

原著

**実践共同体としてのオンラインキャリア教育授業の効果と課題
——社会的相互作用のモデルをてがかりに——**

森田佐知子¹⁾・那須清吾²⁾

¹⁾ 高知大学学生総合支援センター ²⁾ 高知工科大学経済・マネジメント学群

**Effects and Challenges of Online Career Education Class as a Communities of Practice
—— Based on a Model of Social Interaction ——**

Sachiko MORITA¹⁾ Seigo NASU²⁾

¹⁾ Center for General Student Support, Kochi University

²⁾ School of Economics & Management, Kochi University of Technology

原著

実践共同体としてのオンラインキャリア教育授業の効果と課題 ——社会的相互作用のモデルをてがかりに——

森田佐知子¹⁾・那須清吾²⁾

1) 高知大学学生総合支援センター 2) 高知工科大学経済・マネジメント学群

要約：本研究は、実践共同体としてのオンラインのキャリア教育授業が大学生のキャリア形成に与える効果とそのプロセスを、社会的相互作用のモデルを援用して明らかにすることを目的とする。研究の結果、たとえ短期間のオンラインによる実践共同体であっても高いキャリア形成への効果があることが明らかとなった。またキャリア形成に効果を与えるプロセスとして、次の3点が明らかとなった。①社会的スキルは複数の実践共同体で熟達者からの助言をもとに改善を積み重ねることから向上する、②集団における役割の遂行感是他者との相互作用において自らの役割を明確化しそれを完遂することで高まる、③学びや職業に対する新たな機会の発見は自分が共同体で果たした役割や他者の将来像を参考に職業選びの新しい「軸」を見つけることを通じて醸成される。本稿の最後では、インタビュー調査で見えたオンラインキャリア教育授業の課題とその解決方法も提案する。

(キーワード：実践共同体, オンライン, キャリア教育, 社会的相互作用)

Effects and Challenges of Online Career Education Class as a Communities of Practice —— Based on a Model of Social Interaction ——

Sachiko MORITA¹⁾ Seigo NASU²⁾

1) Center for General Student Support, Kochi University

2) School of Economics & Management, Kochi University of Technology

Abstract: This study aims to clarify the effect and process of online career education classes as communities of practice on the career development of university students based on a model of social interaction. The results of the study showed that even a short-term online community of practice has a strong effect on students' career development. In addition, the following three points were identified as processes that have an effect on students' career development. (1) Social skills are enhanced by accumulating improvements based on advice from masters in multiple communities of practice, (2) Sense of role fulfillment in a group is enhanced by clarifying and completing one's own role in interaction with others, and (3) Explore opportunities related to learning and career is fostered by finding a new "axis" for choosing a profession by referring to the role one has played in the community and the future vision of others. At the end of this paper, we propose some challenges and solutions of online career education which we found in the interview survey.

(Keywords: communities of practice, online, career education, social interaction)

1. はじめに：問題意識

近年、組織の境界を越えて個人のキャリア形成を支援する存在として「実践共同体」という概念が注目を集めている。実践共同体とは、文化人類学者である Jean Lave と認知科学者である Etienne Wenger により提唱された概念で、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団¹⁾」と定義される。Lave と Wenger は、産婆や仕立屋といった伝統的な徒弟制の職場について、こうした職場が仕事の間である

と共に新人が正式にメンバーと認められ仕事を学ぶ学習の間でもあるとし、これを「実践共同体：communities of practice」と呼んだ²⁾。

徒弟制の職場における学習研究から生まれた実践共同体であったが、1990年代以降、バウンダリーレス・キャリアやプロティアン・キャリアといった非線形のキャリアモデルの登場とともに、組織の境界を越えて人々の自律的キャリア形成を支援する存在として注目されるようになった。例えば、非線形キャリアモデルの時代においては、個人のキャリア形成に対する支援は同じ組織内の同僚や

上司、メンターといった一つの組織や領域での成長を促す人間関係だけでは不十分で、組織の境界を越えて外部の人を取り込む実践共同体への参加が重要になってくる³⁾ことが指摘されている。国内においても実践共同体と個人のキャリア形成に関してはその実証的研究の蓄積が進んでおり、特に、荒木の研究は、日本の働く個人を対象として、実践共同体への参加が3つのキャリア形成（社会的役割の獲得感、今後のキャリアに対する意欲と展望、専門領域の自覚）に対して効果があることを明らかにし、キャリア形成を促す実践共同体のあり方を提示している^{2,4,5)}。

さて、こうした研究の多くは既に働いている人々を対象としたものが多いが、組織キャリアへのエントリー期、特に個人が初めて仕事につく時期は、個人にとっての開発的な課題を多数含む⁶⁾ため、特に重要な時期だと考えられている。日本においてはこうした時期は、大学等の学校から職業への移行期にあたるが、ではこうした学校から職業への移行期における実践共同体への参加は、個人のキャリア形成に対してどのような効果を持つのだろうか。また効果を持つとすれば、その効果はどのようなプロセスで生じるのだろうか。

2. 大学生の実践共同体への参加とキャリア形成に関する先行研究

本節では、学校から職業への移行期における実践共同体への参加と個人のキャリア形成に関する先行研究について、特に大学生を対象としたものに注目し、先行研究においてすでに明らかになっていることを整理する。

本領域における日本の先行研究では、主に大学生を対象とした以下の3つの場での活動を「実践共同体」と捉えた研究が見られた⁷⁾。1つ目は、インターンシップにおける実践の場やコミュニティを「実践共同体」と捉えた研究である。インターンシップを「実践共同体」と捉えた研究はその成果として学生の職業的アイデンティティの醸成や変容を挙げているものが多く、例えば横須賀は、日本企業における留学生のインターンシップの場を「実践共同体」と捉え、大学-企業という異なる実践共同体

間の空間的移動と異なる特性を持った他者との相互作用により、彼らが、今後どのような職業に就こうとも活用できる『予備的』職業アイデンティティ^{8,9)}を確立することを明らかにしている^{8,9)}。

2つ目は、大学におけるゼミ活動や研究室での活動、そしてサークルやクラブ活動を「実践共同体」と捉えた活動である。例えば柴原は、自身のゼミを「実践共同体」と捉え、4年生は「共同体の熟達者」であり、3年生は「正統的周辺参加」者として共同体に参加しつつ、熟達化していくことが期待されているとした。またゼミという実践共同体への参加の成果として「個人的成長の深化」があり、これは、厳しいゼミをやり切った自信や考え抜く力、前に踏み出す力といった「社会人基礎力」や、意欲、忍耐力、といった「人間力」に関わる領域であると述べている¹⁰⁾。

3つ目は、キャリア教育の授業を「実践共同体」と捉えた研究である。例えば金森は、キャリア教育の授業を「実践共同体」と捉え、キャリア教育としての実践共同体が、その発達過程において実践共同体として不可欠な3つの要素（領域、コミュニティ、実践）をどのように変容させていくのかを考察している¹¹⁾。また三宅は、「主体的に集まるメンバーによって自律的に運営され、参加する個人が相互にキャリアサポートを受けることができる社会的組織」である「キャリア・コミュニティ」の概念を紹介したうえで、キャリア・コミュニティの4つのカテゴリーの1つである「キャリア主体型」の具体例としてキャリアゼミやキャリア意思決定の授業をあげている¹²⁾。

上記の通り、大学生の実践共同体への参加とキャリア形成に関して、いくつかの研究においては実践共同体への参加が大学生の職業的アイデンティティや社会で働くうえで必要となる力の醸成に効果があることが明らかとなっている。しかし、その効果が学生同士、あるいは学生と教員とのどのような相互作用のプロセスによって生じるのか、また近年急速に普及しているオンラインを使った実践共同体と大学生のキャリア形成に焦点をあて、詳しく研究したものは見られない。

3. 本研究の目的と理論的枠組み

そこで本研究は、大学生を対象としたオンラインによるキャリア教育の授業を実践共同体と捉え、以下の2点を明らかにすることを目的とした。

- ① オンラインによる実践共同体への参加は、大学生にキャリア形成の効果を与えるか。
- ② 効果を与えるとすればそれはどのようなプロセスで生じるのか。

本研究では、研究の理論的枠組みとして、森田の「実践共同体への参加が若者のキャリア確立を促すプロセスのモデル¹³⁾ (図1)」を用いる。

本モデルは、北欧の若者が通う伝統的な実践共同体「エフタスコーレ^{注1)}」を事例に、社会心理学の社会的相互作用の概念を援用して構築されたモデルである。森田によれば、実践共同体への参加が若者のキャリア確立に与える効果には、

- ① 社会的スキルの獲得
- ② 自分の将来の学びや職業に対する新たな機会の発見
- ③ 生活に必要な技能の獲得 (実践共同体における仕事の習得)

の3つがあり、特に①の「社会的スキルの獲得」は、成人を対象とした先行研究には見られない若者特有の効果である¹³⁾。

またその効果は図1のようなプロセスによって生じ、中でも特徴的、かつ重要な概念は、図1の「頻繁な自己開示の機会」と、「熟達者の主体的な多重役割遂行」から生じる「熟達者への敬意醸成」であるという。

本モデルは国外かつ対面式 (1年間の寄宿制) の実践共同体を事例として構築されたものであるが、15歳から17歳前後の若者を調査対象として構築された点、さらにキャリア形成への効果が生じるプロセスを詳しく説明したモデルである点から、本研究の理論的枠組みとして適していると考ええる。また、本モデルを理論的枠組みとして使用することで、対面で長期間にわたる実践共同体とオンラインかつ短期間で終了する実践共同体との相違点が明らかになれば、若者のキャリア形成を促す実践共同体の普遍的なあり方を提言し得る研究となると考える。

4. 方法と対象としたキャリア教育授業の概要

本研究では、四国の国立A大学でキャリア教育として開講されている授業「キャリアプランニングII」を実践共同体と捉え、3節で示した2つの研究目的を達成するために学生によるセルフアセスメント調査を実施することとした。

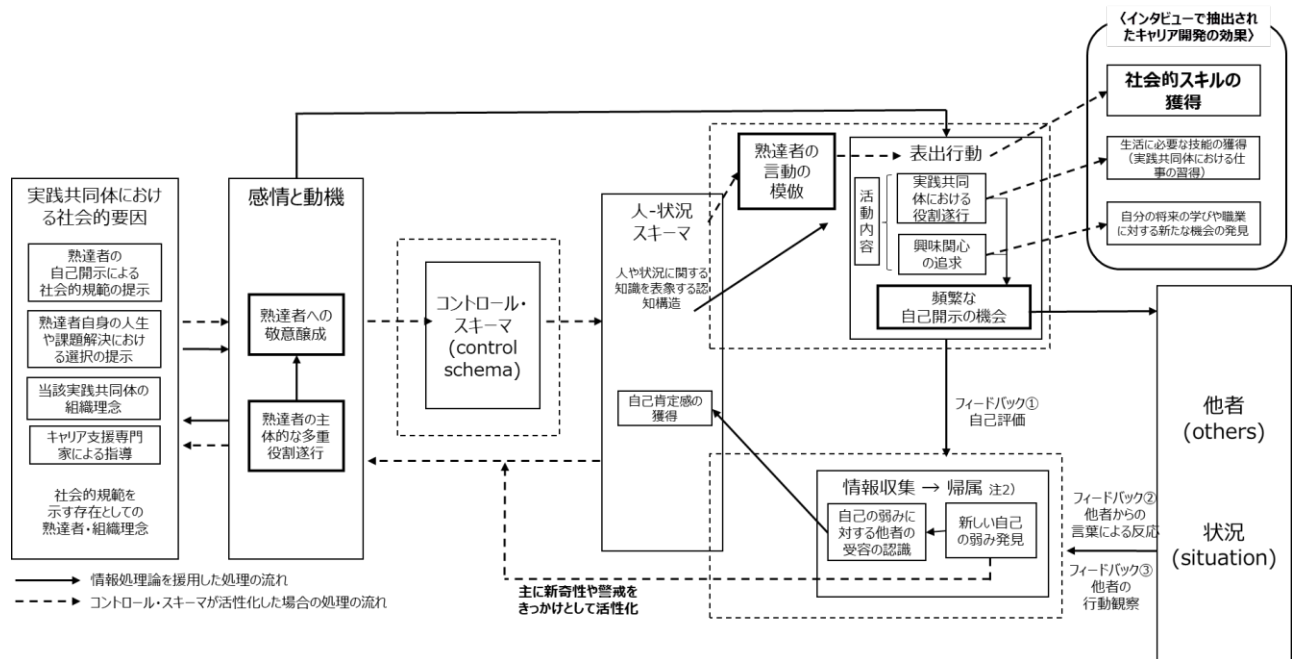


図1 実践共同体への参加が若者のキャリア確立を促すプロセスのモデル¹³⁾

ここでは本研究の対象とした「キャリアプランニングⅡ」の概要を説明する。「キャリアプランニングⅡ」は A 大学の共通教育の中で教養科目キャリア形成支援分野に位置づけられており、主に 2 年生を対象として、①現代社会における多様な働き方を理解する、②社会で求められる力を体感する、③社会に出てからのコミュニケーションの取り方を理解し自らの強みや将来像を他者に伝える技術を身につける、という 3 点を目標としている。授業は 1 学期の集中講義で、2021 年度は 9 月 6 日 (月) から 9 月 9 日 (木) の 4 日間、オンライン同期型で実施された。2021 年度の授業内容を表 1 に示す。なお、表 1 中の【GW】はグループでの活動を行う時間帯を表している。

表 1 2021 年度「キャリアプランニングⅡ」授業内容

日程	授業内容
9月6日 (月)	1 限:【GW】オリエンテーションとグループでの自己紹介 2 限: インターンシップ・就職活動・ナビサイトの最新動向 3 限: 自己分析とエントリーシートの書き方① 4 限:【GW】自己分析とエントリーシートの書き方②
9月7日 (火)	1 限: 多様な働き方とそれぞれの職業につくために必要なことを知る① 2 限: 多様な働き方とそれぞれの職業につくために必要なことを知る② 3 限:【GW】社会で求められる力を体感する「課題解決プロジェクト」① 4 限:【GW】社会で求められる力を体感する「課題解決プロジェクト」②
9月8日 (水)	1 限: 1 日目, 2 日目の振り返り 2 限:【GW】社会で求められる力を体感する「課題解決プロジェクト」③ 3 限:【GW】社会で求められる力を体感する「課題解決プロジェクト」④ 4 限:【GW】社会で求められる力を体感する「課題解決プロジェクト」⑤
9月9日 (木)	2 限: 面接対策講座① 3 限:【GW】面接対策講座② 4 限: 授業のまとめ, アンケート

5. セルフアセスメント調査の概要と結果

5.1 セルフアセスメント調査の概要

研究目的 1 及び 2 を達成するために、授業の事前と事後に、学生によるセルフアセスメント調査を実施した。事前のセルフアセスメント調査は 2021 年 8 月 23 日 (月) から 8 月 31 日 (火)、事後のセルフアセスメント調査は 2021 年 9 月 9 日 (木) から 9 月 12 日 (日) の間にいずれも Web で実施した。実施にあたり学生には予め、本アセスメント調査は事前事後におけるキャリア教育への効果を図るものであり、その結果が成績に影響することは一切ないことを説明した。

研究目的 1 のキャリア形成への効果の確認については、図 1 のモデル¹³⁾の「社会的スキルの獲得」、「生活に必要な技能の獲得(実践共同体における仕事の習得)」、「自分の将来の学びや職業に対する新たな機会の発見」、に沿って以下の 3 項目について事前・事後で自分の現状を 6 段階で評価してもらい、3 項目の事前と事後の平均値に差があるかどうかについて、t 検定を実施し確認した。

- ① 対人関係を円滑に運ぶために役立つスキルを身につけている(以下、「社会的スキルの獲得」と呼ぶ)
- ② 集団の中で自分の役割を見つけ、きちんと果たすことができる(以下、「集団における役割の遂行感」と呼ぶ)
- ③ 自分の学びや将来の職業に関して多様な選択肢を持っている(以下、「学びや将来に対する新たな機会の発見」と呼ぶ)

研究目的 2 については、事後セルフアセスメント調査の中で、図 1 のモデル¹³⁾における相互作用に対応する質問を 13 項目設け、それらをオンラインキャリア教育授業の中で行ったかどうかを 6 段階で回答してもらった。

いずれも分析には、事前と事後のセルフアセスメント両方に回答してくれた 64 名の学生のデータを利用した。

5.2 セルフアセスメント調査の結果

5.2.1 「オンラインによる実践共同体への参加は、大学生にキャリア形成の効果を与えるか」につい

ての結果

研究目的 1 を達成するために、①「社会的スキルの獲得」、②「集団における役割の遂行感」、③「学びや将来に対する新たな機会の発見」の 3 つ項目について、学生の 6 段階の回答を 1~6 の数値化で示した得点に事前と事後で統計的な差異があるかどうかについて、t 検定を実施した。その結果を表 2 に示す。

表 2 を見ると、全ての項目において事前よりも事後の得点が有意に高くなっており、短期間のオンラインキャリア教育の授業であっても、対面かつ長期間の実践共同体参加と同様、参加者のキャリア形成に大きな効果があることが明らかとなった。

5.2.2 「効果を与えるとすればそれはどのようなプロセスで生じるのか」についての結果

次に、①「社会的スキルの獲得」、②「集団における役割の遂行感」、③「学びや将来に対する新たな機会の発見」の 3 つのキャリア形成への効果が、実践共同体におけるどのようなプロセスにより生じたのかを明らかにするために、①~③のキャリア形成への効果それぞれについて、効果が大きかったグループ(以下、「効果有りグループ」と呼ぶ)と、効果がほとんどない、もしくは得点が下がったグループ(以下、「効果無しグループ」と呼ぶ)に分け、図 1 のプロセスモデル¹³⁾のプロセスに違いがあるかどうかについて、t 検定を実施し確認した。

ここでいう「効果有りグループ」とは、キャリア形成への効果を問う 3 項目について 6 段階の回答を 1~6 の数値化で示した得点を、事前と事後で比較し、その差が 1 以上であったデータを指す。

「効果無しグループ」は同様の手続きを行った結果が 0 以下であったデータを指している。その比較結果をグラフにしたものを次ページ図 2~図 4 に示す。

まず①の「社会的スキルの獲得」については、「自己の弱みに対する他者の受容の認識」が効果有りグループで有意に高くなった ($t = 2.69, df = 60, p < .001$)。また有意差が見られなかったが、「フィードバック③他者の行動観察」と、「他者の受容の認識による自己肯定感の醸成」についても、効果有りグループの方が特に高い結果となっていた。このことから、「社会的スキルの獲得」は、自分自身の言動に対する他者の反応を観察し、他者が肯定的な反応を示したことで高まるという仮説を立てることができた。

次に②の「集団における役割の遂行感」については、有意な差異は見られなかった。しかし②に関してはまず全ての項目について効果有りグループが高い得点となった。中でも「実践共同体における役割遂行」、「フィードバック③他者の行動観察」、「他の学生の言動の参照や模倣」の 3 項目については効果有りグループが特に高い結果となっていた。

③の「学びや職業に対する新たな機会の発見」についても、有意な差異は見られなかった。しかしこちらも②と全く同じ 3 項目(「実践共同体における役割遂行」、「フィードバック③他者の行動観察」、「他の学生の言動の参照や模倣」)については、効果有りグループが特に高い結果となっていた。

このことから、キャリア形成への効果②「集団における役割の遂行感」と③「学びや職業に対する新たな機会の発見」については、実践共同体に

表 2 3 つのキャリア形成への効果の比較 (事前・事後)

	事前		事後		t 値
	M	SD	M	SD	
進路選択に対する自己効力	3.750	1.285	5.203	0.717	-8.62 ***
社会的スキルの習得	3.719	1.215	4.422	0.940	-4.60 ***
集団における役割の遂行感	3.641	0.880	4.859	0.941	-5.88 ***
学びや職業に対する新たな機会の発見	3.328	1.070	4.484	1.069	-6.21 ***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

選択肢は「6. とてもそう思う 5. そう思う 4. ややそう思う 3. ややそう思わない 2. そう思わない 1. 全くそう思わない」

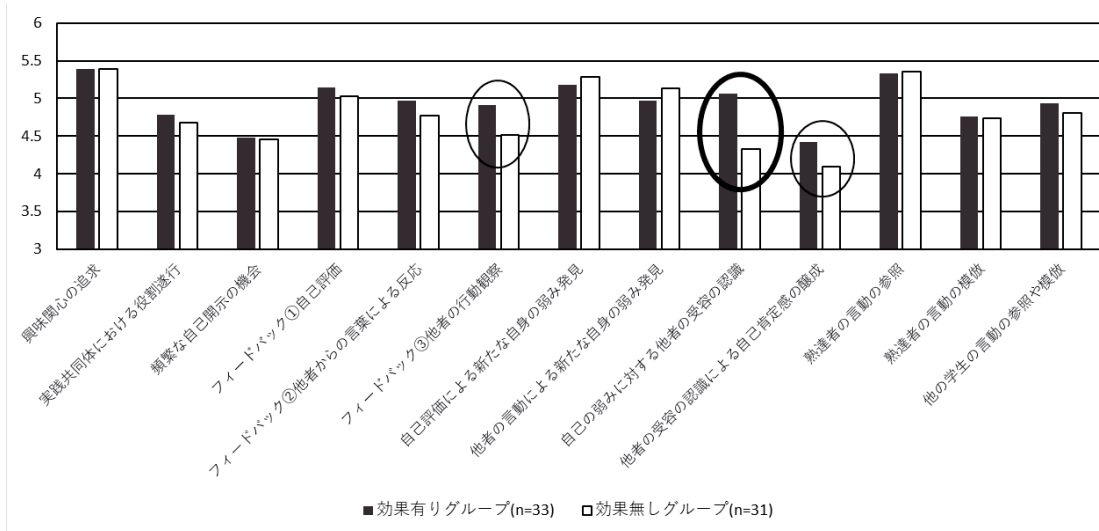


図 2 キャリア形成への効果①「社会的スキルの獲得」における 2 グループ間の比較

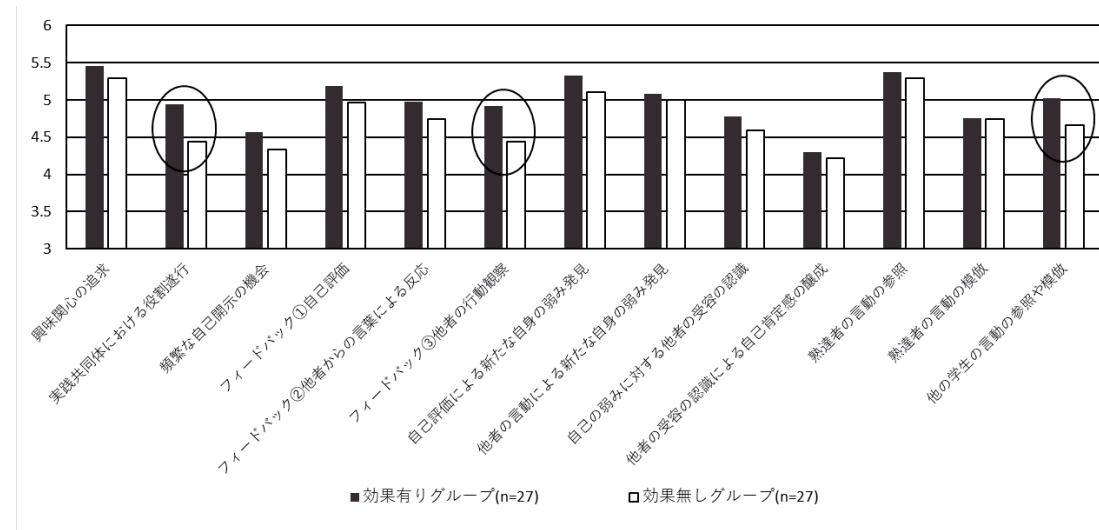


図 3 キャリア形成への効果②「集団における役割の遂行感」における 2 グループ間の比較

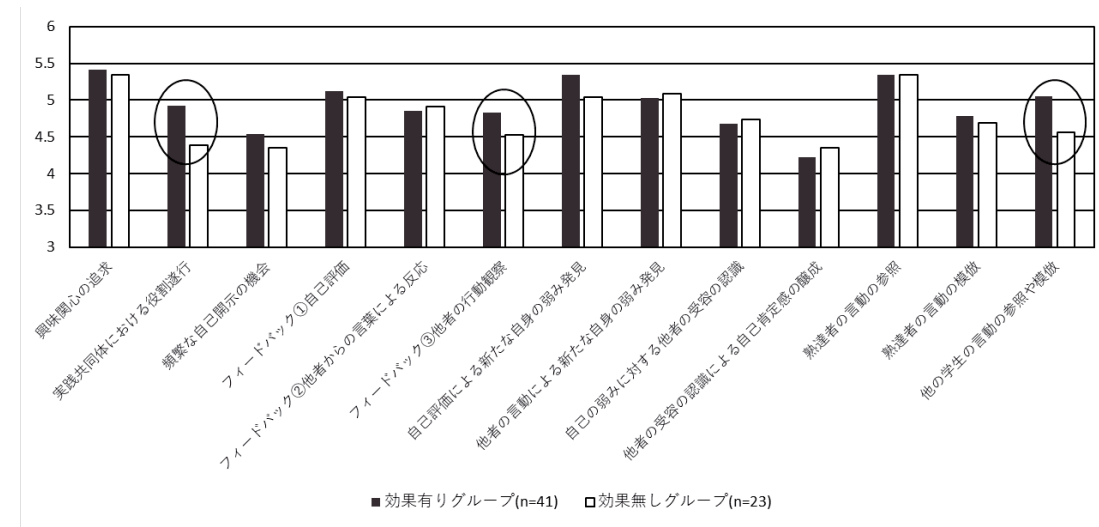


図 4 キャリア形成への効果③「学びや職業に対する新たな機会の発見」における 2 グループ間の比較

おける活動に積極的に取り組む中で、特に、他者の行動を観察し、また相互に良い点を参照したり模倣したりすることを通じて高まるという仮説を立てることができた。

セルフアセスメント調査によって導き出された仮説をまとめる。

《セルフアセスメント調査で見えた仮説》

- ① キャリア形成への効果①「社会的スキルの獲得」は、自分自身の言動に対する他者の反応を観察し、他者が肯定的な反応を示すことでその獲得感が高まる。
- ② キャリア形成への効果②「集団における役割の遂行感」と③「学びや職業に対する新たな機会の発見」については、実践共同体における活動に積極的に取り組む中で、他者の行動を観察し、また相互に良い点を参照したり模倣することを通じて高まる。

6. インタビュー調査の概要と結果

6.1 インタビュー調査の概要

上記セルフアセスメント調査で見えた仮説が正しいかどうかを探るため、事前・事後のセルフアセスメントに回答してくれた学生 64 名のうち、6 名に対して半構造化インタビュー調査を実施した。インタビューは 2021 年 10 月に Microsoft Teams を利用したオンライン形式で実施した。インタビュー協力者には、研究目的、研究協力者の権利、インタビューの録画・録音、個人情報や録画・録音データの取り扱い、研究成果の公表等について書面と口頭で説明をし、了承を得た上でインタビューを開始した。インタビューの対象者は表 3 の通りである。

インタビュー対象者は、3 つのキャリア形成へ

の効果の項目について、全て効果有りグループだった学生、全て効果無しグループとなった学生、一部だけ効果有りグループとなった学生、全てが含まれるように選定した。また、インタビュー対象者の学部・学年構成が、受講者全体の構成に近くなるよう注意した。さらに、授業で実施したグループワークにおけるグループが偏らないよう選出した。上記の条件で選出した学生のうち、インタビューへの協力を承諾してくれた 6 名を対象とした。

インタビューでは以下の質問を中心に、そこから派生した質問を行った。インタビューの時間は 1 人当たり約 1 時間程度であった。

- ① キャリア形成への効果①「社会的スキルの獲得」について、事前・事後の得点の変化の要因をどう考えるか。
- ② キャリア形成への効果②「集団における役割の遂行感」について、事前・事後の得点の変化の要因をどう考えるか。
- ③ キャリア形成への効果③「学びや職業に対する新たな機会の発見」について、事前・事後の得点の変化の要因をどう考えるか。

学生の回答を筆者がまとめたものを次ページの表 4 に示す。

6.2 インタビュー調査の結果

6.2.1 キャリア形成への効果①「社会的スキルの獲得」が高まるプロセスの検証

キャリア形成への効果①「社会的スキルの獲得」については「自分自身の言動に対する他者の反応を観察し、他者が肯定的な反応を示すことでその獲得感が高まる」という仮説を立てていた。

しかし、インタビューの結果、キャリア形成へ

表 3 インタビューの対象者

名前	インタビュー日時	所属学部	学年	キャリア形成への効果 事前事後の得点差		
				社会的 スキル	役割 遂行	新たな 機会
Aさん	2021年10月1日 (金) 15:00-15:58	農林海洋科学部	2年生	効果無しグループ	効果無しグループ	効果無しグループ
Bさん	2021年10月4日 (月) 16:00-17:04	地域協働学部	3年生	効果有りグループ	効果無しグループ	効果有りグループ
Cさん	2021年10月6日 (水) 13:30-14:31	人文社会科学部	2年生	効果無しグループ	効果無しグループ	効果無しグループ
Dさん	2021年10月6日 (水) 15:30-16:40	地域協働学部	2年生	効果有りグループ	効果有りグループ	効果有りグループ
Eさん	2021年10月8日 (金) 13:30-14:32	人文社会科学部	3年生	効果有りグループ	効果有りグループ	効果有りグループ
Fさん	2021年10月11日 (月) 13:28-14:30	理工学部	2年生	効果無しグループ	効果無しグループ	効果無しグループ

表 4 3つのキャリア形成に関する得点の変化について

	①「社会的スキルの獲得」について	②「集団における役割の遂行感」について	③「学びや職業に対する新たな機会の発見」について
Aさん	事前事後での得点差：0 1日目に休んでしまったので、みんなについていくので精一杯になってしまい、自分のスキルや力を評価するところまでいかなかった。今思うと、発言のない人に対して個別に働きかけをするなど、もっとできることがあったと思う。	事前事後での得点差：0 (普段なら)1日目と2日目の間に色々考えてそれを次の日に提案したりする。それができなかった。一方で、自分の発言でチームが進んだり、ワードを共有したりすることができた点は良かったと思う。	事前事後での得点差：0 まず公務員の情報をあまり持っていなかったが、岡山県庁の仕事を聞いて街づくりもできると知った。父からは専門職の農業系しか聞いていなかったの公務員の中でも幅が広がったし、普通の企業の仕事の幅も広がった。職の幅が広がったと思う。
Bさん	事前事後での得点差：+1 <u>グループワークは得意で、自分からしゃべるタイプだったのだが、グループの講師からの指摘やグループメンバーの反応から、それだけでは不十分だということ、実際本当に周りを見て行動できているのかと考えるようになった。そして実際社会人になった際にはどのように行動できるのかということまで考えられたと思う。</u>	事前事後での得点差：0 自分は書記だったが、司会の方が引っ張っていくというよりはメモをしっかり取るタイプの方だったので、後半は書記と司会が逆になってしまったと思う。パワーポイントを使った企画書作成は、いままでパワーポイントを使ったことが無い人が多かったので引き受けてできるところまでやる事ができた。	事前事後での得点差：+1 これまでは何が好きとか何の職に就きたいとかわかっておらず、小売業のインターンシップに行ったことで人と接する仕事がいいなとは思っていた。今回の授業で金融機関のゲストの話を聞いてすごく面白いと思っ、これまであまり考えていなかったが、銀行をみてみようか、と。銀行もあるなら他もあるかなと思えるようになった。
Cさん	事前事後での得点差：0 活動グループが先輩2人と男性2人で普段話している人たちとは違う人たちだったので、自分を出していくのが難しかった。 大学生になって人と関わることが本当にない中で学年・男女関係なくグループワークをしたのはこの授業が初めてだったが、何も話さないというのではなく自分の意見を言うことはできたと 思う。	事前事後での得点差：0 グループ活動の中で、自分の発言がうまく伝わらず、違う方向に行ってしまう、ずっとそれが引っかかったままになってしまった。訂正を伝えたかったが、グループ全体が盛り上がり進んでいる中、伝える勇気が出ない場面があった。	事前事後での得点差：-1 (事前と事後で得点が下がったことについて)あまり意識していなかった。自分と同じ学部の卒業生の話を聞いたことは大きかった。必ずしも自分の専攻と職業が結び付いていなくてもいいんだと思えた。就活は戦略を考えるのではなく、自分が何をしたいのか、どんなことを仕事で作り出していきたいのかを掘り下げていけばいいと思えて前向きになれたと思う。
Dさん	事前事後での得点差：+4 <u>この授業の前に別の授業でファシリテーションのスキルを学んだので、以前学んだことをこの授業で活かしてみようと思いついてみるとうまくいった。この授業のおかげで、前の授業で失敗したことを改善したり、今回の授業が良い実践の機会になり、成長できたと思う。</u>	事前事後での得点差：+3 今回の活動で、これまでやったことのないような役割をやってみてそれを身につけることができた。 具体的には、グループワーク中に他の学生の様子を観察し、他の学生は意見をたくさん出していること、それにより意見がまとまらないことに気づいたので、自分は仲介役をやってみようと思っ取組めた。	事前事後での得点差：+2 授業の後で自己分析をしてみて、今回のグループの活動でやってみた新しい役割を自分の強みとして捉えると、こういう力はどんな仕事で活かせるんだろうと考えていくことで、職業選択の幅が広がったと思う。
Eさん	事前事後での得点差：+2 <u>はじめて他学部や学年が違う人と本格的なグループ活動を行うことで、最初は緊張したが、徐々に和やかな雰囲気話せるようになった。このことはこれから授業外でも活かしていけると感じた。</u> <u>グループ活動のやり方は大学のAO入試対策や大学時代にグループワークをやってきた中で培ってきた。</u>	事前事後での得点差：+3 リーダー役は得意ではないが、たくさん意見を出すことと笑顔でいること、全員の意見を取り入れること、の3点を重点的にやろうと思っ取組んで、やっていくことができたと思う。	事前事後での得点差：+2 今回の授業で、いろんな学部の人の将来の夢やなりたい職業、その職業に就きたいと思っ理由を聞くことができ、自分にはなかった考え方を学ぶことができた。自分はまだ将来の職業が定まっていなくて参考になることが多かった。
Fさん	事前事後での得点差：0 自分では(グループ活動は)得意だと思っっていたが、発言が少ない人に話を振ることなく終えてしまった。このことについて講師からも指摘があり、思っっていたよりもできていないのではないかと考えるようになった。 オンラインも含めてグループワークをするのは今回が初めてのような状態だったためどれが正解かよく分らなかった。	事前事後での得点差：-1 役割や書記とタイムキーパーを持ち回りで担当した。最初の自己紹介で、自分が中心になってやったほうが良いと思っ取組んだが、あまり発言がない人をうまく他のメンバーとつなげることができなかった。後半は仲良くなったがそれ故に無駄話が増え、最終的な課題の完成度を上げることができなかった。	事前事後での得点差：-2 自分はずっと知っていると思っっていたが、グループメンバーと話をしてメンバーの人は将来なりたい職業が決まっている状態を見て、自分自身は職業のことを全然知らないのではないかと感じた。まだ将来の仕事は見えていないが、この授業を通じて進路選択の手順を理解することができたと 思う。

の効果①「社会的スキルの獲得」が事前・事後で上昇した 3 名 (B さん, D さん, E さん) は, これまでにもある程度, 他者との相互作用を行うような活動に取り組んできた学生であることが明らかとなった。彼らはこれまでに参加した実践共同体で学んだことを今回の実践に活かすことで成功体験を得て, それにより社会的スキルの向上を実感していた。

一方で, 主たるグループ活動の半分を欠席して十分な活動ができなかった A さんを除くと, 社会的スキルの獲得の得点が事前・事後で変化のなかった C さんと F さんは, 大学入学後, 学年や性別に関係なく初対面の人と長時間グループ活動を行ったのがほぼはじめてであると語ってくれた。

以上のことから, キャリア形成への効果①「社会的スキルの獲得」については, インタビューの前に立てた仮説とは異なり, 複数の実践共同体への参加を通じて, 熟達者の指導から自分自身の課題を見つけ, 次の実践の機会にその解決策を試して成功経験を積み重ねることで高まることが明らかとなった。

6.2.2 キャリア形成への効果②「集団における役割の遂行感」が高まるプロセスの検証

キャリア形成への効果②「集団における役割の遂行感」については「実践共同体における活動に積極的に取り組む中で, 他者の行動を観察し, また相互に良い点を参照したり模倣することを通じて高まる」という仮説を立てた。

インタビュー調査の結果, この項目の得点が事前・事後で上がった 2 名の学生 (D さん, E さん) については, この実践共同体における活動の中で, 自分自身の明確な役割を見出し, それをきちんと果たすことができたという点から, 「集団における役割の遂行感」を感じていることが明らかとなった。

一方で, この項目が事前・事後で上がらなかった他の 4 名の学生については, 自分がやろうとしていた役割の遂行がうまくできなかったり, 活動の途中で最初に決めた役割が変わってしまったりしたことで, 得点を高くつけていないことが明らか

かとなった。

このことから, キャリア形成への効果②「集団における役割の遂行感」は, 実践共同体における実践のなかで, 自分自身の明確な役割を見出し, それをきちんと果たすことができたと感じることで高まることが明らかとなった。また D さんのコメントから, 実践における自身の役割を見つける過程で, 他者の行動を観察したり, 参照したりしていることが, 仮説としていた「実践共同体における活動に積極的に取り組む中で, 他者の行動を観察し, また相互に良い点を参照したり模倣することを通じて高まる」という行動に現れた可能性が示唆された。

6.2.3 キャリア形成への効果③「学びや職業に対する新たな機会の発見」が高まるプロセスの検証

キャリア形成への効果③「学びや職業に対する新たな機会の発見」については②と同様, 「実践共同体における活動に積極的に取り組む中で, 他者の行動を観察し, また相互に良い点を参照したり模倣することを通じて高まる」という仮説を立てた。

このことについて, 事前事後で得点が大きく上がった 2 名の学生 (D さん, E さん) については共通して, 実践共同体における他者との相互作用から, 将来の学びや職業に対する新たな機会を発見していた。具体的には, 他者との相互作用を通じて自分自身の将来の選択肢を増やす新たな「軸」を見つけることで, 将来の選択肢の広がりを感じていた。例えば D さんは, 実践共同体における自身の役割を新たな「軸」として, 職業探しに活用している。一方で E さんは, 多様な専門分野を持つ他者との相互作用を通じて, これまでほとんど聞いたことのなかった職業を知ったり, 他者の職業選択の「軸」に共感し, 自分の職業選択の参考にできる可能性を感じたことが分かる。

以上から, 事前事後で大きく得点が上がった 2 名の学生については, 事前に立てた仮説「実践共同体における活動に積極的に取り組む中で, 他者の行動を観察し, また相互に良い点を模倣することを通じて高まる」を支持する結果となった。

一方で、事前事後の得点がやや上昇した B さんは、上記の 2 名とは異なるプロセスにより得点が上昇していた。それは、地域のロールモデルとして招聘したゲスト、つまり社会で活躍する熟達者の講話を聞き、その熟達者が所属している業界に興味を持ち、それが、違う業界へと視野を広げる契機となったというプロセスである。

以上のことから、キャリア形成への効果③「学びや職業に対する新たな機会の発見」については、当初に立てた仮説に加え、熟達者の講話によっても促される可能性が示唆された。

6.3 実践共同体としてのオンラインキャリア教育授業の課題

6.3.1 「頻繁な自己開示の機会」が低い要因

最後に、図 1 のプロセスモデル¹³⁾のプロセスにおいて全体的に低い得点となった「頻繁な自己開示の機会」と「他者の受容の認識による自己肯定感の醸成」が、なぜ低い得点となったのか、その理由はオンラインでの実施が原因となっているのか、という点についてもインタビュー調査にて質問した。6 名の回答内容を筆者が整理したものを次ページ表 5 の左側に示す。

まず、「頻繁な自己開示の機会」が平均より高得点であった 3 名 (C さん, D さん, E さん) は共通して、自己紹介やグループワークの合間にグループメンバーの人となりを知ることができるような会話をし、それにより緊張がほぐれて自己開示しやすくなったと話してくれた。このことについては平均より得点が低かった 3 名のうち 2 名 (B さん, F さん) からも、アイスブレイク時に互いの共通点を知れるような会話や雑談を行う機会があると自己開示しやすくなったと思う、というコメントが得られた。

次に、こうした難しさがオンラインや短期間の実践共同体であることに起因しているかどうかについては、E さん, F さんのコメントから、オンラインでの活動においては、活動と活動の「合間」の時間が持てないため、学生同士が互いのことを知り合う時間を活動中に意図的に組み込むことが必要であることが示唆された。学生は互いのこと

を知り合う中で、このメンバーであれば失敗したり素晴らしい意見を言えなくても、それを許容してくれるかもしれないと感じ、自身の弱みまでを開示できると感じているようであった。

また少数意見であったが A さんからは、敢えてグループメンバーを少なく設定することで、オンラインであっても互いが自己開示せざるを得ない状況を作れるのではないかと、という意見を出してくれた。

6.3.2 「他者の受容の認識による自己肯定感の醸成」が低い要因

次に、同じく全体的に低い得点となった「他者の受容の認識による自己肯定感の醸成」についても、6 名の回答内容を筆者が整理したものを、次ページ表 5 の右側に示す。

「他者の受容の認識による自己肯定感の醸成」が平均より高得点であった学生 2 名 (E さん, F さん) は共通して、グループ活動時、グループメンバー全員がカメラをオンにしており、かつ、言葉や表情、行動などで、互いの意見に反応し合うグループであったことで、自分の発言が間違っていたり良いアイデアではなかったとしても、それも含めてメンバーが自分自身を受け入れてくれたと感じ、それが自己肯定感に繋がったことを話してくれた。

一方で、得点が低くなったことには 2 つの要因が見られた。まず 1 つ目は、他者の反応が読み取れなかったケース (A さん, B さん) である。A さん, B さんのコメントから、まずオンラインでカメラオフの場合、他者の表情からその考えを読み取ることができないので、他者が自分のことを受容してくれているのかどうか判断しにくいこと、そしてたとえカメラがオンであったとしても、グループメンバーと「場」を共有し、「場」を「体感」するということが難しいため、相手の気持ちを読み取ることが難しいケースがあることが明らかとなった。

2 つ目の要因は、他者は自分のことを受け入れてくれたとは思いますが、自分自身が自分の弱みを開示するに至らなかったケース (C さん, D さん)

表 5 「頻繁な自己開示の機会」と「他者の受容の認識による自己肯定感の醸成」について

	《頻繁な自己開示の機会》 平均：4.47	《他者の受容の認識による自己肯定感の醸成》 平均：4.27
Aさん	4：ややそう思う 自己開示できる機会はそれほど多くなかった。 <u>活動するグループの人数がもっと少なくても良い</u> と思う。3人くらいだと2人で話していても話が续かなくなるので、もう1人が入る隙間というかスペースが生まれると思う。	2：そう思わない パソコンの不具合などで、カメラオンにしている人が(5名中)私ともう一人の男の人だけだった。 <u>カメラオフの人の反応が見えなかった</u> ので受け入れてもらえたかどうか分からない部分があった。対面やカメラオンだと相手はどう思っているか分かったと思う。
Bさん	3：ややそう思わない パーソナルな自己開示はできなかったが、活動に関して自分が分からないことを素直に聞けるようになったと感じる。 パーソナルな部分が開示できなかったのは授業で時間や課題優先だったことがある。反応が少なかった人とは距離感があった。 <u>アイスブレイク時に、互いの共通点を探れる話(出身地や好きな歌手など)ができれば自己開示をしやすくなった</u> と思う。	4：ややそう思う グループワークの時、 <u>2人の人がカメラはオンではあるが、自分の意見に対して反応がなく、自分の意見についてどう思っているのか分からなかった</u> 。対面だとその人の動作とかで体感できるものがあるように思う。自己肯定感あまり感じる場面はなかった。短い時間で初対面なのでみんなぎこちない感じなので難しい部分があると思う。
Cさん	5：そう思う 最初の時間に自己紹介があったと思うが、 <u>それがなかったらもっと開示できなかった</u> と思う。自己紹介の時に、メンバーがどんな人なのかをもう少し知れる機会があると良かった。自分も初対面の人と話すのはあまり得意ではないが頑張ろうと思っていて、それを伝える場が最初にあったら良かったなと思う。	4：ややそう思う (他の人が受け入れてくれなかったというのではなく)自分の欠点を他のメンバーには気づかれないように注意していた。 <u>自分が初対面の人と話すのに苦労していることを出してしまおうと、グループの空気を乱してしまうと感じた</u> ので。
Dさん	5：そう思う 自己分析の時に、 <u>それぞれのメンバーがやっていることや好きなことを話し合うことで段々緊張がほぐれてきた</u> 。メンバーの内側を分かった状態で、それでお互いに関心を持ちあって活動に取り組むことができたので、ちょっと怖いけど自分を出してみようと思えた。	3：ややそう思わない グループメンバーを信頼はしていたが、 <u>自分の弱さを見せるとグループが混乱したり士気が下がってしまうのではない</u> かと思い、弱さを見せることはあまりしなかった。どんな意見でもいいから出す時間などがあれば、自分の弱い部分も見せられるようになったのではないかと思う。
Eさん	5：そう思う グループワークの合間や議論が行き詰ってしまったとき、話し合いが早く終わったときに、 <u>アルバイトなど自分たちが今とり組んでいることを話すことができて、そのことによりとても和やかな雰囲気になった</u> と思う。 対面だと周囲の人の全体の姿が見えるのでその人の人となりや雰囲気から読み取ることができる。しかし、オンラインの場合は、 <u>メンバーの顔だけしか見えず人となりを理解しづらい</u> ため、その人に自分を見せても大丈夫なのか判断が難しい。	5：そう思う どんどん意見を言うことを目標にしていたので外的外れな意見もたくさん言ったと思うが、 <u>メンバーの人が「それ、いいね」と言ってくれたり、きちんと自分の意見を記録してくれたり、言い直してくれたりという反応があった</u> ので、自分の意見を言いやすくなったように思う。
Fさん	4：ややそう思う 1日目の自己紹介の時に、 <u>出身地や学部の話以外にゲームの話などをすることで少しだけ打ち解けることができた</u> 。 だがメンバーの中で得意なことを後から教えてくれた人もおり、前半は失敗を恐れず開示できる雰囲気ではなかったのかなと思う。 <u>対面だとメンバー同士でグループワークの時間外に雑談をして、仲良くなった状態でグループワークを始めることができて、よりスムーズに進む</u> と思う。	5：そう思う 全員カメラはオンだった。自分自身の意見に対してみんな反応があった。あまり発言がなかった2名の人も、 <u>自分の意見に対して同意してくれているというのがカメラを通じて反応として見えた</u> 。

※ 本項目の設定は「グループワークなどで、短所を含めた自分のことを他のメンバーや講師に見せる機会は頻繁にありましたか?」とした。

※ 本項目の設定は「自分の失敗や欠点を他の人が受け入れてくれたことで、自己肯定感につながったことはありましたか?」とした。

である。Cさんは、自分の弱みを出せるようになる方法として、知り合いのいるグループでの活動のことを事例としてあげ、先に述べたメンバー同士の内面をもっと知り合う機会を持つことができれば、自分の意見や良いと思う面だけでなく、自分の弱みや不安、戸惑いも伝えることができたのではないかと話してくれた。一方Dさんは、グループ活動の際に、「意見出し」という形で、全員で間違っているても良いアイデアでなくてもよいので、質よりも量を重視した対話の形式をとる時間があると良いのではないかと話してくれた。また失敗も素晴らしいアイデアでもなくて良いということをしつかりと周知されていることの重要性も指摘した。

7. 考察と今後の課題

本研究は、大学生を対象としたオンラインによるキャリア教育の授業を実践共同体と捉え、「実践共同体への参加が若者のキャリア確立を促すプロセスのモデル¹⁴⁾」を理論的枠組みとして、以下の2点を明らかにすることを目的とした。

- ① オンラインによる実践共同体への参加は、大学生にキャリア形成の効果を与えるか。
- ② 効果を与えるとすればそれはどのようなプロセスで生じるのか。

本研究から、まず、たとえ短期間のオンラインによる実践共同体であっても、対面かつ長期間の実践共同体への参加と同様に高いキャリア形成への効果があることが明らかとなった。特に「社会的スキルの獲得」については、複数の実践共同体への参加を通じて熟達者や他のメンバーとの相互作用を積み重ねることで着実に向上していくことから、大学等においては、学生に対して自分が興味を持った学内外の実践共同体に積極的に参加するよう助言することが有効であると考えられた。

また「集団における役割の遂行感」は、他者との相互作用のなかで自らの役割を明確化してそれを完遂すること、「学びや職業に対する新たな機会の発見」は、自分が共同体で果たした役割や他者の将来像を参考に職業選びの新しい「軸」を見つけることで醸成されることも明らかとなった。さ

らにロールモデルとなるような社会人の講話も、学生の進路選択の視野を広げることに有効であることが改めて確認された。

実践共同体としてのオンラインキャリア教育授業の課題としては、以下の2点が明らかになった。

- ① オンラインの実践共同体では、学生が活動と活動の「合間」の時間が持てないため、学生同士が互いのことを知り合う時間を活動中に意図的に組み込むことが必要である。(学生同士が互いの人となりを知り安心感を覚えることで自己開示に繋がる)
- ② オンラインの実践共同体では、カメラがオフのメンバーがいる場合はもちろん、例えばカメラがオンであったとしても、グループメンバーと「場」を共有し、「場」を「体感」することが難しいため、相手の気持ちを読み取ることが難しいケースがある。

1点目の課題については、本格的な実践に入る前に、学生同士が互いの特性や人なりを知ることができるアイスブレイクを時間をかけて行ったり、実践と実践の合間の時間に彼らが自由に使えるブレイクアウトルームを用意するなどで解決できる可能性が高い。一方で、2点目の課題については、ファイルを共有しそれに一緒に書き込んだり、資料を画面共有して実践の進捗を可視化するなどすることである程度改善できる可能性があるが、対面の実践共同体の醍醐味である、「場」を共有し「体感」といった感覚をオンラインでも実現し得るのか、実現できないのであればそれにかわる実践のあり方とはどのようなものなのか、については今後の課題として研究を継続したい。

最後に本研究の限界を述べる。本研究の限界としてまずセルフアセスメント調査のデータ数とインタビュー調査のデータ数がいずれも十分とは言えない点がある。調査の過程においては、一つひとつのデータ分析を慎重に実施したが、より普遍的な知見を得るためにはさらに多くのデータが必要だと考える。

また、本研究はオンライン形式の実践共同体を事例としたが、対面形式のキャリア教育授業との比較検証も重要な視点であるが、この点について

はまだ実施できていない。さらに、この実践共同体への参加によるキャリア形成への効果が短期的なものなのか長期的なものなのか、についての検証も必要であると考え。この点についても今後の課題として研究を継続したい。

謝辞

本研究に協力いただきました学生の皆様、関係者の方々に、この場を借りて御礼申し上げます。また本研究の審査過程において、2名の匿名査読委員と編集専門委員会の先生方から本稿の改善に繋がる大変丁寧なご助言、ご指導を賜りました。ここに感謝申し上げます。

注

- 1) エフタスコーレ (Efterskole) はデンマークにおける「ゆっくりとした育ちを支援する」風土を保持する私立の教育機関で、デンマークにおよそ 260 校存在している¹⁴⁾。最初のエフタスコーレは、クリステン・コルがデンマークの有名な思想家グルントヴィの教育思想に基づいて 1851 年に設立した。エフタスコーレは現在、義務教育の 8 年生から 10 年生までの生徒が通うことができる寄宿制の教育機関となっており、通常の教科に加え、社会学習やスポーツ、音楽、自然、生態学などの分野にも重点が置かれている¹⁵⁾。
- 2) 帰属の過程とは、最も狭義にいうならば因果関係についての推論であり、最も広く定義するならば、他人や自分を含む環境内の対象の、固有の属性や傾向を認知することである¹⁶⁾。

参考文献

- 1) Wenger E., McDermott R. T., & Snyder W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press. (野村恭彦監修、櫻井祐子訳 (2002) 『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』, pp.1-399, 翔泳社.)
- 2) 荒木淳子 (2021) 『企業で働く個人の主体的なキャリア形成を支える学習環境：職場、実践

- 共同体、越境』, pp.1-308, 晃洋書房.
- 3) Arthur, M. B., Khapova, S. N., & Wilderom, C. P. M. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior*, 26(2), pp.177-202.
 - 4) 荒木淳子 (2007) 「企業で働く個人の「キャリアの確立」を促す学習環境に関する研究：実践共同体への参加に着目して」『日本教育工学会論文誌』 31(1), pp.15-27, 日本教育工学会.
 - 5) 荒木淳子 (2009) 「企業で働く個人のキャリアの確立を促す実践共同体のあり方に関する質的研究」『日本教育工学会論文誌』 33(2), pp.131-142, 日本教育工学会.
 - 6) Schein E. H. (1978). *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*, Addison-Wesley. (二村敏子・三善勝代訳 (1991) 『キャリア・ダイナミクス：キャリアとは、生涯を通しての人間の生き方・表現である。』, pp.1-327, 白桃書房.)
 - 7) 森田佐知子 (2021) 「実践共同体研究の展開と課題—個人の自律的キャリア形成への効果に着目して—」『経済教育』 40, pp.97-104, 経済教育学会.
 - 8) 横須賀柳子 (2015) 「チーム実践共同体でのアイデンティティ資本の獲得—日本企業でのインターンシップ参加留学生の事例から—」『桜美林言語教育論叢』 11, pp.51-63, 桜美林大学言語教育研究所.
 - 9) 横須賀柳子 (2016) 「インターンシップ参加による [職場リテラシー] の学び」『リテラシーズ』 18, pp.74-88, くろしお出版.
 - 10) 柴原宜幸 (2017) 「大学教育における文科系専門ゼミに関する一考察：専門教育とキャリア教育との接点」『開智国際大学紀要』 16, pp.163-178, 開智国際大学.
 - 11) 金森敏 (2019) 「キャリア教育としての実践コミュニティの変化に関する研究：学生参加に着目して」『経済教育』 38, pp.110-115, 経済教育学会.
 - 12) 三宅麻未 (2019) 「キャリア・コミュニティの

構築に関する考察：まちづくりとコミュニティ・デザインに学ぶ，コミュニティの「つくりかた」『関西学院商学研究』76, pp.1-16, 関西学院大学大学院商学研究科研究会.

- 13) 森田佐知子 (2021) 「実践共同体への参加が若者のキャリア確立を促すプロセスの仮説モデル構築—北欧のエフタスコーレ，フォルケホイスコーレの事例をもとに—」『日本キャリアデザイン学会 第 17 回研究大会・総会 (2021 年度大会) 資料集』, pp.134-136, 日本キャリアデザイン学会.
- 14) 森田佐知子 (2017) 「自律的キャリア形成時代におけるキャリア教育の在り方：デンマークにおける生涯学習意欲醸成のための取組に着目して」『佐賀大学全学教育機構紀要』5, pp.115-125, 佐賀大学全学教育機構.
- 15) Morita, S. (2017). Development of Long-term Support Program for Youth to Improve 21st Century Skills in Community: Based on the Case Study of Efterskole in Denmark, *Journal of the Organization for General Education*, 5, pp.127-136, Saga University.
- 16) 大坊郁夫・安藤清志・池田謙一編著 (1993) 『社会心理学パースペクティブ 1：個人から他者へ (第 3 版)』, pp.1-429, 誠信書房.