

報告

A 大学におけるキャリア教育科目の効果測定の試み

森本康太郎

大阪国際大学基幹教育機構

要約：本研究の目的は、A 大学において教員と事務職員の協働により実施されているキャリア教育科目の効果測定することであった。科目を受講した 3 年次生 431 名に対し、初回授業時と最終授業時に質問紙調査を実施した。その結果、全 7 学科において、授業の初回から最終回にかけてキャリア意識（キャリアアクション、キャリアビジョン）の尺度得点が有意に高くなっていた。また、尺度得点をプロット分析したところ、アクション、ビジョンともに高得点である A ゾーンについては約 1.8 倍の増加がみられ、ともに低得点である C ゾーンについては半減した。プロットの変化パターンでは、アクション、ビジョンのいずれかの得点、または両方の得点が上昇するプラス方向への変化がみられた受講生は、全回答者の 40% だった。これらの結果より、本科目が進路意識の涵養やキャリアプランニングあるいは就職活動への準備に対して、肯定的な影響がある可能性が示唆された。

（キーワード：キャリア教育、キャリア意識、キャリアアクション、キャリアビジョン）

Evaluation of the Effects of a Career Education Course at a University

Kotaro MORIMOTO

Institute of Liberal Arts and Proactive Learning, Osaka International University

Abstract: The purpose of this study was to measure the effects of a career education course offered through the collaboration between the faculty and administrative staff at a university. A questionnaire survey was administered to 431 third-year students enrolled in the course and attended the first and the last lecture. The results revealed that career awareness scale scores, which comprised career action and career vision, were significantly higher in the final lecture than in the first one. Plot analysis of the scale scores demonstrated an approximately 1.8-fold increase in Zone A, with high scores for both action and vision. However, in Zone C, which had low scores for both classes, there was a half-fold decrease. About plot change patterns, 40% of the respondents exhibited a positive change in the action and/or vision scores. These results suggest that this course has a positive influence on the cultivation of career awareness, career planning, and preparation for job hunting.

(Keywords: career education, career awareness, career action, career vision)

1. はじめに

2011 年 4 月に大学設置基準が改正されて以降、大学におけるキャリアガイダンスの体制整備が進んだ。その証左として、キャリア教育を教育課程内で実施している大学は 96.9%、教育課程外での実施大学は 95.2% に上っている（文部科学省、2019）¹⁾。教育課程内では、「勤労観・職業観の育成を目的とした授業科目の開設」（87.4%）、「資格取得・就職対策等を目的とした授業科目の開設」（82.6%）、「今後の将来の設計を目的とした授業科目の開設」（80.8%）、「企業関係者、OB、OG

等の講演等の実施」（79.5%）、「インターンシップを取り入れた授業科目の開設」（78.0%）等といった取り組みが行われている（文部科学省、2019）¹⁾。このようにキャリア教育科目は、各大学の実情に合わせて様々な内容や方法によって実施されている。また、科目の運営についても、キャリア教育を主として担当する教員による講義、オムニバス方式、外部業者への委託、学生の活用等、多様化している現状がある（那須、2004）²⁾。

本稿で取り上げる A 大学のキャリア教育科目「キャリアデザインⅡ」（以下、本科目）は、「学

生のキャンパスライフを通じたキャリア形成と、自立した社会人として将来の進路決定を促進すること」を目的として、2019 年度より全学共通の科目として開講された。本科目は、キャリア教員を主担当とする専任教員と事務職員（以下、職員）による「教職協働」によって科目の開発と運営が行われている。本科目 15 回の授業内容については、専任教員と職員である非常勤講師とが打ち合わせを重ねた上で構成し（表 1）、シラバスは専任教員が執筆責任者となり作成されている。

表 1 本科目の内容

第 1 回	オリエンテーション
第 2 回	自己理解と職業理解を踏まえた今後の準備
第 3 回	職業理解の基礎知識
第 4 回	業界研究・企業研究
第 5 回	インターンシップ（課外）の活用
第 6 回	履歴書の作成
第 7 回	自己分析と自己 PR の作成①
第 8 回	自己分析と自己 PR の作成②
第 9 回	筆記試験で求められるもの
第 10 回	エントリーシートの作成
第 11 回	就職活動で求められるマナー
第 12 回	グループディスカッションの実践
第 13 回	面接の実践①
第 14 回	面接の実践②
第 15 回	今後の行動計画、就職活動に向けた留意事項等

本科目は、雇用環境や就職活動に関する基礎的知識、実践的な活動内容を学び、今後の就職活動を円滑に進められるよう、自己理解や職業理解を深めることで進路意識を涵養するとともに、実際の就職活動を進める上で必要な知識やスキルの習得といった内容も含む。これらによって、自身の進路・就職を具体的に考え、キャリアプランニングに取り組み、社会的・職業的自立に向けた準備を行うことを目指しているが、そのような教育効果が生まれたかについての検証は行われてこなかった。大学におけるキャリア科目の実践と評価について述べている三保（2019）³⁾は、教育プログラムの成否の評価について、授業設計や運営が円滑に行われていることと、受講生の学習成果がどの程度得られたか、によって検証する必要があると指摘している。これを踏まえると、前者については授業担当者によるセルフアセスメントが可能であるが、後者については受講生から得られた

データに基づいた検討が必要である。また、本科目の授業改善の実施に向けても、教育効果を検証しその蓄積を参照して検討を行うことが重要であると考えられる。以上より、本科目の効果測定を行うことを本稿の目的とする。

2. 方法

2.1 調査対象

A 大学（7 学科）に在籍する大学 3 年次生のうち 4 月と 7 月の 2 回の調査にいずれも回答した 431 名（男性 217 名、女性 214 名）。履修登録者に対する有効回答者の割合は 74.7%であった。

2.2 調査時期

2021 年度前期の 4 月（初回授業）と 7 月（最終授業）に実施した。

2.3 調査内容

キャリア・アクション・ビジョン・テスト（以下、CAVT）（下村・八幡・梅崎・田澤，2009）⁴⁾を実施した。CAVT は、平尾（2019）⁵⁾、小山（2019）⁶⁾、山本・松坂（2020）⁷⁾など、キャリア教育プログラムの効果検証の際に多く活用されている尺度である。

CAVT はアクションとビジョンの 2 つの下位尺度で構成されている。アクションは、将来に向けて、どのくらい熱心に積極的に行動を行っているかを測定する 6 項目からなる。ビジョンは、将来に向けたビジョンや夢、やりたいことなどを、どのくらい明確にしているか、また、それに向けて準備しているかを測定する 6 項目からなる。各項目について、十分できた（5）～全く出来なかった（1）の 5 件法で評定する。これらの項目は、大学生のキャリア発達において重要とされる事柄について測定しており、得点が高いほどキャリアアクション、キャリアビジョンの進捗の実感度が高いように得点化される。

調査は授業時間内に質問紙を配布して行った。回答は任意であること、回答の有無や内容が出欠や成績評価に関係することは一切ないことを説明した上で、調査協力に同意できた場合のみ回答を促し、授業終了時にその場で回収した。

3. 結果と考察

3.1 t 検定による CAVT 得点の変化

授業初回と授業最終回の CAVT 尺度得点の変化を学科ごとで確認するために、アクションとビジョンの各尺度得点の平均値の差について、対応のある *t* 検定を行なった (表 2, 表 3)。その結果、全 7 学科において、授業の初回から最終回にかけて、アクション、ビジョンともに、5%から 0.1% 水準で有意に得点が上昇していることが示された。授業初回から授業最終回にかけて、アクション、ビジョンともに得点変化なし、あるいは得点の減少がみられた学科はなかった。あわせて Cohen の効果量 *d* を算出したところ、アクション得点では心理系、健康系、経営系、観光系の各学科では小さな効果が示され、スポーツ系、経済系、語学系の各学科では中程度の効果が示された。ビジョン得点では、心理系、健康系、経済系、経営

系の各学科では小さな効果が示され、スポーツ系、語学系、観光系の各学科では中程度の効果が示された。

特にスポーツ系と語学系においては、アクション、ビジョンともに中程度の効果が見られた。これらの学科の特徴として、実習科目が多い点や、学科で学ぶ内容と特定の産業分野とを直接的に結び付けて入学してきたり、就職先をイメージしている学生が多い点があげられる。一方で、本科目の担当者は、できるだけ受講生が職業的視野を広げることによって、学科で学ぶ科目に直結した業界だけではなく、幅広い範囲から仕事選びができるようになることを意図して授業を展開している。具体的には、人文社会系学部の学生の一般的な進路就職先の検討方法や就職活動の進め方、産業構造や業種・業界、職種についての解説が含まれる。こういった内容によって、受講生が例えば

表 2 アクション得点の対応あり検定による比較

学科	授業初回	授業最終回	<i>n</i>	<i>t</i> 値	<i>d</i>
心理系	16.73 (5.71)	19.07 (6.38)	67	3.81***	0.39
健康系	18.93 (3.75)	20.25 (5.40)	59	2.56*	0.28
スポーツ系	20.10 (4.38)	22.33 (4.08)	83	4.39***	0.53
経済系	15.96 (4.28)	18.13 (4.21)	53	3.54**	0.51
経営系	18.50 (5.05)	20.48 (6.27)	43	2.39*	0.35
語学系	16.42 (4.30)	18.79 (4.43)	57	4.44***	0.54
観光系	18.16 (5.05)	19.96 (3.49)	69	3.35**	0.42

p* < .05, *p* < .01, ****p* < .001

授業初回, 授業最終回の欄の数値は平均 (括弧内は標準偏差)

表 3 ビジョン得点の対応あり検定による比較

学科	授業初回	授業最終回	<i>n</i>	<i>t</i> 値	<i>d</i>
心理系	15.37 (5.93)	18.28 (5.72)	67	4.75***	0.50
健康系	17.81 (4.67)	19.22 (5.59)	59	2.60*	0.27
スポーツ系	19.45 (5.39)	22.25 (4.61)	83	5.66***	0.56
経済系	16.25 (5.83)	18.47 (5.79)	53	3.11**	0.38
経営系	17.28 (5.51)	19.85 (6.38)	43	2.88**	0.43
語学系	17.11 (5.40)	20.75 (5.24)	57	4.99***	0.68
観光系	17.51 (4.72)	20.48 (3.68)	69	6.44***	0.70

p* < .05, *p* < .01, ****p* < .001

授業初回, 授業最終回の欄の数値は平均 (括弧内は標準偏差)

スポーツジムやスポーツ用品メーカー、航空業や宿泊業だけではなく、様々な業種や職種から職業選択を検討することができることに気づいたことが推察される。アクション得点の上昇は、就職活動や近未来の生活についての情報を学生が得ることで将来に向けての行動を起こすことと関連しているという指摘（平尾，2019）⁵⁾や、CAVTが測定するビジョン得点は、曖昧なものではなく明確ではっきりした、具体的な目標としてのビジョンを測定した結果を示すという指摘（古田・西之坊，2012）⁸⁾を踏まえると、本科目が、分野を広げた上で自分の目指したい仕事を具体的に考え、進路目標の設定に向けて自身の考えを整理する契機の一つになった可能性が考えられる。また、観光系学科においてビジョン得点の効果が中程度であった点については、コロナ禍において観光業が深刻な打撃を受け採用が厳しい状況となる中で、観光業への就職を悲観していたが、観光業以外の業種や職種にも目を向けて進路就職先を再検討することで、自身の新たな目標を見出した学生（朝日新聞，2021）⁹⁾が現れたかも知れない。以上の結果より本科目が、受講生のキャリア意識を高めることに何らかの寄与している可能性が示唆される。

3.2 CAVT のプロット分析

CAVT 得点の解釈については、各下位尺度の理論的中央値である 18 点を基準として高低を判別し、それらを 4 象限に分類する（梅崎・田澤，2013）¹⁰⁾。アクションとビジョンのいずれも高い群は A ゾーン、いずれか高い群は B ゾーン、いずれも低い群は C ゾーンに分類される。本研究では B ゾーンについて、永作・櫻坂（2014）¹¹⁾を参考とし、アクションが高くビジョンが低い群を B1 ゾーン、ビジョンが高くアクションが低い群を B2 ゾーンに分類することとする（図 1）。

まず、授業前と授業後におけるプロット分類結果を行った（表 4）。アクション、ビジョンともに高得点である A ゾーンについては、159 人から 282 人と約 1.8 倍の増加がみられ、割合としては 37% から 65% に上昇した。アクション、ビジョンともに低得点である C ゾーンについては、146 人から 67 人となり、54% の減少となった。全体

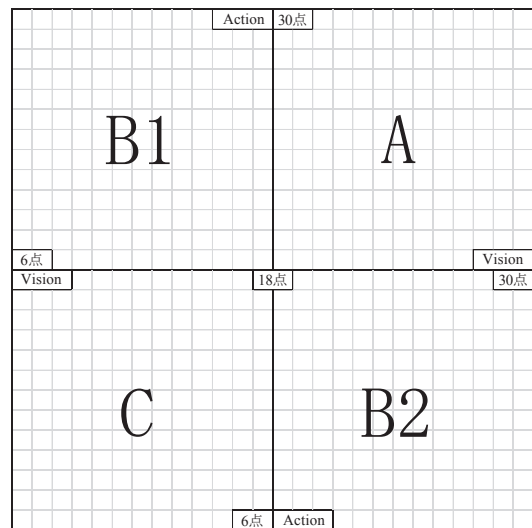


図 1 CAVT のプロットゾーン

に占める割合も 34% から 16% に半減した。一方で、B1 ゾーン、B2 ゾーンの人数は授業後で減少している。これは以下で示すように、授業前から授業後にかけて A ゾーンに変化した可能性が考えられる。

以上の結果から、本科目の受講によって、学生のキャリア意識に何らかの望ましい影響が生じた可能性が示唆される。特に、A ゾーンに変化した受講生が 123 人に上ったことと、C ゾーン的人数が半減したことを踏まえると、過半数の受講生のキャリア意識が、本科目の受講によって望ましい方向に変化した可能性があることが推察される。

表 4 CAVT 各プロットゾーンの人数

CAVT プロット	初回		最終回	
	人	%	人	%
A ゾーン	159	37%	282	65%
B1 ゾーン	71	16%	37	9%
B2 ゾーン	55	13%	45	10%
C ゾーン	146	34%	67	16%
合計	431		431	

次に、授業前から授業後にかけてプロットがどのように変化したかについて、永作・櫻坂（2014）¹¹⁾による変化パターン（図 2）に基づき分析を行った（表 5）。これにより、授業初回から最終回にかけて、どのゾーンに変化したのかを判別するこ

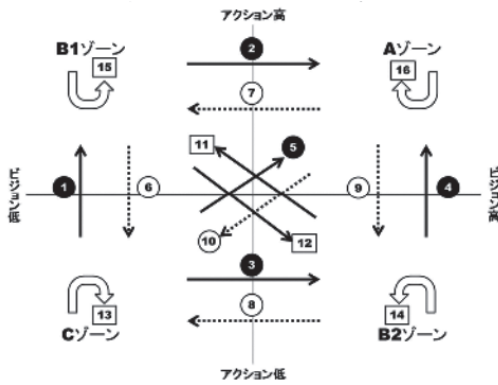


図 2 CAVT の変化パターン

とが可能となる。

変化パターンの 1～5 は、アクション、ビジョンのいずれかの得点、または両方の得点が上昇することでゾーンがプラス方向に変化したことを表す。このようにプラス方向への変化がみられた受講生は 172 名に上った。これは全回答者の 40% を占める。次に、変化パターンの 6～10 は、アクション、ビジョンのいずれかの得点、または両方の得点が下降し、ゾーンがマイナス方向に変化したことを表す。このようにマイナス方向への変化がみられた受講生は、回答者のうち 7.4% にあたる 32 名であった。また、変化パターンの 11～12 は、授業初回時にアクション、ビジョンのいずれかが高得点であったものが、授業最終回後に高得点であるほうに入れ替わったものを指す。こ

のパターンには 24 名が該当した。最後に、変化パターンの 13～16 は、授業前と授業後でゾーンの変化が生じなかったものを指す。これには全体の 47% にあたる 203 名が該当した。

以上の結果から、本科目受講生の 40% にあたる学生においてプラス方向の変化が生じたことがわかる。このことから、本科目が学生のキャリア意識に対して一定の影響力を発揮したことが推察される。換言すれば、これら 40% の学生は、本科目という刺激によって変化や成長が起こり得た層であると考えられる。本科目が A 大学の教育課程で必修科目として開講されていることを考慮すれば、この結果から学生の将来の進路決定促進という本科目の目的が一定程度達成できたと考えられる。そして、40% の学生の変化が実現できたとするならば、本科目が A 大学全体として学生のキャリア意識を高めることに寄与したといえるであろう。

他方で、マイナス変化が生じた 32 名についてどのように考えるべきであろうか。永作・櫻坂 (2014)¹¹⁾ の指摘にあるように、わずかではあっても、このようにマイナス変化が起こり得るといふ視点を持つことは重要であろう。たとえ多くの受講生にとって有益な科目であっても、一部の受講生のキャリア意識が低下することは、当該学生にとって不利益となるからである。また、本科目は必修科目であり、A 大学の学生にとっては選択

表 5 CAVT プロットゾーンの変化状況

変化パターン	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	合計
授業前	C	B1	C	B2	C	B1	A	B2	A	A	B2	B1	C	B2	B1	A	
授業後	B1	A	B2	A	A	C	B1	C	B2	C	B1	B2	C	B2	B1	A	
学科																	
心理系	3	7	4	3	6	2	2	2	1	1	0	0	14	3	5	14	67
健康系	0	10	0	3	17	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	27	59
スポーツ系	3	10	2	6	8	2	1	0	1	0	0	0	2	4	5	39	83
経済系	0	4	0	5	8	2	1	2	1	0	2	1	15	2	0	10	53
経営系	2	6	0	3	8	0	1	0	1	0	17	0	5	0	0	0	43
語学系	4	6	7	4	4	0	0	1	2	0	1	1	8	3	1	15	57
観光系	0	4	7	6	12	2	3	1	2	0	1	1	7	2	0	21	69
全学科	12	47	20	30	63	9	8	6	8	1	21	3	51	14	12	126	431
	プラス変化					マイナス変化			±変化			変化なし					

の自由がないものである。選択科目であれば、その科目を自ら選んだという受講生側の責任も生じるが、必修科目にはそれが無い。全ての受講生にとって有益と感じられる授業を行うことは非常に難しいが、少なくともマイナスになるような事態を避けるための工夫は必要であろう。そのためには、授業内容の中で、受講生のキャリア形成意欲を減退させるような内容、あるいは誤解を生じさせるような内容がなかったか、教員側の授業実施方法やスキルの面で不足はなかったか等、検討を行う余地が残されていると考えるべきであろう。

また、変化なしに分類された受講生 203 名のうち、A ゾーンに留まった者が 126 名であった。永作・櫻坂 (2014)¹¹⁾ が指摘するように、この層はキャリア意識の上位であると考えられる。本研究では 29% と少なくない学生が該当した。CAVT の得点が高いことは望ましいといえるものの、実際に進路選択行動につながっているかどうかは別問題である。したがって、このような層が具体的な取り組みに着手し、行動を起こすことを促進するようなプログラムを整備する必要もあるだろう。

加えて、パターン 13、すなわち C ゾーンに留まった者が 51 名であったことに留意する必要がある。回答者の 11.8% を占めているこの層は、15 回の授業を経てもアクション、ビジョンともに低い状態が続いており、本科目による介入効果が示されなかったといえる。さらには、本科目を履修しながら調査に回答しなかった学生についても留意しておく必要がある。この学生には、授業を欠席するなどして初回または最終回いずれかのみ回答した者や、出席していても調査に協力しなかった学生が含まれる。特に後者に該当する場合、アクションとビジョンのいずれも低い C ゾーンに属する学生である可能性が考えられる。キャリア意識 (キャリアアクション、キャリアビジョン) の低い学生は、キャリア意識が高い学生よりもキャリアセンターにネガティブなイメージを持つ (田澤, 2014)¹²⁾ という指摘も踏まえると、このような学生が授業以外でも、自らキャリアセンターを利用して積極的に就職活動を進めていく可能性は高くはないことが推察される。したがって、

本科目以外の手段によって、単なる就職支援にとどまることのない、職業観やライフキャリアの視点も含めた、個別の支援をきめ細かく行う必要があると思われる。

4. まとめ

本稿の目的は、A 大学において 3 年次対象の必修科目として開講され、教職協働によって運営されているキャリア教育科目の効果測定を行うことであった。分析では、CAVT の尺度得点について、平均値の差の検定およびプロットゾーンの変化状況の結果に基づき、考察を行った。

本科目の教育効果としては、CAVT の尺度得点が全学科において有意に変化しており、プロットゾーンがプラス方向に変化している学生が多いことから、進路意識の涵養やキャリアプランニングあるいは就職活動への準備に対して、一定の肯定的な影響力を持つ可能性が示唆された。CAVT のアクションを高めることは内定獲得確率を高め、ビジョンを高めることは、内定を得ること、第一志望の企業に内定を得ること、内定先への満足度に正の影響を与えることが明らかにされている (田澤・梅崎, 2011)¹³⁾。また、ビジョンを高めることは、就職活動中のモチベーションを維持することにつながることも示されている (古田・西之坊, 2012)⁸⁾。このことを踏まえると、本科目が、A 大学学生の自身の進路・就職を具体的に考え、キャリアプランニングに取り組み、社会的・職業的自立に向けた準備を行うためのキャリア教育科目として、一定の役割を果たしているといえるだろう。

一方で、CAVT のプロットでマイナス方向への変化がみられた学生の存在や、C ゾーンから変化がみられなかった学生の存在を考慮して、授業内容のさらなる改善に取り組む必要があることも指摘できよう。大学生の就職をめぐる環境は、その時々社会経済状況に大きく左右されることから、このような変化要因を考慮しながら、授業内容を再検討していく必要がある。

本稿は、本科目の授業効果を検証した初めての試みであったが、次にあげるような限界がある。第一に、本研究ではすでに就職活動に取り組んで

いる学生が有効回答者に含まれていることから、選択バイアスによる回答者の偏りが生じ、母集団を適切に代表できていない可能性がある。すなわち、もともと CAVT の尺度得点が上昇しやすい回答者が分析対象に含まれている点である。第二に、本科目の効果測定を CAVT の尺度得点の変化のみで検討している点があげられる。これは換言すれば、本科目以外の変数の影響を考慮していないことを意味しており、本科目がアクションとビジョンの決定要因であると結論付けることはできないといえる。第三に、本科目は必修科目であるため、実験群と本科目を受講していない統制群との比較が行われていない。以上のような本研究の分析上の問題により、今回得られた結果の解釈については十分に注意しなければならない。

このような限界を踏まえつつ、本科目の受講生がその後どのように学生生活を送り、具体的な就職活動や進路選択行動に取り組んでどのような結果を得たのかについて、今後の検討が行われる必要がある。

参考文献

- 1) 文部科学省, (2019) 『平成 28 年度の大学における教育内容等の改革状況について』 (https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1417336_001.pdf) (最終アクセス日: 2022 年 8 月 30 日)
- 2) 那須幸雄 (2004) 「わが国大学におけるキャリア教育の現状と動向—中部, 関西, 九州の代表的 9 大学に見る事例研究—」『文教大学国際学部紀要』15 巻 1 号, 81-94.
- 3) 三保紀裕 (2019) 「初年次を対象としたキャリア科目の実践と評価」(永作稔・三保紀裕編) 『大学におけるキャリア教育とは何か』ナカニシヤ出版, pp. 69-95.
- 4) 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」『キャリアデザイン研究』5 号, 127-139.
- 5) 平尾智隆 (2019) 「自然実験によるキャリア教育の効果測定—キャリア教育が大学生のキャリア意識に与える影響」『日本労働研究雑誌』61 巻 6 号, 79-92.
- 6) 小山治 (2019) 「初年次キャリア教育科目における学生の成長過程—「自己発見と大学生生活」の履修者に対する質問紙調査—」『高等教育フォーラム』9 号, 99-104.
- 7) 山本美奈子・松坂暢浩 (2020) 「大学生のキャリア教育の授業設計と運営—産学連携プログラムに着目して—」『キャリアデザイン研究』16 号, 61-74.
- 8) 古田克利・西之坊穂 (2012) 「就職活動生のモチベーション変化とモチベーションに影響を与える要因についての研究—2 時点アンケート調査の分析を通じて—」『キャリアデザイン研究』8 号, 65-75.
- 9) 朝日新聞, (2021) 『旅行会社か地銀か悩んだ末に…観光学ぶ学生, 苦境の就活』 (<https://www.asahi.com/articles/ASP2F3VWXP2DPTIL018.html>) (最終アクセス日: 2022 年 8 月 1 日)
- 10) 梅崎修・田澤実 (2013) 『大学生の学びとキャリア』, 法政大学出版局.
- 11) 永作稔・纒坂英子 (2014) 「大学 2 年生に対するキャリア教育科目の測定 V ~ CAVT プロット分析による検討〜」『日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集』851.
- 12) 田澤実 (2014) 「キャリア意識の高低とキャリアセンターに対するイメージ」『キャリアデザイン研究』10 号, 157-164.
- 13) 田澤実・梅崎修 (2011) 「大学生における成績と CAVT (キャリア・アクション・ビジョン・テスト) が初期キャリアに与える影響—全国大学 4 年生の追跡調査—」『キャリアデザイン研究』7 号, 57-70.