

発達障害のある女子大学生のためのアクティブ・ラーニングを用いたキャリア教育の在り方について

山下京子*

(2017年11月9日 受理)

Career Education by Active Learning for Female Students with Developmental Disorders

Kyoko YAMASHITA*

The Elimination of Discrimination against Persons with Disabilities Law (“the Disabilities Discrimination Act”) was enacted in June, 2013 and came into force on April 1st, 2016. The fact-finding investigation made by Japan Student Services Organization (2017) reported that the number of students with developmental disorders have been rapidly increasing in universities. So we should provide reasonable accommodation for them and promote inclusive education system in universities. The purpose of this study is to discuss about career education programs for both students with developmental disorders and neurotypical students in universities. Career education must be provided to meet the diverse needs of students, for example, making universal design of teaching contents, educational methods and techniques, or ‘rubric’ evaluations. If we introduce active learning, such as activities of a ‘group work’ or a ‘presentation’, we should provide reasonable accommodation and make universal design for all students. This is the ‘FD’(Faculty Development).

Keywords: developmental disorders 発達障害, career education キャリア教育, universal design ユニバーサルデザイン, active learning アクティブ・ラーニング

1. はじめに

日本学生支援機構(JASSO)による「平成28年度(2016年度)障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」(2017)¹⁾によると、大学、短期大学及び高等専門学校²⁾の障害学生数は、27,257人で、前年度(21,721人)より5,536人の増、そのうち「大学」に在籍している障害学生は24,686人で前年度(19,591人)より5,095人の増であった。また、障害種別では、多い順に「病弱・虚弱」9,387人、「精神障害」6,775人、「発達障害(診断書有)」4,150人であった。発達障害学生の支援状況については、発達障害(診断書有)のうち支援障害学生は3,023人、発達障害(診断書無・配慮有)の支援障害学生3,046人と合わせ、6,069人で前年度(5,523人)より546人増であった。発達障害(診断書有)支援障害学生の区分では、ASD(65.2%)、ADHD(17.7%)、重複(13.6%)、SLD(3.5%)、発達障害

(診断書無・配慮有)の支援障害学生の区分では、ASD(55.7%)、区分不明(25.8%)、ADHD(14.9%)、SLD(3.6%)であった。発達障害学生の卒業後の進路状況について、発達障害(診断書有)学生のうち、平成27年度卒業生555人、全就職者数は203人、発達障害(診断書無・配慮有)学生のうち、平成27年度卒業生737人、全就職者数337人であった。通学生の最高年次に在籍していた障害学生のうち、平成27年度卒業生は3,690人、そのうち全就職者数1,969人であった。障害学生は、障害のない学生に比べ就職率は低く、発達障害学生はさらに低くなっている。

このことから、特に発達障害学生のキャリア教育や就労支援について充実させる必要があると考えられる。支援発達障害(診断書有)学生又は発達障害(診断書無・配慮有)学生が1人以上在籍する学校数600校のうち、授業支援では「配慮依頼文書の配布」(48.0%)「学習指導」(36.2%)「履修支援」(32.5%)が多く、授業以外の支援では「専門家によるカウンセリング」(68.5%)「対人関係配慮」

* 広島女学院大学人間生活学部幼児教育心理学科教授

(47.0%)「自己管理指導」(44.2%)「居場所の確保」(35.5%)が多く、就職支援関連では、「就職情報の提供、支援機関の紹介」(32.5%)「キャリア教育」(31.2%)「就職先の開拓、就職活動支援」(26.3%)「障害学生向け求人情報の提供」(23.2%)となっていた。

大学におけるキャリア教育・職業教育の充実については、中央教育審議会(平成23年1月31日)の答申「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」²⁾においても取り上げられている。2011(平成23年)4月に大学設置基準(文部科学省令)³⁾の改正が施行され、大学設置基準42条の2として新設された。すなわち(社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を培うための体制)「大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする。」(大学設置基準42条の2)

この他にも、今日の大学教育では様々な改革が求められている。中央教育審議会(平成24年8月28日)の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」⁴⁾では、学士課程教育の質的転換が求められるとし、「教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である。」(p. 9)と指摘している。障害学生支援においては、平成28年4月に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(障害者差別解消法)により、差別の禁止と合理的配慮の不提供の禁止が法的義務(私学の場合は、合理的配慮の不提供の禁止は努力義務)となったことがあげられる。障害学生、特に発達障害学生数(JASSOの診断無・配慮有学生含む)の漸増、その中でもASDの学生が多いことを考慮し、大学教育はユニバーサルデザインの時代を迎えると考えられる。本学では、2018年度の改組により、全学共通科目として「ライフキャリア科目」を設定し、2年次前期に全学必修科目「女性とライフキャリア」を新設予定である。本稿は、本学においても漸増傾向にある発達障害学生やその特性のある学生の履修を想定し、全ての学生にとってアクセス可能なキャリア教育について検討することで、授業「女性とライフキャリア」の在り方を提案することを目的とする。

2. 新しい能力

松下(2011)⁵⁾は、1990年代以降、特に2000年代に入ってから多様な用語で表される能力を「新しい能力」と呼んでいる。松下は、「新しい能力」の特徴として、第1に認知的な能力だけでなく対人関係的な能力や人格特性・態度なども含む人間の全体的な能力に及んでいること、第2に教育目標や評価内容として位置づけられ、教育の課程の中に深く入り込んでいることにあると述べている。松下によると、「新しい能力」の中でとりわけ大きな影響をもたらしたのがOECDのPISA(Programme for International Student Assessment)で用いられた「リテラシー」と、OECDのDeSeCo(Definition and Selection of Competencies)プロジェクトで提唱された「キー・コンピテンシー」(2005)である。DeSeCoの「キー・コンピテンシー」は、対象世界、他者、自分自身という3つの軸からなり、松下は、「道具を介して対象世界と対話し、異質な他者と関わりあい、自分をより大きな時空間の中に定位置しながら人生の物語を編む能力」(p. 41)と述べている。また、PISAの「リテラシー」では、3つのキー・コンピテンシーのうちのカテゴリー1のコンピテンシーの一部がカテゴリー2や3のコンピテンシーと切り離されて、独立に測定・評価されているという。

黒田(2016)⁶⁾は、新しい能力の大きな二つの流れの源流として、OECDの「キー・コンピテンシー」と、21世紀型スキルの定義と評価をめぐるプロジェクトを挙げる。黒田によると、21世紀型スキルを定義する試みは、「21世紀型スキル・パートナーシップ(21st century skills partnership)」が21世紀型スキルの育成を目指した教育改革運動を展開しており、「21世紀型スキルの学びと評価(Assessment and teaching of twenty-first century skills)」による10のスキルが提案されている。黒田は、国立教育政策研究所の報告書等をもとに、各国における新しい能力に基づく教育課程の編成と評価方法をまとめ、新しい能力の開発と育成が世界的に展開されていることを示している。黒田も指摘するように、日本では、国立教育政策研究所(2013)⁷⁾により「21世紀型能力」が提案されている。国立教育政策研究所によると、「21世紀型能力」は、「21世紀を生き抜く力を持った市民」としての日本人に求められる能力であり、「思考力」「基礎力」「実践力」から構成される。国立教育政策研究所は、これら3つの力の位置づけについて、21世紀型能力の中核に「思考力」を置き、思考力を支える「基礎力」、思考力の使い方を方向付ける「実践力」を最も外側に位置づけるとしている。ここでの「思考力」とは、「一人ひとりが自ら学び判

断し自分の考えを持って、他者と話し合い、考えを比較吟味して統合し、よりよい解や新しい知識を創り出し、さらに次の問いを見つける力」(p. 84)であり、「基礎力」は「言語、数、情報(ICT)を目的に応じて道具として使いこなすスキル」(p. 84)であり、「実践力」とは「日常生活や社会、環境の中に問題を見つけ出し、自分の知識を総動員して、自分やコミュニティ、社会にとって価値のある解を導くことができる力、さらに解を社会に発信し協調的に吟味することを通して他者や社会の重要性を感得できる力」(p. 84)のことである。

山下・河口(2016)⁸⁾は、変化の激しい社会に対応するために必要な資質・能力について、我が国においても様々な政策領域で多様なキーワードが示されてきたと述べ、内閣府の「人間力」(2003)、厚生労働省の「就職基礎力」(2004)、経済産業省の「社会人基礎力」(2006)、文部科学省の「新しい学力観」「自己教育力」(1987)、「生きる力」(1996)、「学士力」(2007)などを挙げている。山下らも指摘しているが、こうした「新しい能力」の育成には、アクティブ・ラーニングが推奨されている。中央教育審議会答申(2012)⁴⁾においても、「新しい能力」の育成にアクティブ・ラーニングが重要視されていることは、すでに指摘したとおりである。

3. 社会人基礎力

ここでは、経済産業省の「社会人基礎力」に注目したい。経済産業省(2006)⁹⁾は、「若者が社会に出るまでに身につける能力」と「職場等で求められる能力」が十分にマッチせず、早期離職など「学校から職場への移行」の問題の背景になっていると指摘している。そして「職場等で求められる能力」として、人との関係を作る能力、課題を見つけ取り組む能力、自己をコントロールする能力の3分野に属する能力が共通してあげられることから、「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」(p. 4)とし、「社会の中で人と触れあうことを前提としていることから「社会人基礎力」と名付けることが適当である。」(p. 4)とされた。経済産業省によると、「社会人基礎力」は、「基礎学力」(読み書き、算数、基本ITスキル等)や「専門知識」(仕事に必要な知識や資格等)と重なり合い相互に作用し合いながら、さらに「人間性、基本的な生活習慣」(思いやり、公共心、倫理観、基本的なマナー、身の回りのことを自分でしっかりとやる等)を基盤として、循環(スパイラル)的に成長していくものと考えられている。「社会人基礎力」は、3つの能力と12の能力要素からなり、3つの能力とは、「前に踏み出す力(アクション)」「考え抜

く力(シンキング)」「チームで働く力(チームワーク)」である。「前に踏み出す力」には「主体性」「働きかけ力」「実行力」。「考え抜く力」には「課題発見力」「計画力」「創造力」。「チームで働く力」には「発信力」「傾聴力」「柔軟性」「状況把握力」「規律性」「ストレスコントロール力」の能力要素が含まれる。

経済産業省(2010)¹⁰⁾は、「大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知度向上実証に関する調査」を行い、次の4点を報告している。①企業が「学生に求める能力要素」と学生が「企業で求められていると考える能力要素」には大きな差異が見られること。②企業が学生に対し「主体性」「粘り強さ」「コミュニケーション能力」といった「社会人基礎力」に類する内面的な能力要素の不足を感じている一方、学生は「自分は既に身につけている」と考える傾向が見られること。③学生は「語学力」「業界に関する専門知識」「簿記」「PCスキル」等の不足を感じている一方、企業側はそれらの能力要素に対し特に不足を感じていないこと。④企業・学生共に「社会人基礎力」の3つの能力の中では、「前に踏み出す力」、12の能力要素の中では「実行力」を重視していること。経済産業省(2006)⁹⁾によると、「前に踏み出す力」とは「一歩前に踏み出し、失敗しても粘り強く取り組む力」であり、その中の能力要素の一つである「実行力」は、「目標を設定し確実に行動する力」である。

山田・金山(2017)¹¹⁾は、ラーニングコモンズの活動が大学生の社会人基礎力に与える効果を検討している。山田らは、女子大学のラーニングコモンズの学生スタッフ50名と一般学生43名を対象とし、北島・細田・星(2011)¹²⁾の「社会人基礎力尺度」を用い、両群の結果を比較している。なお、北島らによる「社会人基礎力尺度」は、経済産業省(2008)¹³⁾が提示しているプログレスシートの36項目を参考に独自に作成された自己評価式尺度である。山田らによると、学生スタッフ50名は半年間の任期制で①ラーニングコモンズの受付業務②チーム自主企画の2つの業務に従事している。学生スタッフ群と一般学生群を比較したところ、社会人基礎力の3つの下位尺度「アクション」「シンキング」「チームワーク」のいずれも、学生スタッフ群の方が有意に高くなっていた。このことから、山田らはラーニングコモンズにおける正課外活動が社会人基礎力を伸長する一定の効果を持つと考察している。

西河・八城・向井・古田・香月(2015)¹⁴⁾は、女子大学において心理学教育を通して社会人基礎力を育成するキャリア教育の在り方を検討している。西河らは心理学を専攻する学生のキャリア支援や生き方支援へとつなが

る授業内容を模索し、卒業直前の4年生84名と、心理学専攻の学生399名を対象とした専攻教育の評価(達成感)に関する調査を実施している。その結果、社会人基礎力のうちの「前に踏み出す力」の育成に課題が見られたこと、学年比較から3年生の「自尊心」が他の学年よりも有意に低く、キャリア選択の動機づけにおいて「社会的安定希求」が有意に高くなっていたことから、3年次に開講する新設の授業科目「キャリア心理学セミナー」の内容を①学生自身のキャリアについて考えさせる、②キャリアモデルを提示する、③内向的で受け身の学生に自信を与えるという3つの柱で構成することで、「前に踏み出す力」を育成するという提案をしている。

森(2016)¹⁵⁾は、企業が学生に最も求める能力の一つが「コミュニケーション能力」であり、コミュニケーション能力の向上に「グループワーク」と「プレゼンテーション」の積み重ねが有効であると考え、初年次教育科目に位置づけられる授業科目「キャリアデザイン」を通して、グループワーク能力とプレゼンテーション能力の向上を検討している。森によると、概ね25名のクラスサイズで6クラスの137名の学生を対象とし、グループワーク能力については授業初回時と最終回時に質問紙による自己評価を求め、プレゼンテーション能力については、2回または3回のプレゼンテーションの後、発表者以外の学生に質問紙による評価を求めた。その結果、グループワーク能力では「感じる力」「伝える力」の2つのスキルが有意に向上し、プレゼンテーション能力では、2回目に「発表資料」の項目が有意に高くなっていた。

コミュニケーション能力については、平野(2017)¹⁶⁾も正課における大学生のコミュニケーション能力育成のための学修プログラムの設計を検討している。平野は大学生の就職活動や大学でのキャリア支援を踏まえ、コミュニケーション能力向上のために、正課授業において次の3点の支援が必要であるという。①動機づけ及びモチベーション維持のための支援、②他者との交流および人前で話す機会をより多く持てるような支援、③授業と実生活を結びつけた継続的な支援の3つである。コミュニケーション能力は、社会人基礎力の3つの能力のうちの「チームで働く力」に含まれる「発信力」「傾聴力」「柔軟性」「情況把握力」などの能力要素が関連すると考えられるが、能力を要素に分け、各要素を積み上げていくことが必要であり、また基礎的な事柄を扱う正課授業と、実践を行う正課・正課外活動との循環が効果的であると推測される。

社会人基礎力の「考え抜く力」に含まれる「課題発見力」の育成を取り上げた研究もある。谷口(2017)¹⁷⁾は、

経済産業省による「社会人基礎力を育成する授業30選」(2014)¹⁸⁾をもとに、問題・課題発見力育成のための授業に関する記述を抽出し、11校を選択し、授業分析を行っている。谷口によれば、選択された11校のほとんどがPBL(problem based learning)型のプログラムをチームで行っており、企業との連携が多いことも特徴であった。さらに、谷口は自身の授業で学生に求めた「がん教育に関する自由記述」を分析し、知識を構造化・体系化した記述を行っていないという結果を得ている。谷口が分析のもとにした経済産業省の実践事例集には、社会人基礎力育成に向けた3つのポイントが紹介されている。ポイント1は、学生自身による目標設定・プロセスデザインであり、①学生自身による目標の設定(活動の成果目標、自己の成長目標)、②学生による“ゼロ”から始めるプロセスデザインと試行錯誤、③学生の自律的な周囲との関係構築が挙げられている。ポイント2は教員の支援的関与による主体的学習の促進であり、①学生が主体的に活動できる環境の整備、②学生の活動に対する支援的関与、③教員の支援的役割に関する学びの促進が挙げられている。ポイント3は、カリキュラム化による継続性の確保であり、①地域社会・産業界・他大学・他学部など多様な関係者との組織的協力関係の構築、②「実行」を意識したカリキュラムづくり、③変化に対応し「継続」するための仕組の構築が挙げられていた。

この「授業30選」の中で、成城大学の実践事例を紹介する。成城大学・共通教育研究センター(2014)¹⁹⁾は、「大学初年次のキャリア教育における行動意欲の醸成」として紹介されており、初年次キャリア科目「キャリア形成概論I」で、「自分と他者と社会を知る」をテーマに大人数でペア・グループワークを行い、キャリア形成の基礎を学ぶという取り組みである。理論学習とワークを組み合わせ240名の学生が授業をつくるという大人数でアクティブ・ラーニングを進める特色ある授業形態で、半期2単位選択科目となっている。授業内容は、個人、ペア・グループによるワークを通して、①これまでの自分、②今の自分、③組織社会における自分を整理し、それをもとに、④将来を描き、今何をするかについて考える、⑤行動計画を立て、自分のキャリアをデザインするというものである。より具体的には、エニアグラムの実施、ライフラインチャートの作成などのワークと、「ジョハリの窓」「ライフキャリアレインボー」「キャリア・アンカー」などの理論学習を組み合わせている。

正課授業において、社会人基礎力のうち、「前に踏み出す力」を育成すること、特にその中の能力要素である主体性の育成は非常に重要であると考えられる。なぜな

ら、学生の意欲や動機づけは、「生涯学び続け、主体的に考える力」(中央教育審議会, 2012)⁴⁾の原動力となると考えられるからである。

4. 主体的な学び

アクティブ・ラーニングを取り入れた授業が成立するための要因は何であろうか。山本(2017)²⁰⁾は、アクティブ・ラーニング型授業を成立させるための重要な鍵の一つとなる学習動機に焦点を当て、学習動機の分類とそれに基づく動機づけの手法との関連性について考察している。山本は、「どのような時に学習に取り組もうと思うか(正の学習動機)」と「どのような時に学習に取り組もうと思わないのか(負の学習動機)」の調査結果をもとに、学習動機を自己制御可能か否かと、内生的か外生的かの4象限に分類している。さらに、授業時に正の学習動機と負の学習動機の両方を複数持ち合わせていること、正の学習動機が負の学習動機に勝るときに学習に取り組むことができ、逆の場合には学習に取り組むことができなくなることを認識したうえで、学習動機を下げる要因をいかに減らすかを考えることが重要であると述べている。山本によれば、内生的な学習動機に対しては、動機づけ理論が有効であり、授業の組み立てなどで学生の動機づけを高めることが可能であり、外生的な学習動機で自己制御不可では教員による対応が、外生的な学習動機で自己制御可では教員ではなく学習者自身による対応が必要となる。

山下(2014)²¹⁾は、障害学生の学修支援を中心とした学内支援体制の構築において、障害学生の学修に対する動機づけを課題として挙げている。発達障害学生やその特性のある学生の場合、それまでの様々な負の体験により自尊心の低下や学修意欲の減退、対人関係の回避など二次的障害も併存していることも多い(山下, 2016)²²⁾。こうした学生にとって、「新しい能力」の育成にアクティブ・ラーニングが推奨される今日の大学教育の流れは、心理的に負荷をかけることになる容易に想像される。現にこれまで関わってきた発達障害学生の多くが、受動的な講義形式の授業では問題はないものの、グループワークやプレゼンテーションなどがある授業で困難を抱えている。学修に対する動機づけを高めること、それ自体を目標とする授業づくりは可能だろうか。

亀倉(2015)²³⁾は、「失敗学」を切り口として作成されたアクティブ・ラーニングの失敗マングラについて、到達点と課題点を整理し、学生の「やる気を育成する」の観点から、その失敗行動・原因・結果、対策方法を示している。亀倉は、学生の「やる気」について、社会人基礎

力(経済産業省, 2008)¹³⁾の「前に踏み出す力(主体性、実行力、働きかけ力)」の一部を構成するものとし、「やる気を引き出す」ことを目的としたアクティブ・ラーニングの手法を分析する枠組みを検討した。亀倉は、アクティブ・ラーニングを「学生が能動的(active)に授業等に関わりを持ち、目的とする学び(learning=知識・スキルの獲得・理解)に到達するための積極的関与(student engagement), ないしこれを引き出すための諸工夫」(p. 128)と定義し、道具立て(=tool)としてのアクティブ・ラーニングと目的(=goal)としての「やる気」を設定する。亀倉によると、「学習の目的」「講師の介入」「成績の評価」の3つの操作可能な軸があり、「学習の目的」を提示する場合に考慮すべきこととして、科目の大きな目的がどのようなものかと、今回実施する当該のアクティブ・ラーニングの手法が科目の大きな目的のどこに位置づけられるかという2点になるという。「講師の介入」は、学生の作業に対する講師の介入の在り方であり、「成績の評価」は、形成的な評価と総括的な評価の2種類がある評価タイミングをベースにしたものと、直接評価と間接評価がある評価主体をベースとしたものに大別される。さらに、亀倉は、「やる気」の3つのレベルとして、「学習」「応用」「省察」を挙げている。

「成績の評価」を操作することで、学生の授業への関与度を高めようとした研究がある。湯川・木村・碓山(2016)²⁴⁾は、1年前期から2年前期までの必修科目として置かれているPBL型授業について、2年前期の授業開始時に、2年生68名を対象として1年次のグループワークで身についたと思う力と、困ったことについて自由記述を求めた。その結果、コミュニケーション力や自ら考える力などが身につき、困ったこととしては、参加意欲のない学生や作業の偏りがあったことや、グループ内のコミュニケーションが難しかったことであった。湯川らはさらに5名の学生を対象としてインタビュー調査を行い、①学生が評価基準に対する疑問を抱いていること、②コミュニケーションの苦手な学生の中に、苦痛を感じている者と成長する機会ととらえている者がいること、③参加率・関与度が低く意欲がないように見える学生の中に、自分の知識や能力に自信がなく、劣等感を抱いている場合があること、④もともと意欲の高い学生が意欲の低い学生と組まされることで、グループワークを嫌悪する場合があることを明らかにしている。湯川らは、こうした結果をもとに、2年前期の授業に、学生自身によるルーブリック作成を導入した。学生がルーブリック評価する対象を「コラボレーション能力」に限定し、グループワークを行い、その後クラス全体で話し合い合意

形成を図るというものであった。授業の中間と最後にルーブリックによる自己評価を求めたところ、2回目により自己評価が高くなっており、必修科目で多人数のPBL型授業において、活動へのコミットメントを引き出すことに一定の効果があったと述べている。湯川らは、いわゆる「フリーライダー」の問題について言及しており、単に意欲が低くコミュニケーションスキルが低いだけでなく、グループワークへの関わり方のわからない学生や、自己肯定感や自己効力感の低さから参加できない学生もいると考察している。

アクティブ・ラーニングで用いられることの多いペアワークやグループワークを苦手とする学生は、発達障害学生に限らず多い。城野(2017)²⁵⁾は、英語学習のスタイルと動機づけ、ペアワークやグループ学習の関連について調査研究を行っている。200名の大学生を対象とし、共同的な学習環境での学習を求める「共同群」、競争的な環境で一斉学習を好む「個別群」、その中間に位置する「中間群」に分け、動機づけを比較し、「個別群」が他の2群とは異なる動機づけ構造を有していることを明らかにした。城野は、動機づけを、英語学習に内在化する面白さや楽しさが行動を生起させる「内発的動機づけ」、行動を個人的に重要なものとして受容しその価値を認めたいうえで行動を調整している「同一視的調整」、自己価値を維持する自尊心に関連した「取り入れ的調整」、外的圧力によって行動が調整されている「外的調整」の4つに分け比較したところ、「共同群」が「内発的動機づけ」を除くすべての動機づけで他の群よりも高くなっていた。また、「個別群」は、「外的調整」が最も低く、他の群とは異なっていたという。さらに、ペア学習の楽しさと「内発的動機づけ」が関連することも明らかになった。城野の研究は英語教育に関するものであるが、一定の割合でペアワークやグループワークを好まない学生がいることを示している。

天川(2015)²⁶⁾は、「若年者就職基礎能力」(厚生労働省)、「社会人基礎力」(経済産業省)、「基礎力」(リクルートワークス研究所)の比較検討し、企業が求める人材像を考慮した上で、社会人基礎力を根幹とし、「新しいことを生み出す企画立案・提案力」「それらを獲得しようとする意欲」を合わせた「就業基礎力」の育成が必要であると述べている。さらに、大学における就業基礎力の育成に当たっては、学生の就労への意欲の高低に応じた対応を挙げている。天川は、若年未就職者の傾向として、自己肯定感が著しく低く対人関係にも不安があるタイプ、偏った価値基準を持っていて自立志向もないタイプ、自立志向はあるが視野が狭い傾向があるタイプを挙げ、こ

うした傾向のある学生には、授業のほか、個別指導、グループ指導など、重層的な指導が求められると指摘している。この天川の指摘は、学生の多様化により抱える課題への対応策の一つと考えられる。

5. キャリア発達に関わる心理学的研究

吉崎・平岡(2015)²⁷⁾は、キャリア探索を説明する要因として、キャリア意思決定自己効力感、キャリアに対する結果期待、有機的統合理論に基づく就職動機づけの3変数を検討している。吉崎らによると、キャリア探索とは、自身の適性や興味を追究し、自身に適した職業を探し選ぶことであり、キャリア探索と関連するとされている自律的動機づけは、内発的動機づけに相当する動機づけである。吉崎らは、内発的動機づけと外発的動機づけが連続体上に存在し、区別は自己決定性の高低により決まるという有機的統合理論を適用している。大学生94名を対象とし、就職動機づけ尺度について、有機的統合理論の「同一化的調整」「統合的調整」の高い「統合的同一化的調整就職動機づけ」因子、「外的調整」「取り入れ的調整」の高い「外的取り入れ的調整就職動機づけ」因子、「内発的動機づけ」の高い「内発的調整就職動機づけ」因子、「取り入れ的調整」の高い「取り入れ的調整就職動機づけ」因子の4因子を得た。キャリア探索を説明する要因としては、自己効力感、結果期待、統合的同一化的調整であった。吉崎らによると、統合的同一化的調整は、目的に対する価値が自己の価値と統合されており、十分に納得したうえで自律的に行動する状態を指し、自己決定性が非常に高い、内発的動機づけに非常に近い外発的動機づけに分類されるという。この自己決定性が高いということは、主体性の育成が重要であるということを示唆していると考えられる。

鶴田(2013)²⁸⁾は、大学生の就職活動に関わる要素として、「主体性」や「実行力」、「コミュニケーション能力」や「チームワーク・協調性」、「職業観」を挙げ、それぞれを心理学的概念である「プロアクティブパーソナリティ」、「情動知能」、「キャリアパースペクティブ」に対応させ、プロアクティブパーソナリティ特性が、情動知能とキャリアパースペクティブと関連して、その前段階である就職活動や、その成果としての採用にどのように影響するかを調べている。鶴田によると、プロアクティブパーソナリティとは、「環境からの圧迫に比較的屈しにくく、逆に働きかける積極性や粘り強さなどを備える」と定義され、情動知能は「情動の意味および複数の情動の間の関係を認識する能力、ならびにこれらの認識に基づいて思考し、問題を解決する能力」であり、キャリア

パースペクティブとは「職業を通じて、自分がどのような目標を持ち、何を達成したいのかについての見通し」と定義されているという。鶴田は、私立女子大学4年生282名を対象とした調査を実施した結果、プロアクティブパーソナリティ特性が、情動知能の対人対応能力を介して、またキャリアパースペクティブを介してのみ、就職活動の成果に正の影響を及ぼしていることを明らかにした。さらに、学生時代の活動のうちゼミ活動が、プロアクティブパーソナリティ特性、情動知能、キャリアパースペクティブに共通して影響がみられ、1年生からのキャリア教育においてゼミ活動の要素を取り入れていくこと、具体的にはグループワークを取り入れて実施していくことを提案している。

田島・岩瀧・山崎(2017)²⁹⁾は、大学生のキャリア形成に「Planned Happenstance」が大きく影響していると予想されることから、Planned Happenstanceに関わる5つのスキル Planned Happenstance Skills と精神的健康の関連を検討した。「Planned Happenstance」(計画された偶発性)とは、田島らによると、進路選択において、偶然の出来事が重要な役割を果たし、これに積極的に対応することで結果として人生が豊かになるという、新しいキャリア理論(Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999)³⁰⁾であり、キャリア形成では、「楽観性」「柔軟性」「忍耐力」「リスクテイキング」「好奇心」の5つのスキルを成長させる必要があるという。田島らは、大学生228名(男子110名、女子118名)を対象に調査を行い、5つのスキルのうち「柔軟性」を除く4つのスキルと精神的健康度との間に有意な正の相関があったことから、スキルを高めることで精神的健康を維持できる可能性を推測している。また、スキル習得のために大学で可能なサポートとして、例えば「リスクテイキング」について、失敗を恐れることなく何度もトライできるようなプレゼンテーションやディベートを取り入れた授業運営を提案している。

これらの心理学的研究からも、キャリア発達において、主体性の育成が重要であり、そのための具体的な方策として、グループワーク、プレゼンテーション、ディベート等、アクティブ・ラーニングの手法といわれるものが挙げられていることがわかる。

6. インクルーシブ教育の視点からの授業デザイン

文部科学省(2016)^{31,32)}は、「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について」(高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議報告)を取りまとめ、「インクルーシブ教育システム」の理念を踏まえ、高等学校における「通級による指導」を制度化

した。すなわち、「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」(平成28年文部科学省令第34号)及び「学校教育法施行規則第百四十条の規定による特別の教育課程について定める件の一部を改正する告示」(平成28年文部科学省告示第176号)が平成28年12月9日に公布され、平成30年4月1日から施行することとされた。高等教育機関においても、「インクルーシブ教育システム」の構築が必要であり、高等学校において開始される「通級による指導」の在り方について検討する価値はあると思われる。

そこで、まず授業デザインについて、先行研究を参考に、大学教育への応用について検討する。向後(2017)³³⁾は、インストラクショナルデザインの基本的な原則として①学習者検証の原則、②エビデンスベースの改善サイクルの採用、③オーセンティックな評価法の採用の3つを挙げる。向後によると、学習者検証の原則とは、教え方が効果的であるかが学習者の学習目標達成により検証されるというものであり、学習者の成果をエビデンスとして教え方を改善し、学習された知識やスキルを具体的な状況や文脈の中で発揮されたものを評価する(オーセンティックな評価の採用)ということである。向後はインストラクショナルデザインの基本原則にアクティブ・ラーニング的要素が組み込まれていると指摘する。さらに、多様なコース形態でのアクティブ・ラーニング的な要素を組み込む方法を提案している。向後によると、100人以下の対面授業では、①4±1人のサイズのグループワークを取り入れ、メンバーの割り当てをランダム化し、課題を細分化し細かく時間管理をすること、②自己開示と他者受容の能力を高めるというグループの偶然性を活用すること、③eラーニングの反転授業とすることを挙げている。また、10人以下の個別指導では、①ゼミの導入期にコースワークを定式化させ、毎回の課題をこなしていくことで基礎的なスキルを身につけさせること、②質問と回答の仕方や、発表資料の形式とテンプレート、スライド資料の作り方、スピーチの仕方など標準化できるものはマニュアル化する、③個別観察により良いところを伸ばすことを挙げている。向後による提案の一つであるマニュアル化であるが、発達障害学生やコミュニケーションの苦手な学生にとって、例えばグループワークの仕方を具体的にマニュアルとして明確化することも有効であると考えられる。

インクルーシブ教育において、特別な教育的ニーズに対応する教育モデルとして、海津・田沼・平木・伊藤・Vaughn(2008)³⁴⁾によるMIM(Multilayer Instruction Model)を挙げることができる。小学生児童を対象とした通常学級における多層指導モデルであり、海津(2015)³⁵⁾

によると、RTI(Respense to Intervention/Instruction)モデルにおける強調点のうちの、「通常の学級での質の高い指導」「子どものつまずきが重篤化する前段階における速やかな指導・支援」に焦点を当て開発されたモデルである。海津らによるMIMモデルでは、第1段階の「通常の学級内での効果的な指導」、第2段階の「通常の学級内での補足的な指導と配慮」、第3段階の「集中的、柔軟な形態によるより特化した指導」からなり、第1段階は全ての子どもを対象とし、第1段階で習得が困難な子どもを対象とした第2段階、なおも習得の困難な子どもを第3段階で対象とするというものである。

これらのことを、大学における授業デザインに応用することは可能であろうか。まず、授業科目の到達目標や、毎回の授業の目標や授業内容等を明確にすること、ルーブリック評価の導入などに関しては、シラバスの充実ということですでに実施している大学も多いであろう。授業における個人ワークやグループワークの取り入れと課題の細分化、グループワークの関わり方やプレゼンテーションの仕方などに関する具体的なマニュアルの作成についても、実施可能性は高いと推測される。こうした授業のユニバーサルデザイン化と、学生個人の教育的ニーズに焦点を当て、授業時間外でのグループ指導や個別指導を取り入れることで、よりユニバーサルデザインに近づくことができると考えられる。大学における授業時間外の指導は、学生と教員の双方の時間的制約など課題はあるものの、学内の学修支援体制などを利用することで十分対応可能であろう。MIMのように多層指導モデルとして、より具体的にひとつの授業科目の授業回ごとに、時間外指導の計画を立てることが必要であると考えられる。

7. 女子学生のキャリア発達にとって必要な事柄

「ニッポン一億総活躍プラン」(平成28年6月2日閣議決定)³⁶⁾に見られるように、我が国では、少子高齢化の問題に取り組むために、子育て支援や社会保障の基盤を強化しようとする様々な施策が試みられている。女性の社会進出が進み、その活躍が期待される一方、女性は、男性に比べライフイベントの影響を受けやすく、働き続けることは未だ困難な状態にある。さらに、近年の非正規雇用や早期離職者の増加などの若者の雇用に関する社会的問題も生じてきており、大学等の高等教育機関において、女子学生のキャリア発達をいかに支援するかは喫緊の課題であると言えよう。

高見(2017)³⁷⁾は、企業の総合職として就職した1年目の女性が実際と就職前に抱いていたイメージとのギャッ

プについて検討している。高見によると、総合職採用1年目の男性722名と女性302名を対象とした調査で、入社前のイメージと現実との間で感じる心理的ギャップのうち、「求められる成長スピード」に関するギャップで、男性に比べ女性は「入社前イメージよりも遅い」と感じる割合が多く、性差が認められた。高見は、求められる成長スピードが遅いと感じる女性で、「自分に期待される役割や目標をよく理解」の程度が低く、求められるスピードが早いと感じる女性では「企業目標に貢献することを意識して行動」の程度が高いことから、女性のキャリア形成にとって、従来指摘されることの多かった「働きやすさ」だけでなく、「仕事のやりがい」とのバランスが重要であると指摘している。

大学卒業後のライフコースが、女性と男性とでは大きく異なるという現実に対して、社会参加への移行の前段階である大学教育にライフキャリアの視点を導入し、女子学生がどのようにキャリア選択をするかについて考える機会を作ることは、女性のキャリア発達を促進させることにつながると考えられる。そのためには、大学における女子学生のキャリア教育において、「キャリア・アンカー」の概念を導入することが望まれる。「キャリア・アンカー」とは、Schein(1978³⁸⁾, 1985³⁹⁾)により提唱された概念であり、小柳津(2013)⁴⁰⁾によると、どうしても犠牲にしたくない、本当の自己を象徴するコンピテンスや動機、価値観について自分が認識していることが複合的に組み合わせられたものと定義されているという。また、所(2016)⁴¹⁾は、キャリア心理学とキャリア・カウンセリングに大別されるキャリア研究のうち、人生を方向付ける重要な理論を二つ挙げており、その一つが「キャリア・アンカー」である。もう一つは、すでに紹介した「Planned Happenstance(計画された偶発性)」である。所は、「キャリア・アンカー」の3つの問いかけ、①何が得意か(才能と能力)、②何をやりたいのか(動機と欲求)、③何をやっている自分が充実しているか(意味と価値)を紹介し、理論的にはキャリア・アンカーを診断する技法と理解されていると述べる。益田(2013)⁴²⁾も、この3つの問いかけについて、①何ができるか、②何をしたいか、③何をすべきかに関する自己認識に対応するものであり、観念的に形成されたものではなく実体験に根ざして自覚されたものと説明している。さらに、益田によると、キャリア・アンカーは個人の内面にあり、キャリアの選択と決定に際して促進あるいは阻害要因として働くという。Scheinによると、キャリア・アンカーは、8つのカテゴリーに大別される。二村・益田(2013)⁴³⁾は、キャリア・アンカーの自己診断を主目的としたサーベイ

を開発しており、8つのカテゴリーに対応したアンカー尺度を検討している。すなわち、①技術・専門性、②経営・組織管理性、③自律・独立性、④保障・安定性、⑤起業・創造性、⑥社会貢献性、⑦困難への挑戦性、⑧生活全体のバランス性である。ただし、キャリア・アンカーに一貫性が見られるようになるのは職業経験のある程度経てからであるとも言われている。組織で働き続けてきた中年期女性の転職における選択の心理的プロセスを明らかにしようとした中川(2009)⁴⁴⁾も指摘しているが、女性の場合は、「キャリア」を「組織で働くこと」と同等のものとする考え方を拡大し、「ライフキャリア・アンカー」の視点が必要であろう。

女子学生のキャリア発達には、結婚や妊娠・出産などのライフイベントが大きく影響するが、現在、非正規雇用や非婚率の増加等、男女ともにライフコースの多様化が進んでおり、女子学生が卒業後の将来設計を描くことはより困難になっているように思われる。このような状況での、ロールモデルの提供は非常に重要であろう。

佐伯(2017)⁴⁵⁾は平成25年度から毎年1回、国立女性教育会館(NWEC)が民間の女性団体「リーダーシップ111」と共催で開催している「女子大学生キャリア形成セミナー」の実践報告をしている。佐伯によると、セミナーは、4年制大学的女子学生を対象とし、①仕事を持ち自らの人生の選択権をもつことが豊かな人生設計であること(自主自立)、②女性の人生設計にかかわる様々な出来事をあらかじめ知っておくこと(ライフ・プランニング)、③キャリアの構築が単に個人の自己実現にとどまらず、よりよい社会づくりにつながること(社会を変える・支える志)の3点を学ぶ機会を提供する目的で行われる。一泊二日のプログラムは、①男女共同参画の視点に立った講義、②パネリストによるディスカッション、③パネリストとOG企画委員との交流会、④グループワークから構成される。このセミナーのテーマは、佐伯によると「キャリアを考えることは人生を考えること」であり、ロールモデルとしてのパネリストや先輩との交流を通して、受講学生が自分軸を探し他者や社会との主体的なかわり方を考える機会となり、エンパワメントを高めていると考察している。

卒業生や、学生の目指す職業についている人の話を聞くというプログラムの導入は、すでに多くの大学で行われているが、特にこれからは多様化するライフコースに対応する多様なロールモデルの提供が必要であると考えられる。非正規雇用の増加、非婚率の上昇、女性の貧困、不妊問題、介護問題等、現代社会には様々な問題が存在する。現代こそ人生の光と影に注目した、キャリア

教育が必要であると考えられる。

そこで、2018年度の改組により、全学的にライフキャリア教育を行うことになった本学において、2年次前期に新設予定である全学必修科目「女性とライフキャリア」の在り方を提案する。学修の到達目標は、次の3点とする。①キャリアに関する基礎的な理論を学び、個別のワークを通して、自分のライフキャリアについて考えることができる。②グループワークを通して、多様な意見の存在に気付くとともに、自分の意見を述べるができる。③女性の置かれた現状について調べ、多様な女性の生き方を知り、社会的な解決方法について提案することができる。授業の内容としては、キャリアに関する理論として、「キャリア・アンカー」「Planned Happenstance」を取り上げ、それぞれ自己評価のためのワークなどを行う。また、ロール・モデルとして、政治・経済・国際分野や芸術分野等で話題となった著名人や、犯罪にかかわった女性などを取り上げ、個人やグループで調べ、まとめたものを発表する。また、授業デザインとしては、マニュアルの作成、多層指導モデルを取り入れ、全ての学生にとって教育効果の高いものとする。

8. おわりに

本学は、2018年度の改組を機に、全学的にライフキャリア教育に取り組もうとしているところである。キャリア教育を通して身に付けるべき知識技能は、アクティブ・ラーニングの手法によるところが大きいと考えられる。一方、本学における発達障害学生やその特性のある学生数は、他大学と同様に漸増している。また、障害学生に対する合理的配慮の提供も当然の責務である。アクティブ・ラーニングが苦痛な学生は、何も発達障害学生に限ったことではない。そのような学生に対する合理的配慮の提供を、グループワークやプレゼンテーションを他の形態に置き換えるのではなく、やり方をできるだけ具体的にマニュアル化やルール化をするという可視化により、取り組むことを目指したいと考えている。そうすることで、学生が自己を肯定し、自信を持ち、主体的な学びの態度を育成することができるのではないかと推測できるからである。発達障害学生のためのキャリア発達支援は、全学体制で行われるキャリア教育の授業実践の中で、まず取り組むべきであろう。そのためには、授業で扱う内容、教材、教育方法、評価のすべてにわたる綿密な計画を必要とする。つまり、障害学生に対する合理的配慮の提供について検討することは、FDに他ならないと言える。我が国の社会において女性の置かれた現状は、今なお厳しいことを考慮するならば、障害の有無に

かわらず、共に女性として、男女共同参画社会の実現を目指し、エンパワーメントしあう仲間として学び合うことこそ重要である。

引用文献

- 1) 日本学生支援機構 2017 平成28年度(2016年度)大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書。(www.jasso.go.jp/sp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/_icsFiles/afiedfile/2017/11/09/2016report3.pdf 2017.11.1.)
- 2) 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)。平成23年1月31日(www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf 2017.11.1.)
- 3) 文部科学省 大学設置基準(www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/053/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2012/10/30/1325943_02_3_1.pdf 2017.11.1.)
- 4) 中央教育審議会 2012 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)。平成24年8月28日(www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/10/04/1325048_1.pdf 2017.11.1.)
- 5) 松下佳代 2011 〈新しい能力〉による教育の変容—DeSeCo キー・コンピテンシーと PISA リテラシーの検討。日本労働研究雑誌, 53, 9, 39-49.
- 6) 黒田友紀 2016 21世紀型学力・コンピテンシーの開発と育成をめぐる問題。学校教育研究, 31, 0, 8-22.
- 7) 国立教育政策研究所 2013 教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則。(www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h25/2_10_all.pdf 2017.11.1.)
- 8) 山下和子・河口陽子 2016 21世紀を生きるためのリテラシー、コンピテンシーを育てる教育の考察—文部科学省が提言するアクティブ・ラーニングを通して—。日本経大論集, 45, 2, 239-254.
- 9) 経済産業省 2006 社会人基礎力に関する研究会—「中間取りまとめ」—。(www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/chukanhon.pdf 2017.11.1.)
- 10) 経済産業省 2010 大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知度向上実証に関する調査。(www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/201006daigakuseinosyakaijin kannohaakutoninntido.pdf 2017.11.1.)
- 11) 山田貴子・金山健一 2017 ラーニングコモンズの活動が大学生の社会人基礎力に与える効果の検討。神戸親和女子大学大学院研究紀要, 13, 63-74.
- 12) 北島洋子・細田泰子・星和美 2011 看護系大学生の社会人基礎力の構成要素と属性による相違の検討。大阪府立大学看護学部紀要, 17, 1, 13-23.
- 13) 経済産業省 2008 今日から始める社会人基礎力の育成と評価。(www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/h19referencebook/h19referencebook.pdf 2017.11.1.)
- 14) 西河正行・八城薫・向井敦子・古田雅明・香月菜々子 2015 心理学教育を通じた社会人基礎力の育成。人間生活文化研究, 25, 1-14.
- 15) 森常人 2016 大学生のコミュニケーション能力向上のための基礎的研究—グループワークとプレゼンテーションの事例より—。関西外語大学研究論集, 104, 129-138.
- 16) 平野美保 2017 大学生の就職活動およびその支援からみたコミュニケーション能力育成に向けての考察。言語文化研究, 5, 24-33.
- 17) 谷口一也 2017 大学生の課題発見力の育成に関する一考察。教育総合研究叢書, 10, 83-93.
- 18) 経済産業省 2014 「社会人基礎力を育成する授業30選」実践事例集。(www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/25fy_chosa/Kiso_30sen_jireisyu.pdf 2017.11.1.)
- 19) 成城大学・共通教育研究センター 2014 大学初年次のキャリア教育における行動意欲の醸成。(経済産業省 2014 「社会人基礎力を育成する授業30選」実践事例集, 44-45.)(www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/25fy_chosa/Kiso_30sen_jireisyu.pdf 2017.11.1.)
- 20) 山本堅一 2017 学習動機の多様性：アクティブラーニング型授業における鍵要因。高等教育ジャーナル：高等教育と生涯学習, 24, 185-190.
- 21) 山下京子(研究代表者) 2014 障がい者のための高等教育支援開発研究：平成23～25年度私立大学戦略的研究基盤形成支援事業研究成果報告書。広島女学院大学障がい学生高等教育支援研究所。
- 22) 山下京子 2016 発達障害のある大学生への合理的配慮の提供とアクティブ・ラーニング。広島女学院大学幼児教育心理学科紀要, 2, 1-7.
- 23) 亀倉正彦 2015 失敗マングラを活用したアクティブラーニング授業の失敗事例分析とその知識化—学生の「やる気」を引き出す観点から—。NUCB journal of economics and information science, 59, 2, 123-143.
- 24) 湯川恵子・木村尚仁・碓山恵子 2016 学びへのコミットメントを引き出す学習者主体のルーブリック作成と自己評価。国際経営フォーラム, 27, 217-236.
- 25) 城野博志 2017 ペア学習を楽しめない学生はやる気がないのか—自己決定理論からのアプローチ—。名古屋学院大学論集 言語・文化篇, 28, 2, 115-123.
- 26) 天川勝志 2015 大学生に求められる就業基礎力に関する考察—産業構造の変化に伴う人材採用・育成戦略と関連して—。成蹊大学一般研究報告, 49, 3, 1-16.
- 27) 吉崎聡子・平岡恭一 2015 自己決定理論に基づく動機づけと自己効力感からみたキャリア探索。心理学研究, 86, 1, 55-61.
- 28) 鶴田美保子 2013 女子大学生の就職活動におけるプロアクティブパーソナリティの役割。金城学院大学大学院人間生活学研究科論集, 13, 15-27.

- 29) 田島祐奈・岩瀧大樹・山崎洋史 2017 大学生のキャリア形成過程における Planned Happenstance Skills と精神的健康度の関連. 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 66, 231-240.
- 30) Mitchell, K. E., Levin, A. S. and Krumboltz, J. D. 1999 Planned happenstance:constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124.
- 31) 文部科学省 2016 「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について」(高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議報告)について. (www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/1369191.htm 2017.11.1.)
- 32) 文部科学省 2016 学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の公布について(通知). 28文科初第1038号. (www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1387824.htm 2017.11.1.)
- 33) 向後千春 2017 インストラクショナルデザインの観点を採用したアクティブラーニング. 名古屋高等教育研究, 17, 163-176.
- 34) 海津亜希子・田沼実畝・平木こゆみ・伊藤由美・Vaughn, Sharon 2008 通常の学級における多層指導モデル(MIM)の効果—小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて—. *教育心理学研究*, 56, 4, 534-547.
- 35) 海津亜希子 2015 RTIとMIM. *LD研究*, 24, 1, 41-51.
- 36) 首相官邸 「ニッポン一億総活躍プラン」について. (www.kantei.go.jp/jp/headline/ichiokusoukatsuyaku/index.html#plan 2017.11.1.)
- 37) 高見具広 2017 総合職女性における「リアリティ・ショック」:そのキャリア形成にとっての意味. *NWEC 実践研究*, 7, 42-55.
- 38) Schein, E. H. 1978 *Career Dynamics: Matching individual and organizational needs*. Reading, MA: 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. 白桃書房.)
- 39) Schein, E. H. 1985 *Career Anchors: Discovering your real values*. Pfeiffer & Co. (金井壽宏(訳) 2003 *キャリア・アンカー—自分のほんとうの価値を発見しよう*. 白桃書房.)
- 40) 小柳津久美子 2013 「キャリア・アンカー」から見た自己認識と将来志向. *東邦学誌*, 42, 1, 109-126.
- 41) 所正文 2016 人生デザイン理論の模索. *立正大学心理学研究所紀要*, 14, 77-87.
- 42) 益田勉 2013 「若者の安定志向」の心理学的検討. *人間科学研究*, 35, 15-26.
- 43) 二村幸幸・益田勉 2013 キャリア教育のためのキャリアアンカーサーベイ開発報告(4)—アンカー自己認識を基準とした標準化と妥当性の検証—. *経営行動科学学会年次大会発表論文集*, 16, 145-148.
- 44) 中川浩子 2009 シャインの「キャリア・アンカー自己分析表」による女性へのインタビュー調査の限界と可能性. *東京女子大学紀要論集*, 60, 1, 145-167.
- 45) 佐伯加寿美 2017 学びを深めるプログラムデザインとロールモデルや先輩が創るキャリア教育:「女子大学生キャリア形成セミナー」の実践から. *NWEC 実践研究*, 7, 115-131.