

<研究論文>

キャリア再構築科目における「言語化実践」の意義と効果

山田 創平¹・中西 勝彦²・藤原 めぐみ³・鬼塚 哲郎⁴

本研究の目的は、京都産業大学において開講されているキャリア形成支援教育科目「キャリア・Re-デザインⅠ」（以下本科目）の担当者が、本科目の教育効果を定性的に評価し、今後の実践にエビデンスベースのフィードバックを提供する点にある。本科目の受講生はその多くが低単位の状態にある。先行研究はその背景に「大学での人間関係」があると指摘している。学生は「大学での理想的な人間関係」を強く規範化し、内面化することで疲弊し、低単位へと至っている。本科目担当者は上記をふまえ、学生が大学との関係を相対化し、内面化した大学規範を脱して、自らと大学との関係を再構築するために、自らを語る言語化プログラムが重要と考え実践してきた。

本研究では期末試験データを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）により分析し、言語化プログラムの教育効果を査定した。その結果5カテゴリー（【強固な大学規範】【単線的で表面的な自己表現】【複雑で多面的、非一貫性を帯びた自己表現】【リアルな他者認識、他者尊重に基づく対話姿勢】【授業時間／空間に対する記憶・意識】）と10概念が抽出された。カテゴリー間の関係は、学生による大学生活の相対化とその前提となる学生の主体性が「深い言語化」と関係することを示しており、本科目における言語化プログラムが一定の教育効果を持つ可能性が示唆された。

キーワード：キャリア教育、キャリア再構築、質的研究、
修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）、朗読

1. はじめに

本研究の目的は、京都産業大学において開講されているキャリア形成支援教育科目「キャリア・Re-デザインⅠ」（以下本科目）の担当者が、本科目の教育効果を定性的に評価し、今後の実践に、根拠に基づいたフィードバックを提供する点にある。

「キャリア・Re-デザインⅠ」の受講生は、次章以降でくわしく述べるようにその多くが低単位の状態にある。低単位の直接的な原因は多くの場合「大学に来なくなること／授業に出なくなること」（大学への関与低下）である。先行研究（山田2011）では受講生に対する個別面談の分析結果から、「低単位」や「就学意欲の低下」などといった形で顕在化する「大学への関与低下」があるとしたうえで、「大学への関与」を何が「阻害」しているのかを探り、その結果として「不信感」「他律感」「不安感」「疲労感」の4つの概念を抽出した。かつこれらの思いが「教員と学生」「大学組織と学

生」「先輩学生と後輩学生」「高等学校をはじめとした過去の教育課程と学生」「同学年の学生相互」「社会と学生」など様々な関係性のレベルで言語化されていた。4つの概念が語られる背後には大学での人間関係に対する理想と現実との乖離があり、その乖離がそれら概念の語りのきっかけになっていることも確認された。

学生は「大学での理想的な人間関係」を強く規範化し、マスメディアなどを通して流布される「友達がいって、親友がいって、アルバイトやサークル活動と学業を両立して、アクティブで明るく、就職もうまくいく」というような「理想的な大学生像」を内面化している。しかしその「理想」はもとより現実をふまえたものではなく、多くの学生にとっては実現の難しい「理想」でもある。大学生生活はいわばその「自己」と「理想」との間を行き来する時間であると言い得るかもしれない。その両者の間でバランスを取れる学生もいれば、「理想」を「あるべき姿」として規範化する学生もいる。「あるべき姿」の規範化（大学規範）は、学生

¹ 京都産業大学 全学共通教育センター、² 京都産業大学 コーオプ教育研究開発センター F 工房、³ 京都産業大学 教育支援研究開発センター、⁴ 京都産業大学 文化学部

に強いプレッシャーを与え、結果的に理想と現実との間で生じる無理や疲れ、失望が大学への関与低下をもたらしことになる。大学への関与が低下すれば、同級生や先輩、教員や職員との関係も希薄になり、表面的な人間関係の中で、一見うまく立ちまわっているように見えながらも学生は孤立し、結果的に修学に重大な支障をきたすことになる。

本科目担当者は上記をふまえ、学生が大学との関係を再構築する上で、まずは「大学規範」を留保し、大学生としての自己を相対化することが重要と考えた。学生が「大学規範」の一面性を知り、一方で自らの多面性に気づき、それにより現在とは異なった大学生活の可能性が有ることや、今までにない多様な人間関係の可能性が有ることに気づけば、学生と大学との関係を再構築し得るかもしれないと考えたのである。

相対化にあたっては大学規範にとらわれない多様で主体的な、いわば本音での対話が鍵となる。対話を促す試みはこれまでにさまざまなレベルで行ってきたが、近年は特に作文と朗読を重視している。自らの思考や意志をより練りあげた形で記述し、推敲し、朗読することで、これまでにない深い自己表現を目指した。このような授業改善の試みが成功しているのか否かについて、これまで明確なエビデンスは無かった。一方でこれらの言語化実践を通して、本科目担当者は授業内で学生が書く文章の複雑さ・深さと、授業における学生の主体的振る舞いや、主体的な対話姿勢との間に影響関係があるとの印象を強く持つに至った。学生の文章力にはもとより大きな差がある。授業での言語化実践が学生に主体性や主体的な対話に関する気づきを促し、その気づきが学生から複雑で深い文章を引き出し、その自己表現がまたさらに学生から主体性を引き出したという可能性が考えられる一方で、深い文章が書かれたのは、当該学生にもともと高い文章力があっただけだという可能性も排除できない。前者のような理想的な影響関係が本科目での実践によりもたらされたものはこれまで明らかにされてこなかった。

2. 研究目的

本研究では学生の記述を分析することで、上記課題の整理と理論化を試みた。分析にあたっては修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いた。分析の対象としたテキストは、本科目の受講生の最終成果物である期末試験答案である。

本科目のような授業は、日本の大学教育の中でもその本格的な実践例がほとんどなく、先駆的な試みである。そのような事情も勘案し、3章、4章ではまず本科目の概要と言語化プログラム導入の過程について全体像を確認する。それを受け5章で調査の概要を確認し、6章で分析結果を述べ、7章で考察を行うこととする。

本科目は受講生を複数のクラスに分けたうえで運営する。それぞれのクラスには複数の担当者がいる。本論では著者である山田、中西、藤原(2014年度から担当)が担当したクラス(以下本クラス)が研究対象となる。

3. 「キャリア・Re-デザイン I」について

3.1. 本科目の概要

本科目は、京都産業大学の学士課程学生を対象に開講しているキャリア形成支援教育科目である。2005年度秋学期に随意科目として開講した「キャリア・Re-デザイン」を、翌2006年度春学期から卒業要件単位に含む正規科目「キャリア・Re-デザイン I」として開講し、以後毎年春・秋学期ともに開講している。春学期は2～4年次を対象に50～110名程度、秋学期は1～4年次を対象に100～140名程度の受講生規模となっており、2014年度春学期までの総受講生数は1,650名を数える。本科目は、隔週の水曜日3・4限に行われる教室授業と、1泊2日の合宿授業で構成されている。また、2012年度からは定期試験として学期末に論述式の試験を行っている。

3.2. 本科目の特徴

本科目の特徴は、対象としている学生層を絞り込んでいる点と、ファシリテーションのマインドに根ざした支援型教育を徹底している点、の2点である。前者は、「(大学環境や勉学への)モチベーションの低下により(学校という環境から職業世界への)移行に関して困難を抱える学生を対象とし(2014年度シラバス)」とある通り、大学生活や勉学に意欲の低い学生、もしくは低単位の状態を自認する学生を対象としていることを指す。同シラバスでは、具体的に以下の3つの状態の学生像が想定されている。すなわち、「大学での勉学に対するモチベーションが低く、低単位状態に置かれている」、「低単位ではないが、キャリア意識が低く、将来の職業生活のビジョンが描きにくい」、「キャリア意識はあるが、行動に移せない」の3つの状態である。

これらの対象層に対して、本科目ではファシリ

テーションのマインドに根ざした支援型の授業運営を行っている。これが特徴で挙げた後者に当たる。具体的には、以下の4つが挙げられる。

- A) 1クラス15～25名規模の少人数クラスで授業を行っていること
- B) 各クラスに教員・職員・先輩学生・学外専門職者の四者がファシリテータのスタンスで係わっていること
- C) 授業のほとんどが参加型プログラム（アクティブ・ラーニング、グループワーク等）で構成されていること
- D) 各ワークの後半に必ず「ふりかえり」のプロセスを取り入れていること

これらの特徴のうえに成り立つ本科目は、「授業の中で、ライフイベントとしての“大学生活”の相対化を試みる」ことを目的に実施しており、受講生にとっての到達目標は、「支援型授業運営により受講生個人がエンパワメントされると同時に、受講生のあいだに仲間意識が生まれることで相互作用が働き、自分のキャリア形成に向けて何らかの行動を開始すること」となっている。

3.3. プログラム構成

科目のプログラム構成は表1の通りである。ここでは、本研究対象となる直近5学期のプログラムをまとめている。学期によって2回目と3回目のプログラム構成が異なっているのは、合宿で使用する施設との兼ね合いや各学期で浮き彫りになったプログラム上の改善点を勘案しているためである。

合宿場所は、スタッフを含めて160名以上が収容でき、かつ大学から遠くない施設を利用している。2012年度までは「京都市野外活動施設 花背山の家」を利用し、2013年度以降は「京都府立ゼミナールハウス（あうる京北）」で合宿を行っている。合宿場所が変更になったことで、合宿のプログラム内容も変更になっており、2012年度まで導入していた「飯盒炊さん」プログラムは、合宿施設の変更に伴い2013年度より実施していない。

このように様々なマイナーチェンジを経てはいるものの、本科目の眼目は開講当初から大きく変化していない。本科目では、受講生がプログラムを体験する中で「自己開示（自分を見つめ、表現する）～自己概念の確立（他の人と違う自分を意識する）～社会への目線づくり（大人はどのような環境で仕事をし、暮らしているのか）～キャリア意識の再構築（自分は仕事というものにどう関わっていくのか）」（2014年度シラバス）の一連のプロセスをたどることを想定している点で開講以来一貫している。

3.4. 授業運営とファシリテータ

本科目では、初回授業の2コマと合宿での「ナイト・プログラム」1コマを全体で行うが、それ以外はクラス単位で授業を行う。各クラスは15～25名で構成され、そこにファシリテータが3～5名配置される。このファシリテータは、教員・職員・先輩学生・学外専門職者の四者で構成されており、同じメンバーで同一学期、同一クラスを担当することになっている。

表1. 「キャリア・Re-デザインI」授業プログラム構成（2012春～2014春）

	2012年春	2012年秋	2013年春	2013年秋	2014年春
1回目	ガイダンス(全体授業) 【アートコミュニケーション】【自分史地図の作成】				
2回目	合宿 【アイスブレイク】【飯盒炊さん】【ナイト・プログラム】【1日目のふりかえり】 【行動特性認識ゲーム】	チームビルディング 【アイスブレイク】【チームビルディングと自己認識ワークショップ】	チームビルディング 【アイスブレイク】【集団規範づくりワーク】	アイスブレイク 【アイスブレイク】【学びのコミュニティづくり】	
3回目	インタビュー準備 【社会に対する認識と知りたいことの掘下げ】【インタビューガイド作成】	合宿 【合宿への誘い】【飯盒炊さん】【ナイト・プログラム】【1日目のふりかえり】【インタビューガイド作成】	合宿 【チームビルディング促進ワーク】【行動特性認識ワーク】【ナイト・プログラム】【社会に対する認識と知りたいことの掘下げ】【インタビューガイド作成】		
4回目	社会人インタビュー 【社会人インタビューの実施】				
5回目	社会人インタビューふりかえり 【インタビューを振り返りグループ内、クラス内で共有する】【スピーチ内容作成】				
6回目	5分間スピーチ 【5分間スピーチ】【まとめ】				

本科目の授業運営の特色として、各回の授業テーマと目的は全クラスで統一しつつも、具体的なプログラムは各クラスのファシリテータの裁量としている点が挙げられる。例えば、2回目授業の場合は、目的として、アイスブレイクを行いクラスメンバーが互いに知り合うこと、アイスブレイクをさらに推し進めクラスが学びのコミュニティになることが全クラスで共有されているが、そのためのプログラムは各クラスのファシリテータによってデザインされることになっている。

このような授業運営を支える仕組みとして、授業開始前30分間の打合せと授業直後90分間のふりかえりを実施しており、クラス間での情報共有、進捗確認などを行いながら全体での統一性を担保している。

4. 対象クラスの概要

本章では、本研究の対象となる本クラスについて、運営概要とプログラムの内容について詳述する。

4.1. 本クラスの概要

2012年度春学期から2014年度春学期までの本クラスは、表2のファシリテータ構成で授業運営を行ってきた。本クラスでは、クラス担当教員であるAと、各ワークをメインで進行するBの両名が2008年度よりチームを組んで授業運営に当たっており、それ以外のファシリテータはほぼ毎回入れ替わっていることが分かる。なお、長年にわたり担当しているコアファシリテータと毎学期入れ替わるファシリテータとを組み合わせたチーム運営のスタイルは、全クラスとも共通している。

表2. 学期毎のファシリテータ構成

学期	ファシリテータ構成
2012 春	A(教員)、B(職員)、C(職員)、D(学生)
2012 秋	A(教員)、B(職員)、E(職員)、D(学生)
2013 春	A(教員)、B(職員)、F(学生)
2013 秋	A(教員)、B(職員)、G(学生)
2014 春	A(教員)、B(職員)、H(職員)

4.2. 本クラスにおける運営方針と心構え

本クラスでは、受講生個々が大学生としての自己を相対化し、多様な大学生活、人間関係、キャリアの可能性に気づくことを運営方針としている。そのために重視しているのが「対話」である。ここで言う「対話」とは、価値観の衝突が露わになった際、はぐらかしたり、押し付けたりするの

ではなく、一旦保留したうえで摺り合わせを試みるコミュニケーションのスタイルである。対話は、他者のみならず自己とも可能である。すなわち自己と、自己の内側との折り合いをつけるプロセスも含む、ということである。

本クラスでは、本音での「対話」を促進するために以下の心構えをファシリテータ間で共有している。

- (ア) ファシリテータも含めたクラス全体で仲良くなること（ここで言う「仲良くなること」とは、「互いを尊重し、対等な関係をつくること」である）
- (イ) 授業の中では常にフラットな場を保障し、対等な話し合いを重んじる
- (ウ) 言語化のプロセスを大切にし、個々の表現が尊重される
- (エ) ファシリテータは、【説明・透明性・守秘】の3つに留意する
- (オ) 最終授業の「5分間スピーチ」が受講生の最終的なアウトプットであることを意識する
- (カ) プログラム、スタンスの両面においてフレキシブルな対応を心掛ける
- (キ) ファシリテータの打合せには十分に時間を掛け、協働しプログラムデザインを行う
- (ク) 他クラスとは可能な限り情報共有および意見交換を行い、常に新たな取り組みを模索する

これらの心構えは、長年にわたる授業運営の中で蓄積してきた知見を言語化したものであり、学期ごとに更新を重ねている。これらは新たに本クラスを担当するファシリテータと毎学期共有している。

4.3. プログラムの変遷

本クラスで実践してきたプログラムは表3の通りである。

前述の通り、本クラスでは本音の「対話」を実現することに主眼を置いており、そのために様々なプログラムを実践してきた。プログラムデザインに際しては、ファシリテータ間で事前にじっくり打合せを行っている。そこでは、受講生の様子やクラスの雰囲気、ファシリテータの関心事などを共有し、前学期の成果と課題を踏まえつつ、授業のプログラムを練り上げている。結果的に、毎学期必ず違うプログラムを実践している。

その変遷を追っていくと、2012秋と2013春の間に1つの節目を見出すことができる。ひとつの

表3. 本クラスのプログラム実績 (2012 春～2014 秋、1 回目と 6 回目は省略)

	2012 春学期	2012 秋学期	2013 春学期	2013 秋学期	2014 春学期
2 回目	【合宿授業】 ・オリエンテーション ・アイスブレイク ・飯盒炊さん ・ニックネーム付け、覚え ・屋外でのアスレチック	・オリエンテーション ・アイスブレイク ・行動特性認識ゲーム ・ニックネーム付け ・ミニレクチャー「人権について」	・オリエンテーション ・ミニレクチャー「人権について」 ・アイスブレイク ・ことばにするワーク ・ニックネーム付け	・オリエンテーション ・ミニレクチャー「人権について」 ・アイスブレイク ・ことばにするワーク	・オリエンテーション ・ミニレクチャー「人権について」 ・アイスブレイク ・ことばにするワーク
3 回目	・行動特性認識ゲーム ・妄想もしも JOB ・ミニレクチャー「相対化の意義」 ・インタビュー準備	【合宿授業】 ・ニックネーム覚え ・飯盒炊さん ・インタビューシフト決め ・模擬インタビュー	【合宿授業】 ・ニックネーム付け、覚え ・行動特性認識ゲーム ・出店ダイアログ ・インタビューシフト決め	【合宿授業】 ・アイスブレイク ・行動特性認識ゲーム ・出店ダイアログ ・ニックネーム付け	【合宿授業】 ・アイスブレイク ・行動特性認識ゲーム ・ニックネーム付け ・出店ダイアログ
4 回目	・インタビュー準備 ・社会人インタビュー ・ふりかえりグループワーク「インタビューの印象の変化」	・インタビュー準備 ・社会人インタビュー ・ふりかえりグループワーク「インタビューの感想」	・インタビュー準備 ・社会人インタビュー ・ミニレクチャー「考える意義」	・インタビュー準備 ・社会人インタビュー ・ふりかえり作文	・対話のテーマ決め ・社会人との対話セッション ・ふりかえり作文
5 回目	・インタビューふりかえり ・価値観ランキング「幸せの条件」で総当たりペアワーク	・インタビューふりかえり ・即答フリップ式ダイアログ ・作文「授業の中で気になったひと言」 ・ペアワーク文章交換	・インタビューふりかえり ・ミニレクチャー「言葉にすることの意味」 ・作文「いま、私が伝えたいこと」 ・朗読プログラム	・ミニレクチャー「言葉にすることの意味」 ・作文「いま、私が伝えたいこと」 ・朗読プログラム	・ミニレクチャー「言葉にすることの意味」 ・作文「1年後の自分に伝えたいこと」 ・朗読プログラム

特徴は「飯盒炊さん」プログラムを実施しているか否かであるが、これは前述の通り合宿施設との兼ね合いによるものであるため、ここでは詳述しない。

もうひとつの特徴は、2012 秋より「作文」のワークが増えていることである。これは、2012 春より導入された定期試験が大きく影響している。定期試験では、本科目での体験およびそこから得た学びを受講生が作文する形式を取るが、そこには授業内で我々が見ることのできなかった形の自己表現が多く含まれていた。

すなわち、授業内で実践している発話を中心としたプログラムでは見られなかった語りが、定期試験で彼らが記述した作文の中に見られたということである。作文の中には内省的な語が多く見られたことから、文章を記述する行為が自己との対話を促進している可能性もうかがえた。このことをヒントに、授業内にも作文など記述式の言語表現を積極的に導入し、受講生が自己との対話を行えるようにデザインを改めたのが 2012 秋であった。

4.4. 朗読プログラム

2012 秋から発展させたのが、2013 春から実践している「朗読」プログラムである。これは、受講生が 60 分以上かけて自由に記述した文章を一旦回収。シャッフルしたうえでクラスメンバーにランダムに配布し、それを全員の前で読み上げる（朗読する）というワークショップである。この時のポイントは、1) 文章は無記名で記述し、誰が書いた

文章か分からない状態で朗読を行う点、2) 朗読後に朗読した人がその感想を述べ、その後記述した本人が名乗り出て、朗読されてみての感想を述べる手順で行う点、の 2 つである。

この朗読プログラムは、多様で深い自己開示を促し、かつそれがクラス内に様々なレベルの対話を生み出していると考えられる。書き手は、自分の文章が誰に読まれるのか、読まれる前も読まれている間も分からず、緊張状態である。また、自身が作成した文章を他者が発話することで、その世界が複雑に展開される。さらに朗読中は、読み手も聞き手も「この文章は誰が書いたものか」と推測をしながら文章に触れる。仮に「この文章はこの人だろう」という予想が当れば、それはその文章を通して、書き手らしさを感じたわけであり、まさに作文を通して深い自己開示が成されたことになる。一方、予想が外れることもあり、これまでの経験上、むしろこちらのケースが多い。これはまさに発話と記述の自己表現が違った形で成されたことになり、本人の新たな一面が記述により立ち現れたと言えよう。ファシリテータのふりかえりの場では、朗読プログラムが単なる朗読に留まらない非常に多様で複雑な場を構築している可能性について度々指摘された。

このようにして、朗読プログラムは様々な形の深い対話を促しているように見え、本クラスの特徴あるプログラムの一つとなっている。

4.5. 記述式ワークについて

ここで、記述による言語化プログラムをまとめ

ておく。本クラスで実施した記述式ワークの回数をまとめたものが表4である。本クラスは様々な形の言語表現を実践しており、それは口頭での発表やコミュニケーション（発話）と、単語やフレーズ、文章などのことばを記すワーク（記述）である。前者の目的は主に他者との対話を行うためであり、後者の目的は自己との対話を深めるためである。

表4. 本クラスにおける記述式ワークの回数

	2012春	2012秋	2013春	2013秋	2014春
フリップ	3	1	2	2	3
ワークシート	5	3	3	3	3
作文	1	3	3	2	3

記述式ワークとして、本クラスでは「フリップ」、
「ワークシート」、「作文」の3種類を実践している。

「フリップ」とは、主にA4サイズの白紙にカラーマーカーでテーマに対する自らの考えをキャッチフレーズに要約した状態で記述する方式である。自身の考えや価値観がキーワード（キーワード）として示されるため、他者に端的に表現することが可能となる。ただし、フリップを用いた言語表現の場合、その後にはペアワークやグループワークを取り入れ、その内容を補足説明することで対話を実現している。フリップは他者との対話の呼び水としての役割を果たしていると言えよう。

「ワークシート」とは、用紙に記されたいくつかの設問に文章の形で答える方式を言う。主に、ワークのふりかえりの際に使用しており、ファシリテータが用紙上に準備した問いかけに記述形式で答えることで、学習者の中で自己との対話が始まる効果が期待できる。

「作文」とは、ファシリテータが投げかけるテーマの範囲内で、自由に記述・作文する方式を言う。A4サイズの白紙に向きも文字の大きさも自由に記述する方法と、便箋のように用紙の使い方を指定する場合とがある。主に、授業の後半部分で実施している。前述の「朗読」プログラムはこれに該当する。

なお、これら3つのタイプの記述式ワークを行う際の本クラスのポイントは次の2点にある。1点目は、記述の前に必ず「記述の内容は成績評価に一切関係ないので、何を書いても構わない」旨を伝えること。2点目は、ファシリテータもワークに積極的に参加することである。前者は受講生の自由な自己表現を促すため、後者は受講生の「や

らされ感」を低減するための工夫として、それぞれ行っている。もちろん、前者に関しては、実際に成績評価に反映することはない。

5. 研究方法

5.1. 調査期間

2012年秋学期から2014年春学期

5.2. 研究参加者とデータ収集方法、倫理的配慮

今回分析対象としたテキストは、上記期間に実施した本クラス受講生の期末試験答案である。

試験は2問からなり、内容は以下の通りである。問1も問2も、授業での経験やそれに付随する経験についての自由な記述を求めるオープンクエスチョンである。

【問1】 最初の授業から、合宿、社会人インタビューとその振り返りを経て、5分間スピーチに至る授業の全行程において、あなたは何を経験したのか。あなたのとった行動だけでなく、あなたにもたらされた変化なども含め、詳しく記述すること。(授業終了後にもたらされた変化については、設問2のほうで記述してください)

【問2】 現時点であなた自身と向き合ってみて、授業中にあなたの経験したことが、6月の最終授業終了後にどのような気持ちの変化、行動の変化をもたらしたか、どんな小さな変化も見逃さず、できるだけ掘り下げて記述すること。

試験実施時に答案の研究利用に関して是非を問うている。研究利用への是非が成績に何ら影響しない旨は、授業時間内のアナウンスと試験問題への明記により周知を徹底した。分析には研究利用に同意した76名分の答案を用いた。答案は自筆によるものだが、筆跡による個人特定などへの配慮、また分析にあたってQDA (Qualitative Data Analysis) ソフトウェアを用いる関係からすべて受講生名を削除し匿名化したうえで、どのセメスターの答案であるかという情報のみを付記したうえで電子化した。答案原版は本科目の主担当教員であり共著者の鬼塚が京都産業大学学則に則って所定の期間厳重に管理し、期間後に溶解処分する。

5.3. 分析方法

テキストはQDAソフトウェア(Nvivo for Mac)

に取り込んだうえでグラウンデッド・セオリー・アプローチ、及びその修正版（木下、1999、2003、2005）の基本的な手続きにもとづいて切片化せずに概念化を試みた。概念生成の過程で随時理論的メモを残し、概念間の関係を検討しカテゴリーを生成した。さらに概念の生成と概念間の関係にこれ以上の解釈余地が考えにくくなった段階で分析終了と判断した（理論的飽和）。

6. 結果

6.1. 分析結果

分析の結果、「授業内で学生が書く文章の複雑さ・深さ」と「学生の主体的な対話姿勢」と間の影響関係を説明し得る5カテゴリーと10概念が抽出された（表5）。詳細は結果図として図1に示した通りである。

以下では、カテゴリーは【 】, カテゴリーを構成する概念は< >, 学生の実際の記述は「 」の中に斜体で記述する。

6.2. 結果図

図1について説明する。学生にはまず【強固な大学規範】が拭い難く存在していた。その上で【単線的で表面的な自己表現】と、【複雑で多面的、非一貫性を帯びた自己表現】が現れる。【複雑で多面的、非一貫性を帯びた自己表現】は【リアルな他者認識、他者尊重に基づく対話姿勢】と相補的な関係にあり、その相補性に【授業時間／空間に対する記憶・意識】が介在していた。この結果から授業内で観察された主体的な対話と、学生が書く文章の複雑さ・深さとの間に、授業時間や授業での記憶が介在する構造が明らかとなった。

6.3. ストーリーライン

以下でストーリーラインを示す。まずもっとも基盤的で重要と考えられるカテゴリーが【強固な大学規範】である。今回分析対象となった全ての語りの根底にはこの【強固な大学規範】があり、具体的には<教員に対する謝辞>や<単位取得への配慮>といった概念により構成される。【強固な大学規範】カテゴリーの影響は非常に大きく、今回抽出された他のすべての概念と影響関係にある。本科目の授業目的がそれら規範の相対化であることを考えると授業成果に留保を与えうる結果だが、本分析データが試験答案であることを考えると自然な帰結とも捉えられる。

【強固な大学規範】をコアカテゴリーとしてそこに【単線的で表面的な自己表現】と、【複雑で多面

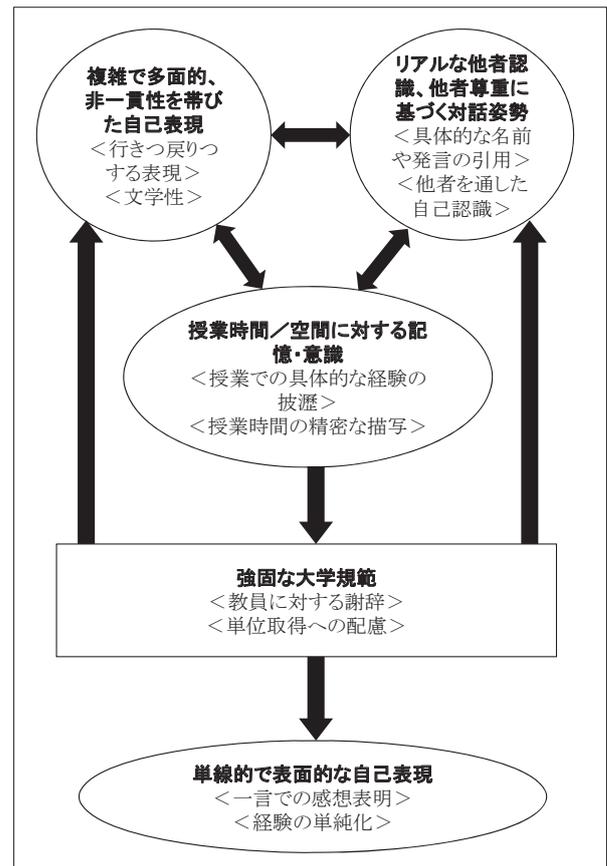


図1. カテゴリー間の関係を示す結果図

表5. カテゴリー・概念の一覧

カテゴリー (5)	概念 (10)
強固な大学規範	教員に対する謝辞
	単位取得への配慮
単線的で表面的な自己表現	一言での感想表明
	経験の単純化
複雑で多面的、非一貫性を帯びた自己表現	行きつ戻りつする表現
	文学性
リアルな他者認識、他者尊重に基づく対話姿勢	具体的な名前や発言の引用
	他者を通じた自己認識
授業時間／空間に対する記憶・意識	授業での具体的な経験の披瀝
	授業時間の精密な描写

的、非一貫性を帯びた自己表現】という正反対のカテゴリーがそれぞれ影響関係をもつ。【単線的で表面的な自己表現】は、【強固な大学規範】に立脚しつつ、授業での経験やその後の自らの変化を、単純な短文で表現しており、まるで借り物のように形式的であり、自己開示が全くない。このカテゴリーは<一言での感想表明>や<経験の単純化>といった概念により構成される。

一方で【複雑で多面的、非一貫性を帯びた自己表現】は、【強固な大学規範】に立脚しながらも、授業での経験やその後の自らの変化を、独自性をもって記述している。このカテゴリーは<行きつ戻りつする表現>や<文学性>といった概念により構成される。

【単線的で表面的な自己表現】のカテゴリーは

【強固な大学規範】から影響を受けるのみで、その両概念間での相互作用（双方向性）や他の概念との影響関係は見られない。いわばそこで終わってしまうカテゴリである。一方で【複雑で多面的、非一貫性を帯びた自己表現】は、【リアルな他者認識、他者尊重に基づく対話姿勢】という別のカテゴリと相補的な関係性をもっている。【複雑で多面的、非一貫性を帯びた自己表現】は、単にその表現が複雑で凝っており、創意に満ちているだけではなく、そこにはリアルな他者性、他者をリアルに表現しようとする意志が寄り添い、相補的な関係性を形作っている。このカテゴリは＜具体的な名前や発言の引用＞＜他者を通した自己認識＞といった概念により構成される。

前述のような【複雑で多面的、非一貫性を帯びた自己表現】と【リアルな他者認識、他者尊重に基づく対話姿勢】の二つのカテゴリは、大学から切り離された「複雑な自己表現」や「他者認識」として存在してはいない。それらはあくまでも授業に引き寄せて、授業に関する記述とともに語られる。そこに現れるのが【授業時間／空間に対する記憶・意識】カテゴリである。このカテゴリは＜授業での具体的な経験の披瀝＞＜授業時間の精密な描写＞といった概念により構成される。

【複雑で多面的、非一貫性を帯びた自己表現】と【リアルな他者認識、他者尊重に基づく対話姿勢】は、いわば【強固な大学規範】からの離脱であり、空気を読まずに自己表現するという意味で脱大学的な言説実践である。しかしこれらの語りが、そのまま【強固な大学規範】から離れていってしまうかということ、そんなことはなく、この二つの概念は、一度は【強固な大学規範】から離れながらも、【授業時間／空間に対する記憶・意識】によって、再び【強固な大学規範】に向かって引き寄せられ、引き戻され、捉え返される。

その「捉え返し」のプロセスこそが、本科目担当者が経験的に実感し重要と考えてきた授業を通した「大学的規範の相対化」の内実であろう。

大学的規範の留保が、あくまでも大学の授業の場で可能になっていることが明らかとなった意義は大きい。これは次章の考察で述べるように、今後の大学教育に重要な可能性を示唆する研究結果となりうるだろう。

6.4. カテゴリを構成する概念の詳細

以下ではカテゴリを構成する概念について、実際の記述を引用しながら説明する。

6.4.1. 【強固な大学規範】カテゴリを構成する概念

【強固な大学規範】カテゴリを構成する概念は＜教員に対する謝辞＞と＜単位取得への配慮＞である。例えば答案の最後に唐突に記される謝辞や「学ぶことができた」といった配慮表現が代表的なものである。「半年間ありがとうございました（2012春）」や「この合宿は、遊ぶというより学んだという感じでした（2012春）」のような記述に代表される。

6.4.2. 【単線的で表面的な自己表現】カテゴリを構成する概念

【単線的で表面的な自己表現】カテゴリを構成する概念は＜一言での感想表明＞と＜経験の単純化＞である。これらの概念では授業経験やその感想が単線的で短絡的な文脈で語られる。「カレーはとておいしかったです（2012春）」や「キャリア・Re-デザインで多くのことを経験することができました（2012春）」などの記述に代表される。

6.4.3. 【複雑で多面的、非一貫性を帯びた自己表現】カテゴリを構成する概念

【複雑で多面的、非一貫性を帯びた自己表現】カテゴリを構成する概念は＜行きつ戻りつする表現＞と＜文学性＞である。これらの概念は、決して流暢なわけではないが長く複雑な自己表現に満ちた一連のテキストにより構成される。例えば「しかし、この授業では、みんな話をちゃんと聴いてくれ、それについて考えてくれる。それがとてもすてきなことでした。また、自分は自分自身が思っているよりかは、人に考えを伝えることがへたくそではないのかも、という自信と安心を得ることもできました。ほんのささいな事です。が。（2014春）」という記述では文末の倒置法だけでなく、「うまい」と書けば済む箇所を「へたくそではない」という二重否定で記述するなど表現の複雑さが見られる。また文章の文学性が分析者の感情を揺るがすようなテキストも少なからず存在した。「自分にとっては少し言いづらい話ではあったのですが、わかってほしいと思っていたので話しました。話をしたあとに感想をもらいました。その感想は全て良い事が書いてありました。涙が出そうになりました。（2014春）」などの記述は、無作為な文体の中に豊かな感情が込められている。

6.4.4. 【リアルな他者認識、他者尊重に基づく対話姿勢】カテゴリを構成する概念

【リアルな他者認識、他者尊重に基づく対話姿勢

勢】カテゴリーを構成する概念は「具体的な名前や発言の引用」と「他者を通じた自己認識」である。他者の名前や発言を引用すること、換言すれば他者性が自らの内を通過し記述されることは、言語的な相互行為の確かなあらわれではないだろうか。ここでは授業構成員（教員、ファシリテータ、他学生）との人間関係を信頼し、その信頼のもとに主体的に自らを表現している受講生像をみることができる。「自分が〇〇さんに“自分にとって必要で、何もないところにコレだけ持っていきたい物は何ですか？”ときいて“ペンとメモ”という答えをきいた時に、こんな大人になりたいと感覚的に思ったことを覚えています。(2014春)」、「“君は自分を表現するのが下手だね”“なんでそんなにたんとと話すの？”と言われた。」などの記述に代表される。

6.4.5. 【授業時間／空間に対する記憶・意識】カテゴリーを構成する概念

【授業時間／空間に対する記憶・意識】カテゴリーを構成する概念は「授業での具体的な経験の披瀝」と「授業時間の精密な描写」である。これらの概念では授業での経験が空間性、時間性をもって具体的に語られる。例えば以下の例では、具体的な日付や記憶の順位などが記述される。「6月13日、5分間スピーチ。1番最近ということもあってか、この日は鮮明に覚えています。原付で海遊館まで行ったとか、ルームシェアしている相手とうまくコミュニケーションがとれないとか、就職についての悩みだとか、皆、とてもおもしろくて、上手に話せていると感じました。全く話さない人もいましたが、それはそれでおもしろかったし、それも個性だと思います。(2012春)」。また以下の例では合宿での経験が時間性をもって回顧されている。「年齢が違う人が集まってわいわい楽しい時間がとても心地よかったと記憶しています。年齢が違う人が集まってわいわい楽しい時間だったので、一人また一人と床に伏していくのが本当に寂しかったです。(2014春)」

7. 考察

上記の分析結果は授業における「言語化実践」が学生の「主体性」を引き出したという因果関係を示すものではない。今回の分析結果はあくまでも、期末試験のテキストを分析した結果として【複雑で多面的、非一貫性を帯びた自己表現】と、【リアルな他者認識、他者尊重に基づく対話姿勢】、さらには【授業時間／空間に対する記憶・意識】の

3概念に影響関係が見られたというものである。この結果の意義は、学生が【複雑で多面的、非一貫性を帯びた自己表現】をするとき、それがその学生が持つそもそもの文章力や自己表現欲求のみ由来するのではなく、授業で出会った他者を含む他者性（【リアルな他者認識、他者尊重に基づく対話姿勢】）や、授業経験の総体に対する思い（【授業時間／空間に対する記憶・意識】）とともに立ち現れ、相互に影響し、3カテゴリーのうち、どれ一つをも欠くことのできない相補性を構築しているという事実である。

「キャリア・Re-デザインI」では、濃密な授業経験の中で、他者と向き合うことで自らを相対化し、主体的に思考し行動する市民へと学生を成長させるべく様々な実践を行ってきた。今回の分析結果は、そのような様々な試みの中でもとりわけ言語化実践が、本科目の教育目的達成において重要なポイント、すなわち他者と向き合うことでの自己理解（正確に言えば言説を通じた主体的な自己理解）における重要な要素になり得る可能性を示唆している。

また「空気を読んで自分の本音を話さない」というような大学的規範があったとき、その規範の相対化が【授業時間／空間に対する記憶・意識】という大学内経験としてなされ、結果的に【複雑で多面的、非一貫性を帯びた自己表現】や【リアルな他者認識、他者尊重に基づく対話姿勢】が立ち現れる時、ここで起こっていることには重要な意義がある。それは大学的規範の相対化が大学内で、授業内経験として可能になっているということである。これは自らのキャリアを主体的に構築する力を、大学教育として、授業を通して育てることが求められるキャリア教育の本義ともかかわる重要な問題である。

「キャリア」や「キャリア教育」の定義は多様であるが、例えば「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中間まとめ(2003.7.10、文部科学省)」では「キャリア」を「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖」「自己と働くこととの関係付けや人生における働くことへの価値付けの過程及びその累積」と定義している。また文部科学省中央教育審議会答申「初等教育と高等教育との接続の改善について(1999.12.16、文部科学省)」では「キャリア教育」を「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」と定義している。一方で昨今、学士課程の教育現場でキャリア教育の成果を、学士課

程から職業世界への移行期において明確な人生設計／ライフデザインがなされるか否かという観点で捉えようとする事例が見られる。換言すれば学士課程教育の成果を新卒時点での就職内定率や、有名企業への就職率、資格取得率、公務員試験合格率などで評価する傾向がより顕著になってきているということだ。いわば従来の学士課程教育にプラスして就職支援科目である「キャリア教育」を位置づけることで、学士課程教育の出口において就職内定率の上昇をはかろうと意図するものである。

しかしそのようなキャリア教育理解は十分ではない。上記定義にもあるように「キャリア」は「社会の中での個人の生涯そのもの」とでも言うような包括的な概念であり、「キャリア教育」は「主体的に進路を選択する能力・態度の育成」を目指す教育であり、就職支援教育ではなく、かつ組織労働を前提としてもいない。近藤（2006）は大学でのキャリア教育を「激しい時代の変化の中で、学生の一人ひとりが自らの生き方を主体的に打ち立てていく力を養い、入学後4年間を通じて職業観を身につけ、職業に関する知識や技能を修得し、自己の個性を理解した上で、自律的に進路を選択できる能力を育むこと」と定義している。「どのような人生を歩むのか」「就職をするのかしないのか」「正規で働くのか非正規で働くのか」「大企業で働くのか自ら商店を営むのか」「職業生活の過程においてキャリアチェンジをするのかしないのか」といった自らの人生と職業生活に関するあらゆる選択を主体的に行うための力の育成がキャリア教育の要点である。

それは換言すれば主体的・自律的に思考し、行動する市民を育成するということであり、職業世界を含む社会的現実に対して広い視野とリアリティを持ち、それらの現実への自らの関わり方を模索できる市民を育成するということでもあるだろう。これらの目的はもとより人文諸学の目的とするところとも重なる。徹底した懐疑や原理的な思考といったリベラル・アーツや教養教育の本義は、キャリア教育においても欠かすことができない。

警察庁生活安全局生活安全企画課は2011年3月に「平成22年中における自殺の概要資料」を公表した。同資料の「補表2-3、年齢別自殺者数（原因・動機別とのクロス集計）によると「就職失敗」による自殺者数が20歳から29歳の間で著しいピークを形成し、全年齢階層中最多となっている。現在、新卒かそれに相当する年齢の若者が「就職失敗」が動機となり自殺に追い込まれている。新

卒一括採用や昨今の雇用のあり方から学生は大きなプレッシャーを感じている。たとえそれが大学卒業から20年後であったとしても、学生が主体的な進路選択・ライフデザインの結果として納得のゆく生業を得て、納得のゆく生き方を実現できるような教育をこそ実現すべきではないだろうか。

主体的に行動し、公益を担う成熟した市民を育成することの可能性の領野が、大学教育の中にはまだある。本論では、言語化実践がその重要な選択肢のひとつであることを示した。言語化についてやまだ（2005）は「ことばにする前に〈経験〉があるのではなく、ことばにしたとたんに〈経験〉が結晶のようにその場でキラキラ生まれてくる。そして、その〈経験〉を舌の先で転がしながら身体になじませ腑におちるまで語りなおしているうちに、しっかり自分の〈経験〉となって定着して、やがては自分の未来の〈経験〉をつくっていくように方向づけさえするのである。自分と他者のことばが共鳴しあって、水琴窟のような良い音色で響き合ったときのよろこびは、また格別である。」と語っている。そのような言説実践は、自己の経験そのものを複雑に捉え、自らの存在に重みを与える実践ともなるであろう。

謝辞

「キャリア・Re-デザインⅠ」を運営するにあたり、関係者の皆さんとはこれまで長い時間をかけ、真摯な議論を行ってきました。本稿はその一つの成果であり、関係する皆さんに深く感謝申し上げます。また、本稿作成にあたり本学F工房の中尾麻衣さんと宮崎知美さん、本学外国語学部 Matthew Clafin 准教授には多くのお力添えを賜りました。この場を借りて御礼申し上げます。

参考文献

- BURR, V. (1995) An Introduction to Social Constructionism, Routledge. = (1997) 田中一彦訳 社会的構築主義への招待—一言説分析とは何か. 川島書店 :p.74
- ISAACS, W. (2002) Taking Flight: Dialog, Collective Thinking, and Organizational Learning. pp.24-39
- 木下康仁 (1999) グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生. 弘文堂
- 木下康仁 (2003) グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い. 弘文堂
- 木下康仁 (2007) ライブ講義 M-GTA —実践的質的研究法 修正版 グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 弘文堂

- 近藤節子 (2006) キャリア教育科目にみる教職協働と産学連携. キャリアデザイン研究 Vol.02:pp61-72
- LEWIN, K. (1948) Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics. Oxford, England: Harper
- ONITSUKA, T.(2007)How to motivate Low-motivated Students-A Case Study of Kyoto Sangyo University, abstract from WACE, Singapore
- 鬼塚哲郎 (2007) 低単位生のためのキャリアデザイン・プログラム、キャリアデザイン研究. No.3pp.145-152
- 鬼塚哲郎, 中西勝彦 (2014) 低単位・低意欲層に向けたキャリア形成支援教育科目「キャリア・Re-デザイン I」における受講生の変化. 高等教育フォーラム Vol.4:pp.29-35
- 桜井厚、小林多寿子編著 (2005) ライフストーリー・インタビュー. せりか書房 :p.9
- 津村俊充 (2012) プロセス・エデュケーション:学びを支援するファシリテーションの理論と実際. 金子書房
- SCHEIN, E. (1993) “On dialog, culture, and organizational learning”, Reflections, 4 (4): pp.27-39
- 山田創平ほか (2011) 学士課程学生のキャリア形成を阻害する要因に関する定性的研究 キャリアデザイン学会・演題発表
- やまだようこ (2005) 三つのこころーライフストーリー研究の源泉 (桜井厚、小林多寿子編著『ライフストーリー・インタビュー』).せりか書房 :p57

An Undergraduate Career- Restructuring Program, its Rationale and Educational Outcome

Sohei YAMADA¹
Katsuhiko NAKANISHI²
Megumi FUJIWARA³
Tetsuro ONITSUKA⁴

The purpose of this study is to discuss the rationale for the implementation of ‘Career Re-design I’, an undergraduate course targeted at those students who wish to restructure their career perspective, and to evaluate qualitatively its outcome, thus offering evidence-based feedback for its implementation in the future.

The majority of the students enrolled have completed few credits compared to their peers, a fact

that derives from their decreased involvement in university activities. Previous research has clarified that it is a sense of frustrated self-image (a sense of incompetence, fatigue, delusion, etc...) in being unable to be ideal university students that drives them away from the classroom.

In order to free them from this downward spiral, each student is encouraged to feel himself /herself liberated from hegemonic manners and discourses deeply rooted among university students, and to create his/her own life-story, which, once shared with class members, can be a good resource to produce dialogues among them.

The qualitative analysis of the reflexive texts generated at the end of the course indicates that (1) all the students have deeply internalized a ‘code of conduct of an idealized university student’; (2) the texts produced by the students are either ‘lineal and superficial discourses’ or ‘complex, multifaceted and self-inconsistent discourses’; (3) the latter is in complementary relation with a ‘true sense of the otherness or attitudinal readiness to dialogue’; (4) ‘complex, multifaceted and self-inconsistent discourses’ are linked with ‘true sense of the otherness or attitudinal readiness to dialogue’ through ‘memory of classroom as spatial-temporal entity’. The deep and complex texts produced by the students reflect directly the dialogues they produced in the classroom. The analysis suggests, therefore, that creation of life-story and its sharing through dialogue is an effective way to develop one’s own independence.

KEYWORDS: career education, career restructuring, qualitative research, revised grounded theory approach, life-story reading program

2015年2月23日受理

1 Center for General Education, Kyoto Sangyo University

2 Facilitation Studio, Center of Research and Development for Cooperative Education, Kyoto Sangyo University

3 Center for Research and Development for Educational Support, Kyoto Sangyo University

4 Faculty of Cultural Studies, Kyoto Sangyo University

