

大学におけるキャリア支援の アプローチ

高等教育研究叢書

101 2009年3月

加野 芳正・葛城 浩一 編



広島大学

高等教育研究開発センター

大学におけるキャリア支援のアプローチ

加野 芳正・葛城 浩一 編

広島大学高等教育研究開発センター

はじめに

ーキャリア支援の多様性ー

加野 芳正
(香川大学)

バブル経済から、「失われた 10 年」といわれる経済活動の停滞期があり、その後に企業収益等の指標でみる限りでは経済の拡大期が比較的長期にわたり、この景気拡大はアメリカを震源地としたサブプライムローン問題によって終焉を迎えた。こうした経済活動の状況によって、有効求人倍率も連動し、それは新規学卒者の就職状況にも多大な影響を与えることになる。景気がよくなれば、必然的に新規学卒者への求人が増え、一般的には売り手市場になる。他方で、景気が失速すれば、雇用調整が進み、新規学卒者の就職状況は厳しくなる。サブプライムローンの問題から発生した金融危機、实体经济の後退は、2008 年の暮れには「採用内定」の取り消しという事態にまで発展している。その意味で、大学生の就職状況は大学側の努力よりも、景気によって左右される度合いが少なくない。大学のキャリア教育や就職指導はけっして万能ではなく、マクロな経済変動の前では微々たる力しか発揮できない場合がある。

もう一つ考えておかねばならないのが、離職率の増加である。せっかく就職しても、比較的短期間のうちに離職してしまうケースが少なくない。「第 2 新卒」という言葉があるように、今や、離職を前提とした社会の仕組みができつつある。離職は、より自分に合う仕事を求めての行為であるので非難されるべき事柄ではないが、自分の適性ややりがいと仕事とのミスマッチが顕在化したことを意味するので、このミスマッチをなるべく少なくすることは必要なことである。離職したものの、次の職業に移行することができず、フリーター等になってしまう可能性もある。フリーターは圧倒的に高卒等の低学歴者層に集中する傾向をみせるが、大卒者にとってもまったく無縁というわけではない。さらに、現代の学生は職業意識が希薄だともいわれている。せっかく高等教育を受けても、それが職業生活を通して社会に還元されないのは、社会にとっても個人にとっても大きな損失であり、問題である。この文脈からは、キャリア教育が光輝くもののように思われる。

キャリア教育は、バブル経済の後にやってきた「就職氷河期」にその重要性が指摘されるようになり、教育関係者の注目を集めるようになった。もともとは中等教育機関や高等教育機関に固有の問題であったが、今日では小学校教育においてもキャリア教育が取り入れられている。もっともその含意するところは、小学校と高等教育機関では、当然のことながら大きく異なっているが、「生き方の教育」というように定義すれば、小学校でも大学でも同じである。しかし、小学生は卒業しても就職しないが、大学生は卒業すると多くの者が労働市場に就職していく。そのために就職指導もある。したがって、大学におけるキャリア教育は、この就職指導を含みながらも、もっと広い文脈で理解される必要がある。それは、自分自身の生き方自体を問

い、職業生活を自分の人生のなかにもどのように位置づけていくかという視点である。中央教育審議会がキャリア教育について「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識・技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」と述べている。

こうした目的を達成するためにまず考えられるのは、キャリアに関連した授業科目を設定し学生たちに提供することである。通常、「キャリア・デザイン」「キャリア教育論」等の科目名で開講される。専門科目の範疇には入らないので、教養教育や共通教育の範疇で実施されることが多い。他方で、専門教育科目にもキャリア関連科目のカテゴリーに加えられる科目が存在する。とりわけ、医師、看護師、薬剤師、教師、技術者等の専門的職業人の養成を目的としている学部であれば、入門科目や導入科目としてそれぞれの職業の意義や目的に特化した授業が開かれる。これも重要なキャリア教育の一翼を担うものである。更に、専門教育はどれも職業に結びついた授業が多いので、広義に解釈すればキャリア教育に位置づけられないことはない。しかし、これらをキャリア教育の科目に含めてしまうと、すべてがキャリア科目ということになってしまうので通常、「キャリア科目」には含まない。専門教育でいえば、インターンシップもキャリア教育のなかの重要な位置づけを与えられている。

他方で、職業観や自己の個性の理解、進路選択能力の形成にあたっては、特定の授業科目のなかで養成されるというよりも、大学の内外を問わず、大学生活全体のなかで養われるものもある。例えばボランティア活動は、他者の生きざまとも遭遇するので自分を振り返る機会を与え、専門的な知識を求められることも少なくないので、学習とも結びついている。ボランティアの基本は困っている人を助けるという行為なので、そうした活動を通じて自分のキャリアをみつめる貴重な機会を提供してくれる。サークル活動も人間関係をつくっていく能力の向上に寄与する。サークル活動は基本的には学生たちの自治活動であり、上級生一下級生の人間関係のなかでリーダーシップの能力やコミュニケーション能力の育成に有効である。サークル活動（特に運動部）に熱心だった学生は、就職にあたって企業から好意を持って迎えられ場合が少なくないが、それはスポーツ活動によって体力が鍛えられるというだけでなく、企業が求めるエートス（リーダーシップや協調性）と運動部でのエートスが一致するからでもある。

アルバイト活動は、今日の大学生にとっては「必修科目」、ややオーバーであれば「選択必修科目」といってもよからうか。下宿代や携帯電話代等が大学生の生活を圧迫することもあって、多くの学生は1年生の夏休みを過ぎる頃から、アルバイトを始める。そのアルバイトは、もちろん「お金」のために従事するわけであるが、学生たちはそれだけにとどまらない意義を、みだしているようである。働いてお金を得ることの達成感、世代の異なる社会人との出会い、仕事の厳しさを知る機会、といったものである。働く体験という点では「アルバイト」と「インターンシップ」は同類のものであり、学生たちのキャリア形成に無視できない存在となっている。

以上を考えてみると、大学におけるキャリア支援は多面的であることがわかる。まず、「意

識づけ」「動機づけ」と「専門的知識・技術」を軸にした分類が可能である。全学共通科目で実施される「キャリア関連科目」（例えば、「キャリア・デザイン」等）は主として前者であり、実学に関連した専門教育科目は後者である。また、教育実習、介護実習、インターンシップのような体験型の教育プログラムがあり、これは「意識づけ」「動機づけ」と「職業的能力・技術」の両方を視野に入れたカリキュラムである。次に、正課教育と正課外教育という軸に沿った分類が可能である。正課教育とは、カリキュラムに位置づけ、単位認定の行われる科目であり、ボランティア活動やサークル活動等は正課外教育である。さらに、大学の「内と外」という分類が可能である。授業、実習、サークル活動は大学としての活動であり、大学の「内」である。ボランティア活動は「内」である場合と「外」である場合がある。アルバイト活動等は「外」の活動である。そう考えると、キャリア支援は多くの要素を持った、トータルな教育活動だということができよう。

文部科学省では、2004年度より「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」（通称「現代GP」）を開始した。これは、各種審議会からの提言等、社会的要請の強い政策課題に対応したテーマ設定を行い、各大学等から応募された取組の中から、特に優れた教育プロジェクト（取組）を選定し、財政支援を行うことで、高等教育の活性化が促進されることを目的とするものである。2004年度には、「地域活性化への貢献」、「知的財産関連教育の推進」、「仕事で英語が使える日本人の育成」等、6つの課題が掲げられた。そして、2006年度と2007年度には、「実践的総合キャリア教育の推進」が課題として掲げられた。このテーマに対しては、2006年には176件の申請があり33件が採択（採択率18.8%）、また、2007年度には153件の申請があり、30件が採択された（採択率19.6%）。なお、GPプログラム（「特色GP」「現代GP」「学生支援GP」）において採択された「キャリア教育」関連プログラムについては、巻末に資料として掲載しているので参照願いたい。そして、筆者が所属する香川大学においても、2006年度に「地域連携型キャリア支援センターの新機軸」で採択され、トータルなキャリア教育の推進を図ってきた。

本書は、このGPに採択されたことを契機として実践してきた「キャリア教育」を基盤にして、さらに理論的な肉付けをし、大学におけるキャリア支援のアプローチを総合的に記述しようというものである。構成は2部からなる。第Ⅰ部は「正課におけるキャリア教育」、第Ⅱ部は「個別テーマからみたキャリア教育」である。それぞれの章について、その概要を紹介しておこう。

第1章は、低学年次におけるキャリア教育に対する学生ニーズを把握し、それが学生のキャリア意識によってどの程度異なるのかといった点についての実証的な検討を試みる。本章を通じて、低学年次におけるキャリア教育の提供のあり方を検討する際の基礎的な知見を提供しようとするものである。

第2章は、キャリア教育の効果がどの程度みられるのかについて実証的な検討を試みる。キャリア教育の効果測定は、学生の授業評価を除けばほとんど行われていないのが現状であるが、

本章を通じて、キャリア教育の効果測定のあり方を検討する際の基礎的知識を提供しようとするものである。

第3章は、キャリア関連科目で実施した学生への事前アンケート及び受講後の感想文を定量的に分析することによって、大学の授業として行うキャリア教育の意義と効果について検討するものである。初年次教育におけるキャリア教育が学生のキャリア意識にどのような質的変容を及ぼすのかについて、言語化された学生の提出物をもとにテキストマイニングを駆使して実証を試みる。

第4章は、女子学生に対するキャリア支援について考察するものである。なぜ、あえて「女性の」キャリアを論じるのかといえ、キャリア支援の一般論では女子学生が抱える問題を解消することができないからである。本章では、女子学生に対するキャリア支援の必要性、GPにおいて取り組まれた「女性のキャリア教育」の分析等を通じて、女子学生に対するキャリア支援のあり方を検討していく。

第5章は、キャリア教育における大学と地域社会との関わりについて考察するものである。キャリア教育においては地域の有為な人材を講師として招いたり、キャンパス外に出向いて実践活動を行ったりする事例が一般的にみられる。大学と地域社会とは基本的に相容れない価値志向性を持っている（コスモポリタン vs. ローカル）といわれることもある反面、キャリア教育を展開するにあたって地域社会は教育資源として欠かせない。大学教育にみられる「教育・学習プロセスの地域化」について、連携・融合の考え方や知識観の変容にも触れながら提示する。

第6章は、キャリア教育における高大連携について考察するものである。大学と高校が連携し、相互の教育活動を充実させていこうとする試みが活性化するなかで、キャリア教育についてもニーズが高まっている。このニーズを成果に結びつけるためにはどのような施策が必要か、若干の提言を含め、検討を加えた。

最後に補論として、実務家教員からみた大学のキャリア教育について論じる。近年、オーソドックスなアカデミック・キャリア以外のルートから、「実務上」の能力・経験を買われて大学教員になる人たちが増えている。特にキャリア系センターではこの傾向が強い。実務に携わる立場からは、大学におけるキャリア教育にどのような課題がみえてくるのか、キャリア教育に関する様々な提言を整理しつつ、論じている。

本書は、以上の分析を通して、大学におけるキャリア教育を推進するためのあり方を考察したものである。今日、キャリア教育のブームに乗って、キャリア教育に関する出版物も増加している。しかし、ともすれば一般論になりがちで、必要性は強調されてもどのように進めるのかについてはあまり詰められてはいない。本書が、各大学において推進されている「キャリア教育」の充実に、少しでもお役に立てれば幸いである。

目次

はじめにーキャリア支援の多様性ー	i
------------------	---

第Ⅰ部 正課におけるキャリア教育

第1章 誰が「キャリア教育」を受けるのか

1. はじめに	1
2. 調査の方法	2
3. 「キャリア教育」のニーズ	3
4. キャリア意識の特徴	5
5. キャリア意識との関連	6
6. 「キャリア教育」のニーズとキャリア意識との関連	9
7. おわりに	11

第2章 「キャリア教育」は効果があるのか

1. はじめに	15
2. 研究の方法	16
3. 「キャリア科目」受講前と受講後の二時点間の変化	17
4. 「キャリア科目」受講後の一時点での変化感	21
5. おわりに	23

第3章 自由記述からみたキャリア教育の実像

1. 研究の目的	27
2. 研究の方法	28
3. キャリア教育の経験と受講動機	29
4. 大学におけるキャリア教育の意義	32
5. 研究の成果	37

第Ⅱ部 個別テーマからみたキャリア教育

第4章 女性のキャリア支援と大学教育

1. はじめに	39
2. 国の政策指針とキャリア教育	39
3. GPに採択された「女性とキャリア教育」関連プログラム	42

4. キャリア関連科目「女性とキャリア」の実践	47
5. おわりに	52
第5章 キャリア教育と地域社会	
1. はじめに	55
2. 教育機関と地域社会の連携・融合—互恵的な関係づくり	56
3. 知識観の変容	57
4. 教育・学習プロセスの地域化—香川大学における実践	60
5. おわりに	65
第6章 キャリア教育における高大連携の実践とその課題	
1. 高大連携の進展とその現状	69
2. 高校におけるキャリア教育の進展とその現状	72
3. 香川大学での「高大連携型キャリア教育」とみえてきた課題 —高大連携をテーマにした現代 GP 実践の振り返りから	75
4. 「高大連携型キャリア教育」の発展的推進のための提言	82
5. おわりに	84
補論 実務家教員からみた「大学におけるキャリア教育」	
1. はじめに	87
2. キャリア教育の登場	88
3. 1999年の中教審答申	89
4. 政策にみるキャリア教育	90
5. 大学におけるキャリア教育の内容	95
6. おわりに	97

参考資料

第 I 部

正課におけるキャリア教育

第1章 誰が「キャリア教育」を受けるのか

葛城 浩一
(香川大学)

1. はじめに

近年、高等教育の現場では、特に低学年次におけるキャリア支援／教育に対する関心の高まりが著しい。上西（2006）によれば、低学年次におけるキャリア支援／教育に全学的に取り組んでいる大学は64.2%であり、これに今後取り組む予定である大学を含めれば、実に85.0%もの大学が低学年次におけるキャリア支援／教育に何らかの関心を示している。これはなにも就職戦線で苦戦を強いられがちな私立大学だけの話ではなく、低学年次におけるキャリア支援／教育はいまや、設置形態を問わずブームとも呼ぶべき状況にある。

低学年次におけるキャリア支援／教育が必要とされる背景には、労働市場の急激な変化に加え、18歳人口の減少に伴う学生の多様化等が関係している。そのため、低学年次におけるキャリア支援／教育の狙いは、学生に将来の方向性を長期スパンで考えてもらうことであると同時に、それを通じて学習への動機付けを明確にさせ、その後の大学教育への意識を高めてもらうことにある。

そうした狙いに照らすならば、特に低学年次に授業として提供される「キャリア教育」（以下、括弧付きの「キャリア教育」は授業として提供されるものを指す）は全学必修科目として開講されることが望ましい²⁾。しかし、大学で「キャリア教育」を行うことに否定的な意見は根強くみられる。そのため、教員の理解や協力が得られにくく、その負担が特定の教員に偏ってしまうことが課題となっており³⁾、全学必修科目として開講することの障害となっている。外部委託という形で対応している大学もあるが、キャリア支援／教育への経費が私立よりも格段に少ない国立では、そうした対応は特に困難であろう⁴⁾。

結果、多くの大学では、低学年次における「キャリア教育」は選択科目として提供されている。しかしそうした場合に、大学側で当該科目を受けてほしいと考えるキャリア意識の低い学生にそれが履修されずに、受けなくても十分にキャリア意識の高い学生にそれが履修されるということが経験則で語られている。もしそうであれば、キャリア意識の格差は低学年次における「キャリア教育」によってさらに拡大することになるであろう。

果たして、学生は低学年次における「キャリア教育」に対してどの程度のニーズを感じており、そのニーズは学生のキャリア意識によってどの程度異なるのであろうか。こうした問題関心に立脚した先行研究は管見の限りほとんど行われていない。

そこで本章では、低学年次における「キャリア教育」に対する学生のニーズを把握し、それが学生のキャリア意識によってどの程度異なるのか、といった点についての実証的な検討を試みる。本章を通じて、低学年次における「キャリア教育」の提供のあり方を検討する際の基礎的知見を提供できればと考える。

2. 調査の方法

2-1. 分析の枠組み

図1-1は本章における分析の枠組みを示したものである。まず、「キャリア教育」のニーズは、「キャリア科目の履修状況」のように客観的に把握可能なものだけでなく、「潜在的なニーズ」も想定される。そうした「キャリア教育」のニーズを規定するものとして「キャリア意識」を想定し、その「キャリア意識」を規定するものとして「機関の属性」や「学生の属性」を想定する。以下、第3節では、「キャリア教育」のニーズの実態を把握し、続く第4節でキャリア意識の特徴を概観する。次に第5節でキャリア意識と機関の属性や学生の属性との関連を、第6節で「キャリア教育」のニーズとキャリア意識との関連を分析する。これらの結果をふまえ、第7節では、低学年次における「キャリア教育」の提供のあり方に対する示唆を述べたい。

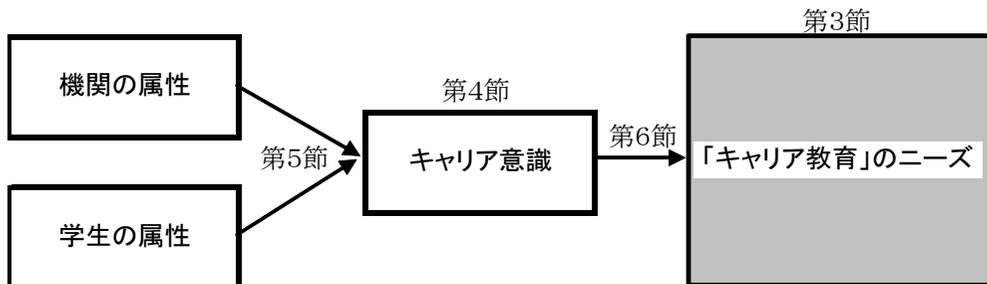


図1-1. 分析の枠組み

2-2. 調査の対象

本章では、分析の対象を低学年次における「キャリア教育」が実施されて間もない国立総合大学に在籍する学生とする。分析対象をこのように設定したのは、以下の理由による。

まず、低学年次における「キャリア教育」が実施されて間もない大学では、先述のように「キャリア教育」に対する教員のコンセンサスが得られていないために、当該科目は全学必修科目としてではなく、選択科目として開講される傾向にある。加えて、学生のニーズが当該科目の受講者のキャパシティを越えている場合であっても、その効果が判然としない状況にあって、そうした点での配慮の段階にはないというのが一般的である。先述のように、キャリア支援／教育への経費が公私立よりも格段に少ない国立大学では、特にこうした傾向は強いものと推察

される。

また、キャリア意識には専門分野の差異が大きな影響を及ぼしていることが予想される。専門分野の差異によってキャリア意識にどういった違いがみられ、またそれが「キャリア教育」に対するニーズにどう反映されているのか。総合大学を対象とすることで、学生のキャリア意識の形成に影響を与える諸変数を極力統制した上での分析が可能である。

特にこれから低学年次における「キャリア教育」を実施しようとする大学、あるいは実施していても学生の量的ニーズを満たせていない大学において、効果的かつ効率的な低学年次における「キャリア教育」の提供のあり方を考える場合には、それが実施されて間もない国立総合大学を対象とした分析から得られる知見は少なくないものとする。

調査対象は、ある地方都市に所在する中堅国立 A 大学の 1 年次の学生である。A 大学は教育系 1 学部、社会科学系 2 学部、自然科学系 2 学部、医療系 1 学部から成る総合大学である。A 大学では 2005 年度から、1 年次後期に「キャリア・デザイン入門」（以下、「キャリア科目」と表記）という選択科目を設けている。この授業では、現在一線で活躍中の各界の関係者及び上級生が自らのキャリア形成について語り、それを受けて学生がどう考えたかを小グループにわかれて討論を行うというスタイルを採っている。その定員は 100 名であるため、現在 1 年次生の 1 割程度しか当該科目を履修することができない状況にある。

調査は 2006 年 10 月に実施し、1,167 名の回答を得た。調査対象学部の在学者数の合計を母集団とした場合の回収率は 95.7% である。性別では、男性が 61.5%、女性が 38.5% と男性が多く、学部系統別では、教育系 16.6%、社会科学系 37.0%、自然科学系 35.3%、医療系 11.1% と、社会科学系と自然科学系の多いサンプルとなっている。

3. 「キャリア教育」のニーズ

A 大学で開講されている「キャリア科目」を「履修している」と回答した学生は 138 名 (12.0%) であり、「履修していない」と回答した学生は 1,008 名 (88.0%) である。この「履修していない」と回答した学生にその理由をたずねたところ、もっとも多かった理由は「他にとりたい授業と重なったため」であり (34.4%)、これに、「授業内容に興味・関心がないため」(23.2%)、「明確に希望する進路が決まっているため」(10.9%) が続いている。「1 年次からキャリアのことを考えたくない (あるいは考えなくてもよい) と思ったため」(7.6%)、「受講者調整でもれてしまったため」(6.9%)、「キャリア教育の必要性を感じないため」(5.3%) といった回答は一割に満たない。

これらの理由のうち、「他にとりたい授業と重なったため」や「受講者調整でもれてしまったため」という理由は、「キャリア教育」に対するニーズを持ちつつも、外的条件によってそれが叶わなかった学生である。これに対し、残りの理由を挙げる学生については、「キャリア教育」に対するニーズを有していない学生といえるだろう。

そこで以下では、「キャリア科目」を「履修している」と回答した学生に加え、「他にとりたい授業と重なったため」「受講者調整でもれてしまったため」と回答した学生を「ニーズあり群」、その他の理由を回答した学生を「ニーズなし群」として分析を行う⁵⁾。

表1-1には、「ニーズあり群」と「ニーズなし群」、及び「ニーズなし群」の下位分類別に実数と割合を示した。この表をみると、「ニーズあり群」の学生は542名であり、これはサンプル全体の47.3%にあたる。「キャリア教育」のニーズを感じている学生が半数に満たないことがわかる。学部別にみると、教育系では「ニーズあり群」の学生はその他の専門分野に比べて10ポイント以上高い値を示しており、教育系学生の「キャリア教育」に対するニーズの高さがうかがえる。

表1-1. 「キャリア教育」のニーズ

	ニーズあり	ニーズなし	ニーズなし			
			進路あり	興味関心なし	考えたくない	必要性なし
全体	542 47.3%	604 52.7%	127 21.0%	271 44.9%	89 14.7%	62 10.3%
教育系	113 59.5%	77 40.5%	29 37.7%	32 41.6%	8 10.4%	9 11.7%
社会科学系	190 44.7%	235 55.3%	43 18.3%	91 38.7%	49 20.9%	22 9.4%
自然科学系	186 46.3%	216 53.7%	25 11.6%	113 52.3%	30 13.9%	19 8.8%
医療系	53 42.1%	73 57.9%	30 41.1%	35 47.9%	2 2.7%	10 13.7%

注：上段は実数，下段は％。

なお、A大学の「キャリア科目」の定員は100名であることから、A大学では5.5倍程度その規模を拡張しない限り学生のニーズを満たせないことになる。このことは、「キャリア教育」の重要性に鑑み、その定員を拡大したとしても、それを履修するのは「ニーズあり群」の学生であり、「ニーズなし群」の学生にはなんら影響を及ぼさない可能性があることを示唆している。

一方の「ニーズなし群」の学生は604名である。「ニーズなし群」の学生を母数とした下位分類ごとにその割合をみると、「キャリア教育」へのニーズを持たない理由を「授業内容に興味・関心がないため」（以下、「興味関心なし」と表記）と回答した学生は自然科学系（52.3%）や医療系（47.9%）で多く、特に社会科学系の学生との間には10ポイント前後の差がみられる。また「明確に希望する進路が決まっているため」（以下、「進路あり」と表記）と回答した学生は医療系（41.1%）や教育系（37.7%）で多く、社会科学系や自然科学系とは倍以上の値の開きが見られる。「1年次からキャリアのことを考えたくないため」（以下、「考えたくない」と表記）と回答した学生は割合としては少数であるものの、特に社会科学系（20.9%）で多くみられる。

医療系でこうした理由を挙げる学生がごく少数であることは興味深い。なお、「キャリア教育の必要性を感じないため」（以下、「必要性なし」と表記）と回答した学生は専門分野間で大きな差はみられなかった。

4. キャリア意識の特徴

さて、上記のような「キャリア教育」のニーズとキャリア意識との関連の分析に先立ち、ここでは、A 大学学生のキャリア意識について概観しておきたい。学生のキャリアに対する意識については、坂柳（1996）の「職業キャリア・レディネス尺度」を参考に 9 項目を設定し、それぞれの項目が回答者にどの程度あてはまるかを 5 段階でたずねた。その結果、非常に多くの学生が将来の職業や就職について高い関心を抱いていることがわかった（表 1-2 を参照）。

もっとも肯定的な回答が多かったのは「職業人になってからは、責任を自覚して仕事に取り組もうと思う」（92.3%）、「職業生活を通して、さらに自分自身を向上させたい」（87.8%）である。これに対して、肯定的な回答が少なかったのは、「希望する職業に就くための具体的な計画を立てている」（28.9%）、「将来の職業や就職先について、いろいろ比較し検討している」（36.9%）である。こうした結果から、将来の職業生活における向上心はみられるものの、現時点での職業生活における展望等については明確ではないことがうかがえる。

表 1-2. A 大学生のキャリア意識

	肯定	中立	否定
将来の職業や就職について、とても関心をもっている。	74.5	14.1	11.4
将来の職業や就職先について、いろいろ比較し検討している。	36.9	31.3	31.9
職業選択や就職は自分にとって重要な問題なので真剣に考えている。	75.8	16.2	8.0
職業の選択・決定では周囲の雰囲気には流されることはない。	60.9	28.7	10.4
職業人になってからは、責任を自覚して仕事に取り組もうと思う。	92.3	6.6	1.1
職業生活を通して、さらに自分自身を向上させたい。	87.8	10.5	1.8
希望する職業に就くための具体的な計画を立てている。	28.9	33.0	38.0
どのような職業人になりたいのか、自分なりの目標をもっている。	54.9	23.7	21.4
職業選択や就職は自分の個性と就職機会の両面から十分考えている。	49.7	33.6	16.7

注：「あてはまる」「ある程度あてはまる」を肯定群、「どちらでもない」を中立群、「あまりあてはまらない」「あてはまらない」を否定群とする。なお、表中の値は%。

こうした回答者の認識を構造的に捉えるために、これら 9 項目について因子分析を行った結果、2 つの因子が抽出された（表 1-3 を参照）。第 1 因子は「希望する職業に就くための具体的な計画を立てている」「どのような職業人になりたいのか、自分なりの目標をもっている」等で構成されているため【具体的展望】と命名し、第 2 因子は「職業人になってからは、責任を自覚して仕事に取り組もうと思う」「職業生活を通して、さらに自分自身を向上させたい」で構

成されているため【向上心】と命名した。

表 1-3. キャリア意識に関する因子分析（バリマックス回転後の因子負荷量）

	具体的展望	向上心
希望する職業に就くための具体的な計画を立てている。	0.819	0.084
どのような職業人になりたいのか、自分なりの目標をもっている。	0.783	0.250
将来の職業や就職先について、いろいろ比較し検討している。	0.777	0.095
職業選択や就職は自分の個性と就職機会の両面から十分考えている。	0.695	0.140
将来の職業や就職について、とても関心をもっている。	0.664	0.422
職業選択や就職は自分にとって重要な問題なので真剣に考えている。	0.609	0.468
職業人になってからは、責任を自覚して仕事に取り組もうと思う。	0.054	0.895
職業生活を通して、さらに自分自身を向上させたい。	0.203	0.835
職業の選択・決定では周囲の雰囲気には流されることはない。	0.399	0.420
回転後の負荷量平方和	4.291	1.265
分散のパーセント	47.678	14.053
累積パーセント	47.678	61.731

5. キャリア意識との関連

先述のように、キャリア意識には専門分野の差異が大きな影響を及ぼしていることが予想される。そこで、先の因子分析で得られた2つの因子と専門分野との関連をみるために、専門分野間で平均値の差の検定（多重比較）を行った結果を示したのが表1-4である。この表をみると、いずれの因子においても教育系・医療系と社会科学系・自然科学系の間には統計的に有意な差がみられる。すなわち、教育系や医療系の学生は、社会科学系や自然科学系の学生に比べ、現時点での職業生活における展望や将来の職業生活における向上心を持っていることがわかる。

表 1-4. キャリア意識と専門分野との関連

	教育系	社会科学系	自然科学系	医療系	
具体的展望	0.278	-0.197	-0.107	0.578	*** 医>教>社・自
向上心	0.353	-0.044	-0.195	0.224	*** 教・医>社・自

注：***はP<0.001, **はP<0.01, *はP<0.05。以下同様に表記。

このように、キャリア意識は専門分野によって大きく異なることがわかる。ただこのほかにも、キャリア意識と授業理解度や諸活動への参加状況との関連が指摘されている（松高 2005）。そこで以下では、授業理解度や諸活動における活動状況、さらに進路の決定状況とキャリア意識との関連を専門分野ごとに検討してみたい。

授業理解度には高校時代の授業理解度を設定した。高校時代の授業理解度を設定したのは、

高校時代の授業理解度は基礎学力の代理指標と考えることもできるからである。高校時代の授業理解度については、文系の理解度と理系の理解度^①それぞれについて、「理解度高群」、「理解度中群」、「理解度低群」を設けた。諸活動における活動状況には、「授業関係の学習」「授業以外の学習」「サークル活動」「アルバイト活動」の4つを設定し、それぞれについて、授業期間中の1週間の活動時間が「5時間以上」を「多活動群」、「1時間以上5時間未満」を「中活動群」、「1時間未満」を「少活動群」と設定した。進路の決定状況には、「あなたは卒業後どのような進路を考えていますか」という問いに対し、「未定」と回答した群（以下、「未定群」と表記）と、それ以外の回答をした群（以下、「決定群」と表記）の2群を設定した。なお、医療系では「未定」と回答した学生はいない。

表1-5は、専門分野別にキャリア意識に関する2つの因子と授業理解度、諸活動における活動状況、進路の決定状況の各群間で平均値の差の検定を行った結果を示したものである。以下では項目ごとに分析結果を示す。

表1-5. キャリア意識と授業理解度、諸活動における活動状況、進路の決定状況との関連

		教育系		社会科学系		自然科学系		医療系	
		具体的展望	向上心	具体的展望	向上心	具体的展望	向上心	具体的展望	向上心
文系理解度	理解度高	0.241	0.438	0.055 ***	0.046	0.039 *	-0.013 ***	0.499	0.464
	理解度中	0.288	0.199	-0.259	-0.062	-0.197	0.055	0.588	0.119
	理解度低	0.325	0.434	-0.202	-0.192	-0.305	-0.461	0.662	0.086
理系理解度	理解度高	0.485	0.490	-0.025	0.012	-0.049	0.007 *	0.601	0.326
	理解度中	0.146	0.278	-0.049	0.036	-0.266	-0.263	0.561	0.166
	理解度低	0.210	0.274	-0.239	-0.167	-0.280	-0.336	0.563	0.179
授業関係の学習	多活動	0.380	0.313	0.101 *	-0.020	-0.099	-0.094	0.899	0.370
	中活動	0.187	0.333	-0.208	-0.009	-0.243	-0.211	0.601	0.261
	少活動	0.284	0.492	-0.123	-0.230	-0.258	-0.373	0.395	0.092
授業以外の学習	多活動	0.613 *	0.303	0.498 ***	0.043	0.348 ***	-0.011	1.024 ***	0.165
	中活動	0.337	0.337	-0.112	-0.048	0.022	-0.105	0.828	0.441
	少活動	0.163	0.346	-0.264	-0.086	-0.377	-0.260	0.416	0.209
サークル活動	多活動	0.405	0.359	-0.120	-0.050	-0.199	-0.114	0.635	0.204
	中活動	0.125	0.383	-0.026	0.049	-0.178	-0.298	0.486	0.511
	少活動	0.138	0.279	-0.141	-0.159	-0.214	-0.234	0.226	-0.039
アルバイト活動	多活動	0.290	0.452	-0.063 *	0.000	-0.098 *	-0.177	0.614	0.242
	中活動	0.441	0.111	0.319	0.174	0.242	-0.263	0.659	0.151
	少活動	0.152	0.254	-0.212	-0.141	-0.303	-0.190	0.514	0.242
進路の決定状況	決定	0.352 ***	0.381	0.080 ***	0.002	-0.014 ***	-0.136 *	0.578	0.224
	未定	-0.572	0.021	-0.837	-0.224	-0.899	-0.420	-	-

① 高校時代の授業理解度

文系科目の理解度では、【具体的展望】については社会科学系と自然科学系において統計的に有意な差がみられる。すなわち、社会科学系や自然科学系においては、文系科目の理解度が高い学生ほど現時点での職業生活における展望を持っていることがわかる。教育系や医歯薬系では統計的に有意な差はみられないものの、これとは逆の傾向がみられるのは興味深い結果である。なお、一方の【向上心】については自然科学系でのみ統計的に有意な差がみられる。すな

わち、文系科目の理解度が低い学生では将来の職業生活における向上心を持っていない学生が多いことがわかる。教育系を除けば、統計的に有意な差はみられないものの同様の傾向がうかがえる。

次に理系科目の理解度では、【具体的展望】についてはいずれの専門分野においても統計的に有意な差はみられないものの、教育系を除けば、理系科目の理解度が高い学生ほど現時点での職業生活における展望を持つという傾向はうかがえる。【向上心】については文系理解度と同様、自然科学系でのみ統計的に有意な差がみられ、理系科目の理解度が高い学生ほど将来の職業生活における向上心を持っている学生が多いことがわかる。その他の分野についても、統計的に有意な差はみられないものの同様の傾向がうかがえる。

② 諸活動における活動状況

授業関係の学習では、【具体的展望】については社会科学系でのみ統計的に有意な差がみられる。すなわち、授業関係の学習を多くしている学生には現時点での職業生活における展望を持っている学生が多いことがわかる。その他の専門分野に関しても、統計的に有意な差はみられないものの、概して同様の傾向がみられる。【向上心】についてはいずれの専門分野においても統計的に有意な差はみられないものの、教育系を除けば概して授業関係の学習を多くしている学生には将来の職業生活における向上心を持っている学生が多い。

このように授業関係の学習状況とキャリア意識との間には概して正の相関関係がうかがえるが、授業以外の学習状況では特に【具体的展望】において、よりこうした相関関係が顕著なものとなる。すなわち、いずれの設置形態についても統計的に有意な差がみられ、授業以外の学習を多くしている学生ほど現時点での職業生活における展望を持っている。しかし一方の【向上心】については、授業関係の学習状況と同様、いずれの専門分野においても統計的に有意な差はみられず、教育系を除けば概して正の相関関係にあるといえる。

このように授業関係であれ授業以外であれ、学習状況とキャリア意識、特に【具体的展望】の間には概して正の相関関係がみられる。これに対し、サークル活動やアルバイト活動といった正課外の活動との間にはそうした線形的な相関関係はほとんどみられない。アルバイト活動では、【具体的展望】において社会科学系と自然科学系で統計的に有意な差がみられ、「中活動群」の学生、すなわち週に1時間以上5時間未満のアルバイト活動をしている学生では、現時点での職業生活における展望を持っていることがわかる。統計的に有意な差はみられないものの概して同様の傾向がみられることに鑑みれば、正課外の活動に多すぎず少なすぎず適度にコミットする学生ほどキャリア意識の高い学生が多いといえるのかもしれない。

③ 進路の決定状況

【具体的展望】についてはいずれの専門分野においても統計的に有意な差がみられる（なお、医療系は「未定群」の学生がいない）。すなわち、調査時点において卒業後の進路が決定してい

る学生はそうでない学生に比べて、現時点での職業生活における展望を持っている学生が多い。また【向上心】についても、統計的に有意な差は自然科学系のみでしかみられないものの、概して同様の傾向がみられる。すなわち、卒業後の進路が決定している学生はそうでない学生に比べて、将来の職業生活における向上心を持っている学生が多い。

このように、キャリア意識と、高校時代の授業理解度や諸活動における活動状況、さらには進路の決定状況との間には有意な関連性がみられ、特に高校時代の授業理解度や大学における学習状況との間には正の相関関係が確認できた。こうした結果は、キャリア意識の低い学生には基礎学力を含む学習レディネスや学習習慣の乏しい学生が多いことを示唆するものとも考えられる。

6. 「キャリア教育」のニーズとキャリア意識との関連

それでは、「キャリア教育」のニーズとキャリア意識との関連の分析にうつろう。表1-6左側は、ニーズの有無別にキャリアに関する2つの因子の平均値の差の検定を行った結果を示したものである。この結果をみると、「ニーズあり群」と「ニーズなし群」では、いずれの因子についても「ニーズあり群」の方が高い値を示しており、【向上心】については統計的に有意な差がみられる。すなわち、「キャリア教育」にニーズを感じている学生は、そうでない学生に比べ将来の職業生活における向上心を持っていることがわかる。

これを学部別にみると、こうした傾向は特に社会科学系や自然科学系の回答状況が反映されているものであることがわかる。特に自然科学系の【向上心】については有意差も確認できる。その一方で、教育系や医療系では統計的に有意な差はないものの、「ニーズあり群」よりも「ニーズなし群」の方が高い値を示しているのがみられる。この点に鑑みれば、単純に「キャリア教育」に対するニーズの有無という視点から両者の関連性の有無を判ずることはできないといえる。

そこで、次に「ニーズなし群」を構成する各要素、すなわち「キャリア科目」を履修しない理由ごとに同様の分析を行った。表1-6右側には、「ニーズなし群」のうち当該理由を選択した群と「ニーズあり群」で平均値の差の検定を行った結果を示している。

その結果、「進路あり」と回答した群では、いずれの因子についても「ニーズあり群」に比べ高い値を示しており、【具体的展望】については統計的に有意な差がみられる。すなわち、明確に希望する進路が決まっていることを理由に「キャリア教育」にニーズを感じない学生は、ニーズを感じている学生に比べ、現時点での職業生活における展望や将来の職業生活における向上心を持っていることがわかる。「キャリア教育」の趣旨からいえば取りこぼしても比較的問題のない層の学生といえよう⁹⁾。学部別にみても、自然科学系を除けば、「進路あり」と回答した群は「ニーズあり群」の学生よりも高い値を示しており、【具体的展望】については教育系と社会科学系で統計的に有意な差がみられる。

これとは逆の傾向がみられたのが、「興味関心なし」と「考えたくない」と回答した群である。これらの理由を回答した群では、いずれの因子についても「ニーズあり群」に比べ統計的に有意に低い値を示している。すなわち、授業内容に興味・関心がないとか1年次からキャリアのことを考えたくないことを理由に「キャリア教育」にニーズを感じない学生は、ニーズを感じている学生に比べ、現時点での職業生活における展望や将来の職業生活における向上心を持っていないことがわかる。「キャリア教育」の趣旨に照らせば、もっとも取りこぼしてはならない層の学生であるといえよう。

学部別にみても、医療系を除けば同様の傾向がみられ、特に社会科学系、自然科学系では統計的に有意な差がみられる。すなわち、「興味関心なし」と回答した群については、社会科学系では【具体的展望】、自然科学系では【具体的展望】と【向上心】で、「考えたくない」と回答した群については、社会科学系では【向上心】、自然科学系では【具体的展望】で統計的に有意な差がみられる。

なお、残る「必要性なし」と回答した群では、いずれの因子についても「ニーズあり群」に比べ低い値を示していたが、統計的に有意な差ではなかった。学部別にみても統計的に有意な差はみられず、医療系を除けば概して同様の傾向を示している。

このように、「キャリア科目」を履修しない理由ごとに「キャリア教育」のニーズとキャリア意識との関連を検討した結果、その理由によって、キャリア意識が大きく異なることが明らかになった。すなわち、明確に希望する進路が決まっていることを理由に「キャリア教育」にニーズを感じない学生はキャリア意識が高いのに対して、授業内容に興味・関心がないとか1年次からキャリアのことを考えたくないことを理由に「キャリア教育」にニーズを感じない学生はキャリア意識が低いことが統計的にも確認できた。

表1-6. 「キャリア教育」のニーズとキャリア意識との関連

		ニーズあり	ニーズなし		ニーズなし			
					進路あり	興味関心なし	考えたくない	必要性なし
全体	具体的展望	0.048	-0.043		0.401 ***	-0.179 **	-0.424 ***	-0.014
	向上心	0.069	-0.064 *		0.185	-0.193 ***	-0.423 ***	-0.248
教育系	具体的展望	0.242	0.345		0.674 *	0.232	-0.451	-0.035
	向上心	0.359	0.330		0.566	0.082	-0.385	-0.221
社会科学系	具体的展望	-0.065	-0.150		0.384 *	-0.356 *	-0.369	-0.036
	向上心	-0.010	-0.073		0.178	-0.261	-0.417 *	-0.079
自然科学系	具体的展望	-0.092	-0.279		-0.304	-0.358 *	-0.533 *	-0.197
	向上心	-0.034	-0.326 **		-0.341	-0.341 *	-0.379	-0.398
医療系	具体的展望	0.527	0.621		0.795	0.518	—	0.550
	向上心	0.094	0.322		0.284	0.234	—	-0.492

7. おわりに

本章では、学生が低学年次における「キャリア教育」に対してどの程度のニーズを感じており、そのニーズは学生のキャリア意識によってどの程度異なるのか、といった問題関心に基づき、その検証を試みた。分析の結果、以下のような結果が得られた。

第一に、「キャリア教育」のニーズを感じている学生は半数に満たない。こうした知見は「キャリア教育」の受講規模を当該学生の半数程度まで拡張したとしても、ニーズを感じていない学生をその対象範囲に含めることができないことを示唆している。

第二に、キャリア意識と、高校時代の授業理解度や大学における学習状況との間には正の相関関係が確認できた。こうした結果は、キャリア意識の低い学生には基礎学力を含む学習レディネスや学習習慣の乏しい学生が多いことを示唆するものとも考えることもできる。

第三に、「キャリア教育」のニーズとキャリア意識との関連を分析した結果、単にニーズの有無という視点から両者の明確な関連性は確認できなかった。そこで、「キャリア科目」を履修しない理由ごとに同様の分析を行った結果、その理由によってキャリア意識が大きく異なることが明らかになった。

以上の知見に鑑みれば、現在多くの大学で選択科目として提供されている「キャリア教育」では、キャリア意識の低い学生をその対象とすることが困難であることがわかる。すなわち、選択科目として授業規模を拡大し、単に履修可能な人数を増やすことだけでは問題は解決し得ないということである⁹⁾。その解決策としては3つ考えられる。

まず一つには、当然のことながら全学必修化をはかることである。ただし先述のように、全学必修化にはそれを担保するヒトやカネが必要となる。本章で行ったように「キャリア教育」の効果を測定し、その効果をもって「キャリア教育」の必要性を訴えていくことがひとつの方法であろう。しかし教育効果の測定には長い時間を要する。短期スパンで効果がみられたとしても、長期スパンの効果につながらなければ意味がない。より現実的な方法なのは、特定の学部で必修化をはかることである。本章の知見によれば、特に社会科学系や自然科学系の学生はキャリア意識の低さから、「授業内容に興味・関心がない」「1年次からキャリアのことを考えたくない」といったことを理由に、「キャリア教育」を忌避する傾向がみられるので、こうした分野の学部で優先的に必修化を行うことが有効であろう¹⁰⁾。

二つ目は、キャリア意識の低い学生を対象にポジティブ・アクションを行うことである。すなわち、キャリア意識の低い学生に優先的（あるいは強制的）に「キャリア教育」を受講させるという方策である。ただし、誰がキャリア意識の低い学生であるかを判別する必要があるため、なにがしかの判別方法を採用必要がある。本章の分析からも明らかなように、単にニーズの有無だけで判断すると、ニーズのない学生の中には「キャリア教育」を受けなくても十分にキャリア意識の高い学生が含まれてしまう。例えば、本章で用いたようなキャリア意識に関するアセスメントテスト等を行い、その結果をもって履修を促す等の方法が考えられよう。また

本章の知見によれば、「明確に希望する進路が決まっている」ことを理由に「キャリア教育」を受講しない学生はキャリア意識が高いという傾向がみられるので、その点を基準として大括りに判別するのも比較的有効な方策であろう。

三つ目は、学生になにがしかの「対価」を与えることで「キャリア教育」を受講させることである。正攻法でいくならば、「キャリア教育」の効果をもってその有効性を示し、「キャリア教育」を受講することが自分の将来にとって得になるという感覚を学生に抱かせることである。しかし、その場合においてもそもそも自分の将来に対する関心の薄いキャリア意識の低い学生が重い腰をあげるとは考えにくい。例えば、富山県立大学では、キャリア形成に資する幅広いキャリア教育や学生の主体的活動を対象にその実績を総合的に評価するキャリアポイント制を導入しており、これを証明するキャリアパスポートを発行している。キャリアパスポートは、就職活動時には企業に提出し、学生のキャリア形成の到達度を示す証明書としても活用できるため、このような取り組みは、自分の将来に対する関心の薄いキャリア意識の低い学生にも「キャリア教育」の受講が「対価」として認識されやすいひとつの方策といえるのではないだろうか¹⁾。

これら3つの解決策のほかにも有効な解決策があるかもしれない。そうした解決策を各大学の事情にあわせて適宜組み合わせることで、全学必修という形式ではなく、また「波及効果」という言葉を用いることなく、キャリア意識の低い学生も巻き込んだ形での「キャリア教育」が展開できるはずである。しかし、キャリア意識の低い学生が「キャリア教育」を受講することで、それ以外の学生の「キャリア教育」に対するニーズが阻害されるということがあってはならない。

つまるところ、全学必修化には至らないにしても、より多くの学生に「キャリア教育」の機会を担保するためには、学内のコンセンサスを得ることがやはり必要となってくるだろう。そのためには、「キャリア教育」の意義だけでなく、その効果についても示さなければならない。まずはなにをもって「キャリア教育」の成果と考えるのか、また、現状の「キャリア教育」がそうした成果をあげることに寄与しているのかを問い直すことから始めてみてはどうだろうか。

【注】

- 1) 上西（2006）によれば、低学年次からのキャリア支援・キャリア教育に取り組んでいる大学は、私立で67.4%、国公立で53.1%であり、これに今後取り組む予定であるものまで含めれば、私立で88.5%、国公立で71.9%にもなる。私立大学の方が高い値を示してはいるものの、低学年次からのキャリア支援／教育に設置形態を問わず高い関心が集まっていることがわかる。
- 2) ただし、「キャリア教育」が全学必修科目として開講されればそれで良いというわけではな

い。児美川 (2007) も指摘するように、キャリア教育はその核となる「層」だけでなく、「教育活動の全体を通じて、「キャリア教育としての視点」が貫かれる必要があるという、カリキュラム上の土台となる「層」(児美川 2007, 157-158 頁) の二層で構成される必要がある。すなわち、特定科目のみでキャリア教育を推進するだけでなく、大学教育全体をキャリア教育という視点で再構成していくことが求められるのである。そうした意味で「キャリア教育」の全学必修科目化は、必要条件ではあるが十分条件とはいえず、あくまで過渡期的状況における「望ましき」であるといえる。

- 3) 労働政策研究研修機構 (2006) では、今後の就職指導・キャリア形成支援の実施上の課題として「教員の積極的な努力を求めたい」が、また、上西 (2006) では、キャリア教育科目・プログラム実施上の課題として「教員の負担が偏りがち」がもっとも多く挙げられていた。
- 4) 労働政策研究研修機構 (2006) によれば、就職指導・キャリア形成支援にかかる卒業生 100 人あたりの年間予算は、国立では 58.5 万円である。これは、公立の 163.7 万円、私立で、設置年が 1950 年以前の 194.9 万円、1950-90 年の 258.7 万円、1990 年以後の 368.8 万円と比べると格段に低い。
- 5) 正確には「他にとりたい授業と重なったため」と回答した学生のうち、「もし他にとりたい授業と重なっていなければ、受講したいですか」という問いに対して「受講しない」と回答した学生や、「他にとりたい授業と重なったため」「受講者調整で漏れてしまったため」と回答した学生のうち、それ以外の理由についても挙げた学生については「ニーズあり群」ではなく、「ニーズなし群」に分類している。
- 6) 国語、英語、数学、物理、化学、生物、地学、地歴、公民の 9 科目について、「よく理解できた」から「理解できなかった」までの 5 段階でたずね、そこから因子分析によって国語、英語、社会系の「文系理解度」と、数学、理科系の「理系理解度」という 2 つの因子を抽出した。
- 7) キャリア意識の低さゆえに学習に対する動機付けがなされないという因果関係はもちろん想定される。
- 8) しかし、狭い情報や価値観の範囲で進路を決定している可能性があることに鑑みれば、こういった学生に対しても「キャリア教育」が必要であることはいうまでもない。あくまで「キャリア教育」の必修化が果たされていない状況での優先順位の話である。
- 9) 中国・四国地区大学教育研究会 (2007) によれば、キャリア意識の低い学生にキャリア関連科目の履修を促す望ましい対応策としては、「広報活動を強化して、意識の低い学生を含む学生全体に広く呼びかける」がもっとも多く (11 大学)、これに「必修科目にする」(8 大学)、「受講してくれる学生を通して、間接的に波及効果を狙う」(5 大学) が続いており、「プレースメントテスト等を行い、意識の低い学生に特に受講を働きかける」と回答した大学は皆無であった。
- 10) ただし、同一学部の中での閉鎖的な「キャリア教育」は、学生のキャリア意識を涵養する

重要な契機を奪う可能性があることについては留意する必要がある。A 大学では、総合大学である特性を生かし、様々な学部の学生から構成される小グループで討論を行っているが、こうした他学部学生とのコミュニケーションが学生のキャリア意識の涵養に非常に有効であることが多くのレポートから読み取れる。

- 11) このほかにも、関西国際大学のキャンパスマイレージ制度は非常に興味深い取り組みである。この制度では、大学での学業成績に加え、課外活動における成果、各種資格・検定等の合格、大学行事へのスタッフ参加、様々なボランティア活動への参加に対してマイレージ・ポイントが付与され、このポイントは大学生生活に必要な様々な特典（海外自主研修旅行を含む）に交換することができるという。

【参考文献】

上西充子，2006，『大学におけるキャリア支援・キャリア教育に関する調査報告書』（文部科学省助成（大学教育高度化推進特別経費）研究）。

児美川孝一郎，2007，『権利としてのキャリア教育』明石書店。

坂柳恒夫，1996，「大学生のキャリア成熟に関する研究－キャリア・レディネス尺度（CRS）の信頼性と妥当性の検討」『愛知教育大学教科教育センター研究報告』第 20 号，9－18 頁。

中国・四国地区大学教育研究会，2007，「低学年次におけるキャリア教育のあり方に関する調査」『第 55 回中国・四国地区大学教育研究会プログラム・資料集』50－55 頁。

独立行政法人労働政策研究・研修機構，2006，『大学生の就職・募集採用活動等実態調査結果 II－「大学就職部／キャリアセンター調査」及び「大学生のキャリア展望と就職活動に関する実態調査」』。

松高政，2005，「学生意識から見た職業観形成に関する大学教育の役割－大学 1 年次から 4 年次における 3 時点間の追跡調査結果から」日本キャリアデザイン学会編『キャリアデザイン研究』Vol.1，86－92 頁。

第2章 「キャリア教育」は効果があるのか

葛城 浩一
(香川大学)

1. はじめに

前章では、学生が低学年次における「キャリア教育」(前章と同様、括弧付きの「キャリア教育」は授業として提供されているものを指す)に対してどの程度のニーズを感じており、そのニーズは学生のキャリア意識によってどの程度異なるのか、といった問題関心に基づき、その検証を試みた。分析の結果、現在多くの大学で選択科目として提供されている「キャリア教育」では、キャリア意識の低い学生をその対象とすることが困難であることを実証的に明らかにした。そして、全学必修という形式ではなく、また「波及効果」という言葉を用いることなく、キャリア意識の低い学生も巻き込んだ形での「キャリア教育」の展開を可能とする解決策を提示した。

しかし、キャリア意識の低い学生が「キャリア教育」を受けることで、それ以外の学生の「キャリア教育」に対するニーズが阻害されるということがあってはならない。つまるところ、全学必修化には至らないにしても、より多くの学生に「キャリア教育」の機会を担保するためには、学内のコンセンサスを得ることがやはり必要となってくる。そのためには「キャリア教育」の意義だけでなく、その効果についても示さなければならない。

現状では、「キャリア教育」の効果測定まで行っている大学は非常に少数であると考えられる。中国・四国地区大学教育研究会(2007)によれば、初年次からの単位を伴うキャリア関連科目を開講していると回答した32大学のうち、8割強(26大学)はその効果測定を行っていないという。また、残りの2割についても、学生による授業評価をもって、「キャリア教育」の効果測定を行っていると考える大学も少なくないようである。

このように、個別大学レベルでは、「キャリア教育」の効果に対する関心はあまり高いとはいえないが、研究者レベルでは、「キャリア教育」の効果に関する実証的な研究蓄積が少なからずみられる。例えば、松高(2004)は、異なる形態の「キャリア教育」等を実施している大学の比較分析を通して、進路意識にどのような違いがみられるかを考察している。また、中間(2008)は、全国規模のデータを用いて、「キャリア教育」等への参加状況によって、将来の見通しの有無や、その実現のためにすべきことの理解や実行の程度にどのような違いがみられるのかを考察している。

これらの先行研究では、「キャリア教育」を受ける前の、インプット時点における学生のキャ

リア意識の差異に配慮した上での十分な分析が行われているとはいえない。すなわち、「キャリア教育」に対するニーズが学生のキャリア意識によって大きく異なっているという前章の見解に鑑みるならば、「キャリア教育」の効果についても学生のキャリア意識によって大きく異なっている可能性は少なくないと考えられるが、そうした問題関心に立脚した先行研究は管見の限りほとんど行われていないというのが現状である。

そこで本章では、インプット時点における学生のキャリア意識の違いも配慮しながら、低学年次における「キャリア教育」の効果がどの程度みられるのか、といった点についての実証的な検討を試みる。本章を通じて、「キャリア教育」の効果測定のあり方を検討する際の基礎的知見を提供できればと考える。

2. 研究の方法

本章の主課題は、「キャリア教育」の効果の検証にある。ただ、「キャリア教育」の「効果」といった場合、当該大学が行っている「キャリア教育」によって、期待される「効果」にも多様なものが想定される。「キャリア教育」の授業内容を分類した松高（2004）によれば、「キャリア教育」は大きく、①大学生活導入系、②社会理解系、③キャリア開発系、④就職対策系の4つに分類され、さらに10の内容領域に分類される²⁾。例えば、①大学生活導入系の「キャリア教育」を行っている場合には、その期待される効果は「スタディスキルの獲得」にあるかもしれないし、④就職対策系の「キャリア教育」を行っている場合には、その期待される効果は「一般知識の向上」にあるかもしれない。

このように、「キャリア教育」によって期待される「効果」には多様なものが想定されるが、本章では「キャリア意識の向上」をその「効果」と考えたい。その指標には、前章でも用いた、坂柳（1996）の「職業キャリア・レディネス尺度」を参考とした9項目に加え、「将来の職業や就職について「真剣に考えなければ」と考えるようになった」という項目を加えた10項目を用いた。以下では、これらの指標を用いて、「キャリア意識の向上」に「キャリア教育」がどの程度寄与しているのかを分析する。

なお、調査対象は、前章と同様、中堅国立A大学の1年次の学生である。使用するデータは、2006年10月と2007年1月に1年次の学生全員を対象とした調査である。前者の調査では1,167名（回収率95.7%）から、後者の調査では1,118名（回収率91.7%）からの回答が得られた。なお、これらの調査は記名式で行っているため、「キャリア科目」（前章を参照）の受講前後での意識の変化を追うことが可能である。データが結合できたのは1,044名であり、これは1年次の学生全員の85.6%にあたる。

3. 「キャリア科目」受講前と受講後の二時点間の変化

3-1. 「キャリア科目」を受講した学生のキャリア意識の変化

「キャリア科目」の受講前と受講後で、学生のキャリア意識はどの程度変化しているのだろうか。ここではまず、「キャリア科目」を受講した学生についてみていきたい。表2-1には、前章で用いたキャリア意識に関する9つの項目が回答者にどの程度あてはまるかを5段階でたずねた結果を、「受講前」と「受講後」、及びその間の「変化」の3点で示している。なお、「受講前」と「受講後」については、表中の値が5に近いほど当該項目に対して肯定的な回答をしていることを示しており、「変化」については、正の値であれば肯定的な回答が増加したことを、負の値であれば減少したことを示している。

この結果をみると、「職業選択や就職は、自分の個性と就職機会の両面から十分考えている」や「希望する職業に就くための具体的な計画を立てている」では肯定的な回答が増加しているが、「職業生活を通して、さらに自分自身を向上させたい」や「職業人になってからは、責任を自覚して仕事に取り組もうと思う」では肯定的な回答が減少している。

こうした結果が生じるのは、肯定的な回答が増加している項目では受講前の値が相対的に低いものに対して、肯定的な回答が減少している項目では受講前の値が相対的に高いことに起因している。すなわち、受講前にキャリア意識が低い項目では「キャリア科目」の受講によってそれが高まる余地があるのに対し、受講前にすでにキャリア意識が高い項目ではその余地がないために、こうした結果が生じるものと考えられる。

表2-1. 「キャリア科目」を受講した学生のキャリア意識の変化

	受講前	受講後	変化
将来の職業や就職について、とても関心を持っている	4.15	4.19	0.06
将来の職業や就職先について、いろいろ比較し検討している	3.23	3.22	-0.06
職業選択や就職は自分にとって重要な問題なので、真剣に考えている	4.19	4.05	-0.10
職業の選択・決定では周囲の雰囲気流されることはない	3.77	3.65	-0.09
職業人になってからは、責任を自覚して仕事に取り組もうと思う	4.56	4.40	-0.11
職業生活を通して、さらに自分自身を向上させたい	4.56	4.36	-0.20
希望する職業に就くための具体的な計画を立てている	2.89	3.00	0.13
どのような職業人になりたいのか、自分なりの目標を持っている	3.42	3.43	0.05
職業選択や就職は、自分の個性と就職機会の両面から十分考えている	3.36	3.53	0.23

注：「あてはまる」=5、「あてはまらない」=1までの5段階での平均値。以下同様に表記。

3-2. 「キャリア科目」を受講しなかった学生との比較

さて、前項では、「キャリア科目」を受講した学生のキャリア意識の変化から、その効果について論じたわけであるが、本項では比較対象群として「キャリア科目」を受講しなかった学生を設定することで、より厳密に「キャリア科目」の効果を検討したい。

表2-2は、「キャリア科目」を受講しなかった学生のキャリア意識の変化を示したものである。表中には、「キャリア科目」を受講した学生のキャリア意識の変化（表2-1を参照）との

平均値の差の検定を行った結果を示している。なお、「キャリア科目」を受講しなかった学生についても便宜的に「受講前」及び「受講後」という表記を用いている。

表2-2. 「キャリア科目」を受講しなかった学生のキャリア意識の変化

	受講前	受講後	変化
将来の職業や就職について、とても関心を持っている	3.95	4.05	0.12
将来の職業や就職先について、いろいろ比較し検討している	3.03	3.11	0.09
職業選択や就職は自分にとって重要な問題なので、真剣に考えている	4.03	3.97	-0.06
職業の選択・決定では周囲の雰囲気には流されることはない	3.79	3.77	-0.03
職業人になってからは、責任を自覚して仕事に取り組もうと思う	4.48	4.37	-0.10
職業生活を通して、さらに自分自身を向上させたい	4.38 *	4.30	-0.08
希望する職業に就くための具体的な計画を立てている	2.87	2.95	0.07
どのような職業人になりたいのか、自分なりの目標を持っている	3.47	3.50	0.04
職業選択や就職は、自分の個性と就職機会の両面から十分考えている	3.44	3.45	0.01

注：***は $P < 0.001$ ，**は $P < 0.01$ ，*は $P < 0.05$ 。以下同様に表記。

表中の網掛け部分は、「受講前」と「受講後」については受講しなかった学生の方が高い値を示した項目。「変化」については受講しなかった学生の方が望ましい変化を遂げた項目。

この結果からもわかるように、「受講前」の「職業生活を通して、さらに自分自身を向上させたい」の項目以外には統計的に有意な差はみられない。それ以外の項目では統計的に有意な差はみられないものの、「受講前」と「受講後」では概ね「キャリア科目」を受講した学生の方が高い値を示す一方で、「変化」については、多くの項目で「キャリア科目」を受講していなかった学生の方が高い値を示す傾向がみられる。

この結果は、「キャリア科目」を受講した学生は「キャリア科目」を受講しなかった学生に比べ、「受講前」「受講後」を問わず、総じて高いキャリア意識を有しているものの、受講前から受講後の「変化」の度合いは、「キャリア科目」を受講しなかった学生の方が大きいこと（負の値の場合には小さいこと）、すなわち、「キャリア科目」による教育効果よりも、それ以外の要因による影響力の方が大きいことを意味している。

こうした結果は、「キャリア教育」は効果がないことを支持するものなのだろうか。確かに、受講前から受講後の「変化」の度合いをみた場合、「キャリア科目」を受講した学生とそうでない学生との間に統計的に有意な差がみられないどころか、多くの項目で後者の学生の方が変化の度合いが大きい（負の値の場合には小さい）。この点に鑑みれば、「キャリア教育」は効果がない」という結論を導いてしまいそうになる。

しかし、前項でも論じたように、「キャリア科目」を受講した学生は、受講前にすでに高いキャリア意識を有しているため、その高まりの余地は極めて少ないことに留意する必要がある。少なくとも、「職業選択や就職は、自分の個性と就職機会の両面から十分考えている」「希望する職業に就くための具体的な計画を立てている」といった、受講前にキャリア意識が低い項目では、「キャリア科目」を受講した学生の方が変化の割合は概して大きいからである。そこで次

項では、こうした点についての配慮をしながら、学生のキャリア意識の変化に影響を及ぼす要因は何なのかといった点についての分析を行いたい。

3-3. キャリア意識の変化の規定要因

本項では、学生のキャリア意識の変化に影響を及ぼす要因は何なのかを、重回帰分析によって明らかにしたい。従属変数にはキャリア意識の変化を、独立変数には、「キャリア科目」の受講状況に加え、所属機関の特性として専門分野、学生の特性として性別、進路の決定状況、「キャリア科目」開講前のキャリア意識、大学生生活特性として大学関連の学習や授業とは関係のない学習、サークル活動やアルバイト、そして自分の今後を考える機会をもたらした交流の度合いを用いる。これら重回帰分析に用いる従属変数及び独立変数の詳細は表2-3の通りである。

表2-3. 重回帰分析に用いる変数

従属変数	
キャリア意識の変化	: キャリア意識に関する各項目について、受講前から受講後の値を減じたもの。
独立変数	
キャリア教育	
「キャリア科目」の受講状況	: 受講しているなら1、受講していないなら0のダミー変数。
所属機関特性	
専門分野	: 基準変数を医療系とし、教育系、社会科学系、自然科学系についてそれぞれダミー変数を作成。
学生特性	
性別	: 男性なら1、女性なら0のダミー変数。
進路の決定状況	: 卒業後の進路が決定しているなら1、未定なら0のダミー変数。
開講前のキャリア意識	: 従属変数として用いているキャリア意識に関する項目の、「キャリア科目」開講前の値が「5」なら1、それ以外なら0のダミー変数。
大学生生活特性	: 大学関連の学習、授業とは関係のない学習、サークル活動、アルバイトのそれぞれについての1週間の平均学習(活動)時間。
自分の今後を考える機会	: 開講中に、それぞれの人たちと交流することで、自分の今後を考える機会がどの程度あったか、よくあった=5、まったくなかった=1までの得点を配分。

表2-4は重回帰分析を行った結果を示したものである。まず、言及すべきは「「キャリア科目」の受講状況」である。この結果をみると、いずれのキャリア意識についても統計的に有意な影響はみられない。すなわち、キャリア意識の変化に対する「キャリア科目」の効果はみられないということになる。

この点については、前項までの分析において、「キャリア科目」を受講した学生は受講前にすでに高いキャリア意識を有しているためにキャリア意識の高まりの余地が極めて少ないことに言及した。そこで、「開講前のキャリア意識」をみていただきたい。「開講前のキャリア意識」とは、表2-3でも説明しているように、「従属変数として用いているキャリア意識に関する項目の、「キャリア科目」開講前の値が「5」なら1、それ以外なら0のダミー変数」であり、開講前の時点でのキャリア意識の高まりの余地の有無を示したものである。

表2-4をみると、「開講前のキャリア意識」はいずれのキャリア意識についても統計的に有

表2-4. キャリア意識の変化に関する重回帰分析

	関心	比較検討	真剣に考慮	流されない	責任の自覚	自身の向上	具体的計画	目標	個性と機会
キャリア教育の効果									
「キャリア科目」の受講状況	-0.005	-0.034	-0.004	-0.032	0.017	-0.025	-0.009	-0.008	0.030
所属機関特性									
教育系	0.138 **	-0.038	0.082	0.101 *	0.147 ***	0.079	-0.113 *	0.054	0.016
社会科学系	0.242 ***	0.034	0.161 **	0.104	0.171 ***	0.109 *	0.009	0.092	0.042
自然科学系	0.233 ***	0.003	0.075	0.068	0.130 *	0.033	-0.052	0.088	0.010
学生特性									
性別	0.015	0.014	-0.010	0.041	-0.057	-0.052	0.047	-0.001	-0.024
進路の決定状況	0.024	0.029	0.069 *	0.119 ***	0.059 *	0.037	0.038	0.055	0.024
開講前のキャリア意識	-0.447 ***	-0.336 ***	-0.421 ***	-0.367 ***	-0.467 ***	-0.466 ***	-0.287 ***	-0.325 ***	-0.357 ***
大学生生活特性									
大学関連の学習	-0.046	-0.017	-0.039	-0.032	0.011	0.014	-0.031	-0.054	-0.006
授業とは関係のない学習	0.041	0.058	0.051	0.025	0.082 **	0.051	0.108 ***	0.088 **	0.048
サークル活動	0.003	-0.003	-0.007	0.001	0.023	0.018	-0.018	-0.059	-0.009
アルバイト	0.014	0.026	0.031	-0.026	0.053	0.038	-0.066 *	-0.038	-0.049
自分の今後を考える機会									
高校時代の友人	0.053	0.050	0.036	0.020	0.015	0.072 *	0.045	0.026	0.065
同じ学部と同級生	0.088 **	-0.015	0.092 **	-0.011	0.035	0.050	-0.031	0.013	0.002
違う学部と同級生	0.050	-0.012	-0.004	0.011	0.022	0.020	0.081 *	0.048	0.052
同じ学部の上級生	-0.016	-0.037	-0.046	0.026	0.064	0.090 *	0.054	-0.006	0.018
違う学部の上級生	-0.017	0.071	0.008	0.012	0.064	-0.044	-0.008	-0.002	-0.011
大学の教職員	0.027	0.035	0.014	-0.004	-0.036	0.002	-0.003	-0.005	-0.015
自分の親や祖父母	0.037	0.002	0.014	0.034	0.059	0.043	-0.019	0.003	-0.007
大学外の同世代の人	0.060	0.119 **	0.096 *	0.072	0.106 **	0.045	0.098 *	0.036	0.076
大学外の世代が上の人	-0.001	-0.056	-0.036	0.002	-0.050	-0.030	-0.036	-0.010	0.011
調整済みR ²	0.241	0.112	0.183	0.136	0.231	0.211	0.101	0.109	0.135
F値	16.194 ***	7.065 ***	11.706 ***	8.533 ***	15.427 ***	13.819 ***	6.393 ***	6.842 ***	8.469 ***

意な負の影響を及ぼしており、しかもその値は極めて大きいことがわかる。値の高まりの余地がない以上、こうした結果は当然であるといえる。しかしここで言及したいのは、「開講前のキャリア意識」自体の規定力ではなく、「開講前のキャリア意識」を統制したとしても、キャリア意識の変化に対する「キャリア科目」の効果は確認できないという点である。

さて、「キャリア科目」の受講がキャリア意識の変化にほとんど影響を及ぼしていないとすれば、学生たちはどのようにしてキャリア意識を高めているのであろうか。重回帰分析の結果からは、大学生生活特性のうち、「授業とは関係のない学習」で有意な正の影響力が確認できる。すなわち、授業とは関係のない学習を多く行っている学生ほど、「職業人になってからは、責任を自覚して仕事に取り組もう」（表中では「責任の自覚」と表記）という思いや、「希望する職業に就くための具体的な計画」（表中では「具体的計画」と表記）や「どのような職業人になりたいのか、自分なりの目標」（表中では「目標」と表記）を持つとうという思いを強くしているのである。もちろん、こうした思いを強く持っているからこそ、授業とは関係のない学習に励んでいるとも考えられるが、そうした学習を通してさらに先のような思いを強くしているとも考えられる。

また、自分の今後を考える機会については、特に「大学外の同世代の人」で有意な正の影響力が確認できる。すなわち、自分の今後を考える機会として、大学外の同世代の人との交流が多かった学生ほど、「将来の職業や就職先について、いろいろ比較し検討し」（表中では「比較検討」と表記）、「職業選択や就職は自分にとって重要な問題なので、真剣に考え」（表中では「真剣に考慮」と表記）るようになり、「職業人になってからは、責任を自覚して仕事に取り組もう」という思いや、「希望する職業に就くための具体的な計画」を持つとうという思いを強くしているのである。大学外の同世代の人との交流を担保する機会としては、サークル活動やアルバイト等が想定されるが、これら正課外活動の有意な影響力はみられない。このことから、サークル活動やアルバイトはキャリア意識を変化させるための必要条件ではあっても、十分条件ではないことがうかがえる。

4. 「キャリア科目」受講後の一時点での変化感

前節の分析からは、キャリア意識の変化に対する「キャリア教育」の効果はほとんど確認できなかった。それでは「キャリア教育」の効果は本当はないのだろうか。この点について、本節では、「「キャリア科目」受講後の一時点での変化感」という別の視角からアプローチしたい。

前節までの分析で用いてきたのは、学生が調査時点でどの程度の「キャリア・レディネス」を備えているかを5段階で測定する尺度であった。すなわち、これまでの分析では、「キャリア科目」の受講前と受講後でその尺度に対する反応の違いをみることで、キャリア意識の変化を捉えようとしたわけである。

しかし、先述のように、「キャリア科目」を受講した学生は受講前にすでに高いキャリア意識

を有しているためにキャリア意識の高まりの余地は極めて少ない。すなわち、受講前の調査時点で5段階尺度中最高の「あてはまる」と回答した場合には、その後その学生がどんなにキャリア意識の高まりを感じたとしても、数値としては表に表れてこないのである。このように、調査方法の特性によって、「キャリア教育」の効果が過度に低く見積もられている可能性がある。

そこで、受講前と受講後の二時点間の意識の変化をみるのではなく、受講後の一時点でのキャリア意識の変化感をたずねた。すなわち、「将来の職業や就職について「真剣に考えなければ」と考えるようになった」という問いが、「キャリア科目」受講後の回答者にどの程度あてはまるかを5段階でたずねた。

「キャリア科目」を受講した学生と受講しなかった学生の平均値の差の検定を行った結果、「キャリア科目」を受講した学生の値が4.21、受講しなかった学生の値が4.04であり、統計的に有意な差がみられた ($P < 0.05$)。すなわち、「キャリア科目」を受講した学生は受講しなかった学生に比べ、「将来の職業や就職について、「真剣に考えなければ」と考えるようになった」ことを支持する結果が得られた。

ただし、その他の変数の影響も考えられるため、前節の分析と同様の変数を用いて、重回帰分析を行った³⁾。その結果、重回帰分析においても「「キャリア科目」の受講状況」が、キャリア意識の変化感に対し、有意な影響力を有していることが確認された(表2-5参照)。

このほかにも、所属機関の特性では「教育系」と「社会科学系」が、学生の特性では「進路の決定状況」が、大学生生活特性では「授業とは関係のない学習」が、自分の今後を考える機会では、「同じ学部と同級生」や「自分の親や祖父母」「大学外と同世代の人」等で有意な正の影響力が確認できる。

標準化係数の値からもわかるように、これらの変数と比較すれば、「「キャリア科目」の受講状況」の影響力は小さい。しかし、小さいながらも統計的に有意な形で「キャリア科目」の効果が確認できるのである。

表2-5. 変化感に関する重回帰分析

	変化感
キャリア教育の効果	
「キャリア科目」の受講状況	0.078 **
所属機関特性	
教育系	0.133 **
社会科学系	0.131 *
自然科学系	0.052
学生特性	
性別	-0.004
進路の決定状況	0.175 ***
開講前のキャリア意識	0.026
大学生生活特性	
大学関連の学習	0.028
授業とは関係のない学習	0.091 **
サークル活動	0.036
アルバイト	0.032
自分の今後を考える機会	
高校時代の友人	0.079 *
同じ学部と同級生	0.182 ***
違う学部と同級生	0.022
同じ学部の上級生	-0.016
違う学部の上級生	-0.011
大学の教職員	0.011
自分の親や祖父母	0.137 ***
大学外と同世代の人	0.098 **
大学外の世代が上の人	-0.005
調整済みR ²	0.198
F値	13.293 ***

このように、「キャリア科目」受講後の一時点での変化感をたずねた場合には、前節までの分析結果とは一転して、「キャリア教育」の効果を確認することができる。すなわち、A 大学で行われている「キャリア教育」は十分に効果をあげているといえるのである。

ただし、この調査で用いた項目がこの 1 項目のみであったことや、前節までの分析で用いたのとは異なる項目であることには留意する必要がある。また、前節の調査方法と比較すれば、調査の厳密性に欠けるため、この分析結果では「キャリア教育」の効果が高く見積もられている可能性には留意する必要があるだろう。

5. おわりに

本章では、インプット時点でのキャリア意識の違いも配慮しながら、「キャリア教育」の効果がどの程度みられるのかについての実証的な検討を 2 種類の指標を用いて行った。分析の結果、「キャリア科目」受講前と受講後の二時点間の変化」を問うた指標では、キャリア意識の変化に対する「キャリア教育」の効果は確認されなかったのに対し、「キャリア科目」受講後の一時点での変化感」を問うた指標では、「キャリア教育」の効果を確認することができた。

このように、調査方法によって、「キャリア教育」の効果は左右される。すなわち、「キャリア科目」受講前と受講後のキャリア意識の二時点間の変化で効果を捉える場合には、調査の厳密性は担保されるものの、その厳密性ゆえに効果が確認されづらくなる。その一方で、「キャリア科目」受講後の一時点でのキャリア意識の変化感で効果を捉える場合には、厳密性にはやや欠けるものの、効果については確認されやすくなる。

先述のように、より多くの学生に「キャリア教育」の機会を担保するためには、「キャリア教育」の効果を示す必要がある。この点に鑑みれば、「キャリア科目」受講後の一時点でのキャリア意識の変化感を測定した方が、「キャリア教育」を推進しようとする側にとっては厳密性にはやや欠けるものの、妥当な（≒都合の良い）データが得られるわけである。

しかし、留意しておかなければならないのは、キャリア意識の変化感はその時々で基準が変わるという点である。すなわち、ある期間にこれだけのキャリア意識の変化がみられたといっても、それがキャリア意識の低い状態からの変化なのか、あるいは高い状態からの変化なのか、あるいは変化の結果としてどの程度のキャリア意識を有しているのかという点に依るものではない。「キャリア教育」の効果は、授業終了後の一時点のみで確認されればよいものではなく、その後の大学生活の過ごし方や、最終的には卒業後の進路決定（さらにいえば卒業後の人生の過ごし方）といった面でも確認されることが望まれる。そうなれば、追跡調査によって個々人のキャリア意識を把握し、長期スパンで「キャリア教育」の効果を論じることも必要になってこよう。

要するに、どちらが「キャリア教育」の成果指標として適切かということではなく、その長所と短所をふまえた上での使い分けを行う必要があるのである。例えば、「キャリア教育」に取

り組み始めたばかりの大学では、「キャリア教育」に関する蓄積も乏しく、授業規模も小さく、またカリキュラム上の継続性も体系的にも担保されていないような状態にあるだろう。仮にこのような大学で、「キャリア教育」を拡充すべく「キャリア教育」の効果を実証しようとしても、調査の厳密性を求めれば求めるほど、効果はあらわれないというジレンマに陥るだろう。

まず最初は、授業終了後の一時点でのキャリア意識の変化感を測定することからはじめ、ここでの効果をもって「キャリア教育」拡充のための根拠資料として用いる。そこから徐々に「キャリア科目」を受講していない学生群との比較や、授業終了後の一時点ではなく複数時点での調査に移行していき、最終的には長期スパンで学生のキャリア意識を把握できるような追跡調査が可能な調査の枠組みを構築することが望ましいのではないだろうか。

なお、本章で「キャリア科目」受講後の一時点での変化感をたずねた項目は1項目のみであり、しかも「キャリア科目」受講前と受講後の二時点間の変化をたずねた項目と同じワーディングの項目を用いているわけではない。そのため、今後は同一のワーディング等を用いた調査を行うことで、調査方法によって「キャリア教育」の効果にどの程度の差が生じるのかについての検証が求められる⁴⁾。

【注】

- 1) このほかにも、安達（2004）や三浦ほか（2005）のように、個別大学レベルにおいて「キャリア教育」の効果を検証している事例もみられる。
- 2) ①大学生活導入系は、A) 大学生生活適応支援と B) スタディスキル、②社会理解系は、C) 社会マナー、D) 働くことの意味、E) 企業・業界理解、F) インターンシップ、③キャリア開発系は、G) 自己理解と H) キャリアデザイン、④就職対策系は、I) 就職活動対策と J) 一般知識向上、に分類がなされている。
- 3) 独立変数の「開講前のキャリア意識」については、該当するものがないため、内容がもっとも近いと考えられる「職業選択や就職は自分にとって重要な問題なので、真剣に考えている」という項目の開講前の値を用いている。
- 4) なお、2008年1月に、本章で「キャリア科目」受講前と受講後の二時点間の変化をたずねたのと同じワーディングを用いて、「キャリア科目」を受講した学生のみを対象に、受講後の一時点での変化感をたずねた調査を行った。その結果、同一のワーディングを用いても、「キャリア教育」の効果は統計的に有意であることが確認された。

【参考文献】

安達智子, 2004, 「大学生のキャリア選択—その心理的背景と支援」『日本労働研究雑誌』No.533,

27-37 頁。

- 坂柳恒夫, 1996, 「大学生のキャリア成熟に関する研究ーキャリア・レディネス尺度 (CRS) の信頼性と妥当性の検討」『愛知教育大学教科教育センター研究報告』第 20 号, 9-18 頁。
- 中国・四国地区大学教育研究会, 2007, 「低学年次におけるキャリア教育のあり方に関する調査」『第 55 回中国・四国地区大学教育研究会プログラム・資料集』50-55 頁。
- 中間玲子, 2008, 「大学生のキャリア意識調査 2007 調査結果概要の報告」大学生研究フォーラム 2008 配布資料。
- 松高政, 2004, 『大学におけるキャリア教育の現状とその成果に関する実証的研究』法政大学大学院成果集。
- 三浦孝仁・中川治子・三瀬貴夫, 2005, 「教養特別講義Ⅱ (キャリア・デザイン①) 実践報告」岡山大学編『大学教育研究紀要』第 1 号, 47-66 頁。

第3章 自由記述からみたキャリア教育の実像

清國 祐二
(香川大学)

1. 研究の目的

大学生のキャリア意識の形成には様々なアスペクトが考えられる。また、キャリア意識は教育学部や医学部等の目的養成学部を除けば、大学の中よりは社会の中で広く形成されるといってよい。ひとつには、大学における教養教育及び専門教育が必ずしも労働市場を見据えて柔軟に対応する形をとっていないところにある。そこに専門学校ではない学問の府としての大学の特徴があり、その評価を適正に行う必要性を感じる。一見、柔軟性や即応性を欠いているようにみえることが実はマイナスではなく、未来のより多様化する社会の中で豊かに生きていく基盤となる力をつける上で重要な意味を持つことを再認識したい。教養の欠如が専門分化した社会のほころびを露呈していることからわかるように、職業という枠組みに囚われないキャリア教育が求められるのである。なぜならば、社会の高度化、専門化がもたらす人間疎外や人間性の分断から人間を解放し、人間性の統合へと導くのが教養の役割であり、広い意味でのキャリア教育の目指す方向だからである。

キャリア意識が広く社会で形成される理由のもうひとつに、大学教育に携わっている教員や学生支援にあたっている事務職員の職業経験が単一的かつ同質的であることが挙げられる。その意味で、教員や事務職員による教育活動・学生支援活動においては限られたキャリア意識の形成支援とならざるを得ない。大学としてはその限界を受け入れ、学生自身がメディアを含めた社会との接触の中でキャリア意識を形成していくことを認めつつ、広く学生支援を行うことが肝要となる。「キャリア」を冠した正課活動（授業）では、社会人の様々な価値観に触れさせるとともに、それぞれの気づきを言語化させることで内面化を図り、共有することでよき学友関係を築くことが求められよう。

その取り組みのひとつが、ゲストスピーカーを招き、学生のキャリア意識の形成と啓発を図ろうとするものである。こうした正課活動（授業）は、キャリア教育のスタンダードとして定着しているといつてよい。第1章、第2章で取り上げた中堅国立A大学で開講されている「キャリア・デザイン入門」もそうした授業スタイルの延長にあり、学生のキャリア意識の醸成を図るべく、多彩なゲストスピーカーを招き、そのゲストの生き方や考え方、職業観、大学生への期待等、主に啓発を意識した講話と、学生同士のグループワークによる講話の振り返り、言語化による内面化や定着、そして有意義な大学生活を送れるように行動変容をもたらそうとす

るような授業内容となっている。

この授業は啓発型・情報提供型と学生参加型をバランスよく授業に組み入れる構成をとっているが、その成果は学生の成熟度や意欲に依存する部分が大きく、それぞれの学生に対して個に応じた収穫をもたらすことが大きな課題となる。本章では、この「キャリア・デザイン入門」の初期アンケートや受講動機、授業後の感想等、言語化されたフォーマルな題材を使い、キャリア教育の実像を描きたい。

2. 研究の方法

2-1. 調査の対象

本章の調査対象は、第1章、第2章と同様、中堅国立A大学の1年次の学生であり、全学共通科目（教養教育）の中にある特別主題に属する「キャリア・デザイン入門」の受講生（以下、受講生）である。分析対象は、授業開始時に受講生からとったアンケート、及び受講動機の調査票97件、授業終了間際に提出させた感想文96件である。回収できたものは所定の項目に適切な回答があり、すべて有効であると判断した。ただし、受講前アンケートには回答への戸惑いがみえたり、回答に矛盾が生じたりしている受講生もおり、「キャリア教育」のイメージが必ずしも確立していない実態が浮き彫りとなった。この矛盾や混乱は学生の間だけではなく、教員の間においてもみられる。

キャリア教育の多義性については、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内でも確認されている通り、定義が確定しているわけではない。しかし、今回はキャリア教育の定義づけのための調査ではないため、この点については保留することとし、今後の継続的課題としたい。

2-2. 調査の手法

大学のフォーマルな教育活動である「授業」において、生き方そのものを考えるキャリア教育はその成果の測定が困難であることが予想される。授業であるがゆえに、スマートな学生は「読み手（評価者＝授業担当者）」が期待する内容を記述することが考えられる。頭での理解にとどまり体裁のみ整えているのか、意識変容や知識の再構成まで到達したのか、行動変容にまでつながるほどの教育効果があったのか、見極めは至難の技である。それら限界を十分認識したうえで、学生の「記述」から導き出される傾向を把握したい。

今回は、学生の記述の分類や分析を行うにあたり、テキストマイニング・ソフトウェアの、“TRUE TELLER ver.6”（野村総合研究所）を用いた。テキストマイニングとは、テキスト（文章）をマイニング（発掘）することであり、定型化されていない文章の集まりの中から価値ある情報を掘り出すといった意味が込められている。その際に、自然言語解析の手法を用いて単語やフレーズに分割された言葉を、出現頻度や相関関係等から有用な情報を抽出するシステムとなっている。

3. キャリア教育の経験と受講動機

3-1. 調査対象者の属性

受講生の属性については、性別、居住形態（親と同居・別居の別）、入学状況（現役・浪人の別）、出身県、キャリア教育の経験の有無とその内容を問うている。正確な数字は表3-1及び表3-2に記載しているが、大まかな傾向を押さえない。

まず、男女比は45人と52人であり、A大学全体の男女比6:4からみると、女子学生の受講が多くなっている。居住形態については、出身県との関連が強くなってしまいが、男女ともに約3分の1が家族と同居している。入学状況については、男女ともに浪人が現役を大きく上回っている。これらふたつの属性に関しては男女による偏りは認められない。

出身県については、香川県がもっとも多く31人、続いて岡山県が24人、愛媛県8人、兵庫県7人となっている。交通の利便性のよい近隣県の出身者が多くなっている。参考までに、A大学全体の2005年度入学生の出身県をパーセントで示したが、ほぼ同様の分布傾向であるといつてよい。

表3-1. 性別・居住形態・入学状況

	居住形態		入学状況		合計
	同居	別居	現役	浪人	
男性	15	30	5	40	45
女性	19	33	7	45	52
合計	34	63	12	85	97

表3-2. 受講生の出身県

県名	香川	岡山	愛媛	兵庫	広島	徳島	その他	合計
受講生出身県	31	24	8	7	6	5	16	97
2005年(参考)	28.5%	24.4%	5.6%	6.1%	3.6%	7.1%	25.3%	100.0%

3-2. 受講生のキャリア教育の経験

受講生に、高校時代までのキャリア教育の経験を問うたところ、「受けていない」とする者が18人おり、その回答者の中には「進路指導はあったが、キャリア教育は受けていない」「キャリアがどのようなものかわからない」「覚えていない」という記述がみられた。本調査では進学指導を除くキャリア教育について回答を求めたため、本来キャリア教育やキャリア形成にとって重要な要素である進学への記述は基本的に得られていないことを断っておく。進学校や進学クラスでの一般的な進学指導をキャリア教育に入れてしまうと調査の趣旨が曖昧になって

しまう恐れがあるからである。

一方、進学指導を除いても「受けている」とする者が79人おり、その内容は「職場体験・インターンシップ」「職業調べ・進路学習」「ビデオ視聴・ゲスト講話」「適性検査」等の記述が多くみられた。研究の手法のところで述べた“TRUE TELLER ver.6”を使用し、記述中の単語使用頻度（以下、出現数）と文章数（以下、件数）を抽出し、出現頻度の多い名詞を順番に並べたものが表3-3である。

これらを概観すると、キャリア教育の実態が浮かび上がってくる。ねらいとしては、将来の生活基盤となる職業を見据えて、主体的、体験的に生徒自らが学び、つくりあげていくスタイルを目指しているようである。そのひとつの刺激策として生徒の士気を高めてくれそうなゲストスピーカーを招き、講演形式で講話を聞くという触発期待型のものがある。もうひとつは、授業や総合的な学習の時間を活用し、調べ学習を通して生徒一人ひとりの人生設計をするという自己啓発型のものがある。

高校までのキャリア教育のねらいは、概ね上述のようなこととなるだろうが、進学中心の高校では大学進学を睨んだ進学指導が中核とならざるを得ず、中長期的な視野でのキャリア教育は受講生から寄せられた記述をみる限りでは実現できていないようである。

表3-3. 高校時代までのキャリア教育に関する記述

	名詞	出現数	件数		名詞	出現数	件数		名詞	出現数	件数
1	お話	29	24	11	職場体験	8	8	21	進学指導	4	4
2	職業	28	23	12	学部	6	6	22	中学	5	4
3	人	17	16	13	興味	6	6	23	グループ	3	3
4	高校	16	15	14	仕事	7	6	24	ゲスト	3	3
5	自分	16	13	15	総合的な学習の時間	6	6	25	テスト	3	3
6	キャリア教育	11	11	16	体験	6	6	26	ビデオ	3	3
7	大学	13	11	17	見学	5	5	27	学習	3	3
8	先生	13	10	18	分野	7	5	28	企業	3	3
9	授業	9	9	19	OB	4	4	29	教育	3	3
10	将来	9	8	20	講演会	4	4	30	進路	3	3

高校時代までに受けたキャリア教育の有効性について問うたところ、「キャリア・デザイン入門」の受講生であるにも関わらず、キャリア教育が「役立たない」と回答した者が13人おり、興味深い数字となっている。受講生の中には、自分の体験したキャリア教育には意味をみだせなかったけれども、当該授業は受講しているのである。受講生の受講姿勢（単位取得の考え方）やシラバスの影響も少なからずあるので、同じ基準で判断することはできないが、サプライサイドとしては考えさせられる結果である。「役立たない」とした受講生の自由記述の中には、「覚えていないことから効果は薄かった」「あったかも知れないが全く記憶にない」等、

現在の自分に影響を与えていない点で「役に立たない」と判断していることが窺えた。企業や商店での職場体験等の取り組み内容をはっきり記述しているにも関わらず、「役に立たない」とする回答もあり、学習や体験の意味づけや定着に向けた指導や支援のあり方に問題があるれば、時間の消化＝無意味と感じられても仕方がない。体験的なキャリア教育のあり方については、事前準備や事後省察を適切に組み合わせることで効果を高める工夫が求められよう。

3-3. 受講生の受講動機

受講生の受講動機をもとに、品詞別出現数と件数を出してみた。受講動機を分析して抽出された名詞、形容語、動詞のうち、意味を持たない単語を削除した上で、上位 25 位までを載せたものが表 3-4 である。出現数と件数とあるが、出現数とはその単語がすべての文章の中で何回使用されたかを表している。件数とは回答数（総数 97 件＝回答した受講生数）のうち、その単語を含む回答数を表している。

表 3-4. 受講動機（品詞別ランキング）

	名詞	出現数	件数	形容詞	出現数	件数	動詞	出現数	件数
1	自分	151	77	様々だ	53	42	思う	204	90
2	授業	144	70	ない	48	35	受講する	86	65
3	お話・話	93	62	良い	24	16	聞く	94	61
4	将来	85	58	具体的だ	10	10	ある	79	55
5	職業・仕事	94	52	重要だ	10	10	考える	81	51
6	キャリアデザイン入門	51	39	大切だ	9	9	する	37	32
7	私	54	36	面白い	7	7	就く	29	25
8	興味	39	34	大きい	7	6	知る	27	22
9	人	49	32	うまい	5	5	分かる（否定）	24	22
10	キャリア	52	24	はっきり	5	5	見る	24	21
11	学部	35	24	新しい	6	5	学ぶ	24	19
12	理由	27	23	多い	5	5	決める	24	18
13	講義	31	21	しっかり	4	4	受ける	27	18
14	人生	27	19	嫌だ	5	4	持つ	19	17
15	シラバス	20	18	広い	5	4	取る	21	15
16	仕事	24	18	深い	4	4	言う	14	13
17	社会	23	17	真剣だ	4	4	役に立つ	16	13
18	主題	25	17	狭い	3	3	見つける	12	12
19	機会	18	16	高い	3	3	通す	13	12
20	大学	15	15	少ない	3	3	入る	13	12
21	進路	16	14	難しい	3	3	進む	13	11
22	きっかけ	14	13	漠然たる	3	3	生きる	14	11
23	意味	16	13	明確だ	3	3	いう	10	10
24	生き方	13	13	そろそろ	2	2	得る	10	10
25	分野	19	13	ほしい(否定)	2	2	なる	9	9

受講動機ということで、名詞については、「自分」や「私」等の一人称とともに、「授業」

「お話・話」「将来」「職業・仕事」「キャリア・デザイン入門」等が上位にランクされており、受講生が授業を通してゲストスピーカーの仕事観や価値観に触れることに関心を寄せていたり、その他シラバスに載っている言葉に興味を持ち受講するにいたりしたことが読みとれる。いずれにしても、言葉の構成がとても前向きな、未来志向であることが特徴として挙げられる。そのことは形容語のランキングの中で「良い」「大切だ」「楽しい」「面白い」「重要だ」等のポジティブな単語が上位を占めていることから窺える。動詞については、「聞く」「知る」「見る」「見つける」等の知覚に関わる動詞と「思う」「考える」「決める」「言う」等の意思に関わる動詞とで占められている。十分なキャリア意識のない受講生が、シラバスを読んで新しい刺激に期待して受講しようと考えたことが推察できる。

記述内容について、より踏み込んで分析するために、名詞と用言の係り受けを抽出したものが表3-5である。回答数 97 件のうち、「話し-聞く」が 55 件、「授業-受講する」が 48 件と多い。これに「職業-就く」が 23 件、「興味-ある」が 21 件、「シラバス-見る」が 17 件と続いている。受講動機は、裏を返せば授業への期待であることを考えると、ゲストスピーカーの話題提供や学生同士の話し合いの中から、自分の将来を考えるきっかけをつかみたいという期待が窺える。

表3-5. 受講動機（係り受けランキング）

	名詞	用言	件数		名詞	用言	件数		名詞	用言	件数
1	お話・話	聞く	55	11	授業	聞く	7	21	自分	する	5
2	授業	受講する	48	12	職業	様々だ	7	22	自分	就く	5
3	職業	就く	23	13	人	聞く	7	23	主題	取る	5
4	興味	ある	21	14	分野	様々だ	7	24	授業	取る	5
5	シラバス	見る	17	15	機会	ない	6	25	職業	決める	5
6	きっかけ	考える	10	16	機会	聞く	6	26	キャリア	考える	4
7	将来	考える	10	17	大切	思う	6	27	キャリアデザイン入門	何だ	4
8	社会	出る	8	18	道	進む	6	28	意味	ある	4
9	自分	考える	7	19	学部	様々だ	5	29	機会	思う	4
10	授業	通す	7	20	興味	ない	5	30	興味	わく	4

4. 大学におけるキャリア教育の意義

4-1. 受講後の感想とその特徴

受講動機と同様に品詞別出現数と件数を出したものが表3-6である。受講後の感想ということもあり、名詞については「自分」や「私」等一人称が抜きん出ている。それを除けば、「授業」「お話・話」「人」「職業・仕事」「考え・考え方」「将来」等が上位にランクされており、これらの単語は受講動機とほぼ合致している（「授業（2位←2位）」「お話・話（3位←3位）」「人（4位←9位）」「職業・仕事（5位←5位）」「将来（6位←4位）」「考え・考え方（10位←ランク外）」）。この順位はあくまでも件数によるものであり、質的な評価については単語マップを用いて後述する。また、事前アンケートでは使用されていないが、事後

の感想文では使用されている単語を拾うと、「グループ」「考え・考え方」「気持ち」「経験」「先生」「討論」等が入ってきている。

形容語では、「良い(1位←3位)」「大切だ(4位←6位)」「楽しい(8位←ランク外)」「面白い(9位←24位)」「重要だ(10位←5位)」等、肯定的なもので占められている。動詞では、「思う(1位←1位)」「考える(5位←5位)」「受ける(6位←13位)」「感じる(8位←ランク外)」「話す(11位←ランク外)」「知る(15位←8位)」「学ぶ(16位←11位)」等の、知覚や意思に関わる動詞が多く含まれている。

表3-6. 受講後の感想(品詞別ランキング)

	名詞	出現数	件数	形容語	出現数	件数	動詞	出現数	件数
1	自分	657	94	良い	158	96	思う	633	94
2	授業	371	85	様々だ	103	55	ある	286	89
3	お話・話	295	84	ない	63	41	する	162	89
4	人	333	82	大切だ	62	35	聞く	207	76
5	職業・仕事	182	76	多い	38	28	考える	241	75
6	将来	157	64	大きい	44	25	受ける	123	67
7	キャリア	170	63	しっかり	32	23	違う	78	51
8	私	297	60	楽しい	29	21	感じる	99	50
9	グループ	100	56	面白い	15	20	言う	86	46
10	考え・考え方	95	56	重要だ	24	16	持つ	82	43
11	人生	91	53	強い	23	15	話す	73	42
12	学部	126	51	深い	18	15	できる	44	39
13	気持ち	70	51	真剣だ	17	15	いる	60	35
14	経験	70	44	積極的だ	21	15	取る	52	35
15	大学	86	42	有意義だ	18	14	知る	45	33
16	先生	69	39	上手い	14	14	学ぶ	48	32
17	人たち	64	38	好きだ	15	13	頑張る	52	32
18	討論	56	38	新しい	18	13	通す	35	31
19	機会	55	37	大変だ	15	13	分かる	52	31
20	大学生生活	63	35	苦手だ	11	11	分かる(否定)	36	30
21	キャリアデザイン入門	55	35	広い	12	11	変わる	35	27
22	時間	57	34	小さい	13	11	振り返る	27	23
23	意見	63	33	難しい	15	11	発表する	31	23
24	先輩	49	33	不安だ	13	11	残る	26	22
25	夢	90	29	すごい	11	10	出る	29	22

記述内容について、名詞と用言の係り受けを抽出したものが表3-7である。回答数94件のうち、「話し-聞く」が60件ともっとも多い。続いて、「授業-受ける」が30件、「将来-考える」が27件、「自分-考える」が24件、「人-いる」が20件となっている。係り受けを30位までみると、「自分」と「人」のふたつの単語に絡む係り受けが、それぞれ5件(「私」を含めると7件)、7件あり特徴的である。授業を通して、「自分」については「考え」たり、「見つめ」たりすることにつながっているようである。また「人」については「様々で」あっ

たり、「違って」いることを再認識したり、「出会った」り、「話し」たり、「聞いた」りと、と交流が行われたことについて記述されている。

表3-7. 受講後の感想（係り受けランキング）

	名詞	用言	件数		名詞	用言	件数		名詞	用言	件数
1	話・お話	聞く	60	11	経験	良い	13	21	人	話す	10
2	授業	受ける	30	12	私	思う	12	22	キャリア	聞く	9
3	将来	考える	27	13	授業	学ぶ	12	23	機会	ない	9
4	自分	考える	24	14	人	様々だ	12	24	授業	受講する	9
5	人	いる	20	15	授業	振り返る	11	25	人	思う	9
6	授業	通す	19	16	人	出会う	11	26	人	聞く	9
7	キャリア	考える	15	17	自分	ある	10	27	大学	入る	9
8	自分	思う	14	18	自分	する	10	28	話・お話	ある	9
9	授業	聞く	14	19	自分	見つめる	10	29	学部	違う	8
10	私	考える	13	20	人	違う	10	30	経験	思う	8

4-2. 受講動機と受講後の感想との比較

① キャリアに関する記述

品詞別単語ランキングをみると、先述の通り、受講動機でのランキングと受講後の感想でのランキングに近似傾向がみられた。では、その使われ方についての両者の関係はどのようなになっているのであろうか。それを確認するために、特定の単語がどのような単語と関連が深いかを明示する単語マップを用いて考察を試みる。

単語マップの見方であるが、位置に近い単語ほど同時に利用される関連性の強い単語であり、線が太いほど係り受けが多くなり、円が大きいほどその件数が多いことを意味する。左と下に表示されている数値は、コレスポンデンス分析の結果導出される数値であり、対象となる単語を(0,0)として関連する単語を配置している。

まず、図3-1及び図3-2は、受講動機と受講後の感想の中で「キャリア」がどう使われているのかを示している。図3-1をみる限りでは、強固な関連性を持つひとまとまりの単語群は存在せず、「キャリアを考えたり」「キャリアという言葉に興味をもったり」という係り受けの関係にある単語が、緩やかにキャリアを取り巻くイメージである。一方、図3-2は関連性を持つ単語群がふたつみられるが、キャリアの話聞くことや授業でキャリアを考えるとこの程度のことである。

次に、図3-3及び図3-4をみてみよう。受講前の図3-3には、「職業・仕事」に関連深い（係り受けの関係にある）単語として「就く」や「選択」、「決める」、「様々だ」等があるが、それぞれの単語に強い関連はない。これをみる限りでは極めて一般的な記述でしかない。受講後の図3-4では、「ある」「思う」との係り受けは強いが、その他の単語との関係性についてはそれほど強くはない。

図3-1. 受講動機中の「キャリア」

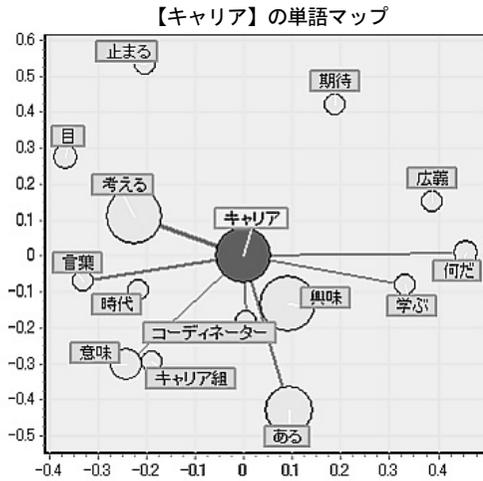


図3-2. 受講後の感想中の「キャリア」

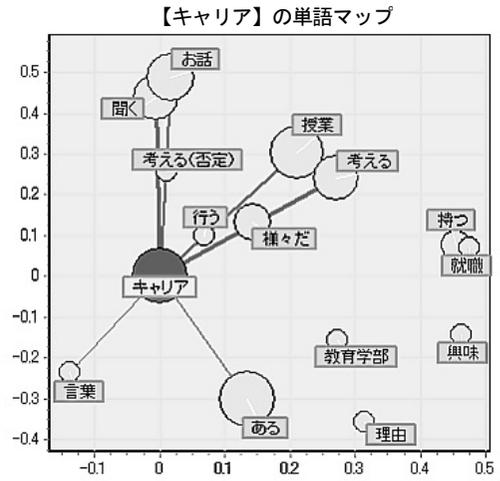


図3-3. 受講動機中の「職業・仕事」

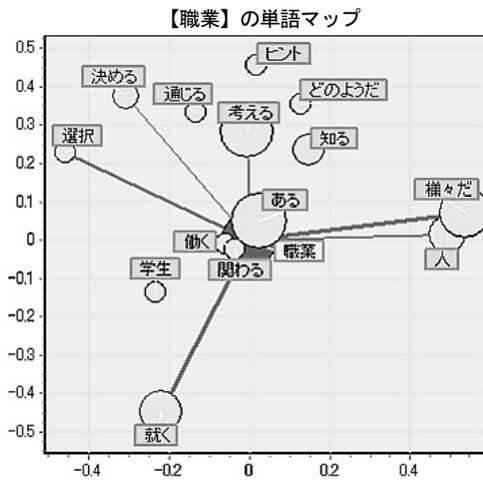


図3-4. 受講後の感想中の「職業・仕事」

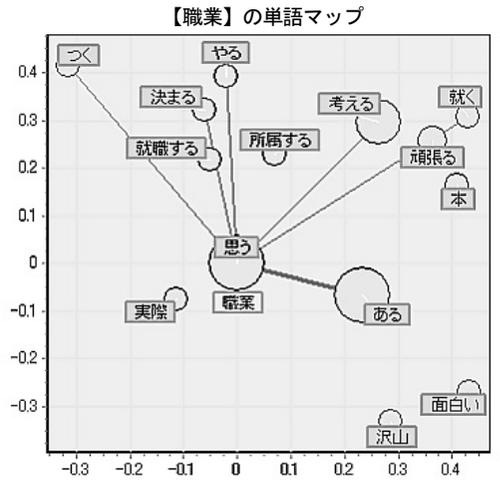


図3-5及び図3-6は、「人生」の単語マップを示している。受講前の図3-5には、後悔しない選択をして生き、人生設計を考え、生き方のヒントを求める指向性が認められる。受講後の図3-6には、先輩等とのつながりを意識したり、(自分の)歩む道を考えたり、ターニングポイントを自覚する必要性が認められる。しかし、これも「キャリア」と同様、受講前と受講後で明確な変容を来したとはいえない。

図3-5. 受講動機中の「人生」

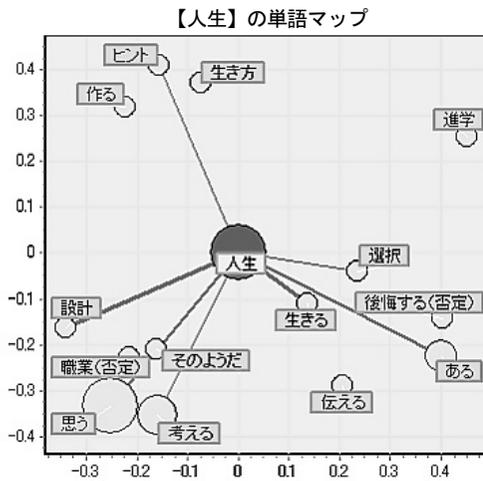
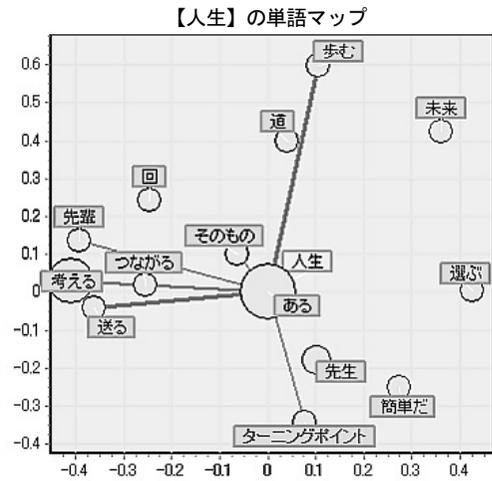


図3-6. 受講後の感想中の「人生」



キャリアに直接関係する記述以外にも、形容語及び動詞の単語マップを作成した。具体的には、件数の多かった「良い」「様々だ」「聞く」「考える」「知る」「分かる」等を抽出し、受講動機と受講後の感想で比較検討したが、名詞の比較と同様に明確な差異を認めることはできなかった。

② 受講後の感想に特有の記述

上述の通り、授業の前後で学習成果を比較しようとしたが、想定していたような成果が導き出せずにいた。そこで、受講動機には使用されていないが、受講後の感想中に比較的使用された単語である「不安だ」と「変わる」を取り出し、単語マップを作成した。

「不安だ」という言葉は形容語の24位にランクインしており、必ずしも多いとはいえないが、受講生の不安を確認するために取り上げてみた。感想の中ではどのような様相を呈しているのか確認したのが図3-7である。具体的な不安を取り出してみると、「将来への不安」、「コースへの不安(進路選択)」、「不安だから聞いてみよう」、「不安は自然で仕方ないこと」、等多様な記述が認められる。次に図3-8の「変わる」であるが、自分自身や考え方が変わるという意識変化の部分と、(グループ活動の中で)学生同士が打ち解ける等の変化があったと考えられる。

以上、キャリア教育の成果を受講生の自由記述から分析を試みたが、結論的について言葉で表現されているものの中に明確な差異を導き出すことはできなかった。これについては、次の研究の成果でまとめる。

図3-7. 受講後の感想中の「不安だ」

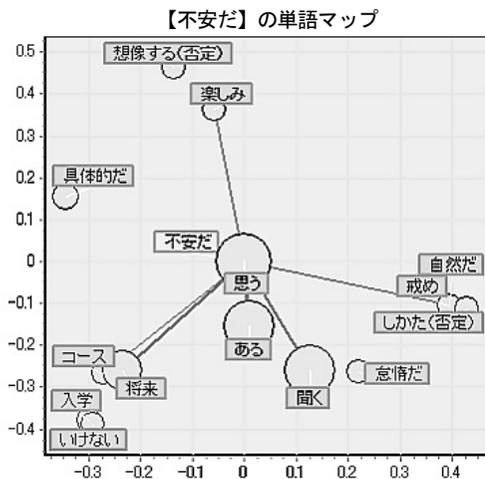
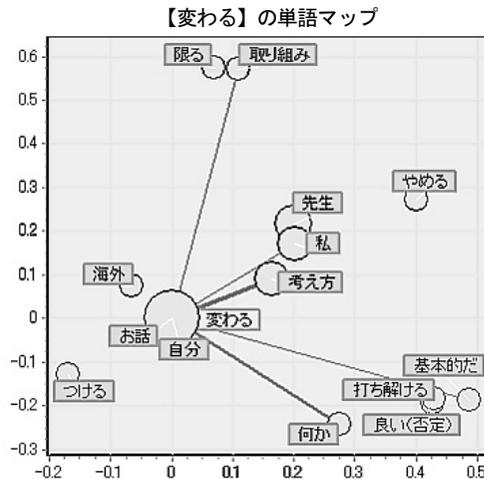


図3-8. 受講後の感想中の「変わる」



5. 研究の成果

先行き不透明な未来ではあるが、学生は未来を生きる力を獲得しなければならない。それを支援するために国公立を問わず、各大学で様々な取り組みが行われている。今回の研究テーマは大学におけるキャリア教育の実像を描き出すことにあった。研究対象として、大学1年生を主たる対象として開講されている「キャリア・デザイン入門」と、その受講生を選定した。ゲストスピーカーを招き、学生のキャリア意識の形成と啓発を図ろうとする授業スタイルはキャリア教育のスタンダードとして定着しているといつてよい。それをターゲットとしたことは、本研究の成果を大学教育の課題として問題提起するに有効であったと考えられる。

今回の調査研究を通して、キャリア教育を授業の形にパッケージングすることの妥当性は認められるものの、その成果や評価を短期的なパースペクティブでとらえようとするには限界があることが明らかとなった。授業で得られた知識や情報を、自分のものとして言語化し、意識や行動にまで繋ぐには時間だけでなく、学生のレディネスが十分ではないのである。この場合のレディネスとは、授業で提示される内容を自分の経験と重ね合わせ、共感や実感へと転移させる力を指す。つまり、授業内容が「ストンと腑に落ちる」ところまで学生が成熟している状態であるかどうかである。到達していないとすれば、ペダゴジカルな「延期されたパースペクティブ」に基づき、将来経験するであろう事柄に向けた準備教育の位置づけで授業内容を編成する必要があり、その視点で授業における学生評価を考える必要がある。

参加体験型学習を推進する中でよく引き合いに出される言葉に「聞いたことは忘れ、みたことは覚え、やったことは理解して、みつけたものが身につく」がある。仮にこの言葉を、授業

評価の基準とすれば、学習成果の定着度を4段階のステップとしてとらえることができる。大学の授業がどの段階まで保障できるかという点、実習系を除けば2つ目の段階までであろう。また、「キャリア・デザイン入門」は大学における初年次教育という位置づけでもある。あらゆる意味で経験の少ない学生にとって、授業の受講前後で劇的に変化を期待することには無理がある。「やったことは理解して、みつけたものが身につく」状況が後に訪れるのであれば、そこに向かわせる道筋をつけることこそが本授業の目的やねらいになるのであろう。

さて、ここからが問題となるが、大学における初年次教育としてのキャリア教育が準備教育であるとするならば、それに接続する教育をどう考えるか、ということである。順当に考えれば、教養教育から専門教育という流れの中で学部に移行する接続を準備することになる。これは従前の考え方や仕組みと変わらないため、高学年の学生については学部あるいは指導教員任せとなってしまう。大学全体としてのキャリア教育への取り組みが水面下へ潜っているようにみえる問題がある。

一方で、大学教育にキャリア教育というフレーム設計をして、専門教育に囚われない学生支援に接続するとすれば、現状から考えて、社会人基礎力等の育成のための教育プログラムを準備することになる。最短距離で効率のよいスキル獲得のためのプログラムメニューを学生に提供することが第一弾となるのであろうが、それだけではせつかくのスキルを試して身につけることにつながらない。学習成果の活用場の提供も必要となる。このような取り組みをすべて大学が行うのであれば、一種の学生囲い込みとなる。学生をお膳立てされた世界で安易な消費者にしてしまうのか、自分の力で切り拓いていける賢明な当事者に育てるのか、基礎力と応用力との関係でもあり、そのバランスが難しい。

授業等の正課活動、研修や講座等の正課外活動、ボランティア等の社会活動、アルバイト等の経済活動等、大学生は自由意思で選択できる恵まれた環境にある。人生80年を生きる彼らにとって、この大学4年間をどう過ごすかはとても大きいことである。大学におけるキャリア教育は幅広い視野で構想され、きめ細やかに編成されなければならない。そのための理論的枠組みの構築が今後の課題である。

【参考資料】

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、「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002/003.htm
(2008/11/30))

社会人基礎力に関する研究会、2006、「中間とりまとめ」。

(<http://www.meti.go.jp/press/20060208001/shakaijinkisoryoku-honbun-set.pdf>
(2008/11/30))

第Ⅱ部

個別テーマからみたキャリア教育

第4章 女性のキャリア支援と大学教育

加野 芳正
(香川大学)

1. はじめに

本章では、女性のキャリア支援について論じていくこととする。なぜ、あえて「女性の」キャリアを論じるのかといえば、キャリア支援の一般論では女子学生が抱える問題を解消することができないからである。女子学生特有の問題とは、1) 女性が出産や育児によって仕事を辞めたり中断せざるを得ない状況が今日なお存在すること、2) 仕事と子育ての両立がキャリア形成において重要であること、3) 雇用機会均等法の改正を重ねてきた今日でもなお、男性と対等の就職機会が確保できていないこと、4) 職業生活に関連して女性のエンパワーメントが求められていること、等である。このことから、女子学生のキャリア形成に焦点を当てて、彼女たちの支援を継続していくことが、大学教育の課題として位置づくことになる。

ここで難しいのは、現状として女性のキャリアが多様であるという点であろう。男子の場合であれば、新規学卒後、フルタイムで継続的に働くことが前提となっている。したがって、キャリア教育についても職業生活を中心に考えればよく、キャリア教育の設計が比較的簡単である。これに対して女性の場合は、働き方も多様であり、また、専業主婦やボランティア活動を柱とする生き方もある。職業を自分の人生の中にしっかりと位置づけていくことが重要とはいえ、ボランティア活動等の非正規雇用型の生き方も尊重される必要がある。いろいろな働き方、いろいろな生き方があることを前提として、キャリア教育を展開していかななくてはならない。

もちろん、男女共同参画の視点に立てば、「ワーク・ライフ・バランス」の視点も重要であり、男性にとっても働くだけの人生は過去のものになろうとしている。また、多様な働き方、生き方は男性にも認められてしかるべきである。教育には、現在の世界に対応するという側面と、未来の世界に対応するという二つの側面がある。現状に追従するだけでなく、現実を変えていくための教育が、キャリア教育においても求められている。

2. 国の政策指針とキャリア教育

2-1. 国立大学協会の取組 (2000年以降)

1999年に男女共同参画社会基本法が成立し、そのなかでは「男女共同参画社会の実現を21世紀の我が国社会を決定する最重要課題と位置付け、社会のあらゆる分野において、男女共同

参画社会の形成の促進に関する施策の推進を図っていくことが重要である」と述べられている。社会のあらゆる分野というからには、大学も例外ではない。

このような視点から、国立大学協会を例にとってみると、2000年6月の総会において『国立大学における男女共同参画を推進するために一報告書』を採択し、その中で国立大学の教員における女性の比率を、2010年までに20%とする目標値を設定した。また、2001年6月に開催された第3常置委員会（現 教育研究委員会）では、大学における女性の雇用及び教育関連の実情把握のための調査資料の整備、共通のデータベースの構築と必要に応じて各大学への情報提供を行えるような情報の集積を目的として、今後10年間にわたって男女共同参画推進状況を継続的に調査することを決定した。この調査は、2001年、2002年、2005年、2007年と続き、2008年に第5回目の調査が行われた。2008年の報告書を見ると、およそ、1) 男女共同参画の現状：統計的調査結果、2) 男女共同参画の推進状況に関する調査結果、3) 各大学の中期目標項目および今後の方針、の三つの項目から構成されている。この報告書から「女性学・ジェンダー研究関連授業」の開設状況を見ると、「学部」では513、「博士前期（修士）課程」では268、「博士後期（博士）課程」では71、「全学共通科目」では151の授業科目が開設されていることがわかる。また、受講者数をみると、学部教育で24,422人、全学共通科目で19,162人等となっており、大学院も含めた受講者数の合計は45,330人となっている（公開講座は除外している）。この「女性学・ジェンダー研究関連授業」は、開講授業数や受講者数の点でやや頭打ちの状況であるといえるが、第1回調査と比較するとかなり増大していることがわかる（社団法人国立大学協会 2009）。

こうした「女性学・ジェンダー研究関連授業」の増加は、時代の大きな流れのなかで、各大学が男女共同参画に向けての取り組みを、組織として積極的に展開しているからである。男女共同参画を推進する担当組織、委員会の設置については、2001年の第1回調査では12.1%だったものが、2008年の調査では52.3%と過半数の大学が設置するまでになっている（同上）。こうした委員会は、雇用や昇進における平等の促進に加えて、学生教育の立場から女性学やジェンダー関連科目の設置を促進する方向で機能する場合が少なくない。これら授業科目の具体的内容については把握できていないものの、女性のキャリア形成に関しては必須のアイテムであり、女性のキャリア支援とつながりの深い科目群であるといえよう。

2-2. 男女共同参画基本計画（2005年）

2005年12月に公表された「男女共同参画基本計画」（第2次）は、「男女共同参画を推進し多様な選択を可能にする教育・学習の充実」を項目として掲げており、以下のような施策の推進を提言している。

- 1) 男子向け・女子向けとされる職種にとらわれることなく、幅広い進路選択を念頭に、一人一人が主体的に進路を選択することを目的とし、望ましい勤労観・職業観や職業に関する知識・

技能を身につけさせる等、職業意識の醸成や意識の啓発を図る。

- 2) 女性の進学や進出の割合が低い理工系分野等について、本人及び親、教員等を対象とする女性のロールモデル等の情報提供や啓発等のチャレンジ支援を推進する。
- 3) 大学等が、将来のキャリアに関連付けた専門教育を展開するように促す。例えば、教育課程の中でキャリア教育のための教育プログラムを作成すること等、各大学において学生の職業意識の醸成に関する取り組みを促すとともに、インターンシップの更なる普及推進に努める。また、各大学において就職指導に関する取り組みの充実を図る。
- 4) 大学等において、男女共同参画の視点を踏まえた女子学生、女子生徒の多様な職業選択を可能にするための専門的知識の習得や意識啓発等を早期に行うよう務める。特に就職支援において、男女共同参画の視点を踏まえるよう務める。

この基本計画がどの程度、各大学や高等教育機関に影響を及ぼすことになったのかについては定かでない。少なくともこの基本計画から、男女共同参画社会づくりに「キャリア教育」が大きな位置づけを与えられていることは確かである。このことは 2000 年に策定された「男女共同参画基本計画」(第 1 次)と比較しても顕著であろう。第 1 次の基本計画は総花的であり、ジェンダーに関連した教育・学習の全体像を描いているが、第 2 次の計画では、キャリア教育に焦点化されているといっても過言ではない。

この基本計画は、各省庁の政策に対して影響を及ぼすことになる。そこで、2000 年以降の(女性の)キャリア教育に関する文部科学省の政策を概観してみよう。まず、2003 年には、「女性研究者への支援(多様なキャリアが社会を変える;第 1 次報告)」「女性の多様なキャリアを支援するための懇談会」,「女性のキャリアと生涯学習の関わりから(多様なキャリアが社会を変える;第 2 次報告)」「女性の多様なキャリアを支援するための懇談会」という二つの報告書が出された。2004 年には、「児童一人一人の勤労観、職業観を育てるために」(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),等の調査報告書がまとめられた。また、2006 年度からは「女性研究者支援モデル育成事業」が、2007 年度からは「女子中高校生理系進路選択事業」がスタートした。断片的ではあるが、基本計画の方向に沿った施策が展開されつつあるといえよう。

とはいっても、肝心の女性のキャリア支援に向けて、各大学がどのように取り組むべきか、このことに触れている提言はない。それは、各大学の設置理念や目標との関連で、一律には進めることができないという事情があるからである。結局のところ、男女共同参画に向けたキャリア教育は、それぞれの教育機関が問題意識をもって、主体的に実施する以外に道はなく、その意味では各大学の問題意識と取り組みの内容が問われているともいえよう。

2-3. 女性の参加加速プログラム(2008 年)

2008 年 4 月に内閣府の男女共同参画推進本部は、「女性の参加加速プログラムー多様性に富

んだ活力ある社会に向けて」を決定した。この中では、国の審議会委員に占める女性の割合や国家公務員新規採用者における女性の割合等では高くなっているものの、実際に意思決定において指導的立場に立つ管理的職業従事者における女性の割合は低く、他の先進国と比較しても女性の参画は遅れている。こうした事態を打開するためには、女性の参画拡大を推進するための戦略的な取り組みが必要であるとして、指導的地位に女性が占める割合を「2020年までに30%」にするという目標に向けて、ワーク・ライフ・バランスの実現、女性の能力開発・能力発揮に対する支援の充実、意識の変革の3点を施策の基本的方向に置いている。指導的地位というからには、大学等の教育機関を卒業してからのキャリア形成支援が重要であるが、それを支えるための大学教育も重要である。何と云っても、職業における知識・技能を身につけさせ、職業に対する心構えを伝達することが「大学のキャリア教育」として重要な役割となっているからである。したがって、指導的な立場における女性の割合が少ないことは、もちろん第一義的には日本人の働き方の問題や、女性の能力を発揮できる環境が整備されていないことが根底にあるが、同時に高等教育のあり方が問われてもいるのである。

3. GPに採択された「女性とキャリア教育」関連プログラム

今日、キャリア教育は小学校から大学、さらには生涯教育にまで広がっている。キャリア教育は教育から職業生活への移行を焦点的な課題にしており、若者の職業意識の希薄化やフリーターの増加といった事態を前に、社会全体で取り組むべき喫緊の課題とみなされることになったのである。もちろん、フリーターの問題は雇用問題という側面を持っており、教育問題に全面的に責任転嫁することはできない。反面で、職業意識を高めることは、大学での学びを活性化することにも繋がり、また、働き方を考えることは生き方を考えることにも通じる。自己理解を深め、そこをベースに自己のキャリアデザインを描くことは、キャリア教育の中心的なテーマである。こうしたキャリア教育を深化させていくためには、教員個々人の取り組みもさることながら、組織として明確なビジョンを持った取り組みが不可欠である。

3-1. 短大におけるキャリア教育・就職支援状況調査

国立女性教育会館が実施した『短大におけるキャリア教育・就職支援に関する状況：全国短期大学の調査結果報告書』（2007年）をみると、今後重点をおいて取り組む予定のある事柄として過半数の短大が選択したのは、「学生の就職やキャリア形成についての意欲を高めるための事業の充実」（59.6%）、「カウンセリングやキャリア相談等による個々の学生への対応の充実」（52.0%）、「学生が働く意味や自分のキャリアデザインについて考えるための企画の充実」（51.5%）、「学内教員との連携の深化」（51.0%）の4項目であった。また、「コミュニケーション力を高める企画の工夫」も48.5%と多くの大学が選択している（独立行政法人国立女性教育会館 2007）。したがって、キャリア教育の充実のために、就職やキャリア形成

への意識づけ、相談体制の充実、キャリア教育の企画、教員の連携、コミュニケーション能力の育成等が重要事項と考えられていることがわかる。その短期大学は9割以上が女子学生である。

3-2. GPに採択された「女性とキャリア」関連プログラム

2003年に「特色ある大学教育支援プログラム」(特色GP)が創設されて以降、「現代GP」, 「学生支援GP」等のGP(Good Practice)が創設され、教育の分野での競争的な資金配分が始まった。これらのGPでは、「キャリア教育」に関しても各大学から積極的に申請され、特に「現代GP」では「実践的総合キャリア教育の推進」の枠が、2006年度と2007年度の2年間にわたって採用されたために、数多くの「キャリア教育」関連プログラムが採択され、各大学で実践されることになった。

では、これらのプログラムのなかで、女性のキャリア形成に焦点を当てたものにはどのような取り組みがあるだろうか。プログラムのタイトルのなかに「キャリア(教育)」と「女性(男女)」の二つのキーワードがそろっているプログラムは7、女子大が実施するプログラムで、タイトルのなかに「キャリア(教育)」が入っているプログラムが5、それに「学生支援GP」に採択されたお茶の水女子大学の事例を加えて、全部で13事例が該当するとして、表4-1のように整理した(ここでは4年制大学だけを対象としている)。これ以外にも、キャリア教育に関連したプログラムはあるかもしれない。女子大から申請し、採択された教育プログラムは、女性のキャリア支援を暗黙の前提としているものも少なくない。キャリア教育は大学教育の全般に通じるものなので、キャリア教育とそれ以外の教育の境界は必ずしも明確ではない。

この表から、女子のキャリア教育に焦点を当てたプログラムは女子大から申請されたものに多く、共学大から申請、採択されたプログラムは2件に過ぎないことがわかる。これら13事例のなかから、タイトルに「女性(男女)」と「キャリア(教育)」という二つのキーワードがそろっている7大学の取り組みを中心に、それぞれの大学がどのような具体的取り組みをしているのか、各大学のホームページ、選考委員会での採択理由等から、その内容と方法論を検討してみよう。

3-3. 共学大における理工系学生の支援

表4-1から、13件の取り組みのうち、共学大から申請・採択された2件は、いずれも理工系の女子学生のキャリア形成支援を目的としたものであることがわかる。

中央大学のプログラムは、男女共同参画を支え、将来のリーダーとなりうる女性研究者・技術者に求められる資質を涵養するため、産業・科学技術の基礎から応用力までを養成する実学教育と、高度な専門家としてのライフステージとキャリアパスを理解させるキャリア教育を有機的に融合させた、女子学生のための産業キャリア教育プログラム(産学連携教育)を、産業界と共同して開発・実施するというものである。このキャリア教育の部分は、企業の第一線で

活躍している卒業生を招聘（特に理工学部・理工学研究科を修了した卒業生），講演や懇親会を開催することによって，視野を広げ，職業に向き合う機会を提供するというものである。この講演会や懇親会は女子高校生に対しても開かれており，高大連携の側面を持つとともに，進路説明会としての役割を果たしているようである。

広島工業大学のプログラムは，女子学生キャリアデザインセンター（JCDセンター）を中心として，1) キャリア形成支援－企業人や市民との「ものづくり交流」，社会で活躍している女性トッパーナー，技術者，卒業生たちによる講演会，異学年交流と『JCD PRESS』の発刊等，2) 就業支援－女性技術者の受け入れ環境を整備した企業の開拓と企業懇談会，女性技術者としての特別教育講習の実施，女性技術者からみたましい就業環境の策定と提案等，3) 再チャレンジ支援－結婚・出産等により離職を余儀なくされた卒業生を対象にしたキャリアパス調査，受け入れ企業の開拓，スキルの再教育等，を展開するというものである。

表4-1. GPに採択された「女性とキャリア」関連プログラム

中央大学 2006年度	現代 GP	産学連携教育による女性研究者・技術者育成－理工系女子学生のための産業キャリア教育プログラム
金城学院大学 2006年度	現代 GP	個重視・女性のためのキャリア開発サポート
京都女子大学 2006年度	現代 GP	女子学生のキャリア教育の体系化と普及－企業，教員，学生の共同による女子学生のキャリア形成プログラムの開発と実施
お茶の水女子大学 2007年度	現代 GP	科学的思考力と表現力で築く「私の履歴書」－キャリアレポート放送局で育くむ職業意識
お茶の水女子大学 2008年度	学生支援 GP	「出る杭」を育てる－企業で女性が輝くための学生支援
福岡女子大学 2007年度	現代 GP	男女共同参画社会をめざすキャリア教育－学生のキャリア意識と人間力を高める 21 世紀高度教養教育への地方公立女子大学の挑戦
東京女子大学 2007年度	現代 GP	東京女子大学キャリア・ツリー－リベラル・アーツ教育に基づくキャリア構築支援
京都光華女子大学 2007年度	現代 GP	学生個人を大切にしたいキャリア教育の推進－個別対応と個別対応教育による就労意識の喚起・醸成と基本的能力の養成
大阪樟蔭女子大学 2007年度	現代 GP	総合的人間力を育てるサイクルプロジェクト－ジェネリック・スキル教育を用いたキャリア教育開発プログラム
神戸女学院大学 2007年度	現代 GP	女性のライフステージに応じたキャリア教育－メディア，アート，ホスピタリティ，ボディを副専攻として
奈良女子大学 2007年度	学生支援 GP	チャレンジする女性のキャリア形成支援－卒業生ネットワークを活用した在学生・卒業生のキャリア形成支援
広島工業大学 2007年度	学生支援 GP	技術系女子学生の継続的なキャリアデザイン－ライフサイクルを視野に入れた支援プログラムの構築
女子美術大学 2008年度	学生支援 GP	美大でのリエゾン型キャリア形成支援の展開－キャリアポートフォリオを携えてソーシャルデビュー

3-4. 奈良女子大学とお茶の水女子大学の事例

お茶の水女子大学と奈良女子大学は、戦前期の女子高等師範学校以来の伝統と歴史を有し、我が国の女子高等教育をリードするとともに、多くの女性人材を輩出してきた。女子大であるので、キャリア支援事業はすべからく「女性のため」のものである。学生支援 GP に採択された奈良女子大学の事例は、奈良女子大学キャリア ML（メーリングリスト）をつくり、卒業生や大学院修了生のネットワークづくりの構築により、1) 卒業生・修了生に対する就職・転職情報の提供、2) 研究職を志望する大学院修了生に対する研究職公募情報等の提供、3) 卒業生・修了生へのキャリア・カウンセリング、4) 卒業生等の間での育児や介護等の支援の情報提供、5) 在学生のためのキャリア教育科目のゲストスピーカーの募集、6) OG 訪問等在学生の就職活動への支援、7) 卒業生・修了生のキャリアの現状把握、等を行おうというものである。在学生と OG とのネットワークを構築しようという点では、在学生の利益にも繋がる企画であるが、基本的には、卒業生のキャリア支援に特化したプログラムであり、女性のキャリア支援に特有の内容を含んでいるといえよう。我が国の場合、卒業後にはほとんどの学生が労働市場に参入するが、結婚や出産によって労働市場から多くの者が退出してしまう。そして、子どもの成長とともに再び労働市場に参入する、いわゆる M 字型労働を特徴としている。それは、男性のキャリアとは異なる点である。その意味で、女子に特有のキャリア形成支援が必要となる。奈良女子大学の事例は、ML によって本当に効果のあるキャリア支援が実現できるのか、そもそも ML にどのくらいの卒業生が登録するのか未知数の部分が少なくないが、一つの試みではある。

お茶の水女子大学のキャリア支援プログラムをみてみよう。2007 年度の現代 GP に採択された「科学的思考力と表現力で築く「私の履歴書」—キャリアレポート放送局で育くむ職業意識」は、新設の正課教育プログラム（「キャリアプランニング」、「サイエンス・ライティング」、「サイエンス・ディベート」、「プレゼンテーション」、「企画・運営力養成講座」等）を通して文系学生に科学的思考力を、理系の学生に表現力を身につけさせる。そして、これらの授業から生み出される文章等を、「キャリアレポート放送局」の「私の履歴書コーナー」に掲載し、学生の就業意識の醸成を目指すというものである。また、学生主導の活動の場であるキャリアカフェは、キャリアに関する談話室とでもいったもので、キャリアメンター（業界での豊富な専門知識と体験に基づいたキャリア指導ができる講師）を配置している点の一つの特徴になっている。

学生支援 GP による「「出る杭」を育てる—企業で女性が輝くための学生支援」は、大学入学後の早い時期から女性のライフスタイルを意識させることにより、企業への就職、更に管理職への昇進を目指す学生への早期支援を目的としたプログラムである。要点は、女性のキャリアパスのモデルを築くこと、管理職に必要な意識と実行力を養成することである。そのため用意されているのが、OG 就活ネットワーク、就職アドバイザーによる企業と学生のマッチング、「就活パスポートの発行」、企業とタイアップしてのキャリアセミナーの開催等である。このプログラムは、2008 年に決定された「女性の参加加速プログラム」の理念・目標と整合性を持

った、エリート女子大らしい取り組みである。

3-5. 福岡女子大学／金城学園大学／京都女子大学／神戸女学院大学の事例

福岡女子大学の取り組みは、女子学生の「キャリア（人生）形成」と「男女共同参画社会の実現」を全学体制で目指していくという取り組みである。そのために、1) キャリア支援センターで、職業キャリア導入教育の体制を整える、2) 教務部会を中心に、学生を学問に目覚めさせ、学問を通して人間力を育てる学問キャリア導入教育の体制を整える、3) 男女共同参画関連科目の拡充と一部必修化を図る、4) 読み書き討論能力（実践的コミュニケーション能力）を養成する、等の取り組みが中心となっている。学生一人ひとりが男女共同参画社会の担い手であるという理念のもと、女性の人生キャリアの諸課題と向き合い、学生の意識と能力を高めることを目指した、女子大らしい取り組みである。

金城学院大学のプログラムは、1) 正課授業（キャリア開発教育科目）をはじめとして、女性のライフキャリアを理解するための内容を充実させる、2) アドバイザーによる個別指導、キャリア・カウンセリング、メンタリング、ジョブコーチ等、学生一人ひとりのニーズに応える個別支援の徹底、3) オリジナルのキャリア支援ツールやビジネススキル検定の活用、4) 同窓会、企業、自治体、系列の中学・高校との連携、といった内容を含んでいる。奇をてらうことなく、オーソドックスなキャリア教育メニューで構成されている点が特徴であろう。

京都女子大学のプログラムは、中学、高校を持つ女子大の特徴を生かして、女性のキャリア形成を長期的・体系的に図っていくとするものである。中学生向けには職業体験学習が、高校生向けには大学生をファシリテーターとした自己分析を中心としたワークショップ型プログラムが、大学生向けにはレクチャーとインターンシップによる「働く現場と関わって自己を開発する」プログラムが、それぞれ用意されている。さらに、卒業後 2-3 年は「立ち止まり、振り返って自己を整理する」プログラムが、社会に出てから 10 年を経過する時点を目安に、更なるキャリアアップを目指す人材を対象として「スキルアップをして自己を改革する」という社会人プログラムが、それぞれ計画されている。つまり、大学への入学前、入学後、卒業後と生涯にわたるキャリア形成を支援していくという点に一つの特徴がある。

神戸女学院大学の取り組みは、従来の学科専攻とキャリアデザイン・プログラムである副専攻課程を交差させ、女子高等教育の今日的課題に答えようと意図したプログラムである。ここで、キャリアデザイン・プログラムとは、就職する意欲や職場で発揮される能力の育成に加え、仕事と家事の両立、結婚や出産を機会とした離職後の家庭生活、その後の職場復帰への可能性等、男性と同一でない女性特有の多様なライフスタイルを視野に組み立てられたものである。具体的には、「メディア・コミュニケーションコース」「アート・マネジメントコース」「ホスピタリティ・マネジメントコース」「ボディ・サイエンスコース」が計画されている。

女性を対象としたキャリア教育プログラムの最大の特徴は、福岡女子大学の取り組みに代表されるように、男女共同参画社会を担うためのエンパワーメントを特徴としている。多様に変

化に富んだ女性の生涯は、仕事中心の人生を送ることの多い男性とは、大きく異なっている。その女性の多様で変化に富んだ生涯と向き合い、職業的な意欲と能力を養っていくことが「女性とキャリア」の中心的な内容である点は、ここで事例として検討してきた各大学に共通する内容であるといっても良いだろう。

4. キャリア関連科目「女性とキャリア」の実践

4-1. 共学大学で求められる「女性とキャリア」の視点

このように GP の採択事例だけに限定すると、「女性とキャリア」に関する取り組みは、女子大学における取り組みが中心で、共学大学では理系の女子学生に焦点化したプログラムがみられるのみである。これでは、学生の大多数を占める共学大学における「女性とキャリア」の問題が抜け落ちてしまう。近年の男女共同参画に関する議論、あるいは、ワーク・ライフ・バランスに関する議論は、社会全体の問題として捉えることの重要性を指摘している。私たちの社会は、基本的には男女の対で構成されていることを考えれば、女性のキャリアは男性にとっても重要な問題である。したがって、共学大学においてこそ、そして、男女を対象としての「女性とキャリア」でなければならない。私たちがどのように生き、人生を設計するのかという、キャリア教育の目的に照らして考えれば、家族や子育て、ライフサイクルの視点を含んだキャリア教育が必要である。

筆者の所属する香川大学では 2006 年度、現代 GP「地域連携型キャリア支援センターの新機軸」に採択され、キャリア関連科目の充実を図ることにした。そうした方針の一環として、全学共通科目の特別主題「人生とキャリア」を構成する授業の一つとして「女性とキャリア」という講義題目の授業を始めた（担当者は加野芳正）。政府の男女共同参画基本計画が指摘しているように、高等教育機関における教育・研究活動において、ジェンダーに敏感な視点が組み込まれるよう努めることや、男女が共に、各人の生き方、能力、適性を考え、固定的な性別役割分担にとらわれずに、主体的に進路を選択する能力・態度を身につけることは、我が国の現状を眺めた場合、とても重要なことである。本節では、この「女性とキャリア」と題する講義科目について述べていきたい。

4-2. 「女性とキャリア」の趣旨と目的

1) 女子学生のキャリアをデザインする

本授業では、数年後には確実に社会に出ていこうとしている女子学生にむけて、生涯を貫くものとしてキャリアを位置づけ、長期的視点で職業生活のシナリオを描いてみることを目的の一つとしている。とくに少子高齢化社会のなかで、女性の職業能力に対する期待が高まっており、職業人になるという意識を高めていく。学生時代にしっかりしたキャリアをデザインしておくことは女性にこそ必要であり、自分の職業的能力を発揮して生きることは、充実した人生につながっていくことを理解させたい。

2) 社会に出て直面する事態を想定する

男女平等という理念とは裏腹に、実際の社会では、まだまだ女性が職業人として働くための諸条件の整備が十分ではない。男女雇用機会均等法等についての理解を深めるとともに、職業社会において女性が置かれている現状を正しく理解したうえで、プライベートな生活を含むキャリアをどうデザインしていくのか、考える。また、フリーター問題、ワーキングプア問題の背景についての社会科学的理解を深めていく。とくに女子の場合には、結婚、出産、育児等で、キャリアを形成していく場合に、男性にはない問題がある。出産とともに離職する女性は、現在でも7割といわれている。結婚、出産、子育てと職業生活をどのように両立させていくのか、両立支援を支える法律等を学びつつ、考察する。

3) 「女性学」から「女性キャリア論」へ

従来、男女平等論、女性学、ジェンダー論といった科目は、全国の多くの大学で開講されてきた。しかし、「女性とキャリア」に焦点をあてた授業科目は、一部の女子大学を除けば全国的にも珍しい。この授業では、女性論や男女共同参画論といった一般論を超えて、キャリア規範の流動化、多様化するなかで、自分の人生をどのように主体的に選択し、職業を人生のなかに位置づけ、豊かな人生を送っていくのかを主題に、講義を展開していく。自分の人生をしっかりみつめていくことから、学習意欲が高まり、4年間の充実した学習が始まる。その意味で、この授業科目が大学教育あるいは大学生活の導入科目として位置付き、4年間の学びの充実に結びつくことを期待している。

参考までに、香川大学の学部学生に占める女子の割合は39%（2007年度現在）とほぼ4割を占めている。工学部は1割程度だが、教育学部と医学部は女子学生が過半数を占めている。約4割というのは全国の大学の平均値であるが、国立大学だけからすると、女子学生の比較的多い大学となっている（国立大学全体では約34%）。

4) 男子学生にとっての「女性のキャリア」

「女性とキャリア」の受講は、男子学生にとっても有益である。これからの社会では、職業生活、家庭生活、地域生活等を、男女が共にバランスよく担っていくことが求められている。

「女性とキャリア」の視点は、そのなかに「ワーク・ライフ・バランス」の考え方を必然的に包含するものである。女性の生き方を考えることは、ひいては男性の生き方を考えることでもあり、男子学生にとっても意味がある。

4-3. 授業の展開

1) 第1-4回

表4-2に示すとおり、最初の4回は女性を取り巻く社会の状況、女性のライフサイクルの変化、結婚と子育て、雇用機会均等法の成立とその後の改正等を講義した。また、講義の資料として新聞記事（『女性情報』から抽出）を多用した。

2) 第5-12回

第5-12回は、社会のさまざまな分野で活躍している人、職業生活に熱心に取り組んでいる人、ユニークな活動をしている人、仕事と子育てを工夫しながら両立させている人に、これまでの体験や生きざまを話してもらい、そうした人生における先輩達の生き方、働き方を通して、学生たちに自らの生き方を考えてもらおうと企図した。ゲストスピーカーは、職業生活で頑張っている人だけでなく、ボランティア活動をしている人等、多様なキャリアの女性を選んだ。

3) 第13-14回

第13回は、4年生の女子学生4人に、4年間の学生生活を振り返って、後輩たちにメッセージを送ってもらった。教育学部からの受講生が多いこともあって、香川県及び岡山県の採用試験に合格した学生、学校臨床心理の大学院に進学予定の学生、中国からの留学生に依頼した。最終回の第14回は、「学習の履歴」を振り返りながら、この授業でどんなことを学ぶことができたか、印象に残っている事柄や言葉を含めて論じてもらうとともに、「どんなキャリアの軌跡を描いているか」、「10年後のあなたはどこでどのように生きていると思うか」等のテーマを論じてもらった。

なお、教科書には日本経済新聞生活情報部編『男にナイショの成功術-50人の「キャリアの軌跡」』（日経文庫）を使用した。授業で使用する時間的余裕はなかったため、各自が読み進めることにし、レポートを求めた。

表4-2. 2007年度「女性とキャリア」の概要

第1回	オリエンテーション	
第2回	女性のライフサイクルと人生を考える	
第3回	女性と結婚・仕事・子育て	
第4回	女性と職業と雇用機会均等法	
第5回	ゲスト キャリアカウンセラー (21世紀職業財団)	
第6回	ゲスト 高松市役所副市長	
第7回	ゲスト 公立中学校教諭 公立小学校教諭	(OG)
第8回	ゲスト 子育てサークル 代表	(OG)
第9回	ゲスト 建設・不動産業 財務, 人材開発より各一人	
第10回	ゲスト 香川県庁職員 香川大学嘱託職員	(OG)
第11回	ゲスト テレビ局 ディレクター	(OG)
第12回	ゲスト 助産士 (香川県立保健医療大学教員)	(OG)
第13回	ゲスト 卒業生からのメッセージ, 就職状況, 授業のまとめ	
第14回	「学習の履歴」から学んだことを整理し, 感想文を作成	

ゲストスピーカーに依頼した講義の内容は以下の通りである。

- (ア) 学生時代をどのように過ごし、どのようなことに力を注いだか／どのような目標を持って大学に入学したか。
- (イ) 学生時代に職業選択をどのように考えたか／希望どおりの職業に就くことができたか／自分の人生の中で仕事をどのように考え、位置づけているか。
- (ウ) 結婚・子育てについて、また、仕事と家庭の両方についてどのように考え、実践してきたか。
- (エ) 現在の仕事について（仕事の内容、仕事ぶり、仕事のおもしろさ等）。
- (オ) 職場・仕事のなかでどのような困難と出会い、どのように克服してきたのか。
- (カ) あなたの職場が求める人材像について。
- (キ) 受講生である大学生に対するメッセージ・贈る言葉。

限られた時間であるので上記内容のすべてを含むことはできない。それぞれのゲストスピーカーが、これらの内容から話題を取捨選択してストーリーを創り、お話いただいた。

4-4. 受講生

受講生は表4-3にみるように、2007年度後期175名、2008年度後期353名であった。100名くらいでスタートする予定であったが、予想を上回る受講生があり、さらに2008年度は倍増した。受講者数を学生たちのニーズと考えるなら、ニーズに合致した講義といえよう。男子学生の受講は2割程度である。

表4-3. 「女性とキャリア」の学部別受講者数

	教育学部	法学部	経済学部	医学部	工学部	農学部	合計
2007年度	96	9	7	2	20	41	175
2008年度	132	33	43	14	21	110	353

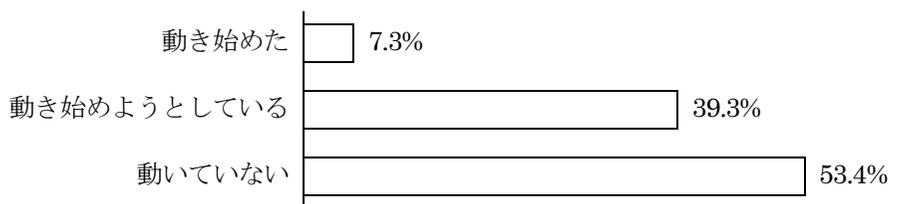
4-5. 本授業の効果と感想

授業については、おおむね好評であった（学生の授業評価結果による）。最終回の授業において「キャリア意識に対するアンケート調査」を実施した。この中の質問項目「あなたはこの授業を受けたことで、将来のためになにかしら動き始めましたか？」をみたのが、図4-1である。これをみると、「動き始めた」11人（7.3%）、「動き始めようとしている」60人（39.3%）、「動いていない」80人（53.4%）という結果であった。

具体的に「動き始めた」の内容をみると、「秘書検定にチャレンジ」「本を読み始めた」「将

来のことをより真剣に考えるようになった」「普段でも就職に関する事柄や新聞記事を読むようにしている」「サークルに入った」「今まで以上に英語を学び、資格の本を読んでいる」「教授について調べたり、問題をみたりした」「関連の本を読みあさった。未来年表を創って、大学生生活の予定をたてた」「活動が大事ということで様々な経験をしようとした」等が書かれていた。「動き始めようとしている」の具体的内容も、「動き始めた」の内容と重なる部分が少なくなかった。

図4-1. この授業を受けたことで、将来のために動き始めたか



学生の感想を二人だけ掲載してみたい。

- 1) この授業で自分の「キャリア」ということに対する意識が変わりました。自分は企業等に入らず公務員になって、安定した平凡な日々を送ろうと思っていました。しかし、ゲストの方の話を聞くと、企業で自分の力を試してみるのも選択肢の一つかなと思いました。自分のなかで一番影響を与えてくれたのはゲストスピーカーの方ではなく、本の中の50人のキャリアウーマンでした。彼女たちの生き方がカッコいいと思いました。本を読んでいて、結局は、その仕事に対する自分の姿勢が大切なのだと気付きました。そしてもう一つ、自分に変化を与えてくれました。それは留学したいという心情の変化です。ゲストの方も、「男にナイショの成功術」の本の方も、多くの方が海外留学をしています。彼女たちのようにカッコよくなるには留学が必須なのかなと思いました・・・(後略)・・・
- 2) ゲストスピーカーの人が毎回いきいきしててうらやましいと思いました。第1回目から振り返ると、1回目のAさんは広島県出身の人で、私と同じ出身だったのでとても親近感がわいたのを覚えています。この回では、今再就職するにはパソコンが使えるあたりまえと聞いて、検定とか今のうちに取っておいたほうがいいのかと思いました。また、学生時代に不完全燃焼だったことにもう一度チャレンジしてみたいと思いました。「常に前向きで自分が納得できる人生を送ろうと努力する。何事も自分の頑張りしただけで変わっていく」、この言葉が印象に残っています。第2回目は、高松市の副市長のBさんでした。まさか大学の授業で会うとは思わなかったので、驚きました。TVとかで議員の人とか大変そうだなと思っていましたが、本当に大変そうでした。女性の社会進出がとても大変で苦労されたことが印象的でした。もっと世の中が女性に優しい社会になればいいなあと思いました。次に「子育てネ

ットひまわり」の人の話が興味深かったです。今までのゲストスピーカーの人は自分に職というものがついていましたが、この回の方はボランティア的なものだったからです。私は将来、仕事をずっと続けていこうと思っていないので、自分の生き甲斐、人に役立つことをさされて、興味がわきました、Cさんがいわれていた中で「子どもの笑顔につながるのは親の笑顔」という言葉がすごく印象的です。今後の人生のなかで、この言葉はつねに大事にしたいと思いました。

5. おわりに

既に述べたように、テキストは日本経済新聞生活面で連載された「キャリアの軌跡」を集録して、単行本として出版されたものを使用した。本書の集録されている50人の女性たちは、いま華やかに活躍している人たちである。しかし、軽々と成功へのステップを駆け上がってきたスーパーウーマンではない。専業主婦からビジネスの世界に飛び込んだ人、リスクを背負って会社をおこしたひと、伴侶との別れを経験したり、子どもを生み育てたり、親の介護を担ったりと、それぞれがたどってきた道のりは、決して平坦ではない。「はじめに」の部分では「仕事で壁に突き当たり、どうしたらいいかと迷ったとき、多くの働く女性の身近には、お手本となって道を指し示してくれる先輩はみあたらないというのが現実です。だから今、ワーキングウーマンたちの軌跡をお届けしたいと思うのです。どんなことに思い惑い、どう手探りしてきたのでしょうか。どんな風に目標をみだし、チャンスをつかみ、胸に希望を灯してきたのでしょうか。もちろん男性にとっても、参考になることは多いはずです」（日本経済新聞生活情報部2006, 5頁）と述べている。これは「女性とキャリア」の本質を突いた言葉である。女性であるがゆえ、キャリアにおける未知数の部分が多い。職業的な能力を身につけると同時に、人生のそれぞれの転機にしなやかに対応していく能力を身につけていくこと、それが高等教育における「キャリア教育」の目的といえるのではないだろうか。

【参考文献】

- 梅澤正, 2007, 『大学におけるキャリア教育のこれから』学文社。
青島祐子, 2007, 『女性のキャリアデザインー働き方・生き方の選択 (新版)』学文社。
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 (文部科学省), 2004, 『児童生徒一人一人の勤労観, 職業観を育てるために』。
社団法人国立大学協会 教育・学生委員会男女共同参画小委員会, 2009, 『国立大学における男女共同参画推進の実施に関する第5回追跡調査報告書』。
社団法人国立大学協会 教育・学生委員会, 2005, 『大学におけるキャリア教育のあり方ーキ

キャリア教育科目を中心に』。

橘木俊詔，2008，『女女格差』東洋経済新報社。

独立行政法人 国立女性教育会館，2007，『短大におけるキャリア教育・就職支援に関する状況：全国短期大学の調査結果報告書』。

日本経済新聞生活情報部編，2006，『男にナイショの成功術－50人の「キャリアの軌跡」』日経文庫。

福岡女子大学，2008，『福岡女子大学第1回キャリア教育シンポジウム報告書』。

渡辺三枝子，2004，「大学における「キャリア教育」の意義：女子学生のキャリア発達支援を目指して」『大学と学生』473号，第1法規。

第5章 キャリア教育と地域社会

山本 珠美
(香川大学)

1. はじめに

大学と地域社会¹⁾との関係を扱った研究成果に、清水義弘編『地域社会と国立大学』がある。1975年に刊行された同書が扱っているのはいわゆる地方国立大学だけであるが、大正時代にそれらの母体となる諸学校の全国的配置が完成したこと、しかし当該地方の文化や産業との有機的な結びつきは当地の子弟に相対的に有利な教育機会を提供する以外にほとんど存在しなかったこと、戦後新制大学へと転換した後は一層<脱地域化><全国化>を進めてきたことが挙げられ、そして「(引用者注：新制大学発足から)四半世紀の変動の歴史をへたいま、地方国立大学における<地方>とはなにかが、なによりも大学人自身によって問い直されるべき段階にきている」と指摘されている(清水編 1975, 49頁)。

そのような記述に対し隔世の感を覚えざるを得ないほどに、大学の地域化、大学と地域社会との連携は旬のテーマとなっている²⁾。これは日本に限られたことではない。例えば、地域開発の視点に基づくOECDのレポート *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs, 1999* (邦訳『地域社会に貢献する大学』)でも、似たような状況が指摘されている。一般的に大学は国際的あるいは全国的な見地から教育・研究に従事してきたため、「地域」という言葉を時に「偏狭」と同等と捉えることもあったが、近年のグローバル経済の進展下においては、教育、研究、地域社会貢献、それぞれの場面で大学と地域社会とが連携することで付加価値を生み出すことができ、それによって両者がともに発展するという道筋が示されているのである(OECD編 2005)。

大学と地域社会との関係と一口にいても、古典的テーマである進学・就職に関するもの、大学立地とその効果に関するものや、現代的テーマとされる産学連携・地域振興に関するもの、地域生涯学習システムに関するもの、等々、そのフェーズは多様である。本章では、本書の趣旨である「キャリア教育」³⁾に従って、正規学生に対する教育機能(正課・正課外を含む)において進行しつつある、地域社会を教育資源とする「教育・学習プロセスの地域化」について、その背景である教育機関と地域社会の連携・融合の考え方や、知識観の変容という要因に触れつつ論じることとする。

2. 教育機関と地域社会の連携・融合—互恵的な関係づくり

高等教育機関である大学と地域社会との連携について論じる前に、初等中等教育を含む教育機関全般と地域社会との関係性について、最初に述べておきたい。

1965年にユネスコの成人教育推進国際委員会でラングランが提起した生涯教育は、その言葉から容易にイメージできるような「生涯にわたって教育機会を提供する」というだけの概念ではない。幼少から死に至るまで生涯にわたって時系列的に行われる教育を「統合」（垂直的統合）するとともに、社会の様々な領域（家庭、学校、地域社会等）で別々に行われている教育を「統合」（水平的統合）しようとする、いわば社会の全教育システムの再編成を構想したものである（ラングラン 1976）。この考えは日本の文教施策にも影響を与え、1971年の社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」、1981年の中央教育審議会答申「生涯教育について」、そして生涯学習体系への移行を謳った1984-1987年の臨時教育審議会第一次-四次答申において、学校教育と社会教育との連携（学社連携）が訴えられた。これは、学校の立場でみると、学校が自己完結した閉じた空間をつくるのではなく、開かれた存在として内部に地域社会の人材を招いたり、外部に教育の場を求めたりすることである。そして、これらの政策により施設の相互利用等一定の成果もあがるようになったのだが、実態は学校が地域社会の教育資源を一方的に利用しているだけと批判されるものだった（渋谷 2003, 82頁）。

1995年の国立青年の家・少年自然の家の在り方に関する調査研究協力者会議の報告「国立青年の家・少年自然の家の改善について」や、1996年の生涯学習審議会答申「地域における生涯学習機会の充実方策について」では、新たに学社融合という理念が提唱された。これは、学社融合として行われる教育活動が学校にとってメリットがあるばかりではなく、その相手である地域や社会教育の活動の発展・充実にも貢献するという考え方である。学校と地域社会は対等のパートナーであり、学校が地域の教育力を活用することで学校教育が活性化するだけでなく、地域社会に学校の教育活動に関わることにより、地域を活性化するという、win-winの関係である。そもそもそのような関係でなければ、継続的な教育活動は不可能であろう（同上, 85頁）。

以上述べてきたことは、大学と地域社会との連携を考える際にもあてはまる。本章冒頭で紹介したOECDのレポートでも「地域に根ざした教育は、地域が高等教育機関の業績や学生の技能や才能に触れる効果的な方法でもある」（OECD編 2005, 97頁）として、教育・学習プロセスの地域化は、能力向上という学生のメリットとともに、地域社会のメリットもあることを強調している。とりわけ、優れた能力を持つ学生と地域パートナーとの共同プロジェクトや、地域の問題に焦点をあてたプロジェクトの場合は、学生を育てる教育活動であるとともに学生による地域社会への貢献活動として、大きな効果が期待できる。

このように、地域社会の様々な資源を大学（を含む教育機関）における教育活動に活用しつ

つ、かつ、それが生徒・学生の能力向上につながるだけでなく地域社会への貢献にもなるという関係づくりが求められているのである⁴⁾。

3. 知識観の変容

大学での教育活動が地域貢献につながるような関係づくりと述べたものの、しばしば、「大学で学ぶ理論（専門知識）は現場では役に立たない」あるいは「現場でしか学べないものがある」といういい方がされることがある。それらの素朴な発言のみならず、知識をめぐる、科学知識の公共性を問う議論や、発展途上国の開発手法をめぐる議論等、様々な分野からの問題提起が行われるようになってきている。知識について真正面から扱った文献には、土着の知、ローカルな知、形式知、暗黙知、経験知、身体知、等々、知識の様々な側面についての記述が目につく。前節で述べた教育機関と地域社会の連携・融合への関心は、このような知識観の変容とパラレルの現象である。

3-1. 理想系と現実系

そもそも、大学で行われる教科書的な理論的学習が現場では役に立たないといわれるのはなぜかといえば、現場固有の複雑な状況の多様性を、教科書的理解では十分にカバーできないからである。藤垣裕子が科学的知識に関して述べた「理想系」と「現実系」の乖離現象である。

藤垣によれば、科学者の専門知識である科学的知識とは、「こういう条件、前提条件では、このデータが取れ、この法則が成立する」というものである。しかし現場＝「現実系」では、こういう前提条件＝「理想系」が成立しない場合がある。これが理想系と現実系との乖離である。それゆえ、理想系で成立した事実を現場に応用するためには、その科学的な知見が妥当とされた状況に立ち戻って条件を見直す必要がある。ところが、科学的知識において、その成立条件の仮定がいつのまにか忘れ去られてしまい、「一般に」「どのような条件下でも」成立するかのように考えられがちである。実際には、科学者が蓄積した知見はあくまでも理想系での条件下のものであるから、そのような理想的条件が成立しない現場における問題解決のためには、現場条件下での判断データが要求されることになるのである（藤垣 2003, 124-125 頁）。

似たような議論に、土着の知(indigenous knowledge)またはローカルな知(local knowledge)がある。これは、狭義では発展途上国等の住民が持っている特定地域、文化、社会に固有な知識を指し、広義には普通の人々が持っている経験的・実践的・伝統的な知恵のことで、専門家の持っている科学的知識に対比させて使われることが多い。発展途上国の土着の知は、1970年代まで非科学的だとして抑圧されてきたが、その土着の知を無視して一方的に先進国の科学技術を押しつける開発手法の失敗が明らかとなったことから、1980年代以降は土着の知を持続的な開発のためにいかに役立てるかという研究と実践が始まった（杉山ほか編 2002, 86-87 頁）⁵⁾。

大学の教育活動が地域貢献活動に繋がるためには、このような現場固有の知識、それぞれの

地域に蓄積された“知の体系”の見直しが理論学習と同時に必要である。このことが、教育・学習プロセスの地域化を促す要因の一つとなっている。

3-2. 学習における経験の意味

しかし、知識が生み出される物理的な場だけが問題となっているわけではない。言葉で説明できないが、理解して使っている知識のことを「暗黙知」と名付けたのはマイケル・ポラニーである（ポラニー，1980）。ポラニーは「ある言明が真であることを知るということは、語るができるよりも多くのことを知ることである」（ポラニー，1980，43 頁）と述べ、これにより教室の中で言葉を通して学ぶ知識である「形式知」が捨象してきた知の領域にスポットがあてられることとなった。

暗黙知は経験を通して獲得した知識として「経験知」と呼ばれたり、中でも特に身体で覚えた知識は「身体知」と呼ばれたりする。そして、これら暗黙知獲得のための方法論として、経験・現場体験への関心が高まることとなった。もちろん、「百聞は一見に如かず」という諺があるように、教育・学習において経験の重要性が強調されるのは最近始まったことではない。暗黙知の考えは徒弟制の着目へと繋がったが、現在の職業訓練でも、通常の仕事場から離れて行われる Off-JT (off-the-job training) と仕事を通して行われる OJT (on-the-job training) があり、経験しながら学ぶことは当たり前に行われていることである。

ただし、ここで日本の政策について言及するならば、2001 年 7 月に中央教育審議会から出された「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」（答申）によって、奉仕活動・体験活動が国によって推進されたことが特徴的な現象であるといえよう。すなわち、実際に役に立つ知識としての暗黙知を学ぶためというよりは、役に立つ自分になることを学ぶという文脈が重視されたことである。この答申では、個人が主体的に地域や社会のために活動することが少なくなっているという認識のもと、とりわけ 18 歳以降の青年にとって、奉仕活動は「地域や社会の構成員としての自覚や良き市民としての自覚を、実社会における経験を通して確認することができる」「実体験によって現実社会の課題に触れ、視野を広げ、今後の自分の生き方を切り開く力を身につけることができる」「特に、学生にとっては、何を目指して学ぶかが明確になって学ぶ意欲が高まり、就職を含め将来の人生設計に役立てることができる」という意義を持つものとして提示されている。そして大学等による奨励・支援として、ボランティア講座の開設や、学生の自主的な活動の単位認定、等々を挙げている。この答申では、米国等の大学で実施されているサービス・ラーニング（大学の正課教育の中にボランティア活動等の社会貢献活動を導入したのもの）^⑩のことが言及されているが、要するに、答申では単に「経験を通して学ぶこと」が奨励されているだけでなく、「（無償で）人の役に立つ経験をすること」、そして働くことや学ぶこと、ひいては人生の意味を知ること重点が置かれているのである。

このように「経験」には、教室では学び難い知の側面を学ぶという役割と、「役立とう」と

いう意欲，あるいは「自分は人の役に立つことができる」という自信を育てるという役割，その両面が期待されていることがわかる。そして経験によって実践に通じる暗黙知を学ぶにせよ，経験によって人生の意味を知るにせよ，それらの経験をする場として地域社会という「現場」が求められているのである。

3-3. 大学教育改善の試み

専門知識に対する信頼の危機に対する責任は大学における専門教育にあると批判した人物としてショーンの名を挙げることができる（ショーン 2001，同 2007，永井 2003）。多くの学生は「教科書に載っていない問題」への効果的な対応の方法を身につけることなく卒業してしまうのであるが，それは大学教育では客観的・科学的な知識や理論の習得に焦点がおかれてきたのに対し，実践を通しての発見や理解は必ずしも重視されてこなかったためである。しかし卒業後に現場で直面するのは，そういう個々の「教科書に載っていない問題」である。ショーンは専門家が「省察的实践者」となることを求め，「行為内省察」（行為の最中における省察）の考え方に基礎をおく「専門的実践演習」を中心にすえた専門教育を提起している。この演習によって，学生は事例や現場そのものに含まれる理論や意味，教科書や講義では学べないデザイン的な技能を学ぶという。

これに類する教育活動として，地域社会の現場で何らかの経験を行うという実践型・参加型の学習プロセスがあり，教育改善の一環として導入されつつある。これは，大学での勉学の意味がわからない（大学での勉強が将来どう役立つかわからない）ために意欲がわからない学生への動機づけとしても効果が期待されている。学生の意欲を高めるには知識の有用性を感じさせればよいが，その方法としては教員が有用性を言葉で説明するよりも，知識と現場とのつながりを身を以て体験することによって自ら気づく方が効果的である。

このような取組として，次節で述べる地域社会の現場で実践経験を積ませる取り組みもあれば，企業や官公庁等でのインターンシップも挙げられる。また，必ずしも地域社会への参加を伴うわけではないものの，実践と学問との接続をカリキュラム改編として取り組む例が，工学部や医学・看護系学部，教員養成系学部でみられるようにもなっている。座学的な基礎的専門科目の学習だけでは学生が実践との関連を意識することができず，学習への動機づけが弱いという事情を背景としているもので，工学部の創成科目（学生の創造・探究能力を養う課題探究型の教育），医学・看護系学部の「アーリー・エクスポージャー」（early exposure；例えば1年生から病院実習を入れて現場の体験学習をする），教員養成系学部における教育実習の早期化，ないしは4年間継続的に現場にふれながら勉強をすることができるような教育実習，等々がその例である（溝上 2006，40-41 頁）。正課の取り組みか，正課外の取り組みか等を含め，実施主体や形態は大学によって様々であるものの，学生の意欲を高めるべく現場との接続を図ろうとする試みは増えているとあって良いだろう。

その反面，やる気のない学生がやる気のないままに関わることで現場に負担をかけてしまう

ことや、逆に、学生が「安上がりの労働力」として利用されるという危険性もある。大学と地域社会、どちらか一方に負担が生じるばかりでは、その関係が長続きすることは望めない。あくまでも互恵的な win-win の関係が築けなければ、双方にとって不幸だけである。

4. 教育・学習プロセスの地域化－香川大学における実践

「教育・学習プロセスの地域化」は、前節までに提起された問題を解決するための教育改善の一環と捉えることができる。該当する事例は各地の大学で数多く実施されているが、本節では2007年度香川大学キャリア教育推進経費による正課科目を例として考察を進める。

4-1. キャリア教育推進経費

現代 GP（実践的総合キャリア教育の推進）に採択された香川大学の「地域連携型キャリア支援センターの新機軸」（2006-2008年度）は、キャリア関連科目の充実・拡充、多様な地域住民の経験や価値観に触れる機会の提供を目標に掲げた。2007年度には全学共通科目（主題科目）において主に1年生が履修する基礎的なキャリア関連科目を充実させたが、あわせて各学部で開講されている専門科目においても、地域連携を軸に、自ら問題を発見し、解決する能力を身につける実践的なキャリア教育の実施を進めることとなった。そこで、全学からアイデアを募るために、現代 GP の資金の一部（1科目につき最大50万円、総額300万円）を意欲的な提案をした学内教員に配分することに決め、2006年度末に、キャリア教育推進経費として学内公募により募集した。

選考に際しては、①学生のキャリア育成支援との関係が明確であること（例：コミュニケーション能力、リーダーシップ、企画立案能力、等）、②教員中心の一方的講義ではなく、学生の主体的能動的な活動（グループワーク等）が含まれていること、③地域の人材との交流が含まれていること、④当該科目の履修学生が5名以上見込めること、⑤授業の成果として地域貢献になるような産物（MAP、印刷物、HP、提案、等）ができることが望ましい、⑥大学内だけで授業を行うのではなくフィールドワーク等による「現場に学ぶ」取り組みが含まれていることが望ましい、⑦他の教員の参考となりうる取り組みであること、⑧当該科目において他経費（教育改革等推進経費、等）との重複は認めない、以上8点を考慮した。結果的に全6学部11科目の担当教員から申請があり、審査の結果11科目（うち1件は科目群）すべてに資金を配分することとなった（表5-1参照）。

4-2. 教材としての地域社会－講演・見学を通して現場固有の知識に触れる

多くのキャリア教育推進経費支援科目において、実際の業務を知るため、そしてキャリア形成のための大学教育の活用法について、当該業界で活躍しているトップ及び若手・中堅ビジネスパーソン（「法律関係専門職業の研究」（法学部）、「経営組織論A」等（経済学部）、「現

表5-1. 香川大学キャリア教育推進経費支援科目一覧 (2007年度)

学部	科目名	学外協力者・協力機関	概要
教育	総合的学習論A、B	坂出市教育委員会、香川県教育文化研究所、毎日新聞高松支局	総合的学習の時間”が必修として設定され、現在実施されているが、その在り方が課題となっている。ここでは、実際の現場ではどのような“総合的学習”が実施されているのかを学習するとともに、“遊び”“レオマおもちゃ王国”に着目し、それをテーマとして、実際の“総合的学習の時間”を企画する。なお、この実習は、職業体験活動の一環でもあり、これから教職を目指すために、多くの社会体験を経験することが重要であることから、実習中心で設定している。
	生活科研究(イ)、(ロ)	(有) 広野牧場	小学校における生活科の授業づくりについて、学生自身が活動し体験することを通して、実践的に検討する。体験を通して得られた気づきをまとめ、それを表現する、という学習活動を、身体ほぐしから始めてものづくり、大学探検、大学周辺探検へと積み重ねていく。その中で、充実した体験活動や深い気づき、豊かな表現のために必要なことを学びとっていく。それらをふまえて地域探検に取り組み、そこでのいろいろな気づきをまとめて発表会を行う。
	社会教育特講ⅡA	FM高松、香川県教育委員会生涯学習課、各生涯学習施設	生涯学習が唱えられるようになり、四半世紀近くになる。とはいえ、地域の中にある生涯学習施設について、一般市民は十分理解しているだろうか。本授業では、高松市内(または香川県内)のさまざまな生涯学習施設について現地取材をし、学生の視点でその現状と課題についてラジオ番組を制作の上、実際にFM高松で放送する。
法	法律関係専門職業の研究	弁護士会、公認会計士協会、税理士会、司法書士会、社会保険労務士会	高松地域において活躍されている専門職業家(弁護士、公認会計士、税理士、司法書士、社会保険労務士)を講師に迎え、その業務の実態を講演していただく。あわせて、その職業に就くまでの経緯(資格取得制度を含む)、業務の内容、当該職業の社会的意義、やりがい等についてもお話しいただく。
経済	経営組織論A ----- 経営戦略論A ----- 基礎ゼミナール(創造的な組織・集団・個人を目指す) ----- プロゼミナール(考える力、表現する力を伸ばす)	在四国の企業に勤務する若手・ミドル層の社員、および、若手起業家、等	経営戦略論A、経営組織論A、および、基礎・プロゼミナールの各科目が連携し、地元ビジネス界において活躍する若手・中堅社員および若手起業家などをゲストスピーカーとして招聘することにより、彼らによる話題提供や彼らとの討議を通して、ビジネス界の実像にふれ、理論(専門知識)と現実の接合をはかる。あわせて、さまざまな働き方やビジネス界で求められる人材像を知り、またビジネスパーソンとしての役割と責任を再確認することにより、自らの将来的な働き方(キャリアデザイン)についての意識を高める機会を提供する。
	香川の観光		香川県内の観光地に足を運び、観光体験や観光地の現状を調査する。現地調査を踏まえて、当該観光地が抱えている問題点や改善すべき課題について考察する。基本的には観光地に向向いて調査する。詳細な調査値等については、第1回目の授業の際、協議し決める。
	演習(人事管理制度の変容に関する研究)		変化のなかにある現代日本企業の人事処遇諸制度と、それともなう働き方や意識の変化について考えていく。バブルの崩壊以降、日本企業は「リストラ」という名の人員削減を進め、「少数精鋭」の名の下に人事処遇制度の「改革」を実施してきた。また、少子高齢化が進むなかで、「ファミリー・フレンドリー」な施策の実施が企業に求められるようになってきている。本演習では、こうした企業の人事政策の変化の方向性を見定め、それらが働き方に与える影響を考える。
	現代経済社会事情	日本銀行高松支店、財務省四国財務局、伊藤忠商事、等	現代社会の第一線で活躍されている経済人を講師に迎え、社会が直面している様々な課題について講義してもらう。さらに大学での勉強が社会とどのようにつながっており、大学で何を学んでおくべきか、人生で重要なこと、就職事情等にも触れてもらう予定である。
	地域援助論	地域で生活する一般住民、老人会役員、食生活改善員、民生委員、コミュニティセンター職員、保健医療福祉の行政職員、等	健康障害に関連した諸問題は、生物学的、物理的、社会的な原因で生ずることを理解し、健康課題を考えるとき、具体的な個々の実態を見つめながら、社会的な基盤を視野に入れて捉えることを学ぶ。また、歴史的に展開されてきた公衆衛生看護活動を踏まえ、今日用いられている地域看護活動の概念をもとに、地域で展開する看護活動の方法について理解する。特に、地域保健活動としての展開方法では、地域の人びとが顕在・不顕在を問わず健康課題を認識し、主体的な保健行動がとれるよう組織的活動を目指した支援のあり方を学ぶ。
工	信頼性情報システム工学実験Ⅰ	タダノ、NTTドコモ四国、等	本授業は工学機器等による処理・操作実験の体験を通して物理的工学的諸概念の理解を深めることを目的としている。しかし、技術は実験室の中での活動のみで身に付くものではなく、社会において技術がどのように活用されているかを知ってこそ、学ぶことの意義がよりよく理解でき、学習に対するモチベーションも向上する。そこで、県内企業への工場見学、事業所見学を実施し、実際に学習を深めることとする。
農	応用生物学実習	(株) シーテック	本授業は、応用生物学科の新入生の学習意欲向上のために実施するものである。その一環として、学外から理系学生を主に対象とした研究者人事の経験が深い講師をお招きして、「キャリア形成確立に向けて理系学生が大学で学ぶべきこと(仮題)」という講演を行う。また、第一線で活躍する本学部の卒業生2名も講師にお招きして、「キャリア形成における香川大学農学部教育の有効利用(仮題)」という内容で講演いただき、パネル討議形式で学生との相互活動を進める。

出所：香川大学キャリア支援センター

(<http://www.kagawa-u.ac.jp/career/gp/keihishien.html> (2008/11/28))

代経済社会事情」（経済学部）から本学卒業生（「応用生物科学実習」（農学部））まで、大学に外部の人を招いて講演が行われた。とりわけ卒業生の場合は、等身大の存在として、現在のキャリアに至るまでの過程に関する具体的質疑が活発に行われたという報告がなされている。反対に、個人またはグループで、自らインタビューに出向いたという例もあった（「社会教育特講ⅡA」（教育学部）、「演習（人事管理制度の変容に関する研究）」（経済学部））。中には、交流人事で香川大学の教員となっている学校教員が担当する授業もあり（「総合的学習論 A, B」（教育学部））、この場合は授業全体が地域の人材に触れることとなっている。

話を聞くだけでなく、実際の業務が行われているオフィスや工場等の職場見学を行うことで、雰囲気はもちろん、その職場固有の当たり前の環境（例えば情報ネットワークの維持管理を行っている会社のセキュリティシステム等）を視覚・聴覚を通して知ることもできたという例もある（「信頼性情報システム工学実験Ⅰ」（工学部））。

このように「人の話を聞く」あるいは「現場をみる」という経験はもっとも一般的な方法であり、地域社会の中の人材や特定の現場を教材とし、それぞれに固有の知識を知る第一歩となっている。同時に、自らのキャリア形成を考える上で何らかの触発を与えることとなっている。

4-3. 実践の場としての地域社会—実践を通して学び、地域貢献を目指す

しかし、地域社会を教材としてより一層活用するためには、教室から地域社会に出て、専門知識を活かした実践活動を行うことではないだろうか。今回のキャリア教育推進経費支援科目の全11科目のうち、講演や見学にとどまることなく、体験活動や調査等、現場で何らかの実践を行った科目が6科目みられた。

教員養成のための実践型授業として「異なる世界の体験」を重視したのは「生活科研究（イ）、（ロ）」（教育学部）である。この授業は小学校低学年における生活科の授業を担う力量形成を行うための授業であるが、そもそも生活科という授業が、体験的学びを通じて自立（生活上の自立・学習上の自立・精神上的の自立）への基礎を養うことを目的としている以上、学生自らが五感を働かせて活動し体験すること、体験を通して得られた気づきをまとめ、それを表現するという学習活動を体験することが大切である。この授業では広野牧場という日常の大学世界とはまったく異なる世界で「いのち」に触れる体験を通して、塞がれていた感性が開かれ、新しい世界イメージを自らの手で切り開く体験を味わうことができたという。

同じく教員養成の実践型授業として、交流人事教員による「総合的学習論 A, B」（教育学部）も挙げられる。この授業では、教育学部と（株）おもちゃ王国との共同研究の実施主体である“レオマおもちゃ王国”の協力を得て、テーマパークであるレオマワールドにおいてイベント企画とスタッフ経験を行った。具体的には、次の2点である。①坂出市教委の協力を得て、約80名の親子と学生が園内で様々な活動を実施し、その成果に基づき“遠足マップ”を作成した。②キャンドルナイトというイベントを学生自身が企画した。その際、学生自身でちらしを作成し、企業の決裁を受け、集客状況の検証を行った。学生の感想として「（キャンドルナイトのち

らしづくりに関して) 実際の企画だけに必死だった。レオマのマネージャーの方からの決裁は通らず何回も突き返され厳しい思いもしたが、通ったときは嬉しかった」という声があったが、担当教員からは社会における「本物」の実践活動だけが持つ教育効果という指摘がなされた。

教員養成ではないが、生涯学習という現場で働く人の声を、ラジオ番組 (FM 高松) によって一般の人々に伝える「社会教育特講ⅡA」(教育学部) も、「公共電波を通して自分たちのつくった番組が放映される」という責任ある行為を伴っており、「総合的学習論」と同じく「本物」の実践活動といえよう。

地域を調査現場として、自ら問題をみつけ解決策を探る授業として、「プロゼミナール (考える力、表現する力を伸ばす)」、「香川の観光」(以上経済学部)、そして「地域援助論」(医学部) が挙げられる。「香川の観光」では、香川県内の4つの観光地 (屋島、ニューレオマワールド、直島、観音寺) について現地調査を行い、それぞれの観光地の課題について学ぶとともにその解決策を「発表・提案する」活動を行った。同様の試みとして「プロゼミナール (考える力、表現する力を伸ばす)」では、学生による店舗提案プロジェクトを行った。まずは現場視察 (フィールドワーク) の手法を学び、その後実際に商店街を訪れ現場を視察し、それに基づいて柳町通り商店街での新店舗を学生が提案した。それら学生の提案に対して、ビジネス界の人材からフィードバックやコメントを受けることにより、聴き方、話し方等、コミュニケーションを行う上での基本的な礼儀はもちろん、自分たちに欠けている視点を自覚し、論理的な思考や効果的なプレゼンテーションを行う上での能力を鍛えることにつながったという。

保健師国家資格を得るための必修科目である「地域援助論」では、フィールドとして与えられた地区に住む住民の健康課題 (生活課題) をアセスメントし、解決策 (対策) を考えることを行った。同授業を履修する医学部看護学科の学生にとっては、臨床現場である病院や患者・家族に比べて、地域やそこに暮らす住民はイメージされにくいという問題がある。そこで、学生の地域をみる目を養い、地域住民の生活を想像する力を高めるための試みとして、地域を実際に歩く、住民の話を聞く等、住民と直接ふれ合うことに重点を置いた授業を展開した。この授業では、地域の抱える問題の本質や真実は地域住民の生活や思いの中に存在するものであり、当該地域の健康課題をみだし解決策を考えることは、住民の言葉に耳を傾けることから始まることを学んだという。

以上紹介した6科目の実践が、地域社会にとって本当に役に立つ実践たり得たかということに関しては検証されていない。それゆえ、前節までに述べた互惠的な関係づくり、大学教育を通しての地域貢献にまで至っているかどうかについては慎重な検討が必要だろう。しかし、このような「実践を通して学ぶ」スタイルの授業は、受講人数等、授業それ自体の制約のために難しさは伴うものの、将来「教科書に載っていない課題」に対処できる人材を育てるためにも、キャリア教育のひとつの方法論としてより一層の展開が必要ではないかと思われる。

4-4. キャリア教育の構造

ここで大学と地域社会とが連携して行うキャリア教育の構造を理想的に提示してみよう。現場固有の知識、それぞれの地域に蓄積された“知の体系”を理解するためには、何よりもその現場・地域の人に話を聞くこと、現地を見学すること、体験活動（経験）を行うこと、そして実態を調査することが第一歩となる。「現場固有の知識」には、「①業務内容（業務遂行上の心構えも含む）」はもちろんのこと、あらゆる業務は当該業務の対象となる人（例：企業にとっての顧客、教員にとっての生徒、医者にとっての患者、等）が存在してはじめて成り立つものであるから、そのような「②業務を遂行する上で必要となる対象者に関する知識、あるいは対象者の有する知識」も含まれると考えられる。この①②は、「3-1. 理想系と現実系」で述べた「現実系」に関する知識であり、これを教室で学ぶ「理想系」の知識とあわせて、広い視野に基づき「③地域課題の解決を目指すプロジェクトを实践すること」、これが「教育・学習プロセスの地域化」の目指すところである。地域社会との互恵的な関係づくりは、この実践レベルにまで到達することで完成する。そもそも大学は、現場固有の知識に欠けるところがあったとしても、多分野にわたる様々な知識・技能が集積している場であることは間違いない。大学教育では、完成された知識を学ぶだけではなく、様々な知識を組み合わせることによる問題解決の方法を学ぶことも求められている。地域の課題を扱う実践的な研究は、そのような問題解決のためのプロセスを学ぶ絶好の機会であると同時に地域貢献になる可能性を秘めた取り組みである。

このような一連の過程とは別に、そもそも知識は人に有されるものであり、それを活かして実践を行うのも人であるという視点からのキャリア教育も考えねばならない。すなわち、「働く人」に視点を置いて、タテ軸（時間軸）とヨコ軸（水平軸）からキャリアを考えることである。それぞれの地域の現場で働く人々は、知識や技能をどのように身につけていったのか、すなわち「④現在のキャリアに至るまでの過程」は、現在という一時点からは目にはみえないが、タテ軸＝時間軸に沿って振り返ることでみえてくる。対するヨコ軸の知識とでもいえるのが、「⑤働き方を含めての生き方／人生における仕事の位置づけ」である。「働くこと」を通してどのような価値を社会で実現していきたいのか、自らはどのような社会貢献ができるのかを考えることは極めて重要である。そして④⑤に関しても、それは抽象的に論じられるものというよりは「教育・学習プロセスの地域化」を通して、様々な人と交流することによって感じていくものと思われる⁷⁾。

①から⑤はすべて連動しているものではあるが、授業という限られた時間の中でこれらすべてを満遍なく行うことは難しい。実際はどこかに焦点を絞った授業となるだろうが、それぞれの学部の特性に応じて、「教育・学習プロセスの地域化」を含みつつキャリア教育が構造化されていくことが望ましい。

5. おわりに

本章では「教育・学習プロセスの地域化」を評価する記述をしてきたが、最後に、それが抱える問題点についても指摘しておかねばならない。大学での学習と現場のそれが乖離しているからといって、単純な「現場絶対主義」という立場は危険であるということである。短絡的に「現場だけがすべてである」というような主張に転化してしまってはならない。

この点については、福島真人が「『現場』と学習の構造」と題する文章の中で述べたことが大いに参考になる。福島の論点をまとめると以下3点となる（福島 2001, 138-139頁, 147-158頁）。

① 現場は「特殊な環境」にすぎない。

特定の現場に習熟し、その環境に相応しい知を構成したとして、ではそれで十分かという点、逆にその環境が変化したり、あるいは異なる環境に移動したりした場合、それに適応するために、また一から始めなければならないという問題が生じうる。特定の環境に十分に適応することが、逆にその環境への過剰適応を引き起こし、そのことが変化する環境に対する一種の抵抗となって現れてしまうという可能性がある。

② 失敗から学ぶことも必要である。

現場はまさにそこで具体的な活動が持続的に行われているために、失敗することは全体の業務に支障をきたすことになる。同時に、その本人に対するネガティブな評価を生むため、現場では失敗が回避されがちである。すなわち「失敗による学習」が構造的に難しくなっている。

③ 現実への批判的視点を損ないかねない。

（特に看護等の）現場ではとにかく「時間がない」「人手が足りない」等の様々な制約条件のために、その場でやれることしか実行できない。制約下で行われているそれぞれの業務は、大学で学ぶ理想とは程遠い状態のことが多い。そのような現実に同調し、現状に対する批判的視点を持つことなく満足してしまう危険がある。

現場や現実を、現在という一点からみるだけでは視野の狭い人間になってしまう。教室の中で歴史的な視点はもちろん、他国・地域との比較を通してオールタナティブなあり方を学ぶことが必要である。「教育・学習プロセスの地域化」が、以上の問題点を踏まえた上で行われるならば、大学教育改善に大いにプラスの効果をもたらすであろうし、ひいては大学と地域社会との互恵的な関係づくりへと繋がっていくであろう。

【注】

- 1) 地域社会という言葉は、広辞苑（第5版）では「一定の地域的範囲の上に、人々が住む環境基盤，地域の暮らし，地域の自治の仕組みを含んで成立している生活共同体。コミュニティー。」と定義されているが，大学教育との関係で使われる場合，その「一定の地域的範囲」は必ずしも明確に規定されているわけではない。本章では，国際的あるいは全国的という概念に対する言葉として，おおむね当該大学が存在する自治体（都道府県または市町村）とその域内にある各種機関・団体を念頭において論じることとする。
- 2) もっとも，1990年代以降に国内で発刊された高等教育機関と地域社会との関係にかかる研究成果のレビューを行った稲永由紀によれば，多くの著作が「高等教育機関と地域社会との関係が重要である」ということを「異議申し立て *topic making*」する段階にとどめおかれており，高等教育と地域との関係性の構造や，多様な連携・交流実態を左右する要因を明らかにしていくような研究業績は少ないという（稲永 2006）。
- 3) 本稿では「キャリア教育」（*career education*）を，ユネスコから刊行された *Terminology of Adult Education* の定義「個人の経歴や生活向上を促進するように計画された教育。それは特に職業的知識や技能には限定されず，学習の広い範囲を包含しうる。」（フェデリーギ編 2001，236頁）に拠るものとする。
- 4) このような「学校が地域社会発展のセンターとなる」という考え方は特段新しいものではなく，過去の例としてはアメリカ各地で展開されたコミュニティ・スクールの実践が挙げられる。1930年代にコミュニティ・スクールの理論的基礎を提示したオルゼンによれば，コミュニティ・スクールは，①成人教育のセンターとしての機能を持つ，②地域の教育資源を利用する，③地域の課題を教育課程の中心に位置づける，④地域社会の活動に参加し社会を発展させる，⑤地域社会の教育活動の発展に指導的役割を果たす，という5つの構想すべての実現を目指すものでなければならぬとされた。そして，学校と地域社会を結ぶ方法として，校外専門家の来校指導や現場見学・調査等に加え，奉仕協力活動，職業体験を掲げていた。本章で論じている教育・学習プロセスの地域化に関する言説と，類似点が多いことがわかる（オルゼン 1950）。
- 5) その中で生み出されたのが，PLA（*Participatory Learning and Action*；参加型学習行動法）という手法である（プロジェクト PLA 2000）。これは発展途上国の援助のあり方をめぐる議論から生まれたものであるが，大学の知を地域社会で活用する際の方法論としても示唆に富む。ただし，専門知識と土着の知の存在形態はそもそも異なるため，その両者の対話は極めて難しいというのも現状である。例えば，山本（2007）等。
- 6) 同答申では，「社会の要請に対応した社会貢献活動に学生が実際に参加することを通じて，体験的に学習すると共に，社会に対する責任感等を養う教育方法」という注釈がつけられている。まさに，大学教育と社会貢献活動との融合を目指した取り組みである。

7) もうひとつ加えるならば、「⑥現代社会における職場が置かれた状況」を知ることが必要であろう。個人の視点だけでキャリアをみても、非正規社員の増加等、個別の現場や個々人の問題にとどまらない現代社会の職場をめぐる問題には対処できない。また、職場をめぐる状況に関する知識は、個人のキャリアをいかに形成するかという段階から社会のあるべき方向性を考えるという次のステップへと繋がる可能性を持つ。

【参考文献】

- 稲永由紀，2006，「大学と地域社会に関する研究動向と課題」『大学論集』第36集，広島大学高等教育研究開発センター，297－313頁。
- OECD 編，相原総一郎・出相泰裕・山田礼子訳，2005，『地域社会に貢献する大学（高等教育シリーズ132）』玉川大学出版部。
- オルゼン，1950，『学校と地域社会：学校教育を通じた地域社会研究と奉仕の哲学・方法・問題』小学館。
- 渋谷英章，2003，「学社連携論と学社融合論」鈴木真理・佐々木英和編著『社会教育と学校』（シリーズ生涯学習社会における社会教育第2巻）学文社，71－94頁。
- 清水義弘編，1975，『地域社会と国立大学』東京大学出版会。
- ショーン，佐藤学・秋田喜代美訳，2001，『専門家の知恵－反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版。
- ショーン，柳沢昌一・三輪健二監訳，2007，『省察的实践とは何か－プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房。
- 杉山公造・永田晃也・下嶋篤編，2002，『ナレッジサイエンス－知を再編する64のキーワード』紀伊國屋書店。
- 永井健夫，2003，「生涯学習における専門知と日常知をめぐる問題」鈴木真理・梨本雄太郎編著『生涯学習の原理的諸問題』（シリーズ生涯学習社会における社会教育第7巻）学文社，57－69頁。
- フェデリーギ編，佐藤一子・三輪健二監訳，2001，『国際生涯学習キーワード事典』東洋館出版社。
- 福島真人，2001，『暗黙知の解剖－認知と社会のインターフェイス』金子書房。
- 藤垣裕子，2003，『専門知と公共性－科学技術社会論の構築へ向けて』東京大学出版会。
- プロジェクト PLA，2000，『続・入門社会開発－PLA：住民主体の学習と行動による開発』国際開発ジャーナル社。
- ポラニー，佐藤敬三訳，1980，『暗黙知の次元－言語から非言語へ』紀伊國屋書店。
- 溝上慎一，2006，『大学生の学び・入門－大学での勉強は役に立つ！』有斐閣。

山本珠美, 2007, 「論争的課題をめぐる専門家と市民との対話―「市民が考える脳死・臓器移植」を例に」『生涯学習・社会教育研究ジャーナル』第1号, 23-43頁。

ラングラン, 波多野完治訳, 1976, 『生涯教育入門』全日本社会教育連合会。

第6章 キャリア教育における高大連携の実践とその課題

山崎 裕正
(香川大学)

1. 高大連携の進展とその現状

1-1. 初期段階（第一期）の高大連携の背景とその形態

大学と高校とが連携し、相互の教育活動を充実させていこうとする高大連携は、ここ数年で急速に拡大している。そのきっかけとなり、大きな役割を果たしたのは、1999年の中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」であった。それまで高校と大学との接続が論じられる場合には、大学入試のみに焦点が当たりがちだったが、この答申では、幅広い連携を積極的に行うよう提言された。具体的には、高校が大学での学習を単位として認定することや、大学で高校段階の補習教育（リメディアル教育）を高校の協力を得て行うこと、大学と高校間での連携協議会の実施といった学校種間を越えたカリキュラムや教育方法の連携が求められた。

また、2003年度からの学習指導要領で導入された総合的な学習の時間の活動も高大連携に大きな役割を果たしている。現行の高等学校学習指導要領では、総合的な学習の時間のねらいのひとつとして、「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにすること」が掲げられている。また、そのねらいを踏まえ実施する学習活動のひとつとして、「自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動」が例示されている。こうした行政施策を背景とし、それまで大学とその近隣の高校が個別的に点として行っていた高大連携が、面の展開へと急速に拡大していった。

さらに、上述の施策が展開された時期と同じくして、18歳人口の減少により大学入試を取り巻く環境が大きく変化した。そのことも高大連携の動きを加速させた要因として挙げられるだろう。受験生が数多く存在した、大学入試倍率の高かった時代、各高校や高校生にとっての問題は、大学入試をどうクリアするか、また、その能力（学力）をいかにつけるかということであった。しかし、競争が比較的緩やかになった現在、受験を経て入学する個々の大学の教育システムに対する意識が高まっている。

一方、大学側も、受験生が数多く存在した時代は、自らのアドミッションポリシーに基づいた「求める学生像」を明示しなくても、押し寄せる受験生を受け入れていれば、学生集めに事足りる状態だった。しかし、18歳人口の急速な減少によって、入試のハードルは一気に下がり、大学生の学力は従来のように担保されなくなった。そのため、入試以外の、高校生と大学とのマ

ツチングの機会や方法について模索が必要とされた。

こうした背景もあり、高大連携の必要性はひろく認識されることとなった。必要性が認識されると、実際の取り組みも進められることとなる。具体的には、高校と大学、それぞれの教員が互いの教育活動に参画するといった取り組みが展開された。大学側からは大学が有する知的資産や専門的知見が高校に提供された。一方、高校側からは、リメディアル教育等、高校の教育課程を経て形成された大学生の学力を補完する活動や、形成された学力の評価手法の検討(主に入試学力に関する評価方法等)の提供が求められた。

また、その時期には、和歌山県、鳥取県、広島県等の地域で、高校と大学の連携のための協議会等が、県教育委員会を仲介として立ち上げられた。そこでは、これまでみられたような大学入試に関する連携だけでなく、高校生対象公開講座の実施、出前授業の実施、教養科目の高校での単位認定化、大学の補習授業への高校からの支援等も連携の内容として取り上げられた。高大連携の取り組みが各地で注目されていたことがわかる。

このように、高大連携の必要性が指摘され、その取り組みが始められた時期は、高大連携の第一期とも呼べるだろう。この時期の高大連携は、大学と高校がそれぞれの教育の改善充実をはかることを目的とする広義の取り組みであった。中教審でみられた指摘、すなわち、入試だけでなく、カリキュラムや教育方法等を含め、高校と大学の教育上の連携を拡大することが必要であるという指摘を十分に反映した活動が進められたともいえよう。

1-2. 高大連携の形態の変化(第二期)

第一期では、大学と高校がそれぞれの教育の改善充実をはかることを目的とする広義の高大連携が進められたが、社会的情勢の変化とともに、その形態は、狭義の高大連携へと変化した。つまり、18歳人口の減少がさらに進むとともに、高大連携の形は、第一期にみられた高校と大学相互の教育機能補完から、「大学による高等学校での学校(大学)紹介や講座等の実施」というスタイルへと変化するのである。

まず、変化の様子からみてみよう。表6-1は、文科省発表の『高等学校教育の改革に関する推進状況』から「大学の科目履修生・聴講生または公開講座等の制度」及び「大学教員による高等学校での学校紹介や講義等」を実施している高校数の変遷をまとめたものである。この表からは、「大学教員による高等学校での学校紹介や講義等」が、2003年度以降急増していることがわかる。具体的には、2003年度には1,654校だったのが、2004年度には2,328校で実施されるようになっていく。その一年の間に700校近い学校が新たに取り組みをはじめたのである。また、最新のデータである2006年度をみると、この形式の高大連携実施高校数は2,471校に及んでいる。この数は、高校全体の46.0%にもなる。

一方、「大学の科目履修生・聴講生または公開講座等の制度」については、それほど実施校の数は多くない。2006年度実施数も991校にとどまっている。これは、高校全体の18.4%である。現在実施されている高大連携の形として、「大学教員による高等学校での学校紹介や講

義等」が一般的となっていることがうかがえる。

表 6-1. 高等学校教育の改革に関する推進状況

	①科目履修・聴講生、 公開講座等	前年比	②学校紹介や講義等	前年比
2000年度	68校	—	977校	—
2001年度	113校	+45	1,230校	+253
2002年度	455校	+342	1,424校	+194
2003年度	414校	-41	1,654校	+230
2004年度	861校	+447	2,328校	+674
2005年度	990校	+129	2,494校	+166
2006年度	991校	+1	2,471校	-23

注：①大学の科目履修生・聴講生または公開講座等の制度を活用している学校数。

②大学教員による高等学校での学校紹介や講義等を実施している学校数。

出所：文部科学省，2000-2006年度，『高等学校教育の改革に関する進捗状況』。

では、なぜ、この形式の高大連携が急増したのか。その背景は様々であるが、ここでは、大きく、高校、大学、民間業者の三つに分け説明したい。まず、高校についてみてみよう。高校側の背景としては、進路指導の困難性が挙げられる。大学入試の競争緩和と推薦入試・AO入試（アドミッションズ・オフィス入試）等に代表される入試方法の多様化，加えて大学設置基準大綱化以降の相次ぐ大学新設や学部・学科の新設・改組を受けて、高校側は、どのような基準で生徒に大学・学部を選択させるかという問題を、より一層困難に感じるようになった。それまで高校の進路指導は、生徒一人一人の適性（学力や能力等）と、進学先や職業・職種とのマッチングを主眼とした指導に陥りがちであった。しかし、マッチングすべき大学の入学試験方法の多様化，及び大学・学部・学科の多様化によって、マッチングのための情報や手がかりを高校単独では生徒に提供できなくなったのである。

一方、大学側の事情としては、18歳人口の減少という環境下で、受験生獲得が必要とされたということが指摘できよう。もちろん、地域貢献という側面もあったが、大学教員を動員した高校生対象の大学広報活動が高校側の事情と合致した。そのことで高大連携の流れが一気に拡大していった感は否めない。

さらに、2004年度の国立大学法人化がその流れを加速させた。学生募集に苦心していた地方国立大学が重点的に高大連携を実施し始めたのである。それまでは、私立大学が受験生獲得のための諸活動のひとつとして高大連携を重要な広報手段として位置付け、先行していた。しかし、法人化とともに、「地域貢献・地域連携こそ本来は地方国立大学の役割だ」とかけ声をあげ、地方国立大学においても高大連携が実施されるようになった。こうして、高校生対象の大学広報活動という思惑も視野に入れた「高等学校での学校（大学）紹介や講座等を実施する」という高大連携のスタイルが一気に拡大していったのである。

他方、民間業者については、彼らが、高校側の状況をビジネスニーズとしてとらえたということが背景として指摘できよう。民間業者は、高大連携の高まりを受け、大学からの出張説明会・出前講義を高校内でのイベントとして仲介するようになった。そのことで高校側の負担が少なくなり、「大学教員による高等学校での学校紹介や講義等」という形式の高大連携は急増したのである。

高大連携はそのスタート段階では、高校と大学相互の教育機能補完の側面が強かった。しかしその後、高校側と大学側の利害が変化したことや、高校側の負担を軽減する民間業者の台頭等によって少しずつ変化し、現在では「大学による高等学校での学校（大学）紹介や講座等の実施」というスタイルが主になっている。高校側の「出口指導」と、大学側の地域貢献・受験生獲得の事情が合致したことと、その実施による高校側の負担を軽減する仲介民間業者の存在によって、高大連携のスタイルは徐々に変わっていったといえよう。

2. 高校におけるキャリア教育の進展とその現状

2-1. 高校のキャリア教育進展の背景と食い違い

一方、高校におけるキャリア教育の取り組みの契機となったのも、高大連携と同じく 1999 年の中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」であった。その後、文部科学省より 2004 年 1 月に『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』が提出され、今までの職業教育、進路指導を踏まえた上でのキャリア教育を推進することが提唱された。その報告書で、キャリア教育は、「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」と定義された。さらに 2006 年 11 月には『高等学校におけるキャリア教育の推進に関する調査研究協力者会議報告書』がまとめられ、普通科におけるキャリア教育推進の必要性が指摘された。そこでは、進学希望か就職希望かを問わず、将来の生き方に関わる問題として、生徒が将来への夢や希望をはぐくめるような指導・援助が必要だとして、キャリア教育に取り組むことが求められた。これらは、従来行われてきた、いわゆる「出口指導」に終始する進路指導の課題として設定されたと説明されている。

「出口指導」とは、生徒一人一人の適性（学力や能力等）と進路先（大学・短大等）とのマッチングを主眼とした指導である。これまで大学進学を重視した高校の進路指導の多くは、こうした指導を行ってきた。しかし近年、進学希望者数が大学・短大の収容定員を下回る、いわゆる「大学全入時代」を迎え、学力が不足している生徒でも大学入学が可能な状況になった。また、相次ぐ大学や学部学科の新設・改組等を受けて大学・短大の入試が多様化した。そのことによって、プレースメント・サービス（配置指導）型の進路指導が困難となったのである。

実際、リクルート社の調査からも進路指導が困難となっていた様子はいかががえる（表 6-2 参照）。リクルート社が 2004 年度と 2006 年度に全国の高校進路指導部を対象として実施した調査結果からは、教員の多くが、入試の易化や多様化といった大学側の変化に困難を感じてい

ることがわかる。具体的に表をみてみると、ふたつの調査期間で「進路指導の難しさの要因」としてもっとも増えているのが「入試の易化・多様化」(+33.6ポイント)であることがわかる。これは、この期間(2004年度から2006年度)の増加として、他の項目と比べて突出している。これらのことから、大学入試が全入時代を迎えて易くなったことや入試制度の多様化といった大学側の変化が、それまでの高校のプレースメント・サービス型進路指導を一気に困難にするきっかけとなったことがうかがえる。

表6-2. 進路指導を「非常に・やや難しい」と回答した要因(複数回答)

	①2006年 : N=739	②2004年 : N=1,018	①-②
(生徒の問題・計)	96.6%	97.1%	-0.5
進路選択・決定能力の不足	65.0%	68.0%	-3.0
学力低下	56.8%	54.1%	+2.7
職業観・勤労観の未発達	52.4%	61.3%	-8.9
意欲の低下	48.2%	44.5%	+3.7
(学校側の問題・計)	80.8%	83.5%	-2.7
校内連携の不十分	40.5%	40.5%	0
旧態依然とした教員の価値観	31.9%	33.7%	-1.8
教員の意欲・能力不足	28.6%	24.8%	+3.8
生徒とのコミュニケーション不足	28.1%	27.3%	+0.8
(進路環境の問題・計)	87.0%	89.2%	-2.2
入試の易化・多様化	60.5%	26.9%	+33.6
産業・労働・雇用環境	33.3%	48.0%	-14.7
社会の価値観の変化	26.5%	34.4%	-7.9
高卒就職市場の状況	25.2%	47.6%	-22.4
(保護者の問題・計)	86.6%	88.4%	-1.8
進路環境変化への認識不足	52.2%	60.9%	-8.7
家庭・家族環境の悪化	44.1%	40.9%	+3.2
子どもに対する無関心・放任	36.8%	32.6%	+4.2
学校や教師への非協力	11.2%	10.9%	+0.3

出所：リクルート，2006，『高校の進路指導に関する調査報告書』を一部編集。

確かに、こうしたプレースメント・サービス型進路指導の困難さは、キャリア教育が高まりをみせる背景として指摘できる。しかしながら、実際には、こうした高校側の事情というよりも、むしろ当時の社会が直面していた、大学卒業後の早期離職やニート・フリーター等の社会的課題への対応が土台にはあった。つまり、「何のために学び続けるのか、何を目指して、何

を学ぶのか」といった大学進学の意味を理解させることにキャリア教育の重点が置かれていたということも忘れてはならないだろう。

高校進路指導の転換の必要性が醸成される環境下で、キャリア教育は進展していくこととなった。しかし、その推進の原動力は、教育行政サイドが提唱する、早期離職、ニート・フリーター等の社会的課題の解決にあった。キャリア教育のスタート段階では、社会的課題への対応を意図し、大学進学の意味を理解させようとするキャリア教育が推奨される一方で、高校側（特に進路指導の現場）が直面していた入試の易化・多様化への対応策としてのキャリア教育が求められていた。キャリア教育は、そのスタート段階から、ねらいにおいて食い違いがあったといえよう。

2-2. キャリア教育推進への高校側の事情

高校における進路指導は、従来のマッチングを主眼としたプレースメント・サービス型から、キャリア教育へと変換することとなった。ここでは、こうした変化が、高校教員からどのように受け止められているのか概観しよう。

表6-3は、リクルート社が実施したキャリア教育の受けとめられ方に関する調査である。これは、各高校の進路指導部を対象とした調査であり、キャリア教育をどのように考えるか、8つの項目から該当するものを選んでもらっている。この調査結果からは、概してキャリア教育が肯定的に受けとめられていることがわかる。具体的には、「生徒にとって有意義だと思う」が52.8%と最も多く選択されている。また、「望ましい進路指導が実現できそうな期待が持てる」も33.6%と多くなっている。

しかし、その一方で否定的な項目に対する賛同意見も数多い。「提唱されている内容どおりに現場が取り組むとしたら教員の負担は相当大きくなりそうだ」は33.6%、「学校現場で浸透するかどうかは未知数」は41.3%の教員が「あてはまる」としていた。

そこで、次に、教員がキャリア教育のどのような点に困難を感じているのか、詳細にみてみよう。表6-4は、キャリア教育の推進過程でどのようなことに困難を感じるのかを問い、得られた回答である。この結果からは、「キャリア教育」のための時間の確保やプログラムの開発に対して困難を感じる教員が多いことがわかる。具体的には、「「キャリア教育」のために教員が時間を確保」について、「非常に困難」としたものは56.6%、「やや困難」としたものは35.7%となっており、合計すると92.3%にもぼっている。また、「育成する能力や態度を示した新しい学習プログラムの開発をすること」も高い割合を示しており、「非常に困難」と「やや困難」をあわせると87.9%になっている。こうした結果からは、高校現場での新たな負担が増大することや、自高校で独自のキャリア教育プログラムを開発することが、キャリア教育推進の問題点となっていることがうかがえる。

以上の結果からみると、高校はキャリア教育を推進することについては、比較的肯定的に捉えているものの、その具体的実践にあたっては困難を感じていることがわかる。例えば、具体

的なプログラム事例や優れた事例を紹介することで、高校が独自プログラムを開発する不安や負担をなくすこと等、高校側の負担増大を取り除くことが必要となるだろう。

表6-3. キャリア教育をどう考えているか（複数回答）

肯定的	生徒にとって有意義だと思う	52.8%
	望ましい進路指導が実現できそうな期待が持てる	31.7%
否定的	提唱されている内容どおりに現場が取り組むとしたら教員の負担は相当大きくなりそうだ	33.6%
	進路指導や職業教育と「キャリア教育」の違いがわからず、主旨が見えない	21.5%
	今は注目されているが「キャリア教育」という言葉も内容もいずれ忘れ去られると思う	10.2%
	「キャリア教育」において教員が果たすべき役割が見えない	8.9%
その他	学校現場で浸透するかどうかは未知数	41.3%
	「キャリア教育」の言葉の意味がわからない	5.2%
	無回答	2.2%

出所：リクルート，2006，『高校の進路指導に関する調査報告書』。

表6-4. キャリア教育の推進過程で「何に困難を感じているか」

	非常に困難	やや困難	困難ではない	無回答
「キャリア教育」のために教員が時間を確保	56.6%	35.7%	4.4%	3.3%
育成する能力や態度を新しい学習プログラムの開発	37.8%	50.1%	8.4%	3.8%
各教科で「キャリア教育」を意識した授業を行うこと	35.1%	47.0%	14.3%	3.7%
「キャリア教育」に向けた教員の資質向上	18.5%	63.0%	15.0%	3.6%
教員に「キャリア教育」の意義・内容を浸透させること	13.4%	56.1%	27.6%	3.0%
地域や企業、大学といった外部との連携	12.8%	42.9%	40.6%	3.7%

出所：リクルート，2006，『高校の進路指導に関する調査報告書』を一部編集。

3. 香川大学での「高大連携型キャリア教育」とみえてきた課題

－高大連携をテーマにした現代 GP 実践の振り返りから

3-1. 香川大学で目指した「高大連携型キャリア教育」とは

香川大学では、2006年度に「地域連携型キャリア支援センターの新機軸」というキャリア教育実践プログラムを策定し、現代 GP（現代的教育ニーズ取組支援プログラム）に選定された。そのキャリア教育実践プログラムの柱となる取り組みのひとつが「高大連携型キャリア教育の展開」である。プログラム策定時点での高大連携の理念は、本プログラム計画策定書の中では以下のように掲げられている。

- ・地域社会の一部としての高等学校におけるキャリア教育のボトムアップを狙いとするキャリア教育における高大連携
- ・本学学生の予備軍としての高校生のキャリア意識の涵養とともに、その教育を受け持つ高校教員のキャリア教育技能の向上を図るための取組を実施すること

このふたつを香川大学における高大連携型キャリア教育のねらいとし、具体的なプログラムとしては次のようなものを計画していた。

- ・高校生を対象とした、キャリアに関連するガイダンスや教員・在学生・卒業生による講話等の機会を設ける。
- ・「キャリア支援大使」の派遣体制を整備し、高校生を対象としたキャリア教育の際に活用する。
- ・高校教員を対象としたキャリア教育の講習を行う。

このように、香川大学の高大連携型キャリア教育が、計画策定段階で目指したものは、大学に入ってから学ぶキャリア科目群を先取りする教育プログラムを、高校段階から展開することであった。また、そうしたキャリア教育を高校教員に実施してもらうための支援をすることであった。

3-2. 香川大学での高大連携型キャリア教育のスタート

香川大学の「高大連携型キャリア教育」は、①高校生のキャリア意識涵養のための機会を設けること、②高校生の教育を受け持つ高校教員のキャリア教育技能の向上のための機会を設けること、のふたつを柱とした。

現代 GP 選定年度である 2006 年度から本格的な活動が展開されたが、こうした高大連携プログラムの計画策定及び推進の時期と機をほぼ同じくして、香川大学では、高校生・高校教員を対象とした広報活動を主たる目的としたアドミッション・センターを 2005 年度 10 月に設置し、2006 年度から本格的にその活動に着手した。センターの主な業務領域は、入学者選抜方法に関する調査研究、及び高大接続に関わる活動、高校に対する広報活動となっている。そのため、高大連携の諸活動はアドミッション・センターが中核部門となり、学部・関連部門の協力を得ながら展開することとなった。

現代 GP に選定された 2006 年度以降は、アドミッション・センターが、高大連携と、高校と連携したキャリア教育とを一体化して推進・実践するコア部門となった。筆者はそのアドミッション・センターに在籍し、高大連携、及び高校と連携したキャリア教育の両方を担当し、その間（2006 年度以降）の実践の多くに関わってきた。その実践の振り返りと課題、そして今後の展望についていくつかの考察と提言をしてみたい。

3-3. 実践した高大連携型キャリア教育の具体的内容

香川大学で実践した高大連携型キャリア教育の具体的内容は、表6-5に示した通りである。これらは、①「高校生」を対象にして実施した活動と、②「教員」を対象にした活動に大別できるが、①の活動については、2005年度以前から実施されていたような高大連携活動をさらに拡大させたものと、2006年度以降に新たに試みたものとに分けて示している。

表6-5. 香川大学で実践した「高大連携型キャリア教育」の主な内容

<p>①「高校生」を対象にして実施した活動</p> <p>従来から実施してきた活動</p> <ul style="list-style-type: none">・ 出前進路ガイダンス・進路セミナー・ 出前講義・ 大学訪問の受け入れ（講義体験・研究室紹介など） <p>新たに実施した活動</p> <ul style="list-style-type: none">・ キャリア授業・ キャリア支援大使（学生）による高校生への情報発信や交流活動 <p>②「高校教員」を対象にして実施した活動</p> <ul style="list-style-type: none">・ 高校教員を対象とした研修会の実施

高大連携型キャリア教育の実践・展開にあたって、高校の要請を受けたものは、その形式・内容に関わらず可能な限り幅広く受けることとした。また、実施にあたって大学側で特定の形式・内容のやり方を強調・推薦することはしなかった。そのため、香川大学での実施スタイルごとの実績を振り返ることで、高校が現時点で求める「高大連携型キャリア教育」のありようが浮かび上がってくるのではないかと考えた。ここでは、高校が求める「高大連携型キャリア教育」を探るため、香川大学の具体的な事例について検討したい。

① 「高校生」を対象にして実施した活動

アドミッションセンターでは、各学部の協力を得て、主に以下の活動に重点をおいて、高校生へのキャリア意識涵養のための機会を設ける活動を実施した。活動は単に自学の受験生獲得のための広報活動に終始しないよう、できるだけ高大連携型キャリア支援を意図した内容とするよう留意した。

従来から実施してきた活動

- ・ 出前進路ガイダンス・進路セミナー

要請に応じて高校に出向いて進路ガイダンス・進路セミナーを行い、大学・学部選択の手がかりを高校生に伝えた。

- ・出前講義

要請に応じて高校に出向いての出前講義や講義聴講を実施し、大学の学びに高校生が触れる機会づくりを目指した。

- ・大学訪問の受け入れ（講義体験・研究室紹介等）

高校教員が生徒を引率して行う大学体験会等の大学訪問を受け入れる活動。大学での講義参加、模擬講義、さらに大学施設見学、進路選択に関する講話等の体験を通して、高校生が大学に対する知識・理解を深める機会づくりを行った。

新たに実施した活動

- ・キャリア授業

高校で実践しているキャリア教育のうち、高校単独では実施が困難なコンテンツの一部を大学教員が代替する活動。「コミュニケーション技法」「自己理解」「文章作成技法」等をテーマとした授業で、講師派遣を行った。

- ・「キャリア支援大使」による高校生への情報発信や交流活動

組織化した学生「キャリア支援大使」との交流の場、懇談会を設け、大学での学びや学生生活、進路選択体験を学生の視点で伝えるもの。高校生にとって身近な存在である大学生との交流機会が進路選択に寄与すると考えられる。また、それと同時に、学生にとっても、大学を理解するきっかけやプレゼンテーション能力育成のきっかけとなることを目指した。

当初この活動は、学生を組織化して学生を高校に派遣し、高校内のキャリア教育の場で、大学での学びや研究をプレゼンテーションすることも視野に入れていた。しかし、組織立ち上げから2年を経た現在に至るまで要請がなく、高校への学生派遣の活動実績はない。キャリア支援大使の活動は今のところ、オープンキャンパス、大学訪問、大学祭等大学内での交流活動にとどまっている。キャリア支援大使登録学生は、2007年に7名、2008年（10月現在）に12名となっている。

② 「高校教員」を対象にして実施した活動

高校生のキャリア教育を受け持つ高校教員に対する技能向上のための、「キャリア教育研修」「キャリア教育実践スキル講習」等の場として、優れたキャリア教育を実施している高校の教員を招いてのキャリア教育フォーラムを開催した（2007年2月実施、高校参加数42校）。また、高校教員を対象にした「自己理解」や「コミュニケーション技法」の指導研修会への講師派遣等を行った。

高校教員へのキャリア教育指導研修は、大学の推薦入試・AO入試、企業就職への対策を切り口としている。高校段階から「コミュニケーション・スキル」「文章作成技術」等の指導を行うべく、その方法を研修会で提示した。内容は、入試・就職対策に限定せず、集合型

研修とした。

実施にあたっては、キャリア教育研修を前面に出すのではなく、推薦入試・AO入試及び就職活動等で求められる「面接試験のためのコミュニケーション・スキル」や「論文試験のための論理的文章作成スキル」を高校低学年から早期指導することについての効果・有効性、及びその具体的指導法を提示することとした。参加教員の当面の課題への有用感や納得性を高められたように思えた。

3-4. 現代GP選定から3年間（2006-2008年度）の高大連携活動でみてきたこと

香川大学の高大連携型キャリア教育は、現代GPに選定されたことを契機として量的に拡大していく（表6-6参照）。しかしながら、その内容を詳細にみると、「高大連携型キャリア教育」を継続的に展開していく上でいくつかの課題が浮かび上がってくる。そこで、ここでは、香川大学が実施した「高大連携型キャリア教育」と、高校の要求との関係をみていこう。

表6-6. 香川大学で実践した「高大連携型キャリア教育」の年度推移

		2005年度	2006年度	2007年度	2008年度 (予測)
①	従来から実施してきた活動				
	進路ガイダンス	19 (615)	45 (1,789)	54 (1,933)	59.5 (2,290)
	出前講義	9 (933)	16 (1,944)	17 (2,180)	16.5 (2,730)
	大学訪問	15 (705)	13 (709)	20 (1,093)	20.5 (1,053)
	新たに実施した活動				
	キャリア授業	0	1	3	5
②	キャリア支援大使			2	5
	高校教員への研修	0	1	1	3

注：数値は実施した回数。括弧内の値はそれぞれに参加した生徒人数。

現代GPに選定された2006年度以降の実績と、参考値として前年度（2005年度）をまとめた。2008年度の値は、本章執筆時点の10月までの実績に、2006・2007年度の11月以降の実績値に基づいて推定した値を加えた予測値。

図6-1は、香川大学で実践した高大連携型キャリア教育で、「高校生」を対象にして実施した活動の実施回数の推移を示したものである。ここから、実施回数が大幅に拡大しているのは「進路ガイダンス」のみであることがわかる。「出前講義」「大学訪問の受け入れ」については、実施回数が最近3年ではさほど変化していない。また、表6-7は、2006年度以降に新たに試みた活動の推移である。ここからは、「キャリア授業」「キャリア支援大使による高校生への情報発信や交流活動」ともに、絶対数は少ないものの確実に件数が増えていることが読み取れる。

図6-1. 「高校生」を対象に従来から実施してきた活動の年度別回数推移

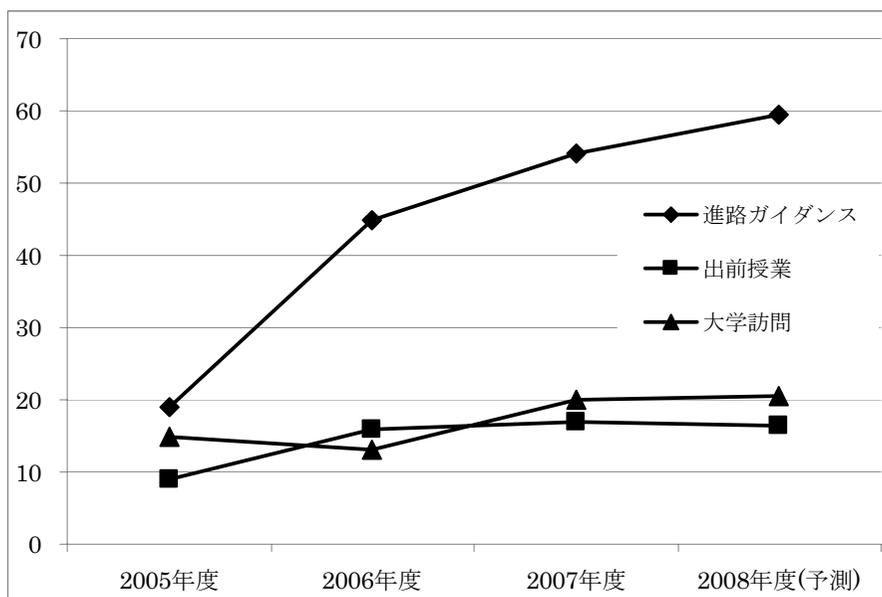


表6-7. 「高校生」を対象に新たに実施した活動の年度別回数推移

	2005年度	2006年度	2007年度	2008年度予測
キャリア授業	0	1	3	5
キャリア支援大使			2	5

注：制度がスタートしていない年度に斜線を付した。

これらの結果からわかるように、「出前進路ガイダンス・進路セミナー」や「キャリア授業」、
「キャリア支援大使による高校生への情報発信や交流活動」は実施回数が増加している。それは、「高大連携型キャリア教育」の中でも、高校現場が比較的受け入れ易いものであるからだといえるだろう。具体的に、高校が受け入れやすい理由としては、実施にあたって高校教員の負担が大きくないことと、優れた事例の紹介等、高校でキャリア教育を実施するための具体的なヒントや手法が盛り込まれていることが挙げられるのではなかろうか。

増加している取り組みの中でも特に急増している「出前進路ガイダンス・進路セミナー」は、既に前項で述べたように、高校側の状況をビジネスニーズと捉えた民間業者が仲介している。そのため、高校側の負担が少なくなっているという現実がある。一方で、実施回数がさほど増加していない「出前講義」「大学訪問の受け入れ」の実施については、高校側にある程度の負担を強いることもある。「出前講義」では、授業内容の調整や、授業内容ごとの参加生徒の決

定等を高校側が行う必要がある。また、「大学訪問の受け入れ」では、大学との調整、高校教員による引率、移動方法の手配等の負担が必要となる。高校にとって、実施負担の大きい活動が増加していないことがわかる。

また、絶対数は小さいものの少しずつ増加している「キャリア授業」や「キャリア支援大使による高校生への情報発信や交流活動」については、その要因を次のように考えることができる。すなわち、前者については、高校単独で実施困難なコンテンツを大学が代替する負担軽減活動になっていることが、また、後者については、高校教員が引率する大学訪問と併せて、大学が支援大使学生を選定して実施しているケースが多く、高校側にとっては実施負担感の少ないものになっていることが、絶対数の漸増の要因として考えられるのである。

3-5. 「高大連携型キャリア教育」を展開する上でみえてきた課題

香川大学で目指したキャリア教育は、「キャリア」という言葉を、広く、「人生」や「生き方」という意味で捉えるものである。すなわち、香川大学で展開するキャリア教育は、就職を最終目標とした完結型の支援／教育ではなく、学生に過去から現在、未来に至る生涯を通じた「生き方」を自覚させる契機であると定義されているのである。そして、その考えに沿って学生への教育／支援プランを策定し、同時に香川大学の学生予備軍ともいえる地域の高校生を対象として、その連続性や底上げを担保しようとしたのである。そのため、香川大学で展開した「高大連携型キャリア教育」は、高校の出口と大学の入口との接続を円滑に行うこと等、受験生獲得のための広報活動だけに終始しない活動を目指していた。

しかし、その実践にあたっては、高校からの要請を受けたものは、形式・内容に関わらず可能な限り幅広く受けることとし、特定の形式・内容のやり方を強調・推薦することはしなかった。そのため、要請する側の高校の事情が色濃く反映されたものとなり、内容について、当初のねらいとは若干の食い違いが生じていたことは否定できない。つまり、進学ガイダンス等、仲介する民間業者の存在等で、実施にあたっての高校教員の運営負担が小さい内容のものは増加しているが、出前講義や大学訪問といった高校側の負担の大きなものの伸びは、それほどみられないといった課題が挙げられるのである。

高校が教育プログラムとしてキャリア教育を実践する際には、「総合的な学習の時間」に位置づけて行う場合がほとんどである。そのため、進め方については教科指導とは異なり、学習指導要領による拘束性が小さい。それは、キャリア教育が、高校にとって実施上の創意工夫の余地が大きい分野であることを示す。しかし、同時に、各学校が手探りで実践計画を策定せざるを得ない状況だともいえる。高校にとっては自校の教育課程、学校経営方針等をトータルに捉え直し、学校の特色づくりにも結び付けられるチャンスである。その一方で、創意工夫を求められる場面に対して経験のない教員にとっては、とまどいを抱かざるをえない内容にもなっている。

4. 「高大連携型キャリア教育」の発展的推進のための提言

ここまで述べてきた点を考慮し、大学と高校で行われているキャリア教育を相互に連携させ、継続的・発展的に実践していくためのポイントをまとめると、次の二つのことが挙げられよう。

- ① 実施にあたって高校の負担を軽減する仕組みがビルトインされていること。
- ② キャリア教育を実践する上での具体的な事例やヒント・ツール等が示されていること。

こうしたポイントをおさえた上で、「高大連携型キャリア教育」を展開する際の具体的な方法と、それを支える大学側の体制についていくつかの提言を行ってみたい。

(1) 大学内に「高大連携ワンストップ・サービス」が可能な部門を設置する

まず、高校の負担を取り除くため、大学側の体制として高大連携推進センター等の設置と、そのアクセス方法（電話、メール等）の明示が必要となろう。

また、高大連携の窓口部門の設置が必要だと考える。現在では、多くの大学が、進路ガイダンスや出前講義、大学訪問等の受け入れ窓口として入試広報部門を設定している。しかし、大学の広報・受験生獲得だけを目的としない高大連携の窓口部門の設置が必要だと考える。

入試広報を高大連携の窓口とした場合には、動員・派遣できる教員・職員が限定される。そのため、高大連携に関わるのが、広報、入試に関連した教職員に偏る傾向がみられる。しかし、高校側が期待していることは、高校での学びと大学での学びを結びつける橋渡しまでを完結してくれるようなスキルを持った教員による授業である。そのため、進路ガイダンスにおいても単なる自大学・学部の宣伝や広報だけに終始するのではなく、自大学を事例に引き出しながらも客観的な大学・学部学科の選択基準を高校生に提示することが必要となるだろう。

現状の入試広報を窓口とした大学の体制下では、そうした高校の期待とは食い違った、自大学の宣伝・広報に終始した高大連携が行われる。そのため、高校教員による事後指導を必要とするケースもある。そうした高校側の負担を取り除くためにも、高校の期待と大学に内在する多様な資源（教員・職員・学生・同窓会組織等）を統合的にマッチングさせ、全学から適した資源を用意できる「高大連携ワンストップ・サービス」機能を持った部門の設置が必要である。

(2) 高校でのキャリア教育の自立的実践をサポートするコンテンツを用意する

また、高校の自立的な実践を大学がサポートすることも、大学の役割として必要となってくると考えられる。高校生のキャリア意識の涵養、そしてそれを支える高校教員の研修等のための高大連携活動は継続的に行う必要がある。しかし、その実施・受け入れにあたっては、実施する教職員や大学施設といった物理的制約等があり、必ずしも量的な拡大を保証できない。そこで、高校の自立的な実践をサポートすることで、大学だけでは不可能な量的拡大を実施しよ

うと試みるのである。

実際、高大連携のキャリア教育を実施するにしても、大学側の制約は大きい。香川大学でも、2007年度の進路ガイダンス、出前講義、大学訪問等の生徒対象の活動は年間95回に及んでいる(表6-6参照)。さらに、こうした活動とは別に、民間業者主催の進学相談会や、大学が独自で行うオープンキャンパスや大学開放を、年間約50回実施している。教員が個別に高校から要請されて行う講演会等も含めると、年間で150回以上の高校生対象の高大連携活動が実施されていることになる。大学の教員や施設等の物理的制約を考慮すると、同様の実施形式で量的な拡大だけを行うことには限界がある。

そのため、こうした現状を考慮すれば、高校の自立的な実践を大学がサポートするという高大連携への転換が必要になってくると考えられるのである。つまり、高校教員が独自に高校内でキャリア教育を実践する際に、高校単独では揃えられないコンテンツや実施ノウハウ・ツール等を提供する活動である。この活動では、スタート時には大学が中心的に実施するものの、その内容や運営を徐々に高校教員自身が実践できるように移行する。このことは、多くの高校教員が抱えている、新しい学習プログラム開発への不安を取り除くことにもつながるだろう。

実際に行う活動としては、以下のような事例が考えられる。これらは、高校現場でみられた多くの実践やヒアリング等から得られた結果である。これらの活動に共通して必要なことは、高校の事情にあわせて、50分程度を1区切りとしたワークショップで実施法と指導法を提供すること、さらに実施にあたって必要なワークシートや評価表も提供することであろう。

① コミュニケーション・スキルに関するワークショップ

高校生が必要とされるコミュニケーション・スキルを育成するもので、「傾聴の技術」「プレゼンテーション技術」「ディベート技術」「アサーティブなコミュニケーション技術」等のワークショップが考えられる。

② 思考法・問題解決技法に関するワークショップ

高校段階までの教育と大学教育との大きな違いは、複数の解を求める姿勢が必要なこと、異なる視点でモノゴトを捉える態度が要求されること等であろう。こうしたスキルを高校段階から育成することは、大学教育への移行を円滑に行うことにつながる。また、それと同時に、大学教育だけでなく社会で求められる「コア・スキル」を先取りすることにもなる。いわば、キャリア教育が本来求めている、将来、実社会で求められる能力や態度を涵養することにもなるのである。このような、思考法・問題解決技法に関するワークショップとして、多面的にモノゴトを捉える視点を育成するリフレーミング・スキルや、カード等を使って課題を発見し、解決案を思考するKJ法やフィッシュボーン分析等の特殊要因分析法、といったスキルを育成するワークショップが考えられる。

③ 要約力・論理的文章作成に関するワークショップ

いわゆる文章作法にとどまらないワークショップ、すなわち、長文から意図を読み取り要

約する技術，自分の考えを論理的に構成するため，対立視点を併記しながら主張する文章構成の技法といったワークショップが考えられる。筆者自身の経験によると，このワークショップは，高校低学年のうちから実践することが有効である。

5. おわりに

ここまで，高大連携，高校のキャリア教育，及び香川大学での「高大連携型キャリア教育」の実践活動を通じてみえてきた課題や，それに対する提言について記してきた。それらの中で，筆者は，高校側の障害を取り除く工夫や，大学の組織体制を再構築してでも「高大連携型キャリア教育」を推進・定着させたいと主張してきた。それは，単に大学が高校に対して行うサービスレベルを高めたいという理由だけではない。ましてや，大学のプレゼンスやブランド力をあげるための方略としてでもない。筆者が「高大連携型キャリア教育」を推進・定着させたいと考えるのは，高大連携型キャリア教育の実をあげることが，大学と高校双方にとって教育の質を高めることにつながると考えるからである。

ここで，具体的な説明に入る前に，キャリア教育隆盛の背景と，それが育成を目指す能力・態度についても一度整理してみよう。「社会人基礎力」「社会人力」と呼ばれる若者に育成すべき能力とされているものは，大きな社会環境変化の中から出てきたもので，「社会の国際化にともなう人材の流動化や競争の激化」「年功型・終身雇用制度の崩壊」といった社会システムの激変を背景としている。これらは，18歳人口減少と大学入試競争緩和による「若者の学びの動機喪失」「学びからの逃避」等への対応策という側面もあるとは考えられるが，むしろそれらの要素よりも，社会システムの変化に対応するために必要な能力・態度を育成しようというものであろう。

ところが，教育現場で若者を育成する役割を担っている高校教員，大学教職員自身が，そうした環境変化の埒外にいる。彼らは，自らの実体験を通じて，「社会人基礎力」「社会人力」といった言葉に代表されるような現代社会で求められる能力や態度を生徒・学生に伝えられていない。彼らは，そのことを自覚しなければいけないだろう。「学びへの意欲低下」や「学びからの逃避」は，環境変化の埒外にいる高校教員，大学教員が行っている教育プログラムに生徒・学生たちがリアリティを感じなくなっていることにこそ原因がある。そのことをもっと自覚する必要があると考える。

こうした認識に立てば，高校と大学が連携して，現代の若者に必要な能力・態度を育成しようとする試みは，単に，高校と大学が連携してキャリア教育を行うということに留まらない。それは，互いの教育改善につながり，結果として，教育プログラムにリアリティを取り戻す活動になりうるだろう。「高校のキャリア教育を大学が支援する」という名を借りて，その実態は学生募集効果ばかりを意図し，衣の下から鎧が見え隠れするような高大連携に堕してしまわないためにも，高校と大学双方がキャリア教育をテーマにした高大連携のあり方を深化させて

いく必要があると考える。

【注】

- 1) 「大学教員による高等学校での学校紹介や講義等」の実施校数の割合は、2006年度の国立高校5,383校をもとに算出した。

【参考文献】

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，2006，『高等学校におけるキャリア教育の推進に関する調査研究協力者会議報告書』。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/06122007.htm
(2008/11/21))

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，『児童生徒一人一人の勤労観，職業観を育てるために』。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002/003.htm
(2008/11/21))

文部科学省，2006，『平成20年度学校基本調査』。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/08072901/001.pdf (2008/11/21))

文部科学省，2000－2006，『高等学校教育の改革に関する推進状況』。

(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/main8_a2.htm (2008/11/21))

文部科学省，1999，『高等学校学習指導要領』。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301d/990301a.htm (2008/11/21))

中央教育審議会答申，1999，『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/991201e.htm (2008/11/21))

リクルート，2006，『2006年高校の進路指導に関する調査報告書』。

(http://shingakunet.com/career-g/data/data/20070226_report01.pdf (2008/11/21))

補論 実務家教員からみた「大学におけるキャリア教育」

津田 弘道
(香川大学)

1. はじめに

私は、大学で昨今増えている、所謂「実務家教員」である。大学におけるキャリア教育の経験はまだ2年にも満たない。これまでは、企業の人事・教育部門を中心に業務経験を積んできた。大学で研究を続けてきた人間ではないため、文献に漏らさず目を通し、緻密な議論を展開する自信はないが、企業における人材育成の視点と社会人としての目を通して、大学におけるキャリア教育に感想を述べることはできると考えている。大学人ではない一般の社会人が、キャリア教育をみてどう感じたかという点を中心に、本章をご覧いただければ幸いである。

キャリア教育という言葉は、我が国では比較的新しく使われ始めた言葉である。2年前、私が大学でポストを得るにあたり、知人への挨拶時に返された反応は、例外なく「キャリア教育？それは一体何だ？」というものであった。内容を説明すると、ほとんどは「なぜ大学で、そんなことまでしなくてはいけないのか？」、あるいは「今大学では、そんなことまでしているのか？」というものであった。このように、一般社会では「キャリア教育」という言葉が認知されていないばかりか、その意味するところを伝えても、その存在自体や必要性が腑に落ちないという状況であった。

そんな中、唯一理解を示した反応としては、「平成不況も終わり、就職戦線は学生の売り手市場になっている。これまで学生は会社を選ぶことができなかったが、ようやく学生の側が選べる環境になった。進路が選択できる時にこそ、学生に選択の仕方を教える必要がある。」というものである。なるほどそういう視点もあるのかと感心したが、これは例外的な反応で、むしろ「売り手市場になって就職し易くなれば、学生もキャリア教育の必要を感じなくなる。キャリア教育は、平成不況時（＝就職氷河期）の緊急避難的課題ではないのか」という意見の方が多かったように思う。

一方、大学におけるキャリア教育の認知度はどうか。一般教員についていえば、キャリア教育という言葉は、聞いたことはあっても、理解度は必ずしも高くない。なかには、キャリア教育という言葉聞いたことがないという教員もいる。教員の中でキャリア教育をよく理解しているのは、キャリア教育を進める立場にある担当教員と、立場上キャリア教育という言葉を目にする機会が多い就職委員くらいのもものではなからうか。

しかし、これが大学経営層になるとまったく事情が違ってくる。経営層は、キャリア教育を

大学教育におけるキーワードのひとつとしてよく認知・理解し、大学教育にどう取り入れるかということに問題意識を持っている。その理由は、競争的資金の獲得の必要もあり、日頃から国の政策課題へのセンサーが敏感に働いているためと思われる。確かに、キャリア教育は国の政策課題として大きく取り上げられ、文部科学省や経済産業省の競争的資金を申請する時の重要なキーワードになっているのである。

そこで、以下では、まずキャリア教育が政策的に取り上げられている状況を整理し、キャリア教育に科せられた任務を明らかにしてみたい。

2. キャリア教育の登場

キャリア教育という言葉が、我が国で初めて公式に使われたのは、1999年12月の中教審答申の「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」においてであったといわれている。1999年以前においても、キャリア教育が対象とする内容については、営々と取り組まれてきたわけであり、この点については、仙崎ほか(2008)による参考文献に詳しい。これらの文献をみると、諸外国においても、また我が国においても、それぞれのおかれた社会的状況に応じて、進路指導・職業指導の在り方が議論され、それに基づいた真摯な取り組みが続けられてきたことがわかる。また、そのことは、「日本キャリア教育学会」の前身が「日本進路指導学会」(1978年一)であり、さらに遡れば「日本職業指導学会」(1953年一)であるという事実からも窺い知ることができる。

このような地道な取り組みがなされていた進路指導の分野に、にわかにスポットライトが当たったのが1999年であった。なぜ、1999年なのか。1999年といわれれば、多くの企業人はピンとくるはずだ。なぜなら、当時はいわゆる「ミレニウム」騒動があった時期であり、その空騒ぎと現実と赤字で苦しむ状況との不釣り合いなコントラストが、わかち難く記憶に残っているからである。1999年とはそんな年であった。このことを、下記の事実で確認したい。

- ① 平成不況まっただ中で、企業倒産が相次いだ。2000年には倒産負債総額が20兆円を越え(史上最高額)、2001年には倒産件数が1万9千件を突破した。
- ② 1999年の有効求人倍率が1972年以降最低の0.48となった。大卒求人倍率(リクルートワークス研究所調査)についても、2000年には1987年調査開始以来初めて1を割り込み、就職超氷河期といわれた。
- ③ 労働者派遣法が1999年12月に改正され、禁止業種以外は派遣が原則可能となった。
- ④ ニート、フリーターといった非正規雇用が増加を続けた。

このような状況の中、赤字をなんとか回避するために企業が必死に取り組んだのが、経費の徹底的な削減であり、そのなかでも特に人件費が削減の対象となった。当時のキーワードで重

要なものは、「人件費の変動費化」及び「総額人件費管理」である。

例えば、日本経団連の 2003 年版経営労働政策委員会報告「多様な価値観が生むダイナミズムと創造をめざして」(2002 年 12 月)では、「雇用形態の多様化の推進」の項が設けられた。雇用形態の多様化とは、裏を返せば人件費の変動費化のことである。また、同 2005 年版「労使はいまこそさらなる改革を進めよう」(2004 年 12 月)では、「総額人件費管理」の必要性が説かれている。これらの事柄は、報告書が出された 2002 年や 2004 年から議論がスタートしたのではなく、発表時点では既に企業の共通認識となっていたものである。

このような社会情勢は、労働者やこれから職を得ようとする学生にとって極めて厳しいものであり、そのような軋みの中の悲鳴として世に出てきたものが、キャリア教育であるといえる。キャリア教育という言葉が社会の表舞台に登場した年と、労働者派遣法の改正により派遣が原則自由化された年が同じであったというのは、象徴的な事実である。当時の状況は、「新規学卒者や若者の社会参加と適応を取り巻く環境が一層悪化する中で、『文部科学省は、なぜ中教審答申で提言されたキャリア教育に取り組まないのか』といった趣旨の追求が国会で高まった」(仙崎ほか編 2008, 104 頁)とも紹介されている。

以上のような経緯で、1999 年の中教審答申をきっかけとして、キャリア教育にスポットが当てられたわけだが、この展開を以前からキャリア教育に取り組んできた関係者はどうみたのだろうか。知りたいところである。

3. 1999 年の中教審答申

次に、1999 年の中教審答申で示された「キャリア教育」とはどのようなものかについてみてみたい。まず、「第 1 章 検討の視点」における 4 つの検討課題のひとつとして、「主体的な進路選択」の項が立てられ、そこには、キャリア教育が語られる際に常に引用される次の文章が提示されている。

「学校教育と職業生活の円滑な接続を図るため、望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育（キャリア教育）を発達段階に応じて実施する必要がある。」

これによると、キャリア教育とは学校教育と職業生活の円滑な接続を図るためのものと位置付けられている。ではなぜ、大学において円滑な接続を図るための取り組みが求められるのか。その現状認識を示したのが「第 6 章 学校教育と職業生活との接続」の書き出しの部分である。

「新規学卒者のフリーター志向が広がり、高等学校卒業業者では、進学も就職もしていないことが明らかな者の占める割合が約 9%に達し、また、新規学卒者の就職後 3 年以内の離職も、

労働省の調査によれば、新規高卒者で約 47%、新規大卒者で約 32%に達している。こうした現象は、経済的な状況や労働市場の変化等も深く関係するため、どう評価するかは難しい問題であるが、学校教育と職業生活との接続に課題があることも確かである。」

さらに、その問題に対する具体的方策として、キャリア教育を小学校段階から発達段階に応じて実施することや、社会や企業から評価される付加価値を自ら育成する等職業生活に結びつく学習も重視することが挙げられ、「こうした観点に立って、他省庁や関係団体の協力も得ながら、在学中のインターンシップの促進等による体験的活動を重視していくことや、企業経験者によるキャリアアドバイザーの配置、教員のカウンセリング能力の向上等による進路に関するガイダンス、カウンセリング機能の充実を初等中等教育及び高等教育において進めていく必要がある」と提言している。

以上でわかることは、キャリア教育は、言葉が生まれた当初から、ニート・フリーター問題や世にいう七五三問題への対策としての効果が期待され、その具体策として最右翼におかれたのは職場体験やインターンシップであったということである。

これに対しては、ニート・フリーター等が増えた原因は、経済状況や企業側の振る舞い等の雇用環境であるため、それに対する解決をキャリア教育に求めるのはお門違いだとの意見もある。問題解決の定石からするとその意見は正当である。対策は原因を特定したうえで、その原因に対してなされなければならないからである。その意味で、キャリア教育は本件の主たる対策とはならない。しかし、ニート・フリーターには、雇用環境に由来するもののほかに、本人の能力、態度、価値観に起因するものもある。こちらのカテゴリーは、キャリア教育が本来ターゲットとして持っている対象であり、これらに対しては、キャリア教育は有効に機能しなければならない。

答申では、この2つのことが渾然一体に議論されているように思う。仙崎ほか編（2008）で紹介された国会の状況をみると、当時の状況が本来なされるべき冷静な議論を押し流してしまったのではないかと、私は疑っている。

4. 政策にみるキャリア教育

1999年の中教審答申以後、キャリア教育は若者の就労問題の解決策のひとつとしての役割を担うこととなり、政策的に推進されることとなった。関係者も、これまで進路指導に携わっていた教育関係者に加え、民間企業出身の教員、インターンシップの企業関係者、人材情報系企業関係者、キャリアカウンセラー（各種）、行政関係（文科省、厚労省、経産省、そして内閣府）と、大幅に拡大された。

キャリア教育に投じられる政府予算をみると、例えば、政府の「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」（2006年）では、プランの全体予算 761 億円のうち、「体系的なキャリア

教育・職業教育等の一層の推進」というテーマに対して、136億円が配分されている。内容は、各学校段階を通じ、関係府省が密接に連携して、キャリア教育等を強力に推進するための施策として、次の5項目が挙げられている。

- ・中学校を中心に、5日間以上の職場体験（「キャリア・スタート・ウィーク」）の推進
- ・民間の経験・アイデアを活用したものづくり体験等の小中高校段階からの職業教育
- ・ハローワークによる職業意識形成支援事業の充実
- ・大学における実践的かつ体系的なキャリア教育のための取組を支援
- ・就労、就学に次ぐ「第三の選択肢」としての「実践型人材養成システム」の普及・定着

キャリア教育を推進する具体的な政策としては、2003年から「若者自立・挑戦戦略会議」のアウトプットとして、「若者自立・挑戦プラン」（2003）、「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」（2004）等が出され、そのなかでキャリア教育が施策として盛り込まれた。2007年には、内閣府より出された「平成19年度版青少年白書」において、「キャリア教育等の時代へ—自分でつかもう自分の人生—」が特集され、併せて「キャリア教育等推進プラン」が示された。同プランの行動計画をみると、大学と関係するものとして主なものは次の通りである。

- ・インターンシップ（文部科学省、厚生労働省、経済産業省）
- ・若年者就職基礎能力（厚生労働省）
- ・社会人基礎力（経済産業省）
- ・現代的教育ニーズ取組支援プログラム（文部科学省）
- ・新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム（文部科学省）

これらの項目のうち、インターンシップと基礎的能力の養成に関するものについて詳しくみてみたい。

4-1. インターンシップ

行政が進めるキャリア教育のもっとも大きな柱がインターンシップである。先の行動計画では、下記の項目が記載されている。

- ・大学における授業科目としてのインターンシップ実施状況の把握、公表（文科省）
- ・大学生等のインターンシップを受け入れる企業を個別に開拓するとともに、学生と受入企業とのマッチングを推進（厚労省）
- ・「社会人基礎力」の養成・強化を図るための実践的インターンシップ等の推進（経産省）

上記文科省の公表によると、授業科目として位置付けてインターンシップを実施した大学の割合は、2006年度に65.8%となっており、2002年から約20%向上している。授業科目ということは、単位認定しているということとほぼ同義と思われるが、わが国のインターンシップが単位認定に値するかどうか、議論があるところである。わが国のインターンシップは、期間が短く職場見学の域を出ないものが多いため、欧米で行われているインターンシップからすると、これを本当にインターンシップと呼んで良いのかという疑問はぬぐえない。

しかし、私は、欧米とはまったく違う教育制度・社会環境の中で、産官学互いに協力（妥協）しながら、試行錯誤でよりよい仕組みを模索している最中だと理解して、少し大目にみてもよいのではないかと思っている。要は、企業がどれだけ充実したプログラムを提供できるかということである。ただし、私も以前企業でインターンシップの受け入れに携わっていたが、企業にとって、これにかかる手間と費用が馬鹿にならないものであることだけは確かである。

インターンシップには、その内容から、職場体験を主とした体験型、問題解決に主眼を置いたPBL（Problem based learning）型ないし実践型がある。申し込み形態からは、大学経由のものや自由応募のものがあり、期間については、1-2週間を標準としてそれより長期のものもみられるが、最近は企業の採用活動の一環としか思えない「1日インターンシップ」なるものまで登場し、こんなものまでインターンシップと呼ぶのかと、私は少しあきれている。

香川大学では、体験型（従来型）のインターンシップのほかに、教員の指導を受けながら企業の課題に対して解決策を提案する「実践型インターンシップ」も併せて実施している。受入企業と指導教員の確保に課題があるが、今後、実践型インターンシップを学生の能力育成プログラムとして育てていきたいと考えている。2008年の実施件数は16社24件で、約60名の学生が中身の濃いインターンシップを体験できた。

4-2. 基礎的能力の養成

キャリア教育のもうひとつの柱が、基礎的能力の養成である。2004年に厚生労働省が出した「若年者就職基礎能力」を皮切りに、経済産業省の「社会人基礎力」、文部科学省の「学士力」と続いた。これらは、一見よく似た施策のようにみえるが、その目的や展開のさせ方が大いに異なる。

まず、厚労省の「若年者就職基礎能力」（表補-1参照）の特徴は、「YES-プログラム」（Youth Employability Support Program）として民間の教育機関が講座を提供するとともに、講座の修了者あるいは認定試験の合格者に、厚生労働大臣名の資格証明書が授与されることにある。厚生労働省は、講座と資格試験を組み合わせる同様の方法を、事務系社会人を対象に1994年から「ビジネス・キャリア制度」として導入している。同制度は導入から15年近く経過しているが、一部導入企業もあるとはいえ、ビジネス社会全般に十分認知されているとはいえない。

厚生労働省の施策としては、2008年より「ジョブ・カード制度」が一部稼働をはじめたが、これら3つに共通するのは、本人の能力を公的な資格ないし証明書で保証し、なんとか就業に結びつけようとする点である。しかし、企業側からすれば、正社員を採用する場合に一番信頼するのは、自らの目や耳で得た直接情報(=自分の評価)であり、資格や証明書といった間接情報(他人の評価)をどの位判断の基礎に用いるかと問われれば、特に新卒採用に限って言えば、限定的であると思う。

以上のように、「YES-プログラム」は、就職につなげる資格認定制度としての効果は限定的であると思われるが、能力開発の目標としては良く整理されたものであるので、教育上のガイドラインとして有効に活用すればよいと思う。

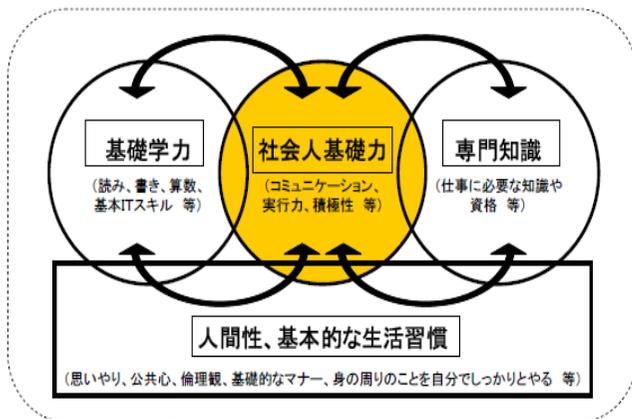
次に、経産省の「社会人基礎力」である。「社会人基礎力」では、「若年者就職基礎能力」がその中に取り込んでいたマナーや読み書き算盤等のより基礎的な能力は、「社会人基礎力」の外に位置づけている(図補-1参照)。また、先の推進プラン行動計画では、社会人基礎力を「産業界から強く求められる、知識やノウハウを実践に結びつける力」として説明しており、両者は共に「基礎」という言葉を用いているものの、その目指すところはやや違うようである。

経産省の取り組みとしては、社会人基礎力(表補-2)の能力要素を明示する一方、それを育成するためのプログラムを支援事業として募集・試行のうへ、その成果を広く紹介し波及させていこうとしている。支援事業として採択されたプログラムは、従来の大学教育で提供されてきた一般的な教育に比べて、応用的・実学的なものが多い。その具体例については、「社会人

表補-1. 若年者就職基礎能力

コミュニケーション能力	意思疎通
	協調性
	自己表現能力
職業人意識	責任感
	向上心・探求心
	職業意識・勤労観
基礎学力	読み書き
	計算・計数・数学的思考力
	社会人常識
ビジネスマナー	
資格取得	

図補-1. 社会人基礎力



表補-2. 社会人基礎力

前に踏み出す力	主体性
	働きかけ力
	実行力
考え抜く力	課題発見力
	計画力
	創造力
チームで働く力	発信力
	傾聴力
	柔軟性
	状況把握力
	規律性
	ストレスコントロール力

基礎力育成のススメ」(2007)及び「社会人基礎力の育成と評価」(2008)で紹介されており、それらはウェブ上で参照できる。

そこに紹介されたプログラムは、良く工夫され先進的なものが多いが、それだけに協力企業や受講生の受入容量に限りがあり、どうすればプログラムを広く一般学生に行き渡らせることができるかという課題がある。

また、経産省の進めるプログラムは、学生の行動を「評価・フィードバック」という点に力点を置いており、評価シートも完備されている。その点が強みでもあり、弱みでもある。プログラムを推進するコアの教員は別にして、一般の教員や受入企業の担当者はその煩雑さに耐えきれないだろう。少数精鋭時の仕組みとしては良いとしても、普及させるためにはその精度をもっと落としてやる必要があるのではなかろうか。

3 つ目に、「学士力」を挙げよう(表補-3参照)。こちらは2007年に文科省より提示されたばかりであるが、大学教育の主務官庁の政策なので、大学教育関係者はよく理解していることと思う。

3種の能力体系を、学士力をキーにとって対照させたのが表補-4である。整理が不十分だが、この表をみていただくと、社会人基礎力は問題解決力やチームワークといった部分のウェイトが重く、企業での即戦力養成といった側面が出ている。一方、若年者就職基礎能力は、コミュニケーション・スキルや職業観・勤労観、ビジネスマナーといった、より基礎的な部分にスポットを当てており、若者の就職支援という意味合いがみとれる。

3種の能力体系に対して私が考えるイメージは、図補-2の通りである。それぞれの大学によって、またそれぞれの教職員の立ち位置によって、重視する部分は異なって良いと思うが、私についていえば、学生の就職相談を受けている身として、基礎的なコミュニケーション力や論理的に考えを整理する力の必要性を痛感しているし(基礎的部分)、学部で専門知識を教える教員にとっては、優秀な学生をブラッシュアップするためのプログラム(応用的部分)を提供したいと思うだろう。

要は、どの能力体系を採用するかではなく、目の前の学生に必要な教育は何かということで

表補-3. 学士力

知識・理解	異文化の理解
	社会情報や自然、文化への理解
汎用的技能	コミュニケーション・スキル
	数量的スキル
	情報リテラシー
	論理的思考力
	問題解決力
態度・志向性	自己管理能力
	チームワーク、リーダーシップ
	倫理観
	市民としての社会的責任
	生涯学習力
統合的な学習経験と創造的思考力	

図補-2. 3つの能力体系のイメージ



ある。それぞれの体系が蓄積してきたプログラムをうまく利用しながら、それぞれの大学の工夫も加え、自大学にあったキャリア教育の体系をつくるということが必要ではなからうか。

表補－4. 3つの基礎能力対比

学士力 (文部科学省)	社会人基礎力 (経済産業省)	若年者就職基礎能力 (厚生労働省)
知識・理解		社会人常識
コミュニケーション・スキル	発信力 傾聴力 状況把握力	意思疎通 *1 協調性 *2 自己表現能力 *3 (読み書き *4)
数量的スキル		計算・計数・数学的思考力
情報リテラシー		
論理的思考力		*1 *3 *4
問題解決力	課題発見力 計画力 実行力	
チームワーク、リーダーシップ ^o	働きかけ力 柔軟性 (状況把握力)	*2
自己管理能力	主体性	責任感
倫理観	規律性	
市民としての社会的責任		
生涯学習力		向上心・探求心
創造的思考力	創造力	
	ストレスコントロール力	
		職業意識・勤労観
		ビジネスマナー
		資格取得

5. 大学におけるキャリア教育の内容

ここでは、キャリア教育の定義から、その扱う内容を整理してみたい。よく使われているキャリア教育の定義は、次のものである。

「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」(1999年12月の中央教育審議会答申)

この定義に書かれた要素を私なりに理解して表にすると、以下の通りになる。

表補－5. キャリア教育の内容

項目	内容	習得機会
①職業観・勤労観	職業観、勤労観 人生観、価値観	教養科目、キャリア関連科目
②職業に関する知識・技能	学部専門知識 社会人としての基礎的スキル	専門科目、キャリア関連科目 ゼミナール、サークル活動 学生自主活動、キャリアカウンセリング*
③自己の個性を理解	自己分析	キャリア関連科目 ガイダンス(キャリア支援センター)
④主体的進路選択能力	情報収集力、論理的思考力 計画力、行動力	キャリア関連科目 ゼミナール、サークル活動 学生自主活動

4つの項目の関係をどう理解するのか(並列か、目的と手段か)については、色々な解釈があると思うが、私は、とりあえずこの4項目を単純に並列にとらえ、各項目の内容を充実させていけば、「キャリア教育」の必要事項は押さえられると思っている。

次に、上記の項目が、現在各大学でどうあつかわれているか、カリキュラムの内容で分類してみた。講座のタイプは、次の3つに分類できる。

- ① キャリア・デザイン型
- ② 基礎スキル型
- ③ 就活スキル型

①は、自己分析、職業観、仕事研究といった内容が主な内容であり、「自分は何になりたいか」ということを考えさせる。外部の社会人をゲストスピーカーに招くことも多い。このタイプの授業は、1年次で大学生活の目標を持たせることのきっかけづくりになり、また3年次では具体的な進路選択のガイダンスとしても活用できる。通常、独立したキャリア科目として実施されており、キャリア教育のコアとなる授業である。

②は、社会人基礎力、若年者就職基礎能力、学士力等で示された項目(具体的には、コミュニケーション力や論理的思考力等)がその内容となっている。経産省が社会人基礎力支援事業として募集するプログラムは、このタイプに属する。このタイプは、独立したキャリア科目として実施され得ることはもちろんだが、通常の教養科目や専門科目(ゼミを含む)の中で、その内容や指導方法を工夫することにより実現することもできる(後述のとおり、私はむしろこの点を重視している)。

③は、実際の就職活動で求められるエントリーシート、面接、SPI、マナー等の指導を行うものである。これらは、従来就職課のガイダンスとして実施されてきたが、正課として扱う大学も増えてきた。ただ、これを正課とすることに抵抗がある人もいるだろう。確かに、③の内容が表面的な就活スキルの伝授ということであれば、これを正課として扱うことにはかなりの抵抗を感じる。しかし、就職活動が大学までに獲得した各種能力を総動員する場であるなら、③で提供されるべき内容は大学における能力開発を集約したものになるはずである。③のカリキュラムを①②で学んだことの現実問題への応用として構成するなら、それは就職活動で役立つということを超えて、社会人になっても役立つ正課にふさわしい内容となるはずである。

以上が、正課科目におけるキャリア教育の大まかな分類であるが、全学的なキャリア教育の体系を考える場合には、特定の講座群のみでキャリア教育を行うのではなく、あらゆる機会を使って全学的に進めていくべきである。特に、基礎的能力の育成に関しては、教養科目・専門科目（ゼミを含む）のあらゆる機会、担当教員の意識的取り組みが望まれる。そのためには、大学として開発すべき能力を明らかにする一方、それぞれの科目がその能力開発にどう関わっていくのかを、再度問い直す機会を持つことが必要である。

また、正課以外でも、体育会やサークル、学園祭等の学生自主活動等の機会も、学生の基礎能力を高める機会として重要である。このような活動を活発化させる取り組みにも、もっと力が注がれてよい。香川大学が2008年から取り組む学生支援GP「学生による学生支援プログラム」も、そういった意味で香川大学のキャリア教育の一翼を担うものと、私は理解している。

6. おわりに

最後に、大学でキャリア教育を進めるにあたって、今後の課題であると感じていることを何点か挙げる。

そのひとつは、全学の教育体系の中にどうキャリア教育を位置づけるかという点である。全学の教育体系は各大学独自のフレームで運用されているが、そのフレーム自体は一定期間継続して用いられるため、キャリア教育がうまく現行のフレームに乗らない場合は、そのフレームの見直し時期を捉えてキャリア教育を組み入れてやる必要がある。

全学教育の体系にきちんと位置づけられていないことのデメリットは、キャリア教育を担当する教員の確保に限界が生じるという点である。大学には、キャリア科目を担当できる学部所属の教員は多くいるが、そういった教員の協力をボランティアとしてではなく正規の仕組みとして（学部側にも認知してもらいながら）確保していくには、キャリア教育がきちんと全学の教育体系の中に位置づけられている必要がある。多くの大学で教養部がなくなった現状では、なおさらそうである。

上記の事柄は、フレームすなわちハードの問題だが、そのほかにソフトに属する問題がある。個々の教員による授業や学生生活の指導に関する事柄である。こちらは、ハードがどうである

うと、教員がその気になればいくらでもキャリア教育の成果をあげることができる。また、現実に成果をあげている教員も多くいることだろう。そういった教員を増やすことが大切である。

ところで、教員が一番学生と密に接することができるのはゼミナールである。ゼミの場は、学生のコミュニケーション能力や論理的思考力をチェックし、フィードバックをかける最高の機会である。ゼミで指導したうえで、水準に大きく達しない学生はキャリアセンター等が実施するサプリメント講座でフォローしていく仕組みができあがれば、昨今よくいわれる「学生の質の保証」の面でも成果を出せると思う。就職相談を受ける身としても、就職活動で面接が始まってからではなく、3年生の頃から指導の機会を持てれば、余裕を持って能力の向上に取り組むことができる。

ゼミはほとんどすべての学生に与えられた機会であることも、ゼミをキャリア教育の重要な場であるとする大きな理由である。ゼミを正課におけるキャリア教育の中心的な場として機能させることができれば、ほかのものは何もいらなくらいである。

正課以外では、学生の自主活動の場をいかに増やすかということも大変重要である。学生が自分たちで計画し実行する経験を積むことは、実社会に出たときに大きな力になるだろう。こうした活動を促進するために、教員だけでなく職員も大いに力を発揮してほしい。

大学教育には、従来から「優れた人材を育成し社会に送り出す」という使命が課せられており、これまでもその使命を果たすべく教育活動が行われてきたはずである。そうであるならば、キャリア教育は教員に対する新たな義務の発生ではなく、これまで行ってきた教育活動の再確認・再点検の機会として捉えることができるのではないかと思う。

私の個人的結論としては、大学における「キャリア教育」が「大学教育」という溶液の中に溶けきり、跡形も残らなくなってしまうことが理想だと思っている。

【参考文献】

- 経済産業省編，2008，『社会人基礎力の育成と評価』角川学芸出版。
仙崎武ほか編，2008，『キャリア教育の系譜と展開』雇用問題研究会。
内閣府編，2007，『平成19年度版青少年白書』。

參考資料

【参考資料】

GP（現代GP，特色GP，学生支援GP）に採択されたキャリア教育プログラム一覧

◆平成18年度現代GP（実践的総合キャリア教育の推進）採択課題一覧

大学名	プログラム名	キーワード
山形大学	体験と実習を礎とする職業観形成法の確立	学習参加型活動（ワークショップ），実践的就労実習，個別相談，自己理解用ツール，総合化
筑波大学	専門教育と融合した全学生へのキャリア支援—キャリアポートフォリオと人的ネットワークの活用—	専門教育とキャリア教育の融合，全学教職員及び学生の参加，キャリアポートフォリオ制度，社会との対話，つくばインターンシップ・コンソーシアム
新潟大学	企業連携に基づく実践的工学キャリア教育—職業意識の自己形成に向けた学生・技術者・教員の協働—	マーケット・インターンシップ，キャリアデザイン・ワークショップ，テクノロジー・インターンシップ，企業連携，100人力ネットワーク
名古屋大学	専門教育型キャリア教育体系の構築—専門教育の質的発展を通じた学生・院生の資質向上—	専門教育型キャリア教育，実践知，専門教育の実践的高度化，専門的資質，キャリア基礎教育
京都工芸繊維大学	創造性豊かな国際的工科系専門技術者の育成—伝統からイノベーションへ・ローカルからグローバルへ—	実践的キャリア教育，伝統工芸，イノベーション，創造性，国際的工科系専門技術者
広島大学	学生提案型キャリア形成システム基盤構築—挑戦し，行動する人材育成の実現を目指して—	学生提案型（Student Initiative），フロントランナープログラム，キャリアメンター，キャリアフォーラム，挑戦し行動する人材育成
香川大学	地域連携型キャリア支援センターの新機軸	キャリア支援センター，地域連携型，キャリア意識，高大連携，社会人学生
長崎大学	健全な社会を支える技術者の育成—安全・安心教育とものづくり教育を融合した地域に学ぶ総合キャリア教育の実践—	産学官連携プロジェクト，国内・海外インターンシップ，安心して暮らせる健全な社会，安全・安心教育，ものづくり教育
鹿児島大学	地域マスコミと連携した総合的キャリア教育—「地方の視点」から問題発見・解決と提言を行なう人材の育成—	キャリアビジョンの形成，地方の視点，自己表現力，職業人としての自分，マスコミ論
富山県立大学	学生の自立を促す統合型キャリア増進プラン	計画的なキャリア教育科目群，キャリアポイント，キャリアパスポート，統合化ITシステム

岡山県立 大学	実践的チームガバナビリティー育成教育ー領域横断カリキュラムと臨床メンターを援用した実践的キャリア教育の試みー	チームガバナビリティー、領域横断カリキュラム、臨床メンター、模擬クライアント、PBL（問題基盤型学習）
県立広島 大学	経営情報実践的総合キャリア教育の推進	人材交流、インターンシップ制度、業務再設計、人材育成スパイラル、到達度判定
千葉商科 大学	CUC生涯キャリア教育ー小学生から社会人までのキャリア発達をめざしてー	CUC生涯キャリア教育、キャリア教育プログラム、実践教育プログラム、教えることによって学ぶ、社会に開かれた大学
中央大学	産学連携教育による女性研究者・技術者育成ー理工系女子学生のための産業キャリア教育プログラムー	女性研究者・技術者育成、男女共同参画、産学連携教育、産業キャリア教育
東京音楽 大学	音楽の「プロ」を目指す実体験プログラムー音大生と社会を結ぶACTプロジェクトー	音楽業務、キャリア意識、グループ指導、ボトムアップ式、コンピュータ・リテラシー
法政大学	大規模私学での大卒無業者ゼロをめざす取組ー学生が行う「キャリア相談実習」による職業意識の質的強化ー	大卒無業者ゼロ、キャリア相談実習、他者のキャリア形成支援、効果測定テストの開発、高校・大学・実社会の三層の連携
長岡大学	産学融合型専門人材開発プログラムー長岡方式ー	ビジネス展開能力の開発、資格対応型専門教育、産学連携実践型キャリア開発、連携FD（教育開発）チーム、学生の満足度
金沢工業 大学	KIT産学連携教育プロジェクトの実践	学部学科の枠組みを越えた「産学連携教育プロジェクト」、企業で即戦力として活躍するキャリア像、企業に実質的な利潤をもたらすスキル、社会的な制約条件を盛り込む仕組み、「問題発見解決」型の学習プロセス
金城学院 大学	個重視・女性のためのキャリア開発サポート	女性のためのキャリア開発サポート、個重視、キャリア開発教育科目、キャリアカウンセリング、オリジナルツール
日本福祉 大学	新ふくしキャリア時代を生きる人材の養成ー新ふくしキャリア教育カリキュラムとキャリアポートフォリオシステムによるキャリア形成を目指してー	広義の福祉、新ふくしキャリア教育カリキュラム、キャリアポートフォリオシステム、福祉をテーマとした事業の展開と創造、学内地域通貨制度
京都女子 大学	女子学生のキャリア教育の体系化と普及ー企業、教員、学生の共同による女子学生のキャリア形成プログラムの開発と実施ー	キャリア教育の体系化、長期的・体系的な段階プログラム、教員の育成、プログラム提供と普及

立命館大学	IT人材育成のための実践的キャリア教育ー専門教育と実践教育を両輪とした国際感覚と高度なITスキルを持った人材の育成ー	国際的な高度IT人材の育成, ITコア・コンピテンシーの養成, 実学的・実践的教育, 産学連携型教育, 創成科目によるモノづくり教育
関西大学	総合大学における標準型キャリア教育の展開ー学生一人ひとりの勤労観・職業観を育む関西大学キャリア教育プログラム (K-CEP) ー	キャリア支援V段階システム (V-STEP PROCEDURE), 関西大学キャリア教育プログラム (K-CEP), 自律型社会人の育成, キャリアカウンセリング・サービス, 大学の前に・大学とともに・大学の後に
関西学院大学	教養教育としてのライフデザインプログラム	教養教育の再構築, 自己のビジョン, 人生観, 職業観
甲南大学	価値創造のできる21世紀型教養人の育成ー知価社会に対応できる価値多様性と倫理感を備えた自律的・個性的人材育成のための実践的キャリア教育の実施に向けてー	「価値創造の人材」の育成, 幅広い教養と専門知識の併有, 学部教育と有意義な形での関連付けの確保, 個性にあったキャリア選択の実現, 高大・産官学や地域社会としての有機的連携の企図
倉敷芸術科学大学	人生を展望した総合的キャリア教育の実践	人生と仕事, 総合的なキャリア教育, 実践的な職務体験, 自立・挑戦プロジェクト, ニート・フリーター対策
立命館アジア太平洋大学	グローバル人材養成のためのキャリア教育ー専門教育とキャリア教育を一体化した人材育成プログラムー	グローバル人材養成, 専門教育とキャリア教育の結合, 学習・学生生活・キャリア開発の一体的指導, 外部機関との連携, 学生カルテシステム

◆平成19年度現代GP (実践的総合キャリア教育の推進) 採択課題一覧

千葉大学	自律した医療組織人育成の教育プログラムー専門職連携能力育成をコアに置いた人材育成ー	医療組織人, キャリア, 専門職連携能力, 患者中心の医療, 教育プログラム
お茶の水女子大学	科学的思考力と表現力で築く「私の履歴書」ーキャリアレポート放送局で育くむ職業意識ー	科学的思考力, 表現力, キャリアレポート放送局, キャリアメンター, 私の履歴書
一橋大学	同窓会と連携する先駆的キャリア教育モデルー寄附講義によるコア・プログラム構築とキャリア形成支援活動との有機的連携ー	同窓会との連携・協力, キャリアゼミ, 社会実践, 卒業生との対話, 総合的キャリア形成支援
横浜国立大学	横浜・協働方式による実践的キャリア教育ー「キャリアデザインファイル」をつなぎ手としたキャリア・リーダーシップ育成教育の構築ー	キャリアデザインファイル, 実践的キャリア教育, リーダーシップ力, 自己実現のための設計力並びに実行力, キャリア教育推進本部

名古屋工業大学	<啓き・促し・支え>連携キャリア教育－工学系学生のための実践的総合キャリア教育－	〈啓き・促し・支え〉連携，変化する学生側のニーズ，キャリア意識の発達，強固で安定した就職ネットワーク，工業系大学
奈良教育大学	職業意識育成プログラムのリメーカーメンタルフレンドとしてのケア参画型キャリア教育の展開	学生ボランティア（教員インターンシップ），変革（リメイク），職業意識の醸成，連携
秋田県立大学	大学と地域が育む「ふるさとキャリア」－新しい職業教育分野の創成に向けて－	地域と大学の連携による職業教育，弟子入りチャレンジワーク，プロジェクト実践，ふるさとキャリア
大阪市立大学	インタラクティブ型キャリア教育方法の確立－BRCを通じた経営学系（商学部）の専門教育とキャリア教育との融合－	インタラクティブ型キャリア教育，経営学系（商学部）専門教育，ビジネス課題の発見・解決能力，BRC（ビジネス・リサーチ・センター），専門教育とキャリア教育との融合
県立広島大学	ヘルプサポーターマインドの発達支援－心・技のバランスのとれた実践的保健福祉キャリア教育の推進－	ヘルプサポーターマインド，コミュニケーションマネジメント力，保健福祉倫理思考力，ニーズに気づき行動する力，保健福祉キャリア教育
福岡女子大学	男女共同参画社会をめざすキャリア教育－学生のキャリア意識と人間力を高める21世紀高度教養教育への地方公立女子大学の挑戦－	女子高度教養教育，ジェンダー・センシティブ，職業キャリア導入教育，学問キャリア導入教育，読み書き討論能力
東北福祉大学	「社会力」的視点からの総合キャリア教育－リエゾン型キャリア教育の構築をめざす。－	リエゾン，自らかかわる（主体性），自ら考える・気づく（課題発見能力，創造力），自らアクションを起こす（実行力）
駿河台大学	地域とゼミによる総合的キャリア教育	社会的能力の涵養，アウトキャンパススタディ，地域人講師団，学生の能力の発展段階に応じたキャリア教育，地域雇用促進協議会
東京女子大学	東京女子大学キャリア・ツリー－リベラル・アーツ教育に基づくキャリア構築支援－	キャリア・ツリー，リベラル・アーツ教育，女性の自己確立とキャリア探求，正課教育と正課外事業との連動，オープンテーマ演習
武蔵野大学	専任教員によるキャリア教育の実践	キャリア教育，一般化，専任教員，研修プログラム，就学姿勢
中京学院大学	就労意識の低い学生に対するキャリア教育－外とのつながりから自己を振り返り，最初の一步を踏み出すためのキャリア教育－	就労意識，モチベーションアップ，キャリアアポイント積立制度，総合的コミュニケーション能力開発，職業論
愛知大学	中国関係事業に飛翔する国際人材の涵養－「中国現地インターンシップ」を仕上げとするキャリア教育の実践－	中国現地インターンシップ，4現主義，学生間経験伝達システム，正課と正課外教育の結合

京都光華女子大学	学生個人を大切にしたいキャリア教育の推進—個別対応と個別対応教育による就労意識の喚起・醸成と基本的能力の養成—	就労意識の喚起・醸成、基本的能力の養成、社会人基礎力の習得、個別対応教育、ICTの活用
同志社大学	アクションプラン主導型発見的キャリア教育—学生の主体的成長を促す体験型教養教育としての複合的キャリア形成支援プログラム—	複合的キャリア形成支援プログラム、アクションプラン、体験型教養教育、発見的学習、キャンパスライフに関するアンケート調査
大阪樟蔭女子大学	総合的人間力を育てるサイクルプロジェクト—ジェネリック・スキル教育を用いたキャリア教育開発プログラム—	ジェネリック・スキル、総合的人間力、循環、正課科目、Webポートフォリオ
追手門学院大学	追大型自主自立キャリア支援モデルの展開—全学の動機づけとワン・ツー・ワンの相談対応	自主・自立、早期教育、一貫性、動機づけ、キャリア体験データベース
阪南大学	実学指向型総合的キャリアシステムの構築—キャリアポートを活用した地域社会や企業等との連携協力型人材育成プログラムの展開—	キャリアポート、地域社会課題解決型人材を育成、阪南大学キャリアステップアッププログラム、地域社会に開かれた大学、インキュベーション」
神戸女学院大学	女性のライフステージに応じたキャリア教育—メディア、アート、ホスピタリティ、ボディを副専攻として—	多様なライフスタイル、キャリアデザインプログラム、副専攻、学科横断的、インターフェース
九州共立大学	生涯キャリア開発型教育システムの構築—人的ネットワークを活用したCPS navigation による生涯キャリア支援—	生涯、キャリア支援、ナビゲーター、CPS (キャリア・ポジショニング・システム)、ナビゲーター・バンク

◆特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）に採択されたキャリア教育関連プログラム

武蔵野大学 平成15年	キャリア開発プロジェクト	職業観、勤労観、キャリア開発科目、資格取得対策、就職支援、実践的な教育
上越教育大学 平成17年	教職キャリア教育による実践的指導力の育成	教職キャリア教育・分離方式による初等教育実習・教職実習の体系的構築・フレンドシップ事業・主体的な授業づくり
関西大学 平成17年	人間性とキャリア形成を促す学校 Internship	学校インターンシップ・学生の人間的成長・キャリアデザインの気づき・学生の力を活かした小中高大連携・Generation Gapの解消

慶應義塾 大学 平成19年	プロフェッショナル・キャリア・プログラムー英語による実践的経済学教育による国際的キャリア形成の試みー	専門科目カリキュラムの柱、少人数により実 的系統的教育、英語、世界に発信することの できる日本人の育成、未来への先導
東京学芸 大学 平成19年	学芸カフェテリアによる学修・キャリ ア支援ー全学の援助資源の活用と最適 化された学生支援プログラムの開発ー	総合学生支援機構、学芸カフェテリア、全学 ファンリテーター、キャリアプランナー、最 適な支援計画

◆新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム（学生支援GP）に採択されたキャリア教育
関連プログラム

東京女子 大学 平成19年	マイライフ・マイライブラリーー学生 の社会的成長を支援する滞在型図書館 プログラムー	マイライフ支援、マイライブラリー、女性の キャリア構築力、学生協働サポート体制、学 習支援
奈良女子 大学 平成19年	チャレンジする女性のキャリア形成支 援ー卒業生ネットワークを活用した在 学生・卒業生のキャリア形成支援ー	キャリア形成支援、再チャレンジ、ライフサ イクル、卒業生ネットワーク
名古屋学院 大学 平成19年	自己発見型学生支援ネットの構築に向 けてー「キャリアデザイン」をプラッ トフォームとした新たな展開ー	キャリア形成支援、コミュニケーション支援、 自分発見、ケア重視、将来志向
広島工業 大学 平成19年	技術系女子学生の継続的なキャリアア デザインーライフサイクルを視野に入れ た支援プログラムの構築ー	技術系女子学生、キャリア形成、望ましい就 業環境、再チャレンジ支援、女子学生キャ リアデザインセンター
お茶の水 女子大学 平成20年	「出る杭」を育てるー企業で女性が輝 くための学生支援	女性の参加加速、OG就活ネットワーク、就 職アドバイザー、キャリアパス、就活パス ポート
千歳科学 技術大学 平成20年	自ら成長する教養人の育成支援プロ グラムーアナログ・デジタル両手法を 活用した成長度に応じた能動的キャリ アアップ・人間力涵養システムへの変換	学生総合カルテ、成長する教養人、アナロ グ的手法、デジタル的手法、表現力養成講座
女子美術 大学 平成20年	美大でリエゾン型キャリア形成支援の 展開ーキャリアポートフォリオを携え てソーシャルデビューー	作品ポートフォリオ、社会性獲得、キャリ アポートフォリオ、卒業生サポート、アー ティストアーカイブス

執筆者紹介（執筆順）

*編者には◎

か の よしまさ
◎加野芳正

香川大学教育学部教授

く ず き こういち
◎葛城浩一

香川大学大学教育開発センター准教授

きよくにゆうじ
清國祐二

香川大学生涯学習教育研究センター教授

やまもとたまみ
山本珠美

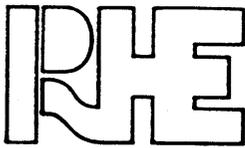
香川大学生涯学習教育研究センター准教授

やまさきかずまさ
山崎裕正

香川大学アドミッションセンター准教授

つ だ ひろみち
津田弘道

香川大学キャリア支援センター客員教授



大学におけるキャリア支援のアプローチ
(高等教育研究叢書 101)

2009(平成 21)年 3 月 31 日 発行

編 者 加野 芳正・葛城 浩一

発行所 広島大学高等教育研究開発センター
〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2
電話 (082)424-6240

<http://rihe.hiroshima-u.ac.jp>

印刷所 株式会社 タカトープ rintomedia
〒730-0052 広島県広島市中区千田町 3 丁目 2-30
電話 (082)244-1110

ISBN978-4-902808-47-6

Approaches to University Career Support