

“推し”からの学びを活かしたキャリア教育科目の開発と実践
Development and Implementation of a Career Education Course Incorporating Learning from “Oshi” Experiences

溝口 侑 (関西大学教育推進部)

山田剛史 (関西大学教育推進部)

Yu Mizoguchi (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

Tsuyoshi Yamada (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

要旨

本研究は、“推し”を「学びを媒介する他者」として活用するキャリア教育のアプローチを提案し、その教育効果を学生の記述から検討することを目的とする。「他者の生き方・経験を知る」機会を能動的な学びの機会にするために、学生が主体的に関わろうとする他者としての“推し”に着目した新たな学習デザインを行った。具体的には Kolb (1984) の経験学習モデルを、他者経験を出発点とする形に調整したモデルに沿った授業を設計した。大学生 40 名の成長についてのふりかえりから、“推し”の行動や価値観を取り入れた学び、“推し”を探究する過程や実践の過程からの学び、授業内での他の履修者との共有や議論からの学びの 3 種類の学びの成果が確認された。“推し”を深く知る営みは自分との共通点や努力のプロセスを理解し、学びを動機づける存在へと昇華することができる可能性がある。初年次のキャリア教育において“推し”を活用するアプローチの有効性が示唆された。

キーワード キャリア教育、プロジェクト学習、経験学習、他者の経験、推し / **Career Education, Project-Based Learning, Experiential Learning, Others' Experiences, Oshi**

1. 問題意識と目的

1.1. 背景と問題の所在

現代社会はライフコースや価値観が多様化し、若者は確固たる基準を喪失したまま、自己責任で人生をつくっていかねばならないと言われている (例えば、熊代、2012; 杉田、2017; 所、2011 など)。日本のキャリア教育では、学生自身が思い描く「やりたいこと」や「なりたい自分」を重視する傾向が強いが (児美川、2013)、これから社会に出ていく大学生が自己や職業、社会についての理解を深めるためには、自身の能力や性質を他者と比較したり、他者を参照したりすることが不可欠である。児美川 (2013) は様々な生き方を知った上で自らの生きる軸を定めることの重要性を指摘しており、他者の経験を学ぶことの有効性は長

年指摘されている (梅崎、2011a; 浦上、1993)。

しかし実際に「他者の生き方・経験を知る」ということは容易ではない。大学のキャリア教育では、他者の経験を学ぶ機会として「企業関係者や OB・OG 等による講演」が多く実施されており、その実施率は 82.2%に達している (文部科学省、2023)。こうした講演は、学生が通常は出会うことのない人物と接する貴重な機会を提供する一方で、誰のどのような経験を聴くのかということが吟味されないプログラムの場合、学生のキャリア形成に十分な効果をもたらさない可能性もある。

他者の経験に触れる教育実践は、主に講演形式とインタビュー形式に大別される (溝口、2021)。インタビュー形式の場合、本人が相手を探すとすると本人のネットワークに依存してしまい、適切

な相手が見つからない(高松、2016)、気軽に依頼できる相手に偏る(東平、2018)などの問題が指摘されている。一方で、講演形式の場合、出会いの幅を広げるメリットはあるものの、学生の関心や将来像とうまく合致しないことがある。しかし、澁谷(2019)は必ずしも学生の志望職種と一致しない社会人の話であっても、結果的に職業選択の幅を広げることにつながる可能性を示唆している。他者の経験を教育に取り入れることは重要でありながら、その設計と実践に効果的なプログラムを設計し、実践するためには多くの考慮すべき事項があるといえる。

さらに、大学1年生のように、まだ自分の将来の見通しを明確に持っておらず、これから探索を始める時期に焦点を絞れば、他者の経験を自分ごととして理解することは容易ではない。キャリアの見通しがある程度形成されて初めて、自分にとって意味のあるロールモデルを見つけることができるという指摘もある(溝口他、2022)。したがって、他者の経験を学びとして取り込むためには、「他者の生き方・経験の語り」を単なる情報として聞くだけでなく、自らのキャリアとの関連づけを促すような仕掛けが必要である。

このような課題に対して、梅崎(2011b)はオーラルヒストリーの活用を提案している。他者の経験の語りを聴き、書き起こし、伝えるというプロセスは、他者の経験を今の自分に役に立つかどうかという基準で判断し、道具的に利用することを越えて、他者の生き方や価値観を内省的に捉え直すことを促す可能性があるとしている。重要なのは、他者の話をキャリア形成の手がかりとして効率的に“利用する”ことよりも、まず「聴く」という行為そのものに没頭し、他者の語りに心を傾ける過程である。そのように他者の経験に関わることで、学生は他者の経験を自らのキャリア形成へと結びつけていくことができると考えられる。したがって、「他者の生き方・経験を知る」こと自体が、学生にとって熱意をもって取り組める学びとなるような実践の設計が求められる。

以上を踏まえると、「他者の生き方・経験の語り」

を自らのキャリア形成へと結びつけるためには、学生が積極的に関与できる対象の存在が重要である。従来の講演形式では、社会人の魅力的な語りや学生を惹きつける一方で、聴き手を受け身にしてしまうという指摘もある(梅崎・渡邊、2024)。したがって、学生が主体的に関わり、能動的な学びを引き出すことができる新たな対象を見出すことが求められる。そこで注目されるのが、“推し”という存在である。“推し”は、学生にとって日常的に関心を寄せる身近な他者であり、「もっと知りたい」という探究心を促すきっかけとなる。そのため、“推し”は学生が興味をもってその生き方や経験を探究することから学びを得ることのできる、「学びを媒介する他者」としてキャリア教育のなかで活用可能な存在であると考えられる。

1.2. 「学びを媒介する他者」になりうる“推し”

近年、“推し”は若者の生活に広く浸透している。マイナビの大学生ライフスタイル調査では、「推しがいる」と答えた学生は男性51.4%、女性77.1%であった(マイナビ、2024)。また、博報堂「HAKUHODO HUMANOMICS STUDIO」のオシノミクス・レポートは、10-69歳を対象とする調査から3人に1人に“推し”がいると報告している。年代別の内訳を見ると、男性は10代で57.0%、20代で45.3%、女性では10代で83.3%、20代で59.0%である(HAKUHODO HUMANOMICS STUDIO、2024)。これらの調査は少なくとも半数近くの大学生には“推し”がいて、多くの大学生にとって日常的な関心の対象であることを示している。

“推し”の多くは、アイドルやスポーツ選手・チーム、歌手・ミュージシャン、俳優・女優、漫画・アニメのキャラクターと言われており(ビデオリサーチひと研究所、2025)、このようなSNS等を介した一方的な他者との関わりにはリスクと効用が併存している。このような関係は対面で出会い相互に交流できる人間関係とは異なり、実際の相互交流を伴わない「パラソーシャル関係」と呼ばれる(Horton & Wohl, 1956)。Facebookユ

ーザーを対象とする研究では、能力に関する社会的比較志向を持つ場合、抑うつや羨望などの上方比較的感情を介して心理的ウェルビーイングを損なう可能性が指摘されている (Park & Baek, 2018)。また、SNS 等を通じて多様な他者に触れることで、誤った自己を押し付けられているという指摘もある (ガブリエル、2021)。一方で、比較対象となる他者との類似性や目標の到達可能性を知覚できることで SNS 上での上方比較が動機づけにつながる可能性も示されている (Andreeva et al., 2024)。

以上より、受け身的な講演では学生が関与しにくいという指摘 (梅崎・渡邊、2024) を踏まえると、学生自身が主体的に選び、観察して学ぶ対象としての“推し”を、「学びを媒介する他者」として位置づける意義がある。ただし、“推し”が学生にとって関心を持って関われる存在であるとしても、単に「好き」や「憧れる」といった感情にとどまるだけでは学びにはつながらない。重要なのは、その対象を観察し、理解しようとする営みを通して、他者の行動や価値観の背景を読み取り、自らの考えを照らし合わせる過程である。そのため実践の中にこのような「観察し、理解しようとする営み」を組み込み、学生が“推し”を通じて自分自身の生き方や価値観を内省できるように、教育的に意図された関わりの枠組みの中で活かす設計が求められる。

“推し”という言葉には多様な定義があるが、本研究では「その対象をただ受身的に愛好するだけでは飽き足らず、能動的になにか行動してしまう対象」という久保 (2022) の定義を採用する。すなわち、“推し”とは単なる「好きな存在」ではなく、自らの意思で継続的に関わり、学びや行動を喚起する対象である。そのような意味で、“推し”は受身的に情報を享受する対象ではなく、学生が能動的に関わることを通じて学びを深めることのできる、「学びを媒介する他者」として位置づけられる。

1.3. 目的

本研究では、学生一人ひとりの“推し”を「学びを媒介する他者」として活かすキャリア教育のアプローチを提案し、「推しを深く知る」営みが学生のキャリア形成や価値観の変容にどのような影響を及ぼすかを明らかにすることを目的とする。

具体的には、“推し”を探究し、得られた学びを自ら実践する活動を通して学生がどのような気づきや学びを得たのかを、ふりかえりの記述を基に探索的に検討し、他者の経験を学ぶことを媒介としたキャリア教育の可能性を考察する。

2. 授業デザイン

2.1. 科目の位置づけ

本研究が扱うプロジェクト学習1は、大学での学びや実社会に役立つスキルの獲得と資質・能力の育成を目的とする共通教養科目のうち基盤科目群に位置づけられる科目である¹。学生に向けては「プロジェクト学習とは、設定されたテーマの中で自ら目標を設定し、身の回りの出来事や社会にある問題・課題の解決のために、仲間と協働しながら探究する学習形態」と説明されている (プロジェクト学習1 共通シラバスより)。

担当教員の専門性に紐づくテーマでクラスが開講され、学生は興味に応じて選択して履修する。1年次配当の定員制科目で人数制限が設けられているが、2年次以上の学生も履修できる。到達目標や授業で育成を目指すコンピテンシーについては共通の枠組みが設けられており、科目全体での方向性が定められているなかで、担当教員がテーマに応じて学習活動・課題を設計することになっている。これらの共通的な枠組みのもとで、本研究が対象とする授業では、「他者の経験から学ぶ」という観点を中心に据えた学習デザインを行った。

2.2. 授業のテーマと概要

本研究が対象とする授業は、第一著者の担当する「推しとライフデザイン」というテーマの授業である。「他者に対する憧れや推したいという気持ちを原動力に自分のライフキャリアをデザインする」ことをテーマとして、「自分の感情を言語化す

る活動を通して自らの価値観へ気づくことや、他者の行動や考え方を自分のライフデザインにどのように活かすことができるのかということを考えることを意図した授業である（「 」内はシラバスより）。表1に授業スケジュールの中で、特に“推し”からの学びに関わる部分を抜粋して授業の流れと学習内容をまとめた。本研究の目的に関わる部分ではないため省略したが、情報収集にあたって注意すべき点（エコーチェンバーやフィルターバブルの話など）や、スライド資料をデザインする際の注意点、プレゼンテーションの構成の仕方など、プロジェクト学習を進めるにあたって必要となる事項は適宜、ワークも交えながら解説している。

本授業で取り扱う“推し”は、上述の問題意識に基づいて、学びを媒介するような存在でなければならない。そこで、授業では学生同士で“推し”とは何か？というテーマで意見を出し、話し合いをした後で、教員から久保（2022）の定義を説明して、ただ好きな対象とは異なるということを解説した。その上で、授業で探究する対象として扱う“推し”を選択してもらった。ただし、消費

行動が伴う推し活（例えば、“推し”のグッズを購入する、ライブに参加するなど）をしていることは要件とせず、学生本人が能動的に関わりを持つようとしている対象であれば許可した。また、“推し”の情報を探究することができる対象に限定した。そのため、現実に存在する人物には限定せず、小説やドラマ、アニメ、漫画、ゲームの登場人物であっても、設定やストーリーがあれば扱うことを許可した。

2.3. 他者から学ぶプロセスの設計

本授業では、“推し”を深く知ることを通して自分自身の価値観を広げ、キャリアデザインに活かすことを目的として、Kolb（1984）の経験学習モデルを援用して授業を設計した。Kolbでは学習とは経験を変換することで知識を創り出すプロセスと考えられ、4つのステップからなる経験学習モデルが提唱されている。すなわち、個人は具体的な経験をし、その内容を振り返って内省することで、そこから得られた教訓を抽象的な仮説や概念に落とし込み、それを新たな状況に適用することによって学習すると考えられている（松尾、2006）。

表1 授業スケジュールと他者の経験から学ぶ学習サイクルの関係

回数	授業の流れと活動内容の詳細	他者の経験から学ぶサイクル
1	オリエンテーション	↑ 学びを始める準備段階
2	対話の作法 「対話」「心理的安全性」について学ぶ	
3	ライフキャリアデザイン 「キャリアデザイン」「やりたいこと」について学ぶ	↓
4	「推し」を調べる ①“推し”を選択し、クラス全体で紹介する （…第4,5回授業で“推し”のプロフィールをスライド1枚にまとめて、第6回授業で発表した。）	
5	「推し」を調べる	第1ステップ「他者の経験を知る」 （Cf. 具体的経験）
6	「推し」を紹介する	
7	発表の作法 ②“推し”の行動や成果を調べる ③行動や成果の裏にある努力や意図、価値観を調べて考察する （第7～9回の授業ではワークシートに沿って、②の背後にある、あるいは関連する③を調べて整理していくという流れで学習を進めた。）	第2ステップ「経験の背景・状況を探る」 （Cf. 省察的観察）
8	学びのテーマの検討 ④自分の〈学びのテーマ〉を決め、実践する具体的な行動を計画する	
9	言語化の作法	第3ステップ「経験を一般化して、教訓を引き出す」 （Cf. 抽象的概念化）
10	中間発表 第9回までにまとめたことをもとに、第10回では行動計画をグループ内で発表し、相互フィードバックを行った。	
11	資料作成の作法 ⑤日常生活の中で実践する （第10回授業終了後（その前から始めていた学生もいた）から第12回の発表資料提出日までの原則2週間を実施期間とした）	第4ステップ「教訓を自分の状況に適用して、試す」 （Cf. 能動的実験）
12	最終発表（前半）	
13	最終発表（後半）	↑ 成果を共有し学びをふりかえる段階
14	学びのふりかえり ⑥実践の記録と得られたことを共有する	
15	授業のまとめ	↓

本実践では、Kolbの経験学習モデルの出発点を自分の経験とするのではなく、他者の経験を学ぶことから始まる形へと調整することで、間接的な（他者の）経験に基づく経験学習のモデルを提案する。毎回の授業ではワークシートを配布し、それに沿って学習を進めた。

第1ステップ：他者の経験を知る 他者（＝“推し”）をよく深く知るために情報収集を行う段階（表1の授業の流れ①、②）。ふだんから関心を持って推している対象であっても、他人に説明するとなると具体的なプロフィールや活動内容などを整理する必要があり、自然と「他者を知る」学びが始まる。初回の発表では、プロフィールと成果、対象を好きな理由、推すようになったきっかけなどをスライド1枚にまとめて発表するように指示した。さらに第6回の発表後には、“推し”の行動や成果を追加で調べて、特に注目したいポイントを3つに絞ってワークシートに記入させた。

第2ステップ：経験の背景・状況を探る 想像力を働かせて、“推し”の経験（行動や成果）に至ったプロセス・方法、またはそのような行動の背景や状況を探る段階（表1の授業の流れ③）。ワークシートに書き出した“推し”の行動や成果の背後にある見えにくい行動や努力、そのような行動をしている意図や価値観は何か、それをどのようなところから読み取れるかを調べた。この段階では、多くの学生が「どのような資料を探せばよいのか」「資料がない場合はどうすればよいのか」といった難しさを感じていた。今回は、学生がどのような資料を基に調べたのかまでは詳細な調査を行っていないが、SNS等での発信やWebインタビュー記事など“推し”本人の語りを探して引用したり、ファンの考察を参考にしたりしていた。また、十分な資料が得られない場合には、自らの推測や考察を通して背景を捉えることも認めた。

第3ステップ：経験を一般化して、教訓を引き出す “推し”固有の文脈（役割、立場や環境）から切り離し、意図や価値観、行動規準を抽出する段階（表1の授業の流れ④）。学生は、“推し”の行動や考え方から自分がどのようなことを学び

たいのか、どのような姿勢を取り入れたいのかを言語化し、そのテーマを選んだ理由を記述した。これは、自身の価値観を改めて確認するきっかけともなった。

中間発表（第10回）では、自分の立てた行動計画を具体性、実行可能性、評価可能性の3つの観点から相互にフィードバックし合い、最終的な実践へとつなげた。行動計画を立てる上で特に意識させたのは、「意識する」「考える」ということにとどまらず、それを具体的な行動として表現できることにまで落とし込むことであった。

第4ステップ：教訓を自分の状況に適用して、試す 抽出した意図・価値観・行動規準を自分の生活や活動に当てはめ、実際に行動へ移す段階（表1の授業の流れ⑤⑥）。最終発表では、この実践の成果を報告するよう求めた。発表では「いつ・どこで・どのように（・誰を巻き込んで）」実践したのかを明示し、行動してみてどのように感じたか、そしてその結果として自分が何を得たのかを述べるよう指示した。半期の授業期間内に「教訓を試す」まで実践することは、慌ただしさがあるが、実際に行動することで気づくこともある。期間内に挑戦できないこともあるが、学生は工夫しながら期間内にできることに取り組んだ。一部の学生は、それに加えて期間外の挑戦（資格試験や夏期のフィールドワーク）の準備もしていた。

その後、第14、15回の授業ではグループ単位、クラス単位でのふりかえりを重ねることで、この授業を通して何を学んだのかを改めて確認した。そして、そのふりかえりを基に期末レポートでは自身の成長を記述させた。

2.4. 授業の文化、学習環境づくり

PBLにおいて学生の学びを充実したものへ導くためには教室の文化をつくるのが大切であるといわれている。そのためには、授業のなかで大切にしている信念や価値観を共有し、コミュニティを形成するための決まりについて合意し、物理的な環境を整えて、お決まりの活動と習慣を取り入れることが重要である（Boss & Larmer, 2018 池

田・吉田訳、2021)。

“推し”を通して学ぶ本授業では、自らの“推し”を他の履修者に伝え、自分の個人的な経験を開示する必要があるため、心理的に安全であり、学生同士が互いを尊重し合う学習環境の構築が不可欠である。自己開示の研究においては「趣味」を人に話すことは最も浅いレベルに位置づけられる(丹羽・丸野、2010)。もっとも、浅い内容であっても、誰に・どの場で伝えるかによって自分に対する評価リスクは変わると考えられる。たしかに趣味という点では「“推し”がいること」「推し活をしていること」自体は各種の調査が示すように世の中で広く受け入れられるようになってきており、開示したとしてもリスクは低いかもしれない。しかし「誰を推しているか」という“推し”の具体的な名前を開示することは、相手や場によってはリスクを感じる可能性がある。個人の嗜好の選択(ここでは誰を推しているか)は、自らのアイデンティティを表明し、他者との違いを示すという社会的な役割がある(Berger & Heath, 2008)。そのため、“推し”を開示するということは、自分がどういう集団に属しており、それ以外の人たちとは異なるということを宣言することになる。こうした研究を考慮すれば、他者と異なり、目立つことを嫌うと言われている最近の大学生にとって(舟津、2024)、“推し”を開示することは容易ではないと考えられる。

そのため“推し”をクラス内で共有するために、クラスの空気・雰囲気づくりには十分な配慮を行い、心理的に安全で、自己開示をしても良いと思えるようなクラスの文化を築けるように設計した。自分の“推し”についてクラス内で共有するのは、第4回以降とし、第1、2回の授業では、授業での決まりを解説するとともに(学生には「授業での約束」と提示した)、ワークを通して学んでもらった。特に、「他の人のアイデアを否定せずに、しっかりと聞く」ことや「授業で知った他の人のことを授業以外の場でしゃべらない」ことを強調し、お互いの“推し”を尊重することを徹底している。こうした仕掛けにより、学生が安心して他

者の経験や価値観に向き合い、自らの内面を探究できる学びの文化を形成することを目指した。

2.5. 学生の学びと教員の関わり

心理的に安全なクラスの文化を築き、学生のパフォーマンスを高めるために、教員が意識した点は次の5点である。

1つめはグランドルールの設定である。Boss & Larmer (2018 池田・吉田訳、2021)のいう「コミュニティ形成のための決まり」であり、本授業では①学生たちが教員に約束すること、②教員が学生に約束すること、③学生がお互いに約束することの3つの観点から設定した。特に③の学生同士の約束については、第2回の授業で1つ1つの約束が重要である理由を、ワークを交えながら説明した(約束は以下の5つである「まずは自分でちゃんと考える」、「他者の話に耳を傾け、体全体をその人の方に向ける」、「他の人のアイデアを否定せずに、しっかりと聞く」、「授業で知った他の人のことを授業以外の場でしゃべらない」、「困ったら、すぐに相談する」)。

2つめは、学生に高い水準のパフォーマンスや成果物を求めることを、授業内で繰り返し伝えることである(これが授業で学生たちが教員に約束することであり、そのためにフィードバックをすることが、教員が学生に約束することである)。心理的安全性についてのよくある誤解として「安心してなんでも話せる=仲良し」が挙げられる(塩見・なかむら、2023)。そのような状態を陥るのを避けるために、授業におけるパフォーマンスや成果物に対しては高い水準を設定することで(Edmondson, 2019 野津訳、2021)、仲良しの気楽な状態にとどまることなく、課題やワークに積極的に取り組むように促した。

3つめは、15回の授業を通して経験学習サイクルを複数回す授業計画にしていることである(これはKolbの本来の意味の経験学習を意味する)。特に発表は最終的な成果発表だけでなく、最初と中間段階でも発表を行うことで、発表の仕方自体も授業を通して身につけることができる。

4 つめは、フィードバックである。これは上述の学生の経験学習を促進し、高い水準のパフォーマンスを発揮し、より良い成果物を追求するためには必要不可欠である。これは教員からのフィードバックだけでなく、学生同士の相互フィードバックも含まれる。相互フィードバックについては、発表者の成長を後押しするために行うものであると同時に、自分のパフォーマンス・成果物を客観的に評価する力を身につけるために行う活動であることを強調し、3回の発表の機会に行った。評価基準の中でも客観的に評価のしやすい「話の構成」や「発表者の態度」から始め、最終的には内容について評価し合うことを求めた。

5 つめは、毎回の授業における学生同士の意見交換の方法の工夫である。他者と異なる意見を言うことを恐れる学生が、グループ内で自分の考えや意見を出しても大丈夫と思えるようになれば、高い水準のパフォーマンスや成果物を求めることはできない。本授業では、周囲の人の発言によって意見を変えたり引っ込めたりできないように、事前にワークシートや付箋に書きだしてからアイデアを共有するという形式でグループワークを進めた。こうした経験を積み重ねることで、学生一人ひとりが他者と異なる意見を出しても大丈夫であると感じ、またグループの議論を活性化させるためには、様々なアイデアがあることが望ましいことを感じることで、クラス全体の心理的安全性の向上にもつながる。

他者からの評価を気にする学生たちに対して、“推し”という個人的な関心事を授業で活用することは容易ではない。そのような状況において、ここで挙げた5つの工夫を通して、心理的に安全で、挑戦できるクラスの文化を実現し、“推し”という個人的な関心事を自らの学びやキャリア形成へと結びつける学習環境を整えることができたと考えている。

3. 方法

3.1. 対象

上述した授業2クラスの履修者を対象とし、研

究使用に同意した40名（期末レポート提出者43名）を分析対象とした（レポート提出者：1年生30名、2年生12名、3年生1名；研究に同意した者：1年生29名、2年生10名、3年生1名）。

3.2. 分析内容

期末レポートの授業を通しての変化と成長に関する設問（「推し」から学ぶ経験を通して、あなた自身が成長したことや、変化したことについて、3つ以上の観点から教えてください）の自由記述を分析対象とした。

3.3. 倫理的配慮

レポート提出の際に研究使用の可否を尋ねた。記述内容は個人が特定されないように分析すること、また研究使用の許可をしなくても成績評価等において不利益を被ることはないことを伝え、許可のあった学生のみ使用した。

4. 結果

4.1. 選ばれた“推し”

表2に学生が選択した推しの種類を示す。全体として、現実に存在する人物を対象とした学生が多く、その中でもJ-POPやK-POPのアイドルが

表2 学生が選択した“推し”の種類

現実に存在する人物	
アイドル （※J-POP、K-POPアイドルを含む）	16
アーティスト （※内2はグループ単位の推し）	9
アスリート	1
芸人	1
YouTube等で活動する人	3
アニメ、ゲームなど	
VTuber ^注	2
ゲームの登場人物	5
アニメの登場人物	1
人以外	
動物	1
キャラクター	1

注：VTuberをどこに分類するかについては議論の余地があるだろうが、本研究においては、現実の存在と別に設定があり、イラストや3Dモデリングを中心に活動しているVTuberについては「アニメ、ゲームなど」に分類することにした。

最も多かった（16名）。一方で、アニメやゲームの登場人物を挙げた学生もおり（6名）、VTuberを推す学生も2名見られた。さらに、人以外の対象として動物やキャラクターを選んだ例もあった。

このように、学生の“推し”は従来のテレビやライブなどを通して接してきたアイドル、アーティストやアスリートにとどまらず、オンライン上でのみ関係を築く配信者やVTuberなど、近年のメディア環境の変化を背景に広がった仮想的な存在にまで広がっていることが確認された。これは、デジタルメディア環境の発展により、若者が他者と「出会う」場が拡張していることを示唆している。この傾向は、近年の若者の“推し”に関する調査結果（ビデオリサーチ ヒト研究所、2025）とも整合する。

4.2. 学びの内容の分類

本実践の効果を明らかにするために、期末レポートにおける成長に関する記述（全体で123個；一人あたり1～4個）を、授業での活動内容・プロセスと本研究で提案する他者の経験からの経験学習モデルに基づき、以下の3つの観点に分類した

観点A. “推し”の行動や価値観を取り入れた学び（50個、40.7%）、観点B. “推し”を探究する過程や実践の過程からの学び（46個、37.4%）、観点C. 授業内での他の履修者との共有や議論からの学び（15個、12.2%）である。本研究ではふりかえりの記述に基づく分類であるため、一部正確な分類ではない可能性もある。また、分類不可能なものは分析の対象から除外した（12個、9.8%）。

観点Aは“推し”の行動や努力、習慣や大切にしている価値観に共感し、それを自分の行動や考え方に取り入れようとする学びがある。今回の授業で深く調べた“推し”は、何らかの分野で社会的に成功している人物（アイドル、アーティストなど）であったため、その人たちの行動から、目標を実現するための【計画性】や、何事にも【挑戦する行動力】、【ポジティブ】に物事を捉える姿勢、そして【周囲の人への感謝】の気持ちなどが挙げられた。

観点BはAとは異なり、“推し”を調べることで、様々な行動や努力、習慣、大切にしている価値観を知ることを通して自分自身の気づいていなかった側面に気づいたり、他者を知ること自体の大切さに気づいたりした学びである。“推し”の好きな点を言語化する作業を通して、自分の価値観に気づいたという【自己理解の深まり】や、人の目に見えない部分（人の内面）も知ろうと努力するようになったという【他者理解の姿勢の変化】が見られた。さらに、結果を残すにはそれ相応の努力が必要であり、「推し」とは最初から完璧で特別な存在であるという先入観に囚われるべきではないという【“推し”という存在に対する認識の変化】も見られた。

Cは“推し”を調べてわかった内容や得られた気づきを他者に共有する活動を通して、他者の学びに触れることによる学びである。授業内でのグループワークを通して、他者の“推し”についての多様な語りに触れて自分とは異なる視点や価値観を受け入れるようになったことや、違う意見や視点に戸惑いながらも、それらすべてが正解だと気づいたことなど【他者の価値観を尊重する姿勢】が記述された。自分の“推し”を知るだけでなく、他者と“推し”を共有する活動自体の重要性も示唆された。

4.3. “推し”の対象と学びの内容

学びの内容と“推し”の種類の関係について表3にまとめた。“推し”の種類については、現実に存在する人物とそれ以外で整理した。カイ二乗検定を行った結果、統計的な偏りは見られなかった（ $\chi^2 = 4.53, p = .104$ ）。ただし1セルの最小期待度数が5未満であったため、Fisherの正確確率検

表3 学びの内容と“推し”の種類

	現実に存在する人物 (n = 30)		それ以外 (n = 10)	
A	41	(51.3%)	9	(29.0%)
B	29	(36.3%)	17	(54.8%)
C	10	(12.5%)	5	(16.1%)
	80		31	

注: 割合は「その他」は除外して計算した。

定及びモンテカルロシミュレーションによる補正 (10,000 回) を行ったところ、 p 値はそれぞれ.099、.111 でありカイ二乗検定の結果と同様の傾向が確認された。統計的な有意差は確認されなかったものの、現実に存在する人物とそれ以外ではやや学びの内容に異なる傾向があると解釈できる。つまり、現実に存在する人物については、観点 A の記述が半数を超えており (51.3%)、その人物の行動や大切にしている価値観自体を学生自身も重要であると感じ、自分に取り入れようとする学びが多く見られた。一方で、アニメやゲームの登場人物やキャラクターを推す学生では、観点 B の記述が半数を占め (54.8%)、「推し」の行動やその背景を探究する過程や、得た気づきを実践する過程を通した学びが多い傾向が見られた。

5. 考察

本研究が提案する「推し」を「学びを媒介する他者」として活かすキャリア教育の可能性を考えたとき、他者を深く知るという行為は、その人自身から学ぶ (観点 A) と同時に、誰かを知るという行為自体 (観点 B) も学びをもたらすという二種類の学びから構成されているようである。井庭 (2019) はクリエイティブ・ラーニング (創造的な学び) の文脈で、「つくったもの」から学ぶことと、「つくる活動」という活動それ自体に付随する発見の二種類の学びがあると整理しているが、本実践における他者からの学びにおいても同様のことが当てはまる。観点 A については、選択する対象によって異なる学びを得ることができる。その反面、4.2 節で整理した本実践の中での学生の学びには再現性がない可能性が高く、異なる履修者を対象とする場合、その学生たちが選択した「推し」の行動や努力、習慣や価値観に依存して変わりうるものだろう。そのため、ここで示された学びの記述は、「推し」からの普遍的な学びとして一般化することは難しい。一方で観点 B については、他者から学ぶ意味と方法を理解したという記述も見られ、この授業にとどまらず身の回りの他者やこれから出会う他者から学ぶことにもつながるこ

とが示唆された。

また、「推し」を探究することによる認識の変化は、他者との心理的距離や類似度の知覚が再構築されたためと考えられる。Lockwood & Kunda (1997) は自分とは遠い存在はロールモデルとして十分に機能しないと指摘しているが、「推し」を深く知る過程はそのような距離を縮め、類似している部分もあると認識することで、モデルとしての教育的効果を高める可能性がある。Andreeva et al. (2024) は類似性や目標の到達可能性を知覚できる場合には上方比較が動機づけにつながる可能性を示唆しているが、本実践のように「推し」を探究することで、一方的に憧れる存在として消費するのではなく、自分との共通点や努力のプロセスを理解し、学びを動機づける存在へと昇華することができる可能性がある。

そして、探究する「推し」の種類 (ここでは、現実に存在するかどうかという分類) によっても、何を学ぶのかということに質的な違いがある可能性が示唆された。これは、現実の人物を推す場合の方がそうではない「推し」に比べて、「推し」の情報が豊かであることが一つの要因として考えられる。現実の人物であれば、「推し」自身の言葉で語られた SNS の投稿や、インタビュー記事、またライブ等のイベントでの発言、あるいは同じ「推し」を推すコミュニティ内での考察など、様々な観点から「推し」を深掘りすることができる。そのため「推し」自身への共感をきっかけとする学びへつながりやすい。一方で、現実には存在しない対象を推す場合、依拠する情報は、そのキャラクターを企画している側から発信される公式の情報に限定されがちである。そのため、「推し」を探究し、「推し」と向き合う過程で、「なぜ自分はこの対象を推すのだろうか」という自己内省が促され、その結果、自分自身と向き合うことになったのではないだろうか。本研究ではサンプルサイズも十分ではなく、また記述内容に基づく分類であるため、これ以上の検討は難しい。今後は、対象の特性・属性によって学びがどのように変化するかを、学びのプロセスを質的に捉えることも含めて検討

することで、「学びを媒介する他者」として“推し”のキャリア教育における可能性を明らかにしていくことが課題である。

6. まとめ

上述の考察を踏まえ、本研究の独自性と意義、今後の展望を以下にまとめる。本研究は、「他者の経験から学ぶ」というキャリア教育における課題に対して、“推し”という身近な他者を媒介とする新たな学習アプローチを提案したものである。従来から他者を知ることの重要性は多くの研究で指摘されてきたが、その多くは「話を聞く」、「情報を得る」という受動的な実践にとどまってきた。

本実践は、他者の人生を調べることを通して、経験を学び、それをきっかけとして自分自身のキャリアの見通しや価値観を広げるという点では平尾(2005)や坂本(2013)で提案されているキャリアモデルレポートと共通する部分を持つが、“推し”という個人的な関心事を出発点に据え、主体的に学べるような実践のデザインを提案した点に独自性がある。学生は他者の経験を調べたあとで、そのなかで自らに取り入れたいと思ったことを実践するという活動まで行った。「あの人のようになりたい」と漠然と憧れる段階にとどまらず、「あの人のようになるにはどうすればよいか」、「自分だったらどう行動するのか」と自分の文脈に引き付けて他者の価値観を考え、実際にやってみることを通じて、他者から学ぶということを体験的に理解できたと考えられる。

初年次のキャリア教育においては、大学1年生というこれから自らのキャリアを具体的に考えていく段階にある学生が、身近な対象を通じて他者理解を深めることが求められる。仕事や人生において興味関心を向けられる他者を見つけることがすぐに難しい場合でも、個人的な関心事である“推し”を起点として他者理解や価値観を探究することには一定の意味があるだろう。本実践は、“推し”という親しみやすく取り組みやすい対象を手がかりに自分の中にはなかった価値観に気づききっかけを提供している点で意義があると考えられる。

将来的には、こうした学びを通して、学生が現実社会で出会う他者からも学ぶ力を育成していくことが求められる。今回の授業で培った「他者から学ぶスキル」が、大学教育を超えて、社会の中で自らのキャリアを形成していく際に活かされていくことを期待したい。

註

¹ 関西大学共通教養科目・外国語科目2 基盤科目群 (<https://www.kansai-u.ac.jp/allcom/general/group1.html>)

参考文献

- Andreeva, I., Kim, Y., & Chung, S. (2024). Inspiration by Role Models: The Effect of Source Similarity, Perceived Goal Attainability, and Dispositional Optimism. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 36(6), 390-396.
- Berger, J., & Heath, C. (2008). Who drives divergence? Identity signaling, outgroup dissimilarity, and the abandonment of cultural tastes. *Journal of personality and social psychology*, 95(3), 593.
- Boss, S., & Larmer, J. (2018). *Project based teaching: How to create rigorous and engaging learning experiences*, Arlington, VA: ASCD. S・ボス, J・ラーマー 池田匡史・吉田新一郎訳 (2021)『プロジェクト学習とは—地域や世界につながる教室—』新評論.
- Edmondson, A. C. (2019). *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. エドモンドソン, A, C 野津智子訳 (2021)『恐れのない組織—「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす—』英治出版.
- 舟津昌平 (2024)『Z世代化する社会』東洋経済新報社.
- M・ガブリエル 大野和基編・高田亜樹訳 (2021)

- 『つながり過ぎた世界の先に』株式会社PHP研究所.
- HAKUHODO HUMANOMICS STUDIO (2024) 『オシノミクス・レポート』 (https://www.hakuhodo.co.jp/humanomics-studio/assets/pdf/OSHINOMICS_Report.pdf) (2025年10月22日)
- 平尾元彦 (2005) 「キャリア教育の手法としてのキャリアモデル」『山口大学 大学教育機構 大学教育』2, 95-104.
- Horton, D., & Wohl, R. R. (1956). Mass Communication and Para-Social Interaction: Observations on Intimacy at a Distance. *Psychiatry, 19*(3), 215-229.
- 井庭崇 (2019) 『クリエイティブ・ラーニング—創造社会の学びと教育—』慶応義塾大学出版会.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey: Prentice-Hall.
- 児美川孝一郎 (2013) 『キャリア教育のウソ』筑摩書房.
- 熊代亨 (2012) 『ロスジェネ心理学—生きづらいこの時代をひも解く—』花伝社.
- 久保 (川合) 南海子 (2022) 『「推し」の科学—プロジェクト・サイエンスとは何か—』集英社.
- Lockwood, P., & Kunda, Z. (1997). Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self. *Journal of personality and social psychology, 73*(1), 91-103.
- マイナビ (2024) 『2025年卒大学生のライフスタイル調査～Z世代の就活生の“日常”と“将来”を徹底研究！～』 (https://career-research.mynavi.jp/research/20240125_68511/) (2025年10月22日)
- 松尾睦 (2006) 『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス—』同文館出版.
- 溝口侑 (2021) 「キャリア形成支援におけるロールモデルの機能と関係性」『京都大学大学院教育学研究科紀要』(67), 375-388.
- 溝口侑・酒井淳平・河井亨 (2022) 「高校生のロールモデルとキャリア発達の関係についての縦断的検討」『日本教育工学会論文誌』46(Suppl.), 133-136.
- 溝口侑・山田剛史 (2025) 「“推し”からの学びを活かしたキャリア教育の実践—他者の経験・価値観を探る試み—」『日本キャリア教育学会 第47回研究大会発表論文集』215-216.
- 文部科学省 (2023) 『令和3年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)』 (https://www.mext.go.jp/content/20230908-mxt_daigakuc01-000031526_1.pdf) (2025年10月22日)
- 丹羽空・丸野俊一 (2010) 「自己開示の深さを測定する尺度の開発」『パーソナリティ研究』18(3), 196-209.
- Park, S. Y., & Baek, Y. M. (2018). Two faces of social comparison on Facebook. *Computers in Human Behavior, 79*, 83-93.
- 坂本麗香 (2013) 「キャリアモデルの探索と形成にむけて—女子大学におけるキャリアモデルレポートの実践から—」『名古屋女子大学紀要』(59), 87-97.
- 澁谷由紀 (2019) 「大学2年次のためのキャリア教育としてのインタビュー調査の取り組み」『言語メディア教育研究センター年報』(2018), 61-79.
- 塩見康史・なかむらアサミ (2023) 『わたしからはじまる心理的安全性—リーダーでもメンバーでもできる「働きやすさ」をつくる方法70—』翔泳社.
- 杉田真衣 (2017) 「第5章 働く若者はどう語られてきたか」小谷敏編著『二十一世紀の若者論—あいまいな不安を生きる—』, pp.107-125. 京世界思想社.
- 高松直紀 (2016) 「キャリアインタビューの取り組みと展望—大阪樟蔭女子大学におけるキャリア教育の一事例から—」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』6, 199-204.
- 東平彩亜 (2018) 「大学4年生を対象としたキャ

リアインタビューの取り組み」『愛知工業大学研究報告』53, 27-32.

所正文 (2011) 「大学生へのキャリア教育のあり方」『熊本学園大学 経済論集』17(3), 67-81.

梅崎修 (2011a) 「〈資料紹介〉オーラルヒストリーを使った教育実践—『森の”聞き書き甲子園”』の活動—」『法政大学キャリアデザイン学会紀要 生涯学習とキャリアデザイン』8, 95-107.

梅崎修 (2011b) 「<オーラルヒストリー>が育てるキャリアデザイン力」『企業と人材』44(986), 21-25.

梅崎修・渡邊妙佳 (2024) 「さし飯体験プログラム—2023年度の報告—」『法政大学キャリアデザイン学会紀要 生涯学習とキャリアデザイン』21(1), 119-125.

浦上昌則 (1993) 「進路選択行動についての心理学的考察—自己効力理論を用いて—」『進路指導研究』14, 52-56.

ビデオリサーチひと研究所 (2025) 『推し活・ファンエンゲージメント調査 2025』 (<https://www.videor.co.jp/digestplus/article/consumer250304.html>) (2025年10月22日)

付記

本研究は日本キャリア教育学会第47回大会で発表した研究(溝口・山田、2025)を発展させ、その成果をまとめたものである。JSPS 科研費(22K02725 及び 25K06358)の助成を受けた。