

&lt;研究論文&gt;

## 課題解決型授業の受講経験と就職活動における内定状況との関係

伊吹 勇亮<sup>1</sup>・木原 麻子<sup>2</sup>

本論文では、課題解決型授業の受講経験と就職活動における内定状況との関係について、定量的に分析を行い、その関係を明らかにすることを目的とする。具体的には、京都産業大学で共通教育科目（キャリア形成支援科目）の1つとして展開されている『O/OCF-PBL2』の受講経験の有無によって、内定率、内定時期、内定先の企業の規模、内定に関する満足度に差があるかどうかを検証した。その結果、企業規模や志望度・満足度との間では有意な差は示されなかったが、課題解決型授業の受講経験によって内定率や内定時期には統計的に有意な差が認められた。

キーワード：課題解決型授業（PBL）、受講経験、就職活動、内定獲得時期

### 1. はじめに

日本においては、特に2011年に大学設置基準が改正されたことを契機に、キャリア教育が急速に普及している。その背景に若年者の非正規雇用の増大や早期離職率の増大、ひいては日本の産業競争力の低下があることは明らかであり（松井ほか、2005; 松尾、2012）、その意味では就職活動と密接に結びつくことが要請されていると言える。しかし、多くの論者が述べるように、キャリア教育は就活支援ではなく、ライフキャリアのデザインを自身の力で成し遂げられるようにするための教育であり、文部科学省が言うところの「社会的・職業的自立」を目指す教育である（花田ほか、2011; 小磯、2011; 松尾、2012; 佐藤、2014）。

本論文においても、キャリア教育がライフキャリアを自らがデザインできるようになる力を習得させる教育であり、それは狭義の産学協働教育（あるいは、日本型コーオプ教育）に限定されるものではないという立場に立つ（伊吹他、2015）<sup>1)</sup>。さはさりながら、就職がライフキャリアの中でも大きな転機の一つであることは間違いなく、自身にとって望ましい就職を行うべく、どのような就職活動を行うべきかについて考えることに寄与するような教育がキャリア教育の視野に入っていることは、否定されるべきではないと考える。

この考え方に立脚するとき、キャリア教育、とりわけ日本型コーオプ教育と称される課題解決型授業やインターンシップ授業を受講したことが、望ましい就職成果に結びついているか否かを検証することには、一定の意義があると考えられる。

特に、大学間競争の重要な要因として就職率が挙げられ、就職率を上げるための手段としてキャリア教育が導入されてきたという（それほど望ましくはない）経緯を鑑みるに（児美川、2013; 松尾、2012）、課題解決型授業と就職成果との関係を検証することには意味があるだろう。しかし、管見の限りでは、この点について定量的な分析に基づいた研究は見当たらない。

そこで本論文では、課題解決型授業の受講経験と就職活動における内定状況との関係について、定量的に分析を行い、その関係を明らかにすることを目的とする。具体的には、京都産業大学で共通教育科目（キャリア形成支援科目）の1つとして展開されている『O/OCF-PBL2』という課題解決型授業の受講経験の有無によって、内定率、内定時期、内定先の企業の規模、内定に関する満足度に差があるかどうかを検証する。

なお、本論文では、キャリア教育の中でも課題解決型授業にその範囲を限定してその就職活動における内定状況との関係を見ることとなる。一般に課題解決型授業は教養教育においても専門教育においても実施されていることから、議論の応用可能性が高く、理論的にも実務的にも意義があると考えられるためである。また、キャリア教育の専門家が携わり、自主性涵養を目標に掲げている課題解決型授業（たとえば『O/OCF-PBL2』）を受講していることは、授業内のみならず授業外（たとえば就職活動）でも活用可能な様々な能力を身につけていることを意味しており、これはインターンシップなどの職場体験型授業でも身につくとは一概に言えないものである。このことも課題

<sup>1</sup> 京都産業大学 経営学部、<sup>2</sup> 京都産業大学 全学共通教育センター

解決型授業を積極的に取り上げる理由である。

本論文の構成は以下の通りである。第2章では、先行研究を吟味した上で、本論文で検証する仮説を構築する。第3章では仮説検証に用いるデータならびに分析手法の説明を行い、第4章で各種の検定を用いた仮説検証作業を行う。その結論を基に第5章で議論を展開し、最後に第6章でまとめと今後への展望を述べる。

## 2. 先行研究と仮説の構築

### 2.1. 課題解決型授業の効果に関する先行研究

本論文では、キャリア教育の中でも特に、日本型コーオプ教育の1つである課題解決型授業(PBL)を取り上げる。課題解決型授業はウッズ(2007)や松尾(2012)でも取り上げられているが、いわゆる教養教育において展開されるものだけではなく、専門教育においても展開されており、そのそれぞれにおいて授業の効果を検証する研究がなされている。

課題解決型授業は工学や医学・看護学といった実学分野の専門教育の手法として発展してきているが、そこでは課題解決型授業がどのように学生の成長に寄与したかについての研究がなされている。たとえば乃美ほか(2006)や曾谷ほか(2006)は、交流分析で用いられる透過性調整力を成長させるべき能力として規定し、どのような要因がそれを伸ばすのかについて検討を加えている。

同様に、透過性調整力を成長させるべき能力として規定した上で、教養教育に位置づけられているキャリア教育にてそれがどのように伸びているか、またどのような要因が能力伸長に寄与しているかを検討した論文に、後藤(2012, 2013)や伊吹ほか(2014)が挙げられる。

以上見たように、専門教育においても教養教育においても、課題解決型授業の効果に関しての検討はなされている。しかし、課題解決型授業がどのような能力成長をもたらすかということに議論の焦点が集中しており、たとえば就職活動における内定状況との関係について検討しているものは見当たらない。

なお、後藤(2012, 2013)や伊吹ほか(2014)は、本研究でも取り上げる京都産業大学の『O/OCF-PBL』を調査対象授業として設定している。同授業の説明は上記の他に足立ほか(2015)、木原・後藤(2012)、松尾(2012)、松尾・中沢(2014)、中尾ほか(2014)などがあるため、本論文では授業概要についての特段の説明は省略するが、以降、必要に応じて授業の特徴に触れることとする。

### 2.2. キャリア教育と就職活動や就職後の状況との関係に関する先行研究

では、スコープを課題解決型授業からキャリア教育全般に広げた際に、就職活動や就職後の状況との関係について検討している研究はあるのだろうか。

多くの研究は、キャリア教育が非正規雇用の増大や早期離職率の上昇との関係で導入されたこととも関係するのか、自己効力感や就職観との関係について検討している(新居ほか, 2006; 川瀬ほか, 2006; 李・有山, 2011a, 2011b; 高階, 2014; 田積ほか, 2010)。また、大学生の就職活動の状況などをベースとして、どのようなキャリア教育のカリキュラムを構築すればよいかについての検討もいくつかなされている(藤原, 2014; 熊谷ほか, 2011; 松井ほか, 2005)。

このような状況の中で、キャリア教育と就職活動や就職後の状況との関係について直接的に検討している研究として、Tanaka(2012)や後藤・大西(2014)を挙げることができる。Tanaka(2012)では京都産業大学が卒業式時に実施している調査を活用して、日本型コーオプ教育の受講経験のみならず、日本型コーオプ教育に限定されないキャリア教育全般の受講経験が正社員としての内定獲得や上場企業への内定獲得に寄与していることを実証している。後藤・大西(2014)では、郵送調査にて大規模な卒業生調査を実施し、京都産業大学でキャリア教育を受講した経験のある人は、そうでない人と比べて、仕事満足度そのものには有意な差は出なかったが、仕事満足度を規定する要因に質的な差があることを実証した。

Tanaka(2012)や後藤・大西(2014)といった研究では、キャリア教育と就職活動や就職後の状況との関係について直接的に検討している。しかし、これらの研究で取り扱っている変数ではインターンシップなどが受講経験の有無を尋ねる対象として含まれており、課題解決型授業に絞った仮説検証はなされていない。また、Tanaka(2012)は従属変数として正社員としての内定獲得を挙げているが、就職活動における内定状況は内定獲得以外の側面からも検討される必要がある。

### 2.3. 仮説の構築

以上の先行研究の吟味より、課題解決型授業の受講経験と就職活動における内定状況との関係については、仮説を構築して定量的に分析を行うことには、一定の意義があると考えられる。以下、本論文で検証する仮説を順に構築する。なお、いずれの仮説(H1～H5)にも共通するのは、課題解

決型授業の受講経験の有無によって、当該変数の出現頻度や平均値に差が見られるか否かを検証する、というものである。

まずは、Tanaka (2012) でも分析対象となった、内定獲得である。

課題解決型授業では学生の自主性を涵養し、主体的に様々なことにチャレンジする態度を形成することを目指すことになる。それは授業内のみならず、授業外でも発揮されうる態度であり、就職活動もその例外ではない。もちろん課題解決型授業のみが学生の自主性を涵養する場ではないが、課題解決型授業を受講していることは、そうではない学生と比べて就職活動におけるアドバンテージがあると見てよいだろう。

なお、大学院への進学は、内定獲得ではないが進路決定ではあり、就職活動における内定獲得と同等の意味を持ちうると思えることができるので、この点も考えあわせる必要がある。

以上から次の仮説を設定する。

H1a：課題解決型授業を受講している学生の方が、そうではない学生に比べて、内定を獲得する割合が高い。

H1b：課題解決型授業を受講している学生の方が、そうではない学生に比べて、内定を獲得するか進学をする割合が高い。

同様のことは、内定獲得の有無だけではなく、内定獲得時期の早さや内定先企業の規模の大きさについても言えるであろう。

通年採用ではなく新卒一括採用を実施している日本においては、内定時期が早いことは、第一志望企業群から内定をもらう可能性が高いということの意味する。これは「自身にとっての望ましい就職」と密接に関わっており、キャリア教育の成果として検討するに値する変数である。

また、日本においては大企業の採用活動が一段落してから中小企業の採用活動が本格化することから、もし内定獲得時期が早いのであれば、その内定を出す企業は大企業である可能性が高いと考えられる。

以上から次の仮説を設定する。

H2：課題解決型授業を受講している学生の方が、そうではない学生に比べて、内定を獲得する時期が早い。

H3a：課題解決型授業を受講している学生の方が、

そうではない学生に比べて、資本金規模の大きな企業から内定を獲得する割合が高い。

H3b：課題解決型授業を受講している学生の方が、そうではない学生に比べて、従業員規模の大きな企業から内定を獲得する割合が高い。

最後に、進路決定先に関する志望度や満足度との関係である。H2 が支持されるのであれば、早い段階での内定獲得は志望度が高い企業からの内定獲得を意味する可能性が高く、結果として進路決定先に対する満足度は高いことが推測される。以上から次の仮説を設定する。

H4：課題解決型授業を受講している学生の方が、そうではない学生に比べて、進路決定先に関する志望度は高い。

H5：課題解決型授業を受講している学生の方が、そうではない学生に比べて、進路決定先に関する満足度は高い。

### 3. 分析方法

#### 3.1. データベース

仮説の検証にあたっては、下で示すデータベースを元に計8つの変数について作業を行った。そのそれぞれについて、以下で説明する。なお、【\*】で示されたものが、分析で用いる変数である。

データベースは、京都産業大学の進路・就職支援センターが管理しているデータベースのうち、「2009年度に入学し、2012年度に卒業した学生」と「2010年度に入学し、2013年度に卒業した学生」とを網羅したものである。そこには様々な情報が含まれるが、本研究で用いるのは「進路決定状況」「内定獲得日」「資本金規模」「従業員規模」「進路決定先の志望度」「進路決定先の満足度」である。また、「『O/OCF-PBL2』受講の有無」については、別途コーオプ教育研究開発センターが管理しているデータベースより受講者の学生証番号を取り出し、元のデータベースに対応させる形で把握した。なお、分析に供するデータベースには個人が特定できる情報は含まれていないが、元のデータベースには含まれているため、慎重な取り扱いを期した。

卒業年度を2012年度と2013年度に限定しているのは、この両年度に卒業した学生が2年次に『O/

OCF-PBL2』を受講していたとする際、その開講形態や授業内容、クラス規模に大きな差がないためである。2010年度卒業生は授業の開講形態が異なるために合算には適さず、2011年度卒業生は、授業の開講形態は同じであるが、クラス規模が大きく異なる（2011年度卒業生：1クラスあたり平均受講2年次生数3.3人、2012年度卒業生：1クラスあたり平均受講2年次生数10.8人、2013年度卒業生：1クラスあたり平均受講2年次生数10.4人）。2014年度卒業生は、本論執筆時点ではまだ卒業しておらず、分析に適さない。

また、このデータベースにはいわゆる「留年生（休学を含む）」が含まれていない。それは、留年生をデータに含めると、開講形態やクラス規模の異なる学生が分析対象となる可能性があり、母集団の基本条件が一致しなくなるためである。

### 3.2. 変数設定と分析方法

「進路決定状況」は、①就職②就活中③進学④その他の4つのいずれかの値が各学生に割り振られている。このうち、①が内定獲得（およびその後の就職）を意味している。また③も、内定獲得ではないが、進路決定を意味している。そこで、H1aについては【内定】（1 = ①, 0 = ②③④）、H1bについては【内定+進学】（1 = ①③, 0 = ②④）という、2つの変数について、【PBL受講】（1 = 受講者, 0 = 非受講者）によって差が出るかどうかを、カイ2乗検定を用いて検証する。

「内定獲得日」は、「進路決定状況」において①が割り振られている学生について、その進路がいつ決まったのか、つまりいつ内定を獲得したのかの日付が記されている。H2については、【内定タイミング】（卒業年度の4月1日を基準日とした際の内定日と基準日との差分）の平均値について【PBL受講】によって差が出るかどうかを、独立したサンプルのt検定を用いて検証する。

「資本金規模」は、内定先の資本金に応じて、「巨大企業（100億円以上）」・「大企業（10億円以上100億円未満）」・「中堅企業①（5億円以上10億円未満）」・「中堅企業②（1億円以上5億円未満）」・「中企業（5000万円以上1億円未満）」・「小企業（5000万円未満）」・「資本金として表れない機関」・「不明」の8つのラベルが割り振られている。「資本金として表れない機関」と「不明」が割り振られている学生については判断のしようがないため分析の対象から外し、H3aについては、【資本金規模】（1 = 巨大, 2 = 大, 3 = 中堅①, 4 = 中堅②, 5 = 中, 6 = 小）について【PBL受講】によって差が出るかどうかを、カイ2乗検定を用いて検証

する。

「従業員規模」は、内定先の従業員数に応じて、「巨大企業（1000人以上）」・「大企業（500人以上1000人未満）」・「中企業（100人以上500人未満）」・「小企業（100人未満）」・「その他（公務員など）」・「不明」の6つのラベルが割り振られている。「その他（公務員など）」と「不明」が割り振られている学生については判断のしようがないため分析の対象から外し、H3bについては【従業員規模】（1 = 巨大, 2 = 大, 3 = 中, 4 = 小）について【PBL受講】によって差が出るかどうかを、カイ2乗検定を用いて検証する。

「進路決定先の志望度」と「進路決定先の満足度」は、学生が内定時に進路・就職支援センターに提出する「進路決定届」に記載される情報であり、内定をセンターに報告した時点での進路決定先の志望度と満足度を聞くものである。H4については、【志望度】（5件法：5 = 高い, 1 = 低い）の平均値について【PBL受講】によって差が出るかどうかを、独立したサンプルのt検定を用いて検証する。また、H5については、【満足度】（100点満点）の平均値について【PBL受講】によって差が出るかどうかを、独立したサンプルのt検定を用いて検証する。

### 3.3. 標本数

ここまで見てきた点からわかる通り、それぞれの仮説を検証する際の標本数は異なってくる。本項では分析対象となる標本数を表1に整理して提示する。

表1. 仮説ごとの標本数

仮説	標本数	備考
H1ab	4819	2012年度卒業生と2013年度卒業生の総数
H2	3859	上記4819のうち、【内定】=1の数
H3a	3222	上記3859のうち、【資本金規模】が欠損値ではない数
H3b	3244	上記3859のうち、【従業員規模】が欠損値ではない数
H4	1815	上記4819のうち、「進路決定届」を提出した学生の総数
H5	1815	上記4819のうち、「進路決定届」を提出した学生の総数

### 3.4. 記述統計

各仮説検証で用いる変数の記述統計（名義尺度については頻度、順序尺度と間隔尺度については頻度ならびに最小値・最大値・平均値・標準偏差）について、表2～11に整理して提示する。

表 2. H1ab で用いる変数

【PBL受講】	1	114	2.4%
	0	4705	97.6%
	計	4819	100.0%
【内定】	1	3859	80.1%
	0	960	19.9%
	計	4819	100.0%
【内定+進学】	1	4021	83.4%
	0	798	16.6%
	計	4819	100.0%

表 3. H2 で用いる変数①

【PBL受講】	1	107	2.8%
	0	3752	97.2%
	計	3859	100.0%

表 4. H2 で用いる変数②

【内定タイミング】	最小値	-91.00
	最大値	394.00
	平均値	138.87
	標準偏差	109.39

表 5. H3a で用いる変数

【PBL受講】	1	92	2.9%
	0	3130	97.1%
	計	3222	100.0%
【資本金規模】	1	770	23.9%
	2	704	21.8%
	3	149	4.6%
	4	551	17.1%
	5	459	14.2%
	6	589	18.3%
	計	3222	100.0%

表 6. H3b で用いる変数

【PBL受講】	1	90	2.8%
	0	3154	97.2%
	計	3244	100.0%
【従業員規模】	1	1371	42.3%
	2	494	15.2%
	3	974	30.0%
	4	405	12.5%
	計	3244	100.0%

表 7. H4 ならびに H5 で用いる変数①

【PBL受講】	1	64	3.5%
	0	1751	96.5%
	計	1815	100.0%

表 8. H4 で用いる変数②

【志望度】	5	1331	73.3%
	4	360	19.8%
	3	111	6.1%
	2	8	0.4%
	1	5	0.3%
計	1815	100.0%	

表 9. H4 で用いる変数③

【志望度】	最小値	1.00
	最大値	5.00
	平均値	4.66
	標準偏差	0.64

表 10. H5 で用いる変数②

【満足度】	91~100	803	44.2%
	81~90	476	26.3%
	71~80	361	19.9%
	61~70	106	5.8%
	51~60	41	2.3%
	41~50	19	1.0%
	31~40	3	0.2%
	21~30	1	0.1%
	11~20	1	0.1%
	~10	4	0.2%
計	1815	100.0%	

表 11. H5 で用いる変数③

【満足度】	最小値	10.00
	最大値	100.00
	平均値	89.21
	標準偏差	12.10

#### 4. 仮説検証

本章では、前章で説明した分析手法と変数を用いて、順に、仮説を検証する。分析にあたっては IBM SPSS Statistics 22 を利用した。

H1a ならびに H1b は、【内定】および【内定+進学】について【PBL受講】によって差が出るかどうかを、カイ 2 乗検定を用いて検証した。表 12 ならびに表 13 は当該変数のクロス表である。

H1a に関してカイ 2 乗検定を行ったところ有意であった ( $\chi^2=13.900$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ )。この結果と残差を見ると、PBL 受講者はそうではない学生と比べて内定を獲得する割合が高いと解釈でき、H1a は支持された。

また、H1b に関してカイ 2 乗検定を行ったところ有意であった ( $\chi^2=12.523$ ,  $df=1$ ,  $p<.001$ )。この結果と残差を見ると、PBL 受講者はそうではない

学生と比べて内定を獲得するか進学をする割合が高いと解釈でき、H1b は支持された。

表 12. H1a に関するクロス表

		【内定】			
		0	1	合計	
【PBL受講】	0	度数	953	3752	4705
		期待度数	937.3	3767.7	4705.0
		調整済み残差	3.7	-3.7	
	1	度数	7	107	114
		期待度数	22.7	91.3	114.0
		調整済み残差	-3.7	3.7	
合計	度数	960	3859	4819	
	期待度数	960.0	3859.0	4819.0	

表 13. H1b に関するクロス表

		【内定+進学】			
		0	1	合計	
【PBL受講】	0	度数	793	3912	4705
		期待度数	779.1	3925.9	4705.0
		調整済み残差	3.5	-3.5	
	1	度数	5	109	114
		期待度数	18.9	95.1	114.0
		調整済み残差	-3.5	3.5	
合計	度数	798	4021	4819	
	期待度数	798.0	4021.0	4819.0	

H2 は、【PBL 受講】によって【内定タイミング】の平均値に差が出るかどうかを、独立したサンプルの t 検定を用いて検証した。表 14 は【PBL 受講】によって群に分けられた度数・平均値・標準偏差である。まず等分散性のための Levene の検定を実施したところ有意であったため、等分散を仮定しない t 検定を実施したところ、有意差が見られた ( $t=-2.990$ ,  $df=113.908$ ,  $p<.01$ )。この結果と平均値を見ると、PBL 受講者はそうではない学生と比べて内定を獲得する時期が早いと解釈でき、H2 は支持された。

表 14. H2 に関する各群の度数・平均値・標準偏差

	【PBL受講】	度数	平均値	標準偏差
【内定タイミング】	1	107	111.21	96.711
	0	3752	139.66	109.639

H3a ならびに H3b は、【資本金規模】および【従業員規模】について【PBL 受講】によって差が出るかどうかを、カイ 2 乗検定を用いて検証した。表 15 ならびに表 16 は当該変数のクロス表である。

H3a に関してカイ 2 乗検定を行ったところ有意ではなかった ( $df=5$ ,  $p>.05$ )。この結果より、PBL 受講者はそうではない学生と比べて資本金規模の大きい企業から内定を獲得する割合が高いとは言えず、H3a は支持されなかった。

また、H3b に関してカイ 2 乗検定を行ったところ有意ではなかった ( $df=3$ ,  $p>.05$ )。この結果より、PBL 受講者はそうではない学生と比べて従業員規模の大きい企業から内定を獲得する割合が高いとは言えず、H3b は支持されなかった。

表 15. H3a に関するクロス表

		【資本金規模】							
		1	2	3	4	5	6	合計	
【PBL受講】	0	度数	745	681	147	539	446	572	3130
		期待度数	748.0	683.9	144.7	535.3	445.9	572.2	3130.0
		調整済み残差	-7	-7	1.1	1.0	.0	.0	
	1	度数	25	23	2	12	13	17	92
		期待度数	22.0	20.1	4.3	15.7	13.1	16.8	92.0
		調整済み残差	-7	7	-1.1	-1.0	.0	.0	
合計	度数	770	704	149	551	459	589	3222	
	期待度数	770.0	704.0	149.0	551.0	459.0	589.0	3222.0	

表 16. H3b に関するクロス表

		【従業員規模】				合計	
		1	2	3	4		
【PBL受講】	0	度数	1334	478	948	394	3154
		期待度数	1333.0	480.3	947.0	393.8	3154.0
		調整済み残差	.2	-7	.2	.1	
	1	度数	37	16	26	11	90
		期待度数	38.0	13.7	27.0	11.2	90.0
		調整済み残差	-2	.7	-2	-1	
合計	度数	1371	494	974	405	3244	
	期待度数	1371.0	494.0	974.0	405.0	3244.0	

H4 ならびに H5 は、【PBL 受講】によって【志望度】および【満足度】の平均値に差が出るかどうかを、独立したサンプルの t 検定を用いて検証した。表 17 ならびに表 18 は【PBL 受講】によって群に分けられた度数・平均値・標準偏差である。

H4 に関して、まず等分散性のための Levene の検定を実施したところ有意であったため、等分散を仮定しない t 検定を実施したところ、有意差は見られなかった ( $df=69.814$ ,  $p>.05$ )。この結果から、PBL 受講者はそうではない学生と比べて進路決定先に関する志望度が高いとは言えず、H4 は支持されなかった。

H5 に関して、まず等分散性のための Levene の検定を実施したところ有意ではなかったため、等分散を仮定する t 検定を実施したところ、有意差は見られなかった ( $df=1813$ ,  $p>.05$ )。この結果から、PBL 受講者はそうではない学生と比べて進路決定先に関する満足度が高いとは言えず、H5 は支持されなかった。

表 17. H4 に関する各群の度数・平均値・標準偏差

	【PBL受講】	度数	平均値	標準偏差
【志望度】	1	64	4.75	.535
	0	1751	4.65	.642

表 18. H5 に関する各群の度数・平均値・標準偏差

	(PBL受講)	度数	平均値	標準偏差
【満足度】	1	64	91.50	10.207
	0	1751	89.13	12.162

## 5. 議論

### 5.1. 支持された仮説について

本項では、前章で行った仮説検証によって支持された仮説について、議論を行う。

H1 は、「課題解決型授業を受講している学生の方が、そうではない学生に比べて、内定を獲得する(か進学をする)割合が高い」というものであった。また H2 は、「課題解決型授業を受講している学生の方が、そうではない学生に比べて、内定を獲得する時期が早い」というものであった。これらの仮説が支持されたということは、課題解決型授業、少なくとも『O/OCF-PBL2』は後藤(2013)が示す通り透過性調整力の値を有意に上昇させている(すなわち能力伸長に対して正の教育効果がある)が、それだけではなく、非受講生と比べて内定を獲得する割合が統計的に有意に高く、かつ、内定獲得時期が統計的に有意に早いということ、すなわち就職活動においても望ましい成果を生み出していることが明らかになったと言える。

では、このことからどのようなことが考えられるだろうか。ここでは「望ましい成果を生み出す要素」と「専門教育への応用」という2つの点に関して考えてみたい。

第1の点であるが、木原・後藤(2012)をはじめとする関連文献が示している通り、『O/OCF-PBL2』には様々な仕掛けが埋め込まれている。その中でも重要な仕掛けは、①学生が主体性を発揮せざるをえない課題設定と教員の関わり方、②教員が面倒を十分に見ることができるクラス規模の設定、③教養教育ならではの学部横断性と課題提供機関という存在に代表される他者との出会い、この3点ではないかと考えられる。なお、ここで説明する仕掛け自体は『O/OCF-PBL2』に特有のものであるが、それは同時に一般的な課題解決型授業にも当てはまるものである。

①は、与えられる課題が、文献調査などをはじめとした「机上での勉強」はもちろん、実地調査やイベント開催といった「動き」を伴う活動を行わなければ解決できないものとなるようにあらかじめ設計されていることと、なにを「勉強」しどのような「動き」をするべきかについて、教員は教唆せずにコーチングやファシリテーションのマ

インドを持って接するようにしているということの、2点からなっている。この仕掛けがあることで、松尾(2012)が示すようなPBLがまさに実現し、そのことを通じて学生が主体性を涵養し、それが就職活動という場においても応用されるということを導いている。

O/OCF-PBLの授業ガイドブックである京都産業大学PBL研究会(2014)では、授業の最終的な目的を「身体感覚としてのメタ認知の獲得(能力の横展開)」としているが、課題設定や教員の関わり方を工夫することを通じて、このことが達成されているということがわかる。

②は、現在『O/OCF-PBL2』の1クラスあたりの人数は12名をメドに設定されているが、この人数が、教員が個々の学生の能力伸長に積極的にコミットできる最適数(あるいは限界)である可能性を示している。もちろんあまりに少ないとチーム活動が成り立たないためある程度のクラス人数は必要であるが、個々の学生がどのような能力を持っていて、どのような能力を伸ばす必要があり、そのためにはどのような個別課題を与えどのように声をかければいいのか、これらを把握して実行するためには、多すぎるクラス人数では面倒が見きれないということである。

経営学の世界ではスパン・オブ・コントロールというテーマで、上司が何人の部下であれば管理ができるかという議論がなされてきているが、ロビンス(2009)は多様な意見や情報を入手する(多様性の確保)には12名以上が、そうして入手した意見や情報を用いて何か生産的なことを行う(効率的な課題解決活動)場合には7名前後の集団が有効であり、効果的なチームの規模は10名未満であるとも述べている。ここから考えられるのは、課題解決型授業のクラスの場合は7~12名からなるクラス編成が有効であるのかもしれない、現在の『O/OCF-PBL2』のクラス人数設定が最適である可能性を示している。

ただし、もちろん、この点についてはさらなる検証が必要であろうし、大学経営という観点からのコストパフォーマンスを無視して考えることはできない。

③は、就職活動が(見知らぬ)他者との出会いの中で行われていくものであることを考える時、自らとは違った意見や価値観を持った人とどのように協働するかを知っていることは、就職活動における自信の裏付けとなるのではないかと、ということである。課題解決のためには多様な視点と多様な能力が不可欠であり、そこに学部横断で結成されるチームという存在が大きな意味を持つ。ま

た、親類や教職員を「(働く)大人」であると見做すことが少ない学生にとって、当該課題に関わる業務を生業として、あるいは私的活動として真剣に取り組んでいる「大人」に出会うことそのものが、学生にとっては未知との遭遇である。これらの経験をし、その経験がもたらしたものを言語化する訓練を『O/OCF-PBL2』で行っている学生は、就職活動においても臆することなく立ち向かうことができ、結果として早い時期での内定獲得に結びついていると考えられる。

次に第2の点であるが、これはまさしく、第1の点で取り上げたような「成果をもたらす要素」を如何に抽象化して専門教育、特にゼミや研究室での活動(以下、ゼミ(活動)と総称する)に渡すことができるかということが論点である(佐藤ほか, 2015)。すべてのゼミが課題解決型授業のみを行っているわけではないが、とはいえ、すべてのゼミ活動のある一定部分は課題解決活動であり、またその方法や考え方、姿勢を教えることがゼミ担当教員には求められていると言える。

ゼミ活動に課題解決型授業で培われた成功要因を渡すためには、次の2点について考える必要がある。1つは、なにが渡すべきノウハウであるか、つまり課題解決型授業が成果を生み出している要因とは何かを精査することである。もう1つは、受け入れ側であるゼミ担当教員が課題解決型授業で培われた成功要因を受け入れる(ないし、受け入れざるをえない)ことに繋がるようなインセンティブを設計することである。前者は、たとえば本論のような研究が今後も蓄積していくことによって、徐々にではあるが要因が明らかになっていくだろう。問題は後者である。ゼミ活動が学生の今後のライフキャリアにどのような影響を持ちうるかを担当教員が自覚し、そのためのFD活動を自らが率先して行い、また大学あるいは学部としてもそのような活動に積極的な教員に報いる(ないしは消極的な教員に負のインセンティブを与える)必要があるのではないだろうか。

## 5.2. 支持されなかった仮説について

H3は、「課題解決型授業を受講している学生の方が、そうではない学生に比べて、規模(資本金・従業員数)の大きな企業から内定を獲得する割合が高い」というものであったが、仮説は支持されなかった。実測度数と期待度数の差もほとんどなく、課題解決型授業の受講有無は内定先の規模には影響しないようである。

これは、課題解決型授業を受講している学生は、主体的に物事を考えることができるようになって

いるため、世間一般で考えられている「大企業ほど早期に内定を出す」という考え方に対し、内定自体は早期に獲得するものの、自分の希望や適性に応じた企業であれば大企業にこだわらず自分で選択して就職先を決めることができる、その表れと言えるかもしれない。もしそうであれば、それはそれで望ましいことであるが、この点についてはさらなる検討が今後必要であろう。

H4ならびにH5は「課題解決型授業を受講している学生の方が、そうではない学生に比べて、進路決定先に関する志望度や満足度は高い」というものであったが、これらの仮説は支持されなかった。これらの仮説が支持されなかった原因としては、頻度の偏りが考えられる。

表8からわかる通り、【志望度】の最頻値は5である。また、表10からわかる通り【満足度】の最頻値は91~100(個別の点数では100点が681で最頻)である。これは、内定獲得が早かろうが遅かろうが、最終的に自分で獲得してきた内定先は、志望群プールの中から選んだものであり、また先方より請われて就職するということが自体が高い満足度をもたらすということを示している。こうなると、課題解決型授業の受講経験の有無は関係がなくなってしまうのかもしれない。

なお、これらの仮説がH2が支持されているならばという条件付きで立てられた仮説であり、現にH2は支持されていることを考え合わせると、今後は【内定タイミング】と【志望度】や【満足度】との間の関係を明らかにするような研究の出現が求められよう。ただし、この研究は(キャリア)教育に関する研究というよりは、就職活動に関する研究といった方が適切であるかもしれない。

## 6. おわりに

本論文では、課題解決型授業の受講経験と就職活動における内定状況との関係について、定量的に分析を行い、その関係を明らかにすることを目的としてきた。具体的には、京都産業大学で共通教育科目(キャリア形成支援科目)の1つとして展開されている『O/OCF-PBL2』の受講経験の有無によって、内定率、内定時期、内定先の企業の規模、内定に関する満足度に差があるかどうかを検証した。その結果、企業規模や志望度・満足度との間では有意な差は示されなかったが、課題解決型授業の受講経験によって内定率や内定時期には統計的に有意な差が認められた。

本論文は、先行研究では触れられてこなかった、課題解決型授業の受講経験と就職活動における内



定状況との間の関係を明らかにしたものであり、理論の発展に寄与することができたと考えられる。同時に、「望ましい成果を生み出す要素」と「専門教育への応用」という2つの点について考えることができることから、実務に対してもインプリケーションを示せたものと考えられる。

今後は、「課題解決型授業が持つ、応用可能性の高い、成果を生み出す要因の探求」、「課題解決型授業の成果を最大化するようなクラス編成のありよう」、「就職における企業規模の持つ意味」、「内定獲得時期と志望度や満足度との関係」といった点で、さらなる検討がなされる必要があることを再度指摘することで、本論を締めくくりたい。

### 謝辞

貴重なコメントをくださった査読委員のみなさま、また統計分析についてアドバイスをいただいた藪部靖史氏（高千穂大学）に感謝申し上げたい。また、前・『O/OCF-PBL』統括担当教員である後藤文彦氏（経営学部名誉教授）には、いつも著者らの活動を暖かくサポートいただいている。重ねて御礼申し上げたい。

### 注

1) キャリア教育とは、本来、ライフキャリアを自らがデザインできるようになる力を習得させるべく設定された教育のことである。その開講形態が教養科目か専門科目であるかを問わないだけでなく、大学で開講されている如何なる科目においてもキャリア教育の要素は内在していると考えることが重要である。しかし、キャリア教育と言った際に一般的に想定されるのは「キャリア教育を行うことを主眼とする科目」であるキャリア科目である。キャリア科目は教養科目にも専門科目にも設置することができるが、本論で取り上げる『O/OCF-PBL2』は教養科目に設置されている。

コーオペ教育とは、グローバルには、長期有償インターンシップを中心とした産学協働教育を指す。逆に日本では、長期有償インターンシップが現時点では根付いていないため、単発のインターンシップや課題解決型授業を中心とした、「日本型コーオペ教育」とでも言うべきものをコーオペ教育と称している（京都産業大学のこれまでの取り組みなどが好例）。

なお、コーオペ教育科目に含まれないキャリア科目も存在しており、座学を中心にキャリア・プランについて考える科目などがこれにあたる。また、グローバルにおいては、近年では長期有償イ

ンターンシップに限らず、産学協働で行う課題解決型授業等を包含して、WIL（Work-Integrated Learning）と称することが多くなってきている。

この点について検討した文献として田中（2013）と伊吹他（2015）を挙げるので、必要に応じて参照されたい。

### 参考文献

- 足立晋平・中尾憲司・山村彩・伊吹勇亮(2015)PBL型授業において主体性が経験学習に与える影響. 高等教育フォーラム 5: pp.159-169
- 新居佳子・赤井誠生・和田一成・堀下智子・松下戦具(2006)キャリア教育授業が大学生の就職意識に与える影響. 大阪大学大学教育実践センター紀要 3: pp.1-4
- 藤原慶二(2014)福祉系大学におけるキャリア形成支援: 働くことから考えるキャリア教育の導入意義. 関西福祉大学社会福祉学部研究紀要 17(2): pp.1-7
- 後藤文彦(2012)初年時教育の有効性に関する実証的研究. 高等教育フォーラム 2: pp.1-7
- 後藤文彦(2013)学びの過程に関わる力の向上群と低下群との判別に関する研究—自我状態の透過性調整力を媒介にして—. 高等教育フォーラム 3: pp.1-8
- 花田光世・宮地夕紀子・森谷一経・小山健太(2011)高等教育機関におけるキャリア教育の諸問題. Keio SFC Journal 11(2): pp.73-85
- 伊吹勇亮・松尾智晶・後藤文彦(2014)課題解決型授業における満足度と教育成果との関係. 高等教育フォーラム 4: pp.9-16
- 伊吹勇亮・大西達也・富山雄一郎(2015)グローバル社会を生き抜く力の育成に産学官がすべきこと—WACE世界大会 in Kyoto プレ大会 討論会報告—. 高等教育フォーラム 5: pp.225-229
- 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): pp.57-74
- 木原麻子・後藤文彦(2012)課題解決型授業の実践報告—独善性の排除と主体性の維持—. 高等教育フォーラム 2: pp.55-62
- 小磯重隆(2011)大学に求められるキャリア教育とは何か. 21世紀教育フォーラム 6: pp.41-47
- 児美川孝一郎(2013)キャリア教育のウソ. 筑摩書房
- 熊谷太郎・曾我亘由・西尾圭一郎・岡本隆(2011)地方大学生の職業意識—松山大学および愛媛大学における調査に基づいて—. 経営情報学会全国研究発表大会要旨集 pp.91-94
- 京都産業大学PBL研究会(2014)O/OCF-PBL 2014 ファシリテーション・ガイドブック. 京都産業大学キャリア教育研究開発センター
- 李艶・有山篤利(2011a)キャリア教育の取り組みと大学

- 生のキャリア意識変化の関連についての追跡研究Ⅰ—自己効力感を中心に—, 聖泉論叢 19: pp.1-12
- 李艶・有山篤利(2011b)キャリア教育の取り組みと大学生のキャリア意識変化の関連についての追跡研究Ⅱ—進路決断不安を中心に—, 聖泉論叢 19: pp.13-22
- 松井賢二・近藤フヂエ・山岸雅夫・五十嵐久人・高橋桂子・森下修次(2005)大学におけるキャリア教育:就職活動の実態から考える. 新潟大学教育人間科学部紀要(人文・社会科学編) 7(2): pp.233-251
- 松尾智晶(2012)キャリア教育の効果と京都産業大学における新たな試みに関する一考察. 高等教育フォーラム 2: pp.17-23
- 松尾智晶・中沢正江(2014)授業実践者のヒアリングデータに基づく PBL ルーブリックの開発—京都産業大学 PBL 科目を例として—. 高等教育フォーラム 4: pp.37-44
- 中尾憲司・足立晋平・松尾智晶・木原麻子(2014)人事実務家教員による京都産業大学 PBL の実践報告. 高等教育フォーラム 4: pp.81-88
- 乃美亜維子・馬場園明・荒木登茂子(2006)看護職員を対象にしたアサーショントレーニングは透過性調整力を向上させるか. 医療福祉経営マーケティング研究 1(1): pp.9-17.
- ロビンス, スティーブン P. (2009)【新版】組織行動のマネジメント—入門から実践へ. ダイアモンド社
- 佐藤敬子(2014)大学生のキャリアデザインについての一考察—かかわりとガイダンスを通して—. 別府大学紀要 55: pp.167-177
- 佐藤賢一・王戈・伊吹勇亮・志賀浄邦・山内尚子・小林慎一・柴孝夫(2015)ゼミ・研究室活性化にむけた全学および1研究室の取組み、成果および課題—学生が主体的に学び、真の実力を身につけて大学を巣立つために—. 高等教育フォーラム 5: pp.57-73
- 曾谷貴子・長江宏美・太田栄子・影本妙子・新見明子・登喜玲子・黒田裕子・合田友美・林千加子・岡野一伸子・中西啓子(2006)看護学臨地実習前後における学生の特性の変化. 川崎医療短期大学紀要 26: pp.23-28
- 高階利徳(2014)キャリア教育・支援プログラムが大学生の就職活動時の自己効力に与える影響. 商大論集 66(1): pp.1-26
- Tanaka, Y.(2012)Evaluating the Effects of Career-oriented Education on Academic Performance and Employment Outcome — A statistical analysis based on students' data—. 高等教育フォーラム 2: pp.9-16
- 田中寧(2013)コーオプ教育の歴史と現状、および、日本における展開とその課題. 高等教育フォーラム 3: pp.9-20

- 田積徹・白石達郎・益池昭宏・中野深幸・今西肇・有山篤利・富章(2010)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: pp.77-92
- ウッズ, ドナルド R. (2007)PBL—判断能力を高める主体的学習—. 医学書院

---

## Relationship between the Experience of Project Based Learning and Job-Hunting

---

Yusuke IBUKI<sup>1</sup>, Asako KIHARA<sup>2</sup>

The goal of this study is to grab the relationship between the experience of project based learning and job-hunting statistically. To be concrete, we test the hypotheses on the difference of the success of job-hunting, the timing of job-hunting being done, scale of the company, and the extent of the satisfaction of job-hunting if students had an experience of “O/OCF-PBL2” or not. Some hypotheses are supported: the success and the timing, but the others are rejected. Theoretical and practical implications are discussed.

KEYWORDS: Project based learning, Experience of PBL, Job-hunting, Timing of job-hunting being done

2015年2月23日受理

1 Faculty of Business Administration, Kyoto Sangyo University

2 Center for General Education, Kyoto Sangyo University