

# 大学 1 年生前期における学びの資質能力自己評価の縦断的検討

—初期適応にみるキャリア教育の課題—

坂井 敬子(和光大学現代人間学部)

佐藤 龍子(龍谷大学農学部)

須藤 智(静岡大学大学教育センター)

酒井 徹也(徳山大学福祉情報学部)

## 1. 問題と目的

### 静岡大学のキャリア教育

キャリア教育とは、「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意欲・態度や能力を育てる教育」である(文部科学省, 2004)。日本の大学におけるキャリア教育は、2000 年ごろから本格的に導入された(佐藤, 2005)。キャリア教育は、雇用情勢が厳しく変化の激しい社会を背景に、大学から職業社会への「出口」を扱うだけでなく、進学率の上昇を背景として、高校から大学への「入口」で円滑な移行を図るという初年次(導入)教育的な側面をも有する(佐藤, 2006)。

静岡大学では、初年次キャリア教育の一環として、1 年生を対象に「キャリアデザイン」(2 単位)を 2005 年度より開講してきた。この科目は、高校までとは異なる大学ならではの学ぶ力を育成し大学生生活の充実を図ろうとする点が、1996 年から導入されている「新入生セミナー」(2 単位, 選択科目)<sup>1)</sup>と共通している。特異な点は、卒業後の職業生活を見据えながら社会への関心と理解を高め、学生自身のキャリア選択を促すことにある。それは決して「就職活動対策をする」でも「早く進路選択させる」でもない。大学での専門が職業に直接接続されるか否かに関わらず、学業と職業選択や職業生活を連続体として扱うことで、生涯にわたって学ぶ主体としての自立を促すためである。「キャリアデザイン」の特色は、履修生が、自分とは異なる所属の学生の視点や将来展望に触発されながら自らを振り返り、専門分野の枠を超えて社会を知り、入学初年度から自らの将来展望を模索することにあるといえよう。

また静岡大学では、学生の中で学業と職業生活の展望とがつながり、学ぶ者としての主体性の確立が進

んでいるかを捉えるため、キャリアデザイン教育評価尺度(坂井・須藤・佐藤, 2012, 2013)を用いてきた。この尺度は、学年を問わず、学びの資質能力について学生が自己評価する形式で測定を行うものであり、「学びの思考・習慣・態度」(以下「学びの自立性」)、「キャリアデザイン」(以下「キャリア」)、「社会性の基礎」(以下「社会性」)、「専門的資質能力」(以下「専門性」)、「実務性資質能力」(以下「実務性」)の 5 つの能力要素からなる<sup>2)</sup>。学びの自立性、キャリア、社会性の 3 つは、汎用的資質能力として想定された、大学生活全般に関する意識や行動を尋ねるものである。専門性は専門科目における意識や行動を尋ねるもの、実務性は学外の活動も含めた何らかの課題や任務に携わるときの意識や行動を尋ねるものである。

2000 人を超える全学サンプル調査(横断)では、学びの自立性、キャリア、専門性において 2 年生の冬の時期の得点が低い傾向にあると同時に、1 年生の夏の時期において社会性得点の低い者が多いことが示された(坂井・須藤・佐藤, 2013)。

現在、この尺度は、共通教育におけるプロジェクト科目やインターンシップ科目を対象に縦断的測定を行い、成果を検証し課題を検討するための重要なツールとなっている(e.g. 酒井・須藤・坂井・日比・永山・野瀬, 2015; 宇賀田・須藤・坂井・佐藤, 2015; 坂井, 2016; 坂井・山本・山本・須藤, 2017)。

本稿の焦点は、この尺度を用いて静岡大学 1 年生の学びの資質能力に関する自己評価の変化を捉えようとする点にある。

### 先行研究にみる大学 1 年生の初期適応

大学の「入口」では、それまでとは教育的にも生活的にも著しく異なる環境に身を置く新入生が、少なから

ず戸惑いを経験する(清水・三野・金光, 2012)。これは様々な研究において、ストレスや不満足、時間的展望といった適応的指標に現れ、時間的経過とともに特徴的な変化をみせる。清水ら(2012)の調査では、入学1週間後—5月の連休明け—7月学期末試験開始時の3期で、心身の健康に関しては顕著な変化がみられなかったのに対し、学業と人間関係のストレスは上昇することが示された(特に学業が顕著)。庄司(2014)の調査では、大学生生活の非達成感を感じる者は5月から7月にかけてやや増え、以後10月、1月と減少、大学生生活を不満足と答えた者は5月から1月にかけて次第に減少した。より長期的にみると、坂田・佐久田・奥田・川上(2013)では、複数コホートで大学へのコミットメントや学業満足が1年(5月)時から2年(10~11月)時にかけて低下、その後は3,4年(ともに10~11月)と上昇の傾向がみられた。交友満足に関しては1年,2年でもっとも低く、3,4年となるにつれて上昇する傾向がみられた。松井(2015)では、職業キャリア計画性が1年(5月)時と2年(12月)時には相対的に低かったが3年(1~2月)時に上昇した。これらの研究から、大学生にとって1年生の前期ごろが、2年生の時期と同様に、クリティカルな局面であると捉えることができる。このような時期的変化にも当然個人差がある。前述した清水ら(2012)によればストレスごとに8種類の変化パターンが得られた。3期を通してずっと高い者や低い者、漸増する者、漸減する者、V字型、逆V字型などである。

また、大学生活に関する理想と現実のギャップ経験であるリアリティショックは、その程度が大きい学生ほど不適応に陥りやすい。なかでも、自己の成長や学業に関するリアリティショックは、複数の適応指標に負の影響を与えるとされる(千島, 2013)。さらには、学業と職業の接続を理想とするか否かで、学業に対するリアリティショックが大学不適応に与える影響が異なることも明らかにされている(半澤・坂井, 2005)。半澤(2013)は、学生が学業に対する理想と現実のギャップを否定的な違和感として感じるのは、大学以前の学校段階と大学とに質的な差異を見出さない/見いだせないという「生徒化」の特徴によるものであり、学業の過程で何か問題を感じたとき自らそれを主体的に解決していこうとする態度を獲得することが、リアリティショックの本質的な解消であると述べている。大学で

学ぶとはどういうことであるのか、学生自身の認識の変容が鍵となる。

先行研究から得られる本稿への示唆は、1年生前期の学びに関する自己評価を個人差に留意して捉える必要があること、また、時期を経て学生の中で変化する学びの認識構造を捉える必要があるということである。

## 本稿の目的

大学1年生における学びに関する自己評価の変化に影響しうる個人差として、本稿ではまず学部に着目したい。学生がどのような学問分野を専攻しているのかは、当人の興味の方向や思考様式の特徴と関連し、授業理解や課題遂行に影響すると考えられるためである。また、学問分野によって職業との接続の明確さには大きな違いが存在し、そのことも学びの自己評価の違いをもたらすであろう。

もう一つの個人差として、期初の評価得点を考慮する。1年生の期初における知識やスキルの高低は期末にも維持されやすく、期末での自信とも関連するとの知見(太田, 2014)があるためである。

そこで、本稿では、学びの自立性・キャリア・社会性・専門性・実務性の5要素からなる資質能力の指標を用いて、大学1年生前期における自己評価の学部差と得点変化、ならびに要素間の構造特性を検討することを目的とする。

## 2. 方法

**【調査方法】**2014年前期の「キャリアデザイン」を履修した1年生に対し、4~5月時(以下「T1」)と7月閉講時(以下「T2」)の授業中に質問紙調査を行った。

**【調査内容】**性別、年齢、学部・学科などの属性的情報の他に、静大版キャリアデザイン教育評価尺度(5件法)、T1とT2の回答者を同定するための学籍番号を尋ねた。なお、アンケートの冒頭では、得られたデータは教育研究以外の目的には使用しないこと、学籍番号は回答者の同定のためだけに用いることを明記し、調査への協力を依頼した。

**【分析対象者】**T1での得点高低によるグループ分類で分析対象としたのは、T1で所属学部と学籍番号、各尺度に回答のあった524名(平均年齢18.43±0.82歳)。ならびに、T1とT2での得点変化の検討で分析対象としたのは、T1とT2の両方で学籍番号と各

尺度に回答のあった 453 名。

【尺度得点の算出】T1 と T2 それぞれにおける学びの自立性、キャリア、社会性、専門性、実務性の尺度得点を、坂井・須藤・佐藤 (2013) の尺度構成に従って算出した。

## 1. 結果と考察

### 分析対象者の属性

分析対象者の時期別構成を表 1 に示す。時期による性別と学部の人数の偏りを検討したが、有意な結果は見いだされなかった(性別に関しては  $\chi^2(2)=0.09$ , *ns*, 学部に関しては  $\chi^2(2)=0.06$ , *ns*)。

表 1 分析対象者の時期別構成

		T1	T2
<i>n</i>		524	453
性別	男性	286	243
	女性	209	185
	無回答	29	25
学部	人文社会科学部	254	217
	教育学部	144	124
	理学部	126	112

### 能力 5 要素自己評価によるクラスター分類

T1 の 524 名について、5 要素の自己評価によるクラスター分類を行った(図 1)。命名はクラスター別尺度得点を参照し、各得点が総じて平均よりも低い「不安群」、総じて平均程度の「平均群」、総じて平均よりも著しく低い「強不安群」、総じて平均よりも高い「自信群」とした。

各クラスターの属性的特徴を知るために、性別による偏りを検討したところ、有意な結果は見いだされなかった( $\chi^2(6)=4.81$ , *ns*)。同様に学部について検

定したところ有意な偏りが得られた( $\chi^2(6)=15.22$ ,  $p<.05$ )。残差分析の結果、教育学部生には自信群が多く、不安群が少ないという結果であった。これは、教育学部生では教諭になろうという者が多いため、専門と職業の接続が認識されて尺度得点が高く出るものと推察される。

### 学部と時期による 5 要素の差の検討

学部による得点と時間的変化の違いを検討するため、T1 と T2 で有効回答のあった者 453 名について、時期(T1/T2)と学部(人文社会科学部/教育学部/理学部)を独立変数、5 つの尺度得点を従属変数とした 2 要因の分散分析を行った。加えて必要に応じて下位検定を行った。検定結果は表 2 に、尺度得点は図 2 に示す。

学びの自立性に関しては、時期の主効果のみが有意となった( $F(1,450)=20.34$ ,  $p<.001$ )。キャリアについては交互作用が有意傾向を示したため( $F(2,450)=2.78$ ,  $p<.10$ )、時期ごとに学部の単純主効果の検定を行ったところ、いずれの時期も学部の単純主効果が有意となった(T1 において  $F(2,900)=7.64$ ,  $p<.01$ , T2 において  $F(2,900)=14.16$ ,  $p<.001$ )。多重比較の結果、いずれの時期も教育学部生の得点が、人文社会科学部生や理学部生の得点よりも高かった。社会性に関しては主効果と交互作用のいずれも有意ではなかった。専門性については、時期の主効果と学部の主効果が有意となった(それぞれ  $F(1,450)=9.18$ ,  $p<.01$ ;  $F(2,450)=14.22$ ,  $p<.001$ )。学部についての多重比較では、教育学部生や理学部生の得点が、人文社会科学部生の得点よりも高かった。実務性に関しても、時期の主効果と学部の主効果が有意となった

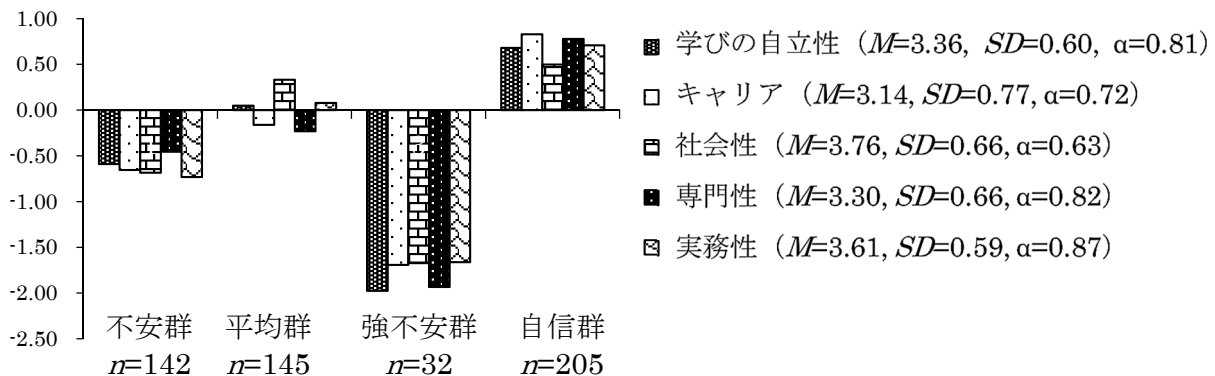


図 1 T1 の尺度得点によるクラスター分類結果

表 2 時期×学部による各能力要素自己評価の分散分析結果

	主効果		交互作用 A×B $F(2,450)$	単純主効果	
	時期 (A) $F(1,450)$	学部 (B) $F(2,450)$		T1 学部 $F(2,900)$	T2 学部 $F(2,900)$
学びの自立性	20.34 ***	0.15	0.42		
キャリア	4.97 *	13.15 ***	2.78 †	7.64 ** <sup>1</sup>	14.16 *** <sup>2</sup>
社会性	0.43	1.90	0.11		
専門性	9.18 **	14.22 *** <sup>3</sup>	0.94		
実務性	5.45 *	4.06 * <sup>4</sup>	0.51		

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

多重比較の結果: <sup>1,2,4</sup> 教>人, 理 <sup>3</sup> 教, 理>人

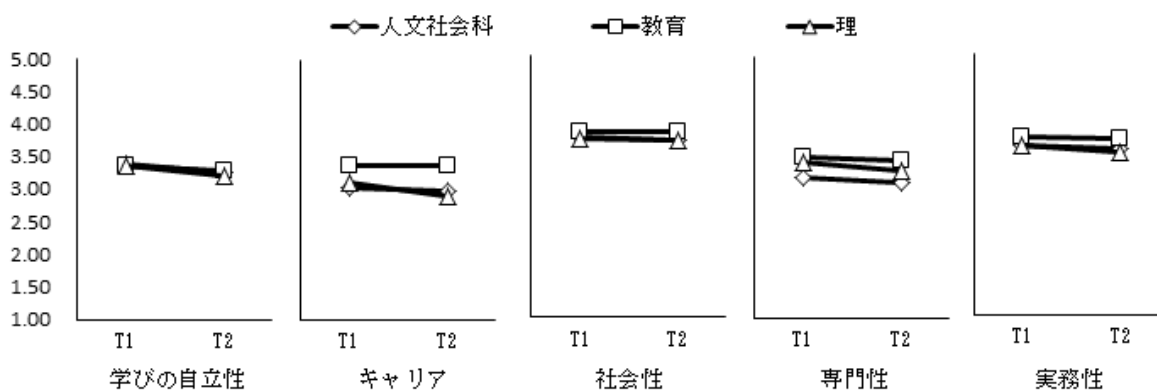


図 2 時期×学部による各能力要素の自己評価得点

(それぞれ  $F(1,450)=5.45$ ,  $p<.05$ ;  $F(2,450)=4.06$ ,  $p<.05$ )。学部についての多重比較では、教育学部生の得点が、人文社会科学部生や理学部生の得点よりも高かった。

これらの結果から、学部間の違いとして、キャリアと実務性に関しては教育学部生が人文社会科学部生や理学部生より高く、専門性は教育学部生と理学部生が人文社会科学部生より高かったと示された。前項で見いだされた教育学部生の得点の高さは、キャリア、専門性、実務性の3要素の高さに由来することが明らかとなり、また、専門性が相対的に高いという理学部生の学生特徴も得られた。時期的変化については、学部に関わらず、学びの自立性、キャリア、専門性、実務性の得点が下降し、T1からT2への約3か月の間に自信喪失を経験しやすいと示唆された。

#### T1 クラスタと時期による5要素の差の検討

前々項で得た4つのクラスタの変化を検討するため、前項と同じ453名について、時期(T1/T2)とクラスタ(不安群/平均群/強不安群/自信群)を独立変数、5つの尺度得点を従属変数とした2要因の

分散分析を行った。加えて必要に応じて下位検定を行った。検定結果は表3に、尺度得点は図3に示す。

全ての尺度において交互作用が有意となったため( $F(3,449)=7.44\sim 12.74$ , 全て  $p<.001$ )、各クラスタにおける時期の単純主効果の検討を行ったところ、強不安群と自信群にのみ、全ての尺度において、時期の単純主効果が有意となった(強不安群では  $F(1,449)=5.89\sim 11.94$ ,  $p<.05\sim .01$ , 自信群では  $F(1,449)=6.65\sim 48.63$ ,  $p<.05\sim .001$ )。

これらの結果から、前項でみられた自信喪失は自信群特有のものであったことがわかる。平均群と不安群には変化がみられず、強不安群はかえって得点が上昇した。得点の高かった者も低かった者も総じて中庸に近づいたということである。

#### 各要素間の構造的・因果的関連性の検討

4群それぞれにおいて、異なる能力5要素の自己評価が互いにどのような構造的関連性を有するのか、また、時間を隔ててどのような因果的関連性を有するのかを検討するため、T1とT2それぞれにおける尺度間の偏相関分析と、T1の各尺度を独立変数、T2の各

表 3 時期×クラスターによる各能力要素自己評価の分散分析結果

	主効果		交互作用		単純主効果		
	時期 (A) $F_{(1,449)}$	クラスター (B) $F_{(3,449)}$	A×B $F_{(3,449)}$	不安群 時期 $F_{(1,449)}$	平均群 時期 $F_{(1,449)}$	強不安群 時期 $F_{(1,449)}$	自信群 時期 $F_{(1,449)}$
学びの自立性	0.34	111.16 ***	12.19 ***	0.40	2.62	8.69 **	48.63 ***
キャリア	0.74	133.91 ***	12.74 ***	2.32	0.14	5.89 *	34.45 ***
社会性	4.15 *	85.64 ***	7.44 ***	2.32	2.01	11.94 **	6.65 *
専門性	0.13	133.23 ***	10.29 ***	0.00	0.00	6.79 **	32.91 ***
実務性	0.48	112.13 ***	10.66 ***	1.44	0.30	6.83 **	29.55 ***

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

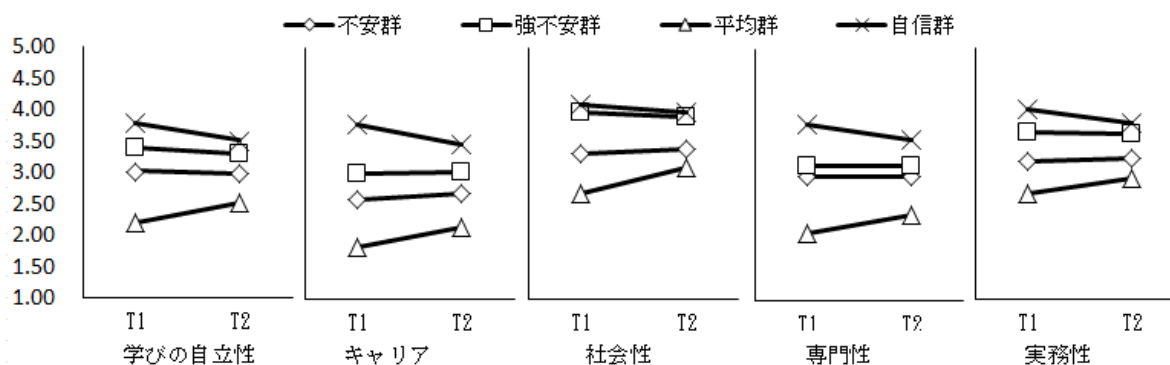


図 3 時期×クラスターによる各能力要素の自己評価得点

尺度を従属変数とする重回帰分析を行った。

まず、T1 における尺度間の偏相関分析について結果を概観する(表 4 左下)。不安群において有意な関連がみられたのは、社会性とキャリア( $r=-.30$ ,  $p<.01$ ), 専門性とキャリア( $r=.36$ ,  $p<.001$ ), 専門性と社会性( $r=-.20$ ,  $p<.05$ ), 実務性と学びの自立性( $r=.27$ ,  $p<.01$ ), 実務性と社会性( $r=.37$ ,  $p<.001$ )の間であった。平均群において有意もしくは有意傾向の関連がみられたのは、専門性とキャリア( $r=-.16$ ,  $p<.10$ ), 専門性と社会性( $r=.15$ ,  $p<.10$ ), 実務性と学びの自立性( $r=.27$ ,  $p<.01$ ), 実務性とキャリア( $r=-.17$ ,  $p<.05$ )であった。強不安群において有意もしくは有意傾向の関連はみられなかった。自信群において有意もしくは有意傾向の関連がみられたのは、キャリアと学びの自立性( $r=.23$ ,  $p<.01$ ), 社会性と学びの自立性( $r=.27$ ,  $p<.001$ ), 専門性と学びの自立性( $r=.40$ ,  $p<.001$ ), 実務性と学びの自立性( $r=.23$ ,  $p<.01$ )、社会性とキャリア( $r=.21$ ,  $p<.01$ ), 実務性と社会性( $r=.16$ ,  $p<.05$ )であった。

次に、T1 での各尺度と T2 での各尺度の重回帰分析について結果を概観する(表 5)。不安群では、T2 でのいずれの尺度を従属変数とした場合も重決定係数は有意となった( $R^2=.15\sim.28$ ,  $p<.01\sim.001$ )。独

立変数が従属変数と同尺度の場合は標準化係数が全て有意となった( $\beta=.23\sim.56$ ,  $p<.05\sim.001$ )。独立変数が従属変数と別尺度の場合で有意であったのは、キャリアを従属変数としたときの実務性( $\beta=.19$ ,  $p<.05$ ), 社会性を従属変数としたときの実務性( $\beta=.28$ ,  $p<.01$ )であった。平均群において、T2 でのいずれの尺度を従属変数とした場合も重決定係数は有意となった( $R^2=.10\sim.17$ ,  $p<.05\sim.001$ )。独立変数が従属変数と同尺度の場合は標準化係数が全て有意となった( $\beta=.22\sim.35$ ,  $p<.05\sim.001$ )。別尺度の場合で有意もしくは有意傾向であったのは、キャリアを従属変数としたときの学びの自立性( $\beta=.16$ ,  $p<.10$ ), 専門性( $\beta=.19$ ,  $p<.05$ ), 実務性を従属変数としたときの社会性( $\beta=.17$ ,  $p<.10$ )であった。強不安群では、T2 の学びの自立性, 社会性, 実務性を従属変数とした場合に重決定係数は有意となり( $R^2=.46\sim.66$ ,  $p<.05\sim.001$ )。独立変数が従属変数と同尺度の場合は標準化係数が全て有意となった( $\beta=.48\sim.63$ ,  $p<.05\sim.001$ )。別尺度の場合で有意もしくは有意傾向となったのは、社会性を従属変数としたときの専門性( $\beta=-.31$ ,  $p<.10$ )と実務性( $\beta=.36$ ,  $p<.05$ )であった。自信群においては、T2 でのいずれの尺度を従属変数とした場合も重決定係数は有意となった

表 4 T1・T2 における尺度得点間の偏相関

		学びの自立性	キャリア	社会性	専門性	実務性
不安群 (n=119)	学びの自立性		.21 *	.16 †	.34 ***	.35 ***
	キャリア	.11		.03	.28 **	.12
	社会性	.08	-.30 **		.09	.39 ***
	専門性	.16	.36 ***	-.20 *		-.09
	実務性	.27 **	-.01	.37 ***	.13	
平均群 (n=128)	学びの自立性		.18 †	.26 **	.09	.20 *
	キャリア	-.08		.02	.42 ***	.02
	社会性	.03	-.08		.01	.36 ***
	専門性	.10	-.16 †	.15 †		.26 **
	実務性	.27 **	-.17 †	.07	.10	
強不安群 (n=26)	学びの自立性		.42 *	.02	.27	.11
	キャリア	.09		.33	.27	-.16
	社会性	.25	.19		-.06	.68 ***
	専門性	.33	.57	-.26		.27
	実務性	.12	-.05	.39	-.02	
自信群 (n=180)	学びの自立性		.23 **	.27 ***	.40 ***	.23 **
	キャリア	.23 **		.17 *	.31 ***	-.03
	社会性	.27 ***	.21 **		-.10	.30 ***
	専門性	.40 ***	-.04	-.26		.10
	実務性	.23 **	.08	.16 *	.11	

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

注) 左下が T1 における偏相関係数, 右上が T2 における偏相関係数

表 5 T1 における尺度得点と T2 における尺度得点の重回帰分析

		T2					
		学びの自立性	キャリア	社会性	専門性	実務性	
不安群	T1	学びの自立性	.29 **	-.10	-.13	.02	-.06
		キャリア	.10	.56 ***	.05	.11	.06
		社会性	.01	.11	.23 *	.06	-.05
		専門性	.08	-.02	.04	.36 **	-.04
		実務性	.07	.19 *	.28 **	.03	.49 ***
	$R^2$	.15 **	.28 ***	.15 **	.17 **	.21 ***	
平均群	T1	学びの自立性	.34 ***	.16 †	.09	.08	-.01
		キャリア	.01	.22 *	-.03	.07	-.04
		社会性	-.03	.00	.31 ***	.14	.17 †
		専門性	.05	.19 *	.01	.35 ***	-.06
		実務性	.02	.05	.09	.00	.32 **
	$R^2$	.12 **	.10 *	.14 **	.17 ***	.14 **	
強不安群	T1	学びの自立性	.55 *	.40 †	.10	.06	.13
		キャリア	.13	.44 †	.11	.35	.18
		社会性	.24	.08	.48 **	.04	.12
		専門性	-.14	-.57 *	-.31 †	-.10	-.31
		実務性	.03	-.17	.36 *	.20	.63 **
	$R^2$	.46 *	.32 ns	.66 ***	.17 ns	.61 **	
自信群	T1	学びの自立性	.41 ***	.13	.09	-.02	.04
		キャリア	.03	.43 ***	-.01	.07	-.01
		社会性	.01	-.05	.34 ***	.03	.18 *
		専門性	-.13 †	.06	-.03	.33 ***	-.01
		実務性	.12	-.01	.14 †	.04	.32 ***
	$R^2$	.20 ***	.24 ***	.21 ***	.13 ***	.19 ***	

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

( $R^2=.13\sim.24$ , いずれも  $p<.001$ )。独立変数が従属変数と同尺度の場合は標準化係数が全て有意となった( $\beta=.32\sim.43$ , いずれも  $p<.001$ )。別尺度の場合で有意もしくは有意傾向であったのは、学びの自立性を従属変数としたときの専門性( $\beta=-.13$ ,  $p<.10$ )、実務性( $\beta=.14$ ,  $p<.10$ )、実務性を従属変数としたときの社会性( $\beta=.18$ ,  $p<.05$ )であった。

T2における尺度間の偏相関分析について結果を概観する(表4右上)。不安群において有意もしくは有意傾向の関連がみられたのは、学びの自立性とキャリア( $r=.21$ ,  $p<.05$ )、学びの自立性と社会性( $r=.16$ ,  $p<.10$ )、学びの自立性と専門性( $r=.34$ ,  $p<.001$ )、学びの自立性と実務性( $r=.35$ ,  $p>.001$ )、キャリアと専門性( $r=.28$ ,  $p<.01$ )、社会性と実務性( $r=.39$ ,  $p>.001$ )の間であった。平均群において有意もしくは有意傾向の関連がみられたのは、学びの自立性とキャリア( $r=.18$ ,  $p<.10$ )、学びの自立性と社会性( $r=.26$ ,  $p<.01$ )、学びの自立性と実務性( $r=.20$ ,  $p>.05$ )、キャリアと専門性( $r=.42$ ,  $p<.001$ )、社会性と実務性( $r=.36$ ,  $p>.001$ )、専門性と実務性( $r=.26$ ,  $p<.01$ )の間であった。強不安群において有意であったのは、学びの自立性とキャリア( $r=.42$ ,  $p<.05$ )、社会性と実務性( $r=.68$ ,  $p<.001$ )の間であった。自信群において有意であったのは、学びの自立性とキャリア( $r=.23$ ,  $p<.01$ )、学びの自立性と社会性( $r=.27$ ,  $p<.001$ )、学びの自立性と専門性( $r=.40$ ,  $p<.001$ )、学びの自立性と実務性( $r=.23$ ,  $p>.01$ )、キャリアと社会性( $r=.17$ ,  $p<.05$ )、キャリアと専門性( $r=.31$ ,  $p<.01$ )、社会性と実務性( $r=.30$ ,  $p>.001$ )の間であった。

上記一連の結果において、まずは、因果的関連性の検討にみられた負の影響について考察しておく。前項で示された自信群と強不安群の中庸化に関わると考えられるためである。自信群と強不安群の T1 における専門性が、T2 における学びの自立性あるいは社会性に負の影響を有していた。図3にみられるように、T1 における自信群と強不安群の得点の開きは、専門性について他の尺度より相対的に顕著であるというのが特徴である。これは T1 の自信群において専門性のより高かった者、強不安群においては専門性のより低かった者が、T2 の各群内で、学びの自立性あるいは社会性がより中庸化したことの表れとみなすことも可能であろう。因果的関連性の検討では、その他、同一尺

度間の正の影響がどの群にも概ね確認された。異なる尺度間で正の影響がみられた箇所はどの群も少数であり、目立った共通性は見いだせなかった。

また、各時期における構造的関連性にも着目したい。自信群では、T1 における各尺度間の偏相関が 10 対中 6 対で有意な正の関連を有していた。これは、不安群や平均群では 2 ないし 3 対だけで(有意傾向を含む)、2 対については負の関連(有意傾向を含む)が示されたことや、強不安群では有意もしくは有意傾向の関連性がみられなかったことは対照的である。それが、T2 になると、自信群では 7 対、不安群と平均群では 6 対、強不安群では 2 対の有意もしくは有意傾向の正の関連がみられるようになった。なお、学びの自立性に着目してみると、T1 で、自信群では学びの自立性は他の 4 要素の得点と全て有意な正の関連があったが、不安群や平均群では実務性としか有意な正の関連がなかった。強不安群では学びの自立性と有意な正の相関が全く見られなかった。T2 になると、学びの自立性は、自信群と不安群では 4 尺度全てとの間に、平均群では 3 尺度との間に、有意な(もしくは有意傾向の)正の関連がみられるようになった。

これらの結果を総合的に考えると、期初から自信が持てる者では、学びの自立性の要素が軸となりその他の要素とつながるという構造を想定することができる。一方、期初の自信が平均的ないし低い者では、当初は、ある能力要素に比して他の要素の自己評価が低いといったアンバランスがみられ要素間の関連が薄かったが、時を経て、学びの自立性の要素が軸となった構造に近づいていくと考えることができる。得点の上昇こそみられなかったが、能力要素の構造は変化していたということである。

T2 における尺度間の関連性では、全群に共通して、実務性とキャリアの間、社会性と専門性の間に有意な関連性がみられなかった。実務性とキャリアが無関連だったことは、実務性の文脈である「課題や任務を遂行していく」ことが、学生にとっては現在の学業や交友関係に関わるものを意味し、将来の職業場面とは切り離されていることの現われであろう。社会性と専門性が無関連だったことについては、最低限の社会的関与と専門性の獲得が、独立した別物だとの認識が学生の中にあるためと考えられる。

なお、強不安群は他群に比べて分析対象者が少な

いがゆえに統計的な有意性が多く確認できなかった可能性もあり、結果の解釈には慎重にならざるを得ない。

#### 4. 総合考察

本稿では、静岡大学独自の能力自己評価尺度を用いて、大学1年生前期における学業に関する自己評価の学部差と得点変化、ならびに能力要素の構造を検討することを目的とした。検討の結果、得られた知見は大きく以下の3つにまとめられる。①教育学部生の得点が相対的に高く、人文社会科学部生の得点が相対的に低い傾向にあった。学業と職業の接続に関する明確さが影響すると考えられた。②期初の得点が高かった群と著しく低かった群の得点が、期末にはそれぞれ平均に近づいた。期初の得点が平均ないし低かった群では、期末での得点高下はなかった。③期初の得点が高かった群では、期初から各要素が学びの自立性を軸に関連しあう傾向にあった。自信が平均的ないし低い者は、期初では要素同士が相反する、もしくは関連性が薄い傾向にあったが、期末には各能力要素が学びの自立性を軸に関連しあう傾向に近づいた。ただし、全群に共通して、期末での実務性とキャリアの間、社会性と専門性の間には関連性がみられなかった。

キャリア教育への示唆として、まず①から、学生の所属、またその分野と職業との接続が見えやすいか見えにくいかに留意することが必要である。今回は学部という大括りでの分析となったが、学科や専修といった小さな単位も考慮する必要があるだろう。また、早すぎる進路選択は、模索がない分、学年が進み専門教育が増えていくにつれ不適応を招くことも懸念されているため(山田・宮下, 2015)、専門性と職業との接続が見えやすいことを一概に良しとみなすことも危険である。本稿の分析において教育学部生の多かった自信群の得点が期末には下降したことも、早すぎる進路選択と模索のなさによる迷いを示唆する可能性がある。

次に②から、入学したての学生が自己の能力を評価する際には過大や過小の評価が起きうる。また、得点の下降は自己への「揺らぎ」、上昇は「回復」であるとも考えられる。溝上(1999)は、青年期は今まで経験しなかった新しい経験に出会いやすく、自己の未熟さを知って自尊感情が揺れることも多く、自尊感情が揺れ

た際に自己概念を考え直すことが、重要な自己概念の形成にとって大切だという。つまり揺らぎをもっぱら否定的に捉えることはできず、いかに回復し再編するかに注目することが重要である(原田, 2008)。そのような意味では、回復だけでなく揺らぎの機会も、キャリア教育では重視しなければならない。

さらに③から、学びの自立性を軸として要素間がつながることが好ましい構造であると想定できる。学びの自立性を測定する尺度は、多視点的な思考、発散的な思考、論理的な思考、自律的で積極的な学業態度や習慣を評価する項目からなる(坂井・須藤・佐藤, 2013)。この要素の得点が高いことは、半澤(2013)のいう「非生徒的」な学業態度といえる。自信が高い者において、または時を経るほど、学びの自立性が他の能力要素と結びつきあい「学生」としての学業を促進すると考えられる。本稿の分析では、期末のいずれの群でも、実務性とキャリア、社会性と専門性の間につながりがみられなかったが、これらは1年生後期以降の課題となるだろう。また、教員は、能力自己評価得点の高下だけでなく、学生が学業をどう認識しているのかを考慮することが重要である。

本稿の分析では、対象者が静岡大学前期の「キャリアデザイン」履修者に限定されたため、得られた知見を大学1年生全般に適用することには限界がある。また、1年生後期以降の変化についても縦断的に捉えていく必要があるだろう。

#### 注

- 1) 「新入生セミナー」は選択科目であるが、全入学生がいずれかのクラスに振り分けられる。事実上の必修科目といえる。前期のみの開講、原則として20名程度の少人数制で、学生は自分の所属する学科や専修の教員から指導を受ける。
- 2) 具体的な項目文章や教示文は付録に示した。

#### 引用文献

- 千島雄太・水野雅之(2013).「大学生生活に対するリアリティショックが大学適応に及ぼす影響」『日本青年心理学会大会発表論文集』21号, 36-37頁。
- 半澤礼之(2013).「大学生の将来展望と学業に対するリアリティショック:縦断的面接調査による質的検討」『釧路論集:北海道教育大学釧路校研究紀



- 要』45号, 17-24頁.
- 半澤礼之・坂井敬子(2005).「大学生における学業と職業の接続に対する意識と大学適応—自己不一致理論の観点から—」『進路指導研究』第23巻2号, 1-9頁.
- 原田宗忠(2008).「青年期における自尊感情の揺れと自己概念との関係」『教育心理学研究』第56巻, 330-340頁.
- 松井賢二(2015).「大学生のキャリア成熟に関する縦断的研究(II)」『新潟大学教育学部研究紀要』第7巻2号, 239-246頁.
- 溝上慎一(1999).『自己の基礎理論—実証的心理学のパラダイム—』金子書房
- 文部科学省(2004).「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～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～の骨子」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801.htm) (最終閲覧日:2015年8月29日)
- 太田信宏(2014).「入学生の情報リテラシーとOfficeソフトスキルに関する調査・研究」『教育情報研究』第29巻2号, 3-14頁.
- 坂井敬子(2016).「自治体・地域事業所と連携したPBL授業の実践報告:学生の振り返りにみるチーム活動と学習プロセス」『静岡大学教育研究』第12巻, 71-79頁.
- 坂井敬子・須藤智・佐藤龍子(2012).「大学1・2年生における汎用的/専門的/実務的資質能力の検討」『第18回大学教育研究フォーラム発表論文集』18号, 141-142頁.
- 坂井敬子・須藤智・佐藤龍子(2013).「汎用的/専門的/実務的資質能力の学年による違いと学業成績との関連」『第19回大学教育研究フォーラム発表論文集』19号, 156-157頁.
- 坂井敬子・山本好比古・山本隆太・須藤智(2017).「地域課題を題材とした初年次科目「プレゼンテーション入門」の実践報告:静岡大学新設の地域創造学環における試み」『静岡大学教育研究』第13巻, 83-88頁.
- 酒井徹也・須藤智・坂井敬子・日比優子・永山ルツ子・野瀬元子(2015).「地域産業界と連携したプロジェクトベースドラーニング型演習の実践報告」『静岡大学教育研究』第11巻, 113-122頁.
- 坂田浩之・佐久田祐子・奥田亮・川上正浩(2013).「複数コホートの大学1回生～4回生の縦断データから見た大学生生活充実度の学年変化」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』3号, 29-37頁.
- 佐藤龍子(2005).「国立大学法人の中期目標・中期計画にみるキャリア教育:キャリア教育の必要性和その具現化のために」『静岡大学教育研究』第1巻, 31-41頁.
- 佐藤龍子(2006).「静大初の『キャリアデザイン』からキャリア教育を考える」『静岡大学教育研究』第2号, 10-19頁.
- 清水光弘・三野節子・金光義弘(2012).「大学新入生の大学生活への適応過程—精神的健康に関する縦断的研究—」『比較文化研究』102号, 57-67頁.
- 庄司正実(2014).「大学新入生における1年間の大学適応の縦断的研究—心理系大学生の場合—」『目白大学高等教育研究』20号, 19-27頁.
- 宇賀田栄次・須藤智・坂井敬子・佐藤龍子(2015).「地域金融機関との連携によるインターンシップ授業開発:体験型からPBL型への改善」『静岡大学教育研究』第11巻, 101-112頁.
- 山田裕子・宮下一博(2015).「医療系大学生の進路選択・大学適応感・アイデンティティ形成について—文献レビューによる考察—」『千葉大学教育学部研究紀要』第63巻, 111-119頁.

## 付録 キャリアデザイン教育評価尺度

### 1. 汎用的資質能力尺度(19項目)

本稿の中では、3つの下位尺度ごとに得点を算出して利用した。それぞれ、項目末尾に該当項目の頭文字を記す。(学)は、「学びの思考・習慣・態度」(「学びの自立性」)の該当項目。(キ)は、「キャリアデザイン」(「キャリア」)の該当項目。(社)「社会性の基礎」(「社会性」)の該当項目。(一)はいずれにも該当しなかった項目。

教示文:以下の文章は、大学生生活全般に関するものです。あなたの意識や行動にどれくらいあてはまりま

すか。もっともあてはまると思われる選択肢を○で囲んでください。

- 選択肢:1 全くあてはまらない  
2 あまりあてはまらない  
3 どちらともいえない  
4 ややあてはまる  
5 とてもあてはまる

項目:

1. 授業を通して、自分たちをとりまく社会や自然への理解を身に付けている (学)
2. 情報を伝えるため、正しくわかりやすい文章を書くことができる (一)
3. これまで学んだ外国語の簡単な表現を使って外国人と意思疎通することに抵抗はない (一)
4. 複雑・難解な物事を、論理的に整理して考えることができる (学)
5. 自分の食事や睡眠に気を配り、健康的な生活ができています (一)
6. 何を学び何を行ってきたか、という自分のキャリアを人に説明できる (キ)
7. 自分の将来のキャリアのために、何か行動を起こしている (キ)
8. 人から情報収集するとき、情報源として適切な人に働きかけ答えを得られる (キ)
9. 働くということがどういうことか、今の自分なりに答えを持っている (一)
10. 自分が将来どんな職業に就くことが可能か、現時点での答えがある (キ)
11. 社会の一員として、挨拶や時間といった基本マナーを守っている (社)
12. 情報機器を使って、必要な情報収集ができる (社)
13. その場に合わせて適切な自己紹介ができる (社)
14. 図書館を有効に利用して、必要な情報収集ができる (一)
15. 教員の指示がなくても自主的に学習時間を取っている (学)
16. 授業でのグループワークに、積極的に取り組んでいる (学)

17. 偏りなく客観的に判断するため、たくさんの材料を集められる (学)
18. 答えが一つに限らない問いでは、多様なアイデアを出せる (学)
19. 授業を通して、自分の属する社会とは違う文化や習慣を知り許容できている (学)

## 2. 専門的資質能力尺度(7項目)

本稿の中では、7項目の全てを用い尺度得点とした。

教示文:以下の文章は、専門科目についてのもです。あなたの意識や行動にどのくらいあてはまりますか。もっともあてはまると思われる選択肢を○で囲んでください。

選択肢:(1.汎用的資質能力尺度に同じ。)

項目:

1. 複数の科目同士が、どんな違いを持ちどんな関係にあるかわかる
2. 他専攻の人に、自分の専門の基礎をわかりやすく教えられる
3. 専門科目で成し遂げた報告や研究が、大学生生活の誇りとなっている
4. 専門分野の新しいこと・知らないことは自ら進んで調べる
5. 専門科目を通して得た様々な経験は、将来の職業生活で活きると思う
6. 自分の専門の学習方法を、今後他の分野を学ぶときにも活かせると思う
7. 教員や他の受講生とのやりとりを、普段から積極的に行っている

## 3. 実務的資質能力尺度(11項目)

本稿の中では、11項目の全てを用い尺度得点とした。

教示文:以下の文章は、何か課題や任務に携わる場合に関するものです。授業に関することも授業以外のことも含まれます。あなたの意識や行動にどのくらいあてはまりますか。もっともあてはまると思われる選択肢

をマークしてください。

選択肢: (1.汎用的資質能力尺度に同じ。)

項目:

1. 他の人との役割の違いや互いの関係を理解することができる
2. チームの理念や目標を考えながら進行できる
3. 周りの状況を見た適切な判断ができる
4. 立場や年齢が違う相手と、良好な関係を築き協同して取り組める
5. 自分の感情をコントロールして進行できる
6. 多面的な視点から複数の解決案を立てられる
7. いろいろな人の異なる意見を調整しみんなの合意を形成できる
8. 複数の事項に優先順位を付けることができる
9. 関係者との利害を考えた行動ができる
10. 肯定的な態度で取り組むことができる
11. リスクを想定した現実的な計画を立てられる