

グループワークが苦手な学生のキャリア支援 —個人作業主体にワークシートを活用した キャリア教育の取組み—

山本美奈子¹

山形大学

Career Support for Students Lacking Skills at Group Work : Career Education Initiative Using Worksheets for Students to Work Individually

Minako YAMAMOTO

Yamagata University

主体的・対話的で深い学びの授業形態としてアクティブラーニングが推奨され、キャリア教育においてもグループワークやディスカッションを取り入れた授業が活発に取り組まれている。しかし、グループワークが苦手な学生も一定数、存在する。こうした学生の課題に対して、グループワーク以外の方法を検討したキャリア教育の研究報告は、殆どない。

本シンポジウムでは、山形大学で2020年の後期に全15回で行ったキャリア教育「理論(キャリアデザイン)」の授業を取り上げ、ワークシートを活用した個人作業主体のキャリア教育の授業が、主体的・対話的で深い学びにつながっているかを検討し報告した。

本授業では、キャリア発達の代表的な理論を学び、理論を適用して自分自身を見つめ自己理解を深めることである。本報告では、リフレクションシートの共有コメントの3例を通して、対話的で深い学びになっているかを検討した。その結果、個人的なエピソードがあり授業内容と関連づけて記入されており、深い学びにつながっていることが明らかになった。全体の客観的評価を検討した結果、授業後に毎回提出するリフレクションシートの提出状況は、84.4～90.9%だった。また平均点は、採点基準と同値であり、授業の「共有コメント」に選ばれた学生の平均数は、11.9名(7～17名)だった。第15回の授業終了後のアンケートから授業満足度は90.9%で、理由には「自分自身と対話し、向き合う時間になったことや自己理解が深まった」などの記述があり、個人作業主体の授業であっても自己理解が深まっていることが示唆された。本授業の「文字」しか使わない授業は、だれでも同じ条件や環境で学ぶことができる。結果的に「会話が不得意な人」や「グループワークが苦手な人」というカテゴリーを生み出さない。以上の結果から、ワークシートを活用した個人作業主体の本授業は、グループワークが苦手な学生に対しても取り組めるキャリア教育であることが示唆された。

〔キーワード：キャリア教育，自己理解，ワークシート，主体的・対話的で深い学び，アクティブラーニング〕

¹ 山形大学 minako@kdw.kj.yamagata-u.ac.jp

1. はじめに

主体的・対話的で深い学びの授業形態としてアクティブラーニング(以下、AL)が推奨され(厚生労働省, 2015), キャリア教育においてもグループワークやディスカッションを取り入れた授業が活発に取り組まれている。しかし, グループワークが苦手な学生も一定数, 存在する。こうした学生の課題に対して, グループワーク以外の方法を検討したキャリア教育の研究報告は, 殆どない。山形大学(以下, 本学)では, こうした多様な学生に配慮し, グループワークや個人ワークを取り入れた複数のキャリア教育の授業形態のなかから学生が選択できるようにしている。本報告では, 個人作業主体のワークシートを活用したキャリア教育が, 学生の主体的・対話的で深い学びにつながっているかを検討した内容を報告する。

本学は, 人文社会学部, 地域教育文化学部, 理学部, 医学部, 工学部, 農学部, 農学部の6学部と6つの大学院研究科を備え, 約9,000名の学生が4キャンパスで学ぶ, 東日本でも有数の規模を誇る総合国立大学である。本学のキャリア教育は, 本学が掲げる人生を強く豊かに生きていくための「人間力」を高めることに主眼を置き, 学生のキャリア意識を高め, 社会的・職業的自立を促すことを目指し取り組んでいる。1年生のキャリア教育は, 9つの授業を開講している(図1)。そのなかで, 必修ではないが, 学生が共通で学ぶ科目群である「共通科目」の4つの授業(図1の①～④の科目)を3名の教員が担当しており, 全学部生の約7割が履修している。また, 1年生のキャリア教育を基に2年生以後も段階的にキャリア教育が学べるようにカリキュラムが構成されている。

筆者が担当するキャリア教育は, グループワークを取り入れた実践型授業が中心であったが, グループワークが苦手な学生のニーズや大学の要望に応え, 2018年から個人作業を主体にワークシートを活用した図1の①の「理論(キャリアデザイン)」を開講した。2019年からは, 履修者が増えたことで, 前期と後期に同じ内容で開講している。

本シンポジウムでは, 「理論(キャリアデザイン)」の授業を取り上げ, ワークシートを

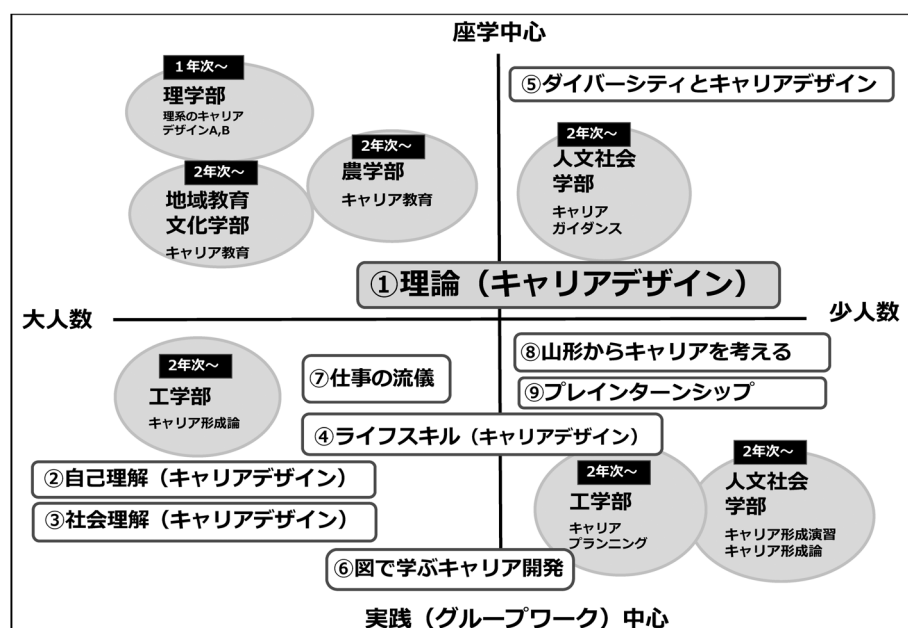


図1 山形大学の主なキャリア教育

活用した個人作業主体のキャリア教育の授業が、主体的・対話的で深い学びにつながっているかを検討した結果を報告する。

2. 先行研究と本授業の目的、方法

(1) 先行研究

急速な社会の変化に対応する学習のあり方として、生涯学び続けることが求められている。こうした社会的背景のなかで、主体的に考える力を育むための大学への転換が必要との答申(文部科学省：中央教育審議会，2012)を受け、大学教育のなかで、自発的な学習活動への参加を重視した教授・学習法としてALが注目されるようになった。キャリア教育においても、学習者が主体となる授業形式としてALを取り入れた実践が推奨されている(厚生労働省，2015)。ALとは、主体的・対話的で深い学びと定義(文部科学省：中央教育審議会，2012)され、大学改革の流れのなかで、講義型授業からAL型授業へと授業改善に関する議論が活発に行われるようになった。しかし、グループワークやプレゼンテーション、ディスカッションなどの授業形態ばかりが注目され、活動あって学びなしという指摘がある(松下，2017)。鈴木(2017)も、キャリア教育として考えた場合、必ずしもグループワークの学習が必須ではないと述べ、ALでのグループワークが表面的にならないように留意する必要があると論じている。

山内(2018)は、ALの教育方法が混在しており、方法を列挙しただけでは、ALの教育方法の構造がわかりにくい点を指摘し、過去10年間の研究をレビューした上で、3つのレベルに分類している(表1)。例えば、杉山・辻(2014)や、山本・松坂・小倉(2019)のAL授業の報告はレベル2であり、本授業はレベル1になる。レベル1は知識の共有と反芻に関する方法で、学生が主体的に解釈し、書くことを通して表現することが求められる活動である。キャリア教育において、レベル2の研究はみられるようになったが、本授業のようなワークシートを活用した個人作業主体のレベル1の報告はみあたらない。

キャリア教育とは、「一人ひとりの社会的・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」(文部科学省，2011)と定義されている。そして、社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力のなかに自己理解・自己管理能力が位置付けられている。自己理解を深める意義として、木村(2010)は、将来のキャリアを合理的に選択し実践するためには、自分自身をいくつかの客観的視点から見つめ、視点ごとに観察された自分の特徴を描写し、分析した自分の特徴をもう一度全体として描写することで、漠然としていた自己イメージが明確になり、自分の言葉で説明できるようになると述べている。宮城(2002)は、「自分はどのように自分自身を捉えているか」「自分は何ができるのか」「自分が大事にしたいことは何か」「自分はどうありたいのか」などを明確化し、肯定的に自己を捉えることが、適応や成長を促し、挑戦することを動機づけると述べている。つまり、キャリア

表1 アクティブラーニングの方法に関する3レベル

レベル3：問題の設定と解決 例) 問題基盤型学習・プロジェクト学習
レベル2：葛藤と知識創出 例) 相互教授・協調学習
レベル1：知識の共有と反芻 例) ミニットペーパー・自由記述

(山内，2018)

教育において自己理解を深める授業内容は、学生のキャリア発達を促す上で、重要な取組の1つといえる。

(2) 本授業の目的とねらい

本授業の目的は、キャリア発達の代表的な理論を学び、理論を適用して自分自身を見つけることで自己理解を深めることである。また授業のねらいは、ひたすら自分と対話し自分のこととして、取り組むことである。

(3) 授業内容

本報告の授業は、2020年の後期に全15回で行った。表2に各回の授業テーマを示した。履修者は、77名(コロナ禍で人数制限あり)で教員2名が担当した。毎回の授業は、①前回の振り返り、②事例紹介、③キャリア理論の説明、④個人作業、⑤解説の5つで構成した。また、本授業のALは、ワークシートを活用した個人作業主体とした。

(4) 授業の工夫点

授業の工夫点としては、教員の解説を15分以内の目安にし、学生がワークシートを活用し個人作業を中心に組み立てるようにした。具体的には、キャリア理論を基に学生が自分の経験を振り返り、事例を基に主体的に考えて書く時間を授業全体の40～50%占めるようにした。ワークシートを活用した個人作業を主体にしたのは、自分のキャリアを選択するプロセスには、自分と対話し、自分で決めていくことが重要だからである。

授業展開としては、キャリア理論を基に①学ぶ意味と自分の人生や社会のあり方を主体的に結び付ける「主体的な学び」、②多様な人との対話や先人の考え方(書物など)を通して考えの幅を広げる「対話的な学び」を通し、自己理解が深まるようにした。

なお、前回の振り返りでは10分程度を使い、「共有コメント」になった学生数名の内容を紹介し、教員がコメントし、履修者全員で前回の内容を振り返る形式にした。

(5) 成績評価と基準

成績評価は、毎回授業後に提出する「リフレクションシート」とした。課題内容は、授業終了時に提示し、文字数は200～400文字にした。得点の基準は6点で、評価基準には、個別性(個人的なエピソード記述がある)と具体性(授業と関連づけた内容である)があり、文章に誤字脱字などの不備がないとした。また、深い考察や独創性のある話題など、他の

表2 理論(キャリアデザイン)の授業概要

回	テーマ	回	テーマ
第1回	オリエンテーション	第9回	統合的ライフプランニング
第2回	キャリアの基本	第10回	プロティアン・キャリア
第3回	職業選択理論	第11回	内的キャリア
第4回	積極的不確実性	第12回	キャリア・アンカー
第5回	自己効力感	第13回	転機
第6回	ブランドハプンスタンス	第14回	キャリア構成理論
第7回	キャリア・レインボー	第15回	全体の振り返り
第8回	前半の振り返り		—

※第1回～第10回は対面授業、第11回～第15回はオンデマンド授業にて実施

学生に共有できる内容を「共有コメント」として8点にした。

評価基準は、ループリック形式にして授業スタート時に学生に示した。減点した学生には、評価基準を基にコメントし、改善点をフィードバックした。

(6) 学生の学びを深めるための工夫

「共有コメント」は、授業冒頭に前回の振り返りとして、履修者全員の学びが深まるように活用した。また、本学で使用している授業支援システム(WebClass)にアップし、学生がいつでも閲覧できるように公開した。さらに「リフレクションシート」を書くことに苦手意識を持つ学生が一定数いるため、「自分が感じたこと、考えたことをまとめる」や「他者に分かりやすく伝える」ことを通して、基礎的な文章力が向上することを伝え、要所、要所で学生のモチベーションが高まるように授業で声かけを行った。

(7) 対象者および倫理的配慮

学生への倫理的配慮として、アンケート調査の回答は任意によるもので、協力は自由意志によることを説明した。また回答の有無に関わらず、成績に影響しないことや調査に協力しない場合や途中で記入を中止した場合も不利益を被らないことを説明した。

(8) 授業評価

本報告では、授業評価として、リフレクションシートの提出状況と各授業の平均点を明らかにした。また第15回の授業終了時に、アンケート調査を実施し、授業満足度(5段階評価)と理由を尋ねた。さらに、質的な評価として、第4回の授業のリフレクションシートの「共有コメント」のなかから3名を抜粋し、主体的で深い学びにつながっているかを検討し、考察した。

3. 結果

(1) リフレクションシートの提出状況と平均点

履修者は、77名だった。授業後に毎回提出するリフレクションシートの提出は、平均67名(84.4~90.9%)だった。また平均点は6.0点(5.4~6.2点：採点基準6点)で、授業の「共有コメント」に選ばれた学生の平均数は、11.9名(7~17名)だった。

(2) リフレクションシートの共有コメント

本授業が学生の主体的で深い学びにつながっているかを明らかにするために、質的な評価として、リフレクションシートの「共有コメント」の一部を表3に示した。表3は、第4回の「積極的不確実性」の授業で、リフレクションシートの「共有コメント」は、13名だった。本報告では、そのうちの3名を抜粋し、紹介した。

「積極的不確実性：Gelatt, H, B. (渡辺, 2007)」は、未来の予測が不可能な現代において、夢やビジョンを持つことが不確実性を歓迎し、未来を創造していく原動力になるという理論である。また、キャリアにおける意思決定の際には、合理的意思決定と併せて、夢やビジョンも吟味することが大切であるという考え方である。

表3の結果で示した共有コメントの3例は、個人的なエピソードがあり、授業内容と関連づけた具体的な記述であった。また、深い考察や独創性のある内容になっていると判断した。

(3) 授業終了時の授業満足度と理由

授業終了時のアンケートの回答者は、33名(有効回答率42.8%)だった。授業に対する

表3 リフレクションシートの共有コメント

1	私が今回の授業で印象に残っていることは、積極的不確実性について、コクランの指摘について学んだことである。私は医学部に在籍しているため、将来は医師になることがほぼ確定している。その点で、私にとって将来の夢やビジョンを模索する必要性は低いものだと思っていた。しかし、コクランの指摘にある通り、自分が持つ可能性を模索することにより、納得性、可能性、自分の特性を高めることができることを知った。今後は、単純に「将来は医師になる」と考えるのではなく、「どのような医師になるのか」、「自分の可能性は他にもあるのではないか」ということを常に問いかけていきたい。
2	今日の授業で特に印象に残ったことは合理的意思決定アプローチについてだ。私はこの何かを決める際に失敗の可能性を少なくするというやり方が身近に感じた。私は高校を決定するときに部活動に力を入れたかったため、勉強をあまり重要視せず、偏差値の高いところを選ばなかった。その選択に後悔は無かったが、心のどこかに「逃げだったのだろうか」という気持ちもあった。しかし今日の授業でその考え方は変化した。私は怖がりやで慎重すぎるところがあり、それを今まではネガティブに捉えていた。それが今回で合理的意思決定アプローチは可能性や道を狭めてしまうという側面もあるが、自分の能力を客観視し、自分と向き合った上での決定をすることができる方法だと感じた。これに気づいたことで、過去の自分の選択に自信をもてるようになったし、これからの自分の未来設計にも自信がもてるはずだと強く思った。
3	今回の授業で印象に残ったことは、意思決定の方法が2つもあるということだ。理由は、私は今まで消去法による意思決定しかしてこなかったため、それ以外にも論理的な意思決定の方法があったことに驚いたからである。意思決定の方法の中でも、積極的不確実性は考えたことも無い理論だった。その概要を見た時、夢やビジョンを持ったところで前に進めるとは思わなかった。しかし、具体的な事例に当てはめて考えてみると、自分の将来についての可能性が増えて、より良い未来を引き寄せることができるということが分かった。振り返ってみると、私にも大学に行くか就職するかを決める重要な意思決定の機会があった。それは親や先生によって決められたが、私はこれを自分の意思だと思い込んでいた。しかし、今日の授業を聞いて、これは自分で決めたとは言えないということが分かった。これではいけないと思ったので、これからはこの理論を元に自分で意思決定をしたい。

満足度は、「大変満足」が9名(27.3%)、「満足」が21名(63.6%)、「どちらとも言えない」が2名(6.1%)、「ややそうではない」は1名(3.0%)だった。「大変満足」「満足」をあわせると、90.9%が授業に満足していた。

満足の理由には「自分を見つめ直すこと、またその方法を学ぶことができたから。自分にはなかった人生の捉え方を知ることができ、より柔軟に将来を見つめられるようになったと思う。」や「自分自身と対話し、向き合う時間になったため。今まで気づけなかったことや頭の中にぼんやりとあったものを言葉にすることで考えが明確になり、自分とはどういう者なのかを理解した」、「自分とは何か、自分は何ができるのかなどを考えることができ、自分に自信を持つことができたから」などの記載があった。やや不満の理由は「講義を通しての成長が感じられなかった」があった。

4. 考察

本報告の目的は、「理論(キャリアデザイン)」の授業を取り上げ、ワークシートを活用した個人作業主体のキャリア教育の授業が、学生の主体的で対話的で深い学びにつながっているかを検討することであった。

リフレクションシートの提出状況の平均は、87.8%だった。先行研究では、出席率が75.4～90.9% (杉山・辻, 2014) という報告があるが、課題の提出状況に関する報告はみあたらなかった。本授業は、採点が基準点の6点と同値であることから履修者は、一定の参加意欲があると捉えることができる。また、授業満足度は、90.9%だった。授業満足度の理由には「自分自身と対話し、向き合う時間になったことや自己理解が深まった」などの記述があり、個人作業主体の授業であっても自己理解が深まっていることが示唆された。

第4回の「積極的不確実性」の理論のリフレクションシートの「共有コメント」の表3を概観すると、例えば、表3の1の学生は、「将来は医師になることがほぼ確定している。その点で、私にとって将来の夢やビジョンを模索する必要性は低いものだと思っていた。しかし、コ克蘭の指摘にある通り、自分が持つ可能性を模索することにより… (中略)、今後は、「どのような医師になるのか」、「自分の可能性は他にもあるのではないか」ということを常に問いかけていきたい」と記述している。積極的不確実性のキャリア理論を基に、キャリアについて再考し、キャリア形成の方向性と関連づけながら、現在から未来のキャリアを探索し展望していることが窺える。また、深い学びと捉えられる記述では、表3の3の学生は、「私は今まで消去法による意思決定しかしてこなかったため、それ以外にも論理的な意思決定の方法があったことに驚いた。意思決定の方法の中でも、積極的不確実性は考えたことも無い理論だった。その概要を見た時、夢やビジョンを持ったところで前に進めるとは思わなかった。(中略)振り返ってみると、私にも大学に行くか就職するかを決める重要な意思決定の機会があった。」と記述している。深い学びとは、習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科などの特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら知識を相互に関連づけ、より深く理解し、思いや考えを基に創造することに向かう学びである (文部科学省：中央教育審議会答申, 2016)。これらの点を踏まえると学生の記述から、見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連づけ、より深く理解していると解釈することができる。

リフレクションシートの共有コメントの3例は、個人的なエピソードがあり授業内容と関連づけて記入されていた。個人作業主体の①学ぶ意味と自分の人生や社会のあり方を主体的に結び付ける「主体的な学び」、②多様な人との対話や先人の考え方 (書物等) で考えを広げる「対話的な学び」がALとして機能していると捉えられる。また、本授業では、授業の始めに前回の振り返りとして、10分程度の時間を取り、共有コメントになった数名のリフレクションシートのスライドを教員が読み、全体にフィードバックする。このスタイルは、学生一人ひとりと対話しているわけではないが、筆者の経験的感触としては共有コメントを紹介している際は、ほとんどの学生がしっかりとスライドを見て、注意深く聞いている。そのため、他の履修者の「共有コメント」を通して、振り返る機会は履修者全員が教員と対話しているような意味合いがあり、対話が成立していると考えられる。したがって、前回の振り返りとして、10分程度は短いようにも感じるが、ここでは、全学生との対話が成立しているといえる。溝上 (2015) は、アクティブラーニングは「一方向的な知識伝達型講義を聴く、受動的学習を乗り越える意味でのあらゆる能動的な学習のこと」であるとし、「能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与とそこで生じる認知的プロセスの外化を伴う」と述べている。このことから、本授業は、学生が主体的に書くという活動を通し、自分自身との対話や共有コメントを介し教員との対話

的学習が促進されていると考えられる。

5. 結論

本報告では、個人作業主体のキャリア教育の授業に着目し、ワークシートを活用した個人作業主体のALが、学生の主体的で対話的で深い学びにつながっているかを検討した。

その結果、リフレクションシートから深い学びにつながっていることが明らかになった。また、本授業の「文字」しか使わない授業は、だれでも同じ条件や環境で学ぶことができる。結果的に「会話が不得意な人」や「グループワークが苦手な人」というカテゴリーを生み出さない。これは、「表現の多様性」を後押ししているものと考えられる。

以上の結果から、ワークシートを活用した個人作業主体の本授業は、グループワークが苦手な学生に対しても取り組めるキャリア教育であることが示唆された。

今後の課題は、本授業で学んだことが、その後の大学生活の学修や課外活動において、どのように活かされたかについて明らかにし、教育的効果を検証していくことである。

参考文献

- 木村 周 (2010)『キャリアコンサルティング理論と実際』一般社団法人雇用問題研究会。
- 厚生労働省 (2015)「キャリア教育の実践と提案(アクティブ・ラーニングの実践)」<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11800000-Shokugyounouryokukaihatsukyoku/0000148007> (アクセス日 2021 年 4 月 10 日)
- 松下佳代 (2017)「科学教育におけるディープ・アクティブラーニング—概念変化の実践と研究に焦点をあてて—」『科学教育研究』, 41 (2), 77-84.
- 宮城まり子 (2002)『キャリアカウンセリング』駿河台出版社。
- 溝上慎一 (2015)「主体的な学習からアクティブラーニングを理解する」『学研教育みらい主催高等教育フォーラム』, 14.
- 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/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf. (アクセス日 2019 年 6 月 5 日)
- 文部科学省：中央教育審議会 (2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて(答申)」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1. (アクセス日 2020 年 3 月 10 日)
- 文部科学省 (2015)「大学における教育内容等の改革状況について(平成 27 年度)」https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426. (アクセス日 2021 年 3 月 28 日)
- 文部科学省：中央教育審議会 (2016)「主体的・対話的で深い学びの実現(「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善)」(平成 28 年教育課程部会高等学校部会)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/073/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/31/1370946_12 (アクセス日 2021 年 3 月 28 日)
- 杉山成・辻 義人 (2014)「アクティブラーニングの学習効果に関する検証—グループワーク中心クラスと講義中心クラスの比較による—」『小樽商科大学人文研究』, 127, 61-74.
- 鈴木浩子 (2017)「大人数クラスにおけるキャリア教育実践：アクティブラーニングを用いて」『駒澤日本文化』, 1, 60-82.
- 山本美奈子・松坂暢浩・小倉泰憲 (2019)「大学生の自己理解を促すキャリア教育—ARCS モデルを活用した授業運営の効果と検討—」『キャリアデザイン研究』, 15, 131-140.
- 山内祐平 (2018)「教育工学とアクティブラーニング」『日本教育工学会論文誌』, 42 (3), 191-200.
- 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。