

プログラム実施前に効果的な動機付けを生む 手順・方法に関する研究 —地域という学びの場を能動的に活用するための準備—

法政大学大学院政策創造研究科 村上 晴美

要旨

本研究は、アクティブラーニングを実施する前に、効果的な動機付けを生む手順・方法を探ることを目的にしている。神奈川県三浦学苑高等学校の普通科特進コースを事例にアンケート調査を実施した。その結果 ①プログラムの事前説明で目的や効果を共有することが生徒の学習意欲や動機付けを生むこと、②講師の人柄を説明す

ることで、生徒がプログラムに対する期待を持つことがわかった。また、プログラムの事後調査から、プログラム実施中の生徒と講師の距離や関わり方が、生徒の満足度に影響を与えることも示された。

キーワード： 学びの場 地域協働 動機付け
アクティブラーニング 三浦学苑

Study on Procedures and Methods to Effectively Generate Motivation Before Program Implementation

—Preparation To Actively Utilize Learning Areas for Learning

Hosei Graduate School of Regional Policy Design

Harumi Murakami

Abstract

This study explores procedures and methods to effectively generate motivation prior to program implementation. We conducted a questionnaire survey using case examples of general courses promoted by Miura Gakuen High School in Kanagawa Prefecture. The results showed the following: (1) sharing the aims and outcomes in the program's preliminary lecture will prompt students' motivation and their desire to learn

and (2) describing the lecturer's personality will give students expectations about the course. The post-program survey showed that the distance and engagement between students and lecturers during the program impacted students' satisfaction levels.

Keyword: learning area, regional collaboration, motivation, active learning, Miura Gakuen

I 背景

ゆとり教育の学力低下批判から一転、文部科学省は、総合的な学習の時間などを設け「生きる力」を育成する取り組みに力をいれている。

2011年の中央教育審議会答申「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」では「PTA、校長会、自治会、経済団体・職能団体や労働組合等の関係機関、NPO等の協力を得て協議会を設置するなど、地域・社会で取り組んで円滑に進めている事例

がある。学校種を越えて地域の学校と地域・社会や産業界との効果的な連携の促進が期待されるところであり、少なくともこのような取組を各地域・社会で構築していくことが必要である。」と示されている。

キャリア教育における外部人材活用等に関する調査研究協力者会議の中で「キャリア教育は、学校と地域・社会や産業界等との連携・協働により進めていくものであるが、改めて断るまでもなく、学校におけるキャリア教育は、学校が主体となって行っていかなければならない。(中略)各学校の特性に応じた主体的なキャリア教

育の取組が期待される。」と示されているように、各学校は様々なキャリア教育に取り組んでいる。

Ⅱ 先行研究―「学びの場」の多様化

2-1「学びの場」への期待

1996年「総合的な学習の時間」が中央教育審議会の第1次答申で創設提起され、1998年には学習指導要領に位置づけられ2002年から初等教育で実施されている。小学校の学習指導要領（2008年改訂）においても「探究的な学習」が、さらにその前の学習指導要領から導入され「総合的な学習の時間」が規定されている。「総合的な学習の時間」は、変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらいとしており、地域や社会と自分との関係性において教科学習内容を再統合するというプロセスを採り入れる試みとして始まっている。大学教育としては、2012年文部科学省中央教育審議会の答申「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～」で利用が始まったが、小・中・高校の「総合的な学習の時間」の目的も能動的学習という点では同じ目的を有していると言えよう。

2-2「学びの場」の移り変わり

現在、体験学習として「総合的な学習の時間」等を利用した職業体験や地域活動への参加、コミュニティスクール等での地域住民との関わりなど、様々な形で「学びの場」が広がっている。文部科学省の調査（2014）に

表1 小学校における具体的な学習活動

（平成25年度計画）（複数回答）（％）

	横断的・総合的な課題	児童の興味・関心に基づく課題	地域や学校の特色に応じた課題	その他
第3学年	71.7	57.0	93.3	7.0
第4学年	79.1	59.4	82.5	9.0
第5学年	81.2	60.6	82.1	8.5
第6学年	81.1	67.1	78.3	11.5
※実施学校	88.3	74.4	96.7	14.7

表2 中学校における具体的な学習活動

（平成25年度計画）（複数回答）（％）

	横断的・総合的な課題	児童の興味・関心に基づく課題	地域や学校の特色に応じた課題	職業や自己の将来	その他
第1学年	55.1	42.5	74.2	71.1	8.6
第2学年	53.5	44.2	60.6	92.2	8.5
第3学年	56.9	48.8	57.8	86.4	8.5
※実施学校	63.2	55.5	79.9	96.3	11.0

表1、表2 出典：平成25年教育課程実施・編成状況調査

よると、総合的な学習の時間の学習活動（平成25年度計画）では、「地域や学校の特色に応じた課題」を取り扱う割合が小学校は全体で96.7％、中学校は全体で79.9％と高い値になっている（表1、表2）。全国の私立中高に行ったキャリア教育調査によると、過去および現在進行中の取り組みとして外部講師を迎えて講演を行った学校が全体の19.8％、18.4％と最も多く教員以外の人間が携わっていることもわかる。また、職場見学やボランティア活動など学校の外や地域そのものへ「学びの場」が移ってきている（図1、図2）。

同報告書の中で「これまで最も効果が高かった取り組みは何か」という問いに「外部講師」（19.8％）「就業体験」（19.8％）が挙げられ、「学びの場」が外へ広がる理由として「普段授業で接している教師より説得力がある」「外部からの新しい刺激の期待」「時間がないこととの関連」などがあり、効果として「平常授業と異なる場での知への気づきがあった」など「平常と異なる場」への期待が伺える。

2-3「学びの場」の学習効果を生む要因

中央教育審議会（2012）は、学生の主体的な学修を促す具体的な教育の在り方について、「学生に授業のための事前の準備（資料の下調べや読書、思考、学生同士のディスカッション、他の専門家等とのコミュニケーション等）、授業の受講（教員の直接指導、その中での教員

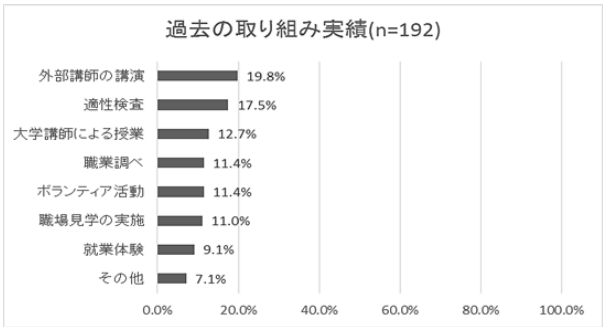


図1 キャリア教育の過去の取り組み実績

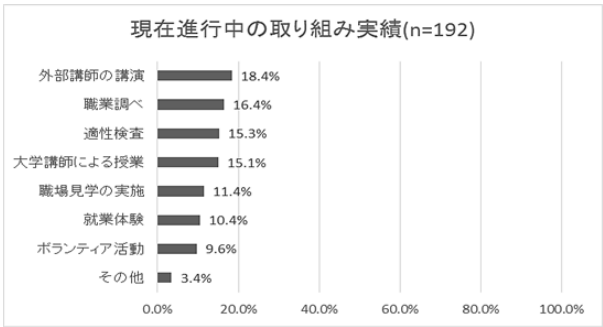


図2 キャリア教育の現在進行中の取り組み実績

図1、図2 出典：株式会社矢野経済研究所調査報告より筆者作成

と学生、学生同士の対話や意思疎通）や事後の展開（授業内容の確認や理解の深化のための探究等）を促す教育上の工夫、インターンシップやサービス・ラーニング、留学体験といった教室外学修プログラム等の提供が必要」と言及している。調査結果からも「平常授業と異なる場」や「教員や学校外からの刺激」といった漠然とした効果要因は挙げられているものの「学びの場」に関わる「人」「実施内容」「取り組む時期」「実施場所」など、様々な要因が関わったことでどのような効果や相互作用があるのかは不明確である。また、中央審議会初等中等教育分科会の中の「学びを通じた子供たちの真の理解、深い理解を促すためには、主題に対する興味を喚起して学習への動機付けを行い（中略）深い学習のプロセスが重要である。」や、中原（2009）の「組織結束力をいくら高めても、職場のメンバーが、自分たちの目指すところ、つまり仕事の意味や意義に対するコンセンサス（合意）を共有していなければ、高いパフォーマンスは得られない。」と指摘しているように、学習効果を得るためにはプロセスが必要である。

Ⅲ 本研究の目的とリサーチクエスチョン

3-1 本研究の目的

学校の周囲には地域という学びの場が広がっている。身近に存在するすべての「学びの場」の中で生徒が自発的・能動的に学習を行おうとするためには、生徒自身が持つ学ぼうという意欲・動機付けが大きく関わってくるといえる。亀倉（2016）の「AL失敗の基本三事例が示唆することは、教員が学生と関わる指導や介入について過剰でも過少でもあってはならないということであり、ここにアクティブラーニングを進めるうえでの本質的な難しさがある。」という指摘にあるように、「学びの場」に関わる要因は、「人」「実施内容」「取り組む時期」「実施場所」など外的環境以外にも「事前」「事後」の「指導内容」および「生徒との関わり方」などによる「学習者への動機付け」などが要因としてあげられる。その中でも、学習プロセスの最初の段階である「動機付け」の要因を生み出す手順や方法を明確化することで、どんな「学びの場」を利用するにも必要な要因を解明できる可能性がある。そこで、本研究の目的は、学校が能動的学習方法を実施する時、生徒たちが自発的に学ぶための動機付けを生む要因を探るために「プログラム実施前に効果的な動機付けを生む手順・方法」を調査検証する。

3-2 本研究のリサーチクエスチョン

ALを実施する際の失敗事例を調査した亀倉（2016）

の「過剰であっても過少であってもならない」と中原（2009）の「意味付け」を踏まえ、本研究のリサーチクエスチョン（RQ）を次の通り設定する。RQ1：プログラム実施前の担任教諭による「適度な」事前説明のどの部分が生徒の「動機付け」に変化を与えるのか RQ2：動機付けにより取得した学習意欲以外で、受講後の満足度に影響することは何か

Ⅳ 研究

4-1 目的

ALを実施している高等学校で、AL実施前の担任教諭による事前説明が、受講前後の生徒に与える影響について調査する。その結果から、ALを実施する前の効果的な動機付けを生む手順・方法に関する次の研究への材料とする。

4-2 方法

(1) 調査対象者

神奈川県にある三浦学苑高等学校は文部科学省サイエンス・パートナーシップ・プロジェクト（SPP）実施校で、普通科特進コースは2013年に新設されたコースである。総合的な学習の時間を利用して実社会と連動しながら「生きる力」を育むプログラムを数多く実施し主体的学習に力を入れており、その結果2015年度には特進コース第1期生たちが早慶上理、横浜国大、横浜市大、GMARCHのすべてに合格する成果を出した。この主体的学習を促すプログラムに参加した1年生と2年生の合計68名を対象とした。学校との個人情報の取り決めの関係上、性別等は取得していない。

(2) 調査日と実施数

アンケート調査は、2016年6月2日、1年45名、2年24名に大手予備校の講師を招いたセミナー形式「難関大学突破に向けた勉強法として受験スタートガイダンス」と、2016年6月18日、NPO法人ウィルドアが1・2学年の特進コース生徒（1年：44名 2年：24名）合同で「大学生を知り、自分にとって「豊か」とは何か、どんな自分になりたいか」を考えるワークショップ形式で実施した（写真1, 2）。アンケート実施数は、1年2クラス、2年1クラス（表3）。

(3) 調査手続き

それぞれのプログラム実施前に、①実施内容について担任教諭が生徒にどのように事前説明を行ったか ②事前説明を聞いた生徒がどのような感想を持ったか をア



写真1 受験講話の様子



写真2 ワークショップの様子

表3 アンケート実施数

講座/学年組		1年10組	1年11組	2年9組
受験講話	事前	22名	22名	24名
	事後	23名	22名	24名
ワークショップ ^o	事前	23名	19名	23名
	事後	22名	22名	24名

ンケート調査した。本調査は、学校法人三浦学苑三浦学苑高等学校に承認を得て行っている。

(4) 調査項目

1) 事前アンケート

①担任教諭へのアンケート

- (a) クラス (b) ALの形式 (テキスト)
(c) 事前説明の内容 (5段階評価)

生徒に説明した内容
目的について出来るだけ詳細に説明した
効果について出来るだけ具体的に説明した
講師についてプロフィール程度の説明にした
講師の人柄について説明した
講師の経歴や実績について詳しく説明した

- (d) 生徒へ期待すること (自由記述)

②生徒へのアンケート

- (a) クラス (b) 出席番号
(c) プログラムの理解度 (5段階評価)

プログラムの理解度
プログラムの目的と効果について理解できた
講師の経歴や実績について知ることができた
講師の人柄について知ることができた
このプログラムが楽しみになった

- (d) プログラムに期待すること (5段階評価)

プログラムに期待すること
学習意欲の向上
自分の強みや弱点を知る
自己成長のきっかけ
将来や進学について考えるきっかけ
友人との会話のきっかけ
新たな知識や情報の獲得
家族との会話のきっかけ
地元以外の地域の情報

- (e) プログラムや講師にもった印象 (自由記述)

2) 事後アンケート

- (a) クラス (b) 出席番号 (c) プログラムの中で興味を持った部分 (講座の目次より選択) (d) プログラムの感想 (5段階評価)

プログラムの感想	
プログラムの目的と効果を実感できた	自己成長のきっかけになると思う
期待通りの講師と内容だった	講師やスタッフと直接話が出来た
ちょうどいい長さの時間だった	講師やスタッフとの距離が近かった
ちょうどいい時期に開けた内容だった	進路や進学・受験を考えようと思った
現実を知ることができた	将来や就職のことを考えようと思った
講師や友人と議論しなかった	心に残っている言葉や内容がある
知らなかったことが理解でき知識がついた	このことを友人や両親と話したいと思った
学習意欲が湧いた	

- (e) 発見や気づき (テキスト記述)、(f) 今後話を聞いてみたい人 (テキスト記述)

3) 聞き取り調査

2016年8月10日(水)に、1年生男子2名、2年生女子1名に、2回のプログラムについて、どう感じたかを約2時間ずつ聞き取り調査を実施した。

4-3 結果

(1) 事前説明と期待する効果

1) 受験講話

担任教諭がプログラム実施前に生徒にどのような事前説明を行ったかをそれぞれ5段階評価(5:該当する、4:やや該当する、3:どちらでもない、2:あまり該当しない、1:該当しない)してもらった(表4)。

表4 生徒に説明した内容〔受験講話〕

受験講話	目的	効果	講師プロフ	講師人柄	講師実績
1-10組	4	4	3	3	2
1-11組	1	1	1	4	1
2-9組	4	4	4	4	4

アンケートより筆者作成

いずれのクラスの担任教諭も講師の人柄について重点を置いていることがわかる。説明した内容は、1年10組は「カリスマ講師、受験等のプロフェッショナルとして、おもしろいおっさん」と教師の主観としての講師像を伝え、1年11組では「人柄だけあっさりと説明した」のみ、2年9組は「1年時にすでに2度同じ講師の講演を聞いているため、その時に生徒自身が感じたイメージと1年時の講演内容を少し振り返り、なぜ本日先生が来て下さるのかを共有した」と目的や内容について言及していた。この説明を受けた生徒にも、事前説明を受けた後のプログラムに対する理解と期待を5段階評価（5：理解した、4：やや理解した、3：どちらでもない、2：あまり理解していない、1：理解していない）してもらった（表5）。

表5 生徒のプログラムの理解と期待〔受験講話〕

受験講話	目的・効果	講師経歴・実績	講師人柄	期待
1-10組	3.9	3.9	3.7	4.4
1-11組	4.0	3.6	3.0	3.8
2-9組	4.2	4.0	4.0	4.0

アンケートより筆者作成

あっさりと説明しただけのクラス（1年11組）よりも、詳しく説明したクラス（1年10組、2年）の方が期待度は高い。同様に担任教諭からプログラムの目的や講師の説明を受けた後の生徒のプログラムに期待する期待度についても5段階評価（5：思う、4：やや思う、3：どちらでもない、2：あまり思わない、1：思わない）してもらったところあっさりした説明の1年11組以外のクラスで評価が高かった（表6）。

表6 プログラムに対する期待〔受験講話〕

プログラムへの期待度	思わない	どちらでもない	思う
1年10組	0.0%	18.2%	81.8%
1年11組	9.1%	31.8%	59.1%
2年9組	0.0%	24.0%	76.0%

アンケートより筆者作成

また「プログラムに期待すること」を項目毎に5段階

評価（5：思う、4：やや思う、3：どちらでもない、2：あまり思わない、1：思わない）で聞いた。クラス毎で大きな差はなかったが「受験講話」という内容からか「自己成長のきっかけ」「将来や進学について考えるきっかけ」「新たな知識や情報の獲得」を期待しており、期待度との相関は「学習意欲の向上」「友人との会話のきっかけ」が高かった。

2) ウィルドア・ワークショップ

ワークショップについても事前説明に対する評価と、それを受けた生徒の理解と期待について分析した。学年合同開催ということで、事前説明はクラス毎ではなく学年毎に行われた（表7）。

表7 生徒に説明した内容〔ウィルドア〕

ウィルドア	目的	効果	講師プロフ	講師人柄	講師実績
1年	2	2	1	1	3
2年	4	3	3	3	3

アンケートより筆者作成

1年生への説明では、対応する大学生の出身大学や現在に行っている仕事内容について説明し、2年生では、1年生の時にすでに体験しているので、去年の内容を振り返りの説明を行っていた。このため、1年前に経験している2年生の方がすでに講師である大学生について詳細に説明されたことになる。

生徒がこのプログラムに対する期待をそれぞれ5段階評価した結果は、2年生の方が講師や内容について理解しているが、内容に対しての期待度は低い（表8、9）。

表8 生徒のプログラムの理解と期待〔ウィルドア〕

ウィルドア	目的・効果	講師経歴・実績	講師人柄	期待
1年	4.1	2.8	2.6	4.4
2年	4.3	3.2	3.3	4.1

アンケートより筆者作成

表9 プログラムに対する期待〔ウィルドア〕

ウィルドア	思わない	どちらでもない	思う
1-10組	0.0%	8.7%	91.3%
1-11組	0.0%	10.5%	89.5%
2-9組	4.3%	13.0%	82.6%

アンケートより筆者作成

(2) 受講後の気持ち

1) 受験講話

受講後に「プログラムの目的と効果を実感できたか」

を5段階評価（5：思う、4：やや思う、3：どちらでもない、2：あまり思わない、1：思わない）してもらった（表10）。受験講話は、説明があった2年と1年10組が高い値を示した。また、目的と効果を実感し満足度の高いクラスの方が学習意欲も高いことが示された（表11）。

表10 プログラムの目的と効果を実感できた【受験講話】

受験講話	思わない	どちらでもない	思う
1-10組	0.0%	4.5%	95.5%
1-11組	4.5%	13.6%	81.8%
2-9組	0.0%	0.0%	100.0%

アンケートより筆者作成

表11 効果実感×満足度による学習意欲効果【受験講話】

学習意欲が湧いたか	満足度評価				
目的効果実感評価	5	4	3	2	総計
5	24	11	1	0	36
4	8	12	2	1	23
3	0	8	1	0	9
総計	32	31	4	1	68

アンケートより筆者作成

2) ウィルドア・ワークショップ

ウィルドア・ワークショップについて「プログラムの目的と効果を実感できたか」の評価は、事前に説明のあった2年生の方が高い値が示された（表12）。また、目的意識を持ち、満足度が高いクラスが学習意欲も湧いたことも示された（表13）。

表12 プログラムの目的と効果を実感できた【ウィルドア】

ウィルドア	思わない	どちらでもない	思う
1-10組	0.0%	13.0%	87.0%
1-11組	0.0%	21.1%	78.9%
2-9組	4.3%	4.3%	91.3%

アンケートより筆者作成

表13 効果実感×満足度による学習意欲効果【ウィルドア】

学習意欲が湧いたか	満足度評価			
目的効果実感評価	5	4	3	総計
5	133	55	0	188
4	56	43	0	99
3	5	0	5	10
2	5	0	0	5
総計	199	98	5	302

アンケートより筆者作成

また、プログラムの受講形式（セミナー形式・ワークショップ形式）を「講師やスタッフとの距離が近かったか」という視点で比較したところ、スタッフとの距離に近い方が満足度も高いことが示された（表14）。

表14 受験講話とワークショップの比較

【受験講話の場合】

学習意欲が湧いた	スタッフとの距離					
目的効果実感評価	5	4	3	2	1	総計
5	16	11	4	4	1	36
4	1	13	5	3	1	23
3		2	1	3	3	9
総計	17	26	10	10	5	68

【ワークショップの場合】

学習意欲が湧いた	スタッフとの距離					
目的効果実感評価	5	4	3	2	1	総計
5	177	14	0	0	0	191
4	79	20	0	0	0	99
3	10	0	0	0	0	10
2	5	0	0	0	0	5
総計	271	34	0	0	0	305

アンケートより筆者作成

(3) 自由記述欄

事後アンケートの「発見や気づき（自由記述）」に記載されたテキストでは、受験講話は2年生の記載が多く、「理系に進むには数Ⅱをのりきることと、化学を優先的にやるのが重要だとわかった」「化学を先にやるというのをもっと早くききたかった」「準備して下さった内容も聞きたいですが、質問時間をゆっくり設けてほしいです。」「各教科のやっておくべきことで、英語の問題集はやっておくとは思っていたが数ⅡBできればⅢ、物理ができるとか漢文優先すると思わぬ発言が聞けて良かった。」など、議論というよりは、生徒たちが受験をするために必要な内容を聞いたことに対する意見が目立っていた。

一方、ウィルドア・ワークショップでは、1年生の記載も多く、「色々な大学生がいたけど、みんな目的を持って動いてた→自分にはなかったと思った。」「大学に対する知識の少なさ、自分がなかなか自分の意見を言うことができないこと。」「他者の意見はおもしろい」「グループワークの時に思ったことがあまり言えなかった」など、グループワークに参加し他者と比較を行ったゆえの気づきの記載があり、2年生では「自分の甘さに気づけました。」「自分の考えをしっかりと持つべき！特に将来について。」「自分の中に自信をもって誰かに語れるものがあると視野が広がるのかなと思いました。」など、「自分」という言葉を使った文章が24件中15件、それ以外の8件も文脈に「自分」が使われていた。

(4) 聞き取り調査

聞き取り調査を行った対象者3名のプロフィールは表15の通りである。

表 15 対象者プロフィール

No	学年	性別	本人の認識する自分
A	1	男	自分の意見を口にできない性格
B	1	男	勉強が好きではなく自分に甘い性格
C	2	女	意味や目的を見出す事が出来ないと興味を薄れる性格

3名の生徒に、本人の認識する自分について尋ね、その上で「受験講話」と「ワークショップ」それぞれの印象や参加した感想を聞き取り調査した（表16）。

事前説明で与えられる説明が多岐に渡る場合混乱することや、プログラムの開催時期や開催形式などが自分自身と合わないことで目的が分からなくなることが指摘されている。しかし講義形式よりもワークショップ形式の方が話を聞いた記憶が残っていると思われる。

表 16 受験講話とワークショップ

No	事前説明での印象	事後感想
A	すごい話しそう。分かりやすく説明できそう。期待した。(受験講話)	待通りだった。納得させられた講演だった(受験講話) 意見を出しながら円陣を組んでやった方がずっと頭がさえている頭に入ってくるし、少しは話せたと思う(WS)
B	2年後の話だし、俺みたいな人には入らないと思う(受験講話) 自分が夢を達成するためにはどうしたらいいのか聞けそうで面白そう(WS)	実感がわかない内容だった。 結局結論は勉強だと思った 目的がわからなくなった(WS)
C	色々な先生が事前説明ではないところで色々言うので混乱した。先生によって違う意見なので難しい。(全体) 漠然とした説明でイメージしづらい。どんな相手か分からず聞きたい事が聞けるかわからない(WS)	1,2年の合同開催は聞きたい内容が違うため戸惑った。目的がわからなくなった(WS)

V 本研究で得られた知見と限界と今後の課題

5-1 本研究で得られた知見

本研究では、学校が能動的に学ぶためのプログラムを実施する前に、生徒たちが自発的に学ぶために効果的な動機付けを生む手順・方法を探るため、生徒にアンケート調査および聞き取り調査を行った。

RQ1：プログラム実施前の担任教諭による「適度な」事前説明のどの部分が生徒の「動機付け」に変化を与えるのか

について、プログラムについて事前説明があり、生徒が目的や効果を理解した上で、講師に対して興味を持つことでプログラムに対する期待を持つことがわかった。ただし、生徒への聞き取り調査にもあるように、それぞれの担任教諭がそれぞれに情報や主観を生徒に話すことは生徒が混乱を招く恐れがあることも示された。

RQ2：動機付けにより取得した学習意欲以外で、受講後の満足度に影響することは何か

について、受講後の満足度に影響する要因のひとつとして、講師との距離感が影響することがわかった。満足度は、人・場所など外的要因よりも、講師やスタッフとの関わり度合に左右されることが示された。生徒と講師・スタッフの関わり方のあり方が明確になれば、学びの場が学校外へ移った時にも、プログラムに対する満足度が担保できる可能性がある。

5-2 本研究の今後の課題

本研究の課題として、1点目は、アンケート調査対象者の生徒数が少ないことと、高校生に設定されているが、すでに小学校からALは始まっており、年代・学年の幅を広げた調査を検討する必要がある。2点目はアンケート項目として、生徒の学習意欲や動機付けの部分を「気持ち」など心理的側面からとらえており、一般化できる項目を検討する必要がある。3点目は、聞き取り調査からもわかるように、調査対象者である担任教諭だけでなく、それ以外の教員も事前説明に各々で関わっていたことがわかった。今後学校側と連携を取り前提条件を整えなければならない。以上の点を今後の課題とした。

引用文献

- 法株式会社矢野経済研究所 [2011.9]「キャリア教育アンケート調査～調査報告書～」。
- 亀倉正彦 [2016]『アクティブラーニングの実質化に向けての課題と対応策：失敗分析からの学び』、リクルート カレッジマネジメント 197、52-55。
- 初等中等教育局教育課程課 [2014.3.26]「平成 25 年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について（別添）」、文部科学省。
- 中央教育審議会報告書 [2004.1.28]「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」、文部科学省。
- 中央教育審議会 [2008.6]「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」、文部科学省。
- 中央教育審議会 [2011.1]「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」、文部科学省。
- 中央教育審議会 [2014.11]「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」、文部科学省。
- 中央教育審議会 [2016.9]「初等中等教育分科会（第 100 回）配付資料」、文部科学省。
- キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 [2004.1]「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～」、文部科学省。
- 中部地域ブロック・東海 A チーム 7 大学（愛知産業大学、椋山女学園大学、中部大学、豊橋創造大学、豊橋創造大学短期大学部、名古屋商科大学、三重大学）[2014.11.19]『アクティブラーニング失敗事例ハンドブック（「産業界ニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」中部圏の地域・産業界との連携を通じた教育改革力の強化 平成 26 年度 東海 A（教育力）チーム成果物）』、文部科学省。
- 中原淳・金井壽宏 [2009]『リフレクティブ・マネジャー 一流はつねに内省する』、光文社新書。
- 用語集 [2012.8.28]「中央教育審議会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）」、文部科学省。
- キャリア教育における外部人材活用等に関する調査研究協力者会議 [2011.12]「学校が社会と協働して一日も早くすべての児童生徒に充実したキャリア教育を行うために」、文部科学省。
- エンゲストローム（松下佳代・三輪建二 監訳）[2010]『変革を生む研修のデザイン』、鳳書房