

心理学教育を通じた社会人基礎力の育成

Developing generic skills in psychological education:
Cultivating the fundamental competencies for lifelong career development

西河 正行¹, 八城 薫¹, 向井 敦子¹, 古田 雅明¹, 香月 菜々子¹

¹大妻女子大学人間関係学部人間関係学科社会・臨床心理学専攻

Masayuki Nishikawa¹, Kaoru Yashiro¹, Atsuko Mukai¹, Masaaki Furuta¹, Nanako Katsuki¹

¹Faculty of Human Relations, Otsuma Women's University

2-7-1 Karakida, Tama-shi, Tokyo, Japan 206-8540

キーワード：心理学教育と職業との接続，教育効果，学生評価

Key words : Link between psychological education and lifelong career, Educational effect, Students' evaluation

抄録

心理学教育を通して社会人基礎力を育成するキャリア教育を行うに当たり，社会・臨床心理学専攻に所属する全学生を対象に現行の心理学必修専門科目の教育効果について，学生のスキル習得認知，それに関連する心理学的特質等から，学生評価の学年比較を行った．その結果，本専攻が重視するジェネリック・スキルの認識に学生と教員で違いが見られ，また「前に踏み出す力」の育成に課題が認められた．学年比較からは，3年生に大きな特徴があり，「自尊心」が他学年より有意に低く，キャリア選択の動機づけにおいて「社会的安定希求」が有意に高かった．本結果に加え，他大学の教育実践の視察も踏まえた結果，3年後期に開講する新科目の授業内容は心理学教育を通して「前に踏み出す力」を身につけられるよう，①学生自身のキャリアについて考えさせる，②キャリアモデルを提示する，③内向的で受身的な学生に自信を与えるという3つの柱を導き出した．最後に，具体的な授業運営において，教育方法にPBL型授業を取り入れる可能性ならびにジェネリック・スキルについて学生と教員の間で共通の認識を持つ必要性を示唆した．

1. はじめに

現在，キャリア教育は，大学が注力すべき重要な領域の一つとなっている．1990年代後半に若年者の失業率上昇やフリーター，ニートの出現という雇用問題が浮上してから，就業体験による職業移行へのプログラムとしてインターンシップが各大学に導入されたことなどはその現れの一つと言えよう．また，「就職支援からキャリア支援」「会社選択から生き方支援」（国立大学協会，2005）^[1]のような考えの下，キャリア教育のカリキュラム化も志向されてきた．

筆者らの所属する大学でもこの数年，全学生に対する共通科目として種々のキャリア科目が設置されてきた．加えて専攻レベルの取り組みとしても，社会・臨床心理学専攻（以下，本専攻と略す）では，学生のキャリア支援を目的に，2013年度入

学者から新規科目「キャリア心理学セミナー」を大学3年次後期に設置した．本稿は，本専攻の学生のキャリア支援や生き方支援へとつながる内容を模索しながら授業内容を考究したものである．というのも最近のキャリア教育を巡る論議では，「大学と職業とが必ずしも適切に接続していない状況」（大学と職業との接続検討分科会，2010）^[2]が問題視されているからである．確かに，医師，看護師，保育士，教職，栄養士等々，資格取得がキャリアに直結する学部や，理工系等の比較的職業とのつながりが強い学部がある一方，多くの人文・社会科学系の学部では「大学と職業が適切に接続」していない．これらの学部では，学問領域と関係なく，卒業生のほとんどは企業や官公庁等に就職する．しかも，近年，受験生の実学志向が強まり，少子化傾向と相俟って，職業と直接接続

しない学部は教育方法、カリキュラムの見直し等、変革を厳しく迫られる状況となった。つまり、大学においてキャリア教育をいかに展開するかという問題と平行して、学部専門教育のあり方が問われるようになってきた。もちろん、社会の動向に関わらず、大学は研究の場、学問を授ける場として機能すべきであるという従来からの主張もある。

そのような中、国においても大学教育のあり方が論議されている。例えば、広田 (2010) ^[3]は、大学教育の分野別質保証について、日本学術会議が策定する分野別の教育課程編成上の参照基準 (内容) ^{注1}を紹介し、以下の問題を指摘した。「教育の質の保証を図る努力をしても、現実の『就活』 (特に文系) においては大学と職業とが接続していない」「(コア・カリキュラムや習得すべき最低ないし平均水準を、学問や教育の立場から設定するとしても; 筆者らの補足) 学習者の意義という観点から、誰がどのような立場で定めることができるのか」「大学教育に対する企業等からの質保証の要請はあるが、その内容は社会人としてのジェネリック・スキル (である; 筆者らの補足)」をどのように考えるかなどの点である。これらに対して筆者らは「文系で大学教育と職業の接続の問題が大きい」「学生の視点が不足している」「企業からの社会的要請を大学は認識すべきであり、それがジェネリック・スキルである」という指摘と捉えた。なお本稿では、濱名 (2010) ^[4]を踏まえ、ジェネリック・スキルを基礎的・汎用的能力と定義し、具体的なスキルの内容として経済産業省の掲げる「社会人基礎力」^{注2}を想定している。

ここには、大学教育の質を保証する場合、学問、教育の立場からなされる「『基本的な素養』の同定」、学生から見た基本的な素養の意義、社会から見たジェネリック・スキルと基本的な素養との関係をどう考えるかという問題が含まれる。つまり、学部専門教育を考える上では、学問、学生、社会という三者の合意形成が必要であろうという問題意識である。その意味で、キャリア支援、生き方支援を謳うキャリア教育は、三者の交差するところを目指していると考えられる。

ところで、学生の成長、発達という観点から大学教育を見ると、例えば、自我同一性確立過程において、大学教育はいかに位置づけられるべきかという問題となる。先述したような伝統的な専門職を志望する者にとっては、大学における専門教育が職業的自我確立に寄与することになる。一方、

大学がレジジャーランドと呼ばれた頃の大学生が大学教育、課外活動、アルバイト等々にそれぞれの意味を見出していたように、大学はモラトリアムの場でもある。現在の文系学部教育は、職業的自我同一性確立の場を志向しつつ、モラトリアムの場でもあることも許容するという両者の間にあって、学生とともに方向を模索していると言えるかもしれない。

また、社会から大学教育への要望には、例えば、経済産業省が提案する社会人基礎力の育成^{注2}がある。社会人基礎力は、「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 (12の能力要素) から構成され、「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」として同省が2006年に提唱したものである。そして、2013年には大学に社会人基礎力の育成を求め、効果的な育成を実践する大学のグッドプラクティスを表彰する「社会人基礎力を育成する授業30選」^{注3}を実施している。

このように大学教育と職業の接続の問題は、少なくとも学問、学生、社会の3つの立場から捉える必要があろう。その際に、上述の日本学術会議の基準を参照しつつも、あくまで大学固有の教育理念や実情を踏まえた教育目標、教育内容、教育方法等の作成が求められている。つまり、本専攻が心理学教育の理念と所属学生の特質とを加味して主体的に展開すべきであろう。

これまでに行われてきた筆者らの一連の研究^{[5][6][7][8]}の目的は、学生のキャリア支援や生き方支援へとつながる授業内容を模索することにあるが、それは同時に、心理学教育と職業とをどのように関連づけるかという問題となる。特に本稿では、文系学部教育と職業との接続の一つの事例となるような提案を目指している。

そこで、はじめに本専攻のこれまでの取り組み過程を示し、次に、本稿の課題を述べる。なお、筆者らは、大妻女子大学人間生活文化研究所より研究助成 (2012, 2013年度) を受けて授業研究を行い、すでに西河ほか (2012;2013) ^{[5][6]}、八城ほか (2013;2014) ^{[7][8]}に報告してきた。

2. 本専攻の学部教育への取り組み過程

「キャリア心理学セミナー」設置までの経緯は次のようである。本専攻は、1999年の学部設置以来、心理学教育を柱にカリキュラムを編成し、教育目標として3つのジェネリック・スキル (論理的思

考力、コミュニケーション力、ビジネススキル)の育成を掲げてきた。設置以来、学生の動向を勘案しながら、主に積み上げ型カリキュラムの教育内容・方法の改善に努めてきた。しかし、2008、2009年度のFD活動を通し、論理的思考力、共感性・協調性、実務処理力がある成績優秀な学生にも関わらず、自信がなく就職活動に非常に苦勞する学生がいる一方で、心理学の必修専門科目を消化できない困難を抱えて自信を失っている学生の存在が指摘された。卒業論文や卒論発表会での学生のパフォーマンスを見ると、論理的思考力、コミュニケーション力、ビジネススキルの育成には一定の成果を上げてきた反面、卒業研究を自発的に進めること自体に困難を抱え、意欲を失う学生も出てきた。入学者の多様化が、学力面だけではなく意欲の面にも及んでおり、早急に対策を取る必要に迫られた。そして、経済産業省の社会人基礎力を参照し、本専攻の学生に現在必要とされるものは「前に踏み出す力」であり、本専攻の学生の特質である協調性を社会で生かし自信を付けさせるためにも、その育成が必要かつ有効なのではないかと判断した。

さらに、学生のキャリアという観点から専門教育を見直すことにより、学生一人ひとりが生涯にわたって質の高いキャリアを形成・維持できるカリキュラムに改善し、ひいては将来の心理学の必修専門科目改編の突破口とすることを目的に「キャリア心理学セミナー」の新設を決定した。そして、大学で主体的に学ぶ姿勢と肯定的な自己認知を形成し、自己効力感を持たせるプログラムとなるように、①学生自身のキャリアについて考えさせる、②キャリアモデルを提示する、③内向的で受身的な学生に自信を与える、の3点をねらった教育内容・方法を提示した(西河ほか, 2012)^[5]。

以上の経緯を踏まえ、まずはFD活動における筆者らの学生理解と、それに基づく上記3つの柱の提案が妥当性を持つかを検討するために、学生による専攻教育の評価を実証的に把握し、次にその結果を踏まえて他大学の実践を参照した上で、最終的に本専攻で行う心理学教育と職業の接続の方向性を考えることにした。そこで、卒業を目前にした4年生と在校生を対象に質問紙調査を実施した。以下、①卒業直前の4年生から見た専攻教育の評価とそれに関連する学生の心理学的特質、②専攻教育の評価の学年比較の順に論じる。

3. 卒業直前の4年生から見た専攻教育の評価(達成感)および学生の心理学的特質に関する実証的研究

3.1. 目的

上述の通り、本専攻で掲げてきた教育目標、すなわち3つのジェネリック・スキル(論理的思考力、コミュニケーション力、ビジネススキル)について、学生自身がどの程度達成したと評価しているのかを確認し、さらにそれらの評価(達成感)と専攻学生のキャリア選択に関する動機づけ、および心理学的特質との関連についても検討するため、質問紙調査を実施した。

3.2. 方法

調査日時: 2013年1月22日。

調査対象者: すべての心理学の専攻カリキュラムを修了した、卒業目前の4年生84名。

調査方法: 調査は全員が集合する授業時に無記名・自己記入式の質問紙法により行った。調査実施時に、書面および口頭で研究趣旨を説明し、不参加であっても成績に関係しないことを保障した上で、協力を要請した。

調査内容:

- ① 4年間の心理学の必修専門科目を通してのジェネリック・スキルの習得認知について: 当該尺度は、経済産業省の提唱する社会人基礎力の構造とその構成要素から作成された22項目である(付表1参照)。それぞれの項目について、「専攻の必修科目を学ぶことにより、どの程度身についたと思うか」という内容の教示を行い、「身についた(5点)」「やや身についた(4点)」「どちらともいえない(3点)」「あまり身につかなかった(2点)」「身につかなかった(1点)」の5件法で回答を求めた。当該尺度が想定する下位因子は、経済産業省の提唱する社会人基礎力(3つのスキル)の各構成要素として概念的にそれぞれ独立性の高いものと判断されるため、直交回転であるバリマックス回転を実施した。その結果、「前に踏み出す個人力($\alpha=.818$)」「組織内で前に踏み出す力($\alpha=.813$)」「コミュニケーション力($\alpha=.720$)」「問題把握・解決力($\alpha=.733$)」「職業スキル($\alpha=.637$)」の5因子が確認された(表1)。
- ② キャリア選択の動機づけ: 萩原・櫻井(2008)^[8]の尺度23項目(5件法)を用いた(付表2参

照). 因子分析の結果 (表 2), 「自己充足志向 ($\alpha=.833$)」「社会的安定希求($\alpha=.818$)」「他者追
随($\alpha=.803$)」の 3 因子が確認された。

表1 ジェネリック・スキル習得認知尺度の因子分析結果
(主因子法・バリマックス回転)

	F1	F2	F3	F4	F5	共通性
前に踏み出す個人力 ($\alpha=.818$)						
計画力	.764	.059	.034	.071	.245	.654
実行力	.682	.178	.052	.258	.239	.623
創造力	.551	.127	.287	.234	-.205	.499
柔軟性	.530	.246	.480	.087	.171	.609
自信	.515	.384	.191	.303	.004	.540
組織内で前に踏み出す力 ($\alpha=.813$)						
主体性	.122	.780	.222	.181	.168	.734
積極性	.111	.710	.273	.077	.166	.624
リーダーシップ	.237	.607	.177	.205	.041	.499
コミュニケーション力 ($\alpha=.720$)						
発信力 (アサーション力)	.071	.253	.730	.129	.009	.618
考える力 (論理的思考力)	.118	.115	.580	.147	.110	.397
傾聴力	.055	.130	.420	.138	.382	.361
書く力 (文章作成力)	.261	.240	.377	.234	.262	.391
人前で話す力 (プレゼンテーション力)	.312	.274	.374	.141	.156	.356
問題の把握・解決力 ($\alpha=.733$)						
問題解決力	.131	.102	.099	.701	.091	.537
課題発見力	.187	.210	.236	.597	.028	.493
状況把握力 (情報収集力・状況把握力)	.331	.263	.243	.485	.176	.505
職業スキル ($\alpha=.637$)						
責任感	.096	.370	-.135	.314	.594	.617
協調性	-.055	.127	.230	-.070	.584	.418
忍耐力	.245	-.010	.040	.031	.484	.297
パソコン操作力	.189	.075	.163	.356	.460	.407
固有値	6.76	1.68	1.59	1.31	1.18	
累積寄与率 (%)	12.2	23.4	33.7	42.5	50.9	

表2 キャリア選択の動機づけ尺度 (萩原・櫻井, 2008より抜粋)
の因子分析結果 (主因子法・プロマックス回転)

	F1	F2	F3
自己充足志向 ($\alpha=.833$)			
やりたいことがないと毎日がつまらないから	.691	.083	-.061
目標があると充実できるから	.682	.097	.109
やりたいことができれば楽しいから	.647	-.212	.065
何か目標を定めたから	.621	-.178	.198
やりたいことは生きがいになると思うから	.611	-.090	.037
打ち込めるものを見つけたから	.577	-.092	.169
やりたいことを考えるのが楽しいから	.557	-.075	-.256
自分自身を向上させるのに必要だから	.539	.034	.065
可能性を見つけたから	.486	.248	-.075
やりたいことなら辛いことも耐えられるから	.470	.115	-.094
やりたいことをやりたいと思うから	.464	-.116	.001
自分がどのような人間か知りたいから	.382	.212	-.024
社会的安定希求 ($\alpha=.818$)			
就職しなければならぬから	-.302	.813	.043
生活していくために必要だから	-.045	.736	-.088
人生を左右する大切なことだから	.318	.662	-.288
身近に就職活動をしている人がいるから	-.223	.622	.286
将来の仕事を決める上で重要だから	.247	.504	-.052
探さないと将来、後悔するから	.141	.468	.143
今探さないと手遅れになってしまうから	-.093	.442	.103
そろそろ将来のことを考えなければならぬから	.036	.402	.377
他者追随 ($\alpha=.700 \Rightarrow$ Q11を除いて尺度化 $\alpha=.803$)			
周りの人はやりたいことを考えているから	.205	.098	.749
周りの人はすでにやりたいことが決まっているから	.119	.162	.554
今の自分には、やりたいことがないから	-.093	-.092	.537
因子相関行列		.251	.034
			.259

- ③ 日常生活スキル: 島本・石井(2006)^[9]の日常生活スキル尺度 (大学生版) より「前向きな思考」「自尊心」の 6 項目 (5 件法) を用いた (付表 3 参照). 主成分分析の結果 (表 3), 一次元構造であることが確認された($\alpha=.864$).
- ④ 大学適応: 大久保(2005)^[10]の青年期適応感尺度より、「課題・目的の存在」「劣等感の無さ」の

13 項目 (5 件法) を用いた (付表 4 参照). 因子分析の結果 (表 4), 「劣等感($\alpha=.824$)」, 「大学生活でのやりがい感($\alpha=.761$)」の 2 因子が確認された。

表3 日常生活スキル尺度 (島本・石井 (2006) より6項目抜粋)
の主成分分析結果

	第1主成分
自分のことが好きである	.789
自分の言動に対して自信をもっている	.789
何かに失敗したときにすぐ自分はダメな人間だと思ってしまう	.758
自分の今までの人生に満足している	.748
嫌なことがあっても、いつまでもよくよと考えない	.720
困ったときでも「なんとかなるだろう」と楽観的に考えることができる	.720
固有値	3.42
寄与率 (%)	56.9

表4 大学適応尺度 (大久保 (2005) より13項目抜粋)
の因子分析結果 (主因子法・プロマックス回転)

	F1	F2
劣等感 ($\alpha=.824$)		
大学では自分が場違いだと感じる	.821	-.037
大学では自分だけだめだと感じる	.793	.156
大学で嫌われていると感じる	.753	.040
大学では周りに迷惑をかけていると感じる	.620	.069
大学で自分は役に立っていないと感じる	.506	-.350
大学生活でのやりがい感 ($\alpha=.761$)		
大学ではこれからの自分のためになることができる	-.045	.841
大学で成長できると感じる	.041	.679
大学では将来役に立つことができる	-.023	.668
大学では好きなことができる	-.001	.545
大学で熱中できるものがある	.194	.543
因子相関行列		-.317

3.3. 結果と考察

因子分析により確認された各尺度の基礎統計量および尺度間相関を表 5 に示した. 経済産業省の提唱する社会人基礎力は 3 つのスキルで構成されるが, 本研究では, 学生たちの自己評価によるジェネリック・スキルの構造は 5 つに分かれ, その構成要素の違い (例えば, 論理的思考力はコミュニケーション力に含まれる) も見られた.

まず各尺度得点の平均値をみると, 卒業直前の学生たちは, 発信力, 傾聴力を含む「コミュニケーション力」と, 責任感やパソコン操作力を含む「職業スキル」, 「問題把握・解決力」の習得度をやや高く評価していた. さらにキャリア選択の動機づけとしては「目標があると充実できる」という「自己充足志向」が高いことが明らかとなった. 次に尺度間相関をみると, 次のようであった. 「前に踏み出す個人力」と「組織内で前に踏み出す力」は, 日常生活スキル「前向き思考と自尊心」(.397**, .243*), キャリア選択の動機づけ「自己充足志向」(.312**, .441**), 大学適応「大学生活でのやりがい感 (以下, やりがい感)」(.465**, .365**) と, 「コミュニケーション力」は

「やりがい感」(.428**), 「自己充足志向」(.473**) と, 「問題把握解決力」は「前向き思考と自尊心」(.295**), 「やりがい感」(.266*), 「自己充足志向」(.293*) と, 「職業スキル」は「やりがい感」(.243*), 「自己充足志向」(.358**) と相関が見られた。つまり, やりがい感と自己充足志向はジェネリック・スキル習得認知との間に中程度の相関が示され, スキル習得の達成には, 大学での学びの実感, 目標をもってキャリアを考える喜びなどが関連すると考えられた。次に専攻教育の評価の学年比較を示す。

4. 学生からみた専攻教育の評価(達成感)に関する実証的研究—学年比較から—

4.1. 目的

本研究では, 本専攻の教育目標であるジェネリック・スキル(論理的思考力, コミュニケーション力, ビジネススキル)の育成に関し, 学生自身がどの程度達成したと評価しているか(達成感)を専攻の全学生を対象に調査し, 学年比較を行う。

4.2. 方法

調査日時: 2013年1月22日, 7月上旬~中旬。

調査対象者: 心理学専攻の女子大学生 399名。1年生 98名, 2年生 93名, 3年生 60名, 4年生 147名(内, 1月調査時 2012年度 4年生: 84名, 7月調査時 2013年度 4年生: 63名)。

調査方法: 調査は無記名・自己記入式の質問紙法により行った。2012年度の4年生および2013年度の1・2年生は全員が集合する授業時に, 2013年度の3・4年生は各ゼミの時間に実施した。調査実施時に, 書面および口頭で研究趣旨を説明し, 不参加であっても成績に関係しないことを保障した上で, 協力を要請した。

調査内容:

- ① 心理学の必修専門科目を通してのジェネリック・スキル習得認知: 心理学の必修専門科目一覧を提示し「身についた(5点)」「やや身についた(4点)」「どちらともいえない(3点)」「あまり身につかなかった(2点)」「身につかなか

表5 学生のジェネリック・スキル習得認知と心理的個人差変数の尺度間相関

	前 と 向 き 自 尊 心 考 慮	大学適応		キャリア選択の 動機づけ			ジェネリック・スキル習得認知				
		劣 等 感	や り が い 感	自 己 充 足 志 向	社 会 的 安 定 希 求	他 者 追 随	前 に 踏 み 出 す 個 人 力	組 織 内 で 前 に 踏 み 出 す 力	コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン 力	・問 題 決 断 力	職 業 ス キ ル
N	84	84	84	82	82	82	83	83	83	82	83
平均値	2.39	2.57	3.64	4.13	3.66	3.02	3.40	3.41	4.08	3.58	4.11
標準偏差	0.69	0.88	0.64	0.53	0.77	1.07	0.78	0.82	0.54	0.72	0.60
α係数	.864	.824	.761	.833	.818	.803	.818	.813	.720	.733	.637
日常生活スキル											
前向き思考と自尊心	-	-.447**	.227*	.264*	-.044	-.107	.397**	.243*	.198	.295**	.124
大学適応											
劣等感	-	-	-.224*	.337**	.017	.128	-.269*	-.240*	-.247*	-.202	-.075
やりがい感	-	-	-	.338**	.232*	.216	.465**	.365**	.428**	.266*	.243*
キャリア選択の動機づけ											
自己充足志向	-	-	-	-	.206	.236*	.312**	.441**	.473**	.293**	.358**
社会的安定希求	-	-	-	-	-	.379**	.180	.165	.221*	.126	.253*
他者追随	-	-	-	-	-	-	.241*	.222*	.188	-.021	.306**
ジェネリック・スキル習得認知											
前に踏み出す個人力	-	-	-	-	-	-	-	.470**	.541**	.525**	.353**
組織内で前に踏み出す力	-	-	-	-	-	-	-	-	.548**	.458**	.367**
コミュニケーション力	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.507**	.407**
問題把握・解決力	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.387**

注) ** p<.01, * p<.05

った(1点)」で回答を求めた(付表1参照). 各尺度の信頼性は以下の通りであった。「論理的思考力(単項目)」「コミュニケーション力(10項目; $\alpha=.816$)」「前に踏み出す個人力(6項目; $\alpha=.818$)」「ビジネススキル(4項目; $\alpha=.724$)」.

- ② **キャリア選択の動機づけ**: 萩原・櫻井(2008)^[9]の尺度23項目(5件法)を用いた(付表2参照). 各尺度の信頼性は以下の通りであった。「自己充足志向(12項目; $\alpha=.864$)」「社会的安定希求(7項目; $\alpha=.825$)」「他者追随(4項目; $\alpha=.683$)」.
- ③ **日常生活スキル**: 島本・石井(2006)^[10]の日常生活スキル尺度(大学生版)より「前向きな思考(3項目; $\alpha=.718$)」「自尊心(3項目; $\alpha=.740$)」から各3項目(4件法)を用いた(付表3参照).
- ④ **大学適応**: 大久保(2005)^[11]の青年用適応感尺度より、「課題・目的の存在(7項目; $\alpha=.843$)」「劣等感(6項目; $\alpha=.779$)」(5件法)を用いた(付表4参照).

なお,本研究では,今後データを積み上げて学年比較することを考慮して,①から④のすべての尺度について因子分析による構造の確認は行わず,既存の尺度構成のまま使用した. 上述の通り,いずれの尺度の信頼性 α も十分な値を示していることを確認した. 尺度の項目内容については,付表を参照されたい.

4.3. 結果と考察

学年を独立変数,各測定変数を従属変数として1要因分散分析(参加者間要因計画)を行った(表6).

大学適応については3年生と他学年の間で有意な差がみられ,1年生よりも「課題・目的の存在」が低く,他の学年と比べて「劣等感」が高かった.

日常生活スキルについては,「自尊心」で有意差がみられたが,多重比較では有意な差がみられなかった.「前向きな思考」も有意差はみられなかった.「自尊心」「前向きな思考」の両評定の理論的

表6 学年ごとの各変数の平均値(SD)

		学年	1年	2年	3年	4年	F値	多重比較結果
		n	98	92	59	147		
大学 適 応	課題・目的の存在		3.86 (0.63)	3.75 (0.64)	3.52 (0.71)	3.65 (0.66)	4.02 **	1年>3年
	劣等感		2.45 (0.61)	2.38 (0.65)	2.81 (0.72)	2.40 (0.76)	5.89 **	3年>1,2,4年
日 常 生 活 ス キ ル	自尊心		2.19 (0.57)	2.42 (0.66)	2.23 (0.66)	2.37 (0.70)	2.68 *	--
	前向きな思考		2.41 (0.73)	2.54 (0.70)	2.26 (0.75)	2.50 (0.75)	2.06 n.s.	--
キ ャ リ ア 選 択 の 動 機 づ け	自己充足志向		3.98 (0.67)	3.92 (0.61)	3.95 (0.71)	4.12 (0.53)	2.40 †	--
	社会的安定希求		3.97 (0.82)	3.91 (0.77)	4.20 (0.56)	3.83 (0.78)	3.34 *	3年>4年
	他者追随		2.81 (0.92)	2.84 (0.89)	3.13 (0.89)	3.06 (0.92)	2.64 *	--
ス ジ キ エ ル ネ 習 リ ッ ク 認 知	論理的思考力		4.01 (0.78)	3.99 (0.74)	4.10 (0.95)	4.27 (0.71)	3.30 *	4年>1年>2年
	コミュニケーション力		3.51 (0.54)	3.59 (0.51)	3.45 (0.72)	3.78 (0.52)	7.05 **	4年>1年,3年
	前に踏み出す力		3.26 (0.62)	3.41 (0.70)	3.34 (0.72)	3.52 (0.65)	3.15 *	4年>1年
	ビジネススキル		3.23 (0.66)	3.47 (0.73)	3.48 (0.68)	3.72 (0.64)	10.46 **	4年>1年,2年

注)** $p<.01$, * $p<.05$, † $p<.10$

中点が 3.0 点であり、いずれもかなり低めであった。これらのスキルは、「効果的に日常生活を過ごすために必要な学習された行動や内面的な心の動き」(島本・石井, 2006) [10]であり、根本的な問題といえる。これらの側面を強化するプログラムを構築する必要性が確認された。

キャリア選択の動機づけについては、「社会的安定希求」で 3 年生は 4 年生より有意に高く、3 年生が“やりたいこと探し”をするのは、『今考えなければ将来困るから、手遅れになるから』といった焦りが大きいことが分かった。このことから、3 年生では、大学における学びとキャリア選択とを統合していくプログラムの必要性が示唆される。

ジェネリック・スキル習得認知は、1, 2 年生と 4 年生の間で有意差がみられ、4 年生のスキル習得認知が高かったことから、この点において本専攻の教育目標がある程度達成されていることが確認された。

5. 実証的研究結果を踏まえた問題点の検討

5.1. 卒業直前の学生から見た専攻教育の評価

本稿 3 節の研究から、卒業直前の学生たちは、発信力、傾聴力を含む「コミュニケーション力」と、責任感やパソコン操作力を含む「職業スキル」の習得度をやや高く評価していた。さらにキャリア選択の動機づけとしては“目標があると充実できる”という「自己充足志向」が高いことが明らかとなった。

5.2. 学年ごとの専攻教育の評価の違い

本稿 4 節で示した学年比較の結果(表 6)は、次のようであった。① 4 年生のスキル習得認知が高く、教育目標がある程度達成されているとみなせること、② 3 年生は、キャリア選択の動機づけの「社会的安定希求」が 4 年生より有意に高く、「今考えなければ将来困るから、手遅れになるから」という焦りが大きいこと、さらに 1 年生に比べて「課題・目的の存在」が低く、他の学年と比べても「劣等感」が高かった。③ 「自尊心」、「前向きな思考」は全体にかなり低めで、学年差は見

られなかった。

このように、3 年生は 1 年生に比べて「課題・目的の存在」が低く、目的の不明確さが自覚されていることが伺われた。これは、3 年までの必修科目中、最も大変だった「社会・臨床心理学研究法」を終えて、学生が達成感と共にグループ学習の厳しさを再認識したこと、就職活動の情報が耳に入るようになってきたこと、進路選択等で、自己決定や自己責任を問われるようになってきたことなどにより、改めて自己の課題に目を向けるようになったことと関連するかもしれない。また、「自尊心」、「前向きな思考」が各学年ともに低いことから、「前に踏み出す力」の育成が急務であると言えよう。

5.3. 本専攻学生の心理学的特質

本稿 3 節の研究では、キャリア選択の動機づけ、日常生活スキル、大学適応などと、社会人基礎力等のジェネリック・スキル習得認知との関連を調べた。その結果、キャリア選択の動機づけ、前向き思考・自尊心、大学生活でのやりがい感は、スキル習得認知と関連があることが分かった。

以上、5.1.~5.3.で示したように、学生の視点から見ても、本専攻の心理学教育は、大学生活や将来への取り組み、社会人基礎力のようなスキル習得と関連していることが裏付けられた。

5.4. ジェネリック・スキルの認識

しかし、ジェネリック・スキルの中でも「前に踏み出す力」については問題が残された。まず、4 年生の「前に踏み出す個人力」「組織内で前に踏み出す力」の習得認知も、各学年の「前に踏み出す力」の習得認知も高いものではなく、「自尊心」、「前向きな思考」はかなり低かった。筆者らは「前に踏み出す力」の育成と自信をつけさせることの必要性を考えているが、学生自身もそれを自覚していると考えられた。

次に、4 年間の心理学の必修専門科目を通してのジェネリック・スキルの習得認知度について尋ねた、本稿 3 節に示した結果では、「前に踏み出す個人力($\alpha=.818$)」「組織内で前に踏み出す力($\alpha=.813$)」「コミュニケーション力($\alpha=.720$)」「問題把握・解決力($\alpha=.733$)」「職業スキル($\alpha=.637$)」の 5

因子が抽出された。つまり、社会人基礎力の3つのスキルとは異なる構造を示した。学生から見ると、「前に踏み出す力」には2つの側面（個人と集団）があること、論理的思考力はコミュニケーション力に含まれ、問題把握・解決力が独立した因子となるように、論理的思考力（「考え抜く力」）も2つの側面があることを示した。「前に踏み出す力」の育成を図る上でも、また、学生の達成度を評価する上でも、ジェネリック・スキルの構造を明確化することは必要不可欠であり、今後、さらなる検討が必要と言えよう。

6. 「キャリア心理学セミナー」の授業内容検討と提案

以上、専攻教育を学生がどのように体験しているかの調査を踏まえ、「キャリア心理学セミナー」の授業内容・方法についてさらに検討を加える。

まず、「前に踏み出す力」を育成するべきだろうと言う筆者らの学生理解は妥当であった。従って、授業内容についても、前述した①学生自身のキャリアについて考えさせる、②キャリアモデルを提示する、③内向的で受身的な学生に自信を与えるという3つの柱で構成することで良いと考えた。

その中、西河ほか（2012）¹⁵で提案した「②キャリアモデルを提示する」については、卒業生の協力を得て、職業、仕事、職場についてインタビューを通して学ぶと同時にビジネスマナーについても習得する機会を与えることなどを企画した。

③については、キャリア心理学セミナー、ひいてはカリキュラム全体にセルフ・プロデュース・システム（自己効力感の強化を図るプログラム）を取り入れることが提案された。具体的には、セルフ・プロデュース・システムの構築では、学生が自ら主体的に積極的に行動するようにするために、学習心理学、行動分析学をベースとした授業方法を開発する。その際、本学の「学びのマップ・ポートフォリオ・システム」を使用しながら、gamificationの考え方を参考に、例えばボーイスカウトのバッジシステムのような自己管理システムをカリキュラム構成に組み入れる。これにより、大学で学習していること、達成したことを再評価させて自信に繋げ、さらにこれから獲得すべき学習課題を自覚させることが必要である。

次なる課題は、それらを確定することである。そこで、類似の体験学習を実施している大学を訪問し、本領域の研究者から種々の知見、アドバイ

スを得ることにした。

6.1. 実地調査

筆者らは、2014年8月2日にある大学のキャリアセンターが主催する授業「ビジネスマネジメント」の最終成果報告会に参加した。本授業は、履修学生が20名程度、協力企業は10社で、学生が4、5人ずつのグループに分かれて企業研究をし、プレゼンテーションを行うという企画であった。企業への調査に当たって学生の事前準備（企業の設立理念や会社概要等をホームページから調べる事前研究、訪問時の質問事項の設定など）、企業訪問のマナー（スケジュールの調整や訪問時のマナー）、プレゼンテーション等々、発表に至るまでにさまざまな課題が含まれていた。最終発表に対しては参加企業が審査員となり、グランプリの表彰が行われ、学生の動機づけを高める効果を持っていた。企業からのコメントは学生がとらえた視点だけでなく、企業からの視点も提示されて、対比的な効果を示していた。発表会に参加して、学生が授業を通して多様な困難を乗り越えて大きく成長することが分かった。特に、自らが社会人に面接をしてそこから学ぶと共に、達成経験を得ること自体に大きな意義があると思われた。筆者らは、産学連携のPBL（Project Based Learning）型授業の、この実践、工夫に非常に感銘を受けて、「キャリア心理学セミナー」の授業内容に取り入れることを決めた。

6.2. 授業内容の提案；PBL型授業

さて、キャリアセンター訪問および学会発表を通して、PBL型授業の活用可能性が考えられた。PBL型授業については、同志社大学PBL推進支援センターの取り組みが参考になると思われた^{注4}。同大学では、PBL型授業をプロジェクト学習と呼び、プロジェクトの教育力を生かした学生主体の学習形態で、「一定期間内に、一定の目標を実現するために、自律的・主体的に、学生が自ら発見した問題に取り組み、それを解決しようと、他者と協働して取り組んでいく創造的・社会的な学び」と位置付けている。また、社会連携型とチュートリアル型の2つのタイプがあり、前者は、現実の社会にある課題を発見し、解決を図るために学習者が自律的に活動を通して学ぶこと、後者は、事前に設定された課題を、一定の環境と条件の下で解決するために学習者が主体的に課題を探求して

いく学習と言う。

実地調査した大学の場合、地元企業と連携して、企業、産業、地域について学習し、企業紹介の形でプレゼンテーションすることによって、社会人基礎力が身につくよう実践的に学んでいた。また、経済産業省の主催した「社会人基礎力を育成する授業30選」の中で、職業に直結しない文系学部で採択されたものは9件、政策、地域連携、ビジネスなどに関連する分野であったが、その内、本専攻の参考となると思われた実践2件はいずれもPBL型授業であった。

以上を踏まえて、PBL型授業を実施するにあたって、本専攻では産学連携のような社会連携型の実践は難しいこと、上記②キャリアモデルの提示と③セルフ・プロデュース・システムの構築を考え合わせ、卒業生へのインタビュー調査を中核とするPBL型授業、特に、上記のチュートリアル型を行うことによって、②も③も同時に達成できるのではないかと考えた。ここで学生たちに与えられる課題は、心理学を通して自分たちは何を学んでいるのか、である。学生はさまざまな分野で働く卒業生の体験に触れることを通して、職業生活やキャリア設計について学び、心理学の学びがどのように活かされているかを探索することになる。

同時に、それは擬似社会人体験ともなり、卒業生が学生たちの具体的な将来像、同一化のための成功モデルともなると考えた。つまり、上記②「キャリアモデルを提示」できることが期待された。

さらに、PBL型授業では、ビジネスマナーの習得をはじめ、インタビューから調査結果の整理、そのプレゼンテーションまでを行うことにより、③「内向的で受身的な学生に自信を与える」ことにもなると考えた。

特に、心理学が卒業生たちのキャリアに影響を与えていることを知ることは、心理学を学ぶことへの大きな動機づけや自信になると考えた。

なお、卒業生にとっても、学生からの問いかけは、自らを振り返る良い機会ともなり、心理学を学んだ意義について再発見させる良い機会となると考えた。

以上、本専攻の企画する卒業生を介したPBL型授業は、在校生と卒業生の“共育”であり、学生同士の共育を通して教員も学部教育と職業との接続を確認する契機となるであろう。つまり、ここに、文系学部教育と職業との接続を確立していく道があると思われる。

7. 今後の課題

本研究で筆者らは、これまでのFD活動を踏まえた実証的な調査と他大学の視察を参照しつつ新設の「キャリア心理学セミナー」の授業内容を検討してきたが、これは心理学教育を専門とする文系学部教育と職業との接続への模索の一考案である。

本稿では、本専攻の強みと学生の特質を踏まえた上での一つの方向性として、社会人基礎力、特に「前に踏み出す力」の育成を、PBL型授業を用いることで達成しようと考えた。すなわちPBL型授業における課題に対する学生の主体的な関与を期待する授業方法である。しかしながら、学生からすると、受け身的に与えられた課題であるため、教員がいかにして彼女らの主体性を引き出す枠組みを提供できるかは、今後の授業実践において検討していく必要がある。

当然、本研究は大学教育全体と職業の接続の問題をどのレベルで達成するかという全学的問題と深く関わっており、今後、さらに実際に授業実践をしながら、授業研究を続けることで、この議論を深めていく必要がある。

なお、今後の調査において、調査対象者のコホートの影響の可能性も考慮に入れてきめ細かく研究を進める必要がある。

謝辞

調査に協力してくださった社会・臨床心理学専攻学生の皆さんに記して感謝申し上げます。なお、「ビジネスマネジメント」最終発表会への参加を快くお引き受けいただいた関係大学の先生方に心より御礼申し上げます。

付記

本研究は大妻女子大学人間生活文化研究所「共同研究プロジェクト」(K076)の助成(2012年度、2013年度)を受けたものである。

引用文献

- [1] (社) 国立大学協会 (2005). 大学におけるキャリア教育のあり方—キャリア教育科目を中心に— 社団法人国立大学協会.
- [2] 第17回大学と職業との接続検討分科会 (2010). 「第三部 大学と職業との接続の在り方について (案)」.

<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigaku/d-shidai17.html> (参照 2014-10-9)

[3] 広田照幸 (2010). 「大学教育の分野別質保証について」 大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会 3 認証評価機関・日本学術会議共催「第 1 回シンポジウム」.

<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigaku/index.html> (参照 2014-10-9)

[4] 濱名篤 (2010). 「学士課程教育のアウトカム評価とジェネリック・スキルの育成に関する国際比較研究」 平成 19-21 年度科学研究費補助金基盤研究 (B).

<http://www.kuins.ac.jp/kuinsHP/facilities/Education/2010/InternationalComparisonResearchReport.pdf> (参照 2014-10-9)

[5] 西河正行・向井敦子・八城薫・古田雅明・香月菜々子・福島哲夫・加藤美智子・田中優・堀洋元 (2012). 「キャリア心理学セミナー」に関する授業研究 第一報—専攻カリキュラムにおける位置づけと授業の目的— 大妻女子大学人間関係学部紀要 人間関係学研究, 14, 35-42.

[6] 西河正行・向井敦子・八城薫・古田雅明・香月菜々子・福島哲夫・加藤美智子・田中優・堀洋元 (2013). 「キャリア心理学セミナー」に関する授業研究 第二報—学生評価から見た専攻コア・カリキュラムの教育効果— 大妻女子大学人間文化研究, 23, 209-215.

[7] 八城薫・西河正行・向井敦子・古田雅明・香月菜々子・加藤美智子・神庭直子・田中優・千田紗織・福島哲夫・堀洋元 (2013). 大学生のジェネリック・スキル習得認知と社会心理学的個人差との関連—日常生活スキル・大学適応・キャリア選択の動機づけ— 日本社会心理学会第 54 回大会発表論文集, 180.

[8] 八城薫・西河正行・向井敦子・古田雅明・香月菜々子・加藤美智子・田中優・福島哲夫・堀洋元・松尾藍・千田紗織 (2014). 学生評価からみた積み上げ式カリキュラムの教育効果—学年比較からの検討— 日本心理学会第 78 回大会発表論文集, 1176.

[9] 萩原俊彦・櫻井茂男 (2008). “やりたいこと探し”の動機における自己決定性の検討：進路不決断に及ぼす影響の観点から 教育心理学研究, 56(1), 1-13.

[10] 島本好平・石井源信 (2006). 大学生における日常生活スキル尺度の開発 教育心理学研究, 54,

211-221.

[11] 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.

注 1：日本学術会議が策定する分野別の教育課程編成上の参照基準（内容）とは、「各分野の特性（理念・哲学，方法論）の明文化」「すべての学生が身につけることを目指すべき『基本的な素養』の同定（基本的な知識と理解，基本的な能力（分野に固有の能力，一般的に活用可能な能力））」「学習内容・学習方法・学習成果の評価方法の例示」である。

注 2：経済産業省が提案する社会人基礎力については以下を参照されたい。

<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> (参照 2014-10-9)

注 3：経済産業省が主催する「社会人基礎力を育成する授業 30 選」については、以下を参照されたい。

<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/kisoryoku30sen.html> (参照 2014-10-9)

注 4：同志社大学 PBL 推進支援センターの PBL については、以下を参照されたい。

http://ppsc.doshisha.ac.jp/attach/page/PPSC-PAGE-JA-9/8104/file/pbl_panf2-12.pdf (参照 2014-10-9)

付表：質問紙で使用した尺度項目

付表1 ジェネリック・スキル習得認知尺度の項目内容

論理的思考力

計画力

考える力（論理的思考力）

コミュニケーション力

リーダーシップ

他者をフォローする力

協調性

発信力（アサーション力）

傾聴力

忍耐力

柔軟性

ストレス・コントロール力

書く力（文章作成力）

人前で話す力（プレゼンテーション力）

前に踏み出す力

実行力

主体性

自信

責任感

積極性

創造力

ビジネススキル

パソコン操作力

課題発見力

問題解決力

状況把握力（情報収集力・状況把握力）

付表2 キャリア選択の動機づけ尺度の項目内容
【萩原・櫻井（2008）の“やりたいこと探し”の動機尺度より抜粋】

自己充足志向

- 目標があると充実できるから
- やりたいことは生きがいになると思うから
- やりたいことができれば楽しいから
- 打ち込めるものを見つけないから
- やりたいことなら辛いことにも耐えられるから
- やりたいことをやりたいと思うから
- 可能性を見つけないから
- 自分自身を向上させるのに必要だから
- やりたいことを考えるのが楽しいから
- 何か目標を定めたいから
- やりたいことがないと毎日がつまらないから
- 自分がどのような人間か知りたいから

社会的安定希求

- 就職しなければならぬから
- そろそろ将来のことを考えなければならぬから
- 将来の仕事を決める上で重要だから
- 生活していくために必要だから
- 人生を左右する大切なことだから
- 今探さないと手遅れになってしまうから
- 探さないと将来、後悔するから

他者追随

- 周りの人はやりたいことを考えているから
- 周りの人はすでにやりたいことが決まっているから
- 身近に就職活動をしている人がいるから
- 今の自分には、やりたいことがないから

付表3 日常生活スキル【島本・石井（2006）の日常生活スキル尺度（大学生版）より抜粋】

自尊心

- 自分のことが好きである
- 自分の今までの人生に満足している
- 自分の言動に対して自信をもっている

前向きな思考

- 嫌なことがあっても、いつまでもくよくよと考えない
- 困ったときでも「なんとかなるだろう」と楽観的に考えることができる
- 何かに失敗したときにすぐ自分はダメな人間だと思ってしまう（逆）

付表4 大学適応尺度の項目内容【大久保（2005）の青年期適応感尺度より抜粋】

課題・目的の存在

大学では将来役に立つことが学べる
大学ではこれからの自分のためになることができる
大学ではやるべき目的がある
大学では好きなことができる
大学で成長できると感じる
大学生活は充実している
大学で熱中できるものがある

劣等感

大学では周りに迷惑をかけていると感じる
大学においては自分だけだめだと感じる
大学で自分は役に立っていないと感じる
大学で嫌われていると感じる
大学では周りから指示や命令を出されているように感じる
大学では自分が場違いだと感じる

Abstract

This report is based on the study of building up the new teaching seminar called “Career Psychology”, which is designed for undergraduate students to cultivate the fundamental competencies for the career development.

The comparative research among undergraduate students of psychology major had been conducted to evaluate the educational effects of the core curriculum. The aim of this research is also to find out which skills should be maintained by the students during the process of learning at University.

The study demonstrates that there are several critical differences between students and teaching staffs on the ideas of which skills are to be significant for the lifelong development. Discussion between the two will be necessary for making good efforts on both the teaching side and the learning side of generic skills. And for all students, building up the strength of mind to step forward in every situation seems to be something most important for their career development.

Moreover, according to the comparison, there are significant characteristics in the junior students that they are with lower level of self-esteem and higher expectation of stability orientation.

These results provide the ideas of how our new seminar can be suitable for the junior students who need to be empowered for their career development. Therefore three tasks would be recommended in this seminar, which are: (1) to consider their own lifelong career, (2) to learn by the observations through a graduate as a succeeded model, (3) to reevaluate their present achievement for helping them to be more self-confident. Furthermore, a new teaching method called “Project-Based Learning” has been also introduced and further discussed.

(受付日：2014年10月21日，受理日：2015年1月23日)

西河 正行（にしかわ まさゆき）

現職：大妻女子大学人間関係学部教授

慶應義塾大学大学院社会学研究科博士課程単位取得満期退学。

専門は臨床心理学。主に、学生相談と心理検査について研究を行っている。また、現在、社会・臨床心理学専攻教員とともに、学生の生涯発達を見据えた心理学教育のあり方を考究している。

主な著書：大学生における精神的不適應予防に関する研究（共著，風間書房）