

2017 年度博士論文

進路選択自己効力向上のための
キャリア教育科目の
デザインに関する研究

Study on Design of Career Education Courses
for Enhancement of Career Decision-Making Self-Efficacy

熊本大学大学院

社会文化科学研究科博士後期課程

教授システム学専攻

111-G9802

下多(桑原) 千幸

主指導教員 鈴木 克明 教授

副指導教員 喜多 敏博 教授

副指導教員 合田 美子 准教授

論文要旨

本研究では、高等教育機関における初年次キャリア教育科目において主体的に進路を選択する能力を育成するために、進路選択自己効力に焦点を当て、相互評価学習を中心とした授業をデザインした。また、短期大学における対面形式の初年次キャリア教育科目、短期大学初年次の異なる学期に開講されるキャリア教育科目、単位互換制度上の非同期 e ラーニング科目、の 3 種類の実践においてその効果を検証した。

第 1 章では、本研究の背景、目的について述べた。近年の社会構造や労働環境の変化にともない、安定したキャリア形成が難しい状況下でさまざまな若年層の雇用問題が生じており、高等教育機関はどのように人材を育成していくかという問題に直面している。キャリア教育に関わる教育・労働施策をもとに、平成 23 年には大学・短期大学における教育課程内外を通じたキャリアガイダンス(職業指導)の実施が義務化されたものの、基礎的・汎用的能力をどのように育成するかは課題である。キャリア教育において育成すべき基礎的・汎用的能力の一つである主体的なキャリア形成能力は、進路選択自己効力に関連があると考えられる。進路選択自己効力は介入による変容が可能であり、進路選択自己効力を高める方法についての先行研究はわが国でも数多く見られるが、適切な介入の方策は必ずしも明らかではなく、成果の一般化が難しいことから、研究の余地がある。そこで本研究では、高等教育機関における正課のキャリア教育科目を対象として進路選択自己効力向上を目的とした相互評価学習を含む授業をデザインし、実践においてその効果を実証することによって成果の汎用性を高めることを目的とする。具体的には以下の 3 つを目的とする。第一に、短期大学において初年次前期に開講される対面形式のキャリア教育科目を設計し、Moodle を活用した相互評価学習を実施することによって、学習者の進路選択自己効力がどのように変化するかを検証する。また、短期大学の入学生全員の入学から半年間の進路選択自己効力の変化を調査することによって、初年次キャリア教育科目の受講生と非受講生の進路選択自己効力の変容の違いを明らかにする。第二に、キャリア教育科目の受講時期の違いによって進路選択自己効力の変化に違いはあるか、短期大学生を対象とした1年間の調査をもとに明らかにする。初年次後期に開講されるキャリア教育科目において初年次前期と同等の内容で相互評価学習を実践し、後期受講生の進路選択自己効力が前期と同様に向上するか検証することによって、キャリア発達段階の異なる学生に対して授業デザインが有効であることを実証する。また、キャリア教育科目の前期受講生、後期受講生、非受講生の間で、入学から 1 年間における進路選択自己効力の変化に違いはあるか検証する。第三に、単位互換制度上の非同期 e ラーニング科目

において、キャリア形成に関する協調学習を含む授業をデザインし、学習者の進路選択自己効力がどのように変化するかを検証する。単位互換制度上の e ラーニング科目は、さまざまな大学・学年・専攻内容の学生が受講し、受講開始時点で短期大学生よりも高い自己効力を持つと推測されるため、短期大学における対面授業とは異なる授業デザインが必要となる。そこで、対面形式のキャリア教育科目における実践を拡張して、非同期 e ラーニング形式のキャリア教育科目において適用可能であることを実証する。また、非同期 e ラーニング科目において相互評価学習を中心とした授業設計における課題を確認し、その対策を提案する。

第 2 章では、高等教育においてキャリア教育が広まってきた背景として、キャリア教育関連施策の展開について概観した。また、国内の高等教育機関においてどのようにキャリア教育が実施されているか各種調査データをもとに検討し、特に初年次におけるキャリア教育の重要性について論証した。さらに、近年のキャリア教育に対する批判や指摘を行う文献を取り上げ、キャリア教育のデザインと実践における課題を評価の観点から検討した。本研究では、高等教育機関における正課の初年次キャリア教育科目を対象とし、キャリア教育で育成すべき基礎的・汎用的能力の一つとして、生涯にわたり主体的にキャリアを形成する能力の育成を目指すことを確認した。

第 3 章では、高等教育の初年次キャリア教育科目において「主体的にキャリアを形成する力」を育成するために、キャリア発達理論の一つである「進路選択に対する自己効力」の観点からアプローチした。進路選択自己効力に関する理論を概観し、進路選択自己効力に関する研究動向、その他キャリア理論と相互評価学習に関する先行研究、ID の諸理論を参考にして本研究の課題を明らかにした。先行研究から得られた知見と、効力感の源に着目した考察をもとに、キャリア教育科目において進路選択自己効力を高める方策として相互評価学習を含むキャリア教育科目のデザインと評価方法を提案した。

第 4 章では、短期大学における対面形式の初年次キャリア教育科目において、進路選択課題を対象とした相互評価学習を実施することによって、進路選択自己効力の高群低群ともに進路選択自己効力尺度得点の平均値が有意に向上し、特に進路選択自己効力が低い群に対して相互評価学習が有効であることが示唆された。また、短期大学の入学生全員の半年間の進路選択自己効力の変化を調査したところ、受講生と非受講生の間に入学時点では違いはないが、受講から 2 ヶ月後の時点では差が見られたことから、時間経過が受講生の自己効力の変化に影響を与えていることを明らかにした。

第 5 章では、受講時期の違いによる進路選択自己効力の変化について、短期大学生を対象とした1年間の調査結果から、後期開講科目における相互評価学習によって前期と同様に受講生

の進路選択自己効力が向上することが確認できた。キャリア発達段階の異なる学生に対しても本研究の授業デザインが有効であると示唆された。また、前期の受講生は入学からの1年間で進路選択自己効力が向上するものの、非受講生は1年間ではほぼ変化がないことから、入学生全体の進路選択自己効力向上をはかるためには、開講時期を問わずキャリア教育科目の受講機会を拡大することが望ましいとわかった。

第6章では、大学生を対象とした非同期 e ラーニング形式のキャリア教育科目の実践について、進路選択自己効力の調査をもとに報告した。非同期 e ラーニング形式のキャリア教育科目では、対面授業や全国調査のデータと比較して進路選択自己効力が高い学生が受講していることが確認できた。受講生の進路選択自己効力が授業の実施前後で有意に向上し、授業開始時に自己効力が低い群が進路選択自己効力を高めていることが明らかになったことから、対面授業で有効であった学習者間の相互作用に重点を置いた授業設計が、非同期 e ラーニング科目にも適用可能であることが示唆された。課題として、学習進度や評価者の割り当てという問題があり、相互評価学習方法やシステムについて、コミュニティづくり、足場かけなどの検討の必要性が浮かび上がった。

第7章では、第4章から第6章までの実践・検証結果について、研究目的に照らし合わせて考察した。また、今後の課題と展望として、相互評価学習の要素と進路選択自己効力の変化の関連の検討、授業全体のデザインの検討、長期的に進路選択自己効力を維持するための方策、相互評価学習システムの改善、進路選択に関わる他要因との関連の検討、受講生の追跡調査が必要であることが明らかになった。

以上から、以下の3点についてキャリア教育・教育工学分野に貢献できたと考える。

- 1) 授業を通じて主体的なキャリア形成能力を向上させる具体的方策の提案:キャリア教育科目において進路選択自己効力を育成する具体的方策として、相互評価学習を含む授業デザインを提案し、対面授業と非同期 e ラーニングの両方において実践・効果の検証を行った。本研究の成果によって、初年次キャリア教育科目において進路選択自己効力を高める実践を汎用的に行うことが可能となった。
- 2) キャリア教育の効果的な実践と質の保証:高等教育機関における教育課程内外を通じたキャリア教育の体系的実施が義務化され、高等教育の質保証が求められる中で、本研究

はキャリア教育の効果的な実践と学習成果の可視化という観点から、有用性や波及効果が期待される。

- 3) 相互評価学習研究への寄与：ICT を活用したキャリア教育の相互評価学習実践例は少ないため、進路選択自己効力の観点から授業デザインと成果を検討し、対面授業と非同期 e ラーニングの両方で有用な相互評価学習方法を開発することによって、相互評価研究そのものの進展に寄与した。

Abstract

This study focuses on “Career Decision-Making Self-Efficacy” (CDMSE). The author discusses the career education course designed for the purposes of this study; the course uses peer review learning techniques in order to facilitate the development of the skills necessary to make independent career decisions. In order to efficiently examine its effects, the course was implemented in three different manners: (i) as a career education course for first-year college students, (ii) as a career education course for first-year career college students held over different semesters, and (iii) as an asynchronous e-learning course based on a credit transfer system.

The first chapter details the context and the purpose of the present study. Recent changes in the traditional social structure have created employment-related problems for the young, and these problems have become more serious. Institutes of higher education also currently dealing with the difficulties involved in developing human resources. In 2011, the Standards for Establishment of Universities made it mandatory for institutes of higher education to offer career guidance programs, which may or may not be based on a curriculum. However, developing basic competencies and general skills remain a critical issue. In the context of career education, it is important to enhance CDMSE in order to shift the focus toward self-driven career development. CDMSE is known for its capacity to bring about improvements through intervention. Although many studies focus on enhancing CDMSE, relevant methods and means of intervention have not been examined exhaustively, and this offers scope for further research. Therefore, this study aims to design a career education course based on peer review learning techniques to enhance CDMSE and to further strengthen the versatility of the result based on practices. This study has the following three objectives. The first objective involves developing a career education course for first-year college students using peer review learning techniques with Moodle to examine changes in students' CDMSE. The study also details the differences in terms of CDMSE between students enrolled in the course and students not enrolled in the course; a six-month-long

follow-up survey was conducted to identify these differences on CDMSE changes of all the among the first-year students for half a year and demonstrate a difference between the course students and students who doesn't take the course. The second objective involves examining changes in CDMSE depending on when a first-year student opts for a career education course; a year-long survey involving all first-year students is used to gauge the changes, if any. To this end, the researcher introduces peer review learning techniques in the second semester course, as is the case with the first semester course, before examining the usefulness of the course for students at different career development stages from the results of the CDMSE change of the second semester students. Additionally, the researcher also examines whether there are any changes in the CDMSE of first and second semester students and students not enrolled in the course. The third objective involves developing an asynchronous e-learning course based on a credits transfer system. The course is also based on collaborative learning, and it seeks to examine changes in the students' CDMSE. As students from different backgrounds—from different universities, with different grades, and with different majors—might attend the course and since their CDMSE is likely to be higher than the CDMSE of students in an actual classroom, it is also important to design a course more suited to the contours of e-learning. The researcher has applied the course design typically used for traditional learning to an asynchronous e-learning course to examine the effectiveness of such a design in the context of e-learning. In addition, the first chapter also throws light on the problems associated with designing asynchronous e-learning courses and also proposes solutions to overcome these problems.

The second chapter offers an overview of policy-related developments in the context of career education. It also throws light on the extent to which career education programs are implemented at institutes of higher education—it is in this context that the researcher focuses on career education during the first year of college. In addition, based on recent studies that critically analyze career education, the researcher examines problems related to career education design and practices from the perspective of evaluation. This study particularly focuses on career education courses opted by

students in the first year of higher education and aims to facilitate the development of independent career decision-making skills among students. The study regards career decision-making skills as a basic competency.

The third chapter, based on the CDMSE's viewpoint, which is one of the major career development theories, focuses on developing the skills to form independent career decisions through the first-year career education course. This chapter also offers an overview of other theories related to the CDMSE, CDMSE research trends, other career development theories, previous studies that focus on peer review learning techniques, and Instructional Design theories. This study regards peer review learning techniques as means to enhance CDMSE through career education courses. This chapter also proposes the general design and the methods used to evaluate these courses.

The fourth chapter provides details about the peer review learning technique employed in this study. An important component of the first-year career education course for college students, the technique also involves the use of Moodle. The results of the survey based on the CDMSE scale revealed that the CDMSE of students enrolled in the course increased significantly after peer review learning. The results also revealed that peer review learning was especially effective for students with low CDMSE. The six-month-long follow-up survey conducted to gauge CDMSE changes among all the first-year students revealed that there was no difference between students who opted for the course and students who did not; there was however a significant difference two months after the course. Therefore, it is suggested that the CDMSE of the students enrolled in the course had been changed over time.

The fifth chapter details the result of the year-long survey of all first-year students. The results show that the CDMSE of students enrolled in the course during the second semester increased significantly after peer review learning, as was the case with students enrolled in the course during the first semester. This result indicates that the course designed for the purposes of this study was also effective for students in

different stages of career development. Moreover, the CDMSE of students enrolled in the course during the first semester increased significantly over a period of one year, whereas the CDMSE of students who had not opted for the course remained nearly unchanged. As a result, it can be said that it would be fruitful to widen educational opportunities for first-year students in order to enable them to attend a career education course.

The sixth chapter offers a case study of an asynchronous e-learning career education course involving undergraduate students; this case study is based on the questionnaire survey method. The survey reveals that the average CDMSE score of students enrolled in the course is higher than the nationwide average. The CDMSE of students enrolled in the course showed a statistically significant increase after the course. The group with a low CDMSE score showed a statistically significant increase after the e-learning course. This suggests that the course design which was effective in face-to-face class may be effective in an asynchronous e-learning course as well. Further improvements are needed in the following areas: pacing of learning, allocating a reviewer, designing peer review learning techniques, and designing a peer review system for an asynchronous e-learning course.

The seventh chapter throws further light on the practices and examinations discussed in chapters four, five, and six. The following topics are considered important for future inquiry: examining the relationship between elements of the peer review learning technique and changes in students' CDMSE, reexamining the entire course design, identifying the means to sustain CDMSE scores over a long period of time, improving the peer review system, identifying other factors that may influence CDMSE, and conducting a follow-up study.

Based on the points discussed above, it can be said that the present study is significant in the following ways:

1) The study proposes concrete measures to facilitate the development of the skills necessary to form career decisions independently. The researcher has suggested a career education course design based on peer review learning techniques in order to enhance CDMSE. The study also examines the effectiveness of this course design in a face-to-face class and an asynchronous e-learning course. Given the results, this study can be used for practical purposes: it can be used to design first-year career education courses in order to enhance CDMSE, thus contribute to practical research of career education.

2) This study can also be used to ensure that career education courses are conducted in an effective manner; it also serves as a quality assurance tool in this context. This study may have ripple effects from the standpoints of effective practices and visualizing learning outcomes in career education.

3) This study is a significant contribution in the field of peer review learning studies. Only recently have peer review learning studies used ICT in the context of career education. Therefore this study represents a significant development in the field of peer review learning studies as its peer review learning design is useful for traditional face-to-face class as well as asynchronous e-learning programs at the undergraduate level.

目次

第1章	序論	1
1.1	研究の背景	1
1.2	研究の目的	2
1.3	本論文の構成	3
第2章	高等教育におけるキャリア教育	6
2.1	キャリア教育関連施策の展開	6
2.2	本研究における定義	10
2.3	国内高等教育機関におけるキャリア教育の現状	11
2.4	高等教育における初年次キャリア教育の重要性	12
2.5	キャリア教育に対する批判	15
2.6	キャリア教育における授業設計と評価	17
2.6.1	キャリア教育の評価の問題	18
2.6.2	キャリア教育の評価研究に関する調査	19
2.7	まとめ	23
第3章	進路選択自己効力に関する研究の概観	25
3.1	自己効力と進路選択自己効力	25
3.2	進路選択自己効力に関する研究の動向	28
3.2.1	評価・測定尺度研究	28
3.2.2	進路選択自己効力と進路選択に関わる要因との関連を検討した研究	29
3.2.3	進路選択自己効力を高める方法についての研究	29
3.2.4	進路選択自己効力に関する研究の課題	31
3.3	構成主義的学習観とキャリア構築理論	31
3.4	相互評価学習に関する研究の動向	33
3.5	インストラクショナルデザインの諸理論と自己効力	34
3.6	進路選択自己効力を高めるための相互評価学習方法の提案	37
3.7	まとめ	40
第4章	初年次キャリア教育科目における相互評価学習による進路選択自己効力の変容	41

4.1	はじめに	41
4.2	方法	42
4.2.1	対象	42
4.2.2	授業実践の概要	42
4.2.3	尺度, 調査時期, 手続き	46
4.3	結果	47
4.3.1	相互評価学習前後の進路選択自己効力の変容	47
4.3.2	受講有無と進路選択自己効力の変化	49
4.3.3	キャリア意識の変化	50
4.3.4	課題への動機づけと進路選択自己効力	50
4.4	考察	52
4.4.1	相互評価学習による進路選択自己効力の変化	52
4.4.2	受講有無と進路選択自己効力の変化	52
4.4.3	キャリア意識の変化	53
4.4.4	課題への動機づけと進路選択自己効力	53
4.5	まとめ	55
第5章	キャリア教育科目の受講時期と進路選択自己効力の関連	56
5.1	はじめに	56
5.2	方法	57
5.2.1	対象	57
5.2.2	キャリア教育科目の授業実践の概要	57
5.2.3	尺度, 調査時期, 手続き	59
5.3	結果	59
5.3.1	受講生の進路選択自己効力の変化	59
5.3.2	受講時期/有無と進路選択自己効力の変化	61
5.4	考察	62
5.4.1	相互評価学習と進路選択自己効力	62
5.4.2	受講時期/有無と進路選択自己効力	62
5.5	まとめ	63

第6章	非同期 e ラーニング科目における相互評価学習の実践と進路選択自己効力の変化	
	64	
6.1	はじめに	64
6.1.1	キャリア教育における e ラーニングの活用	64
6.1.2	研究の目的	65
6.2	方法	66
6.2.1	授業設計	66
6.2.2	対象	70
6.2.3	調査項目	71
6.3	結果	71
6.3.1	受講生の進路選択自己効力の変化	71
6.3.2	受講生のキャリア意識	73
6.3.3	相互評価学習に対する課題の認知	73
6.3.4	対面授業との比較	75
6.4	考察	76
6.4.1	受講生の進路選択自己効力の特徴と変化	76
6.4.2	受講生のキャリア意識	77
6.4.3	相互評価学習に対する課題の認知と進路選択自己効力	77
6.4.4	相互評価学習を中心とした e ラーニング科目の授業設計における課題	80
6.5	まとめ	81
第7章	考察	82
7.1	はじめに	82
7.2	初年次キャリア教育科目における相互評価学習と進路選択自己効力	82
7.3	キャリア教育科目の受講時期と進路選択自己効力	83
7.4	非同期 e ラーニング科目における相互評価学習と進路選択自己効力	83
7.5	今後の課題と展望	84
7.5.1	相互評価学習の要素と自己効力の変化の関連の検討	84
7.5.2	授業全体のデザインの検討	85
7.5.3	長期的な進路選択自己効力維持のための方策	86
7.5.4	相互評価学習システムの改善	86

7.5.5	進路選択に関わる他要因との関連の検討	87
7.5.6	受講生の追跡調査	87
7.6	まとめ	88
第 8 章	結論	89
謝辞	91	
発表論文	93	
参考文献	95	
付録 A	104	
付録 B	106	

目次

図 1-1 本論文の構成	5
図 3-1 キャリア興味が発達モデル	27
図 4-1 プレゼンテーション時の相互評価学習の様子	45
図 4-2 受講生の進路選択自己効力の変容	48
図 4-3 受講有無と進路選択自己効力の変化	49
図 5-1 相互評価学習と進路選択自己効力の変化	60
図 5-2 受講時期／有無と進路選択自己効力の変化	61
図 6-1 コース画面のスクリーンキャプチャ	68
図 6-2 高低群別の進路選択自己効力の変化	72
図 6-3 学年別の進路選択自己効力の変化	72
図 6-4 受講生の進路選択自己効力の変化の比較	75
図 B-1 コースのトップ画面	106
図 B-2 VOD コンテンツ	106
図 B-3 フォーラム(掲示板)モジュール上での相互コメント	107
図 B-4 進路選択課題の相互評価学習	108

表目次

表 2-1	キャリア教育関連施策年表	6
表 2-2	基礎的・汎用的能力と具体的要素	9
表 2-3	17 事例の評価方法	20
表 2-4	各分類で用いられている尺度の例と ID による分析	22
表 3-1	ARCS モデルの 4 要因と下位分類	35
表 3-2	相互評価学習の要素と効力感の検討にもとづく授業設計方策	38
表 4-1	授業の流れ	44
表 4-2	相互評価に用いたルーブリック(抜粋)	46
表 4-3	進路選択自己効力の平均の推移	47
表 4-4	受講有無と進路選択自己効力	49
表 4-5	受講生のキャリア意識の変化	50
表 4-6	課題への動機づけの平均と標準偏差および進路選択自己効力との相関	51
表 5-1	授業の流れ	58
表 5-2	相互評価に用いたルーブリック(抜粋)	59
表 5-3	受講時期別の相互評価学習実践前後の進路選択自己効力の変化	60
表 5-4	受講時期／有無別の1年間の進路選択自己効力の変化	61
表 6-1	授業の流れ	67
表 6-2	相互コメント学習に用いたルーブリック(抜粋)	69
表 6-3	対面授業と非同期 e ラーニング科目の授業デザインの比較	70
表 6-4	受講生の学年と性別	70
表 6-5	キャリア意識と進路選択自己効力の相関	73
表 6-6	進路選択課題と相互評価学習に対する動機づけの平均	74
表 6-7	相互コメントとキャリアプランの作成	74
表 6-8	フォーラム上での相互コメント事例	79

第1章 序論

1.1 研究の背景

学校から社会・職業への接続 (school to work) という課題は、職業指導、進路指導から今日のキャリア教育に至るまで、基本的な課題である (日本キャリア教育学会 2008)。わが国では、1990年代のバブル経済崩壊後の経済状況の悪化と停滞により、日本企業の特徴であった年功序列・終身雇用の時代が終わり、安定した社会において学卒後に正規雇用で働き続けることを基本とした職業選択やキャリア形成が困難になっている。また、近年の社会構造や労働環境の変化にともない、新規学卒者の就職難、学卒後の早期離職、若年層の失業率上昇、非正規雇用の増加、フリーターやニートといったさまざまな問題が生じている。高等教育機関は一般に社会へ出る最終段階であり、このような状況下で学生をどのように支援・教育していくかという問題に直面している。さらに、近年では地域社会に貢献できる人材、産業界のニーズに対応した人材、グローバル社会で活躍できる人材等、高等教育において育成が求められる人材は多岐にわたる。

こうした就職・労働をめぐる環境変化と社会背景をもとにキャリア教育に関わる教育・労働施策が打ち出されるようになり、平成 23 年度の大学設置基準および短期大学設置基準の改正によって、大学・短期大学における教育課程内外を通じたキャリアガイダンス (職業指導) の実施が義務化された。キャリア教育の目標はさまざまであるが、文部科学省中央教育審議会「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」(答申)において、育成すべき基礎的・汎用的能力として「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の 4 つが挙げられている (文部科学省 2011)。このうち、「自己理解・自己管理能力」は「今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動する」力であり、「キャリアプランニング能力」は「自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力」と説明されている。これまで、キャリア形成や職業選択を対象としたキャリア教育科目では、Super (1980) のライフ・キャリア・レインボーのようなキャリア発達理論の学習、職業・キャリアの問題についての学際的な講義、OB や外部講師等によるキャリアに関する体験の伝達といった取り組みが行われてきた (国立大学協会 2005)。しかし、このような学習内容によって、自己理解を深め、自己に関する肯定感を育成し、主体的に判断してキャリアを形成する力が身に付くかどうかは疑問の余地がある。

一方、Bandura (1977) が提唱した自己効力感 (self-efficacy) を進路関連領域に取り入れたキャリア・セルフエフィカシー研究において、Taylor & Betz (1983) は「進路選択に対する自己効

力 (career decision-making self-efficacy: 以下本論文では「進路選択自己効力」と記す)」の概念を提唱している。進路選択自己効力は進路の選択力、計画力を包含する概念であり(浦上 1995a), 自己効力感を高めることで、職業未決定・進路不決断の抑制に関与すると認められている。そのため、キャリア教育において主体的なキャリア形成能力を育成するには、この進路選択自己効力を向上させることが重要な課題であると推察される。変化の激しい時代には、従来以上に自分のキャリアを自分で考え続け、決め続けなければならない(下村 2008)。在学中のみならず卒業後にもキャリアを自ら作り上げていくための力として、高等教育におけるキャリア教育では進路選択自己効力を向上させることが求められると言えよう。

進路選択自己効力は介入による変容が可能であり、進路選択自己効力を高める方法についての先行研究はわが国でも数多く見られるが、適切な介入の方策は必ずしも明らかではない(富永 2008)。また、介入研究は成果の一般化が難しく、効果ありと判断された事例を他の領域や対象者にそのまま適用できない(安達 2012)という指摘もあり、実践方策の汎用性を高めるには、研究成果を比較・整理して適宜修正を加えながら他の実践へ適用していくことが必要である。そこで本研究では、高等教育におけるキャリア教育科目において進路選択自己効力を向上させることを目的とした授業デザインを検討し、複数の実践によって成果の一般化を高めるというアプローチをとる。本研究の成果によって、教育科目において進路選択自己効力を高める実践を汎用的に行うことが可能となり、主体的なキャリア形成能力向上をめざすキャリア教育実践研究に貢献すると考えられる。

1.2 研究の目的

本研究の目的は、高等教育機関における正課のキャリア教育科目において主体的に進路を選択する能力を育成するために、進路選択自己効力向上を目的とした相互評価学習を含む授業をデザインし、実践においてその効果を実証することによって成果の汎用性を高めることである。

具体的な目的は、以下の3点である。

第一に、短期大学において初年次前期に開講される対面形式のキャリア教育科目を設計し、Moodle を活用して進路選択に関わる課題を対象とした相互評価学習を実施することによって、学習者の進路選択自己効力がどのように変化するかを検証する。また、短期大学の入学生全員の入学から半年間の進路選択自己効力の変化を調査することによって、初年次キャリア教育科目の受講生と非受講生の進路選択自己効力の変容の違いを明らかにする。

第二に、キャリア教育科目の受講時期の違いによって進路選択自己効力の変化に違いはあるか、短期大学生を対象とした1年間の調査をもとに明らかにする。初年次後期に開講されるキャリア教育科目において初年次前期と同等の内容で相互評価学習を実践し、後期受講生の進路選択自己効力が前期と同様に向上するか検証することによって、キャリア発達段階の異なる学生に対して授業デザインが有効であることを実証する。また、キャリア教育科目の前期受講生、後期受講生、非受講生の間で、入学から1年間における進路選択自己効力の変化に違いはあるか検証する。

第三に、単位互換制度上の非同期 e ラーニング科目において、キャリア形成に関する協調学習を含む授業をデザインし、学習者の進路選択自己効力がどのように変化するかを検証する。単位互換制度上の e ラーニング科目は、さまざまな大学・学年・専攻内容の学生が受講し、受講開始時点で短期大学生よりも高い自己効力を持つと推測されるため、短期大学における対面授業とは異なる授業デザインが必要となる。そこで、対面形式のキャリア教育科目における実践を拡張して、非同期 e ラーニング形式のキャリア教育科目において適用可能であることを実証する。また、非同期 e ラーニング科目において相互評価学習を中心とした授業設計における課題を確認し、その対策を提案する。

1.3 本論文の構成

本論文は、全8章で構成される。各章の関係を研究体系図として示す(図1-1)。

第1章では、研究の背景と目的を述べる。

第2章では、国内の高等教育機関におけるキャリア教育について、キャリア教育関連施策の展開と、各種調査データや先行研究から現状を把握し、特に高等教育の初年次におけるキャリア教育の重要性について論じる。また、近年のキャリア教育に対する批判や課題を文献から整理し、キャリア教育のデザインと実践における課題を確認する。さらに、国内高等教育機関におけるキャリア教育の事例を収集し、キャリア教育の評価研究の分類を試みると同時に評価研究の課題を明らかにする。

第3章では、キャリア教育において主体的なキャリア形成能力育成に関わる「進路選択に対する自己効力」について概説する。また、進路選択自己効力に関わる先行研究を概観し、近年のキャリア理論と相互評価学習に関する知見、IDの諸理論をもとにして、本研究における進路選択自己効力を高めるキャリア教育科目のデザインと評価方法を提案する。

第 4 章から第 6 章が本論に相当する。

第 4 章では、進路選択自己効力を高める学習方法として、相互評価学習を含むキャリア教育科目のデザインを提案し、対面形式のキャリア教育科目における相互評価学習の実践と、その結果としての進路選択自己効力の変容について述べる。

第 5 章では、対面形式のキャリア教育科目の受講時期の違いによる受講生の進路選択自己効力の変化について論じる。

第 6 章では、非同期 e ラーニング形式のキャリア教育科目における、掲示板上での意見交換と課題の相互閲覧を含む授業の実践と、受講前後の学習者の進路選択自己効力の変化について述べる。

第 7 章では、第 4 章から第 6 章の実践と検証について、研究目的に照らし合わせて考察し、補足的な検証を行う。また研究の課題と今後の展望について論じる。

第 8 章では、本研究の成果をまとめ、結論を述べる。

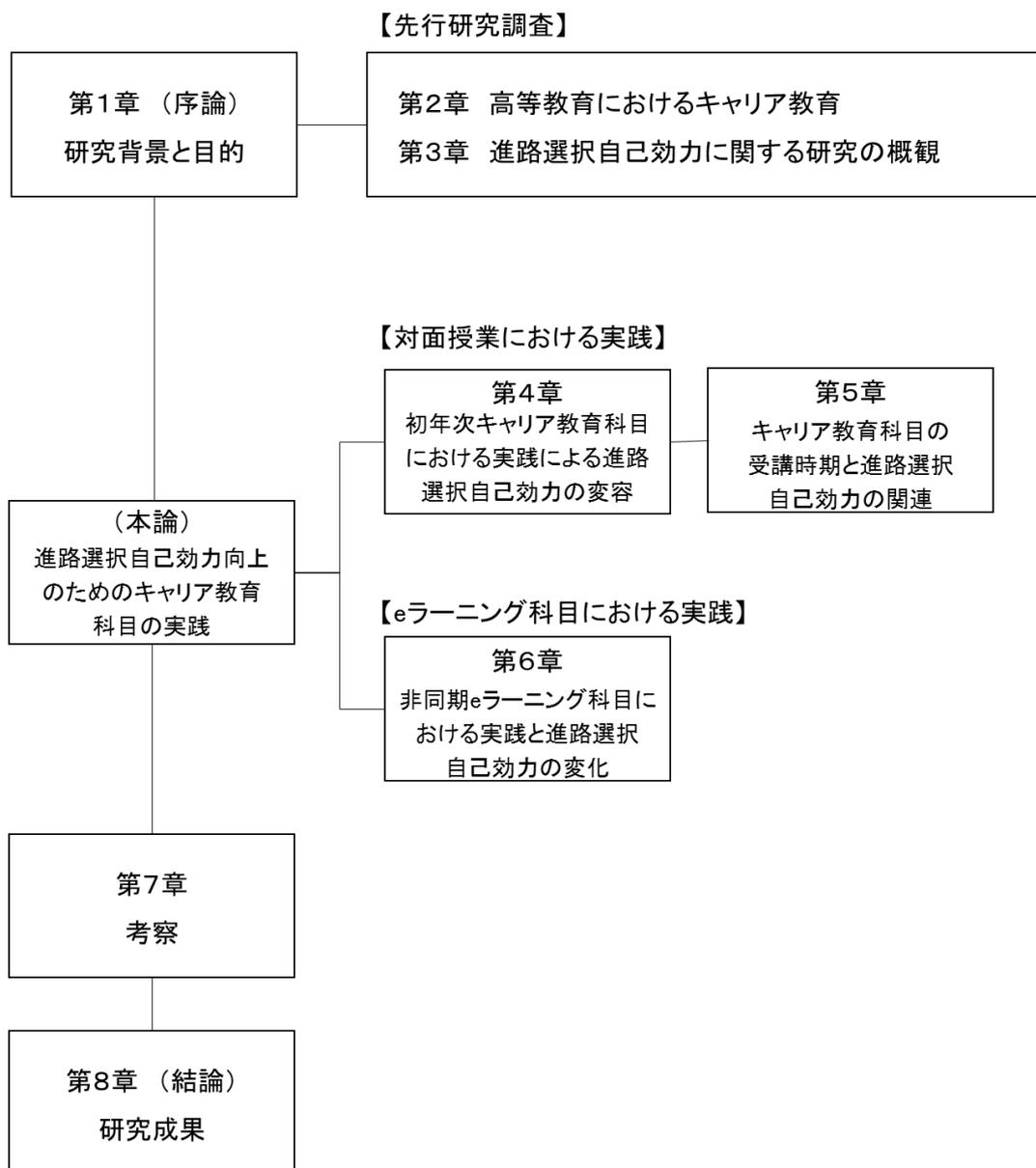


図 1-1 本論文の構成

第2章 高等教育におけるキャリア教育

2.1 キャリア教育関連施策の展開

わが国の高等教育機関におけるキャリア教育の展開は、キャリア教育関連施策の動向の影響を多分に受けている。表 2-1 に、主なキャリア教育関連施策の年表を示す。

表 2-1 キャリア教育関連施策年表

年月	主な行政施策	補足
1999年12月	中教審「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」（接続答申）	「キャリア教育」の登場
2003年6月	内閣府・文部科学省・厚生労働省・経済産業省「若者自立・挑戦プラン」	若年就労対策の開始
2003年4月	内閣府「人間力戦略研究会報告書」	「人間力」
2004年	厚生労働省「若年者就職基礎能力支援事業：YES-プログラム」	「若年者就職基礎能力」
2004年	文部科学省「新キャリア教育プラン推進事業」を開始	
2006年1月	経済産業省「社会人基礎力に関する研究会-中間取りまとめ」	「社会人基礎力」
2006年月	教育基本法改正	教育の目標に職業・勤労に関する記述追加
2008年7月	文部科学省「教育振興基本計画」（第1次：H20～H24）	キャリア教育・職業教育の推進が重点化
2008年12月	中教審「学士課程教育の構築に向けて」	「学士力」
2008年12月	諮問「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」	
2009年1月	中教審「キャリア教育・職業教育特別部会」の設置	
2010年2月	大学設置基準改正，2011年施行	キャリア教育の義務化
2010年	文部科学省「大学生の就業力育成支援事業」	「就業力」 2011年度に廃止
2011年1月	中教審「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」	
2013年6月	文部科学省「教育振興基本計画」（第2次：H25～H29）	

「キャリア教育」という言葉が広まる以前にも、わが国では「進路指導」「職業指導」が実施されてきた。「キャリア教育」という語句が公的文書に初めて登場したのは、1999年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」においてである。同答申では、大学・短期大学への進学率上昇と、多様な学生が大学へ進学することが予想される状況を踏まえ、初

等中等教育と高等教育との接続における課題の一つとして「主体的な進路選択」が掲げられている。学校と社会・職業生活の円滑な接続を図るために、「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育(キャリア教育)」を発達段階に応じて実施することが必要であると述べている。また、大学に期待される機能として、「今後の高度化、複雑化する経済社会、専門化する職業に対応して、社会人の再教育の場」が挙げられている(文部省中央教育審議会 1999)。

2003年には、若年者の雇用問題に対し政府全体として対策を講ずるため、文部科学省、厚生労働省、経済産業省及び内閣府の4府省が連携し、教育・雇用・産業政策の連携強化等による総合的な人材対策として「若者自立・挑戦プラン」を取りまとめた。同プランでは、勤労観・職業観の醸成のための教育機関における取り組みとして、小学校段階からの発達に応じた組織的・系統的なキャリア教育と職業体験等の推進が提起されている(経済産業省 2004)。これを受けて、文部科学省は「新キャリア教育プラン推進事業」を立ち上げ、インターンシップ推進のための連絡協議会の設置・開催、地域と連携してキャリア教育に取り組むための実践的研究の実施等に取り組んだ(文部科学省 2004)。

「若者自立・挑戦プラン」では、学卒・若年者向けの実践能力評価・公証の仕組みの整備や、若年者の能力の向上について言及されているが、それと前後して各省庁は汎用的な資質・能力を示すさまざまな概念を提唱している。内閣府は、社会を構成し運営するとともに、「自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」として「人間力」を掲げ、その構成要素として知的能力的要素、社会・対人関係力的要素、自己制御的要素を総合的にバランス良く高めることが必要であるとしている。教育現場には、地域社会や産業界と連携し、発達段階に応じて体系的なキャリア教育を実施することが求められている(内閣府 2003)。厚生労働省は、企業が若年者の採用に当たって重視する基礎的な能力を、「コミュニケーション能力」「職業人意識」「基礎学力」「ビジネスマナー」からなる「若年者就職基礎能力」として打ち出した。これをもとにした「若年者就職基礎能力支援事業(YES-プログラム)」では、若年者が主体的に学習に取り組み、企業の求める「就職基礎能力」を効果的・効率的に修得することを支援するため、同プログラムの認定基準に合致した民間の教育訓練機関や大学等の講座・試験を受けることによって、「若年者就職基礎能力修得証明書」が発行された(厚生労働省 2004)。経済産業省は、産学の有識者による議論をもとに、職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていく基礎的な能力として「社会人基礎力」を定義付けた。(経済産業省 2006)。「社会人基礎力」は、「前に踏み出す力(アクション)」「考え抜く力(シンキング)」「チームで働く力(チームワーク)」の3つの能力と下位要素である12の能力要

素で構成される。内閣府の「人間力」が社会へ参画する個人という観点からの定義であるのに対して、「就職基礎能力」および「社会人基礎力」は、産業界が求める人材という観点に重点が置かれているのが特徴的である。一方、文部科学省は、2006年以降の中教審大学分科会を中心として学士課程教育に重点を置いた審議を行い、その成果を2008年に「学士課程教育の構築に向けて(答申)」として取りまとめた。答申では、大学卒業に当たっての学位授与の方針を具体化・明確化するため、学士レベルの資質能力を示す「学士力」の概念と参考指針が提示された。学士力に関する主な内容は、知識・理解(文化, 社会, 自然等), 汎用的技能(コミュニケーションスキル, 数量的スキル, 問題解決能力等), 態度・志向性(自己管理力, チームワーク, 倫理観, 社会的責任等), 総合的な学習経験と創造的思考力である。

2006年には教育基本法が改正され、教育の目標の一つとして、「職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと」(第二条二項)という記述が追加された。それに基づく2008年の第1次教育振興基本計画(対象期間:平成20年度~平成24年度)では、特に重点的に取り組むべき事項として「キャリア教育・職業教育の推進と生涯を通じた学び直しの機会の提供の推進」が挙げられ、大学・短期大学の重点施策として、実践的な職業教育と産業界と連携した社会人受け入れが挙げられている。

2010年2月には大学設置基準が改正され、第42条の2として「大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする」という規定が新設された。これにより、教育課程内外を通じた「社会的・職業的自立に向けた指導等(キャリアガイダンス)」が制度化され、これまで多くの大学で行われてきた就職セミナーやキャリアガイダンス、就職対策講座のみならず、正課としてのキャリア教育を教育課程内に位置づけることを明確にしたことから、キャリア教育の義務化と言われている。

2008年のリーマンショック以降の経済状況悪化の影響を受け、大学生の内定取り消しや就職内定率の落ち込み等、若年者の雇用環境は厳しい状況となった。そこで、2010年に文科省は就職支援の急務を目的として「大学の就業力向上プラン」を取りまとめた。同プランの一環として、教育課程内外を通じた学生の就業力育成のための取組の充実を図るため、大学の教育改革の取組を国として支援する「大学生の就業力育成支援事業」(いわゆる就業力GP)を設け、180件が採択された。しかしながら、当初5カ年の予定であった同事業は、2011年11月の行政刷新会議の「事業仕分け(再仕分け)」により平成23年度限りで廃止となった。

中教審は、2008年12月に文部科学大臣から諮問を受け「キャリア教育・職業教育特別部会」を設置し、2011年1月に「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」(答申)を取りまとめた。答申では、「キャリア教育」を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義付け、職業に従事するための知識・技能・能力や態度を育てる「職業教育」と明確に区別している。キャリア教育は幼児期から高等教育まで、発達の段階に応じて体系的に実施され、基礎的・汎用的能力を中心に育成することが目的とされている。この基礎的・汎用的能力は「仕事に就くこと」に焦点を当て、「人間関係形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つに整理されている(表2-2)。また、発達の段階に応じた各学校段階別のキャリア教育推進のポイントについて、高等教育機関には社会に出る直前の教育段階として、社会・職業への移行を見据えた教育改善・充実が求められている。先述の大学設置基準改正により、教育課程の内外を通じて社会的・職業的自立に向けた指導等に取り組むための体制整備が制度として位置付けられたことを踏まえ、教育課程上の工夫や有機的な連携体制の確保等、多様な取り組みの推進が期待されているのである。その具体的な推進方策として、各大学の教育機能及び教育方針を踏まえたキャリア教育方針の明確化、体験的学習活動の活用等が挙げられている。共通した画一的な取り組みではなく、各機関の個性・特色や学問分野、学生の実態に応じた取り組みが求められている点と、単なる卒業時点の就職ではなく生涯を通じた持続的な「就業力」の育成を目指すことが目的とされている点が特徴的であると言える。

表 2-2 基礎的・汎用的能力と具体的要素

基礎的・汎用的能力	具体的な要素の例
人間関係形成能力	他者の個性を理解する力、他者に働きかける力、コミュニケーションスキル、チームワーク、リーダーシップ
自己理解・自己管理能力	自己の役割の理解、前向きに考える力、自己の動機付け、忍耐力、ストレスマネジメント
課題対応能力	情報の理解・選択・処理、課題発見、計画立案、実行力、評価・改善
キャリアプランニング能力	学ぶこと・働くことの意義や役割の理解、多様性の理解、将来設計、選択、行動と改善

平成25年6月には、第2次教育振興基本計画(対象期間:平成25年度～平成29年度)が閣議決定された(文部科学省2013)。生涯にわたる4つの基本的方向性(ビジョン)の一つとして「社会を生き抜く力の養成」が掲げられ、成果目標である社会的・職業的自立に向けた能力・態度

の育成のために、各学校段階を通じた体系的・系統的なキャリア教育の推進が提唱されている。社会的・職業的自立に向けた職業教育のみならず、「職業を通じて社会の一員として役割を果たすことの意義についての理解」や「勤労観・職業観等の価値観を自ら形成・確立」することが求められている点が特徴的である。

このように、進路指導改革として始まったキャリア教育施策は、その後「若者支援政策の一環」として捉えられるようになり、初等・中等教育段階での勤労観・職業観育成を中心とした施策から、近年では高等教育段階へとその対象を拡大してきた(村上 2016)。キャリア教育を実施する主要な場の一つとしての高等教育機関には、職業的自立のみならず社会的自立を視野に入れた取り組みが求められるようになってきたのである。

2.2 本研究における定義

「キャリア教育」とは何かを論じるためには、まず「キャリア」とは何を指すかを考える必要がある。「キャリア」という言葉は一般的に仕事や職業をイメージさせ、組織心理学や経営心理学の分野では、職業や職務との関係を重視した定義が見られるが(日本キャリア教育学会 2008)、実際にはもう少し幅広い概念を含む。Super(1980)は、キャリアとは「生涯にわたる期間においてある人によって演じられる役割の組み合わせと連続」であると定義しており、ライフロールの多様性の概念を理解する手段として「ライフ・キャリア・レインボー」を提唱している。文部科学省の 2011 年答申においてもこの観点が重視されており、「キャリア」とは「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分の役割との関係を見だしていく連なりや積み重ね」であるとしている。本研究では 2011 年答申の定義を参考に、仕事・職業を中心とした「ワークキャリア」と、仕事・職業以外の家庭・地域や「生き方」を含めた「ライフキャリア」を統合した、生涯全体にわたるものとして「キャリア」を捉える。

「キャリア教育」の定義については、2011 年答申の中で「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」とされている。本研究においては、この 2011 年答申の定義を「キャリア教育」の定義として用いる。

前節で論じたように、キャリア教育は発達段階に応じて体系的に実施されるものであるが、本研究が対象とする段階は大学・短期大学等の高等教育機関である。高等教育機関における教育課程内外を通じたキャリア教育の実施について、正課教育として実施されるものを「キャリア教育」、就職部やキャリアセンターが実施する正課外のプログラムを「キャリア形成支援」として区別する考

え方もある(川崎 2005)が、本研究では高等教育機関において正課科目として設置されるキャリア教育科目を対象とする。

2.3 国内高等教育機関におけるキャリア教育の現状

これまで、キャリア形成や職業選択を対象としたキャリア教育科目では、Super(1980)のライフ・キャリア・レインボーのようなキャリア発達理論の学習、職業・キャリアの問題についての学際的な講義、OB や外部講師等によるキャリアに関する体験の伝達といった取り組みが行われてきた(国立大学協会 2005)。本節では、国内高等教育機関におけるキャリア教育の実施状況とその学習内容について、先行研究と各種調査をもとに概観する。

中里(2011)は 2010 年度の国内 50 大学のシラバスからキャリア教育科目の学習内容を調査し、キャリア教育科目の学習内容は概ね次の 8 つのカテゴリーに分けられるとしている:①大学生生活の充実, ②自己理解・自己分析, ③職業観の育成, ④社会認識・社会情報の収集, ⑤キャリアプランの作成, ⑥社会人基礎力の育成, ⑦キャリア論の理解, ⑧就職支援。さらに、それぞれの学習内容とパーソンの「職業選択の理論」、スーパーの「職業的発達理論」、バンデューラの「社会的学習理論」との関連を論じている。

短期大学におけるキャリア教育の取組状況について、私立大学情報教育協会(2012)は関東を中心とする 61 短期大学のシラバスを調査している。その結果、短期大学で開講されているキャリア教育科目は、(A)望ましい職業観・勤労観、職業に関する知識・技能、進路選択に必要な能力や心構えなどを養い育成するための狭義の『キャリア教育』に該当する科目群、(B)就職試験として要求される学力・知識・技能を要請する科目群、(C)上記(A)／(B)の混合型の 3 種に分類可能であるとしている。また、それぞれの実践内容では、対人コミュニケーション力の育成や、社会人となった卒業生からのアドバイス、および就職に関する情報を得る機会を取り入れるなどの共通項が見られることを明らかにしている。

ベネッセ教育総合研究所(2010)による全国の国公私立 4 年制大学を対象としたキャリア教育実施状況の調査では、単位取得を伴うキャリア教育科目の実施は教学側主体での実施率が高く、取り組み実施もしくは実施予定の科目として、「インターンシップ科目」60.6%、「職業観育成のためのガイダンス科目」56.9%、「汎用的能力の育成を目的とした科目」54.3%の順に高い。多くは 3 年生での実施・検討率が高いが、「職業観育成のためのガイダンス科目(単位あり)」は 1 年生のうちから、5～6 割程度が実施・検討している。キャリア教育の問題点・課題については、「キャリア教

育と学部の教育をどう結びつけるのが難しい」という回答が 56.4%と最も高く、次いで「キャリア教育の重要性について学部教員の理解が図りにくい」との回答が 55.7%であった。

最新のキャリア教育の実施状況について、株式会社マイナビによる「2017 年度キャリア・就職支援への取り組み調査」によると、正課科目としてのキャリア教育を 87.5%が実施しており(マイナビ 2017)、正課としてのキャリア教育科目の導入が進んでいる状況が確認できる。しかし、その実施内容は、自己理解や職業観醸成、キャリアプランニング等のキャリア形成に主眼を当てたものや、職業・就職に必要となる具体的な知識・スキルの獲得を目的としたもの、PBL やインターンシップ等の実践的なもの等、さまざまである。

上述の調査結果および先行研究から、正課としてのキャリア教育科目の実施は広まっているもののその実施内容は多岐にわたるため、何をキャリア教育の成果とするのか、教育課程においてキャリア教育科目をどのように位置づけるかという問題があることが確認できたと言えよう。

2.4 高等教育における初年次キャリア教育の重要性

2.1 で概観したように、各種キャリア教育関連施策の中では、発達段階に応じた体系的なキャリア教育の実施の重要性について繰り返し言及されている。「発達」とは、「ライフスパンをわたって生じる構造、機能、行動パターンにおける漸進的な一連の変化」(ファンデンボス 2013)であり、青年期までを対象とする場合には時間的経過にともなう成長や成熟と同義で捉えられることが多かった。しかし、生涯発達という視点で捉えるならば、社会文化的に規定されているある価値基準に対して年齢的な違いが認められるとき、それをその基準に合わせて発達段階ということばが用いられる(日本発達心理学会 2013)。キャリアに関する心理学的理論としての「発達」は、生涯にわたる変化のプロセスとしてキャリアを捉える(渡辺 2007)。キャリア発達は「社会との相互関係を保ちつつ、自分らしい生き方を展望し、実現していく力の形成の過程」であり、生涯にわたる課題なのである。このような力は、ある年齢に達したからといって自然に身につくというものではなく、さまざまな経験を通して育成される(日本キャリア教育学会 2008)ため、キャリア教育における働きかけが必要であると考えられる。キャリア発達の観点からのアプローチは、生涯のそれぞれの段階に特有の危機や課題を説明するため、それに対処するために必要な事柄を理解するのに役立つ(渡辺 2007)と言えよう。

キャリアの発達段階は学校段階によって異なることはもちろんだが、高等教育機関の修学期間の中でもキャリアが段階的に発達すると考えられる。日本キャリア教育学会(2008)では、大学

生が達成すべきキャリア課題 (Career Development Tasks) について、以下のように年次ごとに整理している。

- 1 年次：大学進学のための目的、選択した専門分野などを、自己の将来のキャリア計画に照らして総合的に検討するとともに、4年間の大学生活(勉学)の目標を明確にし、暫定的な計画を立てる。
- 2 年次：さまざまな機会(体験)を通して自己理解の深化を図り、自己の職業適性を考えると同時に、職業関連情報を積極的に収集し、自己とキャリアとの関係性についての洞察を深める。
- 3 年次：自己理解(自己分析)、職業関連情報、インターンシップ等の啓発的経験などを総合的に検討し、卒業後の職業を選択するとともに、その志望実現に向けて具体的な準備活動に入る。
- 4 年次：志望進路の実現を図るとともに、職業生活への適応準備を行い、職業人としての心構えを深める。

上記は4年制大学の学生を対象としたものであるが、短期大学生の場合は1年次に大学1年次と2年次を合わせた課題を、短期大学2年次に大学3年次と4年次に相当する課題をそれぞれ達成する必要があると考えられる。

高等教育機関では大学生が達成すべきキャリア課題の発達段階に応じて体系的なキャリア教育を実施することが望まれるが、日本学生支援機構(2006)の調査によると、キャリア形成の取り組みを体系的に実施している大学は41.4%となっている。各大学はさまざまなキャリア支援プログラムをどのように体系的に積み上げるのか、試行錯誤の段階にあり、大学入学時からの継続的、計画的な4年間にわたるキャリア形成支援プログラムの開発は大きな課題である。

体系的なキャリア教育の中でも、特に初年次のキャリア教育に求められる役割は特徴的である。濱名(2007)はキャリア教育と初年次教育の内容的重なりを指摘し、初年次教育プログラムでは、「大学生活への移行」と同時に、卒業後の自らの納得できる生き方を投影した「職業生活へ移行」させることが重要であると述べている。そのためには、初年次教育の充実のみでは不十分であり、初年次教育で大学生活へ適応を図った後の2年次以降

の適応継続のためにも、学習目標や卒業後のキャリアを考慮に入れたキャリア教育(支援)が、初年次教育と連携して必要となると指摘している(濱名・川嶋 2006)。

初年次キャリア教育科目の導入状況について、株式会社マイナビによる「2017 年度キャリア・就職支援への取り組み調査」では、正課科目としてのキャリア教育を 87.5%が実施しており、特に低学年次からの正課キャリア教育科目については全体の 7 割の大学が 1 年次前期からのキャリア教育を取り入れていることが報告されている(マイナビ 2017)。近年の高等教育機関では、早期から学生たちにキャリア教育を行うことで、社会人になるための素地を作っていこうという流れが見られると論じられている。

キャリア教育関連施策においては、2011 年 1 月の中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会「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(答申)」において、高等教育がユニバーサル段階に達し、学生の多様化が進む中でのキャリア教育の取り組みの視点の一つとして、「入学前段階や入学初年次における、後期中等教育からの円滑な接続や学びへの意欲を向上するための教育上の配慮」が挙げられている。入学初年次におけるキャリア教育を通じて学生に目的意識を持たせ、学習意欲の向上に繋げることが、中途退学予防の観点からも重要であると指摘されている。

中途退学について、文部科学省(2016)の調査によると、大学(昼間部学部)全体の中退率は 2.41%、短期大学(昼間部)の中退率は 3.75%であり、中途退学の主な理由として「経済的理由」、「学業不振」、「進路変更」などが挙げられている。中退者を対象としたウェブ調査では、中退理由として「勉強に興味や関心が持てなかったから」が「あてはまる」と「まああてはまる」を合わせて 65.0%と最も多く、次いで「学校生活に適應できなかったから」が 63.0%となっている。また、河合塾(2016)の調査では、大学卒業までの退学率は 7.3%であり、国公立大学よりも私立大学(8.5%)の退学率が高い傾向にある。専門系統別に見ると教育系/医学系など職業に直結する学部では退学率が低いのに対して、工学系/薬学系/歯学系では 10.0%を超えており、学力が十分でないと大学教育についていけない場合が生じると指摘されている。これらのデータからも、職業に直結しない学部への入学生や、不本意入学の学生等に対する入学当初から「大学生活への移行」や学業への意欲向上を支援する取り組みの必要性が浮かび上がる。職業に関連が強い資格や業務独占資格の取得を目指す入学生についても、入学後に予想していた学習内容とのギャップを感じ、資格取得を諦めたり学業を中断したりする学生もいることから、初年次のキャリア支援は必要である。また、短期大学の学生は入学から半年後には専門職の資格取得のため

の学外実習や一般企業への就職活動が始まるため、「職業生活へ移行」の観点からも初年次段階のキャリア教育がきわめて重要であると考えられる。

このように、学生が多様化する中で高等教育初年次のキャリア教育には、職業観の確立や専門職の職業理解のみならず、専門の学びへの円滑な移行を促し動機づけを行い、大学生活や専門の学びに主体的に取り組むように支援する役割が求められる。就職を含む将来全体のために何が必要かを把握してその実現に向けて自ら考えて行動する姿勢を育成するには、キャリア教育で育成すべき基礎的・汎用的能力の一つである主体的にキャリアを形成する能力の育成が必要である。この主体的にキャリアを形成する能力は、進路選択自己効力の概念に大きく関わる。進路選択自己効力は進路の選択力、計画力を包含する概念であり（浦上 1995a）、進路選択に対する自己効力を高めることで、進路選択に必要な活動に積極的に取り組み、進路不決断の抑制に影響する。ゆえに、初年次に進路選択自己効力を高めることによって、主体的にキャリアを形成する能力を育むことができ、先述の各年次における「大学生が達成すべきキャリア課題」の遂行に繋がると考えられる。

2.5 キャリア教育に対する批判

前述のように、社会・労働環境の変化やキャリア教育関連のさまざまな施策推進を背景として、わが国の高等教育機関におけるキャリア教育の実施は広まってきている。しかし、数字としての実施率は高まっているものの、その実施内容や実施方法、効果の測定方法についての評価は一定ではなく、現在の高等教育におけるキャリア教育の問題点を指摘、あるいは批判する意見も見られる。

本田(2009)は、90年代以降に政策的に掲げられるようになった「キャリア教育」について、若者に「望ましい勤労観・職業観」と「汎用的・基礎的能力」を植えつけようとするものの、実際にはその方法論が曖昧であり、若者に対して自己決定を求める側面が実体化していると指摘している。その結果、若者の進路をめぐる不安や「自己実現アノミー」がむしろ増大しているため、より具体的な知識やスキルを確実に伝える教育が必要であると主張している。溝上(2011)は、個人と環境との適合を、安定した社会・環境の指標により自らの位置づけを決める「アウトサイドイン(outside-in)」と、やりたいことを優先して自己の内側(個人)から外側に向かっていく「インサイドアウト(inside-out)」という2つの力学で捉えている。現在の大学ではキャリア教育・キャリア形成支援のみならず正課教育の授業においても、学生のインサイドアウトの力学に基づく教育や指導がなさ

れるようになってきているが、インサイドアウトは終点を青年自身に委ねる危険性を内包するので、同時に社会の現実や求められていることを理解させる取り組みで補完する必要があると指摘している。本田(2009)と溝上(2011)の指摘は、学生の主観的な「やりたいこと」志向に焦点を当てるキャリア教育への警告という点で共通しており、特にキャリア形成や進路選択に主眼を置くキャリア教育科目の授業設計においては考慮の必要がある。

一方、浦上(2010)は社会の中で個人として生きていく人間として望ましい発達を支援するものとしてキャリア教育を捉え、現在のキャリア教育に対して「社会化」と「個性化」の2つの側面から異議を唱えている。「社会化」については、現在のキャリア教育が職業に重点を置きすぎており、社会における会社の位置付けや、市民・家庭人のような職業以外の社会と個人の関わりという視点が不足していると指摘している。また、「個性化」については、個々人に個性があることを前提としたうえで、社会の中で自分がどうあるべきか、どのように適応していくかを追求できる人材の育成が重要であると論じている。「キャリア＝職業」ではなく、生きていくことと広義で捉えるならば、「すべての教育はキャリア教育である」と考えるべきという主張は示唆に富む。

児美川(2013)は、現在のキャリア教育の偏りについて、キャリア教育の焦点が職業や就労だけに当たってしまっていること、キャリア教育の実践が教育課程への外付けになっていることの二点から考察している。さらにキャリア教育で主に行われている具体的な学習内容について、「やりたいこと(仕事)」探しが企業での労働を中心とする日本の雇用形態に適しておらず、主観的な視点に偏りがちで「やりたいこと」の実現可能性や社会との関係の理解が不足していると警告している。また、「キャリアプランニング」を中心とした学習についても、変化の激しい社会へ対応できる力を育成するには、ライフキャリア、ライフステージの諸課題への考慮や社会の仕組みについての事前学習が不足していると指摘している。

溝上・松下(2014)は、学校から仕事へのトランジションの困難は基本的には雇用問題であるにもかかわらず、大学教育における学士力や社会人基礎力といった「新しい能力」の主張によって、原因と責任を個人の能力の問題としがちであるとしている。教育において「新しい能力」の形成によって解決できる部分とそうでない部分があるという指摘は、基礎的・汎用的能力の獲得を目指すキャリア教育の実践においても考慮する必要がある。

以上、現在のキャリア教育に対する問題点を指摘する文献を取り上げてきた。これらの先行研究から、本研究におけるキャリア教育科目のデザイン・実践において考慮すべき課題が浮かび上がる。すなわち、職業・仕事のみならず、広義としてキャリアを捉え、社会やライフコースについての理解を踏まえてキャリアプランニングを行うことである。単に「やりたいこと」を

イメージして計画を立てるのではなく、社会全体・ライフコースに関する諸問題について学び自分の問題として考える力を身につけた上で進路選択課題に取り組むように、授業を組み立てる必要があると考えられる。

2.6 キャリア教育における授業設計と評価

本節では、キャリア教育の授業設計における問題点を、主に評価の観点から整理する。高等教育の質保証と効果の可視化が求められる背景をもとに、キャリア教育における効果・評価の問題を指摘する文献を整理する。また、国内の高等教育機関におけるキャリア教育の実践例における教育評価方法を文献調査によって分析し、評価研究の課題とインストラクショナルデザインの考え方を取り入れた評価方法について検討する。

キャリア教育の体系的取り組みについて、中里(2011)は、キャリア教育は大学のすべての活動において行われるものであるが、「キャリア教育科目」がその中核をなし、学習内容の幅広さから1セメスターの1科目で終わることなく体系的な開講が必要であると指摘している。一方で、キャリア教育の講義を担当する専門家は不足している(日本キャリア教育学会 2008)。2010年に行われた調査によると、キャリア教育の担い手は一般教員が最も多く(58.0%)、ついで非常勤のキャリア教育の専門家(49.4%)、専任のキャリア教育の専門家(45.6%)、外部へのアウトソーシング(27.4%)となっている(リクルート・リアセックキャリア総合研究所 2010)。教育課程の中で体系的にキャリア教育を実施するにあたって、誰が何を教えるのか、どのような授業を実施すべきかといった方法論や事例の不足も問題であり、キャリア教育の授業設計という問題に我々を導く。

一方、教育工学分野では、教育システムを構築する際にある環境下で最適な教育効果をあげるための方法論としてインストラクショナルデザイン(Instructional Design: ID)が注目されている。IDは、教育の効果と効率と魅力を高めるための体系的なアプローチに関する方法論であり、教材設計や教育方法のみならず、教育の必要性分析や実施・評価プロセスによって、学習者と所属機関のニーズを満たす教育の実現を目指すものである。体系的な教育設計のための代表的なモデルであるADDIEモデルでは、分析(Analysis)、設計(Design)、開発(Development)、実施(Implementation)、評価(Evaluation)というサイクルによって各段階のフィードバックを反映させながら設計を行う(市川・根本 2016)。分析段階においては、「誰に何をどのように教育するか」、すなわち教育目的や社会的ニーズの分析と同時に、対象とする学習者の状態の把握が必要となる。ADDIEモデルをもとにキャリア教育のデザインを考えると、具体

的なキャリア教育カリキュラムの策定や実施に際しては、その大学・短期大学がめざすキャリア教育の目標や育成すべき人材像を設定すると同時に、対象とする学習者の能力や動機づけと行った状態の把握、すなわち学習者の分析が必要となる。また、インストラクションの出口をどうするか、すなわち目標設定と効果の測定方法が特に重要であるが、キャリア教育の授業設計に関しては実践を積み重ねる段階にあり、特に評価については多くの課題がある。

2.6.1 キャリア教育の評価の問題

高等教育のユニバーサル化、大学教育のグローバル化への対応等を背景として高等教育における質保証が求められる中で、各大学にはディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシーの3つの方針の明確化や、学部・学科の教育研究目的の明示、情報公開、第三者評価の実施、学習成果の可視化等への取り組みが求められている。同様に、近年の社会状況や労働市場の変化に伴い、高等教育機関のキャリア教育科目においても効果の可視化が求められるようになってきた。しかし、正課科目としてのキャリア教育では、必須科目／選択科目の違いや、受講者数およびクラス数といった教育内容・運営方法の制約条件の下で、教育効果をどのように測定するかは大きな悩みである(国立大学協会 2005)。

日本キャリア教育学会(2008)は、学生のキャリア発達やキャリア意思決定状態についてアセスメントを実施してキャリア発達への効果的な介入を展開することが必要であり、アセスメント結果をキャリア形成支援プログラムの評価・改善にフィードバックすることも重要であると指摘している。

浦上(2010)は、キャリア教育の定義やねらいは多様であるため、その達成度を測定・評価することは困難であると論及している。そして、キャリア教育では行動変容への期待が大きい、職業的スキルや離職率などの把握しやすい指標だけをキャリア教育の成果とするのではなく、意欲や態度といった意識面へのアプローチと評価が必要であり、的外れな議論をしないためにも評価方法の早期の確立が求められるとしている。同様に田澤(2011)は、キャリア教育において何を持って効果があったとするかは極めて難しい問題であるが、キャリア発達の指標は一つではないと主張する。そのため、卒業時の進路決定のみならず就職して数年後といった時系列的拡大の視点と、個人の生活領域の中に仕事をどのように位置づけるかという空間的拡大の視点が必要であると論じている。

経済産業省の調査によると、キャリア教育に関する活動の成果に関する評価や効果検証の方法として大学で最も行われているのは「活動を行った後に学生から感想・見等を聞き、その内容によって評価等を行っている」で65.0%であり、学習者の主観的フィードバックが最も一般的に行わ

れている評価方法である。また、「活動を行う前と後でアンケート調査を実施し、その変化を把握することによって評価等を行っている」が 29.4%、「定期的に職業興味検査や適性検査等を実施し、その変化を把握することによって評価等を行っている」が 20.6%であった。一方で、「あらかじめ達成すべき目標を明確にしておき、その目標に対する達成度合いを把握している」は 16.0%にとどまり、数値として客観的に把握されうる評価方法については、それほど多くの学校で行われているわけではないことも確認できる。キャリア教育活動全体の推進のためには、活動の評価をしっかりと行い、成果を把握できるようにすることが必要である(経済産業省 2013)。

2.6.2 キャリア教育の評価研究に関する調査

従来のキャリア教育の評価研究は、内浦・毛受(2008)によると「能力・コンピテンシーを基準にした評価」「学習意欲を基準にした評価」「職業観・就業観を基準にした評価」「自己効力感を基準にした評価」に大別できる。これらの評価研究では、ある特定の科目において授業開始時と終了時に調査を行い、評価の前後比較を行う方法が一般的である。内浦・毛受の4分類に加えて、特定の科目による短期的・直接的な教育効果だけでなく、寺島(2009)が指摘するようにキャリア教育科目の受講が大学での学びの充実や進路決定・職業選択などにどのように効果をもたらしたかという波及的効果を検討するための効果測定が考えられる。以上から、キャリア教育の評価研究について、次の5つに分類することを提案する。

1. 能力・コンピテンシーを基準にした評価
2. 学習意欲を基準にした評価
3. 職業観・就業観を基準にした評価
4. 自己効力感を基準にした評価
5. 進路選択・就職との関連にもとづく中長期的な評価

本項では、国内の高等教育機関におけるキャリア教育の実践例における教育評価方法を、上記の枠組みを用いて分析し、評価研究の課題とインストラクショナルデザインの考え方を取り入れた評価研究について検討する。

国内の高等教育機関におけるキャリア教育の実践例を収集するために、「キャリア教育」と「評価」「効果」といったキーワードを組み合わせ、CiNii(<http://ci.nii.ac.jp/>)で検索を行った。対象はキャリア教育に関する正課科目のみとし、キャリア教育の視点を取り入れた専門科目等は除外

し、2011年までの17件の文献を調査の対象とした。各事例で取り扱われている評価方法を先述の5分類およびその他に分類し、時系列で整理した結果を表2-3に示す。最も多いのは職業観・就業観を基準とした評価であるが、1つの基準のみで評価を行っているケースは少なく、複数の評価方法を組み合わせている事例が大半である。5分類に当てはまらない評価方法の例としては、参与観察(Q)、心理的発達尺度(G)、ソーシャルスキル尺度(E)(O)、授業評価アンケート等がある。

表 2-3 17 事例の評価方法

	年	能力・コンピテンシー	学習意欲	職業観・就業観	自己効力感	中長期的	その他	補足説明
(A)	2005			○				成人キャリア成熟尺度
(B)	2006			○	○			「進路選択に関する自己効力感尺度」「進路選択に関する結果期待尺度」
I	2006					○	○	受講者の進路決定率
(D)	2006			○				「職業キャリア・レディネス尺度 (CRS) の質問項目 27」の前後比較
(E)	2006			○	○		○	複数尺度
(F)	2008	○	○	○				「目標達成意欲度診断」(自己理解)と「行動適応診断」の関連分析
(G)	2008	○	○	○	○		○	自己評価、キャリアに対する考え方の変容、キャリア形成態度、well-being 尺度、学類スタンダード
(I)	2008		○				○	受講動機、学生による授業評価」による満足度調査
(J)	2008		○				○	科目の成績、満足・内容・出席状況・受講態度に関する授業評価アンケート
(H)	2009			○				キャリアマインド確認のためのセルフチェックシート
(K)	2009	○	○	○		○		
(L)	2009	○	○	○			○	本を読む習慣、リテラシーの向上とキャリア形成に関わる質問、授業満足度
(M)	2009	○		○				アンケート調査、職業選択意識
(N)	2009			○				キャリア意識の向上を効果と捉える
(O)	2009			○	○		○	
(P)	2010		○	○	○			質的研究、カリキュラムはコンピテンシー・社会人基礎力を重視
(Q)	2011		○	○			○	質的研究

キャリア教育に関わる施策動向(表 2-1)と合わせて 17 事例を検討していくと、2003 年に内閣府・文科省・厚労省・経産省が合同で「若者自立・挑戦プラン」を打ち立てた頃から、高等教育機関におけるキャリア教育の実践が増えてきていると見られる。初期の評価方法としては、職業観・就業観や自己効力感に関する尺度を利用して前後調査を行うという方法が一般的であるが、一つの尺度のみの調査から、複数尺度を組み合わせる例が徐々に増えている。2006 年の教育基本法改正、2008 年の「教育振興基本計画」によるキャリア教育・職業教育の推進重点化にともない、キャリア教育の実践事例が増加している。2008 年の大学設置基準の改正による学士課程教育での FD 活動の義務化により、学生による授業評価アンケートが広まったことから、学生の自己評価による「学習意欲」に関する評価が増加している。また、2006 年に経済産業省が提唱した「社会人基礎力」や 2008 年に中教審で提起された「学士力」といった就業・職業に関わる能力についての施策の影響からか、2008 年以降の事例では「能力・コンピテンシー」に関する評価を多項目と組み合わせる事例が見られる。2010 年以降には、これまでの尺度中心の評価とは異なり、学生の変容に着目した質的研究の事例や、中長期的な波及効果との関連の検討事例が見られるようになってきている。学生の変化に焦点を当てると、定量的評価だけではなく行動観察や感想など定性的な評価の観点が必要である(文部科学省 2006)が、質的研究の事例は 17 件中 2 件と少ない。キャリア教育カリキュラムの設置義務化の方向性が示されたことから、正課科目としてのキャリア教育の実践例は今後ますます増え、評価研究も多様化していくと考えられる。

先述のように、ID のアプローチでは学習目標の設定と効果の測定方法が特に重要であるが、学習目標に関してガニエは学習成果を「言語情報」「運動技能」「知的技能」「認知的方略」「態度」の 5 つに分類しており、教科以外の学習にも応用できるとされている(稲垣・鈴木 2011)。また、評価に関してカークパトリックは「レベル 1(反応)」、「レベル 2(学習)」、「レベル 3(行動)」「レベル 4(結果)」の 4 段階でとらえることを提案している(鈴木 2015)。そこで、各分類の評価研究で用いられている代表的な尺度を整理し、「キャリア教育の評価の 5 分類」を「ガニエの学習課題の 5 分類」とカークパトリックの 4 段階評価モデルで分析した結果を表 2-4 に示す。

表 2-4 各分類で用いられている尺度の例とIDによる分析

キャリア教育の 評価の分類	代表的な尺度	ガニエの 学習課題 の5分類	カークパト リックの 4段階評価
1. 能力・ コンピテンシー	社会人基礎力（経済産業省） 大学・学部独自のコンピテンシー リスト	知的技能 認知的方略 態度	レベル2 (学習)
2. 学習意欲	学生自身による自己評価 客観的指標（受講データ等）	態度	レベル1 (反応)
3. 職業観・就業観	キャリア・レディネス尺度 （坂柳 1996） キャリアマインド（梅澤 2007）	態度	レベル2 (学習)
4. 自己効力感	進路選択自己効力尺度（浦上 1995a）	態度	レベル2 (学習)
5. 中長期的評価	学修データ 行動の変化 進路決定	態度	レベル3 (行動) レベル4 (結果)

「能力・コンピテンシーを基準にした評価」では、学習や職業で役立つスキル(知的技能)があること、スキルを身につけるための学び方の工夫(認知的方略)、あるいはキャリア形成や職業に関わる態度を能力として捉えており、産業界が求める人材の資質に重点を置く社会人基礎力や大学・学部独自のコンピテンシーを学習成果として、レベル2(学習)の段階で評価している。キャリア教育では、授業中にスキルを身につけるだけでなく、授業終了後に個人が継続してキャリアを形成していくための態度、学習意欲、職業観・就業観の育成は重要な学習目標の一つであり、17事例においても「職業観・就業観」「学習意欲」に関わる評価事例が多い。これらは、ガニエの学習課題では「態度」として分類されるが、「学習意欲」は受講者アンケート等のレベル1(反応)の段階で評価され、「職業観・就業観」は事後に尺度を用いて測定されるレベル2(学習)の事例が多い。「自己効力感」も同様にガニエの学習課題では「態度」として分類され、レベル2(学習)の段階で尺度を用いて測定されるが、「自己効力感」を基準にした評価の事例は少ない。2.4で論じたように、高等教育初年次のキャリア教育では主体的にキャリアを形成する能力の育成が必要であり、進路選択に対する自己効力を向上させることが求められるため、自己効力に着目した評価研究の余地があると考えられる。「中長期的な評価」は、学習成果としての態度が行動変容に繋がったかについて、学修データや進路決定率等を評価するものであり、レベル3(行動)およびレベル4(結果)の段階の評価と言える。中長期的な評価を用いた事例数は少ないが、今後のキャリア教育の実践の積み重ねにともない増加すると思われる。

本節では、評価基準に着目した分類を試みた。キャリア教育科目の授業設計についてIDの観点から考えると、当該キャリア教育科目の学習目標を明確にし、それに対応する評価方法を決定することが最も基本的かつ重要である。キャリア教育の学習目標としては、ガニエの学習課題で「態度」に分類される目標が多いが、松高(2008)が指摘するように、学生の主観的な判断に依拠する方法による場合には、質問の設定によって回答が容易に変化する可能性があり、評価基準の設定と調査方法の妥当性については注意が必要であろう。IDにおける評価の視点からは、レベル2の評価を軸に行い、レベル1のデータも参考にするのが望ましい(鈴木 2015)と言える。また、授業実践の評価に留まらず、評価内容を分析することによってさらなる授業改善を行う処方的研究が求められるのではないだろうか。

2.7 まとめ

本章では、高等教育においてキャリア教育が広まってきた背景としての関連施策の展開について検討した。また、国内の高等教育機関においてどのようにキャリア教育が実施されているか各種調査データをもとに検討し、特に初年次におけるキャリア教育の重要性について論証した。また、近年のキャリア教育に対する批判や指摘を行う文献を取り上げ、キャリア教育のデザインと実践における課題を評価の観点から検討した。その結果、キャリア教育では授業中にスキルを身につけるだけではなく、授業終了後に個人が継続してキャリアを形成していくための「態度」の育成が重要であるが、「自己効力感」を基準にした評価の事例は少ないこと、IDにおける評価の視点からレベル2の尺度を用いた評価を軸としてレベル1の学習意欲に関わるデータも参考にするのが望ましいことがわかった。本研究では、高等教育機関において正課科目として設置されるキャリア教育科目を対象とし、特に初年次キャリア教育科目に着目する。キャリア教育で育成すべき基礎的・汎用的能力の一つである「キャリアプランニング能力」(文部科学省 2011)は、社会人/職業人として生活していくうえで生涯にわたって必要となる能力であり、「自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力」と定義されている。高等教育機関は多くの学生にとって、社会へ飛び立つ前の最後の学校段階であるため、在学中の学びや卒業時点での就職を経て、生涯にわたり主体的にキャリアを形成する能力の育成が求められる。そこで本研究では、高等教育の初年次キャリア教育科目において「主体的にキャリアを形成する力」を育成するために、キャリア発達理論の一つである「進路選択に対する自己効力」の観点からアプローチする。

次章では、進路選択自己効力に関する理論と研究動向、その他のキャリア理論と相互評価学習に関する先行研究、ID の諸理論を概観し、先行研究の知見をもとにキャリア教育科目において進路選択自己効力を高める方策とその評価方法を提案する。

第3章 進路選択自己効力に関する研究の概観

キャリア教育で育成すべき基礎的・汎用的能力の一つである「キャリアプランニング能力」(文部科学省 2011)は、いわば主体的にキャリアを形成する能力であり、進路選択自己効力の概念に大きく関わる。ゆえに、進路選択自己効力を高めることによって、職業未決定・進路不決断を抑制するのみならず、「キャリアプランニング能力」を育むことができると考えられる。

本章では、進路選択自己効力に関する理論を概観し、進路選択自己効力に関する研究動向、その他キャリア理論と相互評価学習に関する先行研究、ID の諸理論を参考にして本研究の課題を明らかにし、進路選択自己効力を高めるキャリア教育科目のデザインと評価方法を提案する。

3.1 自己効力と進路選択自己効力

自己効力(self-efficacy)とは、Bandura (1977)が社会的学習理論から発展させて提唱した概念であり、与えられた状況において満足に対処できる自分の能力の知覚または評価を意味する。自分にその行動ができるという予測は活動や環境の選択に影響を与え、パーソナリティの形成に重要な役割を果たす(西本ほか 2009)。効力に関する信念は以下の4つの主要な影響力(源)によって育むことができる(Bandura 1977; バンデューラ 1997)。

① 遂行行動の達成(performance accomplishments)

効力感の強さには、忍耐強い努力によって障害に打ち勝つ体験が要求される。体験によって、成功するために必要なことはなんでもできるという確証を与えることになる。

② 代理体験(vicarious experience)

自分と同じような人びとが努力をして成功するのを観察することによって、自分もそのようなことができるのだという信念をわきあがらせる。

③ 言語的説得(verbal persuasion)

ある行動を習得する能力があると言われてその行動を勧められた人は、問題が生じた時に、その行動により多くの努力を投入し続ける。

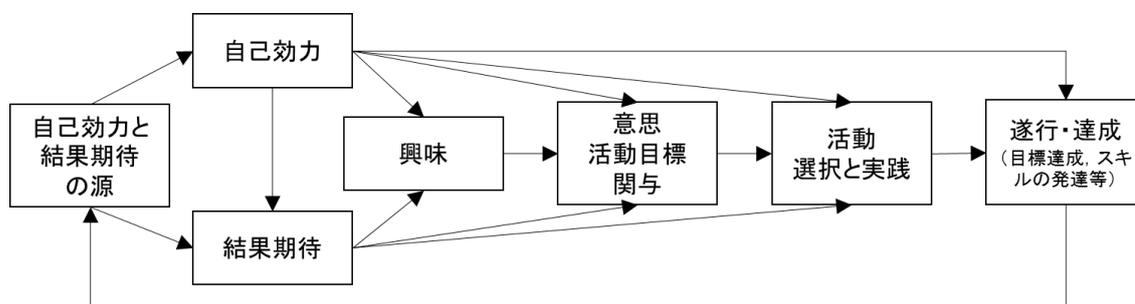
④ 情動的喚起(emotional arousal)

自己効力感は肯定的な気分で強まり、落胆した気分で下がる。

効力の信念は、期待一価値分析を下地にしており、選択肢を課すだけではなく、意思決定の他の側面にも影響を与える。集めた情報のタイプにも影響を与え、それが環境への挑戦のための手段としてどのように解釈され、伝達されていくかに影響を与えていくのである(バンデューラ 1997)。そのため、個人的な効力感の信念は、キャリア・ディベロップメントを追求していく時に中心的な役割を果たす。職業選択と発達に関する領域において、Bandura(1977)による自己効力の概念を取り入れたキャリア・セルフエフィカシー(Career Self-Efficacy)研究が Hackett&Betz(1981)によって始まり、Taylor&Betz(1983)は「進路選択に対する自己効力(career decision-making self-efficacy)」の概念を提唱した。この研究による一つの仮説は、職業の効果的な意思決定には、技能の開発だけでなく、自分の決定能力に自信を持つことが必要であるというものがあった(バンデューラ 1997)。進路選択自己効力は、進路を決定する過程で必要な行動に対する遂行可能感を指しており、介入により変容させることが可能である。この自己効力が弱い場合、職業探索行動や決定能力の発達を阻害し、意思決定の際に進路不決断等の問題をもたらす可能性がある。また、若林ら(1983)は、自己の有能性に関する肯定的概念と職業レディネスとの間に正の相関が見られることを指摘している。進路選択に関わる自己効力感は、進路の選択力、計画力を包含する概念であり(浦上 1995a)、キャリア教育における主体的なキャリア形成能力を育成するためには、進路選択自己効力を向上させることが必要不可欠であると言える。

キャリア発達段階としての大学生という時期は、暫定的に選択した職業について準備し、それを試行することによって現実吟味し、自分にとってふさわしい職業かどうかを考える探索段階として位置づけられる(日本キャリア教育学会 2008)ため、進路選択が大きな課題である。2.4で参照した「大学生が達成すべきキャリア課題」は、大学生という時期にキャリア発達において具体的に示すべき行動を示している。3年次には「卒業後の職業を選択する」という課題が含まれているが、他の年次のキャリア課題も進路を決めるための計画や行動、進路決定後の活動に関するものであり、「大学生が達成すべきキャリア課題」全体が進路選択に関わると言える。進路選択自己効力の強い者は、進路選択行動を活発に行ない、努力もする(浦上 1995a)。また、実際に進路を決めるための行動の頻度や程度、活動の持続性とも関連する(日本発達心理学会 2013)。したがって、進路選択自己効力は「大学生が達成すべきキャリア課題」全体に影響すると考えられる。キャリア発達の概念と比較すると、進路選択自己効力は「自分の進路を自分で決める」ことに主眼を置いた概念であり、援助的介入に向けた方向や方法をより強く示す(浦上 1995a)ため、キャリア教育において大学生のキャリア発達を支援するにあたって有用な概念であると言える。

近年の社会構造や労働環境の変化にともない、安定した社会において学卒後に正規雇用で働き続けることを基本とした従来のキャリア発達理論では対応できない点に対して、社会的認知の考えを取り入れた社会・認知的キャリア理論(social cognitive career theory:SCCT)が提唱された(Lent et al. 1994). 社会・認知的キャリア理論において、キャリア選択は生涯を通じて繰り返される発達のプロセスとして説明され、個人・環境・行動の3要因の関係性に焦点が当てられている。社会・認知的キャリア理論は既存の心理学の諸概念を部品として組み立てられているが、個人の認知を重視しており、なかでも自己効力がその中核を成している(図 3-1). キャリアに対する自己効力は、内容(content)と過程(process)に大別できる。内容(content)とはどのような領域に高い自己効力を持つかを意味する。過程(process)に関する自己効力を代表する概念が、キャリア選択に必要な諸活動に焦点を当てた進路選択自己効力研究である。キャリア発達研究の中でも最も多くの研究が蓄積されているものの、定義や測定方法が一致しないこと、介入事例の一般化が困難であることが研究課題である(安達 2012). 次節では、進路選択自己効力研究の動向を概観し、課題を検討する。



(Lent et al. (1994)より訳出)

図 3-1 キャリア興味の発達モデル

3.2 進路選択自己効力に関する研究の動向

進路選択自己効力に関する研究の現状と課題については、廣瀬(1998)、楠奥(2006)、富永(2008)等の先行研究がある。富永は、廣瀬(1998)以降の進路選択自己効力研究を、(1)進路選択自己効力の評価・測定尺度研究、(2)進路選択自己効力と進路選択に関わる要因との関連を検討した研究、(3)進路選択自己効力を高める方法についての研究に大別している。以下、進路選択自己効力研究の動向を、上記の3つの観点から検討していく。

3.2.1 評価・測定尺度研究

Bandura の自己効力の概念をもとに「進路選択に対する自己効力」の概念を提唱した Taylor&Betz(1983)は、Crites(1961)のキャリア成熟モデルを参考に、職業選択能力を構成する要素として (a)正確な自己評価、(b)職業情報の収集、(c)目標選択、(d)将来設計、(e)課題解決の5つを掲げている。そして、この5つの要素別に進路選択行動を列挙し、「進路選択に対する自己効力尺度(Career Decision-Making Self-Efficacy Scale:略称 CDMSE)」を開発した。これまでに、CDMSE の尺度の妥当性についてさまざまな検討が行われており、因子分析の手法を用いて準拠枠を確定することは困難であるものの、他の尺度との関連などから CDMSE は進路を選択・決定する課程に関連する行動についての自己効力を測定するものとして妥当な尺度であるといえる(浦上 1995a)。

日本においても、CDMSE に匹敵する妥当性・信頼性を担保するさまざまな尺度の開発が行われており、進路選択に関わる尺度としては、次のようなものがある(堀 2001)。

- ・ 成人キャリア成熟尺度(坂柳 1999)
- ・ 職業未決定尺度(下山 1986)
- ・ 進路不決断尺度(清水 1990)
- ・ 進路選択に対する自己効力尺度(浦上 1995a)
- ・ キャリア選択自己効力感尺度(花井 2008)

特に、浦上(1995a)が開発した「進路選択に対する自己効力尺度」は、Taylor&Betz(1983)の CDMSE を参考に日米の文化的相違を考慮して作成された大学生対象の尺度であり、進路選択に関する自己効力について端的に情報を得る際に使いやすいため、日本ではもっとも用いられている尺度である(富永 2008)。

Taylor&Betz(1983)による CDMSE と同様に、浦上(1995a)の「進路選択に対する自己効力尺度」は、職業選択能力を構成する5つの要素に対応する因子が抽出されず、進路選択自己効力を全体として測定する1次元構造の尺度として取り扱われてきた。これに対して、「キャリア選択

自己効力感尺度」(花井 2008)は、大学生と工業高校生を対象とした調査をもとに、多次元の領域でキャリア自己効力感を測定することが可能であるとされている。因子間の相関関係から、大学1, 2年生では、目標選択や計画立案に加えて、自己評価が意思決定を主体的に考えることに影響していることが示唆されている(花井 2014)。

このように、進路選択に関わるさまざまな尺度が開発されているが、富永(2008)は、進路選択が行われる社会的文化的文脈を視野に入れた尺度・項目の作成の必要性を指摘している。また、キャリア発達段階を考慮して対象者に応じた進路選択行動を尺度項目に取り入れることを提案している。

3.2.2 進路選択自己効力と進路選択に関わる要因との関連を検討した研究

進路選択自己効力に関連する要因にはさまざまなものがあるが、その育成方法や効果測定に関する先行研究の知見は必ずしも一貫していない(富永 2008)。

京都大学高等教育研究開発推進センターと財団法人電通育英会が共同で実施した「大学生のキャリア意識調査」では、進路選択自己効力に関する大規模な調査が行われている。2007年の調査では、全国の大学1年生と3年生2013名を対象として、浦上(1995a)の尺度を用いて進路選択自己効力の調査が行われた。その結果、進路選択自己効力が低い群の学生について、所属する学部・学科の学習内容と職業の関連の程度が薄いほど低位群が多くなること、低位群の学生は進路を選択するため実際の行動が少ないこと、無目的に進学した者が多いことが明らかになっており、自己効力感の低い学生に対応した指導の必要が指摘されている(浦上 2007)。

柴田・安住(2011)は、女子大学生の進路選択自己効力と進路探索行動に着目し、進路選択過程の段階ごとの差異の検討により、就職活動を具体的に開始することによって、望む進路の明確化と目標達成のための計画立案への自信がやや高まることを確認した。就職活動を含む進路選択過程の段階によって、進路選択自己効力が異なるという結果を導いている。

川瀬(2016)は、進路選択自己効力が向上した学生が大学内外でどのような活動に取り組んで成果を得ていたのかを縦断的に調査し、学生の遂行体験と進路選択自己効力の関連を検討した。その結果、自己効力が低レベルから高レベルに向上した学生は、講義やゼミ、学内活動、地域活動に積極的に取り組み、達成や成功を経験していることを明らかにしている。

3.2.3 進路選択自己効力を高める方法についての研究

本項では、大学生を対象とした進路選択課題やキャリア教育科目、キャリア支援プログラムによる進路選択自己効力感の変化を検証した先行研究を概観する。

下村(2000)は、自己分析課題がコンピュータによる情報探索に及ぼす影響と進路選択自己効力感の変容を調査し、自己分析課題の有無は情報探索量には影響するものの、進路選択自己効力には影響しなかったことを明らかにしている。さらに、自己効力変容課題の認知が自己効力の変容に密接に関連している可能性を示唆している。

川瀬ほか(2006)は、大学2年次に必修のキャリア教育科目「キャリア設計」の受講前後で進路選択自己効力が有意に向上し、男子学生よりも女子学生の効果が大きいこと、自己効力感の初期値が低い学生の効果が大きいことを明らかにしている。

大田ほか(2007)は、短大生を対象とした正課科目におけるキャリアガイダンスの実施による進路選択自己効力の変化を検証し、コンピュータ援助型キャリアガイダンスシステムの利用後に結果を分析するワークシートを使用することで、進路選択に対する自己効力が上昇するものの、職業不決断は高まることを確認している。

田積ほか(2011)は、正課のキャリア教育科目や正課外のキャリア支援プログラムに対して受講生が役に立ったかどうかという捉え方の程度が進路選択自己効力と関連するのかを検討している。その結果、自己分析に関連したプログラムに対する役立ち度の認知と進路選択自己効力に関連があることと、キャリア教育科目の受講が進路選択自己効力の低下防止に繋がる可能性が示唆されている。

前節で述べたように、自己効力に影響を与える4つの要因(源)として、遂行行動の達成、代理体験、言語的説得、情動的喚起が挙げられる。これらの自己効力の情報源に着目した事例として、辻川(2008)は、就職活動を控える学生がOB/OGの就職活動の成功体験を読むという代理体験によって、「問題解決」や「状況適応」等の目標達成の行動に関する自己効力を高めることを明らかにしている。

より効果的な介入のために一般的自己効力(特性的自己効力)との関連を検討することが必要であるという指摘もある(富永 2008)。特性的自己効力との関連について検討した先行研究として、佐藤(2016)は、進路選択自己効力および特性的自己効力が大学生の進路選択過程(就職活動)にどのように影響するか、縦断的検討により因果モデルを考察し、就職活動開始時点までに特性的自己効力が高い水準にあれば、進路選択自己効力も高く、就職活動に取り組み、志望を明確にし、進路決定に対する満足度も高いことを示唆している。特性的自己効力と進路選択自己効力の関連を明らかにすることによって、長期的観点から体系的に正課内外を通じたキャリア形成支援を実施することが可能になると考えられる。

3.2.4 進路選択自己効力に関する研究の課題

本節で論じてきたように、キャリア発達研究の中でも進路選択自己効力研究においては、多くの対象に適用可能なアセスメントツールの開発や、ある時点において自己効力を高めるための介入研究に力が注がれてきた。特に、進路選択自己効力を高める方法については多くの介入研究がなされているが、増加を導いた例と介入の効果が積極的に支持されない結果を示す研究例の両方が見られ、適切な介入がどのようなものであるのかという点は、必ずしも明らかになっていない(富永 2008)。

進路選択自己効力研究の問題点として安達(2012)は、領域に応じて行動が定義され測度が考案されるため、定義や測度が混在して結果が一致しない点が困難であると述べている。また、最近 10 年ほどの間に、自己効力の情報源に着目した実践報告がみられるようになったが、介入研究は成果の一般化が難しく、効果ありと判断された事例を他の領域や対象者にそのまま適用できないと指摘している。効果ありとされた実践方策の汎用性を高めるには、研究成果を比較・整理し、適宜修正を加えながら、他の実践へ適用していくことが必要であると考えられる。

3.3 構成主義的学習観とキャリア構築理論

最近のキャリア発達理論の動向では、社会の変化や学習観の変遷にともない、キャリア発達における個人の主観的な意味づけや相互作用の重要性が指摘されるようになってきている。本節では、近年のキャリア理論を代表するものとして、キャリア構築理論を取り上げる。

学習・教授に関わる諸理論において、学習心理学の潮流は行動主義から認知主義、そして構成主義へとその基盤が移行している。刺激・反応・フィードバックのサイクルによる明示的反応を重視する行動心理学、刺激・思考・反応・フィードバックの過程における学習者の内部プロセスに着目する認知主義に対して、構成主義では学習を意味構築のプロセスとして捉える。構成主義に関連する教授モデルとして、問題解決型学習、アンカード・インストラクション、認知的徒弟制などがあり、状況的な学習における真正な実践や、コミュニティへの意義ある関与への注目が高まっている。さらに、学習と発達における文脈の重要性を理解する枠組みとして、社会構成主義のアプローチが登場した。その代表的な概念として、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域(zone of proximal development: ZPD)」が挙げられる。ZPD は、学習は社会的(またはグループ内の)

相互作用によって起こるものであるという考え方であり、学習の最先端は学習者一人ではなく、より上手な他者の支援を得たときに成し遂げられるとされている(リーサー・デンプシー 2013)。

キャリアの領域においても、構成主義的学習観や社会構成主義の考え方が大きな影響を与えている。キャリア理論の潮流の変遷は、1900年代のParsonsの職業選択理論(マッチング理論)から、1950年代のSuperのキャリア発達理論、そして2000年代のSavickasのキャリア構築理論をはじめとするコンストラクション系のキャリア理論へとパラダイム・シフトが起こっている(渡部 2015)。Savickasのキャリア構築理論(career construction theory)は、Superのキャリア発達理論を引き継いで集大成したものであり、職業行動への主観的な意味付けに重点を置いている(渡辺 2007)。変化の激しい経済環境下に生きる職業人がキャリアを構築していくには、安定性を前提とした個人-環境適合モデルや職業発達モデルだけでは困難であることから、キャリア構築理論では「キャリア・アダプタビリティ」の重要性が主張されている。第2章において、キャリア教育への批判として「やりたいこと」志向の危険性について取り上げたが、キャリア構築理論はそれらの批判に対する回答の一つとなる可能性がある。すなわち、「やりたいこと」を追求しつつも、少しずつ方向変換をしたり、目標を組み替えたりしていくことで、自分の置かれた環境と自分がやりたいことが最大限マッチするように繰り返し考えていくことが、キャリア構築理論の側からみた場合の「やりたいこと」志向なのである(渡部 2015)。

コンストラクション系のキャリア理論に基づく実践は、ナラティブ・アプローチ、キャリア構築インタビュー、リフレクティング・チームといった手法を用いてキャリア・カウンセリング領域において行われているが、高等教育機関での実践例はまだ少ない。社会構成主義アプローチのキャリア理論では、(1)自身の経験を基に自分自身にとっての現実を作り上げる支援、(2)置かれている環境や環境との相互作用の支援が有効と考えられる。渡部(2015)は、就業経験のない学生の職業観を広げ自己概念を深化させるには、学生のこれまでの経験を再構築する社会構成主義的なキャリア・カウンセリングが有効であると主張し、高等教育における実践例としてインターンシップにおけるキャリア・カウンセラーによる社会構成主義的なキャリア支援を挙げている。他にキャリア構築理論を高等教育機関のキャリア教育に取り入れた試みとして、キャリア関連の授業内で『人生すごろく 金の糸』(日本キャリア開発協会)を用いたライフ・テーマの言語化・明確化に取り組んだ報告がある(波多野ほか 2014)。また、授業内でキャリア構築理論にもとづいたゲーム教材を利用した実践を行い、大学生が相互に支援を行いながらキャリアストーリーを構築することで、事前から事後にかけて「進路決定不安」「進路情報不足」「将来に対するくらい気持ち」が減少し、「複数の将来像を思い描ける度合い」が上昇したという実践報告が見られる(福山・木村 2016)。その他、学習者

中心の学習における e ポートフォリオの活用についても多くの研究がなされているが、学生のキャリア形成支援をどのように支援するかまでは十分な考察がなされていない(渡部 2015)ため、キャリア構築理論に基づく高等教育におけるキャリア教育の実践方法については、研究の余地があると考えられる。

3.4 相互評価学習に関する研究の動向

キャリア教育で求められる自己肯定感の育成や自己理解の深化には、学生参加型の体験的な要素を取り入れると同時に、自身の学びを振り返るプロセスが重要である(溝上 2004; 中間 2008)。また、近年、学習理論の主流となってきた社会的構成主義の考え方では、学習活動のプロセスや学習者間の相互評価が重視され(森本 2008)、「学生の自らの思考を促す能動的な学習」(溝上 2007)としてのアクティブ・ラーニングが注目を集めている。

相互評価学習は学生主体の学習方法の一つであり、成果物の改善や評価能力の向上を実現し(藤原ほか 2008)、他者の成果から学ぶと同時に、他者視点を参照することで自己の内省を促すことができる(植野ほか 2008)。布施・岡部(2010)は、段階的な相互評価による実践の効果を「知識の定着」「意見の明確化」「成果物の質向上」という3点に分類し、それぞれ実践検証を行っている。多段階相互評価には学習者の提出した成果物を中心とした擬似的フォーマルグループを形成する側面があり、他者の意見を参考に意見を明確化させるというキャリア教育科目の目的に適した学習方法であると考えられる。また、前節で論じたように、近年のキャリア理論では社会構成主義の考え方を背景とした Savickas のキャリア構築理論のように、他者との相互作用の中で主観的なキャリアを再構成していくプロセスの重要性が認識されるようになっている(渡辺 2007)。キャリア教育では他者との相互作用の中で客観的な視点を獲得し、自己理解を深めて具体的な行動に繋げることが求められるため、キャリア構築理論の観点からも、相互評価学習は有効な学習方法であると考えられる。

一方、ICT を利用した相互評価学習の実践については、プレゼンテーション学習や情報教育の分野で多くの報告が見られる(藤原ほか 2007a)。キャリア教育分野における相互評価学習の実践としては、ポストイットを用いた相互評価(溝上 2004)や、e ポートフォリオで卒業生のデータをロールモデルとして閲覧する実践例(小川ほか 2007)があるが、キャリア教育の正課科目における ICT を用いた相互評価の実践については、研究の余地がある。

相互評価学習を支援するシステム・ソフトウェアに着目すると、掲示板等の汎用的な協調学習環境への相互評価機能の追加、相互評価学習に特化した独自の学習支援システム、既存の相互評価学習システムの活用、の 3 つの方向性が考えられる。汎用的な協調学習環境を基盤とした相互評価学習システムとしては、電子掲示板に相互評価機能や評価ポイントが高いメッセージを掲示する機能を追加した事例(中原ほか 2002)や、電子掲示板の議論状況とプロセスの可視化に重点を置いた事例(望月ほか 2005)がある。相互評価学習に特化した独自のシステムでは、学習成果物を相互評価する場合に評価者の選択で生じる「お互い様効果」のあり／なしを選択可能なシステムの事例(藤原ほか 2007b)や、相互評価結果の比較による評価者視点の獲得を目的とした Moodle と連携する相互評価学習支援システムの開発事例(坪倉ほか 2010)が見受けられる。既存の相互評価学習システムとしては、オープンソースの Learning Management System (LMS)として普及している Moodle の標準モジュールであるワークショップモジュールが代表的である。ワークショップモジュールには、評価方法の選択、評価のランダム／手動割り当て機能、評価フェーズの管理、匿名／実名評価の設定など、相互評価学習を支援する多くの機能を備えている。既存のシステムへの機能追加や、独自システムと比較すると、システム・ソフトウェアの開発や煩雑な設定を行わなくとも、授業で用いる LMS と連携して相互評価学習を実践することが可能であるという利点があると言えよう。

3.5 インストラクショナルデザインの諸理論と自己効力

インストラクショナルデザイン(Instructional Design: ID)は、教育活動の効果・効率・魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野、またはそれらを応用して学習支援環境を実現するプロセスである(鈴木 2005)。ID にはさまざまな理論・モデルが存在し、広く研究・実践されている。その基本となるのは、学習目標(何を学んでほしいのか)、評価方法(学んだかどうかをどのように判断するのか)、教育内容・方法(学びをどのように助けるのか)の 3 つの要素を確認しながら教育活動を改善・向上させていくことにある(市川・根本 2016)。

インストラクションの評価研究において、学習者に影響を与える変数の一つに動機づけがある。動機づけの要因には期待感が含まれ、成功するための能力に関する学習者自身の信念(自己効力感)は、学習者の成功しようとする意欲に大きな影響を及ぼす(ガニエ 2007)。

ジョン・ケラーが 1983 年に提唱した ARCS モデルは動機づけに関する代表的なモデルの一つであり、授業や教材の「魅力」を高め、学習者を動機づけるための工夫を支援し、学習意欲をデ

ザインする。ARCS モデルは、学習意欲を「注意 (Attention)」「関連性 (Relevance)」「自信 (Confidence)」「満足感 (Satisfaction)」の 4 要因で捉えるが、それぞれの要因に対して主要な学習意欲の変数に基づく下位分類が定義されている。ARCS モデルの 4 要因と下位分類と主な支援方略を表 3-1 に示す(鈴木 2002)。ARCS モデルは、さまざまな心理学的理論にもとづいて提唱されたものであるが、BANDURA の自己効力理論もその一つであり、「自信」を構築する際の個人の制御に関わる概念である。自己効力感の個人的予測はゴールの選択に影響を与え、どの程度努力をするかにも関係する。一般的に高い自己効力を持つ学生はよい結果を出すため、学業成績の良い指標となる。また、自己効力感は準備活動の方法にも影響し、成功に対して不確実性を感じる場合に、成功の可能性を高めるために計画や学習に多くの時間を費やす。すなわち、高い自己効力感と不確実な成功とを組み合わせることによって、高いレベルの努力を刺激することができる(ケラー 2010)。

表 3-1 ARCS モデルの 4 要因と下位分類

要因	下位分類
注意 (Attention)	A1 知覚的喚起：目をパッチリ開けさせる
	A2 探究心の喚起：好奇心を大切にす
	A3 変化性：マンネリを避ける
関連性 (Relevance)	R1 親しみやすさ：自分の味つけにさせる
	R2 目的志向性：目標を目指させる
	R3 動機との一致：プロセスを楽しませる
自信 (Confidence)	C1 学習要求：ゴールインテープをはる
	C2 成功の機会：一歩ずつ確かめて進ませる
	C3 コントロールの個人化：自分でコントロールさせる
満足感 (Satisfaction)	S1 自然な結果：ムダに終わらせない
	S2 肯定的な結果：ほめて認める
	S3 公平さ：裏切らない

このように、ARCS モデルの「自信(C)」の要因は、本研究で焦点を当てる進路選択自己効力が基盤とする自己効力の概念に深く関連していることから、適切な学習課題を設定し、成功の機会を与え、自分で課題を遂行できたと思わせることによって、進路選択自己効力を高めることができるのではないかと考えられる。

ARCS モデルの利用方法としては、教授設計の枠組み、指導方略の検討等が考えられるが、鈴木(1995)は ARCS モデルに関する研究の方向性として以下の 5 つのアプローチを挙げている。

1. 教材や学習環境の特性分析:記述的研究
2. モデル適用による授業／教材の設計:処方的研究
3. 学習意欲を高める指導方略の実態把握と整理:授業分析への適用
4. 学習意欲の実態調査方法の確立:評価研究
5. 学習技能としての学習意欲の育成:学習内容としての ARCS モデル

下村(2000)は、課題の認知・解釈・主観的な意味づけ等が自己効力の変容に密接に関連している可能性を示唆している。先述のように、ARCS モデルの「自信(C)」の要因が進路選択自己効力に関連していると推察でき、ARCS 動機づけモデルを活用して学習意欲の実態を捉えるアンケート調査の先行研究も多い(鈴木 1995)ことから、本研究では学習者の進路選択課題に対する認知と進路選択自己効力の変容の関連を検討する方法として、ARCS モデルに基づく質問紙調査を採用することとする。

3.6 進路選択自己効力を高めるための相互評価学習方法の提案

本研究では、高等教育の初年次キャリア教育科目において「主体的にキャリアを形成する力」を育成するために、キャリア発達理論の一つである「進路選択に対する自己効力」の観点からアプローチする。本章では、進路選択自己効力の理論と研究動向を概観し、進路選択自己効力に関わるキャリア理論、相互評価学習に関する先行研究、ID の諸理論を取り上げ、進路選択自己効力を高める学習方法と評価方法を検討してきた。

進路選択自己効力を向上させるための学習方法としては、近年のキャリア理論を代表するキャリア構築理論の概念に着目する。キャリア構築理論では、他者との相互作用の中で主観的なキャリアを再構成していくプロセスが重要である。構成主義的学習観にもとづく相互評価学習は、学生主体の学習方法であり、評価のプロセスに学習者が参加することで学習者の内省を促すことが期待され、他の学習者と自身の学習成果物を比較することで、より客観的に自身の学習を振り返ることが可能となる学習方法である(永岡ほか 2012)。したがって、進路選択自己効力の向上を目的とするキャリア教育において有効な学習方法であると考えられる。そこで筆者は、これまでキャリア教育科目において相互評価学習を実践し、学習者がキャリアに関する意識を深め、自らの成果物の良さや改善点への気づきを得ていることを明らかにした(桑原 2010)。また、段階的な相互評価学習が意見の明確化や成果物の質の向上(布施・岡部 2010)、評価能力の向上(藤原ほか 2008)に有効であるという先行研究を参考に実践を行い、相互評価学習の繰り返しによって学習者が適切に他者を評価する能力の向上を実感していることを確認した(桑原 2012)。

本研究においてより効力感を育む相互評価学習の方法を検討するにあたって、Bandura (1977) が自己効力感を育む情報源として挙げている、遂行行動の達成、代理体験、言語的説得、情動的喚起の4つの源に着目する。この4つの源に対応するキャリア教育における相互評価学習の要素を整理し、授業設計への適用を行うことでより効果的に進路選択自己効力を向上させることができると考えられる。そこで、効力感の4つの源と、キャリア教育における相互評価学習の要素の関連について、これまでの実践と先行研究から相互評価学習の要素を分析・考察し、本研究で行う相互評価学習の具体的方策と、授業設計にどのように適用するか検討した結果を表3-2に示す。

表 3-2 相互評価学習の要素と効力感の検討にもとづく授業設計方策

効力感を育む 4つの源	キャリア教育における 相互評価学習の要素	本研究における具体的方策と 授業設計への適用
遂行行動の 達成	<ul style="list-style-type: none"> 進路選択に関わる課題の達成 相互評価学習の達成 評価能力の向上(藤原ほか 2008)(桑原 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> 進路選択課題として「キャリアプラン」を作成する 相互評価学習をもとに課題の質向上を実感 課題達成に必要な知識習得や自己理解を目的とした講義を事前学習として行う
代理体験	<ul style="list-style-type: none"> 他者を評価する 他者の価値観に触れる 	<ul style="list-style-type: none"> 他者の課題を閲覧することにより、他者の価値観に触れる 相互評価学習のねらいをあらかじめ伝える
言語的説得	<ul style="list-style-type: none"> 他者から肯定的評価を受ける 	<ul style="list-style-type: none"> 相互評価学習のねらいをあらかじめ伝え、肯定的評価を促す ルーブリックにより評価基準を明確化
情動的喚起	<ul style="list-style-type: none"> 進路選択に関わる課題や相互評価学習に対する情動(「楽しかった」「嬉しかった」等) 	<ul style="list-style-type: none"> ARCS モデルを参考に認知を評価

(Kuwahara et al. 2013 をもとに作成)

「遂行行動の達成」については、「キャリアプラン」の作成を進路選択課題とする。具体的な課題の内容は、現在の自分についての自己分析をもとに、卒業から10年後までの目標と目標達成のための方策を考えてプレゼンテーションスライドを作成するというものであり、進路選択自己効力の下位要素である「自己評価」、「職業情報の収集」、「目標選択」、「将来設計」、「課題解決」に関わるため、課題を達成することによって進路選択自己効力を高めることができると考えられる。また、課題に対する相互評価学習を行い、その結果をもとに課題を改善することによって、学習者が自身の進路選択課題の質向上を実感することを目指す。さらに、相互評価学習の事前学習として、キャリアプランの作成に向けて必要となる知識の習得や自己理解を目的とした講義を行うことにより、授業全体の流れとして進路選択課題への取り組みを促進する。「代理体験」については、相互評価学習のねらいである他者評価を通じて自分の課題について客観的に振り返ることの重要性をあらかじめ学習者に説明し、相互評価学習で他者の価値観に触れ、自身のキャリアプランを見直し、課題の改善に繋げる。他の受講生の進路選択課題を閲覧することにより、「自分にも課題達成ができそうだ」「自分も頑張らなければ」と考えて効力感が得られることが期待される。「言語的説得」については、評価することが相手の課題作成や発表の改善につながり「相手の役に立つこと」という相互評価学習のねらいを学習者にあらかじめ伝え、評価の際には「相手の良いところを見つけ積極的に褒めよう」と伝えることにより、肯定的評価の入力を促す。また、相互評価の基準をルーブリックとして明確に示すことにより、互いに納得できる相互評価の実現を目指す。「情動的喚

起]による効力感向上を促す具体的な方策はないが、前節で取り上げた ARCS モデルに基づく質問紙調査によって、進路選択課題や相互評価学習に関する認知を評価し、自己効力の変化との関連を検討することによって学習方法の改善策を探る。このように、効力感を育む4つの源に着目した具体的な方策を授業設計に適用することによって、キャリア教育科目における相互評価学習による進路選択自己効力の向上が期待できると言える。

本研究では、進路選択自己効力の向上を学習目標として相互評価学習を実践するが、その効果の検証においては、前章で論じたように ID の観点からレベル 2 の尺度を用いた評価を軸としてレベル 1 の学習意欲に関わるデータも参考にするのが望ましい。レベル 2 の評価方法としては、進路選択自己効力に関する研究動向をもとに、日本でもっとも用いられている尺度である「進路選択に対する自己効力尺度」(浦上 1995a)を採用する。尺度の項目を付録 A に示す。また、レベル 1 の学習意欲の評価については、ARCS モデルの「自信」の要因が進路選択自己効力に関連していると考えられるため、ARCS モデルに基づく質問紙調査を採用し、課題の認知・解釈・主観的な意味づけ等が自己効力の変容に密接に関連している可能性(下村 2000)を検討する。

相互評価学習システムについては、相互評価学習に関する研究動向の検討から、キャリア教育の正課科目における ICT を用いた相互評価の実践について研究の余地があることがわかった。そこで本論文では、キャリア教育科目においてオープンソース LMS である Moodle のワークショップモジュールを用いた相互評価学習を実践する。汎用的な LMS の標準機能を用いることにより、煩雑な設定を行わなくとも相互評価学習を実践することが可能である。また、LMS 内のモジュールを用いることにより、オンラインでの課題提出等、授業で提示される他の資料、学習課題と連携して学習課題に取り組むことができるといった利点がある。

以上、本節では先行研究の知見とこれまでの実践をもとに、進路選択自己効力を高める相互評価学習の方法と評価方法を提案した。進路選択自己効力を高めるキャリア教育科目のデザインの有効性を明らかにするための実践と効果検証については、次章以降で論じる。

3.7 まとめ

本章では、高等教育の初年次キャリア教育科目において「主体的にキャリアを形成する力」を育成する際に重要であると考えられる「進路選択自己効力」を取り上げ、理論と研究動向を概観した。また、進路選択自己効力に関わるその他のキャリア理論、相互評価学習に関する先行研究、ID の諸理論を取り上げ、効力感の源の観点から進路選択自己効力を高める学習方法と評価方法を提案した。

本章で検討した理論および先行研究の知見と、これまでの実践から、正課のキャリア教育科目において進路選択自己効力を高める方法として、相互評価学習を含む授業デザインが有効であると考えられる。しかしながら、安達(2012)が指摘するように、進路選択自己効力の介入研究には、成果の一般化の点において課題がある。そこで本研究では、短期大学の初年次キャリア教育科目において進路選択自己効力向上を目的として相互評価学習を含む授業をデザインし、実践の前後で進路選択自己効力が向上するかを検証する(第4章)。また、科目の開講時期によってさまざまなキャリア発達段階の学習者が混在すると想定されるが、受講時期の違いによって介入の効果は異なるか(第5章)、相互評価学習を中心とした授業デザインが非同期 e ラーニング形式の科目でも有効であるか(第6章)、を検証することによって、進路選択自己効力を向上させるキャリア教育科目の授業デザインの汎用性を論じていく。

第4章 初年次キャリア教育科目における相互評価学習による進路選択自己効力の変容

4.1 はじめに

前章で論じたように、進路選択自己効力は、進路を計画する力や実際の進路選択行動、自分の進路を決められない進路不決断と強く関連しており、介入による変容が可能である(浦上 1995)。進路選択自己効力を高める方法については、わが国でもコンピュータを活用したキャリアガイダンスや職業情報探索による効果といった先行研究が多数あるが、適切な介入の方策は必ずしも明らかではない(富永 2008)。また、先行研究の多くは厳密な実験計画を採用しているため、現実の教育場面でどのような効果が得られるか、キャリア教育科目の授業・教育場面で介入の効果を検証することには意義があると思われる。

本研究では、前章で提案した進路選択自己効力を高める学習方法と評価方法とこれまでの研究にもとづき、私立短期大学の初年次キャリア教育科目を対象として相互評価学習を含む授業を設計した。本章における実践は、表 3-2 の授業設計方策をもとに、進路選択に関わる学習課題であるキャリアプランを作成・発表して相互評価学習を行うことによる遂行行動の達成、他の学生のキャリアプランを評価することによる代理体験、自分の課題に対して他の学生から肯定的な評価を得ることによる言語的説得、を通じて進路選択自己効力の向上を目指すものである。

本章では、私立短期大学の 2012 年度入学生を対象として行った進路選択自己効力に関する調査をもとに以下の 2 点を検証する。一点目は、相互評価学習による進路選択自己効力の変容を明らかにすることである。キャリア教育科目の受講生の授業開始時、相互評価学習の実践前後、授業終了後の進路選択自己効力を調査することによって、入学後半年間における進路選択自己効力の変容を明らかにする。また、本研究で対象とする短期大学の入学生は多様化しており、入学時点での進路選択自己効力にも差があることが予想される。そこで、進路選択自己効力の高低による変容の違いを検討することによって、進路選択に対する効力感が低い学生群への対応を考察する。さらに、先行研究において、課題の認知が自己効力の変容に影響する可能性が示唆されており、特に課題の目新しさや難しさとの関連が指摘されている(下村 2000)。そこで本研究では、学習者の相互評価学習に対する認知と進路選択自己効力の変容の関連を検討するため、学習意欲の問題を Attention(注意)、Relevance(関連性)、Confidence(自信)、Satisfaction

(満足感)の4要因に整理した枠組みと動機づけ方略を提案するシステムモデルであるARCSモデル(鈴木 1995)を参考に、質問紙調査を行う。Banduraの自己効力理論はARCSモデルが基礎とする理論の一つであり、ARCSモデルの「自信」の要素は本研究で対象とする自己効力に深く関連すると考えられる。ARCS動機づけモデルを活用して学習意欲の実態を捉えるアンケート調査の先行研究も多い(鈴木 1995)ことから、本研究では学習課題の認知を検討する方法として、ARCSモデルによるアンケート調査を採用した。他に、長岡・松井(1999)等の先行研究で進路選択自己効力とキャリア成熟の関連が指摘されていることから、キャリア意識に関する調査を同時に実施する。

二点目は、短期大学の入学生全員の入学から半年後の進路選択自己効力の変化を調査することによって、初年次キャリア教育科目の受講生と非受講生の進路選択自己効力の変容の違いを明らかにすることである。

4.2 方法

4.2.1 対象

京都府南部に位置する私立短期大学の2012年度入学生466名を対象とした。そのうち、初年次前期の選択科目であるキャリア教育科目「キャリア形成論」の受講者は4クラス91名である。

4.2.2 授業実践の概要

当該科目の位置づけと学習目標

本研究で対象とする短期大学の修業年限は2年間であり、学生は入学から半年後には学外での専門職の実習や就職活動に取り組むこととなる。そのため、短期大学の初年次に4年生大学の1年次および2年次に相当するキャリア発達課題を達成することが必要である。そこで、入学直後の初年次前期にキャリア教育科目として当該科目を配置し、その中で学生生活の見通しを立てて将来設計を行い、その後の専門の学びへ繋げることが期待される。また、短期大学では職業に関連が強い専門資格の取得を目指して入学する学生が多いものの、学習内容への期待と現実とのギャップを感じて資格取得を諦めたり、学業を中断したりする学生も多い状況にある。学生が多様化する短期大学の初年次キャリア教育科目として当該科目には、進路選択に対する自己効力を高め、専門の学びへの円滑な移行を促し動機づけを行う役割が求められる。さらに、入学生の実態を把握することで、主体的に進学を決定せずに入学してきた学生や、入学時点で進路

選択に対する効力感が低い学生群への対応を検討し、系統的なキャリア形成プログラムや専門教育でのキャリア支援に反映させることが必要となる。そこで、当該科目では、自己理解と職業理解を深めることによって職業観を育み、将来の目標や夢を実現するために何をすべきかというキャリアデザインを行っていくことを目的とし、具体的には以下の3点を学習目標としている。

- 1) キャリア形成が求められる社会情勢と、さまざまな職業や多様な働き方について理解することとで自らの職業観を確立する。
- 2) 自己理解を深め、自分について口頭および文章で表現することができるようになる。
- 3) 夢や目標の実現のためにこれから何をすべきかを考えて、自発的に計画・行動することができるようになる。

授業の構成

上述の学習目標を達成するため、短期大学1年次に進路選択に関わる課題に取り組み、キャリア意識と進路選択自己効力を高めることを目的として、進路選択課題に関わる相互評価学習を中心とした授業を設計した。授業設計にあたって、溝上(2004)の自己理解教育におけるリフレクションシート相互評価の実践や、筆者らのこれまでの授業実践(桑原 2010, 桑原 2012)を参考にし、表3-2の相互評価学習の要素と効力感の検討にもとづく具体的方策を適用した。授業の流れを表4-1に示す。進路選択課題は、現在の自分についての自己分析をもとに、卒業時点、卒業から3年後、5年後、10年後についてそれぞれ目標と目標達成のための方策を考え、「私のキャリアプラン」と題してプレゼンテーションスライドを作成し、発表するという内容である。第1回から第10回は、キャリアプランの作成に向けて必要となる社会状況についての知識習得や自己理解を目的として、ワークシートを活用した講義を行った。学習者の学びを促進するために、毎回の授業の終わりにはワークシート等の紙媒体による課題提出もしくは Moodle のオンラインテキスト形式のリフレクション課題を設定し、教員がコメントを付与して返却した。第11回から第15回で、進路選択課題としてのキャリアプランの作成に取り組み、相互評価と改善、発表を行った。

表 4-1 授業の流れ

回	概要	詳細	課題
1	オリエンテーション ～キャリア形成の概念	キャリアの基本的概念, キャリア形成が求められる社会の状況について学ぶ	この授業で何を学びたいか(紙)
2	自分について考える I～自分史による 自己理解	自分史の作成と相互インタビューによって自分を客観視し, 長所・短所と価値観を把握する	自己理解ワークシートの提出(紙)
3	職業理解 1～就職への イントロダクション	就職活動に向けて, 短大生活を送る上で心がけることを学ぶ	感想文の提出(紙)
4	さまざまな働き方について考える	正規雇用と非正規雇用の違いや賃金体系など雇用形態について学習する	リフレクション(LMS)
5	女性のライフサイクル とキャリア 1	女性のライフサイクルにおけるライフイベントとキャリアのかかわりについて学ぶ	リフレクション(LMS)
6	女性のライフサイクル とキャリア 2	さまざまなライフコースのメリットとデメリットについてグループで議論し発表	リフレクション(LMS)
7	社会で活躍中の先輩 の話を聞く	卒業生から学生時代と仕事内容について話を聞き, キャリアプラン作成の参考にする	感想文の提出(紙)
8	自分について考える II～価値観・職業観	ワークシートの記入を通して, 自分の価値観・職業観を明確にする	リフレクション(LMS)
9	職業理解 2 ～専門職と企業について	保育士・栄養士等の専門職や企業で働くことについて, 就職部からの説明を受ける	感想文の提出(紙)
10	社会人に求められる 能力	社会人基礎力について学び, どの能力を自分が伸ばす必要があるか考える	リフレクション(LMS)
11	キャリアプランの 作成 1	キャリアプラン作成のための自己理解と, キャリアプランワークシートの作成 尺度調査, アンケートの実施	キャリアプランワークシートの提出(紙)
12	キャリアプランの 作成 2	プレゼンテーションソフトウェアの使用方法を説明後, キャリアプランを作成する	次週までにキャリアプランを作成する(個人)
13	キャリアプランの 相互評価と改善	キャリアプランのファイルを Moodle に提出 評価基準の説明と評価の練習 Moodle 上でファイルを閲覧して相互評価 キャリアプランの改善	相互評価を参考にキャリアプランを改善し, 次週までに発表の準備をする(個人)
14	キャリアプランの発表	キャリアプランのプレゼンテーションと相互評価	
15	発表の振り返りと まとめ	発表の動画を閲覧して自己評価を入力 相互評価結果の確認 自己評価と他者評価を比較 尺度調査, アンケートの実施	

キャリアプラン作成に向けて, 社会と自己についての理解を深める
【学習目標 1, 2】

キャリアプランを作成し, 相互評価を参考にして改善する
【学習目標 2, 3】

キャリアプランの発表と相互評価の振り返り

紙：紙媒体での課題提出

LMS：Learning Management System (LMS)の Moodle での課題提出

個人：個人で次週までに行う課題

■：相互評価学習

相互評価学習の方法

相互評価学習システムとして、Moodle 2.0x の相互評価用モジュールであるワークショップモジュールを用い、匿名で評価を行った。Moodle には相互評価を行うためのワークショップモジュールが標準的に備えられており、煩雑な設定を行わなくとも相互評価学習を実践することが可能である。また、表 4-2 に示したように、第 10 回までのオンラインでの課題提出にも Moodle の課題モジュールを利用しているため、学習者が Moodle の操作にある程度慣れており、これまでのリフレクション内容を参照しながら学習課題に取り組むことができるといった利点がある。

第 11 回から第 13 回ではキャリアプランを作成して一回目の相互評価を行い、相互評価の結果をもとにキャリアプランの改善を行う。第 13 回では、キャリアプランのプレゼンテーションファイルを Moodle に提出し、評価基準の説明と評価の練習を行った後に、30 分程度で相互評価を入力する。その後、受けた評価を確認してキャリアプランを改善する。キャリアプランの改善が授業中に終わらない場合は、次週までの課題となる。第 14 回では、改善したキャリアプランを用いてクラス全体でプレゼンテーションを行い、それに対して二回目の相互評価を入力する(図 4-1)。



図 4-1 プレゼンテーション時の相互評価学習の様子

相互評価の割り当ては、評価者 1 名につき評価対象者 5 名を教員があらかじめ指定した。評価対象者の選択に際しては、プレゼンテーションを履修者名簿順に行うため評価対象が連続しないことのみを条件としており、互いに評価を行うようにグループを形成してはいない。また、評価対象となっている学習者からも評価されるか否かの厳密なチェックは行わなかったため、評価対象者から評価を受けることによる「お互いさま効果」(藤原ほか 2007a)を完全に排除しているとは言えない。第 13 回と第 14 回では、学習者は同一の評価対象者に対して評価を行うため、成果物の改善過程を把握して評価することが可能である。一回目の相互評価を通じて相手の成果物が改善され、自身の入力した評価が相手の役に立ったと実感することによって、相互評価学習活動の達成による効力感が得られることが期待できる。

評価基準を明確にするため、キャリアプランの内容に関する 5 項目（構成とストーリー、自己理解、キャリアプランの目標、キャリアプランの方策、将来への意欲）と、プレゼンテーションに関する 3 項目（言語コミュニケーション、非言語コミュニケーション、スライドの表現）の合計 8 つの評価項目について 5 段階のルーブリックを学習者に提示した。ルーブリックの抜粋を表 4-2 に示す。評価項目のうち、一回目の相互評価学習ではキャリアプランの内容に関する 5 項目についてのみ評価を行い、二回目のプレゼンテーション時の相互評価学習では 8 項目すべての評価を入力した。また、ルーブリックにもとづく点数評価に加えて、自由記述により「相手の良いところ」や「具体的な改善点」を入力することを義務付けた。

表 4-2 相互評価に用いたルーブリック(抜粋)

評価項目	評価基準	5(素晴らしい)	4(良い)	3(普通)	2(もう少し)	1(頑張ろう)
キャリアプランの目標	キャリアプランの内容をしっかりと考えており、めざす将来像を具体的に説明することができる。	キャリアプランがしっかりと考えられており、目標やめざす将来像をわかりやすく具体的に説明できている。	キャリアプランがよく考えられており、目標やめざす将来像をわかりやすく説明できている。	自分なりにキャリアプランを考え、目標やめざす将来像を説明できている。	キャリアプランがあまり考えられておらず、目標やめざす将来像があいまいである。	目標やめざす将来像が説明されていない。

4.2.3 尺度、調査時期、手続き

進路選択自己効力の測定には、浦上(1995a)が日本の大学生向けに作成した「進路選択に対する自己効力尺度」(30 項目 4 件法)を用いた。尺度の項目を付録 A に示す。

短期大学の入学生全体に対して、2012 年 4 月の入学時(前期授業開始前)および 9 月中旬(前期授業終了から約 2 ヶ月後)の 2 回にわたって、質問紙による調査を実施した。欠席者や欠損値のあるデータを除いた有効回答数は、4 月が 453 名、9 月が 428 名である。また、キャリア教育科目の受講生に対しては、全体の調査に加えて、相互評価学習の実践前(第 11 回/6 月)と実践後(第 15 回/7 月)に同一の尺度を用いた調査を実施した。受講生 91 名のうち、当該キャリア教育科目の単位を習得し、4 月、相互評価学習の実践前/実践後、9 月のすべての調査について欠席者や欠損値のあるデータを除いた有効回答数は 57 名である。尺度の各項目について、「全く自信がない」を 1 点、「非常に自信がある」を 4 点として得点化し、30 項目の合計点を進路選択自己効力尺度得点(4 月/実践前/実践後/9 月)として用いた。得点範囲は 30 点から 120 点である。

また、受講生のキャリア意識の変化を検討するため、相互評価学習実践の前後にキャリアに対する態度に関する3項目(5件法)の調査を行った。

さらに、学習課題の認知と進路選択自己効力の関連を検討するため、相互評価学習の各要素(「キャリアプランを考えること」「キャリアプランを発表すること」「相互評価で他の人を評価すること」「相互評価で他の人から評価されること)に対する動機づけの把握を目的として、ARCSモデル(鈴木 1995)およびARCS評価シート(向後・鈴木 1998)を参考に作成した27項目(5件法)のアンケートを相互評価学習実践前後に実施した。各項目について、「まったくそう思わない」を1点、「そう思う」を5点として得点化した。

4.3 結果

4.3.1 相互評価学習前後の進路選択自己効力の変容

キャリア教育科目受講生のうち、すべての調査について有効回答を得られた57名について、入学時の進路選択自己効力尺度得点の値から、中央値76点を境として75点以下を低群、76点以上を高群とした。内訳は、高群29名、低群28名である。4月、相互評価学習実践前、相互評価学習実践後、9月の4時点における進路選択自己効力尺度得点の平均値を表4-3に示す。

表 4-3 進路選択自己効力の平均の推移

		4月	実践前	実践後	9月
全体 (N=57)	平均値	77.88	81.28	91.28	82.21
	(SD)	(11.03)	(11.05)	(11.22)	(12.56)
高群 (N=29)	平均値	86.62	89.21	95.41	90.93
	(SD)	(7.93)	(7.63)	(9.86)	(9.27)
低群 (N=28)	平均値	68.82	73.07	87.00	73.18
	(SD)	(6.31)	(7.45)	(11.09)	(8.48)

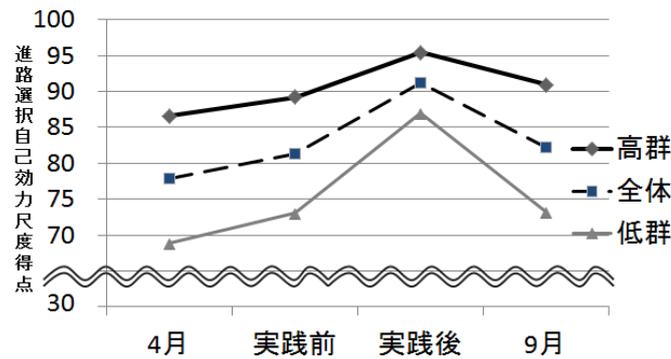


図 4-2 受講生の進路選択自己効力の変容

得点の高低を対象者間要因，4月／実践前／実践後／9月の4時点を対象者内要因，進路選択自己効力尺度得点を従属変数とする二元配置の分散分析を行った結果，高低群と時点の間に有意な交互作用 ($F(2.489, 136.898)=8.586, p<.01$) が認められた。また，時点の主効果 ($F(2.489, 136.898)=56.925, p<.01$)，高低群の主効果 ($F(1, 55)=65.111, p<.01$) がそれぞれ認められた(図 4-2)。なお，分散分析にあたっては，Mauchly の球面性検定での仮定が成り立たず被験者内効果の検定の有意確率が小さくなるため，以降の検定結果では Greenhouse-Geisser のイプシロンを利用して自由度を修正したものを採用している(竹原 2007)。

単純主効果の検定の結果，低群における時点の単純主効果は 1%水準で有意であった ($F(3, 165) = 52.85, p<.01$)。同様に，高群における時点の単純主効果も 1%水準で有意であった ($F(3, 165) = 11.94, p<.01$)。各時点における高低群の単純主効果を検定したところ，4月 ($F(1, 55) = 87.62$)，実践前 ($F(1, 55) = 65.20$)，実践後 ($F(1, 55) = 9.18$)，9月 ($F(1, 55) = 56.84$) のいずれの時点でも，高低群の単純主効果が 1%水準で有意であった。多重比較の結果，高群では 4月 < 実践後，実践前 < 実践後，4月 < 9月，実践後 > 9月であった。また，低群では 4月 < 実践前 < 実践後，4月 < 9月，実践後 > 9月であった。

4.3.2 受講有無と進路選択自己効力の変化

キャリア教育科目の受講による進路選択自己効力尺度得点の変化を検討するため、キャリア教育科目受講生群と非受講生群の4月および9月の進路選択自己効力尺度得点の平均値を比較した(表4-4)。

表 4-4 受講有無と進路選択自己効力

		受講あり (N=72)	受講なし (N=343)
4月	平均値	78.32	78.50
	(SD)	(11.05)	(10.77)
9月	平均値	81.40	78.14
	(SD)	(11.90)	(11.75)

初年次前期に選択科目として開講されるキャリア教育科目を受講する学生の特性を探るために、4月時点における進路選択自己効力尺度得点の平均値について、Mann-WhitneyのU検定を行ったところ、受講あり群と受講なし群に有意な差はみられなかった。

キャリア教育科目の受講有無を対象者間要因、4月および9月の時点を対象者内要因、進路選択自己効力尺度得点を従属変数とする二元配置の分散分析を行ったところ、受講有無と時点の間に有意な交互作用($F(1, 413)=7.265, p<.01$)が認められた。また、時点の主効果が認められた($F(1, 413)=4.588, p<.05$)。受講有無の主効果は認められなかった($F(1, 413)=1.365, n.s.$)。単純主効果の検定の結果、9月の時点で受講あり群のほうが受講なし群よりも進路選択自己効力尺度得点が有意に高かった($F(1, 413)=7.08, p<.01$)。キャリア教育科目の受講有無による進路選択自己効力尺度得点の変化を図4-3に示す。

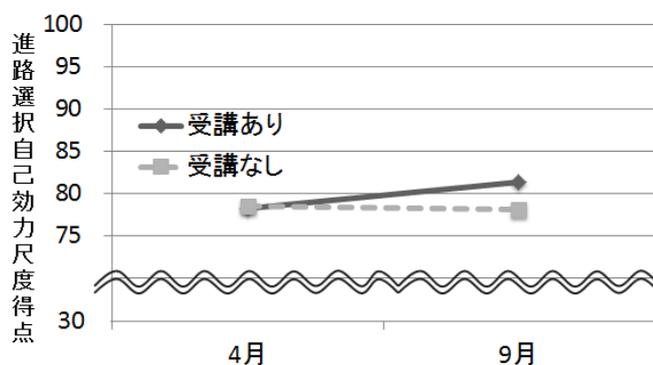


図 4-3 受講有無と進路選択自己効力の変化

4.3.3 キャリア意識の変化

相互評価学習実践前後に実施したキャリアに対する態度に関する3つの質問項目(5件法)の調査結果を表4-5に示す。実施前後の平均値について対応有りの t 検定を行ったところ、3項目とも1%水準で有意な差が認められた。

表 4-5 受講生のキャリア意識の変化 (N=57) ** $p < .01$

設問	実践前	実践後	t 検定
卒業後の進路について、希望する業界や職業が決まっている	3.75 (1.07)	4.12 (0.66)	**
自分の将来についてよく考えている	4.14 (0.72)	4.67 (0.55)	**
自分の将来のために何か行動しようと具体的に計画している	3.33 (0.89)	4.11 (0.70)	**

4.3.4 課題への動機づけと進路選択自己効力

相互評価学習実践後の進路選択自己効力の尺度得点および、実践後から実践前を引いた尺度の変化得点と、キャリアプランの作成と相互評価学習の活動要素に対する動機づけについての質問項目の相関係数をそれぞれ算出した結果を表4-6に示す。

「キャリアプランを考える」という進路選択課題に関わる部分では、実践後の進路選択自己効力尺度得点と「やりがいがあった(R)」、「自分なりに考えることができた(C)」、「今後もやってみたい(S)」の項目との間にそれぞれ1%水準で有意な正の相関が見られた。キャリアプランのプレゼンテーションを全体の前で行うことについては、実践後の尺度得点と「面白かった(A)」、「やりがいがあった(R)」、「今後もできそうだと自信がついた(C)」、「やってよかった(S)」、「今後もやってみたい(S)」といった多くの項目との間に正の相関が見られた。また、変化得点と「やってよかった(S)」、「今後もやってみたい(S)」との間に有意な正の相関が見られた。

相互評価学習に対する認知では、「他者を評価すること」について、実践後の尺度得点と「相手のためになる評価ができた(C)」、「やってよかった(S)」との間に、変化得点と「やってよかった(S)」、「今後もやってみたい(S)」との間にそれぞれ正の相関が見られた。「他者から評価を受けること」については、実践後の尺度得点および変化得点と「やってよかった(S)」との間にそれぞれ有意な正の相関が見られた。

表 4-6 課題への動機づけの平均と標準偏差および進路選択自己効力との相関

(** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$)

	キャリアプランを考えること						
	面白かった (A)	やりがい があった (R)	自分のため になった (R)	今後でき そうだと 自信が ついた (C)	自分なりに 考えるこ とができ た (C)	やってよ かった (S)	今後もや てみたい (S)
平均 (SD)	4.70 (0.46)	4.72 (0.49)	4.91 (0.29)	4.19 (0.72)	4.65 (0.58)	4.91 (0.29)	4.33 (0.79)
実践後 尺度得点 変化得点	.213 -.059	.371** .225+	.153 .038	.244+ .099	.485** .203	.225+ .197	.398** .228+
	プレゼンすること						
	面白かった (A)	やりがい があった (R)	自分のため になった (R)	今後でき そうだと 自信が ついた (C)	自分なり の工夫が でき た (C)	やってよ かった (S)	今後もや てみたい (S)
平均 (SD)	4.16 (0.75)	4.42 (0.80)	4.65 (0.55)	4.00 (0.82)	4.11 (0.99)	4.51 (0.83)	3.89 (0.99)
実践後 尺度得点 変化得点	.270* .222+	.336* .125	.164 .115	.338* .101	.242+ .135	.283* .329*	.446** .276*
	他の人を評価すること						
	面白かった (A)	やりがい があった (R)	自分のため になった (R)	今後でき そうだと 自信が ついた (C)	相手のため になる評 価が でき た (C)	やってよ かった (S)	今後もや てみたい (S)
平均 (SD)	4.35 (0.72)	4.39 (0.73)	4.61 (0.67)	4.05 (0.81)	4.04 (0.76)	4.37 (0.67)	3.98 (0.90)
実践後 尺度得点 変化得点	.107 .035	.111 .240+	.147 .186	.163 -.096	.279* -.108	.318* .297*	.246+ .261*
	他の人から評価されること						
	面白かった (A)	やりがい があった (R)	自分のため になった (R)	自分が でき たこ とを認 めて もら え た (C)	やってよ かった (S)	今後もや てみたい (S)	
平均 (SD)	4.30 (0.80)	4.40 (0.86)	4.72 (0.70)	4.37 (0.79)	4.63 (0.77)	4.21 (0.90)	
実践後 尺度得点 変化得点	.112 .111	.244+ .172	.219 .223+	.177 -.025	.324* .311*	.224+ .203	

4.4 考察

4.4.1 相互評価学習による進路選択自己効力の変化

相互評価学習の実践前後に進路選択自己効力が有意に上昇していることから、キャリア教育科目における相互評価学習が進路選択自己効力の向上に寄与していると言えよう。

入学時の進路選択自己効力尺度得点の値から、受講生を高群と低群に分けて変化を比較したところ、両群ともに平均点が4月<実践後, 実践前<実践後, 実践後>9月, 4月<9月となっており時点の主効果が認められたものの、4月から実践前の変化については低群のみが有意であったことから、進路選択自己効力が低い群に対して相互評価学習の事前の学習が有効であることが示唆された。高群において4月から実践前の変化が見られなかった原因としては、元々進路選択自己効力が高いために、尺度上の伸びしろが少なかった可能性も考えられる。

また、実践前から実践後に進路選択自己効力が有意に上昇するものの、実践後から9月にかけて低下するため、向上した自己効力を維持させるためには学習方法の改善やその後のフォローといった介入が必要であると考えられる。

4.4.2 受講有無と進路選択自己効力の変化

受講生の特性を探るため、4月入学時点での受講生と非受講生の進路選択自己効力を調査したところ、受講生と非受講生には差が見られなかった。一般に、進路選択自己効力の高い学生ほど積極的に進路選択行動を行うと言われている。そのため多くの大学では低学年次におけるキャリア教育科目は選択科目として提供されているが、大学側が当該科目を受講して欲しいと考えるキャリア意識の低い学生が履修せず、受けなくても十分にキャリア意識の高い学生が履修することにより、キャリア意識の格差が拡大する恐れがあることが指摘されている(葛城 2008)。しかし今回の調査では、初年次選択科目のキャリア教育科目の受講生と非受講生の進路選択自己効力には差がなく、進路選択自己効力の高い学生が初年次キャリア教育科目を選択して受講しているわけではないということがわかった。また、2007年に京都大学高等教育研究開発推進センターと財団法人電通育英会が共同で実施した「大学生のキャリア意識調査 2007」では、全国の大学1年生と3年生を対象として本研究と同一の尺度を用いた大規模な調査が行われている(京都大学・電通育英会 2007)。同調査における大学1年生の進路選択自己効力尺度得点の平均値は、男子78.40点($N=512$)、女子77.69点($N=476$)であり(浦上 2007)、本研究の対象である短期大学1年生の平均値は全国調査とほぼ同等であると言えよう。

分散分析の結果、受講有無と時点の間に有意な交互作用が認められたことから、受講生と非受講生の間に4月の授業実践前の段階では進路選択自己効力に違いはないものの、受講から2ヶ月後の時点では差が見られることがわかった。受講あり群において有意な時点の単純主効果が認められたことから、時間の経過が受講生の進路選択自己効力の変化に影響を与えていることが明らかになった。先述のように、本研究ではもともと進路選択自己効力が高い学生が受講しているのではなく、全国平均との比較からも大学1年次の平均的な自己効力を有する学生を対象としているといえるため、この進路選択自己効力の変化は相互評価学習を含むキャリア教育科目の受講によるものであるといえるのではないだろうか。

4.4.3 キャリア意識の変化

キャリアに対する態度を尋ねた3つの質問項目すべてについて、相互評価学習の実践前後で平均値が有意に向上していることから、キャリアプランニングに関する相互評価学習を通じて受講生のキャリア意識が深まったと言えよう。「自分の将来のために何か行動しようと具体的に計画している」という設問に対する回答が実践前には低かったものの、実践後に大きく変化していることから、相互評価学習を通してキャリアプランを作り上げ、クラスに対して発表するという経験を通じて、具体的な進路選択行動を起こすことに対する意欲が高まったと考えられる。

4.4.4 課題への動機づけと進路選択自己効力

本研究では、課題の認知と自己効力の変容の関連性を検討するために、ARCSモデル(鈴木1995)を参考に調査を行った。ARCSの4要素のうちConfidence(自信)が自己効力と関連しているのではないかと想定していたが、相互評価学習の活動要素によって進路選択自己効力との相関に違いがあることがわかった。「キャリアプランを考える」という進路選択そのものに関わる部分では、実践後の進路選択自己効力と「やりがいがあった(R)」、「自分なりに考えることができた(C)」、「今後もやってみたい(S)」との間にそれぞれ正の相関が見られたことから、キャリアプランの作成課題にやりがいを感じて熱心に取り組み、またやってみたいと思うようになることが実践後の自己効力の高さに関連していると考えられる。キャリアプランのプレゼンテーションを行うことについては、変化得点と満足感に関わる項目との間に有意な正の相関が見られた。今回実践を行った短期大学1年次の学生の多くは大人数に対するプレゼンテーションの経験がなく、実践前にはプレゼンテーションをすることへの不安の声が度々聞こえた。しかし、実践後のアンケートの自由記述で「自分が思っていた以上にまわりには伝わっていたことが分かった。」、「自分が思ってたよりも、いい評価をしてくれたので嬉しかったしこれからの自信になった。」といったように、自分の考

えを伝えられたことや他者からの反応があることへの肯定的意見が多く見受けられたことから、課題への障壁が高い分だけやり遂げたことによって自己効力が高まるのではないかと思われる。他者を評価することについては、他者を評価することによって得られる満足感が自己効力の変容に関連していると思われる。他者から評価を受けることについては、他者から評価を受けたことへの満足感が自己効力の変容に関連していると言えよう。

本研究において、受講生の進路選択自己効力が相互評価学習実践前後に有意に向上していることから、相互評価学習はキャリア教育において自己効力を高めるために有効な学習方法であると考えられる。しかし、課題への動機づけと進路選択自己効力尺度得点の相関を検討してきたものの、具体的な因果関係は明らかになっていない。一方で、本研究において相互評価学習後に実施した質問紙調査における学習者の自由記述からは、以下のような意見が得られた。

- ・ 自分ではうまくできたか不安だったところが評価されることで自信になった。
- ・ 自分の考えていることが、ちゃんと伝わっているということがわかってよかった。
- ・ ほかの人の将来のプランを聞いて、視野が広がってよかったです。
- ・ みんなからの評価では、わたしのプレゼンを見て幸せになってほしいや、頑張ってというコメントもあり、すごうれしかったです。みんなのプレゼンもそれぞれも目標があり、わたしは当たり前ですが、全く違うプランなのですががんばってほしいと思います。

先述の自己効力の源と相互評価学習の要素(表 3-2)の観点から考えると、課題の達成に対して他人から評価を受けること(言語的説得)や、他の人のキャリアプランを見て評価すること(代理体験)に対して、学習者が肯定的な意見を持っており、相互評価学習が自己効力の向上につながった可能性が示唆された。

4.5 まとめ

本章では、以下のことが明らかになった。

- 4月入学時点でキャリア教育科目の受講生と非受講生には進路選択自己効力の差がなかった。
- 相互評価学習の実施によって、進路選択自己効力の高群低群ともに進路選択自己効力尺度得点の平均値が有意に向上し、特に進路選択自己効力が低い群に対して相互評価学習が有効であることが示唆された。
- 授業終了から約2ヶ月後には進路選択自己効力が相互評価学習実践前の水準まで下がるものの、キャリア教育科目の受講が受講生の半年間の進路選択自己効力の変化に影響を与えていると言える。
- 相互評価学習による介入効果を授業終了後に維持するためには、相互評価学習方法の改善やその後のフォローが必要である。
- キャリアプラン作成に関する相互評価学習を通じて、受講生はキャリア意識を深めている。
- 相互評価学習課題の認知と、進路選択自己効力の間に関連が示唆された。

本章では、短期大学における初年次キャリア教育科目において相互評価学習が進路選択自己効力の向上に有効であることを明らかにしてきたが、相互評価学習のどの要素が自己効力の育成に影響しているのか、因果関係を具体的に明らかにすることが課題として残る。また、相互評価学習実践後に進路選択自己効力を維持するための学習方法の改善やその後のフォロー学習を検討することにより、さらに効果的なキャリア教育向けの相互評価学習モデルの構築が必要であると考えられる。

第5章 キャリア教育科目の受講時期と進路選択自己効力の関連

5.1 はじめに

前章では、私立短期大学の1年生を対象としたキャリア教育科目において、進路選択自己効力を高めるための学習方法として学生主体の学習方法の一つである相互評価学習を中心とした授業をデザインし、実践を行った。入学から半年間の受講生と非受講生の進路選択自己効力の変容の違いを調査した結果、受講生と非受講生には進路選択自己効力の差がないこと、相互評価学習実践によって受講生の進路選択自己効力の平均点が有意に向上すること、授業終了から約2ヶ月後には進路選択自己効力が相互評価学習実践前の水準まで下がるものの、非受講生と比較すると自己効力が高いことが明らかになった。

この研究から、新たな疑問が浮かび上がった。短期大学の修業年限は2年間と短く、1年次の秋には専門職の学外実習や一般企業向けの就職活動を開始するため、前期と後期では受講生のキャリア意識や進路選択自己効力には差があることが予想される。また、入学から半年が経過したことによって、受講生間のキャリア発達にも差が生じていることも想定される。そのため、前期と比較した後期受講生の特性を明らかにし、キャリア発達段階が異なる学習者に対して、前章で有効であった相互評価学習を中心とした授業デザインによって同様に進路選択自己効力を向上させることができるかという点について実証しなければならない。

短期大学は、2年間という短い修業年限で教養教育と専門教育を行う高等教育機関であり、教育課程や時間的制約のために全学生を対象とした正課のキャリア教育科目の必修化が難しい状況にある。そのため、初年次前期以外の受講によって進路選択自己効力を向上させることができれば、教育課程編成における体系的キャリア教育実施の観点からも意義があると言える。

そこで、本章では短期大学生を対象とした1年間の調査をもとに、以下の2点を明らかにする。(1)初年次後期に開講されたキャリア教育科目における相互評価学習の実践によって、後期受講生の進路選択自己効力が前期と同様に向上するか、(2)キャリア教育科目の前期受講生、後期受講生、非受講生の間で、入学から1年間における進路選択自己効力の変容に違いはあるか。

5.2 方法

5.2.1 対象

京都府南部の私立短期大学の2013年度入学生432名を対象とした。1年次を対象とした一般教養領域の選択科目として、キャリア教育科目「キャリア形成論」を前期および後期にそれぞれ開講した。受講者数は、前期2クラス82名、後期1クラス13名である。

5.2.2 キャリア教育科目の授業実践の概要

本章で対象とするキャリア教育科目は、短期大学生を対象とした初年次キャリア教育科目であり、学生生活の見通しを立てて将来設計を行い、専門の学びへの円滑な移行を促し動機づけを行う役割と、卒業後の職業生活を具体的に描き、進路選択への自己効力を高める役割が求められる。そこで、キャリア意識と進路選択自己効力を高めることを目的として、進路選択課題に関わる相互評価学習を中心とした授業を設計した。授業の流れを表5-1に示す。授業設計にあたって、第4章の授業実践を参考にした。

進路選択課題は、現在の自分についての自己分析をもとに、卒業時点、卒業から3年後、5年後、10年後についてそれぞれ目標と目標達成のための方策を考え、「私のキャリアプラン」と題してプレゼンテーションスライドを作成し、発表するという内容である。第1回から第10回は、キャリアプランの作成に向けて必要となる社会状況や自己についての理解を目的として、ワークシートを活用した講義を行った。学習者の学びを促進するために、毎回の授業の終わりにはワークシート等の紙媒体による課題提出もしくはMoodleのオンラインテキスト形式のリフレクション課題を設定し、教員がコメントを付与して返却した。第4章と比較すると、第1回から第10回の学習内容に若干の変更はあるものの、進路選択課題および相互評価学習については4章と同等の実践内容となっている。相互評価学習は第11回から第15回にかけて実施され、進路選択課題として「私のキャリアプラン」と題したプレゼンテーション作成に取り組み、相互評価結果をもとに改善を行い、発表に対して再度相互評価を行った。相互評価学習システムは、Moodle 2.0xのワークショップモジュールを使い、評価者1人につき評価対象者5人を教員が割り当て、匿名で評価を行った。評価基準として、8項目5段階のルーブリックを学習者に提示した(表5-2)。

表 5-1 授業の流れ

回	概要	詳細	課題
1	オリエンテーション ～キャリア形成の概念	キャリアの基本的概念, キャリア形成が求められる社会の状況について学ぶ	この授業で何を学びたいか(紙)
2	自分について考える I ~ 自分史による自己理解	自分史の作成と相互インタビューによって自分を客観視し, 長所・短所と価値観を把握する	自己理解ワーク シートの提出(紙)
3	さまざまな働き方について考える	正規雇用と非正規雇用の違いや賃金体系など雇用形態について学習する	リフレクション(LMS)
4	女性のライフサイクルと キャリア 1	女性のライフサイクルにおけるライフイベントとキャリアのかかわりについて学ぶ	リフレクション(LMS)
5	女性のライフサイクルと キャリア 2	さまざまなライフコースのメリットとデメリットについてグループで議論し発表	リフレクション(LMS)
6	自分について考える II ~ 価値観・職業観	ワークシートの記入を通して, 自分の価値観・職業観を明確にする	リフレクション(LMS)
7	社会で活躍中の先輩の話を聞く	卒業生から学生時代と仕事内容について話を聞き, キャリアプラン作成の参考にする	感想文の提出(紙)
8	社会人に求められる能力	社会人基礎力について学び, どの能力を自分が伸ばす必要があるか考える	リフレクション(LMS)
9	職業理解 ～専門職と企業について	保育士・栄養士等の専門職や企業で働くことについて, 就職部からの説明を受ける	感想文の提出(紙)
10	若年者のキャリアに関する問題	若年層に特有のキャリアの危機や, ニート・フリーターといった問題について学ぶ	リフレクション(LMS)
11	キャリアプランの 作成 1	キャリアプラン作成のための自己理解と, キャリアプランワークシートの作成 <u>尺度調査, アンケートの実施</u>	キャリアプランワーク シートの提出(紙)
12	キャリアプランの 作成 2	プレゼンテーションソフトウェアの使用方法を説明後, キャリアプランを作成する	次週までにキャリア プランを作成(個人)
13	キャリアプランの 相互評価と改善	キャリアプランのファイルを Moodle に提出 評価基準の説明と評価の練習 Moodle 上でファイルを閲覧して相互評価 キャリアプランの改善	相互評価を参考に キャリアプランを改善 し, 次週までに発表 の準備をする(個人)
14	キャリアプランの発表	キャリアプランのプレゼンテーションと相互評価	
15	発表の振り返りと まとめ	発表の動画を閲覧して自己評価を入力する 相互評価結果の確認, 自己評価と他者評価を比較 <u>尺度調査, アンケートの実施</u>	

紙：紙媒体での課題提出

LMS：Learning Management System (LMS)の Moodle での課題提出

個人：個人で次週までに行う課題

■：相互評価学習

表 5-2 相互評価に用いたルーブリック(抜粋)

評価項目	評価基準	5(素晴らしい)	4(良い)	3(普通)	2(もう少し)	1(頑張ろう)
自己理解	発表者は自分のことを理解し、自分自身の個性を十分に表現できている	自分のことをたいへんよく理解し、個性や考えがたいへんよく伝わった	自分のことを理解し、個性や考えを伝えることができている	ある程度自分を理解して、個性や考えを伝えることができている	あまり自分のことを理解しておらず、個性や考えがそれほど伝わらなかった	個性や考えがまったく伝わらなかった

5.2.3 尺度, 調査時期, 手続き

進路選択自己効力の測定には、浦上(1995a)が日本の大学生向けに作成した「進路選択に対する自己効力尺度」(30項目4件法)を用いた。2013年度入学生全体に対して、4月の入学時(前期授業開始前)と9月中旬(前期授業終了から約2ヶ月後かつ後期授業開始前)、3月下旬(後期授業終了から約2ヶ月後)の3回にわたって質問紙調査を実施した。欠席者や欠損値のあるデータを除いた有効回答数は415名である。また、キャリア教育科目の受講生に対しては全体の調査に加えて、相互評価学習の実践前(第10回:前期6月下旬, 後期12月)と実践後(第15回:前期7月中旬, 後期1月中旬)に同一の尺度を用いた調査を行った。当該科目の単位を修得した受講生のうち、すべての調査について欠席者や欠損値のあるデータを除いた有効回答数は、前期61名, 後期13名である。尺度30項目の合計点を進路選択自己効力尺度得点(4月/実践前/実践後/9月/3月)として用いた。得点範囲は30点から120点である。

5.3 結果

5.3.1 受講生の進路選択自己効力の変化

キャリア教育科目受講生のうち、すべての調査について有効回答を得られた前期61名, 後期13名について、4月, 前期相互評価学習実践前(6月中旬), 前期相互評価学習実践後(7月中旬), 9月, 後期相互評価学習実践前(12月), 後期相互評価学習実践後(1月中旬), 3月の8時点における進路選択自己効力尺度得点の平均値を表5-3に示す。

4月の調査は前期授業開始直前であり、9月の調査は前期授業終了から約2ヶ月後かつ後期授業開始直前に行われた。同様に、3月の調査は後期授業終了から約2ヶ月後に行われている。そのため、前期受講生については4月時点を授業開始前、9月時点を授業終了後、後期受講生については9月時点を授業開始前、3月時点を授業終了後と捉えることができる。そこで、キャリ

ア教育科目の受講時期によって、相互評価学習の実践前後で進路選択自己効力の変化が異なるかを検討するため、キャリア教育科目の受講時期(前期/後期)を対象者間要因、授業開始前/実践前/実践後/授業終了後の4時点を対象者内要因、進路選択自己効力尺度得点を従属変数とする分散分析を行ったところ、時点の主効果が認められた($F(3, 216)=12.824, p<.01$)。受講時期と時点の間に有意な交互作用は認められなかった($F(3, 216)=2.158, n.s.$)。また、受講時期の主効果は認められなかった($F(1, 72)=3.584, n.s.$) (図 5-1)。Bonferroni の多重比較を行ったところ、授業開始前<実践後、実践前<実践後、実践後>授業終了後であり、1%水準で有意差が確認された。

表 5-3 受講時期別の相互評価学習実践前後の進路選択自己効力の変化

(上段は進路選択自己効力尺度得点の平均, 下段は標準偏差を示す)

	4 月	前期 実践前	前期 実践後	9 月	後期 実践前	後期 実践後	3 月
前期受講 (N=61)	78.46 (10.50)	80.36 (10.72)	90.13 (11.58)	80.72 (9.56)			82.66 (11.65)
後期受講 (N=13)	81.15 (13.02)			84.38 (8.85)	88.38 (8.68)	90.62 (11.24)	85.77 (8.48)

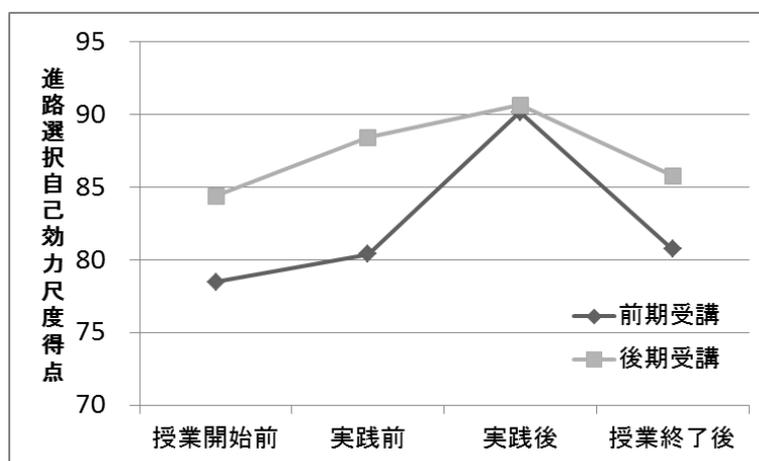


図 5-1 相互評価学習と進路選択自己効力の変化

5.3.2 受講時期／有無と進路選択自己効力の変化

キャリア教育科目の受講有無と受講時期によって、1年間の進路選択自己効力尺度得点の変化がどのように異なるか検討するため、前期受講群と後期受講群、受講なし群の4月および3月の進路選択自己効力尺度得点の平均値を比較した(表5-4)。

受講時期／有無を対象者間要因、4月／3月の2時点を対象者内要因、進路選択自己効力尺度得点を従属変数とする分散分析を行ったところ、受講時期／有無と時点の間に有意な交互作用($F(2, 396)=4.645, p<.01$)が認められた。また、時点の主効果が認められた($F(1, 396)=9.590, p<.01$)。受講有無の主効果は認められなかった($F(2, 396)=0.538, n.s.$)。単純主効果の検定の結果、前期受講群における時点の単純主効果が1%水準で有意であり($F(1, 396)=11.50$)、4月<3月であった。後期受講群と受講なし群には時点の単純主効果がみられなかった。キャリア教育科目の受講時期／有無による進路選択自己効力尺度得点の変化を図5-2に示す。

表 5-4 受講時期／有無別の1年間の進路選択自己効力の変化

(上段は平均, 下段は標準偏差を示す)

	4月	3月
前期受講 (N=61)	78.46 (10.51)	82.66 (11.65)
後期受講 (N=13)	81.15 (13.02)	85.77 (8.48)
受講なし (N=325)	80.39 (10.53)	80.87 (11.08)

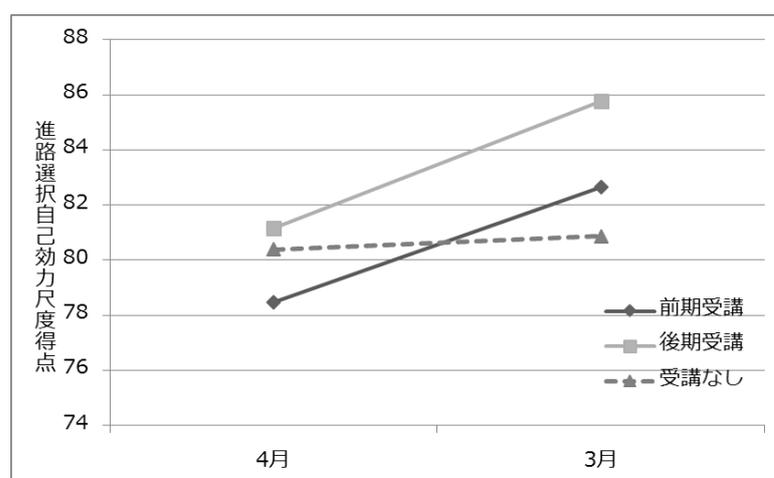


図 5-2 受講時期／有無と進路選択自己効力の変化

5.4 考察

5.4.1 相互評価学習と進路選択自己効力

前期受講群と同様に、後期受講群の進路選択自己効力が相互評価学習の実践前後に有意に上昇していることが明らかになった。この結果から、前期受講生と同様に、後期受講生においても、キャリア教育科目における相互評価学習が進路選択自己効力の向上に寄与している可能性が示唆される。一方、向上した進路選択自己効力が授業終了から約 2 ヶ月後には進路選択自己効力が下がっている点も、後期受講群と前記受講群は同様の推移を示している。このことから、第 4 章で論じたように、自己効力を維持させるための学習方法の改善やその後のフォローといった介入が受講時期を問わず必要であると考えられる。

5.4.2 受講時期／有無と進路選択自己効力

4 月入学時点で、前期受講群、後期受講群、受講なし群には大きな差が見られなかった。前期受講生は、キャリア教育科目の受講を経た 1 年間で進路選択自己効力が有意に上昇しており、前期のキャリア教育科目の受講がその後の進路選択行動等に影響をもたらし、遂行行動を達成して成果を得ることによってさらに自己効力を高めている可能性が考えられる。後期受講生については、1 年間での変化は有意ではなかったが、一般に進路選択自己効力の高い学生ほど積極的に進路選択行動を行うとされていることから、入学時よりもキャリア意識を高めて進路選択自己効力が向上した学生が、積極的な進路選択行動の一つとしてキャリア教育科目を選択受講していると推測できる。受講なしの学生は、4 月から 3 月の 1 年間ではほとんど変化が見られなかった。

5.5 まとめ

本章では、短期大学生を対象とした調査から、後期開講の初年次キャリア教育科目における相互評価学習によって前期と同様に受講生の進路選択自己効力が向上すること、前期の受講生は入学からの1年間で進路選択自己効力が向上するが、非受講生は1年間ではほぼ変化がないことを明らかにした。初年次キャリア教育科目における相互評価学習の実践は受講時期を問わず進路選択自己効力の向上に有効であるものの、授業終了から約2ヶ月後には相互評価学習実践前の水準まで下がっているため、維持するためには、学習方法の改善やその後のフォローが必要であると考えられる。また、非受講生の進路選択自己効力が1年間を通じて変化が見られないことから、入学生全体の進路選択自己効力向上をはかるためには、開講時期を問わずキャリア教育科目受講機会を拡大することが望ましいと言える。

本研究で得られたデータには、サンプル数の問題が存在する。受講時期の違いによる受講生の進路選択自己効力の変化を検討したが、前期開講科目の受講者数と比較して後期開講科目の受講生が少なく、偏りが存在すると言えよう。当該科目は一般教養領域の選択科目であるため、特に後期開講時の受講者数は年度によって増減が大きい。他の年度の受講生、非受講生のデータを用いることによって、さらに信頼性の高い検証を行うことができると考えられる。

今後の課題として、自由記述項目の分析等の質的研究方法と組み合わせることで、相互評価学習課題のどの要素が進路選択自己効力に影響を与えているのか、因果関係を具体的に明らかにし、受講時期の違いに応じた授業設計の可能性を検討していきたい。

第6章 非同期 e ラーニング科目における相互評価学習の実践と進路選択自己効力の変化

6.1 はじめに

6.1.1 キャリア教育における e ラーニングの活用

第2章で論じたように、高等教育における初年次キャリア教育は、大学生活への移行を促すことで学生に目的意識を持たせ学習意欲の向上に繋げると同時に、卒業後の自らの納得できる生き方を投影した職業生活へ移行させる（濱名 2007）ために重要である。しかしながら、多くの大学で低学年次のキャリア教育科目は選択科目として提供されているため、当該科目を受けるべきキャリア意識の低い学生が履修せずに、キャリア意識の格差がさらに拡大する恐れがあるという指摘もある（葛城 2008）。

一方、情報通信技術の発展により急速に展開している e ラーニング(e-Learning)は、教育に「時間的空間的拡大」という変革をもたらし、学生が時間や場所の制約を受けずに当該学習課程を学習し、自分のペースで繰り返し学習することを可能とするため、教育の質保証を提供する新たな手段であると言える（野嶋ほか 2006）。e ラーニングは、既存の教育課程の中で系統的なキャリア教育を実現し、受講機会の拡大を実現する手段となりうる可能性がある。また、先述のように最近のキャリア理論の中では、社会構成主義の考え方を背景としたキャリア構築理論を始めとして、他者との相互作用の中で主観的なキャリアを再構成していくプロセスの重要性が認識されるようになってきている。e ラーニングは、時間的・空間的制約を超えた多様な学習者との関わりを可能とするため、社会構成主義的学習観や、キャリア構築理論にもとづくキャリア教育の実現手段としても期待できる。

キャリア教育科目における e ラーニング実践の事例としては、LMS での課題提示や掲示板の利用による学生と教員のコミュニケーションの促進（手嶋ほか 2009）、対面授業の一部としてのキャリア・ポートフォリオシステムの活用（佐藤 2007）など、対面授業の補助的位置づけとしての利用が広まっている。特に 2009 年度の「大学教育・学生支援推進事業」等の GP 事業によってキャリアポートフォリオの利用が推進された（大学 e ラーニング協議会・日本リメディアル教育学会 2016）という経緯もあり、正課内外を通じた e ポートフォリオ活用によるキャリア支援の実践例が近年増加している（金沢工業大学 2010 など）。また、近年利用が広まっているソーシャルメディアを

インフォーマルラーニングに取り入れ、Facebook 上で高校生のキャリア学習を大学生・社会人が支援するプロジェクトによって、高校生の進路に対する不安感が軽減され、進路選択自己効力が高まっている実践例が報告されている(高橋ほか 2013)。

遠隔非同期形式の e ラーニング実践については、情報系の資格取得を目的とした単位認定型科目(川西ほか 2007)や、コンテンツプロバイダによるキャリア教育 e ラーニング教材の提供などの例がみられるが、キャリア形成に関わる正課科目を遠隔非同期形式の e ラーニング科目として提供する事例は国内では見当たらない。また、複数大学の学生を対象とした非同期 e ラーニング科目において他者とやり取りをする中で自らのキャリアを構築することを目的とした実践や、進路選択自己効力の向上に主眼を置いた e ラーニング科目に関する報告は見られない。そこで、本研究では、多様な学習者が受講する非同期 e ラーニング科目で、他者とのやり取りに重点を置いた授業を実践することにより、どのように進路選択自己効力が変化するかを検討する。

6.1.2 研究の目的

第4章では、私立短期大学の1年生を対象として対面授業形式の初年次キャリア教育科目を設計し、Moodle を用いた相互評価学習を実践した。受講生の進路選択自己効力を調査した結果、相互評価学習の実施後に進路選択自己効力が有意に向上し、授業実践前の段階では受講生と非受講生の間に進路選択自己効力の差はないが、授業終了から約2ヶ月後には受講者と非受講者との間に有意な差異が見られた。進路選択自己効力を高める相互評価学習を中心とした授業設計が、特に進路選択自己効力が低い短期大学生を対面で指導する際に有効であることが明らかになった。

そこで、多様な学生が受講する e ラーニング科目においても、短期大学生を対象とした対面授業と同様に、相互評価学習による進路選択自己効力向上の効果が得られるか検討するため、キャリア形成に関わる e ラーニング科目を開発し、大学間連携システム上の単位互換科目として開講した。本章では、2013年度と2014年度の e ラーニング科目の受講生を対象として、進路選択自己効力に関わる調査をもとに、e ラーニングキャリア教育科目を受講する学生の進路選択自己効力の変化を明らかにする。筆者らが2012年度の受講生を対象とした調査において、全国平均よりも進路選択自己効力の高い学生が e ラーニングキャリア教育科目を受講していることが分かっている(Kuwahara et al. 2012)。受講開始時点で短期大学生よりも高い自己効力を持つことが想定される e ラーニング受講生が、相互評価学習を含む非同期 e ラーニング科目の受講によって、受講開始時よりも自己効力を高めることができるのか検証することを目的とする。また、非同

期 e ラーニング科目では、相互評価学習を実践するにあたって対面授業とは異なる授業デザインが必要になると考えられる。そこで、進路選択自己効力に関する調査と受講生の反応をもとに、非同期 e ラーニング科目において相互評価学習を中心とした授業設計における課題点を抽出し、その対策を提案することを第二の目的とする。

6.2 方法

6.2.1 授業設計

単位互換制度上の非同期 e ラーニング科目

財団法人大学コンソーシアム京都は、全国最大規模のコンソーシアム組織であり、その中核事業の一つとして単位互換事業では、約 50 の大学・短期大学の学生が他大学開講科目を相互に受講し、単位を修得している。平成 20 年度からは文科省戦略的大学連携支援事業の選定を受け、教養教育の共有共用化を目的とした e ラーニングシステムの構築を行い、各大学が開講している多種多様な教養教育科目をインターネット上で共用し、大学間連携と効率化をはかっている。授業コンテンツを提供する LMS には Moodle が採用され、シラバスや教務管理、受講登録といった機能が独自の Web アプリケーションとして開発された。2012 年度には、非同期ビデオオンデマンド(以下 VOD と記す)型 13 科目、ブレンデッド型 2 科目が提供されている。2010 年度の受講生の単位修得率は 71.4%であった(阿部ほか 2012)。

授業の概要

筆者らは、大学コンソーシアム京都単位互換事業の非同期 VOD 科目として、大学 1, 2 年次を対象とする科目「キャリア形成論」を開講した。各回の授業は 30~60 分程度の VOD コンテンツとダウンロード可能な資料やリンク等のリソース、課題提出のためのフォーラム(掲示板)モジュールで構成されている(図 6-1)。e ラーニングコースのトップ画面、VOD コンテンツ、掲示板モジュールの画面イメージを付録 B に掲載する。各回のタスクとして、フォーラムへの意見投稿やワークシートファイルのアップロードを課し、必要に応じて他の受講生の書き込みに対する 1 件以上の返信を義務付けた。また、第 13 回では進路選択課題としてのキャリアプランの作成に取り組み、第 14 回でアップロードされたキャリアプランのファイルを相互に閲覧してコメントを付与する相互評価学習を行なった。表 6-1 には、対面授業で採用した授業方法と、それと同等の効果をねらった e ラーニング科目の授業設計を対比して示す。

表 6-1 授業の流れ

回	概要	詳細	個人課題 (フォーラム投稿)	対面授業で採用 した授業方法
1	オリエンテーション ～現代社会とキャリア形成	キャリアの基本的概念, キャリア形成が求められる社会の状況について学ぶ 尺度調査の実施	自己紹介	感想文の提出 教員のフィードバック
2	キャリアの概念と生涯発達	さまざまなキャリア発達理論を学び, ライフキャリアについて考える	30歳の私 相互コメント1件以上	ワークシートの提出
3	自分について考えるI ～自分史による自己理解	自分史の作成と相互インタビューによって自分を客観視し, 長所・短所と価値観を把握する	自分史ワークシートのアップロード 相互コメント1件以上	ワークシートの提出
4	さまざまな働き方について考える	正規雇用と非正規雇用の違いや賃金体系など雇用形態について学習する	雇用形態の違いについての私の考え 相互コメント1件以上	オンラインテキスト課題 教員のフィードバック
5	ライフサイクルとキャリア1	ライフサイクルにおけるライフイベントとワーク・ライフ・バランスについて学ぶ	ライフサイクルについての私の考え 相互コメント1件以上	
6	ライフサイクルとキャリア2	さまざまなライフコースのメリットとデメリットについて経済的側面から考える	私の理想のライフコース 相互コメント1件以上	オンラインテキスト課題 教員のフィードバック
7	若年層の問題	フリーター, ニートといった若年層の雇用問題とその背景について学ぶ	若年層の雇用問題について 相互コメント1件以上	オンラインテキスト課題
8	職業理解 ～業界・職種について	職業を選択する際に必要となる業界・職種について学び, 興味のある企業情報を検索する	〇〇業界で見つけた企業 相互コメント1件以上	就職部による講義 感想文の提出
9	自分について考えるII ～価値観・職業観	ワークシートの記入を通して, 自分の価値観・職業観を明確にする	働く理由 相互コメント1件以上	オンラインテキスト課題 教員のフィードバック
10	社会人に求められる能力	社会人基礎力について学び, どの能力を自分が伸ばす必要があるか考える	社会人基礎力をどのように伸ばすか 相互コメント1件以上	オンラインテキスト課題
11	キャリアの転機を考える ケーススタディ	キャリアの転機について社会人のインタビュービデオを閲覧する	感想 相互コメント1件以上	OG講演会 感想文の提出
12	自分について考えるIII ～キャリアの転機とキャリア・アンカー	キャリア・アンカーについて学び, 診断テストをもとに自分のキャリア・アンカーについて考察する	私のキャリア・アンカー	該当なし
13	自分について考えるIV ～夢, 目標, 10年後の私	キャリアプラン作成のための自己理解と, キャリアプランのファイル作成	次回までにキャリアプランを作成	キャリアプランワークシートの提出
14	キャリアプランの作成と相互閲覧	キャリアプランのファイルを Moodle に提出 評価基準の説明と評価の練習 Moodle 上でファイルを閲覧して相互評価 キャリアプランの改善	キャリアプランの提出 (ファイル) 相互コメント3件以上	(1)ファイルの提出と相互評価(5人分) (2)クラス全体での発表と相互評価(5人分)
15	振り返りとまとめ	相互コメントや他の学生の作品を参考にして, 改良したキャリアプランを提出 尺度調査, アンケートの実施	キャリアプラン改良版の提出 授業全体を通じて考えたこと	オンラインテキスト課題



図 6-1 コース画面のスクリーンキャプチャ

授業の流れや各回の講義の内容は基本的に対面授業の授業設計を元にしており、表 3-2 の相互評価学習の要素と効力感の検討にもとづく具体的方策を適用しているが、各回の課題の実施方法に違いがある。第 1～12 回において、対面授業ではワークシートやオンラインテキスト課題に対して教員が個別にフィードバックするという方法を取っていたが、e ラーニング科目では受講生全員が閲覧できるフォーラムモジュール上に自分の意見を投稿し、他者の投稿に対して 1 件以上のコメントをすることを義務付けている。これは、第 13～15 回の相互評価学習の実施前から他の受講生との意見交換を繰り返すことによって学習者のコミュニティ意識を高め、相互評価学習に円滑に取り組むことに繋げることを意図している。

相互コメント学習の方法

対面授業の相互評価学習では Moodle のワークショップモジュールを用いて、課題提出と評価のフェーズを一括で切り替えて学習活動を行っていた。しかし、非同期 e ラーニング科目では学習者毎の進捗が異なり、同時進行を前提とするワークショップモジュールを使うことができない。そこで、フォーラムモジュールにアップロードされたファイルを相互閲覧し、コメントを付与するという形式で相互評価学習を行った。評価対象の割当は行わず、「自分以外の 3 名以上のキャリアプランを閲覧し、採点基準を参考にして、どこが良かったか、どこを改善すれば良いか評価コメントを返信で記入してください。(できるだけ、返信が少ないキャリアプランにコメントを記入していきましょう。)」と指示し、評価者 1 人につき 3 人の評価を義務付けた。

評価基準を明確にするため、キャリアプランの内容に関する 5 項目（構成とストーリー、自己理解、キャリアプランの目標、キャリアプランの方策、将来への意欲）と、プレゼンテーションに関する 1 項目（スライドの表現）の計 6 つの評価項目について 5 段階のルーブリックを学習者に提示した。また、このルーブリックを教員が最終課題としてのキャリアプランを採点する際にも使用することをあらかじめ伝えた。使用したルーブリックの抜粋を表 6-2 に示す。

表 6-2 相互コメント学習に用いたルーブリック(抜粋)

評価項目	評価基準	5(たいへん良い)	4(良い)	3(普通)	2(悪い)	1(非常に悪い)
キャリアプランの方策	目標や将来像を実現するための方策を具体的に説明することができている。	目標や将来像を実現するための方策は具体的で、実現できそうな説得力のある内容である。	目標や将来像を実現のための方策を具体的に説明できている。	目標や将来像を実現するための方策が説明されている。	目標や将来像を実現するための方策が説明されているが、あまり具体的ではない。	目標を実現するための方策が説明されていない。

対面授業との比較

授業設計に関して、第 4 章で取り上げた対面授業と本章の非同期 eラーニング科目の比較を表 6-3 に示す。表 6-1 に示したように、非同期形式ではあるが、VOD コンテンツとリソースを用いて対面授業と同様の講義を行っている。講義回の課題については、対面授業ではオンラインテキスト課題またはワークシートの提出に対して教員がフィードバックを行っていたのに対して、eラーニング科目ではフォーラム投稿に対する相互コメントを義務付けている。相互評価学習の実施前から他の受講生との相互コメントを繰り返すことによって相互評価学習に繋げることを意図しており、対面授業と比較して学習者間の相互作用により重点を置いている点が特徴的である。これにより、相互評価学習のみならず授業全体を通じて他者の価値観に触れ、代理体験による効力感向上が期待される。進路選択課題の内容や評価の使用するルーブリックは同様であるが、評価の割り当て方法や評価人数、評価システム、評価の匿名性の点で違いがある。

表 6-3 対面授業と非同期 e ラーニング科目の授業デザインの比較

	対面授業	非同期 e ラーニング科目
受講生	短期大学 1 年生	2~5 年生
科目	選択科目	単位互換制度の 選択科目
講義形式	教室における講義 (同期)	VOD コンテンツ (非同期)
各回の課題	オンラインテキスト課題 /ワークシートの提出	フォーラム投稿と 相互コメント
進路選択 課題	キャリアプランの プレゼンテーション	キャリアプランの アップロード
システム	Moodle ワークショップ モジュール	Moodle フォーラム モジュール
評価 割当	5 人を評価	3 人以上を評価
	教員があらかじめ割当	受講生が評価対象を 自由に選択
評価の 匿名性	匿名評価	実名評価
評価基準	5 段階 8 項目の ルーブリック	5 段階 6 項目の ルーブリック

6.2.2 対象

本研究では、2013 年度前期および 2014 年度前期に、大学コンソーシアム京都の単位互換科目として開講された「キャリア形成論」の受講生を対象とした。9 大学 27 学部の 2~5 回生 87 名が受講し、年度別の内訳は 2013 年度が 31 名、2014 年度が 56 名であった。学年と性別によるクロス集計表を表 6-4 に示す。87 名中 57 名が単位を修得し、単位修得率は 65.5%であった。

表 6-4 受講生の学年と性別

学年	性別		合計
	男性	女性	
2	11	8	19
3	28	7	35
4	21	11	32
5	0	1	1
合計	60	27	87

6.2.3 調査項目

進路選択自己効力の測定には浦上(1995a)が日本の大学生向けに作成した「進路選択に対する自己効力尺度」(30項目4件法)を用い、第1回(授業開始時)と第15回(授業終了時)に実施した。尺度の各項目について、「全く自信がない」を1点、「非常に自信がある」を4点として得点化し、30項目の合計点を進路選択自己効力尺度得点(授業開始時/授業終了時)として用いた。得点範囲は30点から120点である。また、キャリア意識の変化を検討するため、卒業後の進路に関する1項目(4件法)について尋ね、「まったく決まっていない」を1点、「卒業後の進路が明確に決まっている」を4点として得点化した。さらに、先行研究において課題の目新しさや難しさといった課題の認知が自己効力に影響する可能性が指摘されている(下村 2000)。そこで、受講生が e ラーニングにおけるキャリアに関わる相互評価学習課題をどのように受け止めているのか明らかにすることを目的として、相互評価学習の要素(「キャリアプランを考えること」「相互閲覧で他の人にコメントすること」「相互閲覧で他の人からコメントされること」)に対する動機づけを把握するため、学習意欲を4要因に整理した枠組みと動機づけ方略を提案するシステムモデルである ARCS モデル(鈴木 1995)および ARCS 評価シート(向後・鈴木 1998)を参考に作成した25項目(5件法)のアンケートを第15回に実施した。また、他の学生から評価を受けること、他の学生を評価することによって、自分のキャリアプランの良いところを見つけることができたか、キャリアプランの改善に役だったかを5件法で尋ねた。各項目について、「まったくそう思わない」を1点、「そう思う」を5点として得点化した。

調査はコンテンツの一部として Google フォームへのリンクを提示し、任意のアンケートとして協力を依頼した。調査は成績評価に関連しないことと個人情報の保護について説明を提示し、回答をもって同意とした。すべての調査について非回答や欠損値のあるデータを除いた有効回答数は、2013年度が10名、2014年度が14名の合計24名である。

6.3 結果

6.3.1 受講生の進路選択自己効力の変化

受講生の授業開始時(第1回)および授業終了時(第15回)における進路選択自己効力尺度得点の平均値は、授業開始時が86.04点($SD=13.45$)、授業終了時が92.88点($SD=12.16$)であった。対応ありの t 検定を行なったところ、5%水準で有意差が認められた($t(23)=2.324$, $p<.05$)。

受講生のうち、授業開始時の進路選択自己効力尺度得点の値から、中央値 89 点を境として 88 点以下を低群、89 点以上を高群とした。内訳は、高群 13 名、低群 11 名である。得点の高低を対象者間要因、授業開始時／授業終了時月の 2 時点を対象者内要因、進路選択自己効力尺度得点を従属変数とする二元配置の分散分析を行った結果、高低群と時点の間に有意な交互作用 ($F(1, 22)=5.763$, $p<.05$) が認められた。また、時点の主効果 ($F(1,22)=7.531$, $p<.05$)、高低群の主効果 ($F(1, 22)=25.538$, $p<.01$) がそれぞれ認められた(図 6-2)。単純主効果の検定の結果、低群における時点の単純主効果は 1%水準で有意であった ($F(1, 22) = 12.22$, $p<.01$)。高群における時点の単純主効果は見られなかった ($F(1, 22) = 0.06$, $n.s.$)。

次に、学年の違いによる自己効力の変化を検討するため、学年を対象者間要因、授業開始時／授業終了時月の 2 時点を対象者内要因、進路選択自己効力尺度得点を従属変数とする二元配置の分散分析を行った結果、有意な交互作用 ($F(2, 21)=2.114$, $n.s.$) や学年による効果の有意差は認められなかった(図 6-3)。

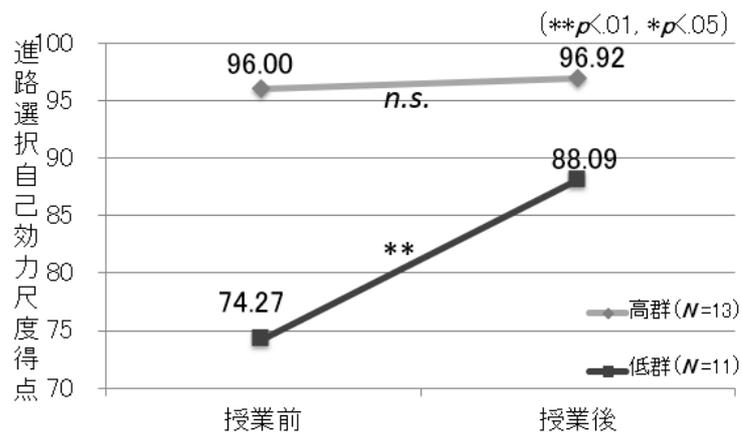


図 6-2 高低群別の進路選択自己効力の変化

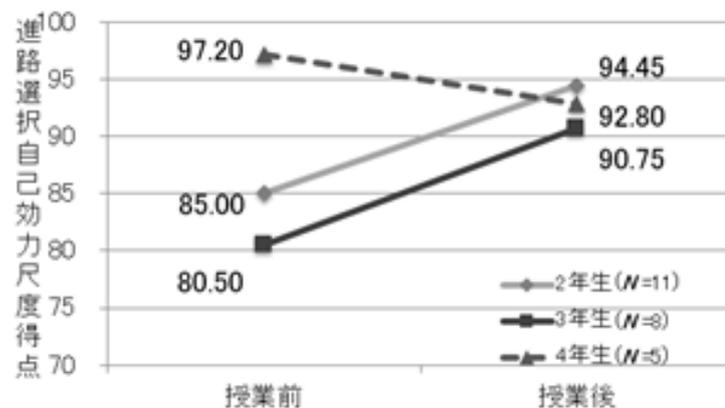


図 6-3 学年別の進路選択自己効力の変化

6.3.2 受講生のキャリア意識

受講生のキャリア意識について、「現時点で、卒業後の進路についてどのように考えていますか」という設問に対する回答の平均値は、授業開始時が 2.79 ($SD=0.98$), 授業終了時が 3.21 ($SD=0.72$) であった。対応ありの t 検定を行なったところ、1%水準で有意差が認められた ($t(23)=3.498, p<.01$)。

また、授業終了時の進路選択自己効力の尺度得点および、授業終了時の得点から開始時の得点を引いた尺度の変化得点と、授業終了時のキャリア意識の各項目について相関係数を算出した結果を表 6-5 に示す。「卒業後の進路が明確になってきた」と授業終了時の尺度得点の間のみ 1%水準で有意な正の相関が見られた。

表 6-5 キャリア意識と進路選択自己効力の相関

(** $p<.01$, * $p<.05$, + $p<.10$)

質問項目	卒業後の進路が明確 になってきた	自分の将来について よく考えることができた	将来のために今後何 か行動しようと具体的 に計画している
平均	4.29	4.88	4.50
(SD)	(0.81)	(0.34)	(0.55)
授業終了時尺度得点	.527**	.229	.395
尺度変化得点	.008	.282	.056

6.3.3 相互評価学習に対する課題の認知

キャリアプランの作成と相互評価学習の活動要素に対する動機づけについて、ARCS モデルを参考に作成した質問項目への回答結果を表 6-6 に示す。「キャリアプランを考える」という進路選択課題に対する回答と、「他の人を評価すること」という相互評価学習に対する回答の平均値を t 検定によって比較したところ、「面白かった(A)」($t(23)=2.541, p<.05$)、「やりがいがあった(R)」($t(23)=4.032, p<.01$)、「やってよかった(S)」($t(23)=3.715, p<.01$)、「今後もやってみたい(S)」($t(23)=3.680, p<.01$)のそれぞれの質問において、相互評価学習よりも進路選択課題そのものに対する回答の平均値が高かった。また、進路選択課題と相互評価学習のいずれに対しても、「今後もできそうだと自信がついた(C)」「今後もやってみたい(S)」が他の項目より低い結果となった。

表 6-6 進路選択課題と相互評価学習に対する動機づけの平均

	キャリアプランを考えること						
	面白かった (A)	やりがい があった (R)	自分のため になった (R)	今後もでき そうだと自 信がついた (C)	自分なりに 考えること ができた (C)	やってよ かった (S)	今後もや ってみたい (S)
平均 (SD)	4.79 (0.51)	4.75 (0.44)	4.79 (0.51)	4.17 (0.82)	4.63 (0.49)	4.79 (0.41)	4.71 (0.46)
	他の人を評価すること						
	面白かった (A)	やりがい があった (R)	自分のため になった (R)	今後もでき そうだと自 信がついた (C)	自分なりに 考えること ができた (C)	やってよ かった (S)	今後もや ってみたい (S)
平均 (SD)	4.33 (0.82)	4.21 (0.72)	4.46 (0.66)	4.00 (0.88)	4.67 (0.56)	4.42 (0.65)	4.17 (0.76)
	他の人から評価されること						
	面白かった (A)	やりがい があった (R)	自分のため になった (R)	今後もでき そうだと自 信がついた (C)	自分なりに 考えること ができた (C)	やってよ かった (S)	今後もや ってみたい (S)
平均 (SD)	4.25 (1.07)	4.21 (0.88)	4.42 (0.83)	3.96 (0.86)	4.46 (0.66)	4.25 (0.85)	4.17 (0.82)

相互コメント学習がキャリアプランの作成という進路選択課題に対してどのような影響を与えたのか、評価の方向別に尋ねた調査の平均を表 6-7 に示す。

表 6-7 相互コメントとキャリアプランの作成

評価の方向	質問項目	平均値(SD)
他者から評価される	自分のキャリアプランの良いところを見つけることができた	4.21 (1.02)
	自分のキャリアプランの内容の改善に役立った	4.29 (0.62)
他者を評価する	自分のキャリアプランの良いところを見つけることができた	4.25 (0.79)
	自分のキャリアプランの内容の改善に役立った	4.38 (0.65)

6.3.4 対面授業との比較

授業の実施前後の進路選択自己効力の変化について、本研究における eラーニング受講生 ($N=24$) と、短期大学生を対象とした対面授業の受講生 ($N=57$) (桑原ほか 2014) の進路選択自己効力の授業前後の変化を図 6-4 に示す。対面授業の受講生と eラーニングの受講生の進路選択自己効力尺度得点の平均値に差があるか検証したところ、授業前は有意差が見られた ($t(79)=2.780, p<.01$) が、授業後は有意な差は見られなかった ($t(79)=0.570, n.s.$)。授業前は対面授業の受講生よりも eラーニング受講生の平均値が高いが、授業後には対面授業の受講生と同等の水準まで進路選択自己効力が向上していることがわかった。

2007 年に実施された「大学生のキャリア意識調査」は、全国規模の大学生を対象とした調査である。進路選択自己効力については本研究と同一の尺度が使用されており、1 年生 ($N=988$) の平均が 78.06 点、3 年生 ($N=1025$) の平均が 79.47 点であった (京都大学・電通育英会 2007)。参考までに、同調査の 3 年生平均値を図 6-4 内に点線で示す。

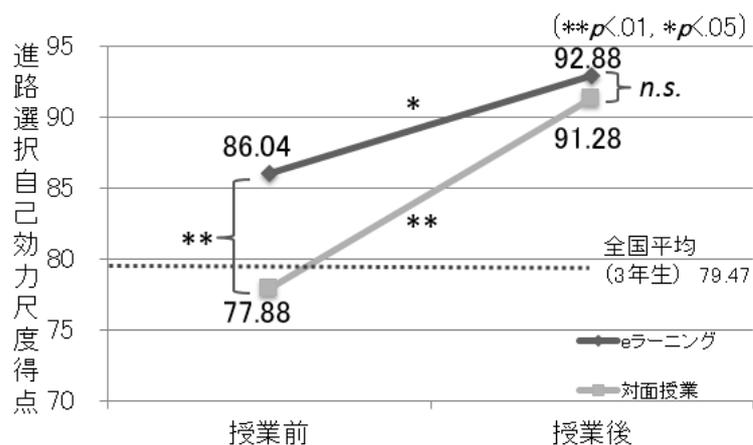


図 6-4 受講生の進路選択自己効力の変化の比較

6.4 考察

6.4.1 受講生の進路選択自己効力の特徴と変化

本研究における e ラーニング科目受講生の授業開始時点の進路選択自己効力尺度得点の平均値は 86.04 点 ($SD=13.45$) であった。先述の「大学生のキャリア意識調査」(京都大学・電通育英会 2007) と比較すると、全国平均よりも進路選択自己効力の高い学生が本研究の e ラーニングキャリア教育科目を受講していたことがわかった。この結果は、進路選択自己効力が高い学生ほど進路選択に関わる活動を活発に行うという先行研究とも一致する。

受講生の特性と進路選択自己効力の変化について検討したところ、進路選択自己効力が低い群が e ラーニング科目の受講前後で進路選択自己効力を向上させていることがわかった。対面授業の実践においては、両群ともに時点の主効果が認められ、特に進路選択自己効力が低い群に対して相互評価学習の事前の学習が有効であることが示唆されている。本研究では、データ取得時期が授業開始時と終了時のみのため第 13～15 回の相互評価学習のみの効果を測ることはできないが、表 6-1 に示すように第 2～11 回にも掲示板上での相互コメント学習を取り入れているため、相互評価学習を含む授業受講全体が自己効力の低い群に対して影響を与えている可能性が考えられる。学年の違いによる効果の有意差は見られなかったが、データ数が少ないという問題はあつたものの、学年別の平均値の推移を見ると、2 年生 ($N=11$)、3 年生 ($N=8$) が上昇傾向にあるのに対して、4 年生 ($N=5$) は微減している。学年が異なるということは、キャリア発達の段階が異なることが想定される。本研究の e ラーニング科目は大学 1・2 年生を対象とした授業内容となっているため、既に就職活動の最中あるいは就職活動を終えており、キャリア発達課題が異なる 4 年生に対しては、効果が見られなかったという可能性がある。また、授業開始時点で既に自己効力が高い群については尺度の天井効果が疑われるため、質問項目の再検討や他の尺度の活用等、自己効力の測定方法を再検討する必要があるとも考えられる。

対面授業で対象とした短期大学生と e ラーニング科目を受講した大学生を比較すると、授業実施前の進路選択自己効力には大きく差があるものの、授業実施後にはどちらも全国平均よりも高い水準まで進路選択自己効力が有意に向上している。相互評価学習を含む非同期 e ラーニング形式のキャリア教育科目の受講が、進路選択自己効力の向上に寄与しており、対面授業で有効であった相互評価学習を含む学習方法が非同期 e ラーニングキャリア教育科目にも適用可能であることが示唆された。

6.4.2 受講生のキャリア意識

卒業後の進路の決定度合いについて、6.3.2 で述べたように「現時点で、卒業後の進路についてどのように考えていますか」という設問への回答平均が授業の実施前後で有意に上昇していることから、コースの受講が受講生の進路決定に対して何らかの影響を与えていると考えられる。また、授業終了時のキャリア意識(表 6-5)について、「卒業後の進路が明確になってきた」と進路選択自己効力尺度得点の間に有意な正の相関が見られたことから、自己効力の高さと進路の明確化の間に関係があることが示唆された。先行研究では進路選択自己効力と進路不決断が関連し、特に「情報・自信不足」と高い相関にあることが明らかになっている(浦上 1995b)。本研究における調査もこの先行研究を支持する結果であると言える。

6.4.3 相互評価学習に対する課題の認知と進路選択自己効力

進路選択課題と相互評価学習に対する動機づけの平均(表 6-6)について、筆者は ARCS の4要素のうち Confidence(自信)が自己効力と関連しているのではないかと想定していたが、「自分なりに考えることができた(C)」と比較すると「今後もできそうだと自信がついた(C)」はやや低い結果となった。キャリア教育では、将来設計を一度実施して満足するのではなく、生涯にわたって継続的に自ら主体的に判断してキャリアを形成していくキャリアプランニング能力を育成することが重要であるため、「今後もできそうだと自信がついた(C)」「今後もやってみたい(S)」と学習者が感じることができるような課題設定を検討する必要がある。本研究では、進路選択自己効力の変化を15回の授業全体の事前事後でのみ測定しているため、キャリアプラン作成やそれに関わる相互評価学習に対する受講生の認知と進路選択自己効力の変化を直接論じることはできないが、進路選択自己効力を向上させるためには、授業終了後にも自分なりにキャリアプラン作成や相互評価学習に継続して取り組みたいと思わせる課題の設定や授業設計が課題であると言えよう。

相互評価学習において、他人を評価することに対する動機づけを「キャリアプランを考える」という進路選択課題と比較すると、「面白かった(A)」、「やりがいがあった(R)」、「やってよかった(S)」、「今後もやってみたい(S)」低かった。この点に関して、相互コメントによって他大学生と意見を交わすことに対して、授業終了時に自由記述での回答を求めている。受講生の反応は概ね良好であり、多くの受講生が他者を評価することが自分の改善に役立ったと答えた。コメントの具体例を以下に示す。

- 多くの人の価値観に触れることで、自分の考えを見直すことにつながったと思う。
- 自分では気づかない点などを指摘されることがあり、その問題について改めて考えさせら

れることも多々あったのでこの相互コメントの機会はよかったと思います。自分の投稿に返信がつくのが楽しみでした。

一方で、否定的な意見も見られた。

- コメントが義務的になっていると感じました。モチベーションの低い学生からのコメントはさんの為にもならず残念でした。
- ネットでの授業だとどうしても進度が違うので、何人かの人たちはもうすぐ最終回というところで最初の授業の課題をしている人が一定数出てきてしまうというのが現状です。私としては同じ時期におなじ話題についてコメントしあいたかったと感じました。
- 言い方は悪いですが、できている人とできてない人の差を感じる事ができました。そのことからまだまだ私自身頑張らないといけないう目安にもなり、コメントをしてもらう事は勇気が要りました。しかし、他人からの客観的な意見を頂ける良い機会だと思いました。実際、就活をしていくとこうい他者に自分を伝えたり、評価してもらう事が多くなると思うので大変ためになりました。

非同期の e ラーニング科目で受講進度に差が生じることや、フォーラムモジュールでの相互コメントは実名で行われたため良い内容に偏ってしまいがちであることが、相互評価学習への不満に影響していることが示唆されている。授業の流れ(表 6-1)で言えば、第 2~11 回においてフォーラム投稿と相互コメントを毎回のタスクとし、第 14 回の相互評価学習を最終受講期限の 1 週間前までに終えることを推奨していたものの、各回の受講時期には特に制限を設けていなかったため、受講進度が早い学生の投稿に対してコメントが付与されるまで時間がかかるケースが見られた。活発な相互コメントや効果的な相互評価学習を実現するためには、授業をブロック化して受講時期を定める等、授業設計方法に改善の余地があると考えられる。

相互コメントとキャリアプランの作成について評価の方向別に尋ねた結果(表 6-7)から、受講生は他者を評価することが自身のキャリアプランの内容改善に役立っていると考えていることが明らかになった。先述の自己効力の源と相互評価学習の要素に照らし合わせると、他者を評価することや他者の価値観に触れるという代理体験が、自身の進路選択課題に影響していると推察できる。

時間的・空間的制約が少ない e ラーニングでは多様な学習者との関わりが可能となる。他大学のさまざまな学年の受講生同士が交流している様子について、フォーラム上での相互コメントから代表的な例を示す(表 6-8)。上級生の書き込みから下級生が刺激を受けている事例としては、上級生の投稿内容に同意した上で自分の意見を発展させる例や、他者の意見を読んで自分の考えが変わる例が見られた。一方で、下級生の書き込みによって上級生が新しい考え方を得る例や、

他者のキャリアプランを参考にして自分の課題を見直す例も見られた。受講生のキャリア発達段階はさまざまであるが、学年や性別、所属大学、専門を問わないさまざまな受講生との相互作用を通じて、各自が自らのキャリアを再構築していく場を、非同期 eラーニング形式の科目が提供しているのではないかと考えられる。

表 6-8 フォーラム上での相互コメント事例

<p>【4年生(男子)に対する3年生(女子)の返信】</p> <p>非正規雇用の現状にたくさん問題があること、望んで正規雇用で働かずに自分に合った働き方をという考え方を持つ人もいることから、〇〇さんが最後におっしゃっているように非正規雇用が無くなることは無いと私も考えます。</p> <p>さまざまな形態があるからこそ、どの働き方にしても出来るだけ安心して仕事に打ち込むことのできるシステムが日本には必要なのではないかと思います。</p>
<p>【3年生(女子)に対する2年生(女子)の返信】</p> <p>私は今まで、社会が悪いとらえていましたが、〇〇さんの意見を聞いて考えが少し変わりました。社会としては、国やNPOがサポートしているからです。しかし、やはり社会の力というのは大きいものなので、非正規雇用から正規雇用にできるような制度や法を整備し、まずは社会が変わり、個人の意識も変わっていったら良いなと思いました。</p>
<p>【2年生(女子)に対する3年生(男子)の返信】</p> <p>〇〇さんのご意見、確かに、と感じました。</p> <p>マイナスの面でしか捉えられていませんでしたが、中には自らのキャリアとして選択した人もいます。新しい考え方を得ることが出来ました。</p>
<p>【3年生(女子)に対する4年生(男子)の返信】</p> <p>すごく現実的であり、実現すべきことだと感じました。ぜひ参考にして私も人生の設計プランを考えてみます。</p>

6.4.4 相互評価学習を中心とした e ラーニング科目の授業設計における課題

6.4.1 で述べたように、授業開始時の進路選択自己効力は対面授業よりも e ラーニングの受講生の方が高いものの、授業終了時には対面授業と同程度まで進路選択自己効力が向上しており、特に授業開始時に自己効力が低い学習者に対して相互評価学習を含む e ラーニング科目の受講が有効であると考えられる。本研究における授業設計の元となる対面授業の実践では、キャリア発達段階が低い短期大学 1 年生を対象として講義内容を設計しているため、自己効力の低い学生に対して与える影響が大きかった可能性が考えられる。

一方で、表 6-3 に示したように、授業デザインの点で対面授業と非同期 e ラーニング科目ではいくつかの違いがある。非同期 e ラーニング科目では、学習者毎の進度が異なるため、相互評価における割り当てや評価の実施時期という問題がある。また、掲示板形式のモジュールにおける実名での相互コメントという形式を採ったため、良い内容のコメントに偏る傾向があり、他者からの批判的評価を進路選択課題の改善に役立てるためには、良い点と改善点の両方のコメント付与を義務付ける等の実践方法の見直しが必要である。また、授業の実践前後で自己効力が低い群の進路選択自己効力が有意に向上したものの、自己効力が高い群には有意な変化がみられなかった。しかし、大学間連携の非同期 e ラーニング科目としては、対象として想定する学習者以外の受講生を排除するのではなく、多様な学習者との関わりが可能であるという点を活かして、さまざまなキャリア発達段階の受講生が相互作用を通じて自己効力やキャリア意識を高めていくことができるように、非同期 e ラーニングならではの相互評価学習方法やシステムについて、活発な相互コメントを促すコミュニティづくりや足場かけなど、さらなる授業設計方法の検討が必要である。

6.5 まとめ

相互評価学習を含む非同期 eラーニング科目の受講生の進路選択自己効力の変化を授業の事前事後で調査したところ、対面授業や全国調査のデータと比較して平均的に進路選択自己効力が高い学生が受講しているものの、授業の実施前後で進路選択自己効力が有意に向上し、授業開始時に自己効力が低い群が進路選択自己効力を高めていることが明らかになった。対面授業で有効であった相互評価学習を参考にして、フォーラム投稿への相互コメントやキャリアプラン課題の相互評価を取り入れ、学習者間の相互作用に重点を置いた授業設計が、非同期 eラーニングキャリア教育科目にも適用可能であることが示唆された。受講生の課題の認知に関する調査からは、授業終了後にもキャリアプラン作成や相互評価学習に継続して取り組みたいと思わせる授業設計の必要性が浮かび上がった。また、非同期 eラーニングにおける相互評価学習を進路選択課題の改善に役立てるためには、学習進度や評価者の割り当てという問題がある。進路選択自己効力が元々高い群も含めた多様な学習者との関わりが可能であるという点を活かして、さまざまなキャリア発達段階の受講生が相互作用を通じて自己効力やキャリア意識を高めていくことができるように、非同期 eラーニングならではの相互評価学習方法やシステムについて、活発な相互コメントを促すコミュニティづくり、足場かけなどのさらなる検討が必要である。

複数大学の学生が受講できる非同期の eラーニングシステムは、他者の価値観に触れることで自身のキャリア意識を高めるという点において、キャリア教育において非常に有効な方法であると考えられる。さらに進路選択自己効力を高める効果的な相互評価学習方法の検討を今後の課題としたい。

第7章 考察

7.1 はじめに

これまでに、進路選択自己効力向上を目的とするキャリア教育科目のデザインについて、短期大学における対面形式の初年次キャリア教育科目、短期大学初年次の受講時期による違い、単位互換制度上の非同期eラーニング科目、の3つの実践をもとに論じてきた。本章では、これらの実践・検証結果について第1章で掲げた研究目的に照らし合わせて考察し、研究の成果をまとめる。また、進路選択自己効力向上を目的とするキャリア教育科目のデザインについて、今後の課題と展望を考察する。

7.2 初年次キャリア教育科目における相互評価学習と進路選択自己効力

第4章では、初年次キャリア教育科目において Moodle を活用した相互評価学習を実践し、受講生の進路選択自己効力の変容を調査した結果、相互評価学習の実施後に進路選択自己効力が有意に向上すること、授業実践前の段階では受講生と非受講生の間に進路選択自己効力の差はないが、授業終了から約2ヶ月後の変化からキャリア教育科目の受講が受講生の進路選択自己効力に影響を与えていることが明らかになった。また、キャリア教育科目の受講に自己効力向上の効果はあるものの、相互評価学習による介入効果を維持するためには、相互評価学習方法の改善や学習後のフォローが必要であることが示唆された。

しかしながら、相互評価学習のどの要素が自己効力の育成に影響しているのかは具体的に明らかになっていない。今後の課題として、効力感の源と相互評価学習の要素を関連づけた調査を行い、自由記述項目の分析やインタビュー等の質的研究方法と組み合わせることで、相互評価学習課題のどの要素が進路選択自己効力の向上に影響を与えているのか、因果関係を具体的に明らかにしていきたい。また、相互評価学習実践後に進路選択自己効力を維持するための学習方法の改善やその後のフォロー学習を検討することによって、さらに効果的なキャリア教育向けの相互評価学習モデルの構築が可能であると考えられる。

7.3 キャリア教育科目の受講時期と進路選択自己効力

第5章では、第4章の実践結果を踏まえて受講時期に着目し、初年次後期に開講されたキャリア教育科目における相互評価学習の実践によって受講生の進路選択自己効力が前期と同様に向上するか、キャリア教育科目の前期受講生、後期受講生、非受講生の間で、入学から1年間における進路選択自己効力の変化に違いはあるかの2点を検証した。その結果、短期大学1年次生全体を対象とした1年間の調査から、後期開講の初年次キャリア教育科目における相互評価学習によって前期と同様に受講生の進路選択自己効力が向上すること、前期の受講生は入学からの1年間で進路選択自己効力が向上するものの、非受講生は1年間ではほぼ変化がないことを明らかにした。

その一方で、初年次キャリア教育科目における相互評価学習の実践が受講時期を問わず進路選択自己効力の向上に有効であるものの、前期後期ともに授業終了から約2ヶ月後には相互評価学習実践前の水準まで下がることがわかった。向上した進路選択自己効力を維持するためには、学習方法の改善やその後のフォローが必要であると考えられる。また、非受講生の進路選択自己効力が1年間を通じて変化が見られないことから、入学生全体の進路選択自己効力向上をはかるためには、前期後期を問わずキャリア教育科目受講機会の拡大が望まれる。

本研究ではサンプル数の問題が存在するため、今後の課題として他年度の受講生、非受講生のデータを用いることによって、さらに信頼性の高い検証を行うことが望ましい。また、尺度項目の下位要素の検討や自由記述項目の分析等と組み合わせることによって、相互評価学習課題のどの要素が進路選択自己効力に影響を与えているのか、受講時期による違いはあるのかを明らかにし、受講時期の違いに応じた授業設計の可能性を検討していきたい。

7.4 非同期 e ラーニング科目における相互評価学習と進路選択自己効力

第6章の非同期 e ラーニング科目の実践においては、第4章で進路選択自己効力の向上に有効であることが明らかになった相互評価学習方法をもとに、多様な学生が受講する非同期 e ラーニング科目に適した授業設計を行い、実践によって同様の効果が得られるか検討することを目的とした。その結果、対面授業で有効であった相互評価学習を参考にして学習者間の相互作用に重点を置いた授業設計が、進路選択自己効力の向上を狙いとする非同期 e ラーニングキャリア教育科目にも適用可能であることが示唆された。

一方で、受講生のコメント等から、非同期 e ラーニング科目における相互評価学習では、受講生の学習進捗が一定でないため、評価者の割り当てに問題があることがわかった。非同期 e ラーニングならではの相互評価学習方法やシステムについて、活発な相互コメントを促すコミュニティづくり、足場かけなどさらなる検討が必要である。

受講生の課題の認知の調査結果から、「今後もできそうだと自信がついた」「今後もやってみたい」と学習者が感じることができるような課題設定を検討する必要性が浮かび上がった。本研究における e ラーニング科目は単位互換制度上の科目のため、教育課程内外で体系的に受講後のフォローをすることが困難である。授業終了後にも、キャリアプランニングや他者との相互作用に継続して取り組むことを促すように、自己主導学習スキルの獲得を考慮した授業設計の工夫が求められる。

7.5 今後の課題と展望

本研究の今後の課題として、さらに効果的な相互評価学習の実践モデルを構築し、進路選択自己効力を向上させるキャリア教育科目のデザインの改善に繋げるために検討が必要な事項を、以下 6 点列挙する。

7.5.1 相互評価学習の要素と自己効力の変化の関連の検討

本研究では、キャリア教育科目において Moodle を活用した相互評価学習を実践し、受講生の進路選択自己効力が相互評価学習の実施前後で有意に向上することを明らかにした。しかし、学習者がキャリア教育における相互評価学習のどの要素で効力感を感じているのか、相互評価学習が進路選択自己効力にどのように影響しているのかは明らかになっていない。

Taylor&Betz(1983)は、自己評価、職業情報の収集、目標選択、将来設計、問題解決の 5 つの要素から成る職業選択能力に準拠して、進路選択自己効力の測定方法を提言している。そこで、授業実践における受講生の進路選択自己効力の変化を尺度の質問項目ごとに検証し、相互評価学習が進路選択自己効力の変化に与える影響を職業選択能力の 5 要素の観点から検討したところ、事後に大きく上昇している項目は自己評価、職業情報の収集、目標選択、将来設計に関わるものが多いことが明らかになった。相互評価学習の対象となる進路選択課題が現在の自己理解をもとに将来の目標を立て計画を立案する内容であることが、進路選択自己効力の変化に影響していることが示唆された(桑原ほか 2015)。

また、先行研究では、課題の認知が自己効力の変容に密接に関連している可能性が指摘されており(下村 2000;田積ほか 2011)、本研究においても4.4節で考察したように、進路選択課題の達成に対して他人から評価を受けること(言語的説得)や、他の人のキャリアプランを見て評価すること(代理体験)が自己効力の向上につながった可能性が示唆されている。この課題に関する新たな試みとして、進路選択課題に関わる相互評価学習を通じて自己効力がどのように変化したか、受講生のアンケート調査の自由記述を質的に検討したところ、多くの学習者がキャリア意識の変化や効力感の変化を認識していることがわかった。自己効力感の4つの情報源の観点から考察すると、特に進路選択課題の遂行そのものと他者から評価を受ける言語的説得を通じて、進路選択に対する効力感を得ていることが示唆されている。(桑原ほか 2016b)。

このように、相互評価学習が進路選択自己効力に与える影響や相互評価学習に対する効力感の認知を明らかにすることで、より効果的な相互評価学習を実現できるのではないかと考えられる。具体的な調査方法としては、尺度項目の下位要素の分析、自由記述の分析、インタビュー調査、進路選択自己効力の下位要素に対応した尺度を用いた評価研究などの方法が考えられる。また、学習者が相互評価学習のどの要素で効力感を感じるのかを分析し、相互評価学習の要素と効力感の因果関係を明らかにすることによって、さらに効果的なキャリア教育向けの相互評価学習モデルを構築していきたい。

7.5.2 授業全体のデザインの検討

第4章で取り上げた対面授業における実践では、進路選択に関わる相互評価学習を中心として授業を設計し、第1回から第10回はキャリアプラン作成に必要となる社会と自己についての理解を深める講義を行い、第11回から第15回で進路選択課題としてのキャリアプランの作成、相互評価、発表を行っている(表4-2)。相互評価学習の実践前後で進路選択自己効力が向上していることが確認できたが、授業開始前から実践前にも平均点が上昇しており、特に自己効力が低い群に対して相互評価学習の事前の学習が有効であることが示唆されている(図4-2)。また、実践から2ヶ月後には実践前の水準まで自己効力が低下していることから、相互評価学習の事前にもどのような学習を行うべきかという問題について検討の必要がある。

相互評価学習前の回の学習方法について、第6章のeラーニング科目の実践においては、フォーラムモジュールへの意見稿と、他者の投稿へのコメント付与を義務付けている。これは、他の受講生との意見交換を繰り返すことによって学習者のコミュニティ意識を高め、相互評価学習に円滑に取り組むことに繋げることを意図している。これまで対面授業では、課題に対して教員が個

別にフィードバックするという方法を採用していたが、e ラーニング科目の実践を参考に、相互評価学習の事前段階から学習者間の相互作用を促す足場かけを工夫していきたい。また、授業の初期段階で進路選択自己効力についての説明を行い、授業を通してどのような力を身につけることを目標とするか学習者に知らせた上で、各回の授業でも進路選択自己効力の下位要素と絡めた目標の確認をしていくという方法も検討したい。

7.5.3 長期的な進路選択自己効力維持のための方策

第4章、第5章で述べたように、進路選択課題を対象とした相互評価学習によって進路選択自己効力は上昇するものの、時間の経過とともに学習実施前の段階まで低下することが明らかになった。学習課題によって向上した進路選択自己効力の変容を維持する長期的なキャリア教育のデザインを検討する必要がある。具体的な方策としては、4.4.4項で考察したようにキャリアプランの作成課題にやりがいを感じて熱心に取り組み、またやってみたいと思うようになることが実践後の自己効力の高さに関連していると考えられることから、授業終了後にも進路選択課題に自主的に取り組む姿勢を促すような学習方法の改善を検討したい。前項で述べたように、相互評価学習の要素と効力感の因果関係を明らかにすることによって、自己効力を維持する学習方法の改善にも役立つ可能性がある。また、授業終了後の一定期間経過後に、相互評価学習で作成したキャリアプランを見直し、進路選択行動変容を支援するフォローアップ研修の実施についても検討したい。

7.5.4 相互評価学習システムの改善

本研究では、Moodle が標準機能として備えるワークショップモジュールやフォーラムモジュールを用いて相互評価学習や相互コメント学習を実施し、既存システムを用いた相互評価学習で進路選択自己効力が向上することを明らかにした。相互評価学習システムに関する学習者の事後アンケートから、システムの使いやすさについて受講生の94.3%が肯定的に回答しているものの、自由記述の分析から、評価対象者の割当方法、評価入力時間の確保、評価対象選択画面での表示方法、評価入力フォーム等の改善点も浮かび上がった(桑原ほか 2016a)。

今後は、国内外で開発・運用されている相互評価学習システムに関する情報収集や、前項の相互評価学習の要素と自己効力の変化の関連の検討をもとに、既存の相互評価システムをどのように改良すればより効力感を高めることができるのか、システムの要件を明らかにし、相互評価学習システムの開発に取り組みたい。とりわけ、第6章で論じた非同期 e ラーニング科目の実践においては、学習進度や評価者の割り当てといった、非同期 e ラーニング固有の課題があるため、

多様な受講生が相互作用を通じて自己効力やキャリア意識を高めていくことができるように、授業デザインと合わせてシステムの改善を検討したい。

7.5.5 進路選択に関わる他要因との関連の検討

進路選択自己効力研究は、進路選択自己効力の評価・測定尺度研究、進路選択自己効力と進路選択に関わる要因との関連を検討した研究、進路選択自己効力を高める方法についての研究に大別できる(富永 2008)が、本研究は進路選択自己効力を高める具体的方法についての研究である。しかしながら、実践の前後や授業の開始・終了で進路選択自己効力が向上することを明らかにしたもの、当該期間における授業以外の活動や生活が進路選択自己効力に影響を与えている可能性は否定できない。進路選択自己効力が向上した学生が大学内外でどのような活動に取り組んで成果を得ていたのかを横断的に調査することによって、学生の遂行体験とキャリア教育科目の受講、進路選択自己効力の関連を検討したい。

7.5.6 受講生の追跡調査

本研究では、大学の初年次キャリア教育に着眼し、初年次に必要な進路選択自己効力を向上することを目的とした授業の設計、実践、検証を行ってきた。しかし、大学生のキャリア発達全体の観点から考えると、初年次の授業の効果のみを検討するのではなく、その後の大学生活や就職活動にどのように影響していくのかという長期的な観点からの調査が必要であると考えられる。キャリア教育科目の受講によって進路選択自己効力を高めた受講生が、受講後にどのように進路選択に関わる行動を行っているのか縦断的調査を行い、そこから得た知見を初年次キャリア教育科目に求められる授業デザインの再検討に役立てることが望ましいと言えよう。

7.6 まとめ

本章では、進路選択自己効力向上を目的とするキャリア教育科目のデザインという観点から、短期大学における対面形式の初年次キャリア教育科目、短期大学初年次の受講時期による違い、単位互換制度上の非同期 e ラーニング科目、の 3 つの実践・検証結果に関して第 1 章で述べた研究目的に照らし合わせて考察した。

また、上記の研究成果から、今後の課題と展望について、相互評価学習の要素と進路選択自己効力の変化の関連の検討、授業全体のデザインの検討、長期的に進路選択自己効力を維持するための方策、相互評価学習システムの改善、進路選択に関わる他要因との関連の検討、受講生の追跡調査が必要であることが明らかになった。今後も本研究を継続し、これらの課題に取り組み実践と効果検証を重ねることによって、進路選択自己効力を向上させるキャリア教育科目のデザイン原則の提案を目指したいと考える。

第8章 結論

本研究では、高等教育機関における初年次キャリア教育科目において主体的に進路を選択する能力を育成するために、進路選択自己効力の向上を目的として、相互評価学習を中心とした授業をデザインし、3種類の実践においてその効果を検証した。

短期大学における対面形式の初年次キャリア教育科目において、進路選択課題を対象とした相互評価学習を実施することによって、進路選択自己効力の高群低群ともに進路選択自己効力尺度得点の平均値が有意に向上することを確認した。特に進路選択自己効力が低い群に対して相互評価学習が有効であることが示唆された。また、短期大学の入学生全員の半年間の進路選択自己効力の変化を調査したところ、受講生と非受講生の間に入学時点では違いはないが、受講から2ヶ月後の時点では差が見られたことから、時間経過が受講生の自己効力の変化に影響を与えていることを明らかにした。

受講時期の違いによる進路選択自己効力の変化について、短期大学生を対象とした1年間の調査をもとに検証したところ、後期開講科目における相互評価学習によって、前期と同様に受講生の進路選択自己効力が向上した。この結果から、キャリア発達段階の異なる学生に対しても本研究の授業デザインが有効であるとみなすことができる。また、前期の受講生は入学からの1年間で進路選択自己効力が向上するが、非受講生は1年間ではほぼ変化がないことから、入学生全体の進路選択自己効力向上をはかるためには、前期後期を問わずキャリア教育科目受講機会の拡大が望ましいと言える。

非同期 e ラーニング形式のキャリア教育科目においては、対面授業や全国調査のデータと比較して進路選択自己効力が高い学生が受講していることがわかった。受講生の進路選択自己効力は授業の実施前後で有意に向上し、授業開始時に自己効力が低い群が進路選択自己効力を高めていることが明らかになったことから、対面授業で有効であった学習者間の相互作用に重点を置いた授業設計が、非同期 e ラーニング科目にも適用可能であることが示唆された。課題として、学習進度や評価者の割り当てという問題があり、相互評価学習方法やシステムについて、コミュニティづくり、足場かけなどの検討の必要性が浮かび上がった。

以上から、以下の3点についてキャリア教育・教育工学分野に貢献できたと考える。

- 1) 授業を通じて主体的なキャリア形成能力を向上させる具体的方策の提案:キャリア教育科目において進路選択自己効力を育成する具体的方策として、相互評価学習を含む授業デザインを提案し、対面授業と非同期eラーニングの両方において実践・効果の検証を行った。本研究の成果によって、初年次キャリア教育科目において進路選択自己効力を高める実践を汎用的に行うことが可能となった。
- 2) キャリア教育の効果的な実践と質の保証:高等教育機関における教育課程内外を通じたキャリア教育の体系的実施が義務化され、高等教育の質保証が求められる中で、本研究はキャリア教育の効果的な実践と学習成果の可視化という観点から、有用性や波及効果が期待される。
- 3) 相互評価学習研究への寄与:ICTを活用したキャリア教育の相互評価学習実践例は少ないため、進路選択自己効力の観点から授業デザインと成果を検討し、対面授業と非同期eラーニングの両方で有用な相互評価学習方法を開発することによって、相互評価研究そのものの進展に寄与した。

謝辞

本論文は、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博士後期課程における7年間の研究活動の成果を取りまとめたものです。本論文の作成にあたり、多くの方々にご指導、ご支援いただきました。この場を借りて感謝の意を述べさせていただきます。

はじめに、主指導教員としてご指導くださった鈴木克明教授に深く感謝いたします。本研究を遂行するにあたり、お忙しい中、研究計画や論文投稿に関する的確なご指導、ご助言をいただくことで、本論文の完成に至りました。また、研究が進まないときでも、「オプションが大事」というお言葉に甘えて熊大ナイトや合宿等へ参加することで、研究へのモチベーションを維持することができました。鈴木先生からのご指導の折々に、研究者として何がしたいのか、何をすべきか、繰り返し考えさせられたことを胸に刻んで、今後も精進し研究活動に励んでいきたいと思っております。本当にありがとうございました。

副指導教員として、学会発表等研究の際にご指導、ご助言をいただきました喜多敏博教授、合田美子准教授に感謝いたします。喜多先生には、Moodle等の技術的な面で特にご指導いただきました。合田先生には、研究方法や投稿論文について詳細にわたってご指導をいただきました。ありがとうございました。

愛媛大学の根本淳子准教授には、移籍されるまで副指導教員としてご指導いただきました。論文投稿に際しての丁寧なご指導のみならず、研究と家庭生活の両立についてもご助言いただきました。ありがとうございました。

他にも、教授システム学専攻の先生方には、専攻合宿や学会発表等の場面でたくさんのご指摘、ご助言をいただきました。研究指導はもちろん、先生方との幅広いディスカッションを通じて刺激を受けることが、いつも研究への励みとなりました。また、研究遂行にあたってコメントや励ましを下された教授システム学専攻の在学学生、同窓生の皆さまに感謝いたします。特に、博士後期課程の同期、先輩、後輩の皆さまと、関西チームとして研究活動にともに取り組んだ本専攻の平岡斉士准教授、関西国際大学の中嶋康二助教に心から御礼申し上げます。

社会文化科学研究科事務部の皆様には、諸手続き等でご迷惑をおかけしましたが、いつも親切かつ迅速に対応していただき、大変お世話になりました。ありがとうございました。

研究活動においては、本研究における尺度の使用にあたって許諾をいただいた南山大学の浦上昌則先生に御礼申し上げます。また、調査およびデータの収集において支援をいただいた、京

都文教短期大学教育研究支援課をはじめとする教職員の皆様と、本研究の趣旨を理解し調査に回答していただいた短期大学の学生、大学コンソーシアム京都単位互換科目受講生の皆様に感謝申し上げます。

大阪大谷大学の`大倉孝昭`教授には、`Moodle` および教育工学と出会うきっかけをいただき、教授システム学専攻への進学を勧めていただきました。大倉先生の研究活動をお手伝いさせていただいたことが、今日の研究活動へと繋がっております。ありがとうございました。

最後に、いつも一番近くで応援し続けてくれた家族である高義さん、梓、諒と、出張等の研究活動を助けてくれた義両親、両親に心から感謝して、本論文の謝辞といたします。

本研究の一部は、科学研究費補助金若手研究(B) (課題番号:26750093)の補助を受けております。

The author would like to thank Enago (www.enago.jp) for the English language review.

発表論文

<学術雑誌>

桑原千幸, 喜多敏博, 合田美子, 鈴木克明 (2017) 非同期 e ラーニングキャリア教育科目における相互評価学習の実践と進路選択自己効力の変化. 教育システム情報学会誌 34(3):238-250

桑原千幸, 喜多敏博, 合田美子, 根本淳子, 鈴木克明 (2014) 初年次キャリア教育科目における相互評価学習の実践と進路選択自己効力の向上. 日本教育工学会論文誌 38(2):79-89

<国際会議>

Kuwahara, C., Kita, T., Goda, Y., & Suzuki, K. (2013). A Case of an Asynchronous E-learning Course in Undergraduate Career Education toward Enhancement of Self-efficacy. *A paper presented at ICoME 2013 (International Conference on Media in Education)*, Nihon Fukushi University, Japan.

<学会発表>

桑原千幸, 喜多敏博, 合田美子, 鈴木克明 (2016.9) キャリア教育科目における相互評価学習の要素と自己効力の変化の関連の検討. 日本教育工学会第 32 回全国大会 (大阪大学) 発表論文集:743-744

桑原千幸, 喜多敏博, 合田美子, 鈴木克明 (2016.8) キャリア教育科目における Moodle を活用した相互評価学習方法の改善. 教育システム情報学会第 41 回全国大会 (帝京大学) 発表論文集:249-250

桑原千幸, 喜多敏博, 合田美子, 鈴木克明 (2015.9) 相互評価学習による進路選択自己効力の変化—尺度項目の分析—. 日本教育工学会第 31 回全国大会 (電気通信大学) 発表論文集:149-150

桑原千幸, 喜多敏博, 合田美子, 鈴木克明 (2015.9) e ラーニングキャリア教育科目の受講生の特性分析. 教育システム情報学会第 40 回全国大会 (徳島大学) 発表論文集:231-232

桑原千幸, 喜多敏博, 合田美子, 根本淳子, 鈴木克明 (2014) 短期大学におけるキャリア教育科目の受講時期と進路選択自己効力の変容. 日本教育工学会研究報告集(JSET14-3):37-40

桑原千幸, 喜多敏博, 合田美子, 根本淳子, 鈴木克明 (2013) 初年次キャリア教育科目の受講と進路選択自己効力の変容. 日本教育工学会第 29 回全国大会発表論文集:977-978

桑原千幸, 喜多敏博, 合田美子, 鈴木克明 (2013) インストラクショナルデザインに基づくキャリア教育授業設計支援ツールの開発. 日本教育工学会研究報告集(JSET13-3):1-6

桑原千幸, 喜多敏博, 合田美子, 鈴木克明 (2012) キャリア教育における多段階相互評価の実践と進路選択自己効力の向上. 日本教育工学会第 28 回全国大会発表論文集:423-424

桑原千幸, 喜多敏博, 合田美子, 鈴木克明 (2012) キャリア教育における多段階相互評価学習の実践と効力感. 教育システム情報学会第 37 回全国大会講演論文集:88-89

桑原千幸, 鈴木克明 (2011) キャリア教育の評価研究の枠組みと動向, 日本教育工学会第 27 回全国大会講演論文集:261-262

桑原千幸 (2011) キャリア教育における相互評価学習の実践と効果ー評価能力と自己効力感の観点からー. 教育システム情報学会第 36 回全国大会講演論文集:166-167

参考文献

- 阿部一晴, 渡邊康晴, 桑原千幸, 辻健司(2012) 大学コンソーシアム京都単位互換制度における e-learning の取り組み. PC カンファレンス 2012 論文集:325-328
- 安達智子(2012) 人生設計とキャリア発達. 日本発達心理学会(2012) 社会・文化に生きる人間. 新曜社, 東京.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84: 191-215
- バンデューラ, A. (1997) 激動社会の中の自己効力. 金子書房, 東京.
- ベネッセ教育総合研究所(2010) キャリア教育・就職支援の現状と課題に関する調査.
<http://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=3166> (2017年9月15日アクセス)
- Betz, N.E. (2001) Career Self-Efficacy. In Frederick, L. and Azy, B. (Eds.) *Contemporary Models in Vocational Psychology: A Volume in Honor of Samuel H. Osipow*. Lawrence Erlbaum Associates, pp.55-77
- Crites, J. O. (1961) A model for the measurement of vocational maturity. *Journal of counseling psychology*, 8(3): 255-259.
- 大学 e ラーニング協議会, 日本リメディアル教育学会(2016) 大学における e ラーニング活用実践集: 大学における学習支援への挑戦 2. ナカニシヤ出版, 京都.
- 江藤智佐子(2008) 高等教育におけるキャリア教育. 筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要 3:195-203.
- 藤原康宏, 大西仁, 加藤浩(2007a) 学習者間の相互評価に関する研究の動向と課題. *メディア教育研究* 4(1):77-85
- 藤原康宏, 大西仁, 加藤浩(2007b) 公平な相互評価のための評価支援システムの開発と評価: 学習成果物を相互評価する場合に評価者の選択で生じる「お互い様効果」. *日本教育工学会論文誌* 31(2):125-134
- 藤原康宏, 大西仁, 加藤浩(2008) 継続的な学習者間評価を導入した情報教育の実践. *情報処理学会論文誌* 49(10):3428-3438

- 福山佑樹, 木村充 (2016) 学生のキャリアストーリー構築を支援するゲーム教材の高等教育における実践と評価. 日本教育工学会研究報告集 16(1):51-54
- 舟生日出男, 加藤浩 (2010) 工学系の学生を対象とした協調的調査活動のデザインと効力感の向上. 日本教育工学会論文誌 33(3):309-319
- 布施泉, 岡部成玄 (2010) 多段階相互評価法による学習の実践と効果. 日本教育工学会論文誌 33(3):87-298
- ガニエ, R. M. ・ウェイジャー, W. W. ・ゴラス, K. C. ・ケラー, J. M. (2007) インストラクショナルデザインの原理. 北大路書房, 京都
- Hackett, G., and Betz, N. E. (1981) A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior* 18: 326-339.
- 花井洋子 (2008) キャリア選択自己効力感尺度の構成. 関西大学大学院人間科学社会学・心理学研究 69:41-60
- 花井洋子, 清水和秋 (2014) キャリア選択自己効力感尺度の構造とモデル: 大学生と工業高校生を対象とした因子的不変性の検討. キャリア教育研究 33(1):29-38
- 濱名篤, 川嶋太津夫 (2006) 初年次教育 歴史・理論・実践と世界の動向. 丸善, 東京.
- 濱名篤 (2007) 日本の学士課程教育における初年次教育の位置づけと効果--初年次教育・導入教育・リメディアル教育・キャリア教育. 大学教育学会誌 29(1):36-41
- 波田野匡章, 菊入みゆき, 堀口康太, 濱野裕貴子, 御手洗尚樹, 吉田朋子 (2014) キャリア構築理論(Career Construction Theory)の現代的意義の検討: 企業, 公的機関, 教育機関での適用と課題. 経営行動科学学会年次大会発表論文集 17:310-315
- 廣瀬英子 (1998) 進路に関する自己効力研究の発展と課題. 教育心理学研究 46(3):343-355
- 本田由紀 (2009) 教育の職業的意義—若者, 学校, 社会をつなぐ. 筑摩書房, 東京
- 堀洋道監修 (2001) 心理測定尺度集〈2〉人間と社会のつながりをとらえる“対人関係・価値観”. サイエンス社, 東京
- 市川尚, 根本淳子(編著), 鈴木克明(監訳) (2016) インストラクショナルデザインの道具箱 101. 北大路書房, 京都
- 稲垣忠, 鈴木克明 (2011) 授業設計マニュアル: 教師のためのインストラクショナルデザイン. 北大路書房, 京都
- 金沢工業大学 (2010) KIT ポートフォリオシステムとキャリア教育. 大学教育と情報 19(2):7-9
- 葛城浩一 (2008) 誰が「キャリア教育」を受けるのか. 広島大学大学論集 39:319-334

- 川西雪也, 林康弘, 高岡詠子, 碓井広義, 山川広人, 小松川浩 (2007) 学部教育プログラムでの e-Learning 活用に基づく教育デザインの実証研究. *メディア教育研究* 3(2):105-114
- 河合塾 (2016) 「ひらく日本の大学」2016 年度調査結果報告.
<http://www.keinet.ne.jp/gl/16/11/01toku.pdf> (2017 年 9 月 27 日参照)
- 川崎友嗣 (2005) 大学におけるキャリア教育の展開—学ぶ力と生きる力の教育. *大学と教育* 41:44-62
- 川瀬隆千, 辻利則, 竹野茂, 田中宏明 (2006) 本学キャリア教育プログラムが学生の自己効力感に及ぼす効果. *宮崎公立大学人文学部紀要* 13(1):57-74
- 川瀬隆千 (2016) 宮崎公立大学学生における進路選択自己効力の向上要因. *宮崎公立大学人文学部紀要* 24(1):17-31
- 経済産業省 (2004) 「若者自立・挑戦プラン」について.
<http://www.meti.go.jp/topic/data/e40423aj.html> (2017 年 9 月 14 日参照)
- 経済産業省 (2006) 社会人基礎力. <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> (2017 年 9 月 14 日参照)
- 経済産業省 (2013) 平成 24 年度総合調査研究「キャリア教育の内容の充実と普及に関する調査」報告書 (委託先: 株式会社 浜銀総合研究所).
http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/career-education/pdf/h24survey_honbun.pdf (2017 年 9 月 14 日参照)
- ケラー, J. M. (2010) 学習意欲をデザインする. 北大路書房.
- 向後千春, 鈴木克明 (1998) ARCS 動機づけモデルに基づく授業・教材用評価シートの試作. *日本教育工学会第 14 回全国大会発表論文集*:623-624
- 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—. <http://www.janu.jp/active/txt6-2/ki0512.pdf> (2011 年 10 月 24 日参照)
- 児美川孝一郎 (2013) キャリア教育の嘘. 筑摩書房.
- 厚生労働省 (2008) YES-プログラムの概要.
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2008/03/dl/h0321-1a.pdf> (2017 年 9 月 17 日参照)
- Kuwahara, C., Kita, T., Goda, Y., and Suzuki, K (2013) A case of an asynchronous e-learning course in undergraduate career education toward enhancement of self-efficacy. *A paper presented at ICoME 2013* (International Conference on Media in Education), Nihon Fukushi University, Japan

- 桑原千幸(2010)キャリア教育における Moodle を利用した相互評価の実践—自己肯定感の観点から—. 日本教育工学会第 26 回全国大会講演論文集:711-712
- 桑原千幸(2011)キャリア教育における相互評価学習の実践と効果—評価能力と自己効力感の観点から—. 教育システム情報学会第 36 回全国大会講演論文集:166-167
- 桑原千幸(2012)キャリア教育における相互評価学習実践に関する研究—評価能力の向上と自己効力感の観点から—. 京都文教短期大学研究紀要 50:53-60
- 桑原千幸, 喜多敏博, 合田美子, 鈴木克明 (2012) キャリア教育における多段階相互評価の実践と進路選択自己効力の向上. 日本教育工学会第 28 回全国大会発表論文集:423-424
- 桑原千幸(2014)キャリア教育のための e ラーニングコースの開発と課題. 京都文教短期大学研究紀要 52:45-56
- 桑原千幸, 喜多敏博, 合田美子, 鈴木克明(2015)相互評価学習による進路選択自己効力の変化—尺度項目の分析—. 日本教育工学会第 31 回全国大会(電気通信大学)発表論文集:149-150
- 桑原千幸, 喜多敏博, 合田美子, 鈴木克明(2016a)キャリア教育科目における Moodle を活用した相互評価学習方法の改善. 教育システム情報学会第 41 回全国大会発表論文集:249-250
- 桑原千幸, 喜多敏博, 合田美子, 鈴木克明(2016b)キャリア教育科目における相互評価学習の要素と自己効力の変化の関連の検討. 日本教育工学会第 32 回全国大会発表論文集:743-744
- 京都大学・電通育英会共同:“大学生のキャリア意識調査 2007”
<http://www.dentsu-ikueikai.or.jp/transmission/investigation/result/> (2016年6月6日アクセス)
- Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (1994) Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1): 79-122
- マイナビ(2017)2017年度キャリア・就職支援への取り組み調査.
https://saponet.mynavi.jp/wp/wp-content/uploads/2017/09/career_2017.pdf(2017年9月15日アクセス)
- 松高政(2008)大学の教育力としてのキャリア教育:京都産業大学におけるパネル調査分析から. 京都産業大学論集社会科学系列 25:145-168

- 溝上慎一(2004)学生の学びを支援する大学教育. 東信堂, 東京
- 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 7:269-287
- 溝上慎一(2011)現代青年期の心理学ー適応から自己形成の時代へ. 有斐閣, 東京
- 溝上慎一・松下佳代(2014)高校・大学から仕事へのトランジション. ナカニシヤ出版, 京都.
- 望月俊男, 加藤浩, 藤谷哲, 久松慎一, 八重樫文, 中原淳(2005)電子会議室における議論内容とプロセスを可視化するソフトウェアの開発と評価. 日本教育工学会論文誌 29(1):23-33
- 文部省中央教育審議会(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)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm (2017年8月28日アクセス)
- 文部科学省(2004)新キャリア教育プラン推進事業.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/04081102.htm (2017年9月18日アクセス)
- 文部科学省(2004)キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観, 職業観を育てるために～.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801.htm (2017年8月28日アクセス)
- 文部科学省(2006)小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引 ー児童生徒一人一人の勤労観, 職業観を育てるためにー.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/070815/all.pdf (2017年9月17日アクセス)
- 文部科学省中央教育審議会(2008)学士課程教育の構築に向けて(答申).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm (2017年9月17日アクセス)
- 文部科学省(2010)「大学の就業力向上プラン」について.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/029/siryo/attach/1298697.htm (2017年9月17日アクセス)
- 文部科学省中央教育審議会(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(答申).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm (2017年9月17日アクセス)

文部科学省(2013)教育振興基本計画.

http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf(2017年9月17日アクセス)

文部科学省(2016)経済的理由による学生等の中途退学の状況に関する実態把握・分析等及び学生等に対する経済的支援の在り方に関する調査研究.

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1371455.htm(2017年9月27日アクセス)

森本康彦(2008)eポートフォリオの理論と実際. 教育システム情報学会誌 25(2):245-263

村上純一(2016)キャリア教育政策をめぐる 이슈・ネットワークの変遷. 教育学研究 83(2):181-193

楠奥繁則(2006)わが国の大学生における進路選択過程に対する自己効力研究の課題. 立命館経営学 45(1):147-162

永岡慶三, 山内祐平, 植野真臣(2012)教育工学における学習評価. ミネルヴァ書房, 京都
内閣府人間力戦略研究会(2003)人間力戦略研究会報告書.

<http://www5.cao.go.jp/keizai1/2004/ningenryoku/0410houkoku.pdf>(2017年9月17日アクセス)

中原淳, 浦嶋憲明, 西森年寿, 鈴木真理子, 今井靖, 山際耕英, 永田智(2002)相互評価機能を実装した電子掲示板の開発と評価. 日本教育工学会論文誌 26:33-38

中間玲子(2008)キャリア教育における教育効果の検討—キャリアに対する態度と自己の変化に注目して—. 京都大学高等教育研究 14:45-57

中里弘穂(2011)大学におけるキャリア教育実践の現状と今後の展望. 経済教育 30:178-187
日本発達心理学会(2013)発達心理学事典. 丸善, 東京

日本キャリア教育学会(2008)キャリア教育概説. 東洋館出版社, 東京

西本武彦他編著(2009)テキスト現代心理学入門:進化と文化のクロスロード. 川島書店, 東京

野嶋栄一郎, 鈴木克明, 吉田文(2006)人間情報科学とeラーニング. 放送大学教育振興会, 東京

小川賀代, 小村道昭, 梶田将司, 小館香椎子(2007)実践力重視の理系人材育成を目指したロールモデル型eポートフォリオ活用. 日本教育工学会論文誌 31(1):51-59

太田さつき, 田畑智章, 岡村一成(2007)コンピュータ援助型キャリアガイダンスの効果—短大生の進路選択に対する自己効力感と職業不決断への影響. 応用心理学研究 32(2):73-81

- リーサー, R. A. ・デンプシー, J. V. (編著), 鈴木克明, 合田美子(監訳) (2013) インストラクショナルデザインとテクノロジー: 教える技術の動向と課題. 北大路書房, 京都
- リクルート・リアセックキャリア総合研究所(2010) 就業力育成に関する学長調査. リクルートカレッジマネジメント 165:4-16
- 佐藤舞(2016) 大学生の就職活動および自己効力の縦断的研究. 教育心理学研究 64(1):26-40
- 佐藤龍子(2007) 学生の自発性を促すキャリア教育と正課外活動. 京都大学高等教育研究 13:25-34
- サビカス, M. L. (2015) サビカス キャリア・カウンセリング理論: 「自己構成」によるライフデザインアプローチ. 福村出版, 東京
- 仙崎武, 藤田晃之, 三村隆男, 鹿嶋研之助, 池場望, 下村英雄(2008) キャリア教育の系譜と展開. 社団法人雇用問題研究会, 東京
- 柴田由己, 安住伸子(2011) 女子大学生の進路選択に対する自己効力と進路探索行動: 進路選択過程としての就職活動に着目して. キャリア教育研究 29(2):71-80
- 下村英雄(2000) 自己分析課題がコンピュータによる情報探索および進路選択に対する自己効力に与える影響. 進路指導研究: 日本進路指導学会研究紀要 20(1):9-20
- 下村英雄(2008) 最近のキャリア発達理論の動向からみた「決める」について. キャリア教育研究 26(1):31-44
- 私立大学情報教育協会(2012) 平成24年度短期大学教育改革 ICT 戦略会議資料
- Super, E.D. (1980) A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3): 282-298
- 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):50-61
- 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, 京都
- 鈴木克明(2005) e-Learning 実践のためのインストラクショナル・デザイン. 日本教育工学会誌 29(3):197-205
- 鈴木克明(2015) 研修設計マニュアル: 人材育成のためのインストラクショナルデザイン. 北大路書房, 京都
- 田積徹, 白石達郎, 益池昭宏, 中野深幸, 今西肇, 有山篤利, 富章(2011) 進路選択自己効力とキャリア教育およびキャリア支援プログラムの有用性との関連. 聖泉論叢 18:77-92

- 高橋薫, 藤本徹, 荒木淳子, 高橋淳, 谷内正裕, 山内祐平(2013) Facebook を利用したキャリア学習環境の実践と評価. 日本教育工学会論文誌 37(3):269-285
- 竹原卓馬(2007) SPSS のススメ 1. 北大路書房, 京都
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22: 63-81
- 田澤実(2011) 大学におけるキャリア教育の課題: 大学設置基準の改正に伴って. 心理科学 32(1):9-21
- 寺島和夫(2009) キャリア教育の有効性と方向性に関する実証的研究(1): 経営学部キャリア教育の試みと「実践・キャリア形成論 I」受講生の評価を中心に. 龍谷大学経営学論集 49(1):47-66
- 手嶋英貴, 川崎千加, 小松泰信(2009) 大学一年生を対象とする学習スキル教育とキャリア教育の融合: 大阪女学院大学「自己形成スキル」の試みから. 大阪女学院大学紀要 5:119-144
- 坪倉篤志, 松原伸人, 林敏浩, 足立元, 西野和典(2010) 制作課題における評価者視点の学習のための相互評価システムの研究: 全体設計とシステム構築の現状. 情報処理学会研究報告 コンピュータと教育研究会報告 2010-CE-107(7):1-6
- 辻川典文(2008) 進路選択過程に対する自己効力の因子構造と代理体験の効果の検討. キャリア教育研究 25(2):77-8
- 富永美佐子(2008) 進路選択自己効力に関する研究の現状と課題. キャリア教育研究 25(2):97-111
- 植野真臣, ソンムアン ポクポン, 岡本敏雄, 永岡慶三(2008) ピアアセスメントにおける評価者特性を考慮した項目反応理論. 電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム J91-D(2):377-388
- 内浦有美, 毛受芳高(2008) キャリア教育の評価-「情動の喚起」と「気づき・意欲・行動の変容」の関係性に着目した評価視点の提唱. Works review 3:196-209
- 浦上昌則(1995a) 学生の進路選択に対する自己効力に関する研究. 名古屋大学教育學部紀要 教育心理学科 42:115-126
- 浦上昌則(1995b) 女子短期大学生の進路選択に対する自己効力と職業不決断-Taylor & Betz(1983)の追試的検討-. 進路指導研究 16:40-45

浦上昌則(2007)進路選択に対する自己効力」についての分析-自己効力感の低い学生に着目して-.

http://www.dentsu-ikueikai.or.jp/common/pdf/research/2016/course_choice.pdf

(2017年9月20日アクセス)

浦上昌則(2010)キャリア教育へのセカンド・オピニオン. 北大路書房, 京都.

ファンデンボス, G. R. (2013)APA 心理学大辞典. 培風館, 東京

若林満, 後藤宗理, 鹿内啓子(1983)職業レディネスと職業選択の構造:保育系, 看護系, 人文系女子短大生における自己概念と職業意識との関連. 名古屋大學教育學部教育心理学科紀要 30:63-98

渡辺三枝子(2007)新版キャリアの心理学—キャリア支援への発達のアプローチ. ナカニシヤ出版, 京都.

渡部昌平(2015)社会構成主義キャリア・カウンセリングの理論と実践—ナラティブ, 質的アセスメントの活用. 福村出版, 東京

付録 A

進路選択に対する自己効力尺度 30 項目版(浦上 1995a)

「非常に自信がある」、「少しは自信がある」、「あまり自信がない」、「全く自信がない」の 4 件法

1. 自分の能力を正確に評価すること.
2. 自分が従事したい職業(職種)の仕事内容を知ること.
3. 一度進路を決定したならば、「正しかったのだろうか」と悩まないこと.
4. 5年先の目標を設定し、それにしたがって計画を立てること.
5. もし望んでいた職業に就けなかった場合、それにうまく対処すること.
6. 人間相手の仕事か、情報相手の仕事か、どちらが自分に適しているか決めること.
7. 自分の望むライフスタイルにあった職業を探すこと.
8. 何かの理由で卒業を延期しなければならなくなった場合、それに対処すること.
9. 将来の仕事において役に立つと思われる免許・資格取得の計画を立てること.
10. 本当に好きな職業に進むために、両親と話し合いをすること.
11. 自分の理想の仕事を思い浮かべること.
12. ある職業についている人々の年間所得について知ること.
13. 就職したい産業分野が、先行き不安定であるとわかった場合、それに対処すること.
14. 将来のために、在学中にやっておくべきことの計画を立てること.
15. 欲求不満を感じても、自分の勉強または仕事の成就まで粘り強く続けること.
16. 自分の才能を、最も生かせると思う職業的分野を決めること.
17. 自分の興味を持っている分野で働いている人と話す機会を持つこと.
18. 現在考えているいくつかの職業のなかから、一つの職業に絞り込むこと.
19. 自分の将来の目標と、アルバイトなどでの経験を関連させて考えること.
20. 両親や友達が勧める職業であっても、自分の適性や能力にあっていないと感じるものであれば断ること.
21. いくつかの職業に、興味を持っていること.
22. 今年の雇用傾向について、ある程度の見通しを持つこと.
23. 自分の将来設計にあった職業を探すこと.
24. 就職時の面接でうまく対応すること.

25. 学校の就職係や職業安定所を探し, 利用すること.
26. 将来どのような生活をしたいか, はっきりとさせること.
27. 自分の職業選択に必要な情報を得るために, 新聞・テレビなどのマスメディアを利用すること.
28. 自分の興味・能力に合うと思われる職業を選ぶこと.
29. 卒業後さらに, 大学, 大学院や専門学校に行くことが必要なのかどうか決定すること.
30. 望んでいた職業が, 自分の考えていたものと異なっていた場合, もう一度検討し直すこと.

付録 B

図 B-1 コースのトップ画面

第4回 さまざまな働き方

レビューモード

今回のゴールと流れ

- 社会の変化と雇用形態の多様化
- さまざまな雇用形態
- 非正規雇用の増加
- 非正規雇用の理由(労働者側)
- フリーターから正社員への転職状況
- 雇用形態別賃金(月額)
- 雇用形態別の生涯賃金
- 給与明細見本
- 福利厚生とは
- 法定福利(社会保険)
- 年金制度のしくみ

非正規雇用の増加

雇用形態別雇用者数の推移

(万人)

(%)

パート アルバイト 派遣社員 契約社員・嘱託 その他 割合

出典:総務省「労働力調査」

08:47 / 44:20

図 B-2 VOD コンテンツ

(課題)雇用形態の違いについての私の考え

雇用形態の違いについての私の考え

◀雇用形態の違いについての私の考え

雇用形態の違いについての私の考え ▶

返信をネスト表示する



雇用形態の違いについての私の考え

2013年 06月 2日 (Sunday) 19:01 - Sasaki Aki 佐々木 亜樹 の投稿

昔よりも雇用形態が広がることで、私たちは様々な雇用の形を選ぶことが可能になった。しかし、一方で、企業はコスト削減を重視する中で、安価で安易に雇用契約を終了できる非正規雇用を重視している傾向がある。

日本の非正規雇用者は、仕事の安定性や福利厚生が保障されていない場合が多いのにも関わらず、仕事内容や責任は正規雇用と同等のものを求められることが多い。働いても貧困から抜け出せないワーキングプアが増加する一因となっていると考えられる。このような現状が、頑張っただけでも、生活保護費以下の賃金しか得られず、労働意欲が低下し、働かず生活保護費に頼るといった悪循環を生み出している。このようなサイクルは、正規雇用者の社会保障費への負担が増し、最終的に正規雇用者、非正規雇用者の両者が、金銭的な問題から結婚、出産に二の足を踏んでしまう恐れがある。

少子高齢化社会に向かっている中で、働く意欲のある人々を雇用しないのは日本経済にとっても、良くないと思う。働きたい人の仕事や賃金の安定が守られるような社会や法改正を行っていく必要があるのではないだろうか。また、非正規雇用者をマイナスに捉えるのではなく、キャリアを積んできた貴重な人材として活用すれば、日本経済は活性化していくのではないだろうか。

[パーマリンク](#)



Re: 雇用形態の違いについての私の考え

2013年 06月 3日 (Monday) 17:18 - MIKIYA HINO 日野 幹也 の投稿

できる限りは非正規雇用の方々が正規雇用となることが望ましいですが、そのためには日本そのものの経済状況がもっとよくなってほしいところですね。

[パーマリンク](#) | [親記事を表示する](#)



Re: 雇用形態の違いについての私の考え

2013年 06月 5日 (Wednesday) 14:34 - KOHARUKO FUJITA 森田 小春子 の投稿

非正規雇用者をキャリアを積んできた人材として見たらいいということに関して、これによって非正規雇用者も仕事に対するやる気が出ていいと思いました。

[パーマリンク](#) | [親記事を表示する](#)

図 B-3 フォーラム(掲示板)モジュール上での相互コメント

キャリアプランの提出と相互コメント

私のキャリアプラン

▼ 私のキャリアプラン 私のキャリアプラン▶

返信をネスト表示する ▼

 **私のキャリアプラン**
 2013年 07月 21日 (Sunday) 00:59 - MANA KISHIDA 岸田 真奈 の投稿

よろしくお願いします。
 私の将来.pptx ▶ パーマリンク

 **Re: 私のキャリアプラン**
 2013年 07月 21日 (Sunday) 01:43 - YUUKI TSUJI 辻 由起 の投稿

岸田さん

こんにちは。
 立命館大学のツジです。

評価シートをもとに自分なりに評価しました。

- スライドの表現⇒3
 私の作ったパワーポイントも人のことを批判することができるような物ではないですがこれを伝えたいです！っていうことをもっとわわってもらう為に太字/こしたり色を付けたりして、わかってほしい！という工夫をしてみてもうどうでしょうか。
- 構成とストーリー⇒4
 それぞれの単元ごとに何を伝えたいのかということがすっきりとまとめられていて、いいですね！
- 自己理解⇒5
- キャリアプランの目標⇒3
 良い企業に就職する、など若干アバウトな部分がいつかあったので具体的に、この分野の東証一部企業のここに！といったように具体的な物をいえたら

図 B-4 進路選択課題の相互評価学習