

学生生活とキャリア意識形成との関連性検証

—— 継続調査による実証研究 ——

田 中 美 和

1. 研究の目的

地方圏は良好な雇用機会と職種の乏しさから、若者が安定したキャリアを展望することは難しく（阿部 2017）、自らのキャリアへの関心を刺激するような機会や人的資源も、都市部に比べ不足しがちとされる。しかしそのような地域間格差の不利な状況におかれてはいても、進路探索活動への意欲や就職活動の活動量は学生によって異なり、個人差を生じている。この差の要因として、個人の特性や生育環境の他に、大学生生活の過ごし方との関連を見出すことはできないだろうか。

経団連による採用選考に関する指針の見直しによって、就活時期の制限ルールが形骸化し始めていることもあり、今後は学生の進路の決定に向けた模索期間が短くなることが想定される。そこで本研究では、いわき明星大学の学生の経年による行動傾向や意識の変化を検証することによって、大学での学びがキャリア意識に与える影響を探り、今後のキャリア支援のあり方に対する示唆を得ることを目的とする。

2. 先行研究

いわき明星大学の教養学部では、必修科目である初年次教育（フレッシューズセミナー1・2）の前後期授業時に、質問紙による「学生生活に関する調査」を継続して実施している。これらの調査結果を用いて、佐藤ほか（2016）ではフレッシューズセミナーの概要とその教育効果について検証し、名取ほか（2017）では就職への圧力と専門課程への理解度によって1年生の時点間でキャリア意識が変化することを、また佐藤・初見・名取（2018）では夏休み後の在学意思の低下を実証研究によって明らかとしてきた。本研究では、2016年入学の学生を対象に、その後の追跡調査を実施し、入学から3年生に至るまでの学生の意識の変動と学生生活との関連性を検証していくこととする。

キャリア教育の成果を検証することの難しさの一つに、成果を何で測るのか、つまりどのような状態を望ましい到達目標とするかが明確でないことが挙げられる。キャリアガイダンスの効果測定尺度である「キャリア意識の発達に関する効果測定テスト（CAVT）」は、大学生の進路課題が卒業時の就職であることや、日本の大学のキャリアガイダンスがほぼ就職を目的にしていることから、大学生の就職活動を上首尾に行なうことができるか否かを基準として開発されている。

その効果尺度の作成過程において、卒業時の就職と関連が深い、将来に向けた夢や目標、やりたいことなどを明確にする「ビジョン」と、人に会ったりさまざまな活動に参加したりする「アクション」の2因子を算出し、この2つの値が就職活動に必要な力を示しているとした（梅崎、田澤 2013）。よって本研究ではCAVTに依拠し、就職活動への円滑な移行を到達目標として、「ビジョン」因子を大学3年時の「キャリア目標の明確さ」、「アクション」因子を「インターンシップへの参加意欲」と置き換え、双方が高い状態を大学3年時の望ましい状態として検討を試みる。

一方、学生生活とキャリアとの関連性に関する研究において、企業が大学での学びを重視しないという「大学教育無効説」が存在するなか（濱中 2016）、溝上（2009）は正課の学びとアルバイトやサークル活動などの正課外活動双方のバランスがよい、いわゆる「よく学び、よく遊ぶ」活動的な学生が学生生活に充実感を得ているだけでなく、知識・技能の習得度合が高く、将来のキャリア展望を持っていることを明らかとした。また、清水・三保（2013）は関西大学の卒業生を調査し、経済産業省（2007）によって定義された「社会人基礎力」と学生時代の活動状況の対応分析をおこなった結果、正課授業と課外活動において、それぞれ異なる能力を身に付けていたことを明らかとし、キャリア発達や社会で適応する力は大学での学生生活全般と関わっているとした。

これらの先行研究の結果は、キャリアの形成過程を検討するにあたり、学生生活を大学の正課学修と正課外活動の2面から捉える必要性があることを示している。以上の点をふまえ、本研究ではキャリア目標の明確さとインターンシップを従属変数とし、正課授業への取り組み姿勢と課外活動状況を独立変数として調査分析をおこなう。

3. 調査概要

(1) 調査対象者

いわき明星大学教養学部の2期生にあたる2016年度の新入生を対象とした。調査は、1年生を対象にしたフレッシュャーズセミナーと、2年後の2018年度前期科目のキャリアデザイン3の、いずれも必修科目の授業時に実施した。

(2) 調査時期

調査は2016年度に7回、2018年度に1回、それぞれ授業開始前、または終了後に実施された。本研究では1回目に実施された入学時の2016年4月1日（T1）、7回目に実施された1年終了時の2017年1月17日（T2）、8回目に実施された3年前期の2018年6月11日（T3）の3時点の調査結果を検討する。なお、T3の実施日は、既に大手のインターンシップの申し込み受付サイトはオープンされていた。回答者数はT1が96名（男子56名、女子40名）、T2が74名（男子44名、女子30名）、T3が69名（男子38名、女子31名）であり、3回すべての調査に参加し、データの紐づけができたのは52名であった。

図表1 調査時期と回答者数

	調査実施日	回答者数
T 1	2016年4月1日 2016年6月7日 2016年7月26日 2016年9月10日 2016年11月1日 2016年12月20日	96名（男子56名、女子40名）
T 2	2017年1月17日	74名（男子44名、女子30名）
T 3	2018年6月11日	69名（男子38名、女子31名）

(3) 調査方法

調査は学年全体、またはクラスごとに集団実施された。調査実施にあたり、無記名で個人を特定せずに各回のデータを対応させるため、参加者の血液型や電話番号の最終桁の数字などを記入するよう依頼し、回収後各回のデータを結合させた。また、調査にあたり、参加は任意であること、調査の参加不参加で不利益はないこと、同意の撤回の自由があること、授業改善および関連する研究以外にデータを使用しないことを説明し、参加者に不利益が出ないよう実施された。質問紙は、複数の構成概念を測定する項目から構成され、「強くそう思う」、「そう思う」、「どちらでもない」、「そう思わない」、「全くそう思わない」の5件法で回答を求めた。また、自分がまだ経験していないことへの回答については、「想像でもかまわない」と説明している。

(4) 分析に用いた項目

本研究では、調査票を構成する概念の中から「キャリア目標設定の明確さ」「自己効力感」「課外活動」「主体的学修態度」「学修適応感」「グループ活動意欲」に関する6項目を抽出した。さらにT3の調査では「インターンシップには意欲的に参加しようと思う」という設問を加え、その回答結果を、「インターンシップへの参加意欲」の変数として分析をおこなった。

自己効力感の測定には三好（2003）の人格特性的自己効力感尺度の7項目を使用し、主体的学修態度は畑野・溝上（2013）が作成した主体的な授業態度尺度の9項目を使用した。また、グループ活動意欲の測定は中西ほか（2014）の共同学習場面における社会的動機付け尺度を用いた。キャリア・目標の明確さ、学修適応感、グループ活動意欲の測定は、各概念を測定するよう作成した項目を用いている。使用した尺度のCronbachの α 係数は.65を超えていたため、各尺度の合計をそれぞれの構成概念変数とした。

課外活動に関する設問はアルバイト、サークル活動、ボランティア活動、習い事・資格取得の勉強の4項目あり、それぞれの項目間に負の相関はなかったため、4項目の変数を加算し課外活動変数とした。よって課外活動変数は課外活動の総量ではなく、活動領域の幅の広さを示すものとなっている。また、T1の調査は実際の課外活動と学修が開始される前に実施されていたことから、項目名はそれぞれ「課外活動意欲」「主体的学修意欲」「学修適応期待」とした。

4. 結果

分析にあたっては、同じ回答が連続するなどの不合理な回答データは除外した。また3回のデータに欠損があった場合、ペアワイズ削除をおこなった。

はじめに、「キャリア目標の明確さ」、「自己効力感」、「課外活動」、「主体的学修態度」、「学修適応感」、「グループ活動意欲」の6項目の得点について経年の変動を見るため、測定時期を被験者内要因とする分散分析をおこなった。その結果、学修適応感のT1とT2、T1とT3の間には有意差があった ($F(2,76) = 9.62, p < .01, \eta_p^2 = 0.2$) が、それ以外の項目において、時期による差は有意ではなかった。

図表2 時期別・平均得点推移

		T1	T2	T3
キャリア目標の明確さ (n=43)	M.	21.00	19.30	19.74
	S.D.	5.24	3.87	4.72
自己効力感 (n=42)	M.	21.26	21.43	22.60
	S.D.	4.61	4.94	3.91
課外活動 (n=36) (T1は課外活動意欲)	M.	10.81	11.44	12.19
	S.D.	2.54	2.64	2.90
主体的学修態度 (n=42) (T1主体的学修意欲)	M.	31.29	29.50	30.00
	S.D.	4.94	6.22	5.33
学修適応感 (n=39) (T1学習適応期待)	M.	18.26	20.28	20.97
	S.D.	2.73	3.80	3.72
グループ活動意欲 (n=43)	M.	34.07	34.05	34.70
	S.D.	6.27	7.57	7.26

次に、本研究の従属変数である「キャリア目標設定の明確さ」と「インターンシップ参加意欲」の χ^2 検定をおこなったところ、その差は図表3の通り統計的に有意であった ($\chi^2=11.715, df=4, p < .05$)。キャリア目標設定が明確な学生は全体の28.6%であり、キャリア目標設定が明確でない学生も同割合存在していた。目標設定が低い学生の68.8%はインターンシップへの参加に意欲を持っていた。

図表3 「キャリア目標設定の明確さ」と「インターンシップ参加意欲」クロス表

		インターンシップ参加意欲			合計
		低 (1~2)	中 (3)	高 (4~5)	
キャリア目標設定の明確さ 各項目得点平均	低 (~2.99)	2 12.5%	3 18.8%	11 68.8%	16 100.0%
	中 (3.00~3.99)	0 0.0%	12 50.0%	12 50.0%	24 100.0%
	高 (4.00~)	2 12.5%	1 6.3%	13 81.3%	16 100.0%
合計		4 7.1%	16 28.6%	36 64.3%	56 100.0%
カイ2乗検定		カイ2乗値11.715 自由度4 有意確率0.020			

次に、T1～T3の各時点別における項目間のPearsonの相関係数を算出し、図表4にまとめた。T1はT2とT3との間に「自己効力感」以外の項目ではそれぞれ相関がなく、T2とT3間では「キャリア目標の明確さ」($r = .56$)、「自己効力感」($r = .65$)「課外活動」($r = .46$)、「主体的学修態度」($r = .75$)、「学修適応感」($r = .68$)、「グループ活動意欲」($r = .48$)と、6項目すべてにおいて相関が見られた。また、T1の「自己効力感」はT2とT3それぞれの「自己効力感」と弱い負の相関にあり($r = -.29, -.28$)、T1の「主体的学修意欲」はT3の「主体的学修態度」と負の相関にあった($r = -.34$)。また「キャリア目標の明確さ」は3時点全てにおいて同時点の「主体的学修態度」や「学修適応感」(T1は「主体的学修意欲」、「学修適応期待」と相関がみられる。

図表4 時期別項目間相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	n	M	S.D.
T3 キャリア目標設定	-10	.56**	.12	.15	.35**	-.10	-.07	.33*	-.27*	.35*	.37**	-.02	.43**	.38**	-.14	.04	.22	56	19.77	4.63
インターンシップ参加意欲	.02	.14	.11	.36*	.12	.01	.22	.08	-.16	.59**	-.19	.11	.40**	.11	.16	.35*	.32*	56	3.79	1.04
1 T1 キャリア目標設定																		94	20.28	5.48
2 T2 キャリア目標設定	.09																	68	19.41	4.11
3 T1 自己効力感	.20	.25*																93	20.54	4.40
4 T2 自己効力感	.09	.14	-.29*															68	21.24	5.00
5 T3 自己効力感	.09	.29	-.28*	.65**														56	22.54	4.05
6 T1 課外活動意欲	.30**	-.06	.05	.18	.08													92	10.40	2.60
7 T2 課外活動	-.02	.20	-.17	.25*	.33*	-.19												65	11.63	3.01
8 T3 課外活動	-.16	.05	.01	.17	.15	.01	.46**											55	12.51	2.77
9 T1 主体的学修意欲	.32**	.05	.23*	-.07	-.13	.14	-.26*	-.31*										93	30.84	5.65
10 T2 主体的学修態度	-.04	.35**	.05	.28*	.16	-.08	-.01	.10	-.10									67	29.49	6.65
11 T3 主体的学修態度	-.18	.17	-.17	.20	.34*	-.16	-.17	.10	-.34*	.75**								56	30.04	5.21
12 T1 学修適応期待	.24*	-.16	.35**	-.04	-.07	.04	-.19	.09	.33**	-.07	-.07							90	18.11	3.19
13 T2 学修適応感	-.08	.54**	-.01	.46**	.44**	.09	.02	-.05	-.11	.56**	.41**	-.05						68	20.35	4.06
14 T3 学修適応感	-.13	.32*	-.18	.43**	.60**	.12	.03	.06	-.26	.30*	.44**	-.07	.68**					56	20.95	3.71
15 T1 グループ活動意欲	.18	.14	.32**	-.15	-.05	.23*	-.24	-.16	.37**	-.08	-.11	.02	.04	-.14				94	34.09	5.90
16 T2 グループ活動意欲	.09	.25*	-.20	.32**	.12	.14	.04	.14	-.09	.29*	.17	-.09	.38**	.25	-.04			68	34.03	6.65
17 T3 グループ活動意欲	.06	.28	.00	.26	.17	.13	.00	.02	-.17	.50**	.47**	-.01	.36*	.13	.02	.48**		56	33.89	6.92

さらに従属変数をキャリア目標設定の明確さとインターンシップ参加意欲とし、その他変数を独立変数としてそれぞれ重回帰分析(ステップワイズ法)をおこなった。その結果を図表5に示す。キャリア目標設定の明確さには、1年終了時のキャリア目標設定が明確であったこと、入学時の課外活動意欲が高くないこと、3年時の課外活動の幅が広いこと、そして3年時の主体的な学修態度が高いことが影響していた。インターンシップへの参加意欲の要因は、1年終了時の主体的学修態度のみのモデルが選択された。

図表5 「キャリア目標の明確さ」と「インターンシップ参加意欲」の要因

「キャリア目標の明確さ」の要因				「インターンシップ参加意欲」の要因					
n = 32				n = 32					
	回帰係数	標準化回帰係数	p値		回帰係数	標準化回帰係数	p値		
T2	キャリア目標設定	.742	.616	.000	T2	主体的学修態度	.093	.602	.000
T1	課外活動意欲	-.576	-.290	.016	R2	0.362	有意確率	.000	
T3	課外活動	.493	.300	.011					
T3	主体的学修態度	.238	.260	.030					
R2	0.673	有意確率	.000						

5. 考察

以上の調査結果から、調査対象である3年生の現在の意識や態度は、1年生の終了時点ですでに形作られ、そのまま引き継がれていたことがわかる。そして、入学時のキャリア目標や意欲は1年間持続してはいない。これは大学入学時に抱いていた進路目標が実体の伴わないものであったか、意識や認識が変容する何らかのきっかけが大学入学後1年間にあった可能性が考えられるだろう。

キャリアに対するビジョンが明確であり、進路探索活動意欲が高い学生はどのような学生生活を送っていたかの検証では、双方とも正課授業への取り組み姿勢と関連があり、先行研究の知見とも重なる。一方で、サークルやアルバイトなどの課外活動と進路探索活動との間には相関がないことがわかった。課外活動とキャリアビジョンとの相関をみても、3年生時の課外活動とは関連があるが、1年生終了時の課外活動状況との間に相関はなく、入学時の課外活動意欲はむしろ低いほうが3年生時のキャリア目標は明確となっていた。

今後のキャリア支援を考えるにあたり、今回の調査結果で注目すべきは、学生のキャリア形成において入学後1年間の正課授業が重要な意味をもっていることである。この時期に大学の授業への適応感を高め、主体的な学修習慣が身につけていけば、就職活動への円滑な移行を促すことにつながるといえる。ビジョン形成面からみても、課外活動を早期から多方面におこなうより、学年が上がるに従って徐々に活動の幅を広げていくことが望ましい。その意味で初年次教育が果たす役割は大きいといえるだろう。

一方で考慮する必要があるのは、1年生終了時までには学修適応感が高められず、主体的な学修態度が身に付けられなかった学生への対応である。こうした学生は、3年生の実質上の就職活動の始まりに「動けない」可能性を示している。今回の調査結果からは、2年生の間に入学後1年間には存在した変容の様子がみられなかった。2年次から始まる専門科目の履修やキャリアデザインの授業における社会との接点機会は、変容のきっかけとなり得る可能性を秘めており、特に1年生のうちに意識や意欲を高められなかった学生に対する働きかけや、溝上（2009）が示すような、キャリア教育と正課教育や課外活動との間に有機的な連携を検討する必要がある。

6. 今後の課題

本研究では学生自身の意識や意欲について検証したが、あくまでも学生自身の自己評価を元にしており、客観性に欠けるところもある。自覚している意識が実際の活動成果と結びついているのか、今後も継続的な調査を実施し、就職活動の結果や客観的な数値との整合性を見ていく必要があるだろう。

また、同じ学生を継続的に検証することに意義はあるが、調査に不参加、つまり授業に欠席した学生を調査対象から外さざるを得なかったことに、本研究の限界がある。調査結果から欠けている層こそが支援を必要としている可能性が高く、今後の課題といえる。

注

分散分析にはANOVA4 on the Webを使用し、それ以外の分析にはSPSS Ver.24を用いた。

引用・参考文献

- 阿部誠(2017)「地方圏の若者はどのようなキャリアを歩んでいるのか」石井まこと・宮本みち子・阿部誠編著『地方に生きる若者たち』旬報社、85-128
- 梅崎修・田澤実(2013)『大学生の学びとキャリアー-入学前から卒業後までの継続調査の分析』法政大学出版局
- 経済産業省(2007). 企業の「求める人材像」調査-社会人基礎力との関係- (<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/cyosa2007.htm>)
- 佐藤拓・初見康行・名取洋典・五十嵐幸一・菊池真弓・金世煥・佐原太一郎・高島翠・高橋裕樹・田中美和・土田節子・土谷幸久・中山英治・根本直人・松本麻子・山口憲二・平塚大輔(2016)「いわき明星大学教養学部における初年次教育の実践と考察-1年目の取り組み内容について」『いわき明星大学研究紀要人文学・社会科学・情報学篇』1(通巻第29号)、3-16
- 佐藤拓・初見康行・名取洋典(2018)「新入生の夏季休暇期間前後の在学意思の変動に関する研究-いわき明星大学教養学部2015-2016年度入学生のデータを用いた実証研究」『いわき明星大学研究紀要人文学・社会科学・情報学篇』3(通巻第31号)、17-28
- 清水和秋・三保紀裕(2013)「大学での学び・正課外活動と「社会人基礎力」との関連性」『関西大学社会学部紀要』44(2)、53-73
- 中西良文・中島誠・大道一弘・益川優子・守山紗弥加・下村智子・長濱文与・中山留美子(2014)「協同学習場面における社会的動機づけ尺度作成の試み」『三重大学教育学部紀要』65、335-341.
- 名取洋典・初見康行・佐藤拓・松本麻子・五十嵐幸一・菊池真弓・大津理香・金世煥・佐原太一郎・高島翠・高橋義考・田中美和・土谷幸久・山口憲二・平塚大輔(2017)「大学初年次の学生の専門課程についての意識とキャリア意識の変化-いわき明星大学フレッシュャーズセミナーの取り組み-」『いわき明星大学研究紀要人文学・社会科学・情報学篇』2(通巻第30号)、139-156
- 畑野快・溝上慎一(2013)「大学生の主體的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討」『日本教育工学会論文誌』37(1)、13-21
- 濱中淳子(2016)「「大学教育無効説」をめぐる一考察-事務系総合職採用面接担当者への質問紙調査の分析から」*RIETI Discussion Paper Series,16-J-022*,pp.1-17
- 溝上慎一(2009)「「大学生生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討-正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す-」『京都大学高等教育研究』15、107-118
- 三好昭子(2003)「主観的な感覚としての人格特性的自己効力感尺度(SMSGSE)の開発」『発達心理学研究』第14巻、第2号、172-179

(たなか みわ/キャリアデザイン学)

付録

質問項目 【R】は逆転項目

キャリア目標設定の明確さ	
①	卒業後の進路に向けて、大学時代にやってみたいことがある
②	将来つきたい職業や仕事がある
③	【R】 将来やりたいことが定まらない
④	将来のために、大学在学中に達成したい目標がある
⑤	卒業後の仕事・キャリアについてよく考えている
⑥	卒業後の進路を決めている
自己効力感	
①	非常に困難な状況の中でも、私ならそこから抜け出すことができると思う
②	大して努力しなくても、私はたいていのことならできるような気がする
③	どんな状況に直面しても、私ならうまくそれに対処することができるような感じがする
④	熱心に取り組めば、私にできないことはないように思う
⑤	【R】 やりたいと思っても、私にはできないことばかりだと感じる
⑥	【R】 私にとって、最終的にはできないことが多いと思う
⑦	私が頑張りさえすれば、どんな困難なことでもある程度のことはできるような気がする
課外活動	
①	授業以外の活動として、サークル活動に参加している
②	授業以外の活動として、習い事や資格試験の勉強に取り組んでいる
③	授業以外の活動として、ボランティア活動に参加している
④	授業以外の活動として、アルバイトに取り組んでいる
主体的学修態度	
①	【R】 レポートや課題はただ提出すればいいという気分で仕上げることが多い
②	課されたレポートや課題を少しでも良いものに仕上げようと努力する
③	レポートは満足がいくように仕上げる
④	【R】 課題には最小限の努力で取り組んだ
⑤	課題は納得いくまで取り組む
⑥	【R】 単位さえもらえればよいという気持ちで授業に出る
⑦	授業には意欲的に参加する
⑧	プレゼンテーションの際、何を質問されても大丈夫なように十分に調べる
⑨	【R】 授業はただぼろっと聞いている
学修適応感	
①	大学の授業についていく自信がある
②	【R】 大学の授業はわからないことばかりだ
③	大学の授業についていくことができる
④	【R】 授業中、何を説明されているのかわからないことが多い
⑤	【R】 頑張っているのに、大学の授業についていけない
⑥	大学の授業でよい成績を修めることができると思う
グループ活動意欲	
①	グループのほかのメンバーに助けられているので自分も助けたいと思う
②	メンバーから尊敬されたいので頑張ろうと思う
③	グループで仲間外れにされたくないから協力しようと思う
④	グループ全体で高い評価を得たいから頑張りたいと思う
⑤	【R】 グループの人が頑張っていないので自分も頑張りがたくなと思う
⑥	メンバーから感謝されたいので、できるだけことはしたいと思う
⑦	先生からグループとしていい評価を得たいので頑張りたいと思う
⑧	グループの人の喜ぶ顔が見たいから努力したいと思う
⑨	グループメンバーの頑張る姿に刺激をうけて自分も頑張ろうと思う
⑩	メンバーに嫌われたくないからできるだけことはしたい