

Title	大学のキャリア教育における学生の意識形成プロセスの探索的研究： ライフストーリー・インタビュー実習に着目して
Sub Title	An exploratory study of the process of university students' consciousness formation : the practice of life story interviews
Author	正村, あづさ(Shōmura, Azusa)
Publisher	慶應SFC学会
Publication year	2021
Jtitle	Keio SFC journal Vol.20, No.2 (2020.) ,p.184- 208
JaLC DOI	10.14991/003.00200002-0184
Abstract	本研究の目的は、大学のキャリア教育における社会人へのライフストーリー・インタビュー実習を通じた、学生の意識形成のプロセスを探索的に検討することであった。分析焦点者19名の記述をM-GTAを援用し分析した結果、29概念と6カテゴリが生成された。授業では内省活動と、他者との関わりを通じた自己の探索により、2回に亘る構成・脱構成・再構成が行われていた。個々の洞察では、特徴的な4つのプロセスが示された。授業全体を通して、学生にはキャリア自律の一部とキャリア自己効力感が形成される可能性が示唆された。
Notes	自由論題 投稿論文：研究論文
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=0402-2002-0184

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

[研究論文]

大学のキャリア教育における 学生の意識形成プロセスの探索的研究 ライフストーリー・インタビュー実習に着目して

An Exploratory Study of the Process of University Students' Consciousness Formation

The Practice of Life Story Interviews

正村 あづさ

慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科後期博士課程

Azusa Shomura

Doctoral Program, Graduate School of Media and Governance, Keio University

Correspondence to: shomura@sfc.keio.ac.jp

Abstract: 本研究の目的は、大学のキャリア教育における社会人へのライフストーリー・インタビュー実習を通じた、学生の意識形成のプロセスを探索的に検討することであった。分析焦点者19名の記述をM-GTAを援用し分析した結果、29概念と6カテゴリーが生成された。授業では内省活動と、他者との関わりを通じた自己の探索により、2回に亘る構成・脱構成・再構成が行われていた。個々の洞察では、特徴的な4つのプロセスが示された。授業全体を通して、学生にはキャリア自律の一部とキャリア自己効力感が形成される可能性が示唆された。

The purpose of this study was to explore the process of students' consciousness formation in life story interviews with employees in career education at their university. Application of the modified grounded theory approach (M-GTA) generated six categories and 29 concepts from 19 students. In the class, it was demonstrated that students likely experienced the process of construction-deconstruction-reconstruction twice through self-reflection and self-exploration in relationship with others. Four distinctive processes were identified through individual insights. The results suggest that this program could facilitate students' development of career self-reliance and career self-efficacy.

Keywords: 大学のキャリア教育、ライフストーリー・インタビュー、キャリア構成理論、キャリア自律、キャリア自己効力感
career education of universities, life story interview, career construction theory, career self-reliance, career self-efficacy

1 問題

1.1 不確実な社会における自律的キャリアデザイン

産業経済構造の急速な進化により個々の生き方や働き方も変化している。社会を直撃する様々な事態により、想定外のライフイベントは誰にでも起こりうる。一人ひとりが肯定的意識をもち、主体的に行動し、継続的にキャリア開発に取り組む、いわゆる「キャリア自律」が求められる。このキャリア自律は Waterman (1994) により提唱され、日本でも成果主義への移行に伴い浸透し、企業においてはすべての社員に強く求められるようになった(堀内, 2013)。

一方で、高等教育においては文部科学省(2018)が「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」の中で、2040年に必要とされる人材に「変化を受容し、ジレンマを克服しつつ、さらに新しい価値を創造しながら、様々な分野で多様性を持って活躍している人材」を挙げている。また、経済協力開発機構(2018)は、自尊心・忍耐力・社交性といった個人の「社会情動的スキル」は社会の進歩に影響を及ぼすと述べている。大学教育においても、予期せぬ変化を肯定的に捉え自律的にキャリアを築くことの重要性が示されている。

1.2 日本のキャリア教育の課題

キャリア教育¹⁾は、教育機関・企業・行政において近年一層推進され、文部科学省だけでなく経済産業省、厚生労働省も様々な施策を打ち出している²⁾。

大学のキャリア教育は、2011年頃のフリーター・ニート、早期離職等の若年雇用問題の対症療法としての施策が依然として目立ち、ライフキャリア³⁾への視点が弱いことが指摘されている(児美川, 2018)。また、キャリア教育の内容と方法、提供主体が一樣ではなく、様々な教育内容が氾濫していることにより教育の評価自体も難しくなっている(花田ら, 2011)。教育実践者の視点が個別の授業の中だけに埋没している限り正しく評価することは難しく、カリキュラム・マネジメントの視点から俯瞰していくことが求められる(長田ら, 2018)。そのような状況から、教育を担う実務家教員のファカルティ・デ

イベロップメントも推進され始めている（文部科学省，2019）。

2 先行研究のレビュー

2.1 21世紀のキャリアデザイン

本研究では、キャリア自律を「めまぐるしく変化する環境の中で、自らのキャリア構築と継続的学習に取り組む、生涯にわたるコミットメント」と定義する（花田・宮地，2003）。米国シリコンバレーに拠点を置く Career Action Center（2002年解散）では、1999年に Career Self-Reliance Model を導入し、前述した定義をもとに6つの最重要特性として、1. 自己理解と気づき、2. 自己の価値観、3. 継続的学習、4. 未来志向、5. 人的ネットワーク、6. 柔軟性、を示している（花田・宮地，2003）。国内では堀内（2013）が、企業社員を対象にしたキャリア自律の要因として、次の3つ、1. 自己の再認識・再構築、2. 自律的な仕事への取組み姿勢、3. 主体的キャリア形成意識を挙げている。

また Bandura（1971）はキャリア選択において重要なキャリア自己効力感の4つの構成要素として、①遂行行動の達成（自分の力でやり遂げたという経験）、②代理的経験（他者の体験を見聞きして学ぶ・モデリング）、③言語的説得（他者からの承認・称賛）、④情動的喚起（落ち着いた心と身体）を示している（労働政策研究・研修機構，2016）。

一方で、21世紀の新しい理論として、M. サビカス（2015）が「キャリア構成理論」を提唱した。この理論によると、人は経験を内省し語ることを通して人生の意味を理解する。また、人はキャリアの一貫性と連続性を保つことにより自己の不確実性を緩和し、人生の目的を見出し前進することができる。この理論を適用してライフデザインを行う過程を M. サビカス（2015）は次のように示している。1. 語りながら人生の小さな物語（マイクロナラティブ）を紡いでいく「構成」、2. 問題を外在化（客観視）させ、構成要素の中の不必要な要素を取り除く「脱構成」、3. 新しく意味づけされたストーリーを統合して自伝（マクロナラティブ）を創る「再構成」、4. キャリア・カウンセラーと共に人生の意味や目的、可能な行動を構成する「共構成」。この一連の過程で人生における最優先課題「ライフテーマ⁴⁾」を明確にしていく。これらのプロセスは再帰的であり、言語化を通して予期せぬ出来事や不適切な出来事に意味

を与える。

先に述べた数々のキャリア理論の考え方は、企業へ多くの卒業生を輩出する大学のキャリア教育に実装され始めた。

2.2 日本の大学のキャリア教育の現状

大学のユニバーサル化に伴い多様な大学生が入学する昨今、各大学で教育改革が進んでいる。文部科学省が国公私立 779 大学を対象に行った「大学における教育内容等の改革状況について」の調査によれば、96.9%の大学が教育課程内でキャリア教育を実施している（文部科学省，2017a）。キャリア教育は大学教育が目指す学びと成長に資するものとして期待されているが、80.3%の大学は資格取得・就職活動支援を目的とした対策科目を設置している（文部科学省，2017a）。一方で、初等中等教育「新しい指導要領の考え方」（文部科学省，2017b）では、主体的・対話的で深い学びの実現（生きる力）の「対話的学び」を、「実社会の人々の話を聞いたりすることで自らの考えを広げる。予め個人で考えたことを、意見交換したり、議論したり、することで新たな考え方に気付いたり、自分の考えをより妥当なものとしたりする」と定義し、対話を通じた社会との接続を推進している。この対話的学びを得た高校生の約半数が進学する大学として、アクティブラーニングが推奨される中、大学のキャリア教育科目も検討が行われている。

中でも企業連携プロジェクト科目やインターンシップなど、職業観や勤労観の育成を目的とした科目は 87.1%の大学が開講している（文部科学省，2017a）。また、インターンシップのような直接経験（Kolb, 1984）だけでなく、間接経験⁵⁾の機会として社会人の講話を聴く講義や、インタビュー形式の授業も開講している。例えば、オーラルヒストリーのインタビュー活動を通じたサービラーニング（梅崎，2015）や、ヒューマンライブラリー⁶⁾を実践し人々の多様性を理解する授業（岡，2019）がある。こうした多様な授業が開講されている中、本研究で扱うようなインタビュー実習は珍しく、研究も蓄積に乏しい。

2.3 ライフストーリー・インタビューの研究と教育

ライフストーリー・インタビュー（以下LSI）は、他者の人生を聴きながら、事実や感情を言語化し両者で意味を構成する取り組みである⁷⁾。LSIでは、「自己」を「物語」としてとらえ、語りなおすことで、新たな自己を構築する。「複数の物語の共存」を「語り直し」「編成し直し」「組み替え」「再構築」することを可能にするプロセスであり、「教育」である（やまだ、2000, p. 158）。塚田（2008）は、LSIは、聴き手が自分の枠組みで世界を見てきたときには気付かなかった「新しい世界の見方」を学ぶ機会であり、人々の意識、感情レベルの問題を捉えるには最適な方法と述べている。

一方で、LSIを教育の手法として扱っている研究もある。中川（2009）は、学習者は年輩者のストーリーに関わることを通して、人生への洞察力や人生哲学を獲得し将来的展望につながり、職業選択や将来設計に影響を受けると述べている。また、語り手の人生経験を解釈するために必要とされるのは、聴き手自身の人生であり、両者の過去が現在と照合され再構成される。LSIは互いの価値観と未来を思い描く生成プロセスである（中川、2009）。

本研究においてはLSIを大学のキャリア教育科目に実装し、学習者が他者のライフ・キャリア（以下LC）を通して、観方や考え方を広げながら自己を探索する意識形成のプロセスに注目する。

3 本研究の目的と授業実践

3.1 本研究の目的と概要

本研究の目的は、LSIを実装した大学のキャリア教育において、学習者に形成される意識とそのプロセスを探索的に検討することである⁸⁾。具体的には、学習者が社会人へ修羅場経験や人生観をインタビューし、執筆した作品の内容を学習者同士で共有する授業全体を通して、学生にはどのような意識が形成されるか、形成される場合、どのようなプロセスで形成されるかを明らかにする。

研究は社会構成主義的アプローチ（須田、2019, p. 37）に基づき、授業での学習者の記述データとLSIの執筆データを用いて分析を行う。M-GTA（木下、2003）を分析の一部に援用し、生成された概念、カテゴリーをもとに明ら

かにする。M-GTAは独自の説明概念を生成し統合的に理論化することは可能であるが、分析焦点者個々の特徴や相違を明らかにすることは目的としていない。本研究ではM-GTAを援用し生成された概念をもとに、学習者個々に析出された概念とその文脈を探り、類似する特徴的なプロセスを考察する。考察では、先行研究で示した各キャリア理論との比較対応を行う。

3.2 授業の概要と実践

筆者が担当する国内私立K大学の全学部共通キャリア教育科目LにLSIを実装した⁹⁾。この科目は、当大学のキャリア教育科目計17科目50クラスのうち、講義・演習科目の高次レベルに設置され、全学部2、3、4年生対象、履修登録者数22名(2018年度秋学期)、選択科目・単位数2単位、半期の科目である。実習を通してキャリアの観方や考え方を拓げ自己を認識する。

その一連の実習(以下:LSI実習)では、学習者自らがインタビュー対象者(以下インタビューイ)を選定し、アポイントをとり、LCについてインタビューを行う。インタビューではインタビューイとの関係構築、守秘義務の遵守、傾聴・受容を通して過去の経験や生き方や考え方、感情をひきだしていく。語りの内容をもとにライフストーリー(以下LS)を執筆し製本し、インタビューイに贈呈する。完成したLSはその後、授業では学習者同士で共有する(以下LS共有)。LS共有はプレゼンテーション形式ではなく、2名ごとに対話形式で6回程行う。語りを聴く、言語化する、そしてそのLSをインタビューイに代わって語り、他者のLSを聴く(図1)。

この授業の特徴として他に、LSIの前には自己のLCを振り返るためのキ

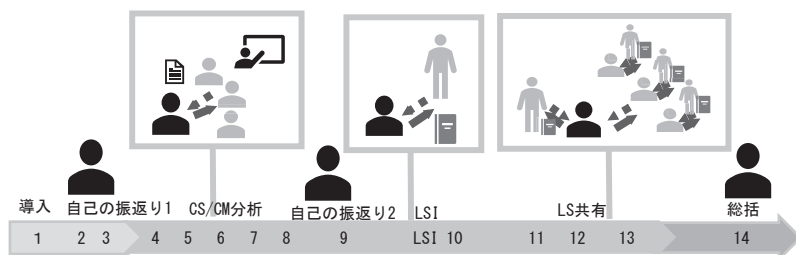


図1 授業全14回におけるLSI実習の工程

キャリア構成インタビュー¹⁰⁾を実施し「主観的意味を創出するプロセスの行為＝内省活動」(勝又・小澤, 2020)を体験する。このほか授業内学習として、先に述べた各理論の紹介や、教材による他者のLCのケーススタディ(以下CS)、著名人を分析し発表しあうといったキャリアモデル分析(以下CM分析)、大久保(2009)とアトキンソン(2006)の手法をもとにLSIの練習を行う。この授業は概ね計画通り遂行でき、その質については履修生を対象に授業終盤に実施した全学レベルの無記名式アンケート「学修行動と授業に関する調査」の結果¹¹⁾でも十分に担保できていた。

4 研究の方法

4.1 分析焦点者と分析データの収集方法

本研究での分析焦点者は、履修登録者計22名中、LSIを行い、完成したLSを期限内に提出し、且つ対象となるレポートを提出し単位を修得した学習者で、文系・理系5つの学部の2年から4年までの2クラス計19名とする。限定された範囲の中でも複数のキャンパス、複数学部が揃いヴァリエーションのあるデータといえる。記述データは、学習者が毎回の授業終了後にLearning Management System(以下LMS)を通して提出したりフレクションレポートから抽出した。このレポートの問いには、LSI実習の各工程で学び得たことは何か、自己の解釈や意見に加え、感想を具体的に述べるよう指示した。LSも対象としたのは、LSの各所にも学習者(LSの執筆者)の所感が述べられているからである。

尚、学習者へは倫理的配慮として書面「研究に関する協力をお願い」を配付し学習者全員に承諾を得て実施した。また筆者は調査当時、本科目を担当し、授業の状況を共有できる立場にあった。

学習者の属性と、LSIの各インタビューの属性、記述の文字数を表1に示す。文字数の多い学習者と少ない学習者が混在している理由は、授業各回のレポート記述の文字数を400字以上といった形式で指定していたこと、また授業を欠席したことで提出をしなかった学習者もいたからである。

インタビューは学習者が選定するが、選定基準は特に定めていない。インタビューとの関係や関心も表1を参照されたい。例えば、内定先の先輩

表1 分析焦点者・インタビューーの基本情報

記号	学年	性別	インタビューの職業	性別	年代	関係(記述より抜粋)	興味関心(選定理由)	記述総字数	LS字数
A	2	女	起業家	女	20代	サークルの先輩	障がいや武器に健闘する背景とその強さ	10,769	5,345
B	2	女	会社員	女	20代	卒業生(先輩)	この人柄が形成された過去の経験	10,622	5,613
C	2	女	会社員	男	20代	知人の知人	高校卒業後の仕事への挑戦	11,648	4,437
D	4	女	起業家	女	30～40代	ボランティア先輩	起業に至るまでの海外支援活動	9,831	6,047
E	2	男	大学生	女	20～30代	大学の先輩	自己効力感の高さの理由	7,749	5,911
F	2	女	会社員	女	50代以上	母親	身近な母の未だ語られていない生き様	10,359	5,535
G	2	女	テーマパーク従業員	男	30～40代	英会話スクール同僚	2回の転職でおきた偶然とチャンス	10,174	4,936
H	2	女	バレリーナ	女	20代	中学時代友人	中卒でプロを目指す同級生の挑戦	9,427	4,894
I	2	男	会社員	女	50代以上	母親	その口癖は人生のどこから生まれたか	8,847	5,055
J	2	女	会社員	男	50代以上	伯父	昭和時代の難関大学での生活と今	9,080	6,068
K	2	女	会社員	男	50代以上	父親	自分と異なる性格の父の人生	8,760	4,075
L	3	女	建築士	男	50代以上	アルバイト先常連客	建築士の楽観性の源を探る	8,334	6,996
M	3	女	大学生	女	20代	大学時代友人	自信と行動力が培われた過去	10,386	4,016
N	4	男	会社員	男	50代以上	内定先社員	卒業後自分が辿るであろう海外赴任生活	9,196	5,024
O	2	女	洋菓子店従業員	女	30～40代	アルバイト先輩	その親和さはどこで生かされてきたか	8,455	5,992
P	2	女	経営者(芸能事務所)	女	30～40代	知人	女性社長としての葛藤とやりがい	7,578	5,028
Q	2	女	会社員	女	20代	SNSを通じた知人	働きながら作家を志望する諦めない信条	3,905	4,364
R	2	女	経営者(建設関係)	男	50代以上	祖父	世のため人のために尽くす理由	4,689	5,088
S	2	男	会社員	男	50代以上	父親	単身赴任中で遠方にいる身近な親の人生	5,267	4,748

社員の人生を聴き自分のキャリアを考えたい(学習者N)といった仕事の視点や、小説サイトを運営しながら夢を追い続けている人だから(同Q)といった夢への関心、さらに、私の両親は幼い頃に離婚しており母がどんな思いで育ててくれたのかを知りたい(同F)といった親族に話を聴く場を設けた例もある。

4.2 データの分析方法

プロセスの分析にはM-GTAを援用する。M-GTAの特徴として木下は、限定性を明確にした上で、その範囲内に関して人間の行動の説明と予測を行うことに適しており、人間の行動の変化と多様性を一定程度説明でき、さらにはその知識に基づいて社会的相互作用に方向性を持たせることができると述べている(木下, 2003, pp. 25-30)。M-GTAが適している研究には、1. 人間と人間が直接的にやり取りする社会的相互作用に関わる研究、2. ヒューマン・サービス領域、3. 研究対象とする現象がプロセス的性格をもっていることを挙げている(木下, 2003, pp. 89-90)。本研究では、学習者とインタビュー、また学習者同士の相互作用において形成される、学習者の意識形成のプロセスを研究対象としており、また学習者が授業の過程で行っている自己の探索を、記述データに根差して説明・予測しようとするものであるため、

M-GTA の分析方法を援用することが適切だと判断した。

援用とした理由は、本研究では概念生成の過程に質的データ分析(佐藤, 2008)とそのソフト「MAXQDA2020(以下 MAXQDA)」を使用したためである。分析データには、インタビュー形式で得るような質問による深掘りがない分、文章化により整理され論理性があり、質的データを抽出することによる概念生成が適していると判断した。尚、MAXQDA では、M-GTA における「継続的比較分析」を画面上で行うことができ、未生成の概念を見出す「解釈の多重的同时並行性」も可能である。さらにヴァリエーションの確認、概念生成、概念間の比較、カテゴリー生成までの作業が並行して行え、学習者、授業各工程、概念ごとにデータ管理ができる。

前述したコーディングとは、文字データに対して「コード¹²⁾」つまり一種の小見出しのようなものをつける作業であり、記述に含まれる要素を帰納的に析出することができる。コードと、コードがつけられている文章の箇所「セグメント」や全体的文脈とを往復しながら、文字データに含まれる情報を失わずに圧縮を行う。この作業を通していくつかの文字データに含まれる同じコードを発見し、また、一つのコードに属するヴァリエーションを確認する。割り当てられた複数のコードの比較検討を行い、それらを束ねながら「概念」を生成する。その後、抽象度のレベルを上げ「カテゴリー」として概念をまとめる(佐藤, 2008, pp. 33-58)。

M-GTA ではセグメント化は行わない。木下はその理由を、セグメント化によりコードを割り当てると、解釈が拡散することに加え、コードの収束が困難になるからであり、データの中に表現されているコンテキストを破壊するのではなく文章全体の流れを読み取ることが重要であると述べている(木下, 2003, pp. 154-158)。本研究ではセグメント化を行うため、その解決法として、まず文章全体のながれを把握し、その後のコーディングは前後の文脈を丁寧に追いながらコードを収束させ、概念を生成することにした。

分析の過程においては、研究協力者としてナラティブ・キャリアを専門とするキャリア・カウンセリングの実践者に確認を依頼した。研究協力者は他大学の正課教育や、国家資格キャリアコンサルタントを対象に自己理解をテーマに講師を担っており、分析対象者の記述を読み解く上で客観的な視座を

得られることから、分析結果の妥当性を担保するために協力を得た。また、キャリア教育を専門とする研究者、人的資源管理を専門とする研究者それぞれにスーパーバイズを受け、結果に対して筆者の盲点を指摘してもらった。このように多角的、包括的に分析を進めることで、独断的解釈に陥ることを防いだ。

分析テーマは「LSI 実習を通して形成される意識とその形成プロセス」と設定した。分析の準備として、まず学内 LMS に提出された学習者の授業初回から最終回まで全 14 回分の記述と LS を一名ずつ、一つの文書にまとめた。記述レポートの平均総文字数は 8,153 字、LS の平均文字数は 5,008 字、総計文字数は 250,059 字であった。

分析ではまず、全員分の文章を読み込み、その後、MAXQDA にデータをインポートした。筆者によるコーディングでは、学習者 A から S まで順番に、記述にある意識のダイナミックなうごきに注目してコードの作成・割り当てを行った。全員分のコーディングを終えた後には、コード全体を見直し、融合可能なものはその処理を行った。解釈が恣意的にならないように、コード毎に、該当するセグメントの確認と比較を行った。この段階で研究協力者に確認を依頼した。一連の作業においては、研究倫理に基づきデータのセキュリティ管理を徹底したファイル共有、Web 会議や電子メールの活用、MAXQDA 上には作業名と作業内容と時刻等、修正や確認の記録を残した。研究協力者とは漏れがないか、コーディングは適切か、結果の妥当性を担保するために、都度検討を行いながらコードの割り当てとコード名の修正を行った。

両者による 17 回の確認・修正作業を経て最終的に、対象となる 121 のコードに 1,423 の割り当てを行い、これらのコードを束ねて 29 概念が生成された。対象から外したコードには、理論の説明や授業に関する記述「授業へのコミットメント」(割り当て数 164)、LS の語り部分など直接関係がない「その他」(同 293)があった。

尚、一つのセグメントから複数のコードが割り当てられ、その結果、複数の概念が生成される例もある。M-GTA では文脈を考慮することから、前後の内容も含めて複数の概念にまたがる場合があり、また同じ記述でも解釈は一

つだけでなく、複数の概念の具体例となることもある。これらは、プロセスを分析する際の概念間の関係の考察に役立てていく。

その後、類似する概念をまとめて上位レベルのカテゴリー、さらに上位のカテゴリーグループを生成した。続いて、概念間やカテゴリー間の具体例や、ヴァリエーションを参照しながら定義を作成した。このような概念、カテゴリー、カテゴリーグループ、定義、そして後に述べる概念図と表 3、図 3 の完成まで、研究協力者に確認を依頼し、両者の合意をもって理論的飽和とした。

5 結果と考察

5.1 結果と考察

5.1.1 概念・カテゴリー・定義の生成

表 2 に、29 概念、6 カテゴリー、2 カテゴリーグループの他、定義、ヴァリエーション例、各概念の授業全 14 回と LS での出現数の合計を示す。ヴァリエーション例については、どの学習者のいつの記述かを次の形式、(学習者－授業回) で追記した。尚、本研究での「概念」は、学習者の意識のダイナミックなうごきを表している。また、概念名とカテゴリー名の前につく番号は、カテゴリー内とカテゴリー間、各々心理的活動の段階に沿って採番を行った。

5.1.2 概念図とストーリーライン

図 2 の概念図において、横軸は時間経過のプロセス、つまり授業のながれを示している。授業でとりあげた補足のテーマは薄字で表記した。縦軸は学習者の探索状態を表し、カテゴリー 1 から 4 までは内省による関心→認識→理解→気構え、カテゴリー 5 と 6 は、他者との相互作用、他者からの影響といった心理的活動の段階に沿って配置した。図中の概念名は出現数が 38 以上を太字、76 以上を太字影付きで表示した。

意識形成のプロセスは、授業各回の各概念のヴァリエーションをもとに、出現数も参考にしながら太い矢印で表した。また双方向の影響は、MAXQDA の「コード間関係ブラウザ」にて 10 回以上交差した概念間を参考に、ヴァリエーションを読み解き双方向の点線矢印で表した。影響の方向も同様にヴァリエーションを読み解き点線矢印で表した。

表2 カテゴリー・概念・定義・ヴァリエーション例・出現数の一覧

カテゴリー	概念	定義	ヴァリエーション例	出現数
1.1. キャリアミスタートの葛藤 1.2. 過去のネガティブな解釈 1.3. 固定概念の解放 1.4. LCの多様性への関心 1.5. 多角的視点の認識	先が見えない将来に対する不安や葛藤がある自身の過去に対してネガティブな解釈をする社会的な縛りや自己の先入観と偏った視方に気付くLCの多様性に着目し肯定的関心を持つ多角的視点や柔軟的思考を持つ	私は今自分のやりたいことが何か明確にわからず、悶々とした日々を送っている (I-1) 私は中学受験と高校受験を失敗しました。大学も適当に考えていました (C-2) 過去に失敗しているからやらせようなど、その固定観念を少しずつ崩したい (H-1) 人は役割があるからこそ様々な生き方があるのだと実感した (L-2) 自分のことも人のことも客観的に見られるように心がけて、就活にも活かす (L-1)	14 15 11 47 53	
	2. 経験の認識と継承	自身の過去の振り返り、言語化することにより知識 LCには失敗経験は重要であることを理解する 過去の経験の内省し意味を見出す 自己の内面の浮き沈みを、時間的な流れに沿って認識する 他者の評価や、課題・環境に影響されず、先ずやってみる	私の経験は楽しい思いだけではなく、経験により忍耐力や友情を得た (G-2) 高校受験の失敗から学ぶことは周囲の言葉を全て御容みにせず自分で判断する (O-3) 高確率でいればよかったらもうが公立に行っている (A-9) 話し合っ出てミスはかりでキーマンなんて御免だと思っってた事を最近も時々思い出す (N-9) 今まで周りの目標や他人からどう見られるかばかりを気にしていたことに気が付いた (D-2)	51 22 94 40
	3. 自己の理解と是認	自己の過去や存在を肯定することで自信を得る 目的を意識し意思決定への自己責任を実感する 興味関心による可能性の追究 機動的に行動し自ら道を拓いていく 何かあっても諦めず挑戦し続ける意欲を持つ	「大変」な時間を乗り越えたら僕は「大きく変わり」大きな成長を得ているに違いない (E-9) 何かに迷ったときは絶対に挑戦し、その選択をした過去の自分をほめてやろう (N-9) 自分の意思決定で自分の人生が決まるならば、自分の人生に逆転劇を添えたい (B-14) 人の人生を学ぶとたくさん山や谷がある人生って面白いという考え方に変わった (S-13) 何事にも挑戦し失敗してもそれは絶対いつか必ずプラスとなっていく (H-14) 将来を考えすぎず安定を重視するより何事も失敗が成功に至るまで挑戦し続ける (S-12) 浪人を全く負の事だと思っでおらずむしろ浪人して良かったと笑顔で話していました (Q-2)	25 64 33 31 85 21 54
	4. LC形成への主体性	他者との体験や価値観の共有を通じたLCへの関心や理解と尊重 他者の視点に立ち自己観察し、理解を深める 自ら発信することにより他者と理解しあう 他者との相互作用を通して、自らの成長を実感する 人間関係の基盤となるものを構築する 他者のLCを通して、偶然への柔軟性と積極感	自分もこういう困難があるかもしれないけど、その時はこうしようと考えられた (J-6) 恥ずかしくて言えないけども思い切っって言ってみると相手ははとて思ってくれた (M-11) 人の経験を聞いている時間は自分のためにもありということに時間が増えます (J-6) 途中で言葉に詰まらなかったから私のも私の思いに真剣に向き合っって伝えてもらった (F-13) 彼女の転職は父の一言とたまたまの偶然、彼女の行動力の高さが見えます (K-7)	131 26 101 44 23 22
	5. 相互学習を通じた自己理解	他者の努力の重要性を理解する 他者のLCを通して困難克服が成長に繋がっていることを理解する 他者のLCからライフテーマの一貫性を発見する 人のLCの共通性と相違性を把握する 他者の実体験を通してLCの学び沈みやごうごきき理解する 他者のLSを通して再構成の経路	○さんのように、到底叫ばれられそうにない目標も地道に努力をすればは叫ばれられる (P-8) 周りの環境のせいにしてせず自ら道を切り開いてきた人が多かった (A-12) ○さんは社会人になった今でも夢を思い続けられています、夢見る少女のままでした (Q-15) 全く違う人生でも人それぞれで悩んで悩んだり葛藤している所は共通している (D-12) 失恋、人生のどん底で見て来た景色は抱えきれないものだったと意図します (B-15) 他者の人生から嫌なことがあっても負わずに自分に自信を借して頑張ることを学んだ (A-13)	27 56 29 46 114 104
	相互作用による探索			1423

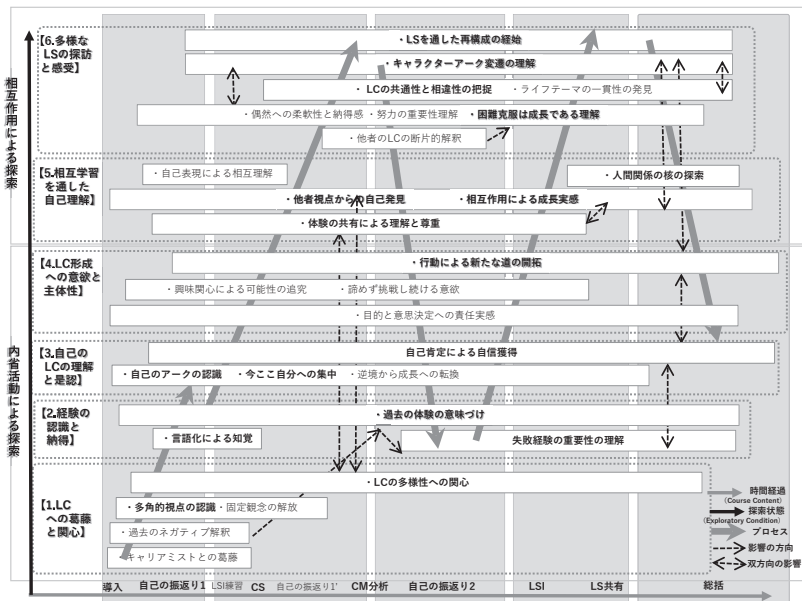


図2 概念図：授業を通じた学習者の意識形成プロセス

結果図に基づくストーリーラインを述べ、その後、授業のながれに沿って辿る意識形成のプロセスについて説明する。カテゴリーグループは {}、カテゴリーは 【 】、概念は 《 》 で示す。また、文脈に応じて概念名の語尾を一部変更している場合がある。

(1) ストーリーライン

学習者は、履修時には《1-1. キャリアミストとの葛藤》を抱えるなど【1. LCへの葛藤と関心】に在る。初回の「導入」では科目趣旨説明と事例によるディスカッションを通して、《1-3. 固定観念を解放》し《1-5. 多角的視点を認識》する。

授業第2・3回目の「自己の振り返り1」では《1-2. 過去のネガティブ解釈》もありながら、【2. 経験の認識と納得】において、《2-1. 言語化により知覚》した内容を学習者間で共有することで【3. 自己のLCの理解と是認】に移行

する。LCを振り返り《3-1. 自己のアークを認識》し《3-2. 今ここ自分へ集中》するが、内省活動の範囲は学習者の経験に留まる。

その後5回に亘るLSIの練習と「CS」「CM分析」では、【5. 相互学習を通じた自己理解】に移行し、意見交換を通して《5-2. 他者視点から自己を発見》する。また、【6. 多様なLSの探訪と感受】では多数の諸先輩の《6-6.LCの共通性と相違性を把握》する。

第9回目の「自己の振り返り2」では【2. 経験の認識と納得】に戻り、他者のLCと交差しながらより深い内省活動を行い《2-3. 過去の体験を意味づけ》、《2-2. 失敗経験の重要性を理解》する。

第10回目頃に各自が行う「LSI」では、再び【6. 多様なLSの探訪と感受】へ移行し、他者の実例を直接引き出し聴くことで、《6-7. キャラクターアーク¹³⁾の変遷を理解》し、《6-4. 困難克服は成長である理解》のもと、他者の《6-8. LSを通じた(自己の)再構成の経始》を行う。完成したLSの学習者間の「LS共有」では、授業3回に亘り他者の人生を互いに語りあう過程で《6-2. 偶然への柔軟性と納得感》を得ながら、【5. 相互学習を通じた自己理解】にて《5-5. 人間関係の核の探索》を行う。

このような、「内省活動による探索」と他者との「相互作用による探索」を繰り返しながら、最終回の「総括」では、《5-4. 相互作用により成長を実感》し、【4.LC形成への意欲と主体性】に移行し、《4-1. 目的と意思決定への責任を実感》することで、《4-3. 行動による新たな道の開拓》への意識が形成されていく。

以上がストーリーラインであり、この後にM-GTAでは、生成された各概念と各カテゴリーの詳細を学習者の実データと共に説明する。本研究では紙幅の都合上、表2にヴァリエーション例を示し、加えて後述する表3にて概念に紐づく複数の実データを示すことにする。

(2) 授業のながれとキャリア構成

ストーリーラインで述べた意識形成のプロセスは、授業のながれに沿って「内省活動による探索」と「相互作用による探索」を往来しながら“M字型カーブ”を辿っている(図3)。2.1で述べたキャリア構成理論(サビカス, 2015)を参照すれば、学習者は以下のように2回に亘り構成・脱構成・再構成を行

っていることが考えられる。1回目が「導入」から「CS」「CM分析」を経て「自己の振り返り2」まで、2回目が「自己の振り返り2」から「LSI」、「LS共有」を経て「総括」までである。構成は「内省活動による探索」でなされ、「相互作用による探索」にて脱構成、再び「内省活動による探索」に戻り、自己が再構成される。2回目の出発点は、1回目で再構成した自己である。それは、1回目に構成した自己に比べ、不安、葛藤、捉われなどが軽減した自己であり、構成はカテゴリー2、3でなされる。その後、LSIにてインタビューの生の語りを学習者がひきだすことで両者に脱構成が、さらに学習者はLSIの内容を他の学習者へ語ることで脱構成が進展する。これらがM字型の左右対称ではなく右上がりになっている理由の一つといえる。その後「総括」で再構成される自己は、カテゴリー3、4に属する。ヴァリエーションを確認したところ、意欲や主体性を象徴するコミットメントがなされている。

この2回に亘る学習者の構成・脱構成・再構成だが、個々にカテゴリー間の詳細な往来があることも文脈から想定される。さらに、カテゴリーで束ねた概念間でも往来や移行があると類推する。例えば【6.多様なLSの探訪と感受】の8つの概念のうち、未だ《6-1.他者のLCの断片的解釈》により理解が表面的である状態、その後、多様なLCを探訪することで《6-5.ライフテーマの一貫性の発見》や《6-6.LCの共通性と相違性の把握》を行う状態、感受することで他者の《6-8.LSを通した(自己の)再構成の経始》がなされる状態への移行である。

ここで、導入時の始点と総括の終点を比較すると、導入時つまり授業の初盤では【1.LCへの葛藤と関心】に、総括つまり終了時は【3.自己のLCの理解と是認】や【4.LC形成への意欲と主体性】に着地している。この上昇がプロセスを辿ったことによる学生の心理的成長といえよう。

「共構成」について、本来はキャリア・カウンセラーと共に行う作業でありながら、授業全体がその機能を果たしていることが類推できる。その例として、学習者Dは授業第3回目に「ダメだった、あの時期は本当にしんどいだけだったと思っていたが、グループの2人が私の長所を見つけてくれ、あの時間もただ辛いだけじゃなかったと思うことができた」《5-2.他者視点からの自己発見》と記述していた。他者との相互作用が機能したといえよう。

5.1.3 個々の洞察と類似のプロセス

学習者とインタビューの属性の組み合わせは同一ではなく、ヴァリエーションの内容は多様で、析出された概念や意識形成プロセスは異なる。そこで本研究では学習者 19 名、29 概念、授業 14 回・LS ごとにデータを観察し、分析に十分な記述データが得られた学習者 A、B、C、D、E、F、G、K、計 8 名については意識形成プロセスの特徴を述べていく。8 名各々の記述に授業の各工程で割り当てられた複数のコードを読み解き、前後の文脈も含め象徴している概念を析出した。表 3 にはその概念と対応する実データ（一部要約）を併記した。加えて、学習者とインタビューに想定されるライフテーマと、想定する構成・脱構成・再構成の具体例も示す。また、図 3 は、表 3 の授業の各工程で 8 名に析出された概念を、図 2 上に重ねてプロットしたものである。以下に、時間経過に沿って辿る 4 つのプロセスの特徴を述べる。

(1) 自己の構成と、他者の LS を通した目的と責任の実感

まず、ストーリーラインに近いうごきを見せるのが学習者 A、B、C、F である（図 3-1）。この 4 名は【1.LC への葛藤と関心】状態にて自己を振り返り、CM 分析や LSI、LS 共有では【6. 多様な LS の探訪と感受】に移行し、総括では、【4.LC 形成への意欲と主体性】において新たなステージへ進んで行く。2 回の脱構成と再構成により LC を統合的に捉え意思決定への覚悟と責任、自分らしく自分が納得する人生を送ることへの再認識がうかがえる。

また、授業導入時には多くの学習者はカテゴリー【1.LC への葛藤と関心】において何等かの不安や葛藤を抱えている。しかし学習者 B は【4.LC 形成への意欲と主体性】に属し、その後もカテゴリー 1 を辿っていない。初回授業では、自己開示に心理的な抵抗を示していることが類推される。第 13 回目に「(きょうの授業は) 初回のように人との緊張を解くところからスタートするわけではないため、内省を多くとれる授業になった」と述べている。また第 2 回目に「長期的な挑戦は、約束されない状況で不安になる」と述べているため、導入時は《1-1. キャリアミストとの葛藤》に属していたことを想定し、図 3-1 では点線で示している。

表3 学習者8名個別

学習者	授業各工程で学習者8名に生成された					
	導入	自己の振り返り	CS	CM分析	自己の振り返り	インタビューの ライフ(キャリア)テーマ
A	できないことを徹底的に改善できるようにするのが普通道だと思っていた。固定概念が強く根づいていてその思い込みが人を見た目でしか判断できない	人生の転機は1回目は塾の先生。「あなたらしく、あなただからできることをしなさい」の言葉で成績も伸びた。2回目は、数学の先生との出逢い、3回目は大学入試。	他者からどう思われていたかわかり、自分がどうしたのかわかり、自分をしっかりと持って過ごさなければいけない	共通点は最初から成功したわけではなく失敗を経験し挫折を乗り越えキャリアを築いていること。相違点は築き方。	失敗したと思ったことで後々自分の未来をいい方向に変えてくれる	学外サークルの先輩：障がいがあるから、幼少期から困難を乗り越え、自律的にキャリアを拓く選ばし
	1-3. 固定概念の解放	3-1. 自己のアークの認識	3-2. 今ここ自分への集中	6-6.LCの共通性と相違性の把握	2-2. 失敗経験の重要性の理解	
B	判断、決断の積み重ねが人生だと思うので、この授業で自分らしい人生の創り方について考えていきたい	今の私を持つ人格や習慣、人との接し方、聞き方、話し方までがどう作られ変化したが、ネガティブな出来事も時がたれば失敗ではないことを再確認できた。	名前を残すまでの道のりは公には語られない。全員が何かしらの戦いに勝つて、言葉に残す功績を得ている。	人生の方向を変えな転機は時代の変わり目ではなく、人や木との出会いなど新しい考え方に触れたときにおける自身の内面の変化	自分を振り返ってみると「自分の選択が自分の人生を創る」ということを感じるだけではなく、経験したからだと感じた	大学OG：天宮爛漫、自立心、行動力を阻止した「いじめ」と「失態」、乗り越えて悔みを破り、見出したテーマは、自分の人生の最高責任者は自分自身-百分の価値を信じて
	4-1. 目的と意思決定への責任実感	3-1. 自己のアークの認識	6-6.LCの共通性と相違性の把握	6-7. キャラクターアークの変遷理解	2-1. 言語化による知覚	
C	昔に決めた夢の狭き門に迷い逃げ、今の自分を失った。自分を知らない。	悲しかった思いは原動力、物事を考え前向きにとらえる。人生何が起きるかわからない。	正解や結果ばかりに目を向けない。何がきっかけで自分が変わるかわからないのでアンテナを張り、まずやってみる。	何事にも新たな気持ちで挑む、強い気持ちがあがった。そのような生き方をしたい。		友人の友人：高校卒業後、家庭の事情で就職し、実働を残しながらも高校時代からの夢に向かって学び続ける精進
	1-1. キャリアミストとの葛藤	1-5. 多角的視点の認識	1-3. 固定概念の解放	6-8.LSを通した再構成の経始の経始	2-3. 過去の体験の意味づけ	
F	海外へ行ったことがなく異国の人考え方を理解しきれないのは、人間性に小さいのでは、グローバル化についてもいけないのではとも思っている。	私は将来の夢がなく周囲の友達に強いて見せる。誰でか限界はあり、その中で自分だけどればベストを尽くせるのが重要。	完きな人間でなく自信がないが、他者の評価よりも私が考えて決めた行動したことが大事。ありたい姿に向けて行動すればおのずと道が開ける。	罵詈雑言に悩まされていた彼女は素直な気持ちを歌にした、それが彼女の人生の転機である。自分の欠点があっても自分自身の一部として認め、愛することが重要。	自分がどう感じるか、どう接するかによって人生の浮き沈みも変わる。多くのチャレンジをして失敗を経験することも必要だと感じた	母親：「離婚」「結婚」そして「産後」。娘の人生への責任を背負ってきた20年間の道筋
	1-1. キャリアミストとの葛藤	1-1. キャリアミストとの葛藤	3-2. 今ここ自分への集中	6-7. キャラクターアークの変遷理解	2-2. 失敗経験の重要性の理解	
G	初回の授業でたくさんの刺激を受けた。今後も多くを吸収して自分の視野を広げ成長したい。	中学は楽しく高校は辛かったが考えていなかったが、振り返ってみると中学はただ楽しいだけではなく、高校も辛くはなかったことに気づいた。	田中さんの銀行時代のお客さんと奥様や友人との出会い、偶然からアイデアが生まれ事業が成功したことを知り、私も縁を大切に、多くの考え方を得たい	誰もが人生に悩み、人に元気をもらったりしながら努力をし、乗り越えて生きている。	中学の時から夢を叶えるために潔治に没頭していた。すべて自分がしたいと決めたことに悔いはない。	志望企業の社員：二度の転職を経て元々志望していた企業に就職。偶然と出逢いがもたらす納得のキャリア
	1-4.LCの多様性への関心	3-1. 自己のアークの認識	6-7. キャラクターアークの変遷理解	6-3. 努力の重要性理解	4-1. 目的と意思決定への責任実感	
K	人には苦悩や葛藤があり、何らかのプロセスを経て現在に至る。「本当の自分」を見つけるには客観視や多様な視点が必要	優柔不断が故にすべてをこなさないことに。諦めるということが苦手で、どんな物事においてもついつい続けてしまう傾向にある。	人には様々な苦悩や葛藤があり何らかのプロセスを経て現在に至る。好調な物事をあえて手放すという決断は行動に移すまで難しい。	そんな彼女も、幼少期は自分自身を出せずコンプレックスを抱いていた。転機の一言で偶然通した行動力の高さが見えた	昨日の自分より誇れるような自分であってモットーに毎日行動しつつ、自分の軸を持ちつつ、他者の心かかわりを大切にしたい	父親：業績悪化による不意な異動、弟の事故死を乗り越え、「一所懸命」を貫き通す仕事人生
	1-5. 多角的視点の認識	1-2. 過去のネガティブ解釈	6-7. キャラクターアークの変遷理解	6-2. 偶然への柔軟性と納得感	4-1. 目的と意思決定への責任実感	
D	将来の事を考えすぎたので、他の人は時間の使い方や実実感も全然違うと感じた。	これまでも、悩んで精一杯の決断してきた。先のことはわからないので今は一番大切で過ごしている。	偶然の出来事も先へつなげる。そう考えると無駄なことは何一つなくて、自分の行動や経験は今の先役に立って、自分の幅を広げてくれる財産。	信念を貫きたいが故に迷い、試行錯誤し、遂に助けられて作品に出され、それが私たちに届いている尊さを感じた。	いつも過去を振り返る時に必ず思い出すエピソードが1つあり、きょう、なぜそれが引っかけになっていたのか学びに繋がった	ボランティアを通した知人：道に迷い失いながらも、縁を結び、「世界平和」という一貫した信念をもとに環境事業へ挑戦
	1-2. 過去のネガティブ解釈	3-2. 今ここ自分への集中	5-2. 他者視点からの自己発見	6-5. ライフテーマの一貫性の発見	2-3. 過去の体験の意味づけ	
E	将来を考えると、僕とは全然違う経験をしている人たちが僕知らない知識や考え方を学びたい。	昨年は消極的な時期を過ごしていた、今年は、目標をもって過ごしたい、やりたいことは何かを探りたい。	周囲の反対を押し切り留字をした話から、今の自分を満足せずに常に自分に対して向上心を持つことの重要性を学んだ。	僕も以前は平凡で退屈な日々を送り、そんな自分を愛したいと思いついた。今は充実していること実感した。	「大変」という字は「大きく変わる」、「大変な時期を乗り越えたら僕は大きく変わり」、大きな成長を得ているに違いない	社会起業団体の先輩：組織の代表として、多くの困難や苦しみを経験しながら、頑張り続けるボジティブティ
	4-2. 興味関心による可能性の追究	2-3. 過去の体験の意味づけ	4-3. 行動による新たな道の開拓	5-2. 他者視点からの自己発見	4-4. 諦めず挑戦し続ける意欲	

の意識形成プロセス

各概念と記述例 (一部要約)		キャリア構成理論			類似のプロセスの共通点		
LSI	LS 共有	総括	学習者のライフ(キャリア)テーマ	構成		脱構成	再構成
自分を大切にしなければ、やりやらない人とは送れない。ハンディキャップを抱えているからこそできることがたくさんある。	周りの環境のせいにはせず自分の道を切り開いてきている。不都合な状態のときに自分が出来ることは何なのかを考える。	「すごいね、頑張ってるね」に自分を誇らしく思えた。周りを気にしすぎた私は自分に自信をもっていい。	自己を肯定し、自分に不都合なこともプラスに捉え、自信を持つ	自分らしくいたい	できる部分にフォーカスする	できた部分に自信を持つ	LCの節目において、意思決定に覚悟と責任を持ち、自分らしく自分が納得した人生を送る
3-4. 自己肯定による自信獲得	6-4. 困難克服は成長である理解	3-4. 自己肯定による自信獲得					
自分の意志で変わること決め、人生に責任を持ち一人の「大」として生きる道を探みだした転機に励まされ、より良い生き方を見出している	「自分に勝つことだけを考えていた」「何度も足踏みました」という言葉から、人生は与えられるものではなく、どうするかという自分の責任のあり方が重要であることへの気づき	自分の人生を「どう生きるか」、自分の決定次第であることを再確認し、覚悟と責任を持つ。	自分の意思決定に責任をもつ。(過去のトラウマにより躊躇していた)	今一番すべきことは何か、自分の未来や決断を100%信じられない	自分自身を創り上げることは投資すれば必ず報われる	人生に逆転勝利を添える。負けそうなるところから勝ち上がる試合はスリルがありドラマがある	
6-7. キャラクターアークの変遷理解	6-4. 困難克服は成長である理解	4-1. 目的と意思決定への責任実感					
大変な状況でも、どのような出来事にも、前向きに捉えることの大切さ。そして人との出会いの大切さを学んだ	頑張っている彼女の姿を思い浮かべ、自分もやりたいことを貫く勇気ももらった。	失敗を恐れて何もできない。何事にも挑戦して、失敗したらどう乗り越えるかを前向きに考え、行動していく。	失敗を恐れず、夢にチャレンジしていきたい	夢の職業への憧れと戸惑い	叶わなくても夢を追いつける意欲	やりたいことを貫くことに失敗は恐れない	
3-3. 逆境から成長への転換	6-3. 努力の重要性理解	4-3. 行動による新たな道の開拓					
母との親子関係を一方的に支援してもらう関係から、互いに支えあえるような関係にしたい	違う人に取材しているにも関わらず、大切にしてるのは人間関係。その世界でも人を大切にすることは必須。	人生における寄り道も悪くない。自分の意図によらず、転機が訪れ変化せざるを得ない状況でも、失敗を恐れず自分らしく生きる。	人と共に生きていくには、自分に素直に等身大でよい	人は自分次第で成長できる	人に左右されない強い意志が強い	人との関係や環境変化を恐れず自分らしく生きる	
6-8.LSを通した再構成の経緯	5-5. 人間関係の核の探索	4-1. 目的と意思決定への責任実感					
過去の出逢いや努力は将来に生きる。今自分がしていることに意味はある。	尊敬できる人は、共通して、今の自分に満足せずに努力を続けている。	みんなと授業を受けることの重要性を学んだ。色んな人の話や自分が困難を乗り越えた気持ちを取り返したい。	思いやりと努力により、新たなキャリアを拓く	自分にもがむしゃらに努力した経験がある	努力はももちろん、偶然のご縁がキャリアを助ぐ	努力を惜しまず、人を大切にしたい。	
2-4. 過去の体験の意味づけ	6-3. 努力の重要性理解	5-2. 他者視点からの自己発見					
父は仕事に面白さを感じ納得をしている。一つの物事を貫き通す、父のようにあきらめない心、芯の強さを持ちたい	キャリアは偶然から形成され、価値観はキャリア形成に深く関わっている。○さんの先輩は、自分に価値を見出すことを大切に勉強に勤しみ今がある。	父の「一つの物事を極めるべき」は誰に言われるより響いた。LS共有ではその方に直接語りかけられたかのようなだった。他人のキャリアから自分を見つめた	一貫性と好奇心を大切に、あきらめない心と芯の強さを持つ	挑戦意欲があり、手放すこと・辞めることができる	誰も模索しなから武器を見つけている	自分らしく、自分の軸と武器を持ち納得する人生を送りたい	
4-3. 行動による新たな道の開拓	6-2. 偶然への柔軟性と納得感	6-5. ライフテーマの一貫性の発見					
今の自分を受け入れ満足し、自分の心に正直になって誠実に行動していればそれで十分と思えた。	目的なく来たけれど、頑張っただけで今ここにいる先の事を考える・考えないに限らず、良いものもなく、自分がどう意味付けか。	振り返ってみると新しい気づきや再認識ができる。自分の意見を持つのは大切、感情があるから自分の経験になる。社会人になっても私らしくを大切に頑張ります	他人を羨ましくなく認め、個性を重視したい	他者や正解への捉われ	過去の経験への肯定的意味づけ	キャリアドリップへの納得	
3-4. 自己肯定による自信獲得	3-4. 自己肯定による自信獲得	3-4. 自己肯定による自信獲得					
○さんは人よりも自己肯定感が高い自信がある。僕もそうなるために多くの挑戦をして将来に生かす。	未来の自分を焦って探さなくても、今、自分の目の前にあるしたい・すべき・できるときに努力すれば、理想の自分が見えてくる	理想の自分はまだ具体的には分からないが、主体的に意欲的に行動したい。僕ももっと努力できる。今まで以上に努力できる自分でありたい。	多くの人に出逢い自分を創造する	将来どう進めばよいのか、進路で生かしたい	焦って探さなくても見えてくる	行動して努力すれば、その分成長できる。	
4-4. 諦めず挑戦し続ける意欲	3-2. 今ここ自分への集中	3-4. 自己肯定による自信獲得					

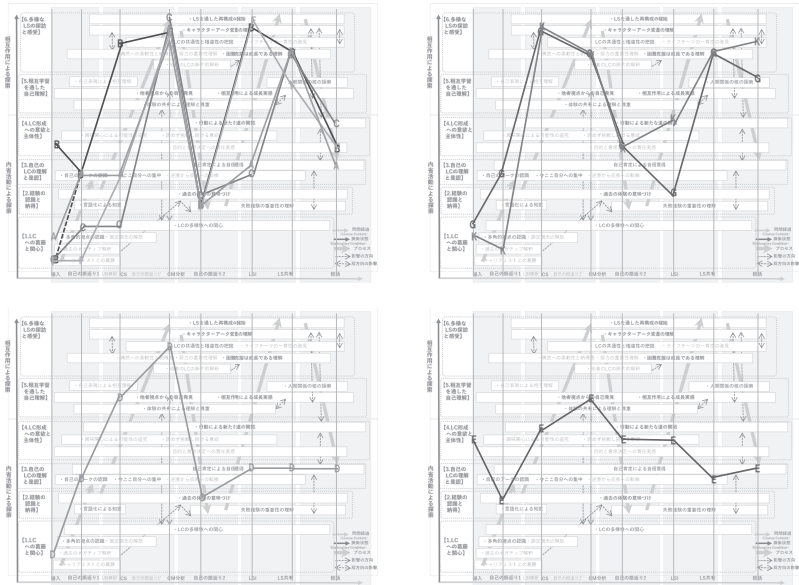


図3 学習者8名の意識形成プロセス (左上3-1.A、B、C、F、右上3-2.G、K、左下3-3.D、右下3-4.E)

(2) 自己の構成と、他者のLSを通じたライフテーマの発見

多くの学習者は、総括では「内省活動による探索」に属している。一方で学習者G、Kは、未だ「相互作用による探索」の状態に留まっている(図3-2)。例えば、学習者Gの記述「3年生になったらインターンシップに本格的に参加するが、躓いた時には原点に戻り過去の自分が困難を乗り越えた時の気持ちや方法を思い出したい」からは、就職活動への不安もうかがえる。インタビューの人生の浮き沈み、そして不本意な状況においても一貫した軸を持ち前向きに努力する姿から《6-5. ライフテーマの一貫性を発見》したことで、自身も納得する人生を歩みたい、迷っていても進まないという焦りも考えられる。再構成中の学習者へは、授業終了後のキャリア支援も有効であろう。

(3) 自己の構成と、他者のLSを通じた自己肯定による自信獲得

学習者Dの特徴は、構成・脱構成・再構成が前半1回であり、LSI以降、【3. 自己のLCの理解と是認】の《3-4. 自己肯定による自信の獲得》に留まっている点である(図3-3)。1回目の脱構成にて、他者の評価から解放され《3-2. 今ここ自分への集中》がなされた結果といえよう。総括での自己の肯定は学習者Aにも共通しており、インタビューが自立的に逞しくキャリアを築く様子に納得し、他者や正解に捉われない自信を得たといえよう。

(4) 自己の構成と、他者との共有を通じた自己啓発による行動促進

学習者Eは、前述のストーリーラインとは異なり、【6. 多様なLSの探訪と感受】を辿っていない(図3-4)。概ね、カテゴリー3と4の間を移行しており、一貫して行動の重要性とネットワーキング活動への関心が見られる。前向きに挑戦し続けているインタビューの姿から、行動し努力すればその分成長できるという向上心がうかがえた。

5.2 総合考察

総合考察では2.1で述べた3つのキャリア理論に対応しながら述べていく。まず、キャリア自律に対応し考察する。キャリア自律の最重要特性(花田・宮地, 2003)のうち、「1. 自己理解と気づき」は“M字型カーブ”で辿る【2. 経験の認識と納得】と【3. 自己のLCの理解と是認】にて、また「2. 自己の価値観」は、再構成時に辿る【3. 自己のLCの理解と是認】にて培われている可能性がある。該当する例として、学習者Pは最終回に「私は人より失敗が多いと思う。数は人より多いけれど、誰だって失敗を越えて成長していると考えられるようになった」と述べていた。またキャリア自律の要因(堀内, 2013)の「1. 自己の再認識・再構築」は、構成・脱構成・再構成が網羅しているといえよう。「3. 主体的キャリア形成意識」と「2. 自律の仕事取り組み姿勢」は、【4.LC形成への意欲と主体性】の一部がレディネス的要素として該当する。

一方で、キャリア自律の要素に含まれず、今回生成された特徴的な概念として、【6. 多様なLSの探訪と感受】の《6-5. ライフテーマの一貫性の発見》、

《6-6.LCの共通性と相違性の把握》、《6-7. キャラクターアーク変遷の理解》、《6-8.LSを通じた再構成の経始》がある。LSIによる間接経験が、自己の再構成に繋がったことも類推できる。

次に、LSI実習での経験学習によるキャリア自己効力感の向上について述べる。例えば学習者Aの記述を引用すると、自己の振り返り1で「志望校への合格」(①遂行行動)、「当時の塾の先生からの言葉、あなたらしく、あなただからできることをしなさい」(③言語的説得)、LSIを通して「インタビューのハンディキャップを乗り越え諦めない逞しさ」(②代理的经验)、総括では「私の母も厳しく時には優しく私の歩みたい道を歩ませてくれている」(④情動的喚起)があり、4つの要素を獲得していたことがうかがえる。紙幅の都合上、1名の紹介になるが、同様に他の学習者にも該当する記述があった。尚、②代理経験に関連して、学習者はなりたて姿をインタビューから探し言語化する傾向がある。それは学習者とインタビューのライフテーマの親和性からもうかがえる。

続いて、キャリア構成理論に対応して述べる。M. サビカスによれば、自己のキャリアの過去・現在・未来に連続性を持たせるためには、自意識的内省を必要とし、言語化が不可欠である。人は協働を通して、自己と自己をとりまく世界の意味を理解していく。人生の局面は、人を動かす刺激から始まり、恐怖や障害、心の傷と葛藤するうちに、逆境を乗り越え自らの欠点を克服する。この歩みにより人は成長し発達し、学びながら変容していく(サビカス, 2015, pp. 26-28,45-46)。本研究における授業での構成・脱構成・再構成は、自己と他者のLCの交差を通じた学習者の成長と発達を促進したといえよう。

最後に、授業の内容に関連して述べる。概念には含まないコード群「授業へのコミットメント」は、理論の解釈など授業に関する記述に割り当てた。その合計は164、学習者個々には、3から17までばらつきが大きい。授業への参加度や出席回数が、内省の深さ、履修者間やインタビューとのラポール形成、心理的なレディネスに複雑に影響していることが考えられる。相互学習における他者との関係構築や学習環境の構築は今後検討を行う。

6 結論と含意および課題

6.1 結論

本研究では、LSI 実習の実践から得られた記述データを分析し、学習者の意識形成のプロセスを探索的に検討することであった。その結果、2 カテゴリーグループで構成される6 カテゴリーと29 概念が生成された。学習者は、授業のながれに沿ってカテゴリー間を往来しながら、概ね“M 字型カーブ”を辿り構成・脱構成・再構成を2 回に亘り行うことが類推された。

第1の特徴として、構成と再構成は自己の振り返りを通して、脱構成は他者のLCを通して行われていることである。第2の特徴として、2 回目の構成は1 回目で構成した自己に比べ不安や葛藤が軽減した自己から始まり、その後、LSI にてインタビューの生の語りを学習者がひきだすことで両者に脱構成が行われ、さらに学習者はLSI の内容を他の学習者へ語ることで脱構成が進展し総括での再構成により《4-3. 行動による新たな道の開拓》を行うものである。この一連のプロセスを通してキャリア自律の一部とキャリア自己効力感が形成される可能性も示唆された。また8 名個別の洞察を通して類似の特徴的なプロセスを見出した。脱構成や再構成が不十分な学習者もいることから、授業後のキャリア支援の必要性も示された。

LSI 実習によって形成された意識とそのプロセスを、M-GTA を援用し示したことは、大学のキャリア教育の領域において学術的意義があるといえよう。また、LSI をはじめCS、CM 分析、自己の振り返りによる相互学習を通して、学習者は自己の探索を行うことにより、キャリア自律の一部とキャリア自己効力感が形成される可能性も明らかになった。このような授業の設計と手法の可能性を示唆できたことは実践的意義があるといえよう。

6.2 含意および課題

はじめに、研究の限界として概念の生成について述べる。本研究ではLSI の、インタビューの選定からインタビュー、執筆まで、詳細な過程に分けてデータを収集していない。したがって語りを聴く・引きだす過程での詳細な内省活動や、執筆の過程で生成される独特な概念は見出すことができなかった。また、意識形成の動機づけの要因が、インタビューか学習者間か、教材の

ケーススタディに登場する人物か、あるいは教員の介入か、その詳細を明らかにできていない。データ収集法の改善を今後の課題とする。

次に、授業設計の課題について述べる。キャリア構成インタビューでは本来、ライフテーマはクライアント自身がキャリア・カウンセラーとの共構成により見出ししていく。表3に示した各ライフテーマは、筆者が想定したものである。学習者自身がライフテーマを見出すよう、共構成の場としての授業の在り方を検討していく。

最後に研究の将来的展望について述べる。学習者の授業終了後の経過として、意識形成後の行動プロセスを明らかにしていく。また将来的には、卒業後の変容を追いながら、既往研究や、海外の事例との比較も行う。

謝辞

このたびの研究にあたり、長田尚子先生（立命館大学准教授）、平野光俊先生（大阪商業大学教授）にご指導いただいた。平和俊先生（日本キャリア・カウンセリング研究会講師）にはデータの分析に協力をいただいた。LSIに関する教材は、湘南藤沢学会「研究助成基金2017」、及び公益財団法人未来教育研究所「平成30年度未来教育研究所研究助成事業」にて支援を賜り制作した。深く感謝を申し上げる。査読において大変に貴重なご指摘をいただいた先生方に厚くお礼を申し上げる。

注

- 1) 一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育と定義され、学習者が社会のなかで自分の役割を果たしながら自分らしい生き方を実現していく（中央教育審議会，2011）。
- 2) 文部科学省や都道府県各教育委員会でのキャリア教育の推進に加え、経済産業省の「人生100年時代の社会人基礎力」、厚生労働省の「セルフキャリアドック」の施策など、キャリア教育やキャリア支援は近年活発化している。
- 3) 本稿では、「ライフキャリア」をこれまで歩んできた道と現在から将来に至る人生全般を、「ワークキャリア」は仕事を軸にした人生を意味する。また、その両方を「ライフ・キャリア」と表記する。
- 4) 人が最優先で解決したい問題や、人が解決を遂げるために見出す手段（サビカス，2015，p. 206）。
- 5) 経験学習理論（Kolb, 1984）によれば、経験学習の全体の70%が自己の直接経験、残りの30%は他者の観察やアドバイス、読書、研修といった間接経験による（松尾，2011，p. 48）。
- 6) 障がい者、ホームレス、セクシャルマイノリティなど、社会のなかで誤解や偏見を受けやすい人々が「本」になり、一般「読者」と対話をするといった、多様性を理解し偏見の低減に資する活動。ヒューマンライブラリー学会公式ホームページより引用、一部改編。 <http://www.humanlibrary.jp/>（2020年7月2日アクセス）

- 7) ライフストーリーは、オーラルヒストリー(口述史)やライフヒストリー(生活史)と異なり、語り手と聴き手の相互作用による人生の意味付けや生き方に重きが置かれている(大久保, 2009; 中川, 2009)。
- 8) 本研究は、大学のキャリア教育に関する研究であるが、社会学でのLSの研究、教育学での学習デザインの研究、心理学でのナラティブ・キャリアの研究、経営学でのキャリア開発の研究など、複数の学術研究を引用している。
- 9) 授業ではLSを「他人史」と呼んでいたが、本稿ではLSに統一する。
- 10) キャリア構成インタビューは主要な5つの質問で構成されている。5つの質問の回答から「ライフ・ポートレート」を作成し、人生のテーマや意味を見出し、ライフ・デザインを行う(サビカス, 2015)。
- 11) 履修生を対象に授業終盤に実施した全学レベルの無記名式アンケート「学修行動と授業に関する調査」では22名中18名が回答し、「シラバスをきちんと読んで履修したか」の問いにそう思う・どちらかというと思うに回答した学習者が全体の94.4%、「授業の到達目標に達する」と思う・どちらかというと思うに回答した学習者は全体の100%、「授業に満足」している・どちらかというと思うに回答した学習者は全体の94.4%、「授業に積極的に取り組んだ」と思う・どちらかというと思うに回答した学習者は全体の100%であった。
- 12) M-GTAではコードという表現は用いないが、コーディング(佐藤, 2008)を行う都合、本稿では用いることにする。
- 13) ある本質的な心の問題について、人はどこから出発し、今どこにいて、どこまで行きつきたいかを描きだすテーマの局面のことを言う。それは、人生で失っている何か、必要としている何かにむけて人を動かす推進力を説明している(サビカス, 2015, p. 204)。

引用文献

- アトキンソン, R. 塚田守訳 (2006)『私たちの中にある物語』ミネルヴァ書房。
- Waterman, R., Collard, B., & Waterman, J. 土屋純訳 (1994)「キャリア競争力プログラムが創る自律する社員」ダイヤモンド・ハーバード・ビジネス レビュー Oct.-Nov. 1994, pp. 71-81.
- 梅崎修 (2015)「オーラル・ヒストリーを用いた大学の教育実践」『日本オーラル・ヒストリー研究』11, pp. 61-73.
- 大久保孝治 (2009)『ライフストーリー分析 質的調査入門』学文社。
- 岡智之 (2019)「大学における多文化共生に向けた実践活動報告—国際交流活動、多文化共修科目、ヒューマンライブラリーを中心に—」権五定、鷲山恭彦監修、李修京編集『多文化共生社会に生きる』明石書店。
- 長田尚子、中川洋子、川崎友嗣、勝又あずさ、杉谷祐美子 (2018)「全学型キャリア教育科目の実践的課題—カリキュラム・マネジメントを手がかりとした考察—」『京都大学高等教育研究』(24), pp. 55-65.
- 勝又あずさ、小澤康司 (2020)「大学のキャリア教育におけるキャリア構成インタビュー演習の有効性」『産業カウンセリング研究』20 (1), pp. 39-52.
- 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。
- 経済協力開発機構 (2018)『社会情動的スキル：学びに向かう力』明石書店。
- 児見川孝一郎 (2018)「高校・大学・社会をつなぐ学びの展望—キャリア教育を捉えな

- おす」未来のマナビフェス 河合塾.
佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社.
サビカス, M.L. 日本キャリア開発研究センター監訳 (2015) 『サビカスキャリア・カウン
セリング理論—自己構成によるライフデザインアプローチ』福村出版.
須田敏子 (2019) 『マネジメント研究への招待 研究方法の種類と選択』中央経済社 p. 37.
塚田守 (2008) 「ライフストーリー・インタビューの可能性」『椋山女学園大学研究論集』
(39).
中央教育審議会 キャリア教育・職業教育特別部会 (2011) 「今後の学校教育におけるキ
ャリア教育・職業教育の在り方について (答申)」.
中川恵里子 (2009) 「ライフストーリー・インタビューの世代間学習としての可能性」『生
涯学習基盤経営』(34).
花田光世、宮地夕紀子 (2003) 「キャリア自律を考える：日本におけるキャリア自律の展
開」『CRL REPORT』(1) March.
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.
堀内泰利 (2013) 「キャリア自律のプロセスと影響要因に関する研究」筑波大学博士 (カ
ウンセリング科学) 学位論文 (甲第 6553 号).
松尾睦 (2011) 『経験学習入門』ダイヤモンド社.
文部科学省 (2017a) 「大学における教育内容等の改革状況について (平成 27 年度)」文
部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室.
文部科学省 (2017b) 「新しい学習指導要領の考え方 主体的・対話的で深い学び アクテ
ィブラーニングの視点からの授業改善」.
文部科学省 (2018) 「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)」(中教審第
211 号) 高等教育局高等教育企画課高等教育政策室.
文部科学省 (2019) 「制度部会 (第 21 回) 大学教員及びファカルティ・ディベロップメン
ト等に関する参考資料 3 「実務家教員」関係規定等 大学設置基準 (昭和三十一年
文部省令第二十八号)」.
やまだようこ (2000) 「人生を物語ることの意味—なぜ LS 研究か?」『教育心理学年報』
39, pp. 146-161.
労働政策研究・研修機構 (2016) 「職業相談場面におけるキャリア理論及びカウンセリ
ング理論の活用・普及に関する文献調査」(165).

Bandura, A. (1971) *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
Kolb, D.A. (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and
development*, Englewood Cliffs., New Jersey: Prentice Hall.

〔受付日 2020. 1. 3〕

〔採録日 2020. 7. 21〕