

大学生の主体性を引き出す「踏み出す」プログラムの 理論的枠組みと効果の検討

坂 倉 みどり

I. 問題と目的

キャリアを形成するためには、主体的な意思決定が重要である。しかし、将来が不透明であらゆる変化が予測される現代社会では、学生自身が自らの意思を決定することは非常に難しく（松永，2001）、「何を求めているのか分からない」「自信がない」など、キャリア選択行動の出遅れや停止などの要因となっている（労働政策研究・研修機構，2006）。文部科学省調査（2018）では、卒業時に進路未決定や不決断となる大学生が全体の7%を占め、厚生労働省調査（2018）でも、卒業後の3年以内の離職率は32%となっている。したがって、大学生が自らのキャリアを主体的に選択・判断をしていく、キャリア意思決定のための支援が必要であると考えられる。

本稿では、まず大学生におけるキャリア意思決定の困難さの要因を指摘し、日本の教育現場での取組みに関する先行研究を分析し、現状の支援に不足している要素を明確にする。次に、A大学で開発・実践された、「踏み出す」プログラム（以下、「本プログラム」という。）（友成，2016）の理論的枠組みを紹介し、参加した学生の意思決定への主体性の変化を検討する。

II. 先行研究

1. キャリア意思決定の困難さの要因

学生の主体的なキャリア意思決定を支援するためには、意思決定理論が有益だとされている（下村，1996）。キャリア意思決定の困難さに対する研究では、未決定者は自分が抱えている問題の要因の理解が乏しく、興味ある選択肢が見出せていない学生が存在する（若松，2001）。本多（2008）は、進路を決定しようとする大学生が、自己の興味・関心など、進路を決定する際の判断基準が曖昧であることや、そのために自分の判断に自信が持てないこと、さらには自分が外的状況を調整しながら実現していけるかどうか心配、といった悩みを持つことを明らかにしている。大学生が主体的なキャリア決定をするためには、いきなり重大な進路決定をするのではなく、より早期の身近な日々の生活の中で、自分の興味・価値観に基づく意思決定をしていくことが重要だといえる。

しかし、我が国のキャリア教育では、自分なりの考えを決定していくような教育が欠けていることが指摘されている（金森，2015）。若松・白井・浦上・安達（2019）は、「キャリア」を意思決定させるためには、その考え方・進め方にも支援が必要であると述べている。

2. 日本の教育現場での取組み

文部科学省（2018）では、「キャリア教育の推進」の方向性を示し高等教育機関については、「社会的・職業的自立に必要な能力や態度を伸長・深化させる取組みを教育課程の内外での学習や活動を通じ充実」させるよう提言している。厚生労働省（2017）では、大学生のための「キャリア教育プログラム集」を作成し、「自己理解」「職業理解」「その他（労働市場、労働法等）」に分けてプログラム例を紹介している。「自己理解」は、12回の内容を提示し、じっくり丁寧に掘り下げることが必要であり、キャリア教育で求められるグループワーク、アクティブラーニングの学習方法を取り入れることをプログラム作成の基本方針として提唱している。

一方、大学の授業としての実践事例では2単位15回の中に上記の要素を取り入れるシラバス構成になっており、「産業・職業の動向」や「制度」「就職活動」等に重点が置かれ「自己理解」は、含まれていなかったり、多くとも1-2回に留まっていたり、授業の履修学生数も少なくとも40名程度、多い大学は300名の合同講義になっている（厚生労働省、2017）。

日本の教育現場における意思決定理論に基づく取組みでは、江利川（2012）は、学生の主体的な進路・就職の意思決定では、意思決定に必要な情報提供が重要であるとし、協同学習に意思決定理論を取り入れた授業を実施し、進路不決断への影響を検討している。下村（2000）は、学習者に意思決定の方略の獲得を目的に、「自己分析課題」の学習と自己効力感の関係を検討し、職業成熟の個人差を考慮した支援の必要性を示唆している。また、意志決定の遂行を可能とする自己効力感を高めるための取組みでは、

川瀬（2017）が、進路選択能力や進路選択に対する自信の向上を目的とする授業を実施し、自己効力感や結果の期待が高まる効果を、継続的に研究しているが、一般化には至っていない。

以上から、大学生が「社会的・職業的自立に必要な能力や態度を伸長・深化させ」自分なりの考えを決定していくための支援が不足していることは明らかであり、具体的・実行的なプログラムによる支援が求められている。

Ⅲ. 「踏み出す」プログラム

本プログラムは感情と思考に働きかけ、具体的な行動目標に向けて意思決定を行うことを目的としたプログラムである。プログラムは全2回3課程で構成される短期型であり、1グループ5名を上限に、40名程度を上限として実施している（Table 1）。その対象は社会に出ることを意識した行動に踏み出せず、自分の大学生活に対して「このままでいいのか」「自信がない」というモヤモヤとした感覚を持つ大学生である（友成、2016）。以下、各課程の内容と理論的枠組み、各課程の構成の着目点と対象となる学生確保の工夫について示す。

1. 各課程の内容と理論的枠組み

（1回目）オリエンテーション

本プログラムでは、課程に入る前に、参加学生に「場の目的」を共有することで、プログラムへの動機づけを図る。また、目的の作業を進める上では「場の安心感」及び「場の促進性」が必要になるため、安心して一人一人が自分を語れるための「場の約束」および、「呼ばれた名前」を使うことを説明している。

Table 1 プログラム構成と内容

回数	課 程	内 容	狙 い
1 回 目	オリエンテーション	①「場の約束」を説明し、プログラムの目的を理解する。 ②呼ばれたい名前の名札づくりを行う。 グループ内で、お互いに呼ばれたい名前を呼び合う。 名前を呼ばれた人は動作を伴うリアクションをとる。全員が順番に行う。	プログラムへの動機づけを高める。 安心して話せる「場」づくり。 アイスブレイキング
	第1課程 他己紹介	ワークシートを記入する。他己紹介の進め方を説明する。 他己紹介を行う。全員が順番に行う。 他己紹介の説明（3分）+シート記入（7分）+ワーク（5分×人数）	過去や現在の自分の興味や関心、価値観を理解する。 聴き手は、受動的に聴く経験をする。
	第2課程 現実の吟味	①「聴くための約束」「メッセージシート記入の約束」を説明する。 ②「学生の間にこれをやってみたい」もしくは「やりたいことが見つからなくて今こんなにもやもやしている」のいずれかを選んで、自分で語る。 全員が話し手に、メッセージシートを記入し、渡す。（順番に行う） （語り（7分）+メッセージシート記入（4分）+受け渡し（2分））×人数 ③宿題「今の自分からちょっとだけ踏み出すための行動宣言」を説明する。	自分の感情・欲求と自分の行動の関係を理解する。 他者を学習する。 聴き手は、受動的に聴く経験をする。
2 回 目	第3課程 （事前）	宿題：「今の自分からちょっとだけ踏み出すための行動宣言」を作成する。	翌週まで、内省の継続を図る。
	第3課程 行動宣言	①「聴くための約束」「メッセージシート記入の約束」を説明する。 ②「今の自分からちょっとだけ踏み出すための行動宣言」を、自分で語る。 全員が話し手に、メッセージシートを記入し、渡す。（順番に行う） （語り（7分）+メッセージシート記入（4分）+受け渡し（2分））×人数	行動目標を決定し、その行動の動機づけとなる感情や欲求を理解する。 他者を学習する。 聴き手は、受動的に聴く経験をする。

第1課程：興味・関心の明確化

「他己紹介」活動は、ワークシートに自分の興味関心を項目別に明文化する活動と、他者のワークシートを自分が預かってその人を紹介する活動から構成している。

これは、学生が過去や現在の経験の中で、今まで意識されていなかった自分の興味や関心、価値観を理解し、それらを意味づけることで、自己への気づきを促進することを目的とする。

キャリア意思決定では、意思決定の判断基準である自己概念の明確化が重要であるとされている。自己概念は自分の価値、興味、能力がいかなるものかという主観的な自己と他者からの客観的なフィードバックにより形成される客観的な自己の両者が、個人の経験を統合して構築されていく（渡辺，2018）。若松（2012）によれば、意思決定の遅延者の多くは、ある程度進んだ段階で行き詰まるのではなく、自分の特徴

や過去経験への内省が少ないことから興味が定まらず、どのように考えればよいのか分からないという初歩的段階で留まっている。このため、他己紹介シートの内容は、自己理解を深める項目を盛り込み、それをもとに、他の参加者に紹介してもらった上で、質問を受けて答えていく形式をとる。このことで、自己との対話を深め、自己をより客観的に把握することが期待される。なお、他己紹介シートは、丹治（2011）や津村・山口（2005）を参考に作成している。

第2 課程：自分の問題の明確化

この課程では、「自分のモヤモヤした気持ち」または「大学生活の間にやってみたいこと」を選んでワークシートに記入した後、自分で語る「現実の吟味」段階と、全体でシェアした後に次の課程で、「行動宣言」をするための準備段階に分かれる。

また、自己の語りや他者の語りを聴くことを通じて、自分の中のモヤモヤした感覚の要因となる感情・欲求と自分の行動との関係について理解を深め、他者や自己への気づきを促進することを目的とする。

多くの若者に支持される価値志向には、好きなことや自分のやりたいことを仕事に結びつけて考える「やりたいこと志向」があるので（安達，2004），大学生は大学生活で、やりたいことを見つけ、充実感を持ち過ごすことが重要となる。一方で、Gelatt（1962）によれば、自分がどのような方向に向かっていくのか、何に戸惑っているのかなどの曖昧な状態での意思決定では、客観的なデータを収集し、それと照らし合わせ、自分の興味や価値等を評価する、つまりは現実を吟味するプロセスが必要であると

している。現在の大学生活での自分の問題を語り合うことは、現実の吟味を行うものであり、大学生活を充実させるためにも重要である。高橋（2017）は、限られた時間内で、自分のキャリアを語る際、最も自分が重要だと思う事柄が抽出されるとしている。持ち時間7分での語りでは、短時間ゆえに、自身にとって最も重要な事柄を引き出せる可能性がある。

（2回目）第3 課程：行動の決定

この課程では、第2 課程で宿題になっていた「日常生活で、ちょっとだけ踏み出すための行動宣言」をグループメンバーに紹介し、質問を受けながらより具体的な行動宣言にしていく。

溝上（2010）は、4 割前後の学生が、将来に對して見通しを持ち、今、何をやるべきかを分かりながらも不実行であることを指摘し、五十嵐（2018）は、学生生活への不適応が、進路不安を高めるとしたうえで、将来に向け日常生活をマネジメントし、今取り組むべき事柄を行動に移すことが重要であると述べている。一方で、Ryan & Deci（2000）の自己決定理論によれば、外発的な動機づけよりも、自分の中の価値観や重要性などに基づく内発的な動機づけが具体的な行動を引き出すためには重要である。また、他者からのサポート環境が、自己決定感を促すことが示唆されている（Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994）。

そこで、この課程では、自己や他者の行動宣言の語りを聴くことを通じて、行動の動機づけとなる感情や欲求を明確にし、自己決定感を高めることを目的とする。

Bandura, A. & Schunk, D.H.（1981）によれば、高い目標設定ではなく、身近で小さな目標（スモールステップ）の成功体験の積み重ねが、

「自信」の獲得につながるとされている。このため行動宣言の内容は、「ちょっとだけ」とすることで、より身近で実現性の高い目標設定をすることを促した。

2. 課程内の構成上の工夫

1) 自己理解の促進

各課程は、「語り」と肯定的なフィードバックで構成している。自己開示は、自分の欲求や感情への理解を深め、不安の軽減などの効果（榎本, 1997）や聴き手からの受容を実感できる重要な体験となることが示されている（鈴木・中村, 2015）。また聴き手からのフィードバックは、客観的自己の形成を促進すると考えられる。一方で、語りを聴く経験は、他者の考えや価値観・経験などを学習する機会であり、メッセージシートへの記入は、他者を学習する際の注意を強化する役割を果たしていると考えられる。

2) 安全な語り合う「場」の確保

「語り」の場では、安心して自分を語れる枠組みと場づくりが重要と考えられる。このため、「語り」は特定の参加者が話し込むのを避け、参加学生が一様に自分のことを話すための時間が確保できるよう、持ち時間制（7分）を導入している。また安心して自分を語れる「場の約束」、受動的に「聴くための約束」、肯定的な「メッセージシート記入の約束」を作成し、プログラム進行時に周知・徹底をしている。特に「聴くための約束」に基づく、話し手への質問の投げかけは、話し手の自身の興味や関心、価値観への理解を深めるとされている（渡部, 2017）。

3. 対象となる学生確保の工夫

対象となる学生確保のためには、学生が参加しやすい時間帯と回数の設定、何をするかが分かりやすいキャッチフレーズの設定が必要と考える。

回数は、全2回（各150分）、正課外活動の一環として、夕方の授業終了後の時間帯にキャンパス内での実施とした。これは、アルバイトやサークルの間に参加できる、「参加しやすさ」を考慮したためである。

また、学生への広報のキャッチフレーズは「このままでいいのかな、大学生活。みんなで一緒に話ませんか」とした。吉崎・平岡（2015）は、自己決定性の高い外発的動機づけである自己成長への動機が、キャリア探索を説明する際に重要であると指摘している。つまり自己の課題に主体的に取組み、なんとかしていききたいという姿勢が重要となる。このため、「このままではいけない」と思い、そこから1歩踏み出したいという状態にある学生への働きかけが有効であると考えられる。また自分と類似した他者との機会が多いほど、自己開示や自己理解が促進される（田中・梅本, 2013; Mettee, D. R., & Smith, G., 1977）。さらに同じ進路に悩みを持つ友人からのサポートが、自身の進路探索行動を始めるきっかけや、モチベーションの喚起につながる（水野, 2015）。同じ大学に所属し、キャッチフレーズで集まった参加者は、互いに観察対象として機能し、自己評価を改善し、自信の回復やモチベーションの喚起の効果をもたらすと考えられる。

4. プログラム実施者

実施を担うのは、心理・臨床的な専門家では

なく、日頃、教育プログラムの実施等で学生と接点のある大学職員とした。全体の進行役1名、各グループに1名の職員を配置した。各グループの職員は同じ活動を行い一緒に話し合いに参加しているが、進行上の助言が必要な場合には、全体進行役がグループに参加して助言した。なお、全体進行役は、学生相談や心理についての研修を受けている。

IV. プログラムの効果の検討

1. 目的

本研究は、「踏み出す」プログラムが対象とする学生を集め、効果的な活動ができたかを検討することを目的とする。

2. 方法

1) 実施方法

首都圏内A大学が201X年に実施した4回のプログラムの参加学生のうち、2回目とも参加した93名のうち、アンケート用紙の提出があった89名に対して、分析を行った。

2) 倫理的配慮

本研究は、A大学プログラム実施部署責任者に、プログラムの成果公表として承諾を得て、

回収済みアンケート用紙（無記名）の提供を受けて行うものである。また所属大学の倫理審査委員会では、倫理審査委員会の承認（承認番号）は不要との回答を得た。なお、参加学生にはアンケート用紙の記入時に、教育研究活動・広報活動等に利用する旨の承諾を得た。

3) 分析方法

参加形態・参加理由（複数回答）・満足度は、統計分析を行った。参加理由とプログラム感想の自由記述は、教育心理学を専門とする教員1名の指導のもとに、筆者がKJ法を援用して分析し、カテゴリーと下位カテゴリーに分類した。

3. 結果と考察

1) 対象となる学生の分類

本分析では、「申し込んだ」ことで1歩踏み出したとして213名を母体とし以下の3パターンに分類した（Table 2）。『行動実行』は、2回目とも参加した学生93名（44%）、この内2クール以上参加したりピーターが4名（2%）となる。『行動不実行』は、申込みをしたが参加をしなかった学生70名（33%）。『行動離脱』は1回目に参加したが、何らかの理由で2回目を欠

Table 2 出席状況

	1クール	2クール	3クール	4クール	合計 人数	%
申込み人数	60	51	53	49	213	
1回目欠席	17	19	15	19	70	33%
1回目参加	43	32	38	30	143	67%
2回目欠席	10	13	17	10	50	23%
2回目とも参加	33	18	20	18	89	42%
2回目とも参加（リピーター）	0	1	1	2	4	2%
アンケート提出	29	19	20	21	89	

席した学生 50 名（23%）。申し込んだが、参加を躊躇する学生や 1 回目に参加した後 2 回目は欠席した学生が目立つ。その欠席理由をプログラムから推測すると、1 回目の最後に、2 回目の行動宣言をする準備が宿題として出されていることが要因と思われる。以下は、本稿では『行動実行』の参加者を対象とし、分析を行う。

2) プログラムへの参加理由

参加理由は、本プログラムに対して、どのような動機づけがあるかを測る目的の問いである（Table 3）。参加学生は、ほぼ全員が自発的に参加を決めていることが示された。その回答では、「内容がおもしろそうだったから」という積極的な理由と、「なんとなく」という漠然とした理由の 2 つの傾向が示された。

参加理由の自由記述を分析した結果、5 つのカテゴリーが得られた（Table 4）。以下、《 》はカテゴリー、〈 〉は下位カテゴリーを示す。《友達づくりへの欲求》が最も多く、順に《語り合うことへの欲求》、《変化のきっかけへの欲求》が同位、《モヤモヤについて考えたい欲求》、《自分を分かりたい欲求》であった。下位カテゴリーを比較すると、〈変化のきっかけへの欲

求〉が最も多く、次に〈新たな友達を見つけた欲求〉、〈モヤモヤについて考えたい欲求〉が同位で、〈普段と違うことを話したい欲求〉〈自分を分かりたい欲求〉の順であった。

以上の回答傾向から、参加学生は「モヤモヤしていることを考えたい」「自分のことを知りたい」と思っていたが、これまでひとりでは、変化のきっかけがつかめなかった学生たちが、「同じ悩みを持つ友達と出会う場」を求め、「普段とは違うことを語り合う」ために集まったことが分かる。本プログラムの対象とする学生が確保できたことが示唆されたといえる。特に、「なんとなく」という漠然とした理由の学生を確保できたことは、悩みが深刻化する前の段階での支援であり、一次予防支援としても意義がある取り組みであると考えられる。

3) プログラム満足度と感想

本プログラムの課程の適切さを把握するために、この項では、満足度と感想を分析する。

参加学生のプログラムに対する満足度では、「大変よかった」「よかった」が全体の 95% であった（Table 5）。次に、自由記述を「プログラム感想」と「参加後の内面的変化」を示す内

Table 3 参加理由（複数回答）

質問内容	1 クール	2 クール	3 クール	4 クール	回答 件数	%
今回の参加理由を教えてください						
1 チラシの雰囲気で	1	1	3	1	6	7%
2 内容がおもしろそうだったから	16	9	5	10	40	45%
3 なんとな	12	10	7	8	37	42%
4 参加を勧められたから	0	0	0	1	1	1%
5 友人に誘われたから	0	0	0	0	0	0%
6 ○○部署に興味があったから	2	0	5	1	8	9%
7 キャリアセンターが共催だったから	0	0	3	1	4	4%
8 その他	4	2	6	7	19	21%
合 計	35	22	29	29	115	

Table 4 参加理由（自由記述）

カテゴリー	下位カテゴリー	記述例（一部）	記述数		%	
友達づくりへの欲求	新たな友達を見つけない欲求	仲間ができたらいいなと思って来ました。新たな人とのつながりがあればいいなと思いました。	17	28	19%	31%
	異質な友達と出会いたい欲求	今まで会ったことのないジャンルの人がいること。新たな人（価値感）との出会い。	9		10%	
	同じ悩みを持つ友達と出会いたい欲求	新たに自分と似たような悩みを抱えて本音で話せる人たちと出会いたいと思ったから。同じ悩みを持った人と関われる。	2		2%	
語り合うことへの欲求	普段と違うことを話したい欲求	普段、親や友人に話せないことが、話せるかもしれない。自分の話をする場。	13	20	15%	23%
	聴くことへの欲求	色々な学生の考え方を聞く。周りがどんな悩みを抱えているかが気になっていました。	5		6%	
	悩みを聴いてもらいたい欲求	自身の普段話せない悩み等について、話を聞いてもらえること、	2		2%	
		普段思っていた悩みを相談したい。				
変化のきっかけへの欲求		一歩ふみだすキッカケが欲しかったから。自分を変える何かを得ることができればと思っていました。	20		22%	22%
モヤモヤについて考えたい欲求		「大学生活このままでいいのか」という Title がまさに自分が思っていたことだったので、参加しようと思いました。	17		19%	19%
		内容が自分の求めているものだったから				
自分を分かりたい欲求		自分の目標を見つけたい。自分について考えられる機会になるかなと思っていました。	11		12%	12%

Table 5 満足度

	1 クール	2 クール	3 クール	4 クール	回答 件数	%
ワークショップ全体について、当てはまるものに☑してください						
1 大変よかった	13	9	14	13	49	56%
2 よかった	15	9	5	5	34	39%
3 ふつう	2	0	1	1	4	5%
4 まあまあ	0	0	0	1	1	1%
5 よくなかった	0	0	0	0	0	0%
合計	30	18	20	20	88	

容に分類した（Table 6, 7）。

「プログラム感想」では、4つのカテゴリーが得られた。《語り合うことの満足感》が最も高く、順に《友達づくり》、《自分を見つめ直すきっかけ》、《肯定的な感情》であった。下位カテゴリーの比較では、〈新しい人との出会い〉が最も多く、次に〈自分を見つめ直すきっかけ〉

が得られたことによる満足感である。《肯定的な感情》の記述例には、“楽しかった”、“充実した”という満足感を示す記述があったことも特記すべきことである。また、《語りあうことの満足感》の記述例では、“まじめな話”、“あまり話をしない内容”、“悩み”が話せたという自己開示への満足感や、“じっくり”、“真剣に”

Table 6 プログラム感想（自由記述）

カテゴリー	下位カテゴリー	記述例（一部）	記述数	%
語り合うことの満足感	自分のことを話すことができた	普段の友人とはあまり話をしない内容もお話することができた。 まじめな話をできた、よかったです！ やはり、悩みについて話す場だよ、という前提を作って下さっていたので、物怖じせずに打ちあけていく事ができました。	9	10%
	真剣に話すことができた	久しぶりに〇〇の人とちゃんと話せたため。 特定の共通目標があるわけでもなかったのに、本当に色々な学部の人々の色々なバックグラウンドを持つ人と真剣に話せる減多にない機会だった。	9	10%
	他者の話を聞くことができた	いろんな人のお話を聞けて、いい機会になったため。 色んな人の考えていることを、短期間でしただが聴くことができてよい刺激になった。	5	6%
	自分の話を聴いてもらえた	悩みはすごく話づらいものだけど、真剣に聞いてくれる人がいてよかった。 自分の悩み事などを他人にじっくりと聞いてもらえることはめったにない。	3	3%
	自分の話にアドバイスをもらえた	色々な意見をもらって、ほんとに価値がある話いっぱいもらって、よかったと思っています。 自分と違う経験・視点をもった人に、自分の思っていたことにアドバイスをもらえて有意義でした。	3	3%
友達づくり	新しい人と出会い	仲間が増えた。 他学部生との交流ができて良かった。	20	22%
	新たな関係性の形成	自分の悩みをマジメに聞いてくれる仲間に出会えた。 みんなやさしくて、いい友達と出会えるのは最も重要なことである。	6	7%
自分を見つめ直すきっかけ		自分のことや、将来のことを考え直すきっかけになりました。 自分と向き合う機会を作れた。	17	19%
肯定的な感情		本当に楽しかったです！ すごく充実した時間でした。	14	16%

Table 7 参加後の内面的変化（自由記述）

カテゴリー	下位カテゴリー	記述例（一部）	記述数		%	
自己変容の認知	自己の変化への気づき	何か少し変わった気がする。 いままで踏み出せなかった一步を踏み出せた気がする。 一步を踏み出すためのきっかけというか「自信」を作ることができました。	19	30	21%	33%
	自己成長に対する意欲の生起	色々なことから逃げ出さずに頑張りたいです。 自分自身のモチベーションアップになった。 みんなに追いつき追いこせるようにがんばろうと思った。	11		12%	
自己理解の深化	自己の再認識	自分の考えや状況を聞いてもらって感想を頂き、客観的に見て自分はどうなのかということを知れました。 自分が今すべきことを再認識できました。 人の悩みを聞くにつれて自分を見直すことができた。	11	19	12%	21%
	自己目標への気づき	意外と行動に移せていないことに気づき、少し努力して自分から求めていくことが大切だと思いました！ 自分が今どんなことをやってみたいのか客観視することができた。	8		9%	
他者からのサポートへの気づき		一步踏み出す勇気をもらえました。 ほかの人の（考えてること、悩み）を知るというのは、自分の役に立つと思えました。	17		19%	19%
他者理解の深化	他者も悩みを抱えていることへの気づき	たくさんの私が抱えている悩みというのは自分だけが持っているのではなく、共通してみんなが持っているものだということを自分で聞くことで理解できたというのはただ、適当な会話から類推できたり、本、webで知ったりというのは、格別に違うものであった。 周りの学生たちを見る目が変わった。みんな何かを考え、悩み、それぞれよい学生生活を送ろうと試行錯誤しているんだろうなと思えた。	11	16	12%	18%
	多様な価値観の存在への気づき	いろんな人がいるのだということを知れた。 他人の価値観を知り、様々な考えを知ることができる、とても貴重な場でした。	5		6%	
不安の軽減		悩んでいることを皆と話しあって、すっきりしました。 短い時間だったが、自分の思いを吐くことで、少しだけラクになった。	4		4%	4%

聞いてもらえたことへの満足感が、さらには、様々な価値観へ視野が開けたことや、日常ではもらにくい自己開示へのフィードバックが聞けたことの満足感が示されている。

これらは、本プログラムが、単に真剣に語り

合うことよりも「安心して自分を語れる場」の提供を目指し、そのため「話す人」「聴く人」という構造化した話し合いの方法とフィードバックの仕組み、約束の共有の導入により得られた効果を示唆するものであると考えられる。

以上の結果から、本プログラムの課程の構造として、1回目の第1課程「他己紹介」における構造化された自己開示は、1歩踏み出せずにいる学生が話してみようと思う後押しをし、第2課程で「なんとなく、モヤモヤしていること」を話すことは、自己を見つめ直すきっかけを与えられたことが示唆される。自己決定感を高めるためには、自分の内外の情報を集めて比較検討する必要がある（Gelatt, 1962）。《語り合うことの満足感》に示された内容は、第2課程の目的を叶えている。

4) 参加後の内面的変化

本プログラムは、「このままでいいのかな？」というモヤモヤした感覚から「これでいい」「こうしよう」という自己決定感を高めることを目的としている。そのため、この項目では、参加者の意識がどう変化したかを検討する。

「参加後の内面的変化」では、5つのカテゴリーが得られた（Table 7）。《自己変容の認知》が最も多く、順に《自己理解の深化》、《他者からのサポートへの気づき》、《他者理解の深化》、《不安の軽減》であった。さらに、《自己変容の認知》の記述例では、“変わった”、“踏み出せた”という自身の変化や、“頑張りたい”、“モチベーションアップ”などの意欲が示されていた。

以上の結果から、本プログラムの課程の構造として、2回目の第3課程で、自分で決定した「今の自分から踏み出すための行動目標やその理由」を、他者に話すことは、自分で決めるきっかけを与えられたことが示唆される。《自己変容の認知》が示す内容からは、本プログラムの目的が達成されていることが分かる。

さらに、《自己理解の深化》の下位カテゴリー

では、「なんとなく考えていたことや目標」を自己の語りによって形にすると同時に、他者からのフィードバックや質問に答えることで「自分がやりたいことはこういうことだったのだ」と明確にできたプロセスが語られていた。また《他者理解の深化》の下位カテゴリーでは、他者の語りを聴く中で、「いろんな人がいるのだ」という多様な価値観の存在や「悩んでいるのは自分だけではないんだ」ということへの気づきが示されていた。

これらは、本プログラムが、自己開示のみではなく、語りを聴く経験を重視しており、その際、他者を深く見るために、少人数グループ内で、語りの場を提供したことが示す効果であると考えられる。また、参加学生は、類似性が高い集団であることが、自己開示や自己理解を促進する効果をもたらしたといえる。

また、自己決定感を高めるためには、自分の中の価値観や重要性などに基づく内発的動機づけであることが重要であり（Ryan & Deci, 2000）、他者からのサポート環境は、それを促進する（Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994）。《自己理解の深化》、《他者からのサポート》に示された内容は、自己決定感を促進させる効果の変化であるといえる。

4. 総合考察

1) 対象となる学生の確保

「これでいいのかな、学生生活？」のキャッチフレーズを掲げた本プログラムでは、『行動実行』『行動離脱』『行動不実行』の3パターンの学生が集まることが示された。『行動実行』は、課程に沿って自己理解や自己決定感を高めていった。リピーターとして、プログラムに参

加し、新たな課題に対して、積極的に向き合う様子もうかがえた。本プログラムが目指す学生が確保できたといえる。

しかし、『行動離脱』の学生にとっては、2回目に「行動宣言」をすることはハードルが高く23%が離脱した可能性が指摘できる。自己変容に伴う不安を緩和させ、安心して2回目に参加できるように誘導する工夫や、自己理解や自己変容の段階をもう少し丁寧に行う課程の検討が必要と考えられる。また『行動不実行』の学生は、「なぜ、このままではいけないと思っているのか」、「そのために何ができるのか」など内省を促進し、意思決定に向けて1歩踏み出す方法を呈示する、さらなる検討が必要である。

2) プログラムの課程の適切さ

本プログラムは、参加理由の5つのカテゴリーの欲求を満たすものであることから、高い満足度を得ることができたといえる。参加学生の内面的変化では、自己変容の認知、自己理解・他者理解の深化、他者からのサポートへの気づきなどの獲得、不安の軽減といった変化が示された。本プログラムの目的を満たすものであり、課程の適切さが示唆されたといえる。

本プログラムは、全2回3課程のプログラムを実施したが、以上のような様々な効果の可能性が示されている。これは、プログラムの構造化と参加学生の要素が要因であると考えられる。

本プログラムの参加学生は、キャッチフレーズに触発され、参加行動を起こしているのですでに参加時には自己変容が始まっている状態であったといえる。参加学生は、プログラムの中で、同じ悩みを持つ仲間と出会い、不安が軽減されたことに伴い、もともと持っていた欲求

が高まった状態で、意志決定に必要なプロセスを経験する。このために、短期間で様々な効果につながったと考えられる。

5. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、参加者形態が3パターンあることや参加学生には自己の認知の変化が見うけられた。しかし、本研究で活用したデータは、プログラム参加後の感想を把握するために、実施箇所で作成したアンケートの記録であり、学生の動向や心理的变化の傾向を理解する参考資料としてしか用いることができなかった。

今後の課題としては、以下の3点が挙げられる。第1に、初回時に参加目的などを調査し、『行動離脱』の学生が、安心して自己変容に向き合えるプログラムの改善を行うことが必要である。また、『行動不実行』の学生が参加できるよう、ガイダンス等の導入を検討し、参加決定の促進を図ることが求められる。第2に、自己認知の変化をより詳細に把握するために、学生が、どの時点で、何がきっかけで「変わった」、「踏み出した」と認識をしたのかを明らかにするために、測定方法を検討する必要がある。第3には、プログラム実施後に、行動宣言の実施状況や内面的変化の効果の継続期間等に対して、質問紙調査を行うなどのフォローアップを行うことが望まれる。今後、継続的な調査とその検証が課題である。

本プログラムが対象とする学生は、進路決定時に問題が顕在化するまで、大学側が把握できず、支援の対象につながりにくかった学生層である。今後は、プログラムの改善により、「モヤモヤ」しながらも1歩踏み出せずにいる学生に対する支援の有効性を確認しつつ、高等教育

機関で実施しやすい支援プログラムとして確立したいと考える。

参考・引用文献

- 安達智子 (2004). 大学生のキャリア選択—その心理的背景と支援 日本労働研究雑誌 46 (12), 27-37.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- 榎本博明 (1997). 自己開示の心理学的研究 北大路書房
- 江利川良枝 (2012). 大学生の主体的なキャリア選択とその支援：キャリア教育プログラムの立案と検討 人間関係研究 11, 129-144.
- Gelatt, H. B. (1962). Decision-making: A conceptual frame of reference for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 9(3), 240-245.
- 本多陽子 (2008). 大学生が進路を決定しようとするときの悩みと進路決定に関する信念との関係 青年心理学研究 20, 87-100.
- 五十嵐敦 (2018). 大学生のキャリア発達と進路不安についての研究 福島大学総合教育研究センター紀要 24, 39-46.
- 金森史枝 (2015). 大学におけるキャリア教育の「偏向」：現代 GP 採択プログラムと学生の意識に着目して 教育論叢 58, 3-18.
- 川瀬隆千 (2017). 大学生における進路選択自己効力の向上要因：3年間の継続的調査に基づく考察 宮崎公立大学人文学部紀要 25 (1), 51-62.
- 厚生労働省 (2017). 大学等におけるキャリア教育プログラム <https://www.mhlw.go.jp/index.html> (2020年3月18日)
- 厚生労働省 (2018). 新規学校卒業就職者の在職期間別離職状況 <https://www.mhlw.go.jp/content/11650000/000556418.pdf> (2020年3月17日)
- 松永美佐寿 (2001). 将来が予測的できない時代の意思決定とは～意思決定理論研究者 ジェラッド 博士講演会より～ Works 第43号 リクルートワークス研究所, 46-47.
- Mettee, D. R., & Smith, G. (1977). Social comparison and interpersonal attraction: The case for dissimilarity. In J. M. Suls, & R. L. Miller (Eds.), *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives* (pp. 69-101). Washington, D. C.: Hemisphere.
- 水野雅之 (2015). サポート資源の認知および活用が進路選択不安と進路未決定に及ぼす影響 カウンセリング研究 48 (3), 121-132.
- 溝上慎一 (2010). 現代青年期の心理学：適応から自己形成の時代へ 有斐閣
- 文部科学省 (2018). キャリア教育の推進 https://www.mext.go.jp/apollon/mod/pdf/mext_propulsion_20180223.pdf (2020年3月14日)
- 文部科学省 (2018). 学校基本調査 130. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/12/25/1407449_3.pdf (2020年3月14日)
- 労働政策研究・研修機構 (2006). 大学生の就職・募集採用活動職業実態調査Ⅱ「大学就職部／キャリアセンター調査」及び「大学生のキャリア展望と就職活動に関する実態調査」
- Ryan, R. M & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist* 55, 68-78.
- 下村英雄 (1996). 大学生の職業選択における情報探索方略 教育心理学研究 44 (2), 145-155.
- 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.
- 鈴木雅治・中村真理 (2015). 大学生における自分探しに影響を及ぼす要因 東京成徳大学臨床心理学研究 15, 218-223.
- 田中健史朗・梅本貴豊 (2013). 類似性が自己開示へ与える影響：一類似面の差異に着目して— カウンセリング研究 46 (4), 197-206.
- 丹治光浩 (2011). 中学生・高校生・大学生のための自己理解ワーク ナカニシヤ出版
- 友成真一 (2016). ワセダ発！ぶつかる社会連携 大学職員による教育プログラム 水曜社
- 津村俊充・山口真人 (2005). 人間関係トレーニング

第2版 ナカニシヤ出版

若松養亮（2001）. 大学生の進路未決定者が抱える困難さについて 教育心理学研究 49, 209-218.

若松養亮（2012）. 大学生におけるキャリア意思決定の遅延 風間書房

若松養亮・白井利明・浦上昌則・安達智子（2019）. キャリアに対する支援の課題と展望 教育心理学年報 58（0）, 201-216.

渡部昌平・高橋浩・廣川進・松本桂樹・大原良夫・

新目真紀（2017）. 実践家のためのナラティブ／社会構成主義キャリア・カウンセリング 福村出版 9-52, 111-163.

渡辺三枝子（編著）（2018）. 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

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, 55-61.