

初年次キャリア教育科目における 相互評価学習の実践と進路選択自己効力の向上[†]

桑原千幸^{*1*2}・喜多敏博^{*2}・合田美子^{*2}・根本淳子^{*2*3}・鈴木克明^{*2}
 京都市教短期大学幼児教育学科^{*1}・熊本大学大学院教授システム学専攻^{*2}・愛媛大学^{*3}

主体的なキャリア形成のためには進路選択に対する自己効力を高めることが必要であるが、その適切な介入方法は明らかではない。本研究では、初年次キャリア教育科目において Moodle を活用した相互評価学習を実践し、受講生の進路選択自己効力の変容を調査した結果、相互評価学習の実施後に進路選択自己効力が有意に向上すること、授業実践前の段階では受講生と非受講生の間に進路選択自己効力の差はないが、授業終了から約2ヶ月後の変化からキャリア教育科目の受講が受講生の進路選択自己効力に影響を与えていることが明らかになった。キャリア教育科目の受講に自己効力向上の効果はあるものの、相互評価学習による介入効果を維持するためには、相互評価学習方法の改善や学習後のフォローが必要であることが示唆された。

キーワード：キャリア教育、進路選択自己効力、相互評価、Moodle、ARCS モデル

1. はじめに

1.1. 背景

近年の厳しい雇用情勢や若年層における非正規雇用の増加、新卒者の早期離職問題等を背景として、2011年度より大学・短期大学において教育課程内外を通じた「社会的・職業的自立に関する指導等」の実施が法令上義務化された。しかし、一言で「キャリア教育」と言っても、機関の教育研究目的、学部・学科の種類、規模等によって目標や取組内容は多岐にわたる。より効果的なキャリア教育実践のためには、目標とそれに対応する教育プログラム、評価項目を定め、評価を適切に行い、具体的な教育活動の改善につなげていくことが重要である（文部科学省 2011）。

大学生が達成すべきキャリア課題（Career

Development Tasks）は学年やキャリア発達段階に応じて異なる。たとえば、日本キャリア教育学会（2008）は大学1年次のキャリア発達課題を「大学進学のための、選択した専門分野などを、自己の将来のキャリア計画に照らして総合的に検討するとともに、4年間の大学生活（勉学）の目標を明確にし、暫定的な計画を立てる」としている。また、キャリア教育で育成すべき基礎的・汎用的能力の一つである「キャリアプランニング能力」（文部科学省 2011）は、いわば主体的にキャリアを形成する能力である。特に初年次のキャリア教育では、「大学生活への移行」を促すことで学生に目的意識を持たせ学習意欲の向上につなげると同時に、卒業後の自らの納得できる生き方を投影した「職業生活」へ移行させる（濱名 2007）ことが重要であるため、主体的にキャリアを形成する能力の育成が重要な課題である。この主体的なキャリア形成能力と類似した概念として、TAYLOR and BETZ（1983）が BANDURA（1977）の自己効力（self-efficacy）を進路選択領域に取り入れて提唱した“Career Decision-Making Self-Efficacy”（進路選択に対する自己効力：以下本稿では「進路選択自己効力」と記す）がある。進路選択自己効力は、進路を計画する力や実際の進路選択行動、自分の進路を決められない進路不決断と強く関連しており、介入による変容が可能である（浦上 1995）。進路選択自己効力を高める方法については、わが国でもコンピュータを

2013年12月9日受理

[†] Chiyuki KUWAHARA^{*1*2}, Toshihiro KITA^{*2}, Yoshiko GODA^{*2}, Junko NEMOTO^{*2*3} and Katsuaki SUZUKI^{*2}: A Practice of Peer Assessment Learning in a First-year Career Education Course and the Enhancement of Career Decision-Making Self-Efficacy

^{*1} Department of Child Education, Kyoto Bunkyo Junior College 80, Makishima-chou Senzoku, Uji, Kyoto, 611-0041 Japan

^{*2} Graduate School of Instructional Systems, Kumamoto University 2-40-1, Kurokami, Kumamoto, 860-8555 Japan

^{*3} Ehime University 3, Bunkyo-chou, Matsuyama, Ehime, 790-8577 Japan

活用したキャリアガイダンスや職業情報探索による効果といった先行研究が多数あるが、適切な介入の方策は必ずしも明らかではない（富永 2008）。また、先行研究の多くは厳密な実験計画を採用しているため、現実の教育場面でどのような効果が得られるか、キャリア教育科目の授業・教育場面で介入の効果を検証することには意義があると思われる。

自己効力の育成には学習者参加型の体験的な要素を取り入れることが有効であり、自身の学びを振り返るプロセスが重要である（溝上 2004）。また、最近のキャリア理論の中では、社会構成主義の考え方を背景とした SAVICKAS のキャリア構築理論（Career Construction Theory）のように、他者との相互作用の中で主観的なキャリアを再構成していくプロセスの重要性が認識されるようになってきている（渡辺 2007）。学生主体の学習方法の一つである相互評価学習は、評価のプロセスに学習者が参加することで学習者の内省を促すことが期待され、他の学習者と自身の学習成果物を比較することで、より客観的に自身の学習を振り返ることが可能となる学習方法である（永岡ほか 2012）。他者の成果から学ぶと同時に、他者視点を参照することで自己の内省を促すことができる（植野ほか 2008）ため、キャリア教育においても有効な学習方法であると考えられる。

ICT を利用した相互評価学習は、プレゼンテーション学習や情報教育の分野では実践例が多く見られる（藤原ほか 2007）。一方、キャリア教育ではポストイットを用いた相互評価（溝上 2004）や、e ポートフォリオで卒業生のデータをロールモデルとして閲覧する実践例（小川ほか 2007）があるが、正課科目での ICT による実践について研究の余地があると思われる。

そこで、筆者らはこれまでキャリア教育における自己効力向上の取り組みとして相互評価学習を実践し、学習者がキャリアに関する意識を深め、自らの成果物の良さと改善点への気づきを得ていることを明らかにした（桑原 2010）。また、段階的な相互評価学習が意見の明確化や成果物の質の向上（布施・岡部 2010）、評価能力の向上（藤原ほか 2008）に有効であるという先行研究を参考に実践を行い、相互評価学習の繰り返しによって学習者が適切に他者を評価する能力の向上を実感していることが分かった（桑原 2012）。

1.2. 研究の目的

筆者らはこれまでの研究をもとに、私立短期大学の2012年度入学生を対象として、相互評価学習を含む初

年次キャリア教育科目を設計した。

BANDURA (1977) は、自己効力を育む情報源として、遂行行動の達成、代理体験、言語的説得、情動的喚起の4つを挙げている。これらの4つの源と、キャリア教育における相互評価学習の要素の関連について、筆者らのこれまでの実践をもとにした考察を表1に掲げる。本研究における実践は、学生の進路選択に関わる学習課題としてキャリアプランを作成・発表して相互評価学習を行うことによる遂行課題の達成、自分の課題に対して他の学生から評価を得ることによる肯定的な言語的説得、他の学生のキャリアプランを評価することによる代理体験を通じて、進路選択自己効力の向上を目指すものである。

本研究では、私立短期大学の2012年度入学生を対象として行った進路選択自己効力に関わる調査をもとに以下の2点を検証する。一点目は、相互評価学習による進路選択自己効力の変容を明らかにすることである。キャリア教育科目の受講生の授業開始時、相互評価学習の実践前後、授業終了後の進路選択自己効力を調査することによって、入学後半年間における進路選択自己効力の変容を明らかにする。また、本研究で対象とする短期大学の入学生は多様化しており、入学時点での進路選択自己効力にも差があることが予想される。そこで、進路選択自己効力の高低による変容の違いを検討することによって、進路選択に対する効力感が低い学生群への対応を考察する。さらに、先行研究において、課題の認知が自己効力の変容に影響する可能性が示唆されており、特に課題の目新しさや難しさとの関連が指摘されている（下村 2000）。そこで本研究では、学習者の相互評価学習に対する認知と進路選択自己効力の変容の関連を検討するため、学習意欲の問題を Attention（注意）、Relevance（関連性）、Confidence（自信）、Satisfaction（満足感）の4要因に整理した枠

表1 自己効力の源と相互評価学習の要素

| 効力感を育む4つの源 | キャリア教育における相互評価学習の要素 |
|------------|--|
| 遂行行動の達成 | <ul style="list-style-type: none"> 進路選択に関わる課題の達成（例：キャリアプランの作成） 他者を適切に評価する能力の向上 |
| 代理体験 | <ul style="list-style-type: none"> 他人を評価すること |
| 言語的説得 | <ul style="list-style-type: none"> 他人から評価を受けること |
| 情動的喚起 | <ul style="list-style-type: none"> 進路選択に関わる課題や相互評価学習に対する情動（「楽しかった」「嬉しかった」等） |

（KUWAHARA *et al.* 2013を改訂）

組みと動機づけ方略を提案するシステムモデルである ARCS モデル (鈴木 1995) を参考に、質問紙調査を行う。BANDURA の自己効力理論は ARCS モデルが基礎とする理論の一つであり、ARCS モデルの「自信」の要素は本研究で対象とする自己効力に深く関連すると考えられる。ARCS 動機づけモデルを活用して学習意欲の実態を捉えるアンケート調査の先行研究も多い (鈴木 1995) ことから、本研究では学習課題の認知を検討する方法として、ARCS モデルによるアンケート調査を採用した。他に、長岡・松井 (1999) 等の先行研究で進路選択自己効力とキャリア成熟の関連が指摘されていることから、キャリア意識に関する調査を同時に実施する。

二点目は、短期大学の入学生全員の入学から半年後の進路選択自己効力の変化を調査することによって、初年次キャリア教育科目の受講生と非受講生の進路選択自己効力の変容の違いを明らかにすることである。

2. 方 法

2.1. 対 象

京都府南部に位置する私立短期大学の2012年度入学生466名を対象とした。そのうち、初年次前期の選択科目であるキャリア教育科目「キャリア形成論」の受講者は4クラス91名である。

2.2. 授業実践の概要

2.2.1. 当該科目の位置づけと学習目標

本研究で対象とする短期大学の修業年限は2年間であり、学生は入学から半年後には学外での専門職の実習や就職活動に取り組むこととなる。そのため、短期大学の初年次に4年生大学の1年次および2年次に相当するキャリア発達課題を達成することが必要である。そこで、入学直後の初年次前期にキャリア教育科目として当該科目を配置し、その中で学生生活の見通しを立てて将来設計を行い、その後の専門の学びへつなげることが期待される。また、短期大学では職業に関連が強い専門資格の取得を目指して入学する学生が多いものの、学習内容への期待と現実とのギャップを感じて資格取得を諦めたり、学業を中断したりする学生も多い状況にある。学生が多様化する短期大学の初年次キャリア教育科目として当該科目には、進路選択に対する自己効力を高め、専門の学びへの円滑な移行を促し動機づけを行う役割が求められる。さらに、入学生の特性を把握することで、主体的に進学を決定せずに入学してきた学生や、入学時点で進路選択に対する効

力感が低い学生群への対応を検討し、系統的なキャリア形成プログラムや専門教育でのキャリア支援に反映させることが必要となる。そこで、当該科目では、自己理解と職業理解を深めることによって職業観を育み、将来の目標や夢を実現するために何をすべきかというキャリアデザインを行っていくことを目的とし、具体的には以下の3点を学習目標としている。

- 1) キャリア形成が求められる社会情勢と、さまざまな職業や多様な働き方について理解することで自らの職業観を確立する。
- 2) 自己理解を深め、自分について口頭および文章で表現することができるようになる。
- 3) 夢や目標の実現のためにこれから何をすべきかを考えて、自発的に計画・行動することができるようになる。

2.2.2. 授業の構成

上述の学習目標を達成するため、短期大学1年次に進路選択に関わる課題に取り組み、キャリア意識と進路選択自己効力を高めることを目的として、進路選択課題に関わる相互評価学習を中心とした授業を設計した。授業設計にあたって、溝上 (2004) の自己理解教育におけるリフレクションシート相互評価の実践や、筆者らのこれまでの授業実践 (桑原 2010, 桑原 2012) を参考にした。授業の流れを表2に示す。進路選択課題は、現在の自分についての自己分析をもとに、卒業時点、卒業から3年後、5年後、10年後についてそれぞれ目標と目標達成のための方策を考え、「私のキャリアプラン」と題してプレゼンテーションスライドを作成し、発表するという内容である。第1回から第10回は、キャリアプランの作成に向けて必要となる社会状況についての知識習得や自己理解を目的として、ワークシートを活用した講義を行った。学習者の学びを促進するために、毎回の授業の終わりにはワークシート等の紙媒体による課題提出もしくは Moodle のオンラインテキスト形式のリフレクション課題を設定し、教員がコメントを付与して返却した。第11回から第15回で、進路選択課題としてのキャリアプランの作成に取り組み、相互評価と改善、発表を行った。

2.2.3. 相互評価学習の方法

相互評価学習システムとして、Moodle 2.0x の相互評価用モジュールであるワークショップモジュールを用い、匿名で評価を行った。Moodle には相互評価を行うためのワークショップモジュールが標準的に備えられており、煩雑な設定を行わなくとも相互評価学習を実

表2 授業の流れ

| 回 | 概要 | 詳細 | 課題 |
|----|----------------------------|---|---|
| 1 | オリエンテーション ～キャリア形成の概念 | キャリアの基本的概念、キャリア形成が求められる社会の状況について学ぶ | この授業で何を学びたいか (紙) |
| 2 | 自分について考える I ～自分史による自己理解 | 自分史の作成と相互インタビューによって自分を客観視し、長所・短所と価値観を把握する | 自己理解ワーク シートの提出 (紙) |
| 3 | 職業理解1～就職への イントロダクション | 就職活動に向けて、短大生活を送る上で心がけることを学ぶ | 感想文の提出 (紙) |
| 4 | さまざまな働き方について考える | 正規雇用と非正規雇用の違いや賃金体系など雇用形態について学習する | リフレクション (オン) |
| 5 | 女性のライフサイクルと キャリア1 | 女性のライフサイクルにおけるライフイベントとキャリアのかかわりについて学ぶ | リフレクション (オン) |
| 6 | 女性のライフサイクルと キャリア2 | さまざまなライフコースのメリットとデメリットについてグループで議論し発表 | リフレクション (オン) |
| 7 | 社会で活躍中の先輩の 話を聞く | 卒業生から学生時代と仕事内容について話を聞き、キャリアプラン作成の参考にする | 感想文の提出 (紙) |
| 8 | 自分について考える II ～価値観・職業観 | ワークシートの記入を通して、自分の価値観・職業観を明確にする | リフレクション (オン) |
| 9 | 職業理解2 ～専門職と企業について | 保育士・栄養士等の専門職や企業で働くことについて、就職部からの説明を受ける | 感想文の提出 (紙) |
| 10 | 社会人に求められる能力 | 社会人基礎力について学び、どの能力を自分が伸ばす必要があるか考える | リフレクション (オン) |
| 11 | キャリアプランの 作成1 | キャリアプラン作成のための自己理解と、キャリアプランワークシートの作成/尺度調査、アンケートの実施 | キャリアプランワーク シートの提出 (紙) |
| 12 | キャリアプランの 作成2 | プレゼンテーションソフトウェアの使用方法を説明後、キャリアプランを作成する | 次週までにキャリア プランを作成する (個) |
| 13 | キャリアプランの 相互評価と改善 | キャリアプランのファイルを Moodle に提出 評価基準の説明と評価の練習 Moodle 上でファイルを開覧して相互評価 キャリアプランの改善 | 相互評価を参考にキャ リアプランを改善し、 次週までに発表の準備 をする (個) |
| 14 | キャリアプランの発表 | キャリアプランのプレゼンテーションと相互 評価 | |
| 15 | 発表の振り返りと まとめ | 発表の動画を閲覧して自己評価を入力する 相互評価結果の確認、自己評価と他者評価を 比較 尺度調査、アンケートの実施 | |

キャリアプラン作成に向けて、社会と自己についての理解を深める
【学習目標1, 2】

キャリアプランを作成し、相互評価を参考にして改善する
【学習目標2, 3】

キャリアプランの発表と相互評価の振り返り
【学習目標2, 3】

紙：紙媒体での課題提出

オン：Moodle 上での課題提出

個：個人で次週までに行う課題

□：相互評価学習

践することが可能である。また、表2に示したように、第10回までのオンラインでの課題提出にも Moodle の課題モジュールを利用しているため、学習者は Moodle の操作にある程度慣れており、これまでのリフレクション内容を参照しながら学習課題に取り組むことができるといった利点がある。

第11回から第13回ではキャリアプランを作成して一回目の相互評価を行い、相互評価の結果をもとにキャリアプランの改善を行う。第13回では、キャリアプランのプレゼンテーションファイルを Moodle に提出し、評価基準の説明と評価の練習を行った後に、30分程度で相互評価を入力する。その後、受けた評価を確認し

てキャリアプランを改善する。キャリアプランの改善が授業中に終わらない場合は、次週までの課題となる。第14回では、改善したキャリアプランを用いてクラス全体でプレゼンテーションを行い、それに対して二回目の相互評価を入力する (図1)。

相互評価の割り当ては、評価者1名につき評価対象者5名を教員があらかじめ指定した。評価対象者の選択に際しては、プレゼンテーションを履修者名簿順に行うため評価対象が連続しないことのみを条件としており、互いに評価を行うようにグループを形成してはいない。また、評価対象となっている学習者からも評価されるか否かの厳密なチェックは行わなかったため、



図1 プレゼンテーション時の相互評価学習の様子

評価対象者から評価を受けることによる「お互いさま効果」(藤原ほか 2007)を完全に排除しているとは言えない。第13回と第14回では、学習者は同一の評価対象者に対して評価を行うため、成果物の改善過程を把握して評価することが可能である。

評価基準を明確にするため、キャリアプランの内容に関する5項目(構成とストーリー、自己理解、キャリアプランの目標、キャリアプランの方策、将来への意欲)と、プレゼンテーションに関する3項目(言語コミュニケーション、非言語コミュニケーション、スライドの表現)の合計8つの評価項目について5段階のルーブリックを学習者に提示した。ルーブリックの抜粋を表3に示す。評価項目のうち、一回目の相互評価学習ではキャリアプランの内容に関する5項目についてのみ評価を行い、二回目のプレゼンテーション時の相互評価学習では8項目すべての評価を入力した。

2.3. 尺度、調査時期、手続き

進路選択自己効力の測定には、浦上(1995)が日本の大学生向けに作成した「進路選択に対する自己効力尺度」(30項目4件法)を用いた。

学生全体に対して、2012年4月の入学時(前期授業開始前)および9月中旬(前期授業終了から約2ヶ月後)の2回にわたって、質問紙による調査を実施した。欠席者や欠損値のあるデータを除いた有効回答数は、

4月が453名、9月が428名である。また、キャリア教育科目の受講生に対しては、全体の調査に加えて、相互評価学習の実践前(第11回/6月)と実践後(第15回/7月)に同一の尺度を用いた調査を実施した。受講生91名のうち、当該キャリア教育科目の単位を習得し、4月、相互評価学習の実践前/実践後、9月のすべての調査について欠席者や欠損値のあるデータを除いた有効回答数は57名である。尺度の各項目について、「全く自信がない」を1点、「非常に自信がある」を4点として得点化し、30項目の合計点を進路選択自己効力尺度得点(4月/実践前/実践後/9月)として用いた。得点範囲は30点から120点である。

また、受講生のキャリア意識の変化を検討するため、相互評価学習実践の前後にキャリアに対する態度に関する3項目(5件法)の調査を行った。

さらに、学習課題の認知と進路選択自己効力の関連を検討するため、相互評価学習の各要素(「キャリアプランを考えること」「キャリアプランを発表すること」「相互評価で他の人を評価すること」「相互評価で他の人から評価されること」)に対する動機づけの把握を目的として、ARCSモデル(鈴木1995)およびARCS評価シート(向後・鈴木1998)を参考に作成した27項目(5件法)のアンケートを相互評価学習実践前後に実施した。各項目について、「まったくそう思わない」を1点、「そう思う」を5点として得点化した。

3. 結 果

3.1. 相互評価学習前後の進路選択自己効力の変容

キャリア教育科目受講生のうち、すべての調査について有効回答を得られた57名について、入学時の進路選択自己効力尺度得点の値から、中央値76点を境として75点以下を低群、76点以上を高群とした。内訳は、高群29名、低群28名である。4月、相互評価学習実践前、相互評価学習実践後、9月の4時点における進路選択自己効力尺度得点の平均値を表4に示す。

表3 相互評価に用いたルーブリック(抜粋)

| 評価項目 | 評価基準 | 5 (素晴らしい) | 4 (良い) | 3 (普通) | 2 (もう少し) | 1 (頑張ろう) |
|------------|--|---|--|------------------------------------|--|---------------------|
| キャリアプランの目標 | キャリアプランの内容をしっかりと考えており、めざす将来像を具体的に説明することができている。 | キャリアプランがしっかりと考えられており、目標やめざす将来像をわかりやすく具体的に説明できている。 | キャリアプランがよく考えられており、目標やめざす将来像をわかりやすく説明できている。 | 自分なりにキャリアプランを考え、目標やめざす将来像を説明できている。 | キャリアプランがあまり考えられておらず、目標やめざす将来像があいまいである。 | 目標やめざす将来像が説明されていない。 |

表4 進路選択自己効力の平均の推移

| | | 4月 | 実践前 | 実践後 | 9月 |
|----|------|---------|---------|---------|---------|
| 全体 | 平均値 | 77.88 | 81.28 | 91.28 | 82.21 |
| | (SD) | (11.03) | (11.05) | (11.22) | (12.56) |
| 高群 | 平均値 | 86.62 | 89.21 | 95.41 | 90.93 |
| | (SD) | (7.93) | (7.63) | (9.86) | (9.27) |
| 低群 | 平均値 | 68.82 | 73.07 | 87.00 | 73.18 |
| | (SD) | (6.31) | (7.45) | (11.09) | (8.48) |

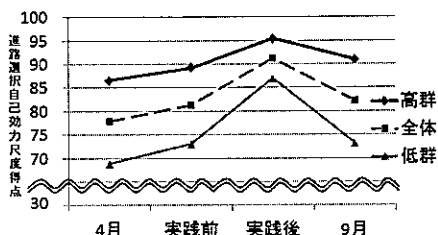


図2 受講生の進路選択自己効力の変容

得点の高低を対象者間要因, 4月/実践前/実践後/9月の4時点を対象者内要因, 進路選択自己効力尺度得点を従属変数とする二元配置の分散分析を行った結果, 高低群と時点の間に有意な交互作用 ($F(2,489, 136.898) = 8.586, p < .01$) が認められた。また, 時点の主効果 ($F(2,489, 136.898) = 56.925, p < .01$), 高低群の主効果 ($F(1, 55) = 65.111, p < .01$) がそれぞれ認められた (図2)。

単純主効果の検定の結果, 低群における時点の単純主効果は1%水準で有意であった ($F(3, 165) = 52.85, p < .01$)。同様に, 高群における時点の単純主効果も1%水準で有意であった ($F(3, 165) = 11.94, p < .01$)。各時点における高低群の単純主効果を検定したところ, 4月 ($F(1, 55) = 87.62$), 実践前 ($F(1, 55) = 65.20$), 実践後 ($F(1, 55) = 9.18$), 9月 ($F(1, 55) = 56.84$) のいずれの時点でも, 1%水準で有意であった。多重比較の結果, 高群では4月<実践後, 実践前<実践後, 4月<9月, 実践後>9月であった。また, 低群では4月<実践前<実践後, 4月<9月, 実践後>9月であった。

3.2. 受講有無と進路選択自己効力の変化

キャリア教育科目の受講による進路選択自己効力尺度得点の変化を検討するため, キャリア教育科目受講生群と非受講生群の4月および9月の進路選択自己効力尺度得点の平均値を比較した (表5)。

初年次前期に選択科目として開講されるキャリア教

表5 受講有無と進路選択自己効力

| | | 受講あり (N=72) | 受講なし (N=343) |
|----|------|----------------|-----------------|
| 4月 | 平均値 | 78.32 | 78.50 |
| | (SD) | (11.05) | (10.77) |
| 9月 | 平均値 | 81.40 | 78.14 |
| | (SD) | (11.90) | (11.75) |

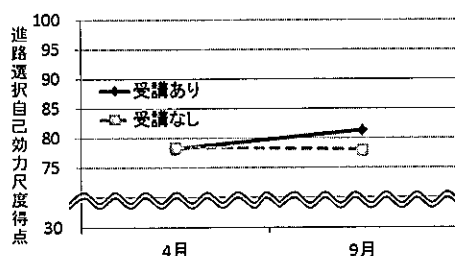


図3 受講有無と進路選択自己効力の変化

育科目を受講する学生の特性を探るために, 4月時点における進路選択自己効力尺度得点の平均値について, Mann-Whitney の U 検定を行ったところ, 受講あり群と受講なし群に有意な差はみられなかった。

キャリア教育科目の受講有無を対象者間要因, 4月および9月の時点を対象者内要因, 進路選択自己効力尺度得点を従属変数とする二元配置の分散分析を行ったところ, 受講有無と時点の間に有意な交互作用 ($F(1,413) = 7.265, p < .01$) が認められた。また, 時点の主効果が認められた ($F(1,413) = 4.588, p < .05$)。受講有無の主効果は認められなかった ($F(1,413) = 1.365, n.s.$)。単純主効果の検定の結果, 受講あり群における時点の単純主効果は1%水準で有意であった ($F(1,413) = 7.08, p < .01$)。受講なし群には時点の単純主効果がみられなかった。キャリア教育科目の受講有無による進路選択自己効力の変化を図3に示す。

3.3. キャリア意識の変化

相互評価学習実践前後に実施したキャリアに対する態度に関する3つの質問項目 (5件法) の調査結果を表6に示す。実施前後の平均値について対応有りの t 検定を行ったところ, 3項目とも1%水準で有意な差が認められた。

3.4. 課題への動機づけと進路選択自己効力

相互評価学習実践後の進路選択自己効力の尺度得点および, 実践後から実践前を引いた尺度の変化得点と, キャリアプランの作成と相互評価学習の活動要素に対する動機づけについての質問項目の相関係数をそれぞれ

表6 受講生のキャリア意識の変化

(N=57) **p<.01

| 設問 | 実践前 | 実践後 | t検定 |
|-----------------------------|-------------|-------------|-----|
| 卒業後の進路について、希望する業界や職業が決まっている | 3.75 (1.07) | 4.12 (0.66) | ** |
| 自分の将来についてよく考えている | 4.14 (0.72) | 4.67 (0.55) | ** |
| 自分の将来のために何か行動しようと具体的に計画している | 3.33 (0.89) | 4.11 (0.70) | ** |

表7 課題への動機づけの平均と標準偏差および進路選択自己効力との相関

(N=57)

| | キャリアプランを考えること | | | | | | | プレゼンすること | | | | | | |
|---------------------|----------------------|---------------------|-----------------------|------------------------------------|--------------------------------|--------------------|-----------------------|----------------------|---------------------|-----------------------|------------------------------------|----------------------------|--------------------|-----------------------|
| | 面白かつ た (A) (R) | やりがい があった (R) | 自分のた めになっ た (R) | 今後もで きそうだ と自信が ついた (C) | 自分なり に考える ことがで きた (C) | やってよ かった (S) | 今後もや ってみた い (S) | 面白かつ た (A) (R) | やりがい があった (R) | 自分のた めになっ た (R) | 今後もで きそうだ と自信が ついた (C) | 自分なり の工夫が できた (C) | やってよ かった (S) | 今後もや ってみた い (S) |
| 平均 (Sd) | 4.70 (0.46) | 4.72 (0.49) | 4.91 (0.29) | 4.19 (0.72) | 4.65 (0.58) | 4.91 (0.29) | 4.33 (0.79) | 4.16 (0.75) | 4.42 (0.80) | 4.65 (0.55) | 4.00 (0.82) | 4.11 (0.99) | 4.51 (0.83) | 3.89 (0.99) |
| 実践後 尺度得点 変化得点 | .213 | .371** | .153 | .244* | .485** | .225* | .398** | .270* | .336* | .164 | .338* | .242* | .283* | .446** |
| | -.059 | .225* | .038 | .099 | .203 | .197 | .228* | .222* | .125 | .115 | .101 | .135 | .329* | .276* |

| | 他の人を評価すること | | | | | | | 他の人から評価されること | | | | | | |
|---------------------|----------------------|---------------------|-----------------------|------------------------------------|--------------------------------|--------------------|-----------------------|----------------------|---------------------|-----------------------|-------------------------------------|--------------------|-----------------------|--|
| | 面白かつ た (A) (R) | やりがい があった (R) | 自分のた めになっ た (R) | 今後もで きそうだ と自信が ついた (C) | 相手のた めになる 評価がで きた (C) | やってよ かった (S) | 今後もや ってみた い (S) | 面白かつ た (A) (R) | やりがい があった (R) | 自分のた めになっ た (R) | 自分がで きたこと を認めて もらえた (C) | やってよ かった (S) | 今後もや ってみた い (S) | |
| 平均 (Sd) | 4.35 (0.72) | 4.39 (0.73) | 4.61 (0.67) | 4.05 (0.81) | 4.04 (0.76) | 4.37 (0.67) | 3.98 (0.90) | 4.30 (0.80) | 4.40 (0.86) | 4.72 (0.70) | 4.37 (0.79) | 4.63 (0.77) | 4.21 (0.90) | |
| 実践後 尺度得点 変化得点 | .107 | .111 | .147 | .163 | .279* | .318* | .246* | .112 | .244* | .219 | .177 | .324* | .224* | |
| | .035 | .240* | .186 | -.096 | -.108 | .297* | .261* | .111 | .172 | .223* | -.025 | .311* | .203 | |

(**p<.01, *p<.05, +p<.10)

れ算出した結果を表7に示す。

「キャリアプランを考える」という進路選択課題に関わる部分では、実践後の進路選択自己効力尺度得点と「やりがいがあった (R)」、「自分なりに考えることができた (C)」、「今後もやってみたい (S)」の項目との間にそれぞれ1%水準で有意な正の相関が見られた。キャリアプランのプレゼンテーションを全体の前で行うことについては、実践後の尺度得点と「面白かった (A)」、「やりがいがあった (R)」、「今後もできそうだと自信がついた (C)」、「やってよかった (S)」、「今後もやってみたい (S)」といった多くの項目との間に正の相関が見られた。また、変化得点と「やってよかった (S)」、「今後もやってみたい (S)」との間に有意な正の相関が見られた。

相互評価学習に対する認知では、「他者を評価すること」について、実践後の尺度得点と「相手のためになる評価ができた (C)」、「やってよかった (S)」との間に、変化得点と「やってよかった (S)」、「今後もやってみたい (S)」との間にそれぞれ正の相関が見られた。「他者から評価を受けること」については、実践後の尺度得点および変化得点と「やってよかった (S)」

との間にそれぞれ有意な正の相関が見られた。

4. 考 察

4.1. 相互評価学習による進路選択自己効力の変化
相互評価学習の実践前後に進路選択自己効力が有意に上昇していることから、キャリア教育科目における相互評価学習が進路選択自己効力の向上に寄与していると言えよう。

入学時の進路選択自己効力尺度得点の値から受講生を高群と低群に分けて変化を比較したところ、両群ともに平均点が4月<実践後、実践前<実践後、実践後>9月、4月<9月となっており時点の主効果が認められたものの、4月から実践前の変化については低群のみが有意であったことから、進路選択自己効力が低い群に対して相互評価学習の事前の学習が有効であることが示唆された。また、実践前から実践後の変化は低群の方が大きいものの、実践後から9月にかけての低下も大きいいため、特に進路選択自己効力が低い群に対して自己効力を維持させるためには、学習方法の改善やその後のフォローといった介入が必要であると考えられる。

4.2. 受講有無と進路選択自己効力の変化

受講生の特性を探るため、4月入学時点での受講生と非受講生の進路選択自己効力を調査したところ、受講生と非受講生には差が見られなかった。一般に、進路選択自己効力の高い学生ほど積極的に進路選択行動を行うと言われている。そのため多くの大学では低学年次におけるキャリア教育科目は選択科目として提供されているが、大学側が当該科目を受講して欲しいと考えるキャリア意識の低い学生が履修せず、受けなくても十分にキャリア意識の高い学生が履修することにより、キャリア意識の格差が拡大する恐れがあることが指摘されている(葛城 2008)。しかし今回の調査では、初年次選択科目のキャリア教育科目の受講生と非受講生の進路選択自己効力には差がなく、進路選択自己効力の高い学生が初年次キャリア教育科目を選択して受講しているわけではないということが分かった。

また、2007年に京都大学高等教育研究開発推進センターと財団法人電通育英会が共同で実施した「大学生のキャリア意識調査2007」では、全国の大学1年生と3年生を対象として本研究と同一の尺度を用いた大規模な調査が行われている(京都大学・電通育英会 2007)。同調査における大学1年生の進路選択自己効力尺度得点の平均値は、男子78.40点(N=512)、女子77.69点(N=476)であり(浦上 2007)、本研究の対象である短期大学1年生の平均値は全国調査とほぼ同等であると言えよう。

分散分析の結果、受講有無と時点の間に有意な交互作用が認められたことから、受講生と非受講生の間に4月の授業実践前の段階では進路選択自己効力に違いはないものの、受講から2ヶ月後の時点では差が見られることがわかった。受講あり群において有意な時点の単純主効果が認められたことから、時間の経過が受講生の進路選択自己効力の変化に影響を与えていることが明らかになった。

4.3. キャリア意識の変化

キャリアに対する態度を尋ねた3つの質問項目すべてについて、相互評価学習の実践前後で平均値が有意に向上していることから、キャリアプランニングに関する相互評価学習を通じて受講生のキャリア意識が深まったと言えよう。「自分の将来のために何か行動しよう」と具体的に計画している」という設問に対する回答が実践前には低かったものの、実践後に大きく変化していることから、相互評価学習を通してキャリアプランを作り上げ、クラスに対して発表するという経験

を通じて、具体的な進路選択行動を起こすことに対する意欲が高まったと考えられる。

4.4. 課題への動機づけと進路選択自己効力

本研究では、課題の認知と自己効力の変容の関連性を検討するために、ARCSモデル(鈴木 1995)を参考に調査を行った。ARCSの4要素のうちConfidence(自信)が自己効力と関連しているのではないかと想定していたが、相互評価学習の活動要素によって進路選択自己効力との相関に違いがあることが分かった。「キャリアプランを考える」という進路選択そのものに関わる部分では、実践後の進路選択自己効力と「やりがいがあった(R)」、「自分なりに考えることができた(C)」、「今後もやってみよう(S)」との間にそれぞれ正の相関が見られたことから、キャリアプランの作成課題にやりがいを感じて熱心に取り組み、またやってみようと思うようになることが実践後の自己効力の高さに関連していると考えられる。キャリアプランのプレゼンテーションを行うことについては、変化得点と満足感に関わる項目との間に有意な正の相関が見られた。今回実践を行った短期大学1年次の学生の多くは大人数に対するプレゼンテーションの経験がなく、実践前にはプレゼンテーションをすることへの不安の声が多々聞かれた。しかし、実践後のアンケートの自由記述で「自分が思っていた以上にまわりには伝わっていたことが分かった。」、「自分が思ってたよりも、いい評価をしてくれたので嬉しかったしこれからの自信になった。」といったように、自分の考えを伝えられたことや他者からの反応があることへの肯定的意見が多く見受けられたことから、課題への障壁が高い分だけやり遂げたことによって自己効力が高まるのではないかとと思われる。他者を評価することについては、他者を評価することによって得られる満足感が自己効力の変容に関連していると思われる。他者から評価を受けることについては、他者から評価を受けたことへの満足感が自己効力の変容に関連していると言えよう。

本研究において、受講生の進路選択自己効力が相互評価学習実践前後に有意に向上していることから、相互評価学習はキャリア教育において自己効力を高めるために有効な学習方法であると考えられる。しかし、課題への動機づけと進路選択自己効力尺度得点の相関を検討してきたものの、具体的な因果関係は明らかになっていない。一方で、本研究において相互評価学習後に実施した質問紙調査における学習者の自由記述からは、以下のような意見が得られた。

- ・自分ではうまくできたか不安だったところが評価されることで自信になった。
- ・自分の考えていることが、ちゃんと伝わっているということがわかってよかった。
- ・ほかの人の将来のプランを聞いて、視野が広がってよかったです。
- ・みんなからの評価では、わたしのプレゼンを見て幸せになってほしいや、頑張るというコメントもあり、すごうれしかったです。みんなのプレゼンもそれぞれも目標があり、わたしとは当たり前ですが、全く違うプランなのですががんばってほしいと思います。

先述の自己効力の源と相互評価学習の要素(表1)で言えば、課題の達成に対して他人から評価を受けること(言語的説得)や、他の人のキャリアプランを見て評価すること(代理体験)に対して、学習者が肯定的な意見を持っており、相互評価学習が自己効力の向上につながった可能性が示唆された。

5. まとめと課題

本研究によって、以下のことが明らかになった。

- ・今回の調査では、キャリア教育科目の受講生と非受講生には進路選択自己効力の差がなかった。
- ・相互評価学習の実施によって、進路選択自己効力の高群低群ともに尺度の平均点が有意に向上し、特に進路選択自己効力が低い群に対して相互評価学習が有効であることが示唆された。
- ・授業終了から約2ヶ月後には進路選択自己効力が相互評価学習実践前の水準まで下がるものの、キャリア教育科目の受講が受講生の半年間の進路選択自己効力の変化に影響を与えていると言える。
- ・相互評価学習による介入効果を授業終了後に維持するためには、相互評価学習方法の改善やその後のフォローが必要である。
- ・キャリアプラン作成に関する相互評価学習を通じて、受講生はキャリア意識を深めている。
- ・相互評価学習課題の認知と、進路選択自己効力の間に関連が示唆された。

本研究では、初年次キャリア教育において相互評価学習が進路選択自己効力の向上に有効であることを明らかにしてきたが、相互評価学習のどの要素が自己効力の育成に影響しているのかは具体的に明らかになっていない。今後の課題として、効力感の源と相互評価

学習の要素を関連づけた調査を行い、自由記述項目の分析やインタビュー等の質的研究方法と組み合わせることで、相互評価学習課題のどの要素が進路選択自己効力の向上に影響を与えているのか、因果関係を具体的に明らかにしていきたい。また、相互評価学習実践後に進路選択自己効力を維持するための学習方法の改善やその後のフォロー学習を検討することによって、さらに効果的なキャリア教育向けの相互評価学習モデルの構築に取り組みたい。

付 記

本論文は、日本教育工学会第28回全国大会(桑原ほか2012)および日本教育工学会第29回全国大会(桑原ほか2013)で発表した研究を発展させて、その成果をまとめたものである。

謝 辞

本研究における尺度の使用にあたって許諾を頂いた南山大学の浦上昌則先生に御礼申し上げます。また、調査およびデータの収集において支援を頂いた短期大学教職員の皆様と本研究の趣旨を理解し調査に回答して頂いた短期大学の学生の皆様に感謝申し上げます。

参 考 文 献

- BANDURA, A. (1977) Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2): 191-215
- 藤原康宏, 大西仁, 加藤浩 (2007) 公平な相互評価のための評価支援システムの開発と評価: 学習成果物を相互評価する場合に評価者の選択で生じる「お互い様効果」。日本教育工学会論文誌, 31(2): 125-134
- 藤原康宏, 大西仁, 加藤浩 (2008) 継続的な学習者間評価を導入した情報教育の実践。情報処理学会論文誌, 49(10): 3428-3438
- 布施泉, 岡部成玄 (2010) 多段階相互評価法による学習の実践と効果。日本教育工学会論文誌, 33(3): 287-298
- 濱名篤 (2007) 日本の学士課程教育における初年次教育の位置づけと効果——初年次教育・導入教育・リメディアル教育・キャリア教育。大学教育学会誌, 29(1): 36-41
- 葛城浩一 (2008) 誰が「キャリア教育」を受けるのか。広島大学大学論集, 39: 319-334

- 向後千春, 鈴木克明 (1998) ARCS 動機づけモデルに基づく授業・教材用評価シートの試作. 日本教育工学会第14回全国大会発表論文集: 623-624
- 桑原千幸 (2010) キャリア教育における Moodle を利用した相互評価の実践—自己肯定感の観点から—. 日本教育工学会第26回全国大会講演論文集: 711-712
- 桑原千幸 (2012) キャリア教育における相互評価学習実践に関する研究—評価能力の向上と自己効力感の観点から—. 京都文教短期大学研究紀要, 第50集: 53-60
- 桑原千幸, 喜多敏博, 合田美子, 鈴木克明 (2012) キャリア教育における多段階相互評価の実践と進路選択自己効力の向上. 日本教育工学会第28回全国大会発表論文集: 423-424
- 桑原千幸, 喜多敏博, 合田美子, 根本淳子, 鈴木克明 (2013) 初年次キャリア教育科目の受講と進路選択自己効力の変容. 日本教育工学会第29回全国大会発表論文集: 977-978
- KUWAHARA, C., KITA, T., GODA, Y., and SUZUKI, K. (2013) A case of an asynchronous e-learning course in undergraduate career education toward enhancement of self-efficacy. *A paper presented at ICoME 2013* (International Conference on Media in Education), Nihon Fukushi University, Japan.
- 京都大学, 電通育英会 (2007) 京都大学/電通育英会共同 大学生のキャリア意識調査2007. <http://www.dentsu-ikueikai.or.jp/research/top.html> (参照日 2013.10.17)
- 溝上慎一 (2004) 学生の学びを支援する大学教育. 東信堂, 東京
- 文部科学省中央教育審議会 (2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm (参照日 2013.10.21)
- 長岡大, 松井賢二 (1999) 大学生における進路選択に対する自己効力と進路成熟との関連. 進路指導研究: 日本進路指導学会研究紀要, 19(1): 10-17
- 永岡慶三, 山内祐平, 植野真臣 (2012) 教育工学における学習評価. ミネルヴァ書房, 京都
- 日本キャリア教育学会 (2008) キャリア教育概説. 東洋館出版社, 東京
- 小川賀代, 小村道昭, 梶田将司, 小館香椎子 (2007) 実践力重視の理系人材育成を目指したロールモデル型 e ポートフォリオ活用. 日本教育工学会論文誌, 31(1): 51-59
- 下村英雄 (2000) 自己分析課題がコンピュータによる情報探索および進路選択に対する自己効力に与える影響. 進路指導研究, 20(1): 9-20
- 鈴木克明 (1995) 『魅力ある教材』設計・開発の枠組みについて—ARCS 動機づけモデルを中心に—. 教育メディア研究, 1(1): 50-61
- TAYLOR, K. M. and BETZ, N. E. (1983) Applications of Self-efficacy Theory to the Understanding and Treatment of Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22: 63-81
- 富永美佐子 (2008) 進路選択自己効力に関する研究の現状と課題. キャリア教育研究, 25(2): 97-111
- 植野真臣, ソンムアン ポクボン, 岡本敏雄, 永岡慶三 (2008) ピアアセスメントにおける評価者特性を考慮した項目反応理論. 電子情報通信学会論文誌. D, 情報・システム, J91-D(2): 377-388
- 浦上昌則 (1995) 学生の進路選択に対する自己効力に関する研究. 名古屋大学教育学部紀要教育心理学科, 42: 115-126
- 浦上昌則 (2007) 「進路選択に対する自己効力」についての分析—自己効力感の低い学生に着目して—. http://www.dentsu-ikueikai.or.jp/files/research/topics/course_choice.pdf (参照日 2013.10.17)
- 渡辺三枝子 (2007) 新版キャリアの心理学—キャリア支援への発達のアプローチ—. ナカニシヤ出版, 京都

Summary

For self-driven career development, it is important to enhance "Career Decision-Making Self-Efficacy: CDMSE". In this study, we conducted peer assessment learning with Moodle in a first-year career education course for college students. From the results of the survey with CDMSE scale, it has been proved that CDMSE of students taking the course showed a significant increase after the peer assessment learning. In addition, follow-up survey at two months after the course revealed that taking the course had some effect on CDMSE of the students. It is suggested that further improvements in the design of peer assessment learning and follow-up learning are necessary to keep the effects

by the learning.

· ASSESSMENT, MOODLE, ARCS MODEL

KEYWORDS: CAREER EDUCATION, CAREER
DECISION MAKING SELF-EFFICACY, PEER

(Received December 9, 2013)