

リーダーズキャンプ参加経験が学生の自己成長に及ぼす影響Ⅱ

—縦断調査による分析—

鵜木恵子, 松永修一, 橋本ヒロ子

1. 問題提起

「平成23年度大学等卒業予定者の就職内定状況調査」(厚生労働省, 2012)によれば, 就職希望者のうち就職内定率は大学で80.5%, 短期大学で66.9%となっている⁽¹⁾(2012年2月1日現在, 2012年3月16日発表)。つまり, 大学を卒業しても, 就職を希望する者のうち, 大学で2割, 短期大学で3割強の学生が仕事につくことができない状況にある。また, たとえ就職したとしても, 3年以内の離職率は3割を超えている。こうした新卒者の就職率・離職率は, 急速な景気の後退や産業・経済の構造的な変化といった社会の問題だけでなく, 学生の職業観の未確立にも一端があることが指摘されている(通称廣中レポート/文部省高等教育局, 2000)。

ただし, 学生の職業観を育てるキャリア教育は, 高等教育だけが担うものではなくなってきた。「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」で, 「キャリア教育を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要性」が明記され(中央教育審議会, 1999), 現行の小学校学習指導要領(文部科学省, 2008)でも, 第3章道徳, 第5章総合的な学習の時間, 第6章特別活動にお

(1) ちなみに, 大学卒業予定者全体に占める内定者の割合は59.2%である。この卒業予定者全体には就職希望者の他, 「進学希望者」「自営業」「家事手伝い」等を含む。就職を希望しなかった者の中には積極的に選択した者だけではなく, 消極的な理由(例: 就職活動をしなからず, 何をしたいかわからないから等)による者も含まれることが想定される。

いて「自己の生き方を考える（考えを深める）」といった文言が付加された。従来、中学校・高等学校の進路指導で実施されていた勤労観・職業観の育成だけでは、現状のフリーター志向の広まりを阻止することは難しく、教育現場において、学ぶことと働くこと・生きることを実感させる取り組みが不可欠となった結果と言えるだろう。

文部科学省（2004）によれば、キャリアとは「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖およびその過程における自己と働くこととの関係づけや価値づけの累積」であり、キャリア教育とは「キャリア概念に基づき、児童生徒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、端的には、児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」と定義づけている。つまり、単に特定の仕事に就くことや資格取得を目指すのではなく、一人一人が生涯を通じて成長し続けるための力を養うためのものと言える。

このように発達段階に応じたキャリア教育が推進されている中で、大学での取り組みについては、先の廣中レポート（2000）において、以下のような改善方策が示されている。①企業が早期に学生を採用することは、大学教育が企業から十分な信頼を得ていないことを認識する必要性、②キャリア教育の充実、③就職指導部門の体制強化、④インターンシップの活性化である。この内、②キャリア教育の充実に関する項目には、「望ましい職業観を持ち、自己の個性を理解した上で主体的に進路選択ができる能力・態度を育てるキャリア教育の確立」が指摘されている。ここで述べられている「自己理解」「主体性の獲得」は、当然のことながら高等教育のカリキュラムにおいても取り入れられるべきものである。近年では、大学側が就職活動の支援のみならず、入学直後から積極的にキャリア教育に取り組む例が散見される。

本学においても、授業科目としてキャリア教育を導入しているが（亀田、2012）、授業以外にも取り組みが行われている。その一つに2009年度に社会情報学部（現・生活情報学科及びメディアコミュニケーション学科）において、キャリア教育の一環として行われた「リーダーズキャンプ」がある。この企画の趣旨は、学内の様々な行事をより活性化するため、中心となって活躍できる主体的な学生を養成することであった。また、このプロジェクト内容（後

述)は、社会人基礎力⁽²⁾を育む内容であるため、参加学生の精神的、社会的な成長が見込まれ、就職活動にも有効に作用することが期待された(松永, 2010)。翌2010年度には、全学的に参加希望学生を募り、2011年2月14日から15日の1泊2日で国立オリンピック記念青少年総合センターにおいて、リーダーズキャンプが実施された。

実施されたリーダーズキャンプの内容は以下の通りである。1日目午前から2日目午前にかけて、アクティブラーニング社の羽根拓也氏・得能絵里子氏が講師となり、社会人基礎力の理解を深める講義の後、ワークセッションが行われた。学生数名のグループとなり「大学を引っ張る学生リーダーとは」「社会で求められる人材とは」といった様々な問いについて意見を交換したり、「社会人基礎力のうちで自分が最も優れているのはどれか、またなぜそう思うか」といった問いに対して自己分析、深掘りを行い、その結果をグループ内で発表した。グループメンバーは頻回に変わるので、初対面の学生に自分の考えを述べる機会が多かった。2日目午後には、「大学のミッション」という課題が与えられ、グループでプレゼンテーションを行い、勝ち抜き方式で最も優れた作品(提案)が選ばれた。

2. 目的

鶴木ら(2012)は、リーダーズキャンプ参加者(当時1.2年生)を対象とし、参加前後で学生の内面にどのような変化が生ずるのかを調査した⁽³⁾。まず

-
- (2) 社会人基礎力には主に3つの力、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」が提唱されている。「前に踏み出す力」が最初に挙げられている理由としては、“人間が生きる上で最も基本となるのが、体力と意欲・やる気であることに大きく関わる”ことが指摘されている(経済産業省, 2010)。
 - (3) 本研究では、意欲・やる気の測定のために、自己効力感、自尊感情を取り上げる。自尊感情(self-esteem)とは、「社会とのかかわりの中で特定の役割、価値観の達成を通して獲得される自己価値についての確信」(遠藤・井上・蘭, 1992)と定義される。また、自尊感情と関連した自己概念のひとつに自己効力感がある。自己効力感(self-efficacy)とは「外界の事柄に対して、自分は何らかの働きかけができるという感覚」(バンデューラ, 1997)と定義される。当然のことながら、自尊感情とは相関が高いが、自尊感情が本人自身の価値に関する感覚であるのに対して、自己効力感、自分にはある目標を達成するための能力があると捉える感覚である。つまり、「前に踏み出す力」を高めるためには、自尊感情を基礎としながらも、自己効力感の高さが必要だと考えられる。

定量的な分析の結果、状態的自己効力感は有意に高くなり、状態的自尊感情は高まるが有意傾向であった。また同時に定性的な分析により、2名の参加学生の参加前・直後・1週間後のコラージュ作品の変容を検討した。これらにより、リーダーズキャンプ参加者に対する定量的な調査では短期間に有意な自己成長が読み取れるが、イメージを用いた自己表現をみると、参加直後に混乱や破壊的表現を経てから、統合的な自己像が表現されることがわかった。

この研究は、1週間程度における変容を測定したものであるが、そもそもリーダーズキャンプは短期の効果をねらったものではなく、長期的に参加者の行動・意識を活性化させることが目的である。そうであるならば、効果の測定も中長期的な視点での検討が当然必要である。

また、鶴木ら(2012)の研究で、状態自尊感情が有意傾向に留まったことについて、欠損値が多かったこともその理由の一つと考えられるが、自尊感情は自己概念に関与するものであり、いくら状態的な側面をとらえても、短期間に変容しにくい特徴をもつのではないとも考えられた。そこで、長期的な変容をとらえるために、参加前と7か月後での特性的自尊感情の比較を行なうこととした。なお、7か月後(後期オリエンテーション時)と設定したのは、リーダーズキャンプが春休み期間(2月中旬)であったため、次年度の前期授業、学内活動(サークルや委員会活動など)やアルバイトなどの課外活動(夏休みを含む)などを通して、参加者が自身の行動や意識について振り返ることができると考えられたからである。

また、状態的自己効力感についても、参加後で有意に高まった効果は、7か月後も持続しているのかを検討するために、参加前・後、7か月後の3回の比較を行なうこととした。これらの分析にあたっては、1年、2年(参加当時)では学年によって効果の表われ方に違いがあるのかという点も検討することとした。

また、定量的な側面からだけで変容をとらえるのではなく、参加者自身がリーダーズキャンプによる自己成長をどのように認識しているのかを明らかにするため、調査用紙の最後に自由記述を求めるとし、特性自尊感情が参加前に比べて7か月後に向上した者とそうではなかった者(変化なしや低下)との比較を行うこととした。

さらに、参加前と7カ月後を比べて、特性的自尊感情が向上した者と低下した者各3名を選定して、リーダーズキャンプ申し込み前から参加直前・中・後の約1年弱の間の意識の変容について個別に聞き取りを行なうこととした。このことにより、参加者の意識の変容はどのような経過をたどるか、またどのような要因が自己成長の促進要因と考えられるか、仮説を抽出することとした。

3. 方法

(1) 調査対象者：リーダーズキャンプに参加した（当時大学1、2年生）87名が調査対象となった。しかし、3回すべての調査の回答が得られた者は55名であった。内訳は、短期大学国文学科1年3名、英文学科2年1名、四年制大学メディアコミュニケーション学科1年16名・2年8名、社会情報学科1年4名・2年2名、食物栄養学科2年5名、人間発達心理学科1年14名・2年2名であった。平均年齢（SD）は19.44（.97）であった。

(2) 調査時期：2011年2月14日のリーダーズキャンプ参加前と2月15日の参加直後、及び7か月後（2012年9月22日）の3回であった。個別の聞き取りは、12月中旬に実施した。

(3) 質問紙調査

①自己効力感尺度

Sherer, Maddux, Mercandante, Printice-Dunn, Jacobs, & Rogers (1982) が、特性自己効力感を測定するために開発した自己効力感尺度の邦訳版を使用した（成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田, 1995）。「自分が立てた計画はうまくできる自信がある」「何かをしようとしたら、すぐにとりかかると感じる」など23項目から構成されており、「そう思う」から「そう思わない」までの5件法で回答する。

性別や年齢別においても、 α 係数は.88前後と非常に高く、主因子法の因子分析では第1因子の固有値が非常に高い1因子解が採用された。よって、信頼性・妥当性ともに高い尺度であるといえる。

本研究では、特性ではなく記入時の状態的な自己効力感を測定する必要があったため、教示文には、「ふだんの」ではなく「いま現在の」と

いう表現に変更を行った。

参加前・後と7か月後の3回、実施した。

②自尊感情尺度

Rosenberg (1965) が作成した自尊感情を測定する尺度の邦訳版を用いた(山本・松井・山成, 1982)。「だいたいにおいて、自分に満足している」「自分に対して肯定的である」など10項目から構成されている(山本ら, 1982)。ただし、伊藤・小玉(2006)によれば、項目番号8「もっと自分自身を尊敬できるようになりたい」は因子への負荷が極端に低いことが指摘されているので、この1項目は分析からは除き、計9項目の合計得点を使用した。

また、本研究では、参加前の調査では、「ふだんの」特性自尊感情を問う尺度と「いま現在の」状態自尊感情を問う尺度両方を実施した。7か月後の調査では特性的な(「ふだんの」)自尊感情を問う尺度のみを使用した。なお、参加前後の状態自尊感情に関する結果は、鶴木ら(2012)ですでに報告した。そこで、本稿では参加前と7か月後の特性自尊感情得点の比較を行った。

③自由記述

「リーダーズキャンプに参加したことによって、自分が変わったと思う点があれば具体的に書いてください」と教示を与え、自由記述を求めた。

④個別の聞き取り

特性自尊感情得点が事前に比べ7か月後に著しく上昇した者上位3名と著しく低下した者下位3名を選定し、「リーダーズキャンプの経験がその後の生活にどのように影響があったか・なかったかについての話を聞かせてほしい」と調査の主旨を伝え、協力が得られた者5名を対象に半構造化面接を行った。所要時間は平均30分程度であった。主な質問内容は、①リーダーズキャンプ参加に至った動機や経緯、感情、②リーダーズキャンプ参加中の感情や意識の変化、③参加後、リーダーズキャンプの参加経験が自分の行動や意識に影響したと思われる点についてであった。聞き取りの会話は、本人に許可を取った上で、録音し、後日逐語録をおこした。

(4) 倫理的配慮

調査対象者には、本研究で使用されるデータは個人的な解析を行わず、統計的に処理すること、データの保存管理、及び研究終了後の適切な処理について説明を行い、同意を得た。また、本研究は、十文字学園女子大学研究倫理委員会において承認された。

(5) 解析方法

定量的データの統計処理には PASW statistics 17.0 for Windows (SPSS, 2009) を用いた。また、自由記述及び個別聞き取りの分析にあたっては、重要な表現と内容の抽出を行い、それらにコードを付与した。さらに類似したコードを集約し、1つの下位カテゴリーを生成した。この段階で必要に応じて、同じ協力者の他の部分の記述・語りや別の協力者の記述・語りと照合しながら、類似・共通のテーマかどうかという観点からコード名、カテゴリー名の修正を繰り返した。下位カテゴリーがある程度生成された後、同様の手続きを下位カテゴリーに対してを行い、より抽象的で包括的な上位カテゴリーへと統合した。さらに包括的な基礎カテゴリーを作成した。

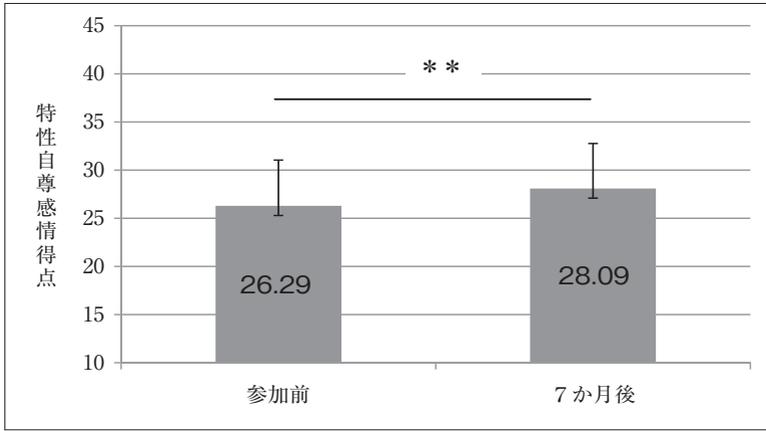
4. 結果

(1) リーダーズキャンプ参加前と7か月後の特性自尊感情得点の比較

学年・調査時期ごとの特性自尊感情得点の平均 (*SD*) を表1に示した。特性自尊感情得点に関して、学年 (1年・2年) × 時期 (参加前・7か月後) の反復分散分析を行ったところ、学年の主効果は見られなかった ($F(1,53) = 48, n.s.$)。時期の主効果は有意であった ($F(1,53) = 9.96, p < .01$)。学年 × 時期の交互作用は見られなかった ($F(1,53) = 0.1, n.s.$)。よって、学年に関わらず、リーダーズキャンプ参加前に比べ、7か月後の特性自尊感情得点は有意に高くなっていることがわかった (図1)。

表1. リーダーズキャンプ参加前と7か月後における学年ごとの特性自尊感情得点

学年	人数	参加前		7か月後	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1年	38	26.58	4.77	28.34	4.67
2年	17	25.65	4.78	27.53	4.76



** $p < .01$

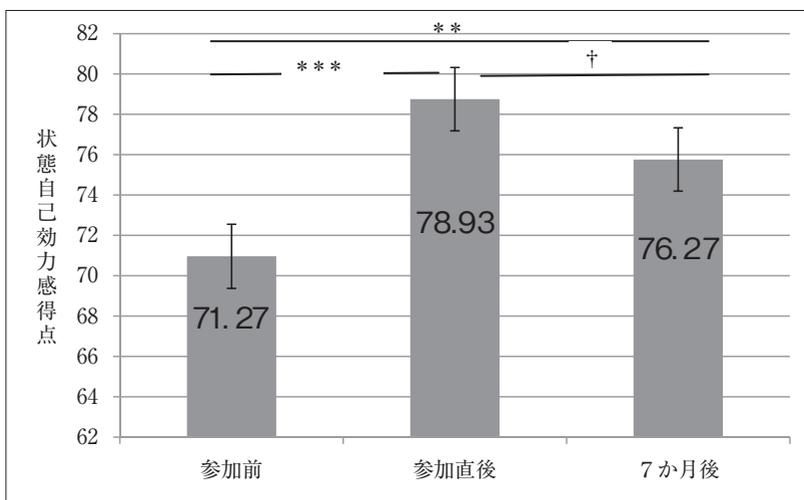
図1. リーダーズキャンプ参加前と7か月後の特性自尊感情得点の比較 (N=55)

(2) リーダーズキャンプ参加前後と7か月後の状態自己効力感得点の比較

学年・調査時期ごとの状態自己効力感得点の平均 (SD) を表2に示した。状態自己効力感得点に関して、学年 (1年・2年) × 時期 (参加前・参加後・7か月後) の反復分散分析を行ったところ、学年の主効果は見られなかった ($F(1,53) = 35, n.s.$)。時期の主効果は有意であった ($F(1,53) = 11.39, p < .01$)。LSD法の多重比較により、参加直後・7か月後は参加前より、有意に状態自己効力感得点が高くなっていった (それぞれ $p < 0.001; p < .01$)。また、7か月後は参加直後に比べて、値が低くなっていったが、有意傾向であった ($p < .10$)。学年 × 時期の交互作用は見られなかった ($F(1,53) = 12, n.s.$)。よって、学年に関わらず、リーダーズキャンプ参加前に比べ、参加後の状態自己効力感得点は有意に高まり、7か月後にやや参加後に比べ値は下がるものの、参加前よりは有意に高い得点となっていることがわかった (図2)。

表2. リーダーズキャンプ参加前後と7か月後における学年ごとの状態自己効力感得点

学年	人数	参加前		参加後		7か月後	
		M	SD	M	SD	M	SD
1年	38	70.47	1.92	78.45	1.90	74.95	1.89
2年	17	72.06	2.87	79.41	2.85	77.59	2.83



† $p < .10$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

図2. リーダーズキャンプ参加前後及び7か月後の状態自己効力感得点の比較
($N=55$)

(3) 自由記述の分析

「リーダーズキャンプに参加したことによって、自分が変わったと思う点があれば具体的に書いてください」という教示に対し、記述が得られたのは55名中49名であった。分析の結果、71のコードから18の下位カテゴリー、6つの上位カテゴリー、3つの基礎カテゴリーを生成した(表3)。3つの基礎カテゴリーには、【実行力】【他者と関わる力】【主体性】を見出した。【実行力】は、単に自分に指示されたことだけを他の学生と同じように行う受動的な姿勢とは反対に、積極的に自分から外界へ関わっていかうとする態度である。特に学内外のイベントに参加することは、企画や形態は違ってもリーダーズキャンプで得た経験を継続、発展させようという意図を感じさせる。【他者と関わる力】には、新しい人間関係が形成しやすくなったこと、授業や日常の話し合いの場で、自分の意見を言うことの抵抗や苦手意識が薄れたことが挙げられていた。【主体性】には、他者の評価を先取り・懸念して、自分の行動を決めるのではなく、自分の存在に自信を持つことや、丁寧に深く物事を考えることから構成されていた。

さらに、特性自尊感情得点の向上群（30名）、非向上群（18名）について各下位・上位カテゴリーの記述があった人数を表4に示した。直接確率計算法により、各上位カテゴリーの回答者人数が、向上群と非向上群で差があるかどうかを検討した結果、いずれの上位カテゴリーにおいても人数に有意差は認められなかった。

表3. 自由記述内容のカテゴリーと記述例

基礎カテゴリー	上位カテゴリー	下位カテゴリーと記述具体例（コロンの前が下位カテゴリーの例、後が記述の例。記述例の文末（ ）内は回答者番号を示す）
実行力	行動的になった	挑戦している：チャレンジ精神。何かやろうと思った（No.14）。 学内外の行事やイベントに参加：友達から誘われたオープンキャンパスのスタッフのバイトを始めた（No.45）。 行動力：興味があったけれど、なかなかやるうとしなかったことに手を出すことが出来るようになりました（No.32）。 今やれることをやる：今できることをやっていこうと思った（No.31）。 問題解決する：自分で解決できることは解決するようにもなりました（No.19）。
	積極的になった	積極的に：積極的に物事を考えるようになりました（No.10）。 前向きに：もっと色々な場で自分の力を向上させたいと何事も前向きに考えることが出来るようになりました（No.13）。
他者と関わる力	コミュニケーション力がついた	自己主張できる：自分の意見が言えるようになりました。発表するの、苦ではなく緊張することもなくなりました（No.6）。 意見をまとめる：グループワークのときに積極的に発言したり、全体をまとめたりすることが増えたと思う（No.27）。 みんなの意見を聞く：まわりの意見を聞いてまとめたり、聞くときの態度を意識（うなずいたり、あいづちうったり）するようになった（No.27）。
	社交的になった	人脈が広がった：たくさんの人と多く接するようになったと思います（No.25）。 初対面に話しかけやすく：知らない人と話すことに少し抵抗がなくなった（No.22）。
主体性	自信を持った	自信を持つ：少し自分に自信を持てた（No.27）。 他者評価は気にしない：今までは誰かの評価や他人の目を気にしていたのが、自分に目を向け、自分がやりたいことをやりたいように！と考えられるようになりました（No.42）。
	考え方が変わった	先を考える：何かひとつの事が終わったときに、その先をどうするか考えるようになった（No.40）。 他者の視点で考える：相手がどんな風にすれば分かってもらえるのか考えるようになりました（No.2）。 考え方の変容：物事に関しての考え方も変わった気がします（No.26）。 深掘り：深く思考を掘り下げること意識を向けるようになりました（No.49）。

リーダーズキャンプ参加経験が学生の自己成長に及ぼす影響 II

表 4. 自由記述内容のカテゴリーに関する向上群・非向上群の回答者数の比較

基礎 カテゴリー	上位 カテゴリー	下位 カテゴリー	向上群 (N=30)		非向上群 (N=18)		計 (N=48)	
			上位 カテゴリー	下位 カテゴリー	上位 カテゴリー	下位 カテゴリー	上位 カテゴリー	下位 カテゴリー
実行力	行動的になった	挑戦している	14	4	9	2	23	6
		学内外の行事や イベントに参加		5		2		7
		行動力		3		4		7
		今やれることを やる		2		0		2
		問題解決する		0		1		1
	積極的になった	積極的に 前向きに	11	8	8	7	19	15
他者と関わ る力	コミュニケーション 力がついた	自己主張できる	6	4	6	6	12	10
		意見をまとめる		1		0		1
		みんなの意見を 聞く		1		0		1
	社会的になった	人脈が広がった	3	2	1	1	4	3
		初対面に話しか けやすく		1		0		1
主体性	考え方が変わった	先を考える	6	1	2	0	8	1
		考え方の変容		3		1		4
		他者の視点で考 える		1		1		2
		深掘り		1		0		1
	自信を持った	自信を持つ	4	3	1	1	5	4
		他者評価は気に しない		1		0		1
他者評価は気に しない			1		0		1	

* 向上群は 36 名中 30 名、低下・変化なし群は 19 名中 18 名に自由記述があった。

(4) 聞き取り内容の分析

選定された6名のうち、聞き取りの協力を得られた者(informant)は5名(非向上群 3名, 向上群 2名)であった。Informant 番号 1～3 が非向上群, 4～5 が向上群であった。語りの内容を分析した結果, 63 のコードから 20 の下位カテゴリー, 10 つの上位カテゴリーを生成した(表 5)。聞き取りに際しては, 5 つの時期(申し込み前, 参加直前, 参加中, 参加直後, 参加後)ごとの分析となったため, 基礎カテゴリーは生成しなかった。以下の文章において, 時期を < >, 上位カテゴリーを【】, 下位カテゴリーを「」で示す。

<申し込み前>には, リーダーズキャンプの企画に対して【自分にとっ

ての好機】であると捉え、教員から参加を促された学生は【期待に応えたい感情】を持っていた。その一方で、どんなことが行われるのかわからないことや友人が参加しない場合、孤立するのではないかという【参加への不安】を抱いていた。申し込みを終了し、＜参加直前＞にはこの【参加への不安】が中心であった。

＜参加中＞には自己分析を通じて、長所短所ともに【自己理解の深まり】を体験し、さらに初対面の学生とのグループワークを通して【他者交流での気づき】を経験していた。その中には、お互いに気心がしれないために「気疲れ」したり、こうした「気疲れ」は自分だけではないと知ったり、初対面同士でも案外わかりあえる体験を通して、逆に「安堵」を感じていた。さらに、グループでの発表準備やコンペティションを通して「グループ作業の楽しさ」も語られた。他者との交流によって、「気疲れ」→「安堵」→「楽しさ」という経過を語る例もあった。

表5. リーダーズキャンプ申し込み前から参加後の意識に関するカテゴリと語りの例

時期	上位カテゴリ	下位カテゴリ	語りの例（文末（ ）内は informant 番号を示す）
＜申し込み前＞	自分にとっての好機	自分へのメリット	・就職のこともありましたから、絶対この活動はマイナスにはならないなと思って（info5）
		自己変革への期待	・就活とかも今年から始まるので、自分でどこかに飛び込んでみたら、何か変わるんじゃないかなと思って（info1）
		視野拡大への契機	・いつも同じ学科の人たちとばかりいるということが多く、ほかの学科の人ってどんな人がいるのかとか、視野を広げたいなと思って（info1）
	期待に応えたい感情	教員の期待に応じた い欲求	・（教員から参加を促されて）ちょっと期待されているのかなという気持ちもありますし（info5）
＜参加直前＞	参加への不安	参加に対する迷い・不安	・親しい友達がいないならいやだな、何が行われるかわかならなしという迷いがあった（info3）
		孤立に対する不安	・同じ学科の人は行かないだろうなということで不安はありましたね（info1）
＜参加中＞	自己理解の深まり	新たな自分の気づき （長所）	・こういうところはあなたはいいねっていうのを聞いて、じゃ、自分はこういうところをもうちょっと素直にいいと思えると、もうちょっと前向きになれるんだとか、そういうのもあって、自分をマイナスに見なくていいんだなって（info4）

リーダーズキャンプ参加経験が学生の自己成長に及ぼす影響 II

		新たな自分の気づき (限界)	・気が付いたことは、自分の発言力という か、表現力がないなということに気が付い たのと、視野が狭くなっていうのに気が付か されました (info1)
	他者交流での気づき	初対面学生への気疲れ	・ほかの学科とか、学年の子とあまり話す 機会とかがなかったので、一緒にグループ を組んでも、変に気を使ってしまったりと かして、すごく気疲れがしちゃったなとい う印象ですね。初めは (info4)
		初対面学生に対する 安堵	・この人もきっと同じ感じなんだなとい うことが結構伝わってきて、ちょっと緊張は しましたが、悪い気持ちにはならなかつ たです。不安とか、そういうのはあまりな くなりましたね (info5)
		グループ作業の楽し さ	・見ている側もすごく楽しかったし、勉強 になる部分がたくさんありました (info1)
<参加直後>	振り返り	振り返り (する)	・振り返りをして、どう感じたかとか、ど こが難しかったかとか、このときどうすれ ばよかったんだろうとか、いろいろ考えて (info4)
		振り返り (しない)	・帰ってから、あまりすぐには何も考え なかったですね (info1)
	疲労	疲労	・やっぱりちょっと疲れましたね (info2)
<参加後>	実行力の向上	学内外の活動参加意 欲	・(オープンキャンパスのスタッフを) ちょっとやってみたいなというのはあった (info1) 注1
		行動力	・やろうと思ったときに、できるだけ動こ うとは思うようになりました (info5)
		発言力	・授業に対する考えというか、姿勢が変わ ったなど。自分から意見を言ってみたりと か、みんなリーダーをやりたがらないから、 ちょっとやってみようかなという気持ちか が始めた (info2)
	主体性の強化	就職活動への意欲	・(就職活動で) 自分の核を見つけやすい。 エントリーに書きやすい。言葉がみつけや すい。視野が鋭くなって、就職活動意欲は 高いと思う (info3)
		責任感	・最後までちゃんとやろうという気持ち が出るようになっていっているなどとい う (info2)
	客観的思考力の向上	他者の立場で考える	・第三者の視点に立って、ものごとを見ら れるようになった。いろんなパターンでも のを考えられるようになった (info3)
		自分の環境の相対化	・(自分の所属学科では) 全部一緒なので、 みんながやらないからやらなくても大丈夫 かなとか、そういうのがあるのかなという。 自分であれをやっていたいこうとか、そうい うのはあまりないのかなというの、ほかの 学科の人の様子とか意見とか聞いて、リー ダーズキャンプでもすごく感じましたね (info1)

注1) info1 以外の4人は全員学内外の活動を始めていた。

＜参加直後＞には「疲労」を感じ、人によっては「振り返り」をしていた。＜参加後＞には⁽⁴⁾、「学内外の活動参加意欲」を高めたり（5人とも参加意欲を語り、4人は実際に活動していた）、何かを始めようと思った場合にすぐに行動に移す（「行動力」）、意見を求められたら発言する（「発言力」といった【実行力の向上】）がみられた。さらに「就職活動への意欲」を意識したり、最後までやりとおす「責任感」といった【主体性の強化】、自分中心の見方に固執するのではなく、違う立場だったら、どのように考えられるかを思索する客観性、また自分自身の置かれた教育環境を他者（他学科）と比較する「自分の環境の相対化」といった【客観的思考力の向上】が見出された。

5. 考察

(1) 特性自尊感情・状態自己効力感の変容

本研究では、まずリーダーズキャンプ参加者の参加前・後、7カ月後の3時点における特性自尊感情、状態自己効力感について調査を行った。その結果、特性自尊感情は、参加前に比べて7か月後に有意に高まっており、学年によって差は見られないことがわかった。本研究には、統制群の設定がないため、この自尊感情向上の原因をリーダーズキャンプ参加経験のみに求めることはできないが、参加者の特性自尊感情は7か月後たって向上することが明らかになった。鶴木ら（2012）では、状態自尊感情を測定し、参加前後では有意な向上は認められなかった。その理由としては、そもそも自尊感情とは“社会とのかかわりの中で特定の役割、価値観の達成を通して獲得される自己価値についての確信”（遠藤ら、1992）であることから、あくまでも“社会との関わり”が必要とされるからではないだろうか。7カ月という期間に参加者は、社会経験の積み重ねの中で自尊感情を高めたものと推測される。

また自己効力感については、参加前＜7か月後≒参加直後の順になって

(4) 個別聞き取りの＜参加後＞の分析結果は、自由記述のそれと共通する下位カテゴリーが見出されたが、コード同士の関係性により、異なる上位カテゴリーが生成されることとなった。

いた。7か月後の自己効力感は参加直後の高さに比べて、やや低下していたものの、参加前に比べて有意に高い状態であった。このことから、リーダーズキャンプの参加経験による効果は、一時的なものではなく、長期的に持続することがわかった。自尊感情に比べて、自己効力感は早い段階(参加直後)で高まることの理由として考えられるのは、“外界の事柄に対して、自分は何らかの働きかけができるという感覚”(バンデューラ, 1997)だからだと考えられる。つまり、リーダーズキャンプの参加経験そのものが、自ら自主的に申し込み、参加し、自己分析をし、初対面の他者と関わる、参加者全員の前で自分たちの考えを発表する…といった働きかけの連続だったからではないだろうか。7か月後に至っても、“外界へ働きかけ続ける”意識を持った場合には、その効果は見られるが、一時的で特殊な場面(研修中)に比べ、長期にわたり日常生活の中で意図的にその意識を持ち続けることには困難が伴い、自己効力感はやや減少したと思われる。

(2) 自由記述による自己変容に関する分析

参加者がリーダーズキャンプ参加後の自身の変容をどのように理解しているか自由記述を求めたところ、【実行力】【他者と関わる力】【主体性】の3つの基礎カテゴリーを見出した。いずれも、自ら前に踏み出す力に関わると言えるだろう。記述の中には、「リーダーズキャンプに参加するまでは人前で何かを発表することが苦手でした。なので、なるべく目立つことを避けていました。しかし、リーダーズキャンプをやってみて、人前で話したり、発表することが平気になり、恥ずかしがるくらいなら、もっとクオリティーをあげたものを発表しようとか、もっと色々な場で自分の力を向上させたいと何事も前向きに考えることができるようになりました」というような、参加前と後での自分の行動の変容を記述したものがあつた。リーダーズキャンプでは、話し方のようなスキルを学んだわけではない。むしろ、自分の人生の主体は何と言われようが“自分”であり、自分がどうしたいか、どうありたいかに気付いたということではないだろうか(【主体性】)。こうした自分のモチベーションを意識できるようになると、おのずと行動に変容が起きる(【実行力】)と言えるだろう。

また、【他者と関わる力】に関連する次のような記述もあつた。「社会に

対する考え方が変わりました。企業への関心が深まり、今の段階から様々なことにチャレンジしていくのが大切だと思い、色々な方に会いにいこうになったり、交流会に行って、様々な仕事をしている人に話を聞いたりして見聞を広めるようになりました。行動が高まり、挑戦することを楽しむようになりました」。回答者は回答時3年生(参加時2年生)であり、リーダーズキャンプ後に就職活動の準備を開始した学生である。この場合、(自分も含めた)外界への認知の変化によって、“卒業後に自分が社会にどのように関わりたいか”を楽しみながら模索する活動へと発展した例だと考えられる。

以上のように、参加学生は、他者の評価や指示、他者が期待する“正解”を気にして遠慮がちに生きるのではなく、“自分”という主語を明確に持つてようになったことが大きな自己成長のきっかけになっているようである。自己存在を確信するからこそ、他者・社会としっかりと向き合う、関わることができる。そうした他者や社会との相互作用によって、実績を積み重ね、自分が社会の中でどのような役割を果たすか、どのような価値観を持って生きるかを選択するのだろう。

こうした参加学生の自己成長については、特性自尊感情が向上した群とそうではなかった群で記述内容を比較したところ、大きな差は見られなかった。その理由としては、リーダーズキャンプの企画・実施に携わった者が、この効果測定を実施している点にあるかもしれない。つまり、学生側からすると調査者の期待に添うような回答をしがちではなかったかと考えられる。今後は、こうした効果測定には中立的な立場にある者が調査をすることで、こうしたバイアスを除去できると思われる。

また、学生の自己成長の要因を検討する場合には、3時点の測定のみならず、参加後から7か月の間にどのような出来事(学内外での経験等)があり、学生自身がそこからどのようなことを学んだか、ポートフォリオ形式で継続的に記録を留める方法も考えられる。本学の場合には、学生・教職員ともに、WEB上にある学生カルテをより有効に活用することで、こうした自己成長を卒業までの記録として蓄積することができるだろう。リーダーズキャンプの効果をもたらす要因を明らかにするだけでなく、多方面での学生指導に活用できるのではないだろうか。学生自身にとっても、自分が学生時代に何を行い、どのように自分の成長につながったかを

振り返る資料になり、就職活動の際にも生かすことができるだろう。

(3) 個別聞き取りによるリーダーズキャンプ参加前からの意識変容について

次に、5名に参加学生に申し込み前・参加直前・参加中・参加直後・参加後の5つの時期における意識変容についてインタビューを行った。その結果、〈申し込み前〉の段階では、この企画を【自分にとって好機】だと捉える一方で、【参加への不安】もあり、逡巡する段階にあることが伺えた。〈参加直前〉には、【参加への不安】が高まりやすいことがわかった。以上のことから、参加を募る段階から、【参加への不安】を軽減するような情報提供が必要だと考えられる。例えば、前年度参加した学生の話から、どのような研修内容だったか、友人と一緒に参加しなくても孤立することがないようなプログラムになっていることを伝えるといった試みである。一方、教員から個別に声をかけられた学生は【期待に応じたい気持ち】も生じていたが、【自分にとって好機】と捉えてない学生にとっては、教員から参加を促された場合、参加を強制されたという感情を持ちやすい。教員が個別に学生に声をかける場合には、学生側の参加意欲の確認が必要となるだろう。

〈参加中〉には、【自己理解の深まり】【他者交流での気づき】があった。特に後者では時間経過とともに、(参加前の不安→) 気疲れ→安堵→楽しさと感情が変化していく様子も語られた。この体験は〈参加後〉の【実行力の向上】に影響を与えらると思われる。他者や外界は脅威ではなく、安心や楽しさも共有できる存在だと認識する経験が、外界へ働きかける力の強化につながると考えられるからである。また【実行力の向上】の語りの例には、関心や興味を持ったから、その対象に近づくようになったというような、人間のとる行動として当たり前のように思えるものがある。しかし、裏を返せば、リーダーズキャンプに参加するような比較的活動性の高い学生であっても、その多くは関心や興味があっても、行動を移すまでに、それを抑制してしまっていたということではないだろうか。行動できなかったのは、おそらく思考や感情の段階にあると推測できる。「失敗したらどうしよう」「自分以外の人はどう思うだろう」「どうせ自分には」「他人というのはきっと・・・」といった非合理的な思考が押しよこされたからこそ、「や

ろうと思ったときに、できるだけ動こう (info5)」といった従来学生が持っていた力が発揮されやすくなったのではないだろうか。さらに (2) で述べたように、【主体性の強化】として、「自分の核・(info3)」を持つことで、【客観的思考力の向上】つまり、他者はどのように自分とは違う考えを持つか、といった脱中心化思考が促進されている経過が明らかになった。以上、語りの分析によって、リーダーズキャンプ参加者の意識変容に関する要因が抽出され、仮説が生成された。

6. まとめ

本研究では、リーダーズキャンプが参加学生の特性自尊感情や状態自己効力感を長期的に向上させること、その自己変容として「実行力」「主体性」「他者と関わる力」の向上と参加学生は認識していることがわかった。参加前には「自分にとっての好機」と「参加への不安」の間で逡巡するが、それを乗り越えて参加をすることで、「他者との交流での気づき」を通して、他者や社会と関わる力を高めること、「自己理解が深まり」自分の核を持つことで主体性を獲得し、客観的思考も可能となることがわかった。中島 (2011) は、大卒女子入職者の初期適応の規定因として、「挑戦志向」と「意思」を指摘している。つまり、主体的に強い意思で挑戦する者は職場での適応がよいことが示されている。本研究で明らかになった参加学生の変容は、卒業後の社会適応、離職率の低減にも関連すると考えられる。

以上の効果は、リーダーズキャンプだけで得られるものではない。大学教育において各教員が工夫することで学生が成長する契機を提供し、支援することが可能になる。今後は、どのような取り組みがキャリア教育として本学で有効かを検討していきたい。

引用文献

- A・バンデューラ (編著) 1997 本明寛・野口京子 (監訳) 激動社会の中の自己効力 金子書房
中央教育審議会 1999 初等中等教育と高等教育との接続の改善について (答申)
遠藤辰雄・井上祥治・蘭千尋 (編) 1992 セルフエスティームの心理学 -- 自己価値の探求 ナカニシヤ出版

リーダーズキャンプ参加経験が学生の自己成長に及ぼす影響 II

- 伊藤正哉・小玉正博 2006 大学生の主体的な自己形成を支える自己感情の検討：本来感、自尊感情ならびにその随伴性に注目して 教育心理学研究, 54 (2), 222-232.
- 亀田温子 2012 大学入学次における女子学生のキャリア意識—初年次教育・キャリア教育検討に向けて—, 社会情報論叢, 15, 205-227.
- 経済産業省 2010 社会人育成の手引き—日本の将来を託する若者を育てるために—河合塾
- 厚生労働省 2012 平成 23 年度大学等卒業予定者の就職内定状況調査
- 松永修一 2010 エンロールマネジメントとしての学生自律化キーイベントの効果について 児童教育実践研究, 3 (2), 77-88.
- 文部省高等教育局・大学における学生生活の充実に関する調査研究会 2000 大学における学生生活の充実方策について—学生の立場に立った大学づくりを目指して—(報告)
- 文部科学省 2004 キャリア教育の推進に向けて—児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために—
- 文部科学省 2008 新学習指導要領
- 中島由佳 2011 大卒女子入職者の初期適応の規定因—目標達成志向および情緒的適応の観点からの縦断調査— 教育心理学研究, 59, 402-413.
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 1995 特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る 教育心理学研究, 43, 306-314.
- Rosenberg, M 1965 Society and the adolescent self-image. Prinston Univ. Press
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Printice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.W. 1982 The self-efficacy scale: Construction and validation. Psychological Reports, 51, 663-671.
- 山本眞理子・松井豊・山成由紀子 1982 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.
- 鵜木恵子・松永修一・橋本ヒロ子 2012 リーダーズキャンプ参加経験が学生の自己成長に及ぼす影響— 定量的分析と定性的分析による検討— 社会情報論叢, 15, 185-204.

付 記

本研究は、平成 23 年度十文字こと・女性と教育研究所の研究助成を受けて実施された。本研究にご協力下さったリーダーズキャンプ参加者の皆さん、就職支援企画委員・学生企画委員の先生方、キャリアセンターの職員の皆様に心から感謝いたします。また、貴重なご意見をいただきました筑波大学大学院・小玉正博先生に感謝いたします。