

■ Article

大学生の主体的なキャリア選択とその支援

—キャリア教育プログラムの立案と検討—

江利川 良 枝

(名古屋女子大学キャリア支援オフィス)

問題と目的

将来の具体的な進路の選択・決定を行なう過程には、個人と社会・経済状況など多くの条件が関与しており、これから社会に出ようとする大学生にとっては、かなり複雑なプロセスである。繁柝(2007)は「自分をもっとも望むことを行動に移すことは当たり前であるが、行動した結果がどのような効用をもたらすかは不確定であることが多く、そのような状況でなお行動しなければならないところに決定の難しさがある」と述べているが、このことは人生における岐路(たとえば大学生の卒業時)における決定でも、同じようにあてはまるといえよう。筆者は、卒業後の進路に関わる個別相談に際して、教員等の免許や資格を取得する(いわゆる資格課程)以外の学科に進学してきた学生が就職先の探し方に戸惑いを見せる場面に数多く出会う。また、そのためにいつまでも方向性が定まらないまま、周りに押し流されるようにして就職活動をするが、思ったように行かないことから、先延ばしにしたり途中で放棄したりする学生も少なくない。これらの経験から、現在行なわれている「大学におけるキャリア教育」はこのままで良いのだろうかと考えるようになった。

では、「大学におけるキャリア教育」は、どうあるべきであり、どのような内容で実施すればいいのだろうか。一つには、できるだけ早い段階から学生自身が選択や決断していくための方法を教育する必要があるといえる。リプレ(Lepre, 2007)によると、現在の米国では、大学はもはや選択して進学するのではなく、当然行くものとなり、今日の大学生は過去の大学生と確実に違ってきているとのことである。このような背景も影響してか、入学してから専攻を決める米国の大学においては、新入生が専攻を選択する際に感じる不安がこの25年の間で高まっているということもわかってきた。これは、最初の選択が、当該の専攻に求められる学力水準や、専攻と仕事の関係についてほとんど知識

がない状態で行なわれるために、新入生が専攻やキャリア選びをどこから始めたらいいかかわらず、非現実的になりがちともいわれている（Gordon & Steele, 2003）。こうした状況を受けて、学生たちはできるだけ早いうち（できれば中学2年生くらい）から、教育者の支援を受け、キャリア探索を開始するのが望ましく、また支援者は、キャリアの意思決定が行なえるように最新情報の提供を行なうべきとされている（Lepre, 2007）。

また、Chase & Keene（1981）はキャリア不決断でいることが学生に与える影響について検討し、早いうちに専攻やキャリア・プランを宣言している学生に比べ、専攻がなかなか決められない学生は、成績が悪く、履修する科目数も少なく、勉強に対する意欲も低いと指摘している。また、Gordon（1984）は、学校や親などの圧力により、早く意思決定や変更をしなければならないと感じている学生は、時間をかけて他の選択肢を検討したいと思わない可能性があり、かつ自分の不決断から目をそらし、目的のないままに日々を過ごし、やる気を失っていくことも考えられると述べている。これらのことから、月日が経つほどに学生は具体的な意思決定を迫られるようになるため、問題はより深刻化することが予想される。

さらに別の観点からも留意すべきことがらがある。われわれ一人ひとりとは日常生活における社会や組織（大小さまざまな集団）における重要な構成メンバーとしての側面をもつ。集団としての営みについて考えると、メンバーと協力しながら何らかの達成すべき課題を伴った活動が行なわれ、そこでは「人間関係」や「仲間意識」、「協調性」やグループに積極的に関わっていかうとする「主体的な姿勢や態度」などが要請される。ところが、小学校から大学に到るまで、学校教育の多くは座学による（受身的）授業や知識の習得といった画一的方法で実施されるために、主体的な姿勢・態度の形成にはつながりにくい。これは授業の効率や内容上、やむを得ない面もあるが、実社会では知識や情報を習得しつつ、その場に応じて既有知識の中から必要な情報だけを抽出して活用しなければならぬことを考えると、現在の授業のままでそうした応用力が身についていくとは考えがたい。

社会や組織へと参加していく学生にとって、そのような力の育成が不可欠であることは明らかであるが、現状では方法がそれに合っていないといえる。そうした主体的な応用力の育成に効果的な方法として、「学校と社会」（1899）の著者でもあるDeweyは内発的動機づけの2つの考えを基礎とした協同による問題解決手法を提案した。彼の考え方の骨子は、人は、①自分自身のこととして追求したいと思っている目標や活動は、外部から押しつけられたものと感じず、目標に到達する道や取り組みの方法を積極的に探求する、また、②自分の興味によって動機づけられたとき、すぐに問題解決をしようとするだけでなく、そのための方法を見つけるために行動し、自ら活動に従事する機会を創造する、というものである（シャラン,S., 2001）。

これらのことを踏まえて、大学におけるキャリア教育の内容において、学生自身が主体的に自分のキャリアを決定していくことができるようになること、それと同時に卒業後の社会や組織において自身も重要な構成メンバーであることを自覚し、役割を全うしていくことができるようになるための一つの方法を提案したい。

学生自身の主体的な決定を促すための支援を検討する場合、意思決定理論が参考になるだろう。進路意思決定(career decision making)に関する研究には、大きく分けて2つの流れがある。清水(1990)によると、一つは意思決定過程を説明するためのモデルを探求する研究で、これは進路選択・決定における情報の収集・処理過程を、進路に関する学習プログラムとして体系化することで進路指導への貢献を目指している。代表的なものとしてはジェラット(Gelatt, 1962)が挙げられる。また、もう一つはオシポー(Osipow, 1973)などによる、進路意思決定ができない学生にとって、なぜそれが困難であるのかを解明しようとする研究である。

進路については、よく主体性や自主性という言葉とセットで、「自分で考えて、自分で決める」よう求められることが多い。それは決定した結果について、後々振り返ったときに本人が納得して出した決定なのかどうか、が重要だからである。大学卒業という転機において、人は社会における役割を選択し、選択した役割の中で関わり方(役割に対する個人の認知や価値づけ)について意思決定をしていかなければならない。現実と折り合いをつけて方向転換するかどうかを決める、また方向転換の先を決めるなどの意思決定は、その後の人生を歩み、大きな決断をするうえで大事な能力であると考えられる。しかしながら、社会人としての経験がない学生にとっては大学から社会への移行が困難な過程であるため、まずは不決断状態にあるものを暫定的な選択へと向かわせる働きかけが重要である。すなわち、意思決定のための情報等の提供を行ない、不決断の程度を指標としてその効果を検討することが必要と考えられる。

役割を全うしていくことができるようになるという点に関しては、「協同学習」の考え方が有効だろう。なぜなら、「協同学習」では仲間と共有した学習目標を達成するために、ペアもしくは小グループで一緒に学べると同時に、それが単なる支え合いや助け合いではなく、「集団における個人の役割責任を果たすこと」といった厳しい要素を含んだものだからである。

「協同¹」とは一般に、「ともに心と力をあわせ、助け合って仕事をする」として理解されており、それに相對する用語は「競争」で、「勝負・優劣を互いに競い争うこと」であると考えられてきた(『広辞苑』新村, 2008)。しかし、

1 共同と協同・協働：2人以上のものが何かことを行うもっとも広い意味が「共同」、とくに力を合わせて助け合いながら活動する場合を「協同」ないし「協働」と呼ぶが、「協同」が心理的側面に重点を置いた表現であるのに対し、「協働」はともに働くという身体的な活動を強調したものであるとしている(関田・安永, 2005)。

ジョンソン, D.W.他 (1984) は、「協同学習」とは協同の過程における仲間を助ける責任と、仲間の援助に応える責任をともに促すものであり、自律した強い個人を育てるという側面を持つ、としている。すなわち、「協同」という用語は、共有する目標の達成に向けた助け合いや、その取り組みの相互依存性に重心をおき、グループになった成員同士が互いに影響を及ぼしながら共通の学習目標に向かっていくことを含意する (石田・鈴木, 2006)。

協同学習のすべての技法は、互いに積極的に助け合う「互恵的相互交流」と自分自身の学び同様に仲間の学びにも責任をもつといった「個人と集団の責任」の重要性を強調している。すなわち、協同学習は主体的な学習の促進を目指す構造化された活動であるということが出来る。これらの要素を満たす「協同的な学び」によって、組織への貢献や役割認識、相互支援、また仲間への動機づけや互いの力を引き出す効果が期待できるであろう。

そこで先に述べた進路に関する意思決定の必要性を踏まえて、学生たちが自分の進路を主体的に考えざるを得ないような課題状況を設定し、協同学習の一つであるグループ・プロジェクト法による授業を立案する。グループ・プロジェクトは、学習過程を踏まえて授業計画を立てるための、柔軟なガイドラインとでもいうべきものである (シャラン, S., 2001)。この授業では、学生自身が自分たちの学習目的を達成するために主体的な役割を担い、メンバー間で交わされるコミュニケーションを通して、グループで学習を深めていくことを目的としている。課題としては、学生が自分自身の進路を決定していくうえで、志望する就職先業種を想定し、学生にとって未来の雇用者である企業や組織といった相手側の立場に立たせることによって、それらの業種で必要とされる能力とは何かを考えさせることにする。これは学生たちにとって課題として取り組みやすく、身近に感じられる内容であるとともに、新鮮な視点をもたらすものでもある。また学生たちを採用する側の視点に立たせることは、意思決定をするうえで欠かせない情報である相手を知ることにつながると同時に、自分たちを客観的に見て、自分を理解するきっかけになると考えられる。こうしたことから、今回の課題とした協同的な学びの経験はキャリア不決断を低減させる効果があると期待される。

指導計画の立案

「キャリア入門」学習指導案

「キャリア入門」は大学1年生および短期大学1年生各100名を対象とする1回90分全15回の選択科目である。そのうち、初回から第3回にわたって協同によるグループ・プロジェクトを実践することにした。この授業プログラムでは、できるだけ学習者の日常的な生活事態を足場にして問題解決を行なわせ、学習者が主体的に意思決定していく力を高められるように工夫した。

入学試験の問題解法やアルバイトの動作手順 (マニュアル) を暗記すること

で、目の前の問題を解決することに慣れ育ってきた学生たちにとって、「入社試験のマニュアルを作成する」という取り組みは、きわめてなじみやすい課題だといえよう。この活動では、視点を換えて採用される側から採用する側に立ち、業種の違いや特徴を調べ、そこから求められる力や人物像を自分たちで考え、卒業後の進路にも目を向けることで、自ら目標を立て、その後の学生生活で自分に必要な能力や知識をいかに得ていくかを熟慮し、それに向けて努力するようなきっかけとなることを意図している。

全3回の授業では、「採用担当者になって入社試験問題をつくろう」という目標に向けて、グループで協同的に作業に取り組ませる。そのため初回の授業ではその課題の達成に必要な情報を与えるための内容とした。併せて、学生のモチベーションを高めるため、自分たちが選んだ業種において、会社がトップの業績を作れるような優秀な人材を採用するために、どのような入社試験問題を作成したらいいかといったサブテーマを持たせる。最終回には発表と相互評価による審査を行ない、優秀グループは表彰することとした。

以下では各回の概要・様相を述べ、授業計画はTable 1に示す。

第1回 (90分)

3回の協同学習を用いたキャリア教育を進めるにあたり、まずは学生が「キャリア」についての共通認識を得られるように、用語の意味を確認する目的で、一般的に使われている「キャリア」という言葉や、日ごろ何気なく使用している言葉のイメージを個々人で考えさせた上で、協同学習の手法を用いて座席の隣同士ペアで話し合いをさせた。次に、今回行なう3回の授業のテーマである「採用担当者になって入社試験問題をつくる」という課題をよりリアルにイメージさせ、企業にとっての人材について考えさせられるよう、生涯獲得賃金の具体的データを示し、会社にとっていかに人件費がかかるものなのか、そのために採用がいかに重要なものかを講義形式で伝えた。その上で、自分自身が経営者や採用担当者だった場合に、どのような人材を採用したいと思うかを想像させ、同時に実際に企業で採用に使用されているテスト問題を解かせ、今まで入学試験で受けてきた内容とどう違うか、そのテストの回答から何がわかるのかを考えさせた。初回では、学生が企業や採用について、より現実的に思考していくために、また次回からのグループを用いた授業に備え、グループ活動への肯定的な取り組みができるように、それぞれが選んだ就職を希望する業界ごとにグループを編成した。

第2回 (90分)

前回の授業を復習し、本時で行なうグループでの活動方法について説明した。また、学生たちがグループ課題を現実感をもって受け止め、また楽しんで取り組めるように、グループ名を社名として、自分たちで好きな名前を考えさせた。この中には冗談を交えた命名も多かったが、授業中にグループ名が呼ばれることで教室の場が和み、また他のグループへの興味も湧いてきたことがうかがえ

た。実際に自分たちで入社試験問題を考える際には、予めキャリア支援室に許可を取り、配置されている資料やパソコン、また会社四季報などを利用するように指示した。この時点での授業者の役割は各グループの活動を見てまわることだけであり、学生が興味を持ち、自分たちでやるべきことを理解していれば、ほとんど手や口を出す必要はなかった。グループでの話し合いが盛り上がり、作業時間が足りないほどであった。次回の授業でグループごとの発表を行なうこと、自分たちでその評価をすることなどを伝えて時間内に授業を終えた。

第3回（90分）

冒頭で、発表方法についての確認と、各自が行なう採点（評価）方法についてルールを説明した。自分のチーム以外を①チームワークの良さ（この企業は社内での連携がとれている）②プレゼンテーションの上手さ（この企業のプレゼンテーションは上手である）③オリジナリティ・ユニークさ（この企業は楽しそう）の3つのチェックポイントで、とてもよい5点、よい4点、ふつう3点、もう少し工夫がほしい2点、まだまだ工夫がほしい1点、の5段階で評価し、得点をつけ、集計することとした。学生には各グループの試験内容と採点用紙を配布し、授業後も他グループの内容を確認できるようにした。

Table 1：授業計画

授業計画（第1回：90分）			
	活動	内容：主な発問（○）と指示（△）	協同の要素
導入	一斉 個々人で考える ペアで話し合う	・「キャリア」という言葉の意味を確認 ○「キャリア」という言葉から、イメージするものは何ですか？ △まずは相談せずに1人で挙げてください。 △では、自分の考えを隣同士ペアで話し合ってください。 キャリア=役割（仕事を含む）をもった人生	個人の責任 肯定的相互依存 社会的技能
展開1	一斉	・企業にとって人材とは 一人当たりの生涯獲得賃金（社員数1000人以上企業平均） 短大卒2億3000万円（40年間）→年収575万円 学部卒2億8000万円（38年間）→年収737万円 （労働政策研究・研修機構 東洋経済新報社調べ）	
展開2	個々人で考える	○自分が社長（採用者）だった場合に、どのような人を採用（雇用）したいと思いますか？ △自分の意見をノートに書いてください。 ・入社試験とは（入学試験とは違うのか） 〈試験問題の準備（2問）〉 △次の2つの問題から1問選んで解いてください。 ①コンビニエンスストアの新たなサービスを考えてください （文化放送入社試験より） ②あなたの衣装戸棚はブラウスでいっぱいです。好みのブラウスを探し出すにも一苦勞です。好みのブラウスをすぐに見つけるには、どのように整理すればいいでしょうか？ （Google入社試験より 筆者一部変更）	個人の責任 肯定的相互依存 社会的技能

展開3	グループ編成	<p>○解いてみてどうでしたか？ 解いた感想を聞く (数名) ↓ 知識を問う内容ではない=知識以外に必要なことを知る 出典元(企業名)を伝えその企業が求める人材を考えさせる</p> <p>・業界の説明 ・将来の希望は(どの業界に行ってみたい?) ①【メーカー】 ②【小売・流通】 ③【金融(銀行・証券)】 ④【接客・サービス】 ⑤【マスコミ】 ⑥【IT(コンピュータ)】 ⑦【公務員】 ⑧【教育】 ⑨【病院・福祉施設】 ⑩【住宅・不動産】</p> <p>・グループ分け 自分で調べてみたい・考えてみたい業界を選ぶ 1班6~8名程度になるように調整</p>	グループ活動への肯定的な取り組み
	まとめ	グループ課題	<p>・次回の授業で行なうことの説明 グループで採用試験内容をつくる ・入社試験問題(筆記試験)を作ろう ・面接での質問内容を考えてみよう △調べよう、考えてこよう。 ・業界の特徴→ほしい人材は?</p>

授業計画(第2回:90分)

	活動	内容:主な発問(○)と指示(△)	協同の要素
導入	一斉	<p>・前回の復習と本時で行なうことの説明 ・認知目標と態度目標の確認</p>	相互協力関係 リーダーシップの分担
展開	グループ名作成	<p>△グループ名(社名)を作成してください。 グループは好きな名前をつける。思いつきの冗談半分の命名も多いが、授業中にグループ名が呼ばれることで教室の場が和み、他グループへの興味もわく</p>	グループへの帰属意識とメンバーとの関係づくり
	グループ活動	<p>△キャリア支援室や会社四季報を使って、調べたり、考えたりしてください。 グループで採用試験内容をつくる ・入社試験問題(筆記試験)を作ろう ・業界の特徴→ほしい人材は? ・面接での質問内容を考えてみよう</p> <p>グループを前半と後半に分け、キャリア支援室に移動する 残るグループは教室でできる内容を進めておく</p>	相互協力関係 リーダーシップの分担
まとめ	グループ課題	<p>・次回の授業で行なうことの説明 グループごとに発表する △発表方法は自由とします。グループで考えてきてください。(その課題を達成するのに先立ってグループで到達目標を考える) △評価は発表の内容によって自分たちで採点します。 △発表の順番を決めます。クジをひく代表者が順番を選んでください。 △資料を作成するために、できた試験問題を期限までに提出してください。</p>	個人の責任 役割認識 リーダーシップの分担 「浮沈を共にする」関係を意識

授業計画（第3回：90分）			
	活動	内容：主な発問（○）と指示（△）	協同の要素
導入	一斉	<ul style="list-style-type: none"> ・本時で行なうことの説明 ・発表と採点方法について（ルール説明） △呼ばれたグループは順次、前に出て発表してください。 △発表を聞いている人は、発表グループを採点してください。 採点の基準は3点	
展開	発表	<ul style="list-style-type: none"> ・各グループの発表 グループごとに発表（発表方法は自由） <ul style="list-style-type: none"> ・発表内容の評価（但し、評価は学生が行なう） 提出された各グループの試験内容 採点用紙の準備	相互協力関係 個人の責任 役割認識 リーダーシップ の分担
まとめ	グループ課題	<ul style="list-style-type: none"> ・採点用紙の集計 ・総評および表彰 表彰状（上位3チーム分を準備）	グループへの帰属意識(再認識)

効果についての検討

1. 対象者の特徴

このプロジェクト課題の実施に先だち、授業を選択したきっかけを挙手により学生に尋ねたところ、大きく二通りに分かれた。一つは、入学時から卒業後の希望の進路は明確（学生時代に取得できる資格を活かした就職）ではあるものの、他への興味や可能性が見つかることを期待したというタイプである。もう一方は特に希望する具体的な進路があるわけではなく、広い知識や教養を得るために入学し、大学で学んでいればいずれ何か興味や可能性が見つかるのではないかと、この授業にも期待しているタイプで、受講生の多くは後者であった。

2. 進路不決断にみられる効果

この授業の効果を検討するために進路不決断尺度（清水, 1990）を用いた。清水は中学生を対象として、進路不決断に関する尺度作成を試み、進路不安、教育的葛藤、職業的葛藤、相談希求、モラトリアム、外的統制の6因子を見出している。このうち、第2因子の教育的葛藤は「進学」を扱ったものであり、今回、対象とする大学生および短期大学生にはあてはまらないために、除外した。そのうえで、残りの5因子についてそれぞれ因子負荷量の高いものから5項目を選択して計25項目を用い、回答については「よくあてはまる」「ややあてはまる」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」の4段階で求め、それぞれ4点～1点を与えて得点化した。

授業前調査は1回目の授業の最初に、授業後調査は3回目の授業の終わりに実施した。今回の授業は3回とも授業登録期間中であり、受講して内容を確認してから授業を選択するか否かを確定する学生も多く、全体での受講者数は119名で、分析ごとに欠損値を含む回答を除いた。

清水（1990）の因子分析結果に従い、下位尺度ごとに合計点を算出した。清水（1990）における各下位因子の α 係数は、.78～.88であり、高い内部一貫性が確認されている。項目ごとの平均値、標準偏差、授業の事前・事後で対応のある t 検定を行なった結果をTable 2に示す。また、因子ごとの平均値、標準偏差、授業の事前・事後で対応のある t 検定を行なった結果はTable 3に示すとおりである。

Table 2：授業前後における進路不決断尺度各項目得点の変化

		授業前	授業後	t値
進路不安	1 何かの影響で希望する進路や職業に就くことができなくなるのではないかと心配になる (N=95)	2.77 (0.76)	2.85 (0.79)	-0.93
	6 将来の進路や職業についての希望は明確なのだが、採用試験に自信がない (N=95)	2.80 (0.88)	3.02 (0.81)	-3.29 **
	11 具体的な将来の進路や職業を考えているが採用試験が心配である (N=95)	3.05 (0.89)	3.23 (0.74)	-2.18 *
	16 希望する進路や職業への準備が十分であるのかどうか不安である (N=93)	3.35 (0.64)	3.28 (0.61)	1.00
	21 希望する進路や職業において十分に自分を生かすことができるかどうか不安になる (N=95)	3.01 (0.66)	3.11 (0.66)	-1.49
職業的葛藤	2 自分の興味や関心がよくわからないので将来の進路や職業が決まらない (N=94)	2.47 (0.97)	2.30 (0.95)	2.22 *
	7 自分の能力や適性がわからないので将来の進路（職業）が決まらない (N=95)	2.64 (0.93)	2.55 (0.87)	1.38
	12 就職した後での職業生活のようすがよくわからないので、将来の職業が決まらない (N=94)	2.53 (0.85)	2.40 (0.88)	1.79
	17 いろいろと考えすぎて、自分に合う職業が決まらない (N=93)	2.68 (0.93)	2.56 (0.96)	1.52
22 進路先を決めるために必要な具体的な情報がないので将来の進路（職業）が決まらない (N=94)	2.65 (0.95)	2.50 (0.89)	1.93	
相談希求	3 職業や進路を選ぶことは大切なことなので誰かと相談したい (N=95)	3.38 (0.72)	3.41 (0.75)	-0.41
	8 将来の進路や職業について、誰かと相談や話し合いをしたい (N=94)	3.31 (0.73)	3.33 (0.71)	-0.29
	13 今までも重大な問題は親などと相談してきたので、進路や職業選択の問題でも相談したい (N=95)	3.05 (0.84)	3.12 (0.76)	-0.79
	18 自分一人で何かを決めた経験が少ないので、将来の進路や職業について誰かと相談したい (N=92)	2.66 (0.86)	2.72 (0.82)	-0.62
	23 自分に合う職業を教えてくれるような検査をしたい (N=93)	2.97 (0.83)	2.96 (0.79)	0.14
モラトリアム	4 将来、職業に就かずに、好きなことをしていきたい (N=92)	1.71 (0.81)	1.74 (0.86)	-0.42
	9 将来の進路や職業のことなど考えず自分の好きなことに集中したい (N=95)	2.09 (0.83)	2.01 (0.82)	1.07
	14 将来の進路や職業のことを真剣に考えたことがない (N=95)	1.88 (0.80)	1.78 (0.84)	1.45
	19 今まであまり将来（職業）のことを真剣に考えたことがない (N=95)	1.99 (0.83)	1.67 (0.87)	3.90 **
	24 将来のことはわからないから、進路や職業のことは考えたくない (N=94)	1.87 (0.83)	1.68 (0.77)	2.81 **

	5	将来の職業や進路のために積極的に努力するよりは、チャンスを待つほうがいい (N=94)	2.02 (0.60)	1.95 (0.59)	1.19
	10	自分だけでは、進路や職業は決定できない (N=95)	2.72 (0.88)	2.84 (0.84)	-1.46
外的統制	15	将来の進路や職業は、運や偶然によって決まることが多い (N=95)	2.18 (0.81)	2.14 (0.79)	.58
	20	自分の努力や能力よりも、他からの影響で進路や職業が決まることが多い (N=95)	2.47 (0.74)	2.34 (0.74)	1.77
	25	将来の進路(職業)の決定は自分一人の力ではどうしようもない (N=93)	2.46 (0.80)	2.40 (0.78)	.83

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

Table 3 : 授業前と授業後における進路不決断尺度因子得点の変化

			授業前	授業後	t 値
第1因子	進路不安	n = 93	15.00 (2.52)	15.47 (2.30)	-2.10 *
第2因子	職業的葛藤	n = 90	13.03 (3.98)	12.38 (3.91)	2.86 **
第3因子	相談希求	n = 91	15.42 (2.89)	15.55 (2.75)	-.53
第4因子	モラトリアム	n = 91	9.45 (3.06)	8.74 (3.23)	2.83 **
第5因子	外的統制	n = 93	11.80 (2.42)	11.61 (2.61)	1.00

() はSD * p<.05, ** p<.01

まず、下位因子ごとにみていくと、第1因子の「進路不安」については5%水準で有意な差がみられ、授業後に得点が高くなっていた。また、第2因子の「職業的葛藤」および第4因子の「モラトリアム」においては1%水準で有意差が認められ、いずれも授業後の得点が低くなっている。第3因子の「相談希求」および第5因子の「外的統制」については、有意な差はみられなかった。そこで、有意差のあった「進路不安」と「職業的葛藤」、「モラトリアム」について、授業の効果を検討していくことにする。

「進路不安」は、清水(1990)によると、進路全般に関する意思決定への不安を意味しており、この不安には進路選択に関する障害や準備などについての不安も含まれている。Table 3の結果からは授業前に比べて、授業後には不安が増したということが読みとれる。この「進路不安」因子の具体的な内容を項目単位で見えていくと(Table 2参照)、項目6「将来の進路や職業についての希望は明確なのだが、採用試験に自信がない」や項目11「具体的な将来の進路や職業を考えているが採用試験が心配である」という内容において、それぞれ1%および5%水準で有意な差がみられる。すなわち、今回行なった授業プログラムで、学生は自分たちで「企業の入社試験問題をつくる」過程において、よりリアルな現実や情報にふれることによって、特に採用試験に関する不安が増したのではないかと考えられる。

次に、「職業的葛藤」因子であるが、進路選択をする際に必要な自分自身の

情報と進路先の情報が不明確であるために、決断できないことを意味するものである。項目別には、項目2「自分の興味や関心がわからないので将来の進路や職業が決まらない」において、5%水準で葛藤が減少している。このことから、授業プログラムを通して自分の興味や関心に対する理解が深まったと考えることができる。

そして、「モラトリアム」因子では、項目19「今まであまり将来（職業）のことを真剣に考えたことがない」や項目24「将来のことはわからないから、進路や職業のことは考えたくない」といった項目において、1%水準で有意な差が認められた。進路や職業のことを考えていくために将来にも目を向けて考えようという方向の変化が認められた。

これらのことから、今回の授業プログラムの実施によって、希望する進路先の情報を収集していくことで、自分自身の知識や準備不足から感じる不安は大きくなるものの、逆に自分の興味や関心への意識や自覚は高まり、今後は将来の進路や職業について考えていきたいという気持ちが高まるという影響が認められたといえる。

3. 参加度質問調査と進路不決断の関連

3回目の授業を終えたところで、「参加度質問調査」（塩田・梶田, 1976）を用いて、学習の態度的側面を測定した。そこで、授業プログラムへの参加度が進路不決断にどの程度影響したかについて考察する。

塩田・梶田（1976）は、協同学習における態度的側面としての参加・満足の態度を①学習課題に対するもの、②学習過程（取り組み）に対するもの、③他の成員に対するもの、という3つのカテゴリーに区分し、それらを評価する質問紙を作成している（石田, 1984）。ちなみに、「参加度質問調査」の質問項目は全部で15項目あるが、今回の授業回数や内容を鑑み、学生自身が自己診断しやすいよう、それに即した10項目に絞って確認した。

各項目と「不決断得点の変化量（授業後－授業前）」との相関係数をTable 4に示す。そこに示されるように、進路不決断因子の「相談希求」を除く全ての因子との間で有意な相関が認められた。

まず、「進路不安」因子に関しては、④「グループの人たちが熱心に問題を考えている」と⑧「今日話し合った問題について、もっと調べたいと思う」部分で、ともに弱い正の相関が見られた。このことから、グループの人たちが熱心に問題を考えている様子を見たことが、自身の進路不安の気持ちを高めたと推測される。ところが同時に、進路不安の気持ちの高まりは、話し合った問題について、もっと調べようとする気持ちを高めているともいえよう。

また、「職業的葛藤」因子では、⑦「今回のグループの人たちと気軽に話ができた」、⑩「今回のグループの人たちと協力し合うのは楽しいと思う」の2項目で、ともに弱い負の相関が認められた。この⑩の項目は、「外的統制」因子においても同様な結果が得られた。なお、「外的統制」とは、運や偶然など

の学生自身の能力や努力とは関係のない外的な要因が、将来の職業選択に影響を与えていることを意味する（清水, 1989）。以上のような結果から、これはグループの人たちとのかかわりにおいて、気軽に話げできた、または協力し合うことが楽しいと思えたことは「職業的葛藤」や「外的統制」を軽減すると考えられる。

そして、「モトリアム」因子は、②「話し合いで、熱心に問題について考えていた」、⑥「今回のグループの話し合いに熱心に加わっていた」において、ともに弱い負の相関が表れている。すなわち、自分が話し合いにおいて、問題について熱心に考えたり、加わったりすることで、モトリアムの傾向が低くなるといえよう。

今回の研究では、グループ・プロジェクト法を用いた協同学習と座学での講義形式の授業とを直接比較したわけではないが、「参加度意識」と「進路不決断」のいくつかの項目間において有意な関連が認められている。これは単に知識を得た結果というよりは、協同への参加度が進路不決断に影響したといえるであろう。

Table 4：参加度質問調査項目と進路不決断尺度各因子の相関

	進路不安	職業的葛藤	相談希求	モトリアム	外的統制
①あなたは話し合いで取り組んだ問題をおもしろいと思いましたか	.19	.00	.07	-.15	-.01
②あなたは話し合いでは、熱心に問題について考えましたか	.09	-.18	-.03	-.31**	-.16
③グループの人たちは、話し合いで取り組んだ問題をおもしろそうでしたか	.19	-.04	.05	-.03	.06
④グループの人たちは、熱心に問題を考えていましたか	.31**	-.11	-.01	-.09	-.02
⑤あなたは今回話し合われた内容がよくわかりましたか	.17	-.10	-.11	-.18	-.10
⑥あなたは今回のグループの話し合いに熱心に加わることができましたか	.03	-.15	.00	-.30**	-.14
⑦あなたは今回のグループの人たちと気軽に話げできましたか	.16	-.23*	-.17	-.10	-.15
⑧あなたは今日話し合った問題について、もっと調べてみたいと思いますか	.28**	.08	.15	-.01	.09
⑨あなたは今回の問題について、グループで話し合っていて楽しかったですか	.17	-.12	-.11	-.18	-.15
⑩あなたは今回のグループの人たちと協力し合うのは楽しく思いますか	.09	-.22*	-.17	-.17	-.20*

* p<.05、** p<.01

4. ふりかえり用紙にみられる効果

毎時間の授業の最後に、振り返り用紙に自由記述を求めた。その内容についての分析を以下に加える。

自由記述の内容は6つのカテゴリーに分けることができた。すなわち、対人

的要素としては「相手（他者）理解」「チームワーク」、対己的要素として「自己への気づき」「知的好奇心」、また対課題要素として、「事実認知」「課題達成」である。なお、このカテゴリーへの分類については、筆者のほかにもう一人の判断者に独立してカテゴライズを依頼しており、その一致率が87%であったことから、カテゴリーへの分類は妥当であると判断した。

自由記述の内容は3回の授業の進め方が毎回異なっていたこともあり、感想として挙げられた内容もそれぞれに特徴が見られ、カテゴリーによってはほとんど現れない回もあった（Table 5参照）。第2回のグループ活動時には、「面接などの試験を受ける方も大変だけど、問題を作るのも大変だと思った」「グループでの話し合いでいろいろな意見を出し合えたことで、自分と違った考えや思っていることを聞いてよかった」といったような、特に自分の感情や相手の立場に立って考えたときの感情、また活動を通しての他者とのかかわりに関する記述が多く現れていた。また、3回目のグループごとの発表では、相手（他者）理解の相手が、まだ見ぬ企業担当者から他グループのメンバーに変化し、「未来を見通す力やたくさんの素質を考えているグループがいて、1つの問題からそこまで広げることができていることに驚いた」「いろいろな業界があって、それぞれにあった質問を考えていて工夫があると思った」という仲間の考え方や価値観、方法などを認める内容に変化していったことから、相手の立場（違う視点）に立つことによって、多様な価値観や情報を得ることができたと考えられる。

Table 5：ふりかえり用紙（自由記述）の結果

	授業回数		
	1	2	3
相手（他者）理解	27 (15.6)	37 (20.7)	91 (53.9)
チームワーク	2 (1.2)	16 (8.9)	16 (9.4)
自己への気づき	7 (4.0)	8 (4.5)	15 (8.9)
知的好奇心	18 (10.4)	17 (9.5)	21 (12.4)
事実認知	109 (63.0)	53 (29.6)	12 (7.1)
課題達成	10 (5.8)	48 (26.8)	14 (8.3)

単位は表現数、()内は%

ふりかえり用紙の内容には、質問紙で得ることができなかった学生の感情や、感想などが表現されていた。グループにおける他者とのかかわりに関することや、授業プログラムを終えての達成感、また今回の学びを今後の学生生活や進路選択をしていくうえで活かそうとする意欲的なものも多く見受けられた。

当初、グループ・プロジェクト法を用いた協同学習の活動において、他者とのかかわりや課題達成の難しさに、「どうして発表する必要があるのか」という不満や「発表がある来週までにまとめられるか」といった自信のなさのような否定的な感情もいくらか見られた。特に、最後のグループ発表ではグループ

の一人ひとりが何らかの役割をもって発表しなければならなかったことから、「発表は不安もあったけど、無事に終われてよかった」という、人前で発表することへの恥ずかしさや失敗した時のグループへの責任も感じていたようである。2回目と3回目のチームワークに関する表現数は同数であったが、内容としては2回目が、グループでの活動が楽しいという内容が多かったのに対し、3回目ではグループ発表の際にチームのメンバーに迷惑をかけたくないという思いから、自分がうまくできるかどうか不安だったという内容や、不安だったがうまくできて安心したといった、グループへの責任を強く感じている様子が認められた。

一方、自分への気づきに関しては、他者をとおして、もしくは事実認知によって、それと比較して自分の力を判断したときに、「自分が面接で答えられるか不安になった」「発表が難しく、自分はまだまだだと思った」といったような不安や自信のなさを感じている表記が少なからず見受けられた。

90分×3回と短い時間数であったが、試験問題の提出期限を設けたことと、グループ・プロジェクトを導入したことで、メンバー相互が浮沈を共にする関係にあることを意識し、一人ひとりが役割をより認識し、責任を持つに至ったのではないかと考える。

全体的考察

本研究では、大学におけるキャリア教育において、学生たちが主体的に進路や職業を意思決定し、同時に卒業後の社会や組織においては自身も重要な構成メンバーであることを自覚し、仲間と協同し役割を全うしていくことができるようになることが必要であると考えた。そして、そのために意思決定理論と協同学習を用いることが有効であると考え、グループ・プロジェクト法による授業プログラムを作成して効果を測定した。授業前後における進路不決断尺度への反応差から、進路選択をする際に必要な自分自身の興味や関心が不明確であるために決断できない職業的葛藤状況が減少するという変化が見られた。一方で、進路全般に関する意思決定への不安が高まるという変化も見られた。一瞥すると負の方向への変化とも捉えられるが、これは採用される側から採用する側へと視点を移したことによる気づきがあったとも考えられる。それは、業種の違いや特徴を自分たちで調べたことによって、そこで求められる力や人物像が想像でき、そのような力や人物であることを知るための企業の採用試験は今まで経験してきた入学試験とはまるで違うという点に気づいたことが原因であるといえるだろう。そして、この授業プログラムは当初の研究目的である、学生が主体的に進路や就職について意思決定をしていこうとするきっかけになったと考えられる。

また、グループ・プロジェクト法を用いた協同学習を利用することによって、仲間が影響を及ぼすことが参加度質問調査を通して明らかになった。それは、

話し合いにおいて、熱心に問題について考えたり、加わったりすることがグループにおける役割であることを自覚し、それを全うした際に自分のこと（進路や就職について考えること）も先のばしにするのは止めようといった、モラトリアム傾向が低くなったという変化が見られたことからいえる。加えて、グループの仲間が熱心に考えている姿勢や違うグループが提示したよりリアルな現実や情報に触れることで、選択や決断していくために今後の学生生活の中で、自分の興味や関心を持つことの必要性を理解したと読み取れる自由記述も見受けられた。

今回の授業プログラムによって、短時間での取り組みではあったが、学生の「進路不決断」に有意な変化が見られたことから考えると、もう少し長期的な視点で、その内容や方法を工夫すれば、さらなる効果が期待されるだろう。また、今回は初年次生の授業において実践を行なったが、学年を変えたときに、例えば進路不決断でいることが、より深刻な卒業学年での授業において、果たしてどのような結果が得られるのかはさらに検討が必要な部分である。というのも、「キャリア」の問題は人生における過去・現在・未来のつながりであって、決して特定の時間、特定の場所といった、どこか一点で教育を施せばいいというものではないからである。大学においても、入学したばかりの1年生と卒業を間近に控えた4年生では、進路に関する悩みの質も4年の在学期間で大きく変わってきているはずである。

プログラムについても、また理論的な側面に関しても、残された問題は少なくない。大学生の発達段階やそこにおける課題といった視点も考慮に入れる必要があるし、同時に、このように変化の激しい時代だからこそ、そこで生活する者自身が、その状況に敏感に反応し、柔軟に対応していく必要があるだろう。今後の研究においては、そういった部分も視野に入れて考えていきたい。

【引用文献】

- Chase,C.I.,& Keene,J.M. 1981 Major Declaration and Academic Motivation. *Journal of College Student Personal*, **22**, 496-502.
- Dewey,J. 1943 *The school and society*, rev. ed. Chicago : University of Chicago press.
- Gelatt,H.B. 1962 Decision-making : A Conceptual frame of reference for counseling. *Journal of counseling Psychology*, **9**, 240-245.
- Gordon,V.N 1984 *The Undecided College Student : An Academic and career advising challenge*. IL: Thomas.
- Gordon,V.N.,& Steele,G.E 2003 Undecided first-year student : A25-year longitudinal study. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, **15**, 19-38.
- 石田裕久 1984 学校教育における評価の問題-2- アカデミア 人文・社会科学編, **39**, 123-147.
- 石田裕久・鈴木稔子 2006 協同学習の考え方と「協同」を学ぶ授業実践 人

- 人間関係研究（南山大学人間関係研究センター）, **5**, 15-30.
- ジョンソン,D.W.,ジョンソン,R.T.,& ホルベック,E.J. 杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤（訳） 1998 学習の輪－アメリカの協同学習入門－ 二瓶社 (Johnson,D.W.,Johnson,R.T.,& Holubec,E,J. 1984 *Circles of learning: Cooperation classroom*. MN: *Interaction Book Company*)
- Johnson,D.W., Johnson,R.T.,& Smith,K.A. 1998 *Active learning : Cooperative in the college classroom*. MN: Interaction Book Company.
- Lepre,C.R. 2007 Getting through to them Reaching students who need career counseling. *Career Development Quarterly*, **56**, 74-84.（特定非営利活動法人日本キャリア開発協会 2009 キャリアカウンセリングが必要な人にメッセージを届けるには JCDJジャーナル, **33**, 8-17.
- Osipow,S.H.,& Walsh,W.B. 1973 Career preferences, self-concept, and vocational maturity. *Research in Higher Education*, **1**, 289-295.
- 関田一彦・安永悟 2005 協同学習の定義と関連用語の整理 協働と教育 日本協同教育学会, **1**, 10-17.
- シャラン,Y.,& シャラン,S. 石田裕久・杉江修治・伊藤篤・伊藤康児（訳） 2001 「協同」による総合学習の設計－グループ・プロジェクト入門－ 北大路書房 (Sharan,Y.,& Sharan,S. 1992 *Expanding cooperative learning through group investigation*. Teachers College, *Columbia University*)
- 繁樹算男 2007 後悔しない意思決定 岩波書店
- 清水和秋 1989 中学生を対象とした進路不決断尺度の因子的不変性について－COSANを使用して－ 関西大学社会学部紀要, **21**, 143-173.
- 清水和秋 1990 進路不決断尺度の構成－中学生について－ 関西大学社会学部紀要, **22**, 63-81.
- 新村出 編 2008 広辞苑第六版 岩波書店
- 塩田芳久・梶田稲司 1976 バズ学習の理論と実際 黎明書房