

追手門学院大学大学院経営学研究科

学位論文

論文題目

大学生のキャリア成熟のためのキャリア教育の意義
—Institutional Research Data および教育実践からの実証分析—

Significance of career education for the
university students' career maturity

学籍番号 17NF001

吉田 尚子

2022 年 1 月

謝 辞

本論文を完成するにあたり、ご多忙中にも関わらず、常に熱心にご指導くださった追手門学院大学経営学部原田章教授に心から御礼申し上げます。論文指導だけでなく、分析におきましても多大なる時間とエネルギーを割いていただき、感謝の気持ちでいっぱいです。先生の励ましと温かい見守りのおかげで、ここまでたどり着くことができました。本当にありがとうございます。

また、本研究を進めるにあたって有益なご助言とご指導を頂きました追手門学院大学経営学部金川智慧教授、心理学部三川俊樹教授に深く感謝いたします。貴重なお時間を使って丁寧に論文指導をしていただき、本当にありがとうございます。

第3章のドイツの職業教育の執筆においては、佐々木英一先生(元追手門学院大学教授)に貴重な資料をご教示いただきまとめることができました。第4章の「大学生のキャリア成熟過程モデル」は、試作時より池田輝政先生(元追手門学院大学教授)に示唆に富むご助言をいただきました。そして、三川俊樹先生(追手門学院大学心理学部教授)に貴重な資料のご提供とご助言を頂き、完成することができました。第5章の社会人講話では、福本賢太先生(阪南大学教授)の授業に参加させていただき、データの収集等でご協力いただくなど大変お世話になりました。先生のご協力がなければ、このような多量な対応のあるデータ収集はかなわなかったと深く感謝申し上げます。また、吉村大吾先生(関東学院大学准教授)には、博士前期課程の時からデータ分析やその解釈等で議論を深めていただきました。ありがとうございます。

本当に、学問分野を超えてたくさんの先生からご助言を頂き、また多くの大学関係者の方に支えられて、本論文を完成させることができました。みなさまに、深く御礼申し上げます。

そして、何より自由に好きなことをやらせてくれた家族に感謝しています。

最後に、大学院進学を後押ししてくださり、この道に導いてくださった元追手門学院大学職員米澤慎二氏に感謝を申し上げたいと思います。

令和4年3月17日

吉田尚子

目次

第1章 はじめに	5
1.1 大学におけるキャリア教育の混乱	5
1.2 キャリア教育に影響を与える社会的要因.....	11
1.2.1 若年無業者の増加と労働力不足にかかる問題	11
1.2.2 高度情報化社会による産業構造の変化	14
1.2.3 大学全入時代による学生の変化.....	15
1.2.4 大学の機能別分化.....	17
1.3 大学におけるキャリア教育の意義	18
1.4 キャリア教育におけるキャリア成熟.....	19
1.4.1 「キャリア」の多義性.....	19
1.4.2 大学におけるキャリア発達という視点の限界	20
1.4.3 学生のキャリア成熟という視点.....	21
1.5 教育効果検証の必要性.....	22
1.6 研究の目的	26
1.7 論文の展開	27
第2章 日本の大学におけるキャリア教育の展開	29
2.1 大学のキャリア支援の変遷.....	29
2.2 大学教育へのキャリア教育の導入 :教育施策の観点から	32
2.3 大学におけるキャリア教育施策への対応.....	34
2.4 追手門学院大学のキャリア支援の取り組み	37
第3章 諸外国からみた日本のキャリア教育	43
3.1 アメリカのキャリア教育に関する教育施策	43
3.1.1 教育制度と教育改革	43
3.1.2 職業教育からキャリア教育への転換.....	46
3.2 ドイツのキャリア教育に関する教育施策.....	53

3.2.1	教育制度と労働科の導入	53
3.2.2	職業教育とキャリア教育	58
3.3	日本のキャリア教育の問題	60
3.3.1	日本のキャリア教育の特徴	60
3.3.2	キャリア教育制度と運用の問題	62
3.3.3	キャリア教育の効果性の実証をめぐる問題	63
3.3.4	日本のキャリア教育の問題点のまとめ	65
第4章	生涯発達から見た大学生のキャリア成熟	67
4.1	2つのキャリア理論	67
4.2	SUPER, D.E.の職業的発達理論	67
4.3	SAVICKAS, M.L.のキャリア構築理論	70
4.4	生涯発達とキャリア成熟	72
4.5	大学生のキャリア成熟過程モデル	73
第5章	キャリア教育が大学生のキャリア成熟に及ぼす影響：社会人講話を通じて	75
5.1	問題と目的	75
5.1.1	社会人講話の教育プログラムにおける位置づけ	76
5.1.2	社会人講話を採り入れた授業の設計	77
5.1.3	キャリア・レディネスの概念	78
5.1.4	用いた尺度の説明	79
5.2	方法	81
5.2.1	調査対象者	81
5.2.2	質問項目	81
5.2.3	調査方法	81
5.2.4	分析手順	81
5.2.5	手続き	82
5.3	結果	82
5.3.1	職業キャリア・レディネス3因子の検証的因子分析の結果	82
5.3.2	因子構造の比較	86
5.3.3	平均構造の比較	86

5.4	考察	87
5.4.1	職業キャリア関心性	87
5.4.2	職業キャリア自律性	88
5.4.3	職業キャリア計画性	88
5.5	議論	89
第6章	キャリア教育プログラムの変更が大学生の就職傾向に与える影響	91
6.1	問題と目的	91
6.1.1	追手門学院大学のキャリア教育プログラムの変遷	91
6.1.2	大学生の就職状況と社会情勢	94
6.2	方法	98
6.2.1	分析対象者	98
6.2.2	収集した情報	98
6.2.3	分析手順	98
6.2.4	手続き	99
6.3	結果	99
6.3.1	単純集計	99
6.3.2	入学年度基準就職率を比較した結果	102
6.3.3	入学年度と就職先企業規模の対応分析の結果	102
6.4	考察	103
6.5	議論	104
第7章	総合論議	106
7.1	大学におけるキャリア教育の位置づけ	106
7.2	キャリア教育の効果検証	108
7.3	キャリア成熟の視点から見た大学教育	109
7.4	キャリア教育の実践における提案	110
7.5	本研究に残る課題	115
7.6	むすび	116
	引用文献	117

参考文献	127
付録	132
付録 1-1 キャリア・レディネス記述統計量 PRE	133
付録 1-2 キャリア・レディネス記述統計量 POST	134
付録 2-1 受講前調査と受講後調査における因子構造の比較—関心性因子	135
付録 2-2 受講前調査と受講後調査における因子構造の比較—自律性因子	136
付録 2-3 受講前調査と受講後調査における因子構造の比較—計画性因子	137
巻末資料	138
FIGURE2.3 追大キャリア形成支援プログラム 2013 年度版	139
FIGURE2.4 追大キャリア形成支援プログラム 2014 年度版	140
TABLE 6.1 学年度別の主要なキャリア形成科目の科目配置	141
TABLE 6.2 追手門学院大学卒業生の就職率	142

第1章 はじめに

1.1 大学におけるキャリア教育の混乱

近年、多くの大学では、カリキュラムの中に「キャリア教育」に関する科目が配置されている。中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」(2011 年)によると、キャリアとは「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」、キャリア教育とは「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義されている。この内容から分かるとおり、キャリア教育の目的は、大学から社会・職業への円滑な移行を学生に促すことであり、就職のための教育ではない。

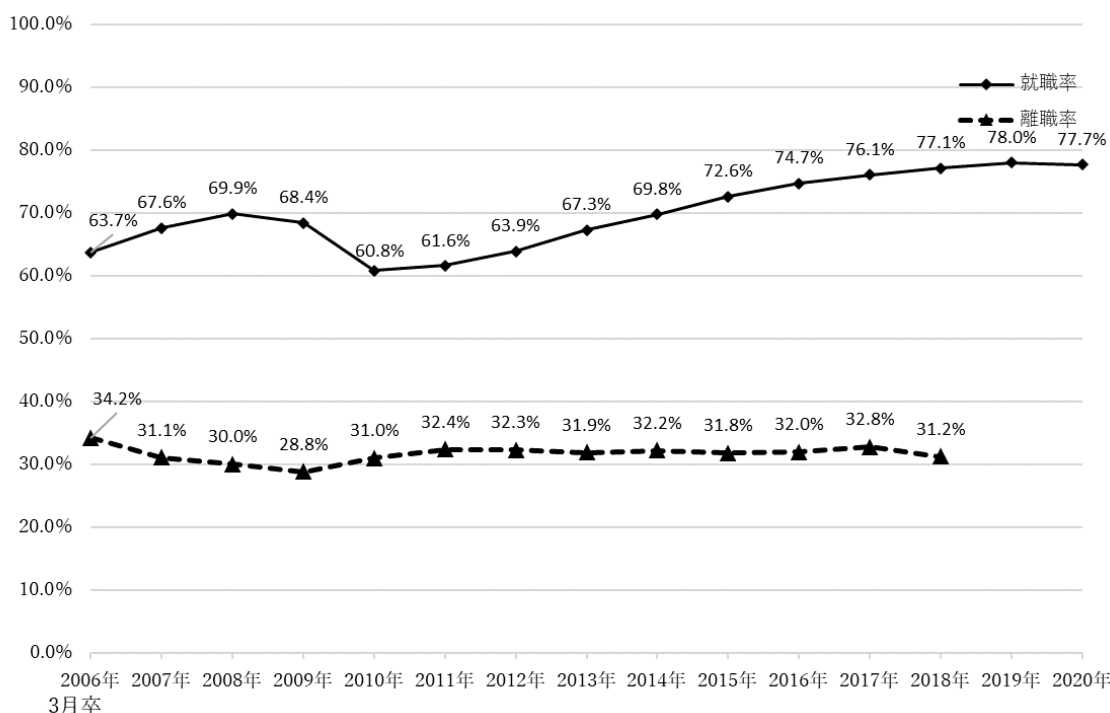
しかし、キャリア教育は大学に導入される過程で、様々な要因の影響を受けて、定義された内容とは異なる内容で運用されてきたように思われる。キャリア教育導入の契機は、2004 年「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」の報告書であった。この内容は大学を主たる対象とするものではなかったが、三川(2008)によると「学校教育と職業生活の改善」を視野に要請されたものであったことから、大学にも対応を求められるものであった。その際、大学では大学から社会への円滑な移行を促すことのために就職対策が導入され、学生の職業選択を支援するようになった。

中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて(答申)」(2008 年)では、「キャリア教育は、生涯を通じた持続的な就職力の育成を目指すものとして、教育課程の中に適切に位置づける」と報告され、キャリア教育を正課内に導入することが求められた。その際、具体的な教育内容に関する言及がなかったことにより、大学では、正課内でもキャリア教育という名目で、就職指導・支援が行われるようになった。五十嵐(2012)は、キャリア教育が「未だ就職指導と混同されている」と指摘している。

Figure 1.1 は、大学卒業者に占める就職者の割合と新規学卒者の就職後三年離職率の推移を表したものである。

Figure 1.1

大学卒業者に占める就職者の割合と新規学卒者の就職後三年以内の離職率の推移



参考資料:文部科学統計要覧 令和 2 年版および厚生労働省「新規学校卒業就職者の在職期間別離職状況」(令和 3 年 10 月発表)

この図からは、キャリア教育と就職指導・支援が混同されている状態であっても、大学卒業者の就職率は 2009 年度卒業生から改善していることがわかる。これは、2004 年や 2008 年の報告書や答申に対する大学の対応による効果の表れであると解釈することもできるだろう。しかし、三年離職率に関しては 2009 年度以降大きく変化しているとは言えない。すなわち、大学は、学生を就職させることには成功したものの、キャリアを築けない学生を減らすことはできていないということになる。これは、職業選択を目的とした就職指導や就職支援では限界があることを示していると思われる。

キャリア教育という名目で就職指導や就職支援が行われることの問題は、学生が自分のキャリアを考えた上で職業選択を行うのではなく、就職先を見つけることが優先されることにある。また、大学も学生を就職させることが目的になってしまう。こうした状況下では、学生はキャリアに対する意識が成熟しないまま社会に送り出される可能性があるのではないだろうか。

大学において、キャリア教育と就職指導・支援が混同されてきた背景には、中央教育審議会の報告書や答申の影響もあるが、大学を評価する指標として就職率が用いられてきたこともあるだろう。大学では、近年、教育の質保証が課題となっており、教育効果の検証を通して、カリキュラムの改善を行うことができるような PDCA サイクルの確立が求められている。その際、大学の機能別分化の議論から大学が目指す人材養成目的によっては、就職率も教育の質保証の指標となり得るだろう。しかし、キャリア教育の定義から考えると、就職率は傍証的な指標にはなり得るが、教育の直接的な効果指標ではないと思われる。このことは、中央教育審議会答申（2011）に、「これまで行われたキャリア教育について、その活動の成果が測定しにくいと、効果や到達目標と関連付けた評価を行うことができていないことが課題」だとし、「そのため、『進学者数』や『就職率』といった進学や就職の状況を成果としがちである」と述べられていることから推察できる。

ただし、大学が就職率の上昇に注力した理由は、大学の情報公開が義務付けられたことと関係していると思われる。学校教育法施行規則の改正（2011 年 4 月施行）により、各大学等において教育情報の公表を行う必要がある項目が明確化された。各大学の公表すべき教育情報として「卒業又は修了した者の数並びに進学者数及び就職者数その他進学及び就職等の状況に関する事」が挙げられ、大学は学生の就職状況を情報公開するよう義務づけられた。そのために各大学では、ホームページや大学案内等で、就職率だけでなく就職先企業一覧や就職先企業規模別分類、職種・業界別分類など学生の就職や進路に関する詳細な情報を提供している。また、これらの情報は、「大学の实力（読売新聞）」や「本当に強い大学（東洋経済新報社）」等の情報誌においても、比較、公表されている。

このように、就職率は教育の質保証を表す指標として公表されてきたが、キャリア教育の効果を直接表しているものではないだろう。そこで、キャリア教育の効果とは何か、どうすれば効果を測定できるかなどを検討し、どのようにすれば教育効果を検証できるのかを考える必要がある。

そもそも、大学から社会への円滑な移行が期待されるようになったことも、キャリア教育の現状に影響していると思われる。中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方（答申）」（2011）では、「若者の社会的・職業的自立や、学校から社会・職業への円滑な移行に向けた支援は、関係機関が連携して取り組むことが必要であり、その中で学校が果たす役割は重要である」と述べられている。ここでいう「関係機関」とは、地域・社会や産業界等を指している。

また、中央教育審議会「2040 年に向けた高等教育¹のグランドデザイン(答申)」(2018)では、2040 年頃の社会変化の方向として、持続可能な開発のための目標 (SDGs) が目指す社会、Society5.0・第 4 次産業革命が目指す社会、人生 100 年時代を迎える社会、グローバル化が進んだ社会、地方創生が目指す社会の 5 つを挙げて、2040 年の社会に向けて日本の高等教育に期待される役割を説明している。この中では、高等教育と社会の関係について「世界が抱える課題に教育と研究を通じて、新たな社会・経済システム等の提案をしていくこと、その成果を社会に還元することを通じて、社会からの評価と支援を得るという好循環を形成することにより、『知識の共通基盤』から更に進んで『知と人材の集積拠点』としての機能を継続的に発展させていくことが重要である。その際、知識集約型社会への転換によって、知や情報が経済的な価値の源泉となることで、知の拠点である大学そのものが産業を支える基盤になることが期待される」と述べられている。このことは、文部科学省が、予測不可能な時代の到来を見据えた大学と社会との接続の重要性を指摘していることと合致している。

さらに、大学にはそれぞれの個性に応じた人材養成目的が設定されているが、文部科学省をはじめとする経済産業省、厚生労働省、内閣府も、大学に養成を期待する資質・能力を示している。Table 1.1 は、国立教育政策研究所 (2013) がこれをまとめたものである。

¹ 文部科学省は、高等教育機関を大学・短期大学・高等専門学校・専門学校等としているが、本研究では「大学」にかかわるものだけを扱うこととする。

Table 1.1

日本の社会人、高等教育で求められる資質・能力

人間力 (内閣府 H15)		就職基礎能力 (厚生労働省 H16)		社会人基礎力 (経済産業省 H18)		学士力 (文部科学省 H20)	
知的能力 的要素	基礎学力(主に学校教育を通じて習得される基礎的な知的能力)	コミュニケーション能力	意思疎通	前に踏み出す力 (action)	主体性	知識・理解	学問分野の知識の体系的な理解
	専門的な知識・ノウハウ		協調性		働きかけ力	汎用的 技能	コミュニケーション・スキル
	「基礎学力」「専門的な知識・ノウハウ」を持ち、それらを継続的に高めていく力		自己表現力		実行力		数量的スキル
	論理的思考力	職業人意識	責任感	考え抜く力 (thinking)	課題発見力		情報リテラシー
	創造力		向上心・探求心		計画力		論理的思考力
	コミュニケーション・スキル		職業意識・勤務観		創造力		問題解決力
社会・対人関係 的要素	公共心	基礎学力	読み書き	チームで働く力 (team-work)	発信力	態度・志向性	自己管理能力
	規範意識		計算・数学的思考 社会人常識		傾聴力		倫理観
	他者を尊重し切磋琢磨しながらお互いを高めあう力	ビジネスマナー	基本的なマナー		柔軟性		チームワーク リーダーシップ
	意欲		情報技術関係の資格 経理・財務関係の資格 語学関係の資格		状況把握力		市民としての社会的責任
自己制御 的要素	忍耐力	資格取得			規律性		生涯学習力
	自分らしい生き方や成功を追求する力				ストレスコントロール力	総合的な学習 経験と創造的 思考力	これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

(出典) 国立教育政策研究所 (2013) 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則

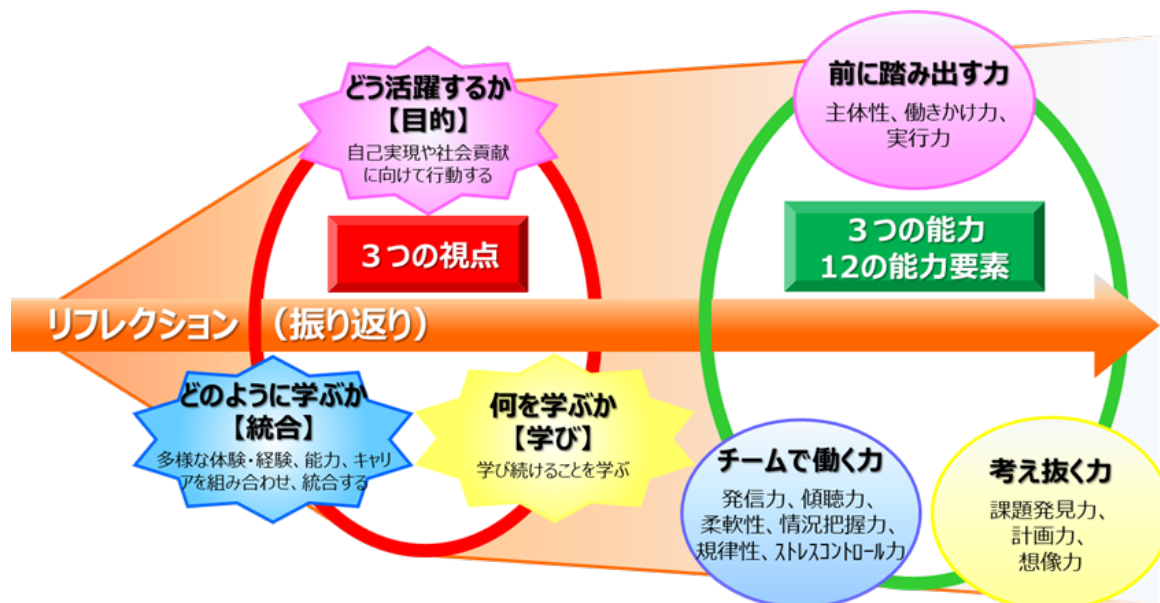
例えば、文部科学省は、中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて(答申)」(2008)において、「学士力」を「学士過程の各専攻分野を通じて培う力。教養を身に付けた市民として行動できる能力」と定義して、4分野13要素を構成した。また、経済産業省は、文部科学省が公表した「学士力」よりも早く、2006年に「社会人基礎力」を「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎力」と定義して、3領域12能力で構成した。国立教育政策研究所(2013)は、各省庁が示したこれらの資質・能力について「その詳細を見ると、基礎学力や専門的な知識・技能だけでなく、より汎用的な認知・社会スキルが求められていることが見て取れる。その傾向は、『社会人基礎力』や『学士力』など、近年になるほど顕著であり、知識やスキルを総合した目標も明記されているようになってきている」と述べている。しかし、その内容を見ると、要請をする側の事情やそのときの社会事情が反映されたものになっており、大学のキャリア教育においてすべてに対応することは困難なものになっているように思われる。三川(2011)は、「初等中等教育におけるキャリア教育では、職業的(進路)発達にかかわる諸能力として、人間関係形成能力・情報活用能力・将来設計能力・意思決定能力の4能力領域・8能力(国立教育政策研究所)が例示

されてきた」が、一方で「高等教育や若者のキャリア形成支援においては、『社会人基礎力』（経済産業省）や『就職基礎力』（厚生労働省）に加えて、『学士力』（中央教育審議会）、生涯にわたる持続的な『就業力』（文部科学省）という概念が登場しているほか、2005年の国民宣言で取り上げられた『若者の人間力』から、激しい就職活動を勝ち抜く『就活力』や『内定力』に至るまで、キャリア形成に必要な能力についての考え方や概念には、かなりの混乱や錯誤が生じている」と述べて、社会的・職業的自立を図るために必要な能力が明確にされてこなかったことを指摘している。

近年では2018年に経済産業省が、この社会人基礎力に3つの視点（目的・統合・学び）を加えた「人生100年時代の社会人基礎力」を「これまで以上に長くなる個人の企業・組織・社会との関わりの中で、ライフステージの各段階で活躍し続けるために求められる力」と定義している。Figure 1.2は、その定義を図で示したものである。

Figure 1.2

人生100年時代の社会人基礎力



（出典）経済産業省産業人材制作室（2018）「人生100年時代の社会人基礎力」と
「リカレント教育」について」経済産業省（2019年6月9日閲覧）

このように、時代が進むにつれて、大学の人材養成に関する期待は高度化・複雑化しており、社会との接続を意識しなければならない状況であると言える。キャリア教育の「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てる」という目的から考えると、期待されている内容は必ずしも外れているわけではない。しかし、キャリア教育という名目で行われていることとの間には齟齬があるように思われる。

かつて谷田川(2012)は「大学教育の重要な位置に取り入れられるようになった『キャリア教育』は、大学生の職業と人生設計にかかわる意識の涵養を主目的としていながら、近年に起こった大学における諸問題－学生の就職難、進学率上昇に伴う学生の質の変化と学力低下、18歳人口減に伴う経営の問題等－の解決を目指すツールとして、学生支援の諸部門や構成員である教職員、そして教育の主体である学生たちといった、大学の機能全体を巻き込むかたちで発展しつつある。それ故に、正課として導入されているにもかかわらず、教育目標、内容ともに混乱したまま、多くの大学において支援の取り組みが行われている状況にある」ことを指摘している。その混乱は、現在も続いているように思われる。

現在起こっているこうした混乱の背景には、労働力減少や高度化社会に関する問題とこれらの問題を遠因とする大学の機能別分化の問題があると考えられる。次節以降、それぞれの問題についてキャリア教育との関連から述べることとする。

1.2 キャリア教育に影響を与える社会的要因

1.2.1 若年無業者の増加と労働力不足にかかる問題

総務省統計局の労働力調査(2020)によれば、若年無業者(ニート)層は、2010年に60万人だったものが、2014年には56万人へと減少したが、2020年からは再び69万人へと増加に転じている。ここでいう若年無業者(ニート)とは、厚生労働省の定義によると「非労働力人口（就業者でも失業者でもない人々）のうち、年齢15～34歳、学卒、未婚者であって、家事・通学をしていない者」を指す。一方、若年無業者(ニート)数と同等に扱われる35～44歳の年齢層における無業者数は、2010年に39万人だった、2015年には44万人になり増加傾向がみられた。Table 1.2は、若年無業者(ニート)及び35～44歳の無業者数の推移を示したものである。また、Figure 1.3は、Table 1.2をグラフに示したものである。

Table 1.2

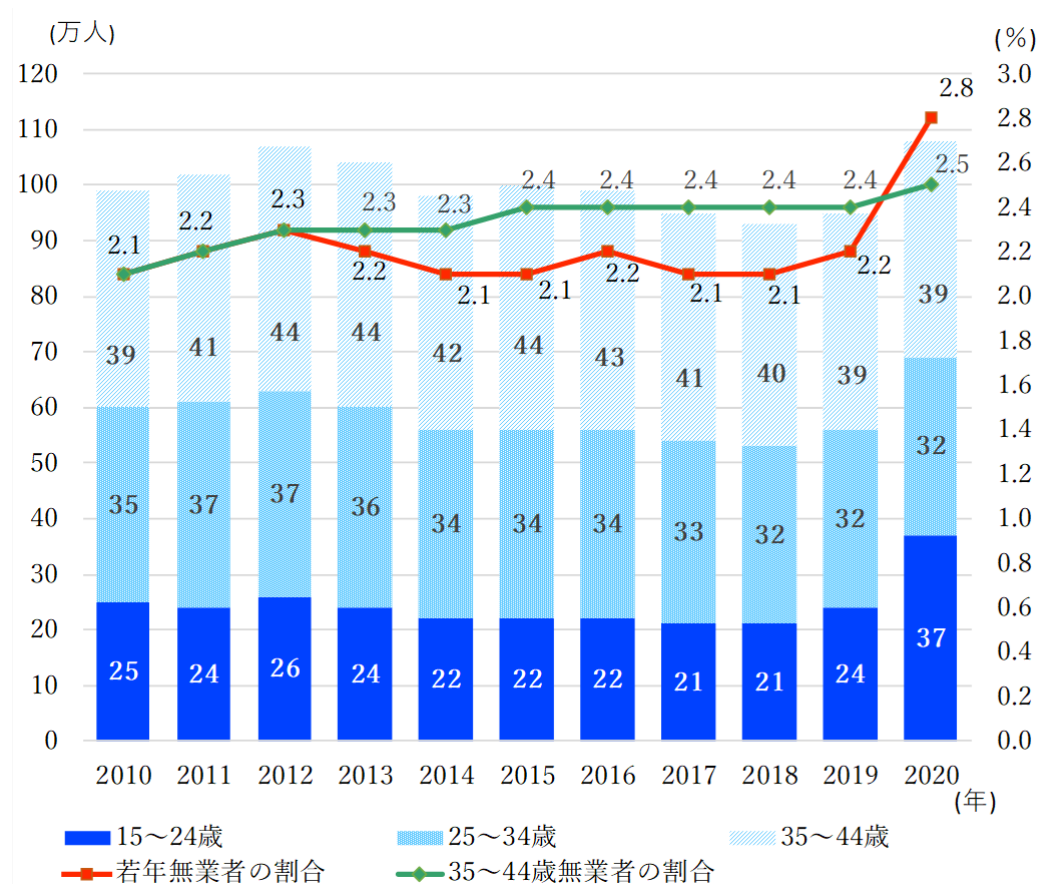
若年無業者及び 35～44 歳無業者の数及び人口に占める割合の推移

	若年無業者数(万人)			35～44歳 無業者数 (万人)	若年無業者の人口に占める割合 (%)			35～44 歳 無業者の人口 に占める割合 (%)
	15～ 24歳	25～ 34歳	総数		15～ 24歳	25～ 34歳	全体	
2010	25	35	60	39	2.2	2.1	2.1	2.1
2011	24	37	61	41	1.9	2.4	2.2	2.2
2012	26	37	63	44	2.1	2.5	2.3	2.3
2013	24	36	60	44	2.0	2.5	2.2	2.3
2014	22	34	56	42	1.8	2.4	2.1	2.3
2015	22	34	56	44	1.8	2.4	2.1	2.4
2016	22	34	56	43	1.8	2.5	2.2	2.4
2017	21	33	54	41	1.7	2.5	2.1	2.4
2018	21	32	53	40	1.7	2.4	2.1	2.4
2019	24	32	56	39	2.0	2.5	2.2	2.4
2020	37	32	69	39	3.1	2.5	2.8	2.5

参考資料:総務省「労働力調査（基本集計）2020 年（令和 2 年）」

Figure 1.3

若年無業者及び 35～44 歳無業者の数及び人口に占める割合の推移



また、厚生労働省の「新規学卒就職者の離職状況（平成 29 年 3 月卒業者の状況）」（令和 2 年 10 月 30 日公表）によると、「就職後 3 年以内離職率に影響を及ぼす要因の一つとして卒業時の就職環境があり、これを反映して新規学卒者の就職率が低い（就職環境が厳しかった）年は、離職率が高くなる傾向がある」と発表している。したがって、新規学卒者の卒業時の就職状況は、労働力確保の点からも重要であると思われる。しかし、Figure 1.1 で示しているように、厚生労働省「若年者雇用対策の現状等について」（2021）によると、新規学卒者の三年以内離職率²は、大卒 3 割、高卒 4 割で推移しており、若年無業者数（ニート）は 50 万人台で高止まっていた。

一方、内閣府「令和 2 年版 高齢社会白書」では、今後半世紀で世界の高齢化は急速に進展することになり、我が国は世界で最も高い高齢化率であることが報告されている。高齢化の要因のひとつに少子化の進行による若年人口の減少があり、少子・高齢化の進展によって、生産年齢人口が将来的に大幅に減少すると予測されている。

また、厚生労働省「令和元年版 労働経済白書—労働経済の分析」では、我が国における人手不足等の現状について「将来的にも生産年齢人口や就業者数の大幅な減少が予想されている。こうした中で人手不足感が高まるとともに、実体経済にも影響を与える人手不足の問題が顕在化し、職場における働きやすさや働きがいへの影響を与えている可能性もある」ことを報告している。

このように、労働力が不足すると予測されているにもかかわらず、若年無業者の数には増加傾向がみられた。国は、若者の雇用の促進等を図り、その能力を有効に発揮できる環境を整備するため、2015 年 9 月 18 日に「勤労青少年福祉法等の一部を改正する法律」を公布し、新卒応援ハローワーク（全国 56 か所）や、「わかものハローワーク」、「わかもの支援コーナー」等を設置するなど、若年者雇用対策に乗り出した。一方で、若年無業者の数を根本的に減らすには、制度や支援体制といった外側の環境を整備するだけでなく、学校と社会の接続の観点からも検討する必要があるのではないかとの考えから、国は、キャリア教育を推進することで若者の就業問題を解決しようとしたと思われる。

国立教育政策研究所生徒指導研究センターの「キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書」（2011）によると、2003 年 6 月にとりまとめられた「若者自立・挑

² 事業所からハローワークに対して、雇用保険の加入届が提出された新規被保険者資格取得者が三年以内に離職した場合に、離職理由や離職後の就業の状態に関わらず離職者として算出している（厚生労働省 報道発表資料「新規学卒就職者の離職状況」参考）

戦プラン」では、「キャリア教育の推進を重要な柱の一つとしているが、それは、若年者の雇用問題を『深刻な現状と国家的課題』として認識し、政府全体としてその対策を講ずる枠組みの中に位置付けられたものである」と報告している。また、中央教育審議会答申(2011)でも、「学校は、生涯にわたり社会人・職業人としてのキャリア形成を支援していく機能の充実を図ること」を指示している。

1.2.2 高度情報化社会による産業構造の変化

経済産業省「通商白書 2017」では、IoT（モノのインターネット）や AI（人工知能）、ビッグデータを用いた技術革新が、第 4 次産業革命とも呼ぶべき大変革をもたらし、これまで実現不可能と思われていた社会の実現が可能になり、産業構造や就業構造が劇的に変わる可能性が出てきたことを報告している。その中で「我が国の雇用のボリュームゾーンである従来型のミドルスキルのホワイトカラーの仕事は、大きく減少していく可能性が高い。一方で、第 4 次産業革命によるビジネスプロセスの変化は、ミドルスキルも含めて新たな雇用ニーズを生み出していくため、こうした就業構造の転換に対応した人材育成や、成長分野への労働移動が必要となる」と述べられている。

また、政府は、労働人口の減少に対応するため、女性、高齢者、外国人、障がい者等を活用するなど、ダイバーシティへの取り組みを強化した。ダイバーシティとは、日本経団連出版(2011)の人事労務用語辞典によると「市場の要求の多様化に応じ、企業側も人種、性別、年齢、信仰などにこだわらずに多様な人材を生かし、最大限の能力を発揮させようという考え方」である。経済産業省は、「ダイバーシティ 2.0 行動ライン」(平成 29 年 3 月(平成 30 年 6 月改訂))を策定して、各企業が直面する経営課題や、ダイバーシティの取組の実施を阻むボトルネックを解消しようとした。ダイバーシティ 2.0 は、「多様な属性の違いを活かし、個々の人材の能力を最大限引き出すことにより、付加価値を生み出し続ける企業を目指して、全社的かつ継続的に進めていく経営上の取組」と定義された。大学においても、人種や宗教、性別や LGBT（性的マイノリティ）など、多様な価値観を尊重しようという取り組みが広がりつつある。

内閣府(2018)の「日本経済 2017-2018－成長力強化に向けた課題と展望」(平成 30 年 1 月)によると、産業構造の変化が起こっていく中で求められる人材とは、専門的・技術的職業を担う人材や管理的職業を担う人材であると述べている。専門的・技術的職業を担う人材とは、技術革新によって新たな需要が増えると思われる職業に携わる人材である。管理的職業を担う人材とは、「人」を相手にする職業であり、マネジメントといったような管理

的職務に携わる人材である。管理的職業は衰退しにくいと考えられている。これには、AIのルールに基づいて行う業務は得意であるが、人そのものや心に働きかけることは不得手であるという特性が影響していると考えられる。Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017) が、マネジメント以外にも、創造性や社会的知性を必要とするような仕事については、なくなるリスク確率が低いと指摘しているのもこれにもとづいたものであろう。つまり、より専門性の高い職業や人間を相手にする職業等が、今後より需要が高くなり、単純な仕事はAIに置き換わっていく可能性が高くなるということである。経済産業省の「通商白書 2017」は「付加価値を生み出す競争力の源泉が、『モノ』や『カネ』から『ヒト（人材）』に移っていく。『未来への投資』である人材への投資によって、働き手ひとりひとりの能力・スキルを産業構造の変化に合わせ、生産性を向上させていくことが重要となる。このような世界において、『個人』は、付加価値の源泉の変化に対応し、能力・スキルを生涯アップデートし続け、ひとりひとりがプロフェッショナルとしての価値を身につけ、その前提として、市場環境やライフステージの変化に対応しつつ、常に自身のキャリアをリデザインし続ける『キャリア・オーナーシップ』を持つことが重要となる」と述べて、初等中等教育・高等教育を通じて日本人全体のIT力の底上げが必要であることを指摘している。

また、少子・高齢化の進展は、今後さらなる労働移動の活発化が予想される中で、学生が社会から求められる能力に変化をもたらした。企業内で通用する職業能力から、企業を超えて通用する職業能力が必要になったため、大学は、企業を超えて通用する職業能力、すなわち、労働市場価値を含んだ就業能力=エンプロイアビリティを想定して、教育を展開していくことが必要になった。エンプロイアビリティ(Employability)とは文字通り、Employ(雇用する)と Ability(能力)を合成した用語で、一般的には個人の「雇用され得る能力」と解釈されている。日本ではバブル崩壊後の雇用情勢の悪化を受け、労働省「平成10年版 労働白書」で初めて「長期雇用慣行の下にある者を含め、予期せぬ（あるいは自ら望んだ）労働移動に備え、外部労働市場で通用し、企業に雇用されることを可能とする職業能力(エンプロイアビリティ)を磨くことが必要となってくる」と指摘され、エンプロイアビリティの形成は、個人、企業及び国家がそれぞれの立場で対応することが重要であるとされた。大学は、社会に出る直前の最後の教育段階として、学生に学校から社会・職業への移行を見据えた職業教育・キャリア教育の機会を適切に与えることが必要になってきた。

1.2.3 大学全入時代による学生の変化

日本は、本格的な人口減少社会の到来により、高等教育機関への主たる進学者である 18

歳人口が急激に減少している。国立社会保障・人口問題研究所の「日本の将来推計人口」(平成 24 年 1 月推計)によると、18 歳人口は、2005 年に約 137 万人であったものが、2016 年には約 119 万に、2030 年には約 103 万人に、2040 年には約 88 万人へと推移することが予測されている。一方で、大学の入学定員は増えており、進学を希望すればどこかの大学には入れるという「大学全入時代」を迎えた。大学進学率は、2009 年度に 50.2%と初めて 5 割を突破(文部科学省 平成 21 年度学校基本調査)し、2017 年度には 52.6%(文部科学省 平成 29 年度学校基本調査)となり、2020 年度(令和 2 年度)の学校基本調査では、過去最多の 54.4%であることが明らかになっている。大学進学率の上昇と高等教育の量的拡大は、かつては大学に進学しなかった層が大学教育を受けるようになった状況をもたらしている。学力にとらわれない様々な個性を持った学生が入学してくることによって、学力のばらつきが大きくなったことが課題となり、初年次教育、リメディアル教育の重要性が増した。

大学に様々な学生が増える一方、厚生労働省「平成 21 年版 厚生労働白書」によれば、バブル経済崩壊以降、企業の経営環境が厳しくなる中で、採用の抑制が行われ、新規学卒者も含めた就職状況は厳しくなっていた。児美川(2016)が「日本におけるキャリア教育の登場の背景には、日本的雇用の縮小と解体という環境条件があった」と述べているように、大学は、学生の置かれた厳しい雇用環境に対応するために、キャリア教育を充実させるようになったと思われる。

さらに、知識基盤社会の到来は、求められる知識・技能や必要とされる人材の高度化をもたらした。知識基盤社会という言葉については、文部科学省の「平成 18 年度 文部科学白書」(2007)で「知識基盤社会—英語の knowledge-based society に相当する語。論者によって定義付けは異なるが、一般的に、知識が社会・経済の発展を駆動する基本的な要素となる社会を指す。類義語として、知識社会、知識重視社会、知識主導社会などがある。」と説明されている。文部科学省「我が国の高等教育に関する将来構想について(諮問)」(2017)で述べられているように、日本の大学教育では、知識重視の教育が強調されるようになり、学生が新たな知識や技能を習得するだけでなく、その学んだ知識や技能を実践の場で使い応用できる力や、自ら課題を発見し解決に取り組むことができる力を身につけることを求められるようになった。高等教育機関である大学の果たす役割のひとつとして「自主的・自律的に考え、また、多様な他者と協働しながら、新たなモノやサービスを生み出し、社会に新たな価値を創造し、より豊かな社会を形成することのできる人を育てていく

こと」が必要であると述べられている。

1.2.4 大学の機能別分化

前節までの内容を受けて、近年の中央教育審議会での議論の一つに「大学の機能別分化」がある。中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像(答申)」(2005)では、「多様化が進む中で大学とは何かといった本質や、高等教育機関間の個性・特色の違いが不明確になってきているとの指摘がある。ユニバーサル段階の高等教育にあつては、学校種ごとの個性・特色を一層明確にしなければならない」と述べている。この答申では、高等教育機関のうち大学が担う機能を①高世界的研究・教育拠点、②高度専門職業人養成、③幅広い職業人養成、④総合的教養教育、⑤特定の専門的分野（芸術、体育等）の教育・研究、⑥地域の生涯学習機会の拠点、⑦社会貢献機能（地域貢献、産学官連携、国際交流等）の7類型で示している。ここでは、大学が、その自主性・自律性に基づき、保有する幾つかの機能の比重の置き方の違いを踏まえて、緩やかに機能別に分化していくことが想定された。これを受けて、大学はそれぞれの個性を模索するようになり、機能別分化が始まった。山田(2012)は、大学が機能別分化をしてきた過程を振り返り、「明確な方向性が定められているとはいえないものの、この間の様々な高等教育の動向を振り返ってみれば、『研究を中心とする大学』『教育を中心とする大学』もしくは『研究・教育の両方のバランスを模索する大学』といったような機能別分化が、競争的資金の獲得により進展しつつあるともいえない」と言及した。その後、中央教育審議会大学分科会は2017年2月に「今後の各高等教育機関の役割・機能の強化に関する論点整理」を行い、大学の機能強化の方向性について次のような観点にまとめている。

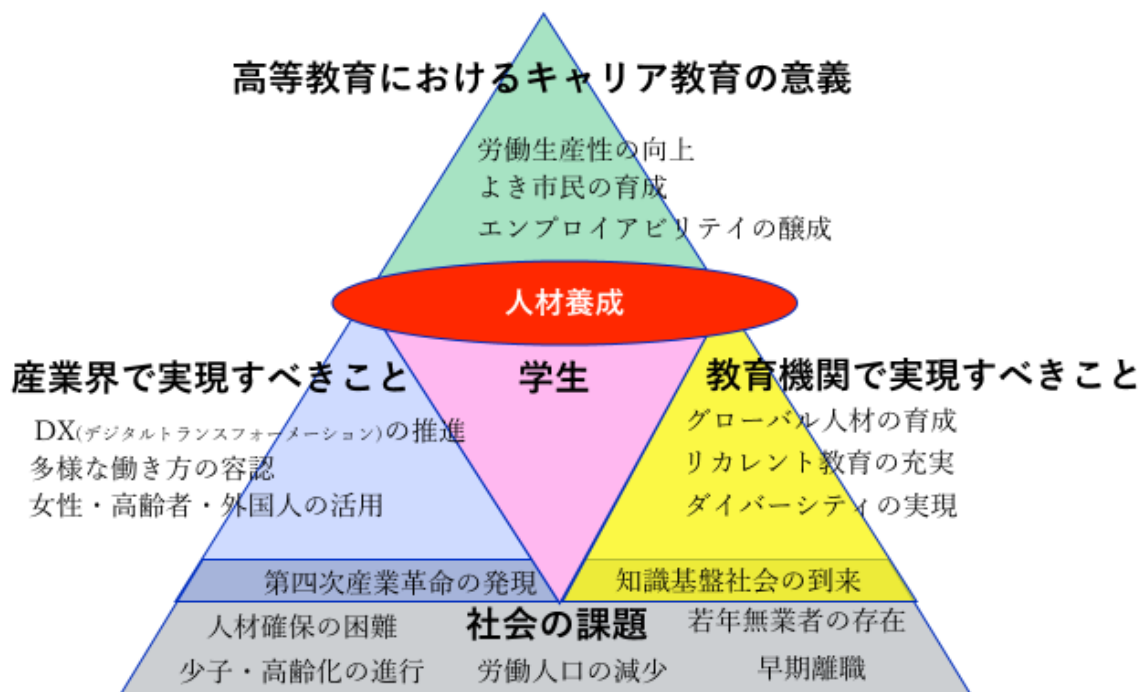
- 学生の多様化に対応するために、各大学の強み・特色を最大限活かすべき機能の明確化による一層の機能別分化
- 進学率の上昇が続く中、入学した多様な学生を学士として責任をもって社会に輩出するための、大学教育の質的転換の実現と高大接続を重視した大学入学者選抜への転換。
- e-ラーニングの一層の活用。グローバル化に対応した教育の強化、学位や単位の国際通用性を確保するための教育の質保証
- 未来の産業創造や社会変革に対応する理工系人材等の質的充実と量的確保、社会人の学び直しを含めた産業界と連携した高度で実践的な教育の充実

1.3 大学におけるキャリア教育の意義

これまで述べてきたように、大学におけるキャリア教育は様々な要因の影響を受けている。Figure 1.4 は、学生を中心として、それらの要因をまとめたものである。キャリア教育が必要とされるのは、社会の課題として、労働人口の減少や若年無業者の存在などがあるからである。また、その社会にある課題を解決するために、産業界は、多様な働き方を認め、女性・高齢者・外国人等の多様な人材の活用等に取り組んでいる。また、教育界は、リカレント教育やグローバル人材の育成などに取り組んでいる。産業界、教育界が共通して達成すべき目標は、社会から求められる人材の養成であり、その人材養成に向けて、産業界と教育界はそれぞれで実現すべきことがある。これを実現するには、お互いの連携が必要不可欠と思われる。高等教育におけるキャリア教育の意義は、学生を通じて産業界と教育界をつなぎ、労働生産性の向上や、良き市民の育成、エンプロイアビリティの醸成を図ることにあるのではないだろうか。

Figure 1.4

学生を取り巻く大学内外の環境



大学の使命は、教育(知の伝承、人材育成)と研究(知の創造)の中核を担い、その教育研究の成果を社会に還元することである。大学の基本的な役割は、教育基本法第7条第1項によると、「学術の中心として、高い教養と専門的能力を培うとともに、深く真理を探究して新たな知見を創造し、これらの成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与する」ことである。大学はこうした使命・役割のもと、社会の要請に応え得る幅広い職業人や高度専門職業人を養成することや日本の学位の国際的な通用性を確保するために、大学教育の質保証に取り組んでいる。キャリア教育もその中に位置づけられるものであろう。

1.4 キャリア教育におけるキャリア成熟

1.4.1 「キャリア」の多義性

1.1 節で述べたとおり、キャリアの定義は「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」である。しかし、「キャリア」という言葉は、様々な意味で用いられてきた。梅澤(2001)によると、従来の日本にはキャリアという用語に相当する捉え方や概念が存在しておらず、19世紀中ごろに欧米で職業上の前進を意味する用語として使われていた「キャリア」がそのまま定着したものであると言われている。厚生労働省職業能力開発局「キャリア形成を支援する労働市場政策研究会 報告書」(2002)では、キャリアとは「一般に『経歴』、『経験』、『発展』さらには、『関連した職務の連鎖』等と表現され、時間的持続性ないし継続性を持った概念として捉えられている」と述べられている。そして、時代背景とその文脈の中で変化して用いられるようになった。

「日本労働研究雑誌 2017 年 4 月号 No.681」では、キャリアという用語を法学、経営学、心理学、社会学のそれぞれの観点から説明している。例えば、小杉(2017)は、社会学的な観点で「多くの研究者がコアの認識は共通しながらも多様な視点からこの言葉を使ってきた」と述べて、キャリアという言葉が研究上どう使われてきたのか具体的な事例を提示している。そして、「筆者自身は、キャリアを『職業キャリア』と言い換えることが多い。それは『個人の過去から未来につながる職業の連鎖』といった意味合いである」と説明している。また、諏訪(2017)は、法学の観点から「一般的な職業上のキャリアにかかわる法令用語としては、「職業生活」という語が多く使われる」と述べている。他にも、平野(2017)は経営学の観点から、木村(2017)は心理学の観点からそれぞれ説明している。

このように、キャリアに関する定義には様々なものが存在するが、文部科学省が平成16(2004)年に公表した「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」では、「キャリアは、『個人』と『働くこと』との関係の上に成り立つ概念であり、個人から独立して存在しえないということである。(中略)個々人が生涯にわたって推敲する様々な立場や役割の連鎖およびその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」と定義されている。また木村(2010)は、キャリアの定義には、個人の職業選択、キャリア発達を重視したものと組織や社会的な視点を重視したものがあることを指摘している。渡辺(2018a)は、「キャリア」の多様な定義を精査して、どの定義にも「人と環境との相互作用の結果」「時間的流れ」「空間的広がり」および「個別性(固有性)」の4つの意味が共通して内包されていると結論づけている。

また吉田(2017)は、高等教育機関で用いられる場合の「キャリア」は、「就職に直結させるという社会的責任としての狭義のキャリア、満足度の高い人生を歩むための支援という広義のキャリアの意味がある」と述べている。

1.4.2 大学におけるキャリア発達という視点の限界

学生は青年期におけるキャリア発達課題として「職業選択」に直面する。学生は、この発達課題を克服するために、様々な経験を積み重ね、成長すると考えられる。Havighurst, R.J.(1953)は、「発達課題とは人生の各段階の時期に生じる課題で、それを達成すれば人は幸福になり、次の発達段階の課題の達成も容易になるが、失敗した場合にはその人は不幸になり、社会から承認されず、次の発達段階の課題を成し遂げることが困難となる課題」とし、人間が健全で幸福な発達を遂げるために各発達段階で達成しておかなければならない課題を提唱している。その中で、「職業選択とそれへの準備」は青年期の発達課題のひとつであり、成人性の獲得につながるものとした。

「キャリア発達」は、中央教育審議会答申(2011)によると「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」と定義されている。ここでは、「子どもの心と体は、発達の階段を一步一步上っていきながら成長していく。そうした発達過程にある子どもたち一人一人が、それぞれの段階に応じて、適切に自己と働くこととの関係付けを行い、自立的に自己の人生を方向付けていく過程、言い換えると『自己の知的、身体的、情緒的、社会的な特徴を一人一人の生き方として統合していく過程』が『キャリア発達』である」と述べられている。「子どもの心と体」と述べられていることから、これは、初等中等教育段階を念頭にしたものと言えるだろう。また、2006年には「小学校・

中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引き」が作成され、小学校から高等学校までのそれぞれの教育段階での学年に対応した発達課題とその特徴が提示されている。しかし、高等教育機関にはこのように明確に示されたものはない。初等中等教育で想定されてきたキャリア発達の概念は、高等教育に引き継がれてこなかったように思われる。

大学生においては、キャリア発達課題の克服に着目するだけでは、学生自身のよいキャリア形成につながらないように思われる。1.2.1 節で述べたとおり、職業選択は学生にとって達成すべきキャリア発達課題であるが、卒業時に職業を選択できても学生自身のキャリアに対する意識が成熟していなければ離職や無業になると考えられる。

1.4.3 学生のキャリア成熟という視点

そこで、本研究では「キャリア成熟」という概念を用いることにした。キャリア成熟とは、Super, D. E. (1984) が「キャリア発達課題に取り組もうとする個人の態度的・認知的レディネスである」と定義した概念である。King, S. (1989) も「キャリア成熟とは、知見の広い、年齢にふさわしいキャリア決定をするための個人のレディネスである」と定義し、キャリア行動の重要な側面であるとした。かつて坂柳 (1991) は、「キャリアの選択・決定やその後の適応への個人のレディネスないし取り組み姿勢」と定義し、現在のキャリアの発達状態や成熟していく過程も含むものとした。最近では、坂柳(2019)が「主体的なキャリアの選択・決定ができるためには、その前提として選択・決定に必要なレディネス(キャリア成熟)が必要である」と述べているように、キャリア発達と成熟は密接にかかわるものとして扱われている。

先にも述べたように、学生にとっての発達課題は「職業選択」である。しかし、中央教育審議会答申(2011)で指摘されているように、三年離職や若年無業者の問題が起こっていることを考えると、学生の中には社会への円滑な移行につまずくものもいるように思われる。このことは、職業選択の発達課題を克服するだけでは、この問題が解決しないことを示唆している。

また、学生はそれまでの教育段階よりも活動域を広げて生活していると考えられる。その結果、学生は、正課授業や課外活動、社会活動やアルバイトといった学生生活にかかわるあらゆる体験を通じて、様々な能力や態度を身に付けると思われる。学生が社会に出るまでに身に付けるべき知識や態度は、何かができるようになることに留まらない。成人性の獲得であったり、社会人としての態度を醸成したりすることである。

五十嵐(2012)も「キャリア形成は、学校生活から職業生活への移行だけが問題ではない

し、その移行過程だけの教育支援ですむものではない。職場体験といった直接的な経験が無くとも学校教育の各段階でもさまざまな生活体験の蓄積があり、それは大学生においても同様である。大学卒業後のキャリア形成との関連からも、大学生活そのものは卒業後のキャリア探索の過程として注目される。そこでは学生生活への適応状況も、汎用的能力のあらわれとして就業能力や職場における対処行動につながるものであり、教育上重視されなければならないであろう。もちろん教育機関として各種能力の開発をはじめとした人材育成の過程であれば、キャリア教育が就職のための支援にとどまらないのは当然である。こうした生活全体を含む発達の状況を捉えるためには“成熟”という概念が有効かもしれない」と述べている。

また、渡辺(2018b)は、「発達のアプローチに関する 14 の命題(Super, 1981 ; Bell, Super, & Dunn, 1988 および Super, 1990)」において、「キャリア成熟は、心理社会的構成概念であり、それは成長から解放までのライフ・ステージおよびサブ・ステージの一連の職業的発達の程度を意味する」、「キャリア発達とは、職業的自己概念を発達させ実現していくプロセスである」と説明している。

したがって、学生に対するキャリア教育を検討する上で、キャリア成熟はキャリア発達よりも適切な概念であると考えた。

キャリア成熟に関する先行研究では、安保 他(2008)が学生の大学卒業後の就業問題は、大学生のキャリア成熟と関連があり、キャリア成熟の高さは、職業生活における適応や満足感と関連があることを明らかにしたものや、安達(2004)がキャリア成熟の程度が十分ではない大学生に対しては、早期にキャリア支援を行う必要性があることを指摘したものがある。菊池(2012)が述べているように、キャリア成熟という概念がクライツの言うように「職業的発達課題をどの程度達成できたかを表すもの」とするならば、キャリア成熟を高めておくことは、学生が大学から社会に円滑に移行していくために必要な要素と思われる。

1.5 教育効果検証の必要性

日本の大学では、社会の要請に応え得る人材を育成することや学位の国際的な通用性を確保するために、大学教育の質保証に取り組んでいる。大学は、質保証に取り組むだけでなく、取り組みの成果を積極的に公開している。それは、中央教育審議会「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」(2018)で示された、「各大学が地域社会や産業界等の大学の外部からの声や期待を意識し、積極的に説明責任を果たしていくという観点から

も、大学全体の教育成果の可視化や教学に係る取組状況等の大学教育の質の向上に関する情報の把握・公表が必要である。」との指示に基づくものであった。把握し、公表することが義務付けられている学修成果・教育成果に関する情報には、単位の取得状況、学位の取得状況、進路の決定状況等の卒業後の状況（進学率や就職率など）などが挙げられた。大学は、これらの情報を的確に把握・測定するだけでなく、教育活動の見直し等に活用することを求められた。

大学教育の質保証に対する評価は、独立行政法人 大学改革支援・学位授与機構が行う大学機関別認証評価により行われている。この評価の目的は、大学機関別認証評価 実施大綱（平成 16 年 10 月（令和 2 年 3 月改訂））によると、「大学の教育研究活動等の質を保証すること」、「大学それぞれの目的を踏まえて教育研究活動等の質の向上及び改善を促進し、個性を伸長すること」、「大学の教育研究活動等の状況について、社会の理解と支持が得られるよう支援すること」であった。「領域 6 教育課程と学習成果に関する基準」には、「基準 6－8 大学等の目的及び学位授与方針に則して、適切な学習成果が得られていること」が明示され、「卒業又は修了時の状況、並びに卒業又は修了後一定期間経過後における関係者への調査の状況など、学習成果の状況を把握する取組の結果に基づき、学位授与方針に明示する学習成果が上がっているか否かを判断」と記されている。したがって、大学教育の質保証の取り組みでは、教育効果を測定することは欠かせない要件となっている。

今後到来する予測困難な時代にあって、学生たちは卒業後も含めて常に学び続けていかなければならない。中央教育審議会答申(2018)によると、学生自身が目標を明確に意識しつつ主体的に学修に取り組むこと、その成果を自ら適切に評価し、さらに必要な学びに踏み出していく自律的な学修者となることが求められている。学生が大学教育で何を身に付けたのかを可視化することは大学、学生の双方にとって重要である。大学にとっては教育改善のために必要であり、学生にとっても自分の成長を確認するために必要である。

中央教育審議会大学分科会による教学マネジメント指針(2020)は、「卒業認定・学位授与の方針」、「教育課程編成・実施の方針」、「入学者受入れの方針」の 3 つの方針に基づき、学修者本位の教育の実現を図るための教育改善に取り組みつつ、社会に対する説明責任を果たしていく大学運営、すなわち教学マネジメントがシステムとして確立した大学運営の在り方を示している。この中で、学修成果・教育成果の把握・可視化については「学修者本位の教育の観点から、一人一人の学生が自らの学修成果として身に付けた資質・能力を自覚できるようにすることが重要である」として、大学全体レベル、学位プログラムレベ

ル、授業レベルのそれぞれにおける成績評価と学修成果・教育成果の把握・可視化のための方策について述べられている。

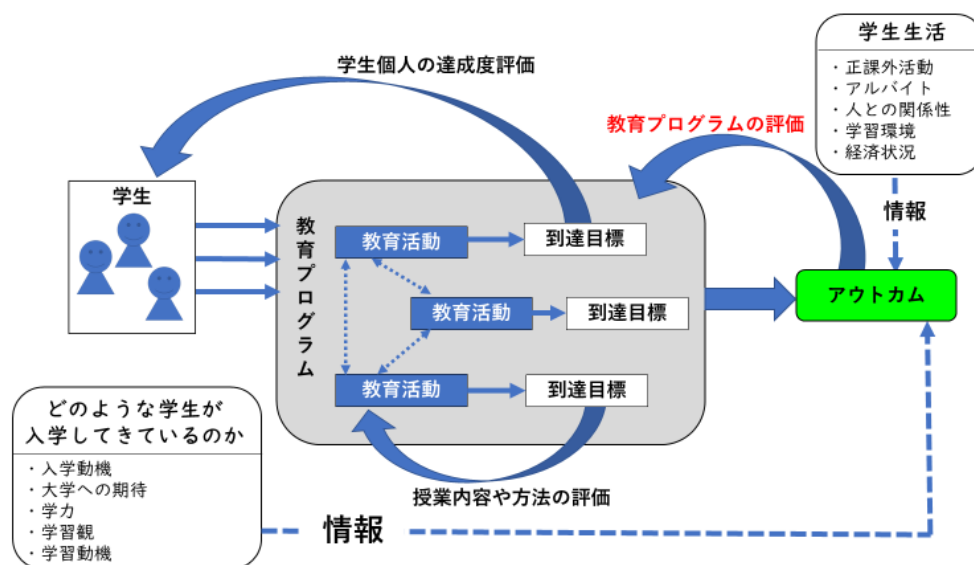
かつて濱名(2010)は、教育効果を評価する視点について3つ挙げている。学生に対する視点、授業に対する視点、教育プログラムに対する視点である。そして、学生個人の達成度とプログラムの評価の違いについて、アメリカの初年次教育の代表的指導者であったRandy, L.S.の意見を元に、「実践!初年次教育講座」(Between2010 年冬号)で次のように述べている。

「学生個人の達成度評価では、学生がある教育活動を終えて到達目標以下の成果しか挙げられなかった場合、フォーカスの転換をして、なぜ学生はうまく成果を挙げられなかったのかを見直そうとするが、このアプローチでは教育プログラムの評価の方法にはならない。これまでの教育プログラム評価の現状は、受講した科目の成果が目標に届かなかった場合、フォーカスの転換をして、その科目の内容や方法を見直そうとする。これは、現在の日本の大学で一般的に行われている授業評価に基づく授業内容や授業方法の見直しに近いものである。しかし、同時に履修した科目同士が相互に関連している場合に、こうした方法で教育プログラムの評価は妥当なのだろうか。本当の教育プログラム評価は、成果が不十分であった場合、教育活動を個別科目として評価するのではなく、科目群として全体を見直していかなければならない。」

筆者は、濱名氏の意見を参考にして、Randy, L.S.が提唱したモデルを再構成し、「大学教育の評価モデル」を作成した。Figure 1.5 は、その「大学教育の評価モデル」である。

Figure 1.5

大学教育の評価モデル



(注)Randy, L.S.および濱名の作図を参考に著者が再構成したものである。

この図は、教育効果の適切な評価における、達成基準となる到達目標とアウトカム指標の2つの要因の重要性を示している。以下にその内容を説明する。

学生個人に対する教育活動の効果は、学生が「～することができる」ようになったかどうかの評価の視点となる。したがって、到達目標への達成度を評価することになる。これには、教員からの視点だけでなく、学生自身の自己評価も必要となる。教育活動に対する効果は、学生が授業に満足しているかどうかや学生の成長を促す工夫がなされているかどうかの評価の視点となる。授業内容や授業方法、成績評価に関する情報を授業アンケート等により取得することが必要になる。また、教育プログラムの教育効果は、ディプロマポリシーに対応する学生を育成できているのかが評価の視点となる。大学改革支援・学位授与機構(2017)「教育の内部質保証に関するガイドライン」に示されているように、卒業生へのアンケートや就職や進学といった卒業（修了）後の進路の状況等の実績から判断することもできるであろう。

このように、「学修成果・教育成果の把握・可視化」は、個々の授業においては各担当教員の判断により教育効果が測定されている。具体的には定期試験や小テスト、レポートなどがある。教員によっては毎回の授業ごとにミニツツペーパーや振り返りシートを提出させ、次回の授業に反映させるなどの試みを行っている。また演習科目においては、グループディスカッションや授業内での発表などを評価することもある。各教員はこれらを通し

て授業の効果を確認しつつ、最終的な成績評価へとつなげている。また、学生の個人レベルの評価の指標としては、GPA（Grade Point Average）が使われている。GPA は、学生 1 人 1 人の学習状況が把握できるだけでなく、教育上の効果を測定するための指標にもなり得る。このように、授業レベルでの評価や学生個人に対する評価は測定されているが、カリキュラムや教育プログラムを評価したものはあまり見られない。

1.6 研究の目的

ここまで述べてきたように、キャリア教育には、様々な問題がある。本研究は、日本の大学におけるキャリア教育を実効的なものにするために、キャリア教育の現状を分析し、大学のキャリア教育に関する問題点を明確にした上で、その解決策について検討しようとするものである。1.1 節で述べた通り、キャリア教育は、その定義がありながら誤った運用がなされてきたと言える。そこで、このような運用に至った経緯について検討し、問題を整理する必要があると考えた。キャリア教育にかかわらず、教育活動は行政施策のひとつであることから、国家の方針(法令)や制度設計が重要である。運用に問題があるとすれば、方針や制度設計に根本的な問題がある場合も想定されるため、キャリア教育の制度がどのような方針で設計され実施されてきたかを検討することとした。また、教育制度は国家によって異なることから、日本と他国との比較を行うことで日本の問題をより明確にできると考えた。具体的には、日本がキャリア教育導入の際に参考にしたというアメリカ、職業教育の観点で根付いているドイツの教育制度との比較を行うこととした。

一方、キャリア教育のもうひとつの問題は、教育効果の検証がなされていないことにある。キャリア教育の効果検証が難しいのは、その教育活動が評価しづらいことに原因があるように思われる。先に述べた中央教育審議会答申(2011)の定義にある通り、キャリア教育は「キャリア発達を促す教育」であることから、学生のキャリア成熟に着目して効果検証を行うこととした。まず、キャリア教育の例として社会人講話を取り上げ、受講前後で学生のキャリア成熟に変化があるかどうかを調べることとした。次に、キャリア教育プログラム³が学生のキャリア成熟に影響を与えたかどうかを就職傾向の違いから検討することとした。

³ 本研究では、吉田(2021a)と同じく、キャリア教育プログラムを「キャリア教育の取り組みの中での、一連の正課科目群」と定義する。

1.7 論文の展開

第1章では、本研究の動機と目的について述べる。日本の大学のキャリア教育の現状は、キャリア教育が大学教育に導入される過程で、様々な要因の影響を受けてきたことにより混乱していると思われる。そこで、キャリア教育に影響を与えた社会的要因を検討し、学生を中心にして、これらの要因をまとめる。そして、大学と社会との接続の観点から大学におけるキャリア教育の意義について論じる。

また、「キャリア」という言葉の多義性について述べ、大学生に対するキャリア教育を検討する上で、キャリア発達で捉えることには限界があることを指摘して、キャリア成熟という視点が必要であることについて論じる。

さらに、教育効果の検証が求められるようになってきた背景について説明し、その必要性について述べる。

第2章では、日本の大学のキャリア教育が、どのような施策を通して導入されてきたかについて、文部科学省関連の資料を元に説明する。1章で述べたような日本の大学におけるキャリア教育の混乱が、キャリア教育が定義された内容とは異なる内容で運用されてきたことに一因があると考えて、このような運用に至った経緯について日本のキャリア教育の現状を概観する。

そのために、キャリア教育が導入される以前から始まっていた大学のキャリア支援の変遷を概観し、大学が国の教育施策に対してどのように対応してきたのかについて論じる。そして、こうした施策に対する一大学の事例として、追手門学院大学のキャリア支援の対応について述べる。

第3章では、このような日本のキャリア教育の問題が、日本特有のものなのかどうか確認するために、欧米諸国と比較して、日本の大学のキャリア教育の特徴と抱える問題を明らかにする。そのために、日本がキャリア教育を導入する時に参考にしたアメリカのキャリア教育制度と職業教育が進んでいるドイツの教育制度を概観する。

また、日本の大学のキャリア教育の問題では、キャリア教育制度と運用の問題と、キャリア教育の効果性の実証をめぐる問題を取り上げて論じる。

ここまでの第2章と第3章では、教育制度という大きな枠組みでキャリア教育を捉えている。しかし、キャリア教育は、そもそも「キャリア発達を促す教育」であり、教育の主人公は学生である。キャリア教育を実効的なものにするためには、制度を整え、適切な運

用をするだけでなく、学生個人の発達や成長を見ていく必要があると思われる。

そこで、第4章では、キャリア研究でしばしば用いられる Super, D.E.の職業的発達理論と Savickas, M. L.のキャリア構築理論を中心にキャリア発達を考えることにした。大学生のキャリア成熟過程モデルを提示して、大学生のキャリア成熟が学生の成長と青年期の発達課題の克服で成り立つことを説明する。

第5章と第6章は、定量研究である。第5章では、大学生のキャリア成熟に関する実証研究として、キャリア教育でよく行われている社会人講話の受講前後で、大学生のキャリア・レディネスがどのように変化するかを検証する。これを調べるために、キャリア・レディネスの概念を用いた質問紙調査を行い、その結果について考察する。

第6章では、キャリア教育の効果を検証する実証研究として、追手門学院大学で行われたキャリア教育プログラム変更による就職傾向の変化を検証する。カリキュラムが学生のキャリア成熟を高めるものになっているとするならば、その効果は、学生の卒業時の就職傾向に表出すると考えられる。そこで、キャリア教育の効果指標として就職率や就職先企業規模が適切かどうか考察する。

最後に第7章では、第1章から第6章までで得られた主要な知見をまとめて、本論文を総括する。大学は、学生のキャリア成熟のためにどうあるべきなのかについて議論し、大学におけるキャリア教育を実効的なものにするための具体的な提案をする。日本の大学のキャリア教育における諸問題を解決するためには、学生にとって身近な存在である大学教職員の役割を変容することが必要であり、そのために、大学教職員の中に、キャリア教育を進める人員を確保する必要性について述べている。また、キャリア教育を評価するための適切な効果指標とは何かについて論じている。

第2章 日本の大学におけるキャリア教育の展開

2.1 大学のキャリア支援の変遷

第1章で述べたとおり、キャリア教育は、学校から社会・職業への円滑な移行を目的として大学教育の中に導入され、大学の機能別分化や大学教育の質保証の問題とあいまって実施されるようになってきた。現在、多くの大学では、学生が職業選択を円滑にできるように、就職支援、キャリア教育、職業教育等がキャリア支援として行われている。2011年改正の大学設置基準第42条の2には、キャリア支援に関する内容として、「(キャリア支援は)学生が自己の能力や適性、志望に応じて卒後の進路を主体的に選択し、社会的、職業的な自立を図るために必要な能力を培うために整備された大学内の支援体制」であり、「支援は教育課程やガイダンスの実施、就職に関する情報の収集・提供等を通じて行われる。大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学内の組織間の有機的な連携を図り、支援のための適切な体制を整えることが求められている」と記されている。これについて谷田川(2012)は、「キャリア支援は、以前からの『職業指導』、『進路指導』、『就職指導』の延長線上にあり、社会・経済や学生の質の変化といった教育社会の変容との対応関係から生み出されたものである」と述べ、学生支援や就職支援が大学の中でどのように位置づけられてきたのかを社会状況と対応させて歴史的に追うことで、現在大学で起こっているキャリア支援の混乱の原因と構造を明らかにしようとした。

以下は、谷田川(2012)「戦後日本の大学におけるキャリア支援の歴史的展開について」を要約したものである。

戦後の大学に「厚生補導」が導入された目的は、新しい大学教育の理念を実現するため、課程外の教育活動と学生生活全般にわたる適応を促進させ修学効果を改善することであった(笠木, 1982)。当時の社会的背景では、経済と生活の困窮に直面している学生の援護に重点がおかれ、修学資金、宿舍、物資、内職の斡旋等が急場を凌ぐ手段として行われた。1958年の文部省学徒厚生審議会答申「大学における学生の厚生補導の組織およびその運営の改善について」では、「入学までの補導」「課外教育」「修学指導」「カウンセリング」「奨学」「厚生福祉」「就職指導」等々14項目が挙げられ、その内容は、現在の学生支援に近いものであった。こうして、厚生補導としての枠組みがほぼ出来上がり、1963年の中央教育審議会答申「大学教育の改善について」では、こうした厚生補導が課程内教育を効果的に

するための補完的な活動として、大学教育の理念の一環として定位置を占めた(笠木, 1982)。しかし、大学による学生の生活指導といった色彩が濃かったため、1960年代に全国的に起こった学生運動の際には、一時的に活動を縮小させる事態となり、その後の厚生補導は「学生相談」としての機能が中心となっていった。

一方、職業指導は、アメリカより取り入れられた「学生厚生補導の一部」であった。就職指導や就職部の設置といった動きは、終戦直後の1950年代ごろには、個々の大学レベルで始まっていた。学生に対する就職情報提供や斡旋といったプロセスを補完するために、適性検査、知能検査、職業興味調査といった「科学的職業指導」の導入が提案され、大学における就職指導体制は、急速に整えられていった。体系だった政策方針としては、先にあげた1958年の文部省学徒厚生審議会答申が出されたことにより、就職指導は、厚生補導の重要な一環としての教育活動であり、就職相談と就職斡旋および就職後の追及指導をその内容とした。しかし、この時期の就職指導は、厚生補導の中心が修学支援や課外活動にあったため、課程「外」の教育活動として位置づけられていた。その後、1956年に大学設置基準が設定されると、日本の大学は大衆化時代を迎えた。1950年代後半からの日本は高度経済成長期に突入し、1960年代の大学生の就職問題は、「青田買い」や就職活動の早期化であった。このような社会的背景のもとでの就職指導は、「指導」としての機能は低下し、ひたすら学生側と求人側の書類の取次ぎをするという状況となっていた大学もあった。1973年には、オイルショックが起これ、大学生の就職には暗雲が立ちこめた。しかし、この時期の就職問題は、大学進学率の急上昇による大卒者の急増と産業界の人材要請のミスマッチが招いた「選択型就職難」であった(小関, 1979)。大学における就職指導も機械的な就職先の「斡旋」から、カウンセリング等も行う教育の一環としての「進路指導」という段階に入ってきた。学生厚生補導の中においても、「就職指導」はとりわけ重要視されるようになり、厚生補導の中心的な機能となった。1980年代に入ると、学生の多様化が取り沙汰されるようになり、1990年代前半にかけて、社会経済は「バブル景気」と呼ばれる空前の好景気に突入した。このような時期の学生たちの企業への応募方法は、それまでの大学の就職担当部署を経由して行われていたものから、大学を経由しない「直接応募」へとシフトしていった。そのため、「指導」というよりは、学生自らの選択を補助し、学生の立場からアドバイスするといった「支援」や「相談」が就職指導の中心であった。その中で、「人生観、職業観」、「キャリア意識の涵養」というような現在のキャリア教育に近い理念が立ち上がってきている。

大学政策面では、1991年に大学審議会から出された「大学教育の改善について(答申)」により、大学設置基準が大綱化され、大学は自己責任のもとでカリキュラムを自由に構築できるようになった。そして、経済の低迷による業績悪化で人材育成に予算を割けなくなった産業界側との論理が結びついて、大学生の就職指導が大学における重要な教育活動として位置づけられていった。1990年代後半にかけて、年功序列や終身雇用をはじめとする日本的雇用慣行は崩壊し、非正規雇用者は増加、新卒採用の戸も狭くなる一方となった。1997年に就職協定が廃止され、大学生の就職活動の早期化と自由化はますます進行していった。その対応策として、「社会が期待する人材」育成のための科目をカリキュラムに反映させることにより、就職支援の強化が図られた。このような背景のもと、同時期において、新制大学設立時に厚生補導が導入されて以来ずっと、課程外の教育活動であった就職支援は、課程内へと組み込まれるに至った。2000年には、文部科学省より「大学における学生生活の充実方策について」の報告が出され、「大学中心」から「学生中心」の考え方への転換の提言がなされた。これ以降、正課としての大学教育を潤滑に遂行するための補助的活動というこれまでの厚生補導の理念を脱却し、より大学が積極的に学生にかかわる「学生支援」という考え方へと移行していった。また、この報告において、大学における「キャリア教育の充実」が明言された。1992年からの長期不況による大学生の「就職氷河期」は、実に10年間にも及び、大学にとっても学生にとっても就職支援は喫緊の課題として認識されるようになっていた。そのため、各大学においては、それまでの「就職相談室」や「就職課」を再編するかたちで「キャリアセンター」や「キャリア開発室」といった部署を立ち上げた。

谷田川(2012)によるこのような大学生に対するキャリア支援の変遷からは、当初、厚生補導の範囲は学生部門の内容が重視されており、教務・就職部門の業務はどちらかといえど範囲外であったことがわかる。また、文部省学徒厚生審議会「大学における学生の厚生補導の組織およびその運営の改善について(答申)」(1958年)の14項目を見てみると、今日のエンロールメント・マネジメントで扱われている学生募集の領域と学生流動の範囲が含まれていることを読み取ることができる。エンロールメント・マネジメントとは、学生の入学から卒業までの流れを時系列的に検査・調査し、管理しようとするIR活動と企画機能である。大学の維持と運営は、安定的に学生を受け入れ、在籍させ、卒業させるという継続的な流れにかかっているため、エンロールメント・マネジメントは、大学の生き残り

のための重大な課題である。このような観点で捉えると、大学におけるキャリア支援は、入学前からスタートし、大学生活全般を通じて行われ、卒業後までも見据えた取り組みと言えるだろう。そこで、次節では大学のキャリア支援のひとつとして扱われてきたキャリア教育が、どのような施策を経て大学教育に導入されたのか概観する。

2.2 大学教育へのキャリア教育の導入 :教育施策の観点から

本節では、教育施策の内容や作成された資料を説明しつつ、キャリア教育が大学教育に導入された経緯について説明する。文部科学行政関連の文書に「キャリア教育」という用語が登場したのは、1999年の中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)」であった。ここでは、「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育（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）を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある」と提言された。国立教育政策研究所生徒指導研究センターの「キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書」（2011）によると、この答申は、「新規学卒者のフリーター志向の広がり、若年無業者の増加、若年者の早期離職傾向などを深刻な問題として受け止め、それを学校教育と職業生活との接続上の課題として位置づけた上で、キャリア教育を提唱」したものであった。

この答申で「小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある」と提言されたことを受けて、2004年に「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」が刊行された後、初等中等教育における「キャリア教育」が始まった(追手門学院大学, 2011)。協力者会議では、キャリア教育を「『キャリア』概念に基づき『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』をとらえ、端的には、『児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育』と定義した。そして、キャリア教育は、児童生徒の全人格的な成長・発達を支援する視点に立って進められるべきであるとした。

しかし、キャリア教育等推進会議(2007)によると、キャリア教育等の必要性が理解されその取組は広がりつつあるものの、キャリア教育の現状としては取組にばらつきや偏りなどの問題が見られ、保護者や企業等にもキャリア教育等の意義等が十分に浸透しているとは言い難い状況であった。そこで、三川(2010)によると「キャリア教育等の推進に向けた取り組みを強化・加速化するための関連施策を取りまとめるため」に、キャリア教育等推

進会議は、2007年に「キャリア教育等推進プラン～自分でつかもう自分の人生」を策定した。ここでは、キャリア教育が求められる背景について、「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・態度を育てる教育等の取り組みが重要である」と述べられている。

これを受けて2008年の中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて(答申)」では、「キャリア教育は、生涯を通じた持続的な就職力の育成を目指すものとして、教育課程の中に適切に位置づける」として、教育課程の中にキャリア教育を適正に配置することが示された。その際、「豊かな人間形成と人生設計に資するものであり、単に卒業時点の就職を目指すものではないことに留意する」ことが明示された。

さらに、2009年の中央教育審議会「社会的・職業的自立に関する指導等（キャリアガイダンス）の実施について」では、「学生が入学時から自らの職業観、勤労観を培い、社会人として必要な資質能力を形成していくことができるよう、教育課程内外にわたり、授業科目の選択等の履修指導、相談、その他助言、情報提供等を段階に応じて行い、これにより、学生が自ら向上することを大学の教育活動全体を通じて支援する「職業指導（キャリアガイダンス）」を適切に大学の教育活動に位置づけることが必要である」として、「法令上も、職業指導（キャリアガイダンス）の実施を明確にすることにより、大学において組織的かつ計画的な取組を推進することが重要である」ことが示された。

その後、2011年の中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」では、2004年の答申が「進路を選択することにより重点が置かれていると解釈された」ことや、2008年の答申が「勤労観・職業観の育成のみに焦点が絞られてしまい、現時点においては社会的・職業的自立のために必要な能力の育成がやや軽視されてしまっていることが課題として生じている」ことを指摘して、「今後はキャリア教育の本来の理念に立ち返った理解を共有することが重要である」と述べて、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育がキャリア教育である」と定義した。ここでは、学校から社会・職業への円滑な移行のために、幼児期教育から高等教育に至るまで、組織的・体系的にキャリア教育・職業教育を行なう必要性およびその方途が示された。現在もこの定義が使われていることから、2011年の答申以降、キャリア教育施策を大きく変えるような出来事はなかったと思われる。

一方、法制度の観点から見ていくと、2006年に戦後はじめて教育基本法が改正され、教

育の目標の一つとして「職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んじる態度を養うこと」が新たに盛り込まれた。この改正を踏まえた 2007 年の学校教育法の改正においては、義務教育の目標の一つとして、「職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと」が規定され、学校教育における職業に関する教育を推進すべき重要なものとして位置付けられた。そして、2011 年の大学設置基準改正では、第 42 条 2 項に「大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする」という条文が加えられ、すべての高等教育機関で教育課程の内外を通じて実施することが義務化された。大学におけるキャリア教育の目的は学生の社会的・職業的自立であることが明確化され、学内における実施体制の確保や大学の取り組み状況を公表することが求められた。

このように 1999 年の答申から始まったキャリア教育は、初等中等教育への取り組みから高等教育まで展開されてきた。これは、1990 年代中期以降、日本では、若者の完全失業率や若年層の早期離職者の増加、若年無業等の出現といった現象に社会的関心が集まり、この問題の解決を目指して行われたと思われる。その内容は、キャリア教育の目的を明確にし、大学に組織的な対応と教育課程への導入を求めるものであった。

教育施策としての取り組みがなされる一方で、若年者の雇用問題に対して政府全体としての取り組みも行われた。三川(2010)によると、文部科学省・厚生労働省・経済産業省・内閣府の関係 4 府省は、教育・雇用・産業政策の連携強化等による総合的な人材対策として、2003 年に「若者自立・挑戦プラン」を取りまとめて、若年者の雇用問題に取り組んだ。

2.3 大学におけるキャリア教育施策への対応

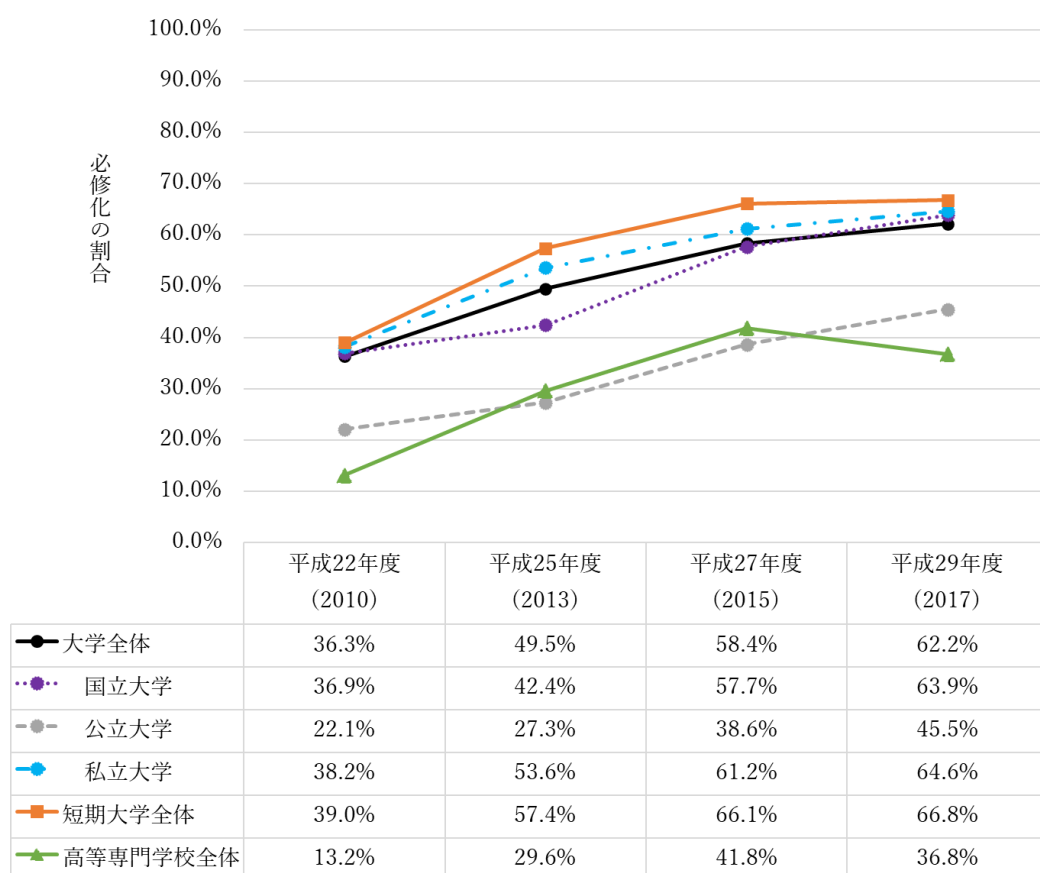
このように、時代の要請に応じて教育施策や法制度が整えられるのに対応して、大学組織においてかつて就職部と呼ばれた部署は、キャリアセンター、キャリア開発部等に再編され、就職斡旋だけでなく、卒業後も見据えた包括的なキャリア支援を推進する組織として、キャリア教育を担う役割を併せ持つようになった。しかし、教育課程の中にキャリア教育を適正に配置することが 2011 年の大学設置基準改正で法令上明確化されたとはいえ、具体的な内容は示されず、キャリア教育の教育課程における位置づけは、それぞれの大学の教育施策や組織体制に委ねられた。その結果、キャリア教育に 1.1 節で述べたような混

乱が起こった。これは、法令の中に、「大学の機能別分化が進む中、各大学の教育研究目的、設置する学部・研究科の種類、学生数等の規模、学生や教職員の状況は多様であり、大学の取組を画一的なものとしないう留意する必要がある」と明示されたことによる。

独立行政法人日本学生支援機構(2017)の調査によると、キャリア教育は2017年度現在、62.2%の大学で必修科目として開設されている。Figure 2.1 は、2017 年度と同様の調査が行われた 2010 年度、2013 年度、2015 年度の結果を図示したものである。この図からわかるとおり、キャリア教育は、年を経るごとに日本全体で進んでいる。大学教育へのキャリア教育の導入と並行して、厚生労働省は、大学において効果的なキャリア教育を実施するために、委託事業で「大学等におけるキャリア教育プログラム集」(三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング, 2015)を開発した。これは、大学でキャリア教育を行う指導者用に開発されたもので、34 のプログラムが掲載されている。具体的には、「職業興味の理論と解釈」、「職業レディネステストを使った自己理解」、「職業の中の仕事を探す(課業分析を通じて)」、「キャリア・シミュレーション(失業や長時間労働などの困難への対処シミュレーション)」などであった。これらは、キャリア・コンサルティングのツールやノウハウなど、労働行政が有する知見を活かしたもので、社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力を高めるものであった。

Figure 2.1

キャリア科目必修化の変遷



参考資料:(独立行政法人日本学生支援機構「大学等における学生支援の取組状況に関する調査」

中央教育審議会答申(2008)において、キャリア教育が教育課程の中に適正に配置することが示されたにもかかわらず、大学で行われるキャリア教育は就職部署が主管となり、正課外で実施されることが多かった。Benesse 教育研究開発センター (2012)によると、2009年度の取り組みとして「職業観育成のためのガイダンス」を正課外で実施している大学は、72.4%であった。一方、正課の科目として実施している大学は、47.3%であった。近年、キャリア教育が正課科目として単位認定されるのに伴い、他の正課科目と同様に、教育目標が達成されたかどうか、教育効果の検証が求められる科目となった。しかし、中央教育審議会答申(2011)によると、キャリア教育は、教育活動の成果を測定することが難しいこともあって、到達目標と関連付けた評価を行うことができていないことが課題だと指摘されている。

2.4 追手門学院大学のキャリア支援の取り組み

ここでは、キャリア教育が大学でどのように展開されたかの一例として、追手門学院大学の事例を取り上げる。2.2 節で述べた国の施策に一大学がどのように対応したかについて述べる。

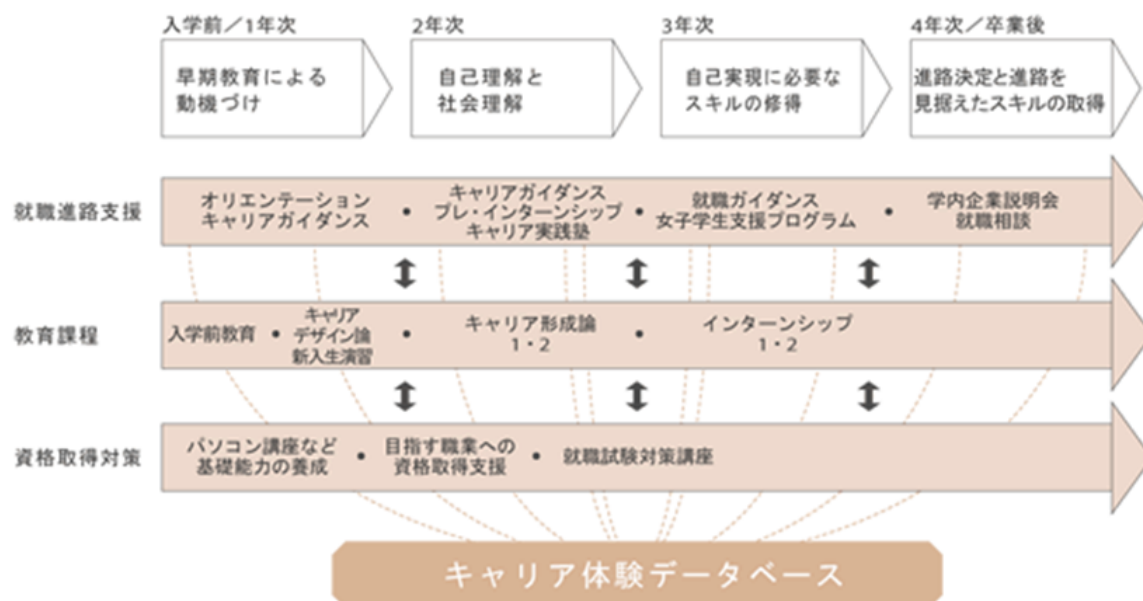
追手門学院大学では、2004 年度に自主自立型人材を育むための独自のキャリア形成支援プログラムをスタートさせた。三川(2010)によると、これは、キャリア形成は入学前・1 年次から行われなくてはならないという視点に立った、計画的・継続的なキャリア形成支援プログラムであった。この背景には、文部科学省・厚生労働省・経済産業省・内閣府の関係 4 府省が、若年者の雇用問題に対する対策として取りまとめた「若者自立・挑戦プラン」(2003)がある。

吉田(2017)によると、追手門学院大学は、厚生労働省が 2015 年に 34 のプログラムを開発するより早く、キャリア教育の普及に取り組んでおり、2004 年から「追大キャリア形成支援プログラム」という名称で、教学、就職支援、資格・就職対策講座を有機的に結びつける取り組みを進めていた。このプログラムでは、習得目標が学生のキャリア発達にに応じて掲げられ、就職・進路支援行事であるキャリアガイダンスや就職ガイダンス、学内企業説明会、就職に関連した講演会や社会人講話などが、キャリア形成関連の授業と連携して行われていた。

Figure 2.2 は、この取り組みの基礎になっている「追大型自主自立キャリア支援モデル」である。

Figure 2.2

追大型自主自立キャリア支援モデル



(出典)追大型自主自立キャリア支援モデルの展開—平成 19 年度報告集(2008)

このモデルは、最上段に学年ごとの習得目標が示され、対応するキャリア形成関連科目や就職進路支援、資格取得対策が連携して行われることを図で示している。三川(2010)によると、個別支援を強化するために、「キャリア体験データベース」という学生が自らのキャリア形成の記録をデータベースに書き込んで、蓄積していくというものであった。その後、この取り組みは 2007 年「追大型自主自立キャリア支援モデルの展開」として文部科学省の現代的教育ニーズ取組支援プログラム(現代 GP)に採択された。このことから、この取り組みが当時、先進的なものとして注目されていたことがわかる。

高尾(2008)によると、この取り組みは、①すべての学生が、スムーズに大学生活に適應して、早期に将来的な自己像の概要を自覚し充実した大学生活を送ること、②多くの学生が卒業後の進路、職業選択、企業選択において、主体的に意思決定し、スムーズに社会参加を果たすこと、③社会に出た多くの学生が、様々な環境変化に対応し、自ら課題を発見し、主体的に問題解決に取り組むことによって社会に貢献することを期待したものであった。また、学生が活動体験を記録して蓄積するための「キャリア体験データベース」を開発するなど、在学中はもとより入学前から卒業後までの一貫したキャリア支援体制を整えるものであった。

一方、三川(2010)によると、経済状況の急激な悪化により、大学生の就職状況はますます深刻化していった。大学生の就職活動の早期化は、早すぎる内定から生じるミスマッチや、その結果としての早期離職を招いた。早々に複数内定を獲得する学生がいる一方で、内定が取れずに苦戦する学生もいるといった内定の「二極化」が起こっていた。大学は、効果的な就職支援策を早急に講じて学生の就職力を高めるとともに、安易な内定辞退や早期離職の防止に取り組むことが必要になった。

そこで、追手門学院大学では、前述の現代 GP への採択によって全学的な体制整備をさらに進め、「追大型自主自立キャリア支援モデル」を基礎に、学生相談、学習支援、卒業後の就職支援などの学生支援にかかわる各部署がそれぞれ固有の機能を果たしつつ、さらに協働と連携を強化する就職支援体制を構築した。この取り組みは、「追手門型エンパワメント・アプローチによる就職支援モデル」として 2009 年に文部科学省「大学教育・学生支援推進事業」【テーマ B】学生支援推進プログラムに採択された。三川(2010)によると、これは、就職情報・求人情報等の敏速な発信、就職支援におけるガイダンス機能の充実、就職支援におけるカウンセリング機能の充実により、3・4 年生、留年生等の就職活動支援の充実・発展を目指したものであった。追手門学院大学 (2010)によると、「追手門型」と付けたのは、建学の精神・教育理念(自主・自由・自立の精神)の実現を目指すものであったことによる。Vocational Empowerment by Support & Training (VEST)(支援と訓練による職業的エンパワメント)による 3 つのプロジェクトが組み込まれ、VEST1 は「就職情報・求人情報の敏速な発信」、VEST2 は「ガイダンス機能の充実」、VEST3 は「カウンセリング機能の充実」を目指すものであった。

Figure 2.3 は、この時から行われていた「追大キャリア形成支援プログラム」の 2013 年度版である。Figure 2.2 のモデルを基礎に就職、教学部門における行動目標が具体的に示されていることがわかる。Figure 2.4 は、Figure 2.3 の 2014 年度版である。追手門学院大学では、キャリア教育のカリキュラム改定を 2013 年度に行い、2014 年度から新しいキャリア教育プログラムをスタートさせた。このカリキュラム改定が、就職状況に与えた影響については、第 6 章で検証する。改定の具体的な内容についても第 6 章で述べる。

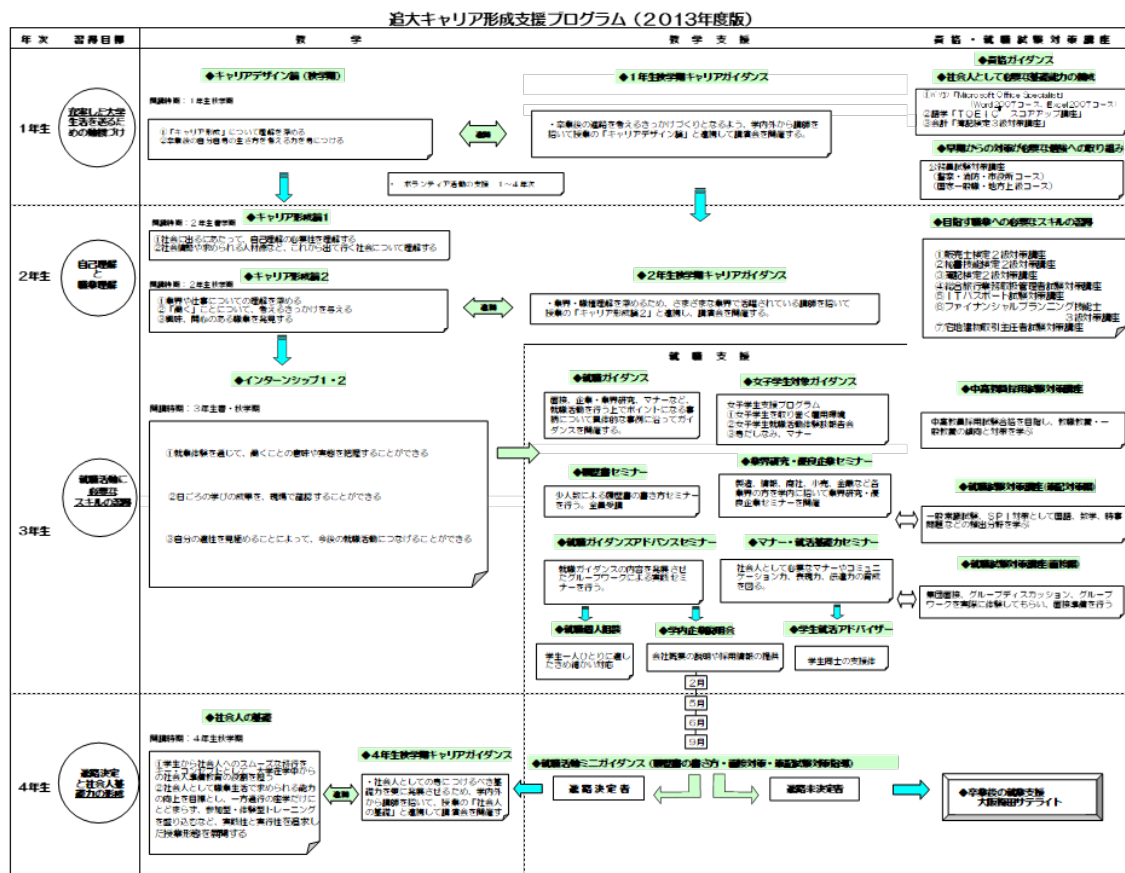
2004 年からスタートしたこれらの取り組みの成果について、三川(2010)は、追手門学院大学の学生の 2004 年度入学生の就職率が 72.7%と 10 年ぶりの高水準であったことや 2008 年のリーマンショックによる経済状況・就職環境の急激な悪化の中でも就職率が下がらなかったこと、また、現代 GP が採択された年に入学した 2007 年度入学生の 2 年次でのキ

キャリアガイダンスや3年次での就職ガイダンス，学内企業説明会への参加が増加したことを挙げている。

このように，追手門学院大学の事例は，国の教育施策よりも早い取り組みであったことや，その内容がキャリア教育で目指されていたものに近いものであったこともあって，文部科学省の「平成19年度 現代的教育ニーズ取組支援プログラム(現代GP)」と「平成21年度 『大学教育・学生支援推進事業』【テーマB】学生支援推進プログラム」に採択されるなど評価できるものであったと言えよう。

Figure 2.3 (拡大版を巻末に添付)

追大キャリア形成支援プログラム 2013 年度版



資料提供:追手門学院大学 就職キャリア支援課(2017 年 9 月当時)

Figure 2.4 (拡大版を巻末に添付)

追大キャリア形成支援プログラム 2014 年度版

Career キャリア形成支援プログラム

就職活動者の9割以上が、卒業までに内定を獲得しています。

本学の就職支援が本格化したのは2004年。以来、業界や職業の研究を深める「キャリア形成論」をカリキュラムに導入し、学生活動を記録するデータベース「キャリア蔵」(P25参照)を設置するなど、さまざまな取り組みを実施してきました。昨年度は、学生一人ひとりに丁寧に対応する徹底した個別指導の効果もあり、平均内定率は98.3%を獲得。毎年多くの人材を社会に送り出しています。

就職実績 (2014年3月実績)
※就職活動者を母体とした就職内定率

98.3%

STEP 1 1年次

自分の特性や方向性を探る
この時期のキャリア系の科目は自己分析が中心。まずは自分の特性や向き不向きを探ります。

高村 夕可里さん
経営学部 マーケティング学科 4年
大塚立立製薬株式会社(医薬品開発) 内定

STEP 2 2年次

業界研究をスタート!
DVDなどを教材に業界研究もスタート。実際に企業が発表されて、業界の現状などについてお話しいただく授業もあります。

「働く」ことについて知識を深めるとともに、さまざまな活動の中で自己を磨き、自己理解を深める。

STEP 3 3年次

インターンシップでビジネス体験
広告代理店を希望し、取引先への営業に同行しました。仕事のやりがいや大変さなどを言葉だけでは、「自分の進み方」「会社での働き方」といった社会人としての所作やルールを学べたのも良かったです。

STEP 4 4年次

アドバイスを受けたら就職活動
ほかの学生との差別化を考え、写真や図表などをふんだんに取り入れたエントリーシートを作成。「これなら大丈夫」と就職センターの方に太鼓判をもらったのが自信になりました。

入学前

仲間と出会い、学校生活への安心感と期待を持ち、大学の「一員」としての自覚を持つ。

1年次

自分自身のキャリア＝人生を自分で創っていくという意識と自信を育み、基本的な知識を身につける。

キャリア教育

- プロジェクト 地域社会や企業・大学など多様なステークホルダーと連携した協働プロジェクトを通じ、実社会で
- プロジェクト入門 学部を横断したメンバーでチームワークにより、多様なものの見方や考え方を学び、新入生同士の結びつきを強めます。
- キャリアデザイン論 「キャリア形成」について理解を深め、卒業後の自分自身の生き方を考える力を身につけます。

資格・就職試験対策講座 全学年対象 (P27)

就職試験の突破や資格取得をサポートするため、2014年4月に資格サポートコーナーを設置し、さまざまな資格講座を開講しています。資格取得支援を通じて「社会人として必要な基礎能力の養成」から「目指す職業に必要なスキルの修得」に至るまでサポートしています。

資格ガイダンス

- 社会人として必要な基礎能力の養成
- パソコン(Microsoft Office Specialist(MOS))試験対策講座(Word2007コース、Excel2007コース)
- 英語「TOEIC®スコアアップ講座」「TOEFL®対策講座」
- 会計「簿記検定2級対策講座」
- ビジネス実務法検定3級対策講座

2年次

社会や働くことの実態を知り、就業力を磨き、進路を自己決定する。

キャリア教育

- キャリア形成論3 業界や仕事、興味・関心のある職業について理解を深め、進路選択にあたっての思考を整理します。
- 企業や団体での就業体験を通じて、社会人として必要なスキルや考え方を身につけ、実際に仕事を体験する中で職種や職種、仕事への理解を深めます。インターンシップをより有意義にするための事前・事後学習も行っています。

求められる課題発見・企画立案能力、プロジェクト推進力などの総合力を磨きます。

3年次

就職ガイダンス
業界、企業、業界研究、マナーなど、就職活動に役立つさまざまな基礎知識について、具体的な事例に沿ってガイダンスを開催。

女子学生対象ガイダンス 女子学生を取り巻く雇用環境を理解し、自分に合った企業や職種を学ぶ女子学生に特化したガイダンスを開催。

業界研究セミナー 製造、情報、福祉、小売、金融など各業界の専門知識を深め、業界研究をサポート。

履歴書・自己PRセミナー 人材に求められる能力をアピールする機会。

就職支援(3年次)

- マナー&就職活動基礎セミナー 集団面接グループディスカッショングループワークを通じて、社会人としてのマナーやコミュニケーションスキルを磨く。
- 筆記試験対策講座 採用試験で求められる筆記試験の基礎知識を身につける。
- アドバンストセミナー 就職ガイダンスの内容を発展させ、グループワークによる実践的な学習を行う。

就職支援(4年次)

- リフレッシュセミナー マナーを通じて学生自身が就職の機会を掴む。
- 就職個人相談 学生一人ひとりに合わせた就職活動のサポート。
- 学生就業アドバイザー 学生自身の就職活動のサポート。
- 就職模範テスト 一般常識試験、SPIほか近年、近年企業でよく実施されているwebテストの模擬試験を実施。
- 学内企業説明会 学内企業説明会を開催。
- 個別企業選考内定者 学内企業説明会を開催。
- 学生就職活動アドバイザー 学内企業説明会を開催。

4年次

社会人としての基本的な考え方を身につけ、ライブキャリアについて考えを深める。

キャリア教育

- 社会人としての基本的な考え方を身につけ、ライブキャリアについて考えを深める。

就職支援(4年次)

- 目指す職業に必要なスキルの修得
- 准士補2級設計講座
- 准士補3級設計講座
- 准士補4級設計講座
- 准士補5級設計講座
- 准士補6級設計講座
- 准士補7級設計講座
- 准士補8級設計講座
- 准士補9級設計講座
- 准士補10級設計講座
- 准士補11級設計講座
- 准士補12級設計講座
- 准士補13級設計講座
- 准士補14級設計講座
- 准士補15級設計講座
- 准士補16級設計講座
- 准士補17級設計講座
- 准士補18級設計講座
- 准士補19級設計講座
- 准士補20級設計講座
- 准士補21級設計講座
- 准士補22級設計講座
- 准士補23級設計講座
- 准士補24級設計講座
- 准士補25級設計講座
- 准士補26級設計講座
- 准士補27級設計講座
- 准士補28級設計講座
- 准士補29級設計講座
- 准士補30級設計講座
- 准士補31級設計講座
- 准士補32級設計講座
- 准士補33級設計講座
- 准士補34級設計講座
- 准士補35級設計講座
- 准士補36級設計講座
- 准士補37級設計講座
- 准士補38級設計講座
- 准士補39級設計講座
- 准士補40級設計講座
- 准士補41級設計講座
- 准士補42級設計講座
- 准士補43級設計講座
- 准士補44級設計講座
- 准士補45級設計講座
- 准士補46級設計講座
- 准士補47級設計講座
- 准士補48級設計講座
- 准士補49級設計講座
- 准士補50級設計講座
- 准士補51級設計講座
- 准士補52級設計講座
- 准士補53級設計講座
- 准士補54級設計講座
- 准士補55級設計講座
- 准士補56級設計講座
- 准士補57級設計講座
- 准士補58級設計講座
- 准士補59級設計講座
- 准士補60級設計講座
- 准士補61級設計講座
- 准士補62級設計講座
- 准士補63級設計講座
- 准士補64級設計講座
- 准士補65級設計講座
- 准士補66級設計講座
- 准士補67級設計講座
- 准士補68級設計講座
- 准士補69級設計講座
- 准士補70級設計講座
- 准士補71級設計講座
- 准士補72級設計講座
- 准士補73級設計講座
- 准士補74級設計講座
- 准士補75級設計講座
- 准士補76級設計講座
- 准士補77級設計講座
- 准士補78級設計講座
- 准士補79級設計講座
- 准士補80級設計講座
- 准士補81級設計講座
- 准士補82級設計講座
- 准士補83級設計講座
- 准士補84級設計講座
- 准士補85級設計講座
- 准士補86級設計講座
- 准士補87級設計講座
- 准士補88級設計講座
- 准士補89級設計講座
- 准士補90級設計講座
- 准士補91級設計講座
- 准士補92級設計講座
- 准士補93級設計講座
- 准士補94級設計講座
- 准士補95級設計講座
- 准士補96級設計講座
- 准士補97級設計講座
- 准士補98級設計講座
- 准士補99級設計講座
- 准士補100級設計講座

(出典)2015 年度追手門学院大学 大学案内

第3章 諸外国からみた日本のキャリア教育

3.1 アメリカのキャリア教育に関する教育施策

3.1.1 教育制度と教育改革

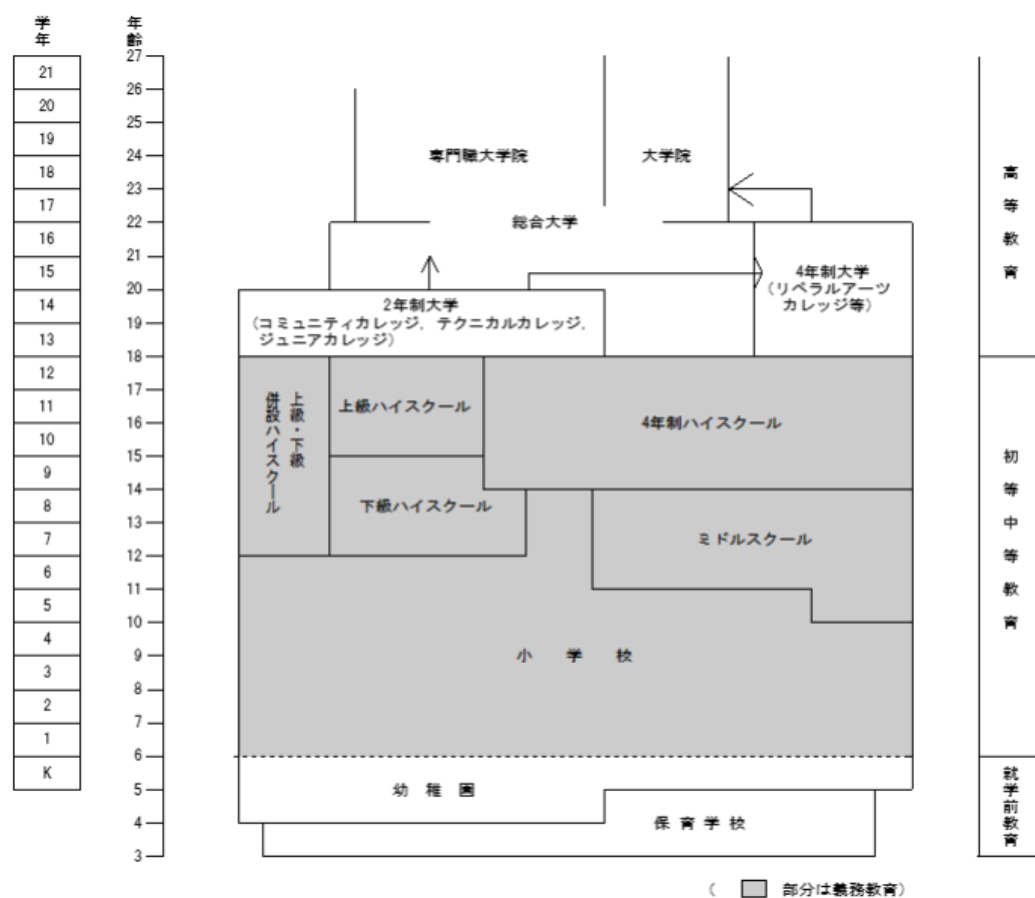
3.1.1 節と 3.1.2 節は、梶山(1997)、藤田(1999)、松本(2008)、寿山(2008)、田中(2008)、篠原(2012)、餅川(2013)、横尾(2013)、芦沢(2017)の論文及び日本労働研究機構(1997)の報告書や労働政策研究・研修機構の資料等を引用・参考にしながら要約したものである。

アメリカでは、教育に関する権限が州にあり、地方分権を基本とした教育制度をとっている。教育行政は、各州の教育省の下にある郡教育局の、その下にある学校区に裁量権があり、使用する教科書やカリキュラム、休日なども学校区ごとに決められている。義務教育の規定は州によって異なり、義務教育はグレード K (kindergarten) と呼ばれる日本の幼稚園年長にあたる歳から始まる。アメリカの学校では、学年のことをグレードと呼び、日本の小学校 1 年～高校 3 年にあたる 12 年間でグレード 1～12 に相当する。一般的な義務教育期間は、グレード K～12 で「K-12」と略称される。松尾(2015)によると、初等・中等教育は、合計 12 年間で、その形態は、①6-3(2)-3(4)制、②8-4 制、③6-6 制、④5(4)-3(4)-4 制に分けられる。そして寿山(2008)は、「義務教育の完了と学校段階の区切り(卒業)が重複することは例外的であり、大多数の生徒は義務教育の完了時期を高校在学中に迎える。よって、いずれの州においても、高校は義務教育期間として位置づけられている」と述べている。

Figure 3.1 は、アメリカの教育訓練制度体系を図示したものである。「諸外国の教育統計令和 2 年版」によると、アメリカの高等教育機関は、これに示されているように、総合大学、リベラルアーツカレッジをはじめとする総合大学以外の 4 年制大学、2 年制の大学に大別される。この図では、総合大学は教養学部のほか、専門職大学院および大学院から構成され、総合大学以外の 4 年制大学は専門職大学院をもたない単科大学であり、主に教養教育を行うリベラルアーツカレッジが含まれる。短期大学には、コミュニティカレッジ、テクニカルカレッジ、ジュニアカレッジがあると説明されている。

Figure 3.1

アメリカ合衆国の学校系統図



(出典)文部科学省 諸外国の教育統計令和 2 (2020) 年版

寿山(2008)によると、アメリカの教育制度においては、学校内部にトラッキングのメカニズムが機能している。トラッキングの機能について中西(2015)は「トラッキングの主たる機能のひとつは、各トラックに配分された生徒には、所属トラックにふさわしい社会化が行われるということである。進学用トラック (academic track) に配分された生徒には洗練された知識の学習やアスピレーションが加熱される。他方で、非進学用トラック (general track, vocational track) の生徒は、徐々に大学へ進学できないことや、自身が下位トラックの生徒であることを受け入れるほかに冷却されるという具合に、トラックに応じた進路を選択するように社会化されるのである」と説明し、「トラッキングとは生徒の学力やアスピレーションによって学校ないし学級編成を同質化し、生徒の進路選択を水路づける教育システム」と定義している。

寿山(2008)が述べているように、アメリカの学校内部にトラッキングの機能が働くのは、

そもそもアメリカでは日本の高校入試に相当する入学者選抜が、通常はいずれの教育段階においても実施されないということによると考えられる。どの教育段階においても生徒たちは、原則として通学区域ごとに指定された学校に在籍することになるため、多様な能力・興味・関心を持った生徒たちが単一の学校に集うことになっていた。小杉・堀(2006)が指摘しているように「各生徒の能力・関心等の違いが鮮明化する中等教育段階においては、大学進学にも就職にも対応し得る幅広い選択科目が不可避免的に求められるため、公立学校の圧倒的多数は総合制となっている。生徒の能力・関心等が多様なために、学年統一の授業実施はいわゆる基礎教科においても困難である。したがって、数学を中心とした到達度・習熟度別科目選択制が導入され、科目ごとに前年度までに履修を終えるべき科目・成績等が明示され、学習の系統性が保持されることになる。結果として、学校内部における重層的かつ継続的なトラッキング(将来の進路選択に規定力を持つ階層化)機能が働くことになる」のである。かつて藤田(1999)も、学校間接続時に入学者選抜を行わないゆえに、アメリカの教育制度には、トラッキングのメカニズムが内在していることを指摘し、トラッキングのメカニズムのことを「学校内部における重層的かつ継続的な将来の進路選択に規定力を持つ階層化機能のことである」と説明している。

すなわち、トラッキングのメカニズムが機能する前提には、「成績がよく意欲も高い生徒とそうではない生徒では、それぞれの到達度と意欲に応じた科目が準備されること」がある。到達度の違う目標が設定されることによって、元々あった生徒の間の到達度の差はさらに広がることになり、その差は学年が進むにつれて拡大していくと考えられる。寿山(2008)によると、このようなトラッキングの負の機能を最大限に抑制するための施策として、①具体的将来の展望を持たせるためのキャリア教育の継続的实施、②進路選択の可塑性をできるだけ高める仕組みの確立と運用の注力、③中等後教育・成人教育機関におけるセカンドチャンスに対応する職業生活への移行支援プログラムが提供されることになった。

このようなトラッキングのメカニズムが内在する一方で、1970年代後半から1980年代にかけての教育改革は、職業的な教育を重視することよりも伝統的なアカデミックな教育を重視する方向に傾いた。この背景には、進学適性検査 SAT の平均点が1960年から1980年の20年間で大きく落ち込んだことがあった。この落ち込みの原因は、餅川(2013)によると「ハイスクールのカリキュラムの過度な多様化により、英語や数学などの基礎教科が軽視された」ことにあると考えられた。このように低迷する教育の状況を告発した連邦教育省報告書『危機に立つ国家(Nation at Risk)』が1983年に発表され、これを契機に、国

際競争力回復のための人材開発への期待の高まりに対処するために、全米教育改革が国家戦略として開始された。寿山(2008)によると、4年制大学への進学を希望する者に対しては、アカデミックな科目の必修単位や大学入学要件の引き上げが行われ、9ないし10学年在籍時より計画的に上級卒業要件あるいは大学入学許可基準を満たすための科目を履修しておく必要があった。これは、田中(2008)が指摘しているように「あらゆるレベルでの卓越性をめざすといったような能力主義的欲求」であったように思われる。

しかし、このような教育改革も結果としてはうまくいかなかったようだ。1984年に中等職業教育に関する国家委員会は、中等教育における「卓越」をめざすには、アカデミックな教育と職業教育との統合こそが必要であると提言し、「カール D.パーキンス法」を制定した。日本労働研究機構(1997)によると、この法律は「これまでににおける学校教育の就職支援の在り方を大きく変容させたとされ、不利な立場に置かれた者に対する連邦補助金、キャリア教育を引き継ぐ草稿的キャリアガイダンス・カウンセリングプログラム(Comprehensive Career Guidance and Counseling Program)」と指摘されている。田中(2008)は、これにより、「従来曖昧にされてきたスクールカウンセラーがキャリア教育の中心的な役割を果たすようになったとされる」と述べている。

その後、1990年の「カール D.パーキンス職業・応用技術教育法」により、アカデミックな教育と職業教育のカリキュラムの統合が図られた(田中, 2008)。さらに、アカデミックな教育と職業教育の高度な達成を追及しようとする政策の展開は、1994年の「学校から仕事への移行機会法」によって、包括的な教育改革の施策として明確に位置づけられた。松本(2008)は、「アカデミックな教育と職業教育の高度な達成とは、『雇用のために必要な能力』の基礎をなす技能を指し、それには読み、書き、計算などの基本的な技能に加え、創造的思考、問題解決力などの思考技能が含まれる」と述べている。なお、本法は、2001年に廃止された後、2002年の「おちこぼれをださない初等・中等教育法」に引き継がれている。この「おちこぼれをださない初等・中等教育法」は、初等・中等教育法を大幅に改正し、生徒の学力の伸び悩みや、低所得者層の生徒と裕福な生徒の間の学力差の解消に取り組んだものであった。連邦政府は教育への関与を強め、2014年度までにあらゆる子どもが州の教育基準で定めた熟達レベルを達成することを目標とした。

3.1.2 職業教育からキャリア教育への転換

このような教育改革が進む一方で、アメリカの職業教育は、1906年から始まった職業教育運動(Vocational education movement)によりスタートした。横尾(2013)は、アメリカの

職業訓練の特徴について4つ挙げている。第一の特徴は、アメリカの職業訓練政策が「移民層」をいかに健全な形でアメリカ社会に吸収するかという課題を解決することからスタートしていることである。第二の特徴は、アメリカではスキルアップや資格取得への需要が高く、コミュニティカレッジをはじめとする教育訓練機関が公民ともに充実していることである。これらは、アメリカの労働環境下では、転職率が高く、流動的な労働市場が形成されていることが原因となっている。第三の特徴は、アメリカの職業教育の役割が学校教育の中に置かれていることである。第四の特徴は、アメリカの教育訓練が地方分権で実行されていることである。連邦政府は職業訓練政策に対して補助金を出すことが主であり、教育訓練を実行する権限や裁量は、州政府や各種委員会に与えられていた。特に第三の特徴として挙げられた「アメリカの職業教育の役割が学校教育の中に置かれていること」は、欧州諸国や日本と異なるアメリカ独自の特徴であると思われる。

田中(2008)によると、1917年に制定されたスミス・ヒューズ法(Smith-Hughes Act, Public, No347)は「主として公教育における農業・商工業・家政分野の職業教育の振興とその教員育成を支援するための法律」であった。これに対して、連邦政府は資金援助を行った。本法以降、職業教育を充実させるための法律が、その時々社会問題を解決するべく制定されていった。例えば、1950年代になると「職業からキャリアへの転換」が行われ、1958年に理数科教育に重点をおいた「国家防衛教育法」が成立した。1960年代になると、青少年の失業問題や高校生の中退問題が発生し、職業教育を充実させることでこれらの問題を解消しようとして、1963年に「職業教育法」が制定された。これは、工業化を支える労働力の育成を図るためには、職業指導や中等職業教育の改革が必要であると考えられたことによるものであった。そのために、技術革新の時代に対応した技術者養成を図ることを目的として、財政支援も強化された。草谷(1968)によると、これは、国の職業教育史上また教育史上、画期的な総合職業教育であった。その特徴は、スミス・ヒューズ法とは異なり、教育分野を特化せずに、高校生、高校を卒業していない成人、障害のある人を対象とした職業訓練を規定しているところにあった。これについて高口(1979)も、「学校からのドロップアウトと若年者の失業を防止するための職業教育であった」とその必要性を説いている。

この職業教育法は1968年の改正により、雇用のための教育という概念が強く打ち出され、財政支援のさらなる拡大が図られ、個人や地域社会のニーズに最もよく適合する職業教育・訓練が提供されることとなった。この時、改正案を諮問した委員会(Advisory Council

of Vocational Education “The Bridge between Mankind and his Work)は、諮問の中で「雇用をよりよく保証する教育は、アカデミックな教育と分断されてきた伝統的な職業教育ではなく、職業教育と普通教育を統合したものの中にある」と主張した。高口(1979)は「これが、後のマーランドのキャリア教育と密接に対応していくことになっている」と指摘している。そして、この職業教育改正法は1970年代の「キャリア教育運動」に引き継がれ、連邦全体へと広がった。広井・中西(1978)は、このキャリア教育運動を学校の進路指導の起源と関連させて「19世紀末から20世紀初頭にかけて、工業化を急ぐ当時の先進諸国で、労働行政の一環として、あるいは労働者に対する福祉事業のひとつとして、公私の団体や諸機関で、職業指導、職業相談が始められるようになった。やがて、これらの活動は、学校教育の中にも広く浸透していくことになるが、最もこれを発達させたのがアメリカである」と説明している。

このようなことから、連邦政府がキャリア教育を教育改革の重点施策として推進するようになった背景には、アメリカでは職業教育の役割が学校教育の中に置かれていたことと関連があったと考えられる。そもそも、アメリカのキャリア教育は、1971年に当時の連邦健康教育福祉教育局長官であるマーランド(Marland, S.P.)が「すべての人にキャリア教育を」をスローガンにしてキャリア教育を提唱したことにより始まったものであった。マーランドは、1971年の全米中等学校長協会でキャリア教育について次のように述べて「キャリア教育運動」の口火を切った。

「(略) アメリカ教育の最大の欠点は、学校長の教育姿勢であり、教育計画、教育内容の分化・陳腐化であり、教育成果の低下である。最も悲しむべきことの例は、知的な教育と職業教育との分離である。それを改める第1段階として、われわれ教育者が、職業教育 *vocational education* というのをやめ、以後 *career education* と言うことを提案する。(略)」

そして、マーランドは、海外ではじめてキャリア教育を提唱した際に次のように演説している。

「キャリア教育は、従来から行われていた職業教育、普通教育、大学準備教育を代替えるものではなく、これら3つをブレンドして新しいカリキュラムにすることが必要キャリア教育のコンセプトは、カリキュラム、授業、カウンセリングの全ての教育的経験が経済

的自立への準備, 個性の発揮, そして仕事への尊厳の理解に照準を合わすべきものである。」

マーランドによって定義されたキャリア教育は、「初等教育・中等教育・高等教育・成人の段階で、進路や職業を選択・決定し、その後の職業生活の中で十分に自己実現ができるように指導・援助する組織的・総合的教育」であった。これは、就学前から高等教育に至るまでの全ての教育段階における全教育活動を、キャリア発達の視点から再構成しようとする試みであった。米国連邦教育局は、キャリア教育を全米で展開するために Table 3.1 に示す Career Education モデルを策定した。このモデルは、キャリア教育の創始期における Career Education の「連邦教育局モデル」と呼ばれるものである。各学年段階で実施すべきキャリア教育の内容が示された。

Table 3.1

各学年段階におけるキャリア教育「連邦教育局モデル」

小学校1～6年	職業的自覚 ・児童はすべての仕事の世界が含まれている職業群のシリーズを理解することによって、職業についての学習を深める
中学1・2年	職業的方向付けと探索 ・生徒は、自分で5・6の職業群を選んでその職業群について探索する
中学3年・高校1年	職業的探索の深化と特殊化の開始 ・生徒は1つの職業群を選び、いっそう深く探索する ・実際に仕事に就ける程度の技能を身に付ける ・希望によって職業群を変えることができる
高校2・3年	特殊化 ・生徒は1つの職業群を特殊化する(決める) ・進学の前準備をするか、就職の前準備をするための集中的技能訓練を受ける

(出典)安彦忠彦他編(2003)『新版学校教育大事典』ぎょうせい p.144 より

Career Education が 1974 年の初等・中等教育法の改正で法的に位置づけられると、キャリア教育は連邦政府主導で行われるようになった。キャリア教育部と全国キャリア教育審議会が連邦教育局内に新たに設置され、先行的な実践プロジェクトに対して連邦補助金の提供が認められた。Hoyt, K. B.(1975) は、この時の Career を「キャリアとは、生涯を通じて行う仕事の全体である」と定義し、また Career Education を「キャリア教育とは、人間の生き方の一部として仕事について学び、準備することによって得られる経験の全体である」と定義している。これは、連邦教育局の公式定義とも言われている。

キャリア教育が州および学校区で定着する大きな転機となったのは、1977 年の「キャリア教育奨励法」の成立である。Hoyt, K. B. (2005) によると、本法制定の目的は、「初等・中等教育段階におけるキャリア教育の実践の活性化と、高等教育段階における先導的思考を支援すること」にあった。キャリア教育奨励法では、Career Education を「キャリア教育は、彼、彼女の生活様式の一部としての仕事について学び、それに従事する準備をし、あるいは仕事の価値観を家庭生活のような他の生活役割や選択肢とも関連づける経験の総体である」と定義した。

このように、アメリカのキャリア教育は、職業教育法と初等・中等教育法に基づいた連邦政府による財政支援の下、労働力の育成を目的とした職業教育からアカデミックな教育との統合に向けて転換した。今日のアメリカの教育課程の特徴が「レディネス (readiness) の重視」にあるのは、職業教育がアカデミックな教育と統合されていく方向でのこのような教育改革が影響していると思われる。レディネス (readiness) を重視した教育課程は、大学や職場に入ってから十分に活躍できるだけの力 College and Career Readiness (CCR) や 21 世紀社会を生き抜くための 21 世紀スキルを学生に身につけさせるために編成され、資質・能力が連邦レベルで育成されることを推進した。

しかし、1980 年代になると、「Back to Basic (基礎学力形成)」を求める世論が高まったことや、キャリア教育奨励法が 5 年間の時限立法であったこともあって、連邦政策としてのキャリア教育は後退した。1970 年代後半から学校教育への関心が教育成果を目指すことに変わったことにより、キャリア教育においてもアカデミックな教育と職業教育との統合が必要であるという主張がなされるようになった。キャリア教育の理念と実践は、1982 年の「職業訓練パートナーシップ法」に引き継がれ、1984 年の「カール・D・パーキンス職業教育法 (以下、84 年パーキンス法)」からさらに 1994 年の「学校から仕事への移行機会法」へと継承されていった。学校における職業教育の拡充を中核とした 84 年パーキンス

法は、これまでの学校教育における就職支援の在り方を大きく変えた。日本労働研究機構（1997）によると、その特徴は二つあった。第一の特徴は、これまで職業教育において望ましい扱いを受けてこなかった者に対して職業教育プログラムを確実に運用することを求めたことである。連邦補助金は、彼らに対して積極的に投下された。第二の特徴は、キャリア教育から引き継がれた総合的キャリアガイダンス・カウンセリング・プログラムにある。総合的キャリアガイダンス・カウンセリング・プログラムでは、学校教育における支援の対象として、次の五つの領域が示された。

- 1)エンプロイアビリティを高めるための諸技能を身に付けることへの援助
- 2)教育や諸訓練から職業へと移行するための援助
- 3)現職で求められている技能を保持することへの援助
- 4)新しい分野や従事者の不足している職業に移行するために新たな技術を獲得することへの援助
- 5)職探しやキャリア目標を明確にすることへの援助

そして、これらの支援の中核に正規のスクールカウンセラーが据えられた。また、総合的キャリアガイダンス・カウンセリングプログラムは、正規のカウンセラーたちによって計画・運営されなければならないことを規定したもので、これらの実践における具体的方法は各州・各学校区に委ねられ、就職支援のためのガイダンスとカウンセリングが提供されることを構想するものであった。これは、1970年代のキャリア教育が「連邦教育局モデル」の策定で示されたような連邦主導であったことや学校での学習を職業に応用することを強調していたことと大きく異なる点である。

1990年代になると、学校から職業への移行に対する支援という枠組みの中で、キャリアガイダンス・カウンセリングや職業教育が位置づけられるようになった。1990年の「カール・D・パーキンス職業・応用技術教育法（以下、90年パーキンス法）」は、84年パーキンス法が職業教育を中核としたのに対して、高度技術社会において就業する上で必要なアカデミックな能力と職業技能的能力の双方を習得できる教育プログラムの改善を主たる目的として成立した。この政策的動向は、1994年の「学校から社会への移行機会法」によってさらに拡充された。本法では、若い人々のキャリアに対する準備教育を改善するために技能訓練を典型とする「職場における学習」をハイスクール段階に導入した。そして、キャリア教育及びアカデミックな学習を軸とする「学校における学習」とを統合させて若年労働者の育成を促進しようとした。さらに、2006年には「カール・D・パーキンス キャ

リア・技術教育法」が施行され、それまでの非進学者向けの水準の低い教育と受け取られがちな「職業教育」を「キャリア・技術教育」に置き換えた。これは、大学進学に必要なアカデミックな教育と要求水準の高い現代の就職条件を満たすキャリア・技術教育の双方のスキルを習得することに焦点が当てられたものであった。キャリア・技術教育は、アカデミックな教育と包括的に統合された。そして、2018年7月には、「21世紀に向けたキャリア・技術教育強化法(Strengthening Career and Technical Education for the 21st Century Act[P.L.115-224])」が制定され、米国経済にとって重要な産業領域におけるハイスクールの生徒やコミュニティカレッジの学生の労働市場での競争力を高める教育プログラムの振興が目指された。本法では、就職を重視する方針がより鮮明に打ち出され、例えば、旧法の目的規定にあった「キャリアスキル」が、本法では「雇用可能スキル」に置き換えられた。

このように、アメリカのキャリア教育は、1970年代に連邦政府主導で「キャリア教育運動」として推進されたが、1983年の『危機に立つ国家(Nation at Risk)』が発表されたのを契機として、伝統的なアカデミックな教育を重視する方向に傾いた。1980年代になりキャリア教育運動が終息を迎えると、それはアカデミックな教育と職業教育の統合を目指す方向へと転換した。そして、1990年代になると、キャリアガイダンス、キャリアカウンセリングや職業教育が、学校から職業への移行に対する支援という枠組みに位置づけられるようになった。宮城(2002)によると、もともとキャリアガイダンス、キャリアカウンセリングは、不況による失業対策、戦後の復員兵の復職支援、世界各国からの移民に対する就業支援などの「社会的ニーズ」から始まったものであった。これは、アメリカがキャリア教育を社会問題や社会的ニーズに対応する形で開始したことを意味している。その後、生徒・学生のための進路指導など学校場面からも広く展開し、今日では、個人の「キャリア開発支援」のみならず「人生とその生き方を支援するカウンセリング」としての広がりを見せている。先にも述べたように、その支援の中核には正規のスクールカウンセラーが据えられ、「総合的キャリアガイダンス・カウンセリングプログラム」が彼らによって計画・運営されたのである。

学校から職業生活への移行段階の特徴について、経済協力開発機構(OECD)の「From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work」(2000)報告書によると、アメリカの若者の移行開始はOECD諸国の中で最も遅く、移行期間はイギリスに並んで最も短いと報告されている。そして、アメリカでは教育機関を離れてから定職に就くまでの

間に、若者の多くが多様かつ短期間の就業経験等を経ており、この慣行は他の国との比較においても突出した特質である。一方、欧州諸国は、早い教育課程の段階から将来の職業を意識したコースが提供されることに特徴があり、日本では、OJTを中心とした企業内教育の比率が高いことが特徴となっていると述べられている。

3.2 ドイツのキャリア教育に関する教育施策

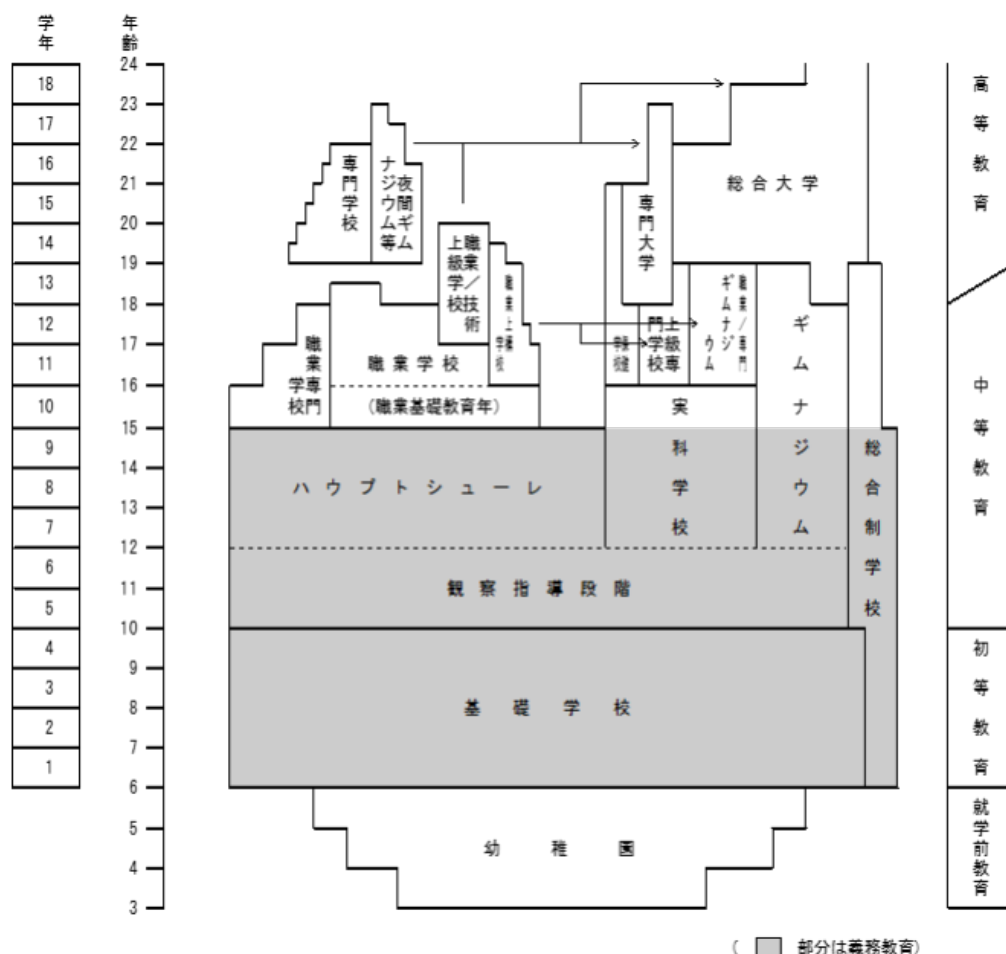
3.2.1 教育制度と労働科の導入

3.2.1 節と 3.2.2 節は、武田(2000)、原田(2006, 2007, 2010)、卜部(2006, 2014)、ハインドルフ, V. (2008)、高谷(2010)、坂野(2010)、岩井(2012)、樋口(2013)、小松(2016)、佐々木 (2018)の論文及び労働政策研究・研修機構の資料等を引用・参考にしながら要約したものである。

1990 年 10 月の東西ドイツの統一は、東ドイツ (5 州) が西ドイツ (11 州) に編入するという形での統一であった。ドイツの教育制度は、東西ドイツの格差を是正するために、旧西ドイツの制度が従来通り維持されることとなり、旧東ドイツの制度は旧西ドイツの制度をモデルとして再編された。ドイツの教育制度の特徴は、職人の徒弟制度に由来する即戦力的な職業教育と、大学教育に代表される高等教育が明確に分離されていることにある。また、複線型の教育体系の下に、職業教育、実習や資格制度が重視され、進路変更の機会が柔軟に与えられていた。ドイツでは、教育の権限が州にあり、教育制度や学校体系は州によって異なっている。Figure 3.2 は、ドイツの教育訓練体系を図示したものである。

Figure 3.2

ドイツの学校系統図



(出典)文部科学省 諸外国の教育統計令和2(2020)年版

義務教育は9年間の15-16歳で終了し、生徒は初等教育(第1~4学年)を10歳で修了する時点で、職業教育か高等教育準備のどちらを希望するかといった進路選択を行う必要がある。すなわち、ドイツの教育システムでは、初等教育から前期中等教育への移行段階で、生徒の能力や適性にに応じて、将来の職業選択にかかわる進路に振り分けられることになる。これは、10歳ないし11歳という低年齢で将来の進路選択を行うということであり、そのことが子どもの将来の進路選択の範囲を狭めることにつながるのではないかという問題を提起した。そこで、このような伝統的な分岐型の学校制度の弊害を払拭するために、1960年代になると、総合制学校を設置することや、キャリア決定に向けたオリエンテーション段階が導入されるといった構造改革が進められた。具体的には、次の教育段階である前期中等教育段階の学校に単線型の教育システムとして総合制学校を設置して、将来の進路選択を前期中等教育の終わりまで延長できるようにした。その結果、前期中等教育段階

の学校は、総合制学校の他に三つに分岐することになった。一つ目は卒業後に職業訓練を行うものが主に通う5年制（第5～9学年）の「基幹学校（ハウプトシューレ）」、二つ目は卒業後に職業教育学校に進んだり、中級の職に就いたりする生徒が主に進む6年制（第5～10学年）の「実科学校」、三つ目は大学進学希望者が主に進む9年制（第5～13学年）の「ギムナジウム」である。そして、第5学年と第6学年には、進路の修正を可能とする猶予期間が設けられた。そして、前期中等教育を終えた若者は、後期中等教育へ移行する段階で大きく二つの進路に分かれる。将来、高等教育へ向かう進路と職業教育へ向かう進路である。一般大学や専門大学といった高等教育へ進むことを希望する場合は、一般的に、ギムナジウム上級段階（第11～13学年）に進学してアビトゥーアと呼ばれる大学入校資格を取得しなければならない。ドイツのアビトゥーアは、大学入学資格としてすべての高等教育機関に入学することが認められる資格になっている。

しかし、専門大学の入学資格においては、必ずしもこのアビトゥーアを必要としていない。例えば、実科学校を修了後に上級専門学校や専門ギムナジウムに進学した者にもその門戸は開かれていた。

高等教育には大学と専門大学が設置され、大学には、総合大学、教育大学、神学大学、芸術大学などが置かれた。専門大学は、旧西ドイツで以前から存在していた技術系専門学校や経済・社会科学系の高等専門学校が昇格して高等教育の中に組み込まれたものであり、現在では一般大学とともにドイツの高等教育を担っていた。1960年代から70年代の初頭には、大学等高等教育機関への進学希望者や大学在籍者数が増加したため、大学設置の増加策がとられた。これは、従来のアカデミックな総合大学（Universitaet）や大学（Hochschule）の設置を増やすというよりも、むしろ専門大学（Fachhochschule）を新設することによって行われた。

このように、ドイツの学校制度の下では、10歳ないし11歳という低年齢で将来の進路選択を行い、後期中等教育段階である種の労働市場に進むものが多かった。そのため、ドイツのキャリア教育は、前期中等教育段階の学校を中心に、労働科と呼ばれる教科（群）の枠組みの中で実施されていた。労働科は、1964年にドイツ教育制度委員会の「基幹学校構築についての勧告」を契機として導入された。本勧告において基幹学校は、「新たな時代に即した普通教育を実現するという課題を担う、職業を教授の中心とする学校」として構想された。基幹学校の使命は、「職業教育の道の入口」として、デュアル・システムとの接続を模索し強化することであり、労働科はその役割を果たすための教科として新設された。

デュアル・システムは、二元制職業訓練教育としてドイツ特有の教育制度と複雑かつ密接に関係していたと言われている。教育課程における労働科の設置状況は、基幹学校、基幹学校と実科学校を統合した学校、ギムナジウムで異なっていた。職業教育・訓練希望者が多く在籍している基幹学校や、基幹学校と実科学校を統合した学校にはほぼ例外なく設置されたのに対して、ギムナジウムに労働科が設置されている州はごく少数であった。ギムナジウムに設置されていた場合でも履修期間や時間数がそれほど多くないため、大多数のギムナジウムの生徒は、労働科を学ぶ機会が十分に与えられない状況であった。また、労働科の設置形態は、「総合教科型」と「教科協同型」に大別されていた。前者は、1つの教科に統合された形態で、「労働科」や「経済－労働－技術」といった教科名称が用いられた。後者は、「労働科」という一定の枠組みのもとに、「技術」、「経済」、「家庭」などの複数の教科（領域）が同居した形態をとり、教科名称は「労働科」、「労働／経済－技術」や「経済－技術」などが用いられた。そして、労働科の学習活動には、①技術や経済などの「労働世界にかかわる教科学習」、②職業選択学習（労働・職業生活に関するガイダンス）、③企業実習（学校外での労働経験）が組み込まれていた。坂野（2010）は、これらの内容や役割について、次のようにまとめて説明している。

1)労働世界にかかわる教科学習の内容

総合教科型で設置されている場合は、現実の労働ないし労働世界を教育の対象とした、いわば「超教科・メタ教科的性格」をもつものである。したがって、授業テーマは、ある1つの教科内容だけが強調されているわけではない。教科協同型で設置されている場合は、「技術」、「経済」、「家庭」などの各領域の固有の内容を個別に教授することを保障しつつも、「労働・経済世界への手ほどき」という上位目標への到達を目指すために、3教科（領域）ないし2教科（領域）の協同領域で構成される。

2)職業選択学習の内容

1971年の「学校と職業相談所の協力に関する枠組み協定」により、青少年に対する職業選択支援は、学校と連邦雇用エージェンシーの2つの機関の明確な役割分担の下で行われている。連邦雇用エージェンシーの役割は、職業相談及び訓練ポストの紹介である。学校の役割は、経済・労働世界の基本的知識（情報）を生徒に伝達することによって職業選択の準備を行うことであり、職業選択学習は、その中心的な役割を担う各学年にわたる継続的な学習である。広義の職業選択学習では、労働科の授業の枠内で行われる職業活動に関するオリエンテーションを経て、企業調査・企業実習といった学校外活動へ

至るのが基本的な流れである。職業への関心を高めながら、職業希望を明確化させる機会を生徒に与えている。この過程を経て、狭義の職業選択学習である直接的な職業選択準備に必要な学習が実施される。その学習は、次の3つの情報（群）から構成されている。

- ① 自己（適性）理解や職業理解を促す情報
- ② 訓練ポストの探索期、職業（雇用）への移行期、雇用後の時期という各段階で直面する問題状況を生徒に把握させるための情報
- ③ 各段階で自分の描くキャリアを実現する方途を生徒に把握させるための情報

3)企業実習の内容

企業実習は、職業選択準備のための起点としての役割を果たす、教科内での学習活動である。企業実習のカリキュラムは、準備・実施・評価の三段階で構成され、企業実習は、当該学校修了のおおむね1年前に実施されている。実習期間は、授業期間中の約2~3週間で、各地域に所在する手工業、工業、行政機関、社会施設などに関係する企業や事業所で行われる。企業実習のねらいは、生徒に経済・労働世界についての認識を与えることや職業選択の動機づけを与えることである。生徒が、職場体験によって労働科の他の学習活動で獲得した知識や情報を再検討・深化させることに重点が置かれている。

このように、ドイツの前期中等教育段階のキャリア教育では、学校から職業への移行支援のために、技術や経済、家庭などの教科学習と職業選択を支援するためのさまざまな教育活動とが一体となって行われていた。労働世界にかかわる教科学習や職業選択学習は、企業実習の基盤として必要な学習であり、労働世界に関する実質的な知識・技能の伝達や教員による情報・知識の提供に力点が置かれていた。これに対して、企業実習は、労働世界にかかわる教科学習や職業選択学習で得られた知識、情報の深化・発展に必要な学習であり、青少年の自己経験による労働世界の主観的理解を促す学習であった。坂野(2010)によると、このようなキャリア教育を実践するために、ドイツでは学校と学校外のさまざまな機関などとの連携が図られており、この連携が、ドイツのキャリア教育を支える重要な制度的基盤の一つとなっていた。

そして、このような教育体制下での学校教育から雇用への移行プロセスには、二つの段階があった。第一段階は、特定職種の職業訓練を受けるプロセスであった。これがいわゆる「デュアル・システム」と呼ばれるもので、実践的な知識技能の伝達は訓練生を受け入れる企業が一手に引き受け、理論的な知識は教育施設で教えた。国が規制するそれぞれの

職種に対応した職業訓練が実施されることによって、専門特化された労働力の形成が図られる仕組みとなっていた。第二段階は、職業訓練の終了後に正規雇用されるプロセスである。資格社会といわれるドイツでは、学校から職業への移行に際して「職業上の資格」を有するか否かは、将来の職業生活や社会生活に大きな影響を与えるものであった。デュアル・システムといわれる職業教育が高等教育に進学しない者が職業上の資格を取得するための道になる一方で、高等教育の修了資格は、単なる教育上の資格だけでなく高度な専門職業資格とみなされていた。

3.2.2 職業教育とキャリア教育

職業教育は、高等教育へ進まない基幹学校修了生や実科学校修了生が職業資格を取得するための進路として位置づけられていた。職業教育を担う機関として、職業学校をはじめとする職業専門学校、職業上級学校、上級専門学校、専門ギムナジウムなどの多様な職業教育学校が設置されていた。この職業教育はデュアル・システムと呼ばれ、ドイツの職業教育制度の主要な部分を構成していた。デュアル・システムでは、企業内での職業訓練を通じて職業を実践的に学ぶことと職業学校において専門的な知識や理論を学ぶことが同時並行で行われていた。これにかかる財政負担は、企業における訓練にかかる費用についてはこれを行う企業の負担とし、学校教育に関する費用については連邦各州と地方公共団体が負担する構造になっていた。デュアル・システムでは、職業教育の内容が全国的に統一されたっており、国が職種、教育期間、教育大綱計画、試験規則などを定めていた。デュアル・システムで職業教育を受ける者は、企業での実践的な訓練を週 3～4 日受け、職業学校で理論的な教育を 1～2 日受ける。職業訓練期間は、訓練職種により異なるが 2 年から 3 年半にかけて行われるのが一般的である。デュアル・システムによる職業教育は、職業上の資格取得をめざしたものであるため、取得する資格は全て、業界を超えた職業資格として国家が認めた職業資格となった。3.2.1 節でも述べたように、資格社会といわれるドイツでは、職業資格を有するか否かは、その後の職業生活に多大な影響を与えることになる。そのため、高等教育に進学しない若者の多くが、このデュアル・システムによって職業上の資格を取得する進路を選択した。独立行政法人労働政策研究・研修機構（2017）の調査によると、2012 年で職業訓練（デュアル・システム）に進んだものの内訳を見ると、中期中等教育修了者が 42.3%、前期中等教育修了者が 30.9%、アビトゥーア取得者が 24.0%、無資格者が 2.8%であった。

また、学校教育から職業教育への円滑な移行ができなかった者に対する職業訓練の機会

として、職業基礎教育学年と職業準備年が用意されていた。前者は、基幹学校修了後に職業訓練場所を獲得できなかった者が1年間の職業基礎教育を受ける場として設けられていた。後者は、基幹学校修了資格を持っていない若者や、進路未決定の若者に対して職業訓練のための準備を行うために設けられていた。

一方、高等教育機関で実施されるキャリア教育にも、前期中等段階と同じように、理論教育と企業での職場実習を同時に行う「実習学期制度」が設けられていた。岩井(2012)によると、例えば専門大学では、「実習学期制度」によって通常教育課程で実習授業が行われ、就学期間の約1/3か1/4の教育期間は企業実習としてキャリア教育にあてられた。また、総合大学では、学生に入学前から専門分野に関する実習授業を経験させて、将来の職業選択での方向性をより確かなものとさせる事例も見受けられた。いずれの場合も、実習教育は、大学教育と職業選択を結びつける意図で行われた。このような実習学期制度をさらに制度化して教育課程に組み込んだのが、「ベルフスアカデミー制度」であった。デュアル・システム制度の専門大学版であるベルフスアカデミー制度は、大学教育側が専門大学の理論教育を担当し、その理論教育と並行して契約企業での企業実習教育を行うことにより成り立っていた。専門大学生は実習生もしくは企業人として企業・事業所と契約して実習を行い、企業側は専門大学生を実習授業で受け入れるための指導者の配置が義務付けられた。

これより、企業実習がより身近に、専門分野教育がより深められることになった。2009年、バーデン・ヴュルテンベルク州では、ベルフスアカデミー制度が新規の大学形態として「デュアル大学」に移行した。これは、ドイツにおいて最初のデュアル教育方式を名称にした大学の誕生であり、この改革によってこれまでのキャリア教育志向・実務教育志向の教育内容は一層拡大した。

このようにドイツの高等教育段階のキャリア教育は、従来の大学教育の枠組みの中で実務・実習教育を拡充させたものであり、伝統的な大学教育から切り離されたものではなかった。ドイツの教育改革は、社会や市場の需要に対応すべく、新しい教育形態を模索することから始まり、その結果によって施策への導入が図られる仕組みとなっている。そこには、実習授業受け入れ企業と熟練職業人の存在が欠かせないものとなっていた。岩井(2012)によると、「ドイツのキャリア教育の制度上の特性は、およそ50万社といわれる実習生受け入れ提携企業の存在にあり、同時に実習現場において訓練生・実習生の指導を行う訓練指導専門家層の雇用・配置とその専門家の人材育成という仕組み」であった。

実際に、企業実習は、経済諸団体の支持や企業・事業所の積極的な受け入れによって実施が可能であったし、職業選択学習も、雇用局の施設である職業情報センター

(Berufsinformationszentren:BIZ) や職業カウンセラーの協力によって充実した活動が可能となった。これらは、高等教育段階のキャリア教育に欠かすことのできない実習授業の推進における必須の条件であった。国立教育政策研究所「OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA 2018)の結果報告書」(2008)によると、キャリアカウンセラーのかかわる学校に通っている 15 歳生徒の率は、ドイツが 81.9%であった。

3.3 日本のキャリア教育の問題

3.3.1 日本のキャリア教育の特徴

これまで見てきたように、キャリア教育は、1970 年代初頭にアメリカの当時の米国連邦教育長官であったマーランドが career education を説いたことにより始まった。アメリカでは、職業教育からスタートし、アカデミックな教育との統合を目指してキャリア教育が推進された。そして、その拡大や定着のために、法が整備されるだけでなく、国からの資金が時限立法的に投下された。さらに、キャリアガイダンス、キャリアカウンセリングや職業教育が、学校から職業への移行に対する支援として位置づけられ、「総合的キャリアガイダンス・カウンセリングプログラム」の計画・運営は、正規のスクールカウンセラーが担っていた。これは、アメリカの雇用形態が、いわゆる「ジョブ型雇用」であることとも関連しているだろう。アメリカでは仕事を探す際に、「どんな仕事をするのか」といったことに視点が置かれる。したがって、それに就くための道筋を一緒に考える専門家としてのキャリアカウンセラーやスクールカウンセラーが、彼らの就業に対する重要な役割を担うことになる。

また、ドイツのデュアル・システムで重視されている実務・実習教育は、経済諸団体の支持や企業・事業所の積極的な受け入れにより成り立っており、職業選択学習も、職業カウンセラーの協力によって充実した活動が可能となっていた。寿山(2008)によると、海外では、キャリア教育と就職支援に共通している「職業観」と「就職能力」の育成は、教育制度の中に組み入れられて実践されてきた。キャリア教育は、国の社会背景や経済状況を反映した教育施策であり、どの国も国の労働力に関係する社会問題を教育で解決しようとしていたように思われる。

このような専門人材の配置状況は、国立教育政策研究所「OECD 生徒の学習到達度調査

(PISA 2018)の結果報告書」第2巻から読み取ることができる。ここでは、キャリアカウンセラーが雇われている、ないしはキャリアカウンセラーが定期的に訪れる学校に通っている15歳生徒の比率が記載されている。欧米主要国の数値をみると、アメリカは82.3%、ドイツは81.9%、イギリスは80.3%、フランスは56.1%、スウェーデンは98.4%となっており、欧米諸国では、キャリア教育の実践に専門人材が積極的にかかわっていたことがわかる。

一方、日本ではキャリアカウンセラーのかかわる学校に通っている15歳生徒の率は4.4%となっており、これは79カ国・地域の中で最も低い数値となっている。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「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」(2004)は、「キャリア教育を推進するためには、教員一人一人がキャリア教育の本質的理解と認識を確立するなどの資質向上が不可欠である」と述べて、「基本的なキャリアカウンセリングについては、すべての教員が行うことができるようになることが望まれる」としている。OECDの調査対象年齢が高校1年生に相当することを考えると、日本では、キャリアガイダンス、キャリアカウンセリングをはじめとするキャリア支援の役割を学校の教員に求めていたことが想定される。このことは、諸外国ではキャリアガイダンスを行う専門のカウンセラーが常備され、その役割を担っていることと対照的であった。

餅川(2013)が「日本では、アメリカのように教育が職能分化しておらず様々な役割を兼務しているという特徴がある」と述べているように、日本ではキャリア教育においても、学校の教員が職業指導、進路指導、就職指導といったキャリア支援にかかわる仕事をすべて包括して担っていたようだ。一方、諸外国では、キャリア教育を法制度として整備するだけでなく、行政機関主導の下に運営・実施される仕組みがあった。

このようにアメリカやドイツのキャリア教育への取り組み方と日本の取り組み方を比較して考えると、日本の大学のキャリア教育の問題は、キャリア教育の運用の問題と教育効果の検証の問題にあると思われる。運用の問題としては、キャリア教育の実施が法令上明確になったとはいえ、その運用や実施体制がそれぞれの大学に一任されたことに一因があると考えた。誰が、何を、どこまで担うのかといったことがうやむやなままに実施されてきた結果、キャリア教育は未だ就職指導・支援と混同されたままになっている。

また、教育効果の検証の問題は、キャリア教育の到達目標の不明確さや評価指標の曖昧さを原因として考えた。大学は、学生選抜方法の多様な展開により、多様な学生を受け入

れるようになった。様々な価値観や学習観を持った多様な学生の存在は、これまでの教育内容や教育手法で大学教育を行うことを困難にした。学生のキャリアに対する考え方も多種多様なものとなり、大学は、個々の学生に対応せざるを得なくなった。この多様性がキャリア教育の到達目標を不明確なものにしてしまい、キャリア教育の効果はどのようにすれば測定できるのか、その評価指標をわからなくしてしまったように思われる。

3.3.2 キャリア教育制度と運用の問題

芦沢(2017)の指摘にあるように「日本のキャリア教育の基盤となる理論は、アメリカから移入されたもの」であった。理論や考え方が移入されたとはいえ、日本のキャリア教育は、谷田川(2012)の指摘にあるように以前からの「職業指導」、「進路指導」、「就職指導」の延長線上に置かれた。そのため、導入当初、キャリア教育はアカデミックな教育というよりは、むしろ正課外での教育に位置づけられた。職業教育についての重要性は、実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議における「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の在り方について（審議のまとめ）」(2015)で「中長期的には、企業内における教育訓練の機会が減少している中、職業に必要な知識や技術、能力等を十分に身に付けるためには、学校教育における職業教育の充実が必要となっている」と述べられているように、教育界においても認識されていた。しかし、職業指導は労働行政の一環であると捉えられていたこともあって、これを大学教育で行うといったことへの誤解や抵抗があったように思われる。1.1 節で述べたように、キャリア教育が本来の定義とは異なる運用をされ、就職指導・支援と混同された一因ではないだろうか。

そもそもキャリア教育には、キャリア教育そのものの視点と職業教育の視点があった。中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」(2011)では、キャリア教育を「社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義し、職業教育を「一定又は特定の職業に従事するために必要な知識・技能、能力や態度を育てる教育」と定義している。キャリア教育に2つの視点があったことが、キャリア教育を実践して行く上で、誤解や混乱を招くこととなった。キャリア教育があらゆる教育段階に拡大していくにつれて、様々な課題が浮かびあがった。

キャリア教育そのものの課題は、キャリア教育の取り組みに対する教員一人ひとりの受け止め方や、実践の内容や到達レベルが統一されていないことである。キャリア教育の実践を一部の教員に託すことや、外部機関に依存して実施したことが、キャリア教育活動を

適切に評価することを難しくした。教育目標を共有し、誰もが同じように実施できるように、実践の内容や手法を平準化する必要があった。日本では、アメリカやドイツのように、キャリア教育の実践において、キャリアカウンセラーといったような専門家を置くことが定着しなかった。これは、日本独自の雇用形態に由来していると思われる。日本は、長らく終身雇用、年功序列の社会であったため、プロフェッショナルな人材であることよりも、ジェネラリストであることの方が会社にとって都合がよかったように思われる。そのような雇用環境下においては、雇用されうる能力と訳されるエンプロイアビリティなど考える必要もなかった。

また、職業教育としての課題は、日本の大学のカリキュラム編成が、社会や職業との関連が薄いことである。職業教育で培われる専門的な知識・技能の習得は、大学教育だけで完結できるものではない。したがって、学生は卒業後も学び続けることにより、専門的な知識・技能を実社会で身に着け、向上させていく必要がある。これには、学生が学び続ける力を養っていけるような工夫が大学教育に必要である。具体的には、生涯学習の視点で教育内容を組み立てることや教育方法を工夫することである。学問の専門性と社会・職業をつなぐ仕組みが必要であると考えるが、現在の日本の大学にその仕組みがあるとは思われない。それは、未だ職業教育は大学教育ではないとする考え方が根強いことやキャリア教育が就職指導・支援と混同されている状態が続いていることに原因があるように思われる。

3.3.3 キャリア教育の効果性の実証をめぐる問題

3.3.3.1 キャリア教育の到達目標の不明確さ

キャリア教育の評価について、中央教育審議会答申(2011)は「キャリア教育の実践が、その教育目標を達成し、更により効果的なものとなるように発展させていくためには、キャリア教育の目標を明確に設定した上で、適切な評価を行うことが大切である。」と述べて、その必要性を示している。しかし、ここでは、キャリア教育は、教育活動の成果が測定されにくいいため、到達目標と関連付けた評価を行うことができていないことが課題となっているとも述べられている。小杉(2007)が指摘しているように、キャリア教育はこれまで大学教育の周辺に位置づけられてきたために、その教育効果がディプロマポリシーとの関連で測られることのないまま、今日に至っていることも原因の一つであろう。

今日、キャリア教育は正課科目として単位認定されるようになり、大学の教育課程における制度的位置づけも確立されている。したがって、アカデミックな教育として他の正課

科目と同様に、教育目標が達成されたかどうかを検証することが求められるものになっていると言えよう。キャリア教育を適切に評価するためには、何を目的としてキャリア教育の取り組みを行っているのかという、その目的が明確であることが必要である。本田(2009, 2010)も、現行のキャリア教育が「勤労観、職業観」「コミュニケーション能力」といった抽象的な教育目標しか掲げていないため、実効的な教育手段や評価方法に欠けていると批判している。

3.3.3.2 評価指標の曖昧さ

国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2011)は「キャリア教育の評価については、アウトプット評価に加えてアウトカム評価を実施することが大切である。アウトプット評価とは『職業人による講演会を実施したか』『就業体験を何日実施したか』といった”ものさし”を用いた評価である。これに対して、アウトカム評価とは職業人による講演会や就業体験によって、『意欲・態度や能力が変容したか、学習意欲の向上や具体的な進路決定に結びついたか、キャリア発達がどの程度促進されたか』などを評価するものである。アウトカム評価を行う場合は、取り組みの目的・目標に即した”ものさし”となる評価指標の設定が重要である」と指摘している。これを整理すると、アウトプット評価とは、「到達目標を達成するために、計画の実施率やサービスの提供数などがどの程度であったかを評価する」ことであり、アウトカム評価とは、「到達目標そのものが達成できたかどうかを評価する」ことである。

教育効果の評価には、1.5 節で述べたように、濱名(2010)が指摘するアウトカム指標が必要である。しかし、キャリア教育が大学教育に導入された当初は、キャリア教育の実施率、キャリア支援組織の整備状況や担当教職員の内訳・雇用形態・保有資格などのアウトプット指標で評価されることが多かった。それは、キャリア教育がまだ正課外で扱われていたためであろう。キャリア教育が正課授業として実施されるようになると、キャリア研究における効果測定を試みは、心理的指標(意識変化)や能力等に着目したアウトカム指標が用いられるようになった(労働政策研究報告書No.125 補章 2, 2010)。アウトカム評価とは、「到達目標そのものが達成できたかどうかを評価する」ことであるため、何を測定するのかといった目的に対して、何で評価するのかといった評価指標が重要となる。

キャリア教育を評価する試みは、これまでもいくつかの指標が用いられて行われている。例えば、川崎(2000)は、キャリア決定自己効力尺度とキャリア決定不決断尺度を用いて、職業情報の活用が及ぼす効果を測定している。自己効力感(山田・下村, 2006)、進路成

熟度（田村・松井， 2006），職業興味（松下・宮坂， 2006）などを指標として用いた研究もある。また，森山(2006, 2007)は，職業的不安理由がキャリア教育によって軽減されたかどうかについて検証することや，学生の職業キャリア意識がキャリア教育の受講前後でどのように変化するかについて検討している。宮入(2013)は，大学のキャリア教育として授業内で実施した「社会人との対話」が学生の意識に影響を与え，学生たちの進路選択行動の遂行可能性を高めるのに有効であることを実践的研究により明らかにしている。また，三川・前田(2018)は，キャリア教育における評価には，キャリア教育のカリキュラムやプログラムの評価とキャリア発達を促進するために必要な能力や態度の発達に関する評価があることを指摘して，「職業としての心理学」の授業において，学生にどのような力が身についたのか，キャリア発達は促されたのか，その取り組みは効果的であったのかどうかを検討している。その結果，授業前後で実施した「キャリアデザイン力 チェックシート」による調査結果と小レポートの記述内容から，受講生のキャリアデザイン力が授業前後で全般的に向上したこと，キャリアデザイン力尺度で測られた社会形成力，リーダーシップ力，自己理解力，問題解決力，職業理解力の 5 つの能力が向上したことを確認している。

このように，キャリア教育を評価する試みは，いろいろな指標が用いられ実施されてきた。しかし，これらは，キャリア教育そのものを評価したものではないように思われる。次節では，キャリア教育の評価の問題についてまとめる。

3.3.4 日本のキャリア教育の問題点のまとめ

ここまで述べてきたように，大学は教育の質保証として，教育効果の検証を求められている。キャリア教育も正課科目として取り入れられたことにより，他の成果科目と同様に適切に評価されるべきものとなった。これに伴い，3.3.3.2 節で述べたように，一つひとつの授業や教育活動，学生の意識の変化といったような評価は，様々な指標を用いて実施されてきた。

しかし，和田(2013)が指摘しているように，「知識の獲得だけを目的としないキャリア教育の評価は，その学生の大学生活全体を評価することでもあり，学生の変容と成長を促すものでなければ意味がない」とするならば，キャリア教育を評価するには，学生個人の視点での評価と教育プログラムに対する評価の両方が必要と思われる。しかし，到達目標が明確になっていない状況では，そもそも何を測定するのかといった指標もあいまいにならざるを得ない。キャリア教育がアカデミックな教育として評価されるためには，キャリア

教育の目的を明確にすることが必要と思われる。

ここまでは、制度的な観点でキャリア教育を検討してきた。欧米諸国と比較した結果、日本の大学のキャリア教育の特徴と抱える問題が明らかになった。しかし、制度的な問題を検証するだけでは、学生個人の成長に対する直接の支援にはなり得ない。そこで、次節では、大学生のキャリア成熟の観点から検討する。

第4章 生涯発達から見た大学生のキャリア成熟

4.1 2つのキャリア理論

渡辺(2018a)は、キャリア行動の研究者たちの理論的背景、ほかの理論家との関係、心理学の中での位置づけを表現するために「キャリア発達鳥瞰図」を作成している。この鳥瞰図内には、「各研究者がキャリア行動を理解しようとする際に、何に注目するか」を表した、代表的な4つのアプローチが示されている。特性論からのアプローチ、精神力動からのアプローチ、学習理論からのアプローチ、発達理論からのアプローチである。現在のキャリア理論には、すべての理論を統一するような理論は存在しないと言われているが、渡辺(2018a)は、「それぞれのアプローチの成果は、鳥瞰図が示すように『キャリア発達論』へと統合されていく」と述べて、それぞれのアプローチについて次のように説明している。

特性論からのアプローチとは、個人特性と仕事との適合(マッチング)によって職業選択を説明しようとするものである。精神力動論からのアプローチは、特性論からのアプローチと同様、個人差を扱うが、個人差の中でも直接観察できない欲求や動員、さらには無意識に特に注目する。学習理論からのアプローチでは、キャリアにおける意思決定の要因として、移転的特性や環境に加えて、学習経験の影響が特に重視される。発達理論からのアプローチは、職業選択の一時点に留まらず、生涯にわたるキャリア発達の解明に焦点を当てている点が特徴である。

本章では、発達理論からのアプローチの代表として Super, D.E.の職業的発達理論を、4つのアプローチが統合されたキャリア発達論の代表として Savickas, M. L.のキャリア構築理論を取り上げる。

4.2 Super, D.E.の職業的発達理論

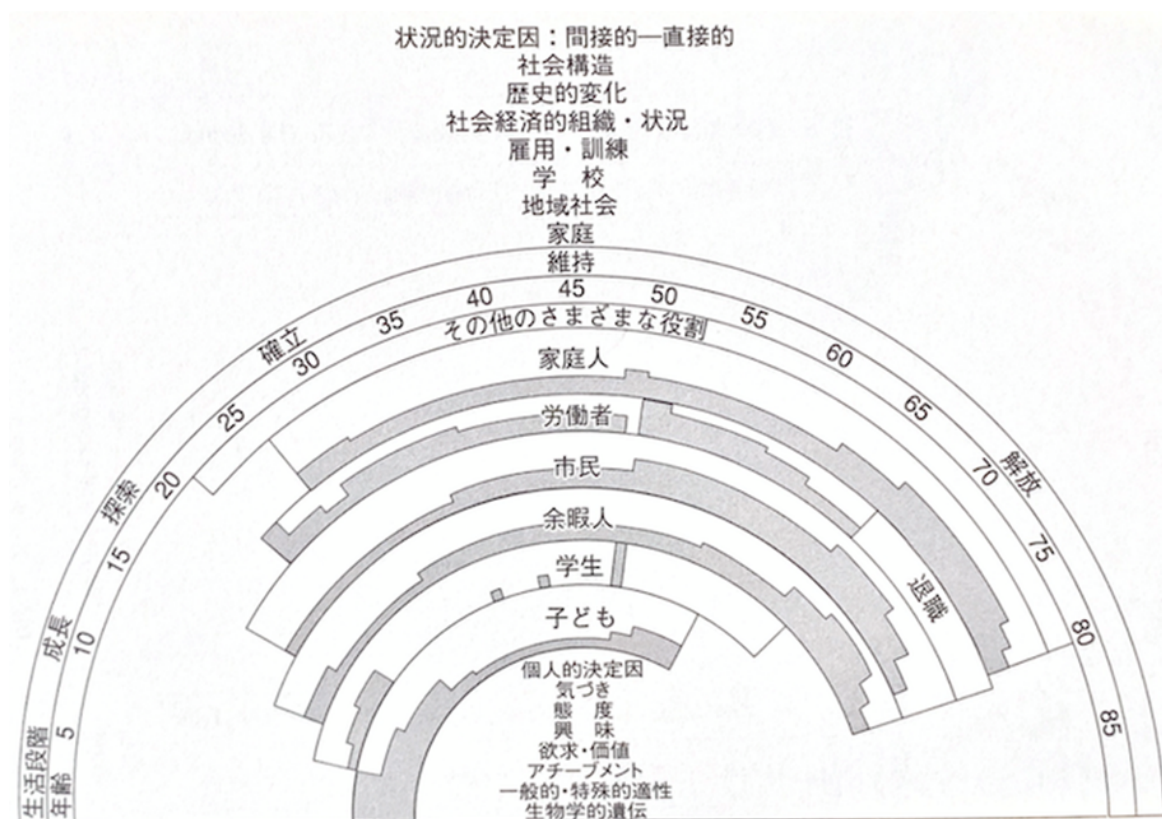
アメリカの心理学者 Super, D.E.は、キャリア発達を「職業的自己概念が発達・実現していくプロセス」と考えて、職業的発達理論を提唱した。Super, D.E.の理論は、わが国におけるキャリア教育やキャリア形成支援の理論的基盤となっている。菊池(2012)は、「今日の学校キャリア教育の推進の契機となった『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書』(文部科学省, 2004)は、キャリアとは『個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係づけや価値づけの累積』としているが、この定義は、スーパー (Super, 1980) の『キャリアとは生涯過程

を通して、ある人によって演じられる諸役割の組み合わせと連続』(A career is defined as the combination and sequence of roles played by a person during the course of a life-time)に概ね対応する」と述べている。

Figure 4.1 は、Super, D.E.(1984)が示した「ライフキャリア・レインボー」の図である。渡辺(2018b)によると、「人が一生涯に果たす役割は少なくとも 6 種類(当初は 10 種類)あり、それらの役割とは、1)子ども、2)学習する者、3)余暇人、4)市民、5)労働者、6)家庭人である。そして、それらの役割は少なくとも 5 種類の生活空間(過程、学校、地域社会、職場、施設)において演じられる、という生涯発達のアプローチ」であった。すなわち、これは、時間軸(年齢)で区切られたそれぞれのライフステージ(人の一生における段階)において、ライフロール(人の一生における役割)を持ちながらキャリアを発展させていくという人の生涯の在り方を示している。ライフステージには、成長段階(0 歳から 14 歳)、探索段階(15 歳から 24 歳)、確立段階(25 歳から 44 歳)、維持段階(45 歳から 64 歳)、解放段階(65 歳以降)の 5 つの段階が設定され、人はライフステージのそれぞれの段階にある特定の課題に取り組むことを通じて、人間的な成長を遂げていくものであるとした。また、人は複数の役割を並行して持ちながら生きていることを重要視しているものであった。

Figure 4.1

ライフキャリア・レインボー



Super, D.E.1984,渡辺三枝子訳出「新版 キャリアの心理学」

Super, D.E.のキャリア発達理論では、「自己概念」の明確化がキャリアディベロップメント（職業的発達）における最も重要な要素であった。これは、個人が自分自身を、そして環境としての職業社会をどのように見るかという主観を重視するものである。Super, D.E.は、この自己概念について「個人が自分自身をどのように捉えているか、自分の価値、興味、能力がいかなるものかということについて、『個人が主観的形成してきた自己についての概念』と『他者からの客観的なフィードバックに基づき自己によって形成された自己についての概念』の両者が、個人の経験を統合して構築されていく概念である」と述べている。そして、「キャリア発達（当時は職業的発達）は、自己概念（複数）の形成と、その自己概念の職業的用語への翻訳をとおして、自己概念の実現が達成される過程」という考え方を提唱した。木村（2010）も、職業的発達理論の基本は、個人のキャリア発達過程、発達段階に応じた課題の解決を支援することにあるとしている。したがって、学生にとって就職は、職業を通じて自己概念を具現化することであるといえるだろう。

日本では、人々の多様な価値観や生き方が認められるようになるにつれ、人はどのライ

フステージで、どのような役割を持つのかといったことを決める主導権を自身が担うことになった。例えば、終身雇用制の崩壊は、想定外のアクシデントによるキャリアの断絶を招くことになるかもしれない。人々はその時に備えて、自分にはどのような選択肢をとり得るのだろうかといったことを考えながら職業生活を送ることも必要となってくるであろう。また、年功序列賃金制度の廃止は、離・転職の機会を身近なものとした。人々は常に、自分には何ができるのか、自分がどう生きたいのか、そのためにやるべきことは何なのかについて考えておくことが必要になるだろう。その際、重要となるのが「自己概念の明確化」である。

2.4 節で紹介したように、日本の大学では、学生のキャリア支援のために、集団でのキャリアガイダンスと個人に対するキャリアカウンセリングが並列して行われている。木村(2010)によると、キャリアガイダンスの定義は、1950年代まで全米職業指導開発協会(1937)の示した「個人が一つの職業を選び、それに向かう準備をし、その生活に入り、かつその生活において進歩するように、個人を援助する過程である。将来の計画をたてキャリアを建設していく間に含まれる満足な職業適応を実現するのに必要な決定や選択をなす個人を助ける」ことであった。この定義が、今日の就職支援における「職業指導」の理論と実践の基本となっている。Super, D.E.は、この定義にキャリアの概念を導入し、「職業指導の再定義」を行っている。これは、「職業指導とは、個人が自分自身と職業の世界における自分の役割について、統合され、かつ妥当な映像を発展させ、また受容すること、この概念を現実に照らして吟味すること、及び自分自身にとっても満足であり、社会にとっても利益あるように、自己概念を現実に転ずることを援助する過程である」というものであった。したがって、今日、日本の大学で行われているキャリアガイダンスは、職業的発達的重要な要素である自己概念の実現を補完するための取り組みとして、重要な役割を担っている。

4.3 Savickas, M.L.のキャリア構築理論

Savickas, M.L.は、パーソンズからホランドに至るマッチング理論や Super, D.E.が提唱したキャリア発達理論などの伝統的な様々なキャリア発達理論を統合して、2002年にキャリア構築理論を提唱した。Savickas, M.L.のキャリア構築理論は、キャリアを構築する主体である個人や、個人が経験に与える意味に着目してまとめられており、職業行動に「意味」を持たせることでキャリアを作り上げるとするものであった。そもそも、このような理論が要請されるようになった背景には、伝統的なキャリア理論で想定された「長期にわたっ

て安定的なキャリアを築く」という考え方の実現が、第1章で述べた社会の変化によって、現代では難しくなったことがあるだろう。Savickas, M.L.がキャリア構築理論を提唱した背景には、21世紀という不安定で先行きの見えない社会では、個人が個別にキャリアを設計するという考え方が必要になったことがあると言われている。職業や仕事の側に外的・客観的な意味を求めてもそれが適切に与えられない場合が多くなり、個人が自己を失わずに変化する組織と折り合いをつけていくためには、自分の中に内的な意味や価値を認めて安定性を見出す必要が出てきた。堀越・道谷（2018）によると、Savickas, M.L.は、特定の組織に長くとどまって貢献することを前提とするのではなく、組織や職業の変化を前提として柔軟性を重視したキャリアの構築を目指すことの必要性を主張している。

Savickas, M.L.(2005)は、McAdams, D.P. (1995) が提示した3つの視点を用いて伝統的なキャリア発達理論を整理し、職業パーソナリティ、キャリア・アダプタビリティ、ライフテーマの3つをキャリア構築理論の主要な概念とした。まず、職業パーソナリティは、「個人のキャリアに関連した能力、欲求、価値観、興味」と定義される。これは、Holland, J.L.の個人－環境適合(Person-Environment fit)理論に基づいて、個人は自分の特性に合った環境を探し求めるものであるとして、選択を行う主体は個人にあるという考え方である。個人－環境適合(Person-Environment fit)理論は、個人が望むものと環境が望むものが一致しているか否かという視点から個人と環境の関係を考える理論的枠組みであった。また、キャリア・アダプタビリティは、「現在あるいは直近の職業的発達課題、職業的移行、個人的トラウマなどに対処するための個人のレジリエンスおよびリソース」と定義される。堀越・道谷（2018）は、多様な役割を担う職業人がその役割を果たして職業生活で成功と満足を得るには、絶えず変化する社会環境への適応が求められると述べている。そのために、キャリア・アダプタビリティの向上が必要であり、Savickas, M.L.は、キャリア・アダプタビリティを向上させることの目的は、「自己概念を実現することにある」と主張している。その中で、ライフテーマは、職業生活のもっとも主観的な部分にかかわるものであり、人びとの職業行動に意味を与え、なぜその仕事で働くのかを明確にする価値を表すものであるとしている。したがって、ライフテーマは、個人の職業に関する行動について、なぜそのような行動をとったのか、そのような行動に駆り立てる動機や価値観は何なのかを説明する。

このように Savickas, M.L.は、個人が自己を失わずに、変化する組織や職業とどのように折り合いをつけていくかという問題をキャリア構築理論の中に組み入れた。グローバル

化が進むキャリア環境において、自己の一貫性は、ライフテーマに基づいて維持されていると述べている。

4.4 生涯発達とキャリア成熟

近年、人々はキャリアを生涯発達の視点で捉えることが必要になってきた。これは、人生 100 年時代の到来にあたり、職業人としての現役時代が長くなっていることや時代の変化が目まぐるしいことと関連しているように思われる。生涯発達の過程は、矢野(1995)によると、人生行路または生涯過程 (lifecourse, lifeline) と呼ばれ、全人の観点に立った生涯発達観である。全人的とは、実用日本語表現辞典によると「人を、身体や精神などの一側面からのみ見るのではなく、人格や社会的立場なども含めた総合的な観点から取り扱うさま」と記されている。これについて、Jung, C.G. は、生涯を 1 日のうちの日中に例え、誕生を日の出に、死没を日没にあてはめて、人の一生を日の出に始まり (誕生)、正午を過ぎて日没に終わる (死没) と表現した。Super, D.E. は、生涯の多様な役割の束を虹のスペクトルに例え、生涯発達をそのスペクトルの変化と捉えて、生涯経歴の虹 (life-career rainbow) を提唱した。それは、人はそれぞれ同時に数個の人生役割をいくつかの劇場で演じるものであるという考え方を示したものであった。

キャリアを生涯発達の視点で捉えなければならなくなった背景には、第 1 章で述べたとおり、人口構造や産業構造といった 2 つの社会構造の変化が考えられる。人口構造の変化には、高齢化の進展が挙げられる。高齢化社会の到来によって、人々は人生 100 年時代と言われる期間を主体的に生きることが必要になってきたと思われる。その結果、終身雇用や年功序列といった従来の雇用体系が崩壊したこともあって、人々は若年期から自分のキャリアは自分で作るという認識を持たねばならなくなった。すなわち、キャリア形成は自己責任になったとも言える。

産業構造の変化には、日本が目指す新しい未来の姿が Society5.0 と呼ばれる高度情報化社会になったことが挙げられる。革新技術があらゆる産業に取り入れられ、人々はさまざまな生き方や価値観に触れ、さまざまなキャリアの選択肢を考えることができるようになった。その結果、自分自身の生き方や価値観を多様な価値観と比較し、行動を選択する必要が生まれた。このことは、発達課題の克服といったような単純な側面だけで捉えられないように思われる。したがって、「成熟」の視点からキャリアを考える必要があると考えた。

1.4.2 節で述べたように、「職業選択とそれへの準備」は、青年期の発達課題のひとつと

して、学生にとって最重要課題である。したがって、学生にとって就職は、キャリアの到達点ではなく重要な通過点であり、特に関心の高い出来事である。大学は学生が円滑に職業選択を進めて行けるよう支援していく立場にある。キャリア教育が就職させることを目的とした教育ではないことは、第1章で述べたとおりである。しかし、学生にとって就職は重要であり、学生は大学のあらゆる教育活動を通じて成長し、適切な進路選択行動をとるための準備を整えていく。適切な進路選択とは、“自分にとって良い”と思われる選択を行うことであり、それができるようになるためには、自己概念が明確になることが必要である。自己概念の明確化には、他者の存在が必要であると言われるように、学生は、大学生活での様々な経験を通じて、「人とのかかわる」と考えられる。これによって、学生は社会に出るための準備性、すなわち、キャリア成熟を高めていると言えるだろう。

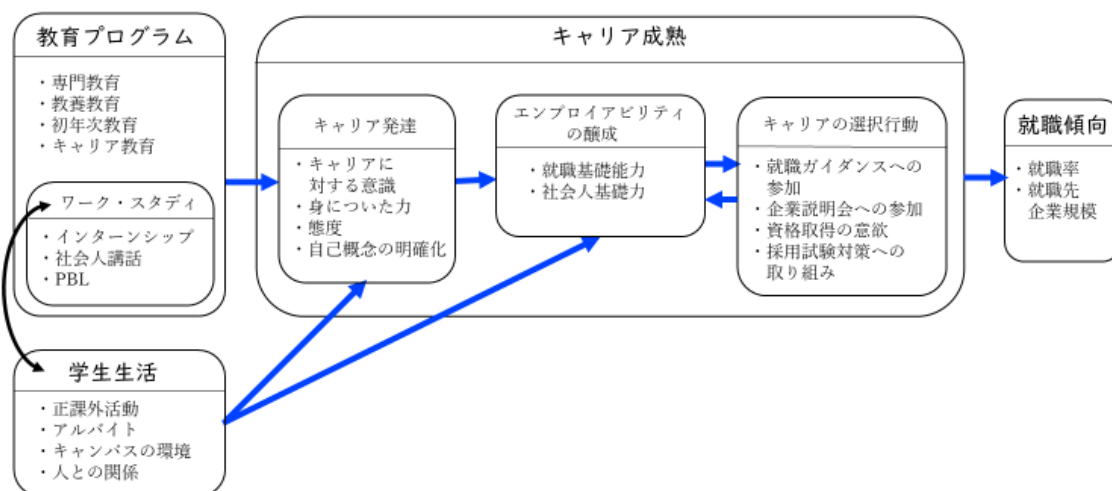
4.5 大学生のキャリア成熟過程モデル

大学生のキャリア成熟過程のモデルを学生の成長を中心に考案したものが、Figure 4.2である。このモデルは、大学生が教育プログラムや学生生活の影響を受けてキャリア発達し、それにより獲得した資質や能力を使って、エンプロイアビリティを醸成させることを表している。そして、エンプロイアビリティはキャリア選択行動を促し、適切なキャリア選択行動によりさらにエンプロイアビリティが醸成されることを双方向の矢印で示している。このように、学生のキャリア発達がキャリア選択行動につながる過程を大学生のキャリア成熟と捉えた。大学生がキャリア成熟することにより、就職（就職活動を含む）という転機（トランジション）を乗り越えることができたとするならば、その効果は就職傾向に表出されると考えた。また、学生のキャリア発達が促されるには、教育プログラムと学生生活がつながることが必要と考え、そのつながりを示している。そして、学生生活は、間接的にも直接的にも学生のキャリア成熟に必要なものであると位置づけた。

大学生は、学生生活のさまざまな出来事に遭遇しながら自己概念を明確化していくことにより、キャリアを成熟させていくと考えられる。2.2節で述べたように、キャリア教育の取り組みが初等中等教育を念頭にして始まったことを考えると、大学生のキャリア成熟は、大学教育がスタートする以前の段階から始まっているという見方もできる。

Figure 4.2

大学生のキャリア成熟過程モデル



この図からは、大学生活の中で学生が自己概念を具現化していく過程を見ることができる。従来、大学で行われるキャリア教育の目的は、学生のキャリア発達を促し、適切な職業選択行動ができるように支援することであった。これまで、多くの大学のキャリア教育では、キャリアの棚卸や興味・価値観を確認するなどの自己分析、企業研究の結果を踏まえた最適マッチングを考えさせること、キャリアに関する計画を立てさせたうえで、それに沿って継続的に行動させるといったような取り組みがなされている。

しかし、柿沼(2017)は、このような従来の考え方から脱却し、不確実性への対処方略にシフトすべきであることを指摘している。不確実なものへの対処には、不安や葛藤が伴うため、学習によって得られる能力や態度だけでは、その不安や葛藤を払拭することは難しいのではないだろうか。そこで、自己概念がどの程度明確化されているのかといったことが重要となってくるであろう。自己概念の形成は、発達の各段階における親、教職員、友人などの重要な他者からの適切なフィードバックが大きく関与すると言われている。したがって、社会人から直接話を聞く機会や、職場体験学習であるインターンシップといったような社会との接点を得られるような取り組みがますます重要となってくる。

さらに、個別的な支援も対話を通じて自己理解を深める手段として非常に有効であると考えられている。しかし、日本の多くの大学では、キャリア形成に関する授業担当者とキャリアカウンセリングの担当者は別であり、このことが、日本のキャリア教育で学生のキャリアとキャリア発達とを結びつけられない一因であるように思われる。授業と個別支援が一体になることが望ましいと思われるがそのような組織体制は今のところ見られない。

第5章 キャリア教育が大学生のキャリア成熟に及ぼす影響：社会人講話を通じて

5.1 問題と目的

本章の目的は、第4章で示した Figure4.2「大学生のキャリア成熟過程モデル」における教育プログラムが、キャリア成熟の一過程である学生のキャリア発達に与える影響を実証的に検証することである。そのために、社会人講話の前後でキャリア・レディネスがどのように変化するか調べた。安保 他(2008)が述べているように、「キャリア・レディネスとは、一般的にはキャリアに関する諸問題に対応する個人の対処準備性、あるいは『職業選択と職業生活への取り組み姿勢(坂柳, 1996)』であり、生涯発達の視点ではキャリア成熟と同一的に表現される」ものである。大学が社会人講話をキャリア教育で実施する目的は、学生に他者の仕事を通じての様々な生き方に触れる機会を提供し、学生のキャリア成熟を高めることにある。学生は、社会人の実体験に基づいた話を通じて、社会で働くために必要な知識や態度について知る機会を得るだけでなく、他者の考え方に触れることでキャリアに対する考え方の幅を広げられると思われる。したがって、社会人講話は教育界と産業界が連携して行うキャリア教育の具体的な施策の一つとなっている。

中央教育審議会答申(2011)によると、大学(学部)の約88%が、職業意識・能力の形成を目的として、企業人や卒業生、地域住民による社会人講話を実施している。社会人講話の教育効果については宮入(2013)が、大学のキャリア教育として授業内で実施した「社会人との対話」が学生の意識(社会人イメージ、キャリア成熟、対人スキルに関する自己認知、および特性的自己効力感)に影響を与え、学生の進路選択行動の遂行可能性を高めるのに有効であることを実践的研究により明らかにしている。また、三川(2017)は、大学生のキャリアデザイン力が卒業生による「職業人講話」の授業で高まっていることを報告している。これらの研究は、いずれも学生のキャリアに対する意識やキャリア発達で必要とされる能力が授業実施後に変化していることを明らかにしたものである。

学生のキャリアに対する意識が高いことは、学業への取り組みにもよい影響を与えるため重要である。キャリアに対する意識の高い学生について、柳井(2001)は、「目的意識や将来展望を持って学業に取り組んでいる学生は、キャリア形成やキャリア発達が十分に行われることが考えられる」ことから、主体的に自分の進路を選択できるようになるためには、キャリア発達に必要な能力が高いことが求められると述べている。溝上(2009)は、大

学生が学業だけでなく、対人関係などの様々な活動に積極的に取り組むことによって高い成長感を持つようになり、職業意識も高まると述べている。このように、大学生のキャリア成熟は、学業だけでなく学生生活など大学における教育活動全体への取り組み姿勢と関連すると考えられる。

1.1 節で述べたように、中央教育審議会答申(2011)によると、キャリア教育は教育活動の成果が測定されにくいいため、到達目標と関連付けた評価を行うことができていないことが課題となっている。教育効果を検証するには、学生のキャリア・レディネスがどのように変化したのかを具体的に確認することが必要であると思われる。1.5 節でも述べたように、大学教育の質保証においては、教育効果の測定が必要とされており、キャリア教育も正課授業として実施されるようになっているため例外ではない。

そこで、本調査では、キャリア・レディネスの概念を用いて、学生のキャリア・レディネスが社会人講話の受講前と受講後でどのように変化したのか、対応あるデータを取得して検証的因子分析により検討することにした。

5.1.1 社会人講話の教育プログラムにおける位置づけ

キャリア教育の内容や大学教育における位置づけは、大学の教育施策や教育目標によって様々であるが、共通して行われている取り組みのひとつに「企業人や卒業生、地域住民による社会人講話」がある。社会人講話は、教育界と産業界が連携して行うキャリア教育の具体的な施策であり、多くの大学で実施されている。東南(2013)は、今日の大学におけるキャリア支援が、産学ならびに地域の協力なしで成り立たない現状を指摘している。大学の授業における産学連携の具体例としては、キャリア教育の正課授業に現役の実務家を招いてオムニバス方式の講義を行うことや、正課外の就職ガイダンスや就職講座で企業担当者や卒業生に講演を依頼すること、インターンシップやコーオペ教育の実施で学外関係者の協力を得ることなどがある。他にも、キャリア教育を初年次教育の一環として行っている大学では、入学時に行ったプレスメントテストの成績上位 25%の学生を対象に企業経営者の講演会を実施していることが事例として挙げられる。また、就職活動への動機づけとして 2 年生後期に業界や企業研究のひとつとして実施している大学もある。卒業生を活用した例では、学問と職業を結び付けた職業教育として、専門職に就いている卒業生に現在の自分を語ってもらう機会を正課授業内で提供している大学、男女共同参画社会の実現に向けた意識改革のために女子学生対象に卒業生女子を招いて行うパネルディスカッションを正課外で実施している大学などもある。このように、社会人を巻き込んだキャリア

教育は、講話やディスカッション形式で行われることが多く、その目的はキャリア教育や専門教育で行われる教育活動のひとつである場合と就職支援の一環として行われる場合がある。これはキャリア教育が、未だ教学と就職の間に混沌とした状況に置かれていることを示していると言えるだろう。

5.1.2 社会人講話を採り入れた授業の設計

本調査で対象とした社会人講話は、追手門学院大学のキャリア形成支援プログラムの一つである「キャリア形成論(科目配当年次2年生)」の授業内で行われた。本授業の目的は、様々な業界や職種を知り、働くことについて考えることや社会で求められる人材を知るための「職業理解」である。社会人講話が行われたのは、週1回90分授業で、全15回の授業のうち第5回、第7回、第9回、第11回、第13回の計5回であった。学生は、講話の前後の回で事前学習および事後学習を行った。社会人講話の1回の授業は、講演70分、質疑応答10分、コメントシート記載10分で構成され、講師の経験を交えて話してもらうよう担当教員から講師に依頼した。講話の内容は、その業界と企業の動向、採用職種、男女比率などの企業紹介、具体的な業務内容、仕事を通じての喜びややりがい、大変な出来事や危機をどう乗り越えたのかといった業務に関すること、社内外・顧客とのコミュニケーションの重要性やその能力の獲得方法についての工夫について、幼少期から学生時代の自分、現職に至るまでの経緯(就職のきっかけ、現職までの苦労話等)、将来の夢といったご自身の履歴について、そして最後に、受講生に伝えたいこととして、大学生と社会人の違い、社会が求める人材像、大学時代にしておくべきことについてであった。

社会人講話の講師選定および授業との日程調整は、就職・キャリアセンターの職員が担当し、12社の企業等、のべ15名の社会人にご協力してもらった。5回の講話はすべて異なる講師であった。講師の選定においては、本授業の受講対象が全学部の学生であったため、学部の専門性や学生の興味関心については考慮せずに行った。講師の肩書は、執行役員、代表取締役社長、主任、局長、室長代理、部長、副主事、次長、課長、課長代理、第一線の実務者であった。講師との打ち合わせは、担当教員が直接行い、授業の目的、学生の様子、講話で話してほしい内容について伝えた。

具体的な授業内容は、第1回から第4回までをキャリア形成プログラムの導入にあて、第1回では授業概要説明などのオリエンテーション、第2回では大学生と社会人の違い、第3回では社会人基礎力を養うための大学生活の過ごし方、第4回では次回から隔週で行われる社会人講話を受講する際の心構えや話を聞く態度等のコミュニケーションスキルに

ついて講義を行い、外部講師の所属する企業やその業界に関する事前学習を行っている。

また、学生には第1回から第3回までの授業を振り返りながら、次回から始まる社会人講話受講に期待することや不安に思うことなどの感想をコメントシートに記入してもらった。コメントシートによると、楽しみである、恥ずかしくない態度で聞こう、いろいろなことを吸収したいといった前向きな感想がある一方で、緊張する、不安である等のネガティブな意見も見られた。そして、第4回授業の最後に、「大学生のキャリア意識に関する調査」を社会人講話受講前の質問紙調査として実施した。

社会人講話は、第5回～13回の隔週で行われ、社会人講話の翌週の授業前半では、担当教員が前回の社会人講話の内容の振り返りと受講学生の感想の共有を行い、授業後半では、次回の外部講師の所属する企業やその業界に関する事前学習を行った。

第14回授業では、キャリアコンサルタントが「人生100年でキャリアを考える」と題してキャリアを包括的に捉えることの意義について講義を行い、全5回の社会人講話の総括とした。これは、本授業が単なる就職に焦点を当てたものではないことを学生に伝えるためであった。最後に、社会人講話全体を通じての感想をコメントシートに記入してもらい、社会人講話受講後の質問紙調査を実施した。

5.1.3 キャリア・レディネスの概念

本調査では、学生のキャリア成熟をキャリア・レディネスの概念を用いて検証している。キャリア・レディネスとは、キャリアに関する諸問題に対する個人の対処準備性であり、生涯発達の視点ではキャリア成熟とも一般的には表現されている。1.4.3節でも述べたようにキャリア成熟の定義には様々なものがある。坂柳(1991)は、キャリア成熟の実態を的確に把握することが必要だとの見識に立ち、職業選択・就職などへの態度の成熟の程度を測定する「職業キャリア・レディネス」と、人生・生き方への態度の成熟の程度を測定する「人生キャリア・レディネス」にかかわる尺度を作成している。キャリア・レディネスに着目した研究では、安保 他(2008)による職業志向を学部や学年別に検討したもの、松井(2012)による希望職業の決定状況の変化を縦断的に調査し、キャリア成熟度が時間の経過とともにどのように変化するかを明らかにしたものがある。安保 他(2008)が指摘しているように、学生の大学卒業後の就業問題は大学生のキャリア成熟と関連があり、キャリア成熟の高さは、職業生活における適応や満足感と関連があると言われている。すなわち、組織への適応に必要な要素のひとつと考えられている。したがって、学生が就職活動という過程を経て学校から社会に円滑に移行し、社会の要請に応え得る人材となるには、キャ

リア成熟を高めておくことが必要であろう。このようなことから、本調査では学生のキャリア成熟を測定するものとして、職業キャリア・レディネスの概念を用いた。

5.1.4 用いた尺度の説明

本調査では、社会人講話の受講により学生のキャリアに対する意識がどのように変化するのかを検討するため、職業キャリア・レディネスに着目した。坂柳(1996)によると、キャリア・レディネスは、自己のキャリアに対して積極的な関心の程度を示す「関心性(concern)」, 取り組み姿勢の自律的な傾向を示す「自律性(autonomy)」, 将来の見通しを持って計画的に取り組もうとする姿勢を示す「計画性(planning)」の 3 つの態度特性から構成されている。これら 3 つの態度特性が備わった学生は、自らのキャリア形成に対する態度が成熟していることが予想され则认为られている。本調査で扱った職業キャリア・レディネスは、キャリア・レディネスの 3 つの態度特性に対応する「職業キャリア関心性」「職業キャリア自律性」「職業キャリア計画性」という各 9 項目の下位尺度から構成されている。本尺度は多くの研究(e.g. 大嶋・廣川・芳賀, 2014; 森山, 2006; 松井, 2008, 2009a, 2009b)で用いられ、十分な信頼性及び妥当性が確認されている。各尺度の項目内容は、Table 5.1 に示している。なおこの尺度は、大学生対象に開発されたものではなかったが、のちに坂柳(2019)が大学生対象に検証を行い、現在の大学生にも当てはまることを確認している。

Table 5.1

職業キャリア・レディネス尺度の項目内容

因子名	項目
関 心 性	1.将来の職業や就職について、とても関心を持っている
	2.希望する職業に就くにはどうすればよいか、調べたことがある
	3.どのような職業が自分に向いているのか、真剣に考えたことがある
	10.職業や就職に関する記事には、よく目を通すようにしている
	11.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
	12R.自分は何のために働くのか、真剣に考えたことがない
	19R.将来の職業生活をどう過ごすかは、あまり関心がない
	20.将来、充実した職業生活を送るために参考になる話は、注意して聞いている
	21.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
自 律 性	4.職業人になったら、自分から進んで積極的に仕事を行おうと思う
	5.充実した職業生活を送れないのは、自分自身の責任が大きいと思う
	6.職場で難しい問題にぶつかっても、自分なりに克服していこうと思う
	13.就職の準備は、他の人から言われなくても自主的に進めることができる
	14.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
	15.職業生活を充実させるためには、面倒なことでも積極的にチャレンジする
	22.職業の選択・決定では周囲の雰囲気流されることはない
	23R.職業人になっても、責任の重い仕事はやりたくない
計 画 性	24.職業生活を通して、さらに自分自身を向上させたい
	7.希望する職業に就くための具体的な計画を立てている
	8R.どのような職業に就きたいか、まだわからない
	9.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
	16R.自分は将来どのような職業についているか、わからない
	17.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
	18.すでに計画に従って就職試験のための勉強をしている
	25.自分の将来の職業生活の様子は、だいたい想像できる
	26R.今希望している職業は、またすぐ変わるかもしれない
	27R.就きたい職業は決めたが、それに向けての積極的な努力は特にしていない

Rは反転項目を示す。また、項目の数値は質問紙での並び順を示す。

5.2 方法

5.2.1 調査対象者

調査対象者は、追手門学院大学で「キャリア形成論」を履修した学部学生 393 名であった。このうち、分析対象者は、社会人講話受講前後で対応する回答の得られた欠損値のない 2 年生 226 名(男性 126 名, 女性 100 名)であった。有効回答率は約 58%であった。

5.2.2 質問項目

配布した質問紙は、5.1.4 節で示した職業キャリア・レディネス尺度 27 項目とデモグラフィック項目(性別や年齢など)で構成した。職業キャリア・レディネス尺度の回答選択肢は「1.まったくあてはまらない」から「5.よくあてはまる」の 5 段階とした。

5.2.3 調査方法

本調査を行った科目は 3 つのクラスで開講されており、クラスごとに集合調査法で行った。本調査は 2 回実施し、5.1.2 節で述べたとおり、1 回目は 2017 年 10 月、2 回目は 2017 年 12 月から 2018 年 1 月の間に実施した。5.1.2 節で述べたとおり、1 回目は社会人講話を受講する直前の授業回で、2 回目は最後の社会人講話が終了した次の授業回で行った。以下、1 回目の調査を受講前調査、2 回目の調査を受講後調査と呼ぶ。

質問紙の配布は授業時間内に行い、授業時間中に回答してもらったものを回収した。質問紙は無記名であったが、受講前調査と受講後調査で対応がとれるようにするため、受講前調査の回答を記入した質問紙は回収封筒に封入してもらい回収した。その際、回答者が自分の封筒であることが分かる情報を封筒に記入した上で提出してもらった。回収封筒から質問紙を取り出す際に、質問紙と回収封筒に同じ番号を附番した。受講後調査では、受講前調査で使用した回収封筒から自分のものを選んでもらい、受講後調査の回答を記入した質問紙を同じ回収封筒に封入して提出してもらった。受講後調査の質問紙には、回収封筒に附番してあった番号と同じ番号を附番した。

5.2.4 分析手順

はじめに、職業キャリア・レディネスの 27 項目について、坂柳(1996)と同じ因子構造が、受講前調査と受講後調査のそれぞれで抽出できるかどうかを確認するために、職業キャリア関心性、職業キャリア自律性、職業キャリア計画性の 3 因子それぞれについて 1 因子モデルを仮定し、データへの適合を検証的因子分析によって検討した。その際、各項目の得点は、回答選択肢の「1.まったくあてはまらない」が 1 点、「5.よくあてはまる」が 5

点となるように 1 点刻みとし、逆転項目では、「1.まったくあてはまらない」が 5 点、「5.よくあてはまる」が 1 点となるようにした。

次に、学生のキャリア・レディネスが受講前調査と受講後調査でどのように変化したのかを確認するために、構造方程式モデリング(SEM)を用いて分析を行った。分析モデルは、得られた 3 因子それぞれの受講前の適合モデルから受講後の適合モデルへパスを引いたものとした。

このモデルが適合したら、次の分析として、受講前調査と受講後調査の因子間に変化があったかどうかを調べるため、豊田(2014)を参考に因子の平均構造を含めたモデルの適合を検討した。まず、平均を推定するために、受講前調査の潜在変数の平均を 0 に固定した。次に、受講前調査で固定するパス係数と受講後調査で固定するパス係数の変数は同じであるという仮定を置いた。さらに、平均構造を含めて検討するために、観測変数すべての切片を全部 0 に固定した。このような設定で、受講前調査と受講後調査のそれぞれの平均と分散を推定し、直接確認できない受講後調査の分散は誤差分散を推定した。以上の分析には、すべて IBM AMOS25 を使用し、推定法には、最尤法を用いた。

5.2.5 手続き

本調査は、研究内容に倫理的に問題がないかどうかを筆者の所属大学研究倫理委員会で審査・承認後に実施した。具体的には、質問紙の前文には、回答が任意であること、回答は無記名であること、回答の途中で止めてもいいことなどを説明し、同様の内容を回答時に口頭でも説明した。

5.3 結果

5.3.1 職業キャリア・レディネス 3 因子の検証的因子分析の結果

5.2.4 節の手順にしたがって、3 因子それぞれについて受講前調査と受講後調査の検証的因子分析と受講前調査から受講後調査にパスを追加した因子のパス解析を行った。Table 5.2 にその結果を示した。各因子の適合過程について以下に示す。

5.3.1.1 職業キャリア関心性因子のモデル適合

職業キャリア関心性 9 項目に対して 1 因子モデルを受講前調査結果にあてはめたところ、適合度は $\chi^2(27) = 210.243$, $p = .000$, 適合度指標は GFI=.838, CFI=.717, RMSEA=.174 となり、1 因子モデルは適合しなかった。そこで、観測変数間の相関行列ならびに修正指数の吟味に基づき、適合度が改善するように複数の誤差共分散を導入し、適合モデルを得

た。適合度は $\chi^2(22) = 34.229$, $p = .047$, 適合度指標は $GFI = .967$, $CFI = .981$, $RMSEA = .050$ であった。次に、受講後調査結果にも同様の手順で誤差共分散を導入しつつ、適合モデルを得た。適合度は $\chi^2(20) = 26.071$, $p = .163$, 適合度指標は $GFI = .975$, $CFI = .991$, $RMSEA = .037$ であった。さらに、受講前調査と受講後調査それぞれについて、因子負荷量の低い(0.3 以下を基準とする)項目や誤差共分散に多くかかわる変数などについて内容的妥当性を考慮しつつ、モデルが常に適合するように項目を削除した。その際、受講前後で職業キャリア関心性の概念は変わるものではないと仮定し、できるだけ受講前後で同じ項目が含まれるように項目を選択した。

その結果、職業キャリア関心性の受講前調査モデルの適合度は $\chi^2(8) = 13.270$, $p = .103$, 適合度指標は $GFI = .979$, $CFI = .986$, $RMSEA = .054$, 受講後調査モデルの適合度は $\chi^2(8) = 11.980$, $p = .152$, 適合度指標は $GFI = .983$, $CFI = .991$, $RMSEA = .047$ となり、適合した修正モデルが得られた。最後に、構造方程式モデリング(SEM)を用いて、修正した受講前調査モデルから受講後調査モデルへのパス解析を行い、同じように因子負荷量の低い(0.3 以下を基準とする)項目や誤差共分散に多くかかわる変数などについて内容的妥当性を考慮しつつ、適合モデルを得た。適合度は $\chi^2(42) = 64.451$, $p = .015$, 適合度指標は $GFI = .949$, $CFI = .974$, $RMSEA = .049$ となり、受講前調査から受講後調査への標準化パス係数は.721 であった。適合したモデルのパス係数は、すべて有意水準 0.1%で有意であった。

5.3.1.2 職業キャリア自律性因子のモデル適合

職業キャリア自律性 9 項目に対して 1 因子モデルを受講前調査結果にあてはめたところ、適合度は $\chi^2(27) = 69.383$, $p = .000$, 適合度指標は $GFI = .939$, $CFI = .916$, $RMSEA = .084$ となり、1 因子モデルは適合しなかった。そこで、職業キャリア関心性と同じ手順で適合モデルを得た。適合度は $\chi^2(23) = 41.622$, $p = .010$, 適合度指標は $GFI = .962$, $CFI = .963$, $RMSEA = .060$ であった。次に、受講後調査結果にも同様の手順で適合モデルを得た。適合度は $\chi^2(26) = 35.206$, $p = .107$, 適合度指標は $GFI = .966$, $CFI = .982$, $RMSEA = .040$ であった。さらに、受講前調査と受講後調査それぞれについて、職業キャリア関心性と同様の手順で項目を選択した。

その結果、自律性の受講前調査モデルの適合度は $\chi^2(13) = 21.086$, $p = .071$, 適合度指標は $GFI = .975$, $CFI = .980$, $RMSEA = .053$, 受講後調査モデルの適合度は $\chi^2(26) = 35.206$, $p = .107$, 適合度指標は $GFI = .966$, $CFI = .982$, $RMSEA = .040$ となり、適合した修正モデルが得られた。最後に、構造方程式モデリング(SEM)を用いて、修正した受講前調査モデルから

受講後調査モデルへのパス解析を行い、同じように因子負荷量の低い(0.3 以下を基準とする)項目や誤差共分散に多くかかわる変数などについて内容的妥当性を考慮しつつ、適合モデルを得た。適合度は $\chi^2(62) = 96.735$, $p = .003$, 適合度指標は GFI=.941, CFI=.965, RMSEA=.050 となり、受講前調査から受講後調査への標準化パス係数は.694 であった。適合したモデルのパス係数は、すべて有意水準 0.1%で有意であった。

5.3.1.3 職業キャリア計画性因子のモデル適合

職業キャリア計画性 9 項目に対して 1 因子モデルを受講前調査結果にあてはめたところ、適合度は $\chi^2(27) = 98.911$, $p = .000$, 適合度指標は GFI=.911, CFI=.832, RMSEA=.109 となり、1 因子モデルは適合しなかった。そこで、職業キャリア関心性と同様の手順で適合モデルを得た。適合度は $\chi^2(21) = 33.861$, $p = .038$, 適合度指標は GFI=.967, CFI=.970, RMSEA=.052 であった。次に、受講後調査結果にも同様の手順で適合モデルを得た。適合度は、 $\chi^2(17) = 26.109$, $p = .072$, 適合度指標は GFI=.975, CFI=.981, RMSEA=.049 であった。さらに、受講前調査と受講後調査それぞれについて、職業キャリア関心性と同様の手順で項目を選択した。その結果、計画性の受講前調査モデルの適合度は $\chi^2(8) = 12.359$, $p = .136$, 適合度指標は GFI=.982, CFI=.986, RMSEA=.049 ,受講後調査モデルの適合度は $\chi^2(5) = 8.808$, $p = .117$, 適合度指標は GFI=.985, CFI=.983, RMSEA=.058 となり、適合した修正モデルが得られた。最後に、構造方程式モデリング(SEM)を用いて、修正した受講前調査モデルから受講後調査モデルへのパス解析を行い、同じように因子負荷量の低い(0.3 以下を基準とする)項目や誤差共分散に多くかかわる変数などについて内容的妥当性を考慮しつつ検討した。しかし、適合するモデルを得るためには、同じ項目間に誤差相関を導入しなければならなかった。適合度は $\chi^2(38) = 66.180$, $p = .003$, 適合度指標は GFI=.951, CFI=.962, RMSEA=.057 となり、受講前調査から受講後調査への標準化パス係数は.793 であった。適合したモデルのパス係数は、すべて有意水準 0.1%で有意であった。

Table 5.2

職業キャリア・レディネス項目および受講前後の最終モデルの因子負荷量

因子名	項目	推定値		誤差相関	
		受講前	受講後	受講前	受講後
関 心 性	1.将来の職業や就職について、とても関心を持っている	.755	.836	.226	
	2.希望する職業に就くにはどうすればよいか、調べたことがある	.796	.780		
	3.どのような職業が自分に向いているのか、真剣に考えたことがある	.703	.709		
	10.職業や就職に関する記事には、よく目を通すようにしている	-	-		
	11.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	-	.451		
	12R.自分は何のために働くのか、真剣に考えたことがない	.333	-		
	19R.将来の職業生活をどう過ごすかは、あまり関心がない	-	.399		
	20.将来、充実した職業生活を送るために参考になる話は、注意して聞いてい	-	-		
	21.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	.614	.699		
受講前→受講後の標準化パス係数		.721			
カイ2乗値=64.451 p値=.015 適合度指標:CMIN/DF=1.535,GFI=.949,CFI=.974,RMSEA=.049,AIC=112.451					
自 律 性	4.職業人になったら、自分から進んで積極的に仕事を行おうと思う	.751	.748	-.161	-.303
	5.充実した職業生活を送れないのは、自分自身の責任が大きいのと思う	-	.600		
	6.職場で難しい問題にぶつかっても、自分なりに克服していこうと思う	.702	.701		
	13.就職の準備は、他の人から言われなくても自主的に進めることができる	-	-		
	14.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	.671	.645		
	15.職業生活を充実させるためには、面倒なことでも積極的にチャレンジする	.631	.765		
	22.職業の選択・決定では周囲の雰囲気流されることはない	.493	.415		
	23R.職業人になっても、責任の重い仕事はやりたくない	-	-		
	24.職業生活を通して、さらに自分自身を向上させたい	.641	.660		
受講前→受講後の標準化パス係数		.694			
カイ2乗値=96.735 p値=.003 適合度指標:CMIN/DF=1.560,GFI=.941,CFI=.965,RMSEA=.050,AIC=154.735					
計 画 性	7.希望する職業に就くための具体的な計画を立てている	.753	.742	.031	.236
	8R.どのような職業に就きたいか、まだわからない	.495	-	-.124	
	9.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	.466	-		
	16R.自分は将来どのような職業についているか、わからない	-	.508		
	17.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	.732	.675	.342	
	18.すでに計画に従って就職試験のための勉強をしている	.642	.638		
	25.自分の将来の職業生活の様子は、だいたい想像できる	.599	.494	.358	
	26R.今希望している職業は、またすぐ変わるかもしれない	-	-		
	27R.就きたい職業は決めたが、それに向けての積極的な努力は特にしていな	-	-		
受講前→受講後の標準化パス係数		.793			
カイ2乗値=66.180 p値=.003 適合度指標:CMIN/DF=1.742,GFI=.951,CFI=.962,RMSEA=.057,AIC=122.180					

5.3.2 因子構造の比較

Table 5.2 から受講前調査と受講後調査の因子構造を比較すると、職業キャリア関心性の因子は、受講前調査 5 項目、受講後調査 6 項目で構成され、そのうち 4 項目が同一項目であった。受講前の「自分は何のために働くのか、真剣に考えたことがない(反転)」が削除され、受講後に「将来の職業生活をどう過ごすかは、あまり関心がない(反転)」と「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」が採用された。職業キャリア自律性の因子は、受講前調査 6 項目、受講後調査 7 項目で構成され、受講前調査 6 項目は、受講後調査で得られた項目と全て同じであった。受講後に「充実した職業生活を送れないのは、自分自身の責任が大きいと思う」が新たに採用された。

職業キャリア計画性の因子は、受講前調査 6 項目、受講後調査 5 項目で構成され、そのうち 4 項目が同一項目であった。受講前の「どのような職業に就きたいか、まだわからない(反転)」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」が削除され、受講後に「自分は将来どのような職業についているか、わからない(反転)」が採用された。

そして、職業キャリア計画性は、職業キャリア関心性と職業キャリア自律性で比較的適合するモデルが得られたのに対して、受講後調査の項目数が 1 項目減り、受講前調査と受講後調査の同じ項目間に誤差相関を導入しなければ適合するモデルを得ることができなかった。

5.3.3 平均構造の比較

Table 5.2 の 3 つの下位尺度それぞれについて、5.2.4 節で示した手順にしたがって、受講前調査と受講後調査の因子間で平均を比較したところ、職業キャリア関心性は、因子構造と同じモデルの受講前調査に誤差相関を 1 つ追加したモデルが適合した。受講前調査の推定平均値は 3.63、受講後調査の推定平均値は 3.72 となり、受講後調査の推定平均値の方が高くなった。適合度指標は CFI=.942, RMSEA=.067 であった。

職業キャリア自律性は、因子構造モデルと同じモデルが適合した。受講前調査の推定平均値は 3.80 で、受講後調査の推定平均値は 3.79 となり、受講前調査と受講後調査の推定平均値はほぼ同じであった。適合度指標は CFI=.951, RMSEA=.055 であった。

職業キャリア計画性は、因子構造モデルで適合するモデルを得るために、同じ項目間で誤差相関を導入しなければならなかったため検討しなかった。

5.4 考察

本調査の結果、大学生は社会人講話を受講することによって、職業キャリア・レディネスの3因子である職業キャリア関心性、職業キャリア自律性、職業キャリア計画性のうち、職業キャリア計画性に変化が起こることがわかった。また、構造方程式モデリング(SEM)を用いて、受講前調査から受講後調査へのパス解析を行った結果、職業キャリア関心性と職業キャリア自律性は、適合するモデルが得られた。しかも、受講前から受講後への標準化パス係数の値は正の高い値であった。したがって、受講前後で2つの因子構造は変化しなかったと考えられる。しかし、受講前と受講後で因子を構成する項目に一部違いが見られた。ただし、職業キャリア関心性では9項目中4項目、職業キャリア自律性では9項目中6項目が受講前と受講後の両方で同じ項目が含まれていることから、職業キャリア関心性と職業キャリア自律性の概念は受講前と受講後で変化しなかったと考えるのが妥当であろう。

一方で、職業キャリア計画性は、受講前から受講後へのパスを追加したモデルが適合しなかった。受講前調査と受講後調査のそれぞれでは、適合するモデルが得られていることから、本来は受講前調査と受講後調査で同じ変数を使ってモデルを組むことができると考えられる。しかし、そうならなかったのは、社会人講話の受講前後で職業キャリア計画性の概念が異なっていたと考えられる。

また、因子間の平均構造を比較した結果からは、職業キャリア関心性の推定平均値が受講後調査で高くなり、職業キャリア自律性の推定平均値は受講前後でほぼ変化がないことがわかった。構造方程式モデリング(SEM)を用いて検討した結果と総合して考えると、学生のキャリアに対する意識は、職業キャリア関心性と職業キャリア自律性に関して言えば、社会人講話の受講前後であまり変化がないように思われる。そして、職業キャリア関心性は、受講後調査の平均推定値が高くなっている。概念は変わらず、意識がより高まったと考えられるのではないだろうか。

以下、因子それぞれの内容について詳細を述べる。

5.4.1 職業キャリア関心性

職業キャリア関心性の受講前調査と受講後調査で同一項目となった4項目は、「将来の職業や就職について、とても関心を持っている」、「希望する職業に就くにはどうすればよいか、調べたことがある」、「どのような職業が自分に向いているのか、真剣に考えたこと

がある」,「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」であった。いずれも、関心性の概念として妥当な項目が採用されたと考えられる。受講前の「自分は何のために働くのか、真剣に考えたことがない(反転)」が受講後では含まれず,「将来の職業生活をどう過ごすかは、あまり関心がない(反転)」と「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」が採用された。このことは、学生が社会人の講話を聴くことによって働くことを現実として捉えるようになり、そのために働くことについて真剣に考え始めたり、将来の生活を想像してみたり、何か行動を起こす必要性を感じ始めていることが伺える。社会人講話の受講により、働くことに対する関心が広がったと示唆される。また、本調査の対象となった学生は、初年次においてキャリア形成に関する科目を受講済みであった。そのため、学生のキャリアに対する意識は、職業や働くことに対して関心を持つという準備は整っていたと考えられる。したがって、関心の先にある、具体的にどう行動するかということに意識が移っているのではないだろうか。これは、初年次キャリア教育の影響を受けたものと思われる。

5.4.2 職業キャリア自律性

職業キャリア自律性の受講前調査と受講後調査で同一項目となった 6 項目は,「職業人になったら、自分から進んで積極的に仕事を行おうと思う」,「職場で難しい問題にぶつかっても、自分なりに克服していこうと思う」,「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」,「職業生活を充実させるためには、面倒なことでも積極的にチャレンジする」,「職業の選択・決定では周囲の雰囲気流されることはない」,「職業生活を通して、さらに自分自身を向上させたい」であった。受講後には「充実した職業生活を送れないのは、自分自身の責任が大きいと思う」が新たに追加された。このことから、社会人講話の受講によって、自身のキャリアを自分でコントロールできること、つまり自己実現の可能性を見出していることが示唆されていると思われる。選択されたいずれの項目も自律性の概念として妥当である。このように受講前後で項目が入れ替わらず、受講後に 1 項目採用となっていることから、坂柳の概念により近づいたと考えることができるのではないだろうか。

5.4.3 職業キャリア計画性

職業キャリア計画性の構造方程式モデリング(SEM)は、適合するモデルが得られなかった。受講後に項目が減ったことや、誤差共分散が受講前後の同一項目間に存在することなどから、解釈し難いモデルとなった。

職業キャリア計画性の受講前調査と受講後調査で同一項目となった 4 項目は、「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」、「すでに計画に従って就職試験のための勉強をしている」、「自分の将来の職業生活の様子は、だいたい想像できる」であった。いずれの項目も、自分の将来に見通しを立てたうえで、目標を定め、計画的に行動していくといった項目であり、計画性として妥当な項目が採用されている。また受講前に採用されていた「どのような職業に就きたいか、まだわからない(反転)」や「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」は、受講後に削除された。そして、受講後に「自分は将来どのような職業についているか、わからない(反転)」が採用された。これは、学生の職業選択や就職に対する視点が「今」から少し先の「未来」に向かっていることを示唆していると思われる。社会人講話を聞くことにより、学生が将来への展望を明確にしていこうと模索していることが伺える。このように、受講前調査と受講後調査のそれぞれでは適合するモデルが得られ、それぞれ妥当な項目が採用されている。しかし、受講前調査モデルから受講後調査モデルへのパス解析では、適合するモデルが得られなかった。このことは、受講前後で同じ項目の因子負荷量が変化しているものがあることを示している。同じ概念が構成されているように見えるが、項目間の関係性が変化していることがわかる。したがって、さらに研究を進め、受講前後で因子の解釈を含めて再検討する必要があるだろう。

5.5 議論

本調査では、社会人講話が大学生のキャリア成熟に与える影響について、社会人講話の受講前と受講後の項目の変化から、学生のキャリア・レディネスの変化を確認することができた。職業キャリア関心性が高まったことから、職業に対する関心性が向上する可能性が示唆された。社会人講話は、学生のキャリアに対する意識に良い影響を与えていると考えられる。

社会人講話の授業では、講師のキャリアや人生観、学生時代にやっておくべきことを話してもらっている。その影響が受講前と受講後の項目の入れ替えにつながったと考えられる。項目の変化からは、学生が様々な業界や職種に携わる社会人からリアルな話を聞くことにより、社会で働くために必要な知識を得ることや態度を知る機会を得て、社会で求められる能力や人材について考え始めていることが見て取れる。

本調査に使用した坂柳の職業キャリア・レディネスの尺度は、数多くの研究で用いられ、

その妥当性は一定の評価を得ている。しかし、これまで下位尺度のあてはまりを緻密に検討した研究はほとんど見られない。本調査では、検証的因子分析を用いて検討した結果、各下位尺度で多少項目を減らすことになったが、受講前調査と受講後調査のそれぞれでは、適合モデルを得ることができた。したがって、坂柳の3つの下位尺度の構成は妥当性が低いものではないと思われる。

受講前後での因子不変性を検討した分析では、職業キャリア関心性と職業キャリア自律性について、一部の項目に入れ替わりが見られたが、因子の解釈を変更するほどではなかった。職業キャリア計画性は、そのような結果が得られなかった。これは、因子の解釈を含めて再検討する必要があるだろう。

社会人講話の受講前後で職業キャリア・レディネスが変化したということは、社会人講話の効果が学生のキャリア成熟に表れたと考えることができるだろう。キャリア・レディネスというものが時系列で変化するものであるとするならば、これは妥当な結果と言える。しかし、この結果は、社会人講話を実施すれば効果が上がるということを示しているのではない。本調査で用いた社会人講話は、緻密な授業設計を行って実施したものであった。すなわち、キャリア教育の実践では、その目的や教育手法をしっかりと考えることが重要であることを示唆していると思われる。その際、学部の特長性を考慮した内容にしておくことも必要であろう。

また、このような緻密な分析手法で項目の精査を行うことにより、キャリア教育の効果を実証できたことは意義があるのではないだろうか。「キャリア成熟」は、キャリア教育の効果指標になり得ると言えるだろう。

第6章 キャリア教育プログラムの変更が大学生の就職傾向に与える影響

6.1 問題と目的

本章の目的は、第4章で示した Figure4.2「大学生のキャリア成熟過程モデル」における教育プログラムの変更が、学生のキャリア成熟を経て表出される就職傾向に与える影響を実証的に検証することである。そのために、追手門学院大学で行われたキャリア教育プログラムの変更による学生の就職傾向の変化を調べた。第1章で述べたように、キャリア教育の定義から考えると、就職率は傍証的な指標にはなり得るが、教育の直接的な効果指標ではないと思われる。しかし、大学はこの指標をキャリア教育の成果として報告しがちである。そこで、就職率や就職先企業規模が、キャリア教育の効果指標になり得るかどうかを検証することとした。

その検証のためには、キャリア教育プログラムの変更前後で学生の就職率や就職先企業規模を比較することが有効である。そこで、2.4節で述べた追手門学院大学のカリキュラム改定を例として、その前後で就職傾向を比較することとした。次節では、2014年度に行われた改定も含めたキャリア教育プログラムの変遷について概観する。

6.1.1 追手門学院大学のキャリア教育プログラムの変遷

Table 6.1 は、2004年度に自主自立型人材を育むための独自の「キャリア形成支援プログラム」をスタートさせて以降、2004年度入学生から2015年度入学生までのキャリア教育プログラム科目についてまとめたものである。太字、イタリック体の表記は、改定部分を表した。

Table 6.1 (拡大版を巻末に添付)

入学年度別の主要なキャリア形成科目の科目配置

太字イタリック体は改定を示す

入学年度	科目名	科目配置	配属期	経済学部				経済学部				心理学部				社会学部				国際教養学部				特記事項
				配属年度				配属年度				配属年度				配属年度				配属年度				
				1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
2004	新入生講習	共通科目	新入生講習	春	○			全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	通大プロジェクト科目は、 最大4単位までの履修単位として認める。	
	キャリア形成論	共通科目	総合科目	春		○	○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
	インターンシップ1	共通科目	総合科目	春			○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
	インターンシップ2	共通科目	総合科目	秋			○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
2005	【新設】キャリアデザイン論	共通科目	基本科目	秋	○	○	○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	通大プロジェクト科目は、 最大4単位までの履修単位として認める。	
	キャリア形成論1	共通科目	総合科目	春		○	○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
	【新設】キャリア形成論2	共通科目	総合科目	秋		○	○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
	インターンシップ1	共通科目	総合科目	春			○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
2006 2007	インターンシップ2	共通科目	総合科目	秋			○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	通大プロジェクト科目は、 最大4単位までの履修単位として認める。	
	【16クラス増】キャリアデザイン論	共通科目	基本科目	秋	○	○	○	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修		
	キャリア形成論1	共通科目	総合科目	春		○	○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
	キャリア形成論2	共通科目	総合科目	秋		○	○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
2008	インターンシップ1	共通科目	総合科目	春			○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	経済・経営・文学部で全員履修 通大プロジェクト科目は、 最大4単位までの履修単位として認める。	
	インターンシップ2	共通科目	総合科目	秋			○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
	キャリアデザイン論	共通科目	基本科目	秋	○	○	○	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修		
	【1クラス増】キャリア形成論2	共通科目	総合科目	秋		○	○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
2009 ~2013	インターンシップ1	共通科目	総合科目	春			○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	経済・経営・文学部で全員履修 通大プロジェクト科目は、 最大4単位までの履修単位として認める。	
	インターンシップ2	共通科目	総合科目	秋			○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
	キャリアデザイン論	共通科目	基本科目	秋	○	○	○	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修		
	キャリア形成論1	共通科目	総合科目	春		○	○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
2014	キャリア形成論2	共通科目	総合科目	秋		○	○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	通大プロジェクト科目は、 最大4単位までの履修単位として認める。 インターンシップ履修の拡大	
	【新設】キャリア形成論3	共通科目	総合科目	春			○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
	【新設】インターンシップ履修	共通科目	総合科目	春		○	○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
	【新設】インターンシップ実習	共通科目	総合科目	秋		○	○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
2015	社会人の基礎	共通科目	総合科目	秋			○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	全学部で全員履修 キャリア科目群は、すべての履修単位 として認める。(一部上限あり) インターンシップは4単位までの履修単位 として認める。	
	キャリアデザイン論	基礎教育科目	キャリア科目群	秋	○			全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修		
	キャリア形成論1	基礎教育科目	キャリア科目群	春		○		選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
	キャリア形成論2	基礎教育科目	キャリア科目群	秋		○		選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
	キャリア形成論3	基礎教育科目	キャリア科目群	春		○	○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
	インターンシップ実習	基礎教育科目	キャリア科目群	春		○	○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
	インターンシップ1	基礎教育科目	キャリア科目群	秋	○	○	○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
	インターンシップ2	基礎教育科目	キャリア科目群	春	○	○	○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
2016	インターンシップ3	基礎教育科目	キャリア科目群	秋	○	○	○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	全学部で全員履修 キャリア科目群は、すべての履修単位 として認める。(一部上限あり) インターンシップは4単位までの履修単位 として認める。	
	インターンシップ4	基礎教育科目	キャリア科目群	春	○	○	○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
	インターンシップ5	基礎教育科目	キャリア科目群	秋	○	○	○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		
	社会人の基礎	基礎教育科目	キャリア科目群	秋			○	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択	選択		

※心理学部と社会学部は2006年度に人間学部より改組した。そのため、2005年度までは人間学部として一つの学部であった。

©国際教養学部は2007年度に文学部から改組した。

筆者作成:追手門学院大学STUDY GUIDE(2010年以前は履修要項)参考

キャリア形成関連授業は、2004 年度に「新入生演習」、「キャリア形成論」、「インターンシップ 1」および「インターンシップ 2」を正課授業として開講することからスタートした。翌 2005 年度には新入生演習で行われていたキャリアスタートプランを発展させて「キャリアデザイン論」を開講し、「キャリア形成論」を通年開講とするために「キャリア形成論 1」および「キャリア形成論 2」を開講した。そして、2006 年度には、「キャリアデザイン論」が学部ごとに複数クラス開講されることになった。これは、全学部「キャリアデザイン論」を導入しようとする試みであった。経済学部、経営学部、文学部(現在の国際教養学部)では「キャリアデザイン論」の履修を新入生全員に義務付け、心理学部と社会学部では配当年次を固定しない選択履修科目として別途クラスを設けた。

さらに、内定獲得後の 4 年生に対してキャリア形成支援を継続的に行うことを目的として、2009 年秋学期に 3・4 年次配当科目として「社会人の基礎」を開講した。これは、前年の 2008 年度に「キャリア形成論 2」で暫定的に開講した 4 年次秋学期クラスを発展させたものであった。「社会人の基礎」では、社会人になるための基礎力を育て上げることを目標に、就職支援部署が実施する 4 年生を対象にしたキャリアガイダンスと連携させた。

そして、2013 年 1 月の事務組織改変により、それまで就職支援組織に置かれていたキャリア教育(インターンシップ・資格取得支援含む)は教学組織に移管され、「教育」としての位置づけが明確となった。

これに伴い、カリキュラムの課題が浮きあがってきた。2013 年度までのカリキュラムでは、キャリア形成支援プログラムに配置されている科目の配当年次を固定していなかった。そのため、学生が系統立てて履修していないことが、計画的・継続的という点で課題となっていた。また、1 年次からのキャリア形成を意図して開講した「キャリアデザイン論」の履修方法や授業運営・内容が学部によって 2 つのパターンに分かれていた。このことが、全学的という点で課題となっていた。例えば、経済学部、経営学部、国際教養学部では、新入生全員の履修を義務付けて、約 60 人のクラスサイズで学部ごとに複数クラス開講していた。業者委託の教員が授業を担当し、同一テキストを用いた授業が全クラス同じ内容で行われていた。各学部所属の教員は、それぞれのクラスの単位認定権者として授業運営のオブザーバーを担った。授業の目標は、コミュニケーショントレーニングを中心に、自己理解を深め、大学での学びを社会で活かせるようにビジネス社会の状況を理解することであった。一方、心理学部と社会学部では、選択履修の科目として 1 クラスのみの開講であった。心理学部所属の教員が授業を担当し、授業と就職・進路支援行事のキャリアガイ

ダンスを連携させて、学外から講師を招いて開催される講演が組み込まれていた。授業の目的は、自分自身の将来のキャリア(人生/生き方)をイメージし、その実現のためには、今・ここで、何をどうすればいいのかを考えることであった。

2013 年度に、このようなカリキュラムの課題を解決するためにキャリア教育プロジェクトが立ち上げられ、2014 年度に向けてのカリキュラム改定が行われた。このカリキュラム改定では、配当年次を固定して学びの順序を明確にすること、新入生全員に「キャリアデザイン論」の履修を義務づけること、キャリア教育の内容を全学的に統一すること、さらに学びを継続させるための新規科目の開設を行った。具体的には、キャリアデザイン論は、心理学部と社会学部の履修方法、授業運営・内容を経済学部、経営学部、国際教養学部と同じ体制に統一した。また、「キャリア形成論 1」と「キャリア形成論 2」を 2 年次配当に、「社会人の基礎」を 4 年次配当にそれぞれ固定した。このことにより 3 年次配当の講義科目がなくなったため、「キャリア形成論 3」を 3 年次配当の講義科目として新設した。これは、キャリア形成関連授業の継続性を担保するとともに履修機会の拡大を図るための措置であった。3 年次配当の科目としては、「インターンシップ 1」と「インターンシップ 2」が開設されていたが、インターンシップは成果型の科目であり、履修人数に制限を設けるなど他の講義科目とは単位認定や授業運営が異なっていた。

このように、2004 年度にスタートした追大キャリア形成支援プログラムは、試行錯誤しながら 2009 年度に一応の完成をみた後、2013 年度まで同じカリキュラムを維持してきた。そして、2014 年度のカリキュラム改定以降も、大学の教育改革に併せて毎年改定を重ねていった。2015 年度には、大学全体のカリキュラム改定が行われ、これらのキャリア形成科目は、キャリアデザイン論も含めてキャリア科目群として 59 科目の中に配置されることとなった。

6.1.2 大学生の就職状況と社会情勢

このように教学体制を整えながら、就職支援部署では、学生の就職支援における目標「卒業生就職率 90%以上」に加えて、「上場企業・大企業への就職比率 50%以上」を掲げ、就職支援方針を就職率から企業規模に転換していった。教学と就職支援を連携させた取り組みの成果は、学生の就職率として表れている。Table 6.2 は、追手門学院大学の 2005 年度卒業生(春学期末卒業生含む)から 2018 年度卒業生(春学期末卒業生含む)までの 14 年間の就職率をまとめたものである。就職率は、「就職内定者数」を「卒業者数(春学期卒業生含む)」で除して求めている。

Table 6.2 （拡大版を巻末に添付）

追手門学院大学卒業生の就職率

入学年度 (卒業年度)		2002 (2005)	2003 (2006)	2004 (2007)	2005 (2008)	2006 (2009)	2007 (2010)	2008 (2011)	2009 (2012)	2010 (2013)	2011 (2014)	2012 (2015)	2013 (2016)	2014 (2017)	2015 (2018)
就職率(注1)	経済学部	64.5%	73.8%	76.3%	77.1%	57.3%	67.3%	64.9%	73.3%	76.9%	74.5%	79.2%	86.8%	88.4%	91.5%
	経営学部	67.9%	72.3%	77.7%	75.1%	63.7%	68.3%	71.8%	74.5%	79.9%	84.8%	84.8%	89.0%	91.8%	91.0%
	心理学部(注3)	47.7%	49.2%	53.6%	65.4%	44.3%	54.8%	51.1%	53.6%	61.4%	60.2%	71.8%	73.3%	77.7%	79.1%
	社会学部(注3)	72.2%	73.1%	86.0%	63.8%	63.9%	65.1%	70.2%	67.1%	71.3%	68.0%	73.9%	82.8%	90.1%	89.7%
	国際教養学部	62.6%	69.8%	65.4%	68.3%	51.1%	65.4%	63.1%	67.2%	74.6%	73.7%	74.6%	79.6%	80.3%	85.1%
	追手門学院大学全体	63.6%	69.1%	72.7%	72.2%	57.0%	65.1%	65.2%	68.5%	74.5%	72.6%	78.4%	83.6%	86.8%	87.8%
	全国(注2)	63.7%	67.6%	69.9%	68.4%	60.8%	61.6%	63.9%	67.3%	69.8%	72.6%	74.7%	76.1%	77.1%	78.0%

筆者作成:追手門学院大学 就職・キャリア支援課「進路集計表」参考

(注1) 就職率＝内定者数÷卒業者数

(注2) 出典: 文部科学統計要覧平成21年版, 平成26年版, 平成31年版

(注3) 心理学部と社会学部は, 2005年まで人間学部として一つの学部であった。

Figure 6.1 は、追手門学院大学卒業生の過去 14 年間の就職率の推移を、全国平均と比較して図示したものである。全国の大学における就職状況は、文部科学省「学校基本調査」によると、大学卒業者に占める就職者の割合が 1991 年 3 月の 81.3%から、2003 年 3 月には 55.1%まで低下し、2008 年 3 月には 69.9%まで回復したものの、2010 年 3 月には再び就職氷河期の水準にまで落ち込み 60.8%になった。その後、少しずつ回復の兆しが見え、2019 年 3 月には 78.0%となっている。追手門学院大学全体の就職率は、全国平均が回復した 2008 年 3 月に 72.7%まで回復したのち、2010 年 3 月には 57.0%まで落ち込んで全国平均を下回った。その翌年の 2011 年 3 月には、早くも 65.1%まで回復し、以降、すべての年度で全国平均を上回り、2019 年 3 月には 87.8%と全国平均を 9.8%も上回った。追手門学院大学全体の就職率は、全国平均とほぼ同じように推移しているが、2015 年度卒業生からの上昇が際立っている。また、学部ごとの就職率をみると、年度によっては全国平均を下回る学部もあるなど学部間のばらつきが大きかった。しかし、学部間のばらつきは、年を経るごとに解消されている。そして、2017 年度卒業生で初めて、全学部の就職率が全国平均を上回った。この時の卒業生は、全学部でキャリアデザイン論を全員履修にするなど、改定したカリキュラムを受講した 2014 年度入学生であった。

一方、大学生の就職状況は、社会情勢の影響を受けることが考えられる。そこで、社会情勢を表すひとつの指標として大卒求人倍率をみた。Figure 6.2 は、Figure 6.1 と同じ過去 14 年間の大卒求人倍率である。リクルートワークス研究所(2019)が公表している「第 35 回ワークス大卒求人倍率調査」を参考にして、筆者が作成した。大卒求人倍率とは、民間企業への就職を希望する学生一人に対する、企業の求人状況を算出したもので、求人総数を民間企業就職希望者数で除して求めている。これをみると、この期間の大卒求人倍率は、就職率の全国平均とほぼ同じように推移していることがわかる。

Figure 6.1

追手門学院大学卒業生の就職率の推移(全国平均との比較)

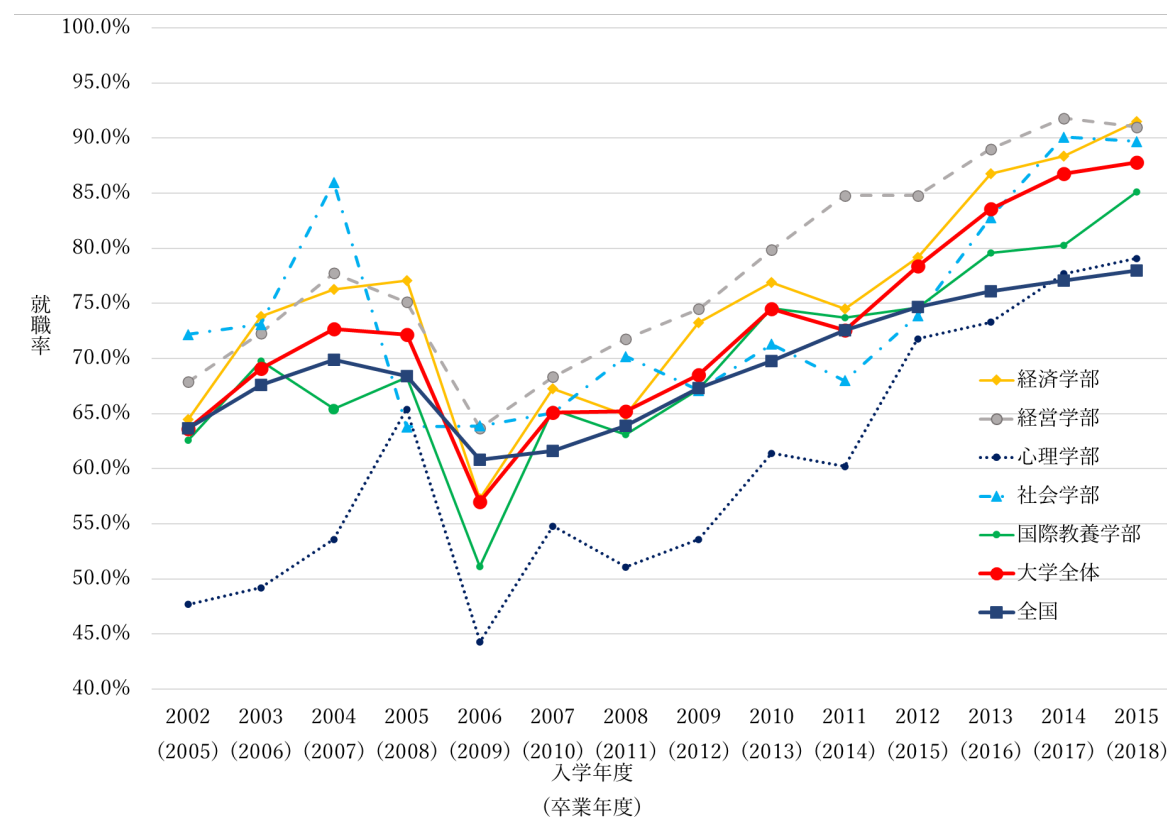
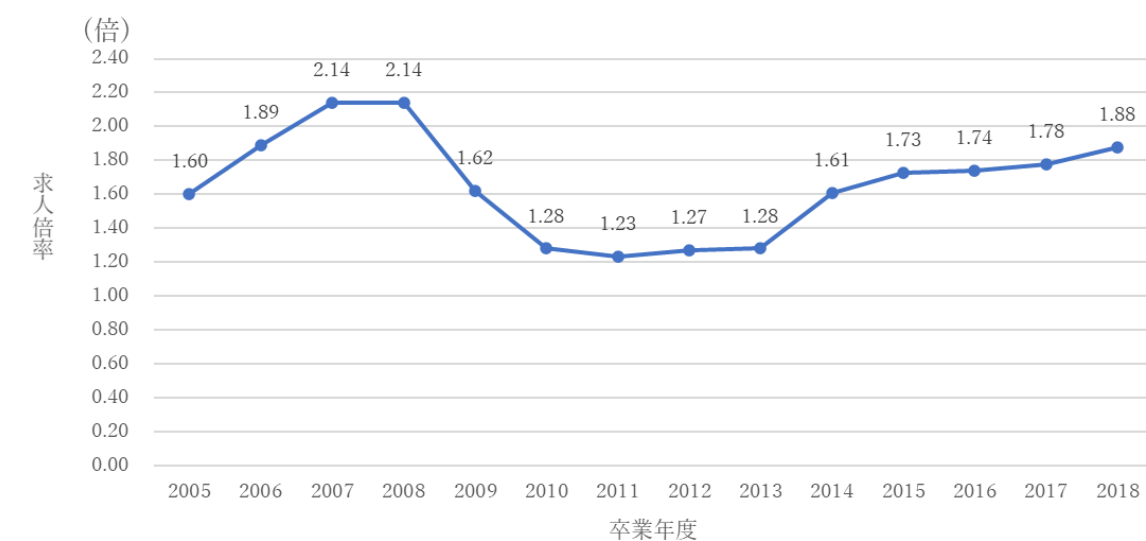


Figure 6.2

大卒求人倍率の推移



6.2 方法

6.2.1 分析対象者

分析対象者は、関西圏にある中堅私立文系大学の追手門学院大学の学部学生であった。追手門学院大学は、2018年3月現在、学生数が約7000名、設置学部が経済学部、経営学部、地域創造学部(2015年度開設)、社会学部、心理学部、国際教養学部の6学部で構成されていた。

学生の就職状況をキャリア教育カリキュラム改定前後で比較するために、カリキュラム改定のあった2014年度前後2年間に入学した学部学生の卒業時の進路データを集めた。集めたデータは、2015年度卒業生1303名、2016年度卒業生1379名、2017年度卒業生1391名、2018年度卒業生1450名のものであった。そのうち、最短修業年限で卒業した学部学生4,875名を分析対象とした。地域創造学部は2015年度新設のため分析対象者から除いた。内訳は、2012年度入学生(2015年度卒業)が1175名、2013年度入学生(2016年度卒業)が1264名、2014年度入学生(2017年度卒業)が1237名、2015年度入学生(2018年度卒業)が1199名であった。最短修業年限で卒業した学生を分析対象としたのは、同じカリキュラムを受講した学生を比較するためである。

6.2.2 収集した情報

卒業生進路データには、学部・学科、学籍番号、氏名、性別などのデモグラフィック項目の他に、企業分類、企業名称、大・中・小分類名称、職種名称、株式名称、資本金、従業員数などの企業情報に関連する項目が含まれていた。

学生の就職状況は、これらの項目のうち学籍番号、大分類名称(後述)、従業員数を用いて、入学年度基準就職率と就職先企業規模を調べた。入学年度基準就職率とは、最短修業年限で卒業した学生を分母にして、正規雇用された学生の割合を算出したものである。一般的な統計データ等で示されている就職率とは、その年度に卒業した学生を分母として算出している。そのため、年度途中での卒業生や留年して卒業した学生を含んだ数値となっている。これと区別するために、本調査では入学年度基準就職率を最短修業年限で卒業した学生の就職率と定義して用いる。

6.2.3 分析手順

キャリア教育カリキュラムが学生の卒業時の就職傾向に影響を与えているかどうか検討するために、カリキュラムの違いで学生を2群に分けて、入学年度基準就職率と就職先

企業規模の2つの指標を用いて比較検討した。

まず、入学年度基準就職率を調べるために、大分類名称を用いて、学生を正規雇用と非正規雇用・非就職(進学含む)に分けた。大分類名称とは、総務省による「日本標準産業分類」に基づいて企業を業種別に分類にしたものである。追手門学院大学では、日本標準産業分類で区分できない学生の進路先を、「非正規・非就職」として区分していた。また、就職先企業規模を調べるために、従業員数を用いた。これは、厚生労働省が企業を従業員規模で区分していることや大学が公表している学生の進路情報等においても従業員数を指標とした統計データが多く使われていることによる。そこで、就職先企業規模の分類としては、正規雇用は従業員数「20人以下」、「21～300人」、「301～1000人」、「1001～3000人」、「3001人以上」の5つのいずれかとし、非正規雇用や進学等による非就職は「非正規・非就職(進学含む)」に分けた。

次に、学生はカリキュラムの違いで2群に分けた。カリキュラムの違いを比較するために対象にした科目は、「追大キャリア形成支援プログラム」に属する「キャリアデザイン論」であった。「キャリアデザイン論」は、カリキュラム改定前後を通じて全員が履修することを課せられた学部と、改定前後で履修方法の異なる学部があるので、前者をA群、後者をB群とした。6.1.1節で述べたように、A群は、2012年度から全員履修であった経済学部、経営学部、国際教養学部であった。B群は、2012年度と2013年度は選択履修で、2014年度から全員履修になった心理学部と社会学部であった。

これらのデータを用いて、学生の就職傾向がカリキュラムの違いで異なるか調べるために、A群とB群の入学年度基準就職率の経年変化を調べて比較した。また、就職先企業規模と入学年度の関係性を群別に調べるために、群ごとの就職先企業規模割合を対応分析した。

6.2.4 手続き

本調査は、研究内容に倫理的に問題がないかどうかを筆者の所属大学研究倫理委員会で審査・承認後に実施した。具体的には、分析結果は統計的に処理し、特定の個人を問題にしないこと、大学から提供されるデータに氏名を含めないこととした。

6.3 結果

6.3.1 単純集計

Table 6.3 は、分析対象者の属性を学部・入学年度別に集計したものである。

Table 6.4 は、就職先企業規模の度数を学部・入学年度別に調べて作成した分割表である。Table 6.5 は、Table 6.4 を A 群と B 群の学部ごとにまとめて集計したものである。

Table 6.3

学部・入学年度別属性(人数)

学部	性別	入学年度			
		2012	2013	2014	2015
経済学部	女	31	44	36	35
	男	260	278	288	251
	小計	291	322	324	286
経営学部	女	112	132	123	114
	男	260	237	269	271
	小計	372	369	392	385
心理学部	女	135	143	116	122
	男	59	64	67	62
	小計	194	207	183	184
社会学部	女	80	99	62	75
	男	70	64	69	70
	小計	150	163	131	145
国際教養学部	女	66	104	110	97
	男	102	99	97	102
	小計	168	203	207	199
総数		1175	1264	1237	1199

Table 6.4

就職先企業規模別分類(学部別)(割合)

学部	入学年度	就職先企業規模					非正規・ 非就職(進学含む)	総計
		20人以下	300人以下	1000人以下	3000人以下	3001人以上		
経済学部	2012	7.2%	31.6%	19.2%	13.4%	11.3%	17.2%	100.0%
	2013	5.6%	36.6%	18.9%	14.3%	13.0%	11.5%	100.0%
	2014	4.6%	30.6%	19.8%	16.4%	18.5%	10.2%	100.0%
	2015	4.5%	36.7%	24.8%	13.3%	14.3%	6.3%	100.0%
経営学部	2012	5.1%	34.7%	22.0%	14.0%	9.9%	14.2%	100.0%
	2013	6.8%	31.4%	22.0%	16.8%	13.6%	9.5%	100.0%
	2014	6.9%	33.4%	21.7%	15.6%	15.8%	6.6%	100.0%
	2015	9.1%	28.6%	20.8%	17.9%	15.3%	8.3%	100.0%
心理学部	2012	6.7%	29.4%	20.6%	9.8%	7.7%	25.8%	100.0%
	2013	6.8%	34.3%	15.5%	10.6%	8.2%	24.6%	100.0%
	2014	10.4%	30.6%	13.7%	13.7%	10.4%	21.3%	100.0%
	2015	5.4%	29.9%	21.7%	13.6%	10.9%	18.5%	100.0%
社会学部	2012	8.7%	31.3%	16.7%	10.0%	8.0%	25.3%	100.0%
	2013	9.8%	30.1%	16.6%	15.3%	11.0%	17.2%	100.0%
	2014	5.3%	32.8%	23.7%	18.3%	10.7%	9.2%	100.0%
	2015	4.8%	32.4%	22.8%	14.5%	15.9%	9.7%	100.0%
国際教養学部	2012	6.5%	32.7%	11.3%	15.5%	13.1%	20.8%	100.0%
	2013	9.9%	34.0%	12.3%	14.3%	11.3%	18.2%	100.0%
	2014	5.8%	32.9%	21.7%	15.5%	9.7%	14.5%	100.0%
	2015	7.5%	36.7%	13.6%	14.6%	12.6%	15.1%	100.0%

Table 6.5

就職先企業規模別分類(群別)(割合)

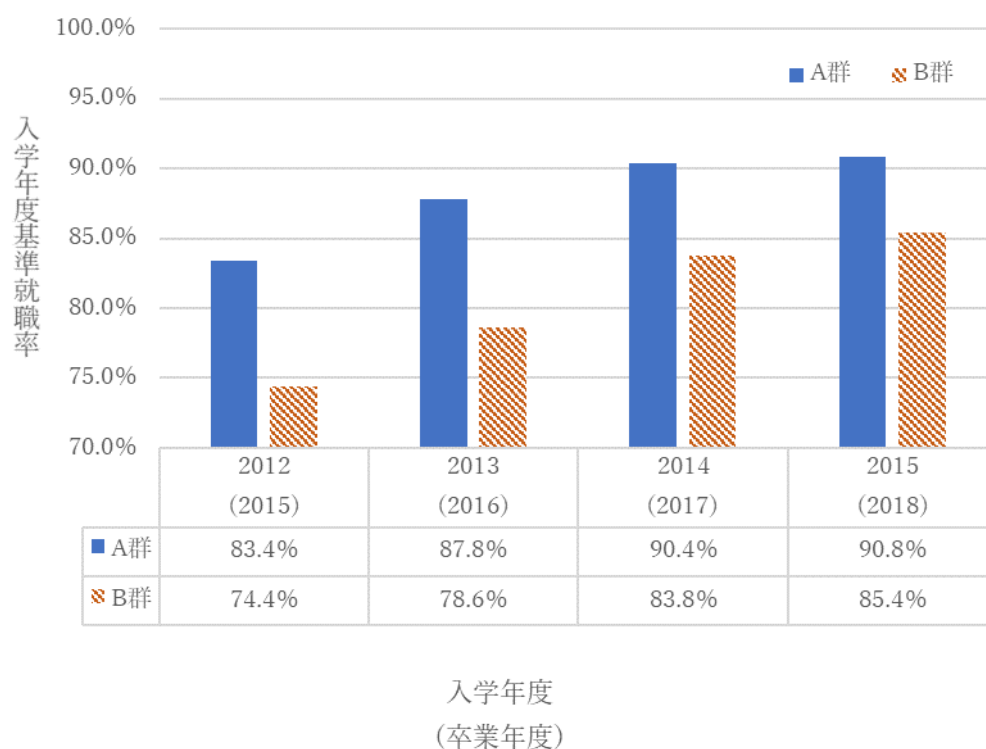
学部	入学年度	従業員規模別					非正規・ 非就職(進学含む)	総計
		20人以下	300人以下	1000人以下	3000人以下	3001人以上		
A群	2012	6.1%	33.2%	18.9%	14.1%	11.1%	16.6%	100.0%
	2013	7.0%	33.9%	18.7%	15.3%	12.9%	12.2%	100.0%
	2014	5.9%	32.3%	21.0%	15.8%	15.4%	9.6%	100.0%
	2015	7.2%	33.1%	20.5%	15.6%	14.4%	9.2%	100.0%
B群	2012	7.6%	30.2%	18.9%	9.9%	7.8%	25.6%	100.0%
	2013	8.1%	32.4%	15.9%	12.7%	9.5%	21.4%	100.0%
	2014	8.3%	31.5%	17.8%	15.6%	10.5%	16.2%	100.0%
	2015	5.2%	31.0%	22.2%	14.0%	13.1%	14.6%	100.0%

6.3.2 入学年度基準就職率を比較した結果

Figure 6.3 は、学生の就職状況がカリキュラムの違いで異なるか調べるために、A 群と B 群の入学年度基準就職率の経年変化を示したものである。入学年度基準就職率は、年を経るごとに A 群が 4.4%, 2.6%, 0.4%と上昇し、B 群が 4.2%, 5.2%, 1.6%と上昇した。このように、B 群の上昇率が A 群より大きかった。次に、A 群と B 群の入学年度基準就職率の差を入学年度で比較すると、その差は、2012 年度入学生が 9.0%, 2013 年度入学生が 9.2%, 2014 年度入学生が 6.6%, 2015 年度入学生が 5.4%であった。

Figure 6.3

入学年度基準就職率の推移(群別)

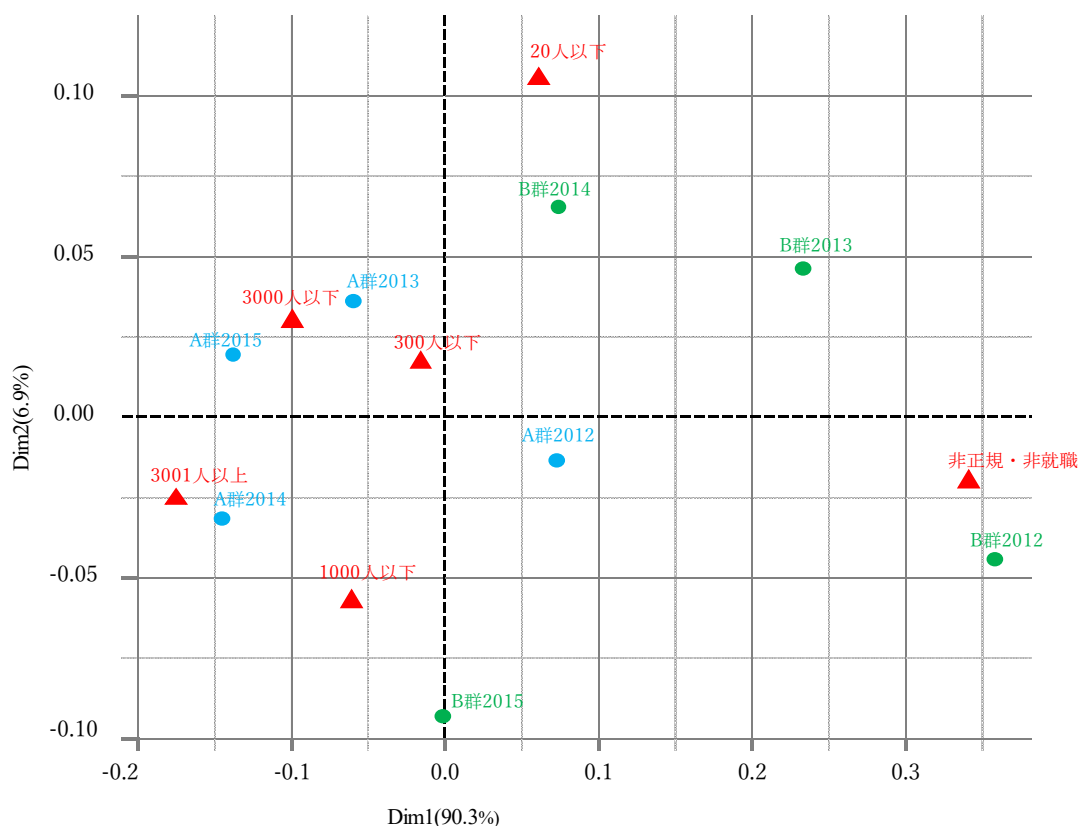


6.3.3 入学年度と就職先企業規模の対応分析の結果

Figure 6.4 は、就職先企業規模と入学年度の関係性を群別に調べるために、Table 6.5 を対応分析し、結果を二次元座標上に示したものである。B 群 2012 年度は、非正規・非就職との距離が近かった。A 群 2014 年度は 3001 人以上に、2013 年度と 2015 年度は 3000 人以下の企業規模に距離が近かった。各次元の寄与率は、次元 1 が 90.3%, 次元 2 が 6.9%であった。

Figure 6.4

対応分析の結果



6.4 考察

Figure 6.3 からわかるとおり、カリキュラム改定があった 2014 年度以降、A 群と B 群の差が、それまでと比較して小さくなっているように思われる。また、A 群、B 群とも入学年度基準就職率は、右肩上がりに上昇している。この上昇は B 群だけでなく A 群にも起こっていることから、学生の就職状況が社会情勢の影響を受けて良くなっていったことがわかる。しかし、A 群と B 群の差は、2012 年度、2013 年度と 2014 年度、2015 年度では異なっている。B 群が A 群に追いついているように思われることから、カリキュラム改定の効果と考えることもできるだろう。

就職先企業規模の布置位置は、Figure 6.4 を見ると、X 軸に沿って、左から右に就職先企業規模の大きい順に並んでいることがわかる。非就職・非正規(進学含む)は、一番右に少し離れて布置されている。A 群がより左側に、B 群がより右側に布置されていることから、A 群の方が就職先企業規模の大きいところへ就職していった傾向が読み取れる。ただし、A 群、B 群とも 2012 年度から 2015 年度にかけて左側に布置されるようになっている。こ

のことから、A 群も B 群も、年を経るごとに企業規模の大きいところへ就職する傾向が相対的に高くなっていることが読み取れる。また、Y 軸に関しては、2 次元の寄与率がそれほど高くないため、明確な関係性は解釈できないようである。

このように就職先企業規模を検討した結果からは、A 群も B 群も年を経るごとに就職先企業規模が大きくなっていることがわかる。これも、カリキュラム改定の効果と考えることができるかもしれない。

6.5 議論

本調査では、キャリア教育プログラムの改定前後で学生の就職傾向に変化が起こることがわかった。学生の就職状況は、カリキュラム改定のあった 2014 年度を境に変化が起こった。本章の 6.1.2 節で述べているように、社会情勢が好転して売り手市場になったことは、大学生の就職状況に良い影響を与えたと考えられる。しかし、Figure 6.2 からわかるとおり、2012 年度から 2015 年度に入学した学生の卒業時の大卒求人倍率は、2015 年度卒 1.73 倍、2016 年度卒 1.74 倍、2017 年度卒 1.78 倍、2018 年度卒 1.88 倍とあまり変化していないことから、社会情勢にそれほど変化があったとは思われない。したがって、追手門学院大学で起こった就職状況の変化を説明するには、社会情勢の影響だけではなく、2014 年度のカリキュラム改定や大学の方針、就職に対する取り組みの影響を考えるのが妥当であろう。社会の変動を考慮しても、カリキュラム改定の影響があったと言えるのではないだろうか。

2014 年度のカリキュラム改定の主旨は、キャリア教育プログラムの配当年次を固定すること、初年次科目であるキャリアデザイン論の履修を新入生全員に義務づけて、その授業内容を全学的に統一することであった。吉田(2017)は、キャリアデザイン論の単位を修得した学生の方が高い就職率であったことを明らかにして、キャリアに対する早期の意識づけを行うことが就職の成否に影響を与えることを指摘している。したがって、初年次科目の「キャリアデザイン論」の履修方法や授業内容を変更するだけで学生の卒業時の就職に影響が表れるとしたら、吉田(2017)が指摘したように初年次教育におけるキャリア教育が重要であることを裏付けることになるのではないだろうか。

ただし、本調査では A 群と B 群の実質的な差については考察できていない。学部によって男女構成や選択する職種の傾向に違いがあったと思われる。その影響を考慮した精緻な分析を行う必要があった。しかし、このような記述的な分析でも、2014 年度カリキュラム

改定の影響を確認することができた意義は大きい。

カリキュラム改定前後で学生の就職傾向が変化したことは、キャリア教育が学生の就職状況に影響を与え得ることを示唆していると思われる。ただし、2.4 節で述べたように、追手門学院大学では、キャリア教育の先進的な取り組みを行い、その取り組みは「大学教育・学生支援推進事業」【テーマ B】学生支援推進プログラム(学生支援 GP)に採択されるなど、文部科学省に高く評価されていた。適切に制度設計がなされた中での取り組みの成果が、学生の就職状況に表れたと考えるのが妥当なのではないだろうか。このように、学生の就職状況にキャリア教育での取り組みが反映されるとするならば、大学は、大学の教育理念や教育方針に沿わせて、キャリア教育のカリキュラムやその内容を考えることがますます重要になるだろう。また、このような分析手法を用いれば、キャリア教育プログラムの効果検証が可能であることを示すことができたと言えるのではないだろうか。

第7章 総合論議

7.1 大学におけるキャリア教育の位置づけ

近年、日本の大学が社会から大学教育の質保証を求められるようになったことは、その存在価値を問われていることともいえるだろう。その存在価値は、社会の要請に応え得る人材養成に込めているのかということも含めて、労働生産力維持に必要な若年者の就業問題にも関係する。大学卒業後の三年離職率や非正規雇用率の高さ、若年無業者の存在は、国にとって喫緊の大きな課題であり、大学のキャリア教育は、その課題の解決のために大学教育に導入されたとも言えるだろう。しかし、キャリア教育の導入から約 20 年経っても、こういった若年者の就業問題は解決しておらず、学生はキャリアに対する意識が成熟しないまま社会に移行しているように思われる。

これは、日本の大学で行われるキャリア教育が、国の施策としての「キャリア教育の目的」を建前として、実質的には「大学と社会との接続」、すなわち「就職」に焦点があてられたことに一因があると考えられる。本来、キャリア教育は「学生の社会的・職業的自立」を目的として行われ、学生の「キャリア発達を促す教育」である。しかし、日本の大学では、大学が評価される指標の一つに「学生の卒業時の進路」が掲げられており、学生の就職は大学経営にとって重要な指標となっていた。そのため、日本の大学で行われている学生のキャリア支援が、「就職」といった学校と社会の接続に焦点を当てるのもやむを得ないのかもしれない。しかし、それでは3年離職や若年無業者の解決にはならないことを本研究の結果は示している。Figure 1.1 で示されているように、キャリア教育が導入されて以来の 2010 年から 2018 年にかけての大学生の就職率は、年を経るごとに改善されていることがわかる。しかし、Figure 1.3 の若年無業者の状況からは、キャリア教育の導入が必ずしも若年者の就業状況の改善に結びついていないことが見て取れる。このことは、若年者の就業問題を解決するには、学校から社会への接続だけがうまくいけばいいということではないことを示唆していると思われる。国策の建前と大学経営側の本音の矛盾を解消しない限り、若年者の就業問題は解決しないように思われる。

本研究で行った実証研究の結果からは、学生のキャリアに対する意識は「人」の影響を受けてより具体的になっていくことや学生の就職状況が大学の方針や授業内容の影響を受けていることがわかった。したがって、授業の基盤となるカリキュラムは大学の人材養成方針に沿って策定されることが重要であり、大学はその方針に基づいて学生の支援を考え

るべきであることを示していると言えよう。これは、大学のキャリア教育が学部教育から独立して存在しているものではないこと、すなわち、学部の目指す人材養成目的を果たすためには、学部の専門教育の中でもキャリア教育が実施されることが望ましいと思われる。

これからは、変化の激しい、予測不可能な時代である。終身雇用の崩壊は、誰にでも「転機」が訪れることを意味している。大学のキャリア教育が、学校から社会への接続だけに注力しているようでは、「転機への対応力」は身につくとは思えない。大学は、大学生活のあらゆる場面を活用して、学生に「転機への対応力」を身に付けさせるよう努めるべきであろう。そのためには、学生にとってキャリア成熟が培われる場としての大学の授業が要となり、大学のカリキュラムが学生のキャリア成熟の視点で策定されることが必要ではないだろうか。キャリア教育には2つの観点があることは、3.3.2節でも述べたとおりである。一つは、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」というキャリア教育そのものの観点であり、もう一つは、「一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育」という職業教育の観点である。このように観点が2つあるのは、キャリア教育が専門教育と相まみえず、独立した位置づけで存在するからだと思われる。この2つの観点は、本来、キャリア教育として1つで扱われるべきであり、これを1つにするのが学部の専門教育だと考える。したがって、キャリア教育は学部の専門教育から独立して存在するのではなく、それぞれの学部の専門性を通じて行われるべき教育なのではないだろうか。文部科学省も、「大学でのキャリア教育は専門学部や大学院研究科などの専門課程において、講義と実習を組み合わせたキャリア学習の展開が今後必要である」ことを指摘している。

中央教育審議会答申(2008)でも教員については、「『研究』という営みを理解し、実践する教員が、学生の実情を踏まえつつ、『研究』の成果に基づき、自らの知識を結合して『教育』に当たるということが改めて大切な意義を有するのである」と指摘して、「学生が所属する学部の専門教育が、学生のゼミ活動等を通じて学生の職業選択に影響を与えることは多い」と述べられている。学部の専門教育の中でキャリア教育を実施していくために必要なことは、大学教職員がそれぞれの立場で学生のキャリア成熟を支え、教育手法を工夫することである。学生に直接かかわる教員と大学職員の役割変容が求められるのではないだろうか。

このように考えると、キャリア教育の到達目標は、大学の建学の精神であり、教育理念そのものである。追手門学院大学がGPでの取り組みに「追手門型」と明示して、「建学の

精神・教育理念(自主・自由・自立の精神)の実現を目指すもの」としたことは、かなり先進的な取り組みであったと言えるだろう。

7.2 キャリア教育の効果検証

このようにキャリア教育の運用が適切に行われたとするならば、次は教育効果の検証が必要になる。1.5 節で述べたとおり、教育効果の検証の必要性は高まっている。

キャリア教育も正課授業として取り組まれるようになり、教育効果の検証が求められる。しかし、キャリア教育の評価をどのようにすべきか、その方法については暗中模索の状態にある。本研究では、キャリア教育の混乱のもうひとつ原因になったこの問題について、学生個人の視点とカリキュラムの視点で検証した。学生個人の視点では、学生のキャリア成熟が大学のキャリア教育でよく実施される社会人講話の受講前後でどのように変化するか、キャリア・レディネスの概念を用いて調べた。カリキュラムの視点では、カリキュラムの変更が学生の就職傾向にどのような影響を与えたのか調べた。就職は、大学生にとっての「キャリアの到達点」ではなく、キャリア形成における「重要な通過点」である。キャリア教育プログラムによって発達した「キャリア成熟」が、就職（就職活動を含む）という転機（トランジション）を乗り越える役割を果たすと考えられる。したがって、キャリア教育の効果を測る指標としては、就職結果やその満足度も考えられるだろう。キャリア教育が就職指導・支援と混同されている問題はあるものの、大学においてはキャリア教育を「就職」と切り離して考えることも難しいと思われる。

しかし、溝上(2009)が指摘しているように「大学生がキャリアの視点から学問を捉えている」とするならば、キャリア教育では、学生の学びと職業を関連づけることが重要である。5.1.2 節で述べたように、本研究の実証研究で扱った社会人講話は、講師の選定や講演内容の決定において、学生の所属している学部の専門性や学問領域に相応した興味関心との関連は考えられていない。しかし、社会人講話の受講後、学生は明らかにキャリアに対する意識を変化させているように思われる。したがって、このような取り組みを学生の所属している学問の専門分野と合致させることにより、学生が自分の所属学部の学問に対する興味関心を広げ、学生のキャリア成熟をより高めることができるとも考えられるのではないだろうか。同様のことを Saks, A.M. & Ashforth, Blake. E. (2002) も、将来展望が明確であり職業選択に対して主体的に取り組んでいる者ほど、就職後に仕事が自分に合っているという感覚が高まること、仕事への満足感が高いこと、離職の意向が低くなることを指

摘している。

今後は、学修成果の可視化とあいまって、キャリア教育にも大学教育としての適切な評価が求められる。中央教育審議会答申(2011)で指摘されているように、キャリア教育の実践が教育目標を達成し、より効果的な活動となるためには、到達目標とそれを具体化した教育プログラムの評価を適切に行い、具体的な教育活動の改善につなげていくことが重要である。ひとつひとつの教育活動の効果測定を行いつつ、教育プログラム全体として評価するためには、効果を測定するための指標が必要である。長期的な効果は、社会人として適切な行動がとれていることや満足する人生を歩めているかどうかであり、「キャリア成熟」が従属変数となり得るのではないだろうか。

望月(2010)が指摘しているように、「キャリア教育・就職支援の正課カリキュラムとしての授業化が進む現在だからこそ、量的拡大のみならず、内容や水準といった質的向上にも目を向けなければならない」とすれば、カリキュラムがどう影響するかを調べて大学教育施策に反映させることが重要である。その際、キャリア教育の成果を就職で図るものの妥当性については、さらなる議論が必要であろう。

7.3 キャリア成熟の視点から見た大学教育

第4章で提案した Figure 4.2「大学生のキャリア成熟過程モデル」は、大学教育のすべてがキャリア教育であるということを具現化したものである。本研究では「キャリア成熟」に焦点を当てて実証研究を行っているが、これは研究の対象を「大学生」としたからである。

大学は、学生のキャリア成熟を支えるために何ができるのだろうか。そもそもキャリア教育が最初に提唱された1999年、中央教育審議会では「学校教育と職業生活との接続不足」を改善するため、「小学校段階から発達段階に応じてキャリア教育を実施する必要がある」と提言されている。日本のキャリア教育は、政策文書で「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」と述べられているように、初等中等教育段階を念頭に置いた取り組みであった。また、村上(2014)も「キャリア教育は初等教育の段階から高等教育の段階まで一貫したものとして捉えられているというよりも、むしろ両者を内容面で区別し、初等中等教育段階で基礎的・汎用的な部分は完成をさせた上で、高等教育ではそれを土台としてより具体的・実践的な取り組みがなされることが想定されている」ことを政策文書の分析から明らかにしている。三川(2011)は、初等中等教育から高等教育にかけて、さらには

「社会人」としてのキャリア形成に至るまで、計画的かつ継続的なキャリア教育やキャリア形成支援を行うことの必要性を指摘している。これは、大学が初等中等教育と高等教育との接続に目を向けて、初等中等教育で行われるキャリア教育を継承・発展させた取組にしていくべきであることを指摘していると受け取れる。2020 年度（令和 2 年度）の学校基本調査では、大学・短大への進学率が過去最多の 58.6%になっていることからわかるように、大学には、初等中等教育段階でのキャリア教育を受けてきた層がすでに入学してきている。4.5 節で述べたように、キャリア教育が初等中等教育から始まっていることを考えると、大学生は初等中等教育までのキャリア発達を受けて大学生になり、大学生になってそれをさらに深化させていくと考えられる。これが大学生のキャリア成熟なのではないだろうか。

坂柳(2019)は、「キャリア成熟には、Super, D. E. (1984) が指摘しているように、現実的には個人変数と状況変数が複雑に絡み合い影響していると予想される」と述べて、キャリア成熟と個々の要因との関連を検討するだけでなく、複数の要因を同時に採用して、その促進力・抑制力を総合的・相対的に検討している。

Figure 4.2 の「大学生のキャリア成熟過程モデル」では、このような複数の要因を、教育プログラムや学生生活の中にある取り組みで表している。これは、大学のあらゆる取り組みがキャリア教育の具体的・実践的な取り組みになり得るということを示している。つまり、学生は、大学での様々な取り組みを通じて、キャリア成熟を高めていると言えるだろう。このことは、学生の成長には大学生活の様々な要因が関係し、その要因一つひとつにそれを支える大学教職員の存在があることを意味している。このように「大学教育のすべてがキャリア教育である」という視点に立つと、大学教職員はどの事象からでも、自分のできる範囲で学生の成長に対してかかわることができると思われる。大学教職員は、このようなことを意識して学生にかかわるべきではないだろうか。キャリア教育は「キャリア発達を促す教育」であり、その目的は「社会的・職業的自立」である。学生の社会的・職業的自立を図るために、大学教職員の役割はますます重要となるであろう。

7.4 キャリア教育の実践における提案

日本の大学のキャリア教育が抱える問題を解決するには、大学のキャリア教育の実践を、補助金に紐づけられた一過性の取り組みではなく、恒常的な取り組みにできるような「仕組みづくり」が必要であろう。これを担う「人」についても、競争的資金を原資とした任

期付き採用に頼るのではなく、恒常的な仕組みの中に組み込むべきであったと思われる。中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について(答申)」(2014)では、高校教育・大学教育・大学入試の一体的改革を進めることが新しい時代にふさわしい高大接続教育の実現につながると述べられ、大学の入試改革に目が向けられた。しかし、高大接続を入口の大学入試で捉えるだけでなく、入学後の学生の育成に目を向けて、キャリア教育で初等中等教育との接続を考えるべきであったのではないだろうか。そして、その実践の中心に、大学教職員を据えることが必要だったと考える。ここに、日本の大学における大学職員の新たな役割が想起される。

日本のキャリア教育を実効的なものにするためには、大学生活すべてをキャリア教育と捉え、大学全体で大学生のキャリア成熟を促す仕組みが必要であると考え。伊藤(2011)が指摘しているように「職員は就職支援の専門職になりえるが、教育的視点を身に着けるためには相当な学問的経験が必要である。また、教員は、アカデミックな視点からの学生支援は十分可能であるが、広く産業社会全体をとらえ、その上で個々の学生のキャリア開発に結び付けていくことは、そのことを専門分野としている教員でなければとても困難といわざるを得ない」とするならば、大学教職員の役割を変容せざるを得ないのではないだろうか。

授業での取り組みが学生のキャリア形成を支え、大学生が「人」の影響を受けてキャリア成熟をしていくとするならば、学生にとって最も身近な存在である大学教職員は、重要な役割を果たすことになる。しかし、現状では、大学教職員が「大学生活のすべてがキャリア教育であり、大学教職員が学生のキャリア成熟に重要な役割を担っている」という認識を持ち得ているとは思われない。大学教職員については、2016(平成 28)年 3 月 31 日に公布された「大学設置基準等の一部を改正する省令(平成 28 年文部科学省令第 18 号)」により、2016 年度から各大学における SD(スタッフ・ディベロップメント)が義務化⁴された際に、その対象者の範囲とその内容が示されている。事務職員、技術職員、教員、部局長(学部長、センター長等)、執行部(学長等)など、学生の大学生活にかかわる人のす

⁴ SD の義務化により「大学は、その教育研究活動等の適切かつ効果的な運営を図るため、職員を対象とした、必要な知識及び技能を習得させ、並びにその能力及び資質を向上させるための研修の機会を設けるほか、必要な取組を行うものとする」ことを義務づけた。

べてが対象として挙げられた。大学職員の役割については、米澤 他(2015)が新たな職員像を示して、学生の成長に欠かせない存在であることを実践的な取り組み事例を挙げて説明している。その中では、「職員は学生にとって最も身近な社会人であり、学生にとって良きロールモデルである。職員が意識しないで取れる行動が増えること、すなわち大学職員の「あたり前」のレベルを上げることが学生の成長にもつながる」と述べられている。また、吉田(2017)は、教員にも学生のキャリア成熟に重要な役割があるとして、「大学生のキャリア意識は大学教育全体を通じて培われるものであり、専門教育も例外ではない」ことを指摘している。

本稿では各国の大学職員論について触れていないが、文部科学省が、これからの大学教育は教職協働で推進していくことや、それを支える人材として高度な専門性を持った職員像を示している。中央教育審議会大学分科会によってまとめられた「大学のガバナンス改革の推進について（審議まとめ）」(2014)では、学長のリーダーシップの確立として「学長補佐体制の強化」を掲げた上で、「高度専門職の安定的な採用・育成」と「事務職員の高度化による教職協働の実現」が重要である旨が述べられている。これについて吉武(2015)は、「教員と事務職員・技術職員・その他職員という『職種』から脱却し、如何なる役割を果たすかという『機能本位』の発想や枠組みで、大学の組織と人事管理を再構築すべき時機にきている」と述べて、大学の組織・人事管理の枠組みについてあるべき方向について具体的な提案を行っている。しかし、実態としてはSD研修の受講や大学院進学といった大学職員の「自己啓発」にとどまり、当時、想定されていたような職員の高度専門職化が進んでいるようには思われない。大学職員の役割やSDの実態については、別の研究に委ねるとして、これを推進するには、日本の高等教育機関に、教員と大学職員に加えて「第3の職種」の創設が必要であると考え。ユニバーサル化した現状の大学には、多様な学生が存在しており、キャリア支援も含めた学生支援はますます複雑になりつつある。これに対応するために、教員、大学職員の負担は増す一方である。それは、お互いが専門外のところで学生にかかわらねばならない事態となっているからだろう。

そこで、高度な専門性を持った大学職員の存在に目を向けて、教員と職員の領域をまたぐ存在として「第3の職種」の創設を提案したい。文科省は、これからの大学教育には教職協働が必要で、それを支える人材として高度な専門性を持った職員像を示している。そのポジションを明確にするためには、教員でも職員でもない「第3の職種」を法的にも位置づけることが必要であると考え。その役割は、学部の人材養成目的に合わせた学生の

キャリア支援の担い手であり、専門教育と結びついていることが重要である。もちろん、個別のカウンセリングも必須であるためそのための能力も求められる。さらに、学生のキャリア形成上のニーズを授業に反映させる役目を担うために、教員と大学事務職員双方へのコンサルティング機能も持つ必要があるであろう。このような人材のモデルとしては、かつて日本学生支援機構「大学等の就職・キャリア支援担当者のための研修プログラム構築に関する報告書」(2006)で、「大学キャリアカウンセラー」として想定されていたものが参考になる。その果たすべき機能は、欧米の「大学カウンセラー」であった。以下に、アメリカの大学のキャリアカウンセラーについての同報告書の記述を要約する。

「アメリカの大学のキャリアカウンセラーは、大学院修士課程でカウンセラー教育を修了したカウンセラーであり、カウンセリング以外の部署に配置転換されることはない。修士課程のカウンセラー教育は実践家の養成を目的としており、その教育内容は、アメリカ心理学会が責任を持って決定しており、時代の変化に対応して改定を行い、絶えず、カウンセラーとして現状に併せて効果的に機能できるような訓練が行えるようにしている。具体的な内容は、個人行動とキャリア発達、そして社会環境を理解するための基礎的な理論学習から、証左統計法、さらにプログラム開発、組織運営と管理に及ぶ。日本のイメージと違い、カウンセラーは相談するだけの人ではない。まさに、プログラム開発運営、アセスメントや情報の選別と活用、メンタルヘルスと学生生活、調査、他機関との連携協力などを統合的に修得するものとなっている」というものであった。

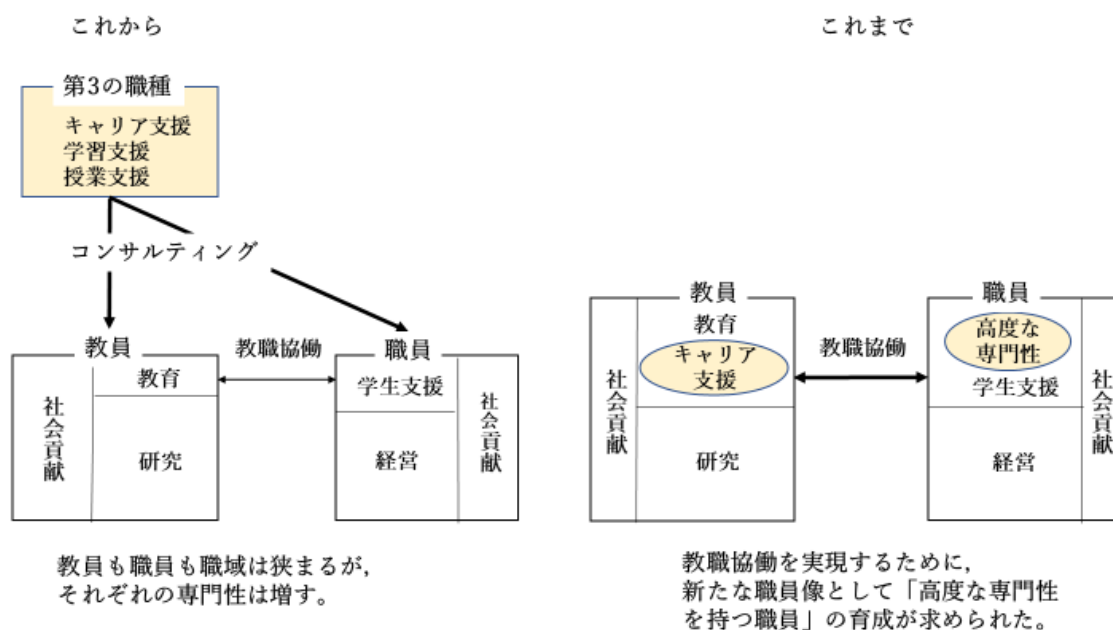
同報告書が想定した日本の大学における「大学キャリアカウンセラー」とは、「大学生・大学院生を始め、大学の修了者、関係者の、キャリアに関する諸問題の解決、さらにキャリア発達、キャリア構築を援助することを通して、専門的に機能する人」と定義されている。「大学キャリアカウンセラー」は、「大学の構成員として、大学の存在意義、役割、大学の理念等を理解し、その枠組みの中で、カウンセラーとしての能力と知識を活かして学生の発達に寄与する人」とされた。

先にも述べたように、大学進学率の上昇に伴い、多様な価値観や学習観を持った学生や初等中等段階で充実したキャリア教育を受けてきた層の入学が見込まれるため、今後は初等中等教育段階のキャリア教育との接続も重要になってくる。これに対応するためには、高大接続にも目を向けることのできる人材が必要であろう。Figure 7.1 は、第 3 の職種につ

いて大学内での位置づけを図で示したものである。中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて(答申)」(2008)や中央教育審議会大学文分科会「大学のガバナンス改革の推進について(審議まとめ)」(2014)においても「高度専門職の設置」として、これに近い考え方が検討されている。

Figure 7.1

第3の職種のイメージ図



7.5 本研究に残る課題

本研究では、大学生のキャリア成熟は、教育プログラムと学生生活のすべての影響を受けるものであり、そのために大学教職員の役割が重要であると結論付けている。しかし、大学教職員との直接的な関係性は確認していない。これについて吉田 他(2017)は、大学の卒業生アンケートで大学教職員と学生生活満足度の関係を調べ、その結果、大学教職員、特に「教員との関係が充実していた」と回答した学生は、学生生活の満足度も高いことを明らかにしている。したがって、大学教職員が学生のキャリア成熟に影響を与え得ることは想定される。しかし、学生の大学生活における人間関係は大学教職員に限らない。キャリア成熟と「人」との関係性については、今後、アメリカの社会学者である M Granovetter(1973)が提唱した「弱い紐帯の強さ」理論も踏まえて、さらに検討すべき課題であると考えている。

もうひとつの課題は、キャリア教育プログラムの効果検証において、学生の履修行動を考慮に入れなかったことである。キャリア形成は、発達段階に応じて系統的に行われることが望ましいとされている。したがって、キャリア教育プログラムとして策定されたキャリア形成科目が、系統立てて履修されたのかどうか、学生の履修行動を確認する必要がある。大学がカリキュラムを改定するのは、学生に系統立てた学習を促して、教育の効果を最大限に引き出すことにある。学生がどのような履修行動を取っているのかを把握することは、カリキュラムを策定する上でも必要な情報であろう。

最後の課題は、キャリア教育のアウトカムを「学生の就職」に設定することについての妥当性の検討である。社会人講話が学生のキャリア・レディネスに与える影響について調べた実証研究では、社会人講話の受講前後で学生のキャリア・レディネスが変化することを明らかにしているが、学生のキャリア選択行動につながったのかどうかまでは言及できていない。それは、キャリア選択行動の結果として「学生の就職」をアウトカムとして設定することについての妥当性を検討できていなかったからだ。しかし、大学が社会人講話を実施する目的が、学生のキャリアに対する意識を高めて就職に結び付けることであるとするならば、その短期的な成果を「学生の就職」に設定することは妥当といえるのではないだろうか。大学生にとって就職は、キャリア発達上の最重要課題であり、大学の使命は、学生を「よき市民として」社会に出すことにある。ゆえに、大学生のキャリア発達の到達点が「就職」であることについては、学生と大学の双方とも異論はないであろう。しかし、

キャリア成熟の成果は長期的な展望で測られるべきものであり、「就職」という一定点で成果を図ることについては議論が必要であった。これについては、エンロール・マネジメントにおける課題でもあるため、今後、卒業後の縦断的調査によって明らかにしていきたいと考えている。

7.6 むすび

大学は、多くの学生にとって社会に出る前の最後の教育機関であり、高度人材育成機関としての対応を求められる。大学に与えられた使命と役割を果たすために、大学は、大学教育を通じて学生を「学び続ける市民として」社会に送り出す責任がある。大学教育が学生のキャリア成熟に果たす役割は一層重要になるであろう。

世界保健機関（WHO）が“COVID-19”と名付けた新型コロナウイルス感染症は、2019年12月以降、中国湖北省武漢市を中心に発生し、短期間で全世界に広がった。2021年1月12日時点で全世界での感染者数は約8,970万人にのぼり、死者は約194万人となっている。あらゆる教育期間で対面授業が制限され、オンライン授業に切り替わるなど教育方法が大きく転換せざるを得ない状況となった。特に大学は、初期段階で学生間にクラスターが発生したこともあって世間から集中砲火的な批判を浴び、未だオンライン授業に舵を切ったままの状況で、なかなか平常時を取り戻せずにいる。このような世界観の中で、大学教職員を含めた大学のステークホルダーは、大学での学習が本来の授業以外の場にあったということに気づかされたのではないだろうか。それは、「人は人が育てる」という当たり前のことに過ぎない。たしかに、変化の激しい現代では、キャリア形成は自己責任なのかもしれない。しかし、大学には、学生にとって大学生活の全てがキャリア教育であるという視点に立ち、学生が社会に出た後のキャリア形成にまで目配りをしてほしいと願う。大学には、それまでの教育段階と違って「大学職員」という、学問・研究以外の部分での「教育」において学生のキャリア支援を担う職種の存在がある。これを活かすことこそ、日本の大学のキャリア教育をより実効性のあるものにする手立てになるのではないだろうか。

引用文献

- 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, 46(12), 27-37.
- 安彦忠彦 ほか編 (2002). 現代学校教育大事典 新版 (pp.144) 株式会社 ぎょうせい
- 安保英勇・石津憲一郎・菊池武剋・千葉政典・猪股歳之 (2008). 東北大学における学部学生のキャリア意識(2)—キャリア・レディネスと職業志向 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 57(1), 271-287.
- 芦沢柚香 (2017). アメリカにおけるキャリア教育施策の動向—1970 年代のキャリア教育運動の特質と課題を中心に 筑波大学キャリア教育学研究, 第 2 号, 32-42.
- Benesse 教育研究開発センター (2010). キャリア教育・就職支援の現状と課題に関する調査 2010 年 (株)ベネッセコーポレーション
- Benesse 教育研究開発センター (2012). 大学生データブック 2012(pp.72)調査 2010 年 (株)ベネッセコーポレーション
- 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). 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—児童生徒一人一人の勤労観,職業観を育てるために
- キャリア教育等推進会議 (2007). キャリア教育等推進プラン 平成 19 年版青少年白書
- 中央教育審議会 (1963). 大学教育の改善について(答申)
- 中央教育審議会 (1999). 初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)
- 中央教育審議会 (2005). 我が国の高等教育に関する将来像(答申)
- 中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて(答申)
- 中央教育審議会 (2009). 大学における社会的・職業的自立に関する指導等 (キャリアガイダンス) の実施について(審議経過概要) 平成 21 年 12 月 15 日
- 中央教育審議会 (2011). 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方(答申)
- 中央教育審議会 (2014). 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育,大学入学者選抜の一体的改革について(答申)
- 中央教育審議会 (2018). 2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)
- 中央教育審議会大学文分科会 (2014). 大学のガバナンス改革の推進について (審議まとめ)

- 中央教育審議会大学分科会 (2017). 今後の各高等教育機関の役割・機能の強化に関する論
点整理
- 中央教育審議会大学分科会 (2020). 教学マネジメント指針
- 大学審議会 (1991). 大学教育の改善について(答申)
- 大学改革支援・学位授与機構 (2004). 大学機関別認証評価 実施大綱(平成 16 年 10
月 (令和 2 年 3 月改訂))
- 大学改革支援・学位授与機構 (2017). 教育の内部質保証に関するガイドライン 質保証シ
ステムの現状と将来像に関する研究会
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible
are jobs to computerization? *Technological forecasting and social change*, 114, 254-
280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- 藤田晃之 (1999). アメリカの選抜システム 諸外国における高等学校入学者選抜方法に
関する調査研究 (平成 10 年度文部省委託研究) (pp.1-17) 選抜方法研究会
- 濱名 篤 (2010). プログラム評価の現状と評価方法のあり方 *Between*2010 年冬号
https://berd.benesse.jp/berd/center/open/dai/between/2010/01/03jissen_01.html
(閲覧日 2019/08/20)
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. New York: Longmans,
Green & Co., INC (ハヴィーガースト, R. J. 莊司雅子 (監訳) 沖原 豊, 岸本幸次
郎, 田代高英, 清水慶秀 (共訳) (1995). 人間の発達課題と教育 玉川大学出版部)
- 平野光俊 (2017). キャリアとは一経営学の観点から 特集:この概念の意味するところ 日
本労働研究雑誌, 2017 年 4 月号, No.681.
- 広井 甫・中西信男 (1978). 学校進路指導—その基盤と現実的諸問題 誠信書房
- 本田由紀 (2009). 教育の職業的意義 ちくま新書
- 本田由紀 (2010). 大学でキャリア教育が可能なのか IDE 現代の高等教育 No.521, 36-
41.
- 堀越 弘・道谷里英 (2018). マーク・サビカスーキャリア構築理論 渡辺三枝子編著・大
庭さよ・岡田昌毅・河田美智子・黒川雅之・田中勝男・中村 恵・堀越 弘・道谷里英
「新版キャリアの心理学」第 2 版 —キャリア支援への発達のアプローチ (pp.85-109) ナ
カニシヤ出版
- Hoyt, K. B. (1975). *Career education: Challenges for counselors* McGraw-Hill

- Book Company. Vocational Guidance Quarterly, 23(4), 303-310.
<https://doi.org/10.1002/j.2164-585X.1975.tb02177.x>
- Hoyt, K. B. (2005). *Career education: history and future* Natl Career Development Assn.
 (仙崎 武, 三村隆男, 藤田晃之, 下村英雄(訳) (2005) キャリア教育—歴史と未来 雇用問題研究会).
- 五十嵐 敦 (2012). 大学生のキャリア発達についての研究—1～4年までの各学年の横断データの比較から 福島大学総合教育センター紀要, (12), 27-34.
- 伊藤一雄 (2011). キャリア開発の支援 伊藤一雄, 佐藤史人, 堀内達夫編著 キャリア開発と職業指導—大学・高校のキャリア教育支援, pp.85 法律文化社
- 岩井清治 (2012). ドイツにおける高学歴化と大学のキャリア教育化—専門大学・ベルーフスアカデミー制度・デュアル大学の発展 桜美林経営研究, 第2号, 1-14.
- 実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議 (2015). 実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の在り方について (審議のまとめ)
- 柿沼英樹 (2017). 柔軟なキャリア観の醸成に向けたキャリアの理論と実践の再検討 環太平洋大学研究紀要, 11, 229-238. [info:doi/10.24767/00000542](https://doi.org/10.24767/00000542)
- 笠木三郎 (1982). 厚生補導の思い出 文部省大学学術局学生課(編) 厚生補導, 190号 (pp.27-31), 第一法規出版
- 川崎友嗣 (2000). 大学生のキャリア決定自己効力とキャリア不決断に及ぼす職業情報の効果(その1) 関西大学社会学部紀要 31(2・3), 197-240.
- 経済協力開発機構 (OECD) (2000). From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work. <https://doi.org/10.1787/9789264181816-en>
- 経済産業省 (2017). 平成29年版 通商白書
- 経済産業省 (2018). ダイバーシティ 2.0 行動ライン (平成29年3月(平成30年6月改訂))
- 経済産業省産業人材制作室 (2018). 「人生100年時代の社会人基礎力」と「リカレント教育」について
https://www.meti.go.jp/report/whitepaper/data/pdf/20180319001_3.pdf
 (2019年6月9日)
- 菊池武剋 (2012). キャリア教育—特集 この学問の生成と発展 日本労働研究雑誌, NO.621, 54(4), 50-53.

- 木村 周 (2010). キャリア・コンサルティング理論と実際ーカウンセリング, ガイダンス, コンサルティングの一体化を目指して 社団法人 雇用問題研究会
- 木村 周 (2017). キャリアとはー心理学の観点から 特集:この概念の意味するところ 日本労働研究雑誌, 2017 年 4 月号, No.681.
- King, S. (1989). Sex Differences in a Causal Model of Career Maturity. *Journal of Counseling & Development*, 68, 208-215.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1989.tb01359.x>
- 国立教育政策研究所 (2013). 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理 教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5
- 国立教育政策研究所 (2018). OECD 生徒の学習到達度調査(PISA 2018)の結果報告書
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2011). キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書 平成 23 年 3 月
- 国立社会保障・人口問題研究所 (2012). 日本の将来推計人口 (平成 24 年 1 月推計)
<http://www.ipss.go.jp/syoushika/tohkei/newest04/sh2401top.html>
 (2018 年 9 月 25 日)
- 児美川孝一郎 (2016). <移行>支援としてのキャリア教育 溝上慎一・松下佳代(編) 高校・大学からの仕事へのトランジションー変容する能力・アイデンティティと教育 (pp.119-137) ナカニシヤ出版
- 小杉礼子 (2007). 大卒者の早期離職の背景 小杉礼子(編) 大学生の就職とキャリアー「普通」の就活・個別の支援 (pp.155-214) 勁草書房
- 小杉礼子 (2007). キャリアとはー社会学の観点から 特集:この概念の意味するところ 日本労働研究雑誌, 2017 年 4 月号, No.681.
- 小杉礼子・堀 有喜衣 (編) (2006). キャリア教育と就業支援ーフリーター・ニート対策の国際比較 勁草書房
- 厚生労働省 (2009). 平成 21 年版 厚生労働白書
- 厚生労働省 (2014). 平成 26 年版 厚生労働白書
- 厚生労働省 (2015). 勤労青少年福祉法等の一部を改正する法律(2015 年 9 月 18 日公布)
- 厚生労働省 (2019). 令和元年版 労働経済白書ー労働経済の分析
- 厚生労働省 (2020). 新規学卒就職者の離職状況 (平成 29 年 3 月卒業者の状況) (令和 2 年 10 月 30 日公表)

- 厚生労働省（2021）. 新規学校卒業就職者の在職期間別離職状況(令和3年10月公表)
- 厚生労働省（2021）. 若年者雇用対策の現状等について
<https://www.mhlw.go.jp/content/11801000/000548637.pdf>
- 厚生労働省職業能力開発局（2002）. キャリア形成を支援する労働市場政策研究会 報告書
- 草谷春夫（1968）. 職業教育の社会基底 職業教育研究会.
- 松井賢二（2008）. 大学におけるキャリア教育プログラムの実践とその効果 教育実践総合研究, 7, 123-140.
- 松井賢二（2009a）. 大学におけるキャリア教育の効果 教育実践総合研究, 8, 81-93.
- 松井賢二（2009b）. 大学におけるキャリア教育の効果(II) 新潟大学教育学部研究紀要, 人文・社会科学編, 2(1), 65-77.
- 松井賢二（2012）. 大学生のキャリア成熟に関する縦断的研究(Ⅰ) 新潟大学教育学部研究紀要, 人文・社会科学編, 5(1), 21-26.
- 松本浩司（2008）. アメリカにおけるキャリア教育カリキュラムに関する研究—「文脈的教授・学習」の展開を中心に 名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻博士学位論文.
- 松尾知明（2015）. 21世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較 (pp.56-72) 明石書店
- 松下眞治・宮坂吉有樹（2006）. 就業体験前後における職業興味検査の変容について 日本キャリア教育学会第28回研究大会発表論文集, 56-57.
- 三川俊樹（2008）. キャリア開発課による支援体制について 追大型自主自立キャリア支援モデルの展開 平成19年度報告集, 71-72.
- 三川俊樹（2010）. 大学教育における社会的・職業的自立に向けたキャリア支援—キャリア発達を踏まえた系統的・個別的・組織的な取組 追手門型エンパワメント・アプローチによる就職支援モデルの展開 平成21年度報告集, 1-12.
- 三川俊樹（2011）. キャリア形成に必要な力とは 私学経営, NO.432, 47-51.
- 三川俊樹（2017）. 職業としての心理学—キャリア教育の視点からみた効果について 追手門学院大学心理学論集, 第25号, 51-57.
- 三川俊樹・前田雄一（2018）. 職業としての心理学—キャリア教育の視点からみた効果について(2) 追手門学院大学心理学部紀要, 12, 63-74.
- 三菱UFJリサーチ&コンサルティング（2015）. 大学生のための「キャリア教育プログラ

ム集」，厚生労働省委託

宮城まり子 (2002). キャリアカウンセリング 株式会社 駿河台出版社

宮入佐夜子 (2013). 社会人との対話が学生の職業観・勤労観の形成に与える影響—キャリア教育に関する準実験による実践的研究— 日本橋学館大学紀要, 12, 17-31.

https://doi.org/10.24581/nihonbashi.12.0_17

溝上慎一 (2009). 「大学生生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外活動のバランスのとれた活動が高い成長を示す— 京都大学高等教育研究, 15, 107-118.

望月由紀 (2010). 大学等におけるキャリア教育・就職支援の現状—学校種や設置者による相違に着目して— 日本学生支援機構学生生活部学生生活計画課 (編) 学生支援の現代的展開—平成 22 年度学生支援取組状況調査より— 大学等における学生支援取組状況調査研究プロジェクトチーム報告書

https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_torikumi/2010/index.html

(閲覧日 2017 年 8 月 20 日)

文部科学省 (2006). 教育基本法改正(平成 18 年 12 月 22 日公布・施行)

文部科学省 (2007). 学校教育法施行規則改正(平成 19 年 10 月 30 日公布・平成 19 年 12 月 26 日施行)

文部科学省 (2007). 平成 18 年度 文部科学白書

文部科学省 (2009). 平成 21 年度学校基本調査(確定値)

文部科学省 (2011). 大学設置基準及び短期大学設置基準の一部改正(平成 22 年 2 月 25 日公布, 平成 23 年 4 月 1 日施行)

文部科学省 (2011). 学校教育法施行規則改正(平成 22 年 6 月 15 日公布, 平成 23 年 4 月 1 日施行)

文部科学省 (2016). 小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引き—児童生徒一人一人の勤労観, 職業観を育てるために—

文部科学省 (2017). 大学設置基準等の一部改正 (平成 28 年 3 月 31 日公布, 平成 29 年 4 月 1 日施行)

文部科学省 (2017). 平成 29 年度学校基本調査 (確定値)

文部科学省 (2017). 我が国の高等教育に関する将来構想について(諮問)

文部科学省 (2020). アメリカ合衆国の学校系統図—諸外国の教育統計令和 2 年版—

- 文部科学省 (2020). ドイツの学校系統図 諸外国の教育統計令和 2 年版
- 文部科学省 (2020). 令和 2 年度学校基本調査(確定値)
- 文部科学省 (2020). 文部科学統計要覧 令和 2 年版
- 文部省学徒厚生審議会 (1958). 大学における学生の厚生補導の組織およびその運営の改善について(答申)
- 文部科学省・厚生労働省・経済産業省・内閣府 (2003). 若者自立・挑戦プラン 若者自立・挑戦戦略会議
- 餅川正雄 (2013). 学校教育における職業教育とキャリア教育に関する研究(Ⅱ) 広島経済大学研究論集, 36(1)
- 森山廣美 (2006). 大学におけるキャリア教育—その必要性と効果測定の視座から 四天王寺国際仏教大学紀要, (44), 309-319.
- 森山廣美 (2007). 大学におけるキャリア教育の検証(序章) 四天王寺国際仏教大学紀要 (45), 579-590.
- 村上純一 (2014). キャリア教育の初等中等教育と高等教育での差異の考察—政策文書の分析を中心に 実践女子大学人間社会学部紀要, (10), 139-151.
- 内閣府 (2018). 日本経済 2017-2018—成長力強化に向けた課題と展望 平成 30 年 1 月
- 内閣府 (2020). 令和 2 年版 高齢社会白書
- 中西啓喜 (2015). 現代日本における青少年の進路選択—中学・高校生を対象としたパネルデータ分析から 社会学研究科年報, 22, 55-65. doi/10.14992/00010899
- 日本学生支援機構 (2006). 大学等の就職・キャリア支援担当者のための研修プログラム構築に関する報告書 独立行政法人日本学生支援機構学生生活部キャリア支援課
- 日本学生支援機構 (2017). 大学等における学生支援の取組状況に関する調査
https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_torikumi/2017.html(2019 年 12 月 3 日)
- 日本経団連出版(編) (2011). 人事・労務用語辞典 日本経団連出版
- 日本労働研究機構 (1997). 欧米における学校から職業への移行期の指導・援助 調査報告書, No.102.
- 小関芳昭 (1979). 就職指導雑感 文部省大学局学生課 (編) 厚生補導 161 号(pp.35-42) 第一法規出版 <https://doi.org/10.11501/2273769>
- 大嶋玲美・廣川佳子・芳賀 繁 (2014). 大学生の社会人基礎力が職業キャリア・レディネスに及ぼす効果とその規定要因としての主要 5 因子正確の影響 キャリアデザイン研

究, 10, 33-44.

追手門学院大学 (2008). 追大型自主自立キャリア支援モデルの展開—平成 19 年度報告集

追手門学院大学 (2010). 追手門型エンパワメント・アプローチによる就職支援モデルの
展開—平成 21 年度報告集

追手門学院大学 (2011). 追手門型エンパワメント・アプローチによる就職支援モデルの
展開—平成 22 年度報告集

リクルートワークス研究所 (2019). ワークス大卒求人倍率調査(2020 年卒)

労働省 (1998). 平成 10 年版 労働白書—労働経済の分析

労働政策研究・研修機構 (2010). 学校時代のキャリア教育と若者の職業生活 労働政策研
究報告書 No.125

労働政策研究・研修機構 (2017). 諸外国における教育訓練制度—アメリカ, イギリス,
ドイツ, フランス JILPT 資料シリーズ No.194

労働政策研究・研修機構 (2018). キャリアコンサルタント登録者の活動状況等に関する
調査 労働政策研究報告書 No.200.

坂野慎二 (2010). ドイツの前期中等教育段階におけるキャリア教育の特徴 平成 21 年度
調査研究等特別推進経費研究報告書学校におけるキャリア教育に関する総合的研究, 諸
外国におけるキャリア教育 (pp.63-75) 国立教育政策研究所

坂柳恒夫 (1991). 進路成熟の測定と研究課題 愛知教育大学教科教育センター研究報告
15, 269-280.

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, 20,
9-18.

坂柳恒夫 (2019). 高校生・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
尺度短縮版 (CRS-S) の信頼性と妥当性の検討 愛知教育大学研究報告 教育科学編,
68, 133-146.

Saks, A.M. & Ashforth, Blake.E. (2002). Is Job Search Related to Employment
Quality? It All Depends on Fit *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 646-
654. DOI:10.1037//0021-9010.87.4.646

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D.
Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and*

- research to work (pp. 42-70). John Wiley & Sons, Inc.
- 篠原岳司 (2012). 頂点への競争の展開—ブッシュ政権の遺産とオバマ政権の教育政策 北野秋男・吉良直・大桃敏行 (編) アメリカ教育改革の最前線—頂点への競争 (pp.53-68) 学術出版会
- 総務省統計局 (2020). 労働力調査 (基本集計) 2020 年 (令和 2 年)
- Super, D.E. (1984). Career and Life Development Brown, D., Brooks, L. & Associates (Eds.) Career Choice and Development, Jossey-Bass, 192-234.
- 諏訪康雄 (2017). キャリアとは—法学の観点から 特集:この概念の意味するところ 日本労働研究雑誌, 2017 年 4 月号, No.681.
- 寿山泰三 (2008). 海外のキャリア教育と就職支援 京都創成大学紀要, 8(2), 27-44.
- 高口明久 (1979). アメリカにおけるキャリア教育運動に関する考察 日本労働協会雑誌, 239 号
- 高尾典史 (2008). 入学前から卒業後までのキャリア教育プログラムの展開 追大型自主自立キャリア支援モデルの展開—平成 19 年度報告集, 2-5, 追手門学院大学
- 田村和弘・松井賢二 (2006). 中学校における職場体験の効果—進路成熟への影響を中心に 日本キャリア教育学会第 28 回研究大会発表論文集, 54-55.
- 田中宣秀 (2008). 基礎学力重視という原点に戻って考えるべきキャリア教育の進路—米国における職業教育, 職業指導・キャリア教育の歴史から学ぶ 生涯学習・キャリア教育研究, 4, 13-32.
- 東南隆光 (2013). 大学のキャリア教育の視点から—学生・大学・社会のレリバンスの研究(5)大学におけるキャリア教育とキャリア支援の展開 京都外国語大学国際言語平和研究所 研究論叢, (82), 241-264.
- 豊田秀樹 (2014). 共分散構造分析[R 編]—構造方程式モデリング— 東京図書株式会社
- 梅澤 正 (2001). 職業とキャリア—人生の豊かさとは シリーズ 職業とライフスタイル 5 学文社.
- 和田佳子(2013). キャリア教育科目における学修評価の課題 —パフォーマンス評価とルーブリックの活用可能性を求めて—札幌大谷大学社会学部論集, (1), 19-45.
- 渡辺三枝子 (2018a). 「キャリアの心理学」を学ぶにあたって 渡辺三枝子編著・大庭さよ・岡田昌毅・河田美智子・黒川雅之・田中勝男・中村 恵・堀越 弘・道谷里英「新版キャリアの心理学」第 2 版 —キャリア支援への発達のアプローチ (pp.1-31) ナカニ

シヤ出版

- 渡辺三枝子 (2018b). ドナルド・スーパー(Donald E. Super)－現象学的アプローチの追求 渡辺三枝子編著・大庭さよ・岡田昌毅・河田美智子・黒川雅之・田中勝男・中村恵・堀越 弘・道谷里英「新版キャリアの心理学」第2版－キャリア支援への発達的アプローチ (pp.33-58) ナカニシヤ出版
- 山田智之・下村英雄 (2006). 5 日間の職業体験活動における中学生の自己効力感の変容と影響要因の因果関係 日本キャリア教育学会第 28 回研究大会発表論文集, 50-51.
- 山田礼子 (2012). 大学の機能分化と初年次教育：新入生像をてがかりに (特集「大学」の機能分化と大卒労働市場との接続)日本労働研究雑誌, 54(12), 31-43.
- 柳井 修 (2001). キャリア発達論－青年期のキャリア形成と進路指導の展開 ナカニシヤ出版
- 矢野喜夫 (1995). 発達概念の再検討 無藤隆・やまだようこ (編) 生涯発達心理学とは何か－理論と方法 (pp.54) 講座生涯発達心理学 1 金子書房
- 谷田川ルミ (2012). 戦後日本の大学におけるキャリア支援の歴史的展開 名古屋高等教育研究, 第 12 号, 155-174.
- 横尾恒隆 (2013). アメリカにおける公教育としての職業教育の成立 学文社
- 米澤慎二・吉田尚子・黒田友貴 (2015). 教育改革を实践する組織作りに関する一考察 2015 年度大学行政管理学会第 19 回定期総会・研究集会資料集, 111-112.
- 吉田尚子 (2017). 大学生のキャリアに対する意識と科目履修から見たキャリア支援の在り方 追手門学院大学経営学研究科 修士論文
- 吉田尚子 (2021a). キャリア教育プログラムの変更が大学生の就職状況に与える影響 追手門経営論集, 26(2), 39-52.
- 吉田尚子 (2021b). 社会人講話が大学生のキャリア意識に与える影響 追手門学院大学経営学学生論集 第 26 号, 1-17.
- 吉武博通 (2015). 大学における「高度専門職」の意義と育成について考える, リクルートカレッジマネジメント No.191, 55-56.

参考文献

- 浅井千秋・米山実来 (2019). 問題への対処スタイルが大学生のキャリア成熟性に与える影響 東海大学紀要文化社会学部, (1), 63-78. [info:doi/10.18995/24344710.1.63](https://doi.org/10.18995/24344710.1.63)
- 中央教育審議会 (2016). 社会・経済の変化に伴う人材需要に即応した質の高い専門職業人養成のための新たな高等教育機関の制度化について(審議経過報告)
- 遠藤利彦 (1995). 中年から老年へ 武藤 隆・久保ゆかり・遠藤俊彦(著) 発達心理学 (pp.180-200) 現代心理学入門 2 岩波書店
- Griffin, P. E., McGaw, B., Care, E. (2011). Assessment and teaching of 21st century skills. Springer. (グリフィン, P. E., マクゴー, B. & ケア, E. 三宅なほみ(監訳) 益川弘如, 望月俊男(編訳) (2014). 21世紀型スキルー学びと評価の新たなかたち(pp.46) 北大路書房)
- 濱名 篤 (2015). 質保証の政策評価 高等教育研究, 18, 49-67.
https://doi.org/10.32116/jaher.18.0_49
- 濱中義隆 (2007). 現代大学生の就職活動プロセス 小杉礼子(編) 大学生の就職とキャリアー「普通」の就活・個別の支援 (pp.17-49) 勁草書房
- 半澤礼之・坂井敬子 (2005). 大学生における学業と職業の接続に対する意識と大学適応—自己不一致理論の観点から 進路指導研究, 23(2), 1-9.
https://doi.org/10.20757/career.23.2_1
- 原田信之 (2006). 教育スタンダードによるカリキュラム政策の展開—ドイツにおけるPISA ショックと教育改革 九州情報大学研究論集, 8(1), 51-68.
- 原田信之 編著 (2007). 確かな学力と豊かな学力 (pp.77-103) ミネルヴァ書房
- 原田信之 (2010). ドイツの統合教科カリキュラム改革 (pp.333) ミネルヴァ書房
- 畑野 快・高橋雄介 (2011). 大学生のキャリア意識が学習動機づけと学習行動に与える影響 日本パーソナリティ心理学会大会発表論文集, 20, 114.
https://doi.org/10.24534/amjspp.20.0_114
- 速水敏彦 (1995). 外発と内発の間に位置する達成動機づけ 心理学評論, 38(2), 171-193. https://doi.org/10.24602/sjpr.38.2_171
- 樋口裕介(2013). 「スタンダード化」する教育におけるテストの役割と課題 久田俊彦(監修) PISA 後の教育をどうとらえるか—ドイツを通してみる (pp.63-82) ドイツ教

授学研究会(編) 八千代出版

堀野 緑・市川伸一・奈須正裕 (1990). 基本的学習観の測定の試み—失敗に対する柔軟的態度と思考過程の重視 教育情報研究, 6(2), 3-7. https://doi.org/10.20694/jjsei.6.2_3

市川伸一 (1995). 学習動機の構造と学習観との関連 日本教育心理学会第 37 回大会総会論文集, 177.

市川伸一 (1996). 学習と教育の心理学 現代心理学入門 3 岩波書店

市川伸一 (2001). 学ぶ意欲の心理学 PHP 新書

市川伸一・堀野 緑・久保信子 (1998). 学習方法を支える学習観と学習動機 市川伸一(編) 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 (pp.186-202) ブレーン出版

飯田 都 (2014). 大学生の学習動機とキャリア・レディネスの関係性—動機づけスタイルに着目して 大東文化大学教育学研究紀要, (5), 47-58.

神谷真由美・田村徳至・庄司和史・高野恵代・水口啓吾 (2014). 学習動機づけとキャリアへの意識との関連—教職課程を履修する大学 1 年生を対象とした調査から 教職研究, 第 7 号, 45-52.

川崎友嗣 (2008). キャリア教育の効果と意義に関する研究—中学校における効果測定の試み 関西大学人間活動理論研究センターtechnical reports, No.7, 43-52.

川嶋太津夫 (2007). 学士課程教育におけるキャリア教育・支援の展開 私学高等教育研究所 (編) Development of career education and career service for undergraduate students 研究プロジェクト報告書, 私学高等教育研究叢書 2, 日本私立大学協会附置私学高等教育研究所

鋸地邦秀・高橋意智郎 (2009). 大学生の進路目標決定とその影響要因に関する研究—実践女子大学人間社会学部のキャリア教育に向けて 実践女子大学人間社会学部紀要, 5, 45-65.

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在り方—キャリア教育科目を中心に 社団法人国立大学協会

国立教育政策研究所 (2014). 資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理 教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 7

国立教育政策研究所 (2018). 生きるための知識と技能 7 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA)—2018 年調査国際結果報告 明石書店

- 小松君代 (2016). ドイツにおける学校教育と職業教育 四国大学経営情報研究所年報, No.21, 11-19.
- McAdams, D.P. (1995). What do we know when we know a person? *Journal of Personality*, 63, 365-396.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00500.x>
- 三川俊樹 (2008). 大学におけるキャリア教育—3年間の「キャリアデザイン論」(選択科目)を振り返って 追手門学院大学教育研究所紀要, 第26号, 43-63.
- 三川俊樹・石田典子・神田正恵・山口直子 (2013). 高等学校におけるキャリア教育・職業教育の効果に関する研究—キャリアデザイン力尺度の開発 追手門学院大学心理学部紀要, 7, 57-77.
- 三川俊樹・石田典子・神田正恵・山口直子 (2015). 高等学校におけるキャリア教育・職業教育の効果に関する研究(2)—キャリアデザイン力尺度の再検討 追手門学院大学心理学部紀要, 9, 69-84.
- 三菱 UFJ リサーチ & コンサルティング (2012). キャリア・コンサルティングに関する実態調査結果報告書 平成23年3月
- 文部科学省 (2013). 第2期教育振興基本計画 2013年6月
- 文部科学省 (2018). 平成30年度 文部科学白書
- 文部科学省 (2018). 諸外国の教育動向 2018年度版
- 文部科学省 (2019). 令和元年度学校基本調査(確定値)
- 武藤 隆・久保ゆかり・遠藤俊彦 (1995). 発達心理学 現代心理学入門2 岩波書店
- 中島弘至 (2016). 就職ミスマッチの構造的要因—就活ルールにみる不公平 関西大学高等教育研究, 第7号, 91-103.
- 追手門学院大学 (2012). 追手門型エンパワメント・アプローチによる就職支援モデルの展開—平成23年度報告集
- Paul, G. (2007). アメリカ合衆国におけるキャリア教育の現状と今後の展望 川島太津夫(訳) 私学高等教育研究所 第25回公開研究会 講演記録より
- Richard J. Kroc & Gary R. Hanson (2012). IR 実践ハンドブック—大学の意思決定支援—リチャード D.ハワード(編) 大学評価・学位授与機構 IR 研究会誌 高等教育シリーズ 155 玉川大学出版会, 47.
- 労働政策研究・研修機構 (2004). 諸外国の若者就業支援政策の展開—ドイツとアメリカ

を中心に 労働政策研究報告書 No.1

佐々木栄一 (2018). ドイツ, アメリカの職業教育・訓練の現状分析と我が国への示唆
ーセレン(Thelen, K.)の職業教育訓練研究を中心に 追手門学院大学教職課程年報, 第
26号, 35-44.

坂柳恒夫 (1999). 成人キャリア成熟尺度(ACMS)の信頼性と妥当性の検討 愛知教育大
学研究報告 教育科学編, 48, 115-122.

Savickas, M.L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational
behavior. In D. Brown and associates. Career Choice and Development (4th
ed). San Francisco: Jossey-Bass, 149-205.

Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale:
Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries
Journal of Vocational Behavior, 80, 661-673.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>

生徒指導・進路指導研究センター (2014). データが示す キャリア教育が促す「学習意
欲」文部科学省国立教育政策研究所

下村英雄 (2009). 問題意識と理論的背景ーフリーターをどのような視点からとらえるの
か 白井利明・下村英雄・川崎友嗣・若松養亮・安達智子(編) フリーターの心理学ー
大卒者のキャリア自立 (pp.12-29) 世界思想社

Sugarman, L. (1986). Life-Span Development: Concepts, Theories and
interventions. New Essential Psychology *London: Routledge*.

梶山正弘 (1997). アメリカ教育の変動ーアメリカにおける人間形成システム 福村出版

高谷亜由子 (2010). 諸外国の教育改革の動向ー6 か国における 21 世紀の新たな潮流を
読む ぎょうせい, 175-231.

武田公子 (2000). ドイツ自治体の行政改革ー『新制御モデル』をめぐって 福祉社会研
究, 第1号, 36-47.

豊原恒男・本明 寛・藤田 忠・三隅二不二編 (1972). 能力開発の心理学 ダイヤモンド
社

Trilling, B. & C. Fadel (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in Our
Times Jossey-Bass <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>.

辻 多聞 (2007). 大学が提供すべきキャリア教育とキャリア支援について 大学教育, 4,

123-132.

ト部匡司 (2006). ドイツにおける通信簿記載事項の変容—態度に関する評点の再導入をめぐって 比較教育学研究, 第 32 号, 86-106.

<https://doi.org/10.5998/jces.2006.86>

ト部匡司 (2014). 第 4 章ドイツの教育課程 国際協力機構地球ひろば : 国際開発センター グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査—文部科学省 国立教育政策研究所・JICA 地球ひろば共同プロジェクト最終報告書(第 1 冊分)

ハインドルフ, V. (2008) ドイツ高等教育機関のキャリア支援プログラム—教育システムから雇用システムへの移行 吉岡いずみ (訳) 生涯学習・キャリア教育研究, 第 4 号, 63-81.

やまだようこ (1995). 生涯発達をとらえるモデル 無藤 隆・やまだようこ (編) 生涯発達心理学とは何か—理論と方法 (pp.57-92) 講座生涯発達心理学 1 金子書房

吉田尚子・原田 章 (2016). 大学生の就職成否とキャリア・レディネスの関係 2015 年度大学行政管理学会第 20 回定期総会・研究集会資料集, 71-72.

吉田尚子・原田 章 (2018). 社会人講話が大学生のキャリア意識に与える影響—職業キャリアレディネスの変化に着目して— 日本教育心理学会第 60 回総会発表論文集, 464.

吉田尚子・原田 章 (2019). 大学でのキャリア教育は卒業時の就業に影響を与えるのか—制度的位置づけと就職先の企業規模の観点から— 日本教育心理学会第 61 回総会発表論文集, 581.

吉田尚子・長尾俊明・米澤慎二・原田 章 (2015). キャリア教育に関する科目の単位を修得すれば就職できるのか 2015 年度大学行政管理学会第 19 回定期総会・研究集会資料集, 47-48.

吉田尚子・米澤慎二・原田 章・小林あずみ (2017). 卒業者アンケートから見る学生満足度—2015 年度と 2016 年度を比較して 2017 年度大学行政管理学会第 21 回定期総会・研究集会資料集, 91-92.

付録

付録 1-1 キャリア・レディネス記述統計量 Pre

付録 1-2 キャリア・レディネス記述統計量 Post

付録 2-1 受講前調査と受講後調査における因子構造の比較—関心性因子

付録 2-2 受講前調査と受講後調査における因子構造の比較—自律性因子

付録 2-3 受講前調査と受講後調査における因子構造の比較—計画性因子

付録 1-1 キャリア・レディネス記述統計量 Pre

記述統計量							
	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差	歪度	尖度
pre関心1	226	1	5	3.62	1.129	-0.601	-0.358
pre関心2	226	1	5	3.48	1.120	-0.481	-0.561
pre関心3	226	1	5	3.56	1.049	-0.515	-0.353
pre自律4	226	1	5	3.79	0.899	-0.605	0.225
pre自律5	226	1	5	3.72	0.988	-0.450	-0.441
pre自律6	226	1	5	3.85	0.766	-0.641	0.747
pre計画7	226	1	5	2.83	1.103	0.238	-0.654
pre計画8R	226	1	5	3.78	1.220	-0.739	-0.482
pre計画9	226	1	5	3.21	1.028	-0.238	-0.326
pre関心10	226	1	5	2.94	1.055	0.138	-0.464
pre関心11	226	1	5	2.94	1.012	-0.092	-0.610
pre関心12R	226	1	5	2.78	1.178	0.232	-0.777
pre自律13	226	1	5	3.08	0.858	-0.231	0.217
pre自律14	226	1	5	3.86	0.911	-0.685	0.289
pre自律15	226	1	5	3.69	0.849	-0.194	-0.342
pre計画16R	226	1	5	3.88	1.150	-0.771	-0.303
pre計画17	226	1	5	3.05	1.203	-0.072	-0.861
pre計画18	226	1	5	2.56	1.127	0.222	-0.688
pre関心19R	226	1	5	2.81	1.043	0.199	-0.458
pre関心20	226	1	5	3.59	0.901	-0.341	-0.153
pre関心21	226	1	5	3.77	1.049	-0.773	0.186
pre自律22	226	1	5	3.59	1.047	-0.272	-0.656
pre自律23R	226	1	5	3.13	1.061	-0.056	-0.578
pre自律24	226	1	5	3.86	0.908	-0.651	0.252
pre計画25	226	1	5	2.69	1.136	0.173	-0.713
pre計画26R	226	1	5	3.24	1.031	-0.198	-0.228
pre計画27R	226	1	5	2.97	1.115	0.014	-0.517

付録 1-2 キャリア・レディネス記述統計量 Post

記述統計量							
	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差	歪度	尖度
post関心1	226	1	5	3.75	0.986	-0.487	-0.508
post関心2	226	1	5	3.50	1.084	-0.349	-0.636
post関心3	226	1	5	3.65	1.039	-0.419	-0.615
post自律4	226	1	5	3.78	0.950	-0.549	-0.139
post自律5	226	1	5	3.71	0.939	-0.339	-0.448
post自律6	226	2	5	3.77	0.790	-0.320	-0.223
post計画7	226	1	5	2.90	1.019	0.095	-0.440
post計画8R	226	1	5	3.56	1.306	-0.501	-0.900
post計画9	226	1	5	3.35	0.904	-0.213	-0.492
post関心10	226	1	5	3.00	1.048	-0.015	-0.605
post関心11	226	1	5	2.99	1.071	-0.070	-0.647
post関心12R	226	1	5	2.69	1.112	0.246	-0.633
post自律13	226	1	5	3.19	0.859	-0.241	0.044
post自律14	226	1	5	3.87	0.854	-0.477	-0.090
post自律15	226	2	5	3.62	0.851	-0.153	-0.567
post計画16R	226	1	5	3.71	1.112	-0.605	-0.379
post計画17	226	1	5	3.12	1.145	0.077	-0.782
post計画18	226	1	5	2.62	1.133	0.207	-0.805
post関心19R	226	1	5	2.70	1.078	0.216	-0.586
post関心20	226	2	5	3.64	0.860	-0.030	-0.678
post関心21	226	2	5	3.73	0.963	-0.250	-0.899
post自律22	226	1	5	3.57	1.006	-0.104	-0.949
post自律23R	226	1	5	3.12	1.017	-0.123	-0.575
post自律24	226	1	5	3.81	0.849	-0.558	0.083
post計画25	226	1	5	2.69	1.039	0.083	-0.400
post計画26R	226	1	5	3.22	0.900	-0.258	-0.057
post計画27R	226	1	5	2.90	0.942	-0.190	-0.212

付録2-1

5.3.2 受講前調査と受講後調査における因子構造の比較－関心性因子

相関																			
	項目	Pre										Post							
		関心性1	関心性2	関心性3	関心性10	関心性11	関心性12R	関心性19R	関心性20	関心性21	関心性1	関心性2	関心性3	関心性10	関心性11	関心性12R	関心性19R	関心性20	関心性21
Pre	[関心性1]将来の職業や就職について、とても関心を持っている	1	.618**	.513**	.243**	.242**	.202**	.253**	.332**	.581**	.465**	.395**	.377**	.164*	.188**	.252**	.185**	.280**	.470**
	[関心性2]希望する職業に就くにはどうすればよいか、調べたことがある		1	.585**	.358**	.291**	.271**	.161*	.219**	.430**	.441**	.494**	.357**	.248**	.259**	.258**	.163*	.270**	.393**
	[関心性3]どのような職業が自分に向いているのか、真剣に考えたことがある			1	.375**	.374**	.243**	.198**	.396**	.447**	.361**	.355**	.354**	.192**	.194**	.174**	.168*	.316**	.402**
	[関心性10]職業や就職に関する記事には、よく目を通すようにしている				1	.693**	.278**	.067	.274**	.269**	.230**	.379**	.253**	.305**	.381**	.114	.066	.247**	.190**
	[関心性11]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					1	.178**	.010	.242**	.277**	.186**	.351**	.239**	.302**	.369**	.178**	.069	.160*	.135*
	[関心性12R]自分は何のために働くのか、真剣に考えたことがない						1	.357**	.193**	.202**	.208**	.286**	.163*	.174**	.128	.315**	.165*	.175**	.216**
	[関心性19R]将来の職業生活をどう過ごすかは、あまり関心がない							1	.197**	.247**	.159*	.143*	.151*	.127	.033	.217**	.269**	0.087	.233**
	[関心性20]将来、充実した職業生活を送るために参考になる話は、注意して聞いている								1	.517**	.318**	.241**	.313**	.224**	.190**	.150*	.087	.208**	.266**
	[関心性21]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									1	.435**	.390**	.381**	.230**	.184**	.300**	.245**	.283**	.472**
Post	[関心性1]将来の職業や就職について、とても関心を持っている										1	.664**	.583**	.309**	.360**	.307**	.356**	.364**	.593**
	[関心性2]希望する職業に就くにはどうすればよいか、調べたことがある											1	.565**	.260**	.433**	.235**	.295**	.288**	.467**
	[関心性3]どのような職業が自分に向いているのか、真剣に考えたことがある												1	.280**	.321**	.385**	.252**	.252**	.524**
	[関心性10]職業や就職に関する記事には、よく目を通すようにしている													1	.578**	.169*	-.011	.373**	.259**
	[関心性11]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														1	.092	.099	.257**	.282**
	[関心性12R]自分は何のために働くのか、真剣に考えたことがない															1	.441**	.169*	.357**
	[関心性19R]将来の職業生活をどう過ごすかは、あまり関心がない																1	.094	.348**
	[関心性20]将来、充実した職業生活を送るために参考になる話は、注意して聞いている																	1	.445**
	[関心性21]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																		1

**、相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

*、相関係数は 5% 水準で有意 (両側) です。

付録2-2

5.3.2 受講前調査と受講後調査における因子構造の比較―自律性因子

		相関																	
	項目	Pre										Post							
		自律性4	自律性5	自律性6	自律性13	自律性14	自律性15	自律性22	自律性23R	自律性24	自律性4	自律性5	自律性6	自律性13	自律性14	自律性15	自律性22	自律性23R	自律性24
Pre	[自律性4]職業人になったら、自分から進んで積極的に仕事を行おうと思う	1	.379**	.548**	.274**	.507**	.426**	.375**	.046	.448**	.450**	.359**	.461**	.184**	.322**	.383**	.330**	.175**	.344**
	[自律性5]充実した職業生活を送れないのは、自分自身の責任が大きいと思う		1	.521**	.072	.436**	.336**	.221**	-.055	.342**	.105	.292**	.178**	.103	.151*	.171*	.061	-.030	.182**
	[自律性6]職場で難しい問題にぶつかっても、自分なりに克服していこうと思う			1	.267**	.449**	.456**	.247**	.141*	.424**	.279**	.355**	.354**	.176**	.357**	.372**	.200**	.108	.354**
	[自律性13]就職の準備は、他の人から言われなくても自主的に進めることができる				1	.167*	.294**	.212**	.167*	.202**	.113	.071	.118	.318**	.080	.148*	.167*	.113	.153*
	[自律性14]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					1	.456**	.263**	-.018	.492**	.304**	.349**	.381**	.050	.325**	.277**	.202**	.135*	.294**
	[自律性15]職業生活を充実させるためには、面倒なことでも積極的にチャレンジする						1	.392**	.035	.387**	.328**	.217**	.302**	.177**	.188**	.348**	.206**	.151*	.253**
	[自律性22]職業の選択・決定では周囲の雰囲気に流されることはない							1	.045	.365**	.209**	.120	.282**	.233**	.074	.177**	.317**	.119	.260**
	[自律性23R]職業人になっても、責任の重い仕事はやりたくない								1	.184**	.117	.065	.224**	.177**	.079	.163*	.177**	.496**	.166*
	[自律性24]職業生活を通して、さらに自分自身を向上させたい									1	.304**	.312**	.338**	.079	.234**	.310**	.181**	.154*	.369**
Post	[自律性4]職業人になったら、自分から進んで積極的に仕事を行おうと思う										1	.477**	.517**	.187**	.462**	.578**	.337**	.271**	.489**
	[自律性5]充実した職業生活を送れないのは、自分自身の責任が大きいと思う											1	.406**	.039	.374**	.303**	.244**	.084	.356**
	[自律性6]職場で難しい問題にぶつかっても、自分なりに克服していこうと思う												1	.208**	.467**	.529**	.308**	.290**	.438**
	[自律性13]就職の準備は、他の人から言われなくても自主的に進めることができる													1	0.106	.217**	.253**	.194**	.218**
	[自律性14]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														1	.524**	.259**	.129	.432**
	[自律性15]職業生活を充実させるためには、面倒なことでも積極的にチャレンジする															1	.266**	.269**	.536**
	[自律性22]職業の選択・決定では周囲の雰囲気に流されることはない																1	.165*	.275**
	[自律性23R]職業人になっても、責任の思い仕事はやりたくない																	1	.133*
	[自律性24]職業生活を通して、さらに自分自身を向上させたい																		1

**、相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

*、相関係数は 5% 水準で有意 (両側) です。

付録2-3

5.3.2 受講前調査と受講後調査における因子構造の比較―計画性因子

相関																			
	項目	Pre									Post								
		計画性7	計画性8R	計画性9	計画性16R	計画性17	計画性18	計画性25	計画性26R	計画性27R	計画性7	計画性8R	計画性9	計画性16R	計画性17	計画性18	計画性25	計画性26R	計画性27R
Pre	[計画性7行動]希望する職業に就くための具体的な計画を立てている	1	.378**	.341**	.247**	.526**	.526**	.451**	.140*	-.123	.448**	.302**	.145*	.308**	.388**	.415**	.287**	.160*	-.070
	[計画性8R先の見通し]どのような職業に就きたいか、まだわからない		1	.217**	.431**	.398**	.204**	.172**	.350**	-.083	.350**	.521**	.029	.389**	.395**	.163*	.118	.262**	.074
	[計画性9意欲]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			1	0.114	.383**	.262**	.224**	.174**	-.017	.338**	.135*	.340**	.203**	.266**	.263**	.138*	.036	-.003
	[計画性16R先の見通し]自分は将来どのような職業についているか、わからない				1	.256**	.247**	.345**	.212**	-.158*	.283**	.323**	.010	.404**	.219**	.191**	.232**	.081	.133*
	[計画性17行動]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					1	.460**	.425**	.193**	-.246**	.374**	.376**	.122	.261**	.493**	.390**	.255**	.138*	-.056
	[計画性18行動]すでに計画に従って就職試験のための勉強をしている						1	.441**	.039	-.054	.330**	.185**	.089	.237**	.246**	.509**	.234**	.058	.028
	[計画性25行動]自分の将来の職業生活の様子は、だいたい想像できる							1	.001	-.197**	.377**	.207**	.190**	.314**	.366**	.316**	.478**	.056	-.105
	[計画性26R先の見通し]今希望している職業は、またすぐ変わるかもしれない								1	.025	.261**	.297**	.058	.235**	.069	.060	.033	.313**	.056
	[計画性27R先の見通し]就きたい職業は決めたが、それに向けての積極的な努力は特にしていない									1	-.088	-.097	-.124	-.010	-.166*	-.055	-.004	-.056	.213**
Post	[計画性7行動]希望する職業に就くための具体的な計画を立てている										1	.460**	.313**	.374**	.505**	.476**	.395**	.214**	-.027
	[計画性8R先の見通し]どのような職業に就きたいか、まだわからない											1	-.024	.613**	.477**	.293**	.195**	.433**	.077
	[計画性9意欲]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												1	-.018	.291**	.144*	.218**	-.075	-.082
	[計画性16R先の見通し]自分は将来どのような職業についているか、わからない													1	.389**	.266**	.306**	.329**	.071
	[計画性17行動]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														1	.373**	.270**	.218**	-.076
	[計画性18行動]すでに計画に従って就職試験のための勉強をしている															1	.382**	.133*	-.007
	[計画性25行動]自分の将来の職業生活の様子は、だいたい想像できる																1	-.026	-.159*
	[計画性26R先の見通し]今希望している職業は、またすぐ変わるかもしれない																	1	.219**
	[計画性27R先の見通し]就きたい職業は決めたが、それに向けての積極的な努力は特にしていない																		1

**、相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

*, 相関係数は 5% 水準で有意 (両側) です。

巻末資料

Figure2.3 追大キャリア形成支援プログラム 2013 年度版

Figure2.4 追大キャリア形成支援プログラム 2014 年度版

Table 6.1 学年度別の主要なキャリア形成科目の科目配置

Table 6.2 追手門学院大学卒業生の就職率

Figure 2.3
追大キャリア形成支援プログラム2013年度版

追大キャリア形成支援プログラム（2013年度版）

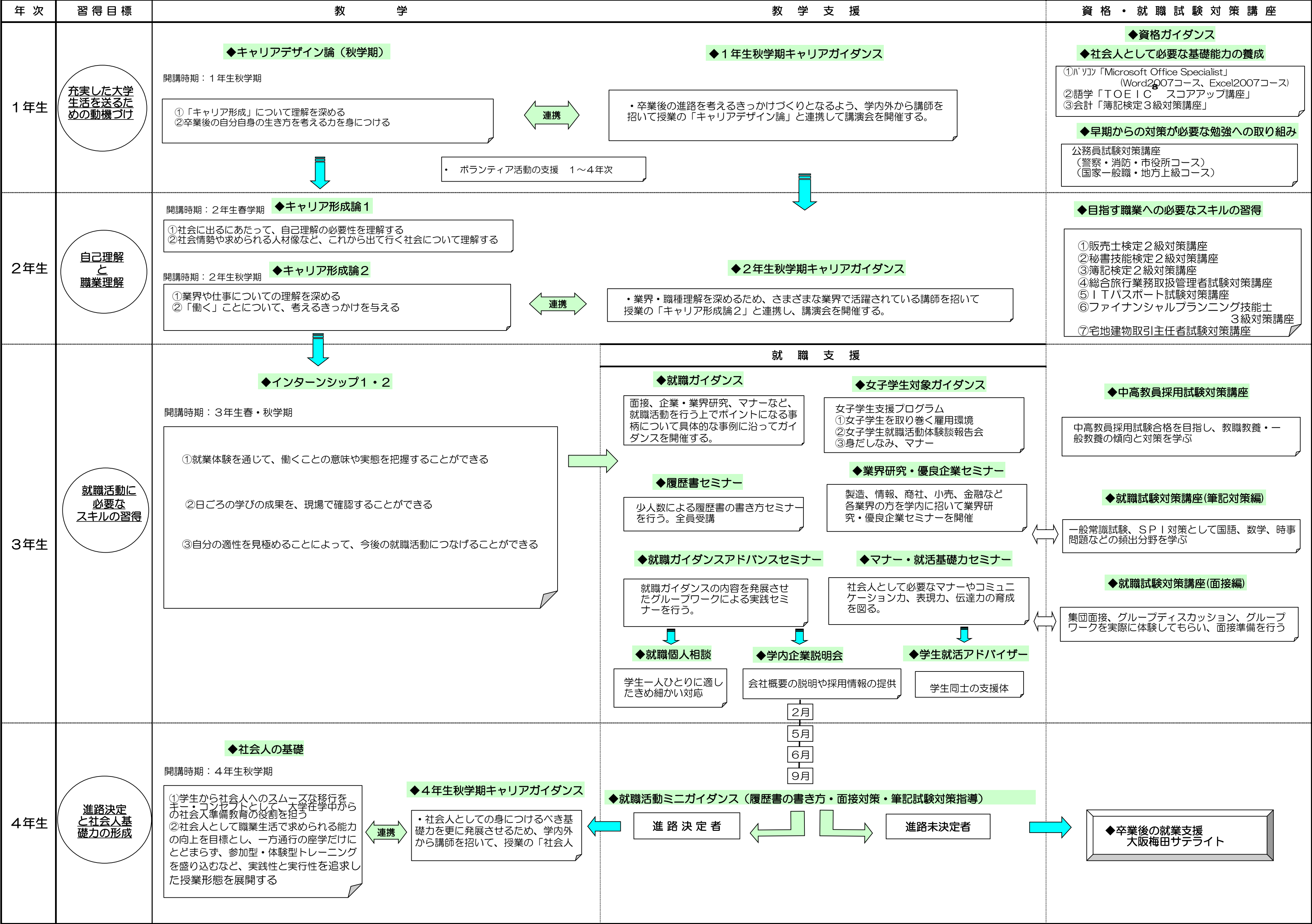


Figure 2.4

追大キャリア形成支援プログラム2014年度版

Career

キャリア形成支援プログラム

就職活動者の9割以上が、卒業までに内定を獲得しています。

本学の就職支援が本格化したのは2004年。以来、業界や職業の研究を深める「キャリア形成論」をカリキュラムに導入し、学生活動を記録するデータベース「キャリア蔵」(P25参照)を設置するなど、さまざまな取り組みを実施してきました。昨年度は、学生一人ひとりに丁寧に対応する徹底した個別指導の効果もあり、平均内定率は98.3%を獲得。毎年多くの人材を社会に送り出しています。

就職実績 (2014年3月実績)
※就職活動者数を分母とした就職内定率

98.3%

step 1

自分の特性や方向性を探る

この時期のキャリア系の科目は自己分析が中心。まずは自分の特性や向き不向きを探ります。

高村 夕可里 さん

経営学部 マーケティング学科 4年
大阪府立高槻北高等学校出身
加藤産業株式会社(食品卸売業) 内定

step 2

業界研究をスタート!

DVDなどを教材に業界研究もスタート。実際に企業の方が来校されて、業界の現状などについてお話しいただく授業もあります。

2年次

「働く」ことについて知識を深めるとともに、さまざまな活動の中で自己を磨き、自己理解を深める。

キャリア教育

インターンシップ
P28

≫ インターンシップ基礎
≫ インターンシップ実習

1年次

自分自身のキャリア=人生を自分で創っていくという意欲と自信を育み、基本的な知識を身につける。

キャリア教育

NEW

プロジェクト P38 地域社会や企業・大学など多様なステークホルダーと連携した協働プロジェクトを通じ、実社会で

≫ プロジェクト入門

学部を横断したメンバーでのチームワークにより、多様なものの見方や考え方を学び、新入生同士の結びつきを強めます。

≫ キャリアデザイン論

「キャリア形成」について理解を深め、卒業後の自分自身の生き方を考える力を身につけます。

≫ キャリア形成論1

自己理解の必要性を理解するとともに、社会情勢や求められる人材像など、これから出て行く社会について理解していきます。

≫ キャリア形成論2

業界や仕事についての理解を深め、「働く」ことについて考えるきっかけを与えます。

資格・就職試験対策講座 全学年対象 P27

就職試験の突破や資格取得をサポートするため、2014年4月に資格サポートコーナーを設置し、さまざまな資格講座を開講しています。資格取得支援を通じて「社会人として必要な基礎能力の養成」から「目指す職業に必要なスキルの修得」に至るまでサポートしています。

≫ 資格ガイダンス

≫ 社会人として必要な基礎能力の養成

- パソコン「Microsoft Office Specialist(MOS)」試験対策講座(Word2007コース、Excel®2007コース)
- 語学「TOEIC®スコアアップ講座」「TOEFL®対策講座」
- 会計「簿記検定3級対策講座」
- ビジネス実務法務検定3級対策講座

step 3

インターンシップでビジネス体験

広告代理店を実習先を選び、取引先への営業に同行しました。仕事のやりがいや大変さなどを実感できたほか、「名刺の渡し方」「会議時の席の順番」といった社会人としての所作やルールを学べたのも良かったです。

step 4

アドバイスを受けながら就職活動

ほかの学生との差別化を考え、写真や図表などをふんだんに取り入れたエントリーシートを作成。「これなら大丈夫!」と就職センターの方に太鼓判をいただいたのが自信になりました。

3年次

キャリア
スタッフ
全員と面談

社会や働くことの実際を知り、就業力を磨き、進路を自己決定する。

キャリア教育

≫ キャリア形成論3

業界や仕事、興味・関心のある職業について理解を深め、進路選択にあたっての思考を整理します。

企業や団体での就業体験を通じて、社会人として必要なスキルや考え方を身につけ、実際に仕事を体験する中で職種や職種、仕事への理解を深めます。インターンシップをより有意義にするための事前・事後学習も行っています。

求められる課題発見・企画立案能力、プロジェクト推進力などの総合力を培います。

就職支援(3年次)

≫ 就職ガイダンス

面接・企業・業界研究、マナーなど、就職活動を行ううえでポイントとなる事項について具体的な事例に沿ってガイダンスを開催。

≫ 女子学生対象ガイダンス P26

女子学生を取り巻く雇用環境を理解し、身だしなみやマナーを学ぶ女子学生に特化したガイダンスを開催。

≫ 業界研究セミナー

製造、情報、商社、小売、金融など各業界の方を学内に招いて業界研究セミナーを開催。

≫ マナー&就職活動基礎力セミナー

集団面接・グループディスカッション・グループワークを通じて、社会人として必要なマナーやコミュニケーション力・表現力・伝達力の養成を図ります。

≫ 筆記試験対策講座

採用試験で避けて通れない筆記・面接試験の基礎力アップを図ります。

≫ アドバンスセミナー

就職ガイダンスの内容を発展させた、グループワークによる実践セミナーを行います。

≫ 履歴書・自己PRセミナー

少人数による履歴書・自己PRの書き方セミナー。

≫ 就職個人相談

学生一人ひとりに適したきめ細かい対応。

≫ 学生就活アドバイザー

学生同士の支援体制による就職相談など。

≫ 就職模擬テスト

一般常識試験、SPIはもちろん、近年企業で多く実施されているwebテストの模擬試験を提供。

≫ 目指す職業への必要なスキルの修得

- 販売士検定2級対策講座
- 販売士検定3級対策講座
- 簿記検定2級対策講座
- ITパスポート試験対策講座
- 色彩検定2級対策講座
- 色彩検定3級対策講座
- 宅地建物取引主任者試験対策講座

≫ 早期からの対策が必要な勉強への取り組み

- 公務員試験対策講座(入門)(警察・消防・市役所コース)(国家公務員一般職・地方公務員上級コース) など

≫ 教員採用試験対策講座

教員採用試験合格を目指した教職教養・一般教養の傾向と対策

4年次

社会人としての基本的な考え方を身につけ、ライフキャリアについて考えを深める。

キャリア教育

≫ 社会人の基礎

学生から社会人へのスムーズな移行をキー・コンセプトとして、社会人準備教育の役割を担います。職業生活で求められる能力の向上を目標に、参加型・体験型トレーニングを盛り込むなど、実践性と実行性を追求した授業形態を展開しています。

就職支援(4年次)

≫ リフレッシュセミナー

セミナーを通じて学生自身が課題の洗い出しを行い、解決策を図っていきます。

≫ 就職個人相談

≫ 学内企業説明会

≫ 個別企業学内選考会

≫ 学生就職活動アドバイザー



MOVIE
キャリアサポートの
紹介Movie

入学前

仲間と出会い、学校生活への
安心感と期待を持ち、
大学の一員としての自覚を持つ。

入学前教育
プログラム

つながり作りを中心とした追手門入門プログラム
専願制入試合格者を対象に、チームビルディングやグループワークによるPBL課題解決型学習に取り組み、追手門学院大学の一員としての意識づけ、ほかの新入生を牽引するモチベーション喚起などを促すプログラムを実施しています。

Table 6.1
入学年度別の主要なキャリア形成科目の科目配置

					経 済 学 部	経 営 学 部	心 理 学 部 ※	社 会 学 部 ※	国 際 教 養 学 部 ◎							
入学年度	科目名	科目配置	配当期	配当年次				履修区分					特記事項			
				※太字イタリック体は、改定を示す。				※太字イタリック体は、改定を示す。								
				1	2	3	4									
2004	新入生演習	共通科目	新入生演習	春	○				全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	}	追大プロジェクト科目は、 最大4単位まで卒業要件として認める。	
	キャリア形成論	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	春		○	○	○	選択	選択	選択	選択			選択
	インターンシップ1	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	春				○	○	選択	選択	選択			選択
	インターンシップ2	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	秋				○	○	選択	選択	選択			選択
2005	【新設】キャリアデザイン論	共通科目	基本科目	秋	○	○	○	○	選択	選択	選択	選択	選択	}	追大プロジェクト科目は、 最大4単位まで卒業要件として認める。	
	【新設】キャリア形成論1	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	春		○	○	○	選択	選択	選択	選択			選択
	【新設】キャリア形成論2	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	秋		○	○	○	選択	選択	選択	選択			選択
	インターンシップ1	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	春				○	○	選択	選択	選択			選択
	インターンシップ2	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	秋				○	○	選択	選択	選択			選択
2006 2007	【16クラス増】キャリアデザイン論	共通科目	基本科目	秋	○	○	○	○	全員履修	全員履修	選択	選択	全員履修	経済・経営・文学部で全員履修		
	キャリア形成論1	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	春		○	○	○	選択	選択	選択	選択	}	追大プロジェクト科目は、 最大4単位まで卒業要件として認める。	
	キャリア形成論2	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	秋		○	○	○	選択	選択	選択	選択			
	インターンシップ1	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	春				○	○	選択	選択	選択			
	インターンシップ2	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	秋				○	○	選択	選択	選択			
2008	キャリアデザイン論	共通科目	基本科目	秋	○	○	○	○	全員履修	全員履修	選択	選択	全員履修	経済・経営・文学部で全員履修		
	キャリア形成論1	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	春		○	○	○	選択	選択	選択	選択	}	4年次秋開講のクラス増 追大プロジェクト科目は、 最大8単位まで卒業要件として認める。	
	【1クラス増】キャリア形成論2	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	秋		○	○	○	選択	選択	選択	選択			
	インターンシップ1	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	春				○	○	選択	選択	選択			
	インターンシップ2	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	秋				○	○	選択	選択	選択			
2009 ~2013	キャリアデザイン論	共通科目	基本科目	秋	○	○	○	○	全員履修	全員履修	選択	選択	全員履修	経済・経営・文学部で全員履修		
	キャリア形成論1	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	春		○	○	○	選択	選択	選択	選択	}	追大プロジェクト科目は、 最大8単位まで卒業要件として認める。	
	キャリア形成論2	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	秋		○	○	○	選択	選択	選択	選択			
	インターンシップ1	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	春				○	○	選択	選択	選択			
	インターンシップ2	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	秋				○	○	選択	選択	選択			
	【新設】社会人の基礎	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	秋				○	○	選択	選択	選択			
2014	【全員履修】キャリアデザイン論	共通科目	基本科目	秋	○	○	○	○	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全学部で全員履修		
	キャリア形成論1	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	春		○			選択	選択	選択	選択	}	追大プロジェクト科目は、 最大8単位まで卒業要件として認める。	
	キャリア形成論2	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	秋		○			選択	選択	選択	選択			
	【新設】キャリア形成論3	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	春				○	選択	選択	選択	選択			
	【新設】インターンシップ基礎	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	春		○	○		選択	選択	選択	選択	}	インターンシップ履修の拡大	
	【新設】インターンシップ実習	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	秋		○	○		選択	選択	選択	選択			
	社会人の基礎	共通科目	総合科目	追大プロジェクト科目	秋				○	選択	選択	選択	選択			
2015	キャリアデザイン論	基盤教育科目	キャリア科目群	秋	○				全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全員履修	全学部で全員履修		
	キャリア形成論1	基盤教育科目	キャリア科目群	春		○			選択	選択	選択	選択	選択	}	キャリア科目群は、すべて卒業要件単位として認める。 (一部上限あり)	
	キャリア形成論2	基盤教育科目	キャリア科目群	秋		○			選択	選択	選択	選択	選択			
	キャリア形成論3	基盤教育科目	キャリア科目群	春		○	○		選択	選択	選択	選択	選択			
	インターンシップ基礎	基盤教育科目	キャリア科目群	春		○	○		選択	選択	選択	選択	選択			
	インターンシップ実習	基盤教育科目	キャリア科目群	秋		○	○		選択	選択	選択	選択	選択			
	インターンシップ1	基盤教育科目	キャリア科目群	春	○	○	○	○	選択	選択	選択	選択	選択			
	インターンシップ2	基盤教育科目	キャリア科目群	秋	○	○	○	○	選択	選択	選択	選択	選択			
	インターンシップ3	基盤教育科目	キャリア科目群	春	○	○	○	○	選択	選択	選択	選択	選択			
	インターンシップ4	基盤教育科目	キャリア科目群	秋	○	○	○	○	選択	選択	選択	選択	選択			
社会人の基礎	基盤教育科目	キャリア科目群	秋				○	選択	選択	選択	選択	選択				

※心理学部と社会学部は2006年度に人間学部より改組した。そのため、2005年度までは人間学部として一つの学部であった。

◎国際教養学部は2007年度に文学部から改組した。

筆者作成:追手門学院大学STUDY GUIDE(2010年以前は履修要項)参考

Table 6.2
追手門学院大学卒業生の就職率

入学年度 (卒業年度)		2002 (2005)	2003 (2006)	2004 (2007)	2005 (2008)	2006 (2009)	2007 (2010)	2008 (2011)	2009 (2012)	2010 (2013)	2011 (2014)	2012 (2015)	2013 (2016)	2014 (2017)	2015 (2018)
就職率(注1)	経済学部	64.5%	73.8%	76.3%	77.1%	57.3%	67.3%	64.9%	73.3%	76.9%	74.5%	79.2%	86.8%	88.4%	91.5%
	経営学部	67.9%	72.3%	77.7%	75.1%	63.7%	68.3%	71.8%	74.5%	79.9%	84.8%	84.8%	89.0%	91.8%	91.0%
	心理学部(注3)	47.7%	49.2%	53.6%	65.4%	44.3%	54.8%	51.1%	53.6%	61.4%	60.2%	71.8%	73.3%	77.7%	79.1%
	社会学部(注3)	72.2%	73.1%	86.0%	63.8%	63.9%	65.1%	70.2%	67.1%	71.3%	68.0%	73.9%	82.8%	90.1%	89.7%
	国際教養学部	62.6%	69.8%	65.4%	68.3%	51.1%	65.4%	63.1%	67.2%	74.6%	73.7%	74.6%	79.6%	80.3%	85.1%
	追手門学院大学全体	63.6%	69.1%	72.7%	72.2%	57.0%	65.1%	65.2%	68.5%	74.5%	72.6%	78.4%	83.6%	86.8%	87.8%
	全国(注2)	63.7%	67.6%	69.9%	68.4%	60.8%	61.6%	63.9%	67.3%	69.8%	72.6%	74.7%	76.1%	77.1%	78.0%

筆者作成:追手門学院大学 就職・キャリア支援課「進路集計表」参考

(注1)就職率＝内定者数÷卒業者数

(注2)出典:文部科学統計要覧平成21年版，平成26年版，平成31年版

(注3)心理学部と社会学部は，2005年まで人間学部として一つの学部であった。