

初年次キャリア教育科目の受講が 新入生の大学生活への適応感に及ぼす効果

神原 歩*・山本 理恵*・湯口 恭子**・三保 紀裕***

問題と目的

キャリアガイダンスの推進や中央教育審議会の答申(2011)などの様々な政策的後押しにより、学士課程教育の中でキャリア教育が展開されるようになった。一言で「キャリア教育」といっても、対象学生の年次や機関の目的によってその教育目標や取り組み内容は多岐に渡る。本稿では、大学1年生を対象としたキャリア教育と大学生活への初期適応との関係に着目する。

初年次キャリア教育と大学生活への適応

大学初年次は、自らの将来や専攻などを照らし合わせ、大学生活の目標を明確にすることが求められる時期である(松井・清水, 2008)。それと同時に、高校から大学への移行に伴う様々な環境変化に適応しなければならない。このような変化への適応を支援する役割を担うものとして初年次教育がある。初年次教育とは「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム(中央教育審議会, 2008)」と定義され、キャリア教育とは内容的に共通する部分が多いことが指摘されている(濱名, 2008)。そこで、初年次のキャリア教育では、卒業後のキャリア発達支援のみならず、その前段階として大学生活への初期適応の支援という観点が必要となる。

適応とは“個人と環境の適合”(French, Rodgers, & Cobb, 1974)を示すものであり、個人をとり

まく環境が移行する際に特に問題となる(e.g., Wintre et al., 2008)。これまでも、大学生活に適応できず、友達関係をうまく展開できない学生、精神的な諸問題を抱える学生、修学上の問題を抱える学生などの存在が指摘されてきた(文部科学省, 2009; 齋藤, 2002)。また、1年次春学期時点での適応状態は、その後の大学生活に及ぼす影響が大きいという指摘もある(濱名, 2007)。これらの状況と上述の初年次のキャリア発達課題とを考慮すると、初年次のキャリア教育では、目的意識を高めることなどを通じて、大学生活への適応を促すことも求められているといえる。

先行研究の概要と本研究の目的

近年の傾向として、授業実践に加え、それらの教育効果を明らかにするための試みが行われるようになった。初年次キャリア教育科目の効果を測定した例としては、受講経験が自尊感情や時間的展望、セルフコントロール力に与える影響(小塩・ハラデレック・林・間宮・後藤, 2012)、進路選択の自己効力感に与える影響(桑原・喜多・合田・根本・鈴木, 2014)、コミュニケーションへの自信に与える影響(三保・神原・木原・湯口, 2015)を検討したものなどがある。これらは、いずれもその講義の教育目標に基づいた観点でその効果を測定しており、それぞれ一定の教育効果が認められたことを報告している。

初年次のキャリア教育科目に求められていることを考慮すると、これらの教育科目は、自尊感情や時間的展望、セルフコントロール力、自己効力感、コミュニケーションへの自信を高めることが、大学生活への適応を促すという前提(例えば、セルフコントロールと適応感: De Ridder, Lensvelt-Mulders, Finkenauer, Stok, & Baumeister, 2012)のもとに、授業設計・実施がなされていると考えられる。しかしながら、それ

* 所属……京都学園大学教育開発センター

** 所属……近畿大学働き方改革推進センター

*** 所属……京都学園大学経済経営学部

(2017年6月8日受稿, 2019年3月7日受理)

連絡先: 神原 歩

ayumi.kanbara@gmail.com

らのプログラムが、学生の適応感の維持や向上に寄与するのかが明らかになっていない。なぜなら、上記効果測定では、各教育目標が達成されたことは示されているが、そもそもその目標として掲げられた項目（例：コミュニケーションへの自信など）が、受講生の今後の適応感にどのような影響を与える要因であるかについて確認がなされていないからである。学生の初期適応の支援を目的としているなら、コミュニケーションへの自信を向上する効果が認められたとしても、その自信が適応感の維持や向上に寄与していなければ、その講義は教育目標の設計から見直す必要があるだろう。つまり、初年次キャリア教育科目の効果測定においては、所与の教育目標が達成されたか否かについての検討に留まっており、設定された目標、言い換えるとプログラムが目指す方向自体が、初期適応の促進という目的に対して適切であるかについては検討がなされていないといえる。

そこで本研究では、まず、初年次キャリア教育科目の教育目標を達成することができているかを確認するとともに、本科目の教育目標の各観点における学生の意識と学生生活への適応感との間に、どのような関係が認められるかについて明らかにすることを目的とする。教育目標の各観点における学生の意識と学生の適応状態との対応関係をみることにより、大学生活への初期適応に効果的な授業とはどのような内容であるかについて、有益な示唆が得られると考えられるからである。

実践事例の概要

本稿で紹介するのは、関西圏の4年制私立A大学において2016年度前期に実施された初年次キャリア教育科目「キャリアデザインA」の事例

である。A大学では大学初年次から4年次に至るまで、複数のキャリア教育科目が設置されている。全学的に共通して実施しているのは、初年次前期の本科目と、初年次後期の「キャリアデザインB」のみである。

1年生を対象としているため、本科目は初年次教育としての役割も担っている。一般的に、初年次教育にはスタディスキルの向上を主とした科目と、モチベーションを高めることを主とした科目が存在する（岩井，2003など）。本学では、スタディスキルを主とした必須科目は各学部学科別に設置されており、その科目と対になる形で本科目が必修科目として設置されている。本科目では初年次教育としての役割を踏まえながら、社会的・職業的自立に必要な力を育てる前段階として、高校から大学への移行に伴う変化への適応を促すことを目的としている。全学で共通する教材（レクシンプラン、呈示スライド、テキスト、レポート）と評価基準を用いている点が特徴である。

本科目の設計にあたり、大学生活へ適応する上で重要な①目的意識・主体性、②コミュニケーションについての自信、③他者と協働することへの肯定的態度、の獲得が目標に掲げられた。在籍学生の特徴として「学びへの積極的姿勢」や「他者と協働する姿勢・態度」が不十分であると指摘されてきたからである。これらを踏まえ、表1の内容の授業をグループワーク形式で展開している（1クラス30～50名程度の複数クラス、複数担当教員による実施形態）。

上記の目的と目標を踏まえ、本科目のシラバスには、授業目標として1. 高校と大学の違いについて理解し、大学生活に主体的な姿勢で取り組むことができる（①に対応）、2. 他者との良好な関

表1 「キャリアデザインA」講義内容

講義内容
1 ガイダンス（授業概要の説明とアイスブレイク）
2 主体的な大学生活を送るために（大学で挑戦したいことリストの作成）
3 高校と大学の違い（大学生生活の理解とKJ法）
4 生活習慣再考（時間の使い方についてグラフ作成など）
5 大学生生活に潜むリスク（リスクの判断と情報媒体の活用方法）
6 円滑な意思疎通（1対1の情報伝達ワーク）
7 「聴く」ことの大切さ（アクティブラーニング、ロールプレイ）
8 意見を「伝える」（アサーション、ケーススタディ）
9 合意形成の図り方（ディスカッションの基礎、合意形成ワーク）
10 適切な情報共有のあり方（グループでの問題解決ワーク）
11 成果を出すこと・PDCAサイクル（チームで制作ワーク）
12 今後の大学生活を考える（1）（コンセプトマップの説明、作成練習）
13 今後の大学生活を考える（2）（大学生活についてのコンセプトマップ作成）
14 今後の大学生活を考える（3）（コンセプトマップから大学生活を客観視する）
15 今後の大学生活を考える（4）（大学生活の目標設定と達成計画を発表する）

わり方を学び、共に主体的に動き協働するために必要な基礎力を獲得することができる(②③に対応)、3. 今後の大学生活に対する視野を広げ、大学生活を有意義にするための目的意識を持つことができる(①に対応)、の3点が記載されていた(括弧内は筆者補足)。

測定・分析方法の概要

本研究では、1つめの目的である、本科目の教育目標を達成しているか否かについて、①目的意識・主体性、②コミュニケーションについての自信、③他者と協働することへの肯定的態度、の3つの観点の自己評価を受講事前事後で比較することにより、これを捉える。学生の自己評価を指標として用いたのは、本科目の第一目的がスキルの習得ではないこと、また適応感などの心理社会的问题を有意に予測するのは、主に自己認知であることが報告されているからである(Seigrin, 1996など)。実践効果の測定方法としては、プログラム受講群と未受講群との比較によって効果を確認することも多い。しかし、本科目は全学必修科目であることから、受講事前事後の比較によってその効果を捉えた。

加えて、本研究の2つめの目的である、本科目の教育目標が学生生活への初期適応の促進に寄与する要因であるかを検討するために、学生の適応状態の測定を併せて行う。入学半年後の適応状態が学生生活4年間の適応感に大きな影響を与えるという指摘(濱名, 2007)を踏まえ、本研究では前期終了時の適応感をもって初期適応感とする。

学生の適応状態の指標には、学生の主観的適応感を用いた。そして、教育目標に基づく上記3つの観点における学生の意識(前期終了時)と、学生の初期適応感(前期終了時)との関連について明らかにするために、共分散構造分析による検討を行う。

方 法

実施方法と調査協力者

「キャリアデザインA」の受講生全員を対象とし、講義の第1回(事前)と第15回(事後)にそれぞれ調査を行った。個人の回答内容が、特定されたり外部に漏れたりすることは無いこと、成績などとは一切関連しないことを説明し、質問紙は講義時間内に配布し回答を求め、その場で回収を行った。受講登録者は大学1年生954名であり、そのうち事前調査への協力者は864名(男性617

名、女性247名)、事後調査への協力者は832名(男性591名、女性241名)であった。事前・事後の両方の調査への協力者は787名(男性554名、女性230名、不明3名)であった。

測定変数

a. 教育目標到達度についての測定項目

教育目標に基づく以下の3つの観点について質問を行った。全ての質問の教示文として「あなたはこの授業を通して、以下に示す事柄が今の時点でどの程度あてはまりますか」と提示し、「あてはまる(4)」から「あてはまらない(1)」までの4件法で回答を求めた。なお、生活全般ではなく本講義によって生じた変化を捉えるために、事後調査時では「この授業を通して、以下に示す事柄が最終的にどの程度あてはまりますか」と提示し、事前時と同様に4件法で回答を求めた。

a-1. 目的意識 大学生活における自分のやりたいこと¹の方向性がどの程度明確になっているかを測定する項目である。「大学生活の目的が明確になっている」「大学生活で具体的に何をやりたいかが見つまっている」「大学生活における自分の興味・関心を理解している」の3項目とした。下村・八幡・梅崎・田澤(2009)のキャリア・アクション・ビジョンテストの「ビジョン」の項目を参考に、対象者の年次や授業内容を考慮して作成した。

a-2. コミュニケーションについての自信 コミュニケーションをとることについての自信の程度を測定する項目である。三保ら(2015)において使用された項目のうち、「相手の話を積極的に受け止めることができる」、「自分の考えを分かりやすく他者に伝えることができる」など、因子負荷量が0.40以上であった6項目を使用した。

a-3. 協働意識 協働作業に対する理解や態度が肯定的である程度を測定する項目である。「グループで物事に取り組むことの大切さを理解している」「みんなで色々な意見を出し合うことは有益であると思う」などの6項目であった。長濱・安永・関田・甲原(2009)の協働効用因子に含まれる質問項目を参考に、授業内容を考慮して作成した。

b. 適応感についての測定項目

大学生活への主観的適応の程度を測定する項目である。全ての質問の教示文として「以下の項目は、現在のあなたにどの程度あてはまりますか」と提示し、「あてはまる(4)」から「あてはまらない(1)」までの4件法で回答を求めた。「大学

生活に積極的に取り組めると思う」「大学では周りの人と楽しい時間を共有している」など、奥田・川上・坂田・佐久田（2010）を参考に12項目を作成した。

結果

各測定変数の予備分析

a. 教育目標到達度についての測定項目

a-1. 目的意識 目的意識についての質問3項目の内的整合性は十分に高かったので ($\alpha = .83$)、3項目の平均評定値を「目的意識」得点とした。

a-2. コミュニケーションについての自信 コミュニケーションへの自信についての質問項目は、二次元性を想定していた。そこで、これを測定する6項目を対象に、事前調査時のデータを用いて探索的因子分析を行った。初期の固有値の減衰状況は、第1因子から第3因子にかけて3.06, 1.20, 0.57であった。そこで因子数を2とし、主因子法・Promax回転で共通性を推定した。累積負荷量平方和は57.52%となった。第1因子と第2因子の相関係数は $r = 0.51$ であった。事後調査時のデータを用いた分析においても同様の2因子が得られた。第1因子は「人前で自分の考えを的確に伝えることができる」「自分の考えを分かりやすく他者に伝えることができる」「相手の考えや気持ちを引き出すことができる」の3項目で「伝える」因子、第2因子は「他者の意見を柔軟に受け入れることができる」「相手の話を積極的に受け止めることができる」「異なる考え方をする人の意見を理解することができる」の3項目で「聴く」因子と解釈した。各因子を構成する項目による尺度の信頼性を算出したところ、Cronbachの α 係

数は「伝える」因子 $\alpha = 0.82$, 「聴く」因子 $\alpha = 0.77$ であった。内的整合性に特段の問題がないと判断し、各因子に含まれる項目得点の平均評定値をそれぞれ「伝える」得点, 「聴く」得点とした。

a-3. 協働意識 協働意識についての質問6項目の内的整合性は十分に高かったので ($\alpha = .90$)、6項目の平均評定値を「協働意識」得点とした。

b. 適応感についての測定項目

適応感についての質問項目は多次元性が想定されるものであった。サンプルに偏りが無くデータ数が多い事前調査時のデータ ($N = 850$) を用いて、12項目を対象に探索的因子分析を行った。初期の固有値における減衰状況（第1因子から4.97, 1.62, 1.12, 0.87...）から3因子構造が妥当であると判断し、主因子法・Promax回転で共通性を推定した。因子を構成する項目の基準を、因子パターンの絶対値が0.40以上であり、かつ複数の因子に0.30以上を示さないこととし、基準を満たさない項目を除外して分析を繰り返した。

結果は表2のとおりである。項目内容から、第1因子は「生活適応」因子、第2因子は「学び適応」因子として解釈された。第3因子は因子間相関が第1, 第2因子とは負の関係であったことから、適応を示す事柄とは逆の意味を捉えていると考えられた。学生の「適応感」を測定するという目的に沿って、第3因子に属する項目を尺度得点作成の際には逆転項目として扱うことと決め、第3因子を「関係適応」因子と命名した。いずれの因子にも含まれない項目として、「学内の友人関係に満足している」「大学生活で自分のやりたいことがみつきりそうな気がする」「自分の専攻は自分に合っていないような気がする」を除外した。因子抽出後の累積平方和は57.73%であった。

表2 適応感についての12項目の因子分析結果（主因子法、プロマックス回転）

		1	2	3	共通性
生活適応 ($\alpha = .804$)					
生活1	大学生活で自分が成長できると思う	0.879	-0.020	-0.078	0.698
生活2	大学生活ではいろいろなことができると思う	0.646	0.082	-0.028	0.481
生活3	大学生活に積極的に取り組めると思う	0.643	0.046	0.039	0.476
生活4	大学では周りの人と楽しい時間を共有している	0.597	0.001	0.172	0.474
学び適応 ($\alpha = .834$)					
学び1	興味があることが大学で学んでいると思う	0.002	0.853	-0.029	0.719
学び2	学びたいことが大学で学んでいると思う	0.062	0.842	-0.034	0.761
学び3	自分の専攻の授業内容に満足している	0.005	0.641	0.071	0.447
関係適応 ($\alpha = .694$)					
関係1	大学では孤立感を覚えることがある	-0.053	0.030	0.904	0.774
関係2	大学の友人の中では浮いているように感じる	0.090	-0.029	0.567	0.360
因子間相関					
	1	—	0.653	-0.392	
	2		—	-0.197	
	3			—	

表3 適応感の各尺度得点の事前事後の比較

	N	事前	事後		効果量 (d)
生活適応	774	3.07 (0.59)	3.12 (0.63)	*	0.07
学び適応	782	2.90 (0.67)	2.87 (0.70)	n.s.	0.04
関係適応	782	2.97 (0.76)	2.88 (0.84)	**	0.10

** $p < .01$, * $p < .05$ 括弧内は標準偏差

第3因子の内的整合性は十分に高いとはいえない値であったが、項目数が2であることや、項目の内容が大学生の初期適応感の指標として重要であると考えられることから、このまま分析に用いた。更に、データとの適合度を検証するために、上記の探索的因子分析結果で得られた適応感3因子（「生活適応」「学び適応」「関係適応」）を潜在変数、それぞれの項目を観測変数としてモデル化し、確証的因子分析を行った。分析にはIBM SPSS Amos 24を使用した。適合度は、 $\chi^2(23) = 63.41$, $p < .001$, GFI = .983, AGFI = .967, RMSEA = .045であった。適合度に問題が認められなかったため、前述のとおり第3因子の2項目は逆転処理を行った。各因子の項目得点の平均評定値を算出し、「生活適応」得点、「学び適応」得点、「関係適応」得点とした。

事後調査時のデータを用いた分析においても同様の3因子が得られた¹⁾ため、事後調査の結果からも同様に各尺度得点を作成した。そして、事前事後の両調査に回答した学生を対象とし、各尺度得点を従属変数、時期（事前・事後）を独立変数とした対応のあるt検定を行った。生活適応は事前より事後で高かった ($t(773) = 2.37$, $p < .05$)。学び適応は、事前事後で有意差が認められず ($t(781) = 1.26$, n.s.)、関係適応は事前より事後で有意に低かった ($t(781) = 2.61$, $p < .01$)。結果を表3に示した。

教育目標に基づく各尺度得点の受講事前事後の変化

本研究の第1目的に沿って、教育目標に基づく各観点の尺度得点を受講事前事後で変化したか否かを検討するために、事前事後の両調査に回答した学生のうち、単位取得に必要最低限の出席率（出席率 $> 2/3$ ）を満たす学生（ $N = 765$ ）を対象とし、各尺度得点を従属変数、時期（事前・事後）を独立変数とした対応のあるt検定を行った。分析の結果、全ての尺度得点において有意差が認められ、事前より事後得点の方が高かった²⁾。結果を表4に記した。

上記結果から、出席率が充足している学生では

表4 教育目標に基づく各項目尺度得点における事前事後の比較

	N	事前	事後		効果量 (d)
目的意識	765	2.79 (0.72)	2.96 (0.77)	***	0.20
聴く	765	3.03 (0.59)	3.14 (0.60)	***	0.16
伝える	765	2.43 (0.69)	2.65 (0.70)	***	0.31
協働意識	761	3.13 (0.66)	3.27 (0.64)	***	0.20

*** $p < .001$ 括弧内は標準偏差

教育効果が認められることが確認された。そこで補足として、出席率の充足者（出席率 $> 2/3$ ）と不足者（出席率 $\leq 2/3$ ）の違いを検討するために、事前調査の回答者を対象とし、出席充足の有無を独立変数、事前時点の測定変数を従属変数としたt検定を行った。その結果、目的意識得点においてのみ有意差が認められ ($t(854) = 1.98$, $p < .05$)、出席不足の学生（ $N = 56$ ）の目的意識得点の平均値2.58 ($SD = 0.82$)は、出席充足の学生（ $N = 800$ ）の目的意識得点の平均値2.78 ($SD = 0.73$)より低かった。それ以外の測定変数には、出席充足者と不足者に有意な差異は認められなかった。

教育目標の各観点における学生の意識と主観的適応感

本講義の実践により、教育目標に沿った学生の意識変化が認められたことが確認された。そこで、本研究の2つめの目的である、教育目標の各観点における学生の自己評価と初期適応感との関連を共分散構造分析によって検討した。分析にはIBM SPSS Amos 24を使用した。前述のとおり、初期適応を前期終了時の適応感としていることから、事後調査時のデータを分析に用いた。欠損値は、IBM SPSS Statistics 21.0のEM法により推定し、代入したデータを使用した（ $N = 790$ ）。モデル構成にあたっては、まず、教育目標に関する学生の自己評価（「目的意識」「聴く」「伝える」「協働意識」）と適応感（「生活適応」「学び適応」「関係適応」）それぞれの測定モデルを置き、教育目標の各因子が適応感の因子に影響を与えるモデルを構成した。なお、各因子間には共分散を置いた。そして、モデル修正にあたり、まず因子間の共分散、および教育目標から適応感へのパスの中で有意でなかったものを削除した。次に、修正指標に基づいてパスを追加した³⁾。各パスの標準化推定値とモデル適合度は図1のとおりである。

考 察

本研究の目的の1つめは、本講義目標に沿った

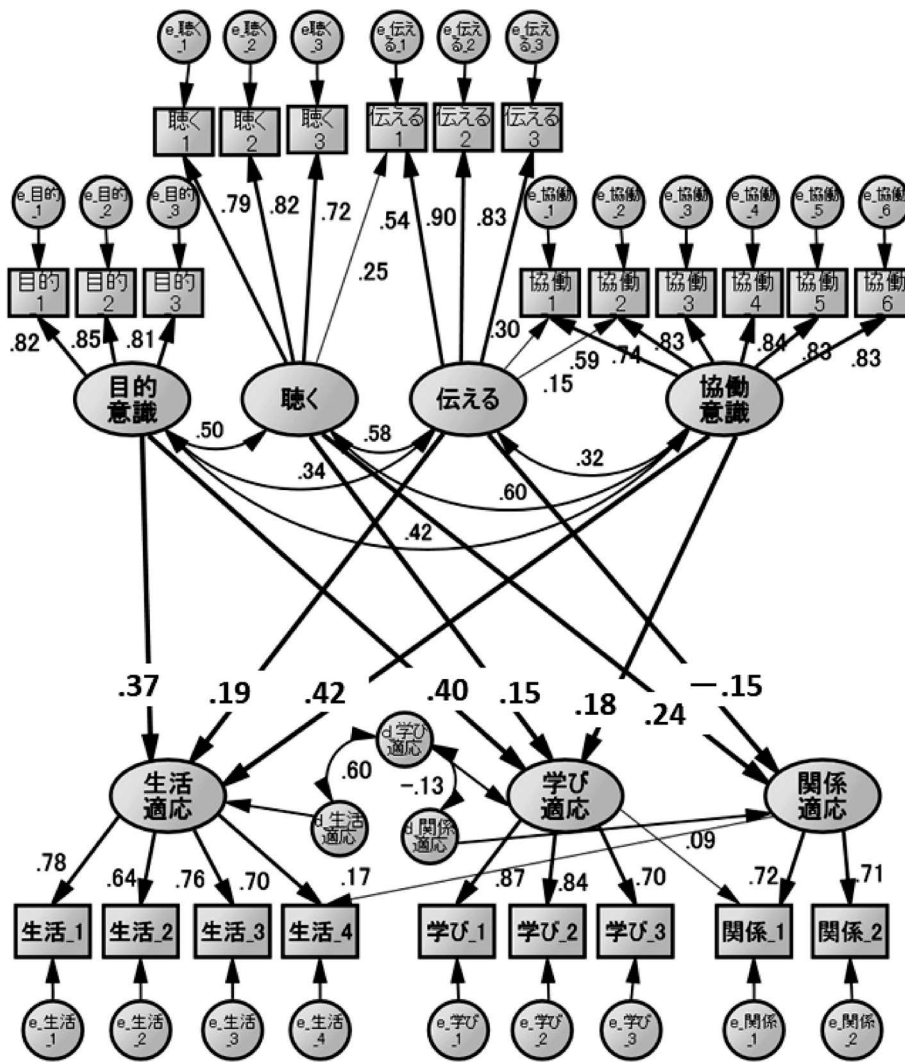


図1 教育目標の各観点における学生の意識が主観的適応感に与える影響
 $\chi^2(231)=603.04, p<.001, GFI=.939, AGFI=.921, CFI=.965, AIC=741.04, RMSEA=.045$

教育効果が認められるかについて検討することであり、教育目標に基づく3つの観点における自己評価を受講事前事後で比較することによりこれを確認した。2つめは、それらの教育効果が、上位目標である大学生活への適応感の維持や向上に繋がり得るものであるかについて検討を行うことであった。以下に、それぞれについて検討する。

本講義の教育効果

教育目標に基づいた全ての観点において、学生の自己評価が受講事前に比べて受講事後で上昇していた。本人の自己評価に限定されることであるが、本科目は教育目標に沿った一定の教育効果があったと考えることができる。

本講義の教育効果と学生の適応感

本科目の教育目標に基づく各観点の学生の自己評価は、概して適応感に正の影響を及ぼすもので

あった。ただし、前期開始時に比べて終了時に向上していたのは生活適応感のみであり、学び適応や関係適応については維持もしくは低下していた。この結果は、1年生前期から後期にかけて、学習意欲が低下するという指摘(清水・三保, 2011)とも一貫していた。

次に各側面における学生の意識が適応感に及ぼす影響について以下に考察する。「目的意識」と「協働意識」は、「関係適応」以外の適応感に正の影響を与えていた。大学生活で目指す方向が明確になること、また他者との協働を肯定的に捉えることにより、大学生活への期待感や学びへの動機づけが高まると考えられる。一方、「目的意識」や「協働意識」が「関係適応」に影響を及ぼさなかったことはどのように解釈できるだろうか。大久保・青柳(2003)は、対人関係についての適応感是一次元ではなく、プラス面の存在「積極的に受容されている感覚(以後、積極的被受容感)」

とマイナス面の少なさ「被拒絶感覚の無さ」との二次元であることを指摘している。本研究の「関係適応」を構成する項目は、対人関係の積極的被受容次元ではなく、「大学の友人の中では浮いているように感じる（逆転項目）」など被拒絶感覚次元に関連するものである。従って、「目的意識」や「協働意識」は対人関係における被拒絶感の克服に直接的には繋がらないと理解できる。それと同時に、目的意識や協働意識が対人関係には影響を与えないと考えるのは早計であり、対人関係のプラス面、すなわち積極的被受容感覚には影響を与える可能性も残されているといえる。

「聴く」は、「関係適応」と「学び適応」に正の影響を与えていた。本調査の「聴く」の項目は、ただ話を聴くだけに留まらず、多様性の受容を示している。多様な価値観を受け入れることが、大学での学びへの積極性を生み、また対人関係の疎外感を低減するということは、納得度の高い結果といえるだろう。

興味深かったのは、「伝える」ことについての自信は、「生活適応」には正の影響を与えていたが、「関係適応」には負の影響を与えていたことである。自己主張と適応感との関連についての研究結果は、正の関連（渡辺・内野，2009）、無関連（堀・島津，2005）、負の関連（村山ら，1991）を示すものと様々である。これらの知見と照らし合わせ、「伝える」から「関係適応」に負の影響が認められたことについて以下に考察する。

まず1つめは、本研究における「伝える」の測定項目は、自分の意見を明確に伝えることを主とし、場面の考慮や他者への配慮などが含まれていないという点である。本研究では状況・場面を設定せずに回答を得ているが、自己主張と適応との正の関連を示した渡辺・内野（2009）では、自己主張について「限界の表明」「異なる意見の表明」「援助要請」の3つの場面に限定している。どのような状況で行う自己主張であるかによって、関係適応にもたらす意味は大きく異なるだろう。

また、本研究のような簡易自己主観報告では、真にアサーティブであることと、攻撃的な自己主張との弁別が難しいことが指摘されており（村山ら，1989）、本研究の「伝える」の項目への回答には、他者への配慮が欠ける自己主張が含まれていた可能性がある。更に、配慮の有無についての弁別に成功した後続の研究においては、他者へ配慮を欠いた自己主張をする人は、自己主張をしない人よりも適応状態が悪いことが示されている（村山ら，1991）。本調査の実施時が学内の対人関

係構築における初期段階であることを考慮すると、相手への配慮を欠く一方的な自己主張は、関係構築に特に痛手となるだろう。上記のように、本研究の「伝える」の測定には、状況の考慮がされていないこと、また他者への配慮に欠いた自己主張が含まれていた結果として、関係適応に負の影響を与えるという結果が得られた可能性が考えられる。

2つめは、前述と同様、本研究の「関係適応」尺度得点を構成する項目が、「孤独感を覚える」「友人間で浮いている」といった、対人関係への極端な不適応を反映している点である。前述のとおり対人関係の適応感は、「積極的被受容感」と「被拒絶感の無さ」の二次元で構成されていることが示されており（大久保・青柳，2003）、自己主張が対人関係適応に正の影響を与えることを示した渡辺・内野（2009）や水野・加藤・川田（2015）⁴⁾では、「人気がある」など対人関係のプラス面である積極的被受容感を扱っている。自己主張の高さは、他者と安易に同調しないという意味を併せもつため、関係性のプラス面の増幅、被拒絶感などのマイナス面の増幅もどちらにも寄与しており、本研究の「関係適応」では、そのマイナス面の増幅が結果にあらわれたという解釈も可能である。この捉え方は、対人関係の積極的被受容感と意味が類似する項目、「周りの人とは楽しい時間を過ごしている」を含む生活適応には、「伝える」が正の影響を示していることとも矛盾しない。

以上、意見を伝えることについての自信が、対人関係の被拒絶感に正の影響を与えたことについて考察を行ったが、これらはあくまで推測の域を出ない。本調査の関係適応は、関係性のマイナス面しか扱っていないことに限界があるだけでなく、尺度得点を構成する項目数も2項目と少なく、また信頼性も十分とはいえない。従って、意見を伝えることへの自信が適応感に与える影響については、「伝える」および「関係適応」を構成する項目のどちらも、項目の数とバリエーションを増やし、より精緻な検討が必要であろう。それとともに、意見の伝え方についての講義では、他者との関係性を考慮する必要性や他者への配慮を示す必要性を強調するなど、より細やかな注意が必要であるといえるだろう。

最後に、コミュニケーションの自信は、日常生活で実践して「できる」という感覚と共により身につくものである。従って、自信の向上には、授業での学びが日常生活で実践されることが不可欠

である。授業で得た自信が日常生活への実践に繋がり、その実践が更なる自信に繋がるよう、教材や課題に工夫を凝らすことも必要といえるだろう。

事前測定変数と出席率

授業への出席回数が十分な学生においては、本科目は教育目標に沿った一定の教育効果をもたらす、また大学生活への適応を概ね促していることが示唆された。それと同時に、本科目に十分出席した学生は、そうでない学生よりも、入学時点での目的意識が高かった。この結果は、三保ら(2015)と一貫している。更に、キャリア意識が低い学生、すなわち将来の展望が不明確で向上心が低い学生が履修せず、キャリア意識が十分に高い学生が履修することにより、キャリア意識の格差が拡大する恐れがある(葛城, 2008)という指摘とも一致していると考えられる。

入学時における目的意識がそもそも高くない学生にリーチするには、かなり早い段階(例えばオリエンテーション時など)で、学生の目的意識を高める工夫が必要であるといえる。その一方で、継続的に参加した学生の目的意識が上昇しているという本研究結果を考慮すると、学生の継続的な参加意欲を講義中に喚起することも重要である。本科目の教育目標が適応感の維持や向上に実際に関連するという本研究結果を示すことも、継続的な参加を動機付ける一助となるかもしれない。

本研究の限界と今後の展望

1つめは、教育目標に基づく3つの観点の自己評価と適応感との因果関係である。本稿は、3つの観点の自己評価が適応感に影響を及ぼすという前提で構成されている。但し、例えばソーシャルスキルの高さにおいては、その自己評価は、適応状態の原因であると同時にその結果であるという指摘(相川・藤田・田中, 2007)を考慮すると、当モデルとは逆方向の影響が生じている可能性も考えられる。本研究では、適応感から各観点の自己評価へのパスを引いたモデルの検討⁵⁾も行ったため、上記の可能性は低いと考えられる。それでもなお、学生の適応感から自己評価に与える影響も皆無とはいえないことに留意が必要である。

2つめは、サンプルの偏りの問題である。本稿では、前期終了時の適応感を初期適応の指標とし、教育目標の各観点における自己評価と適応感との関連を検討した。そのため、前期終了時の授

業に欠席した学生は、これらの分析に含まれていない。事後調査で漏れた理由は、偶発的な欠席とドロップアウトの2つが考えられるが、どちらにしても全体的に意欲の低い学生が抜けている傾向は否めないだろう。

3つめは、本研究では、適応感を規定すると思われる項目を研究者側で準備し、その枠の中だけで限定的、一時的な適応感について検討した点である。本稿で挙げた適応感の3つの下位尺度の中でも、学生生活全体の適応感に大きな影響を与える要因と、そうではない要因があるだろう。植村・小川・吉田(2001)は、学業面での適応だけでは大学生生活全体の満足感が長期的には高まらないことを示した。また、大久保(2005)は、学生生活の適応感を規定する要因は、各大学の文化によって異なることを指摘している。今後は、大学生活への適応感を規定する要因について、より大局的見地から捉える必要があるだろう。

注記

¹ 事後調査では事前調査と因子の順序が異なり、第1因子が「学び適応」、第2因子が「生活適応」であった。また、事前調査では「生活適応」に含まれている「大学生活ではいろいろなことができると思う」という項目も削除候補項目となった。

² 教育効果について、性別グループごとの確認も行った。男女とも、全4項目において、事前より事後で尺度得点が有意に上がっていた。両性別において教育効果が認められたと考えられる。

また本研究では、「この授業を通して」という文言を質問紙に添えるなど、授業を通じた効果を抽出するよう配慮をしている。しかしながら、この質問文だけでは、純粋に授業の効果が測定できているとは限らず、これらの受講前事後の変化が単純に時間の経過によって生じたものであるという可能性が拭えない。そこで、サンプル数は十分であるとはいえないが、出席不足者56名の中で事前事後の両調査に回答し、かつ単位取得に必要な最低限の出席率に満たない(出席率 $\leq 2/3$)学生22名を対象に、調査時期(事前・事後)を独立変数、教育目標に基づく各尺度得点を従属変数とする、対応のあるt検定を行った。分析の結果、事前得点と事後得点には有意な差異が認められなかった(全項目において、 $t < 1.00$, ns)。サンプル数が少ないため効果量も算出したが、効果も殆ど認められなかった(目的意識、伝える、聴く、協働意識の順に、 $d = 0.10, 0.05, 0.13, 0.07$)。

³ 「伝える」から、「協働意識」を構成する一部の項目

(図1の“協働1”“協働2”)へのパスが有意であった。協働1「グループでの活動に積極的に取り組みたいと思う」、協働2「グループ内で自分にも貢献できることがあると思う」であり、グループに自ら影響を与えることへの希望を含むことから、「協働意識」だけでなく「伝える」からの影響を受けると考えられた。

⁴ 但し、これらの研究は、中学生を対象としたものであることに留意が必要である。

⁵ 念のため、各適応感から教育目標へのパスを想定したモデルも検討したところ、AICが本稿のモデルよりも高かった。

引用文献

- 相川 充・藤田正美・田中健吾 2007 ソーシャルスキル不足と抑うつ・孤独感・対人不安の関連：脆弱性モデルの再検討 社会心理学研究, **23**, 95-103.
- 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
- 中央教育審議会 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(答申) 文部科学省
- De Ridder, D. T. D., Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C., Stok, F. M., & Baumeister, R. F. 2012 Taking stock of self-control: A meta-analysis of how trait self-control relates to a wide range of behaviors. *Personality and Social Psychology Review*, **16**, 76-99.
- French, J. R. P., Jr., Rodgers, W., & Cobb, S. 1974 Adjustment as person-environment fit. In G. V. Coelho, D. A. Hamburg, & J. E. Adams (Eds.), *Coping and adaptation*. New York: Basic Books. pp. 316-333.
- 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.
- 濱名 篤 2008 初年次教育の必要性と可能性 大学と学生, **54**, 6-15.
- 堀 匡・島津明人 2005 大学新入生のソーシャルスキルが、入学後の友人サポート、抑うつ、孤独感に及ぼす影響 ストレス科学, **19**, 245-253.
- 岩井 洋 2003 私立大学のサバイバル戦略における実践的課題—大学マーケティングからエンロールメント・マネジメントへ— 関西国際大学高等教育研究所 高等教育研究叢書, **4**, 71-95.
- 桑原千幸・喜多敏博・合田美子・根本淳子・鈴木克明 2014 初年次キャリア教育科目における相互評価学習の実践と進路選択自己効力の向上 日本教育工学会論文誌, **38**, 79-89.
- 葛城浩一 2008 誰が「キャリア教育」を受けるのか 大学論集, **39**, 319-334.
- 松井賢二・清水和秋 2008 大学におけるキャリア形成支援 日本キャリア教育学会(編) キャリア教育概説 東洋館出版社, Pp. 211-213.
- 三保紀裕・神原 歩・木原麻子・湯口恭子 2015 キャリア科目の実践を通じた効果測定と課題 キャリアデザイン研究, **11**, 137-142.
- 水野君平・加藤弘通・川田 学 2015 中学生における「スクールカースト」とコミュニケーション・スキル及び学校適応感の関係—教室内における個人の地位と集団の地位という視点から— 子ども発達臨床研究, **7**, 13-22.
- 文部科学省 2009 学生支援の在り方に関する論点整理 高等教育局学生・留学生課
- 村山正治・山田裕章・峰松 修・冷川昭子・田中克江・田村隆一 1989 精神的健康に関する研究—アサーション尺度作成を中心として— 健康科学, **11**, 121-128.
- 村山正治・山田裕章・峰松 修・冷川昭子・田中克江・田村隆一 1991 精神的健康に関する研究—アサーション尺度の改訂と分析— 健康科学, **13**, 97-103.
- 長濱文与・安永 悟・関田一彦・甲原定房 2009 協同作業認識尺度の開発 教育心理学研究, **57**, 24-37.
- 大久保智生 2005 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討— 教育心理学研究, **53**, 307-319.
- 大久保智生・青柳 肇 2003 大学生用適応感尺度の作成の試み—個人-環境の適合性の視点から— パーソナリティ研究, **12**, 38-39.
- 奥田 亮・川上正浩・坂田浩之・佐久田祐子 2010 大学1回生から4回生までの横断および縦断データから見た大学生生活充実度の推移 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要, **9**, 1-14.
- 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.
- 齋藤憲司 2002 学生相談：最近の動向1999～2001 学生相談研究, **23**, 105-114.
- Segrin, C. 1996 The relationship between social skills deficits and psychosocial problems: A test of a vulnerability model. *Communication Research*, **23**, 425-450.
- 清水和秋・三保紀裕 2011 潜在差得点モデルからみ

- た変化—大学新入生の半年間の適応過程を対象として— 関西大学社会学部紀要, **42**(3), 1-28.
- 下村英雄・八幡成美・梅崎 修・田澤 実 2009 大学生のキャリアガイダンスの効果測定用テストの開発 キヤリアデザイン研究, **5**, 127-139.
- 植村善太郎・小川一美・吉田俊和 2001 大学生の適応過程に関する縦断的研究 (2)—大学生の学習への取り組み, および大学生生活満足感に関連する要因の検討— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, **48**, 29-43.
- 渡辺史章・内野康人之 2009 中学生のコミュニケーションスキルと学校適応感の関連 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, **32**, 109-116.
- Wintre, M. G., Knoll, G. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Polivy, J., Birnie-Lefcovitch, S., & Adams, G. R. 2008 The transition to university: The Student-University Match (SUM) Questionnaire. *Journal of Adolescent Research*, **23**, 745-769.