

大学における初年次のキャリア教育 大学生の発達 課題とアイデンティティ形成に着目して

著者	江利川 良枝
雑誌名	名古屋学院大学論集 社会科学篇
巻 号	53 4
ページ	231-244
発行年	2017-03-31
URL	http://doi.org/10.15012/00000908

〔論文〕

大学における初年次のキャリア教育

—大学生の発達課題とアイデンティティ形成に着目して—

江利川 良 枝

名古屋学院大学商学部

要 旨

「平成28年度学校基本調査」によると、高校生の2人に1人が大学に進学しており、年々その割合は増加傾向にある。しかし、その割合が増えるほど、目的なく進学する高校生や本意ながら入学した学生も増える可能性が高い。事実、親や高校の先生のすすめ、周りが進学するから、何となく将来のためになると思ったからといった理由で入学する学生も少なくない。一方、大学におけるキャリア教育には学校から社会への移行として、組織や社会が求める能力を身につけることが求められている。大学での学びや学生生活は高校までのそれとは全く異なる。前述のような大学進学者が多い中で、彼らがまずクリアしていかなければならないのは高校から大学への移行である。学生生活における自己確立や大学生の発達課題でもあるアイデンティティの獲得のために、まずは進学動機や大学生の発達課題に目を向け、本学のキャリア教育がどのように影響したかを検証する。

キーワード：キャリア教育，発達課題，進学動機

Career Education in the First Year of University

Yoshie ERIKAWA

Faculty of Commerce
Nagoya Gakuin University

発行日 2017年3月31日

はじめに

「平成28年度学校基本調査」によると、全国の高校生数は3,309,342人で、前年度より9,772人減少しており、学校数も合計4,925校で昨年度より11校減少したとある。一方、大学・短大進学率は54.7%（男子52.2%、女子57.2%）で、前年度より0.3ポイント上昇しており、中でも大学（学部）進学率は49.2%で、同様に0.4ポイント上昇している。そうした進学率の上昇や社会の成熟化に伴い、多様な大学教育が求められ、受け入れる大学側には卒業時の質の保証と向上として、2010年2月に大学設置基準が改正され、第42条2項には「……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」といった条文が追加された。

ここから“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”という点は、社会が大学に求めていると読むことができるだろう。すなわち、大学の出口の先にある社会への移行や、そこでの資質向上や自立が期待されているといえる。

ところで、大学の入口の部分はどうだろう。高校生の2人に1人が大学・短大に進学する中で、果たして本意入学を遂げている割合がどれくらいいるのだろうか。ベネッセ総合教育研究所の「第2回 大学生の学習・生活実態調査報告書（2012）」（ $N=4,911$ ）からは「本意入学」以外の（本意ではないながらも、入学した）学生が7割超は存在することが読み取れる。そのような大学生がある一定期間、鬱々と学生生活を過ごしている。時間の経過とともに、どこかでその思いから抜け出して学生生活を謳歌したり、リベンジとばかりに就職活動準備としての勉強や資格取得をしたりといった形で抜け出せる学生もいるが、不本意な思いからなかなか抜け出せず、講義にはとりえず出席するが、何の目標や目的もないままに大学と自宅との往復（場合によってはそこにアルバイトが加わることもあるが）で、日にちだけが経過して気づいたら4年が過ぎていたという学生も少なくない。

そのような背景と限られた大学生活や時間の中で、学生たちが“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”を身につけていくためのキャリア教育を考える必要があると考えた。

以下、本稿では、現在の本学学生の進学理由や、その後の学生生活を通じて生じる気持ちの変化を「学生実態調査2015」から読み取るとともに、大学におけるキャリア教育について整理する。それらを踏まえて、2013年から4年間にわたり実施してきた本学におけるキャリア教育による学生の変化を検証し、その分析結果から今後の本学におけるキャリア教育を再考すると共に課題を考察する。

1. 本学学生の実態調査

本学における「学生実態調査（2015）」では、1年生から4年生までの全学生に対して、学生課

においてアンケートを実施している。表1は入学・大学について、本学が志望大学であったか、また、現在の所属学部・学科は入学前に希望していたものか、という質問に対する回答の分布である。

表1 本学が志望大学および希望の学部・学科か否か（単一選択）

第一志望大学であり、希望していた学部・学科である	40.6%
第一志望であるが、希望していた学部・学科ではない	2.7%
第一志望ではないが、希望していた学部・学科である	46.5%
第一志望ではなく、希望していた学部・学科でもない	10.2%

これを見ると、「第一志望であり、希望していた学部・学科でもあった」という学生は4割にとどまっており、残りの6割はいわゆる「不本意入学」といえる。なかでも割合が高いのは、希望していた学部・学科ではあったものの大学が第一志望ではないという回答であり、46.5%にもなる。5割近い学生が、本当は違う大学に行きたかったが、残念ながら行けなかった。しかし、希望していた学部・学科で合格したのだから、とりあえず（浪人はせずに）入学してみたという思いが推察される。

この調査は有効回答率が37%と低めであるため、回答していない、または有効回答に含まれていない中にも「第一志望大学であり、希望していた学部・学科である」という学生がいたことも考えられるが、同様に不本意入学の学生もいることを考慮すれば、簡単にこの数字を無視することはできない。

では、本意・不本意にかかわらず、入学した学生が大学生を送る中で、大学への印象は変化するものだろうか。これについても、調査結果（表2）がある。調査は5件法で「とても良くなった」「良くなった」「変わらない」「悪くなった」「とても悪くなった」で、単一選択である。これによると、「変わらない」と回答した学生が一番多く43.5%だが、「とても良くなった」と「良くなった」といった好印象に変化した学生の割合も40.3%はいるということになる。

表2 入学後、あなたの本学に対する評価はどのように変わりましたか？

とても良くなった	8.8%
良くなった	31.5%
変わらない	43.7%
悪くなった	12.1%
とても悪くなった	3.9%

但し、何らかの理由で「悪くなった」「とても悪くなった」と回答している学生も16%いる。

社会に出るにあたり、必ずしも希望の就職先に入社できるわけでもなく、どこかで折り合いをつけながら生きていくということを考えれば、これもまた学生時代に学ぶ経験の一つと言えるかもしれないが、以下の調査結果を見ると、安易にそうは言えない現状が見えてくる。

図1は入学後に進路変更を考えたことがあるかという質問である。複数回答であるため、「本学の他学部他学科に移りたい」と考えながら、「他大学への再受験や編入」または「専門学校に入り直したい」「就職したい」と思った学生もおり、「進路変更希望なし」の53.6%から見ると、残りの46.4%は何らかの形で進路変更を考えたことがあることになる。

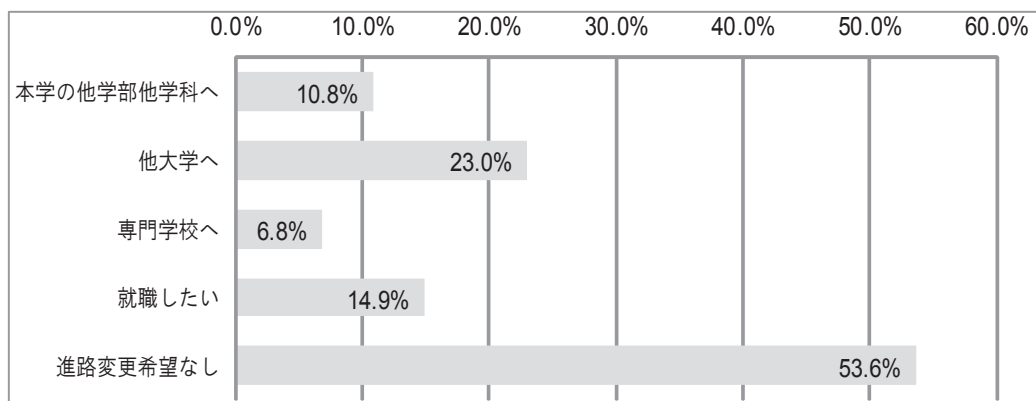


図1 入学後に進路変更を考えたことがあるか（複数回答可）

大学・短大への進学率が50%を超えた現在、大学への進学動機は必ずしも自ら選択したものではなく、例えば親や高校の先生からすすめられたから、周りが進学するから流されるように自分も何となく進学した、または高校卒業してすぐに働きたくないからとりあえず進学してみた等、いわば「不本意就学者」も存在すると考えられる。しかも、そうした学生が一人暮らしを始めるには、単に大学への適応だけでなく生活そのものを一から構築していかなければならない。さらに、大学では卒業要件を満たすように必修科目を含めて、多くの授業科目から自分の時間割を自分自身で作成していかなければならない。そうすると川嶋（2006）の言うように、大学は今後ますます個別の適応努力に任せる放任的な姿勢を改め、高等学校から大学への移行を支援し、学生の夢と希望を実現できるよう、総合的な取り組みが必要であると考えられる。つまり、「不本意入学」や「入学後に気持ちの変化」があった学生にはまず、「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培うための」素地を整えなくてはならないと考えるのである。

2. 大学生のキャリア

2-1. 本稿におけるキャリアの定義

「キャリア」という言葉も近年では頻繁に聞かれるようになってきたが、その定義は現在でも

明確になったとは言い難い。今日のキャリア教育推進の基盤にもなった「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)では、キャリアとは「個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付けの累積」と定義されており、キャリアを単なる職業だけでなく、個人が人生において経験する多様な役割と、その取り組み方によって構成されるといったD. E. スーパーの考え方にも非常に近いといえる。

渡辺・大庭・藤原(2007)は「キャリア」は、「人と環境との相互作用の結果」「時間の流れ」「空間的広がり」および「個別性」といった4つの意味が内包されているということを確認した上で、キャリアの概念に不可欠な要素と位置づけ、それら4つの概念がそれぞれ独立しているものでなく相互に関連し合っているとも述べている。職業経験のない学生たちにとって、また教育現場において「キャリア」という言葉を共通語にして語る上では、職業やその経歴といった意味を充てるよりは、渡辺・大庭・藤原の確認した4つの意味を内包し、個人が人生において経験する多様な役割と、その取り組み方として扱い、この文中においてもそのように使用することとする。

2-2. 大学生の発達課題

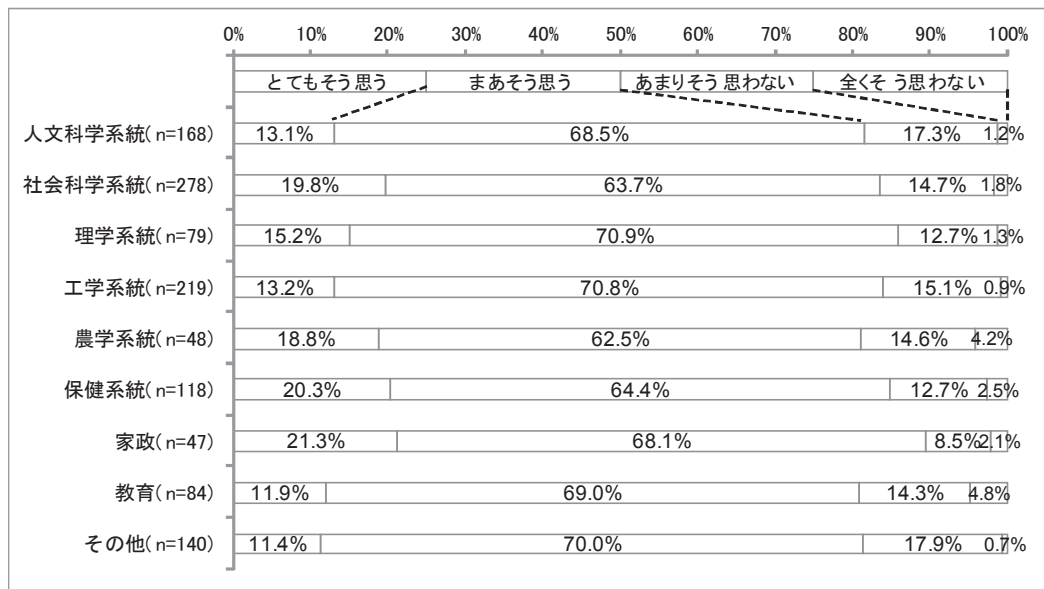
渡辺(2009)は、キャリア発達の視点に立つとき、大学生時代の発達課題は、高校卒業時の暫定的選択(仮の進路決定)という発達の課題の達成を土台とし、選択した進路(専門領域)の中でできる新たな諸体験の価値付けや意味づけを累積するための行動と態度を発達させることで、次段階の課題である「社会人としての自立」に向け、実際に進路選択し、自立していくことであるとしている。下山(1983)が言うように、職業レディネスがない高校生は受験という課題を前に未熟な決定をする者が多く、検索を経て決定したものが決して多くはないだろう。そうした高校生は大学を学校名やイメージ、入学試験の難易度などで選択したことで、リアリティショックやミスマッチに遭遇してしまう。だからこそ、学校から社会への移行という課題を達成していけるよう自己確立していくこと、すなわちアイデンティティを獲得していくことが大学生としてのキャリアの発達課題であると考えられる。

3. キャリア教育

前出の「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)においては、「キャリア教育とは児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」と定義している。大学におけるキャリア教育としては、五十嵐(2008)が「学生が主体的にキャリアを考え、大学で学ぶことを中心に大学生活を構築していくための支援としての教育でなければならない」と述べている。特に、「大学で学ぶことを中心に大学生活を構築していくための支援としての教育」の意義は大きいと考える。

本学のキャリア教育においても、授業科目は春学期を「キャリアデザインa」、秋学期を「キャ

リアデザインb」として1年生から3年生まで体系的に実施してきているが、中でも初年次の「キャリアデザイン1a」においては、大学で学ぶことを中心に大学生活を構築していくための支援としての内容に注視している。



ベネッセ教育総合研究所「高校生の大学選択の基本要因に関する調査（2013）」

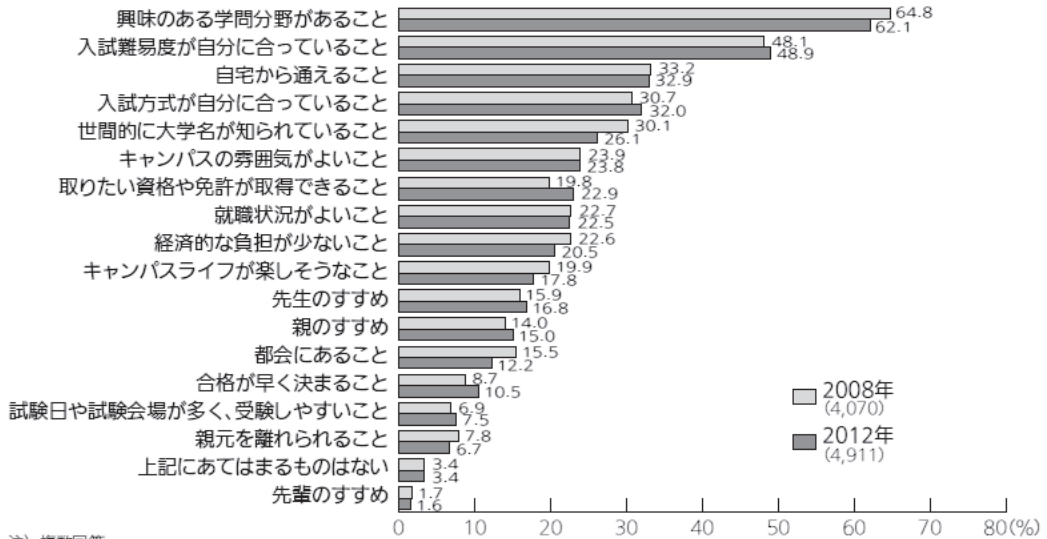
図2 大学に行けば、社会に出るための知識やスキルを身につけられると思う

図2はベネッセ総合教育研究所の「第18回 高校生の進学動機から見る大学の教学改革の重要性」の中で、「大学に行けば、社会に出るための知識やスキルを身につけられると思う」という質問に対する「とてもそう思う」「まあそう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の4件法による回答であるが、これによると、いずれの系統においても8割ほどの学生が、大学に進学すれば社会に出るための知識やスキルを身につけられると思っていることになるが、実はこれにこそ大学に対する安易な思い込みがあると考えている。

図3は前出のベネッセ総合教育研究所による「第2回 大学生の学習・生活実態調査報告書（2012年）」で、受験する大学・学部決定の際に重視した点を2008年（第1回調査）との経年比較したものである。興味のある学問分野であることが1位であることには変わらないものの、その割合は減っており、代わりに入試難易度や入試方法が自分に合っている、取りたい資格や免許が取得できる、先生のすすめ、親のすすめ、試験日や試験会場が多く、受験しやすいことなどが増えている。このことから、そもそも大学への進学意思が自発的なものなのか、ということや大学に進学しさえすれば社会に出るための知識やスキルはもちろん、希望の就職先に決まることが期待され、大学もそれに答えなければならないという風潮が感じられる。

しかし、キャリアが「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

大学における初年次のキャリア教育



注) 複数回答。

ベネッセ教育総合研究所「第2回 大学生の学習・生活実態調査報告書 (2012年)」

図3 受験する大学・学部決定の際に重視した点 (全体・経年比較)

における自己と働くこととの関係づけや価値付けの累積」であるとするならば、学生が自ら学校卒業後の立場や役割を考えて、働くこととの関係づけや価値付けをしていけるような教育であるべきである。そして、大学はそのように継続的に教育するカリキュラムを実行すべきと考える。

4. 大学におけるキャリア教育

ところで、「大学での学びは、果たして社会で役に立っているのか」ということが論じられて久しいが、筆者はそれに応えることが大学におけるキャリア教育の意義や課題としてのヒントがあるように考えている。教育再生実行会議による第三次提言「これからの大学教育等の在り方について」(2013)の「はじめに」の冒頭には次のような一文がある。

教育再生は、個人の能力を最大限引き出し、一人一人が国家社会の形成者として社会に貢献し責任を果たしながら自己実現を図り、より良い人生を生きられる手立てを提供するという教育の機能が十分果たせるようにする改革です。その実現には、教育を集大成し社会につながる大学の役割は決定的に重要です。知識・情報・技術が社会のあらゆる領域での活動の基盤となる知識基盤社会にあっては、大学が担うべき役割が一層大きくなっており、その教育・研究機能を質・量ともに充実していく必要があります。

学生の多くは大学が最終学府となり社会へと出ていくことになるが、その社会において“一人一人が国家社会の形成者として社会に貢献し責任を果たしながら自己実現を図り、より良い人生を生きられる手立て”を身につけることが“大学の役割として決定的に重要”であり、その学び

こそがキャリア教育であるべきだと考えている。しかし、一方で学生たちの大学への進学動機をみると、それとはかけ離れたところにある気がしてならない。

キャリア教育の起源は、1970年代のアメリカにおける「キャリア教育運動」であり、当時の連邦教育局長官であり、キャリア教育の父とも呼ばれるシドニー・マーランドが知的教育と職業的教育の乖離を当時のアメリカ教育の最大の欠点として、それまでの職業教育を *vocational education* というのをやめ、*career education* に改めたことに始まったと言われている。同時に、マーランドは『すべての教育はキャリア教育であるべきである』と述べているが、その背景にあるのは、教育者のすべての努力が学校卒業直後に有益、完全な仕事に従事する学生や、進学する学生のための適切な教育に向けられるべきで、ある特定の仕事や訓練についてではなく、生涯を通して進歩向上しようとする人々の能力をいかに高めるかということなのである。

渡辺(2005)はキャリア教育について、“各大学は理想とする大学像や経営方針を異にするので、一年次から就職準備指導を始めることとか、学科で何らかの職業資格をとれるようにカリキュラムや学科の改変を行うことは悪いことではない。ただそうすることが『キャリア教育』だといわれるとしたら、訂正していただきたい。それは『キャリア教育』ではない。”と述べている。これらを問題設定のもとに、現在、筆者は大学で1年次・2年次向けのキャリア教育を担当している。初回の授業でまず学生たちに問うことがある。それは「大学になぜ入学したのか」ということである。答えはそれぞれの心の中で自問自答させているが、その質問と同時に、大学が教育機関であり、研究機関であるということとを必ず説明することにしている。このような話をする理由は、学生の多くが卒業研究をする（卒業論文を書く）ことへの誤った思い込みがあるからである。何人かの学生と個別に話をする中で、彼らの多くは卒業研究する頃には、自ら研究したい内容や問題意識が見つかったり、もしくは担当教員から研究すべき内容や題材を与えられたりして、それについて調べてまとめれば良いと勘違いしていることが分かった。研究はそれぞれが持つ関心の存在こそが目標や目的となるのであって、決して人から与えられるものでもなければ、時間とともに湧き出てくるものでもない。進学動機は自ら主体的ではなかったにせよ、大学に進学したのであれば、所属する学部学科で少しでも興味のある学問分野を研究することになるのであれば、日頃の授業を通して問題意識を持ち、さらにその問題意識を深化させることが重要で、卒業研究するときに、自分が明らかにしたいと思える題材になるのだということを伝えているのである。

2006年より経済産業省が提唱する「社会人基礎力（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的な力）」があるが、そこには図4にあるような3つの力/12の能力要素が挙げられている。これらの力や能力要素は「PBL (Project Based Learning) 型授業」や「アクティブラーニング」などを使った授業を通して身につけられるものとして、現在注目を集めているが、「考え抜く力（シンキング）」にある“課題発見力”や“計画力”，また“創造力”については、4年間の大学での学びと卒業研究を通して養われると考えられる。

興味のある分野において学生一人ひとりが持つ問題意識を明らかにすべく研究し、卒業論文にまとめていくことは学生が主体的にキャリア（前出の渡辺・大庭・藤原のいうキャリアが内包する「人と環境との相互作用の結果」「時間の流れ」「空間的広がり」および「個別性」）を考え、

<3つの能力／12の能力要素>

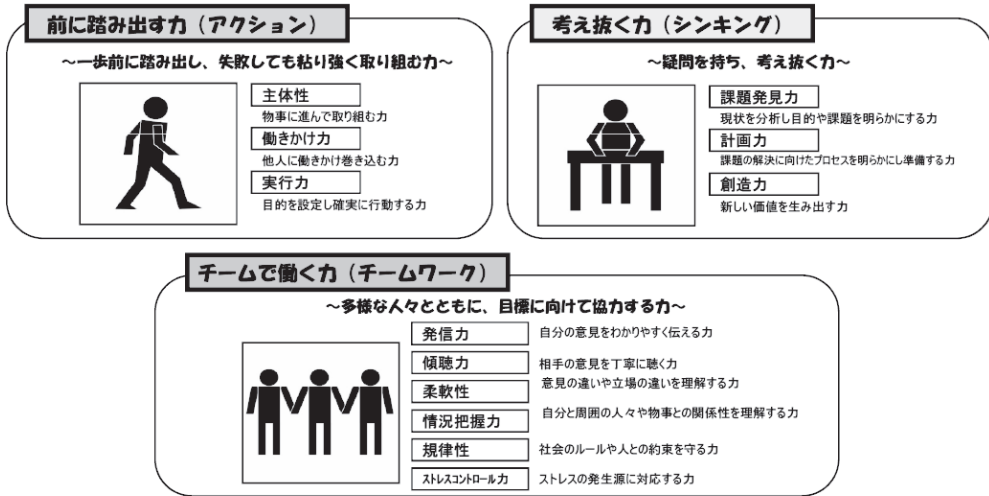


図4 社会人基礎力（経済産業省）

大学で学ぶことを中心に大学生生活を構築していくことだといえるのではないだろうか。

では、大学におけるキャリア教育とは何か。それにはシドニー・マーランドのいう“すべての教育はキャリア教育であるべきである”という考え方を支持したい。しかし、それは決して“なんでもあり”ということではない。学生が大学における教育を通して、社会とどのように繋がっていくのか、自身の生き方や役割にどう繋げていくのか、またより良い人生を生きられる手立てを身につける上で、大学における教育がどうあるべきかについて、キャリア教育を通して学ぶことに加え、時に学生に助言したり、専門教育とキャリア教育とを、また学生生活とキャリア教育とをコーディネートしたりしていくことではないかと考える。

渡辺（2005）はキャリア教育を用いて教育改革を考えており、“教育改革は全教職員で参与できなければ学生のためにも社会のためにも大学自身のためにもならないと思う。学外の専門家にキャリア教育のプログラム開発やその実践を依頼し、教員は無関心でいるとしたなら、キャリア教育が実践されているとは言い難い。”と述べているが、大学の教職員は専門分野におけるスペシャリスト、ジェネラリストを問わず、高校と大学、また大学と社会との接続を円滑なものにする役割を担い、キャリアと名の付く授業だけでなく、大学での学びが社会や人生において役立つものなのだというを大学全体で共有するべく注力していく必要があると考える。

5. 本学のキャリア教育が与える学生への影響

5-1. アイデンティティ尺度の分析

本学で実施しているキャリア教育が学生に与える影響について、アイデンティティ尺度20項目（下山，1992）を用いて主因子法による因子分析を行なった。それぞれの質問項目について、

「全くそう思わない：1」「あまりそう思わない：2」「まあそう思う：3」「とてもそう思う：4」の4件法でキャリアデザイン1を受講し終えた1年生を対象に、授業内にて成績とは無関係であることを伝え、商学部（163名うち女子33名）および現代社会学部（62名うち女子16名）の大学1年生225名に無記名による回答を依頼したところ、218名の有効回答を得られた。

アイデンティティ尺度を用いた理由については、2-2の大学生の発達課題で述べたとおり、大学時代の発達課題がアイデンティティの獲得であることから、学生生活を1年間過ごしてきた中で、それが多少なりとも獲得できているのか、またそれにはキャリア教育（キャリアデザイン1）が影響しているのかについて、調査し分析した。主因子法・Promax回転による因子分析を行ない、十分な因子負荷量を示さない1項目を分析より除外して、最終的な因子パターンと因子間相関を表3に示す。

表3 アイデンティティ尺度の因子分析結果（Promax回転後の因子パターン）

項目内容	I	II	III
私の心はとても傷つきやすく、もろい★	.73	-.24	.18
異性との付き合い方がわからない★	.68	-.04	-.04
周りの動きについていけず、自分だけ取り残されていると感ずることがある★	.65	.02	.03
私は、どうしたらよいかわからなくなると自分の殻に閉じこもってしまう★	.61	.01	.03
自分の中には、常に漠然とした不安がある★	.58	.09	-.11
何かしているより空想にふけていることが多い★	.56	-.05	.04
自分一人で初めてのことをするのは不安である★	.55	-.04	-.01
私は、人と活発に遊べない★	.54	-.07	.06
私は、人に見られているとうまくやれない★	.52	.14	-.03
私は、やりそこないをしないかと心配ばかりしている★	.42	.30	-.31
私は、魅力的な人間に成長しつつある	-.05	.87	.00
自分にまとまりが出てきた	.04	.59	.08
自分は、何かをつくりあげることのできる人間だと思う	-.03	.58	.02
社会の中での自分の生きがいは何となくわかってきた	-.17	.57	.06
私は、十分に自分のことを信頼している	.20	.49	.08
私は、自分なりの生き方を主体的に選ぼうと思っている	-.08	.02	.59
私は、自分なりの価値観を持つようになった	.07	.07	.49
私は自分の個性をととても大切にするようになった	.02	.36	.43
私は、興味を持ったことはどんどん実行に移していくようになった	.10	.13	.38

3因子（計19項目）による全項目の分散説明率（累積因子寄与率）は47.23%

因子間相関	I	II	III
I	—	.30	.11
II		—	.46

（★は逆転項目）

除外した項目：自分の生き方は、自分で納得のいくものだと思うようになった（因子負荷量 .36）

第1因子は10項目で構成されており、「自分の中には、常に漠然とした不安がある」「自分一人で初めてのことをするのは不安である」など、青年期のアイデンティティ獲得の中で感じる不安や心配の項目が高い負荷量を示していたので、「モラトリウム不安」因子と命名した。

第2因子は5項目で構成されており、「自分にまとまりが出てきた」「社会の中での自分の生きがいや何となくわかってきた」など、自己の成長を自覚する内容の項目が高い負荷量を示していたことから、「自己成長の自覚」因子と命名した。

第3因子は4項目で構成されており、「私は、自分なりの生き方を主体的に選ぼうと思っている」「私は、興味をもったことはどんどん実行に移していくようになった」など主体的に自分を認めたり、行動したりする項目が高い負荷量を示していることから「主体的自己」因子と命名した。

5-2. 下位尺度間の関連

アイデンティティ尺度の3つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「モラトリウム不安」下位尺度得点（平均2.37, *SD* 0.59）、「自己成長の自覚」下位尺度得点（*M* 2.45, *SD* 0.58）、「主体的自己」下位尺度得点（*M* 3.02, *SD* 0.50）とした。また、内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、「モラトリウム不安」で $\alpha = .84$ 、「自己成長の自覚」で $\alpha = .77$ 、若干低めではあるが「主体的自己」で $\alpha = .62$ という値が得られた。

表4 アイデンティティの下位尺度間相関と基礎統計

	モラトリウム不安	自己成長の自覚	主体的自己	Mean	<i>SD</i>	α
モラトリウム不安	—	.303**	.107	2.37	.59	.84
自己成長の自覚		—	.458**	2.45	.58	.77
主体的自己			—	3.02	.50	.62

** $p < 0.01$

3つの下位尺度において、「モラトリウム不安」と「主体的自己」の相関を除く、「モラトリウム不安」と「自己成長の自覚」および「自己成長の自覚」と「主体的自己」で有意な正の相関を示した。

5-3. 授業との関連

授業との関連については、20項目の質問とともに、その変化がキャリアデザイン1の授業の影響によるものかを「そう思う」「そう思わない」の2択で回答させた。また、それを検討するために、アイデンティティの各下位尺度得点について t 検定を行なった。その結果、自己成長の自覚尺度（ $t(216) = 1.34$ $p < 0.05$ ）、と主体的自己尺度（ $t(216) = 2.87$ $p < 0.05$ ）について、授業の影響があったという方が有意に高い得点を示していた。

表5 授業影響の有無の平均値とSDおよびt検定の結果

	授業の影響あり		授業の影響なし		t値
	Mean	SD	Mean	SD	
モラトリアム不安	2.33	0.60	2.45	0.57	1.37
自己成長の自覚	2.48	0.59	2.37	0.53	1.34*
主体的自己	3.08	0.48	2.87	0.52	2.87*

* $p < 0.05$

5-4. 授業との関連あり, なしの相関

最後に、各質問項目についての回答が「キャリアデザイン1a・1b」授業と関連があるかどうかの下位尺度間の相関係数を表6に示す。アイデンティティの獲得について、授業との関連があると感じている方は「自己成長の自覚」が「モラトリアム不安(が少ないこと)」や「主体的自己」と有意な相関を示したのに対し、授業との関連がないと思っている方は「自己成長の自覚」と「主体的自己」に有意な正の相関が見られた。

表6 授業との関連あり, なしの相関

	モラトリアム不安	自己成長の自覚	主体的自己
モラトリアム不安	—	.347**	.142
自己成長の自覚	.225	—	.434**
主体的自己	.098	.496**	—

** $p < 0.01$

右上：授業との関連あり, 左下：授業との関連なし

これらの結果と授業との関連の得点差検討結果(表5)から、アイデンティティ獲得について、キャリアデザイン1a・1bの授業を受けることで、自己成長の自覚につながり、そのことで“自ら行動に移していこう”とする主体的自己やモラトリアム不安が少なくなることに影響することが分かった。また、授業が影響していないと回答した学生に関しては、キャリアデザイン1a・1b以外の授業や学生生活(例えば、サークルや部活動、アルバイト等の課外活動など)で自己成長を自覚し、そこから主体的自己に影響していると思っているのではないかと考えられる。但し、キャリアデザイン1a・1bの授業が全く影響していないと思うのか、授業以上にそれ以外の要因が自身のアイデンティティ獲得に影響していると思うのかは、今回の調査だけでは読み取ることができなかった。

6. おわりに

キャリア教育の歴史は浅く、我が国においては文部科学省が「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」で進路指導の中核としてキャリア教育の推進を提言した2004年がキャリア教育元年といわれている。そこから、10年余が過ぎたものの、未だに“キャリア”という言葉さえ共通の概念がなく、さらにキャリア教育になると、未だに就職活動準備や職業資格を取得するものだという誤解も少なくない。しかし、大学卒業後の進路が多様化した今日、多くの学生にとって最終学府となる大学が、その後の彼らのより良い人生を生きられる手立てを身につけさせる支援をせずして、送り出して良いものだろうかという思いがある。

前述の渡辺（2009）のいうキャリア発達の視点で大学生時代の発達課題を考えるならば、高校卒業時の暫定的（保留や延期も含んだ）進路決定で大学に入学してきた学生たちが、今度は次段階の課題の「社会人としての自立」に向かうためにも、まずは暫定的、もしくは進路決定の保留や延期してきた部分を見つめ直したり、考えたりさせていくことが必要であろう。その上で、選択した進路（専門領域）の中でできる新たな諸体験の価値付けや意味づけを累積するための行動と態度を発達させることで、「社会人としての自立」に向け、実際に進路選択し自立していくことができるのではないかと考える。そのために、キャリア教育（キャリアデザイン1a・1b）も有効であるということが分かったが、その一方で授業以外のものでアイデンティティを獲得していく学生がいるのも事実である。すなわち、今後はキャリア教育を担当する教員のみならず、大学全体で“すべての教育がキャリア教育である”という意識を共有した上で、学生が大学での学びを社会と繋げていくために、生き方や役割と繋げていくために、また学生自身がより良い人生を生きる手立てを身につけるために、大学教育をどうするべきかを議論、実践していく必要がある。

引用文献

ベネッセ総合教育研究所（2012）「第2回大学生の学習・生活実態調査報告書」<http://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=3159>

ベネッセ総合教育研究所（2013）「第18回 高校生の進学動機から見る大学の教学改革の重要性」高校生の大学選択の基本要因に関する調査
<http://berd.benesse.jp/koutou/opinion/index2.php?id=2009>

濱名篤・川嶋太津夫（2006）『初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向—』川嶋太津夫，「第1章 初年次教育の意味と意義」丸善，pp1-12，解説教育六法編集委員会（2016）『解説 教育六法2016 平成28年版』「大学設置基準」

経済産業省「社会人基礎力とは」

<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>

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—児童生徒の一人一人の勤労観，職業観を育てるために—」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002/010.pdf

文部科学省 (2016) 「学校基本調査—平成28年度結果の概要—」

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2016/12/22/1375035_2.pdf

日本キャリア教育学会編 (2008) 『キャリア教育概説』五十嵐敦, 「VI-2 大学におけるキャリア教育の実践」, 東洋館出版社, pp. 112-119

教育再生実行会議 (2013) 「これからの大学教育等の在り方について (第三次提言)」

http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai3_1.pdf

下山晴彦 (1983) 「高校生の人格発達状況と進路決定との関連性についての一研究」教育心理学研究, 31 (2) 56-61

下山晴彦 (1992) 「大学生のモラトリアムの下位分類の研究—アイデンティティの発達との関連で—」教育心理学研究, 40, 121-129

渡辺三枝子 (2005) 「大学における「キャリア教育」の意味を考える」文部科学教育通信, 118, pp. 20-21.

渡辺三枝子 (2007) 『新版キャリアの心理学—キャリア支援への発達のアプローチ』渡辺三枝子, 大庭さよ, 藤原美智子「序章—キャリアの心理学に不可欠の基本」ナカニシヤ出版

渡辺三枝子 (2009) 「キャリアデザイン時代の—大学生のキャリア, 何故いま支援が必要か—」日本私立大学協会 教育学術オンライン第2377号, <https://www.shidaikyo.or.jp/newspaper/online/2377/3.html>