

キャリア教育の授業改善の成果とその要因分析

Improving Career Education Classes for First Graders: Results and Factor Analysis

見館 好隆*

Abstract

The purpose of this study is to confirm the results of improvements in career education classes for first graders and the factors involved. The Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction (ARCS) model was used to design the class and two points of improvement were identified: the first was an increase in active learning time and the second was the presentation of role models. The results suggested an increase in Generic Skills, and it was confirmed that the influencing factors were the introduction of active learning and role models. In addition, I provide an example of a class model for career education for first graders.

1. 背景と目的

2008年4月に学士課程におけるファカルティ・デベロップメント (FD) を制度として導入することが義務とされた。しかし、それが我が国全体として教員の教育力向上という成果に十分つながっているとは言い切れないとされ、その原因の一つとして、①FDの取り組みが一方的な講義にとどまり、個々の教員のニーズに応じた実践的な内容になっていない、②教員同士がお互いの授業を評価しフィードバックする文化が根付いていない点などが指摘されている (文部科学省2008)。ゆえに、FD研修自体をリアルな授業改善の場とし、実際にその成果が出るのかどうかを検証することは有意であると考ええる。

また、文部科学省 (2011) は答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」の中で、キャリア教育に対し、「一人一人の教員の受け止め方や実践の内容・水準に、ばらつきがある」と指摘し、キャリア教育における学習状況の振り返りと、教育活動の評価・改善の実施を求めている。さらに兎美川 (2013) は、キャリア教育のほとんどが民間事業者との連携が多く、大学単独でプログラムを開発し、キャリア教育の充実に努力した事例は少なく、教育課程から見て「外付け」になっていると指摘している。ゆえに、

キャリア教育の授業改善を検証することは有意であると考ええる。

なお、授業改善には教育工学の知見の一つ「ARCSモデル」を用いる。もちろんARCSモデルを用いた授業改善はすでに数多く行われている (安藤・粕川2013、齋藤ほか2009など)。しかし、授業改善の対象として、今までキャリア教育を対象としたものがほとんどない。

さらに溝上 (2009) や河井・溝上 (2012) が指摘しているように、学生の学習を考える上で、授業や授業外の実践の関係およびそれら学習全体として影響を及ぼす学生の人生の展望や目標、そして日常生活との関連を考慮に入れたキャリア教育と、キャリア教育以外の授業および学外での学びも含めたあらゆる学びとの繋がりを再検討する必要がある。その検討の第一歩として、キャリア教育の成果が、授業外での学びにどう接続しているのかを考察することは有意であると考ええる。

以上、キャリア教育の授業を対象として、授業での学びと授業外の活動との接続を目的に、教育工学の知見の一つ「ARCSモデル」を用いて、他の教員からのフィードバックを得て授業改善し、その成果を検証し、その要因を考察することを本研究の目的とする。

論文受理日：2015.7.17 論文受稿日：2014.12.3

*MITATE, Yoshitaka：北九州市立大学キャリアセンター

(Career Center, The University of Kitakyusyu) mitate@kitakyu-u.ac.jp

2. 授業改善の内容

2.1 改善の対象とした授業

改善の対象とした授業は、筆者が北九州市立大学（以下、北九大）で実施している2011年度に実施した1年生向けキャリア科目「キャリアデザイン」とした。この授業は、将来の進路に対する不安や迷いを解消するために、また社会人として活躍できる能力（Generic Skills）の獲得を目標とし、グループワーク、個人ワーク、講義、先輩や社会人のゲストとのディスカッションなどを体験することで、自らの将来に向けた大学生活をプランする授業である。この授業の特徴は大きく4つある。第一に、授業全てにおいてグループワークを実施し、そのメンバーも毎回ランダムに変更されることで、初対面の学生との対話に慣れることが意図されている。第二に、内定者や地域活動経験者、卒業生（社会人）といったロールモデルを登壇させ、どんな活動が今に繋がるかを語って頂く機会を埋め込むことで、授業での学びを実践に繋げることを後押しすることが意図されている。第三に、実際に授業で学んだことを実践する機会を毎回告知し、授業での学びを実践することを促している。具体的には自由参加型のプロジェクト型学習や、地域におけるボランティア活動、そしてインターンシップなど募集告知である。第四に、宿題として社会人や上級生に取材する課題を課すことで、ロールモデルと交流することを意図している。具体的には取材対象者の仕事や活動内容、そしてそのやりがいや辛さについて取材し、本取材によって学んだことをレポートにまとめる課題である。

2.2 改善プランの作成

筆者が担当する授業の改善プランの作成は、日本教育工学会が主催した「大学教員のためのFD研修会」（2012年2月20日）と、北九大で開催された全学FD研修会（2012年2月15日・3月5日）で行った。いずれのFD研修も、熊本大学大学院の鈴木克明氏を講師に招き、ARCSモデル（Keller 1987、鈴木1995）をベースとした授業設計の方策を学びつつ、授業を題材に問題点を洗い出し、他の教員のフィードバックをいただきながら、授業の目標

である社会人として活躍できる能力（Generic Skills）の獲得を促進することを旨とした改善プランを作成した。

2.2.1 社会人として活躍できる能力（Generic Skills）について

ここで授業の目標である社会人として活躍できる能力（Generic Skills、以下GSと表記）について述べる。近年、高等教育は「21世紀型市民」の育成や高等教育のグローバル化（学位の国際通用性）、ユニバーサル化への対応、そして情報化および少子高齢化・多様な雇用形態などの社会の急激な変化に対応する人材の育成が求められている。そこで文部科学省（2008）は答申「学士課程教育の構築に向けて」において、GSを「汎用的技能」と表し、「知的活動でも職業生活や社会生活でも必要」と位置づけ、各専攻分野を通じて培う「学士力」の一部としている。さらに文部科学省（2012）は答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」の中で、学士力を培うために大学教育に求められている改革方策として、「アセスメントテストや学修行動調査等、学修成果の把握の具体的方策の研究・開発」「FDや教育課程の専門家の養成」などを挙げている。なおGSは国や大学、企業によってさまざまであり、例えば海外では転移可能な技能（transferable skills）、大学卒業時に求められる一般技能（generic graduate attributes）、雇用可能性を高める技能（employability skills）といった様々な呼称がある。また日本では、学士力のほか、経済産業省が定義した「社会人基礎力」、そして本研究で用いたリクルートワークス研究所が定義した「基礎力」などがある。近年では経済協力開発機構（OECD）が定めた「キーコンピテンシー」や国際団体ATC21S（Assessment and Teaching of 21st Century Skills）が定めた「21世紀型スキル」が注目されている。

授業の目標であるGSの測定には、リクルートワークス研究所が定義したGSの一つである「基礎力」のうち、対人・対自己・対課題基礎力を用いて作成した質問紙を用いた。「基礎力」はアメリカの「Workplace know-how」をモデルに、当

時すでに日本で発表されていた類似概念から5つの基礎力の要素を抽出し定義されており(辰巳2006)、松村ほか(2004)や角方(2010)の研究でも用いられている。この質問紙を本研究に用いるために、若年者の成長を測る指標としての「妥当性」と、基礎力を測る質問紙の「信頼性」を確認する。まず、妥当性については、海外や国内で定義された概念を敷衍して作られた結果、経済産業省の「社会人基礎力」や文部科学省の「学士力」と比較してもほぼ網羅されており、本研究に「基礎力」を用いる妥当性には特に問題がないと考えた。なお、「基礎力」には「学士力」の「市民としての社会的責任」と、「社会人基礎力」の「規律性」に対応する力がなかったため、本研究で用いる質問紙に「適法性・社会性」を加えている。次に信頼性については、見館(2007)が同じ質問紙をプレ・ポストで用いた研究で取得したデータを検定することによって確認する。Cronbachの α 係数による内部整合性を検討した結果、プレの対自己基礎力の感情制御力のみ0.7を僅かに下回ったが(0.672)、それ以外はすべて0.7を上回り、本研究で用いた質問紙の信頼性はほぼ問題ないと考えた。

2.2.2 ARCSモデルについて

ここで授業改善に用いたARCSモデルについて述べる。ARCSモデルとは、授業や教材などを設計する際に、学習意欲向上の問題に対し、注意(Attention)、関連性(Relevance)、自信(Confidence)、満足感(Satisfaction)の4要因(その頭文字をとってARCS; アークスと読む)に整理した枠組みと、各要因に対応した動機づけおよび設計手順を提案したモデルである(Keller & Keller, 1991; Keller & Suzuki, 1988)。鈴木(2002)によると、第一段階である「注意(Attention)」とは、面白そうだ、何かありそうだという注意の側面である。知覚的喚起(例: 動画やイラスト、音楽などを用いる)や探究心の喚起(例: 学生全員にクイズを出しそれを解き明かす授業を行う)、変化性(例: 講義を長く続けず、個人ワークやグループワークなどを用いてメリハリをつける)などの工夫を挙げている。第二段階である「関連性

(Relevance)」とは、学習課題が何であるかを知り、やりがいがありそうだ、自分の価値とのかかわりがみえてきたという関連性の側面である。親しみやすさ(例: 学生が好むマンガや映画、TVドラマなどから引用する)や目的指向性(例: 授業での学びが将来に繋がることを説明する)、動機との一致(例: ゲーム的な要素を入れて楽しめるようにする)などの工夫を挙げている。第三段階である「自信(Confidence)」とは、初期に成功の体験を重ね、「やればできる」という自信の側面である。学習要求(例: 頑張ればできそうな課題を与える)や成功の機会(例: 過去の自分との比較ができ、成長を実感できるようにする)、コントロールの個人化(例: 間違っても修正できる機会を与える)などの工夫を挙げている。そして第四段階「満足感(Satisfaction)」とは、である学習を振り返り、努力が実を結び「やってよかった」との満足感の側面である。自然な結果(例: 授業の成果が確認できる)や肯定的な結果(例: レポートに努力を讃えるコメントをつける)、公平さ(例: ルーブリックなどを用いて授業の評価方法が客観的であることを示す)などの工夫を挙げている。

2.3 明らかになった授業改善の2つの軸

ARCSモデルを用いた二つのFD研修の結果、授業にて育成を企図したGSを向上させるために、以下の2点を授業改善の軸とした(表1参照)。

2.3.1 【改善点1】授業内でのアクティブ・ラーニング比率を上げる

二つのFD研修で明らかになった改善点の第一の軸が、一方通行の講義の時間を削減し、アクティブ・ラーニングの時間を増加させることである。アクティブ・ラーニングとは、「学生の自らの思考を促す能動的な学習」(溝上2007)や「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」(文部科学省2012)など、定義は研究者や機関によってさまざまであるが、本研究では「教員による一方的な講義ではない、学生が能動的に学ぶことを促すための教授法」と定義した。具体的には、学生同士で対話する(グループワー

表1 授業「キャリアデザイン」の改善のプロセス

	2011		2012		2013	
	内容	AL	内容	AL	内容	AL
1	全体ガイダンス	0:09	全体ガイダンス	0:20	全体ガイダンス	0:20
2	学生生活とキャリア	0:30	学生生活とキャリア	0:33	自分を知る①	0:42
3	進路について	0:27	自分を知る①	1:00	地域活動に挑戦する	0:33
4	自分を知る①	0:55	働くということ	0:30	社会人としてのマナー①	0:57
5	自分を知る②	0:44	地域活動に挑戦する	0:30	自分を知る②	1:05
6	働くということ	0:30	自分を知る②	0:44	働くということ	0:35
7	キャリアとお金	0:28	社会人としてのマナー①	0:54	社会人としてのマナー②	0:50
8	大学生活を面白くする	0:23	社会人としてのマナー②	0:48	知ろう！使おう！労働法	0:25
9	地域活動に挑戦する	0:35	キャリアとお金	0:22	業界&企業研究	0:30
10	業界&企業研究	0:23	業界&企業研究	0:27	社会人としてのマナー③	1:08
11	就職活動を知る①	0:30	就職活動を知る	0:25	就職活動を知る	0:30
12	就職活動を知る②	0:30	大学生活を面白くする	0:23	大学生活を面白くする	0:23
13	まとめ	0:45	まとめ	0:45	まとめ	0:45
宿題①	キャリアインタビュー	※	キャリアインタビュー	※	キャリアインタビュー	※
宿題②	キャリアスクラップ	※	キャリアインタビュー	※	ロールモデルを探せ	※
	合計	6:49	合計	7:41	合計	8:43
	前年度より増加したAL時間	0:52	前年度より増加したAL時間	1:02		

ク・ペアワーク)や、学生自らを振り返る(個人ワーク)、そして教員と対話する、授業外の活動を必要とするレポート作成などを指す。Bandura (1977) が提唱した自己効力感、ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信は、遂行行動の達成(自分で実際に行ってみること)が源泉であると指摘している。さらに文部科学省(2012)も生涯にわたって主体的に学び続ける力を育成するために、従来の講義をアクティブ・ラーニングへ転換することを指摘している。ゆえに、例えば傾聴スキルを講義だけで学ぶだけでなく、グループワークを通して傾聴を体感し、省察を行う時間を増やすなど、アクティブ・ラーニングの時間を増やす試みは、受講者のキャリア形成にプラスの影響を少しは与えるのではないかと考えた。

よって、ARCSモデルの「自信(Confidence)」の獲得を視座に、授業内でのアクティブ・ラーニングの比率を上げることを授業改善の軸とした。具体的には改善前の2011年度と比較して改善後の

2012年度はアクティブ・ラーニングの時間を全体で52分増加させ、さらに2013年度は2012年度と比較して1時間2分増加させた。

2.3.2 【改善点2】 ロールモデルと接する機会を早める、もしくは増やす

二つのFD研修で明らかになった改善点の第二の軸が、1年生にとって目標となるロールモデルと接触する機会を早める、増やすことである。ここでいうロールモデルとは、社会の現場において活躍する北九大の卒業生や、地域活動で活躍する、そして志望企業の内定を取った上級生のことを指す。Bandura (1977) は自己効力感の源泉の一つに代理体験(他者の行為を観察すること)を挙げ、Maddux (2011) は想像的体験(自己や他者の成功経験を想像すること)を挙げている。ゆえにロールモデルとの接触を早めることで高めた意欲を実践に早くつなげること、さらにその機会を増やすことは、受講者のキャリア形成にプラスの影響を与える可能性が高いと考えられる。

よって、ARCSモデルの「関連性 (Relevance)」の獲得を視座に、ロールモデルの登壇を授業改善の軸とした。具体的には改善前の2011年度と比較して改善後の2012年度はロールモデルの登壇時期を4週間早め、さらに2013年度は2012年度と比較して2週間早めた。また、宿題の課題についてもロールモデルを取材しレポートにまとめる課題を増やした(2011年度は1名の社会人のみだが、2012年度は2名の社会人、2013年度は社会人1名と先輩1名に変更)。

3. 研究方法

まず、改善の成果を確認するために、改善前の2011年度と改善を試みた2012年度、そして2012年度とさらに改善を試みた2013年度について、授業にて育成を企図したGSを測定するセルフアセスメントで測定された成長値(プレ・ポストの数値の差)を、一要因の分散分析を用いて比較し、授業改善が成果(GSの向上)に結びついているの

かを分析する。なお、分析対象者内訳は各年度の当該授業の受講者のうち、1年生でかつ質問紙に欠損が無いデータを使用した(表2の「取得データ」)。

表2 分析対象者内訳

年度	受講者人数	内、1年生			内、取得データ		
		男	女	合計	男	女	合計
2011	432	164	242	406	138	204	342
2012	429	189	228	417	175	223	398
2013	537	232	285	517	222	272	494

GSの測定にはリクルートワークス研究所の辰巳(2006)が定義した「基礎力」のうち、対人・対自己・対課題基礎力を測定する質問紙を用いた(調査項目は表3参照)。ただし、あくまでも学生が主観的に自らのGSについてどう把握しているのかを数値化したものであり、客観的に測定された数値ではない。質問紙には合計24項目の設定が設定され、リッカート尺度の9段階評定を用いて

表3 リクルートワークス研究所定義「基礎力」 ※一部筆者が修正

	大分類	小分類	説明	
対人基礎力	親和力 豊かな関係を築く	親しみ易さ	初対面の人でも容易に和やかな関係を作る。話し掛けられ易い。	
		気配り	相手の立場に立って考える。自然に気遣いができる。	
		対人興味・共感・受容	相手の話に興味を持って、表情や態度も使って聴く事ができる。相手の感情を受け止め、理解していることを態度や言葉で示す。	
		多様性理解	自分と異なる意見や価値観を尊重し、理解しようとする。	
	協働力 目標に向けて協力的に仕事を進める	役割理解・連携行動	集団の中で自分の役割を果たしつつ、周囲と協力する。	
		情報共有	自らすすんで情報を周囲に伝え、周囲からも有用な情報を得る。	
		相互支援	周囲の状況に気配り、タイミング良く手助けができる。	
統率力 場をよみ、組織を動かす	話し合う	話し合いの場積極的に参加し発言する。		
	意見を主張する	意見が対立しても妥協せず粘り強く主張することができる。		
対自己基礎力	感情制御力 気持ちの揺れを制御する	セルフアウェアネス	自分の感情(怒りや焦り、不安など)を冷静に鎮め、表現できる。	
		ストレスコーピング	落ち込むことがあっても、前向きに気持ちを切り替える。	
	自信創出力 前向きな考え方ややる気を維持する	独自性理解	自分の長所・短所を把握し、物事に取り組むことができる。	
		自己効力感・楽観性	何事もやってみなかつかわらないと、挑戦する姿勢を持っている。	
		主体的行動	任せられたことを自分で判断しながら物事に取り組むことができる。	
	行動持続力 主体的に動き、良い行動を習慣づける	完遂	何事も途中で投げ出さず、粘り強く最後までやり遂げる。	
		遵法性・社会性	社会のルールや人との約束を守る。	
	対課題基礎力	課題発見力 課題の所在を明らかにし、必要な情報分析を行う	情報収集	人に聞く・書籍やインターネットを用いて必要な情報を得る。
			本質理解	思い込みや臆測をこたわらず、客観的に情報分析し、考察できる。
計画立案力 課題解決のための適切な計画を立てる		目標設定	ゴールを具体的にイメージし、他人に説明できる。	
		シナリオ構築	目標に近づぐための方法を自分なりに考えることができる。	
実践力 実践行動をとる		行動を起こす	目標達成に向けて、自ら積極的に行動を起こすことができる。	
		修正・調整	状況や周囲の人の反応を見ながら、柔軟に計画を変更できる。	
創造力 新しい価値を生み出す	創造力	異なるものを組み合わせたり新しいものを生み出したり、従来のやり方とは違う方法を導いたり、異なる視点から考えたりする。		

この間隔尺度データを数値化する。さらに比較する各年度における受講者の等質性を確認するために、プレのデータを一要因の分散分析を用いて比較を行う（改善前の2011年度と改善後の2012年度を受講者および、改善後の2012年度とさらなる改善後の2013年度を受講者）。

次に、仮に授業の改善が認められた場合は、二つの改善点がどのカテゴリのGSの向上に影響を与えているのかについて当該授業の最終レポートを用いて考察を行う。なお、最終レポートの課題は、2012年度の第2回と最終回で実施したGSを測定するセルフアセスメントの数値の差を見て、GSがなぜ向上したのか、この授業や課題で実際に経験したことを引用して、具体的に説明することになっている（本研究のためではなく、授業設計上すでにそうなっている）。そのレポートのテキストを一つ一つラベリングおよび類型化を行い、二つの改善点がどのGSの向上に影響を与えたのかを示す概念図を作成する。

4. 結果

改善前の2011年度と改善後の2012年度と比較し

て、24項目のGSのうち、16項目が5%水準で有意に向上した（表4左）。また、2012年度とさらに改善した2013年度と比較して、24項目のGSのうち、3項目が5%水準で有意に向上した（表4右）。以上、授業全体におけるアクティブ・ラーニングの比率を上げることと、ロールモデルと接する機会を早めるもしくは増やすことを軸に授業改善を行った結果、改善前の2011年度よりも改善した2012年度の方が、そして2012年度とさらに改善した2013年度の方が、授業の目的であるGSをより向上させることができた。

しかし、比較するデータの等質性については、2011年度と2012年度は有意差が無かったが（表5左）、2012年度と2013年度については2013年度の方が2012年度に比べ24項目中20項目が有意に低かった（表5右）。比較した年度の入試倍率に差はほとんど無く（2011年度4.6倍、2012年度4.9倍、2013年度4.6倍）、有意差が出た理由は明らかではない。ただ、2013年度は従来よりもコマ数を増やした結果、履修率が高まり、授業への興味が強くない（成長意欲が低い）学生も受講したことが原因の一つかもしれない（1年生の履修率 2011年度：65.2%、2012年度：71.3%、2013年度：87.8%）。よって本研究における考察は、比較するデータに

表4 改善前（2011年度）と改善後（2012年度）の成長値の比較（右）および改善後（2012年度）とさらに改善後（2013年度）の成長値の比較（左）

成長値の比較 (2011と2012, 2012と2013)		2011		2012		平均値 の差	p	2012		2013		平均値 の差	p	
		平均値	SD	平均値	SD			平均値	SD	平均値	SD			
対人基礎力	親和力	親しみ易さ	.97	1.452	1.29	1.328	.325	**	1.29	1.328	1.37	1.435	.081	n.s.
		気配り	.67	2.826	1.07	1.377	.404	*	1.07	1.377	1.17	1.562	.099	n.s.
		対人興味/共感・受容	.88	1.614	1.07	1.370	.190	n.s.	1.07	1.370	1.16	1.501	.094	n.s.
		多様性理解	.67	1.671	.99	1.556	.323	**	.99	1.556	1.17	1.729	.180	n.s.
	協働力	役割理解・連携行動	.74	1.527	.92	1.506	.180	n.s.	.92	1.506	1.13	1.694	.209	n.s.
		情報共有	.73	1.573	.92	1.568	.193	n.s.	.92	1.568	1.15	1.696	.221	*
		相互支援	.63	1.283	.80	1.240	.179	*	.80	1.240	.81	1.350	.006	n.s.
	統率力	話し合う	.79	1.440	1.01	1.534	.224	*	1.01	1.534	1.05	1.494	.041	n.s.
		意見を主張する 建設的・創造的討議	.85	1.558	1.21	1.470	.365	**	1.21	1.470	1.16	1.455	-.053	n.s.
對自己基礎力	感情制御力	セルフアウェアネス	.78	1.629	.90	1.541	.123	n.s.	.90	1.541	1.02	1.631	.116	n.s.
		ストレスコピング	.66	1.738	.69	1.525	.035	n.s.	.69	1.525	1.04	1.631	.345	**
	自信創出力	独自性理解	.71	1.564	1.05	1.562	.334	**	1.05	1.562	1.06	1.625	.013	n.s.
		自己効力感・楽観性	.66	1.611	1.07	1.592	.409	**	1.07	1.592	1.06	1.655	-.006	n.s.
		主体的行動	.54	1.437	.95	1.449	.408	**	.95	1.449	1.12	1.514	.174	n.s.
行動持続力	完遂	.49	1.565	.74	1.278	.254	*	.74	1.278	.78	1.504	.036	n.s.	
	遵法性・社会性	.59	1.385	.69	1.471	.105	n.s.	.69	1.471	.97	1.471	.276	**	
対課題基礎力	課題発見力	情報収集	.63	1.350	.95	1.463	.327	**	.95	1.463	1.03	1.564	.078	n.s.
		本質理解	.87	1.421	.97	1.486	.103	n.s.	.97	1.486	1.03	1.517	.062	n.s.
	計画立案力	目標設定	.70	1.495	1.02	1.496	.312	**	1.02	1.496	1.14	1.572	.127	n.s.
		シナリオ構築	.58	1.588	.99	1.566	.417	**	.99	1.566	.96	1.592	-.037	n.s.
	実践力	行動を起こす	.48	1.648	.92	1.530	.440	**	.92	1.530	1.04	1.643	.123	n.s.
		修正・調整	.66	1.463	.84	1.315	.178	n.s.	.84	1.315	.88	1.449	.046	n.s.
		創造力	.79	1.502	1.05	1.420	.259	*	1.05	1.420	1.17	1.427	.118	n.s.

*p<.05 **p<.01

表5 各年度の第1回目に測定した基礎力の比較

第1回目に測定した 基礎力の比較		2011		2012		平均値 の差		2012		2013		平均値 の差		
		平均値	SD	平均値	SD		p	平均値	SD	平均値	SD		p	
対人基礎力	親和力	親しみ易さ	4.88	1.838	4.75	1.734	-.134	n.s.	4.75	1.734	4.46	1.804	-.285	*
		気配り	4.89	2.827	4.69	1.500	-.200	n.s.	4.69	1.500	4.27	1.597	-.421	**
		対人興味/共感・受容	4.66	1.572	4.61	1.423	-.046	n.s.	4.61	1.423	4.31	1.457	-.299	**
		多様性理解	5.16	1.840	4.99	1.652	-.164	n.s.	4.99	1.652	4.76	1.797	-.229	*
	協働力	役割理解・連携行動	4.83	1.806	4.86	1.667	.034	n.s.	4.86	1.667	4.38	1.768	-.477	**
		情報共有	4.66	1.695	4.68	1.608	.022	n.s.	4.68	1.608	4.14	1.673	-.541	**
		相互支援	4.95	1.276	4.94	1.169	-.013	n.s.	4.94	1.169	4.76	1.293	-.183	*
	統率力	話し合う	4.27	1.625	4.30	1.484	.038	n.s.	4.30	1.484	4.06	1.516	-.241	*
		意見を主張する	4.07	1.883	3.94	1.809	-.128	n.s.	3.94	1.809	3.82	1.883	-.113	n.s.
建設的・創造的な討議		3.91	1.673	3.90	1.591	-.017	n.s.	3.90	1.591	3.67	1.585	-.227	*	
対自己基礎力	感情制御力	セルフアウェアネス	4.95	1.735	5.03	1.651	.077	n.s.	5.03	1.651	4.70	1.721	-.321	**
		ストレスコーピング	4.30	1.803	4.42	1.742	.117	n.s.	4.42	1.742	3.91	1.778	-.515	**
	自信創出力	独自性理解	4.23	1.770	4.21	1.659	-.018	n.s.	4.21	1.659	3.95	1.587	-.268	*
		自己効力感・楽観性	4.90	1.837	4.70	1.711	-.202	n.s.	4.70	1.711	4.40	1.795	-.297	*
	行動持続力	主体的行動	4.58	1.528	4.49	1.492	-.091	n.s.	4.49	1.492	4.10	1.517	-.388	**
		完遂	5.06	1.765	4.93	1.735	-.125	n.s.	4.93	1.735	4.78	1.711	-.149	n.s.
対課題基礎力	課題発見力	情報収集	4.71	1.567	4.58	1.543	-.131	n.s.	4.58	1.543	4.39	1.569	-.190	n.s.
		本質理解	4.38	1.577	4.43	1.533	.052	n.s.	4.43	1.533	4.20	1.515	-.227	*
	計画立案力	目標設定	4.72	1.646	4.70	1.570	-.023	n.s.	4.70	1.570	4.31	1.673	-.382	**
		シナリオ構築	4.90	1.730	4.86	1.641	-.034	n.s.	4.86	1.641	4.49	1.631	-.368	**
	実践力	行動を起こす	5.07	1.648	4.97	1.650	-.106	n.s.	4.97	1.650	4.65	1.735	-.320	**
		修正・調整	4.82	1.337	4.77	1.403	-.054	n.s.	4.77	1.403	4.54	1.419	-.222	*
	創造力	創造力	3.88	1.584	3.62	1.510	-.059	n.s.	3.62	1.510	3.52	1.569	-.099	n.s.

* $p<.05$ ** $p<.01$

有意差が無かった2011年度と2012年度を対象として、授業の改善を行った2012年度の最終レポートを用いて行うこととした。

5. 考察

GSをより向上させた要因を2012年度の当該授業の最終レポートのテキストを類型化し考察する。結果、向上したGSとその要因のペアが1383組抽出され、3つの大カテゴリおよび9の小カテゴリに分類された(表6)。

5.1 授業での学び(アクティブ・ラーニング)

アクティブ・ラーニングとして導入した「グループワーク・ペアワーク(255件)」「自己理解を促す個人ワーク(27件)」「ロールモデルの取材(93件)」を示す記述が抽出され、特に実施時間を増やした「グループワーク・ペアワーク」が最も多くカウントされた。記述内容からは、最初は苦手だったグループワークが、徐々に楽しくなった記

表6 GSをより向上させた要因

カテゴリ	要因
授業での学び(アクティブ・ラーニング)	
グループワーク・ペアワーク	255
自己理解を促す個人ワーク	27
ロールモデルの取材	93
授業での学びを实践へ促したもの	
ロールモデルの提示	255
働くことに関する情報の提示 (企業や雇用形態、労働法など)	61
授業での学びの实践	
傾聴	235
アサーション	109
計画された偶発性	54
身の丈を超える経験	294
合計	1,383

述が多く見られた。

5.2 授業での学びを実践へ促したもの

授業での学びを実践する意欲を高めるために導入した「ロールモデルの提示 (255件)」「働くことに関する情報の提示 (61件)」を示す記述が抽出され、特に交流する機会を早めるもしくは増やす改善を行った「ロールモデルの提示」が最も多くカウントされた。先輩の言葉を引用しながら、先輩のように学外に出て情報を得たい、今まで興味が無かった地域活動などに挑戦したい、といった記述が多く見られた。

5.3 授業での学びの実践

実践した授業での学び (キャリア形成に関する理論) は「身の丈を超える経験 (294件)」「傾聴 (235件)」「アサーション (109件)」「計画された偶発性 (54件)」を示す記述が抽出され、特に「身の丈を超える経験」「傾聴」の二つが多くカウントされた。これらの授業での学びを日常生活 (友人や家族との交流や、勉学、サークル、アルバイト、地域活動など) にて実践する記述が多く見られた。

なお、「身の丈を超える経験」とは、McCall (1998)

が提唱した理論で、リーダーシップの成長には、成長意欲と身の丈を超える経験が必要であることを示唆している。また「傾聴」とは、語り手の発話を促進する手法であり、Cormier and Cormier (1998) は、傾聴を非言語スキル (①視線、②姿勢、③単言語的要素、④座る位置、⑤うなずき) と言語スキル (①明確化、②感情反映、③言い換え、④要約) に整理している。「アサーション」とは、「自他共に尊重した爽やかな自己表現」(平木 2009) であり、その場に応じた素直でかつ故意に相手を傷つけない表現で、相手がイエスの場合とノーの場合と両方にも心の中でさわやかな自己表現を準備し、そしてその自己表現を自分で選択することを配慮した表現方法である。「計画された偶発性」とは、Levin and Krumboltz (1999) が提唱した理論であり、キャリアのほとんどが偶然によって生み出されるのであれば、逆にその偶然を積極的に生み出して活用することが大切であることを示唆している。

さらに、向上したGSと、向上させた要因がどのような組み合わせになっているのかを確かめるためにクロス集計を行った (表7)。例えば向上したGS「親しみやすさ」と向上させた要因「グルー

表7 2012年度の授業において向上した基礎力と、その要因のクロス集計

GS		GSを向上させた要因									
		アクティブ・ラーニング (授業・宿題)			授業での学びを 実践へ促す触媒		授業での学びの実践				
		グループ ワーク	個人 ワーク	ロール モデル 取材	ロール モデル 提示	働くことの 情報提示	傾聴	アサー ション	計画された 偶発性	身の丈を 超える経験	
対人	親和力	親しみ易さ	54	1	1	1	3	48	11	2	18
		気配り	32	-	4	2	-	36	13	-	9
		多様性理解	39	-	3	10	2	33	8	-	11
	協働力	相互支援	5	-	5	4	1	7	1	3	12
		統率力	話し合う	24	-	1	5	2	8	9	1
	意見を主張する		20	-	-	6	-	8	11	2	16
建設的・創造的な討議	10		1	-	3	1	5	5	1	7	
對自己	自信 創出力	独自性理解	3	11	3	9	1	2	4	1	12
		自己効力感・楽観性	1	1	1	26	3	3	1	9	29
	行動 持続力	主体的行動	2	-	7	15	4	1	-	4	21
		完遂	-	-	4	12	1	-	-	2	6
対課題	課題発見力	情報収集	3	-	15	11	13	-	-	1	3
	計画 立案力	目標設定	-	1	7	24	3	1	1	-	13
		シナリオ構築	-	1	9	25	8	2	1	-	10
	実践力	行動を起こす	2	1	5	31	4	1	1	8	17
	創造力	創造力	-	-	1	10	-	1	-	1	6

ワーク」の交点の数字が54になっているが、それは当該授業の最終レポートのテキストの中で、「親しみやすさ」が向上した学生のうち54名がその要因として「グループワーク」を挙げたことを意味する。太字にした数字は、それぞれのGSごとに多かった上位二つの要因である。結果、向上したGS16項目のうち、2つのGS（協働力／相互支援と、課題発見力／情報収集）を除いた14項目が、以下の二つのモデルに類型化された。

まず、7つのGSが所属する3つのカテゴリ「親和力／親しみやすさ、気配り、多様性理解」「統率力／話し合う、意見を主張する、建設的・創造的な討議」「自信創出力／独自性理解」が向上した要因は、授業での学び（アクティブ・ラーニング）と、授業での学びの実践の組み合わせが多く、授業での学び（アクティブ・ラーニング）がそのまま授業外の実践につながったことがGSの向上に影響を与えた可能性が示唆された。このカテゴリを「豊かな対人関係と活動性」と名付ける。このモデルを表す事例①②③を以下に示す。なお、本事例の記述については個人情報削除し、カッコは文意を理解して頂くために筆者が追記した。そして要因を示す記述にアンダーラインを引いた。以下同様とする。

事例① 親和力／親しみ易さ：
グループワーク＋傾聴

私は人見知りが強く、初対面の人にはなかなか話かけることができず、会話も長く続けることができませんでした。知らないことに挑戦することがいつも不安でした。ですが、この授業を受けてこれまでの考え方が変わりました。具体的には毎日のグループワークにより、親しみ易さが上がりました。特に「傾聴」の授業により、人とどう話せばスムーズに会話ができるのか、人と良い関係を築くことができるのかを学び、日常生活に活かすことができました。（大学1年生・女性）

事例② 統率力／意見を主張する：
グループワーク＋身の丈を超える経験

この授業で学び成長した基礎力は「意見を主張する」です。なぜ向上したかという、まずこの

授業のグループワークにおいて、意見を主張する力が上がったと思います。また、別の授業でグループを作り、あるテーマについて調べるという授業でグループリーダーになり、班員をまとめながらも、一班員として、意見を主張するということが出来たと思いました。これにより自分の意見を主張するという基礎力の向上が感じられました。（大学1年生・男性）

事例③ 自信創出力／独自性理解：

個人ワークおよびグループワーク＋アサーション

独自性理解は、第8回のアサーション・トレーニング（個人ワークとグループワーク）で、お互いが何を言ってほしいのか、自分はどう対処するのがベストなのかをよく学び、考えたから成長できたのだと思います。自分を客観的に見つめるには、他人をまず客観的に見つめなければならないという学びから、他人を肯定し同時に少しずつ自分の姿も見つめることができるようになりました（アサーション）。今後は、学生生活において積極的に地域活動に取り組み、周囲を見ながら自分のできるベストを尽くしていきたいです。（大学1年生・女性）

次に、残る7つのGSが所属する5つのカテゴリ「自信創出力／自己効力感・楽観性」「行動持続力／主体的行動、完遂」「計画立案力／目標設定、シナリオ構築」「実践力／行動を起こす」「創造力／創造力」が向上した要因は、授業での学びを実践へ促したもの（ロールモデルの提示）と、授業での学びの実践の組み合わせが多く、ロールモデルの提示が授業での学びを授業外で実践することにつながったことがGSの向上に影響を与えた可能性が示唆された。このカテゴリを「主体的に学ぶ力」と名付ける。このモデルを表す事例④⑤⑥⑦⑧を以下に示す。

事例④ 自信創出力／自己効力感・楽観性：
ロールモデル提示＋身の丈を超える経験

自己効力感・楽観性が上がった理由は、大学生生活、このキャリアデザインの授業にあると思いま

す。この授業でいろいろな学部の人と話して、いろいろな考えがあるんだなあと思いました。また、就職活動を終えた先輩方の話の中にとにかく多くの経験をするのが大事とおっしゃっていた先輩がいたので、それも物事をもっと自分のプラスにするように考えて積極的に行動しようと思うきっかけになりました。(大学祭実行委員会にて失敗をしても) そのような場に合った発言をしたり、いつまでも引きずらないようにする力が付いたと思います。(大学1年生・女性)

事例⑤ 行動持続力/完遂:

ロールモデル提示+身の丈を超える経験

私が成長したと思う基礎力は、完遂である。第一に、私はあまり積極的に行動できない性格であった。そんな私が、第5回目の授業で、(先輩である大学3年生・女性の) Kさんの「甘い道に成長は無い」という言葉を聞き、興味の無い事でも何かやってみようと考え、東日本大震災関連プロジェクトに入った。ハードな活動が続く中、Kさんの言葉が、私を支えている。先生方に怒られることが多いが、この経験が、身の丈を超える経験に繋がるはずだと、活動を続けている。(大学1年生・女性)

事例⑥ 計画立案力/シナリオ構築:

ロールモデル提示+身の丈を超える経験

成長した力は、私が地域共生教育センター(ボランティアセンター)で活動を始めたことと大きくかかわっていると思います。しかし、そこで活動する際にポイントとなることをこの授業でたくさん学びました。まず、シナリオ構築は、プロジェクトなどを本番まで持っていくために必要なことですが、内定をすでにとられた先輩方やNHKのOさん(がして下さった話)にも通じる。就職という先のことを見据えた行動が大切だということを知り、ただ単に日程を決めるだけではなく、さらにどういったことをしていけばより良くなるかの工夫もやるべきこととして予定に組み込むことを意識するようになりました。また、身の丈を超える経験ということでボランティアにも参加し、同年代の人だけでなく社会人の方などとも接

する機会に恵まれ、自分が今まで知ることの無かった製紙業界の話や、大学時代にどう過ごしたかなど新しい情報や世界を知り、狭かった視野が少しでも広がったのではないかと思います。(大学1年生・女性)

事例⑦ 実践力/行動を起こす:

ロールモデル提示+身の丈を超える経験

この講義を受けて成長した基礎力のうち、最も私が注目した基礎力は「行動を起こす」です。この力が成長した理由は、まず一番に(北九大の先輩で、現在フリーの)アナウンサーの方(女性)の話が聞けたことだと思います。日々の生活から自分を分析し、将来を見据えながら過ごすことが重要だと聞き、実際に私も将来への意識を高めることができました。具体的にはスタバでアルバイトを始めたり、ボランティアに参加したり、ラジオ(制作)の体験が出来たりと、一つの行動が波紋のように広がっていく感動も得ることができました。(大学1年生・女性)

事例⑧ 創造力/創造力:

ロールモデル提示+身の丈を超える経験

なぜ創造力が成長したのかということ、NHKのOさんのお話を伺った時に「裏も表も右も左も見ている」という言葉を耳にした時に、今の自分が実習で企画した案を、利点だけで見るのではなく、いろいろな視点で見ようと考えた。次に、何度も企画のチェックを受けたのだが、何度もやり直しをさせられた。しかし、そんな時に授業で芥川賞を受賞した川上さんの「できないことにしか興味が無い」という言葉を知り、なぜ自分にその企画がなかなかでき上らないのかを考え直してみた。そこで自分が考えていなかった、その企画に参加する、他の誰かの思いや、チェックして下さった方の異なる意見や価値観を理解していないことに気付くことができた。結果、向上させることができたのだらうと考える。(大学1年生・女性)

以上、授業改善によるGSの向上の要因を考察した結果、「豊かな対人関係や活動性」はアクティ

ブ・ラーニングを通して得た授業での学びをそのまま授業外にて実践することであり、また、「主体的に学ぶ力」は、ロールモデルの影響を受け、授業での学びを授業外にて実践することであった(図1)。本結果を基礎に、今までの考察を敷衍した描いた1年生向けキャリア教育のモデル図が図2である。つまり、アクティブ・ラーニングを通して得た授業での学びを、授業外での活動にて実践することで、授業目標としたGSの獲得が行われる。しかし一部のGSは、ロールモデルがその実践を促したのではないかと、ということを示した図である。

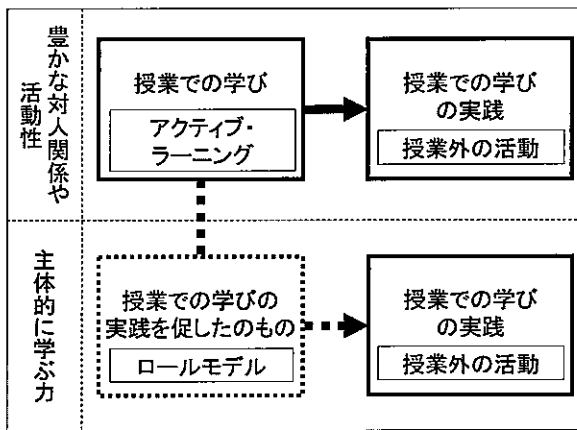


図1 本研究で示唆された、GSの向上に寄与した要因の組み合わせ

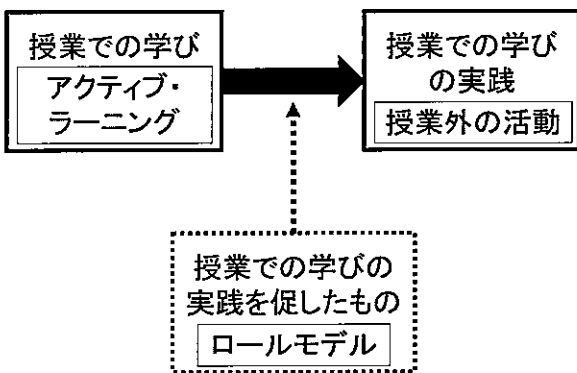


図2 1年生向けキャリア教育モデル

6. まとめと今後の課題

ARCSモデルを活用した授業改善によって、授業の目的であるGSの向上をより高める可能性を

示唆できた。そして最終レポートを分析することで、GSを高める可能性があるキャリア科目の授業モデルの一例を示唆することができた。

しかしながら、授業だけがGSの向上に影響したとは断言できず、さらにインタビューなどを用いて研究を深めていく必要がある。また、今後も授業改善、すなわちGSの向上に大きく寄与したと考えられる「アクティブ・ラーニング」や「ロールモデルの提示」の改善を引き続き行いつつ、他の授業との繋がりやカリキュラム編成も視野に入れながら、さらに分析を行いたい。さらに、単一事例でありその一般性までは言及できていない。ゆえに本モデルが他の授業や他大学のキャリア科目においても同様の結果が得られるかについても引き続き研究したい。

謝辞

本研究における授業改善について、ご指導、ご助言賜りました熊本大学大学院社会文化科学研究科教授システム学専攻の鈴木克明教授と、愛媛大学・大学連携 e-Learning 教育支援センター四国愛媛大学分室准教授の根本淳子准教授に厚く御礼申し上げます。

引用文献

- Bandura, A. (1977) Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2)
- 安藤生大・粕川正光 (2013) 銚子ジオパークの屏風ヶ浦ジオサイトを利用した体験型地学教育の効果, *千葉科学大学紀要*, 6
- Cormier, L.S. and Cormier, W.H. (1998) *Interviewing strategies for helpers : Fundamental skills and cognitive behavioral interventions (4thed.)*, Pacific Grove, CA : Brooks/Cole
- 平木典子 (2009) 改訂版 アサーション・トレーニング—さわやかな〈自己表現〉のために, 金子書房
- 河井亨・溝上慎一 (2012) 学習を架橋するラーニング・ブリッジングについての分析——学習アプローチ, 将来と日常の接続との関連に着目し

- て, 日本教育工学会論文誌, 36 (3)
- Keller, J.M. (1987) Development and Use of the ARCS Model of Instructional Design, JOURNAL OF INSTRUCTIONAL DEVELOPMENT, 10 (3)
- Keller, J.M., & Suzuki, K. (1988) Use of the ARCS motivation model in courseware design. In D. H. Jonassen (ED.) Instructional designs for microcomputer courseware. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Keller, J. M. & Keller, B.H. (1991) Motivating learners with multimedia instruction. Proceedings of ICOMMET '91, Tokyo, 313-316.
- 角方正幸 (2010) , 学生の基礎力と意欲から見た就職活動の実態, クオリティ・エデュケーション, 3
- 児美川孝一郎 (2013) キャリア教育のウソ, 筑摩書房
- Levin, A.S. and Krumboltz, J.D. (1999) Planned Happenstance : Constructing Unexpected Career Opportunities, Mitchell, Journal of Counseling and Development
- Maddux, J. E. (2011) Self-Efficacy : The Power of Believing You Can. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.). Handbook of Positive Psychology. New York : Oxford University Press
- McCall, M. W. (1998) High Flyers : Developing the Next Generation of Leaders, Harvard Business School Pr.
- 松村直樹・平尾元彦・松尾俊彦 (2004), 学生パーソナリティと就職活動特性—呉大学生調査に基づく実証分析—, 呉大学ネットワーク社会研究センター研究年報
- 見館好隆 (2012) 課題解決型学習で「企業が求める力」は育成できるのか—オープンキャンパスプロジェクト参加者と非参加者との比較—, ビジネス実務論集, 日本ビジネス実務学会, 30
- 見館好隆 (2007) 顧客接点アルバイト経験が基礎力向上に与える影響について—日本マクドナルドに注目して, Works review, 2
- 溝上慎一 (2007) アクティブ・ラーニング導入の実践的課題, 名古屋高等教育研究, 7
- 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
- 文部科学省 (2008) 学士課程教育の構築に向けて, 中央教育審議会答申
- 文部科学省 (2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について, 中央教育審議会答申
- 文部科学省 (2012) 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて, 中央教育審議会答申
- 齋藤長行・権藤俊彦・長沼将一・大沼博靖・齋藤かおる・山根信二・孫晶・玉木欽也 (2009) 社会人向け eラーニング研修コースの開発と社会人の学習意欲向上に向けたコース改善への検討, 情報処理学会研究報告, コンピュータと教育研究会報告, 15
- 鈴木克明 (1995) 「魅力ある教材」設計・開発の枠組みについて—ARCS 動機づけモデルを中心に, 教育メディア研究, 1 (1)
- 鈴木克明 (2002) 教材設計マニュアル—独学を支援するために, 北大路書房
- 辰巳哲子 (2006) すべての働く人に必要な能力に関する考察—学校と企業とが共用する「基礎力」の提唱—, Works Review, 1