

文系・理系博士人材の対話力を育むキャリア教育実践

Practice of Career Education to Enhance Communication Ability of Post-Doctoral Fellows

愛媛大学准教授・福岡工業大学助教 富田英司・中野美香

Ehime University, Associate Professor・Fukuoka Institute of Technology, Assistant Professor
TOMIDA, Eiji・NAKANO, Mika

キーワード：自己基礎力，キャリア教育，博士人材，対話力，ワークショップ

はじめに

近年，博士人材の就職難が社会問題となっている。この問題は，大学院重点化計画によって増加した博士合取得者のキャリアパスを支援すると同時に，わが国の科学技術の発展や国際競争力の維持・強化を目的として文部科学省が策定した「ポストドクター等一万人支援計画」（平成8～12年度）に端を発していると言われている。この結果，ポストドクター（以下，PDと略す）は増加し，平成18年の時点で16,394名と目標の一万人を遥かに上回る事となった（齋藤・三須・角田，2008）。その一方で，PDとしての雇用が終了した後のキャリアパスについては支援体制が十分に整っているとは言い難い。特に研究基幹大学では博士課程在籍者が多いことから，大学院生のキャリア支援に力を注ぐことが各方面から期待されている。

こうした状況の打開に向けていくつかの対策がなされた。その1つは，文部科学省が平成18年度から始めた「科学技術関係人材のキャリアパス多様化促進事業」である。これは博士人材のキャリア選択に対して組織的な支援を行う機関に国から3年間の事業を委託するものである。平成18年度には早稲田大学（早稲田大学科学技術関係人材キャリアパス多様化開発促進センター，2008）など8つの大学と研究所が，平成19年度には4つの大学と研究所および学会が採択された。他にも，株式会社アカリク（設立当時は株式会社D・F・S，平成22年4月1日に社名変更）や株式会社リバナスといった，PDへのキャリア支援を専門に行う民間企業も立ち上がっている。

このように博士人材に対して多様なアプローチによる就職支援が行われるようになったが，その多くは理系出身の博士人材を対象としている。一方で，人文・社会系の博士号取得者は平成18年実績で全体の9.7%を占めるなど（齋藤・三須・角田，2008），増加傾向にある。そのため，理系学生に限定するのではなく文系を含めたどの分野の博士人材にも共通したキャリア支援の在り方を探ることが現在の博士人材キャリア支援の課題になっていると言えよう。

本論文は，文系・理系に共通したキャリア支援として，コミュニケーション能力の強化に注目した。日本経済団体連合会が2006年に152社を対象にして行った調査によると，博士後期課程修了者の問題点としてコミュニケーション能力や協調性が低いことを回答した企業が最も多かった（日本経済団体連合会産業技術委員会産学官連携推進部会，2007）。大学院博士後期課程の学生の多くは，

長い期間、大学での生活が中心となる。そのため、専門や所属、職業の異なる人々とコミュニケーションする能力を身につけることは課題になるだろう。それにもかかわらず、現状では博士人材は時間的制約を抱え、こういった教育を受ける機会に乏しい。コミュニケーション能力を短期間で向上させるのは容易ではなく、博士人材に適した体系的な教育プログラムが必要とされる。博士人材のキャリア支援では、博士人材一般に必要なコミュニケーション能力の育成を共通して行うことで効果性を高める事に繋がると考えられる。

このような状況において、上述「科学技術関係人材のキャリアパス多様化促進事業」（平成18～20年度）の1つである九州大学キャリア支援センター（以下、QCAPと略す）では、博士人材支援は理系・文系を問わない全大学院対象に支援体制を整えている。QCAPは、博士人材のキャリア支援において文系理系問わずコミュニケーション能力の育成が重要だという認識を持っていることが挙げられる。実際に、QCAPは「科学技術関係人材のキャリアパス多様化促進事業」の中間評価において、人文・社会系の博士人材も視野に入れている点が特徴的であると評価された。コミュニケーション能力は現在、どのようなキャリアパスにも求められる基礎力であるが、関連する教育実践および研究が積み重ねられていない。そこで筆者らはQCAPの依頼を受けて、博士人材のコミュニケーション能力を向上させるための教育プログラムを開発し、平成19年度から「対話力強化総合講座」を実施することになった。

本論文の目的は、QCAPの主催で実施した「対話力強化総合講座」の教育実践事例を示すと同時に、その過程で得られた知見をまとめることで、博士人材のコミュニケーション教育を行う際に工夫すべき点を具体的に明らかにすることである。本講座のような取り組みについて、その理論的背景と共に実践方法を残していくことによって、今後行われるであろう同様の実践に役立つ知見を提供できると考えられる。本論文では、はじめに「対話力強化総合講座」の背景と理論的枠組みを示す。その後、平成19年度講座の参加状況やアンケートの結果を分析し、博士人材のキャリア支援を行う上での今後の課題を明らかにする。

対話力強化総合講座の概要

1 QCAPの事業概要と本講座実施の背景

QCAPの事業内容は大きく2つの役割を持っている。1つはキャリア・カウンセリングおよび求人・求職マッチングであり、もう1つはキャリア開発のための各種能力向上プログラムの提供である。いずれのサービスも登録が必要であり、サービスを受けようとする博士人材はまずエントリーシートをQCAPに提出する。前者の役割では、各博士人材に応じた求人情報の収集し、データベース化しておき、適宜登録者とのマッチングを行って、インターンシップや就職活動を支援する。後者の役割は博士人材の専門性を社会ニーズと結びつけるための能力開発を目的としたものである。具体的には知的財産マネジメント、技術マネジメント、記録管理、ビジネスマナー、コミュニケーションに関する講座が参加費無料で開かれている。本論文で取りあげる「対話力強化総合講座」は、この後者を構成するプログラムの1つとして実施されたものである。次節では、本講座が博士人材に求められるコミュニケーション能力として新たに提案する「対話力」概念について説明する。

2 本講座が想定するコミュニケーション能力

博士人材のコミュニケーション能力育成方法については研究が不足していることから、現在求められている能力を概念化し、社会的ニーズに即した能力育成方法を提案し、その効果について検討していく必要がある。そこで、本講座では「自己基礎力」と「議論力」の2つの要素から構成されるコミュニケーション能力を、「対話力」として概念化した。本節ではこの2つの能力について説明する。コミュニケーションは本来的に幅のある活動であるため、その能力をより数多くの要素に分け、それぞれ訓練することもありうる。しかし、限られた時間で訓練するためには最小限の要点に絞り込んでおくほうが効果的だと考えられる。そのため、本講座では2つの能力に絞ることとした。

2.1 自己基礎力

本講座は、キャリア支援を目的としているため、対話のスキルのみならず、キャリア選択とコミュニケーション能力の双方の基盤となる自己概念に関する要素を想定した。これを本講座では自己基礎力と呼んでいる。この名称は一般的な専門用語ではなく、便宜的なものであるが、様々な分野からの受講生に分かりやすい表現とするためにこのように名付けた。この自己概念の下位要素には(1)「自分が感じていることを直視する力」、(2)「他者から見られている自分の姿を直視する力」が含まれる。

1つ目の下位要素である「自分が感じていることを直視する力」に関係するキャリア教育的概念として、キャリア・アンカー（シャイン、2003）が挙げられる。キャリア・アンカーとは仕事生活に関して継続的に人が持っている能力・欲求・価値についての自己像であり、これが明確になっていることで人のキャリア選択は促進される。この自己像は、普段ははっきり自覚されないことが多く、何かのきっかけで他者と対話することで浮かび上がることが多いと言われている。このことから、自己理解において自分の中に潜在的に持っている考えを明確にすることがキャリア選択においても重要なことが分かる。このように潜在的な考えは、自分の中にあるものでありながら、日常生活の習慣の中で無意識に見過ごしてしまいがちである。さらに、人によっては「自分が感じていること」よりも、「周囲が自分に求めていること」を優先すべきだと考える人もいる。そのため、自分が感じたことを直視する力を身につけることで、自分の方向性を見つけることに繋がると考えられる。

2つ目の下位要素、「他者から見られている自分の姿を直視する力」も、キャリア開発と対話力の双方に関連している。本講座の対象とする博士人材は、大学教員や大学院生といった特定の人々のみと長期間触れあっている。この研究コミュニティでは、ものごとの表面的な見え方よりも、中身の充実に常に注意が払われていることが多いため、多くの博士人材は他者からどう見られるかということに鈍感になりやすいと考えられる。しかし、組織で働く人間にとっては外からどう見られているかも仕事の重要な側面である。加えて、自分がどう見られているかに注意が向けば、周囲の反応をフィードバックとして受け取って自分の行動修正に活かすことが可能である。このような習慣を身につけることができれば、あらゆる対話場面が学習機会となり、自分自身で自分を成長させることができる。つまり、他者から見られる自分への意識付けと対話行動の反省的修正という観点から、筆者らはこの「他者から見られている自分の姿を直視する力」を本講座の要素として設定した。

2.2 議論力

前節で述べた自己基礎力は、対話力の2つ目のコアである議論力を身につける上での前提でもある。議論力は、自分の言いたいことをどのように伝えるかということだけではなく、自分が言いたいことを組み立て、その理由付けを明確にすることで、単なる「思いつき」を「確固とした考え」へと昇華させることのできる力を含んでいる(富田・丸野, 2004)。そして、その考えを人に説得するためには、相手の質問や反論をしっかりと聞くこと、相手の状況に合わせてメッセージの表現方法を変えることが必要になってくる。さらに、自分を振りかえることができても、対話場面では、自分の考えを明確にしつつ、様々な相手にそれを伝えるという高度な言語力が必要とされる。その役割を担うのが議論力である(中野, 2006)。

伝達内容と伝達方法は一般的に個別にトレーニングされることが多いが、議論力という観点からトレーニングすることで、内容を吟味する力と伝達する力を有機的に関連づけて同時に身につけることができる(中野, 2007a; 中野・高原・梶原, 2009)。このようなスキルは就職活動を始め、プレゼンテーションや会議など多くの対話場面で有効である。しかし、議論力を育成するためには、学習者のこれまでの経験や知識を把握し、必要なスキルを強化してバランスをとるなど、高度な指導の技術が求められる。そのため、目的に応じたトレーニング方法の開発が不可欠である。

以上の概念的枠組みによって想定される対話力を養成する教育プログラムを次節の要領で実施した。

平成19年度講座の概要と結果

1 講座概要

本講座は平成19年11月に1コマ90分とする全10コマを計5日間にわたって開講した。担当講師と講座スケジュールは表1に示した通りである。各講座の構成については、自己基礎力に対応する内容として、自分の知覚に基づいて自己表現を行うグループ活動を行った(第2・3講)。これは自己表現の基盤が知覚内容の認識と表現にあるということを前提にしており、次の第4・5講で行われる自己の内面へ注目するという活動に備えるための準備段階と位置づけた。それと同時に、グループ活動になじみの少ない参加者には、まず話し合いに慣れてもらうというねらいがあった。本講座はこのように、自己基礎力のトレーニングから始まって、議論の実践までを総合的に実施することから、「対話力強化総合講座」と名付けた。

以上のように、平成19年度講座では、対話の基礎となる自己基礎力トレーニングに前半の4講座を割り当て、その上で就職活動に直結するトレーニングを導入するという構成とした。各講座の内容は次の通りである。

第1講のオリエンテーションでは、講座のねらいと各講座の概要を説明した後、参加者同士の自己紹介をグループで行った。本講座では、対話力を体験型の実習を通して学ぶこと、および表面的な対話スキルだけでなく、対話力を支える幅広いスキルや態度、考え方を身につけることがねらいであることを説明した。そのねらいがあるために、本講座では自己基礎力として「自分の感覚に基づいて感じたことを表現する(第2・3講)」という一見遠回りした内容から始まり、「自分の声に耳を傾けること(第4講)」、「他者の声に耳を傾けること(第5講)」の訓練を経て、第6～9講の

表1 平成19年度の講座スケジュール

	講座	日程	担当	タイトル	出席人数
	1	10/2 (木) 18:30~	富田 中野	オリエンテーション	19
自己 基礎 力	2	10/27 (土)	大塚	『感じ』を表現する	16
	3	13:00~	大塚	『感じ』を共感する	16
	4	11/10 (土)	本山	自分の声に耳を傾ける	12
	5	13:00~	本山	他者の声に耳を傾ける	12
	6		中野	プレゼンテーションの基礎 1	14
議 論 力	7	11/17 (土) 13:00~	中野	プレゼンテーションの基礎 2	15
	8		中野	グループディスカッション 1	14
	9		中野	グループディスカッション 2	14
	10	11/18 (日) 13:00~	富田 中野	まとめ アンケート	14

実用的な内容へと発展させていることを説明した。

第2・3講は大塚が講師を担当し、2つの実習を中心に組み立てられた。第2講「『感じ』を表現する」で行われた実習はお茶を味わってその印象をグループで共有し、その共通点や相違点について語るというものであった。第3講「『感じ』を共感する」で行われた実習では、飲み物を試飲した上でそれを売り出すためのキャッチコピーをグループで創作し、それを発表するというワークを行った。

「感じ」はあらゆる判断の基盤であると同時に、適切なストレス対策を行うための基礎でもある。自分の持つ「感じ」に敏感になることは、就職先を決定するのに指針になるだけでなく、これからの人生における様々な選択において判断がより明確になる。このことはジェンドリンのフォーカシングという概念と深く関係している。ジェンドリンは人の思考過程に、「感じられた次元」が存在することを指摘している（ジェンドリン、1982）。この次元は、人の論理的操作において論理的シンボルと共に働き、人が望む時にはいつでも内的に触れていくことができる具体的な感情の流れである。しかし、しばしば人はこの感じられた次元に注意を払うことなく過ごしている。ジェンドリンは、問題解決のためには、この次元へ注目し、言語化し、その源泉を探索する過程で自己理解をすることが有効な方法であると考えて、フォーカシングと呼ばれる臨床心理学的技法を開発した。このような感じられた次元への注目がキャリア選択においても重要だと考え、この次元に参加者が注目することを促す活動を講座の前半に導入することとした。最初は実際に感覚器官から得られる知覚を言葉にする活動（2・3講）から始めることで、知覚への注目を促し、その次に感じられた次元への注目を促す活動（4・5講）を設定した。

第4・5講は本山が講師を担当した。第4講「自分の声に耳を傾ける」では、自分の声に耳を傾けるための技法としてフォーカシング（引用）を取りあげて講義を行ったあと、自分の身体の感じ

に目を向ける訓練を行った。第5講「他者の声に耳を傾ける」では、他者の声に耳を傾げるための訓練としてアクティブ・リスニングについて講義し、自己紹介や図形伝達のワークを行った。

後半の第6～9講は、対話力を構成する2つの下位要素のうち、議論力に対応している。この議論力は自己基礎力を基盤として成り立つ実践的な力であり、就職活動における面接や集団討論の場面でも直接活かせる内容である。第6講「プレゼンテーションの基礎1」では、はじめに中野が担当する第6講から第9講の講義に一貫する対話の考え方について紹介した。対話の考え方とは、人に何かを伝え、理解してもらうためには(1)論理性、(2)感情、(3)人格、の3要素を満たす必要があり、その中でも(3)人格である「誰が伝えているのか」という点が社会的に重視されるということである(中野, 2007b)。その後、分かりやすいプレゼンとは何かについて説明し、プレゼンに重要な心構えを考える機会とした。実習では、参加者同士で自己紹介をし、自分が与える印象について自己評価と他者評価を比較することで、「話す自分」のイメージを客観的に捉える練習を行った。

第7講「プレゼンテーションの基礎2」では、第6講の授業内容をもとに、説明と説得の技術を身につけてもらうために話し方と主張のモデルを提案した。実習では企業面接や商談のシミュレーションを行い、その中で2つのモデルに沿って話を構成する練習をした。練習はペアワークでお互いに評価し、多様な考え方に触れられるよう課題を与える度にパートナーを変えた。

第8講「グループディスカッション1」では、主張する他者とどのようにして自分の主張を交わすかという視点から、議論の基礎構造について講義した。議論には、主張、反論、総括の3つのプロセスが存在する。それぞれの目的と方法を紹介し、議論の基礎的な理解を深めた。実習では、反論と総括のモデルを提案し、それに沿って話を構成する練習とした。特に、課題を一方向から見るのではなく、様々な方向性を検討することと、常に自分の独自性と考えを結びつける練習を行った。

第9講「グループディスカッション2」では、第6講から第8講までに学習した内容を総動員させる形で、議論の実践方法について講義した。短い時間で議論に参加してもらうために、初心者でも簡単に参加可能なディベート形式を紹介した。実習では、2～3人グループに分け、賛否の立場に分かれて議論を行い、最後に相互評価と総評を行った。この講義でプレゼンテーションとディスカッションに関わる全体的な視野を持ち、実際に実践して経験知を高めることをねらいとした。

最後の第10講では、講座全体のふり返りを行うと同時に、それぞれの講座内容が最終的な学習目標とどう関わっているのかを再度説明した。

2.1 アンケート結果について

講座終了後、学習の成果や改善点を明らかにするためにアンケートが実施された。このアンケート結果から、参加者の特徴や各授業に対する評価の傾向を明らかにし、そこから講座全体の改善点を明らかにする。

2.1.1 アンケート概要

アンケートは最終講座の行われた日に、紙に印刷されたものを配布し、後日QCAPへの提出を依頼した。最終日に出席していなかった者については、Eメールで送付し、回答を依頼した。全参加者27名中、有効回答は15名分であった。登録のみで実際には参加していない者が6名いることが

ら、実質的な回答率は71.4%であった。今回の回収率の低さは、全講座終了後、Eメールで回答を依頼したことと、ほぼ全ての講座に参加した者の人数が9名のみであったことに起因すると考えられる。

アンケートには参加者の属性や状態に関する質問、講座の満足度や教育効果に対する評価、および講座についての自由記述が含まれている。次の2.1.2節では参加者の特徴について述べる、2.1.3節では各講座内容に対する参加者の評価から、講座内容の違いによる満足度や教育効果の違いを検討する。2.1.4節では、講座全体の教育効果についての参加者の自己評価から、理系・文系の違いを検討し、最後に2.1.5節において自由記述について述べる。

2.1.2 参加者の特徴

はじめに参加者の特徴について述べる。図1は参加者の内訳である。この図から博士後期課程在籍以上が全体の8割を占めていることが分かる。その中でも、PDや研究員の人数が最も多かった。今回は修士課程の学生の参加はなかったが、就職を控えた学部生からの希望があったため、本来の対象ではないが参加を受け入れた。キャリアへの関心は学部生も大学院生も大きく変わることはなく、大学院進学が就職を迷っている学部生にとっても関心を引く内容だったようである。

次に、参加者の参加動機の内訳を表2に示す。15名中11名が対話能力全体の向上を挙げていることから、多くの参加者が特定のスキルというよりは対話能力そのものを向上させることに関心があることが分かる。一方で、「ディスカッション」「プレゼンテーション」を挙げた参加者もそれぞれ2名いた。

参加者の関心のある業種（自由回答）の全回答一覧を次に示す：「研究職」「研究、プラント設計」「英語教授、メディア関係、芸術関係」「国連職員」「弁理士」「コミュニティビジネス」「分析、情報通信」「翻訳」「議論しながら働いている人全般。その人柄に興味がある」「特になし」。

参加者の非研究職への志向性の程度は、5段階評価で平均3.43 ($SD = 1.61$)であった。このうち、評価値を5とした者は6名、1とした者は2名であった。これらの結果から博士人材や大学院生等における対話力のニーズは、非研究職を目指す者だけでなく、研究職への志望を継続する者にもあることが分かった。そして向上させたいと考える内容については、対話力全体が最も多く、ある特定のスキルを取りあげるのではなく、スキル全体の底上げをねらった講座が求められていることが分かった。

2.1.3 各講座内容の評価の比較

各講座内容の評価結果については、(a)講座全体に対する満足度、(b)楽しさ・関心の高さ、(c)

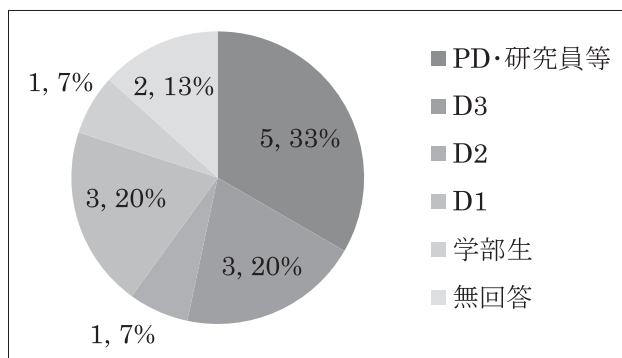


図1 平成19年度の参加者の内訳（人数と割合）

表2 講座に参加した動機（ $n = 14$ ）

動機（複数回答不可）	人数
対話能力全体の向上	10名
ディスカッション技能の向上	2名
プレゼンテーション能力の向上	2名

意欲の高まりの程度，(d)実用性の高さ，(e)生活・進路見直しの効果，に分けて分析を行う。(b)～(d)については，評定を第2・3講，第4・5講，第6・7講，第8・9講とそれぞれ2講座ごとにまとめて実施している。これらの講座では，それぞれ担当講師が同一であり，2つの授業をもって1つの内容を扱っているためである。今後の講座内容の検討材料とするため，上記の4つの講座内容間で評定がどのように異なるか比較検討を行うこととした。

まず(a)講座全体に対する評定は，日時の設定，内容，教え方，雰囲気について5件法（「1」不満足～「5」満足）で回答を求めたところ，表3の結果が得られた。被験者内1要因分散分析を行ったところ，統計的に有意な差が見られた ($F(3, 39) = 8.71, p < .001, n = 14$)。さらに水準間の差について Bonferroni 法による多重比較検定を行ったところ，日時と内容，日時と教え方，日時と雰囲気の間それぞれ5%水準で有意な差があった。

表4は，(b)各講座内容に対する楽しさ・関心の高さについての平均評定値と標準偏差を示したものである。5件法（「1」不満足～「5」満足）で回答を求めた。被験者内1要因分散分析を行ったところ，講座内容間の評定に有意な差は見られなかった ($F(3, 18) = 2.27, n.s., n = 7$)。

表3 (a)講座全体に対する満足度 ($n = 14$)

	日時	内容	教え方	雰囲気
平均	3.65	4.43	4.71	4.86
標準偏差	1.28	1.09	.82	.36

表4 (b)楽しさ・関心の高さ ($n = 7$)

	第2・3講	第4・5講	第6・7講	第8・9講
平均	4.00	4.57	4.86	4.86
標準偏差	1.16	.79	.38	.38

表5 (c)意欲の高まり ($n = 8$)

	第2・3講	第4・5講	第6・7講	第8・9講
平均	3.75	4.50	4.88	4.88
標準偏差	1.28	1.41	.35	.35

表6 (d)実用性の高さ ($n = 7$)

	第2・3講	第4・5講	第6・7講	第8・9講
平均	3.71	4.57	5.00	5.00
標準偏差	1.38	1.13	.00	.00

表7 (e)生活・進路見直しの効果 ($n = 7$)

	第2・3講	第4・5講	第6・7講	第8・9講
平均	3.86	4.71	5.00	4.86
標準偏差	1.46	.49	.00	.38

表5は，(c)各講座内容における意欲の高まりについての平均評定値と標準偏差を示したものである。5件法（「1」不満足～「5」満足）で回答を求めた。被験者内1要因分散分析を行ったところ，講座内容間の評定に有意差が見られた ($F(3, 21) = p = .037, n = 8$)。ただし，Bonferroni 法による多重比較検定を行ったところ，いずれの水準間にも有意差は見られなかった。

表6は，(d)各講座内容が役立つような内容だったかどうかについての平均評定値と標準偏差を示したものである。5件法（「1」不満足～「5」満足）で回答を求めた。被験者内1要因分散分析を行ったところ，講座内容間の評定に有意差が見られた ($F(3, 18) = 4.50, p = .016, n = 7$)。ただし，Bonferroni 法による多重比較検定を行ったところ，いずれの水準間にも有意差は見られなかった。

表7は，(e)各講座内容の生活・進路見直しの効果についての平均評定値と標準偏差を示したものである。5件法（「1」不満足～「5」満足）で回答を求めた。被験者内1要因分散分析を行ったところ，講座内容間の評定に有意差が見られた ($F(3, 18) = 4.50, p = .016, n = 7$)。ただし，Bonferroni 法による多重比較検定を行ったところ，いずれの水準間にも有意差は見られなかった。

表7は，(e)各講座内容の生活・進路見直しの効果についての平均評定値と標準偏差を示したものである。5件法（「1」不満足～「5」満足）で回答を求めた。被験者内1要因分散分析を行ったところ，講座内容間の評定に有意差が見られた ($F(3, 18) = 4.50, p = .016, n = 7$)。ただし，Bonferroni 法による多重比較検定を行ったところ，いずれの水準間にも有意差は見られなかった。

準偏差を示したものである。5件法（「1」不満足～「5」満足）で回答を求めた。被験者内1要因分散分析を行ったところ、講座内容間の評価に有意な差は見られなかった（ $F(3, 18) = 3.10, n.s., n = 7$ ）。

以上の結果から、評価データについては、表3に示された(a)講座全体に対する満足度の比較において、日時の設定に対する満足度が有意に低かったことが分かった。標準偏差が比較的大きいことから、日時に満足していた参加者も一部いたと考えられるが、次の講座開催において、開講日時の設定に課題が残っていることが示されている。

また、表5に示された「(c)各講座における意欲の高まり」と表6に示された「(d)各講座の実用性の度合い」については各講座の間に有意差があったもののどの水準間に差があるかを決定できるほどの差ではなかった。あえて平均点から水準間を比較すると、表5において第2・3講への評価が相対的に低いことが分かる。このことは、講座全体に対する第2・3講の位置づけが参加者に共有されていなかった可能性を示唆している。質問紙の最後に設けられた自由記述欄にあった次の意見はこの可能性を示唆するものである。

「はじめの2回（味わう・心の動きにきづく）は、あまり自分の知りたかったことに直結してなかったんですが、最後の2回分をするのに必要なことだったんだなぁと感じました。あとから重要性にきづきました。」

対話力の基礎をトレーニングする際には、一見遠回りに思えることを講座に取り入れることがあため、それらの位置づけについては入念にしておくことが重要だと考えられる。

(d)実用性の度合いについては、「感じ」を表現・共感することをねらった第2・3講は、プレゼンテーションを扱った第6・7講およびディスカッションを扱った8・9講に比べて1ポイント程度も低いことが特徴的である。全体的には、第2・3講の評価値がそのほかの講座に比べて低いことが全体的な傾向であると言える。第2・3講は実用的対話力を習得する準備として、感性に基づく表現の機会を設定したものであったことが平均評価値の低さの理由として考えられる。

講座内容間の比較は以上の通りであるが、全体的な傾向として平均評価値が4ポイントを超えることがほとんどであり、全体的な満足度や効果性の高さが示唆される。ただし、これらは主観的な評価であるため、このことを結論づけるためには今後、より客観的な指標による検討が求められる。

さらに分析対象の人数の少なさについても今後のデータの積み重ねが必要である。比較を行うためには比較対象となる項目に全て回答していることが前提となるため、統計的検定の際にはサンプル数が実際には7名程度になることがほとんどであった。個人内の比較であるため、検定自体は可能であったが、人数が少なかつたために有意差が得られなかったケースもあると思われる。しかし、このような困難さがあるものの、これらのデータは、平成19年度の講座内容を再検討するためだけでなく、次年度以降の講座の成果を検討するための基準になるという意味でも重要である。

2.1.4 理系・文系の別による主観的な教育効果の違い

本講座は理系・文系を問わないものとして開講されたが、実際の教育効果には理系・文系の違いは見られたのだろうか。ここでは受講者が主観的に評価した講座全体の教育効果について、理系・文系における評価値の違いを検討する。評価項目の内容としては、次の9つの項目について、講座全体でどの程度向上したか、自信について評価してもらった：「a. 自分の感じているストレスを把

握する」「b. 話し合いで自分の考えを述べる」「c. 自分なりに感じたことを言葉にする」「d. 自分の内なる声に耳を傾ける」「e. 人の言っていることに耳を傾ける」「f. 自己紹介で自分を売り込む」「g. プレゼンの基本的な組み立て方」「h. 人の話を正確に聞き取る」「i. 人前でも落ち着いて話す」。

表 8 には、これらの評定値について、理系・文系で T 検定を行った結果が示されている。この中で有意差が見られたのが、項目 b と項目 i であった。いずれにおいて文系参加者のほうが理系参加者よりも高い値を示した。また、この傾向は有意差が見られなかった他の項目でも同様であった。この結果は文系参加者のほうが理系参加者よりも、効果が現れやすい、もしくは自分に起こった変化を高く評価しやすいことを示唆している。このどちらの解釈が適切かは現段階では推測が難しいが、この傾向は今後同様のアンケート結果を考察する際に参考にすることができるだろう。

2.1.5 講座についての自由記述

アンケートには講座について自由記述を求める問いが 3 つ設けられていた。1 つ目は本講座が参加者自身のキャリア設計に与えた影響についての問い、2 つ目は受講前後で思考・視野・将来の展望がどう変化したかについての問い、3 つ目は、その他何でも気づいたことや要望を書くよう依頼したものであった。

自由記述の内容を集約するためにコード化するなどが一般的であるが、回答人数が少ないため、集約する意義がそれほど大きくない。そこで以下では問いへの関連性が低い一部の回答を除いて全

表 8 理系・文系の別による主観的な教育効果の違い

質問項目	理・文	N	平均値	標準偏差	t 値	自由度	有意確率																																																																																												
a. 自分の感じているストレスを把握する	理系	6	2.83	1.47	1.48	10	.169																																																																																												
	文系	6	3.83	.75				b. 話し合いで自分の考えを述べる	理系	7	3.29	1.11	2.42	11	.034	文系	6	4.50	.55	c. 自分なりに感じたことを言葉にする	理系	7	3.00	1.53	2.14	11	.056	文系	6	4.50	.84	d. 自分の内なる声に耳を傾ける	理系	6	2.67	1.63	1.87	10	.092	文系	6	4.00	.63	e. 人の言っていることに耳を傾ける	理系	6	3.75	.88	.88	10	.399	文系	6	4.17	.75	f. 自己紹介で自分を売り込む	理系	6	3.50	1.38	.89	10	.395	文系	6	4.00	.00	g. プレゼンの基本的な組み立て方	理系	7	4.00	.82	.45	11	.660	文系	6	4.17	.41	h. 人の話を正確に聞き取る	理系	7	3.50	.65	2.18	11	.052	文系	6	4.17	.41	i. 人前でも落ち着いて話す	理系	6	3.25	.88	2.31	10	.043
b. 話し合いで自分の考えを述べる	理系	7	3.29	1.11	2.42	11	.034																																																																																												
	文系	6	4.50	.55				c. 自分なりに感じたことを言葉にする	理系	7	3.00	1.53	2.14	11	.056	文系	6	4.50	.84	d. 自分の内なる声に耳を傾ける	理系	6	2.67	1.63	1.87	10	.092	文系	6	4.00	.63	e. 人の言っていることに耳を傾ける	理系	6	3.75	.88	.88	10	.399	文系	6	4.17	.75	f. 自己紹介で自分を売り込む	理系	6	3.50	1.38	.89	10	.395	文系	6	4.00	.00	g. プレゼンの基本的な組み立て方	理系	7	4.00	.82	.45	11	.660	文系	6	4.17	.41	h. 人の話を正確に聞き取る	理系	7	3.50	.65	2.18	11	.052	文系	6	4.17	.41	i. 人前でも落ち着いて話す	理系	6	3.25	.88	2.31	10	.043	文系	6	4.17	.41								
c. 自分なりに感じたことを言葉にする	理系	7	3.00	1.53	2.14	11	.056																																																																																												
	文系	6	4.50	.84				d. 自分の内なる声に耳を傾ける	理系	6	2.67	1.63	1.87	10	.092	文系	6	4.00	.63	e. 人の言っていることに耳を傾ける	理系	6	3.75	.88	.88	10	.399	文系	6	4.17	.75	f. 自己紹介で自分を売り込む	理系	6	3.50	1.38	.89	10	.395	文系	6	4.00	.00	g. プレゼンの基本的な組み立て方	理系	7	4.00	.82	.45	11	.660	文系	6	4.17	.41	h. 人の話を正確に聞き取る	理系	7	3.50	.65	2.18	11	.052	文系	6	4.17	.41	i. 人前でも落ち着いて話す	理系	6	3.25	.88	2.31	10	.043	文系	6	4.17	.41																				
d. 自分の内なる声に耳を傾ける	理系	6	2.67	1.63	1.87	10	.092																																																																																												
	文系	6	4.00	.63				e. 人の言っていることに耳を傾ける	理系	6	3.75	.88	.88	10	.399	文系	6	4.17	.75	f. 自己紹介で自分を売り込む	理系	6	3.50	1.38	.89	10	.395	文系	6	4.00	.00	g. プレゼンの基本的な組み立て方	理系	7	4.00	.82	.45	11	.660	文系	6	4.17	.41	h. 人の話を正確に聞き取る	理系	7	3.50	.65	2.18	11	.052	文系	6	4.17	.41	i. 人前でも落ち着いて話す	理系	6	3.25	.88	2.31	10	.043	文系	6	4.17	.41																																
e. 人の言っていることに耳を傾ける	理系	6	3.75	.88	.88	10	.399																																																																																												
	文系	6	4.17	.75				f. 自己紹介で自分を売り込む	理系	6	3.50	1.38	.89	10	.395	文系	6	4.00	.00	g. プレゼンの基本的な組み立て方	理系	7	4.00	.82	.45	11	.660	文系	6	4.17	.41	h. 人の話を正確に聞き取る	理系	7	3.50	.65	2.18	11	.052	文系	6	4.17	.41	i. 人前でも落ち着いて話す	理系	6	3.25	.88	2.31	10	.043	文系	6	4.17	.41																																												
f. 自己紹介で自分を売り込む	理系	6	3.50	1.38	.89	10	.395																																																																																												
	文系	6	4.00	.00				g. プレゼンの基本的な組み立て方	理系	7	4.00	.82	.45	11	.660	文系	6	4.17	.41	h. 人の話を正確に聞き取る	理系	7	3.50	.65	2.18	11	.052	文系	6	4.17	.41	i. 人前でも落ち着いて話す	理系	6	3.25	.88	2.31	10	.043	文系	6	4.17	.41																																																								
g. プレゼンの基本的な組み立て方	理系	7	4.00	.82	.45	11	.660																																																																																												
	文系	6	4.17	.41				h. 人の話を正確に聞き取る	理系	7	3.50	.65	2.18	11	.052	文系	6	4.17	.41	i. 人前でも落ち着いて話す	理系	6	3.25	.88	2.31	10	.043	文系	6	4.17	.41																																																																				
h. 人の話を正確に聞き取る	理系	7	3.50	.65	2.18	11	.052																																																																																												
	文系	6	4.17	.41				i. 人前でも落ち着いて話す	理系	6	3.25	.88	2.31	10	.043	文系	6	4.17	.41																																																																																
i. 人前でも落ち着いて話す	理系	6	3.25	.88	2.31	10	.043																																																																																												
	文系	6	4.17	.41																																																																																															

回答を引用することとした。鉤括弧で括られた部分が一人分の回答内容である。なお、3つ目の自由記述は開催回数・時間設定についての要望や感謝の意を表したものがほとんどであった。そのため、本節での引用は省略した。

1つ目の質問は本講座が参加者自身のキャリア設計に与えた影響を尋ねた。この問いに対して、肯定的な変化を含む回答は以下の通りである。特に対話力を学んでいくことの重要性について言及した回答と教育効果を得た実感について言及した回答が得られたことが読み取れる。

「就職活動の糧となりました。シミュレーションできました。」

「自分がものを考える、感じる、伝えるということの大事さをあらためて強く感じました。それが基礎にあってこそ他の者との対話だなという意識がより強くなりました。」

「就職の面接の際に役立つように思いました。」

「今後のキャリアパスで、意識すべきスキルを認識できた。」

「人として相手とコミュニケーションを図る技法を学ぶことは重要だと実感した。」

「緊張なく、人との交流を楽しめるようになりました。」

「社会や企業においていかにコミュニケーション能力が重視されているかということの認識を新たにさせられた講座でした。自分を表現することがあまり得意でない私にとっては、とても考えさせられる、有意義な時間だったと思います。講師の先生の、この能力は訓練によって高められるとのお話を励みに、学んだことを活かし、自分のスキルの向上として、日々の生活でも意識を持って高めていきたい、また書籍の紹介も頂いたので、そこからいろいろな吸収したいと思いました。」

他方、特に変化がないという回答は以下の通りである。

「あまり影響がない。キャリアはそんなに自由に変えられるものではないから。」

「この講座だけでは何とも言えません。自分にもっと自信が持てると世界が広がるのかと思っています」

上記の回答内容から、多くの参加者はキャリア設計における対話力を高めたという実感や今後のさらなる学習意欲を高めることができたことが分かる。

2つ目の自由記述は、受講前後で思考・視野・将来の展望がどう変化したかを尋ねたものである。対話のための具体的なスキルだけでなく、その背景にある感性や態度・価値についての発見や変化が得られたことが示されている。

「話し方をより意識するようになりました。自分の癖や傾向が見てきました。」

「自分のない状態で、何かを選択する、とりあえず、というのはあまり自分にとっては良くはないかもしれないなと思いました。」

「人とのコミュニケーションや対話のためには人の考えを聞き知る必要があるということを感じました。これは将来に関する思考、視野、将来に関する展望をひろげることができました。」

「ディスカッションの仕方についてポイントを学んだことは、論文を構成していく上でも参考になると思いました。プレゼンテーションに対する苦手意識もやり方を知ることで大分違ってくるように感じました。」

「修得すべきスキルが明確になった。」

「積極的になることが良いことだと思った。」

「人はこわくないと思います。自信を持って、柔軟性を持って、楽しく交流しましょう。」

「もっとディベートの練習をしようと思いました。」

「こういう学問があるということを知ることができ、とても勉強になりました。これからも前向きに、勉強していきたいと思います。」

「コミュニケーションの方法も学びつつ、表現のもとになる経験や人間性や真心といったものを大事にして、磨き高めていくことを忘れてはいけないという思いも強くしました。」

他方、特に変化がないとの回答は以下の2点である。

「特に変化はしていませんが、今後少しずつ影響するかもしれません。」

「あまり変化がないと。たぶん年齢の関係で、そんなに輕易的に自分の考えを変化しないと。」

以上、2つ目の自由記述欄に見られた多くの発見や変化は、キャリア開発を支える総合的な対話力を培うという本講座のねらいと一致するものであり、多くの参加者が本講座からそのねらいに沿った成果を得たことを示唆している。

3 講座開催から得たその他の示唆

開講前、筆者らは非研究職に完全に移行した参加者が多いことを予想していた。しかし、実際には多くの参加者が「非研究職への転換を決意していないが、興味はある」という状況にあることが分かった。現状のままでは研究職への道を進むことになるが、何らかの不安があり、他の可能性を探っている状況とも言える。参加者の全体的な印象は、落ち着いた、物静かな参加者が多かった。

参加者の立場、動機や準備状況は、予想どおり様々であった。しかし、学ぶことに積極的な参加者が多く、自分の関心に照らし合わせて、講座を通して対話についての学習を深めたようである。こちらが全てを説明しなくとも、1つのきっかけで自己内対話をしているのがうかがえる参加者が多く見られた。また、回を重ねるごとに、自分の感じ方を積極的に認めようという傾向が強くなり、講義中のディスカッションや質問でも、自分の感じたことを率直に発言する参加者の数が増えたという印象を得た。

本講座の参加者のような博士後期課程以上の参加者は、単にトレーニングをすることよりも、その背景にある知識体系や理論を含めた説明があったほうが理解しやすいという実感が得られた。ただ単に実践的なスキルとして教授するより、理論的背景や先行研究を紹介するなど、研究の一環としてそれぞれの講師の専門分野の中に位置づける時に、参加者の関心が高まったことが、授業中の反応やアンケートからうかがえた。

プログラム開始時の参加者は、どちらかという対話に苦手意識が強いが、それと同時に「うまくなりたい」という意欲が高かった。全9コマの授業を通して様々な気付きが得られた結果か、全講座が終わる頃には、「自分が対話が好きなことに気付いた」という感想が寄せられるなど、自己イメージが肯定的に変化したことがうかがえる内容が多く見られた。

以上の講義を通しての実感や効果測定の結果を踏まえて、非研究職への志望転換を決意していない参加者には、具体的な現実を突きつける前に、対話力育成を通して、多様なキャリアパスを現実

的に考え始めることを支援することが有益であると考えられる。そのためには、こちらから様々な知識やスキルを提供するだけでなく、参加者同士で情報交換したり、講師と悩みを共有する場を提供したりすることで、参加者の不安は和らぐと考えられる。分野は異なるが、同じような状況にいる参加者が、相互に高めあえるようなネットワーク形成を支援することが重要だと考えられる。

さらなる改善に向けて

今回の講座をさらに効果的なものとするために、キャリア・カウンセリングの担当者と、参加者についての情報を共有するという対応策が考えられる。具体的には、講座参加申し込み者がそろった時点で、参加者の中にキャリア・カウンセリングを受けたことのある者がいれば、その人の対話において改善を要する点や個人特性などを、本講座担当者と共有し、講座内容の微修正や個別対応に活用するという方向が考えられる。

また、今回の講座では効果測定の方法として主にアンケートによる参加者の意見聴取という方法が採られたが、より客観的な効果検証のためには講座の前後で何らかのテストや観察を行い、それらの変化を比較することが必要である。次年度の開催では、その点を工夫し、授業の中での参加者の活動と学習効果の評価とを有機的に関連づけることが重要であろう。

引用文献

- 齋藤経史・三須敏幸・角田英之 2008 大学・公的研究機関等におけるポストドクター等の雇用状況調査：2006年度実績 文部科学省科学技術政策研究所
- ユージン T. ジェンドリン1982 フォーカシング (村山正治・津留春男・村瀬孝夫 訳) 福村出版
- エドガー H. シャイン 2003 キャリア・アンカー (金井壽宏 訳) 白桃書房
- 富田英司・丸野俊一 2004 思考としてのアーギュメント研究の現在 心理学評論, 47 (2), 187-209, 心理学評論刊行会
- 中野美香 2006 日本人学生の議論能力を規定する要因の検討：アジアのパラメンタリー・ディベート大会を対象に 新たなコミュニケーション学の構築に向けて：日本コミュニケーション学会創立35周年記念論文集, Pp.61-73, 日本コミュニケーション学会
- 中野美香 2007a 実践共同体における大学生の議論スキル獲得過程 認知科学, 14 (3), 398-408, 日本認知科学会
- 中野美香 2007b 説明と口頭表現 比留間太白・山本博樹編 説明の心理学 理論と実践 Pp. 53-64 ナカニシヤ出版
- 中野美香・高原健爾・梶原寿了 2009 理系学生のコミュニケーション能力の育成を目的とした教育設計 電気学会論文誌 A 部門, 129(5), 379-385.
- 日本経済団体連合会産業技術委員会産学官連携推進部会 2007 企業における博士課程修了者の状況に関するアンケート調査結果・要旨 日本経済団体連合会
- 早稲田大学科学技術関係人材キャリアパス多様化開発促進センター 2008 早稲田大学ポストドク・キャリアセンター 2008年12月 <<http://www.postdoc-waseda.com>> (2009年1月7日)