



Title	初年次における学生のキャリア意識とキャリア教育科目の効果
Author(s)	矢野, 香
Citation	長崎大学大学教育イノベーションセンター紀要, 10, pp.7-19; 2019
Issue Date	2019-03-01
URL	http://hdl.handle.net/10069/39161
Right	

This document is downloaded at: 2019-06-16T19:44:27Z

初年次における学生のキャリア意識とキャリア教育科目の効果

矢野 香^{*1}

^{*1}長崎大学地域教育総合支援センター

The career consciousness of the first-year college students and the effects of the career education program

Kaori YANO^{*1}

^{*1}General Support Center for Regional Education, Nagasaki University

Abstract

This study investigated the features and career consciousness of the first-year college students. We determined the necessary content of the career education program and examined how the program influenced the students' career perspectives. We performed a questionnaire before and after the career education course entitled "Introduction to Career".

Over the three-year period, total of 1737 students took the course and answered the questionnaire. The results showed that, among the basic skills considered necessary to work as adult members of the society, the students felt they were weakest in "action" but were strongest in "team work". The results also showed that more students felt they had a strength in the ability to form relationships with others, but less students felt they had a strength in the ability to influence others. Furthermore, the results indicated that, by taking the career education course, the students felt that 1. they had more opportunities to consider their careers, 2. they had clearer career goals, 3. they had more specific objectives on their college lives, and 4. they felt less anxious about their futures. Finally, while the results showed that the career education program had an overall favorable effect on the students in all 9 departments surveyed, the degrees of the effects were different among different departments. This suggests that each department needs to modify the content of the career education program according to their students' needs.

Key Words : Career Education, First-year Experience

1. 背景・目的

我が国において「キャリア教育元年」と呼ばれているのは平成16年。この年に文部科学省の「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」においてキャリア教育の推進が提言された。その後、平成23年の大学設置基準改正により、すべての大学で「キャリア教育」が義務化された。文部科学省(2018)によると、学部段階において教育課程内でキャリア教育を実施している大

学数は、平成27年度は全国の国公立776大学中723大学と、全体の96.9%に上っている。この実施率は、平成23年の調査から年々増加している。具体的な取組内容は「勤労観・職業観の育成を目的とした授業科目の開設」が87.1%と一番多く、ついで「資格取得・就職対策等を目的とした授業科目の開設」が80.3%、「今後の将来の設計を目的とした授業科目の開設」が79.5%であった。また、独立行政法人日本学生支援機構(2018)によ

ると、筆者の所属する大学のように必修科目としてキャリア教育科目を設置している大学は、平成29年度は全国の国公立763大学中62.2%であった。この割合も前年度に比べて4.8ポイント増加している。

こうした背景をうけて筆者の所属する大学でもキャリア教育プログラムの開発に取り組んできた。キャリア支援センターと地方創生推進本部¹⁾では基礎データを収集するために2回にわたって卒業生を対象とした質問紙調査を行った(2013年8月実施,有効回答数371,対象H22年度及びH19年度卒業生:2016年8月実施,有効回答数603,対象H23年度及びH27年度卒業生)。調査の結果、卒業生は大学に対し、より手厚いキャリア支援を希望していることがわかった。具体的には将来を見据えたうえで専門性を育てていくためのキャリア科目の開設や社会体験など、社会に出て役立つ内容の実施を望む声が多かった。さらに「1年、2年の早い時期に社会人の方と話したりして職に対する知識を深めることができる授業があればよかった(経済)」、「大学生活を有意義に過ごす呼びかけがあると、適度に遊び適度に勉強できるかもしれない(環境)など初年次からのキャリア教育科目を希望する声もあった。これらをもとに本学では平成28年度から初年次のキャリア教育科目として全学必修科目「長崎地域学」と選択必修科目「キャリア入門」を開講した。

2. 先行研究

文部科学省(2011)の定義では、「キャリア」とは「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」であり、「キャリア教育」とは「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」のことである。「キャリアの形成にとって重要なのは、自らの力で生き方を選択していくことができるよう必要な能力や態度を身に付けることにある。したがって、キャリア教育は、子ども・若者一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な能力や態度を育てるこ

とを目指すものである」としている。

キャリア教育に関して、キャリアガイダンスのような正課外の教育活動として行う指導だけでなく、教養・専門科目との関連付け正課内の教育として実施する必要性が指摘されている(濱名、2006;成松ら、2015;松本、2010)。正課内での実施例として、猪俣・脇野(2018)がキャリア教育科目を受講した学生と受講していない学生を比較し、受講した学生は受講していない学生よりも講義後に「学生生活や未来への目標・計画・夢」と「人間関係構築力」に関して能力が高くなったことを報告している。そのほか、全国の高等教育現場からキャリア教育科目の講義効果について多数報告がなされている(川瀬・辻・竹野・田中、2006;永江・佐藤・横山・駒崎・白寄、2009;赤坂、2015)。なかでも、就職活動を控えた3年次にキャリア教育科目を開設するのではなく、入学当初からの教育の重要性を検討するために1年生の初年次から行った研究報告がある(後藤、2012;山田、2013;井上・池、2018)。初年次教育とは、「高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸条件を成功させるべく、主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム」のことである。山本(2016)は初年次にキャリア教育科目を開講し実践型授業を行ったところ、学生に社会人基礎力の中の「課題解決力」と「主体性」が身につく、「コミュニケーションスキル」「行動持続力」が涵養されたことを報告している。一方、常松(2017)は初年次教育としてキャリア教育の授業をおこなったところ、就職を意識した自己肯定感の醸成には一定の教育効果があったものの、大学初年次での長期的な人生への教育関与は困難であったと、初年次におけるキャリア教育科目の難しさも指摘している。これらは単年度の報告であったり、一部の学部による実施例であったりするケースが多い。そこで本研究では、初年次におけるキャリア教育科目を受講した学生に対する調査をもとに、1年生のキャリアに対する意識や特徴を学部間比較・経年比較で分析する。さらに3年間にわたり実施してきたキャリア教育科目による学生の変化と授業効果の関係を検証し、その分析結果から今後の本学におけるキャリア教育を再考

するとともに課題を考察する。これにより総合大学における初年次のキャリア教育科目プログラム開発に対する示唆を得られるものと期待する。

3. 調査 1 1年生のキャリア意識

3.1 調査 1 方法

1年次に開講されるキャリア教育科目「キャリア入門」の初回講義(H28年度12月、H29・30年度4月実施)で質問紙による調査を行った。回答には長崎大学主体的学習促進支援システム(LACS)のsmart clickerを使用し、学生のキャリア意識について尋ねた。質問内容は巻末資料に示す。

3.2 調査 1 調査対象者

筆者の所属する長崎大学で平成28年度、29年度、30年度に1年次のキャリア教育科目「キャリア入門」を受講した学生(H28年度652名:男性376名・女性276名、H29年度572名:男性302名・女性270名、H30年度691名:男性369名・女性322名)を調査対象者とし、学生1757名(H28年度571名、H29年度513名、H30年度673名)から回答をえた。対象者の所属する学部は、経済学部、教育学部、医学部、歯学部、薬学部、工学部、水産学部、環境科学部、多文化社会学部の全学部である。

3.3 調査 1 結果

①キャリアについて考える頻度と時期

「今日までに自分のキャリアについて考えたことがありますか?」という問いに対して「ある程度考えている」という答えが、H28年度55.3%、H29年度50.8%、H30年度55.7%と全ての年度で一番多く、半数を超えていた(図1)。

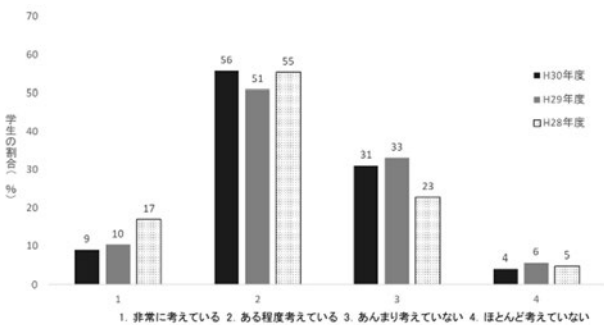


図1 自分のキャリアについて考えた頻度の割合

さらに、自分のキャリアについて「非常に考えている」「ある程度考えている」と答えた学生に、いつ頃から自分のキャリアについて考えたかという時期を問うたところ、全ての年度で高校から自分のキャリアについて考えたという学生が有意に多かった($\chi^2=1006.27$, $df=4$, $p<.01$)。このキャリアについて考えはじめた時期は、学生の所属する学部によって有意な違いがあった($\chi^2=153.92$, $df=32$, $p<.01$)。残差分析の結果から、医学部と薬学部は小学生から、教育学部と歯学部は中学校から、多文化社会学部は高校から、工学部は大学入学後から、自分のキャリアについて考えはじめた学生が有意に多かった。環境科学部は考えはじめた時期に差はなかった。

②キャリアについての希望と不安

「自分のこれからのキャリアについて希望が明確になっていますか?」という問いに対して、「ある程度明確になっている」と答えた数と「あまり明確になっていない」と答えた数が、全ての年度でほぼ同数で、一番多かった(図2)。(H28年度「ある程度明確になっている」42.3%、「あまり明確になっていない」41.3%、H29年度「ある程度明確になっている」45.2%、「あまり明確になっていない」42.3%、H30年度「ある程度明確になっている」44.1%、「あまり明確になっていない」41.9%)。

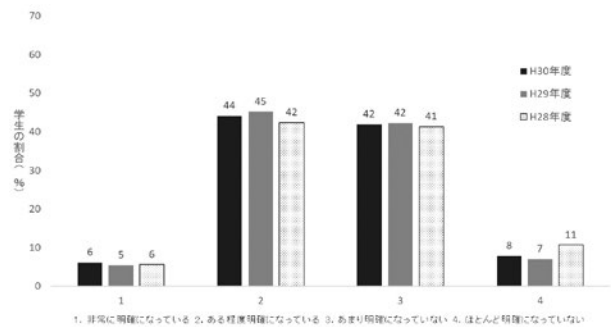


図2 キャリアに対する希望の明確さの割合

「自分のこれからのキャリアについて不安がありますか?」という問いに対して「非常に不安である」「少し不安である」とした学生は、H28年度が93.1%、H29年度92.0%、H30年度が90.1%と、各年度で9割を超えていた。具体的な不安内容について複数選択で尋ねたところ、各年度とも「就

職・進学において希望するところに合格できるか」(H28年度が16.8%、H29年度16.3%、H30年度が15.9%)と「自分の能力をいかせる職業選択ができるか」(H28年度が16.5%、H29年度16.2%、H30年度が16.1%)がほぼ同数で一番多かった。ついで「自分の望むこと、進みたい方向性が見えない」(H28年度が15.5%、H29年度14.3%、H30年度が13.1%)であった。

「将来自分が大学を卒業するとき、希望のキャリアプラン(希望の就職・進学)に進むことができる自信はありますか?」という問いに対して、各年度とも「あまり自信がない」が一番多く半数を超えていた(H28年度52.1%、H29年度53.4%、H30年度55.4%)。

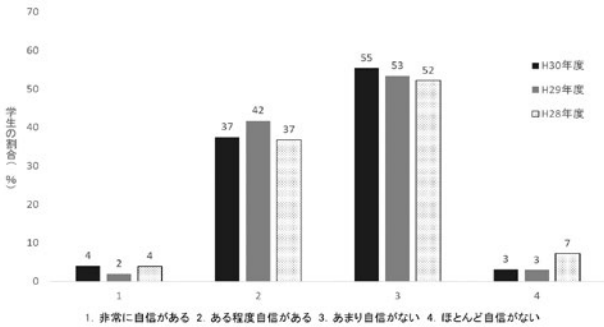


図3 希望のキャリアプランに進む自信の割合

③大学生活での目標

「現在、大学生活での具体的な目標はありますか?」という問いに対して、「YES」と答えた学生が「NO」と答えた学生を上回って6割ほどいたものの、「NO」と答えた学生も各年度に3割近くいた(H28年度30.8%、H29年度32.9%、H30年度33.7%)。

具体的な目標について毎年一番多いのが「学業」(H28年度41.9%、H29年度26.5%、H30年度25.3%)で、ついで「資格取得」(H28年度14.9%、H29年度15.3%、H30年度15.4%)、「部活・サークル」(H28年度4.0%、H29年度14.6%、H30年度15.0%)と「アルバイト」(H28年度4.0%、H29年度14.9%、H30年度12.6%)がほぼ同じ割合で続く。

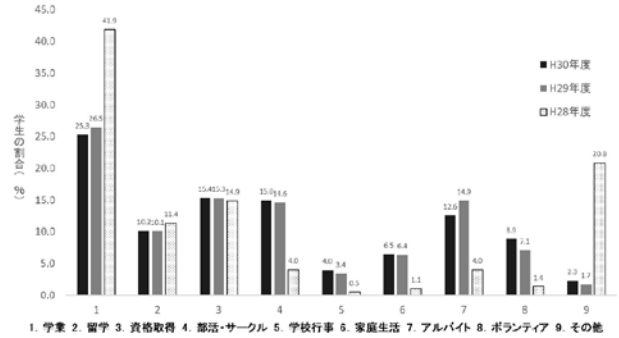


図4 大学生活での目標の割合

④社会人基礎力

「社会人基礎力」とは、経済産業省が平成18年に「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として提唱したものである。「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3つの能力と12の能力要素から構成されている。平成28年度「キャリア入門」を受講した1年生535人(医68人、環境64人、教育17人、経済144人、工122人、歯19人、水33人、多文化32人、薬36人)に自分の社会人基礎力について5段階評価で自己評価させた。3つの社会人基礎力の自己評価得点の高さについて、平均値の差を検討するために分散分析をおこなった。その結果、 $F(2, 1068)=181.07, p<.01$ と有意であった。そこで多重比較を行ったところ、すべての要素間で1%水準で有意差がみとめられた。

表1 社会人基礎力自己評価 分散分析結果 (n=535)

能力	平均値	SD
前に踏み出す力	2.46	.51
チームで働く力	2.88	.41
考え抜く力	2.55	.51

3.4 調査1 考察

本調査から1年生のキャリアに対する意識として、自分のキャリアについて高校の頃からある程度考えているものの、希望がある程度しか明確になっていない、または希望があまり明確になっていないため、将来に不安を持っている現状がうかがえる。また、キャリアについて考えはじめた時期は、全体として高校から考えはじめた学生が有意に多かったものの学部によって違いがあった。

医学部と薬学部は小学校から、教育学部と歯学部は中学校からと、資格や免許の取得を目指す学部の学生は早い時期から自分のキャリアについて考えはじめていたことがわかる。不安の内容として「就職・進学において希望するところに合格できるか」と「自分の能力をいかせる職業選択ができるか」がほぼ同数で一番多かったことから、将来の職業選択について自分の適性と実力に対して不安を感じている。ついで「自分の望むこと、進みたい方向性が見えない」という不安を感じている学生も4割弱いた。大学生活でのスタートにあたる1年次で先の方向性が見えていないことは学業を初め大学生活全般に支障を及ぼす危険性があるため、まずはこの不安に対する情報提供やフォローが必要であろう。

学生の6割が大学生活での具体的な目標を持ち日々過ごしており、その内容は「学業」「資格取得」「部活・サークル」「アルバイト」などが多かった。さらに各年度を比較すると、「学業」を目標とする学生は平成28年度が平成29・30年度よりも15～6%多い。一方で「部活・サークル」を目標とする学生は平成28年度が平成29・30年度よりも10～11%少なく、「アルバイト」が平成28年度の学生が平成29・30年度よりも8～10%少ない。これらは開講時期の違いによるものであると考えられる。平成28年度は第4Q開講(12月調査)であり、平成29・30年度は第1Q開講(4月調査)であった。つまり、大学入学後すぐの新入生は大学での具体的な目標として「部活・サークル」「アルバイト」を取り組もうと考えているが、8か月後、前期を終えて試験や単位取得を経験したあとの1年生は「部活・サークル」「アルバイト」よりも「学業」を具体的な目標としようと考えている学生が増えるということである。

本学の学生は自分の社会人基礎力について、「前に踏み出す力」について一番不足していると考えており、「考え抜く力」はそこそこ、「チームで働く力」については身につけていると考えていることがわかった。学生が一番不足していると感じている「前に踏み出す力」は、物事に進んで取り組む力である「主体性」と、他人に働きかけ巻き込む力である「働きかけ力」、目的を設定し確実に

行動する力である「実行力」からなる。これらはいくまでも自己評価であるため、実際にそうであるかは不明である。しかし、不足を自覚しているこれらの力を育成する内容をプログラムに取り入れることで講義に対するモチベーションが高まることが予想される。

4. 調査2 学生の資質

4.1 調査2 方法

調査1と同じ「キャリア入門」の講義(5月実施)で学生の資質について調査を行った。調査にはアメリカのギャラップ社が開発した「ストレングスファインダー」を使用した。「ストレングスファインダー」は人がもつ様々な才能をあらゆる角度から抽出し、それらを最も共通性のある性質で分類し34の資質としてまとめたものである。34の資質はさらに「実行力」「影響力」「人間関係構築力」「戦略的思考」の4つの資質カテゴリーにまとめられる。回答者は177個の質問に答えることで、自分の34の資質がどういう順番で現れるのかがわかる。今回は上位5つの資質について調査した。

4.2 調査2 調査対象者

平成29年度と30年度に1年次のキャリア教育科目「キャリア入門」を受講した学生(H29年度572名:男性302名・女性270名、H30年度691名:男性369名・女性322名)を調査対象者とし、学生1153名(H29年度524名、H30年度629名)から有効な回答をえた。対象者の所属する学部は、経済学部、教育学部、医学部、歯学部、薬学部、工学部、水産学部、環境科学部、多文化社会学部の全学部である。

4.3 調査2 結果

①資質

「実行力」「影響力」「人間関係構築力」「戦略的思考」の4つの資質各要因について順位に差があるかを検討するために、資質に分類される要因について、1位から5位のなかに含まれれば1点とし平均値をもとめた。最低0点、最高1点となる。以上の値を順位尺度とみなし、ノンパラメトリック分散分析としてKruskal-Wallis検定を行った。その結果 $\chi^2=209.50$ 、 $df=4$ 、 $p<.01$ と有意であった。そこで多重比較を行ったところ、「人間関係構築力」

は「実行力」「戦略的思考」「影響力」よりも有意に階級の平均が高かった。また、「実行力」は、「人間関係構築力」よりも有意に階級の平均が低く、「影響力」よりも有意に階級の平均が高かった。さらに「戦略的思考」は「人間関係構築力」よりも有意に階級の平均が低く、「影響力」よりも有意に階級の平均が高かった。そして「影響力」は「人間関係構築力」「実行力」「戦略的思考」よりも有意に階級の平均が低かった。

②学部間比較

「実行力」「影響力」「人間関係構築力」「戦略的思考」の4つの資質要因について学部ごとに順位に差があるかを検討した。資質に分類される要因について、1位から5位のなかに含まれれば1点とし平均値をもとめた。最低0点、最高1点とした値を順位尺度とみなし、ノンパラメトリック分散分析として Kruskal-Wallis 検定を行った (Kruskal-Wallis H=24.50、df=8、 $p<.01$)。多重比較の結果、「実行力」において多文化社会学部が経済学部、工学部、環境科学部、医学部、水産学部よりも有意に得点が低かった。「影響力」「人間関係構築力」「戦略的思考」については学部による有意差はなかった。

表2 「実行力」の学部比較 分散分析結果 (n=1153)

	医学部	環境科学部	教育学部	経済学部	工学部	歯学部	水産学部	多文化社会学部	法学部	合計
00	22	23	10	42	46	10	10	26	20	209
.11	58	32	13	111	78	15	29	39	25	400
22	43	35	10	87	98	11	21	20	24	349
33	30	19	1	43	29	3	17	6	8	156
44	3	5	0	7	9	2	2	1	6	35
56	1	1	1	1	0	0	0	0	0	4
合計	157	115	35	291	280	41	79	92	83	1153
平均ランク	607.74	604.03	466.61	590.09	591.79	516.83	623.72	453.80	557.08	
Kruskal-Wallis の H(K)	24.50 **									

**p<.01

4.4 調査2 考察

本調査結果から、本学1年生は学部と年度に関係なく全学生において「人間関係構築力」の資質を強みとして持っていることが示唆された。これは強固な人間関係を構築する能力であり、単なる寄せ集めよりも大きな力を発揮するチームを作ることができる能力である。みんなと共に何かを行うという強みを持っている学生が多いといえる。そして一番強みとして持っていないのは「影響力」の資質であった。「影響力」とはチームの考えを広く外部に知らせようとする、周りの人を巻き込むという能力である。これらの結果をうけて学生

からは、自分に不足している資質を補うために努力するという声が聞かれた。しかし、キャリア教育として本アセスメント結果を利用するうえでは、個人の不足面をみるよりも自分がすでに強みとして持っている資質をいかに有効に使うかという視点での気づきを与えることを目的としたい。社会において他者と協働するうえで自分の強みをどのように活かしてチームに貢献できるかについて考えさせることが、学生の将来の職業を含めたキャリア選択のためのヒントになると考える。高等学校までの教育で自分の弱点ばかりを指導されがちであった学生にとって、こうした考え方は新しい視点であり自己肯定感を高めるきっかけになったことが学生のレポートなどからもうかがえた。

学部間で資質を比較してみると、「実行力」の資質について、多文化社会学部の学生は、経済学部、工学部、環境科学部、医学部、水産学部よりも強みとして持っていない可能性が示された。これらの強みの違いはクラスやチーム編成時に活用することが可能であろう。

5. 調査3 初年次キャリア教育科目の授業効果

5.1 「キャリア入門」内容

本学では初年次からのキャリア教育科目として必修の「長崎地域学」、選択必修の「キャリア入門」、自由選択科目として「キャリア実践」「プレゼンテーション力養成」「自己表現論」を開講している。本項では入学後すぐの学生に対して行われる「キャリア入門」における授業効果を検討する。「キャリア入門」は教養教育科目1年次の選択必修科目(2単位)で、平成28年度は40.25%、29年度は35.37%、30年度は42.06%と毎年ほぼ半数の学生が履修している。

野々村(2001)によると、大学1年生が達成すべきキャリア発達課題は以下の3つである。まずは、自己の進路適正、大学等への進学目的、入学した学部・学科・課程などを、自己の進路計画に照らして総合的に検討すること。2つめに、大学等における生活と勉学の目標について暫定的計画を立てること。そして最後に、大学生活への適応に努めることである。また、社団法人国立大学協会(2005)は初年次におけるキャリア教育の目標とし

て学生が①社会や職業社会への「移行期」にあたり、自らの将来・人生をおおまかにでもしっかりと設計できること(キャリア設計能力)、②職業生活の中で自分が何を実現しようとするのか、職業に対してどういう意味づけをするのか(キャリア職業観)、③自分はどの道を歩むのか(キャリア・職業の選択)、④そしてそのためには何をなすべきなのか(職業・専門能力)などを明確にすることを求めている。こうした点を考慮し本授業の到達目標は以下の5つとした。

1. 自分のキャリアにおいて長崎大学に進学した目的、専門分野を選択した理由を明確にし、大学4年間の目標と暫定的なキャリアデザインを立てることができる。
2. 「社会人基礎力」の重要性と自分の現状の実力を知り、スキル育成のための具体的な計画を立てることができる。
3. 自己理解を深めながら今後自分が進みたい方向性について考え、その実現のための課題と計画を立てることができる。
4. 主体性と実行力をもって自身のキャリアに向き合うことができる。
5. 自分の強みを理解し、他者との共修・協働において活かすことができる。

これらの目標のために複数人の教員と外部からの非常勤講師が全8回の授業を担当した。授業内容を表3に記す。

表3 「キャリア入門」授業内容

タイトル	内容
1 キャリアとは	キャリア概論
2 大学生とは	大学で学ぶ意味・社会人基礎力
3 長崎大学でのキャリア	支援体制・キャリア相談・ボランティア紹介
4 ロールモデルに学ぶ	先輩(院生・4年生)に聞く
5 「前に踏み出す力」	長崎在住車いすアスリートの講演会
6 コミュニケーション力	社会に出る前に身に付けておきたい力
7 チームで働く力	自分の「強み」をしる・チームにおける自分の役割
8 私のキャリアデザイン	キャリアデザインの立て方

講義後、受講学生に対して無記名で行った授業内容についての自由記述アンケートでは、「キャリアを考えるいい機会になった」という声が618人と一番多かった(H28年度172人、H29年度197人、H30年度249人)。ついで「自分のことを知ることが出来た」が378人(H28年度148人、H29年度98人、H30年度132人)、「様々な意見をきけた」が305人(H28年度82人、H29年度121人、

H30年度102人)、「目標・課題が明確になった」が111人(H28年度17人、H29年度36人、H30年度58人)だった。アンケートではこのように良い意見がえられたが、実際の教育効果を検討するために質問紙調査を行った。

5.2 調査3 方法

平成28年度、29年度、30年度の「キャリア入門」の講義において、講義開始前と8回の講義終了後に同じ質問をして授業による教育効果について検討を行った。回答には長崎大学主体的学習促進支援システム(LACS)のsmart clickerを使用し、学生のキャリア意識について尋ねた(巻末資料参照)。

5.1 調査3 調査対象者

平成28年度、29年度、30年度に1年次のキャリア教育科目「キャリア入門」を受講した学生(H28年度652名:男性376名・女性276名、H29年度572名:男性302名・女性270名、H30年度691名:男性369名・女性322名)を調査対象者とし、学生1757名(H28年度571名、H29年度513名、H30年度673名)から回答をえた。対象者の所属する学部は、経済学部、教育学部、医学部、歯学部、薬学部、工学部、水産学部、環境科学部、多文化社会学部の全学部である。

5.2 調査3 結果

①キャリアについて考える頻度

講義によって自分のキャリアについて考える頻度が変化するか、またそれは学部によって違いがあるかを検討するために講義の前後と学部の2要因分散分析をおこなった。その結果、講義の主効果が有意であった($F(1, 976)=159.04, p<.01$)。また学部の主効果が有意であった($F(1, 976)=6.85, p<.01$)。交互作用は有意ではなかった($F(8, 976)=1.02, n.s.$)。そこで多重比較をおこなったところ、講義後の方が講義前よりも1%水準で有意に得点が低かった。また、学部間の多重比較の結果、教育学部、歯学部、医学部はいずれも、工学部、経済学部よりも得点が5%水準で有意に低かった。加えて、多文化社会学部は経済学部よりも得点が1%水準で有意に低かった。よって講義の効果はみとめられたが、その効果の程度に学部差はなかった。ただし学部により、もともと得点が高い低いという違いがみ

られた。

表4 学部別キャリアについて考える頻度
講義前後比較

	講義前		講義後		主効果		
	n	平均値	SD	平均値	SD	講義	学部
多文化社会学部	85	2.60	.68	2.48	.80	18.77 **	16.85 **
教育学部	31	2.26	.45	2.19	.54		
薬学部	68	2.21	.64	2.21	.61	交互作用	
水産学部	66	2.56	.73	2.38	.74		
工学部	203	2.62	.71	2.43	.68	1.26	
環境科学部	102	2.74	.66	2.51	.66		
医学部	138	2.15	.65	1.93	.59		
歯学部	38	2.11	.69	2.08	.59		
経済学部	254	2.66	.73	2.58	.71		
全学部	985	2.51	.72	2.37	.71		

②希望の明確さ

講義によって、自分のキャリアについて希望が明確になるか、またそれは学部によって違いがあるかを検討するために講義の前後と学部の2要因分散分析をおこなった。その結果、講義の主効果が有意であった($F(1, 976)=18.77, p<.01$)、また学部の主効果は有意であった($F(1, 976)=16.85, p<.01$)。交互作用は有意ではなかった($F(8, 976)=1.26, n.s.$)。そこで多重比較をおこなったところ講義後の方が講義前よりも1%水準で有意に得点が低かった。また学部間の多重比較の結果、医学部、歯学部、薬学部はいずれも、工学部、多文化社会学部、経済学部、環境科学部よりも得点が5%水準で有意に低かった。加えて、教育学部は経済学部と環境科学部よりも得点が5%水準で有意に低かった。また、医学部は水産学部よりも得点が1%水準で有意に低かった。よって講義の効果はみとめられたが、その効果の程度に学部差はなかった。ただし学部によりもともと得点が高い低いという違いがみられた。

表5 学部別キャリアに対する希望の明確さ
講義前後比較

	講義前		講義後		主効果		
	n	平均値	SD	平均値	SD	講義	学部
多文化社会学部	85	2.60	.68	2.48	.80	18.77 **	16.85 **
教育学部	31	2.26	.45	2.19	.54		
薬学部	68	2.21	.64	2.21	.61	交互作用	
水産学部	66	2.56	.73	2.38	.74		
工学部	203	2.62	.71	2.43	.68	1.26	
環境科学部	102	2.74	.66	2.51	.66		
医学部	138	2.15	.65	1.93	.59		
歯学部	38	2.11	.69	2.08	.59		
経済学部	254	2.66	.73	2.58	.71		
全学部	985	2.51	.72	2.37	.71		

③キャリアについての不安

講義によってキャリアについての不安に変化があるか、また、それは学部によって違いがあるか

を検討するために講義の前後と学部の2要因分散分析をおこなった。その結果、講義の主効果が有意であった($F(1,976)=9.34,p<.01$)。また学部の主効果は有意であった($F(1, 976)=7.41,p<.01$)。交互作用は有意ではなかった($F(8,976)=.15,n.s.$)。そこで多重比較をおこなったところ、講義後の方が講義前よりも1%水準で有意に得点が高かった。よって講義によりキャリアの不安が低下したといえる。また学部間の多重比較の結果、医学部、歯学部、薬学部はいずれも多文化社会学部よりも得点が5%水準で有意に高かった。加えて環境科学部、経済学部、工学部はいずれも医学部よりも得点が5%水準で有意に低かった。よって講義の効果はみとめられたが、その効果の程度に学部差はなかった。ただし学部によりもともと得点が高い低いという違いがみられた。

表6 学部別キャリアについての不安の有無
講義前後比較

	講義前		講義後		主効果		
	n	平均値	SD	平均値	SD	講義	学部
多文化社会学部	85	1.56	.61	1.72	.61	9.34 **	7.41 **
教育学部	31	1.77	.50	1.90	.60		
薬学部	68	1.88	.59	1.97	.65	交互作用	
水産学部	66	1.76	.53	1.91	.58		
工学部	203	1.75	.57	1.81	.64	.15	
環境科学部	102	1.70	.56	1.74	.60		
医学部	138	2.04	.54	2.07	.58		
歯学部	38	1.97	.68	1.97	.64		
経済学部	254	1.72	.59	1.74	.61		
全学部	985	1.78	.59	1.84	.62		

④大学生活での具体的な目標

講義前に、大学生活での具体的な目標があるかという回答に学部による違いがあるかを調べるために χ^2 乗検定をおこなった。その結果、 $\chi^2=60.84, df=8, p<.01$ と有意であった。残差分析の結果か「はい」と答える人が多かったのは、教育学部、薬学部、医学部、歯学部で、「はい」と答える人が少なかったのは工学部、環境科学部、経済学部であった。講義後に大学生活での具体的な目標があるかという回答に学部による違いがあるかを調べるために χ^2 乗検定をおこなった。その結果、 $\chi^2=41.16, df=8, p<.01$ と有意であった。残差分析の結果から「はい」と答える人が多かったのは医学部で、「はい」と答える人が少なかったのは経済学部であった。

表 7 学部別具体的目標の有無 講義前後比較

	多文化社会学部	教育学部	薬学部	水産学部	工学部	環境科学部	医学部	歯学部	経済学部	合計	χ^2 検定	
講義前	人数	83	66	92	75	253	97	189	51	1114	1090 χ^2 60.84	
	はい	期待値	90.80	54.90	82.00	78.80	278.30	115.90	155.90	42.00	190.50	1090.00 自由度
	いいえ	期待値	40	2.70	2.00	-70	-3.20	-3.30	5.00	2.50	-2.30	有意確率
	差											
	人数	41	15	29	41	159	74	41	11	107	518	
	はい	期待値	43.20	28.10	39.00	37.40	132.70	55.10	74.10	20.00	90.50	518.00
いいえ	期待値	-40	-2.70	-2.00	70	3.20	3.30	-5.00	-2.50	2.30		
差												
合計	人数	134	81	121	116	412	171	230	62	281	1608	
期待値		134.00	81.00	121.00	116.00	412.00	171.00	230.00	62.00	281.00	1608.00	
講義後	人数	73	26	57	52	163	84	127	34	178	789 χ^2 41.16	
	はい	期待値	67.40	24.90	54.50	52.90	162.80	81.80	110.70	30.50	203.70	789.00 自由度
	いいえ	期待値	1.60	50	80	-30	00	60	3.90	1.50	-5.60	有意確率
	差											
	人数	11	5	11	14	40	19	11	4	81	195	
	はい	期待値	16.60	8.10	13.50	13.10	40.20	20.20	27.30	7.50	50.30	195.00
いいえ	期待値	-1.60	-50	-80	30	00	-60	-3.90	-1.50	5.60		
差												
合計	人数	84	31	68	66	203	102	138	38	254	984	
期待値		84.00	31.00	68.00	66.00	203.00	102.00	138.00	38.00	254.00	984.00	

5.4 調査3 考察

本調査結果から、すべての学部において授業により自分のキャリアについて考える機会が増え、自分のキャリアが明確になり、キャリアについての不安が低下したといえることができる。すべての学部の学生にこうした効果がみられたものの、その効果の程度には学部による差があった。自分のキャリアについて考える機会について、教育学部、医学部、歯学部の学生はもともと自分のキャリアについて考える機会が多かったものの更に考えるようになったといえるだろう。一方で、工学部や経済学部の学生は、自分のキャリアについて考える機会が授業によって増えたものの、前述の教育や医・歯学部の学生よりは機会が少なかった。授業によって自分のキャリアが明確になったかどうか、医学部、歯学部、薬学部、教育学部の学生は、自分のキャリアについての明確さが高かったものの更に明確になった。一方で、工学部、多文化社会学部、経済学部、環境科学部、水産学部の学生は授業前よりは自分のキャリアについて明確になったものの、医・歯・薬・教育学部よりは明確さが低かった。キャリアについての不安の低下についても同様で、医学部、歯学部、薬学部はキャリアについての不安はもともと低かったものの更に低下した。一方で、多文化社会学部、環境科学部、経済学部、工学部といった学部はキャリアについての不安が高く、授業により不安が低下したものの、医・歯・薬よりは不安が高かった。これらのことから、授業の効果は医学部、歯学部、薬学部、教育学部といった資格や免許の資格をめざす学部の学生と、それ以外の学部の学生には効果の程度の差があることがわかった。

なかでも工学部と経済学部はこれらの学部に比

べて授業効果が高くないことが示唆された。こうした学部による違いはクラス編成において考慮すべきであり、高い授業効果が出づらい学部の学生にも効果が認められるような授業とすることが今後の課題である。例えば、田澤・梅崎(2017)は、キャリア意識が高い学生は過去に大切だったと思えるような人と会い、努力をし、経験として残っているものが多く、現在もなお大切と思える周りの人と会っている者が多いと報告している。工学部、経済学部、環境科学部、多文化社会学部、水産学部といった学生たちに「大切と思える周りの人」とどう出会うかがヒントとなるのではないかと考えられる。キャリア教育科目をはじめとする正課内の教育だけでなく正課外での活動もあわせ、大学全体としてどのようにして出会いの場を提供できるかについて取り組む必要があるであろう。

6. まとめと今後の課題

本研究の目的は学生のキャリアに対する意識や特徴を分析し、キャリア教育科目の授業効果を検証することで今後のキャリア教育科目について再考することであった。初年次からのキャリア教育科目を開講する前に行った卒業生対象アンケートで希望されていた内容、「1年、2年の早い時期に社会人の方と話したりして職に対する知識を深めることができる授業」や「大学生活を有意義に過ごす呼びかけ」などという声に対しては、目的は達成できたといえよう。今後は本研究で見えてきた学生の特徴やキャリア意識をもとにした更なる教育プログラムの改善が必要である。

特徴の一つとして、学生が多く持っている資質は「人間関係構築力」であることがわかった。みんなと共に何かを行うことができるという強みを持っている学生が多いといえる。この点は、学生自身も自分は「チームで働く力」については身につけていると自覚していた。一方、強みとして持っている学生が少ないのは「影響力」の資質であった。「影響力」とはチームの考えを広く外部に知らしめようとする、周りの人を巻き込むという能力である。この点も、学生自身も自分は「前に踏み出す力」について一番不足していると自己評価していた。これらのことから、学生はある程度、

客観的に自分の特徴について捉えることができているといえよう。今後のキャリア教育科目において、「チームで働く力」を活用したワークを取り入れるなど、学生が全体的に弱い「前に踏み出す力」について身につくプログラムを作ることができたら効果的であろう。

また1年生のキャリア意識の特徴として、自分のキャリアについて高校の頃からある程度考えてはいるものの、希望がある程度しか明確になっていない、またはあまり明確になっていないため、将来の職業選択において自分の適性や実力に対して不安を感じていることがわかった。さらに大学生活での具体的な目標をもっていない学生が各年度で3割近くおり、「自分の望むこと、進みたい方向性が見えない」という不安を感じている学生も毎年13～15%ほどいた。このように大学生生活のスタートにあたる1年次で先の方向性が見えていないことは学業をはじめとする大学生生活全般に支障を及ぼす危険性があるため、まずはこの不安に対するフォローが必要である。入学後の学生に起こりうる似たような問題として、学業に対するリアリティショックの経験がある。リアリティショックとは、「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」のことである。半澤(2007)は、この経験は学生の授業や学業に対する意欲低下と関連をもつと報告している。リアリティショックへの対処するための行動には、専門科目以外の活動の重視と将来展望という2つのカテゴリーが存在する(半澤・2009)。つまり、仮にリアリティショックを経験したとしても、将来の自分を展望することで現在の学びがいかにより将来の学びと結びつくのかということを理解し対処できるのである。これはまさにキャリアについて考えることにほかならない。前述の「自分の望むこと、進みたい方向性が見えない」という不安を感じている学生に対しても同じく将来展望について考えさせることが有効であろう。将来展望を考えることについて奥田・半澤(2003)は、大学1年を対象とした質問紙と面接調査から「大学入学時点における新入生らは就職などの目標を持ちながらも、その将来の目標と現在

との間が構造化されていない」と指摘している。さらに奥田(2008)は「未来展望を考える際には単に未来展望のみに着目するのではなく、過去・現在・未来がどのような関係にある中でどのような未来展望を抱いているのか、という時間的展望の構造に着目する必要」を指摘している。よってキャリア教育科目の中では、単に自分の先のキャリアを考えてキャリアデザインを描くだけではなく、過去・現在・未来の関係についても目を向ける教育が必要であるといえる。

キャリア教育改善のためにはキャリア教育科目だけについて考えれば良いわけではない。濱名(2006)は、キャリア教育と初年次教育・教養教育の関係について「単に低学年にその開始を前倒しするのではなく」いかに相互補完性を持つことが重要であるとし、「学生を就職という出口から目標にむけてナビゲートしようとしていたキャリア教育と、入口からみて大学生生活に円滑に学生を移行させようとしてきた初年次教育」が「内容的に重なりをもった位置関係」になってきていると指摘する(濱名・2007)。キャリア教育科目を充実させることは、単に学生の就職をはじめとするキャリアに効果があるだけではない。松本(2010)は「学生に卒業後のキャリアに対するビジョンを考えさせることは、大学生生活一般の充実度を高めるだけでなく、学士課程教育への動機づけを高めることにもなりうる」としている。初年次教育におけるキャリア教育科目の成果が、教養教育と専門教育への動機づけとなり、さらには学士課程全体の教育成果へとつながるのである。大学入学直後の初年次から継続的、計画的に各部局と連携しながら4年間にわたるキャリア形成支援プログラムをいかに開発するかが今後の重要な課題である。

注

1. 文部科学省が実施している「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業」に長崎大学も平成27年度に採択された。地方創生推進本部を設置し『若者が輝く、若者で輝く長崎創生～地方創生人材学士プログラム～』の事業を展開している http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/coc/index.htm (2019.1.10.取得)

参考文献

- 1) 赤坂武道. (2015). 自己効力感の低い大学生を対象にしたキャリア支援の実験的研究. *日本キャリアデザイン学会*, 11, 57-66.
- 2) 独立行政法人日本学生支援機構.(2018). 大学等における学生支援の取組状況に関する調査 (平成29年度)
https://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/2017.html (2019.1.10.取得)
- 3) Gallup.(2017). CliftonStrengths Gallup
<https://www.gallupstrengthscenter.com/home/ja-jp> (2019.1.10.取得)
- 4) 後藤文彦. (2012). 初年次教育の有効性に関する実証的研究. *高等教育フォーラム*, 2, 1-7.
- 5) 濱名篤. (2006). 初年次教育からみた教養教育・キャリア教育. *大学教育学会誌*, 28(1), 46-52.
- 6) 濱名篤. (2007). 日本の学士課程教育における初年次教育の位置づけと効果 -初年次教育・導入教育・リメディアル教育・キャリア教育-. *大学教育学会誌*, 29(1), 36-41.
- 7) 半澤礼之. (2007). 大学生における「学業におけるリアリティショック」尺度の作成. *キャリア教育研究*, 25(1), 15-24.
- 8) 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. *青年心理学研究*, 21, 31-51.
- 9) 猪俣優. 脇野博. (2018).初年次におけるキャリア教育科目の授業評価の試み-ループリック形式での社会人基礎力の項目を利用した評価-. *日本キャリア教育学会第40回研究大会研究発表論文集2018*, 66-67.
- 10) 井上奈美子. 池志保. (2018). 低学年次のインターンシップがもたらす職業教育としての効果. *日本キャリア教育学会第40回研究大会研究発表論文集2018*, 62-63.
- 11) 経済産業省.(2006). 社会人基礎力
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html> (2019.1.10.取得)
- 12) 川瀬隆千. 辻利則. 竹野茂. 田中宏明. (2006). 本学キャリア教育プログラムが学生の自己効力感に及ぼす効果. *宮崎公立大学人文学部紀要*, 13(1), 57-74.
- 13) 松本浩司. (2010). 初年次教育におけるキャリア教育の意義と課題. *教養と教育*,18-23.
- 14) 文部科学省.(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
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf (2019.1.10.取得)
- 15) 文部科学省.(2018). 平成27年度の大学における教育内容等の改革状況について
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm (2019.1.10.取得)
- 16) 永江総宜. 佐藤勝彦. 横山裕道. 駒崎久明. 白寄まゆみ. (2009). 大学生のためのキャリア開発・教育プログラムの研究. *国際経営・文化研究*, 13(2), 93-109.
- 17) 成松恭平. 朝倉はるみ. 工藤久嗣. 廻洋子. (2015). 社会人基礎力の要請とキャリア教育の取り組みについて. *国際経営・文化研究*, 93-108.
- 18) 野々村新. (2001). 21世紀の進路指導辞典. ブレーン出版.pp.296-297.
- 19) 奥田雄一郎. 半澤礼之. (2003). 大学生の時間的展望の構造に関する研究(I)新入生は自らの過去・現在・未来をどのように構造化しているのか. *第11回日本青年心理学会大会発表論文集*, 42-43.
- 20) 奥田雄一郎. 半澤礼之. (2004). 大学生の時間的展望の構造に関する研究(II)過去・現在・未来の出来事に対する評価. *第11回日本青年心理学会大会発表論文集*, 52-53.
- 21) 奥田雄一郎. (2008). 大学生の時間的展望の構造に関する研究 過去・現在・未来の満足度の相対的關係に注目して. *共愛学園前橋国際大学論集*, 8, 13-21.
- 22) 社団法人国立大学協会.(2005). 大学におけるキャリア教育のあり方
<http://www.janu.jp/active/txt6-2/ki0512.pdf> (2019.1.10.取得)
- 23) 田澤実. 梅崎修. (2017). キャリア意識と時間的展望-全国の就職活動生を対象にした自由

記述分析-. *キャリア教育研究* 35, 47-52.

- 24) 常松玲子. (2017). 大学初年次キャリア教育科目の授業効果検証-A大学の事例-. *目白大学短期大学部研究紀要*, (53), 11-24.
- 25) 若松養亮. 下村英雄. (2012). 詳解 大学生のキャリアガイダンス論キャリア心理学に基づく理論と実践. 金子書房.
- 26) 山田裕憲 (2013). 学習の動機付けと将来目標を考えさせる初年次教育—学習の習慣作りとリアルな産業教育の効果—. *リメディアル教育工学教育研究講演会講演論文集平成 25 年度*, 32-33.
- 27) 山本和史. (2016). 大学初年次におけるキャリア教育科目の授業設計と展開に関する一考察 -実践型授業の内容とその効果分析-. *修道商学*, (57-1), 293-320.

質問内容

<p>Q1. 今日までに、自分のキャリアについて考えたことはありますか？ (1)非常に考えている (2)ある程度考えている (3)あまり考えていない (4)ほとんど考えていない</p>
<p>Q2. Q1 で「非常に考えている」「ある程度考えている」と答えた人へ。いつ頃から自分のキャリアについて考えましたか？ (1)小学校から (2)中学校から (3)高校から (4)大学入学後 (5)「キャリア入門」を受講してから (6)その他</p>
<p>Q3. 自分のこれからのキャリアについて希望が明確になっていますか？ (1)非常に明確になっている (2)ある程度明確になっている (3)あまり明確になっていない (4)ほとんど明確になっていない</p>
<p>Q4. 自分のこれからのキャリアについて不安がありますか？ (1)非常に不安である (2)少し不安である (3)あまり不安はない、まったく不安はない</p>
<p>Q5. Q4 で「非常に不安がある」「少し不安がある」と答えた人へ。どんな不安ですか？ 複数選択可 (1)自分の望むこと、進みたい方向性が見えない (2)世の中にどんな職業や会社があるのかわからない (3)自分の能力をいかせる職業選択ができるか (4)労働市場など社会の仕組みを知らない (5)就職・進学において希望するところに合格できるか (6)社会人としてのルール・マナーが身についているか (7)他人と協力したり、話し合いをしたりしながら仕事を進めていけるか (8)人間関係 (9)給料・余暇などの待遇面 (10)その他</p>
<p>Q6. 将来自分が大学を卒業するとき、希望のキャリアプラン(就職・進学)に進むことが出来る自信はありますか？ (1)非常に自信がある (2)ある程度自信がある (3)あまり自信がない (4)ほとんど自信がない</p>
<p>Q7. 現在、大学生活での具体的な目標はありますか？ (1)Yes (2)No</p>
<p>Q8. Q7 で「Yes」と答えた人へ。あなたの目標内容について近いものをすべて選んでください。複数選択可。 (1)学生 (2)留学 (3)資格取得 (4)部活・サークル (5)学校行事 (6)家庭生活 (7)アルバイト (8)ボランティア (9)その他</p>
<p>Q9. あなたは自分のことをどの程度理解していますか？ (1)よく理解している (2)ある程度理解している (3)あまり理解していない (4)ほとんど理解している</p>
<p>Q10. 自分にとって大学在学中に身につけるべき力は何ですか？ (1)物事に進んで取り組む力 (2)他人に働きかけ巻き込む力 (3)目的を設定し確実に行動する力 (4)現状を分析し目的や課題を明らかにする力 (5)課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力 (6)新しい価値を生み出す力 (7)自分の意見をわかりやすく伝える力 (8)相手の意見を丁寧に聴く力 (9)意見の違いや立場の違いを理解する力 (10)自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力 (11)社会のルールや人との約束を守る力 (12)ストレスの発生源に対応する力</p>
<p>Q11. 「キャリア入門」に対する感想を書いてください。自由記述。</p>

