

キャリア教育におけるアクティブ・ラーニング型授業の実践と課題

—初年次キャリア教育科目の一事例を基に—

千葉美保子

要旨

本稿の目的は、我が国のキャリア教育の背景を概観しながら、本学のキャリア教育におけるアクティブ・ラーニングの導入事例を通じ、教育効果と課題、今後に向けた示唆について検討することである。具体的には、初年次生対象のキャリア教育科目「ベーシック・キャリアデザイン」の一事例を取り上げ、アクティブ・ラーニング型授業としての授業デザイン、およびコロナ禍による授業構成の変更点と工夫点、そして実践を通じた課題点について取り上げている。本科目の効果検証として、受講経験者に対するインタビュー調査を実施した。インタビュー調査の結果、本科目を通じ、コミュニケーション能力をはじめとしたキャリア教育の基礎的・汎用的能力に関連するスキルの向上などの効果が示唆された。他方、オンライン・対面いずれのグループワークにおいても、グループ内での作業分担の偏りが発生していたことが示唆され、今後に向けた課題点が示された。

キーワード

キャリア教育、初年次教育、アクティブ・ラーニング、オンライン授業

目次

はじめに

I 「ベーシック・キャリアデザイン」の概要

II 調査方法

III 結果と考察

まとめと今後へ向けた示唆

はじめに

我が国において初めて「キャリア教育」という言葉が公的に用いられたのは、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」である。この答申のなかで、キャリア教育は「学校教育と職業生活の円滑な接続を図るため、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つけさせるとともに、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」と定義された¹。そして、2011年の中央教育審議会答申により、キャリア教育は「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、職業教育と分離して定義された²。この定義が現在のキャリア教育を形づくるものとして用いられている。これらの答申以降、大学においてキャリア教育は拡大し、文部科学省の調査によると、2016年度には96.9%の大学（回答数777校）が課程教育内でキャリア教育を実施していると回答している³。

キャリア教育の展開と時期を同じくし、2008年の学士力答申、2012年の質的転換答申以降、大学教育においてアクティブ・ラーニングが導入された⁴。ア

¹ 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）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm（2021年10月28日確認）

² 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）」
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm（2021年10月28日確認）

³ 文部科学省高等教育局（2019）「平成28年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1417336_001.pdf（2021年10月28日確認）

⁴ 中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm（2021年10月28日確認）、同（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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」

クティブ・ラーニングの定義に関してはさまざまな見解・議論がある。代表的な定義として、質的転換答申では、「学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」とし、具体的には「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等」も有効な方法として紹介されている⁵。また、溝上は学習法に着目し、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（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」を「アクティブラーニング」と定義し、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、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」としている⁶。

キャリア教育においては、「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つの基礎的・汎用的能力の育成が必要とされる⁷。学生の能動的な学習活動を引き出すアクティブ・ラーニングは、この基礎的・汎用的能力の育成に有効な学習・教授方法であると考えられる。甲南大学（以下、本学）のキャリア教育においても、後述のようにアクティブ・ラーニングが積極的に導入されている。以下、キャリア教育科目の一事例を用い、本学のキャリア教育におけるアクティブ・ラーニングの現状と今後に向けた展開に関する検討を行う。

I 「ベーシック・キャリアデザイン」の概要

1 本学における「ベーシック・キャリアデザイン」の位置づけ

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2021年10月28日確認)

⁵ 同上 (2012)

⁶ 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』、東信堂、p.7.

⁷ 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)」 https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm (2021年10月28日確認)

本学では、専門科目のほか、全学部が受講する全学共通教育科目が設置されている(図1)⁸。そのなかで、社会で必要とされる多様な実践の応用能力を身につける「キャリア創生共通教育科目」が設けられている⁹。

本稿で取り上げる「ベーシック・キャリアデザイン」(以下、本科目)も、1年次配当のキャリア創生共通科目として、2007年度より6学部で開講されている。2020年度には、専任教員および非常勤講師により前期・後期計12クラスが開講した。学部や曜日時限変動はするものの、40名から100名を超える学生が履修する授業となっている。学部・担当者により実施形態や授業内容、教授方法は異なるが、「自己発見(なりたい自分を探す)」をキーワードに、4年間の学習計画と将来への目標を考える本学のキャリア・プランに位置づけられている¹⁰。

キャリア教育との親和性も指摘されている近接領域の初年次教育¹¹においても、アクティブ・ラーニングの導入が進んでいるなかで、1年次配当科目におけるキャリア教育のアクティブ・ラーニングの実践を検討していくことは、本学においても有益な示唆が得られると考えられる。以降は本科目の授業構成について取り上げる。

⁸ 図1は甲南Ch.「KONAN NEWS WEB No.2『キャリア創生共通科目』が始まります」
<https://ch.konan-u.ac.jp/information/information/category-3/153.html>より引用(2021年10月28日確認)

⁹ 甲南大学共通教育センター「キャリア創生共通科目」<https://www.konan-u.ac.jp/education/general-edu/kamoku-career.html>(2021年10月28日確認)

¹⁰ 甲南大学キャリアセンター <https://www.konan-u.ac.jp/cs/about/>(2021年10月28日確認)

¹¹ 山田礼子(2012)「大学の機能分化と初年次教育：新入生像をてがかりに(特集『大学の機能分化と大卒労働市場との接続』)『日本労働研究雑誌』52(12)号、pp.31-43.

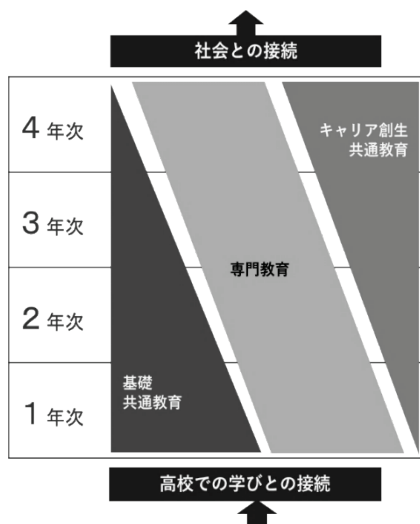


図1 本学における基礎共通教育とキャリア創生共通教育の概念図

2 授業構成

(1) コロナ禍以前の授業構成

本稿で調査対象とした筆者が担当したクラスでは、グループワークやディスカッションを中心としたアクティブ・ラーニング型授業として実施している。

2019年度までの授業構成では、「自己発見」を主軸に、個人・ペアワーク、グループワーク、卒業を控えた上級生および社会人ゲストスピーカーによる講演・ディスカッションを通じて、自己分析と他者理解を進め、さらに社会との接点を通して学ぶアクティブ・ラーニング型授業の形式をとった¹²。

授業内容の一例として、第2回授業を紹介する。この授業回では、学生がそれぞれの過去を振り返り、人生を曲線で表現し可視化することで、自己分析を

¹² 具体的な授業内容に関しては、以下の拙稿に詳述している。千葉美保子（2021）「初年次教育における学生アシスタントの支援効果と課題に関する一考察：甲南大学共通教育科目の受講生アンケート調査結果から」『甲南大学教育学習支援センター紀要』第6号、pp.71-79.

行うライフライン法を実施する¹³。まず個人で幼少期から大学入学までの人生を振り返り、曲線によって表現する。その後、3~4人程度のグループでそれぞれのライフラインを共有することで、他者との価値観の違い、また自分自身について理解を深めていく。

また、本科目では複数回ゲストスピーカー回を設定している。社会人ゲストスピーカーは学期により異なるが、毎学期本学の卒業生のほか、関西圏で活動をしている社会人1~2名に依頼している。様々なキャリアに触れる機会となるよう、年齢層が重ならないように30~50歳代の社会人をゲストスピーカーとして選出している。加えて課題図書の本評レポート作成を通じ著書のキャリア等他者の経験を間接的に得る「間接体験」を実践する。

そして、これらの授業の前後に特定のテーマに対してグループで取り組む2~3回完結型のミニプロジェクトに取り組むことで、他者との協働作業を通じてコミュニケーション能力、創造力の獲得を目指した。

さらに、学生のグループワークを支援するラーニング・アシスタント(以下、LA)の存在も本科目においては不可欠である。LAは科目担当教員によって推薦された学部学生で構成される。LA活動にあたり、事前に外部講師および内部教職員によるファシリテーション研修を受講し、前提知識を身につけた上でグループにおけるファシリテーション支援やプレゼンテーション作成時のアドバイス、各ワークのデモンストレーション等授業を円滑に進めるためのサポート活動を行っている。筆者が担当する本科目においても、2018年度4月よりLA制度を導入している¹⁴。

¹³ ライフライン法は、古くから質的アセスメント技法として用いられ、国内においても社会人を対象とした実践例が数多く報告されている。近年においては大学におけるキャリア教育にも用いられることが多い。ライフライン法については以下が詳しい。下村英雄『成人キャリア発達とキャリアガイダンス—成人キャリア・コンサルティングの論理的・実践的・政策的基盤—』労働政策研究・研修機構、2013年、pp.52-87。

¹⁴ 筆者は註10の拙稿(2021)において、2019年度の本科目におけるLAの学習効果や課題について受講生対象アンケート調査の分析を通じて検討を行い、学習効果やLA活動の課題点を明らかにしている。

（2）2020年度の授業構成と従来との変更点

2020年度においては、本学の新型コロナウイルスへの対応により、前期は全面オンライン授業、後期もオンラインと対面を組み合わせながら授業を進めた。

オンラインでの授業実施に伴い、2020年度には授業構成の変更を行った。変更点は表1の通りである¹⁵。具体的には、オンライン上での授業進行を考慮し、ミニプロジェクトの回数を抑え、単発のグループワークの回数を増加させている。特に2020年度前期は、ビデオ会議システム Zoom のブレイクアウトルーム機能を用い、授業毎にグループメンバーをランダムに変更し、グループワークを行った。加えて、感染症対策に伴う図書館の利用制限を考慮し、課題図書による書評レポートの代わりに身近な人物に対するキャリアインタビューを実施し、グループ共有の上、レポートとして報告する課題に変更した。

これらの変更は、突発的に発生し得る実施形態の変更にも対応する意図で行った。また、コロナ禍において可能な限り受講生同士の交流機会を維持する意図もあった。なお、2020年度前期は本学の対策に基づき、LA制度の運用が中止されたため、後期のみLAによるグループワーク支援が行われた。

表1 2019年度と2020年度授業内容一覧

回	2019年度授業内容	2020年度授業内容
第1回	ガイダンス、受講生自己紹介	ガイダンス、受講生自己紹介
第2回	自己分析ワーク（1）自分自身をふりかえる	自己分析ワーク（1）自分自身をふりかえる
第3回	自己分析ワーク（2）自分と他者の違いを理解する	自己分析ワーク（2）自分と他者の違いを理解する
第4回	ミニプロジェクト2（1）グループ分け、テーマ発表	他者を意識する（1）傾聴ワーク
第5回	ミニプロジェクト2（2）内容検討、発表準備	他者を意識する（2）価値観ワーク
第6回	プロジェクト発表会	キャリアインタビュー（1）インタビューワーク
第7回	プロジェクトふりかえり、コンセンサスゲーム	在学生ゲスト講師による講演
第8回	中間レポート（課題図書による書評レポート）	キャリアインタビュー（2）インタビュー共有
第9回	ゲスト講師による講演	グループワーク（1）グループワークの役割と効果
第10回	ミニプロジェクト2（1）グループ分け、テーマ発表	ゲスト講師による講演
第11回	ゲスト講師による講演	ゲスト講師による講演
第12回	ミニプロジェクト2（2）内容検討、発表準備	ミニプロジェクト（1）グループ分け、テーマ発表
第13回	プロジェクト発表会、プロジェクトふりかえり	ミニプロジェクト（2）内容検討、発表準備
第14回	LA企画によるグループワーク	プロジェクト発表会、プロジェクトふりかえり
第15回	まとめ、最終レポート（授業振り返りレポート）	まとめ、最終レポート（授業振り返りレポート）

¹⁵ 表1の2019年度授業内容については、拙稿（2021）より引用の上、2020年度授業内容を加筆している。

II 調査方法

本章では、本科目の教育効果やオンライン授業の課題点を検証するために、受講経験者を対象としたインタビュー調査の結果を報告する。

2020年度を受講経験者の中から任意で協力を得られた学生4名を対象に、2021年10月にインタビュー調査を実施した。本調査においては、「甲南大学におけるヒトを対象とした研究審査」委員会の承認(受付20-07)を得た上で、対象者には研究の目的と内容に関する説明を行い、書面にて同意を得た。所要時間は1人につき30分間で実施し、表2の質問項目を聞き取る形式で実施した。インタビュー対象者の属性は表3の通りである。インタビュー対象者AとBは2020年度前期に100名を超えた多人数の完全オンライン授業を受講し、CおよびDは2020年度後期に対面・オンラインを用いた40名弱の授業を受講している。

インタビュー内容は対象者の許可を得た上で、タブレット端末を用いて記録し、筆者が書き起こし分析を行った。

表2 インタビュー調査項目一覧

	項目
1	「アクティブ・ラーニング」という言葉を知っているか
2	この授業には、アクティブ・ラーニングの側面があると思うか。あると思う場合は、どのような点か
3	この授業を受講したきっかけ
4	授業前と授業後で得られた変化
5	授業を受講したことで学んだこと
6	授業での活動で良かったもの、また改善が必要と感じたもの
7	オンライン授業について(メリット、デメリット、対面授業との比較)

表3 インタビュー対象者リスト

対象者	学年	学部	履修年度・学期	授業形態	授業規模
A	2	経済	2020年度前期	オンライン	112名
B	2	経済	2020年度前期	オンライン	112名
C	2	法	2020年度後期	オンライン・対面併用	37名
D	2	法	2020年度後期	オンライン・対面併用	37名

III 結果と考察

1 アクティブ・ラーニングに対する意識

インタビューでは、まず「アクティブ・ラーニング」という言葉の認知度を確認した。前提としては、本科目ではアクティブ・ラーニングという言葉の説明等を授業内では行っていない。調査の結果、対象者4名すべてがアクティブ・ラーニングという言葉を知り、また、本科目に対してアクティブ・ラーニング型授業であると認識している。例えばAはアクティブ・ラーニング型授業を「一方的な講義ではなく、グループワークや個人ワークが含まれる講義形式の授業」と定義し、本科目も「ライフラインチャートを個人で作成した後、グループで共有するという流れ」などがアクティブ・ラーニングの側面があったとしている。Bは、「先生が直接教えるのではなく、自分たちが考える授業がアクティブ・ラーニングだと感じる」と、学生の主体的な学びの姿勢を評価している。また、Dは「他者とコミュニケーションを通して成長するので、双方向的な側面があった」と指摘する。Cもまた、双方向というキーワードを発言している。

以上の回答から、インタビュー対象者がアクティブ・ラーニングという形態を認識していることが分かった。

2 科目で得られた変化・学び

インタビュー対象者が本科目を受講した経緯はさまざまである。Aは大学生生活をイメージするため、Bは自らのキャリアを考えるために履修したと回答し

ている。一方、Cは成績評価方法および授業形態、Dも授業形態を確認した上で受講を決めたと回答している。前期に本科目を受講したAおよびBは、科目名や授業内容を基づき履修をしており、一方のC、Dは前期における他科目の受講経験を踏まえ、他者とのコミュニケーションを求め受講していることが分かる。

本科目を通じて得られた変化や学びについて聞き取りを行ったところ、Dは傾聴力をはじめとしたグループワークを実践するにあたっての知識やスキル、また初対面の受講生同士でのグループワークを通してそれらを実践する経験が得られたと答えている。その経験を通じ、受講前は他者と議論をする際、受身だった姿勢から、自ら議論を進めていくことができるようになったという。さらに、LAのサポートを受けたことにより、今後は自らがLAとして受講生を支援することを目指したことも、変化であったと語っている。Bもまた、自らが率先してグループワークを進めていく経験をするることにより、主体となって動くこととともに、グループ全体の協働の重要性を実感している。

また、AとCは、授業前半で実施したグループワークを通じて、他者との価値観の違いを理解し、考え方の広がりがあったと言及している。Cはそれまで自分の主張を押し通す傾向があったが、他者との価値観の違いをグループワークを通じて実感することで、「そういう考え方もあるよねっていう落とし込み方ができるようになった」というように、自らの受け止め方の変化を実感している。

以上のように、履修動機や受講時の授業形態は異なるものの、いずれも4つの基礎的・汎用的能力に繋がるコミュニケーション能力、協働力の向上が見られた。

3 本科目の課題点・改善点

一方で、本科目の課題点・改善点について聞き取りをしたところ、完全オンライン授業を受講したAは「グループワークの際のメンバーが重複することが多かった」と指摘し、オンライン上におけるグループ分けの方法について課題を指摘している。また、オンライン・対面併用授業を受講したC、Dは、授業

後半に実施したミニプロジェクトの授業回数および役割分担について言及している。CおよびDはいずれも異なるグループで活動したが、発表資料をグループ内でのメンバー間の負担の偏りがあったことを述べている。この発言を通じ、グループが円滑に機能していなかったことが示唆される。グループワークの実施授業回数、役割分担の徹底など複数の検討点を進めていく必要がある。

4 オンライン授業の有効性と課題

本科目を含めたインタビュー対象者がこれまで受講した全授業を想定し、オンライン授業と対面授業を比較してのオンライン授業メリット・デメリットに関しても聞き取りを行った。インタビュー対象者4名とも、講義形式の学部専門科目に対しては、オンデマンド配信によるオンライン授業の有効性を感じている。自宅から学校への移動時間を取らずに受講することができるため、その分の時間を学習に充てることができる、また、講義動画を何度も視聴することができるため、知識の獲得を実感できたという。他方、Aにより「対面授業よりも、ちょっとしたことが聞きにくい」という意見があるなど、オンライン授業によって、授業内容に関する質問のしにくさや、課題の多さ・課題の提出方法について問題も指摘された。

また、本科目のようなアクティブ・ラーニング型授業では、4名ともがオンライン上でのグループワークに課題を感じたという。Aは「ブレイクアウトルームの際にずっと沈黙が続いてしまった授業あった」というように、オンライン上のコミュニケーションの難しさが課題であった。また、Dはリアルタイム配信の際、ネットワーク環境によって教員の指示内容が分からず、困惑する場面もあったという。

一方で、Bは「対面では友人同士で固まってしまうが、オンラインであれば、強制的に初対面の学生同士でグループワークを行うことができる」というように、オンライン形式でグループワークを行う際のメリットも聞き取ることができた。

まとめと今後へ向けた示唆

本稿では、初年次キャリア教育の事例を通じて本学におけるキャリア教育の姿を検討した。受講経験者対象のインタビュー調査を通じ、本科目におけるアクティブ・ラーニングの有効性の確認、対面・オンライン併用型授業が基本となりつつある今後に向けての示唆を聞き取ることができた。

インタビューを通じ、いずれの受講経験者も本科目におけるアクティブ・ラーニングを通じた学びを実感し、コミュニケーション能力など、キャリア教育の目指す4つの基礎的・汎用的能力に関連する能力の向上が示唆されている。

一方で作業分担の偏りなど、グループワークの運営における課題も明らかになっている。またオンライン上でのグループワークを運営するにあたって、均等なグループ分けの方法や発話方法などの改善が必要な課題点も示唆された。

今回調査対象としたのはあくまでも一事例であり、またインタビュー対象も限られているため、今後量的調査などを通じた効果検証が必要である。

謝辞

インタビュー調査にご協力いただいたみなさまに厚く御礼申し上げます。