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——

窪田和美
吉富千恵

はじめに

この数年，大学の教育現場だけでなく，就職情報・人材養成機関，出版，マス・コミ業界においても「キャリア」とか「キャリア教育」という用語が目につくようになった。これまでわれわれが馴染んできたキャリアは，例えば上級公務員職の有資格者のことであり，キャリア・ウーマンとは，経験豊富な能力の高い職業人女性を意味していた。しかし近年の教育政策の報告書や就職活動等の場面で使われている「キャリア」は，従来とは異なった意味を含んでいるのである。

このように多用されている用語であるにもかかわらず，「キャリア」や「キャリア教育」の定義は，まだ確立されているとは言い難い。それぞれの局面で使われるため混乱をきたしているとも言えるであろう。研究成果をみても，既存の学問体系に止まらず，いくつかの学を横断的にとらえた論考がみられる。教育学や学校教育現場からの教育政策論だけでなく，教育社会学や現代社会学からの知見も蓄積されている。しかしキャリア教育は，現実の教育現場に直接関わるものであるから，その影響は多大であり，また社会の要請に応えるべき重要な課題であるとも言える。

そこで本稿では，まず「キャリア」の用語が教育現場で使用されるようになった経緯をみていくことにする。その後どのような意図で教育政策として，大学教育のなかに組み込まれてきたのかを辿り，大学教育におけるキャリア教育は，どのように展開されるべきかを論じていきたい。その具体例として本学短期大学部のキャリア教育科目を取り上げることにする[(1)]。さらにこの科目を対象とした学生による授業評価や意識調査を通して，その満足度を検証してみた

い。

結論を先取りすれば，経済的発展を遂げた現代の日本社会では，貧困を知らず，物質的豊かさを当然視している青少年が大多数を占めてきた。今後，変遷する社会で生きる彼らにこそ，キャリア教育は必要であると筆者は考えるものである。ますます多様化する社会において彼らに求められるのは，誠実に仕事を遂行する責任感と目前の問題を受け止めて考え抜く思考力と冷静な判断を下すことができる勇気である。そのため最初の機会を提供するのが，大学におけるキャリア教育であると確信する。

そのためキャリアを筆者なりに定義づけてみると，以下のようになる。キャリアとは，自己実現を目標として，どのような社会においても対応可能な生きる力とでも言えるであろうか。それは単に就職戦線に勝つためのマニュアルや技術だけを身に付けることではない。例えば，人生のなかでどのような苦難に出会っても，問題を発見できる能力やその本質を捉え考え抜く思考力であり，なお解決まで見据えることができる判断力や態度のことである。そしてこのような姿勢や能力を修得させるのがキャリア教育である。したがって，キャリア教育は青少年期に修得すれば，それでよいというものではなく，生涯を通じてこれらの能力を維持しながら，なお高めていく努力が求められるのである。

これまで短期大学では，４年制学部とは違って職業教育を主軸とした高等教育を展開してきた。言うなれば，その短期大学においてさえキャリア教育が必要だということを強調しておきたい。端的に言ってしまえば，その理由は，経済的豊かさと少子化を契機として大学進学率が上昇したことによるものである。その現代の大学生にこそ必要だと考える。ただ，教育行政としてキャリア教育が要請されている理由と，大学教育の中でめざすべき内容との間には，若干の乖離があるように思われる。

大学教育の一環としてキャリア教育が現実社会に対応していくには，これまでの職業教育ではないキャリア教育が求められているのである。

１．キャリア教育が求められる社会的背景

（１）キャリア教育のはじまりと社会構造の変化

児美川孝一郎によれば，1970年代以降のアメリカにおいて実践された「キャリア・エデュケーション運動」が，現在の日本の教育現場で話題となったキャリア教育のモデルだというのである。もちろん日本とアメリカでは社会・文化的背景だけでなく，労働市場の構造も異なっているが[(2)]，アメリカ社会が経験し

た社会構造の変化に，学校教育がどのように対応したのかという事実，具体的には時限立法により教育改革や学校改革に成果をあげたことが，モデルとされた所以である。

1971年，全米中等学校校長協会の年次大会の席上において，連邦教育局長官マーランドが，職業に関わる教育を「職業教育（vocational education）」と呼ぶのをやめ，「キャリア・エデュケーション（career education）」と呼び代えることを提案したことに端を発している。この年，連邦教育局は，70年代アメリカの教育改革の重点課題として次の２点を示した。一つは初等・中等教育全般を通じて，普通教育と職業教育を切り離してしまうのではなく，並行して行うこと。もう一つは学校教育が，子どもたちの適切な職業選択と職業的自己実現のための教育を提供することであった。(3)

言い換えれば，急速な社会の構造変動に対して，学校教育が行き詰まりを迎えていたという事情があった。すなわちこの時期のアメリカ経済は，産業構造の転換と技術革新により，職業世界を複雑化させるとともに，求められる労働力の水準を高度化させていた。そのため若者の失業率の増加が社会問題となり，これまでの職業教育では，このような社会変動にともなう青少年の「生きがい」や「働きがい」，自己充実や自己実現を重視する価値観や労働観の変化に充分対応できなかったというのである。(4)

産業構造の変化に取り残された“陳腐化”した職業教育は，青少年の「学校から仕事への移行」を適切に準備できないという状況の中で，この時期の中等教育段階の学校では，ドロップアウト率の増加，校内暴力や非行の頻発，生徒の「無気力」状態の瀰漫などさまざまな問題と矛盾を山積させていたのである。(5)

このアメリカのキャリア・エデュケーション運動が政策的に提唱されたのは，既存の学校教育の枠組みをそのままにしておいて，新たな教育課題を加えたのではないことが，画期的であった。児美川によると，職業教育とキャリア・エデュケーションを概念的に区別して，より単純化して言えば，次のようになるという。「職業教育は，特定の職業に就くことを想定して，そこで必要とされる知識や技能を習得することを目的にする教育である」(6)これに対して，「キャリア・エデュケーションは，職業教育を内に含みながらも，児童・生徒の生涯発達のプロセスを射程に入れるという意味でも，職業的な知識や技能の習得だけではなく，人生観や労働観の育成，進路選択へのガイダンスなど，児童・生徒の「生き方」そのものを視野に入れるという意味でも，より幅広く包

括的な教育である」[7]としている。

このように70年代のアメリカ社会の構造変動とそれにともなう青少年の意識変化，またそれを要因とする社会問題の発生は，先進国となったわが国にもみられる事情である。同じ資本主義社会に生きるアメリカ社会にみられた教育問題は，数十年を経てわが国にも顕在化したと言えるであろう。

先の児美川が単純化した職業教育の概念のなかで示された「特定の職業につくために」というこの部分が，現代社会では問題となっている。このことは，最近しばしば指摘される職業の多様化・複雑化に依拠している。これまでの学生は希望する職種や就きたい仕事があり，そのための手だてを求めて行動してきた。しかし現代の学生はさまざまの情報が押し寄せるなかで，自分にとって何が好ましいのかも判断できないまま，多様な職業の存在を知ることになる。そして実社会では，カタカナ用語の新しい仕事や新しい働き方が増えていることも事実である。さらに，中学や高校の学校教育現場では，仕事や働くことに関する教育が遠ざけられてきたとも言える。

今の学生がこのような状況におかれていることを考慮すれば，あらかじめ何か特定の職業を想定するのではなく，キャリア教育を通じて自分に真摯に向きあって，職業や仕事に就くということを熟慮する態度も有効性をもつと考えざるを得ない。

わが国では，初等・中等教育の段階で職業に関わる教育がなされてきたとは言い難く，先送りされてきた。だから最終の高等教育機関である大学が，その役割を担うことになったのである。学生たちにしてみれば，社会に出る間際，大学卒業直前になって職業選択を迫られることになる。一般的には，企業説明会や就職試験の準備行動をいわゆる就職活動と呼んでいる。これまでは学卒者を受け入れる企業や団体は，新年度一括採用した後に，新人研修と称してもう一度教育し直すという時間と経済的余裕があったため，学生時代に職業教育が充分でなくてもそれほど問題視されていなかった。しかし景気の低迷時期を経て，企業や団体側の新人研修の方針も変化してきたと言えよう。つまり企業や団体も即戦力となる社員を求めるため，一定のキャリア意識を習得した人材を獲得したいとの要求が顕在化してきたのである。

わが国におけるキャリア教育の実践は，1990年代終盤から文部科学省（以下，文科省という）によるキャリア教育政策として始まったというのが実態であろう。それでは，わが国のキャリア教育政策が，どのような意図のもとで開始されたのか，その当時の社会的背景について概観していくことにする。

（2）わが国のキャリア教育政策をめぐって

キャリア教育という用語が文部（科学）省の政策文書において初めて登場したのは，1999（平成11）年の文科省の諮問機関である中央教育審議会の答申においてである。因みにこの答申は「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」となっている。この答申にみられるキャリア教育の定義は，「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つけさせるとともに，自己の個性を理解し，主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」とされていた。この定義について児美川は，「①職業観・勤労観，②職業的知識・技能，③自己理解・進路選択能力，の育成が平板に並べられている論理構成は，キャリア教育の定義としても疑問を感じる点がないでもない。しかし最初にこの定義が登場したことの影響力を過小評価することはできない[8]」としている。

その後2004（平成16）年文科省から，『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（以下，キャリア教育推進報告書という）』が出され，サブタイトル「児童生徒の一人一人の勤労観・職業観を育てるために」が付されている。

この『キャリア教育推進報告書』がいうキャリアとは，「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付けや価値付けの累積[9]」とされている。つまりキャリアという概念は，「個人」と「働くこと」に共通するのであるが，働くことは単に職業生活だけでなくボランティアや趣味などの多様な活動も含むというのである。

そして「キャリア教育」の定義は，「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し，それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」ととらえ，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[10]」だというのである。

どちらの定義を読み返しても抽象的で，核心的な部分がわかりにくい。定義が一定していないとされる理由の一つである。

しかし1999（平成11）年の中央教育審議会の答申から，2004（平成16）年に文科省から『キャリア教育推進報告書』が出るまでに，わが国では社会問題として見逃すことのできない事柄が顕著になってきた。それは旧労働省より出された『労働白書〔平成12（2000）年版〕』においても大きく取り上げられた「フリーター問題」である。さらに，内閣府の『平成15（2003）年版　国民生活白書』では，「若年フリーター問題」が取り上げられた。このような社会事情を受けての文科省の『キャリア教育推進報告書』であり，1999年の答申が示す

「初等中等教育と高等教育との接続」つまり中学校や高校でキャリア教育を実践しても，社会への出口である大学でもキャリア教育を実施しないと，結果的に離職者や若年フリーター予備軍の存在が予測できる。だから教育行政施策として大学におけるキャリア教育の要請が，当面の到達点とされたのである。

しかし定義さえ曖昧なキャリア教育が，そう容易く実践されることはなかったが，社会全体としてみてもフリーターという就労形態を選ぶ青少年が増加することは，決して望ましいことではない。それは当人たちの収入の低さだけでなく，公的資金である税収が減少して社会保障制度の基盤さえ危うくすることになる。つまり国家としてもフリーターを奨励すべきではなく，むしろ避けたいと考えている。

あたかもこれを回避する手段として若年就労対策の一環として，文科省は大学に対してキャリア教育を要請してきたのではないかと推測したくなる。しかし若年フリーター増加の現象は，それほど単純な構造ではない。ここでは詳細について記述する紙幅はないが，雇われる青少年側だけに問題があるのではなく，雇う企業側は，強固なコスト意識やその削減のため正規従業員を減らして非正規雇用の割合を増加させている。また非正規雇用の中にも派遣・嘱託社員，パート社員，アルバイトなど就労形態の多様化がみられる。そして一部のサービス業界では，このような非正規雇用者に業務の大部分を依存していることも，この問題を複雑化させている。

文科省の大学教育政策をみていると，社会構造が変化しているため大学においてもキャリア教育を要請するとしているものの，実状は若年フリーターや離職者を食い止めるための若年就労対策ではないかとさえ思えるのである。

そこで，社会の実状はそうであるとしても，大学生になぜキャリア教育を実施しなければならないのかについてみていくことにする。

（3）大学におけるキャリア教育の必要性

先に，1970年代アメリカでキャリア・エデュケーション運動が登場し，それまで普通教育と職業教育を切り離していたが，両者を並行して行うような提案が受け入れられたことに触れた。ここでいう職業教育とは，職業に就くための専門的知識や訓練や技術修得をさしている。アメリカでみられた社会変化は，数十年を経てわが国にもみられることになった。但し，わが国のそれは経済的な豊かさと少子化傾向が，大学進学率を向上させたのであり，それに伴ってキャリア教育が必要となったのである。

高等教育の範疇でいう職業教育とは，いわゆる大学生の就職活動を含んではいるが，これまでの大学では，就職活動という個人の将来に関わる活動を教育科目として展開していなかったといっても過言ではない。つまり大学で受けた教育を実際の職場でどのように実践するのかは，個人の能力であり個人の裁量に任されていた。大学の就職部等が，就職試験に合格するノウ・ハウを示唆することがあっても，それは正課教育と位置づけていなかった。就職面接で良否を得るのも個人プレーであり，その手段・方法さえもまさに個性に依拠するものであると考えられていた。このように大学教育の中で直接職業選択に関わる正課授業がなかったので，キャリア教育受入に対する疑念はかなり強固であった。(11)

しかし豊かさと少子化による大学進学率の上昇は，教育現場に次のような戸惑いを生じさせていた。一般に大学進学を決意するというのは，これまで何か一定の目的意識を持って進路を選択するものとされていた。けれども経済的な発展を遂げた社会に育った青少年には，目的を見いだせないまま大学生になったという場合がある。しかもそれが少数派ではない。言うならば，本人の目的意識より保護者の学資支弁力が優先されているとも言える。あるいは学びたいことを探し当てるより，入試の合格が目的と化してしまったようである。もちろん明確な目的意識をもつ大学生が皆無ではないが，減少したことは事実であろう。このことが学生の進路選択に影響しているというのは，考え過ぎであろうか。

高度経済成長期前半頃までは，大学の学費もそれほど高額ではなく，大学進学率も25～30パーセント前後(12)であったため，効率の良い学生アルバイトで学費を賄って高等教育を受けることができたという。つまり本来なら就労して家計を助けることができる10代後半の青少年が，家族に経済的負担をかけずに大学進学を果たすことも可能であった。

しかし1980年代以降の少子化傾向の社会は，青少年にとって自立心を持つチャンスを減少させてしまった。社会のなかで子どもたちは大切に育てられ，自分に向き合うことがなくても，周囲が用意してくれたレールの上を単に歩きさえすれば生きていける，そのような錯覚に陥っているようにも見える。あらゆることが「親がかり」と揶揄される所以である。大学の進学意思決定までが，何のために学ぶのかという目的意識より，保護者の学資支弁力の有無で決められてしまうというわけである。

したがって，もともと目的が希薄な状態で入学してきたため，大学で開講さ

れる専門科目には関心が薄い学生も増えている。勉学以外に興味や関心が持てるものを探すことさえ，不得手という学生が多いように思われる。

このような従来には見られなかった学生たちに対して，専門知識を伝えその興味を深めて，社会で生きる力を身につけさせるのが教員の役割であることは充分理解している。しかし教員の個人的なノウ・ハウだけでは限界があるというのも事実である。

言い換えれば，学生の側には大学進学率の上昇と少子化を迎えて，熾烈な受験競争に翻弄されずに，大学に入学可能となる。さらに経済的に豊かな社会では，とりわけ大学の学資支弁力を有する世帯では，学生が卒業後に生活のために稼ぐという必然性が高いとは言い難い。そのことが，学卒者の離職率３割という数値の一つの要因になって現れていると言えよう。

このようにこれまでとは違った背景と意識を持った大学生には，大学教育のなかでこれまでみられなかったキャリア教育が必要とされる理由が見えてきた。要するに何かの職業につくための職業教育ではなく，なぜ働くのかを通して自分に向き合う，考えることを重視したキャリア教育が必要とされるようになってきたのである。

２．短期大学の役割と職業教育

（１）全国短期大学卒業者の進路調査結果

いわゆる職業教育が重視され，社会において即戦力となる高等教育を実践してきた短期大学における卒業生の進路選択をみていくことにする。

表１は，全国の短期大学卒業者の進路の推移である。1994（平成６）年３月の全国短大卒業者数は，246,596人であった。この年まで短大卒業者は増加していたが，この時期をピークに減少していくことになる。因みに2007（平成19）年３月の卒業者数は，92,099人である。他方，全国の４年制大学卒業者数は2002（平成14）年に547,711人であり，この年まで増加していたが，以後少子化や景気動向の影響を受けて減少している（表２）。

短大卒業者の多い1990年代中頃には，企業が割合として大学卒業者より短大卒業者を多数採用するという傾向がみられた。つまり短大卒業者は，職業教育を受けていたため即戦力となり得たのである。また年功序列賃金や終身雇用が機能していたため，結婚や出産退職の可能性から短大女子学生に求人情報が多かった。確かに全国の各短期大学には，各種の資格取得をめざす教育科目があり，「この仕事に就きたい」あるいは「この資格を取得したい」という目的意

表１．短期大学卒業者の進路の推移

〔短期大学〕　　（各年３月卒業）

区分	卒業者数	進路別内訳						
		大学等への進学者	就職者			進学も就職もしなかった者		死亡・不詳
				男	女	一時的な就労者	左記以外の者	
	人	%	%	%	%	%	%	%
1965(S40)年	55,728	7.7	63.8	84.1	57.4	…	23.3	7.0
1975(S50)	140,938	3.7	73.3	75.6	73.0	…	17.8	5.4
1985(S60)	174,624	3.0	80.7	72.6	81.3	…	13.3	3.1
1989(H元)	205,098	3.2	85.1	71.6	86.1	1.3	8.4	2.1
1990(H２)	208,358	3.4	87.0	72.9	88.1	1.0	7.0	1.7
1991(H３)	216,267	3.8	87.0	73.0	88.0	1.0	6.8	1.6
1992(H４)	226,432	4.2	85.7	70.6	86.8	1.1	7.4	1.7
1993(H５)	240,916	4.5	79.8	66.3	80.8	1.8	11.5	2.4
1994(H６)	246,596	5.3	70.1	61.7	70.7	3.3	17.9	3.5
1995(H７)	246,474	5.8	65.4	57.3	66.0	4.4	20.8	3.6
1996(H８)	236,557	6.4	65.7	56.1	66.5	4.9	20.4	2.5
1997(H９)	220,934	7.0	67.9	56.9	68.9	4.8	17.9	2.4
1998(H10)	207,528	8.0	65.7	51.6	67.0	5.0	18.6	2.6
1999(H11)	193,190	8.8	59.1	44.3	60.5	8.0	21.8	2.3
2000(H12)	177,909	9.4	56.0	41.3	57.4	9.1	23.4	2.0
2001(H13)	156,837	10.2	59.1	44.4	60.5	8.0	20.9	1.8
2002(H14)	130,595	10.2	60.3	47.2	61.6	8.5	19.5	1.5
2003(H15)	119,151	11.1	59.7	46.3	61.1	8.4	19.4	1.5
2004(H16)	112,006	11.2	61.6	47.7	63.2	7.6	15.8	1.2
2005(H17)	104,621	11.5	65.0	50.6	66.8	6.4	13.2	1.0
2006(H18)	99,611	11.7	67.7	52.1	69.8	5.2	11.9	0.8
2007(H19)	92,099	12.0	70.2	54.0	72.3	4.7	10.3	0.6

１「就職者」には、「大学院、大学等への進学者」のうち就職している者も含む。
２「左記以外の者」とは、家事の手伝い、研究生として学校に残っている者及び専修学校・各種学校・外国の学校・職業能力開発施設等へ入学した者、又は就職でも「進学者」でもないことが明らかな者である。

文部科学省『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』の資料をもとに、学校基本調査からのデータを追加・加工した。

出典：『学校基本調査』

表２．大学卒業者の進路の推移

〔大　学〕　（各年３月卒業）

区分	卒業者数	進路別内訳							
		大学院等への進学者	就職者			臨床研修医	進学も就職もしなかった者		死亡・不詳
				男	女		一時的な就労者	左記以外の者	
		%	%	%	%	%	%	%	%
昭和40年	162,349	4.9	83.4	86.6	66.7	1.8	…	4.4	5.5
50	313,072	4.9	74.3	77.5	62.8	0.8	…	9.8	10.1
60	373,302	5.9	77.2	78.8	72.4	1.9	…	9.0	6.0
平成２	400,103	6.8	81.0	81.0	81.0	1.8	0.9	5.6	3.9
7	493,277	9.4	67.1	68.7	63.7	1.4	1.9	13.8	6.5
10	529,606	9.4	65.6	66.2	64.5	1.3	2.3	15.4	6.1
11	532,436	10.1	60.1	60.3	59.8	1.2	3.0	19.9	5.6
12	538,683	10.7	55.8	55.0	57.1	1.1	4.2	22.5	5.7
13	545,512	10.8	57.3	55.8	59.6	1.2	3.9	21.3	5.5
14	547,711	10.9	56.9	54.9	60.0	1.3	4.2	21.7	5.0
15	544,894	11.4	55.0	52.6	58.8	1.5	4.6	22.5	4.9

1「就職者」には、「大学院、大学等への進学者」のうち就職している者も含む。
2「左記以外の者」とは、家事の手伝い、研究生として学校に残っている者及び専修学校・各種学校・外国の学校
・職業能力開発施設等へ入学した者、又は就職でも「進学者」でもないことが明らかな者である。

出典：文部科学省『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』

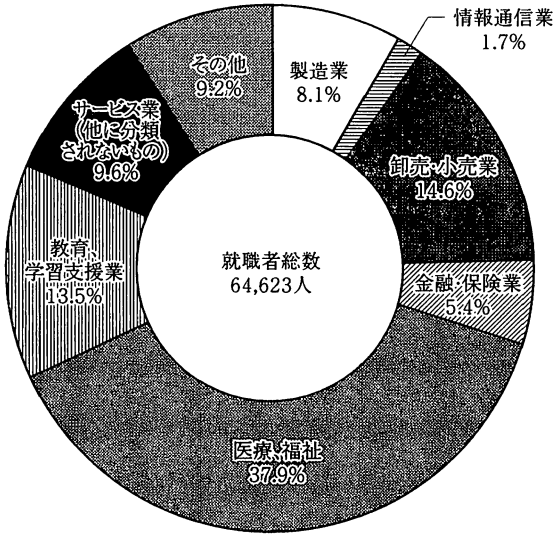
表３．進路別卒業者の推移（短期大学［本科］）

区分	計(a)	進学者(b)	就職者(c)	専修学校・外国の学校等入学者	一時的な仕事に就いた者	左記以外の者	死亡・不詳の者	(再掲)左記「進学者」のうち就職している者(d)	進学率 b/a ×100	就職率(c+d)／a×100		
										計	男	女
	人	人	人	人	人	人	人	人	%	%	%	%
平成9年3月	220,934	15,422	150,015	…	10,563	39,594	5,340	49	7.0	67.9	56.9	68.9
14	130,597	13,335	78,756	…	11,138	25,422	1,946	23	10.2	60.3	47.2	61.6
15	119,151	13,238	71,130	…	9,968	23,085	1,730	16	11.1	59.7	46.4	61.1
16	112,006	12,502	69,022	2,886	8,521	17,709	1,366	7	11.2	61.6	47.7	63.2
17	104,621	12,043	68,023	2,990	6,655	13,829	1,081	12	11.5	65.0	50.6	66.8
18	99,611	11,678	67,476	2,579	5,177	11,899	802	4	11.7	67.7	52.1	69.8
19	92,099	11,026	64,623	2,120	4,285	9,451	594	—	12.0	70.2	54.0	72.3

（注）１　「進学者」とは、大学学部、短期大学本科、大学・短期大学の専攻科、別科へ入学した者である。
２　「左記以外の者」とは、家事手伝いなど就職でも「大学院等への進学者」や「専修学校・外国の学校等入学者」等でもないことが明らかな者である。

出典：文部科学省「平成19年度学校基本調査速報版　短期大学卒業者」

図１　短期大学卒業者の就職先産業別構成の状況



出典：文部科学省「平成19年度学校基本調査速報版　短期大学卒業者」

識の明確な学生にとっては，魅力的かつ効果的な授業が展開されていた。

そのようなわけで「好条件の企業や就職先をめざすなら，４年制より短大へ」と言われ，短期大学は，社会で活躍するには「まず仕事ありき」を目標として職業教育に重点をおいていたのである。したがって，上述した職業に就くための専門的知識や訓練や技術修得をめざす職業教育は，むしろ短期大学において最も効果的な方法でカリキュラムの中に組み込まれていた。すなわち短期大学をめざす学生は，高等教育だけでなく仕事に関わる資格取得を意識している学生も多かったのである。

ここで短期大学が職業教育に重点を置いていることを示す全国的なデータを掲げておきたい。文科省が発表した学校基本調査の速報値[03]から，2007(平成19)年３月卒業者の就職状況をみてみる。全国の短大卒業者92,099人のうち就職者総数は64,623人，就職率は70.2パーセントを示している（表３）。その就職者総数を産業別でみたのが図１である。すなわち「医療，福祉」が37.9パーセントで最も高く，次いで「卸売・小売業」の14.6パーセント，「教育，学習支援

業」13.5パーセント，「サービス業（他に分類されないもの）」9.6パーセントの順になっている。[14]

就職者総数を職業別にみると，「専門的・技術的職業従事者」は，54.9パーセントであり，次に「事務従事者」の23.2パーセント，「販売従業者」11.3パーセントとなっている。[15] 学校基本調査にもとづく全国的傾向は，短期大学卒業者の多くが専門的・技術的職業に就いていることを明示している。

そのような傾向は，かつて本学短期大学部にもみられた。「社会福祉を学びたい」，「保育士になりたい」という目的を持って卒業と同時に国家資格を得て社会に出ていく学生が多数派であった。専門職に就くために社会福祉の知識を学び，国家資格の取得課程を履修する学生が多いため，就職受入先も充実していた。また一般企業や官公庁への就職希望者も有名企業や団体への就職が決まり，いわゆる進路未定の卒業者は，ほとんどみられなかったという。

（2）進路決定調査からみる本学短期大学部の特徴

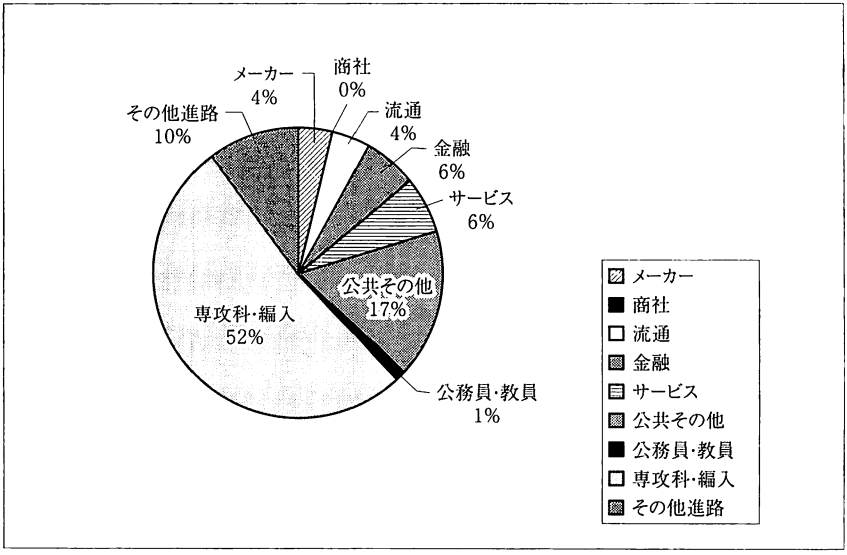
このように短期大学部における資格取得養成課程のカリキュラムは，実際上は職業教育に重点を置いたものであると言っても過言ではない。福祉系専門職として専門的な知識や技能を修得するためのきめの細かい実習指導や現場実習教育が本学短期大学部の特徴であった。短大卒業後も専攻科福祉専攻に進学して，さらなる福祉専門職をめざす学生もみられた。

しかし，ここ数年の間に学生の気質が異なったように感じるのは，筆者だけではない。そして以下のような現実を直視せざるを得ない状況におかれている。既述の通り，入学に際しての学生の目的意識がかなり希薄だと見受けられる。短期大学部で集中的に学んで社会に出たいとか，社会福祉の特定の問題を学びたいという学生が減少したようである。

学生たちからも「大学に進学する際に，受験勉強で苦しい思いをするのは嫌だった」とか「周りが大学に行くので自分もみんなといっしょがいいので，大学進学を決めた」というのである。そのためか，「専門科目にはあまり関心が持てない」あるいは「できるだけ容易くに4年制学部に編入したい」との声もある。「辛いことは避けたい」というのが，豊かな時代に生まれ育った現代の青少年の本音ではないだろうか。

ふたたび表3の進路別卒業者の推移をみていくと，2007年3月の大学等への進学者数は11,026人で，少子化のため人数は漸次減少しているものの，進学率は12.0パーセントで経年変化をみるとわずかではあるが増加している。学校基

図２　短期大学部　業種別進路状況



出典:『学校法人龍谷大学　平成18年度事業報告書』

本調査では，進学者とは大学学部だけでなく，短期大学本科，大学・短期大学の専攻科，別科へ入学した者をさす。要するに就職せずに学生と呼ばれる者のことである。少子化の影響を受けて入学者数は減少していくため，卒業者も減少していくことは当然であるが，卒業後に進学するか就職するかは，本人の希望だけでなく，学資支弁能力，景気の動向にも左右され，様々の要因が絡むであろう。しかし数値で見る限り，進学率はわずかずつであるが増えているのである。

ところが本学短期大学部の場合はどうであろうか。文部科学省の学校基本調査の速報値と同様，2007（平成19）年３月に卒業した学生の進路についてみていくことにする。本短期大学部の卒業者数は268人であった。そのうち学部編入や専攻科に進学が決定した者は130人，就職決定者は97人である。残りは未決定もしくは未報告者である[16]。これを学校基本調査と同様の計算式で算出すると，進学率は48.5パーセント，就職率は36.2パーセントということになる。

さらに，進路決定者による「業種別進路状況」を示したものが図２である[17]。この図は，約半数程度の学生が専攻科への進学もしくは４年制学部への編入に

進路が決定したことを表している。この数値は，先の学校基本調査で示された計算式の進学率ではなく，学生の申告により進路を把握した割合である。しかしながら卒業者に占める就職と進学の割合が，全国的傾向とは異なっていることが明白である。4年制学部への編入をめざす学生の割合が高いのは，総合大学のなかに併設されている短期大学であり，大都市にあって交通の利便性が高いことや男女共学，社会福祉という専門領域等が影響していると思われる。学生が進路決定を先送りにするのは，時間的猶予を確保するためいわゆるモラトリアムだけであろうか。

さて，学部卒業者の進路について直近の状況が捉えられたので，これをキャリア教育という視点から，次のように解釈できるであろう。

学生の言動や調査結果から，学問や仕事という具体的な目的を優先して学部選択をした学生が少ないということが見えてきた。多くの学生は，大学に入学してそれから進路を考えようというのである。進路だけでなく，現代の若者は「初めに目的ありき」という思考方法が苦手である。目的意識的な行動は，なぜか非常に辛く厳しいことであるらしい。というわけだから，目標や目的は入学時点ではほとんど空白状態である。したがってリースマン（David Riesman）[18]が分類した社会的性格に照らして言えば，現代社会の若者は「他人志向型」とされる。自分自身が周囲から目立たないで，しかも周囲から外れないように，いつも周辺の人々の行動を注目している。あたかもレーダーで敵の動勢を探るように，である。

彼らにとって高等教育機関である大学に来たのは，何かになるための教育や訓練を受けに来たという実感は薄いようである。すなわち卒業後の生活のために働かねばならないという必然性もあまり見当たらない。それらを否定すべき理由も情報も持ち合わせていない。自分が仕事に就くというイメージさえ描けていないようでもある。実社会では職業も働き方もかなり多様化している。そのような不安状態の中にあって，かつての職業教育のようなプログラムでは，とても満足できない。自分がなろうと決めたわけでもない職業に関わる訓練や技術を修得することがいかに苦痛であるかというのは，目的意識的な行動が苦手だという態度からも窺える。

したがってキャリア教育という視座からみるならば，「初めに職業ありき」ではなく，どのような業界でどのような職業に就くことになっても，対応できる思考態度を身につけることが求められているのである。決して文科省が懸念する若年者就労対策のためのキャリア教育ではなく，学生自身が自分の将来に

向きあうことのできるプログラムを展開すべきであろう。

高度経済成長期の大学生なら，現代と比較して職業の選択肢は少なかったが，就職先にはある程度恵まれていた。働けば収入を得ることができたという社会的背景が存在した。仕事の内容に少々不満はあっても，生活のために納得せざるを得なかったのである。しかし現代では職業の選択肢は多く，それに情報が氾濫しているため進路決定にも迷ってしまう。つまり選択肢や情報が多いためその情報に振りまわされ，却ってストレスを抱えることにもなっているのである。

3．キャリア教育の実践

（1）授業内容とその特徴

短期大学部社会福祉科では，社会福祉の専門科目を学ぶことが，すなわち学生にとってキャリア啓発の意図を含んでいる。とりわけ2年次の社会福祉の現場実習は，キャリア教育の一環として展開していると言っても過言ではない。しかもこれら社会福祉系の各実習は，2007年度より本学キャリア開発部が展開するインターンシッププログラムの中で，アカデミックインターンシップとして位置づけられている[19]。

さらに，本学部のキャリア教育の取組は，2006年度文部科学省[20]の「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（通称：現代ＧＰ）」に採択されたことから，学部としてもキャリア教育について，さまざまなプログラムを教育現場に取り入れてきた。また2003年度に「特色ある大学教育支援プログラム（通称：特色ＧＰ）」に採択された当該教育プログラム[21]は，継続的に実施しているので，本学部が学生を主体とした実践的教育プログラムを重視していることは，学内外において是認されているところである。

しかしながら上記の教育プログラムは，正課科目である社会福祉領域を範囲とする内容であった。すなわち将来社会福祉の専門職をめざす学生にとっては有効なプログラムであるが，先に述べたように他学部へ編入を希望する学生や一般企業に就職を希望する学生に，直接的効果があるとは言い難い。先のデータで示したとおり，就職を希望する学生より進学や編入希望者が多くを占めるという現状は，学生の個別の進路に関わらずキャリア教育を修得することが，今後の彼らの人生観や生きがいにも通じるとの共通認識が学部内で醸成された。併せて学生のキャリア開発・就職支援は，本学の重点施策の一つとして位置づけられているため，「キャリア啓発科目」設置の必要性はキャリア開発主

表4．キャリアデザイン論の各回授業のテーマと内容

各回のテーマ	内容・方法
1．オリエンテーション	授業のねらい、キャリアとは何か
2．自己理解（自己探求）	自己を振り返り、自分の生き方の目標を設定する
3．キャリア研究（仕事探し）	キャリア探求を通じた自分の興味、関心、価値観を発見する
4．「職業人」による講演（1）	卒業生が語る経験を通して、働く意味を考える
5．適性検査の結果を活用する	自分に向きあい自己の適性を知る
6．キャリアプランの作成	自分の行動計画を立案する
7．仕事に就くための心構え	事前準備、事後対応
8．職場の倫理とは何か	望まれる従業員の特性、倫理的なふるまいとは、、、。
9．コミュニケーション・スキルの修得	話す、聞く、書く、読むことの大切さ
10．職場での人間関係	対人関係のスキルを身につける
11．グループワークを通じての職業理解	チームワークはなぜ必要か
12．グループワークを通じての職業理解	リーダーシップはなぜ必要か
13．「職業人」による講演（2）	卒業生が語る具体例を通して、仕事の達成感を学ぶ
14．仕事に関する思考能力	仕事上の意思決定、職場での問題解決の仕方
15．まとめ	レポート課題の説明

任会議においてもたびたび俎上にあげられ，長時間をかけて議論されていた。そこでは入学後すぐの低年次段階で，キャリア教育科目を受講することは効果的であるから，専門性を意識しない授業内容を取り入れることになった。このようなわけで2006年度から，キャリア教育科目として「キャリアデザイン論」を設置することになったのである。

そこで重視したのは各回テーマとその内容である。表4がそのシラバスの一部であるが，特徴は第4回と第13回の「職業人」による講演と5回目の適性検査の結果を活用するというプログラムである。ここで職業人とは，本学短期大学部の卒業生のことである。就労している卒業生が，ゲストスピーカーとして学生の前で講演をする。第4回では，卒業後5年以内くらいの数人に「働く意味」を話してもらった。後半第13回では，卒業後5年以上の人たちに「仕事の達成感」について実体験を交えて語ってもらった。自分たちの先輩にあたる社会人から，職場での経験をリアルに聞くことができるので，学生には好評であった。

適性検査の結果を活用するというプログラムは，入学当初，全新入生を対象に実施された適性検査の内容を専門家に解説してもらうものである。学生自身が気づいていない能力を引き出すきっかけづくり，あるいは自身の客観的評価にもなっている。

その他のプログラムは，学外講師が授業を担当した。授業スタイルは一方的な講義形式ではなく，グループディスカッション等を取り入れたものであった。身近な話題を通して授業展開されたこともあって，その雰囲気はかなり和

やかであった。

（2）「学生による授業評価調査」からみた満足度

本学では2003年度より「学生による授業評価調査（以下，授業アンケートという[22]）」が実施されてきた。授業アンケートの目的は，学生が受講している授業を評価するのである。担当者である教員の評価ではなく，あくまでも授業そのものを評価する[23]という点がポイントである。つまり文科省が唱える「教育成果の向上」を第三者評価によって示すことであり，その具体策として採用されたのが「授業アンケート」であった。

2006年度に創設された「キャリアデザイン論」も授業アンケートの対象であり，授業が学生から評価されることになった。授業担当者は，このアンケート結果にもとづいて，自身の授業の改善に活用することができる[24]ように設計されている。では，「キャリアデザイン論」という科目の授業アンケートの結果をみていくことにする。

質問項目は，表5の通りQ1～Q9の9項目である。これらにつき，学生は5段階で評価するのであるが，本学ではこれを絶対的評価としている。平均値が5に近いほど評価が高く，1に近いほど低いことになる。「キャリアデザイン論」を受講した学生は，この科目について高い評価をしていることがわかる。最も高く評価しているのは，Q4の教員の話し方であり，「4.7」を示している。反対に低い評価は，Q3の授業の計画的進行であったが，それでも数値としては「4.1」であった。

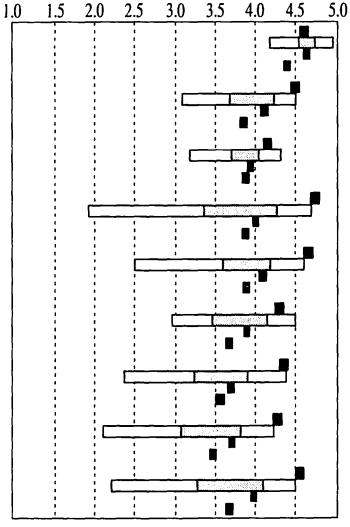
次いで，相対的評価についてみていくことにする。9項目の評価得点が，本学部の前期科目の評価得点の中央値と比較してどうなのかをみていくと，Q1の授業の出席程度以外は，すべて高い数値となっている。具体的な数値で示すと，Q5の教員のわかりやすい授業のための努力について，学部の中央値は「4.1」なのに対して，この科目では「4.6」となっている。Q1の授業の出席程度については，学部中央値が「4.6」に対してこの科目は「4.5」なので気になる差ではない。

それでは，Q9の受講に対する学生の満足度との相関をみていくことにする。相関係数は「±1」に使いほど関係が強く，「0」に近いほど弱いことを表している。この科目で相関が最も強いのは，Q8の「授業を理解できたか」では（0.728）である。この授業の総合評価をもっとも左右しているのは，「理解できたかどうか」という項目であることがわかる。その次のQ7の「授業内

表５．2006年度前期　学生による授業評価調査集計表

■科目名称　SB30696　キャリアデザイン論
■開講学部　短期大学部
■受講登録者数　100人
■回答者数　96人
■回答率　96.0%
■科目平均
■短期大学部四分位（25%－75%）
■短期大学部中央値
■講義科目全学中央値

アンケート内容		強くそう思う5	4 そう思う	どちらでもない3	そう思わない2	全くそう思わない1	回答できない0	無回答	平均
Q1	あなたはこの授業にどの程度出席していますか。	48	23	6	0	0	0	19	4.5
Q2	あなたは意欲的にこの授業を受講しましたか。	50	38	8	0	0	0	0	4.4
Q3	この授業はシラバスにそって計画的に進められていましたか。	29	42	20	0	0	4	1	4.1
Q4	この授業で教員の話し方は明瞭で聞き取りやすかったですか。	68	27	1	0	0	0	0	4.7
Q5	教員はわかりやすい授業をする努力をしていましたか。	63	28	4	0	0	0	1	4.6
Q6	授業内容について質問できる機会を設けていましたか。	42	38	15	1	0	0	0	4.3
Q7	あなたにとって授業内容の難易度は適切だったと思いますか。	44	39	13	0	0	0	0	4.3
Q8	あなたはこの授業を十分理解できましたか。	37	46	13	0	0	0	0	4.3
Q9	あなたはこの授業を受講して満足しましたか。	60	27	9	0	0	0	0	4.5



短期大学部					講義科目
最小値	25%点	中央値	75%点	最大値	中央値
4.2	4.5	4.6	4.7	4.9	4.3
3.1	3.7	4.1	4.2	4.5	3.8
3.2	3.7	3.9	4.0	4.3	3.8
1.9	3.4	4.0	4.3	4.7	3.8
2.5	3.6	4.1	4.2	4.6	3.9
3.0	3.5	3.9	4.2	4.5	3.6
2.4	3.3	3.7	3.9	4.4	3.5
2.1	3.1	3.7	3.8	4.3	3.4
2.2	3.3	4.0	4.1	4.5	3.7

■Q９との相関

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
Q9	あなたはこの授業を受講して満足しましたか。	-0.147	0.508	0.443	0.636	0.628	0.496	0.711	0.728

容の難易度は適切だったか」は，(0.711）となっている。以上のことから，授業が理解できたことが，学生の満足度に繋がっているとの結果を示している。

社会福祉の専門性から設置された資格取得養成課程の科目は，学生にとって興味の有無に関わらず，資格取得要件として履修しているのが実状である。したがって理解の深さだけでなく，出席やレポート提出も重視されている。それに対し資格取得に直接関わらない当該科目は，若干，緊張感に欠けるという面はみられるであろう。学生にとっては，自分の将来設計や進路に関わるので，自主的に履修登録した科目に違いない。したがって授業内容を理解できたことが，彼らの満足感を高めたと解釈できるのである。

（3）「受講動機と学習効果をみる調査」の分析結果

学生にとって毎回の授業が，単に聞くだけに終わっていないか，授業内容についても理解できているかどうかは，ずっと気がかりであった。そこで筆者（窪田）は，授業開始時に毎回「理解度チェックカード」と称するコミュニケーションシートを配布して，授業終了時にこれを回収している。以下に示す「受講動機と学習効果の調査結果」は，2006年度のコミュニケーションシートを予備調査として活用したのち，2007年度前期の「キャリアデザイン論」受講生を対象とした調査[25]である。

【キャリアデザイン論受講動機の分類】

因子分析法を用いて，キャリアデザイン論受講動機の分析を行う。

〔**質問項目の設定**〕　前述の予備調査で集められた記述をカテゴリー分類した結果に基づいて，キャリアデザイン論受講動機項目を計12項目設定した（表6）。

〔**被験者**〕　本調査対象者は，2007年度のキャリアデザイン論受講生の男女181名（男性21名，女性160名）で，有効回答は180名であった。調査は質問紙法で行い，初回の講義時に質問紙を配布し，その場で回答して提出するよう求めた。

〔**質問紙の構成**〕　「キャリアデザイン論を履修しようと思ったのは，なぜですか？　以下に記載する12項目の全ての理由に対してどのくらい当てはまるのか，それぞれに当てはまると思う度合いに○を付けてください」と問い，作成された12項目に対して「全く違う（1）」から「全くその通りだと思う（5）」までの5件法で回答を求めた。

表６．受講動機項目

	因子１	因子２	因子３	因子４
自分の将来について考えてみたかったから	**.857**	-.006	.016	-.047
自分の人生を考えることができそうだったから	**.803**	.002	-.038	-.237
自分の将来にとって役に立ちそうだったから	**.677**	.358	.033	-.172
就職について不安があったから	**.610**	.255	-.183	.213
キャリアについて学びたかったから	**.489**	.454	.170	-.288
シラバスを読んで、興味がわいたから	-.075	**.682**	-.056	.011
コミュニケーション能力を高められそうだったから	.229	**.675**	.120	-.117
就職活動をする上で、すぐに役に立つ知識が得られそうだったから	.279	**.614**	-.251	.108
教師に履修をすすめられたから	.157	-.183	**.787**	.028
先輩に履修をすすめられたから	-.202	.097	**.767**	.093
時間割の関係で、とりやすい授業だったから	-.159	-.079	-.026	**.817**
単位がとりやすそうだったから	-.028	.054	.507	**.707**

〔**結果と考察**〕　受講動機項目に対して主因子法バリマックス回転による因子分析を行った。固有値１以上の基準で４因子が抽出された（表６）。第１因子は，「自分の将来について考えてみたかったから」などの項目から構成され，「将来関心因子」と名付けた。第２因子は「シラバスを読んで，興味がわいたから」などの項目から構成され，「学習期待因子」と称した。第３因子は「教師に履修をすすめられたから」などの項目から構成され，「他者推奨因子」とした。第４因子は「時間割の関係で，とりやすい授業だったから」などの項目で構成され，「環境優先因子」とした。

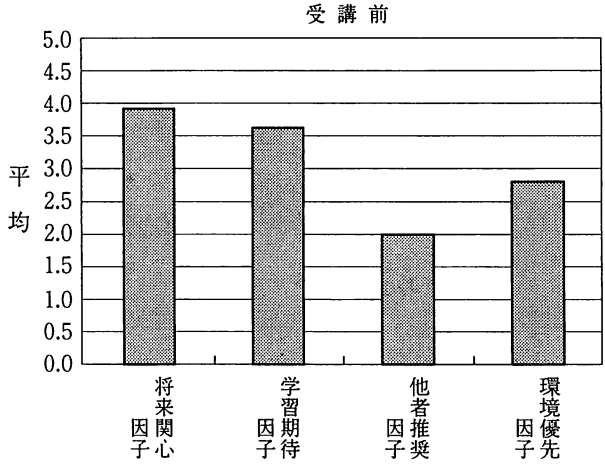
上記の４因子の因子得点を，各因子項目の得点平均で評価すると，図３のようであった。自分の将来への関心（因子１）や，具体的学習内容への関心（因子２）の得点が比較的高く，自らの関心から受講していることがわかる。一方，他者から進められたから（因子３），単位取得が容易そうだから（因子４）といった得点が比較的低いことからも，同様のことがいえる。就職や社会に出ることなどの将来の不安に対し，有効な知識を得たいという動機が高いと考えられる。

【受講後の学習効果要因の分類】

〔**質問項目の設定**〕　前述の予備調査で集められた記述をカテゴリー分類した結果に基づいて，キャリアデザイン論受講後の学習効果要因項目を計20項目設定した（表７）。

〔**被験者**〕　本調査対象者は，2007年度キャリアデザイン論受講後の男女112

図３　受講前における受講動機要因



名（男性名９，女性103名）で，有効回答は80名であった。調査は質問紙法で行い，最終の講義終了後に質問紙を配布し，その場で回答して提出するよう求めた。

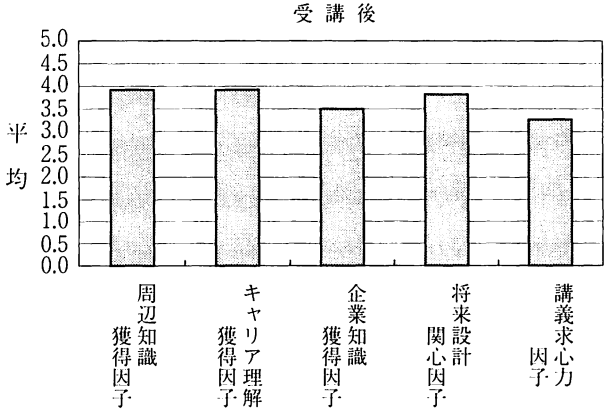
〔質問紙の構成〕　「キャリアデザイン論の講義は，あなたにとって役に立ったと思いますか？」との問いに，「はい」か「いいえ」で回答を求めた。さらに，「はいと答えた人にお聞きします。あなたが役に立ったと思うのは，なぜですか？　以下の１～20の全ての問いに対してどのくらい当てはまるのか，それぞれに当てはまると思う度合いに○を付けてください。」との問いに，作成された20項目に対して「全然そう思わない（１）」から「全くその通りだと思う（５）」までの５件法で回答を求めた。

〔結果と考察〕　受講による学習効果の項目に対して主因子法バリマックス回転による因子分析を行った。固有値１以上の基準で５因子が抽出された（表７）。第１因子は，「人間関係等が学べたから」などの項目から構成され，「周辺知識獲得因子」と称した。第２因子は「キャリアとは何かが理解できたから」などの項目から構成され，「キャリア理解獲得因子」とした。第３因子は「会社経理について学べたから」などの項目から構成され，「企業知識獲得因子」とした。第４因子は「自分の人生を考えることができたから」などの項目で構成され，「将来設計関心因子」とした。第５因子は「担当講師が魅力的で

表7．受講後の学習効果項目

	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
人間関係が学べたから	**.817**	.232	.178	.172	-.047
努力することの大切さを学べたから	**.760**	.373	.030	-.051	.158
自分探しができたから	**.686**	.090	.247	.299	.084
物事の考え方が学べたから	**.561**	.144	.368	.434	.177
視野が広がったから	**.502**	.422	.267	.184	.234
キャリアとは何かが理解できたから	.086	**.758**	.260	.172	.027
正社員とフリーターとの格差について学べたから	.168	**.670**	.039	-.036	.204
チームで話し合うことの大切さを学べたから	.414	**.598**	.186	.137	-.098
動作や抑揚といった言葉以外のコミュニケーションの大切さを学べたから	.210	**.594**	.028	.277	.077
人生に目標を持つことの大切さを学んだから	.475	**.504**	-.060	.407	.324
会社経理について学べたから	.151	.056	**.797**	-.020	.063
マーケティングを学べたから	.371	.032	**.697**	.085	.061
面接の対策を学べたから	.081	.158	**.681**	.343	.081
会社の仕組みについて学ぶことができたから	-.035	.306	**.581**	.004	.373
コミュニケーション能力を高めることができたから	.408	.405	**.436**	.317	-.012
自分の人生を考えることができたから	.318	.073	-.021	**.808**	.172
世の中の仕事の種類を学べたから	.061	.311	.259	**.712**	.002
担当講師が魅力的であったから	-.078	.075	-.007	.089	**.885**
担当講師の授業の進め方が上手だったから	.316	.077	.234	.018	**.792**
講義内容が実践的だったから	.145	.147	.282	.437	**.557**

図4　受講後における学習効果要因



あったから」などの項目で構成され，「講義求心力因子」とした。

上記の５因子の因子得点を，各因子項目の得点平均で評価すると図４のようであった。いずれの因子も得点が高く，これらの因子が学習効果の要因であったと感じていることが伺える。また，キャリアデザイン以外の部分において自分の視野が広がること（因子１），自分のキャリアに直接かかわる知識の獲得（因子２），自分にとってのキャリアを考えるきっかけとなること（因子４）の得点が比較的高く，自分のキャリアに関連する知識を学習できたと感じていることがわかる。これらの因子と比べると得点が低かった，会社に関することを学べた（因子３）ことや，講師が魅力的であること（因子５）よりも，キャリアデザインを通じて自分のことを考えるきっかけとなる知識が得られた効果の方が比較的大きいと感じていることがわかる。

【受講後学習効果要因と満足度との関連】

前述で抽出された受講後の学習効果要因が，講義の満足度にどのような影響を与えているかについて，重回帰分析によって検討を行った。

〔**手続き**〕　前節で用いた受講後の学習効果要因のアンケートで，「あなたは，この講義を受講してどのくらい満足ですか？」との問いに対して，「不満足（１）」～「満足（５）」までの５件法で回答を求めた。この得点を満足度得点とする。

〔**結果と考察**〕　平均得点は3.82で，全体としてはキャリアデザイン論の講義に満足していることが明らかになった。さらに，前節で抽出した受講後効果５因子の各因子得点を独立変数とし，上記の満足度得点を従属変数として，重回帰分析を行った。その結果，因子４，５の効果が有意であり，因子４，５の得点が高いほうが満足度も高いことが示された（表８）。また，因子２についても同様の傾向がおおむね有意であることが示された。

受講者全体の平均で見れば，受講者はキャリアデザイン論に満足していることが明らかになった。また，受講後の学習効果要因の因子１，３の得点の違いは，満足度にはあまり影響しないが，因子２，４，５の得点の変化が，満足度に影響していることが明らかになった。すなわち，満足度への寄与が小さいのは，キャリアデザイン以外の部分において自分の視野が広がること（因子１）や，会社やマーケティングの仕組みなどの知識を得ること（因子３）などであり，このことから，自分にとってのキャリアのあり方を考えることとは直接関連が薄い項目は満足度の要因ではないことが示唆される。

表８．各因子と満足度との相関関係

	非標準化係数 B	標準誤差	標準化係数 ベータ	t	有意確率
(定数)	0.691	0.553		1.249	0.215
因子１	-0.258	0.182	-0.197	-1.413	0.161
因子２	0.353	0.180	0.246	1.964	0.053
因子３	0.084	0.155	0.064	0.545	0.587
因子４	0.312	0.124	0.276	2.510	0.014*
因子５	0.383	0.104	0.401	3.673	0.000*

逆に，満足度への寄与が大きいのは自分のキャリアに直接かかわる知識の獲得（因子２），自分にとってのキャリアを考えるきっかけとなること（因子４），講師や講義の進行が魅力的であること（因子５）などであり，このことから，自分のキャリアデザインを考えるうえで，直接かかわりのある知識を得たという直接的な要因はもちろんのこと，結果として，自分の将来について考えるきっかけになったことや，その講義の進め方や講師の魅力といった間接的な要因も，満足度に大きく影響していることが示された。

【受講前動機と受講後効果との関連】

受講前にキャリアデザイン論に対して期待していたことと，実際の学習効果との関連を分析する。前節までは，抽出した因子ごとに分析していたが，より詳細に検討するため，本節では，項目ごとに分析する。

〔**手続き**〕　２節で示された，受講前動機で期待度の高かった「将来関心因子（因子１）」，「学習期待因子（因子２）」に対応する項目について，受講前の動機得点と，受講後の学習効果要因得点の関係について検討する。受講後については，表９に示すように，受講前の項目と内容的に対応する複数項目の平均得点を受講後の得点として検討する。

〔**結果と考察**〕　表９に示すように，受講後の学習効果要因得点が，受講前の動機要因得点を上回ったものは，「就職について不安があったから」，「コミュニケーション能力を高められそうだったから」の２つであった。逆に受講後の得点の方が下回ったものは，「自分の将来にとって役に立ちそうだったから」，「自分の人生を考えることができそうだったから」，「キャリアについて学びたかったから」の３項目であった。「自分の将来を考えることができそうだった

表9．受講前後の因子得点比較

受講前			受講後	
	項　目	得点	項　目	平均点
因子1	自分の将来にとって役に立ちそうだったから	4.32	努力することの大切さを学べたから 視野が広がったから 物事の考え方が学べたから	3.95
	自分の将来について考えてみたかったから	3.96	人生に目標を持つことの大切さを学んだから 自分探しができたから	3.95
	自分の人生を考えることができそうだったから	4.03	自分の人生を考えることができたから	3.80
	就職について不安があったから	3.46	世の中の仕事の種類を学べたから 会社の仕組みについて学ぶことができたから 正社員とフリーターとの格差について学べたから 会社経理について学べたから マーケティングを学べたから	3.57
	キャリアについて学びたかったから	3.73	キャリアとは何かが理解できたから	3.51
因子2	就職活動をする上で、すぐに役に立つ知識が得られそうだったから	3.69	面接の対策を学べたから 講義内容が実践的だったから	3.64
	コミュニケーション能力を高められそうだったから	3.58	コミュニケーション能力を高めることができたから 動作や抑揚といった言葉以外のコミュニケーションの大切さを学べたから 人間関係が学べたから チームで話し合うことの大切さを学べたから	3.95

から」，「就職活動をする上で，すぐに役立つ知識が得られそうだったから」の2つについては，受講後にやや得点は減少したが，ほとんど受講前後で得点の変化はなかった。

具体的な講義内容については，学習効果があったと感じている一方で，キャリアデザインや自分の人生や将来といった漠然としたものに対して，直接的な答えをもたらすものでないことも伺える。また，全体としては，受講後学習効果得点が，受講前動機得点を下回っている項目が多いにもかかわらず，4節で述べたように，満足度としては高いという結果になっている。この理由としては，受講前に期待していたこととは違った要因が満足度に寄与していると推測される。例えば，4節で述べたように，講義の進め方や講師が魅力的であることが，受講後の満足度に大きく影響していたが，このような，受講前動機では

想定されていない項目が満足度に影響していると考えられる。

【本調査の結論】

以上の結果をまとめると，全体としてはキャリアデザイン論受講によって，学生は高い満足度を感じていることが明らかになった。

また，満足度に寄与する学習効果の要因として，自分のキャリアデザインにとって直接かかわりのある知識を獲得できたという直接的な要因はもちろんのこと，自分の将来について考えるきっかけになったことや，その講義の進め方や講師の魅力といった間接的な要因も，満足度に大きく影響していることが明らかになった。

このような間接的な要因が，満足度に寄与していることは，受講前動機と受講後効果要因との比較からも推測される。具体的な講義内容そのものの受講後の学習効果は，受講前に期待していたよりも低く評価されているにもかかわらず，結果として満足度が高いということから，満足度にはそれ以外の間接的な学習効果要因が影響していると考えられる。

講義の進め方や講師の魅力といった間接要因（因子５）に着目すると，満足度への寄与はその他の因子よりも高いにもかかわらず，因子得点だけに着目すれば他の要因よりも得点は低い。すなわち，この点を改善することでより満足度の向上を図ることが期待できると示唆される。

お　わ　り　に　―今後の課題―

キャリア教育のモデルとされた1970年代アメリカの教育改革は，中等教育機関における職業教育を対象としたものであった。社会構造の変化が契機となり，先進国が抱える社会問題を解決するため，改革が実施されたのであった。他方，わが国で文科省がキャリア教育に着目したのは1990年代終盤であり，中央教育審議会の答申では初等中等教育における対応も示され，実施もなされているが，近年，特に高等教育である大学教育としての対応が注目を集めるようになってきた。それは若年就労対策に一定の効果をあげようとする意図があったからではないのかということはついては既述した。

確かに1990年代以降の経済的豊かさと少子化による大学進学率の上昇は，従来にはみられなかった目的意識の希薄な大学生を増加させたように思われる。彼らのなかには就労に必然性を見いだせず，大学卒業後の離職に至るものもある。そして離職率が高い理由の一つに，彼らが真剣に自分に向きあっていないからだとも言われている。そのような働くことの目的意識が希薄で，自分に向

き合えていない彼らにこそ，キャリア教育は必要だと考える。

江戸時代のように共同体の規制が強い社会では，男性の大抵は親の職業を継ぎ，女性は嫁入り先の家事と育児に従事していた。このような社会では，職業を選ぶという意識が希薄で，当人がそれを機縁に自分と向きあうことも，自分の生き方を決めることもなかった。職業の選択が可能になるのは，明治以降のことであり，そうなってはじめて，職業に就くことが，自分に向きあい自分の生き方を決定する大きな機縁になる。明治以降の近代化思想は，自分に向きあい，自分の将来は自分で決定するという人間観に立って，個人の自由，個人の自立，個人の主体性を尊重するという人権思想[(3)]は，このような人間観に支えられて，広く人々に受け入れられるようになったのである。

このようにみていくと，多くの情報に飲み込まれそうになりながら，自分に向きあい，自分の将来を自分で決定するということは，そう容易いことではない。しかも自分自身のことであるだけに慎重にならざるをえない。そのきっかけを提供するのがキャリア教育であると考える。

先に示したとおり，本学短期大学部のキャリア教育科目の「キャリアデザイン論」は，授業に対する学生の満足度は高く，受講動機と学習効果の分析結果からも満足感が得られたようである。したがって一定の成果をあげたようではあるが，授業の内容に関しては，今後もっと深く掘り下げて行かなくてはならないと考えている。本学短期大学部では，講師には人材養成分野の専門家に依頼したのであるが，次のようなことが見えてきた。

グループワークを取り入れるため受講者数を限定したことと，一方的な講義形式でなかったことは，学生の好評を得た。しかし表4で示した各回授業のテーマと内容は，順番通りではなかった。これは講師が，一部汎用テキストを使用したためであり，学生には全体の流れが摑み辛かったかも知れない。

今後の授業内容に関わる課題を一つ取り上げておきたい。授業では，学生自身がクラスメンバーの前で話す機会が繰り返し実践されていた。人前で話すことが自信を持たせるうえで効果的だというのであろう。しかし果たしてそうであろうか。繰り返し行ってスキルの上達をめざすだけではなく，自分の考えを醸成する機会を設けるべきではなかったのかと思われる。

かつての学生が就職試験に合格するのは，まったく個人プレーであったと述べたが，その個人プレーの手法までマニュアル的に修得させる必要があるのだろうか。例えば心理学用語やコミュニケーション用語を用いて「ジョハリの窓[(4)]」とか「メラビアンの法則[(5)]」が使用されたが，そのような手法に筆者は懐疑

的である。

既述したように，目的意識が希薄な学生にとって，キャリア教育は自身の将来を考えるきっかけとして必要であるが，当面の就職試験や面接試験に合格するための技術を習得する科目ではない。もっと広い視野で自分に向きあって，職業に就くことの意味や仕事のやりがいを感じるには，何をどう考えればいいのかを中心に，この授業を展開したいと考えるのである。

例えば，社会福祉を学んだ学生の強みは何かということを考えてみると，決して上記のような心理学的用語や法則など必要ではない。社会福祉を学んだ学生に求められることは，施設利用者や被援助者である相手の立場になって考える態度や姿勢である。その際もっとも大事なことは，先入観や偏見に捕らわれず，一人の人として自然体で相手に向きあうことである。そのような態度や姿勢を修得することもキャリア教育の範疇であると言える。大学で学んだキャリア教育は生涯に渡って影響を与えるものであり，決して疎かにはできないのである。

註

(1) 筆者（窪田）は，2004年度から本学短期大学部のキャリア開発主任として，各学部のキャリア開発主任及びキャリア開発部担当職員から構成されるキャリア開発主任会議に参画してきた。本稿は，その経験とキャリア教育への問題意識も踏まえて論述するものである。

(2) 児美川孝一郎　2007年『権利としてのキャリア教育』明石書店 p. 64

(3) 児美川孝一郎　前掲書 p. 65

(4) 児美川孝一郎　前掲書 p. 68

(5) 児美川孝一郎　前掲書 p. 68-69

(6) 児美川孝一郎　前掲書 p. 70

(7) 児美川孝一郎　前掲書 p. 70

(8) 児美川孝一郎　前掲書 p. 98

(9) 文部科学省　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報告書』 p. 7

(10) 文部科学省　前掲報告書 p. 7-8

(11) 筆者（窪田）は，当時4年制学部に所属する経験豊富な大学教員数名から，「なぜ大学教育のなかで就職活動のノウ・ハウを教えなくてはならないのか」と問われた経験がある。

(12) 文部科学省　前掲報告書に掲載の資料編「卒業者・就職者数及び就職率等の推移〔高等学校〕」による。

(13) 文部科学省「平成19年度学校基本調査速報版　短期大学卒業者」調査結果の概要（高等教育機関）p. 15-16 http://www.mext.go.jp/b menu/toukei/2007/8/27 取得

(14) 文部科学省　前掲調査速報版 p. 15
(15) 文部科学省　前掲調査速報版 p. 15
(16) 龍谷大学キャリア開発部による「2006年度卒業生　進路決定率」
(17) 学校法人龍谷大学　2007年『学校法人龍谷大学　平成18年度事業報告書』p. 27
(18) D．リースマン著・加藤秀俊訳　1964年『孤独な群衆』p. 60-65
(19) 龍谷大学キャリア開発部インターンシップ支援オフィスが発行している『龍谷大学インターンシッププログラム2007』のプログラム一覧に掲載しているが，科目名称で言えば，「社会福祉援助技術現場実習」「保育実習」「ビハーラ活動実習」等である。短期大学部の正課科目なので，終了すれば単位認定され，国家資格取得の要件となる実習科目も含まれている。
(20) 2006年度採択された現代 ＧＰ のテーマは，「イメージ創生を中心としたキャリア教育―視聴覚教材・学外教育資源・体験型学習を活用した体系的教育プログラム―」である。
(21) 2003年度採択の特色 ＧＰ のテーマは，「実習事前指導の体系的な実施―ボランティア活動の活用を中心とした取組―」であった。
(22) 1995年度より試行的には実施されていたが，大学教育開発センターが設置され，全学的に実施されたのは，2003年度からである。
(23) 窪田2006年「学生による授業評価（授業アンケート）」を考える」龍谷大学　大学教育開発センター『2005年度学生による授業評価調査（授業アンケート）報告書』p. 8
(24) 大学教育開発センター運営委員　2006年「授業アンケート集計表の読み方と活用法」龍谷大学　大学教育開発センター『2005年度学生による授業評価調査（授業アンケート）報告書』p. 14-15
(25) 本調査は，2007年度受講生に対して実施した調査である。授業の受講動機，学習効果，受講後の効果と受講満足度の関連について因子分析を試みた。調査設計，実施，分析結果は，吉富千恵が社会心理学的分析の手法にもとづいて実施した。
(26) 長谷川宏　2007年『高校生のための哲学入門』筑摩書房 p. 28-29
(27) 心理学やコミュニケーションのトレーニングに用いられる用語で，他者に対して自分を開示しているか，隠蔽しているかという自己開示力とコミュニケーションの進め方を考えさせるために提案されたモデルのこと。
(28) 心理学やコミュニケーションや能力開発で用いられる法則で，本来はメラビアンというアメリカの心理学者の声の調子が「そうかもしれない」との聞き手の判断力を左右するという実験結果であるが，実際上は誤った使い方がされていて，人が判断されるのは言語情報，聴覚情報より視覚情報が優先するという意味で「人は見た目で判断される」というように使われている。

執筆分担について
「受講動機と学習効果をみる調査」の分析結果（p. 124～p. 131）は吉富千恵が，それ以外は窪田和美が担当した。

参考文献

宇佐見義尚　2000「経済学部“学習ケアセンター”構想―亜細亜大学におけるその実践と中断の記録，再起を願って―」『経済学教育：経済学教育をめぐる研究・討論集会報告集』19巻

宇佐見義尚　2003「ＦＤ活勝における教員と学生の関係」『研究会報告：ＦＤに関する後援会』中央大学研究・教育問題審議会教育担当部会

Ｇ.キンブル／Ｂ.Ｓ.ヴィンヤード著，高橋桂子・松井賢二訳，仙崎武監訳　2005『キャリア・デザイン―仕事の世界での自己実現のために―』文化書房博文社

窪田　和美　2006「学生による授業評価（授業アンケート）」を考える」龍谷大学大学教育開発センター『2005年度学生による授業評価調査（授業アンケート）報告書』

経済産業省　2006『社会人基礎力に関する緊急調査』

㈳国立大学協会　教育・学生委員会　2005『大学におけるキャリア教育のあり方―キャリア教育科目を中心に―』

児美川孝一郎　2007『権利としてのキャリア教育』明石書店

内　閣　府　2003『平成15年版　国民生活白書』

㈳日本私立大学連盟　就職委員会　2006『全入時代におけるキャリア形成支援―入学政策から卒業政策まで―』

長谷川　宏　2007『高校生のための哲学入門』筑摩書房

文　部　省　2000『文部時報』第1483号（平成12年２月号）

文部科学省　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』

文部科学省　2006『平成18年度学校基本調査（高等教育機関）』国立印刷局

文部科学省　2006「短期大学卒業者」『平成18年度学校基本調査（高等教育機関）』

Ｄ.リースマン著，加藤秀俊訳　1964『孤独な群衆』みすず書房

龍谷大学　大学教育開発センター　2006『2005年度学生による授業評価調査（授業アンケート）調査報告書』

学校法人龍谷大学　2007『学校法人龍谷大学　平成18年度事業報告書』

労　働　省　2000『労働白書（平成12年版）』

キーワード　キャリア教育　因子分析法　授業評価調査