

# キャリア教育におけるアクティブ・ラーニング型授業の批判的検討 ー学生の語りに着目してー

八坂 徳子

## Critical Analysis of Active Learning in Career Education : Focusing on Students' Narratives

Noriko Yasaka

### Abstract

Active learning has drawn attention in recent university education. In the field of career education, it is important to promote students' self-understanding and vocational understanding, in other hand, it is difficult to elicit students' understanding and motivation in group classes. Moreover, it is extremely difficult for students with communication problems to participate in active learning. From the above, I wanted to clarify the desirable method by focusing on the student's narrative and critically examining active learning. Based on the results of the questionnaire survey, I conducted an interview survey with 20 students. As a result, It was able to clarify various issues for young people from their narratives. In addition to giving consideration to students who answered they do not want to participate in discussions, faculty members should actively encourage them. For that purpose, it is important not only to promote a sufficient understanding of the grouping method and purpose, but also to create a mechanism to realize the results. This study showed the importance of understanding phenomena by a qualitative approach.

**Key Word** : Career Education, Active Learning, University Students, Qualitative Research

### 1. 本研究の動機と目的

文部科学省は2011年度より全ての大学に対し、「社会的・職業的自立に関する指導等」(キャリアガイダンス)を大学教育の一環として実施するよう義務付けた。この大学設置基準の改正では、キャリア教育の取り組み(内容)については規定せず、具体的な教育方法を各大学の判断に委ねている。また、梅村(2015)によると、近年の大学教育改革においては、「質保証」の観点から「学習成果」に軸足を置いた教授・学習の質向上が重要課題として挙げられており、これを担保する手段の一つとしてアクティブ・ラーニング(学修者が能動的に参加する学習法、以下AL)が注目されているという。

筆者は20年に亘って民間企業で働き、約10年前より大学教育に携わるようになった。その間、キャリア教育、就職支援における実践に基づく知見やデータを蓄積し、更なる実践に生かしてきた。キャリア教育の実践現場では日々新たな問題が顕在化し、学生を取り巻く社会環境もまた日々変化している。問題の本質をとらえ的確な解決策を講じるためには、日々の授業や学生面談を行うだけでなく、より現場に即したスピーディな実践研究が必要である。また、学生をエンパワメントするキャリア教育において、ALの重要性を強く感じており、集団授業における望ましい在り方を明らかにしたいと考えている。キャリア教育の現場では、学生の自己理解、職業理解を促進させることが常に課題となっているが、集団授業において学生の理解度や意欲を引き出すことは難しい。また、大学に在籍する障害学生数は年々増加し、特に発達障害、精神障害の学生が急増していると言われ

ている。筆者が授業を担当した大学でも、配慮を申し出る学生が学年に数名存在していた。障害学生だけでなく、コミュニケーションに苦手意識の強い学生は最近増加の傾向にある。しかしながら、コミュニケーションに課題を持つ学生にとって、一般的に実施されているような AL に参加することは極めて難しい。

以上のことから、本研究では、大学教育においてその学習効果が期待される AL について、学生の語りから批判的検討を行うことによって、集団授業において、学生のキャリア形成を促進するにはどのような AL が望ましいのかを明らかにしていきたい。

## 2. 問題の背景と先行研究

### 1) アクティブ・ラーニングの定義

AL の定義については様々な見解や議論があり、未だ定まったものはない。文部科学省は用語集（注1）の中で、次のように定義している。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、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。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。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・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。——（2-A）

一方、溝上（2015）は「アクティブラーニングは包括的な用語であり、どの専門分野の専門家・実践家にも納得してもらえるような定義をすることは不可能である」とした上で、次のように定義している。

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のこと。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。——（2-B）

「そもそもアクティブラーニングとは何を意味するのだろうか」として、松下（2015）は、アクティブ・ラーニングについて整理した先駆的著作である、ボンウェルとアイソンの“Active Learning : Creating Excitement in the Classroom（「アクティブラーニング:教室に躍動を生み出す」）”（Bonwell & Eison,1991）を紹介している。この中で、アクティブ・ラーニングの一般的特徴として以下の点が挙げられているという。

- (a) 学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること
- (b) 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること
- (c) 学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること
- (d) 学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること
- (e) 学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていること——（2-C）

その上で、アクティブ・ラーニングを「学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えさせること」と定義している。つまり、行為すること、行為についてリフレクションすることを通じて学ぶことが、アクティブ・ラーニングだというわけである（松下，2015）。

このように、アクティブ・ラーニングの定義をめぐっては、様々な見解や議論がある。本研究は、それらの問題を検討することが目的ではないが、AL の在り方を検討することを目的としているため、ここでは基準となる定義として（2-A）を採用する。あくまでも基準とするもので、この定義を推奨するという意味ではない。本研究の調査対象である「キャリア形成入門」が、ア

クティブ・ラーニングの要件を備えているかを検証するための基準とした。(2-A)に照らし合わせたところ、本授業では、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れている」、「学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図っている」、「教室内でのグループディスカッションやグループ・ワークを行っている」の3点においてアクティブ・ラーニングの要件に当てはまるものと考えられる。(授業概要については、本稿3.にて具体的に触れる)。

尚、「アクティブラーニング」と「アクティブ・ラーニング」の表記についても公に定められたものがないが、これに関して本研究の本編では「アクティブ・ラーニング」、また略称として「AL」と表記する。

## 2) 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的課題

キャリア教育とALにおいてはそれぞれの課題や背景がある。ここでは、キャリア教育におけるAL型授業の実践的課題を取り上げる。これまでの先行研究を挙げ、筆者の実践とも合わせながら問題提示する。

### (1) 学びの質と授業の質

授業に携わる教員と、その授業を履修する受講生についての課題である。森(2015)は「従来の講義形式であっても、主体的に教員の話聞いてる学生と、そうでない学生との間に学びの質の二極化が指摘されているが、AL型授業においても縮小図が展開されている」として、次のように指摘している。

具体的にはフリーライダーの出現や、グループワークの非活性化、思考と活動に乖離があるALなどである。まさに受講者全員にある一定の理解を担保しながら、それに伴う多くの経験をプロデュースするALを展開することは至難の業であり、担当教員の優れた技が不可欠だ。しかし残念ながらFD活動を通じて、それら名人技はなかなか他教員にたやすく共有されることはない。

この指摘は、キャリア教育においては、「担い手は誰なのか」との課題にも通じるものがある。キャリア教育には一般教員以外の人材が数多く携わっている現状がある。渡邊(2017)は、キャリア教育の担当教員は「外部からの人材」であることが多く、学部・研究科とかかわりを持たないことが多いという。学生たちの学びの質を考えることは重要だが、それと同時に授業の質もまた常に点検、再考する必要がある。また、教育の質を担保するためには、担当する教員の資質やスキル、専門性が重要であるが、それを誰がどのように評価するのかという課題にもまた目を向ける必要があろう。

### (2) 学びにおけるアクティブさとは何か

アクティブ・ラーニングには、“アクティブ”という言葉の持つ意味からくる誤解が生じやすいとの指摘もある。佐貫(2017)は、次のように述べる。

アクティブさを測る基準が、挙手、発言、というような「形式」におかれ、そういう「態度」を取らせることが、アクティブ・ラーニングであるかの「誤解」に近い混乱が起こっている。学びの本当の深さを目指すのではなく、「評価される態度」を子どもが競争的に演じるようなことが起こっている。

佐貫(2017)の指摘は、主に義務教育の現場で見られる状況であろう。これを大学生に当てはめてみると、ALには「アクティブ」、つまり積極的に参加することが当然であり、社会でも

求められている力であるため、積極的に発言しない、或いは参加したくないという学生は「アクティブではない」、消極的な学生は望ましくないとのイメージがあるのではないか。真の意味でのALとは何かを、今一度検討する必要性があろう。

### (3) コミュニケーションに課題を持つ学生への配慮（集団授業の難しさ）

キャリア教育の集団授業において、ALを取り入れる時に、最も配慮を求められるのがコミュニケーションに課題のある学生である。この中には、当然発達障害や聴覚障害などの障害学生も含まれる。小川（2017）は次のように指摘する。

AL型授業を行っていく中でこれまでの講義（対面授業）中心の授業では目立たなかったコミュニケーションや対人関係、社会人としての総合力に難がある（苦手とする）学生（発達障害学生や当該障害が疑われる学生）の存在がにわかにクローズアップされるようになってきた。（中略）AL手法を用いた授業が増加するにつれて上記のような新たな課題が発生していることを認識するとともに、これらに対処するために学内の支援組織（支援室、相談室、保健管理センター等）や授業担当者等が連携・協力して対応していく必要がある。また、必要に応じて特別クラスを編成し対応していく必要がある。

小川（2017）が特別クラスを編成し対応していく必要があると指摘する理由は、「彼らは人との距離感がよくわかっていないため個人ワークでも自分のペースで作業を勝手に進め協調性がない」などのケースをもとに述べている。筆者は、これまで約10年間、大学のキャリア教育、就職支援に携わり、授業や課外で多くの学生のグループディスカッションを見てきたが、特別クラスを編成して対応する必要性を感じたケースはまだない。しかしながら、配慮が必要な学生の特性は多様化しているという実感はある。教員側が先入観を持たず、個々の学生の特性を掴み、的確な配慮、対応をすることが望まれるであろう。その点においても、集団授業でALを実施することの難しさがある。

## 3. アンケート調査

### 1) 調査の対象となる授業

筆者が担当した「キャリア形成入門」は教養教育科目であり、経済系学部の必修授業である。（芸術人文系学部は選択制）。そのため、経済系学部では、他の必修科目と重複しない時間帯の設定（月曜日5限目）となっており、1年次にほぼ全員が履修する科目となっている。従って、経済系学部で2年次以上に履修している学生の殆どが再履修、または他大学からの編入学生である。それに対して、芸術人文系学部の学生は、1年次に他の授業との兼ね合いで履修できなかった学生も、2年次以降に自主的に履修登録を行っている。

尚、2017年度の1年生の在学学生数は、経済系学部256名、芸術人文系学部116名である。以下に授業の概要を述べる。

#### (1) 概要

- ①科目名：キャリア形成入門
- ②授業時間数：2017年度後期 月曜日5限（16：30～18:00） 週1回90分授業15回
- ③単位数：2単位
- ④履修者数と主な学年：332名（約9割が1年生）
- ⑤授業の目的

卒業後の社会的自立に向けて、自分らしい生き方や働き方を考え、主体的に取り組む姿勢を身につけることが狙いである。授業では、自己理解を深め、社会で役立つ力と照らし合わ

せた上で、今すべきことは何かを認識する。また、社会人から「生き方」「働き方」の実際を聞き、なりたい自分をイメージするヒントを得る。更に、グループワークを通じて業種や職種に関する知識を深める。このようにして、15回を通じて自ら社会との接点を作り主体的に行動することの大切さを学んでいく。

#### ⑥到達目標

- ・自分や社会を知り、意欲的に人生設計に取り組む姿勢を身につける。
- ・課題やグループワークを通じて、「書く」「話す」「協働する」など、社会で生きていくための基礎力を養う。
- ・キャリアデザインの重要性を認識し、学業や学生生活への高いモチベーションに繋ぐ。

#### ⑦授業計画 ※第6回は休講につき順次繰り下げ第16回まで行った。

- 第1回「オリエンテーション」～自分らしく生き、働くためには
- 第2回「大学で学ぶということ」学長先生の講義
- 第3回 自己理解 (1)「これまでの自分を振り返る」
- 第4回 自己理解 (2)「今の自分と向き合う」
- 第5回「職業選択と自己理解」
- 第6回 (休講)
- 第7回 職業理解 (1) 社会人講話 (インフラ)
- 第8回「働く意味と職業観」
- 第9回 職業理解 (2) 社会人講話 (広告業)
- 第10回「社会が求める力」～コミュニケーション力
- 第11回 職業理解 (3) 社会人講話 (金融業)
- 第12回 職業理解 (4) 社会人講話 (起業家)
- 第13回 職業理解 (5) 社会人講話 (情報通信業、他)
- 第14回 学生生活と就職活動 (1) 知っておきたい“働く時の基礎知識”
- 第15回 学生生活と就職活動 (2) 4年生の就職活動体験談 (パネルディスカッション)
- 第16回「キャリアデザイン」～今後の学生生活と将来の夢

#### (2) AL型授業の実践例

本講義は主に、自己理解・職業理解を深めるためのワークやディスカッションを中心としたAL型授業と、社会理解・職業理解を深めるために社会人講師を招いて行う講演(座学)の二種類の形式で構成されている。以下に、AL型授業の主な実践例を挙げてみる。

##### ①「自己理解」

第3回、第4回の授業は「自己理解」を深める回である。第3回では、資料1のワーク「ライフラインチャート」を用いて自身の過去を振り返る。ライフラインチャートとは、横軸に過去の年齢(時間軸)、縦軸に満足度(充実度)をとったグラフである。株式会社日本マンパワー『ライフラインチャート』を一部改変して使用している。初めに、それぞれの年代での成功体験、失敗体験、或いは、影響を受けた出来事、人、モノ、本など、思い出すままに書き出してみる。それらを見ながら(思い出しながら)生まれてからこれまでの満足度(充実度)について、フリーハンドで曲線を描いていく。どんな時に上がって、どんな時に下がるのか、そこから自分の強み、弱み、価値観や自分らしさなどを確認し、気づきを得ることになる。本授業ではここまでを個人ワーク、そしてこの続きをペアワークとして行っている。隣の人と二人一組となり、自己紹介を兼ねて交互に自分の歴史を語り、その後、質疑応答を行うことで、更に相手や自分を知っていくというものである。

本授業は毎回自由席であるため、友人同士の時もあれば、たまたま知らない人と隣り合わせになって話し合うこともある。プライベートなことを他人に話すことに抵抗がある学生や、友人であっても、自分のことをあからさまに語ることを好まない学生もいる。そのため、ペアワークを行う時には、必ず「話したくないことは無理に話さなくてもよい」、「過去を思い出して辛くなる時、相手が辛そうな時は、楽しかったことを中心に話すように」など、注意事項を伝えた上で開始している。このペアワークの前後に用いるのが、資料2の「振り返りシート」である。このシートは、記入して振り返ることによって、授業での気付きを言語化し学びを定着させることを目的としている。更に、第4回の授業は、「今の自分と向き合う」というテーマで、「ジョハリの窓」を用いてグループワークを行い、自己理解を深めていく。

資料1 「ライフラインチャート」

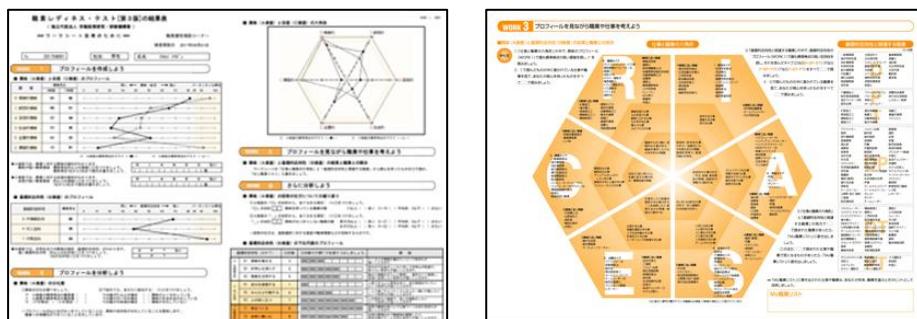
資料2 「振り返りシート」

【出典】株式会社日本マンパワー『ライフラインチャート』を一部改変して使用

## ② 「職業選択と自己理解」

第5回は、「職業レディネステスト」(資料3)を用いて、職業理解、自己理解を深める回である。この「職業レディネステスト」では、基礎的志向性と職業志向性を測ることにより、学生の職業に対する準備度(レディネス)を把握し、学生が職業に関する自分のイメージをチェックし、進路選択への動機付けを促すことができる。「結果の見方・生かし方」は、ワークシート形式を採用しており、学生自身が結果の整理をしながら解釈を深めることができ検査の結果を最大限に生かせるよう工夫されている(注2)。授業では、結果の整理(個人ワーク)と全体講義の後、各自の理解がより深まるよう他者とのディスカッションを取り入れている。

資料3 「職業レディネステスト」



出典：一般社団法人雇用問題研究会



### ③「働く意味と職業観」

第8回は、グループディスカッションを中心に授業を進める。冒頭では前回の企業講演を受け、社会人の生き方、働き方の実際や職業観等を聞いてどう思ったかの振り返りから始め、ディスカッションに繋ぐ。まず、周囲の人と4、5人のグループを作るよう指示を出す。この時、学生たちに向けて、一人で考えたいという人は無理に参加しなくてもよい、出来れば知らない人にも積極的に声をかけること、必要があれば席を移動し適切な人数のグループを作ること、どうしても4、5名が難しければそれ以下の人数でもいいこと、などを伝える。一人や少人数で授業を受けていて、参加したいがグループを作ることが難しそうな学生がいれば、教員（筆者）から働きかけてグループ作りを後押ししている。

写真1 「2017年度キャリア形成入門」授業風景（グループディスカッション）



※前後左右でグループを作りディスカッションをする様子

この回（2017年度）のディスカッションのテーマは、「何のために働くのか」、続いて「サザエさん一家の登場人物（架空の設定の就活生）で誰を採用するか」というものであった。このようなグループディスカッションは、他の回でも行っている。写真2.3は、2018年度第15回の授業内で、「長靴1000足売り切る良い方法を考えてください」とのテーマで行った時のものである。グルーピングにあたっては、教員が状況を慎重に観察しながら学生に声掛けをしている。

「2018年度キャリア形成入門」授業風景（グループディスカッション）

写真2



写真3



## 2) 授業アンケートの概要

本授業では、毎回受講者にアンケートを記入してもらっている。初めに「このアンケートは、学生の皆さんの意見を活用して、授業改善に結びつけることや研究に活かすことを目的としています。回答内容があなたの成績等に影響することは一切ありませんので、感じたことや希望について率直に回答してください」と但し書きを入れ、「授業満足」「グループディスカッション」「卒業後の進路や就職」「今後の授業に希望すること、質問等」の項目に回答（選択肢と自由記述）を求める。以下の資料4は、2017年度第16回（最終回）アンケートの自由記述をカテゴライズし、抜粋したものである。

### 資料4 「第16回授業アンケート（自由記述）」より

#### (a) 授業全般（自己理解の大切さ）

- ・大変貴重で興味深いためになる内容ばかりで、もしこの授業が必修でなく選択でも受講したと思います。将来の自分のための有意義な時間を過ごすことができました。
- ・普段聞けないような会社の話や積極的に取り入れてくれる姿勢がこの授業の気に入ったところ。就活の第一歩といえる自己研究のやり方をわかりやすく教えてください、周囲の人と実践できた経験は本当に有難かった。

#### (b) 働くこと

- ・働くことをより身近に感じることでできる授業でした。
- ・働くことは素敵なことだと思えた。

#### (c) 社会人（企業講演）

- ・企業の方の講演を始めとして、いろいろな人のキャリアや考え方、ものの見方について知ることができてよかった。とても有意義な時間が過ごせた。
- ・授業を受ける前は、キャリア形成と聞いても要領を得なかったが、授業を受ける度にだんだん働くことの大切さを実感した。様々な職業を知り、社会人の方々の話を聞くことで、漠然としていた将来の幅を広げることができた。

#### (d) 情報・スキル

- ・どの授業も毎回ためになるもので、自分の知らない就職に必要な知識を身につけることができてよかった。又、今のうちからニュースなど日々触れ、時事問題に強くなりたい。
- ・1年の内から自己PRを考えて書く機会があることはとてもラッキーだと姉に教えてもらい、改めてその大切さに気付けた。
- ・今まではアドバイスされてもあまり実行しなかったが、通用しないことが理解できたので、例えばメモ帳にメモをするというようなことからでも実行したい。

#### (e) 学生生活

- ・（学長先生のお話から）この大学の歴史を知ることができただけでなく、これからどのように学んでいくのかという重要なヒントをたくさん得ることができた
- ・大学生活の4年間は人生の分岐点であり、そこでの頑張りや努力が自分の将来のためになるということを学んだ。

#### (f) グループワーク・ディスカッション

- ・ディスカッション等を通じて人見知りを直すことができました。
- ・自分を知るためのワークやライフプランニングを友人と行ったことで、今まで気づかなかった自分の長所等を知ることができて面白かったし、たくさんの企業さんの話を実際に聞いてみて、今まで興味がなかった職業にも興味を持つことができてよかった。



### 3) アンケート調査

#### (1) 目的

授業の満足度とグループディスカッションへの参加意欲を調査し、集団授業でのアクティブ・ラーニングの在り方について考察する。

#### (2) 調査対象

2017年度に「キャリア形成入門」を履修した学生 332 名の内、第 1 回と第 16 回（最終回）両方の授業に出席し、アンケートに回答した学生 181 名。

#### (3) 調査方法

①2017 年度「キャリア形成入門」の授業後に、受講生に毎回記入してもらったアンケートでの項目「授業に満足しましたか」と「グループディスカッションについてどう思いましたか」について、第 1 回と第 16 回（最終回）の回答を集計する。

②「授業に満足しましたか」に対する回答で、「はい」には 1、「わからない」には 2、「いいえ」には 3、の番号を振り、「グループディスカッションについてどう思いますか」に対する回答で、「参加したい」には 1、「どちらでもいい」には 2、「参加したくない」には 3 の番号を振り、t 検定を実施する。

③第 1 回アンケート「GD についてどう思いますか」に対する回答を「参加したい」「どちらでもいい」「参加したくない」の 3 つに分け、それぞれの理由（記述）を分析してカテゴライズする。

④第 1 回から第 16 回（最終回）に、どのように変容したかを分析し考察する。

#### (4) 結果と分析

アンケートの集計（表 1、表 2）から、授業の満足度は高いが、それに対して、GD への意欲（関心）はそれほど高くないという結果を得た。そこで、t 検定を実施したところ、「授業」の第 1 回の平均値と第 16 回の平均値との間に 5%水準で有意な差があり、「GD」の第 1 回の平均値と第 16 回の平均値には有意差はないことがわかった。

【授業】  $t(180) = 2.690$   $p < .05$  有意差あり

【GD】  $t(180) = 1.754$   $p > .05$  有意差なし

授業の満足度は第 1 回から 92%と高いため、第 16 回の 98%との差は 6 ポイント、と狭い幅での上昇であるが有意差はある。それに対して、GD は「参加したくない」が第 16 回までに 17%から 9%と 8 ポイント下がり、「参加したい」が 38%から 40%へ 2 ポイント上昇し、その差は 10 ポイントと授業の満足度より差が出ているが有意差は出ていない。これは何を意味するのか。GD に消極的な回答をした学生が全て積極的な回答に転じたわけではないとの仮説を立てた。つまり、「参加したい」から「どちらでもいい」、「どちらでもいい」から「参加したくない」、「参加したい」から「参加したくない」と変容した学生がいることが考えられる。そこで、回答の理由（記述）を分析することとした。

学生たちが、授業全体には満足しながらも、GD には「参加したくない」、「どちらでもいい」と消極的に回答するのはなぜなのか、それぞれの理由（記述）を分析しカテゴライズして考察した。その結果、どうすれば望ましい GD（AL）が実現するのかについては、このアンケート調査（質的分析）だけでは明らかにすることはできなかった（八坂,2019）。そこで、このアンケートに回答した受講生にインタビュー調査を行い、その語りを分析することによって望ましい AL の在り方を検討する。

表1 「アンケート：授業に満足しましたか」

	1.はい	2.わからない	3.いいえ	合計
第1回	166	12	3	181
第16回	177	4	0	181

表2 「アンケート：グループディスカッションについてどう思いますか」

	1.参加したい	2.どちらでもいい	3.参加したくない	合計
第1回	68	82	31	181
第16回	72	92	17	181

#### 4. インタビュー調査

##### 1) 調査目的

第3章の結果と考察を踏まえ、アンケート調査だけではわかり得ない「グループディスカッション実施における課題と背景」を当事者である学生たちの語りから明らかにすることを目的とする。インタビューを通じて、彼らがどのような問題を抱え、どのように感じていたのかを探り、集団授業でのアクティブ・ラーニングの在り方について考察する。

##### 2) 調査方法

インタビューは2018年12月から2019年1月にかけて半構造化面接にて実施した。所要時間は1人につき約20～30分であった（ICレコーダーにて記録）。インタビューの対象者は、第3章で行ったアンケート調査の学生から50名を選び、順次メールで協力を依頼し了承を得られた17名と、進路相談でキャリア研究室を訪れた学生3名の合計20名である。3名のインタビューを追加で実施した理由は、障害を抱える学生が17名の中に含まれなかったからである。そのため、アンケート調査の対象年度以外の受講生3名の進路相談時に、本人の承諾を得て実施することとした。インタビューの対象者リストは以下の表3の通りである。

尚、学生の匿名性を保つため仮名とし、課外活動のサークル名などの具体的な名称は明記しない。尚、調査実施に先立って、神戸大学大学院人間発達環境学研究科・研究倫理審査委員会に研究倫理審査を申請し、2018年12月に承認（No.364）を得ている。

表3 「インタビュー対象者リスト」

ID	学年	仮名	授業回答	GD回答	履修年度	課外活動	配慮の申し出
1	2	秋田 桐人	1 ⇒1	2 ⇒3	2017	ボランティア 趣味の同好会	
2	3	福岡 連音	1 ⇒1	3 ⇒3	2017	無所属	
3	2	大阪 桔平	1 ⇒1	1 ⇒2	2017	自治会	
4	2	宮崎 すみれ	1 ⇒1	3 ⇒1	2017	運動系サークル	
5	2	香川 葵	1 ⇒1	2 ⇒3	2017	地域のイベント	

6	2	青森 杏太郎	1 ⇒1	3 ⇒3	2017	運動部	
7	2	長崎 紫陽花	1 ⇒1	2 ⇒1	2017	文化系サークル	
8	2	岡山 桃子	1 ⇒1	3 ⇒3	2017	運動部	
9	2	愛知 蘭子	1 ⇒1	3 ⇒3	2017	無所属	
10	2	千葉 花梨	1 ⇒1	2 ⇒1	2017	無所属	
11	2	広島 紅葉	1 ⇒1	1 ⇒2	2017	文化系サークル	
12	2	高知 柚子	1 ⇒1	3 ⇒3	2017	文化系サークル	
13	2	長野 さくら	1 ⇒1	2 ⇒1	2017	音楽サークル 地域のイベント活動	
14	2	石川 藤治郎	1 ⇒1	2 ⇒2	2017	無所属	
15	2	福島 かすみ	1 ⇒1	2 ⇒2	2017	趣味の同好会	
16	2	宮城 芹菜	1 ⇒1	2 ⇒2	2017	無所属	
17	3	栃木 百合子	1 ⇒1	2 ⇒2	2017	ボランティア	
18	2	和歌山 茜	1 ⇒1	他 ⇒1	対象外	文化系サークル	発話障害
19	3	福井 松也	1 ⇒1	2 ⇒2	対象外	無所属	発達障害
20	3	山形 楓真	1 ⇒1	2 ⇒1	対象外	無所属	発達障害

(注)「授業回答」の数字は「あなたは授業に満足しましたか」の質問に対して「1はい、2わからない、3いいえ」、「GD回答」の数字は「グループディスカッションについてどう思いますか」の質問に対して「1参加したい、2どちらでもいい、3参加したくない」の回答が、それぞれ第1回から第16回にどのように変容したかを示すものである。※個人の特定を避けるため「支援の申し出」と「履修年度」は記載の表記とした。

### 3) 結果と分析

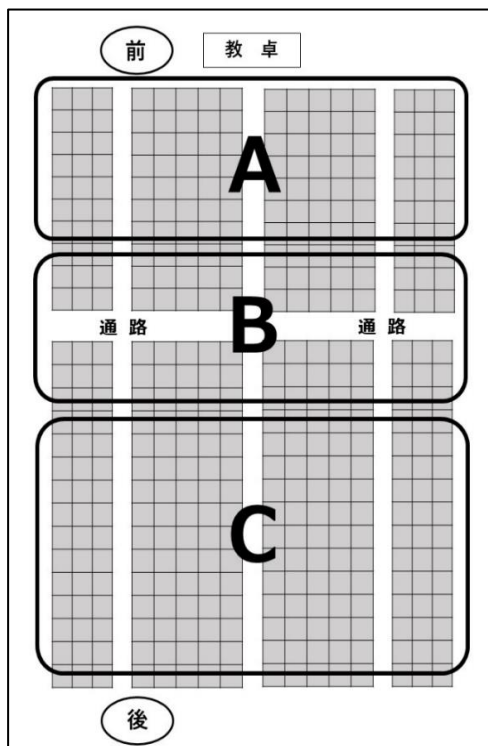
調査協力を得た20名のインタビューを文字化し、その内容に各々見出しを付け、共通する項目ごとに分類したものを要約し、整理してまとめたものが表4である。追加でインタビューを行った障害学生は、前章で記述したアンケート調査とは異なる年度の受講生であるため、2017年度受講生とは表を分けて記載している。ここでは、それらの表を元に実際の語りを引用しながら紹介し分析を行う。

(1) GD 時の状況と気持ち (2017 年度受講生)

ここでは、学生が選ぶ座席の位置と周囲の様子、当時の気持ちに関して発話された内容をもとに分析する。集団授業において、学生が選ぶ座席の位置には各自の特性によって傾向があり、コミュニケーションの苦手意識や交友関係が大きく影響している。本授業の講義室は、前方から 10 列目まではフラットで、それ以降は階段状に座席位置が上がっていく形状である。受講生の中で、11 列目以降（中央通路より後方）の座席（図 1 の B・C）を選ぶものは友人同士で誘い合って座るものが殆どで、一人で授業を受けようとするものはこの位置を選んで座るものは少ない。また、コミュニケーションに関して苦手意識が強い、或いは問題を抱える学生は教室の前方（図 1 の A）を選んで座る傾向がある。

表 4 にまとめた「座る位置」に基づいて、その傾向を ABC のブロックに分けた表が図 1 である。それぞれの座席を選ぶ学生を右下に示している。ここからわかることは、どのブロックに座る学生にも GD に参加したくないと回答した学生がいるということだ。「講義室の前方に座るものは比較的積極的に参加するもの、後方はその逆」とのイメージでは測れない学生側の状況があると考えられる。

図 1 「講義室の座席表」



① A の座席を選ぶもの

福岡連音 (ID-2) 3⇒3 福井松也 (ID-19) 2⇒2  
 秋田桐人 (ID-1) 2⇒3 和歌山茜 (ID-18) 他⇒1  
 大阪桔平 (ID-3) 1⇒2 山形楓真 (ID-20) 2⇒1  
 高知柚子 (ID-12) 3⇒3

② B の座席を選ぶもの

香川葵 (ID-5) 2⇒3 千葉花梨 (ID-10) 2⇒1  
 宮城芹菜 (ID-16) 2⇒2 長野さくら (ID-13) 2⇒1  
 宮崎すみれ (ID-4) 3⇒1 栃木百合子 (ID-17) 2⇒2  
 長崎紫陽花 (ID-7) 2⇒1 広島紅葉 (ID-11) 1⇒2  
 愛知蘭子 (ID-9) 3⇒3

③ C の座席を選ぶもの

福島かすみ (ID-15) 2⇒2 岡山桃子 (ID-8) 3⇒3  
 石川藤治郎 (ID-14) 2⇒2 青森杏太郎 (ID-6) 3⇒3

※矢印で示した数字は GD 参加についての回答 (1 参加したい、2 どちらでもいい、3 参加したくない) の第 1 回から最終回の変容を示す。また、ここでは説明の都合上、受講年度が違う学生をまとめて表示している。

次に、GD 実施時の気持ちに注目して述べる。今回インタビューを行った 17 名は、アンケートの回答が前向きに変化したもの、後ろ向きに変化したもの、変化がないもの、という 3 種類に分類することができるため、それぞれに分けて分析した。その中から、「参加したい」に変容した学生以外の語りに着目する。

第 1 に、回答に変化がなかった学生である。「3 参加したくない」⇒「3 参加したくない」と変化がない青森杏太郎 (ID-6) は、友人と後方のブロック C に座っている。友人と一緒に座っているにも関わらず、参加したくないというのはなぜなのか。以下のように語っている。

—青森君はコミュニケーションが苦手、と書いてあったんですけど、自分の中で苦手とは？  
「そうですね。友達とかと話したりするのは結構できるんですけど、初めてとかの人と話したりする時とかは結構自分の意見とかあんまり言えなくて、相手の方から話しかけてもらったらしゃべれるんですけど。」

—初対面の人とグループを作ってディスカッションをすることに抵抗感があるって感じ？  
「そうですね。」

彼は、友人とディスカッションをすることには抵抗がないが、初対面の相手とグループを作る可能性があることを危惧して「3 参加したくない」と回答していたのだった。実際には、初対面の相手とディスカッションを行うことはなかったが、その可能性があるというだけで抵抗感を感じる学生がいるということが分かった。

また、福島かすみ (ID-15) も「2 どちらでもいい」から「2 どちらでもいい」と回答に変化はないが、GD についての気持ちを尋ねると、次のように語っている。

—そういう人 (GD に参加したくない人) もいるし、デリケートな問題なので、話したくないことは話さないでね、ということは一応言っていましたけど、そういう言い方で伝わります？

「伝わります。だから、それもあって、やりたくない人は一人にいる子とかも、やりたくない人はやらなくていいよ、みたいな話だったじゃないですか。だから、一人でいても、やりたくないのかな、と思って。声はかけにくい、みたいなところはあります。」

—なるほどね。では、例えば、顔上げて、自分も参加したいからと周りをきよろきよろしている、そういう状況だったら、福島さんは声をかけるタイプですか？

「かけたいです。かけるかは別として、かけたいです。」

このように彼女は、一人で授業に参加している受講生への配慮と、教員の声掛けについて語っている。教員の声掛け (参加したくない人はしなくてよい、等) によって、参加したくない人がいるのだと理解している。しかしながら、その声かけによって、参加したくないであろう人に声をかけづらくなっていることも同時に語っている。そして、内心は、一人で座っている人に、参加したいであろうことが見て取れる状況であれば、声をかけて一緒にディスカッションをしたいとも述べている。このことから、GD において、一人で座っている学生とその周囲の学生に向けた教員の声掛けは重要な要素となっていることが分かった。

第2に、回答が後ろ向きに変化したものについてである。2⇒3 と後ろ向きに変容した秋田桐人 (ID-1) の発話を見てみる。

—お友達と一緒に座っていましたか？

「と、いう時もあれば、一人の時も。」

—ということは、まったく知らない人とディスカッションをすることもあったということですよ。そういう時はどうですか？周りも皆さん知らない人同士って感じ？

「そんな感じだと思います。」

—では、授業を受けた中のグループディスカッションで、だんだん変化があったのか、それともやっぱりなんとなくこちないまま最後まで進んだのか。

「ぎこちなかったと思います。」

秋田桐人 (ID-1) は、初対面同士のディスカッションを経験し、回数を重ねても最後までぎこちなさが消えなかったという。そのため、「2 どちらでもいい」から「3 参加したくない」に変容したのだった。このように初対面同士のディスカッションに違和感を覚えるものは少なく

ないと考えられるが、ではどうすればその違和感が消え、参加したいと思えるようになるのであろうか。「(3) GDに関する意見」で取り上げる。

次に、1⇒2と後ろ向きに変化した大阪桔平 (ID-3) である。彼は、秋田桐人 (ID-1) と同様、GD 参加に対して後ろ向きに変容しているが、当初は「参加したい」と前向きであった。大阪桔平 (ID-3) の発話を見てみる。

「グループディスカッションといっても、多くの人が仲のいい人とやっば一緒にやっていくという点で、えっと、まあどうしても少人数になりがちかなという感じで、グループ分けの方法が、ちょっとあいまいだったかなと思います。そこのあいまいさがある、議論があまり深まらなかったのではないかなとは思っています。」

彼は、GD が自由席で実施されることで、ディスカッションのメンバーが固定化することによって議論が深まらず、そのことに物足りなさを感じている。1 から 2 へと後ろ向きな回答に転じた理由はここにあったと考えられる。しかしながら、インタビューの中で、彼は GD について建設的な意見を多く出している。このことから、アンケートで「参加したい」から「参加したくない」と変容した学生の中には、その理由となる状況が改善されれば「参加したい」に容易に転ずる可能性があるということが分かった。

表 4 「GD 時の状況と気持ち」(2017 年度受講生)

ID	仮名	GD 回答	座る位置と周囲の様子	GD についての気持ち
1	秋田 桐人	2 ⇒3	通路より前、真ん中か（自分から見て）左のブロックの中ほど。友人と、又は一人で。※A	GD にはできるだけ参加したくない。好きではないし得意でもない。初対面同士で会話を進めていくことに抵抗がある。
2	福岡 連音	3 ⇒3	前方の（自分から見て）左側。一人で参加している人同士で GD に参加。※A	GD はあってもいい。学年が違うので、他の学年の人と話せるかという不安があった。実際にやってみると普通に会話はできると思った。意見は比較的出ていたと思う。
3	大阪 桔平	1 ⇒2	前列の前から 5 番目 6 番目くらい。自分から見て左か真ん中のブロック。※ A 仲がいい友人と二人で参加。基本的に固定の友人だが別の友人のこともあり。二人一組の時に奇数であれば周囲を見回して一人である人に声掛けをしてペアになった。	声掛けには抵抗がなく、先生の指示があったお陰もあり基本的には受け入れて議論はできたかと思う。 自分の過去を人に話すというのが面白かった。同時に、個人情報に関わる点で少し抵抗があるようにも思った。
4	宮崎 すみれ	3 ⇒1	真ん中の通路を挟んで後ろブロックの前方。友人と一緒に座り、それ以外の人とディスカッションをすることがなかった。 ※B 後方	最初は友達にも自分の意見を言うのは恥ずかしいという気持ちがあったが、いろんな考えが聞けて自分の視野が広がった。

5	香川 葵	2 ⇒3	真ん中の通路より前。自分から見て右寄り。 周囲には、一人で参加していて、あまり話すのが好きではないと思われる人がいた。話しかけてほしくなさそうだと感じた。 ※B 前方	友達と一緒にだった時はスムーズに話せたが、全くの初対面だと難しかった。 この子のためにしてあげたいなという子には言えるが、普通そんなにしゃべったこともない人にはそんなにずけずけ言えない。
6	青森 杏太郎	3 ⇒3	全体の後ろから3列目か4列め。友人4、5人で座っていた。いつも固定の友達とディスカッションをしていた。※C	友達と話すのは結構できるが、初めての人には自分の意見を言えない。 全体がディスカッション形式で行うという授業だとわかれば、必修でなければ履修はしたくない。
7	長崎 紫陽花	2 ⇒1	真ん中あたり。通路より前か後ろかは空き状況による。友人2、3人でGDをした。これ以外の知らない人がこの中に入ることはなかった。 ○○学科は少数なので、誰と誰と一緒にいるということは把握している。他学科と関わることは気にならないし、話す機会があれば話したい。※B	自分の経歴をいう時に抵抗があった。グラフで満足度が下がった時にその理由を聞きにくく、気まずい雰囲気になる。仲が良くても日頃はそういうことは話していない。
8	岡山 桃子	3 ⇒3	通路より後ろのブロックの真ん中あたり。友人3人で。友人同士なので抵抗はなかった。※C	テーマによって違いがあるのではなく、話すこと自体が嫌。自分のことは興味ないのではと思うし、アイデアがそんなに出ないので。 就職活動の練習であれば参加しようと思う。
9	愛知 蘭子	3 ⇒3	真ん中の、自分から見て右端。通路より前の時も後ろの時もあり。GDには固定の友人二人で参加。あとは周りの雰囲気で。女性ばかりのグループ。 周りには一人でいる人もいた。自分も気持ちはわかるので、あまり話しかけないようにした。 ※B	GDの機会が全くないのは良くないと思うが、自分もあまり話すのが得意ではないので、友達がいない時はあまりしたくないという気持ちがある。
10	千葉 花梨	2 ⇒1	後ろのブロックの前から3、4列目に、友人5人で並んで座っていた。 参加しない人に対しては特に気	自分から話すのは苦手だが、話し出すと止まらない方。GDで誰も司会がいなければ、自分がやりますと言うと思う。



			にならなかった。やりたくないのかなと見たりはしたが。※B 後方	
11	広島 紅葉	1 ⇒2	前や後ろで空いているところ。友人の意向による。一人で座ることはなかった。 GDには4人くらいで参加。知らない人も混じることもあった。2人である人に声をかけて、一緒にやりますか？と声をかけた。自分から声をかけることには全く抵抗はない。※BC	過去を振り返る満足度チャートが面白かった。友人でも知らないことが多くて意外だった。初対面の人とは、友達と話すときのように盛り上がらないが、それなりに話すことはできた。
12	高知 柚子	3 ⇒3	前の方に、友達5人で一緒に来て座る。※A	GDに抵抗はないが、積極的に参加しようとは思わない。自分のしゃべることに自信がなく、発言した内容があるか不安なので。
13	長野 さくら	2 ⇒1	通路を挟んで、そのちょっと前とちょっと後ろと、その真ん中。※B 友達と二人で座っていたので、GDの時はその前後の知らない人と組んでいた。	知らない人とディスカッションすることに抵抗はない。授業だからみんなやらされている。まあやっとうとうという感じ。 周りには、私はいいです（参加しません）のような人は見かけなかった。
14	石川 藤治郎	2 ⇒2	真ん中より上のブロックに。1人で来て座るが、自然と友達で集まるという感じ。GDは友人3,4人で参加。全く知らない人とはディスカッションをしなかったが、顔見知り程度との人とはあった。※C	やりたいかやりたくないで言ったら、意識が高い人たちがいる場だったらやりたい。やる気がない人たちとやっても得られるものはないと思う。何の生産性もない話題がだらだらと続くから。 前に座ることのメリットを感じない。どこでも見えるのだったら、どこでもいい。友達が後ろの方がと言うのなら後ろでいいと思う。
15	福島 かすみ	2 ⇒2	通路より後ろのちょうど真ん中あたり。その辺りは友達と一緒に座る人が殆どだから、それ以外の人と話そうということにならない。 座っていた席の周りには1人で座っている人はいなかったが、もしいたら声をかけたい。※C	過去の話や悩んでいることは聞かないようにしている。自分は嫌ではないが嫌な人もいると思うので。 先生の声掛けで、話したくないことは話さなくていいということは伝わっていた。その声掛けを通じてやりたくない人もいるのだと感じた。

16	宮城 芹菜	2 ⇒2	真ん中の通路よりちょっと前くらいに友達2,3人と一緒に。※B固定の友達以外に知らない人と友達半々などのグループで参加。 周りの人と一緒にやってくださいとの指示があったので良かった。それに従って、周りを見回している人を誘おうと思うので。	友達と一緒にだったので安心して話せるが、どうしても普段の会話に流れるので、友人とは分かれて参加した方がいいのかとも思う。
17	栃木 百合子	2 ⇒2	真ん中の通路より後ろ。周りはグループばかりだったが、少し間をあけて一人で座っていた。 ※B 後方 GDには参加した記憶がない。 ○○学科は人数が少ない上に、自分は2年生で受けたために友達がいなかった。	積極的にやりたいかと言われたら肯定できない。授業でやるのが当たり前ならやるしかない。 就職活動で必要なので不安だが、1年や2年だとそこまで身近に感じられないので、当時はできればしたくないと思っていた。就職活動が近くなっても、そこまで率先して参加したいとは言えない。

(注) 対象者の語りを筆者が整理したもの。GD回答の数字は、「1参加したい、2どちらでもいい、3参加したくない」の回答が第1回から第16回にどのように変容したかを示すものである。※A,B,Cは図1の座席ブロックを参照。

## (2) GD時の状況と気持ち(障害学生)

座る座席は3名ともほぼ固定の位置(前方のブロック)で、和歌山茜(ID-18)は友人2名と一緒に、山形楓真(ID-20)は友人とふたりで、福井松也(ID-19)はひとりで座っている。アンケートの回答ではGD実施時の状況がつかめなかったが、インタビューでは自身の障害について触れながら、当時の気持ちを詳細に語っている。和歌山茜(ID-18)の語りから紹介する。

「ちょっと私、しゃべるのが苦手というか、ゆっくりなので、ま、気にしないでください、みたいな風に、自分でバンとちょっと言って、ま、何かそれは言えるんですけど(笑)。どうしても詰まる時に、人の目、ていうか顔見れなくて、口が変にパクパク横切ったり、しっちゃたりして、声が震えたりもするので、すごいまあ、体もすごいつかれるというか、そんな、まあ感じで。やっぱり一緒にいるのが、いいいてくれたので、その多少、まだ、えーっと、何とか、助けを求められるというか。」和歌山茜(ID-18)

彼女は発話障害が若干あるものの、穏やかな表情で、自分の気持ちをしっかりと語った。今回のGDでは、友人二人と一緒にいるため、初対面の人がグループに入った時でも比較的安心して参加できているという。しかしながら、その状況であっても、かなりの緊張感を持ってディスカッションに臨んでいることがわかる。初めにある程度の自己開示(しゃべるのが苦手、など)をした上で話を切り出し、その後、言葉が出ない時には相手の顔が見られなくなったり、口が変に動くことが気になったりして、体がとても疲れるという。(このインタビューを開始する直前に、個人面談の中で聞いたことによると)自分がどう見られるかということ以上に、会話の相手を待たせたり心配させたりすることが心苦しいということだった。これほどの努力や気遣いをしながら、懸命にGDに参加しようとする様子がよくわかった。

もう一人の対象年度外の受講生である山形楓真（ID-20）は次のように語っている。

—では、基本的に山形君は状況が良ければグループディスカッションをやりたいなっていう気持ちはあるんですね。

「はい、就活でのふるまい方、みたいなものをちょっとやってみたいこともあるんで、それが上手くいくか、というのちょっと試してみたいってのもあります。」山形楓真（ID-20）

山形楓真（ID-20）は友人と二人で授業に参加しており、ディスカッションにはグループではなくペアで参加していた。この友人以外とグループを作ることには抵抗があるということだった。しかし、GD についての意見を求めると、実に的確な回答が返ってきた。（詳細は「GD に関する意見」で述べる）。また、就職活動についても意欲的で、GD への関心も高い。しかしながら、自分から特定の友人以外の他者に声をかけることが難しい、一歩が踏み出せないでいる状況であった。

彼と同じ障害を持つ福井松也（ID-19）は、次のように語っている。

—福井君はディスカッションの時は、参加されました？

「隣にたまたまいた人が話しかけてくれたんで、流れでそうなったっていうだけで、基本的に、はい、話してくださいって言われて、自発的にいったことはまずないです。（中略）やっぱり、何も知らない学生と急にしゃべってって言われると、まず自分の情報を開示することに対して結構抵抗があった。多分あの時、映画か何かの話したんですよ。自分の趣味かなんかについて話してくださいみたいなことで、結局凄いそれのことを言うのに、凄い抵抗があった感じ。すごい抵抗あって、自分の中でなんかもうしゃべるのに、嫌気感じながらでも、とりあえずこんな趣味でしたって、流れで話すしかないなって感じで話していましたね。」

—話すことも望ましくないというか、話したくないってということですよ。

「そう、あんまり自分個人として、あんまり自分のことを急に、自分個人のことを打ち明けるとっていうのはすごい抵抗がありますね。」福井松也（ID-19）

福井松也（ID-19）は、山形楓真（ID-20）と同じ障害を持っている。山形が表情を変えずに言葉を選びながらじっくりと語るのに対して、福井は明るい表情で饒舌に語る。どちらも自分の気持ちや状況を語ることに問題はない。むしろ言語能力は高いと思える。授業を受講した学年に違いがあるものの、インタビュー時点では両者とも就職活動を控えた3年生である。しかしながら、GD に対する気持ちには違いがあった。山形は友人と二人で参加しており、GD 時に他者とグループを作ることにはなかったものの、就職活動を意識するとやってみようという気持ちはあるという。それに対して福井は面識のない他者と話すこと自体抵抗があるという。その内容も、自己紹介というテーマで、趣味について語るというだけでもかなりのプレッシャーを感じている。「すごい抵抗があって」や「嫌気を感じながら」という表現にその気持ちが表れている。GD 実施時には、「話したくないことは無理に話さなくてもいい」と必ず伝えるようにしているが、彼にはその言葉は届いていない。それ以前に、自分のことを語ることは、どのような内容であっても嫌なことには変わらないということだった。

表5 「GD 時の状況と気持ち」（障害学生）

ID	仮名 履修年度	GD 回答	配慮の 申し出	座る位置と周囲の様子	GD についての気持ち
18	和歌山 茜	他 ⇒1	発話障 害	真ん中の前方、5列目など。 友達2人と自分、あと	自己紹介も苦手なので名前も言えないが何とか伝えることができた。どうしても詰まる時に人の顔

				は1年生の女子2人の5名で行った。 ※A	が見られなくなる。 GD参加については、挑戦したい気持ちはある。練習すべきとは思いますが、同時にしたくないという気持ちもある。
19	福井 松也	2 ⇒2	発達障害	前方の左側に一人で。隣の人が話しかけてくれてGDをしたことはあるが自発的には話しかけない。※A	誘い合って座る友達はいなかった。下を向いて一人で考えていた。ゼミの人とであれば面識があるのでできると思う。知らない学生に自分の情報を開示することに対して抵抗がある。
20	山形 楓真	2 ⇒2	発達障害	前方のブロックに友人と2人で座っていた。 ※A	特定の友人となら問題はないが、それ以外となると厳しい。自分としては参加したいと思う気持ちが強いが、自分から声をかけることにためらいがある。その人が参加したいのか、したくないのかがよくわからない。就活のためにはやっておきたい。

(注) 対象者の語りを筆者が整理したもの。GD回答の数字は、「1参加したい、2どちらでもいい、3参加したくない」の回答が第1回から最終回にどのように変容したかを示すものである。※A,B,Cは図1の座席ブロックを参照。

### (3) GDに関する意見（2017年度履修生）

ここでは、GDに関する意見について要約した表（八坂,2019）をもとに、それぞれの語りから分析を行った。得られた回答（意見）は次のいくつかに分類できる。

#### ① グルーピングについて

- ・ 教員から指示され予め作られたグループで行う。
- ・ くじ引きや座席指定でアトラダムなメンバーと行う。
- ・ 予め参加席と不参加席を設定し、どちらかを選んだ上で行う。
- ・ 現状（自由席）のままが良い。

#### ② テーマについて

- ・ 導入部分の工夫が必要。
- ・ 話しやすいテーマがよい。
- ・ 就職活動や将来に役立つテーマが良い。

#### ③ 教員の対応について

- ・ 真面目に参加しない人への対応が必要。

学生自らが語る“グループディスカッションに関する意見”から、参加意欲を高める要素と課題が明らかになってきた。（八坂,2019）

### (4) GDに関する意見（障害学生）

障害を持つ学生は、当事者でなければ分かり得ない様々な気持ちを抱えながらディスカッ

ョンに参加している。ここでは、それぞれの学生の“GD に関する意見”から、彼らが少しでも負担を感じずに GD に参加するにはどうすればいいかを読み取っていく。

発達障害を持つ福井松也 (ID-19) の語りを見てみる。

「例えば、グループを予め作ってしまうのはどうですか？くじを引いてその番号同士で集まるとか。

「作ったとしても、結局…。知らないってのが大きいんですよね。仮に知ってる人が中に入ってたとしても、多分その知ってる人としか話さないんですよ。この二人の間で、例えばもう一人いたとしても、この間でしか話さなくて、多分、相手がそれで話してくれるんだったら、それが結局周りに伝わっていく、みたいな感じで。結局自分はその輪に中に入っていない、みたいな状態になる、と思うんですよ。積極的に発言できないっていうか、周りがあまりにもいいこと言ったりとか、なるほどってなっちゃうと、自分の意見が言えなくなる。何か言えればいいんだけど、劣ってるなど感じちゃうと、何かもう言えなくなる。」

福井松也 (ID-19) は、面識のない人とグループを作ってディスカッションを行うことにはかなりの抵抗がある。グループの中に知っている人がいれば、その人とは話せるが、それ以外の人とは話せない。自分の意見は、その人を通じてグループ内の他者に伝えてもらうしかないのだという。自分は劣っている、自分の言った意見がおかしいと思われる、など自分がどう思われるかが気になって、他者と積極的にコミュニケーションをとることができずにいることがわかった。

福井松也 (ID-19) と同じ障害を持つ山形楓真 (ID-20) は次のように語っている。

「くじ引きにしても、まあ、全員が全部ひっくるめて引かれる場合と、それこそ、同じような人を集めて、その中でくじ引きを引いて、グループワークすると多分感じが違うんですけど。まあ、例えばですけど、自分の学部で、1 年で受けている人の中でくじを引くっていうのと、それ以外の学年、2 年、3 年、4 年とか。えーっ、まあ、〇〇 (人文系学科) の方のある種の少数派みたいなグループの中で (くじを引いてグループを) 作るっていうのだと、自分の中では、その少数グループの中でくじを引かれる方が気が楽って感じ。」

(中略)

「(グループディスカッションを) 積極的にしたい、したくて既にグループができている人、と、したいけどグループができてない人、したくない人の 3 つに分かれてると思うので、まあ、それこそ、したいけどグループができてない人に、後押しできる何か (あるといいのでは)。」

福井松也 (ID-19) は、友人二人で授業に出席しており、GD の参加はこの特定の友人とであれば問題はないが、それ以外となると厳しいと語っている。しかしながら、「就活のためにはやっておきたい」とも言っており、GD に前向きな考えを持っている (表 5)。そのため、くじ引きを行ってグループを作るという想定に対して、少数派 (1 年生以外の学年、少数学科内など) の学生同士であれば心理的な負担が少ないとの意見を積極的に出している。また、(自分のような) GD に参加したいがグループができていない人を後押しする何かがあれば、とも述べている。

以上、障害を持つ学生の語りを通じて、GD 参加に向けての葛藤や意思を確認することができた。

## 5. 考察

インタビュー調査から明らかになった「GD 実施における課題」を、カテゴリ化した項目ごとにまとめ、集団授業における AL の在り方について考察する。

### 1) GD 時の状況と気持ち

集団授業において、学生が選ぶ座席の位置には各自の特性によって傾向があり、コミュニケーションの苦手意識や交友関係が大きく影響していることがわかった。このことからどのような配慮、働きかけが必要だと考えられるだろうか。一般的には、「講義室の前方に座るものは積極的に参加するもの、後方はその逆」とのイメージがある。しかしながら、今回のインタビュー調査の結果から、後方の座席には、「本当は意識の高い人と GD をやりたいが、周囲には真面目に語り合う友人がいないため、何の生産性もない話がだらだらと続き、得られるものがない」と、その状況を不快に思う学生が含まれることがわかった。教員から見ると、後方の座席は気の合う仲間同士で座り、GD 時も問題なく会話している印象があり、特段配慮がいらぬものと考えていたが必ずしもそうではなかったのだ。また、友人と真面目に会話することを恥ずかしいと感じる人や、あえて友人とは離れて参加してみたいという人もいた。学生が自由に席を選んで座ることで生じるデメリットにも目を向け、教員から働きかけて席移動を行う、初めから指定された席に座るよう指示を出す、などについても検討すべきであろう。その一方で、友人と一緒にいれば GD に参加したいが、それ以外の人は嫌だという学生もいる。グルーピングに関しては、障害を持つ学生への配慮も忘れてはならない。このように、集団授業の中では、受講生の状況や思いはさまざまであり、全ての受講生にとって望ましい環境を作ることは困難である。しかし、検討の余地は十分にあることが考えられた。そのヒントは、次の項目での学生自らの語りの中で示されている。

### 2) GD に関する意見

GD に関する意見の中で、最も多かったのは「教員から予め指示されたグループで GD を行いたい」というものであった。アンケートでは、GD に参加したいと積極的に回答をした学生は約 4 割で、それ以外は、参加したくない、どちらでもいいと消極的な回答である。参加に消極的な学生の多くは、座席やグループを強制されることに否定的な意見を持つと考えられたが、インタビューではその仮定が覆される結果となった。これは何を意味するのか。GD への参加に前向きになれない原因は、自分たちでグループを作ることへの抵抗感であることが考えられる。したがって、グルーピングに関しては、教員側から指示を与える（働きかける）ことが必要であろう。しかし、障害を持つ学生が含まれる集団授業において、予め席を指定し、その前後でグループを作るよう指示したり、一斉にくじ引きを行って席移動させたりすることは危険性が高い。障害を持つ学生にとって、初対面の相手との会話には本人しか分かり得ない大きな負担や葛藤があるという事は、インタビュー結果からも明らかである。では、全体にとってどのような形式が望ましいのか。障害を持つ学生の語りを分析したことで、全体でくじを引く場合には自由席などの選択肢があること、少数派の中でくじを引いてグループを作ること、など本人にとって負担が少ない方法が考えられた。また、座席について初回から指示を与えるのではなく、回数を重ねる中で授業アンケート等の反応を見ながら指示を出したり、グルーピングの方法を変えたりといったスタイルも有効ではないだろうか。

## 6. まとめ

本研究は、キャリア教育におけるアクティブ・ラーニングのあり方を問うことを目的とした。集団授業で一斉に AL を実施することで生じる課題から、学生の語りに着目し、学生のキャリア形成を促進するにはどのような AL が望ましいのかを明らかにするために、アンケート調査を経て、イ

インタビュー調査を行った。その結果をもとに AL を批判的に考察した前章までの内容が、研究目的とどのように関連するかということ述べる。

まず初めに、「キャリア教育に AL を取り入れる」ことの意味を確認しておきたい。筆者は、キャリア教育の実践現場で、学生の自己理解、職業理解を促進することの難しさを感じている。一人ひとりの学生が、生き生きと自分らしい人生を切り開いていくためには、自分の中の働く意味や何を大事にして働くかなどの価値観と向き合い、そのために必要な力をつけていくことが大切だと考える。学生自身がそのことに気づき、自分で考え、行動を起こせるよう力づけること、すなわち「学生をエンパワメントする」キャリア教育と AL の在り方を関連付けて分析、考察する必要があった。

次に、なぜ「AL の批判的検討」なのか、という点である。筆者は、学生をエンパワメントするキャリア教育において、AL（能動的な学修）は有効な手段だと考えている。しかしながら、「2. 問題の背景と先行研究」で述べたように、AL の定義については様々な見解や議論があり、いまだ定まったものはない。キャリア教育の現場では、それぞれの解釈で導入し実践しているという実態がある。そのため、望ましいキャリア教育の在り方を明らかにするためには、実践している AL を批判的に検討する必要性があったのである。

さて、ここからは前章の考察と研究目的との関連について述べる。

第 1 に、学びの質と授業の質についてである。まず、学生の得られた学びの質を問う前に、授業の質を検討した。しかし、本研究の対象大学では、ルーブリック評価のような学習の到達度を測る基準はない。学生の反応を確認する手段は、ポータルサイトの『授業評価アンケート』のみである。したがって、授業の質を客観的、多面的に検証することはできない。筆者は、実践の中で独自のアンケートを作成し、毎回の授業に反映させてきた。今回は学生たちのインタビュー調査を行い、語りの中からどのような学びを得たかを分析した。例えば、授業後のアンケートとインタビュー回答の比較である。その結果、授業終了直後のアンケートの記述と、1年後のインタビューを比べると、記憶があいまいで授業の内容や学んだことを具体的に言えないものが数名いた。その一方で、学びが定着し、自分で考え行動を起こすものもいた。そのうちの一人、福島かすみ (ID-15) は、インタビューで「この授業をきっかけに行動を起こしたことは、2 年生でインターンシップに参加したこと」と語っている (八坂, 2019)。また、障害や貧困など困難を抱えた学生も将来について真剣に考え、主体的に行動していた。彼らは、授業から学んだことを通じて、どのような仕事であれば自分の力を発揮し、やりがいを持って働けるのかを考え、そのための行動を具体的に起こしていたのだ。今回のインタビューの語りから、受講後の行動に繋がった様子を読み取ることができ、一部の学生の「学びの定着」を確認することができた。キャリア教育における学びはそれぞれで、学びの質を測ることは難しい。学生たちがエンパワメントされること、自分で考え行動を起こすことこそ、キャリア教育において学びの質を測る基準の一つになると考える。いずれにしても、学生たちにとって望ましい AL の在り方については、実践研究を重ねることが解決の糸口であることが示された。

第 2 に、学びにおけるアクティブさである。アクティブという言葉のイメージでは「積極性」を評価する、つまり「参加したくない」学生は「消極的」で望ましくないということになる。しかし、インタビュー調査の結果から、「参加したくない」「どちらでもいい」と答えた学生の中には、知的好奇心や向上心にあふれる学生がいることがわかった。後方のブロックに、いつも友人数名と授業を受けていたという石川藤治郎 (ID-14) は、「やりたいかやりたくないで言ったら、意識が高い人たちがいる場だったらやりたい」という。やる気がない人たちとやっても得られるものはない、何の生産性もない話題がだらだらと続くから、とも語っている。このように、学生たちの語りからは、アンケートだけでは分からなかった、学生たちの多様な側面が見えた。GD に「参加したくない」「どちらでもいい」と答える学生を「消極的だ」と断定してとらえることなく、学生たちと向き合っていくことが求められる。

第 3 に、コミュニケーションに課題を持つ学生への配慮である。インクルーシブな集団授業にお



ける望ましい AL の在り方を明らかにするためには、コミュニケーションに課題を持つ学生の状況や背景、気持ちを把握することが重要である。何も配慮をせずに、一斉にくじ引きで席を決めるといったようなことは避けるべきである。また、配慮するだけでなく、教員から積極的に働きかけることも重要である。本授業では、学生アンケートを毎回行い授業に反映させている。集団授業では一方通行になりがちな学生とのコミュニケーションを（紙面上ではあるものの）図る手段としても有効である。今回、自ら面談を申し出てきた和歌山茜（ID-18）は、面談に来る前からアンケートを通じて困りごとを確認していた学生である。授業では全体に向けて、相談がある人はいつでも気軽に申し出るようにと繰り返し伝えていたこともあり、面談に繋がった。

以上、学生の語りに着目し、調査・分析した結果をまとめ、学生のキャリア形成を促進するにはどのような AL が望ましいのかについて、3つの観点から結論付けた。今回のインタビュー調査では、アンケート調査だけでは分かり得なかった各々の状況や背景、気持ちを読み取ることができ、質的アプローチによる現象理解の重要性が示された。近年、大学教育における AL 推進の動きが加速度を増す中で、望ましい AL の在り方を問う実践研究は今後益々求められるであろう。

## 7. 今後の課題

今回の本研究では、アンケート調査を経てインタビュー調査を行い、学生たちの語りを読み取り分析することで、「グループディスカッション実施における課題」について、どのようにとらえ、感じていたかを明らかにすることができた。しかしながら、全ての学生にとって望ましい AL の在り方については結論を出すことができなかった。そのため、次のことを今後の課題とし、引き続き研究を行うこととする。

### 1) GD を実施する上での配慮について

第1に、グループの作成方法である。学生たちの語りから、グループを作ることへの抵抗感があることがわかった。自分たちで自由にグループを作ることが難しいのだという。くじ引きや座席指定など、教員から指示された方が参加しやすいとの意見が大半であった。しかし、一方では、障害学生への配慮も忘れてはならない。彼らは、気持ちの上では参加したいと思いつながら、特定の友人とでなければ、円滑にコミュニケーションを図ることはできない。今回の調査では、「どのような形式（グループ分け）で行うことが望ましいか」についての結論を出すことはできなかった。一つの方向性として考えられるのは、「コミュニケーションが苦手」だといいつながら、教員から後押しされることを望んでいる学生達への働きかけである。今回の学生たちの語りから、この層を動かす工夫があれば、くじ引きや座席指定をしなくとも主体的にグループが作れるのではとのヒントを得た。

第2に、学生の特性を踏まえた配慮、働きかけである。「授業配慮願」を出している障害学生にはこちらからメールなどの手段で声をかけることができるが、一般にグレーゾーンといわれているような学生や、障害があつても申請していない学生である。これについては、引き続きアンケートを活用して、コミュニケーションが取れるよう工夫していきたい。そのためにも、アンケート項目の改善を行う必要がある。

### 2) 学生をめぐる状況や課題

今回のインタビューでは、学生の貧困問題やジェンダー問題に関する分析については取り残しとなった。学生たちのリアルで多様な状況や背景、気持ちを読み取ることができたが、インタビューの内容がデータ以上に充実しており、それらを全て網羅して分析、考察するまでは至らなかった。経済的な問題を抱えながら公務員を目指している学生は、将来の目標を明確に持ちながらも、そのための勉強をする時間や費用を捻出することに苦労していた。“女性としてバリバリ働き

たい”と言いながらも、総合職かと言われるとまだそこまで考えていないという学生は、仕事選びの軸が定まらない様子であった。このような状況や課題を捉える学生たちのキャリア形成を促進するには、どのようなキャリア教育、AL が望ましいのかについて、引き続き実践研究の中で追究していきたい。

### 3) 実践研究と若者の課題

本稿は、修士論文（全 85p）の一部に加筆・修正し、発展させたものであるが、今回この『活水論文集』に投稿するにあたり、既定の 25p に収めることに非常に苦慮した。考察の根拠を示す分析データが膨大であったためである。具体的には、半構造化面接（IC レコーダーにて記録）にて実施した 20 名のインタビュー（一人につき約 20～30 分）を文字化し、その内容に各々見出しを付け、共通する項目ごとに分類したものを要約し、整理して表にまとめたものである。修士論文では、これらの表を元に、実際の語りを引用しながら紹介し分析を行った。しかしながら、本稿では、全ての表を提示して分析結果を述べることができなかつたため、一部の整理した表を提示する形となっている。ウヴェ・フリック（2011）は次のように述べている。

質的研究の歴史の中で、書かれた（もしくは印刷された）言葉が、研究結果の産出と出版との主要な形式であり続けた。質的研究において生み出され、また具体的な研究手順を透明に示すために必要な資料の量は、雑誌論文ばかりかときに本として出版可能な範囲を超えることすらある。

ここでも述べられているように、質的研究における課題を、筆者は大いに実感している。また、小泉・志水（2007）は次のように述べている。

実践的研究は、研究であると同時に実践である。研究であるから、過去の研究を踏まえ、知的かつ社会的意義を考慮して、研究を実施し、成果を論文として公表していく。また同時に、実践であるから、実践の現場に参加し、実践の現場へと働きかけていく。研究論文が実践に影響し、現場での実践が論文に影響する。そして、現場が少し変わり、研究が少し進む。

質的研究において、課題や葛藤を感じつつも、筆者が本研究論文を発表する意図はここにある。

以上、本研究には、引き続き取り組むべき課題が多く残っている。企業の経済活動の現場から、大学という、社会へ人材を輩出する現場へと身を転じて約 10 年。学生たちとの対話を通じて若者の課題と向き合ってきた。それと同時に、学生たちから学ぶことも多い 10 年間であった。ショーンは『省察的实践とは何か』の中で次のように述べている。

実践者が、「実践の中の研究者」として働くときは、実践それ自体が刷新の源泉となる。不確実性によって生じた誤りを認識することは、自己防衛の機会ではなく、むしろ発見の源泉となるのである。（ドナルド・A・ショーン,2007）

若者の語りから得られた多くの気づきを、今日も実践に活かし、さらなる研究に邁進したい。

### 付記

本論文は、神戸大学大学院人間発達環境学研究科に提出した修士論文の一部に加筆・修正し、発展させたものである。

## 謝辞

本稿の執筆にあたり、ご指導いただいた津田英二先生、ご助言いただいた松岡広路先生、清野未恵子先生、稲原美苗先生、調査にご協力いただいた大学の皆様に心より感謝申し上げます。

## 注

1. 「文部科学省用語集」 [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf) (2021.1.28 閲覧)
2. 「一般社団法人雇用問題研究会 HP」 [http://www.koyoerc.or.jp/school/assessment\\_tool/213.html](http://www.koyoerc.or.jp/school/assessment_tool/213.html) (2021.1.28 閲覧)

## 参考・引用文献

- ウヴェ・フリック (2011) 「質的研究入門：〈人間の科学〉のための方法論」, 小田博志監訳, 509, 春秋社
- 梅村慶嗣 (2015) 「キャリア教育における協同学習の効果とコミュニケーション・スキルタイプによる影響の検討」 駿河台大学論叢 (51), 131-139, 2016
- 小川勤 (2017) 「アクティブ・ラーニング論考：アクティブ・ラーニングの本質と課題を考える」 大学教育 14, 1-9, 2017-03
- 小泉潤二・志水宏吉 (2007) 「実践的研究のすすめ」, 71, 有斐閣
- 佐貫浩 (2017) 『「アクティブ・ラーニング」の批判的検討：真にアクティブでディープな学びの条件を考える』, 生涯学習とキャリアデザイン, 14(2), 59-79, 2017-03
- ドナルド・A・ショーン (2007) 「省察的実践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考」, 柳沢昌一・三輪建二監訳, 317, 鳳書房
- 中央教育審議会 (2009) 「大学における社会的・職業的自立に関する指導等（キャリアガイダンス）の実施について（審議経過概要）」 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1288248.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1288248.htm) (2021.1.28 閲覧)
- 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）」
- 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～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」
- 松下佳代 (2015) 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」, 松下佳代 編著, ディープ・アクティブラーニング, 1-27, 勁草書房
- 溝上慎一 (2015) 「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」, 松下佳代 編著, ディープ・アクティブラーニング, 31-51, 勁草書房
- 森朋子 (2015) 「反転授業：知識理解と連動したアクティブラーニングのための授業枠組み」, 松下佳代 編著, ディープ・アクティブラーニング, 52-57, 勁草書店
- 渡邊有紀子 (2017) 「誰が大学におけるキャリア教育科目を担っているのか—外部からの人材に着目して」 キャリアデザイン研究, Vol.13, 95-104
- 八坂徳子 (2019) 「大学教育におけるアクティブ・ラーニング型授業の批判的検討—学生をエンパワメントするキャリア教育の実践研究—」 修士論文, 神戸大学大学院人間発達環境学研究科