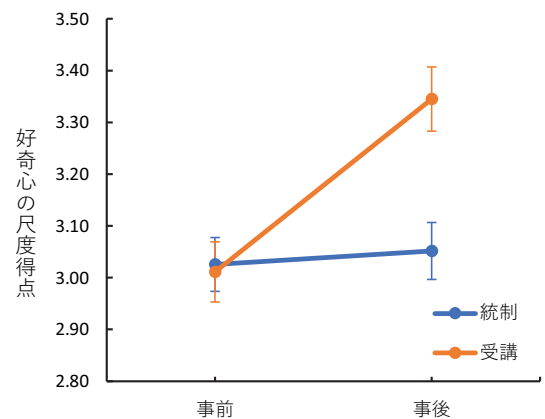


Fig.12 好奇心の変化

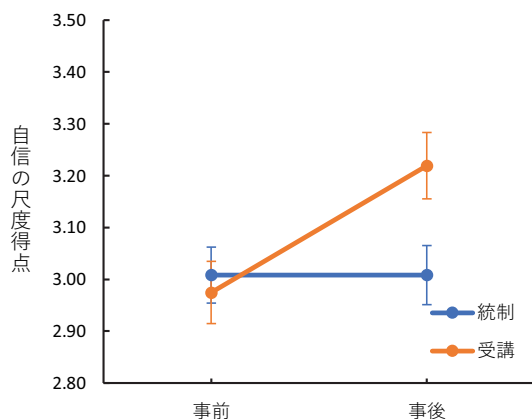


Fig.13 自信の変化

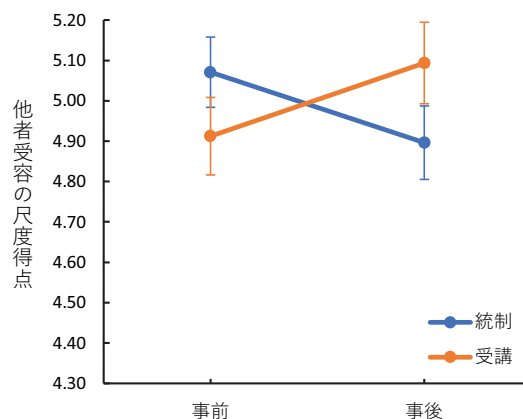


Fig.15 他者受容の変化

ル・好奇心： $p < .001$ ；自信： $p < .05$ ）。

これらのことから、「自己開拓」の受講者は、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である関心、コントロール、好奇心、自信を高め、受講しなかった者よりも高いキャリア・アダプタビリティを育むことが示された。これは、従来の「自己開拓」や新プログラムで示されてきた効果と同様であり（杉本他, 2022）、2022年度の受講者においてもキャリア・アダプタビリティを高める効果が示された。

3.2.2.6 コミュニケーション・スキルの変化

分析の結果、コミュニケーション・スキルの読解力、他者受容、関係調整で群と時期の交互作用が有意であった。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、読解力は（Fig.14）、受講群において授業前より後で有意に得点が高く（ $p < .05$ ）、授業前において受講群は統制群より得点が高い傾向にあった（ $p < .10$ ）、授業後では受講群と統制群の得点に有意な差はみられなかった。他者受容は（Fig.15）、統制群で授業前より後で得点が高い傾向にあり（ $p < .10$ ）、受講群で授業前より後で得点が高い傾向にあった（ $p < .10$ ）。関係調整は（Fig.16）、受講群において授業前より後で得点が

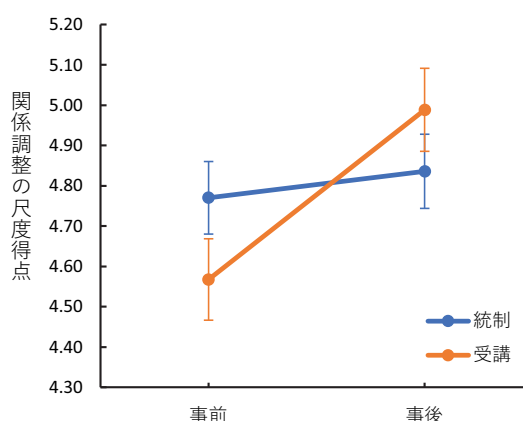


Fig.16 関係調整の変化

有意に高かった（ $p < .001$ ）。自己統制は、群の主効果が有意傾向であり、受講群が統制群よりも得点が高い傾向にあった。表現力は、時期の主効果が有意であり、授業前より後で得点が高い傾向にあった。自己主張は、時期の主効果が有意であり、授業前より後で得点が高かった。

これらのことから、2022年度の「自己開拓」の受講者は、読解力・他者受容・関係調整に関するコミュニケーションの得意さを高めることが示された。これらの結果は、従来のプログラムでは示されなかった効果であるが、新プログラムで示された効果と同様である（杉本他, 2022）。すなわち、新プログラムの「自己開拓」は従来のプログラムとは異なり、コミュニケーション・スキルの獲得にとどまらず、得意さの自覚まで高める効果を示したものと考えられる。

なお、2022年度の「自己開拓」受講群は統制群と比べ、授業前の時点で自己統制や読解力が低い特徴がみられた。本結果は、2021年度も同様にみられた特徴である。「自己開拓」はグループワークがあるため、コミュニケーション・スキルに自信を持っていない学生が、コミュニケーション・スキルを身につけようと意欲的に受講しようとしているものと考えられる。

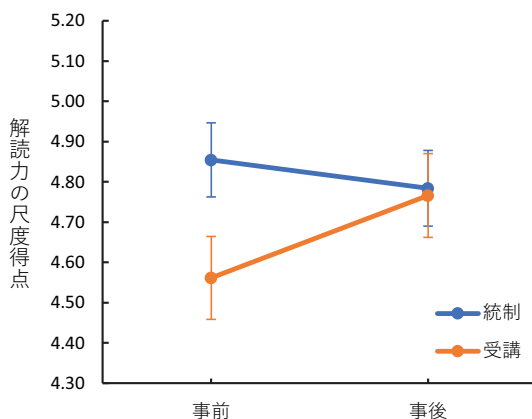


Fig.14 読解力の変化

4 まとめ

4.1 新プログラムが有する教育効果

本研究では、ライフキャリア教育の視点を取り入れた新プログラムの「自己開拓」について、2021年度にみられた教育効果が単年度限定の効果ではなく、2022年度も同様に確認できるかを明らかにすることを目的とした。

はじめに、毎回の授業における教育効果を検証した結果、2022年度の「自己開拓」受講者において、授業での学びは高く評価されており、新プログラムは、授業への高いコミットメントを促し、キャリア意識を深めることが示された。本結果は、2021年度と同様であり、新プログラムの教育効果は単年度に限定されない可能性が示された。

次に、授業全体の教育効果について検証した結果、性格特性における開放性の向上、自尊感情の向上、進路選択に対する自己効力の向上、時間的展望における現在の充実、目標指向性の獲得、キャリア・アダプタビリティの向上、コミュニケーション・スキルにおける読解力・他者受容・関係調整の獲得など、2021年度と同様の教育効果が示された。すなわち、これらの教育効果は、2021年度に限定されない効果であり、新プログラムがもつ教育効果であると考えられる。

これらのことから、「自己開拓」の新プログラムは、単年度に限定されない十分な教育効果を有する可能性が示されたといえよう。本授業では、ライフキャリアの視点を取り入れ、自己理解を深めるために、授業前半では自己や他者の視点から自己理解を促した。そうした自己理解に基づいて、授業の後半では他者のライフキャリアと比較しつつ自身のライフキャリアを考えたり、他者と異なる自分がいかにライフキャリアを構築するかを考えたりと、現実的なライフキャリアを想定しつつ統合的な自己理解をはかっている（杉本他、2022）。大学生にとってライフキャリアについて考えることは、ワークキャリアよりも相対的に容易であり、さらには、他者との比較の中で将来について段階的に理解を深めていくことにより、学生自身が抱きやすい将来のキャリアについて考える際の心理的抵抗感をおさえ、主体的な授業参加を促したものと考えられる。ライフキャリア教育は、キャリア教育の本来的な理念を勘案すると教育内容がワークキャリアに偏重しないという点から重要であるが、学生の授業に対する主体性を促すという点からも意義があると考えられる。

4.2 新プログラムがもたらす波及効果

ところで、大学適応に目を向けてみると、これまで入学当初に抱いていた大学生活や将来に対する希望を、大学生は入学後、徐々に失っていくことがさまざまな

研究で明らかにされてきた。たとえば半澤（2007）では、大学における学業イメージや期待が、大学での専門的な学業に、さらには大学で学んだことを生かした仕事に就くことにつながっているという時間的連続性に着目し、これらが大学入学後に学業に対するリアリティショックを感じることによって崩壊すること、さらにはリアリティショックが学業意欲や授業意欲を低下させることを示唆している。これまでも時間的展望やキャリア関連指標において、学年間で比較すると2年生が最も不適応的になることから、“sophomore slump”（cf. Baumgardner, 1976）として古くから注目を集め、支援プログラムの策定も行われている（O'Connor, 2016）。

本研究においては、とりわけ、自尊感情や時間的展望における現在の充実感といった現在の自己に関連する変数と、進路選択に対する自己効力やキャリア・アダプタビリティといったキャリアに関連する変数は、“sophomore slump”の影響を受けやすい変数であるといえるだろう。しかし、「自己開拓」を受講するかしないかで授業前にこれらの変数に違いはみられなかったにもかかわらず、「自己開拓」を受講した者のみが授業を通してこれらを獲得し、授業後には受講していない者よりも高い水準になることが明らかとなった。また、統制群においては、これらの変数の大きな変化はみられなかった。すなわち、自己形成やキャリア形成を促す「自己開拓」の新プログラムは“sophomore slump”を抑制し、大学適応にも貢献していると考えられる。したがって、低年次に自己形成やキャリア形成を促すようなライフキャリア教育を履修できるようにカリキュラムマネジメントを行うことは、非常に意義があると考えられる。

4.3 新プログラムを受講する学生の特徴

ただし、「自己開拓」の新プログラムの教育効果については、「自己開拓」が選択科目であるために、本授業を選択する学生の特徴の影響も考慮する必要があるだろう。2022年度の「自己開拓」受講者は、授業前の時点で、ビッグファイブの外向性・開放性・神経症傾向が高く、協調性・勤勉性が低い、また、コミュニケーション・スキルの自己統制や読解力が低い特徴がみられた。こうした傾向の一部は、従来の「自己開拓」にも確認された特徴であり、従来から「自己開拓」を受講しようとする学生は、自身の将来やコミュニケーション・スキルに不安を抱えてはいるものの、それを乗り越えようと、教育内容や教育方法を吟味したうえで授業を主体的に履修している様子がうかがえる。そのため、「自己開拓」の受講者は、もともと授業に対する主体的な態度を有している学生であり、授業を通

して積極的な授業参加がなされることで、十分な教育効果が得られているとも考えられる。そもそもキャリアに対して心理的抵抗感が高い学生は、キャリア教育科目を回避するため、検証することは困難であるが、主体性の低い学生やキャリアに対する心理的抵抗感が高い学生においても、「自己開拓」の新プログラムによって本研究と同様の教育効果が得られるかについて、検討の余地があるといえるだろう。

4.4 今後の課題

本研究では、2021年度に新たに開発されたライフキャリア教育科目「自己開拓」の教育効果が、単年度に限定されるものではなく、十分な効果を有していることが示された。また、「自己開拓」の新プログラムが、従来の「自己開拓」と同様の教育効果を有していることも確認されたが、従来の「自己開拓」と比較して同等以上の教育効果を有しているかについては検討の余地がある。教育効果の大きさについても、今後比較検討することが求められる。

また、本授業はライフキャリアを強く意識した教育内容となっているが、従来の「自己開拓」との比較を行うべく、従来の教育効果検証で用いられた変数から検証しており、ライフキャリア教育としての効果については十分に検証することができていない。依然として学生が従来の産業構造や単線型キャリアパスに関する思い込みを有しているとするならば、こうした思い込みに気づかせることは、学生の進路意思決定に対する幅を拡げ、今後の柔軟な生き方・働き方に関する資質・能力を育むことにつながるであろう。そのため、新プログラムの「自己開拓」がライフキャリア教育として有用であるかについて、別指標を参照して検討する必要があるだろう。

ところで、初等・中等教育段階では、総則にキャリア教育が位置付けられた新しい学習指導要領が、周知・徹底、先行実施を終え、年次進行で実施されている。高等学校においては2022年度より本格実施となり、今後大学には、中等教育段階までにキャリア教育や市民性教育、金融教育を受けた生徒が入学してくることが予想される。そのため、大学においてはそうした中等教育段階までの教育を踏まえたうえで、教育内容をより発展させていく必要があるだろう。「自己開拓」におけるライフキャリア教育においても、学生の理解度を踏まえ、より拡充していくことが求められる。

文献

Baumgardner, S. R. (1976). The impact of college experiences on conventional career logic. *Journal of Counseling Psychology*, 23, 40-45.

- 中央教育審議会 (2018). 2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申) 文部科学省<https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf> (2023年8月25日閲覧)
- 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.
- 濱秋 純哉・堀 雅博・前田 佐恵子・村田 啓子 (2011). 低成長と日本的雇用慣行 日本労働研究雑誌, 611, 26-36.
- 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.
- Ladany, N., Melincoff, D. S., Constantine, M. G., & Love, R. (1997). At-risk urban high school students' commitment to career choices. *Journal of Counseling & Development*, 76, 45-52.
- Leal-Muniz, V., & Constantine, M. G. (2005). Predictors of the career commitment process in Mexican American college students. *Journal of Career Assessment*, 13, 204-215.
- 前田 信彦 (2022). キャリア教育と社会正義—ライフキャリア教育の探求— 勁草書房.
- 丸山 実子・河崎 智恵 (2016). ライフキャリア教育における授業プログラムの枠組構築—日米家庭教科書分析を手がかりとして— 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 8, 59-66.
- O'Connor, L. A. M. (2016). The effectiveness of the Rising STARR sophomore program on sophomore slump. Education Doctoral. Paper 267.
- 小塩 真司・阿部 晋吾・カトローニ ピノ (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.
- 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 筑波大学発達臨床心理学研究, 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・寺澤 朝子 (2017). キャリア教育科目「自己開拓」の教育効果－2016年度の授業について－ 中部大学教育研究, 17, 99-111.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The career development quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2011). Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, 48, 179-182.
- 関井 友子・斧出 節子・松田 智子・山根 真理 (1991). 働く母親の性別役割分業観と育児援助ネットワーク 家族社会学研究, 3, 72-84.
- 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.
- 白井 利明 (1994). 時間的展望体験尺度の作成に関する研究 心理学研究, 65, 54-60.
- Stead, G. B., & Watson, M. B. (1993). The Career Myths Scale : its validity and applicability. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 16, 89-97.
- 杉本 英晴 (2014). キャリア・アダプタビリティ尺度の作成 日本教育心理学会第56回総会発表論文集, 316.
- 杉本 英晴 (2023). 大学生の「キャリアにまつわる神話」に関する探索的研究－ワークキャリア・ライフキャリアの視点から－ 日本心理学会第87回大会発表論文集, 3A-055-PO.
- 杉本 英晴・佐藤 友美・寺澤 朝子 (2022). ライフキャリア教育科目「自己開拓」の開発および教育効果の検証－2021 年度授業に基づく検証－ 中部大学教育研究, 22, 13-25.
- 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 名古屋大学教育学部紀要. 教育心理学, 42, 115-126.
- 全国大学生生活協同組合連合会 (2023). 第58回学生生活実態調査 概要報告<https://www.univcoop.or.jp/press/life/pdf/pdf_report58.pdf> (2023年9月6日閲覧)

謝辞

本研究はJSPS研究費JP22K02700の助成を受けたものです。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、「自己開拓」をご担当の先

生方に、心より御礼申し上げます。

Verification of Educational Effectiveness in the Life Career Education Subject "Self Motivation Development" : Verification based on the class of 2022

SUGIMOTO Hideharu^{*1}, SATO Tomomi^{*2} and TERAZAWA Asako^{*3}

*1 Associate Professor, Faculty of Sociology, Kansai University

*2 Associate Professor, Institute of Liberal Arts, Kyushu Institute of Technology

*3 Professor, College of Business Administration and Information Science, Chubu University

Abstract

The purpose of this study was to examine whether the educational effects of the life career education "Self Motivation Development" shown in the 2021 fiscal year are educational effects that can be confirmed not limited to a single fiscal year. As a result of examining the educational effect of the classes, it was found that each class program promoted a high commitment to the classes and a deepening of career awareness among the students in 2022, and had sufficient effects not limited to a single year. In particular, the results showed that an increase in openness in personality traits, an increase in self-esteem, an increase in self-efficacy in career choice, a current enrichment in time perspective, acquisition of goal directivity, an increase in career adaptability, and acquisition of communication skills throughout the classes. In the future, it was suggested that it is necessary to examine whether this class promotes the development of qualities and abilities related to flexible living and working styles of students as a life career education.

Key words

life career education, verification of educational effects, career development