

<研究ノート>学生が実施するキャリア教育プログラムとしてのワークショップ：「キャリアサポート実習」の実践

著者	田澤 実, 淡河 由満子, 木内 葉月
出版者	法政大学キャリアデザイン学会
雑誌名	生涯学習とキャリアデザイン
巻	14
号	2
ページ	103-118
発行年	2017-03
URL	http://hdl.handle.net/10114/13264

学生が実施するキャリア教育 プログラムとしてのワークショップ ～「キャリアサポート実習」の実践～

法政大学キャリアデザイン学部准教授 田澤 実
法政大学キャリアデザイン学部キャリアアドバイザー 淡河 由満子
法政大学キャリアデザイン学部キャリアアドバイザー 木内 葉月

1 はじめに

法政大学キャリアデザイン学部の体験型選択必修科目のひとつに「キャリアサポート実習」がある。本稿では、この授業を受講した2年生および3年生が1年生に対して実施したキャリア教育プログラムとしてのワークショップの実践について報告する。なお、「キャリアサポート実習」の全体像については報告書¹⁾を参照していただきたい。本稿ではその中の一部に焦点を当てることにする。

構成を以下に述べる。つづく第2節では、法政大学キャリアデザイン学部の特徴について本稿に関連する範囲で述べた後に、ワークショップの参加者であるキャリアデザイン学部1年生の背景について述べる。第3節では、「キャリアサポート実習」の概要とキャリア教育プログラムとしてのワークショップの位置づけについて述べる。第4節では、本稿で用いるワークショップの分析枠組みを概観し、第5節では、その枠組みを使って、学生が実施したワークショップの事例について記述する。第6節ではワークショップを受講した1年生の事後アンケートの結果を紹介する。第7節はまとめである。

なお、第一筆者は「キャリアサポート実習」の担当教員の一人であり、第二著者、第三著者は「キャリアサポート実習」の授業の補佐をするキャリアアドバイザー²⁾である。

2 学部・参加者の特徴と背景

ワークショップの参加者、実施者、実施時期は以下のとおりである。

- ・参加者：「基礎ゼミ」を受講している法政大学キャリアデザイン学部の1年生（入学者数417名、事後アンケートの回収人数323名）
- ・実施者：「キャリアサポート実習」を受講している法政大学キャリアデザイン学部の2年生および3年生（合計73名；3年生5名、2年生68名／男性39名、女性34名）
- ・実施時期：2016年7月

以降においてワークショップの詳細を述べる前に、まずは学部の特徴と参加者の背景を本稿に関連する範囲内で述べておく。

(1) 学部の特徴

法政大学キャリアデザイン学部では、人のキャリアが築かれる場として、3つの領域を設定している。それぞれ、学びの場（発達・教育キャリア領域）、働く場（ビジネスキャリア領域）、そして生活の場（ライフキャリア領域）である。キャリアデザインを体系的に理解し、実践していくために、「発達・教育キャリア」「ビジネスキャリア」「ライフキャリア」の3つの領域を複合的に学ぶ。2～4年次にかけては、3つの領域のいずれかを軸にして、専門的な学びを深めていく。

(2) 参加者の背景

キャリアデザイン学部1年生は、春学期に必修科目である「キャリアデザイン学入門」を履修する。そして、「発達・教育キャリア入門A～D」「ビジネスキャリア入門A～D」「ライフキャリア入門A～D」から選択して科目を履修する。そして、2年次の秋学期からは「演習（ゼミ）」を履修する。その申請は2年次の春学期に行われる。学生は事実上この時に、自らの領域の選択が求められる。たとえば、「発達・教育キャリア」の領域の「演習（ゼミ）」を選択した場合、「発達・教育キャリア」の科目を多く履修することが求められる。

3 「キャリアサポート実習」の概要とワークショップの位置づけ

(1) 「キャリアサポート実習」の概要

法政大学キャリアデザイン学部では、1年次にキャリアデザインに関する基礎を学ぶ。そして2年次には、体験型選択必修科目がある。実践的なキャリアデザインのスキルを身につけるために学外でのインターンシップやフィールドワークなど、社会のさまざまな現場における実習を行うものである。この体験型選択必修科目のひとつに「キャリアサポート実習」がある。

「キャリアサポート実習」では、高校生に対してキャリア教育プログラムを実施する。その際に、学生はファシリテーターとして高校生とかわ

わる。高校生の話を聴き、グループの意見を引き出し、話し合いが進みやすいような雰囲気をつくるなどの役割を担う。そのために春学期は傾聴、質問技法、アサーション、ファシリテーションなど他者のキャリア形成支援に必要となるソーシャルスキルを学ぶ（全15コマ）。秋学期には高校への実習の事前指導と事後指導を授業内で行う（全15コマ）。なお、春学期と秋学期を通じて継続的にキャリア教育プログラムの作成および実演をする。高校で行うキャリア教育プログラムの内容は既存のプログラムのときもあれば、学生自身が作成したプログラムのときもある。

2016年度に「キャリアサポート実習」を受講した学生は76名（3年生5名、2年生71名／男性41名、女性35名）であった。1クラスあたり20名前後であり合計4クラスが展開された。

(2) ワークショップの位置づけ

事前指導を行う7月に、キャリアデザイン学部1年生を参加者とするワークショップの実習を実施した。1年生の春学期の必修科目「基礎ゼミ」と連携し、1コマ（90分）を実習に割り当てた。4名程度の学生がグループを編成して「基礎ゼミ」の教室（21クラス）に入り、キャリア教育プログラムとしてのワークショップを実施した。ワークショップを作成する際に、学生には以下のテーマ、目的、ねらいが伝えられた。

<実習のテーマ>

- ・1年次の秋学期以降のキャリアデザイン学部での学び方を考える。

<プログラムの目的>

- ・1年生が今後のキャリアを踏まえてキャリアデザイン学部での学び方について考えを深め、他者の意見にも耳を傾ける機会を提供する。

<プログラムのねらい>

- ・80分間で実施できるワークショップ形式のキャリア教育プログラムを作成する。このワーク

ショップを通じて、1年生が以下の3点について気づきを得ることをねらいとする。

- ① ゼミや領域の選択をどのように行ったらよいか³⁾
- ② 今後の学習（履修）をどのように組み立てていけばよいか
- ③ 何を基準とし何を大切にすべきか

この条件に適うように、学生たちは、グループに分かれてワークショップを作成した。作成およびロールプレイを含めて4回分の授業コマを用いた。21クラスの「基礎ゼミ」に学生は配置されたため、21種類のワークショップが実施されたことになる。なお、当日はボランティアの学生サポーター3名が実施者として参加した。

4 ワークショップの分析枠組み

ワークショップの事例について述べる前に、ワークショップを記述する枠組みについて述べることにする。

荏宿（2012）は、従来のワークショップの記述の仕方では、「実践者の独りよがりの自己満足と言われかねない（p35）」と批判する。事実関係の記述（例えば、自分のやったこと、やりたかったことなど）の後に、そこでの参加者の反応を紹介するという流れでは、「ここで言う事実関係とは誰の事実なのかという視点や参加者の反応の因

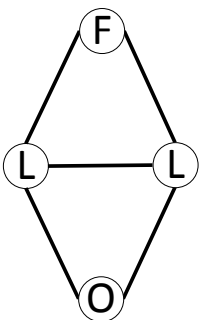
果関係等があきらかにされていない（p35）」ことを問題視している。そこで、荏宿（2012）は、ワークショップの分析単位として「F2LOモデル」を示している。これは、「ファシリテーター（F）」⁴⁾と「学習者（L）」に「対象（O）」を組み込んだ図式である（図表1）。

荏宿（2012）は、「ワークショップに参加した学習者たちは、ファシリテータのサポートを受けつつ、他の学習者とコミュニケーションをとりながら、この対象に対して何らかの作業を行うことになる。この関係が維持されている限り、それはワークショップである（p14）」と述べている。そして、荏宿（2012）はワークショップで起こっていることを述べるときに、「参加者に起こったこと」と「実践者に起こったこと」を分けて、下記のように「位置づく」「見立てる」「味わう」という3つの流れ⁵⁾で記述することを提案している（図表2）。

そして、高木（2012）は、ワークショップを評価する際には、上述した「位置づく」「見立てる」「味わう」の状態が成立しているかどうかを評価の視点に加えることを提案している。具体的には下記の点である。

- ① ワークショップの導入部において「F2LO関係の構成（位置づく）」の状態が成立しているか。すなわち、参加者たちがファシリテーターの導入した対象に注目し、それに対する

図表1 ワークショップの分析単位

	F（ファシリテーター） ・ L（学習者）の媒介者 ・ 個々の L（学習者）あるいは L（学習者）同士のコミュニケーションに働きかける ・ 機能的には必ず1名必要
	L（学習者） ・ 主体となる参加者 ・ L（学習者）同士のコミュニケーションが不可欠であるため最低2名必要
	O（対象） ・ L（学習者）が取り組む何らかの作業、課題、作品

（出典）荏宿（2012）をもとにして筆者が作成

図表2 ワークショップの流れ

1) 位置づく	・ファシリテーターは、参加者の緊張をほぐすため自ら参加者に接近する ・ファシリテーターは、最初から能動的な参加者がいた場合、もちろん応えていくが、他の参加者との落差を生まないために深く関与することは避ける ・ファシリテーターは、ワークショップで取り組む作業を参加者に説明し、その作業へと動機づける
2) 見立てる	・ワークショップの作業が進んでいく ・参加者は、ある対象について自分なりの「見立て」を他の参加者に伝える ・他の参加者から、その「見立て」について共感や賛同がうまれることがある ・参加者の間で「見立て」の投げ合いが生まれてくると、他の参加者の「見立て」を活かして、「類似の見立て」や「補完の見立て」が出てくることがある ・このように、触発されながらも協同的な活動が展開していくことはワークショップとして重要な意味を持つ
3) 味わう	・参加者間で「見立て」の交換が始まると、関係性が結びついていくことがある ・ファシリテーターは、参加者同士の関係性が安定していると判断できたら、深く関与するのではなく見守る体制に入る ・参加者は、作業が終わったら最終的に得られた対象を「われわれの」達成と見なし、その「よさ」や「物足りなさ」などについて語り合う

(出典) 荻宿 (2012) および高木 (2012) をもとにして筆者が作表

作業に十分に動機づけられているか

- ②「F2LO 関係の構成 (位置づく)」の状態が成立した後に、「対象の変形可能性と接触可能性の探索 (見立てる)」の状態が成立しているか。すなわち参加者たちが対象の変形を試み、互いの変容に触発されて、さらに変形を重ねる状態 (相互触発的なサイクル) が生み出されているか。また、このプロセスで参加者たちが相手の変形の試みを好意的に受け止めたうえで (相互承認)、さらに個性的な変形を行うことに動機づけられているか

- ③「対象の変形可能性と接触可能性の探索 (見立てる)」の状態が一定期間保持された後に「対象の共有 (味わう)」の状態が成立しているか。すなわち参加者たちが、これまで産出した対象の変形のバリエーションから一つを選択し、それを「われわれの」達成として共有できているかどうか。またこの共有された達成の「よさ」や「物足りなさ」など評価的なコメント、この達成に至る経緯の回顧、この達成を他者に提示した時の反応への不安や期待などを語り合っているか

また、植村 (2012) は、F2LO モデルをもとにワークショップの出来事が生成されていく過程に注目

する場合、F2LO モデルの構成要素の関係の「質的变化」を捉えることが必要であるとしている。特に下記の点が重要であるとしている。

- ・特に2LがOを自分のものにしながら、Oが「質的に変化していく」過程に着目すること
- ・そのとき2Lが自発的に自立し、創造性が生み出され、学びの意味が生成されていく
- ・2L 同士の学びが生成されるまでの「媒介としての役割」を担っているFが2Lから「離脱」するまでの過程に注意を払う

以上より、本稿ではF2LO モデルを用いながら、「参加者に起こったこと」と「実践者に起こったこと」を分けてワークショップを記述していくことにする。

5 ワークショップの事例

以降には、ある班 (A 班と呼ぶ) が実施したキャリア教育プログラムとしてのワークショップを事例として紹介する。講義時間は90分であったが、事前と事後に「基礎ゼミ」担当教員による案内やコメントの時間を設けるため、プログラム自体は

80分で構成した。

A 班のワークショップの概要を図表 3 に示す。対象・時期、目的はもともと教員側が用意した枠組みであった（第 3 節参照）。学生はそれ以外の個所について作成した。A 班の作成したプログラムの名称は「苦手意識をなくそう」であった。キャリアデザイン学部では 2 年次の春学期に事実上、「発達・教育キャリア」「ビジネスキャリア」「ライフキャリア」の 3 つの領域の中からひとつを選択することが求められることを考慮して、どの領域を選択するのかという視点ではなく、どの領域は選択しないのかという視点からアプローチしたワークであった。ワークのねらいは、「領域選択のきっかけづくりをする」「苦手なイメージをなくして、他分野への視野を広げる」であった。参加者は、苦手とを感じるような領域をひとつ選択し、その理由を箇条書きで書き込んだ。その後、その理由について、他の参加者から別の角度からのコメントを貰った。この一連のワークによって、その領域についての見解を改めて見直す機会を提供するものであった。

以下には、F2LO モデルを用いながら、このワークショップを記述していく。その際に、荻宿 (2012) を参考にして「写真」「F2LO モデル」「参加者 (Learner) に起こっていること」「ファシリテーター (Facilitator) の動き」「対象 (Object) の動き」「F2LO モデルの説明」「写真の説明」の順で述べ、これらをまとめた図表を作成する。

なお、荻宿 (2012) は、「ファシリテーター (Facilitator)」「および「参加者 (Learner)」だけでなく「対象 (Object)」もワークショップに影響を与えていると述べている。その理由として以下の 3 点の特色があるためとしている。

- ① 試行誘引性（難易度や作成時間が見通せることにより、参加者同士の距離を縮める）
- ② 連想増幅性（その対象が持つ特質について、他の機能に付与して見る等の発想を増幅させることにより、多様な見立てを生む）
- ③ 共有作品性（役割を分担して作品を作ると共

有感が高い）

本稿でも以上のことを「対象 (Object) の動き」として捉えることにする。

本事例のワークショップで起こっていることについて、モデル F2LO - 1 からモデル F2LO - 6 に分けて記述した（図表 4、図表 5、図表 6、図表 7、図表 8、図表 9）。以降には、高木 (2012) によるワークショップの評価の視点（「位置づく」「見立てる」「味わう」の状態が成立しているかどうかについての評価の視点）から考察を述べる。

まず、「F2LO 関係の構成（位置づく）」の状態は成立していると考えられた。およそ図表 4 から図表 5 に該当すると判断できる。参加者は、興味や関心がない領域をひとつ選択し、その理由について箇条書きで書き出すという作業に十分に動機づけられていたと思われる。

次に、「対象の変形可能性と接触可能性の探索（見立てる）」の状態も成立していると考えられた。およそ図表 6 から図表 7 に該当すると判断できる。上記の作業により、1 枚の用紙に複数の参加者のコメントが記入された。班内で一人ひとり異なる色のプロッキーを使用したため、他の参加者のコメントが分かりやすい状態であり、触発されて書かれたと判断できるコメントもあった。総じて、参加者たちが対象に対して変形を重ねていったと判断できた。

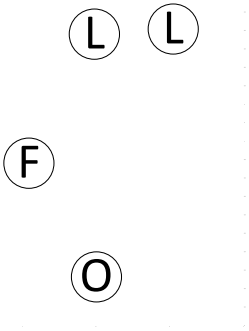
最後に、「対象の共有（味わう）」の状態も成立していると考えられた。およそ図表 8 から図表 9 に該当すると判断できる。個人でまずその用紙（対象）を味わったあとに、全体での発表を行ったことにより、その領域についての別の見方を共有できたと思われる。このプロセスを経ることにより、「われわれの」達成として共有できたと思われる。ただし、班内でのワークが予定よりも早く終了したため、全体で 80 分のうち、10 分程時間に余裕ができていた。共有された達成の「よさ」や「物足りなさ」など評価的なコメントについてもう少し時間を使ってもよかったかもしれない。

図表3 A班のキャリア教育プログラムの概要

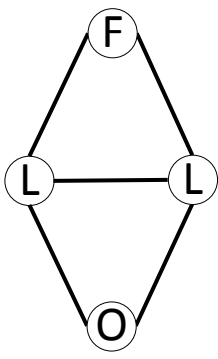
名称	苦手意識をなくそう
対象・時期	キャリアデザイン学部の1年生、2016年7月
目的	1年生が今後のキャリアを踏まえてキャリアデザイン学部での学び方について考えを深め、他者の意見にも耳を傾ける機会を提供する
ねらい	領域選択のきっかけづくりをする。苦手なイメージをなくして、他分野への視野を広げる。
ツール	プロッキー 20本ほど(班内のメンバーは4～5人ほどだが、班内で同じ色にならないようにする)、A4の用紙 20枚ほど、タイマー、模造紙(プログラムの説明に用いる)、磁石
概略 (80分)	【5分】あいさつ、アイスブレイクと班分け ・バースデーチェーンを行い4班に分ける 【5分】班内で自己紹介、参加者の名札作成 ・1班あたり4～5人となるので、班内で自己紹介。 【5分】プログラム説明 【45分】班内でのワーク ・「発達・教育キャリア」「ビジネスキャリア」「ライフキャリア」のうち、自分が苦手である領域、または、興味や関心がない領域をひとつ選択し、その理由について箇条書きで書き出す ・班に1人のファシリテーター(注:キャリアサポート実習を履修している学生(2年生))を設ける。ファシリテーターは質問で考えを促す。全員が書き終えたら、それを班内で発表する ・発表が終わったら、班内で用紙をひとつずらす。自分の用紙以外が手元に来るようにする ・「その領域を選ばなかった理由」に対するコメント(賛同、反論、補足など)を書き込む ・自分の用紙に、他の班員全員がコメントを記載したら終える 【15分】全体でのワーク ・まず、自分が苦手である領域、または、興味や関心がない領域として「発達・教育キャリア」を選択した参加者を前に集める ・一人ひとり、自分が箇条書きで書いた理由と、それについて班から出たコメントを合わせて参加者全体に対して発表する ・「ビジネスキャリア」「ライフキャリア」も同様に行う ・最後に、ファシリテーター(2年生)がコメントして終える 【5分】アンケート記入

(出典) A班の企画書をもとにして筆者が一部語句を修正して作表

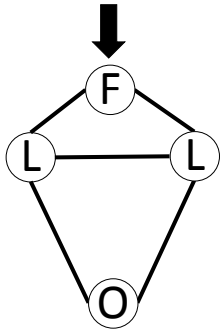
図表 4 ワークショップで起こっていること（モデル F2LO - 1）

 写真	 F2LO モデル
参加者（Learner）に起こっていること 参加者はバースデーチェーンを行っている。誕生日が1月の人から12月の人まで一列になるように並んでいる。	
ファシリテーター（Facilitator）の動き 参加者がバースデーチェーンをしやすように、ファシリテーターは先頭の位置の目印となるように立っている。	
対象（Object）の動き 「位置づく」の初期の段階であり、対象は機能していない。	
F2LO モデルの説明 F2LO の関係構造が成立していない。	
写真の説明 ワークショップの取り組みが始まり、参加者同士が作業についてのコミュニケーションをスタートできるようにアイスブレイクとしてバースデーチェーンを行っている。	

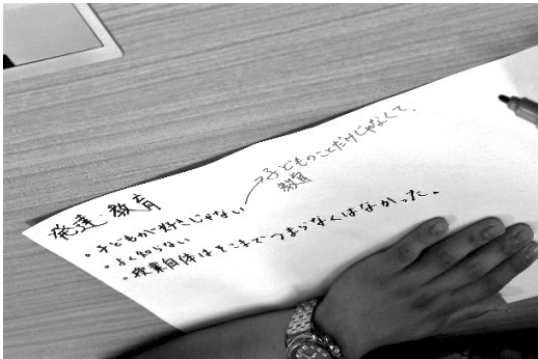
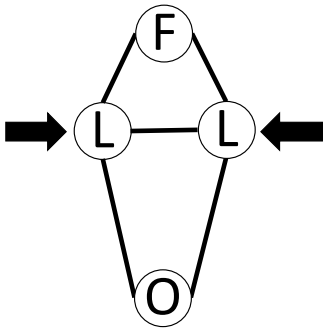
図表5 ワークショップで起こっていること（モデル F2LO－2）

 写真	 F2LO モデル
参加者（Learner）に起こっていること 参加者は、これから行う作業についての説明をファシリテーターから受けている。	
ファシリテーター（Facilitator）の動き ファシリテーターは、全体に対してこれから行う作業について説明をしている。この後に班ごとに一人のファシリテーターが入る。	
対象（Object）の動き 「位置づく」の初期の段階である。ファシリテーターによる説明で、対象と参加者が結びつく準備がなされる。	
F2LO モデルの説明 説明後にファシリテーターが各班に入ることにより、F2LO の初期の構造になる。	
写真の説明 ファシリテーターは、参加者が実際に使う紙の見本を見せながら、これから行う作業を説明している。説明後にファシリテーターは各班に入る。	

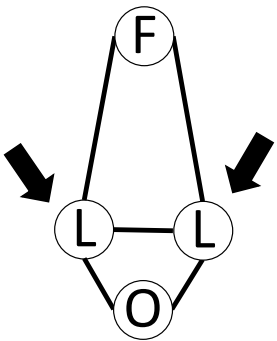
図表 6 ワークショップで起こっていること（モデル F2LO - 3）

 写真	 F2LO モデル
参加者（Learner）に起こっていること 参加者の中には、作業を始める者もいれば、ファシリテーターから作業の促しを受けている者もいる。「位置づく」段階から「見立てる」段階へ移行が始まっている。	
ファシリテーター（Facilitator）の動き 各班にファシリテーターがいる。班内の様子を見ながら参加者に作業を促している。	
対象（Object）の動き 興味や関心がない領域をひとつ選択し、その理由について箇条書きで書き出すという作業は、今回の参加者にとって「試行誘因性」が高いようである。何に興味があるのかを選択するよりもやりやすい（書きやすい）のかもしれない。	
F2LO モデルの説明 初期の F2LO の関係構造から変形している。ファシリテーターは、参加者と対象が結びつくために接近している。	
写真の説明 立っている 2 人がファシリテーターである。それぞれ一部の参加者に作業を促している。参加者には笑顔もみられる。	

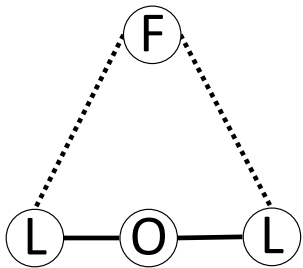
図表7 ワークショップで起こっていること（モデルF2LO－4）

 写真	 F2LO モデル
参加者（Learner）に起こっていること 参加者は「その領域を選ばなかった理由」を用紙に書き込み、それを他の参加者に手渡した。他の参加者はその用紙に対してコメント（賛同、反論、補足など）を書き込んでいる。	
ファシリテーター（Facilitator）の動き ファシリテーターは、参加者同士が接近しているのを確認し、個々に深く関与するのではなく、全体へのかかわりを重視する。	
対象（Object）の動き 対象が持つ試行誘因性によって参加者同士が接近している。参加者にとって、他の人の「興味や関心がない理由」は目新しく映ることがあるようであり、様々なコメント（賛同、反論、補足）を生み出している。	
F2LO モデルの説明 対象を媒介にして、参加者同士が接近している。一枚の紙（対象）に2名以上の参加者が同時に作業を行っている状態ではないが、時間差で作業が行われているため、機能としては参加者同士が接近しているといえる。その際に、ファシリテーターはやや離れている。	
写真の説明 子どもが好きじゃないから「発達・教育キャリア」を選択しないと書き込んだ参加者に対して、他の参加者は、「発達・教育キャリア」は子どもだけを扱うものではないといった内容を書いている。（写真はモノクロであるが）班内で一人ひとり異なる色のプロッキーを使用しているため、他の参加者によるコメントが見やすい。	

図表 8 ワークショップで起きていること（モデル F2LO - 5）

 写真	 F2LO モデル
参加者（Learner）に起きていること 参加者はコメントを書いたら、次の参加者の用紙にコメントをしていく。この時には、他の参加者の「見立て」を活かして、「類似の見立て」や「補完の見立て」が出ている。全員が書いたら自分の用紙を見る。	
ファシリテーター（Facilitator）の動き 参加者同士の関係性が安定していると判断し、見守る体制に入る。	
対象（Object）の動き 複数の参加者がコメントをしていく。そのため、以前の参加者が書いたコメントも見ながら、自分のコメントを加えていく。その結果、一枚の用紙に様々なコメントが書かれている。これは対象に「連想増幅性」があるといえる。	
F2LO モデルの説明 完成された自分の用紙（対象）と参加者が接近している。ファシリテーターは見守る体制であり、関係性としてはつながっている。	
写真の説明 参加者は他の参加者全員が書き込んだコメントを見ている。自分が「この領域は選択しない」とした理由について別の角度からのコメントを見ていることになる。「見立て」の交換をした上で「味わう」段階に入りつつある。	

図表9 ワークショップで起こっていること（モデルF2LO－6）

 写真	 F2LO モデル
参加者（Learner）に起こっていること 班作業から全体作業へと移っている。同じ領域を選択した参加者が前に集まり、参加者一人ひとりが、自分が書いた「その領域を選ばなかった理由」と、それについて他の参加者から貰ったコメントを発表している。「見立てる」段階から「味わう」段階に移行している。	
ファシリテーター（Facilitator）の動き ファシリテーターは司会の役割に徹している。参加者同士の関係が安定していると判断し、離脱している。	
対象（Object）の動き この時点で個々の参加者が持っている用紙には、他の参加者からのコメントが記載されている。その意味で、参加者が役割を分担して作成した作品ともいえる。対象が持つ「共有作品性」は高いといえる。	
F2LO モデルの説明 参加者と対象が一直線上に並んでいる図では、参加者同士が見立てを共有している関係になっていることを表している。参加者と対象は接近している。ファシリテーターは離脱モデルとして、物理的な距離を保ちながら、関係性は保っている。	
写真の説明 「発達・教育キャリア」「ビジネスキャリア」「ライフキャリア」の3つの領域のうち、「ライフキャリア」を選ばないとした参加者が前に集まっている。参加者の一人が「その領域を選ばなかった理由」と、それについて他の参加者から貰ったコメントを発表している。	

6 事後アンケート結果より

前節は学生のワークショップのうち1つの事例についての記述であった。本節では全体の結果について参加者である学部1年生 322人⁶⁾のアンケートの分析結果について述べる。アンケートはワークショップ終了直後に回収した。

(1) ワークショップへの評価

ワークショップへの評価として、以下の4つの設問を設けた。

Q1：今日のプログラムはいかがでしたか

Q2：司会やファシリテーター（実習生）の進め方はいかがでしたか

Q3：グループワークの内容はいかがでしたか

Q4：グループワークには積極的に参加することができましたか

設問はすべて4件法で尋ねた。Q1からQ3は、「4点：大変良い」から「1点：全くそうではない」であり、Q4は「4点：非常にそうである」から「1点：全くそうではない」であった。これらの設問の平均を図表10に示す。Q1からQ3は3.68～3.73点であった。およそ「4点：大変良い」に近い評価といえる。また、Q4は3.47点であった。「3点：ややそうである」と「4点：非常にそうである」のおよそ中間程度の評価といえる。これらの結果は、ワークショップのプログラムの内容や進行の仕方については総じて良い評価をしているこ

とを示し、そのワークショップにおおよそ積極的に参加できたと自己評価をしていることを示している。事例で紹介したワークショップ以外にも、全体的には、そのワークショップの作業、すなわち、対象（Object）には、「試行誘引性」や「連想増幅性」があったと思われる。

(2) 気づいたこと・感じたことの自由記述

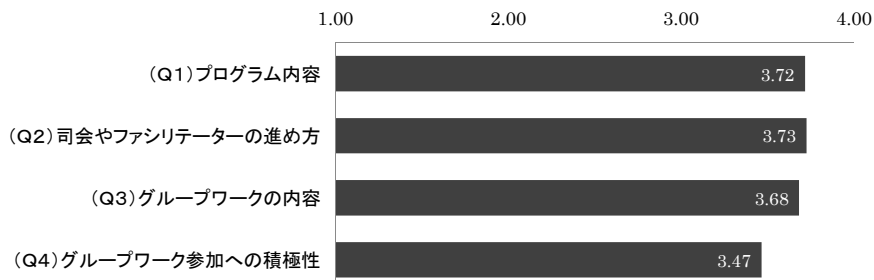
次に、今日のプログラムを受けて、気づいたこと・感じたことの自由記述を求めた。分析に際しては、KJ法により記述内容をカテゴリー分類し、それぞれのカテゴリーの度数を算出した（図表11）。なお、一人の学生の回答について複数のカテゴリーに分類することを認めたため、累積度数は分析対象者数の322を超える。

カテゴリーの上位に見られたのは「自己理解」「今後の自分キャリアについて」「学部での今後の学び方」「グループワーク参加による学び」「他者理解」であった。これらのカテゴリーは、今回のワークショップの目的である「1年生が今後のキャリアを踏まえてキャリアデザイン学部での学び方について考えを深め、他者の意見にも耳を傾ける機会を提供する」こととおおよそ対応しているといえる。

7 まとめ

本稿では、「キャリアサポート実習」において2年生および3年生が1年生に対して実施したキャリア教育プログラムとしてのワークショップにつ

図表 10 ワークショップへの評価の平均



図表 11 気づいたこと・感じたことの度数

カテゴリー	記述例	度数
自己理解	自分のやりたいこと、興味のあることを言葉にしてい くことで、それがより明確になっていき、どんどん広 げやすくなっていくと感じた。	93
今後の自分キャリアについて	高校を卒業してから、自分が何もしないというこ とに気づき、これからの目標が少しずつ見えてきた。	72
学部での今後の学び方	自分の進みたい領域と考えているやりたいことが重 なっていて納得できた。	60
グループワーク参加による学び	他人の意見を取り入れると見える範囲は変わると思 いました。	58
他者理解	似たような考えも、全く異なる考えも様々にあっ て、普段話さないようなお互いの考えを共有でき て楽しかった。	42
ワークショップ参加による学び	やっぱり同期・先輩・色々な人の意見を聞くことは 大事だなと思った。	38
モチベーションのきっかけ	自分の思い込みの部分が多かった。視野を広げてみ ようと思った。	25
感想等	自分のしたいことが見つかるといいなと思いました。	23
領域についての理解	自分が関係ないと思っていた領域も将来的には関係 があることに気づいた。	19
学部についての理解	多方面から物事を学ぶことができるというキャリア デザイン学部の特徴を再認識することができたので よかったです。	11

いて報告した。本稿の特徴は、F2LO モデル(荻宿, 2012)を用いて「位置づく」「見立てる」「味わう」という3つの流れでワークショップを記述し、それぞれの状態が成立しているかどうかを評価の視点に加えた点にある。このことにより、「実践者の独りよがりの自己満足と言われかねない(荻宿, 2012; p35)」ワークショップの記述からの脱却を試みた。

しかし、本稿では21種類のワークショップが行われた中で1つしか記述することができなかった。そこで、全体の結果については参加者の事後アンケートを活用したが「キャリアサポート実習」におけるワークショップの総合的な評価の在り方についてはまだまだ議論が必要であろう。高木(2012)は、ワークショップについて多様で魅力的な実践を生産していくと同時に、ワークショップで生じた出来事の意味を、マイナス面も含めて冷静に読み解く視点が不可欠であると述べてい

る。これらの視点を含めたワークショップの記述については今後の課題としたい。

注

- 1) 詳細は「キャリアサポート実習」ワーキンググループ(2017)を参照。
- 2) 「キャリアサポート実習」は、主に担当教員とキャリアアドバイザー(キャリアデザイン学部の専属職員)が授業の運営をしている。この授業に関連したキャリアアドバイザーの業務には、授業の事前準備(資料作成、学生のグループ編成、担当教員との打ち合わせ等)、授業内での介入(グループワーク時の助言等)、授業外での対応(学生の個別対応)、実習対応(高校との打ち合わせ等)などがある。これらを通じて、学生の個々の力を引き出せるように支援し、実習先高校との連携を図り、全般的に授業

効果を高めるための支援をしている。

- 3) プログラムのねらいには、1年次の秋学期に「キャリア研究調査法(量的調査)」または「キャリア研究調査法(質的調査)」のどちらを選択するのかという点も含まれていたが、本稿で紹介する事例ではこの点は扱わなかったため、ここでは説明を省くことにする。
- 4) 荻宿(2012)は、「ファシリテーター」ではなく「ファシリテータ」と表記しているが、本稿では表現を統一するため、直接引用の個所以外は「ファシリテーター」と表記する。
- 5) 高木(2012)も3つの流れを説明しているため、両者の説明をもとにして引用する。
- 6) 回収人数は323名であったが、回答に不備があった1名を除いて322名を分析の対象とした。

引用文献

- 「キャリアサポート実習」ワーキンググループ 2017『法政大学キャリアデザイン学部キャリアサポート事前指導／キャリアサポート実習 成果報告書(2016年度)』
- 荻宿俊文 2012「ワークショップをつくる」荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎(編)『ワークショップと学び3 まなびほぐしのデザイン』東京大学出版会, p31～91.
- 高木光太郎 2012「イントロダクション:ワークショップのF2LOモデル『まなびほぐし』のデザイン原理」荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎(編)『ワークショップと学び3 まなびほぐしのデザイン』東京大学出版会, p1～27.
- 植村朋弘 2012「ワークショップをつくる」荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎(編)『ワークショップと学び3 まなびほぐしのデザイン』東京大学出版会, p205～235.

Workshops as Career education Programs Run by Students

TAZAWA Minoru
OGOH Yumiko
KINAI Hazuki

Workshops were run by second- and third-year students after attending “Career Support Training,” which is one of the programs provided by the Faculty of Lifelong Learning and Career Studies at Hosei University for first-year students. In Study 1, one case was focused on from among 21 workshops and events at the workshop were described using the F2LO Model (Kariyado, 2012). The results indicated that the workshop was

conducted by maintaining the F2LO Model. In Study 2, participants (N=322) responded to a questionnaire. The results indicated that in general participants gave good evaluations of the programs and the procedures of workshops. They judged that they could proactively participate in the workshops. Furthermore, they achieved learning that corresponded to the purposes of the workshops.