

ライフキャリア教育科目「自己開拓」の教育効果

－短期集中型「自己開拓」の教育効果との比較検証－

杉本 英晴^{*1}・佐藤 友美^{*2}・寺澤 朝子^{*3}

要 旨

本研究では、2023年度におけるライフキャリア教育科目「自己開拓」の教育効果について検証することを第1の目的とした。さらに、2コマ×8回で実施されてきた短期集中型「自己開拓」の教育効果との比較検証を行うことにより、ライフキャリア教育科目「自己開拓」における教育効果の独自性を明らかにすることを第2の目的とした。分析の結果、ライフキャリア教育科目「自己開拓」は2021年度の開設から3年間一貫して、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・スキルの他者受容や関係調整の獲得といった教育効果が明らかとなり、本授業の頑健な教育効果が示された。また、短期集中型「自己開拓」と比較すると、性格特性の勤勉性の向上や情緒不安性の低下、キャリア・アダプタビリティの好奇心の向上という側面により高い教育効果が確認された。ライフキャリア教育科目「自己開拓」は、短期集中型「自己開拓」と比べ、自己のキャリアのみならず社会に広がるライフキャリアを幅広く取り上げていることが教育効果に影響したと考えられる。

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 学修成果・教育成果の定量的評価

近年、大学における教育の質保証は国際的な共通課題として認識されている。日本では1990年代以降、高等教育の大衆化・多様化に伴い、大学教育の質保証に対する関心が高まり、2004年には大学評価の認証評価制度が導入された。以後、「我が国の高等教育の将来像（答申）」（中央教育審議会，2005）、「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（中央教育審議会，2008）、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）」（中央教育審議会，2012）、「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」（中央教育審議会，2014）、「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」（中央教育審議会，2018）などを通して、外部機関との連携を強化しつつ、大学が自主的に行う自己点検・評価の重要性が強調されている。具体的には、大学教育の「可視化」を進め、学修成果・教育成果を評価し、それに基づいて教育プログラムの質を改善するなど、教育内容の透明性を担

保し、大学教育の質を高めることが求められている。

とくに学修成果・教育成果の評価は中心的な課題であり、IR（Institutional Research）の普及もあいまって、学修成果・教育成果の定量化が多くの大学で進められている。全学的なマクロレベルの定量的評価や、課程やカリキュラムといったミドルレベルの定量的評価はもちろんのこと、授業単位のミクロレベルの定量的評価は、授業担当者による授業内容の質の改善に用いられるだけでなく、マクロレベルやミドルレベルの定量的評価の構成要素の1つでもあり、非常に重要である。

ただし、IRによるミクロレベルの定量的評価は、異なる授業でも共通した指標が用いられることが多く、個々の授業の教育目標に合わせた評価については、教員による試験や観察/パフォーマンス評価、学修ポートフォリオの評価など、教員個別の測定に依拠することとなる。しかし、全学共通教育科目では、複数クラスから構成される授業が少なからずあり、クラスや担当者に依拠しない客観的な教育効果検証が求められている。

*1 人間力創成総合教育院 客員准教授／関西大学 社会学部 准教授

*2 九州工業大学 教養教育院 准教授

*3 経営情報学部 経営総合学科 教授

1.2 「自己開拓」の教育効果

中部大学の全学共通教育科目に設置された「自己開拓」は、2010年度の開設当初から複数クラスが開講されたキャリア教育科目であった。そのため、授業担当者間の教育効果の差については、当初から関心が持たれつつ、授業全体の教育効果の検証が行われてきた。その結果、授業の教育効果についてクラスごとに有意な差は見られず（小塩・ハラデレック・林・間宮、2011）、2013年度までの4年間、受講生において自尊感情の向上、進路選択に対する自己効力の向上、より広い時間的展望の獲得、生活習慣を変化させるような改良型セルフ・コントロールの向上、という一貫した教育効果が示されてきた（小塩他、2011；小塩・ハラデレック・林・間宮・後藤、2012；佐藤・小塩・ハラデレック・林・間宮、2013；2014）。

こうして中部大学の全学共通教育科目にキャリア教育科目が定着する中、キャリア教育に対する学生のニーズは年々高まり、受講希望者数が大幅に増加していった。そこで、クラスを拡充するにあたり、学生の受講機会が損なわれないような開講曜日・時限の調整が求められ、2014年度以降、新たなクラスが設定されることとなった。これまで土曜日に2コマ×8回構成（受講定員数40名）で開講されてきたクラスに加え、教育内容は同一で平日に1コマ×15回構成で開講するクラス、さらには教育内容の異なる平日1コマ×15回構成（受講定員数60名）で開講するクラスが設定され、教育効果の検証が行われた。その結果、60名のクラスにおいて教育効果の低下がみられ（佐藤・杉本、2015）、2コマ×8回構成のクラスの方が1コマ×15回構成のクラスよりもキャリア・アダプタビリティ〈2.2参照〉を向上させることが示された（佐藤・杉本・寺澤、2017）。これらの結果から、教育効果を高めるためには、少人数でグループワークにコミットしやすいクラスサイズで実施すること、さらには1つのテーマを1回に長い時間をかけて深く考えることの重要性が示唆されている（佐藤他、2017）。

1.3 「自己開拓」の発展

このように2017年度の時点で、中部大学におけるキャリア教育科目「自己開拓」は、土曜日2コマ×8回構成のクラスが最も教育効果が高いことが示されてきた。しかし、土曜日、そして2コマ×8回という実施形態は、全学共通教育科目のカリキュラムに組み込みづらいだけでなく、学部によっては専門教育との兼ね合いで受講が困難であり、受講者に学部の偏りがあらわれてしまう可能性があった。そのため、平日1コマ×15回開講で十分な教育効果が認められる授業設計が課題とされた。

こうした背景から、4年間の試行を経て、2021年度に新設されたのがライフキャリア教育科目「自己開拓」である。このライフキャリア教育科目「自己開拓」では、従来の「自己開拓」と同様、体験学習をベースとしたグループワーク型のアクティブラーニングを採用した。授業においては、ライフキャリアの視点や複線型キャリアパスが強調され、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を目標とした。また、受講機会の確保という課題を踏まえ、平日1コマ×15回構成で授業設計がなされた。2021年度および2022年度の教育効果を検証したところ、自尊感情や自己効力の向上、時間的展望の目標指向性の獲得、キャリア・アダプタビリティの向上といった従来の「自己開拓」が有する教育効果のみならず、性格特性における開放性の向上やコミュニケーション・スキルの獲得など、従来の「自己開拓」にはみられなかった新たな教育効果も確認された。

1.4 本研究の目的

このように、十分な教育効果が認められたライフキャリア教育科目「自己開拓」ではあるが、教育効果が最も高いとされた2コマ×8回で構成されている従来の「自己開拓」と同等以上の効果が認められるかについては、未検討である。そこで、本研究では新たに開発されたライフキャリア教育「自己開拓（15回構成）」（1コマ×15回構成）の教育効果について、従来の「自己開拓（8回構成）」（2コマ×8回構成）の教育効果との比較を通して検討することを目的とする。具体的には、はじめに2021年度、2022年度と授業効果と同等の教育効果が「自己開拓（15回構成）」においてみられるかを検討したうえで、自己開拓（15回構成）における受講群、自己開拓（8回構成）における受講群、統制群で、授業全体の教育効果について、比較検証を行う。

2 方法

2.1 調査協力者

調査協力者は、新しく開発された1コマ×15回から構成されたライフキャリア教育「自己開拓（15回構成）」の受講者（以下、「自己開拓（15回構成）受講群」）158名、2010年に開発された2コマ×8回から構成された「自己開拓」の受講者（以下、「自己開拓（8回構成）受講群」）25名、全学共通教育科目の受講者（以下、「統制群」）199名であった。それぞれの平均年齢は、自己開拓（15回構成）受講群19.21歳（ $SD=1.02$ ）、自己開拓（8回構成）受講群18.65歳（ $SD=0.49$ ）、統制

群19.74歳 ($SD=1.19$)であった。なお、自己開拓 (15回構成)受講群、統制群ともに、特定の学部に限ることなく、工学部、理工学部、経営情報学部、国際関係学部、人文学部、応用生物学部、生命健康科学部、現代教育学部の学生から構成され、自己開拓 (8回構成)受講群は、現代教育学部以外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; 2023) 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)」から「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、佐藤他 (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」「私はたいていの人やら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広がり測定するため、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

自己開拓（15回構成）の授業各回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が実施された。

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（15回構成）、自己開拓（8回構成）、および別の全学共通教育科目の授業前後で、各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が実施された。

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 $\alpha = .94 \sim .96$ 、キャリア意識の深まりにおいて $\alpha = .95 \sim .97$ 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（15回構成）における授業各回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; 2023）で検証された2021年度および2022年度の結果と同様の結果であり、自己開拓（15回構成）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4.40点以上で、受講者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回目以降のキャリア意識の深まりについて、2021年度の教育効果検証では4.00点以上の得点が、2022年度の教育効果検証では4.20点以上の得点が得られているが、2023年度は、2021年度や2022年度よりも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た。もともと授業前半で行ってきた基礎的な自己理解を授業後半において自身のライフキャリアについて考えさせること、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とによって、10回目以降は高い教育効果がみられていたが、「自己開拓」（15回構成）は実施3年目を迎え、授業担当教員による教育目標に向けた授業が熟達した結果、高い教育効果をもたらしたものと考えられる。

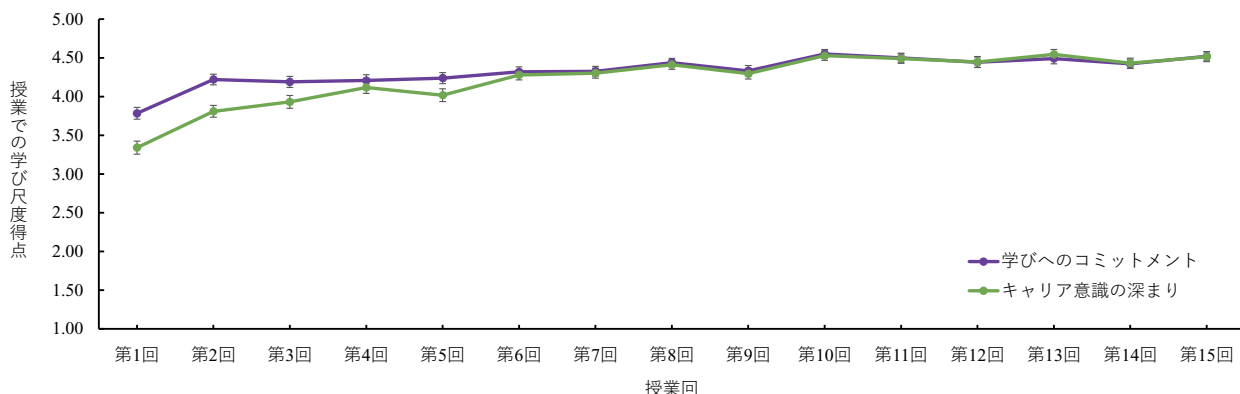


Fig.1 授業各回の教育効果

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 $r = -.58$ （事前）と $r = -.57$ （事後）、協調性で $r = -.21$ （事前）と $r = -.23$ （事後）、勤勉性で $r = -.39$ （事前）と $r = -.28$ （事後）、神経症傾向で $r = -.24$ （事前）と $r = -.26$ （事後）、開放性で $r = -.36$ （事前）と $r = -.32$ （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 $r = .78$ 、協調性で $r = .58$ 、勤勉性で $r = .55$ 、神経症傾向で $r = .64$ 、開放性で $r = .72$ であった。先行研究同様、内的整合性は高くなり、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、 $\alpha = .85$ （事前）と $\alpha = .84$ （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、 $\alpha = .84$ （事前）と $\alpha = .87$ （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 $\alpha = .70$ （事前）と $\alpha = .70$ （事後）、現在の充実感で $\alpha = .75$ （事前）と $\alpha = .77$ （事後）、目標指向性で $\alpha = .61$ （事前）と $\alpha = .62$ （事後）、希望で $\alpha = .73$ （事前）と $\alpha = .71$ （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 $\alpha = .83$ （事前）と $\alpha = .83$ （事後）、コントロールで $\alpha = .71$ （事前）と $\alpha = .78$ （事後）、好奇心で $\alpha = .75$ （事前）と $\alpha = .77$ （事後）、自信で $\alpha = .74$ （事前）と $\alpha = .75$ （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 各変数の授業を通じた変化

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（自己開拓（15回構成）受講群・自己開拓（8回構成）受講群・統制群） $\times$ 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。各群の平均値（標準偏差）と分散分析の F 値および有意水準と主効果・交互作用の効果量（ η^2_a ）、さらには各群の事前と事後の平均値の差を表す効果量（ d_b ）について、

Table 1に示した。なお、一般的に $d_b = |.20|$ は小さな効果、 $d_b = |.50|$ は中程度の効果、 $d_b = |.80|$ は大きな効果とみなされる。

3.2.2.1 パーソナリティの変化

分析の結果、神経症傾向と開放性において、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、神経症傾向については授業前において自己開拓（15回構成）受講群と統制群が自己開拓（8回構成）受講群より有意に得点が低かったが（ $p < .05$ ）、自己開拓（15回構成）受講群は授業前より後で得点が有意に低くなり（ $p < .01$ ）、授業後においては自己開拓（15回構成）受講群が自己開拓（8回構成）受講群より有意に得点が低かった（ $p < .01$ ）。開放性については、自己開拓（15回構成）受講群において授業前より後で得点が有意に高かった（ $p < .001$ ）。

なお、効果量 d_b については、自己開拓（15回構成）受講群では、神経症傾向、誠実性、開放性において $d_b = |.23| - |.29|$ を示し、授業前から授業後で神経症傾向の得点が低まる効果が、誠実性および開放性得点が高まる効果が確認された。また、自己開拓（8回構成）受講群では、外向性と開放性において $d_b = .42 - .49$ を示し、授業前から授業後にかけて外向性と開放性の得点が高まる効果が確認された。

これらのことから、2023年度の自己開拓（15回構成）の受講によって、有意に開放性を高め、神経症傾向を低める可能性が示された。他方、自己開拓（8回構成）の受講によるパーソナリティの有意な変化はみられなかった。開放性については、2021年度および2022年度においても確認された教育効果であり（杉本他, 2022; 2023）、自己開拓（15回構成）が頑健に有している教育効果といえよう。また、神経症傾向の低下は2021年度に同様の効果がみられており（杉本他, 2022）、自己開拓（15回構成）が有する可能性のある教育効果といえるかもしれない。自己開拓（15回構成）のグループワークは、授業を通して固定のメンバーで行うのではなく、授業の中でグループメンバーを3回変更することで、多様なメンバーと関わりをもつことができるように、また関係性を深めることを繰り返す行うことができるように授業を構成している。授業という構造化された場で、安心してグループメンバーとの関係性を深める体験を繰り返すことが、変動しづらい神経症傾向を低下させることに寄与していると考えられる。

なお、自己開拓（8回構成）では、パーソナリティに授業を通して有意な変化は見られなかったが、効果量を検討した結果、授業を通して外向性と開放性を高める効果がみられることが示された。また、自己開拓（15回構成）では開放性と神経症傾向のほかに、授業

Table 1
各変数における群ごとの平均値（標準偏差）と分散分析の結果と効果量

群(統制・受講)×時期(事前・事後)の分散分析											
		群	事前	事後	効果量	群の主効果		時期の主効果		交互作用	
			Mean (SD)	Mean (SD)	d _D	F	η ² _G	F	η ² _G	F	η ² _G
ビッグファイブ・パーソナリティ											
外向性	統制	8回	4.01 (1.66)	3.92 (1.64)	-.09	1.70	0.01	1.76	0.00	2.06	0.00
		15回	4.28 (1.57)	4.34 (1.57)	.05						
	協調性	8回	5.08 (1.14)	5.13 (1.15)	.05	1.69	0.01	0.18	0.00	0.62	0.00
		15回	5.17 (1.07)	5.08 (1.15)	-.10						
			5.25 (1.11)	5.40 (1.15)	.14						
	勤勉性	8回	3.06 (1.28)	3.18 (1.26)	.10	0.26	0.00	0.55	0.00	1.91	0.00
		15回	3.06 (1.25)	2.86 (1.20)	-.16						
			2.88 (1.20)	3.20 (1.38)	.24						
神経症傾向	8回	4.29 (1.33)	4.38 (1.26)	.08	5.31 **	0.03	1.19 *	0.00	3.40 *	0.00	
	15回	5.19 (1.42)	5.06 (1.56)	-.13							
		4.29 (1.32)	4.02 (1.33)	-.23							
開放性	8回	4.25 (1.38)	4.24 (1.34)	-.01	0.49	0.00	6.25 *	0.00	3.66 *	0.00	
	15回	4.17 (1.42)	4.53 (1.45)	.42							
		4.24 (1.20)	4.53 (1.25)	.29							
自尊感情											
	8回	2.65 (0.58)	2.69 (0.59)	.09	5.12 **	0.03	9.45 **	0.03	1.81	0.01	
	15回	2.62 (0.53)	2.82 (0.54)	.66							
		2.81 (0.55)	2.93 (0.54)	.27							
進路選択に対する自己効力											
	8回	2.56 (0.54)	2.57 (0.53)	.01	4.33 *	0.02	31.43 ***	0.02	19.19 ***	0.02	
	15回	2.49 (0.37)	2.79 (0.36)	.78							
		2.58 (0.45)	2.88 (0.49)	.66							
時間的展望											
時間的展望	統制	8回	3.11 (0.67)	3.09 (0.69)	-.03	3.08 *	0.02	0.83	0.00	1.70	0.00
		15回	3.26 (0.55)	3.46 (0.58)	.40						
			3.27 (0.57)	3.22 (0.63)	-.10						
	過去受容	8回	3.40 (0.91)	3.36 (0.94)	-.05	0.03	0.00	0.06	0.00	1.05	0.00
		15回	3.32 (1.00)	3.46 (0.87)	.25						
			3.48 (0.83)	3.33 (0.90)	-.17						
	現在の充実感	8回	3.38 (0.83)	3.36 (0.91)	-.02	0.57	0.00	0.15	0.00	0.15	0.00
		15回	3.53 (0.76)	3.60 (0.67)	.11						
			3.39 (0.78)	3.41 (0.77)	.03						
目標指向性	8回	2.65 (0.90)	2.61 (0.84)	-.06	4.92 **	0.03	16.55 ***	0.01	8.94 ***	0.01	
	15回	2.60 (0.93)	3.20 (0.88)	.78							
		2.80 (0.97)	3.05 (0.79)	.32							
希望	8回	3.09 (0.96)	3.05 (0.90)	-.05	5.86 **	0.03	3.15 †	0.00	2.34 †	0.00	
	15回	3.43 (0.81)	3.69 (0.91)	.45							
		3.30 (0.73)	3.39 (0.81)	.14							
キャリア・アダプタビリティ											
関心	統制	8回	3.02 (0.89)	3.11 (0.91)	.11	2.14	0.01	22.68 ***	0.02	7.10 ***	0.01
		15回	3.07 (0.98)	3.56 (1.01)	.57						
			3.03 (0.84)	3.46 (0.90)	.53						
	コントロール	8回	3.21 (0.92)	3.21 (0.95)	.00	2.07	0.01	24.40 ***	0.01	11.84 ***	0.01
		15回	3.00 (0.80)	3.57 (0.79)	.76						
			3.22 (0.90)	3.62 (0.91)	.48						
	好奇心	8回	3.20 (0.85)	3.29 (0.83)	.15	0.89	0.01	19.69 ***	0.01	8.97 ***	0.01
		15回	2.97 (0.72)	3.28 (0.64)	.46						
			3.09 (0.83)	3.58 (0.82)	.56						
自信	8回	3.13 (0.76)	3.20 (0.81)	.10	0.43	0.00	23.19 ***	0.02	8.43 ***	0.01	
	15回	2.82 (0.48)	3.29 (0.54)	.79							
		2.99 (0.80)	3.43 (0.81)	.53							
コミュニケーション・スキル											
自己統制	統制	8回	4.45 (1.61)	4.49 (1.63)	.02	2.13	0.01	1.29	0.00	0.35	0.00
		15回	3.83 (1.82)	4.11 (1.71)	.25						
			4.60 (1.67)	4.77 (1.74)	.10						
	表現力	8回	3.99 (1.59)	4.20 (1.56)	.13	1.21	0.01	16.82 ***	0.02	3.44 *	0.01
		15回	3.44 (1.72)	4.50 (1.62)	.55						
			3.98 (1.48)	4.66 (1.66)	.34						
	解読力	8回	4.71 (1.48)	4.89 (1.50)	.12	1.53	0.01	2.06	0.00	0.09	0.00
		15回	4.50 (1.50)	4.83 (1.42)	.26						
			4.95 (1.54)	5.10 (1.50)	.08						
自己主張	8回	4.37 (1.53)	4.46 (1.57)	.06	0.51	0.00	6.58 *	0.01	3.85 *	0.01	
	15回	4.17 (1.38)	4.56 (1.46)	.27							
		4.23 (1.42)	4.88 (1.45)	.35							
他者受容	8回	5.09 (1.32)	5.03 (1.49)	-.04	1.09	0.01	3.02 †	0.00	3.01 †	0.01	
	15回	5.17 (1.20)	5.56 (1.42)	.29							
		5.02 (1.42)	5.45 (1.43)	.23							
関係調整	8回	4.71 (1.55)	4.88 (1.55)	.10	1.32	0.01	12.39 ***	0.02	2.43 †	0.01	
	15回	4.44 (1.54)	5.56 (1.34)	.64							
		4.79 (1.61)	5.28 (1.64)	.23							

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

を通して誠実性を高める効果がみられることが示された。これまで、統制群と比較した場合、自己開拓（8回構成）の授業を通してパーソナリティの変化がみられることはあまりないことを勘案すると（小塩他, 2011; 小塩他, 2012）、自己開拓（15回構成）の授業内容はよりパーソナリティの多様な側面の変化に寄与する可能性がある。また、アイデンティティ形成の時期にある青年期に、「自己開拓」を受講することはパーソナリティに少なからず影響を及ぼすと考えられるが、短期集中型の自己開拓（8回構成）よりも長期分散型の自己開拓（15回構成）はキャリア教育を受ける期間が長い。そうした受講期間の長さがパーソナリティの変化に寄与する結果になったとも考えられる。

3.2.2.2 自尊感情の変化

分析の結果、群と時期の主効果が有意であり、統制群より自己開拓（15回構成）受講群のほうが、また、授業前より授業後の方が、自尊感情得点が高かった（ $p < .01$ ）。なお、効果量 d_b については、自己開拓（15回構成）受講群では $d_b = .27$ を示し、授業前から授業後にかけて自尊感情の得点が高まる効果が確認された。自己開拓（8回構成）受講群では $d_b = .66$ を示し、授業前から授業後にかけて自尊感情の得点が高まる中程度の効果が確認された。

これらのことから、2023年度においては有意な交互作用はみられず、自己開拓（15回構成）の受講の有無にかかわらず、授業を通して自尊感情を高めることが明らかとなった。ただし、効果量を勘案すると統制群では効果がみられないのに対し、自己開拓（15回構成）では一定の効果がみられた。2021年度および2022年度と同様の効果が得られていることを勘案すると（杉本他, 2022; 2023）、自己開拓（15回構成）は自尊感情を高める教育効果を有しているといえよう。

他方、自己開拓（8回構成）においても効果量からは授業を通して自尊感情を高める中程度の効果が確認された。これまでも、本プログラムは一貫して自尊感情を高めることが明らかにされており（小塩他, 2011; 小塩他, 2012; 佐藤他, 2013; 2014）、本研究でも同様の結果が得られたと考えられる。またその効果は、自己開拓（15回構成）よりも高い効果を有していると考えられる。自己開拓（8回構成）は、2コマ続きという授業形態から、自己開拓（15回構成）と比べて、自分自身が取り組んだワークに対する振り返りやグループメンバーとの分かち合いの時間をより多く設けている。その結果、自己開拓（8回構成）の受講者は、自分の考えを客観的に検討したり、グループメンバーからのフィードバックによる承認をより多く経験したりすることになる。そうした経験は、自分自身の価値を高め、

自己承認の機会となる。その結果、自己開拓（8回構成）は自尊感情を高める効果を自己開拓（15回構成）よりも高く有していたと考えられる。

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、授業前に群間で有意差は見られなかったが、自己開拓（15回構成）受講群および自己開拓（8回構成）受講群において授業前より後で得点が有意に高く（15回構成： $p < .001$; 8回構成： $p < .01$ ）、授業後において自己開拓（15回構成）受講群が統制群より有意に得点が高かった（ $p < .001$ ）。

効果量 d_b については、自己開拓（15回構成）受講群では $d_b = .66$ を、自己開拓（8回構成）受講群では $d_b = .78$ を示し、自己開拓（15回構成）受講群、自己開拓（8回構成）受講群ともに、授業前から授業後にかけて進路選択に対する自己効力の得点が高まる中程度の効果が確認された。

これらのことから、2021年度および2022年度と同様（杉本他, 2022; 2023）、2023年度も自己開拓（15回構成）の受講によって、有意に進路選択に対する自己効力を向上させることが示された。また、自己開拓（8回構成）においても、これまでと同様（小塩他, 2011; 小塩他, 2012; 佐藤他, 2013; 2014）、有意に進路選択に対する自己効力を向上させることが明らかとなった。

また、効果量についても自己開拓（15回構成）、自己開拓（8回構成）ともに受講を通して進路選択に対する自己効力を高める中程度以上の効果がみられた。これらのことから、15回構成であってもライフキャリア教育科目「自己開拓」は従来の「自己開拓」と同等に進路選択に対する自己効力を高める効果を有していると考えられる。

3.2.2.4 時間的展望の変化

分析の結果、群の主効果が有意であったが、多重比較の結果、群間の差は認められなかった。つまり、自己開拓の受講によって全体的な時間的展望に有意な変化は認められなかった。

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、群と時期の交互作用が目標指向性において有意であり、希望において有意傾向であった。単純主効果検定を行ったところ、目標指向性は授業前で群間に有意差はなかったが、自己開拓（15回構成）受講群および自己開拓（8回構成）受講群において授業前より後で得点が有意に高く（ $p < .001$ ）、授業後において統制群より自己開拓（15回構成）受講群および自己開拓（8回構成）

受講群の得点が有意に高かった (15回構成: $p < .001$; 8回構成: $p < .05$)。希望については、授業前で群間に有意差はなかったが、自己開拓 (8回構成) 受講群で授業前から授業後にかけて得点が高まる傾向にあり、授業後において統制群より自己開拓 (15回構成) 受講群および自己開拓 (8回構成) 受講群の得点が有意に高かった ($ps < .01$)。

なお、効果量 d_b については、自己開拓 (15回構成) 受講群では目標指向性において $d_b = .32$ を示し、授業前から授業後にかけて目標指向性の得点が高まる効果が確認された。自己開拓 (8回構成) 受講群では目標指向性、希望のみならず、過去受容、さらには全体的な時間的展望において $d_b = .25 - .78$ を示し、授業前から授業後にかけて時間的展望の得点が高まる小から中程度の効果が確認された。

これらのことから、2023年度の自己開拓 (15回構成) の受講によって、時間的展望における目標指向性を有意に高めることが明らかとなった。この教育効果は、2021年度および2022年度で同様に確認されており (杉本他, 2022; 2023)、自己開拓 (15回構成) の有する頑健な教育効果であると考えられる。

ただし、従来の自己開拓 (8回構成) では、時間的展望の目標指向性のみならず、希望も、授業を通して有意に高めていること、さらに、効果量の検討から、現在の充実感以外の側面で、時間的展望を高める効果がみられることが示された。従来の「自己開拓」は一貫して、より広い時間的展望の獲得を促すことが示されてきた (小塩他, 2011; 小塩他, 2012; 佐藤他, 2013; 2014)。2023年度に実施された自己開拓 (8回構成) においても同様の効果がみられたことから、自己開拓 (8回構成) は時間的展望の獲得を促すと考えられ、その効果は、自己開拓 (15回構成) よりも高い効果を有していると考えられる。自己開拓 (15回構成) が、教育内容としてライフキャリアの多様性や個人差を中心に取り上げられているのに対し、自己開拓 (8回構成) では、ほぼ毎回の授業で時間軸を中心に据えた教育内容が取り上げられ、過去や未来に対する自己理解を深める授業構成となっている。その結果、自己開拓 (8回構成) の受講者において、時間的展望が全体的に広がる結果が得られ、自己開拓 (8回構成) は時間的展望を高める効果を自己開拓 (15回構成) よりも高く有する結果となったと考えられる。

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、授業前に群間の

有意差はなかったが、自己開拓 (15回構成) 受講群および自己開拓 (8回構成) 受講群において授業前より後で得点が高く (自己開拓 (15回構成) 受講群: 関心・コントロール・好奇心・自信: $ps < .001$, 自己開拓 (8回構成) 受講群: 関心: $p < .05$; コントロール: $p < .01$; 好奇心: $p < .10$; 自信: $p < .01$)、授業後において統制群より自己開拓 (15回構成) 受講群のみ得点が高い傾向がみられた (関心・コントロール: $ps < .01$; 好奇心: $p < .05$; 自信: $p < .10$)。

なお、効果量 d_b については、自己開拓 (15回構成) 受講群では関心、コントロール、好奇心、自信において $d_b = .48 - .56$ を示し、自己開拓 (8回構成) 受講群では関心、コントロール、好奇心、自信において $d_b = .46 - .79$ を示した。すなわち、自己開拓 (15回構成)、自己開拓 (15回構成) とともに、授業前から授業後にかけてキャリア・アダプタビリティの得点が全体的に高まる中程度の効果が確認された。

これらのことから、2023年度の自己開拓 (15回構成) の受講によって、キャリア・アダプタビリティを全体的に有意に高めることが明らかとなった。この教育効果は、2021年度および2022年度で同様に確認されており (杉本他, 2022; 2023)、自己開拓 (15回構成) の有する頑健な教育効果であると考えられる。

また、授業後に統制群との有意な差は確認されなかったが、従来の自己開拓 (8回構成) においても、受講によってキャリア・アダプタビリティを全体的に高める傾向が示された。効果量においても、中程度以上の効果を有していることから、自己開拓 (8回構成) もキャリア・アダプタビリティを全体的に高める効果を有していると考えられる。

ただし、効果量の大きさを勘案すると、自己開拓 (15回構成) は、好奇心により大きな効果を、自己開拓 (8回構成) は、コントロールや自信により大きな効果を有していると考えられる。自己開拓 (8回構成) では、2コマ続きの授業構成であることから、自己開拓 (15回構成) と比べてグループメンバーとの交流をより多く体験することとなる。他者を自由にコントロールすることは難しく、グループワークをするうえでセルフ・コントロールの機会をより多く経験するだろう。これまでも自己開拓 (8回構成) は改良型セルフ・コントロールや調整型セルフ・コントロールなどセルフ・コントロールを高める効果を有していることが示されていることから (小塩他, 2011; 小塩他, 2012; 佐藤他, 2013; 2014)、自己開拓 (8回構成) はセルフ・コントロールを高めそれが自信につながるより高い効果を有していると考えられる。一方、自己開拓 (15回構成) は自己開拓 (8回構成) と比べてライフキャリア教育の視点を強調しており、ワーク・ライフ・バラ

ンスを踏まえたライフ・プランニングや多様な働き方・生き方の理解、シチズンシップ教育、金銭・金融教育など多様な教育内容から構成されている。こうした教育内容は、高等学校までの教育課程で触れる機会は少なく、自己開拓（15回構成）でこれらについて自分事として理解を深めることにより、キャリアに対する好奇心をより高める効果が見いだされたものと考えられる。

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・スキルについては、群と時期の交互作用が表現力と自己主張において有意であり、他者受容と関係調整で有意傾向であった。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、表現力は、授業前に群間の有意差はなかったが、自己開拓（15回構成）受講群、自己開拓（8回構成）受講群で、授業前より授業後の得点が有意に高く（15回構成： $p<.001$; 8回構成： $p<.05$ ）、授業後において自己開拓（15回構成）受講群が統制群より得点が高い傾向がみられた（ $p<.10$ ）。自己主張性と他者受容は、自己開拓（15回構成）受講群において、授業前より授業後で得点有意に高かった（自己主張性： $p<.001$; 他者受容： $p<.01$ ）。関係調整は、自己開拓（15回構成）受講群、自己開拓（8回構成）受講群で、授業前より授業後の得点が有意に高かった（15回構成： $p<.01$; 8回構成： $p<.05$ ）。

なお、効果量 d_b については、自己開拓（15回構成）受講群では表現力、自己主張、他者受容、関係調整において $d_b=.23-35$ を示し、授業前から授業後にかけて表現力、自己主張、他者受容、関係調整の得点が高まる効果が確認された。自己開拓（8回構成）受講群では自己統制、表現力、読解力、自己主張、他者受容、関係調整において $d_b=.25-64$ を示し、授業前から授業後にかけてコミュニケーション・スキルの得点が全体的に高まる小から中程度の効果が確認された。

これらのことから、2023年度の自己開拓（15回構成）の受講によって、コミュニケーション・スキルの表現力、自己主張、他者受容、関係調整を有意に高めることが明らかとなった。なかでも、他者受容、関係調整の教育効果は、2021年度および2022年度と同様に確認されており（杉本他, 2022; 2023）、自己開拓（15回構成）の有する頑健な教育効果であると考えられる。

また、従来の自己開拓（8回構成）においても、受講によってコミュニケーション・スキルの表現力と関係調整を有意に高めることが示された。また、効果量を勘案すると、コミュニケーション・スキルを全体的に高める効果を有していることが示された。そのため、今年度の結果からは、自己開拓（8回構成）のほうが

自己開拓（15回構成）よりも受講によって大きな効果もたらされると考えられる。ただし、佐藤他（2017）では、従来の自己開拓（8回構成）の受講はコミュニケーション・スキルを有意に低下させることを明らかにしており、今年度の効果と一貫しておらず、自己開拓（8回構成）がコミュニケーション・スキルを高める効果を有しているとは断定できない。

コミュニケーション・スキルの獲得については、新型コロナウイルス（COVID-19）の流行前後で大きな違いがあると考えられる。流行前は、対人関係を築くことや交流する機会をもつことは当然のものとされておりコミュニケーション・スキルは自然に獲得されている部分も大きかったが、流行後は対面での交流が難しくなったため、コミュニケーション・スキルの獲得の機会自体が阻害された。その結果、流行後は他者とのつながりやコミュニケーションの価値が再評価されたといえよう。実際に、新型コロナウイルス流行後の2021年度の「自己開拓」の受講に際し、自身のコミュニケーション能力の向上のみならず、多様な他者と交流したい、他者の視点を理解したいというように「自己開拓」で展開されるグループワークで、知らない他者に関わることに期待していることが明らかにされている（杉本他, 2022）。こうした期待が、自己開拓（8回構成）においてこれまでと異なる影響を及ぼした可能性があり、今後継続して検討することが求められる。

4 まとめと今後の課題

4.1 新プログラムの一貫した教育効果

2021年度に開発されたライフキャリア教育科目「自己開拓」は2023年度で実施3年目をむかえた。そこで本研究では、ライフキャリア教育科目「自己開拓」が有する一貫した教育効果について検討することが目的の1つであった。

まず、授業の各回における学びについて、学びへのコミットメントとキャリア意識の深まりの観点から検討した結果、2021年度および2022年度と同様、学生は授業に積極的に取り組み、授業内容の理解・関心を深め、キャリア意識を醸成していることが示された。とりわけ、キャリア意識については、2021年度・2022年度よりも、受講者が授業を通して自分の人生や将来の生き方への関心を高め、自身のキャリアに関連付けて考えることをより促していた。本授業は、全学共通教育科目に位置付けられ、授業担当者はそれぞれ専門分野をもち、元々キャリア研究領域を専門とする者はいない。しかし、3年の実施を通して、担当教員におけるキャリア教育の実施に対する熟達が進んだことが、本研究結果からうかがえる。

次に、授業全体の教育効果については、2021年度か

らの3年間、一貫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目標指向性の獲得、キャリア・アダプタビリティの関心・コントロール・好奇心・自信の向上、コミュニケーション・スキルの他者受容・関係調整の獲得がみられた(杉本他, 2022; 2023)。これらは、進路意思決定や対人関係の構築を促す要因であり、全学共通教育におけるキャリア教育として、ライフキャリア教育科目「自己開拓」は十分な教育効果を有しているといえるだろう。

なお、2010年度の「自己開拓」開講当初から、学修成果・教育成果の評価を可視化すべく、教育効果検証が行われてきた。2021年度から3年間、新プログラムの教育効果検証についても実施され、新プログラムの学修成果・教育成果の評価の一端を可視化することができたものと考えられる。複数クラスから構成される授業の場合、教育内容を同一にしても担当者による教育効果の違いはしばしばみられる。しかし、学修成果・教育成果の評価は、教員個別の測定に依拠する場合が多く、クラスや担当者に依拠しない客観的な教育効果検証が求められている。本研究では、クラスや担当者に依拠しない教育効果が「自己開拓」にみられることが示されたが、このように教育効果を確認しながら、授業の改善を行っていくことは、本授業はもちろん、ほかの授業においても重要であろう。その結果、大学教育の質は確実に高まっていくと考えられる。

4.2 短期集中型「自己開拓」との比較検証

さらに本研究では、1コマ×15回で構成されるライフキャリア教育「自己開拓」の教育効果について、2コマ×8回で構成される従来の「自己開拓」との比較検証から検討を行うことも目的の1つであった。その背景には、キャリア教育科目の受講希望者の大幅な増加に対して、土曜日開講・短期集中型の授業設計では対応できないこと、教育内容を同一のまま1コマ×15回構成の授業設計では十分な教育効果が得られなかったこと(佐藤・杉本, 2017)があげられる。

新プログラムのライフキャリア教育科目である自己開拓(15回構成)と従来から行われてきた短期集中型の自己開拓(8回構成)の教育効果について検証したところ、自己開拓(8回構成)では履習者数が少なかつたため、有意な効果があり確認されなかった。

そこで、効果量をもとに比較検証したところ、自己開拓(8回構成)は自己開拓(15回構成)に比べ、とりわけ自尊感情の向上や時間的展望の拡大、さらにセルフ・コントロールとの関連性の強いキャリア・アダプタビリティのコントロールや自信の向上という側面

でより高い教育効果が確認された。これらは、先行研究と同様の効果といえ、自己開拓(8回構成)の教育効果の特徴といえるだろう。

他方、自己開拓(15回構成)は自己開拓(8回構成)に比べ、性格特性の勤勉性の向上や情緒不安性の低下、キャリア・アダプタビリティの好奇心の向上という側面でより高い教育効果が確認された。自己開拓(8回構成)はより限定された自己のキャリアについて深く取り上げる授業構成であるのに対し、自己開拓(15回構成)は自己のキャリアのみならず社会に広がるライフキャリアについて幅広く取り上げる授業構成である。こうした授業構成の違いが、それぞれの教育効果の違いとしてあらわれたものと考えられる。

4.3 今後の課題

本研究では、2021年度より実施されているライフキャリア教育科目「自己開拓」が有する一貫した教育効果が示された。しかし、あくまでもこれらの教育効果は、授業を通じた即時的・短期的な教育効果といえる。ここで確認された「自己開拓」のキャリア教育としての効果がその後の学生生活やキャリア意思決定に影響を及ぼすのかについてはさらなる検討が必要である。これまでに、2010年度に開発された短期集中型の「自己開拓」については、即時的・短期的な教育効果のみならず、長期的な教育効果を有していること、すなわちその後のキャリア意思決定にまで影響を及ぼすことが明らかにされている(杉本・佐藤・寺澤, 2014; 2017)。今後、ライフキャリア教育科目「自己開拓」も長期的な教育効果を有しているのかを検証することが課題としてあげられる。

また、本研究では短期集中型の「自己開拓」とライフキャリア教育科目「自己開拓」が異なる教育効果を有している可能性が示された。ただし、本研究で検証された指標は、短期集中型の「自己開拓」の教育効果を検証する際に用いられた指標である。プログラム間の教育効果の比較検証のためには、指標を同一にする必要があったが、たとえばライフキャリア意識の発達を測定できる指標などを用いることで、ライフキャリア教育科目「自己開拓」の独自の効果も検証する必要がある。こうした検証は、さらなる学修成果・教育成果の評価を可視化することにつながり、授業内容の改善やカリキュラム改善といった大学教育の質におけるミクロレベル、ミドルレベルの向上に大きく役立つだろう。また、大学におけるキャリア教育は、専門教育の学びの意味づけを高めるため、大学におけるキャリア教育の質向上は、大学教育におけるマクロレベルの質向上に貢献できるものと考えられる。

文献

- 中央教育審議会 (2005). 我が国の高等教育の将来像 (答申) 文部科学省 <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm> (2024年8月25日)
- 中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて (答申) 文部科学省<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm> (2024年8月25日)
- 中央教育審議会 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて (答申) 文部科学省 <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm> (2024年8月25日)
- 中央教育審議会 (2014). 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について (答申) 文部科学省<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm> (2024年8月25日)
- 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/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm> (2024年8月25日)
- 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.
- 小塩 真司・阿部 晋吾・カトロニ 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.
- 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 (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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 杉本 英晴・佐藤 友美・寺澤 朝子 (2014). キャリア教育科目「自己開拓」の長期的教育効果—就職ガイダンスへの参加状況および卒業時点の進路状況からの検証— *中部大学教育研究*, 14, 15-20.
- 杉本 英晴・佐藤 友美・寺澤 朝子 (2017). 専任教員によるキャリア教育科目「自己開拓」実施の長期的教育効果—キャリア教育を専門とする教員と専門としない教員の比較から— *中部大学教育研究*, 17, 91-98.
- 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.
- 杉本 英晴・佐藤 友美・寺澤 朝子 (2023). 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 *中部大学教育研究*, 23, 1-13.
- 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.

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先生方に、心より御礼申し上げます。

Verification of Educational Effectiveness in the Life Career Education “Self Motivation Development” : A Comparison with the Educational Effects of the Short-Term Intensive “Self Motivation Development”

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 primary objective of this study was to assess the educational effectiveness of the Life Career Education program, "Self Motivation Development," during the 2023 academic year. A secondary objective was to elucidate the unique educational benefits of this program by comparing it with a short-term intensive "Self Motivation Development" course, delivered over eight sessions, each consisting of two periods. The analysis demonstrated that the Life Career Education program consistently yielded positive psychological and educational outcomes across three years, beginning with its establishment in 2021. These outcomes included increased openness to experience, heightened self-esteem, improved self-efficacy in career-related decision-making, enhanced goal-setting within a temporal framework, greater career adaptability, and the development of crucial interpersonal communication skills, such as acceptance of others and relationship regulation. Furthermore, when compared to the short-term intensive program, the Life Career Education initiative demonstrated a more robust impact on fostering conscientiousness, reducing neuroticism, and enhancing curiosity, particularly within the framework of career adaptability. The broader thematic scope of the Life Career Education program, which integrates both personal career growth and societal role development, contributed to its comparatively greater impact on overall psychological development and long-term career readiness.

Key words

life career education, verification of educational effects, career development