

キャリア教育におけるピア・ラーニングの 実践と効果

—「キャリアデザイン基礎」科目における教育実践から—

宇 田 美 江

1. はじめに

近年、高等教育において、学修者¹の主体性および能動性を重視した教育実践が重要視されており、従来の一方向的な知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、学生が主体的に問題を発見し、その解を見出していくアクティブ・ラーニング（active learning）への転換が強く求められている（文部科学省中央教育審議会, 2012）。このような教育的潮流のなかで、その一形態としてのピア・ラーニング（peer learning）についても、学生同士の相互作用を通じて学習の深化を促す手法として注目が集まっている。

筆者は、青山学院大学の教養科目である「青山スタンダード科目」に分類される複数のキャリア技能の科目を継続的に担当しており、学生の履修年次に応じて、キャリア形成に必要な知識やスキルを段階的に習得できるよう教育設計を行ってきた。その内のひとつである「キャリアデザイン応用」において、ピア・ラーニングを積極的に取り入れた授業実践を行い、その成果と課題について報告している（宇田, 2024）。

本稿では、そうした取り組みの延長として、2年次以上の配当科目である「キャリアデザイン基礎」に焦点を当てる。本授業は学部横断型のカリキュラムに基づいて設計されており、異なる学問的背景を持つ学生同士が協働することを前提としている。この多様性を活かすために、授業ではペアワークやグループディスカッションなど、相互的かつ対話的な教育手法を実践している。そこで本稿では、①本授業におけるピア・ラーニングの実践内容、②学生の授業内容の理解度およびキャリア意識の変容について考察する。

2. アクティブ・ラーニングおよびピア・ラーニングに関する先行研究

アクティブ・ラーニングとは、学修者が知識を単に受動的に受け取るのではなく、自ら思考を深め、学習プロセスに積極的に関与する能動的な学習形態であり、グループディスカッションや問題解決型学習（PBL：Project Based Learning）等を主要な実践例として、教育現場で広く導入されてきた（Bonwell & Eison, 1991; Prince, 2004；文部科学省中央教育審議会，2012）。

そこでは、教育者が「何を教えたか」よりも、学生が「何を学んだか」が重要視される。その本質は、「問いかけ」によって学修者に自分で考えさせること、自分の考えを表出することで仲間と共に学ぶことにある（Bonwell & Eison, 1991; 泉・小林, 2019）。とはいえ、学生の主体的な学びがより深い学習効果に結び付くには、教員側の精緻な授業設計と学習のための直接的かつ強力な支援が不可欠である（Bonwell & Eison, 1991; Kirschner et al., 2006; Chi & Wylie, 2014）。

このアクティブ・ラーニングの一形態として位置づけられるピア・ラーニングは、学修者同士が、「ピア（peer：仲間）」という対等な関係性のもとで知識や技能の習得を目指して協働し、相互に助け合って支援しながら学ぶ双方向の学習方法である（Boud et al., 2001; Topping, 2005; 池田・館岡, 2022）。その効果としては、たとえば、社会的スキルやコミュニケーションスキルの向上（Topping, 2005; Sriwigati & Musharyanti, 2022）、ネットワーキングの強化（Carey et al., 2018）、知識や理解力の向上（Sriwigati & Musharyanti, 2022; Saraswathi et al., 2023; Feng et al., 2024）、自信や自己効力感の向上（桑原ら, 2012; 桑原ら, 2014; Sriwigati & Musharyanti, 2022; Feng et al., 2024）があげられる。一方で、効果を考慮しない場当たりの実践が見られること（Boud et al., 2001）や学生間の能力差およびそこから引き起こされる対立（Sriwigati & Musharyanti, 2022; Feng et al., 2024）といった課題も認識されており、効果的なピア・ラーニングにつなげるには、教員が質の高い学習環境を構築・維持する能力を持ち（Boud et al., 2001）、柔軟かつ精緻な教育設計をすることが求められる（桑原ら, 2014; Sriwigati & Musharyanti, 2022; 池田・館岡, 2022;）。

Feng et al., 2024)。

以上のように、ピア・ラーニングの実践を高い教育効果へと結びつけるためには、教員が何を意図して授業設計を行うのか、その目的に応じて、どのような手法を選択し、いかに効果的に実践するのかについて、十分な検討が求められる。そこで本稿では、「キャリアデザイン基礎」科目におけるピア・ラーニングを取り入れた教育実践によって、学生の理解度やキャリア意識がどのように変容したのかを探り、今後の授業運営に活かすことを目的とする。

3. 「キャリアデザイン基礎」の位置づけについて

3.1 青山スタンダード科目における本授業の位置づけ

青山学院大学では、複眼的な視野をもって社会課題を理解し、自らの未来を主体的に選択できる「良き市民 (good citizen)」の育成を目的として、全学共通教育システムである「青山スタンダード」が導入されている（青山学院大学HP）。この教育システムにおける「青山スタンダード科目」は、学生の教養的素養や実践的知識の涵養を図るものであり、3つのカテゴリに分類されている。その一つである「テーマ別科目」は9つの領域から構成されており、その中に「キャリアの技能関連科目」が位置づけられている。

筆者はこの領域において、「キャリアデザイン基礎」および「キャリアデザイン応用」を担当しており、履修学年に応じて段階的にキャリア形成に必要な知識・技能を修得できるよう授業設計を行っている。「キャリアデザイン応用」は主に3年次以上の学生を対象とし、企業組織や職種に関する理解を深めつつ、自己の価値観に基づいた進路選択を支援することを目的としている。授業内では、業界・企業・職種に関する調査およびそれに基づくプレゼンテーションを中心に構成し、さらに、社会人へのインタビューシートを共有するグループ活動などを通して、学生間の相互学習を促進する教育実践を行っており、一定の教育効果が確認されている（宇田, 2024）。

一方、「キャリアデザイン基礎」は2年次以上を対象とし、働く個人が企業組織においてどのようにキャリア形成していくかを理解することを主たる目的

としている。本授業では、佐藤ら（2023）の『新しい人事労務管理（第7版）』を教科書とし、人材マネジメントの観点からキャリア形成のプロセスを扱い、採用、配置・異動、能力開発、評価、処遇、昇進といった制度的枠組みの中で、個人のキャリア形成がどのように展開されるかについて考察するものである。

本授業は後期に開講され、履修人数は最大 50 名に制限されているが、例年定員に達している。授業は、初回を除きすべて相模原キャンパスにて対面形式で実施されており、履修者は主に同キャンパスに所属する文系・理系を問わない多様な学部で構成されている。

3.2 ピア・ラーニングの実践内容

本授業では、以下の 3 点を主要な到達目標として掲げている。

第 1 に、個人が企業組織でどのようにキャリア形成していくのかを、企業の人材マネジメントの観点から理解できる。

第 2 に、将来どのように企業組織で働くかのイメージと心構えをつくることができる。

第 3 に、自己理解を深め、自己のこれからのキャリア形成に対するイメージや心構えを文章や言葉で表現できるようにする。

これらの到達目標を達成するために、本授業では企業における制度的な枠組みを理解することを通じて、組織のニーズや意図を把握し、個人の主体的なキャリア選択を思考する力を養うことを目的としている。そのため、文章によるアウトプット（課題&出席用紙・期末レポート）に加え、ペアワークやグループ・ディスカッションを重視し、言語化能力の育成を図っている。

本授業は全 15 回で構成され、企業における人材マネジメントの流れに沿って毎回テーマを設定している（図表 1 参照）。第 15 回では学期全体の学びを振り返るとともに、企業組織以外での多様なキャリアの在り方についても考察する機会を設けている。また、期末レポートは最終授業日前に提出させ、その内容を最終回にグループ内で共有することで、学生間のピア・ラーニングを促進している。

図表1 「キャリアデザイン基礎」の授業スケジュール

第1回	オリエンテーション（シラバス、評価、ルール）
第2回	人材の獲得
第3回	人材の配置と異動
第4回	人材の評価
第5回	外部講師「ライフプランとお金の話」
第6回	人材の処遇（賃金管理）
第7回	管理職の育成・選抜・動機づけ
第8回	管理職の役割とその変化
第9回	働く環境の整備
第10回	能力開発
第11回	人材の多様化
第12回	人材の生活支援
第13回	労働組合
第14回	転職・失業・定年退職
第15回	まとめ

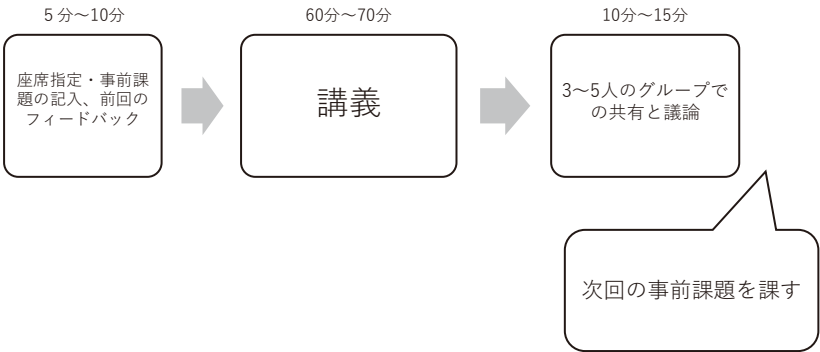
筆者作成

本授業の各回の基本的な流れは図表2に示すとおりである。主体的な学習を促進するため、各回に事前課題を課し、学生は企業の制度や施策を調査した上で、自らの意見を整理し、授業内の発表や議論に臨む。課題内容は各回のテーマによって異なり、例えば「人材の獲得」を扱う回では、近年の採用手法や施策について新聞記事や雑誌等の資料を調査させる。その内容を簡潔にまとめ、出典を明記したうえで、意見も含めて「課題&出席用紙」に記入させている（図表3参照）。これにより、調査に基づいた自らの意見を形成し、建設的な議論につなげることを意図している。

さらに、ペアワークやグループ・ディスカッションの効果を高める工夫として、授業ごとに座席の配置を変更している。具体的には、教室内の机に番号を付した付箋を貼り、学生にはランダムに配布した番号カードで着席を指示する。欠席者が出た場合には、隣接学生との調整により柔軟に対応する。図表2に示すように、授業終盤には10～15分程度のペアワークまたは3～5人のグループ・ディスカッションの時間を設け、学生間のピア・ラーニングを促進している。

キャリア教育におけるピア・ラーニングの実践と効果
ー「キャリアデザイン基礎」科目における教育実践からー

図表 2 各回の流れ



筆者作成

図表 3 本授業の「課題&出席用紙」記入例

【キャリアデザイン（基礎）】 課題&出席用紙

	日付	年	月	日	
	学部	学年	学籍番号	名前	
今回のテーマ	出典(例：日経新聞朝刊2022年9月19日付)		記事内容（上段）・記事に対する意見（下段）		
今回のテーマ	本日のメンバー		ペアまたはグループで出た内容・意見（簡単に）		
本日の授業の感想等					

筆者作成

なお、ペアワークやグループ・ディスカッションの実施に際しては、以下の3点を事前に指導し、学習環境の安全性と信頼性を確保している。

- ①自己開示は一定程度求められるが、その範囲は各自の判断に委ねる。
- ②授業内で得た個人情報は守秘義務を守り、外部に漏洩しない。
- ③メンバーは良識をもって議論に積極的に参加する。

ペアワークでは、管理職に求められる「コーチング」スキルを取り上げ、学生がコーチ役と受け手役の双方を体験できる形式で実施している。

グループ・ディスカッションにおいては、まず簡単な自己紹介と司会者の選出から始める。その後、各自が事前課題で調査した内容を発表し、議論を展開する。その際、単なる情報の提示にとどまらず、企業施策の評価や課題点の抽出、さらには自身の将来のキャリア形成と結びつけた考察へと発展させることを重視している。

こうした過程を通じて、学生は他者との対話から新たな発見や自己理解の深化を得るとともに、学年や学部異なる学生との交流を通じて多角的な視点や刺激を得ることを目的としている。

4. 調査結果について

4.1 学生の理解度およびキャリア意識の変容

本授業における教育効果を測定するため、2回のアンケート調査を実施した。第1回調査は対面授業開始時の2024年10月3日に、第2回調査は最終授業日にあたる2025年1月23日に実施した。

アンケートの実施に際しては、以下の点に留意した。第1に、本調査結果は『青山スタンダード論集』に教育効果としてまとめ、掲載予定であることを受講生に周知した。第2に、個人が特定されないよう最大限の倫理的配慮を行うことを説明した。第3に、アンケート調査への参加は完全に任意であり、強制されるものではないことを明確に伝えた。

第1回アンケートでは41名、第2回アンケートでは38名の回答が得られ、そこから、両回において回答が得られた33名のデータを分析対象とした。

分析対象となった回答者33名の内訳は、学部別では理工学部2名、社会情報学部1名、地球社会共生学部3名、コミュニティ人間科学部15名、文学部

1名であり、性別では男性3名、女性19名であった。

アンケート内容は、授業の受講前後における各テーマの理解度を測定するため、全12項目について5件法（「とてもある」「ややある」「どちらともいえない」「あまりない」「全くない」）に基づく評価を求めた。

統計分析には日本IBM SPSS バージョン30を用い、有意水準5%でWilcoxonの符号付順位検定を実施した。その結果、図表4に示すように、全12項目において統計的に有意な向上が確認された。特に、「配置・異動」「評価」「管理職の役割」「労働組合」「転職・失業・定年退職」については、授業後における理解度の向上が顕著であった。すなわち、本授業の受講を通じて、人材マネジメントに関する理解度が有意に向上し、一定の教育効果が認められた。

図表4 人材マネジメントに関する理解度（授業前後） $n = 33$

	授業前				授業後				p 値	r 値
	平均値	中央値	四分位範囲	標準偏差	平均値	中央値	四分位範囲	標準偏差		
採用	2.39	2	2.00-3.00	1.00	3.97	4	4.00-4.00	.68	<.001 ***	.87
配置・異動	1.94	2	1.00-2.00	.86	3.97	4	4.00-4.00	.64	<.001 ***	.85
評価	1.94	2	1.00-2.00	.86	3.97	4	4.00-4.00	.64	<.001 ***	.86
賃金管理	1.88	2	1.00-2.00	.89	3.55	4	3.00-4.00	1.03	<.001 ***	.80
昇進	2.09	2	1.00-3.00	1.04	4.00	4	3.00-5.00	.83	<.001 ***	.82
管理職の役割	1.97	2	1.00-2.00	1.05	4.06	4	4.00-4.50	.70	<.001 ***	.82
能力開発	2.12	2	1.00-3.00	1.11	3.97	4	4.00-5.00	.66	<.001 ***	.81
労働時間管理	2.36	2	1.00-4.00	1.22	4.21	4	4.00-5.00	.88	<.001 ***	.74
人材の多様化	2.42	2	1.50-3.00	1.09	3.97	4	4.00-5.00	.74	<.001 ***	.84
福利厚生	2.39	2	1.50-3.50	1.12	3.12	4	4.00-5.00	.88	<.001 ***	.77
労働組合	1.70	2	1.00-2.00	.73	3.88	3	2.00-4.00	.93	<.001 ***	.79
転職・失業・定年退職	2.15	2	1.50-3.00	.94	4.30	4	4.00-4.50	1.02	<.001 ***	.76

Wilcoxon の符号付順位検定による $p < .001***$

筆者作成

また、就職活動やキャリア形成に関連する意識の変化についても、同様に5件法を用いて測定した。その結果は図表5に示す通りである。

Wilcoxon の符号付順位検定の結果、「キャリアイメージ」において統計的に

有意な向上 ($p < .001$) が認められた (図表5 参照)。以上の結果から、本授業を通じて企業組織における人材マネジメントの各テーマを学ぶことは、就職活動に対する意欲や自信には明確には結び付かなかったものの、学生のキャリアイメージの向上につながる可能性が示唆された。

図表5 就活意欲, 就活自信, キャリアイメージの変化 (授業前と後) $n = 33$

	授業前				授業後				p 値	r 値
	平均値	中央値	四分位範囲	標準偏差	平均値	中央値	四分位範囲	標準偏差		
就活意欲	4.03	4	4.00-5.00	1.05	4.30	5	4.00-5.00	.95	.145	.25
就活自信	3.15	3	2.00-4.00	1.09	3.61	4	3.00-4.00	1.12	.059	.33
キャリアイメージ	2.88	3	2.00-3.75	1.04	3.67	4	3.00-4.00	.99	<.001 ***	.64

Wilcoxon の符号付順位検定による $p < .001$ ***

筆者作成

4.2 授業に対する感想について

最終授業のアンケート調査では、本授業の感想を自由回答で記入してもらった。主な意見としては、「毎回の事前学習と発表を通じて、能動的に学びながら、自分の意見を表現するスキルと姿勢が身についた」、「学部や学年が異なる学生と意見を交わすことで、新たな視点や刺激を得ることができ、新鮮で楽しかった」といった声が多くみられた。

一方で、本授業への改善点として、「毎回初対面のグループで議論を行うため、場合によっては議論が盛り上がらない」、「議論の際に、先生からもう少し具体的なキーワードが提示されると良い」との指摘があった。

特に、学生が「課題&出席用紙」の記入に集中しすぎることで、グループ内での事前学習の共有後に十分な議論が行われにくい点が課題として挙げられる。議論の時間は限られているものの、より活発な議論を促進するためには、教員の働きかけが重要である。

さらに、詳細な意見を聞くために、第14回目の2025年1月9日の授業においても、本授業のピア・ラーニングを取り入れた授業形式について、リアクションペーパーに感想を記入してもらい、36人から回答を得られた。得られ

た感想は、樋口（2020）が開発したテキストマイニングのソフトである KH-coder3 にて分析を行った。なお、強制抽出した言葉は、「事前課題、キャリア形成、就職活動、就活、他人、他の人、グループワーク、グループディスカッション、具体例」、使用しない語としたのは、「思う、感じる、考える」である。

語と語の共起関係を示す共起ネットワーク図は図表 6 に示すとおりである。

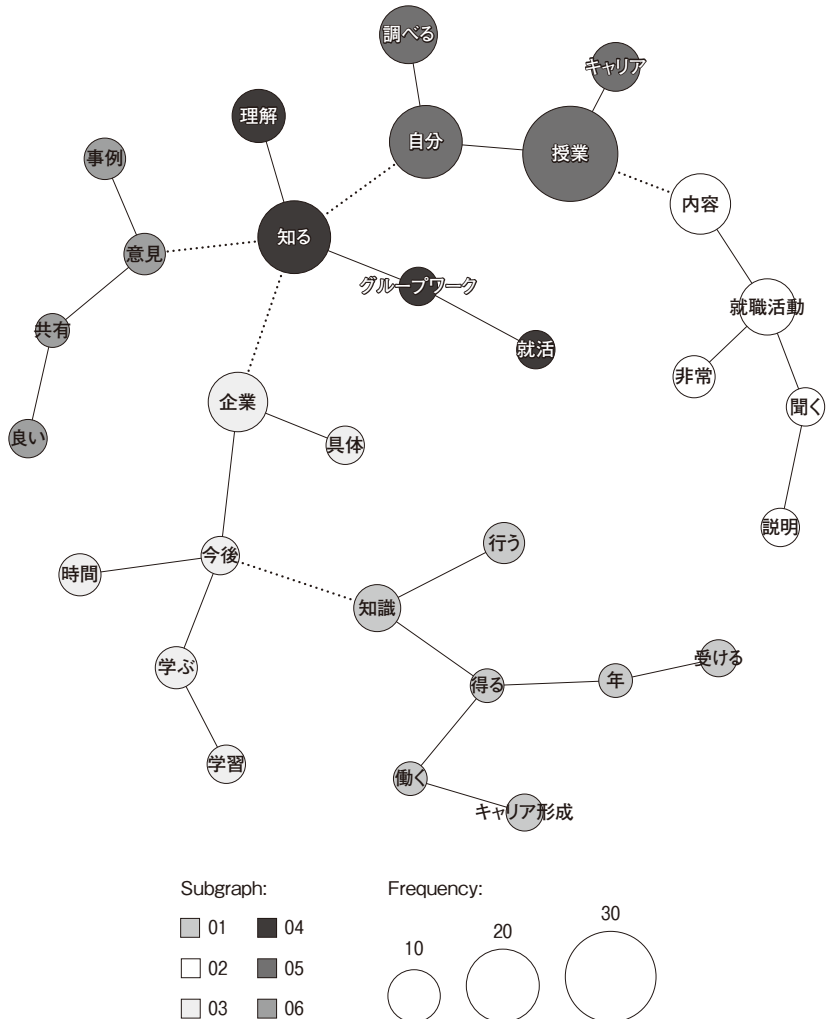
共起ネットワーク図や抽出後のリストから、その言葉の前後の記述内容を見ると、最終授業でのアンケート調査の自由回答とほぼ同じような結果が得られた。授業については、毎回、キャリアに関するひとつのテーマについて、事前課題として自ら調べ、その内容をグループで共有し、意見を述べることにについて、評価する声が多かった。事前課題に取り組み、ある程度の知識や具体的な事例を踏まえた上で授業に臨む形式は、授業の内容理解に大いに役立ったという。特に 3 年生においては、ちょうど就職活動中で企業説明会に参加することが多い時期であり、知りたいことや調べていることと授業内容が合うことが多く、理解が深まったという意見が見られた。また、毎回、座席を変更し、さまざまな学生同士でグループとなることについても、多様な学生と意見交換の機会を評価する声が多かった。これらの結果は、本授業の到達目標として意図した内容と概ね合致している。

5. おわりに

アンケート調査の結果から、学生の授業理解度およびキャリアイメージの向上に関する自己評価に対して、一定の教育効果が確認できた。本授業の 3 つの到達目標である①個人が企業組織でどのようにキャリア形成していくかを企業の人材マネジメントの観点から理解できるようにする、②将来どのように企業組織で働くかのイメージと心構えをつくることができる、③自己理解を深め、自己のこれからのキャリア形成に対するイメージや心構えを文章や言葉で表現できるようにするの 3 点は、概ね達成できていると考える。

本授業におけるピア・ラーニングの具体的な教育効果は以下のようにまとめられる。

図表6 ピア・ラーニング形式の授業への感想（共起ネットワーク） $n = 36$



筆者作成

キャリア教育におけるピア・ラーニングの実践と効果
—「キャリアデザイン基礎」科目における教育実践から—

本授業の受講を通じて、人材マネジメントに関するすべての項目（採用、配置・異動、評価、賃金管理、昇進、管理職の役割、能力開発、労働時間管理、人材の多様化、福利厚生、労働組合、転職・失業・定年退職）の理解度は有意に向上していた。授業での学びは、就職活動に対する意欲や自信には明確には結び付かなかったものの、学生のキャリアイメージ向上に寄与していた。

また、事前課題に取り組み、講義を受け、事前課題の内容をグループで共有し、さらにディスカッションする形式により、毎回のテーマについて理解が深まり、学部や学年が異なる多様な学生と意見を交わすことで、新たな視点や刺激を得ることができたと学生から評価されていた。

しかしながら、毎回実施されるグループディスカッションに関して、教員によるさらなる介入の必要性等、いくつかの意見が散見された。やはり、ピア・ラーニング形式による授業の実施は、教員のファシリテーション能力への依存度が高く、その向上のための工夫が望まれる。ピア・ラーニングは学修者を主体とした学習方法であり、そこでの教師の役割は、学修者の深い学びにつながるようにその環境をデザインし、学修者を支援することである（池田・館岡、2022）。

そこで、今後の本授業におけるピア・ラーニングの進め方として、以下の具体的な改善策が考えられる。

- ①議論の進行を円滑にするため、最初に司会者を決めるだけでなく、司会者の役割とファシリテーションのポイントを事前に十分に伝える。
- ②調査内容の共有時間と議論時間を明確に区切り、さらに全体議論の時間を設定する。
- ③議論の際に、その都度、教員より具体的なテーマやキーワードを提示し、議論の方向性を示す。

今後の授業設計においては、これらの改善策を踏まえつつ、学生間の議論を一層活性化させ、ピア・ラーニングの効果を最大限に引き出すことを目指す。とりわけ、教員が学生間の相互作用に対して適切に介入・支援を行うことにより、学生が将来のキャリアに関する具体的なイメージを形成しやすくなるだけ

でなく、就業意欲や自己効力感の向上にも資することが期待される。今後もピア・ラーニングの場において、教員による効果的な教育的介入の在り方を探究しつつ、学生の主体的な学びとキャリア形成を促進する授業の実践に尽力していきたい。

【注】

¹ 文部科学省中央教育審議会（2012）によると、大学設置基準上、大学での学びは「学修」となっている。これは、大学での学びの本質が授業のための事前準備、事後の展開などの主体的な学びに要する時間を内在した「単位制」により形成されていることによる。本稿では、「学習」を教育方法、理論、効果といった一般的な概念として、「学修」を主体的・能動的な学びに取り組む学生の姿勢やプロセスの強調として用いる。

【参考文献】

- 青山学院大学ホームページ「青山スタンダード（全学共通の特長ある教養教育）」。
<https://www.aoyama.ac.jp/faculty/aoyamastandard/>（2025年7月20日参照）
- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991) Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1*.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2001) *Peer Learning in Higher Education 1st Edition*, Routledge.
- Carey, M. C., Chick, A., Kent, B., & Latour, J. M. (2018) An Exploration of Peer-Assisted Learning in Undergraduate Nursing Students in Pediatric Clinical Settings: An Ethnographic Study. *Nurse Education Today*, 65, pp.212-217.
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014) The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), pp.219-243.
- Feng, H., Luo, Z., Wu, Z., & Li, X. (2024) Effectiveness of Peer-Assisted Learning in Health Professional Education: A Scoping Review of Systematic Reviews. *BMC Medical Education*, 24 (1), pp.1467.
- 樋口耕一（2020）『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して第2版 KH Coder オフィシャルブック』ナカニシヤ出版。
- 池田玲子・館岡洋子（2022）『ピア・ラーニング入門 改訂版—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房。
- 泉美貴・小林直人（2019）「アクティブ・ラーニングとは（総論）」『薬学教育』3, pp.1-5.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006) Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), pp.75-86.
- 桑原千幸（2011）「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』50, pp.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

キャリア教育におけるピア・ラーニングの実践と効果
—「キャリアデザイン基礎」科目における教育実践から—

- 価値学習の実践と効力感』『日本教育工学会第 28 回全国大会発表論文集』 pp.423-424.
- 桑原千幸・喜多敏博・合田美子・根本淳子・鈴木克明 (2014) 「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」『日本教育工学会論文誌』 38 (2), pp.79-89.
- 松下佳代 (2009) 「『主体的な学び』の原点—学習論の視座から—」『大学教育学会誌』 31 (1), pp.14-18.
- 文部科学省中央教育審議会 (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.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf
- Prince, M. (2004) Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), pp.223-231.
- Saraswathi, M. R., Saranya, R., Neeraja, U. & Senthil, S. K. (2023) Best Peer Active Learning Strategies for Problem Solving Using C Programming. *Journal of Engineering Education Transformations*, 36(4), pp.2349-2473.
- 佐藤博樹・藤村博之・八代充史 (2022) 『新しい人事労務管理 第 7 版』有斐閣アルマ.
- Sriwigati, D. & Musharyanti, L. (2022) Benefits and Challenges of Peer Learning Methods in Health Professional Students: A Literature Review. *Bali Medical Journal*, 11(3), pp.1626-1631.
- Topping, K. J. (2005) Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), pp.631-645.
- 宇田美江 (2024) 「キャリアデザイン科目における相互学習の実践と効果—「キャリアデザイン応用」のアンケート調査から—」『青山スタンダード論集』 20, pp.53-66.

【補足資料：アンケート調査内容】

1. 企業の人材マネジメントに関する各項目の現在の理解度について、あてはまるものを次の 1～5 から選んで数字を○で囲んでください (5: とてもある, 4: ややある, 3: どちらともいえない, 2: あまりない, 1: 全くない)。
 - ①「採用」に関する理解
 - ②「配置・異動」に関する理解
 - ③「評価」に関する理解
 - ④「賃金管理」に関する理解
 - ⑤「昇進」に関する理解
 - ⑥「管理職の役割」に関する理解
 - ⑦「能力開発」に関する理解
 - ⑧「労働時間管理」に関する理解
 - ⑨「人材の多様化」に関する理解
 - ⑩「福利厚生」に関する理解
 - ⑪「労働組合」に関する理解
 - ⑫「転職・失業・定年退職」に関する理解

2. 現在の就職活動の意欲・自信・キャリアイメージについて、次の1～5から1つ選んで数字を○で囲んでください（5：とてもある，4：ややある，3：どちらともいえない，2：あまりない，1：全くない）。

- ①これから就職活動を行う意欲
- ②これから就職活動を行う自信
- ③これからのキャリア形成のイメージ

3. 本授業の感想（自由回答）（最終授業のアンケートのみ）

以上