

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 -

小塩 真司・ハラデレック 裕子・林 芳孝・間宮 基文

1 はじめに

中部大学では2010年度より、キャリア教育科目のひとつとして「自己開拓」という名称の授業をスタートさせた。この授業は、参加型グループワーク形式で行われ、学生どうしの相互作用を通じて、自分自身の意識を変えていくことを目的としている。

「自己開拓」は、8週間にわたって行われる。各週は1日2回連続で授業を行い、計16回の授業時間が設定されている。第1週には授業の全体的な説明と、学生が相互に知りあうための実習が行われた。また、第2週では作業を通じて生じる出来事に気づくこと、第3週ではメンバーの機能について考えること、第4週では互いの価値観の相違を理解することに焦点を当てた実習が行われた。そして、第5週と第6週には、教員を対象としたインタビューを行ない、発表することを通じて自分自身の生き方を考える作業を行った。さらに第7週では授業の振り返り、そして第8週では自分の将来に焦点を当てる実習が行われた。毎週の詳細な授業内容については、別報を参照して欲しい。

では実際に、これらの授業を通じて、受講生にはどのような変化が生じたのであろうか。本研究では、いくつかの心理学的変数を用いて、授業前後の変化を検討する。またその際には、「自己開拓」を受講していない学生を対照群として調査対象とし、受講生との比較をすることで、「自己開拓」の授業効果を明確にする。

2 方法

2.1 プレ・ポストテストに使用した尺度

以下の尺度を、授業前後および対照群に対して実施した。

自尊感情 自分自身に対する肯定的な感覚を意味する。高得点であるほど、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。桜井(2000)による自尊感情尺度を使用した。この尺度は「私は、自分に満足している」「私はた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。プレテ

ストにおける内的信頼性を検討したところ、 $\alpha = .75$ であった。

進路選択に対する自己効力 自分自身がどの程度うまく出来るだろうという予想を効力予期という。そして、あるものごとに対して認知された効力予期を、自己効力という。この尺度は、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。本研究では、浦上(1995)によって構成された進路選択に対する自己効力尺度を使用した。この尺度は「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)の仕事内容を探すこと」「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項目で構成されており、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。この尺度によって測定された得点が高得点であるほど、進路選択がうまくいくと認識し、進路選択行動を活発に行う傾向にあることを意味する。プレテストにおける内的信頼性を検討したところ、 $\alpha = .91$ であった。

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、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。プレテストにおける内的信頼性を検討したところ、 $\alpha = .81$ であった。

セルフ・コントロール 直接的な外的強制力がない場面で、自発的に自己の行動を統制することをセルフ・コントロールと言う。この中には、ストレス場面において発生する情動的・認知的反応の制御を意味する調整型(Redressive)セルフ・コントロールと、習慣的な行動を新しくしてより望ましい行動へと変容していく改良型(Reformative)セルフ・コントロールがあ

る。杉若 (1995) は、この2つの下位概念に、セルフ・コントロールとは異なる対処方略を意味する外的要因による行動のコントロールを加えた3つの下位尺度で構成される、日常生活で観察されるセルフ・コントロール行動の個人差を評価する尺度 (RRS) を作成した。今回はこのRRSのうち、先行研究 (杉若, 1995) の因子分析結果において、各因子に高い因子負荷量を示した5項目ずつ、計15項目を抜き出して使用した。項目例は、「仕事に神経を集中できないときには、小さな目標を立てて少しずつ処理していく」(改良型)、「自分を悩ませる不愉快な思いに打ち勝てないのは、いつものことである」(外的)、「不愉快な思いに悩まされるときには、何か楽しいことを考えるようにしている」(調整型) というものであり、今の自分自身の考え方にどの程度当てはまるかについて「全く当てはまらない (1点)」から「非常によく当てはまる (6点)」までの6段階で回答を求めた。プレテストにおける内的信頼性を検討したところ、 $\alpha = .73$ (改良型), $.53$ (外的), $.55$ (調整型) であった。外的要因による行動のコントロールと調整型セルフ・コントロールについては α 係数が低いが、項目-全体間相関は正の値を示していることと、先行研究と同様の意味内容によって結果を検討するために、杉若 (1995) と同じ3下位尺度のまま分析を行った。

ビッグファイブパーソナリティ 人間のパーソナリティ (性格) 全体を5つの次元から測定するビッグファイブモデルがある。5つの次元とは、神経症傾向 (情緒的な不安定さ)、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つである。Oshio, Abe, & Cutrone (2011) 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。

2.2 毎週の授業時に使用した項目

授業を通じた受講生の意識の変化を把握するために、毎回の授業終了時に、授業の振り返りの記述とともに質問項目への回答を求めた。次の8つの質問項目に対し、「全く当てはまらない (1点)」から「とてもよく当てはまる (5点)」までの5段階で回答を求めた。項目内容は次のとおりである: 「今回の授業に積極的に参加することができた」「今回の授業でうまくいかないことがたくさんあった」「授業の中で他の学生から影響を受けた」「授業の中で他の学生に影響を与えた」「毎日の生活が充実している」「やる気がおきないことが多い」「今の自分に自信をもっている」「今の自

分に満足できない」。

2.3 調査概要と調査対象者

「自己開拓」受講者に対しては、初回の授業においてプレテスト、最終回の授業後にポストテストを実施し、毎回の授業終了時に8つの質問項目に対する回答を行った。なお、「自己開拓」は15週の授業期間のうち前半8週で受講する学生と後半8週で受講する学生にわかれているが、これらの調査は前半、後半で同様に行われた。対照群については、「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、10月にプレテスト、1月にポストテストが実施された。

「自己開拓」に参加した者のうち、それぞれの調査に参加した者と、調査を照合できた者の内訳は、次のとおりである。プレテストについては、前半の「自己開拓」受講生のうち79名、後半の受講生のうち63名、計142名分のデータを得た。ポストテストについては、前半の「自己開拓」受講生のうち65名、後半の受講生のうち63名、計128名分のデータを得た。そして、プレテストとポストテストでデータを照合できた者は、前半の「自己開拓」受講生のうち61名、後半の受講生のうち51名、計122名であった。

毎週の授業時での調査に参加した学生は授業によって異なるが、128名 (第8回) から142名 (第1回) までの受講生が調査に参加した。これらのうち、8回すべての調査に参加した学生は70名であった。

対照群のプレテストに参加した学生は84名、ポストテストに参加した学生は72名であった。両調査に参加し、データを照合できた学生は45名であった。

3 結果と考察

3.1 授業時期・教室の効果

「自己開拓」は、秋学期の前半と後半に授業時期が分かれていた。また、「自己開拓」におけるグループワークは3教室に別れ、それぞれ異なる担当教員が授業を行った。分析に先立ち、前半の授業実施と後半の授業実施、またグループワークの教室で、プレテストやポストテストの得点が有意に異なっていたかどうかを検討する必要があると考えられる。

そこで、自尊感情、進路選択に対する自己効力、時間的展望、セルフ・コントロール、ビッグファイブパーソナリティそれぞれを従属変数とし、授業群 (「自己開拓」前半群と後半群; 被験者間要因) × 教室 (3教室) × 調査時期 (プレテストとポストテスト; 被験者内要因) の3要因混合計画の分散分析を行った。分析の結果、いずれの従属変数においても、交互作用や授業群および教室の主効果は有意ではなかった。これらの結果は、「自己開拓」の受講が前半であっても後半

であっても、またグループワークを異なる教員が行っても、ほぼ同じような効果が受講生の間に見られたことを意味する。従って、これ以降の分析で得られた結果は、「自己開拓」として用意されたカリキュラム内容の効果である可能性が高いと考えられる。

3.2 授業前後の変化

3.2.1 自尊感情の変化

「自己開拓」受講群と対照群における、授業前後の自尊感情得点を図1に示す。群（「自己開拓」受講群と対照群）×調査時期（前後）の2要因混合計画の分散分析を行ったところ、交互作用が有意であった（ $F(1,155)=8.92, p<.01$ ）。交互作用が有意であったことから単純主効果の検定を行った。その結果、「自己開拓」授業群における調査時期の単純主効果（ $F(1,155)=10.48, p<.001$ ）が有意である一方で、対照群については調査時期の有意な単純主効果は見られなかった（ $F(1,155)=0.96, n.s.$ ）。

この結果は、「自己開拓」受講生において、授業前に比べて授業後では自尊感情の上昇が見られたことを意味する。自己開拓の授業を通じて、自分自身を肯定的に捉え、自信を持つ学生が増加したと言える。

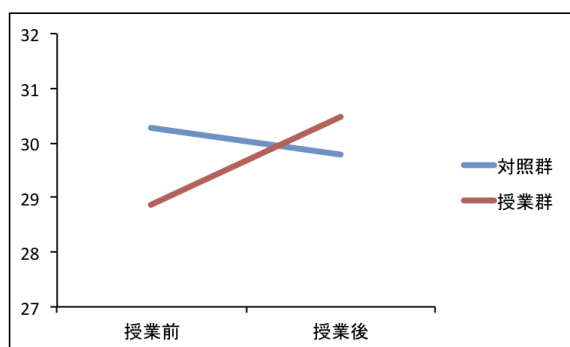


図1 自尊感情の平均値

3.2.2 進路選択に対する自己効力の変化

「自己開拓」受講群と対照群における、授業前後の進路選択に対する自己効力得点を図2に示す。群×調査時期の2要因混合計画の分散分析を行ったところ、交互作用が有意であった（ $F(1,155)=5.29, p<.05$ ）。単純主効果の検定を行ったところ、授業群における調査時期の単純主効果（ $F(1,155)=29.43, p<.001$ ）および対照群における調査時期の単純主効果（ $F(1,155)=4.72, p<.05$ ）がともに有意であった。

「自己開拓」受講生も非受講生とともに、秋学期という授業時期を通じて進路選択に対する自己効力得点が上昇していた。しかし、交互作用が有意であったことから、その上昇の効果は「自己開拓」受講生のほうが大きいようであった。この結果は、自己開拓の授業

を通して、進路選択に対する自己効力感を高める可能性があることを示唆している。

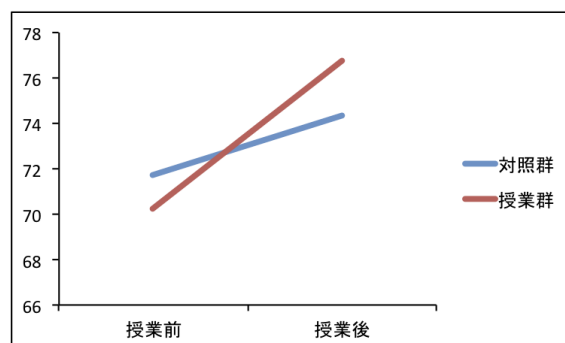


図2 進路選択に対する自己効力の平均値

3.2.3 時間的展望の変化

時間的展望について、受講群と対照群、授業前後別の平均値を図3に示す。群と調査時期の2要因混合計画の分散分析を行ったところ、交互作用が有意傾向であった（ $F(1,155)=3.56, p=.06$ ）。また、授業前後の主効果が有意であった（ $F(1,155)=7.64, p<.01$ ）。単純主効果の検定を行ったところ、授業後における群の単純主効果（ $F(1,310)=4.42, p<.05$ ）、授業群における調査時期の単純主効果（ $F(1,155)=10.82, p<.01$ ）が有意であった。

グラフにも示されているように、授業までの段階においては「自己開拓」受講生と非受講生との間で、時間的展望の得点には差が見られない一方で、授業後においては「自己開拓」受講生のほうが非受講生よりも高得点となる傾向が示された。このことは、「自己開拓」の授業を通じて、学生の時間的展望がより広がる傾向にあることを示唆している。

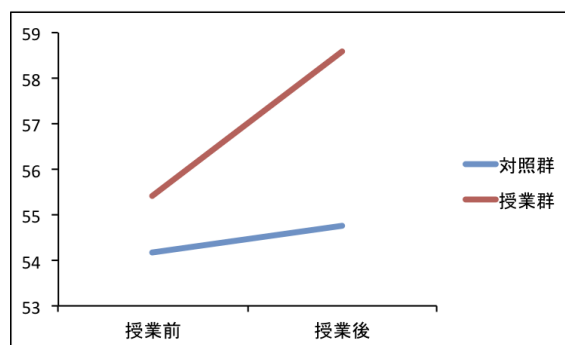


図3 時間的展望の平均値

3.2.4 セルフ・コントロールの変化

日常生活で観察されるセルフ・コントロール行動の個人差を評価する尺度（RRS）の3つの下位尺度それぞれについて、2要因混合計画の分散分析を行った。

まず、改良型セルフ・コントロールについては、交

相互作用が有意であった ($F(1,155)=6.05, p<.05$)。単純主効果の検定を行ったところ、「自己開拓」受講者群における調査時期の単純主効果が有意であった ($F(1,155)=14.59, p<.001$)。改良型セルフ・コントロールの平均値を図4に示す。これらの結果は、「自己開拓」を受講した学生が受講前よりも、習慣的な行動をより望ましくしていくようなセルフ・コントロールができるようになったことを示唆している。

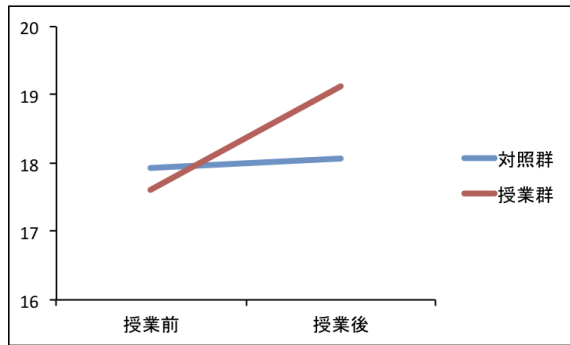


図4 改良型セルフ・コントロールの平均値

外的要因による行動のコントロール(図5)については有意な交互作用は見られず、授業前後の主効果が有意であった ($F(1,155)=5.01, p<.05$)。したがって、「自己開拓」の受講生もそれ以外の学生も、授業前よりも授業後のほうが、自分以外によるコントロールを認識する傾向にあった。交互作用は有意ではないものの、図5に示すように、特に対照群においてその傾向がやや顕著なようであった。

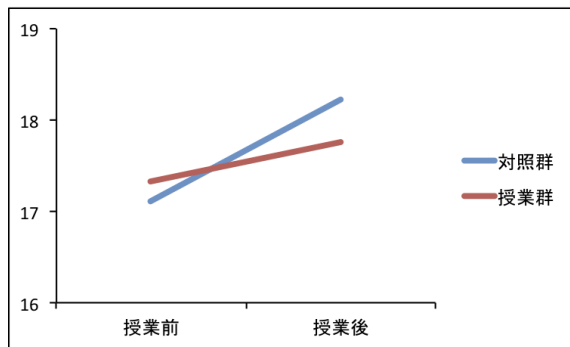


図5 外的要因による行動のコントロールの平均値

調整型セルフ・コントロール(図6)については、調査時期の主効果が有意傾向 ($F(1,155)=3.36, p=.07$) であった。「自己開拓」の受講生も非受講生も同様に、時期に応じて次第にストレス場面においてよりうまく感情や思考をコントロールできるようなセルフ・コントロールを高める傾向が見られた。

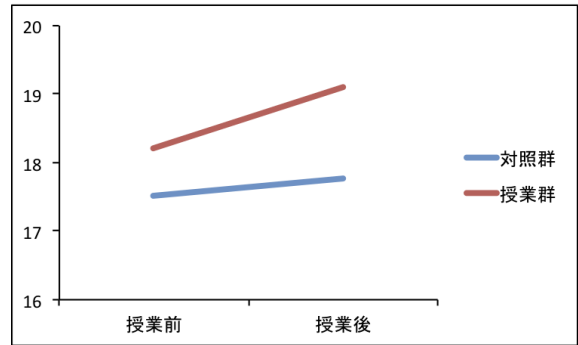


図6 調整型セルフ・コントロールの平均値

3.2.5 パーソナリティの変化

自己開拓の授業がパーソナリティの変化に影響をおよぼすかどうかを検討するために、TIPI-Jの5つの下位尺度得点(外向性、協調性、勤勉性、神経症傾向、開放性)それぞれについて、2要因混合計画の分散分析を行った。

分散分析の結果、外向性(図7)において、有意な調査時期の主効果が見られた ($F(1,155)=6.67, p<.05$)。従って、「自己開拓」の受講生もそれ以外の学生についても、授業前よりも授業後のほうが、外向性得点が上昇する傾向にあると言える。

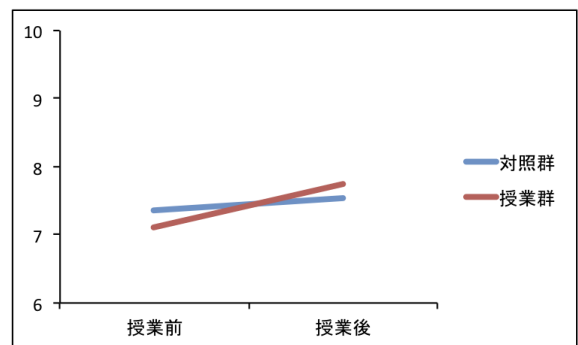


図7 外向性の平均値

また、勤勉性(図8)において、有意な傾向の交互作用が見られた ($F(1,155)=3.50, p=.06$)。単純主効果の検定を行ったところ、「自己開拓」受講生における調査時期の単純主効果が有意であった ($F(1,155)=5.43, p<.05$)。交互作用が有意ではないため、あくまでも参考程度ではあるものの、「自己開拓」の受講生は非受講生に比べ、物事に真面目に取り組んだり計画を立てたりすることに関連するパーソナリティ特性である勤勉性が上昇する傾向にあるようである。

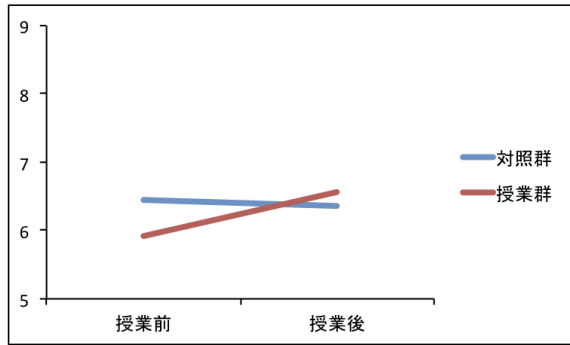


図8 勤勉性の平均値

3.3 毎週の意識の変化

「自己開拓」8週の授業それぞれにおいて測定された8項目の平均値を図9に示す。なお、このグラフにおける第1回から第8回までの回答者数は次のとおりである：142名、134名、135名、131名、130名、139名、130名、128名。

8つの項目得点それぞれについて、授業の開講時期（前半・後半；被験者間）×クラス（3クラス；被験者間）×授業週（8回；被験者内）の3要因混合計画の分散分析を行った。その結果、「毎日の生活が充実している」「今の自分に満足できない」の2項目にお

いては、主効果、交互作用いずれも有意ではなかった。残りの6つの得点についても、有意な交互作用はみられず、授業時期、クラスの主効果もみられなかったが、これら6つの得点については授業週の主効果が有意であった。

有意な交互作用が見られなかったということは、これら8項目の意識の変化が授業時期や授業担当者の違いから大きな影響を受けず、いずれのクラスにおいても、おおよそ同じように毎週の得点変動を示唆している。このことは、「自己開拓」のカリキュラムの影響の大きさを示唆するものであると言えるだろう。

それぞれの質問項目における、分散分析と多重比較の結果は次のようなものであった。

「今回の授業に積極的に参加することができた」については、授業週の主効果 ($F(7,448)=2.21, p<.05$) が有意であり、多重比較 (Sidak法、5%水準) の結果から、2回目よりも4回目の授業のほうが高い得点であったことが示された。

「今回の授業でうまくいかないことがたくさんあった」については、授業週の主効果 ($F(7,448)=7.91, p<.001$) が有意であった。多重比較の結果、1回目

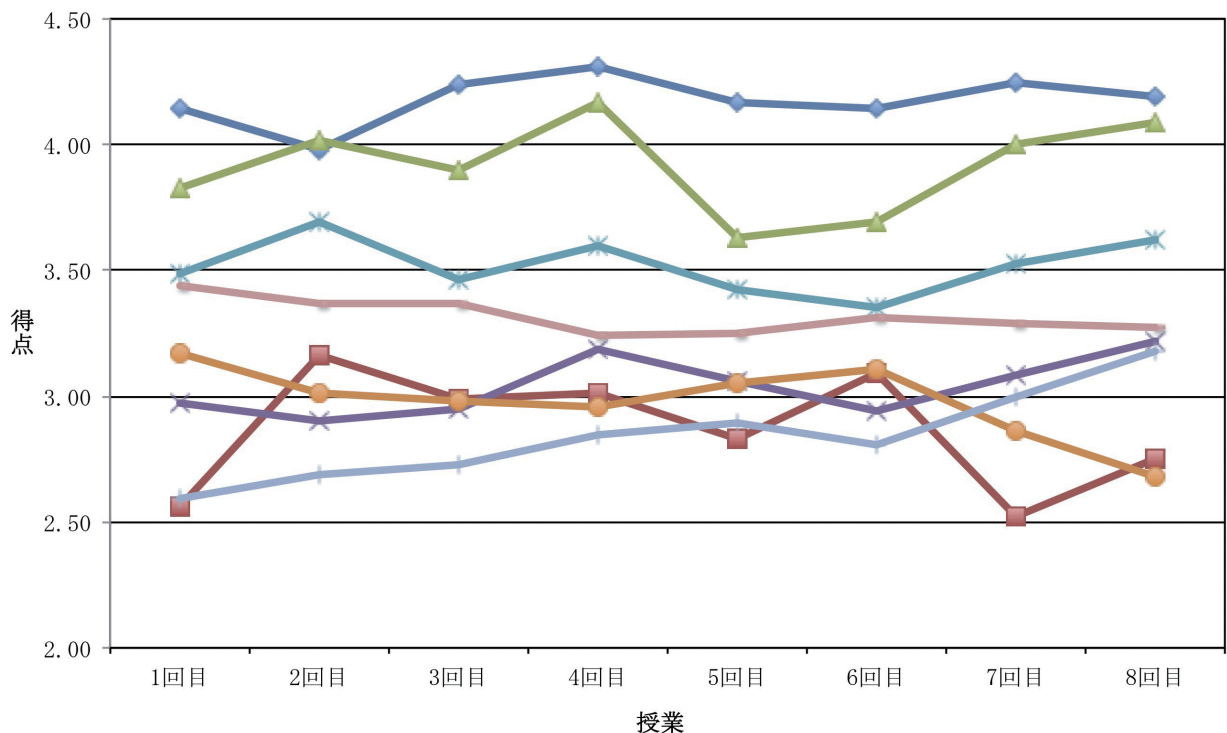
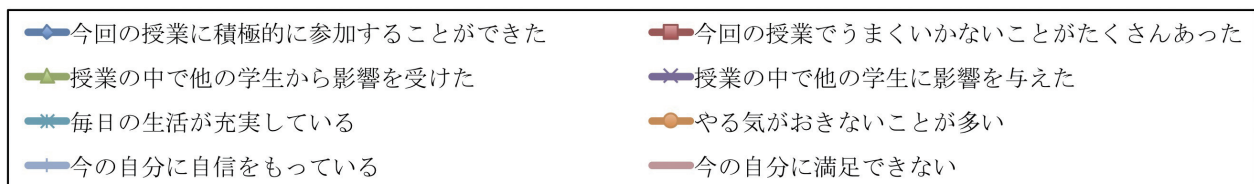


図9 毎週の意識変化

と7回目、8回目が他の授業回よりも低い傾向にあることが示された。

「授業の中で他の学生から影響を受けた」については、授業週の主効果 ($F(7,448)=4.85, p<.001$) が有意であった。多重比較の結果から、第5回および第6回よりも、第4回と第8回のほうが高い得点であることが示された。

「授業の中で他の学生に影響を与えた」については、授業週の主効果 ($F(7,448)=3.29, p<.01$) が有意であった。多重比較の結果から、第2回と第3回よりも第4回の方が高いこと、また第2回よりも第7回と第8回の方が高いことが示された。

「やる気がおきないことが多い」については、授業週の主効果 ($F(7,448)=3.83, p<.01$) が有意であった。多重比較の結果から、第8回よりも第1回と第6回のほうが高いことが示された。

「今の自分に自信を持っている」については、授業週の主効果 ($F(7,448)=4.76, p<.001$) が有意であった。多重比較の結果から、授業週が進むにつれて少しずつ得点が高くなる傾向が見られた。

これら毎週の得点変化は、毎回の授業内容を反映して変化していると考えられる。その中でも、「自己開拓」の大きな授業目的のひとつである、自尊感情の向上という観点から考えると、「今の自分に自信を持っている」の平均値が第1回目の授業から第8回目の授業にかけて徐々に上昇している点は興味深いと言える。この項目の得点が増していることは、「自己開拓」のカリキュラム内容が一定の範囲で授業目的に沿った方向性を持っていることを示唆する。

4 まとめ

本報告では、新たなキャリア教育科目として開講された「自己開拓」の効果を検証する試みを行った。授業開始時における「自己開拓」受講生と対照群との間には有意な単純主効果が見られなかったことから、今回の調査からは「自己開拓」受講生の特徴については明確にはなっていない。しかしながら、対照群と比較した場合、「自己開拓」の授業を受講することによ

て、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が得られること、生活習慣を変化させるような改良型セルフ・コントロールが向上すること、勤勉性のパーソナリティが上昇傾向にあることが確認された。また、毎回の授業時の意識調査からも、受講生が徐々に自分自身に対する自信をもつように変化していることが示唆された。これらの結果は、「自己開拓」の授業を受講することで、心理的な側面での望ましい変容が生じていることを示している。

「自己開拓」の授業は、2010年度に始まったばかりである。今後の受講生においても、本報告のような効果が観察されるのかについては、継続的に定点観測的な調査を行っていく必要があるだろう。また「自己開拓」の受講生がその後の学生生活や就職活動においてどのような結果を残していくのかについて、縦断的かつ詳細な検討が必要である。これらの調査を通じて、包括的に「自己開拓」の授業効果を探るのが今後の課題である。

文献

- Oshio, A., Abe, S., & Cutrone, P. (2011). Reliability and validity of a Japanese version of the Ten Item Personality Inventory (TIPI-J). Poster presentation at the 2nd Biennial Conference of the Association for Research in Personality, Riverside, California, USA.
- 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.
- 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.
- 杉若弘子 (1995). 日常的なセルフ・コントロールの個人差評価に関する研究 心理学研究, 66, 169-175.
- 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.

准教授	人文学部	心理学科	小塩 真司
准教授	経営情報学部	共通教育科	
			ハラデレック 裕子
非常勤講師			林 芳孝
非常勤講師			間宮 基文