

大学生のキャリア発達を促す授業実践の記録と整理

— 「職業意識形成論」でのプレゼン終了後の学生の心理から—

Recording and organizing lesson practices that promote career development for university students

— From the student psychology after the presentation in "Occupational Consciousness
Formation" —

玉木博章

愛知みずほ大学(非常勤講師)

Hiroaki TAMAKI

Aichi Mizuho College

キーワード：キャリア形成；授業実践；大学生；起業；心理傾向

Keyword：Career formation, ; lesson practice ; university student ; entrepreneurship ; psychological tendency

1、はじめに

1-1 問題の所在

「人生 100 年時代」と呼ばれるようになった令和の新時代において、人間の生き方は一世代前とは大きく変貌した。昭和、平成を通じて徐々に変化していた人生設計の様相は、50 年前と比べると、現代の若者にとって大きな負担になっているのかもしれない。

従来であれば、若者は学生時代に決めた職業のルールに乗り、その後は結婚、子育てという具合に、先人達の生き方をなぞっていけばそれなりに幸せな人生を送ることができた。しかしながらバブル崩壊やグローバル化の影響を受けて、新規学卒一括採用であった日本の就職モデルは崩れ、所謂「フツウ」の生き方ができないロスジェネレーションと呼ばれる人々も出現した。また企業側の経営方針転換と、若者の自己実現志向からフリーターに代表する非正規雇用者も増加している（玉木，2016，175-181）。加えて、そうした社会構造の変化にも拘わらず、旧来の教育方法や価値観を強いる大人や教育システムに耐えることができなかつたり、社会への過度の適応意識から生活に困難を覚えたり、自らの未来に悲観的となった若者はニートや引きこもりと化し、果ては自殺者も存在している。

例えば藤井啓之は、2018 年 6 月に厚生労働省から発表された『自殺対策白書』における 15～39 歳の死因の 1 位が全て自殺であること、また国際比較においても先進国の 15～34 歳の死因が 1 位なのは日本だけであり、その数値も他国¹の 2 倍以上やそれに近い数値であることを挙げながら、日本社会はとりわけ子どもや若者にとって生きづらい社会であることを指摘している（藤井，2018，5-6）。

そうした状況を改善する 1 つの策として 1999 年「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」で使われ始めたキャリア教育という言葉が一般化していった。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）」でキャリア教育の推進が謳われ、2011 年「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育について（答申）」が出され、現代におけるキャリア形成の重要性は更に高まっていくだろう。

1-2 先行研究のまとめ

このような状況を背景にして、大学における授業科目でもキャリアや職業に関するものが存在している。本学においてもいくつか設定されており、その中の 1 つである「職業意識形成論」を筆者は 2 年間担当して

きた。他大学においても、こうした授業が行われており、2000年以降には各大学の特色を生かし、社会人基礎力や職業意識等の育成を念頭に置いた研究や実践報告などが多数発刊されている²。

それらの先行研究を俯瞰していくと、当初から社会人基礎力や職業意識、キャリア形成を意図して設立された授業に関する研究や報告と、そうではない他の授業の中で敢えてキャリア形成を意図した手法が用いられたものとに分けられる。特に筆者が担当した「職業意識形成論」は前者に該当するため、そうした先行研究を概観していく必要があるだろう。

まずオーソドックスにキャリアや職業意識等々に関連した授業科目の内容を報告したり、その学生の状況を分析したりしたものは、桐村(2005)、新居ら(2006)、槇村(2008)、岡田(2009)、大和(2010)、田中ら(2013)、原田(2013)、鈴木(2014)、平尾(2014)、後藤ら(2015)、松本(2015a, 2015b)、勝又(2016)、高塚(2016)、松坂ら(2016)、丸山(2016)、山本(2016)、杉本ら(2017)、岡野(2017)、鈴木(2017)、常松(2017)、長田(2018)、小山(2018)、中山(2018)、小澤(2019)、樽木(2019)、高松(2019)とこれまでにかなりの蓄積がある。本稿で扱おうとしている内容も、これらを先行研究とした系譜に位置づけられるだろう。

他方で初年次教育に関連させたものとしては、猪又(2019)、小山(2019)がある。またそうしたオーソドックスなものとは異なり、地域性や学部等の各大学の特色を生かした授業研究としては、藤川・塩田(2007)、栗津ら(2015)、長田・藪田(2015)、門脇・小野(2015)、工藤ら(2015)、高松(2016)、渡部(2017)、太田(2018)、山田(2019)がある。なかでも短大は入学して2年で卒業を迎えることもあり、村井(2001)、寺内(2007)、島山ら(2008)、星野・平野(2012)、碓(2015)、窪田・吉富(2008)、丸山(2015)、中田(2017)、田口ら(2018)などの研究報告がなされており、こうした授業に力を入れている様相がわかる。そしてキャリア系科目の効果を継続的に毎年検証する佐藤ら(2012, 2013, 2014, 2015, 2016)や杉浦ら(2013, 2014)の研究もある。

1-3 キャリア教育への疑念

他方で、もちろん現行のキャリア教育そのものには当初から様々な批判もある。例えば菊池良輔は態度主義、適応主義、心理主義と3つの視点³から批判を提示している(菊池, 2006, 208-214)。児美川孝一郎も同様のことを指摘しながら(児美川, 2007, 138-142)、現状のキャリア教育が勤労観をどう育成するかという点に収斂し、具体的な技能を得るための職業教育的な視点が弱いこと(児美川, 2007, 136)を危険視している。また、事態の困難さが企業の採用方針の変化と政

府の雇用政策(労働力の流動化)によってもたらされているものならば、そうした構造的要因への対処が事態打開の第一歩であり、若者達に雇用の場を保証し、正規非正規問わず、働いている者達が背負わされている過酷な労働条件こそ改善されなくてはならないと警鐘を鳴らしている(児美川, 2007, 77)。加えてそうした社会全体での取り組みを抜きにして、教育の役割や課題だけを強調することは、社会矛盾を教育で始末をつけるかのような構図になってしまい、若者達にこそ学校から仕事への移行の困難さの原因があり、彼らが甘えているから、職業観が未熟だからといった問題認識の転倒さえ誘発してしまう(児美川, 2007, 77-78)と注意喚起する。

児美川はそもそもキャリア教育がボトムアップで組み立てられたものではなく、政策的にトップダウンで現場に下ろされてきただけに反発が生まれていることを危惧していた(児美川, 2007, 10)。児美川は、キャリア教育とは子ども達の学校卒業後の社会生活や職業生活との関連性(レリヴァンス)を意識した視点から、学校の教育課程全体を再点検し、必要な編み直しを行っていく営み(児美川, 2007, 13-14)であり、それらは既にこれまでも取り組まれてきているため(児美川, 2007, 13)、キャリア教育という概念で押さえるかどうかは別として、今も昔も学校が果たすべき基本的機能(児美川, 2007, 76)だと疑問を示している。つまり、キャリア教育が志向するものは、取り立てて何ら新しいものではないということが示唆できよう。

そのうえで児美川は、そもそもキャリア教育が政策的に職場体験学習へと焦点化されており、何故全国一律に職場体験なのか、何故中学生の職場体験が5日間連続でなければいけないのか、社会参加体験では駄目なのか、職業人インタビューやジョブシャドウのような活動では代替できないのかと疑問点を列挙している(児美川, 2007, 138-139)。実際に中学生の職場体験は9割強、高校では6割弱である(児美川, 2007, 15)が、高校におけるその取り組みには専門学科が普通学科か、そして普通学科でも進学校か進路多様校かで濃淡があるとことを指摘している(児美川, 2007, 19)。加えて、進路指導という概念さえ成立していなかった小学校では戸惑いが見られており、怖々取り組んでいる実情⁴があることを示していた(児美川, 2007, 25-26)。

他方で、キャリア教育そのものが狭義であるとも児美川が述べる(児美川, 2013, 44)ように、何ををもって「キャリア」とするかという点に誤解も生じている。児美川は、日本の現状ではキャリアを専ら職業上の経歴であるワークキャリアを指すという理解が根強いが、働き方と関連付けられた生き方こそがキャリア(児美川, 2007, 73)であるとしている。また D.E.スパー

のキャリアレインボーを示しながら、キャリアを、ある人が人生の中で引き受けていく役割の束であるという点から、職業に限定されないキャリア概念の広がりをも説明している(児美川, 2007, 74)。例えば文科省は、一人ひとりの職業的自立(文科省, 2011, 16)という状況を目的としているものの、スーパーや児美川の見解を鑑みれば、キャリア教育が職業的自立の志向のみに収斂しているのは、キャリアの教育という面で狭義であることが自明となる。児美川は、学校教育の文脈においてキャリア教育や子ども達のキャリア発達を考えるのであれば、そこでのキャリアの概念をワークキャリアのみに限定してしまうのは得策ではないとしている。そして、子ども達が自らのライフキャリアの主人公になれるような力を育てること、生き方全体の中に働き方を位置づけられるようにすることが、キャリア教育の目的であり、そのプロセスがキャリア発達(児美川, 2007, 74)であると提言する。

1-4 本稿の趣旨と構成

もちろんこれら以外にも、変わりゆく時代様相に比例するように、まだまだ様々な課題がキャリア教育に随伴している。しかし本学でのこうしたキャリア系科目の実施は、「キャリアとは何か?」といった学問的な問いを検証することを意図しおらず、むしろ勤労観の育成等に収斂している可能性もあろう。だがいずれにせよ、筆者はこうした様相を学生に伝えると同時に、学生自身が置かれている社会状況の危うさ、そしてこれからの人生で待ち受ける事象の困難さを学生が理解し、自らの行動を考えてゆけるような授業内容を2年間実践してきた。社会構造の様相を伝えることはもちろん、前述した3つの批判等に応える視点を内包するため、そうした現状でやるべきことも示唆してきた。

そこで本稿では、こうした問題意識から筆者が実践した授業内容に関連して、先行研究同様に、大学教育におけるキャリア形成科目のあり方を議論する材料を得ることを趣旨とする。特に本授業実践のユニークな取り組みとして、3つの批判的視点を内包するためにアントレプレナー教育を取り入れ、第15回目の授業時に、学生による会社作りのプレゼンテーションを行っている。グループごとに売りたいものや社風を決め、同時に自らが顧客となり、どの会社が投資するに値するか、また将来展望があるかについて学生同士で評価を行った。したがって具体的に以降では、授業のプレゼンの様子を示すと共に、特に授業終了時に自らのプレゼンに関わる準備を含めた活動と、他のグループのプレゼンを閲覧して書いてもらった自由記述方式の感想を整理していくことで、その心理傾向を分析する。

なお本稿は4節構成である。第1節では問題の所在

を明らかにし、先行研究のレビューを行ったうえで本稿の趣旨や構成を示した。第2節では授業内容、特にプレゼンの実践内容や学生の様子を示す。続く第3節ではその感想について整理し、学生の心理傾向を分析する。そして第4節では本稿のまとめを行いながら、新たな知見を獲得のために3節で整理した感想をどのように分析していくか考察し、次なる展望を示したい。

2、授業実践の様子と内容

2-1 研究の方法及び詳細

キャリア系科目である「職業意識形成論」の授業に参加した学生を対象にして、プレゼン後のアンケートを実施し、その内容から授業の効果に関する学生の心理状況等を検証する。詳細は以下の通りである。

実施日時 : 2019年1月28日

対象人数 : 61名(有効回答53名)

分析方法 : 有効回答53人分の自由記述式の感想を全て書き出し、似た内容の感想を整理し、類型化して特徴を見出す。

倫理的配慮 : 感想はグループ名のみ記入するため個人の特定できず、論文化することを学生に周知し、倫理的配慮済みである。

2-2 授業内容及びプレゼンのルール

続いて「職業意識形成論」の授業内容や構成を示したい。授業では1回目から12回目まではキャリアに関する知識の講義を行った。例えば社会や雇用の情勢、キャリアの定義、ハイパーメリトクラシー等の能力論、社会教育や余暇教育、シティズンシップ教育、そしてキャリア教育の礼賛ではなく問題点等々について教授した。毎回教員からの質問に学生同士で相談して答えてもらう対話形式の質疑応答を設定することで、授業内容を学生自らの課題に置換する試みを行った。特に15回目への布石として、キャリア教育に対する3つの批判的視点に応えるべく、主体的に働いて生活していくことの重要性を示した。実際に、本学には結婚相談所を学生時代に起業して、成功を収めている卒業生がいる。そうした実例⁵も挙げながら「自らが幸せだと思ふ生活のために、労働をどのように位置づけるかを考えること」を重視して講義を行った。

こうした講義形態とアクティヴラーニングを併用した授業を重ねた後、13回目は森松信夫らによる「MI職業興味チェックリスト」を基に個人の職業特性を中心にした自己分析を行った。また、それを基にしながら学生任意でプレゼンのためのグループ編成を行った。14回目はグループごとに発表の準備時間に充て、教員は各グループの進捗状況を確認しながらアドバイス

をして回った。そして15回目に発表を行い、お互いのグループの評価をして感想を提出してもらった。

教員は、Table 1 に示した評価シートを予め作成している。学生に、自分達以外のグループから最も良かったグループと、2番目に良かったグループを選んでもらい、評価シートを集め、得点化した。得点は最も良かったグループに2点、2場目のグループに1点を与え、全員の評価を累計して順位付けした。合計10のグループ（1チームは棄権）があったので、1位10

点、2位9点そして10位は1点という具合に平常点として成績評価に加えた。棄権したグループは加算不要であると本人達も納得済である。

もちろんこれらの活動の実施や、成績評価への反映は初回授業時に周知し、活動前にも再度確認済みである。発表時間は質疑応答含めて5～10分を目安としたが、基本的に各グループがプレゼンを完了させ、ある程度質疑応答も落ち着いた時点で次のグループに交代した。ただ、その影響で発表時間に差も生じていた。

Table 1 評価シートと学生の発表記録

グループ名	事業内容	ひとこと	評価
熱海	アイドル運営会社	ポッチャリアアイドルが痩せながら成長する	
New 侍 Japan	動くデスクン	車椅子用自動機	
teamP	結婚式場	ロケーションを売りにした小人数結婚式	
オルゴン	本の出版社	大手の下請けから始める、図書館とも連携	
遅れてきたルーキー	楽器販売	ライブバーや音楽教室を併設、大人向け	
ベンペンと愉快的仲間たち	アイドル事務所	SNS やつながりを意識して宣伝	
チーム4年生	土ロビ（つちろび）	土屋君を中心とする主婦向けエアロビ	
1班	カフェ	インスタ映え狙い、小規模で限定営業	
チーム H&C	ネット型デジタル通信中学校	義務教育を家庭で行う	
アン班 ^o マン	ASAHA	シニア向け移動型スポーツジム	
パン	発表前から棄権、他のグループの評価のみ行った		

なお実際に学生へ配布した評価シートはもう少し大きくて書き込み易く、チーム名のみ表記してあった。そのため、事業内容等は発表時に各自任意で書き込んだ。Table 1 に示した事業内容は、筆者が本稿のために加筆した。同様に、ひとことの欄も特徴を説明するために加筆した。またチームの記載順も、学生任意で決定したため実際配布したものと Table 1 とは異なる。当日は Table 1 の上欄から下欄の順序で発表しているが、これも本稿のために筆者が記載順を整理した。

既述したように学生には自らのグループを含む全てのプレゼン観覧後に、自分達以外のグループから無記名で評価の1番目と2番目に高いグループにそれぞれ◎と○をつけてもらった。ただ所属グループ名は書いてもらうので、自分のグループを選んでいる学生の投票は無効とした。またこうした授業の試みに対して良かった点や悪かった点等について自らの活動を通して自由に感想を書いて提出してもらった。そしてその活動で授業は終講し、集計結果をテストの時に発表した。

2-3 プレゼンでの学生の様子や反応

プレゼンの評価観点として「MI 職業興味チェックリスト」を基に個人の職業特性を中心にした自己分析を活かした会社作りをすること、換言すればなぜそのよ

うな会社でその商品売るのかを明確にすることを挙げた。加えて Table 2 に示す内容を含むプレゼンをすることも予め伝えてグループごとの準備に入ってもらった。したがってグループでの準備は、こういった項目を話し合っていくことが中心となった。

Table 2 プレゼンに含める内容

職業特性に関すること
特性を活かした役割分担（人事）
個人の特性と商品との関連
不足特性や必須分野の人災補填
会社設立に関すること
資本金やその調達
業務提携先や事業展開
会社の形成形態
会社の立地や規模
商品考案に関すること
競合他社との競争及び棲み分け
オリジナリティやセールスポイント
市場状況等のリサーチを含めた実現性
客層等を含めた利益回収の見通し

質疑応答も、Table 2 に示した内容や、各自が疑問に

感じた細かな点をどう捉えているかといった側面が重視されていた。Figure 1にあるように、各グループのプレゼンや質疑応答に笑いや称賛が生まれ、他方で時には首を傾げたり批判的な質問が飛び交ったりする積極的な参加状況が伺える雰囲気の良い発表であった。

各グループの発表内容に関連して筆者が、発表の最後に補足情報や知識等を伝えて解説を加えたり、そうした解説に繋がる質問をしたことや、発表自体を労ったり、雰囲気を作ろうと盛り上げたりしたことも、学生が積極参加した一因であっただろう。もちろん成績評価に加わることも大きかったと言える。



Figure 1 発表の様子（撮影時に掲載許可済）

そして評価の集計結果は、プレゼンの方法や内容の充実度、質疑応答の対応が評価にしっかりと反映されていた。結果は「動くデスクン」を発案したグループが、プレゼン自体の出来栄や「働くデスクン」という商品そのものの完成度や実用性の高さから圧倒的な高評価を集めた。口頭発表だけで終わらせるグループが半数を占める中、写真1にもあるように練りこまれたパワーポイントのスライドにインパクトがあった。

もちろんそれだけではなく、質疑応答や会社設定等を細かに決定していた点が要因であったことも、学生の評価コメントから明らかであった。

したがってその反面、内容や設定が練り込まれていなかったり、発表の方法や未熟であったり、質疑応答でボロが出たグループは必然的に評価が低かった。

3、感想の整理と分析

3-1 分析の手法及び自由記述の整理

その後、筆者は成績評価とは関係無く、自由記述式の感想を基にして、学生の授業効果を分析しようと試みた。その結果、感想を Table 3 に示す7パターンに分類できた。なお、Figure 1と同じく終講後に授業の内容や、自由記述を分析したものを論文化する事は既述の通り学生に周知し、了承を取っている。①～③は良かった点として書かれたこと、④～⑥は悪かった点として書かれたものとして位置づけられる。また分類不可能なものは、⑦その他として表記した。またそれぞれの代表的な意見も示した。⑤と⑥の違いは、改善を見出そうとしているものと、単なる愚痴と見なしてしまうものとの差である。だが、こうした分類の正当性については議論の余地があるので、あくまで本稿では今回に限った暫定的な分類として論を進めていく。

例えば②にある「仲間や友人とのコミュニケーションがとれた」は、③達成感も含意されていることが看取できる。⑦にある「最新の流行を取り入れられた」からも、③達成感の側面が示唆できるように、1つの感想でも2つの分類に該当しているものもある。したがって、こうした感想は統計的な処理の際に2つの属性をつける必要がある。また場合によっては3つの属性に該当するものとして処理する必要があるだろう。

Table 3 感想の自由記述7分類

①自己に関わること。発見（知識不足を含む）、成長、知識獲得、等	
自分の向き不向きなどの適正や興味が知れた。	自分の無知さを知った。
みんなが会社についてどう考えているか知れた。	働くことへの意識が高まった。
必要な資金、人材、機材、会社について知ることができた。	
他のグループを見て自分が思いつかないことを知れて勉強になった。	
②他者との協力に関わること。グループメンバー、他のグループ、役割分担、関係形成、等	
人事や役割分担が適正だった。	仲間の人柄が知れた。
仲間の大切さを知った。	みんなが興味を持ってくれた。
仲間や友人とコミュニケーションがとれた。	
③達成感に関わること。楽しかった、満足した、やり遂げた、答えられた、等	
質疑応答に答えられた。	アイデアが適正だった。
こういった授業が新鮮で楽しかった。	細かな設定も考えられた。
先生が色んな分野に詳しくて面白かった。	起業過程がしっかり説明できた。
あったらいいな～が提案されていて発表が面白かった。	

④反省に関わること。発表内容の不十分さ、雑さ、質疑応答への準備不足、等	
内容やお金についてもっと考えるべきだった。	客層を明確にできなかった。
ブームが終演したらどう展開していくか考えられなかった。	質疑応答に準備が不足してしまった。
メンバーが多くて上手にまとめられなかった。	強みを案に上手く出せなかった。
決まって内面を勢いで押し切ってしまった。	パワーポイントを上手く活用しなかった。
部門ごとの詳細、会社展開をもっと決めたかった。	様々な想定が甘かった。
⑤活動の困難さに関わること。まとまらなさ、未知の課題への愚痴、等	
初期投資が難しい。決めることが多過ぎる。	お金等の面で現実を見て、難しかった。
メンバーの適正が偏っていて考えづらかった。	何とかできたが現実的にはやりたくない。
会社を考えるのか商品を考えるのか難しかった。	考えが上手くまとまらなかった。
メリットを思いつくとそれに対するデメリットも思いついてしまう。	
⑥授業改善に関わること。授業での準備時間不足、発表時間の不公平さ、等	
もっと調べたかった、作業時間が欲しかった。	考えるヒントが欲しかった。
発表が苦手なグループには不利な課題。	発表を2回に分けた方がよかった。
グループごとにかける発表時間が一定ではないので厳密にやるべき。	
⑦その他	
夢が広がる、理想を話せる。	最新の流行を取り入れられた。
まとまってないものを聞かされることもあった。	職業テストの結果が活かされた。

他方で①～⑦の項目のうち、①～⑤はある程度想定され、同時に学生が示した感想として望ましいものとして見受けられるが、授業実践者として⑥には大いに自省しなければならぬ点であった。これは全て実践者の至らない点である。特に発表当日の時間配分をおよそで進めてしまったことや、想定以上に発表時間がかかるので2回に分けるべきだったこと等、時間に関する厳密さはまたの機会への改善点としたい。

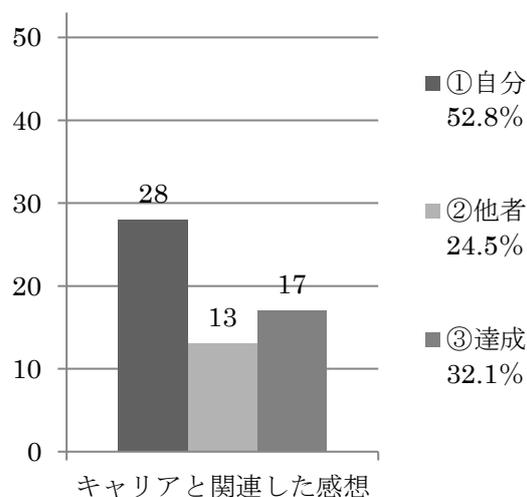
4.2 結果の分析と考察

このような整理を経ると、パターン化された項目のなかで「職業意識形成論」の趣旨である職業意識の形成に該当する感想はどれであろうか。『大辞林』によれば職業意識とは、それぞれの仕事をしている人に特有の考え方や感じ方、また職務への自覚や責任とされている。しかし授業では特定の職業の具体的な職業意識ではなく、むしろその準備段階に該当する各人の労働や生活に関する学習を進めてきたため、この7分類のどれかが直接的に職業意識であるとは明言できない。

だが職業意識に関連して、キャリア意識という視点でなら可視化できるものがある。例えば文部科学省は、キャリア教育に必要な力として「基礎的・基本的な知識・技能」「基礎的・汎用的能力」「論理的思考力・創造力」「意欲・態度及び価値観」「専門的な知識技能」を挙げている。またこれら5つのうちの1つである「基礎的・汎用的能力」の具体的内容として「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つを示し

ている（文科省，2011,16）。これら4つの資質を鑑みると「人間関係形成・社会形成能力」は前述した②他者に関わること、と一致する。「自己理解・自己管理能力」は①自己に関わること、②他者に関わることと一致する。また「課題対応能力」は①自己に関わること、③達成感に関わることと一致する。そして「キャリアプランニング能力」は②他者に関わること、③達成感に関わることと一致する。したがって、これら①～③の肯定的な感想の項目を本稿ではキャリア形成が促されたと見なせる項目として扱うこととする。

Table 4 キャリア意識に関連した感想



それらを踏まえて、Table 4にはそれら肯定的な感想、

つまりキャリア教育が必要とする資質である感想を書いた人数を示した。記述のように有効回答と見なせた53人を最大値として、そのうち何人がそうした傾向を含む感想を書いていたかをグラフで示した。また右側の説明にはその数値を百分率でも記載した。なお前述したように複数の特徴を示す感想はその都度カウントしているので、①としても②としても位置づけられる感想があり、当然重複も存在する。

このようにして俯瞰してみると、そもそも肯定的な感想を示した学生がやや少ないことがわかる。反面重複はあるものの、この取り組みを通して半数以上の学生が「自己理解・自己管理能力」や「課題対応能力」を中心としたキャリア教育で育成すべき資質が形成されたことを実感していることも、こうした活動直後の心理状態からわかる。したがって、こうした感想から得られる学生心理からは、全員ではないものの、一定の効果が得られたとは帰結できよう。

4、終わりに

4-1 本稿のまとめ

本稿では、本学で実践した「職業意識形成論」の授業内容を示した。そして特にその中で取り組んだ学生達による会社作りのプレゼンの内容や様子、その感想を確認した。またその感想を整理して分析することによって、用紙に表現された学生の心理状態を暫定的にパターン化し、半数以上の学生にとって活動自体がキャリア教育の必要とする資質を芽生えさせる体験になっていたことがわかった。

こうした本稿で示した試みは、単にアントレプレナー教育を取り入れただけではない。学生自身のやりたいことを尊重した点、現在の社会に無いものを提案した点、そしてそれをグループごとに行って実現を試みた点で、キャリア教育に対する3つの批判的視点を克服したものであったと言える。学生が無理に変わることなく、ありのまま伸び伸びと、そして仲間達の共に考えることで、彼らが生きる社会は進歩していく。そしてそうした体験は、キャリア形成のための資質に肯定的な影響を与えていくことだろう。

実際の講義中でも触れているが、「社会や会社のために人がいる」のではなく、「人のために社会や会社がある」ということ、換言すれば「人が集まるところに社会ができる」ということを未来ある学生達に実感してもらうことが授業目標の1つでもあった。それは被雇用者として、巷に跋扈するブラックな社風に対峙する時、更には社会での法律等に与する時にも有すべき姿勢である。学生一人ひとりが職業意識を自分の中に位置づけ、主体的に生きるためには、これからの時代にはいっそうこうした授業が重要になるだろう。

4-2 今後の課題と展望

他方で、自由記述の感想を基にしてこうした体験の効果を測る場合、どの範囲までを効果有りと見なすかどうかについて疑義が生じた。本稿では肯定的な記述であった①～③の項目を職業意識の基礎となる体験として効果があった項目と見なしたが、④反省に関する項目もキャリア教育に必要な力である「意欲・態度及び価値観」という面と一致し、そうした反省は今後改善を試みようとする学生の心理であるため、キャリア形成に効果があったとも見なせる。

また本稿では学生からの自由記述形式の感想をその傾向から分析した。今後は、こうした感想から読み取れる学生の心理傾向を成績や発表の評価結果との多重コレスポネンズ⁶分析等を行うことで関連の近さやその項目を明らかにできる。そのような分析を通して、どのような結果に導けば、そしてどのような学生が職業意識の基礎となる体験ができる傾向にあるのか可視化することができるだろう。

引用文献

新居佳子, 赤井誠生, 和田一成, 堀下智子, 松下戦具 (2006). キャリア教育授業が大学生の就職意識に与える影響. 大阪大学 大学教育実践センター紀要, 3, 1-4.

栗津敬雄, 本間英彦, 角田伸彦 (2015). 工業系大学生のキャリア開発支援に向けた授業方法: より実効性のあるプログラム開発に向けて. 愛知工業大学研究報告, 50, 32-41.

碓ともみ (2015). 奈良佐保短期大学におけるキャリアデザイン科目授業実施報告. 奈良佐保短期大学. 研究紀要, 23, 25-32.

猪又優 (2019). 初年時キャリア教育科目の授業による能力成長の評価—社会人基礎力「考え抜く力」「前に踏み出す力」の自己評価の変化—. 東京成徳大学人文学部・応用心理学部研究紀要, 26, 77-90.

太田千秋 (2018). 地方小規模女子大学でのキャリア形成支援(2)授業での取り組み. 群馬県立女子大学紀要, 39, 1-10.

岡田龍樹 (2009). 大学生のキャリア意識の育成—授業「キャリア・デザイン」の効果分析. 天理大学生涯教育研究, 13, 13-20.

岡野聡子 (2017). 大学におけるキャリア教育の構造と展開—本学におけるキャリア形成科目を事例として—. 奈良学園大学人間教育学研究会. 人間教育研究 1, 17-38.

長田尚子, 藪田由己子 (2015). 女性のライフプランニングを志向した授業実践—共通科目「女性とキャリア

アの開発と評価」. 現代女性とキャリア, 日本女子大学現代女性キャリア研究所紀要, 6. 89-101.

長田尚子 (2018). キャリア教育科目におけるグループワークの展開方法の検討: 学習科学に基づくジグソー法実践を手がかりとして. 立命館高等教育研究, 18. 127-145.

小澤康司 (2019). 大学生におけるキャリア意識とキャリア教育授業理解度の関連. 立正大学臨床心理学研究, 17. 1-12.

勝又あずさ (2016). 大学のキャリア教育における職業観醸成の考察: 正課科目「職業選択論」の授業実践を例に. 成城大学共通教育論集, 9. 99-114.

門脇徹雄, 小野正人 (2015). 経営学部におけるキャリア教育の実践事例と課題. 城西大学経営紀要, 11. 133-151.

菊池良輔 (2006). いま「働くことを学ぶ」ということ「キャリア教育」にふれながら. 全国進路指導研究会編. 働くことを学ぶ 職場体験・キャリア教育. 明石書店. 195-218.

桐村晋次 (2005). キャリア教育に関する課題と提言(2): 「キャリアデザイン論」の授業に関する学生のアンケート調査結果. 法政大学キャリアデザイン学部紀要, 2. 51-68.

工藤榮一, 煙山奨也, 菊池恵美子 (2015). 医療系大学一年次生の授業改善への一方策—キャリア発達の視点から—. 日本保健科学学会誌, 18(3). 139-148.

窪田和美, 吉富千恵 (2008). 短期大学におけるキャリア教育; キャリア教育科目の実践と学生の満足度. 龍谷大学論集. 471. 106-135.

児美川孝一郎 (2007). 権利としてのキャリア教育. 明石書店.

児美川孝一郎 (2013). キャリア教育のウソ. ちくまプリマー新書.

小山知子 (2018). 時間的展望に主眼を置いたキャリア科目「ライフプランニング」授業の実践. 駿河台大学論叢, 56. 151-161.

小山治 (2019). 初年次キャリア教育科目における学生の成長過程: 「自己発見と大学生活」の履修者に対する質問紙調査. 京都産業大学高等教育フォーラム, 9. 99-104.

後藤康志, 高野榮, 高橋雄一, 津野敏江, 川端弘実, 林克久, 他 (2015). キャリア意識を高める授業「教職入門」の開発. 新潟大学高等教育研究, 3. 9-16.

佐藤友美, 小塩真司, ハラデレック裕子, 林芳孝, 間宮 基文, 他 (2013). キャリア教育科目「自己開拓」の効果: 2012年度の授業について. 中部大学教育研究, 13. 43-49.

佐藤友美, 小塩真司, ハラデレック裕子, 林芳孝,

間宮基文, 他 (2014). キャリア教育科目「自己開拓」の効果: 2013年度の授業について. 中部大学教育研究, 14. 67-73.

佐藤友美, 杉本英晴 (2015). キャリア教育科目「自己開拓」の効果: 2014年度の授業について. 中部大学教育研究, 15. 19-28.

佐藤友美, 杉本英晴 (2016). キャリア教育科目「自己開拓」の効果: 2015年度の授業について. 中部大学教育研究, 16. 79-88.

佐藤友美, 杉本英晴, 寺澤朝子 (2017). キャリア教育科目「自己開拓」の教育効果: 2016年度の授業について. 中部大学教育研究, 17. 99-111.

杉浦礼子, 阿部耕作 (2013). 短期大学におけるキャリア教育の必要性(その4). 高田短期大学紀要, 31. 107-118.

杉浦礼子, 岡田一範, 安部耕作 (2014). 短期大学におけるキャリア教育の必要性(その5). 高田短期大学紀要, 32. 109-121.

杉本英晴, 佐藤友美, 寺澤朝子 (2017). 専任教員によるキャリア教育科目「自己開拓」実施の長期的教育効果: キャリア教育を専門とする教員と専門としない教員の比較から. 中部大学教育研究, 17. 91-98.

鈴木浩子 (2014). 学生が主体的に取り組むキャリア教育授業の実践: 自立と体験, 3. 明星: 明星大学明星教育センター研究紀要, 4. 113-117.

鈴木浩子 (2017). キャリア教育科目「キャリアデザイン1」の授業デザイン: 2年間の実践と今後の展開. 明星: 明星大学明星教育センター研究紀要, 7. 65-69.

高塚順子 (2016). 研究授業「キャリアデザイン」の実施報告. 高松大学研究紀要, 64・65. 383-392.

高松直紀 (2016). PBLを活用したキャリア教育の取り組みについて: 大阪樟蔭女子大学の事例から. 大阪樟蔭女子大学研究紀要, 6. 205-209.

高松直紀 (2019). キャリア教育と就職活動に直結した支援を組み合わせた授業の実践とその学習効果. 大阪樟蔭女子大学研究紀要, 9. 147-155.

田口哲男, 甲賀崇史, 下山幸子 (2018). 保育系短期大学生の社会人基礎力を育む授業デザインの検討. 明和学園短期大学紀要, 28. 47-51.

田中徳一, 成行義文, 平井松午, 山野明美, 他 (2013). 巣立ちプログラムに基づく1年次学生を対象としたキャリア教育の実践と2年次授業におけるPBLの試み, 大学教育研究ジャーナル (10). 133-142.

玉木博章 (2016). キャリア教育の生成と展開における考察(1)—政策方針の検討による教育方法への手がかり—. 中京大学国際教養学部. 中京大学教師教育論叢. 第6巻. 191-208.

樽木靖夫 (2019). 大学生のキャリア教育における自

己探索と現実吟味を高める試み. 千葉大学教育学部研究紀要, 67. 17-23.

常松玲子 (2017). 大学初年次キャリア教育科目の授業効果検証 : A 大学の事例. 目白大学短期大学部研究紀要, 53. 11-24.

寺内正毅 (2007). 短期大学におけるキャリア教育形成の一考察—高大連携・インターンシップ・キャリアガイダンス授業の体験的学習. 佐野短期大学研究紀要, 18. 71-96.

中田久美子 (2017). 『キャリアと職業』授業報告. 国際短期大学紀要, 32. 63-69.

中山芳一 (2018). キャリア教育における多元的自己評価試論Ⅲ : 2017 年度の評価結果から. 岡山大学全学教育・学生支援機構教育研究紀要, 3. 85-94.

畠山義啓, 手嶋慎久, 真弓徳光, 倉田充, 他. (2008). 短期大学におけるキャリアガイダンスプログラムの構築. 高田短期大学紀要, 26. 133-141.

原田輝彦 (2013). 関西大学キャリア教育を担当して. 関西大学高等教育研究, 4. 61-65.

平尾元彦 (2014). 山口大学におけるキャリア学習の取り組み. 山口大学 大学教育機構. 大学教育, 11. 36-42.

藤川大祐, 塩田真吾 (2007). 教員養成学部における「キャリア教育」授業の試み—千葉大学教育学部とNPO 法人企業教育研究会の連携. 千葉大学教育学部研究紀要, 55. 29-35.

藤井啓之 (2018). ツルンとした世界のなかの「家なき子」子どもたちにホームをつくりだす. 教育科学研究会編集. 教育, 2018 年, 9 月号. かもがわ出版. 5-12.

福岡女学院大学浮田ゼミ (2013). 日本一の女子大学生が教える社会人基礎力. 梓書院.

星野祐子, 平野多恵 (2012). 授業報告 キャリア教育と関連した表現活動の試み : ワークショップ「短所と長所は表裏」の実践. 十文字学園女子大学短期大学部研究紀要, 43. 113-120.

榎村久子 (2008). キャリア教育科目の新設と全学共通・必修「キャリア開発 1」の学生の反応と効果. 現代社会研究, 11. 203-216.

松坂暢浩, 小倉泰憲, 栗野武文 (2016). 多人数で取組めるキャリア教育授業の運営方法について. 山形大学高等教育研究年報 : 山形大学教育開発連携支援センター紀要, 10. 49-52.

松本幸一 (2015a). 学生による授業アンケートと成績について : 「キャリアデザイン」授業の資料. 九州国際大学教養研究, 21(3). 73-91.

松本幸一 (2015b). テキストマイニングによる記述答案の分析 : 「キャリアデザイン」授業を通して得られた資料. 九州国際大学教養研究, 22(2). 81-104.

丸山実子 (2015). 短期大学における「キャリアデ

ザイン」の授業実践—社会人基礎力の育成をめざして—. 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 7. 99-102.

丸山実子 (2016). 高等学校・大学におけるライフキャリア教育の実践. 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 8. 67-75.

宮田延実 (2014). 運動会における保護者の評価視点についての研究. 日本特別活動学会紀要, 22 号. 71-78.

村井嬉子 (2001). 実践力を養うビジネス実務教育—「オフィスの環境・整備」を考える授業を通して. 聖カタリナ女子短期大学研究紀要, 34. 53-71.

文部科学省 (2011). 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, 中央教育審議会答申. 文部科学時報, 平成 23 年 3 月増刊号. ぎょうせい.

大和里美 (2010). キャリア教育における参加型授業の有効性に関する検討 : テキストマイニングによる効果分析. 太成学院大学紀要, 12. 139-149.

山田祥之 (2019). 電気通信大学のキャリア教育授業における e ポートフォリオシステム活用の実例報告. 電気通信大学紀要, 31(1). 36-42.

山本和史 (2016). 大学初年次におけるキャリア教育科目の授業設計と展開に関する一考察 : 実践型授業の内容とその効果分析. 広島修道大学ひろしま未来協創センター. 修道商学, 57(1). 293-320.

渡部芳栄 (2017) 地域におけるキャリア意識形成を促す授業実践 : 副専攻コア科目「いわて創造入門」実施報告. 岩手県立大学高等教育推進センター. リベラル・アーツ, 11. 43-49.

注

¹ 例えば, イギリス 6.6%、ドイツ 7.7%、フランス 8.3%、カナダ 11.3%、アメリカ 13.3%、そして日本 17.8%となっている (藤井, 2018, 6)。

² ゼミ単位の取り組みではでは、福岡女学院大学浮田ゼミ (2013) などがある。

³ 若者が未熟であり意欲態度の向上を求める点、現状を変革しようとせず若者に適応を迫る点、心理学的手法によって個人の心の問題に還元されて共同的な視点が持てなくなる点。

⁴ ただ、またもトップダウン形式でキャリアパスポートなるものが導入される。この効果と課題に関しては別稿で検討したい。

⁵ すぐ婚 navi の社長、大崎理恵子さんは、本学の卒業生である。

⁶ 大学生対象ではないものの、例えば宮田延実は、小学校に通う我が子の運動会を終えた保護者達に対して自由記述形式で感想を求め、その感想を分類することによって傾向を導き出し、多重コレスポネンズ分析によって学年ごとに異なる保護者の着眼点を明らかにしている (宮田, 2014, 73-76)。