

キャリア教育における調理プログラムの有用性
-構造化調理プログラムにおける発話プロセス分析-
Usefulness of cooking program in career education
-Utterance process analysis of the structured cooking program-

著者：菊本 奈々

所属：松蔭大学 非常勤講師

要旨

本稿の目的は、キャリア教育への有用性という観点から、大学生の調理サークルにおいて、構造化調理プログラムの機能を再検討することである。調理工程の進捗とともに、どのような発話カテゴリーが増えるのかを分析するために累積度数分析グラフを作成した。その結果、大学生を対象にした構造化調理プログラムでは、「質問」、「応答」、「指示」などが活発に交わされることで、肯定的な評価や承認がうながされ、自己概念への肯定化につながることを示唆された。

key words：キャリア教育, 大学生, 社会人基礎力, グループ学習, 調理行動, 社会的手抜き, 支持的風土, 自己肯定感

1. 問題の所在と目的

本稿の目的は、キャリア教育への有用性という観点から、大学生が調理を行うサークル（以下調理サークル）において、構造化調理プログラムの機能を再検討することである。本稿では、「調理」をグループで学習することを「調理プログラム」と位置付ける。「プログラム」の定義は、安田¹⁾が述べている「人が中心となって活動や支援を展開するもの」を用いる¹⁾。本稿では、予め決まったレシピを使い3～4人のグループで調理することを「構造化調理プログラム」と定義する。

大学生でのキャリア教育は、近年の大学設置基準改正にともない、活発化している。中央教育審議会²⁾の答申によれば、キャリア教育とは「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義されている。この基盤となる能力の一つに、経済産業省³⁾が2006年から提唱している社会人基礎力が挙げられる。社会人基礎力とは「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」という3つの能力と12の能力要素からなる概念である。近年、プロジェクト型学習

(Project/Problem based learning:以下 PBL) 等の「参加型授業」がこの社会人基礎力を高めると注目されている。このように大学で実施されているキャリア教育には、知識伝達型の講義形式の授業だけではなく、学生たちが協同で課題に取り組み、その過程で学んでいく学習がある。一方で PBL には、社会的な手抜き^{*1}が発生することが先行研究で指摘されている⁴⁾⁵⁾。社会的な手抜きを防ぐためには個々の成員の成果が分かる状態で、なおかつそれらが評価される必要がある⁶⁾。

もっとも、社会人基礎力は正課の授業だけで育まれるものではなく、部活やサークル、アルバイト等でも他者とのかかわりの中で「チームで働く力」が培われると考えられる。佐藤⁷⁾が指摘するように「正課内の与えられた取り組みだけでキャリア教育プログラムが完結するのではなく、学生の自主性、自発性を促すものとして課外活動をもっと重視」する必要がある。ベネッセ⁸⁾の大学生の学習・生活実態調査報告書によれば、大学生の 63.7% がアルバイトをしており、最も多いのは「週に 3 日 (32.1%)」次いで「週に 2 日」であった。しかしながら学生たちの多くが従事するアルバイト先^{*2}は、コンビニエンスストアやスーパー・居酒屋等でのレジ・接客や、個別指導の学習塾等が多く「皆で協力して何かをする」というより個々人で持ち場のオペレーションを担当するといった分業制の仕事が多い。つまりアルバイトを行う学生は多くても、「チームで働く力」等を身につけるには十分とは言えない状況なのである。

そこで、これらのキャリア教育でその効果を期待される PBL や、多くの学生が従事する課外活動であるアルバイトでの不足を補うものとして「構造化調理プログラム」を提唱したい。

すでに、調理実習場面において、調理が出来上がる過程での評価の共有行動がコミュニケーションを高めるだけでなく、自己肯定感形成にも有効であるということが武藤ら⁹⁾によって明らかにされている。

ただし、武藤ら⁹⁾の研究の調査対象は中学生・高校生であり、発話カテゴリーの種類や時間経過に沿った発話を丁寧に描いているものの、調理プロセスと発話プロセスの関係性を十分にはとらえていない。そこで、本稿では、家庭科の調理実習のように授業内で全員等しく行われるものではなく、大学生が自由意思において参加するサークル活動に着目し、構造化調理プログラムの特徴を調理プロセスと発話プロセスの関係性から明らかにし、キャリア教育への有用性を再検討していく。

(1)なぜ調理サークルなのか

1) 調理の有用性

内閣府食育推進室¹⁰⁾によれば、大学生が調理をする頻度は、「週に 1 回未満」が最も多く (23.1%), 「全くしない」 (20.3%) を併せると 40%以上がほぼ調理をしない状況である。小中高と家庭科で調理実習を行っていたにもかかわらず、大学生の調理頻度は非常に低いといえる。大学生の調理をする頻度と栄養バランスへの意識との関係は「栄養バランスへ

の意識が高い回答をしている者ほど調理の頻度が高くなっている」という傾向が明らかに
なっている。さらに、磯部ら¹¹⁾による食生活と学生生活との関連についての調査では、望
ましい食生活習慣の確立が身体的・精神的な健康状態と、充実した大学生活につながると
示唆された。調理をすることで栄養バランスを意識し、健全で自立した生活を送れるよう
になる点においても、調理を課外活動として取り入れることは重要な意味を持つことだと
考えられる。

2)サークル活動の意義

倉本¹²⁾は支持的風土を集団に形成するには「小集団における活動の中で、コミュニケー
ション能力を高めていくことが不可欠である」と述べている。小集団の中で自分の居場所
を感じ、自己の頑張りを肯定的にとらえるためにも、調理をサークル活動の中で、3～4人
の小集団で行うことが、支持的風土を作ることにつながり自己肯定感の高まりにつながると
考えられる。乾¹³⁾は、現在の若者が学校から職場へ移行していくためには、彼らの存在
を承認し、居場所になるようなコミュニティが必要であると指摘している。さらに武内¹⁴⁾
は、大学のクラブやサークルはまさにこうしたコミュニティとなり、実際にクラブやサー
クル活動に打ち込んでいる大学生は、そうでない大学生よりも自分について肯定的にとら
えていると指摘している。

つまり、課外活動としての調理サークル活動は「自分の居場所」を作る意味において非
常に重要であり、自己を肯定的にとらえる活動の場として「調理」を媒介にすることは支
持的風土を作りやすいと考えられる。

(2)構造化調理プログラムについて

ここで「構造化調理プログラム」の代表として家庭科教育で行われている調理実習につ
いて述べる。小学校・中学校・高等学校で行われている調理実習では、目的によって何
人でやるのか、また役割分担を明確にするのかはさまざまではあるが、複数人で役割分担
がある場合は、グループ学習としての性質を持つ。このようにグループで調理を行う場合、
社会的な手抜きが発生しないように役割分担を明確に協力するなど、積極的に他者と関わり
ながら学ぶ姿勢が重要となる。調理実習の効果として河村¹⁵⁾は、「生活に使えるという実
感や、私にもできそうという自己肯定感を持ちやすくなる学びの場である」と示唆してい
る。

これらの先行研究における調理実習の様々な効果を踏まえ、構造化調理プログラムをキ
ャリア教育への有用性から考察することは、家政学の観点からも社会的意義があると考え
られる。

2. 方法

(1)調査時期

2014 年 9 月～2015 年 2 月であった。

(2)調査対象者

筆者が主催する調理サークルXに所属している大学生 8 名（男性 5 名，女性 3 名）であった。X大学の調理サークルは 2014 年 6 月に設立した。観察対象者は，ほぼ同時期の入部であった。

(3)手続き

調理サークルに所属する大学生の調理場面の参与観察を行った。サークル活動は，月 1 回，大学近くの地区センター等を使用して活動を行った。筆者がレシピを選び，学生たちが必要な材料の調達を行った。調理開始前に，筆者が調理の流れを簡単に説明し，注意点を伝えた。学生たちは 3～4 人のグループに分かれて，誰が何を担当するのか役割分担を決めてから，調理を開始した。レシピを見て分からない点は，適宜筆者に確認を行った。試食時にはリフレクションタイムを設けた。

調理開始から試食時までの様子を学生たちの許可を得た上で IC レコーダーに録音した。2 セッション（A・B）行った。セッション A 及び B では，全部で 2～3 グループあったが，分析の対象としたのは 1 グループであった。1 グループは，学生 3 名から 4 名で構成された。対象学生を a,b,c,と呼称し，個別化した。同じ呼称でも対象セッション別には異なる学生であった。各セッションのメンバー構成と献立を Table1 に示す。

Table1.メンバー構成と献立

時期	2014. 11	2015. 2
セッション	A	B
大学	X大学	X大学
メンバー 構成	a : 4 年女子 b : 3 年女子 c : 3 年男子	a : 3 年男子 b : 3 年男子 c : 3 年女子
献立	茄子の肉味噌炒め 中華風コーンスープ 豆乳プリン	伊達巻 ブリ大根

(4)倫理的配慮

参与観察に際して，依頼書には目的・個人情報の取り扱い，研究への参加が自由意思であることや参加を辞める権利があること，録音媒体と逐語記録の処理方法，研究の結果は修論以外にも学会等にて発表される可能性があるが，個人が特定できるような形では公表されない等を明記した。依頼書にもとづき，書面と口頭により説明し，対象者全員から調査協力の同意が得られたため，最後に同意書への署名を求めた。本調査は法政大学大学院キャリアデザイン学研究科研究倫理委員会の審査を受けて実施された。

(5)分析方法

参与観察データは学生たちの承諾を得て録音し，録音データから逐語記録を作成した。発話データは，武藤ら⁸⁾の用いた，「指示・教示・促し」，「質問」，「応答」，「広がり」，「評

価・反省・承認」,「つぶやき・ためらい」,「その他」等の発話カテゴリーを参考に, プロトコル分析を行った. さらに調理工程が進むにつれて, どのような発話が増えるのかを分析するために, 榎野¹⁶⁾が用いた累積度数分析を参考とした.

3. 結果と考察

(1) 発話カテゴリーの検討

まず, 武藤ら⁸⁾のカテゴリーを参考に, 「A. 指示・教示・促し」, 「B. 質問」, 「C. 応答」, 「D. 広がり」, 「E. 評価・反省・承認」, 「F. つぶやき」, 「H. 意思表示」という7種類の発話カテゴリーを設けた. このうち A, B, C, D, F のカテゴリーは武藤ら⁶⁾と同一となる. 本調査では, 武藤ら⁹⁾のカテゴリーにあった「ねえねえ」といった「切り出し」は見られなかったため, 「じゃあ私は, ピカタチャレンジします」といった意思表示を表すカテゴリー「H. 意思表示」を追加した. また, 当初, プラスのストロークを返す発話について「G. 承認」というカテゴリーを別途設けていたが, 「評価・反省」にあたる発話数が少なかったため, 「E. 評価・反省・承認」と一つのカテゴリーにまとめた. 以下, 時系列ごとに出現した発話カテゴリーをまとめて例を示す.

1) 質問, 応答, 意思表示

調理作業開始直後には, いずれのセッションでも役割分担を決めるための「B. 質問」「C. 応答」「H. 意思表示」といった発話が見られた. 以下セッション A・B の発話は, 調理開始前の役割分担を決める場面である. 「C. 応答」には, 質問—応答といったパターンだけでなく, 通常の会話のやり取りも含まれる.

2) 広がり

コミュニケーションをとるために, 調理とは直接関係ない話が時々出てくる. これを武藤ら⁹⁾の分類に従って「D. 広がり」とした. 手にしている食材や技能に触発されて会話がはずんでくる場合もあれば, 全く関係ないアイドルや就職活動についての会話が展開される場合もある. 下記は食材から触発された「広がり」の例である.

3) つぶやき・ためらい

手順を確認する時など, つぶやきそれに対して誰も反応が無かったものを「F. つぶやき・ためらい」とした.

<セッション A>開始 18 分後, スープ調味作業場面

a: もういい? もういいのかな?

a: 私にもお砂糖を・・・えっと大さじ 1.

a: 中華スープの素は・・・大さじ 1. 大さじ 1?

4) 指示・教示・促し

調理中盤になると作業方法について, 指示を受けて動くことが多くなってくる. 指示・教示・促しには筆者からの指示も含まれるが, 下記セッション A の発話は学生同志の指示・

教示・促しの場面である。

<セッション A>開始 37 分後、スープ完成の場面

a: 待って、待って！

b: 冷めないように蓋して。

c: そうですね。

a: 両方で蓋して。

5) 評価・反省・承認

調理終盤だけでなく調理中盤においても、焼いたり煮たりという工程の中で、食材が「材料」から「完成品」に変化するため、さまざまな感想や承認の発話が現れる。それらの発話は「評価・反省・承認」にカテゴリーされる。

<セッション A>開始 25 分後、中華風コーンスープが完成してきた場面

a: すっごい、いい匂いする！

b: ね～中華スープ美味しそう！！早く食べたいね！

c: これ美味しそうっすね。確かに

<セッション B>開始 60 分後、フライパンで伊達巻をひっくり返す場面。

b: ぷるんぷるんしてるう～。

c: 美味しそう！！

b: お、上手！

c: ホットケーキみたい！

(2) 発話累積度数分析

筆者がカテゴリーのコーディングを行った後、コーディングの信頼性を確認するために、3 セッションから乱数表を使ってランダムに抜き出した 100 個の発話について、筆者以外の第三者（文系大学院修士 2 年生）1 名が、コーディングを行った。その際、筆者のコーディング結果は参照せず、コーディング基準のみを参照してコーディングを行った。

その結果、評定者間の一致率は、93% だった。不一致箇所については、協議の上、お互い合意したコーディングを行った。これらにより、今回実施したコーディングは妥当なものであると判断した。コーディング結果を Table 2 に示す。これらのカテゴリーのうち、I: 聞き取り不能、J: その他を除いた A～H について分析を行った。

Table 2. カテゴリー別発話数

セッション カテゴリー	A		B	
		(%)		(%)
A: 指示・教示・促し	81	21.3	117	19.8
B: 質問	74	19.5	108	18.3
C: 応答	94	24.7	154	26.1
D: 広がり	27	7.1	72	12.2
E: 評価・反省・承認	50	13.2	80	13.6
F: つぶやき、ためらい	25	6.6	44	7.5
H: 意思表示	12	3.2	7	1.2
I: 聞き取り不能	15	3.9	8	1.4
J: その他	2	0.5	0	0.0
総発話数	380	100.0	590	100.0
採録時間 (分)	79		105	
単位時間当たり発話 (回/分)	4.81		5.62	

その後、セッションごとに、発話のナンバリングを行った。次に、セッションごとに、ナンバリングされた発話をおよそ 10 分割になるように階級を設けた。たとえば、セッション A は総発話数が 380 なので、「1～38」「39～76」「77～114」・・・「343～380」というように 10 階級を設けた。

最後に、セッションごとに階級と発話カテゴリーのクロス表を求め、そこから各発話カテゴリーの累積度数を求めた (Fig.1, Fig.2)。さらに、作業工程の時間経過とグラフ横軸の階級が一致する時間と作業内容を下段に表記した。たとえば、Fig.2 の階級「66」には、「伊達巻を焼く」の作業工程が含まれ「50 分」とほぼ同じ時間となる。そして、「E. 評価・反省・承認」のグラフの角度が「66」から急上昇していることがわかる。これは食材を焼く際の芳ばしい香りや色味の変化などが、五感を刺激することで、作業中盤であっても自然に「美味しそう」「いい匂い」といった「承認」の発話が増えることを意味する。通常の PBL 等の場合は、最終成果物に対しての「承認」は出やすくても、作業中盤での「承認」はかなり意識的に行う必要がある。構造化調理プログラムでは、質問・応答が初期に活発に交わされる点及び、五感への刺激から誘発された「承認」の発話が増えるという二点が、「支持的風土」の醸成に繋がると考えられる。

全てのセッションにおいて、どの階級でも「C. 応答」が最も多いことは、調理プログラムのどのタイミングにおいても学生たちの会話が弾んでいることを意味する。これは、「発話で最も多いのが友達同志の質問と応答であり、合計すると約 60%前後で、このかわりが主体になる」という武藤ら⁹⁾の先行研究結果を支持した形となっている。

また、調理プログラムの初期のみ、「B: 質問」が「A: 指示・教示・促し」を上回るが、その後に、両者が逆転する現象が見られる。これは、はじめは役割分担等、学生たちが自分たちで考えて動くために、お互いにどのようにすればよいのかという質問が多く飛び交うためである。やがて、具体的な調理工程が進むと筆者から切り方などの具体的な指示を受け、さらに、お互いに指示を出し合い動くようになることを物語っている。本研究は武藤ら⁹⁾の先行研究とは異なり、筆者の発話を含める分析にしたからこそ、このような結果になった。実際に調理プログラムを進める際には、対象者のみだけで進めるのは困難であり、本研究の筆者のような調理の知識を有する者の補助が必要不可欠である。

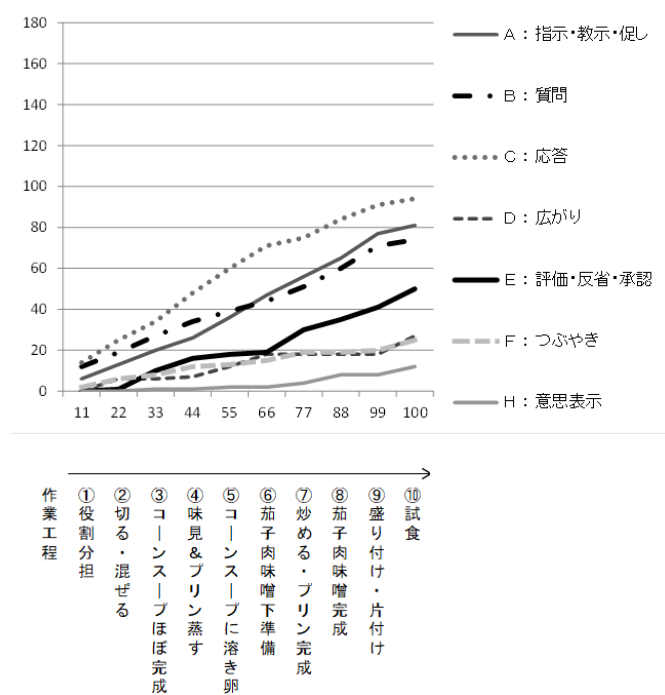


Fig. 1. 発話カテゴリー別累積度数分布グラフ（セッション A）

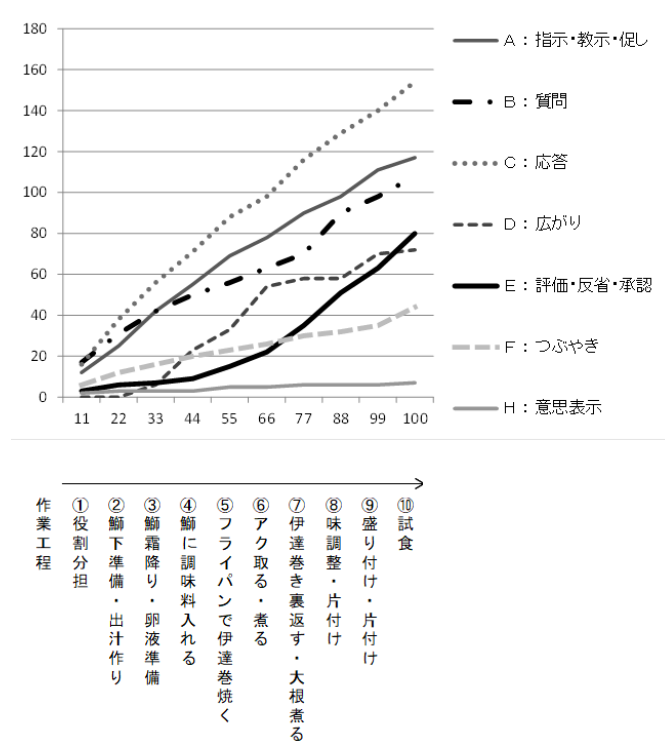


Fig. 2. 発話カテゴリー別累積度数分布グラフ（セッション B）

「E. 評価・反省・承認」が、中盤以降に増大する点も武藤ら⁹⁾の「作品が出来上がってくると、それぞれに自分の仕事への反省や評価が出てくる」という先行研究の結果を支持している。調理プロセスでは、2～3品を並行して作るため、それぞれの工程において、「いい匂い!」「キレイに焼けてる!」「美味しい!」といった嗅覚や視覚・味覚等五感への刺激が増えていく。構造化調理プログラムでは、これらの五感への刺激が小集団の中で共有され、そこから自然な形で誘発された肯定的な評価が行われやすいと考えられる。武藤らの⁹⁾カテゴリーでは「評価」の中に承認も含まれていたと考えられるが、本稿の分析では評価・反省に分類される発話はごくわずかであり、Eに分類した発話のほとんどが肯定的な「承認」であった。

通常の講義形式の授業では、学生が講師に質問するのはごく限られた時間のみである。一方、構造化調理プログラムでは、筆者が質問したから答えるという発話構造ではなく、学生たちは調理工程で疑問に感じたり、作業に不安があった場合には質問が発生する。これは、構造化調理プログラムが、調理工程が進むにつれて食材の変化が視覚や嗅覚から感じ取れるため、質問を誘発しやすい構造になっているためである。調理プロセスと発話プロセスの関係性から見ても、作業工程の中盤から、視覚や嗅覚への刺激から誘発された肯定的な評価や承認が得られやすいと考えられる。さらに、調理プログラムには時間制限があり、終了時刻から逆算して工程を組み立てる力や、常に他者の作業内容や進捗状況を意識し円滑なコミュニケーションが必要である点なども調理プログラムの特徴である。一方で、「H.意思表示」の発話数が全体的に低めだったことは、積極的な意思表示を苦手とする大学生の属性によるものと推察される。

以上のように、本研究では、調理プロセスと発話プロセスの関係性を可視化するために、発話カテゴリー別累積度数を求めたことで、両者の関係性をより明確にすることができた。総括すると、構造化調理プログラムは、質問、応答、指示などが活発に交わされやすい特徴があり、これらによって支持的風土が醸成され、さらに視覚や嗅覚といった五感への刺激から肯定的な中間評価が共有しやすくなることで、自己概念への肯定化につながることを示唆された。そしてこの構造化調理プログラムでは、PBL等の課題である社会的手抜きが発生しにくくなり、キャリア教育への新たな有用性を提示することができた。

ただし、今回の調査では、筆者と学生との間にオーバーラポールが形成されていた可能性も否めないため、本稿の結果を一般化することは難しい。今後は、これが調理特有のことであるのかを明らかにするために、他のプログラムとの比較が求められる。

4. 結論

本稿の目的は、キャリア教育への有用性という観点から、大学生が調理を行うサークルにおいて、構造化調理プログラムの機能を再検討することであった。構造化調理プログラムの発話プロセスを可視化することにより、「評価・反省・承認」が増加する前に、「質問」と「応答」および、「指示・教示・促し」の増大が見られることを明らかにした。これらに

より、調理プロセスを媒介として、質問、応答、指示などが活発に交わされることで支持的風土が醸成され、さらに視覚や嗅覚といった五感への刺激から肯定的な評価が共有しやすくなることで、自己概念への肯定化につながることを示唆された。

脚注

- *1 心理学辞典（有斐閣，2001）によれば、社会的な手抜きとは、集団で協同作業を行うとき、一人当たりが投与する作業への遂行量が、人数が多くなるほど低下する現象。社会的怠惰ともよばれる。
- *2 厚生労働省が実施した「大学生等に対するアルバイトに関する意識等調査結果」によれば、アルバイトの業種等は、コンビニエンスストア（15.5%）、学習塾（個別指導）（14.5%）、スーパーマーケット（11.4%）、居酒屋（11.3%）の順であった。
<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000103577.html>（入手日：2015.12.3）

引用文献

- 1) 安田節之. プログラム評価－対人・コミュニティ援助の質を高めるために. 新曜社, 2011
- 2) 中央教育審議会. “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) 2011,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo10/shiryo/attach/1300202.htm（入手日：2015.12.23）
- 3) 経済産業省. “社会人基礎力.” 2006,
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>.（入手日：2015.11.23）
- 4) 西森年寿, 加藤浩, 望月俊男, 八重樫文, 久松慎一, 尾澤重知. 高等教育におけるグループ課題探究型学習活動を支援するシステムの開発と実践. 日本教育工学会論文誌. 2005, **29** (3) : 289-297
- 5) 望月俊男, 加藤浩, 八重樫文, 永盛祐介, 西森年寿, 藤田忍. ProBoPortable：プロジェクト学習における分業状態を可視化する携帯電話ソフトウェアの開発と評価.
日本教育工学会論文誌. 2007, **31** (2) : 199-209
- 6) HARKINS, S. G. and JACKSON, J. M. The Role of Evaluation in Eliminating Social Loafing. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1985, **11**(4) : 457-465
- 7) 佐藤龍子. 学生の自発性を促すキャリア教育と正課外活動. 京都大学高等教育研究. 2007, **13**, 25-34
- 8) ベネッセ. “大学生の学習・生活実態調査報告書.” 2012,
http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/2012/hon/pdf/data_11.pdf.
（入手日：2017.12.29）

- 9) 武藤八恵子, 武田紀久子, 河村美穂, 川嶋かほる, 小西史子, 石井克枝. 調理実習における共同的な学び(第2報): ケーススタディにみるコミュニケーションの形成. 日本家庭科教育学会誌. 2003, **46**, 146-155
- 10) 内閣府食育推進室. “大学生の食に関する実態・意識調査報告書” 2009,
<http://www8.cao.go.jp/syokuiku/more/research/pdf/syoku-report.pdf>. (入手日: 2015.9.7)
- 11) 磯部由香・重松良祐. 大学生の食生活の実態について. 三重大学教育学部研究紀要. 2007, **58**, 63-76
- 12) 倉本哲男. 開発的生徒指導. ふくろう出版, 2007
- 13) 乾彰夫. <学校から仕事へ>の変容と若者たち一個人化・アイデンティティ・コミュニティ. 青木書店, 2010
- 14) 武内清編. キャンパスライフの今. 玉川大学出版部,
2003
- 15) 河村美穂. 家庭科における調理技能の教育ーその位置づけと教育的意義ー. 勁草書房, 2013
- 16) 榎野潤. “第4部 職業相談を的確にするための技法開発. ホワイトカラーを中心とした中高年離職者の再就職支援等に関する研究ー中間報告” 労働政策研究報告
書. 2006, No.66, http://www.jil.go.jp/institute/reports/2006/documents/066_04.pdf. (入手日: 2015.3.22)

