

# キャリア教育科目における学修評価の課題

## リテラシーの変化と就業意識を比較して

松 本 幸 一

### はじめに

高等教育機関におけるキャリア教育には、「キャリアデザイン」「キャリア形成支援」「キャリアプランニング」など、様々な科目名称を各機関シラバスなどで目にするようになった。正課内外を問わず、指導者やカリキュラムの実態は百花繚乱と思えるほど、様々な教育プログラムを確認することができる<sup>1</sup>。しかしながら、指導者像や授業カリキュラムや教科書など学問的基本原理とされるものが、他の専門科目に比べて蓄積されたものが極めて少ないことも事実である<sup>2</sup>。

キャリア教育科目を多く目にするようになった時期は、2011年4月に大学設置基準法の改正が施行された頃からであろう。改正後にある第42条の2には、「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」と明示されており、これがキャリア教育科目の一つの転換点とみてよい。さかのぼること2009年12月に、「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）」に関して、中央教育審議会大学分科会質保証システム部会が開かれており、教育課程の編成における取り扱いで個別の授業

科目として取り扱うことができると先の改正前に明言をしていた。しかしながら、教育課程内での取り組みに関わる人物像は、必ずしも専門分野を持った教員が求められているとはしていなかった。例えば、「大学教員がコーディネーターを務め、卒業生や外部講師による体験を伝達」することや、「個別の授業における教育方法の工夫改善を通じてキャリア志向の取り組みを行う」ことなどの事例を示しているに過ぎなかったのである<sup>3</sup>。では、キャリア教育の周辺にいる指導者や科目としての運用カリキュラムなどは、現状ではどのような取り扱いをされているのであろうか。特に、キャリア教育科目における学修評価の課題とは何であろうか。本稿における課題設定では、キャリア教育科目の「学修評価法」つまり質保証に注目していくことにする。

安藤（2017）は、キャリア教育固有の専門性について指摘しており、教育に関わる者として企業勤務経験者を示している<sup>4</sup>。キャリア教育にかかわる政策関連文書を見ると、企業経験者だけを限定しているわけではなく、むしろ独立した専門性を不問にしてきた点も指摘できるとしている。つまり、キャリア教育に取り組む教職員の専門性とは何かを、高等教育機関は議論し精査することを据え置いてきたと考えているのである。もちろん、企業での実務経験者が大学等でキャリア教育の授業を担当することは珍しいことではなく、企業人に備わるべき実践知を可視化することには意味がある。それらを通すことにより、キャリア教育固有の専門性の特徴が体系化されることも期待できる。

また、キャリア教育を通して学ぶ学生に対して、どのような学修評価法を用いるかという実践例は少ない。和田（2013）は、ルーブリックを活用したパフォーマンス評価に注目して、ボランティア実習におけるパフォーマンス評価を論考している<sup>5</sup>。高等教育における質保証において、社会との接続調節機能を果たすキャリア教育が、大学教育全体の成果保証の一翼を担うことができるとし、キャリア教育におけるパフォーマンス評価を導入する試みに注目している。そこでこれら先行研究も参照し、本稿では次の二点について若干の考察を試みることにする。第一には、高等教育機関の質保証に注目が集まるなか、日

本のキャリア教育が目標とすることは何であるのか、日米両国のキャリア教育をみながら科目導入のプロセスについて捉えていく<sup>6</sup>。第二に、筆者の所属機関におけるキャリア教育科目の学修評価法など資料を通して、高等教育機関のキャリア教育の位置づけについて振り返りと検証をしていく。

## 1. キャリア教育が目標とするもの

2011年の中央教育審議会「キャリア教育・職業教育特別部会」の答申では、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教育」と定義していた。つまり、キャリア教育の目的を青少年に対する「職業」「自立」へ傾けていることに特徴がある。裏を返すならば、社会的・職業的自立の育成が立ち遅れたため、キャリア教育を勤労観や職業観を育てる教育と定義していたのである。もちろん、戦後から学校教育において職業と関連する科目はみられており、それは後期中等教育における職業高校へ、高等教育における技術系専門課程へ引き継がれたのであろう<sup>7</sup>。しかしながら、キャリア教育とは職業を理解し基本的技術を修得することより、「自立」ということに焦点化していることが特徴であった。つまり、ここでいうキャリアとは「働くことを通した人生展開」を物語っており、報酬を伴う社会活動への接続に焦点化されているのである。

日本の教育システムは、義務教育として初等教育から前期中等教育までは、基本的に全国同じ課程が運用されている。それらの内容は、職業に結びつく実習科目で成り立っているわけではなく、むしろ講義での修得を専らとする科目で成り立っている。後期中等教育や高等教育では、職業的な技術や知識など実習を通して修得するコースもあるが、それら教育課程の多くは講義が主体になっていることは周知のことである。つまり、後期中等教育の普通科目や高等教育の教養科目に、応用的な題材としてキャリア教育を入れたとしても、それは職業に向けた一般的動機付けに過ぎず形式的なものにしかない。そのな

かで、職業倫理を学ばせるためには職業倫理を知っている実務家を講師とし、インターンシップを扱うなど企業と連携することは自然な成り行きであろう。例えば米国に比べると、就業後の職能分化が日本では明らかとはなっていないため、米国のキャリア教育とは異なる導入経緯をみせており、同質化された日本の教育システムには「後付・外付の講義や実習」としてキャリア教育を導入することが均質化された教育として見栄えがよかった。なぜならば、戦後日本に長くある新卒一括採用には都合がよいものであり、大学等への進学率が戦後躍進し高等教育機関の大衆化が始まったからでもある。その結果、断絶のない就職という目的論から演繹される、いわゆるニートやフリーターにならないキャリア教育を社会は求め始めたとも考えられるのである。

新卒一括採用や終身雇用は、新入社員を企業などがOJTを中心として施す前提に立っており、長い年月をかけて従業員の業務的スキルを向上させることを成し得てきた。そのため、社会人が高等教育をはじめとする教育機関へ能力開発の期待をしないという言説は、長期間の在職でキャリアパスを描いた時代の名残ともいえる。グローバル化や少子高齢化が進む現代では、予定調和的な社会像やキャリアパスが描きにくくなっており、企業などが従業員を育てるといふ余裕も失いつつあることも事実である。先に挙げた米国とは違い、日本では就業後の職務分化が明らかとなっておらず、全ての職務に取り組み何処へでも異動できるメンバーシップ型雇用が主体であった。雇用環境は変化しつつあるが、企業などが従業員を育てる仕組みに不調をみせ始めており、早く戦力化できる汎用的能力が高い青少年層を求めるようになった。つまり、キャリア教育のなかに形式陶冶的能力が受容され、手段としての「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」形成が、実質陶冶的能力より前に押し出されることになったのである。例えば、経済産業省が2006年から提唱している社会人基礎力がそれであり、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3つの能力（12の能力要素）から構成されており、「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」として定義さ

れている。実務家が行う講義やインターンシップなど、それらによる実質陶冶的能力に近いカリキュラムを提供すればするほど、実務家や企業独自の個別性の影響を受けてしまうことも否めないであろう。しかしながら、形式陶冶的能力に近いカリキュラムを開発運用できるとすれば、一定のモデルケースつまり基本原理が可視化されてくる可能性はある<sup>8</sup>。その一例として、キャリア教育のためのプログラム集を開発した、厚生労働省「大学等におけるキャリア教育プログラム事例集(2014年度委託事業)」の存在を確認することができる<sup>9</sup>。本稿が扱う筆者の所属機関におけるキャリア教育科目はこれらプログラムを参照しており、学修評価に関する図表等の資料はこれらのカリキュラムの影響を反映している。そのため、後述する「高等教育機関におけるキャリア教育の位置づけ」については、このプログラムを参考とした形式陶冶的能力をみていることを明言しておく。

## 2. 高等教育機関におけるキャリア教育の位置づけ

### 2.1. 授業の達成目標

高等教育機関におけるキャリア教育の諸問題とは、たとえば大学等におけるキャリア教育の導入と実践だけをみても、それぞれが独自にまた試行錯誤的に運用に踏み切っており、必ずしも成果を担保し制度化されたものではないであろう<sup>10</sup>。実践法を大別するならば、教員が授業として教えるキャリア教育、大学等の事務組織が提供するキャリア教育的機能、そして、学外での実習であるインターンシップが中心として行われてきた。このように、教育の内容と方法や提供主体がそれぞれ混在することもキャリア教育の特徴であり、扱う内容も就職支援という狭義の捉え方ではなく人生設計という広義の捉え方もできるのである。このような多様性が認められることは、一方でその教育の評価を難しくしているものである。そもそもキャリア教育に横並びにした指標をあてはめ、判定や評価をすることがどこまで可能なのか、キャリア教育の携わる者は疑問

を持ったことがあるのではなかろうか。そこで、ここでは高等教育機関が出す判定や評価が労働市場に対する説明、つまり質保証の機能を果たせるかどうかという点に絞って考えていく<sup>11</sup>。大学等におけるキャリア教育プログラム事例集（2014年度委託事業）では、大学生のための「キャリア教育プログラム集」ワークシート等を公開しており、A自己理解、B職業情報、Cその他（労働市場、労働法、ワークルール等）の3部に分類している。つまり、本稿で扱う講義に導入されたカリキュラムはこの3つから構成されており、専任教員が中心となり大学1年生に2単位の配当科目として運用したものである。達成目標は、後述するリテラシーの向上ならびに不安を克服し就業意識を明確化することへ焦点を向けている。

## 2.2. 学生の状況（リテラシーの変化）

A自己理解、B職業情報、Cその他（労働市場、労働法、ワークルール等）の認識を強化することが、学生に就業意欲や基礎学力の向上を促し就業率をあげるのか、それとは関係もなく労働市場の好不況が就業率に影響を及ぼすかは分からないだろう。相変わらず企業などが行う採用者調査では、その初期段階で書類審査や基礎学力試験が実施され続けており、通過者には次の段階で面接を受けるというプロセスは一般化されている。ここにいう書類審査は、いわゆる「学生時代に力を入れたこと」を自己PRとして書類に記入することであり、基礎学力試験は非言語系や言語系の教養的な問題から構成されていることに変わりはないのである。

これら調査は、数学的リテラシーや読解リテラシーと称されているPISAリテラシーにも通じ、DeSeCoによるキー・コンピテンシーの文脈にも登場するものである<sup>12</sup>。キー・コンピテンシーとは、「相互作用的に道具を用いる」「異質なグループにおいて、相互にかかわりあう」「自律的に行動する」という3つのカテゴリーから成り立っている。PISAリテラシーは、キー・コンピテンシーのカテゴリー「相互作用的に道具を用いる」における「言語、シンボル、

テキストを相互作用的に用いる能力」、及び「知識や情報を相互作用的に用いる能力」を、調査可能な「能力」として具体化したものである。

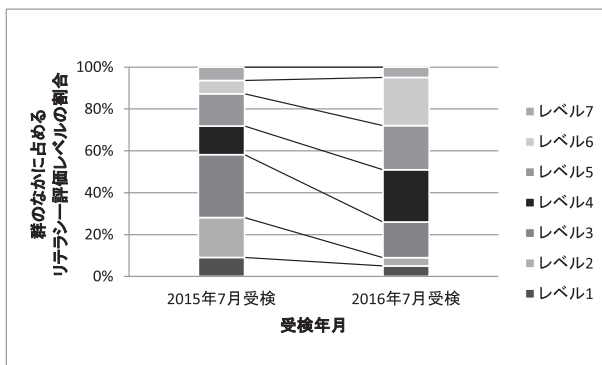
ここでは、まず学生のバックグラウンドを測定する目的で、リテラシー及びコンピテンシーを計測しておくこと、そして経年でのそれら変化がどのような動態をみせるか特徴を追ってみた。扱う移動変数は PROG テストの受検結果を用いている<sup>13</sup>。単年度だけのリテラシーやコンピテンシーを扱うのではなく、同一学生が一年間でどの程度変化したかを集計している。つまり、その値の移動を説明するためには、どのような要因が最も影響を与えているかを定性・定量的に理解しようとし、まずは限定的な範囲から分析を試みようと考えたのである。それによって、キャリア教育科目における学修評価のありかたについて、各値より何らかの因果関係が見いだせればカリキュラム改善にも役立つであろう。なお、PROG テストについては亀野(2017)に概説があるのでここでの説明は割愛する。それではまず、調査として対象とした母集団の状況について、基本的な情報など順を追って説明していく。

対象は3グループに分かれており、異なる学部ではあるが全て文科系学により組成されている<sup>14</sup>。それら学生は今年度学部3年生であり、2015年入学直後から2016年7月までの経年変化を追跡したものである(便宜上、法学部をA群、経済学部をB群、国際関係学部をC群と以後表記する)。二年間の個人対比をする場合には、同一学生が学部1年の7月と学部2年の7月双方 PROG 受検をしていることを条件にしているため、片方のみ受検している学生は非受検者として除外してある。しかし、単年度ごとの PROG 群単位を把握する場合には、片方の年度のみ受検した学生のデータは除外することなく掲載することにした<sup>15</sup>。A群とB群とC群ともに2015年4月に入学した学生で、初年度つまり2015年7月に全学一斉に PROG テスト受検し、翌年つまり2016年7月にも全学一斉に受検している。同じ学生が所属する各群を、それぞれ一年追いかけてリテラシーやコンピテンシーの評価割合が変わったのか、母集団の差異をまず比較してみることにした(図表1-1から図表2-3まで)。

A群・B群・C群ともに、リテラシー評価レベルの割合が高い数値の組成群へと移行していることがわかる。移動については、下のレベルから上のレベルへ押し上げているのか、逆の場合があるのかは個人の動きを追う必要がある。コンピテンシーについては、各群ともにレベル3またはレベル4が占める層の比率が上がっているが、大きな変化が認められないことも事実である。よって、個人のリテラシー評価がどのように移動したかを、各群の分類を通して特徴をみていくことにする（図表3 - 1から図表3 - 3まで）。図表3 - 1つまりA群で最も移動者数が多かったところは、リテラシー評価2の学生8人が翌年4へ上がっている区分と、リテラシー評価5の学生8人が翌年6に上がっている区分である。また、リテラシー評価3の学生が翌年に同等以上へ移行する人数が、他の区分に比べて比較的多くみられることが特徴である。評価が下がらず同じかそれ以上になった学生は、全体の約75%を占めていることがわかる。逆に下がった学生の特徴は、リテラシー評価2から7までの学生に均等に表れており、どの層が一年後に評価が下がりやすいとは一概に言えない。図表3 - 2つまりB群で最も移動者数が多かったところは、リテラシー評価3の学生19人が翌年4へ上がっている区分である。また、リテラシー評価3の学生が翌年に同等以上へ移行する人数が、他の区分に比べて比較的多くみられることが特徴である。評価が下がらず同じかそれ以上になった学生は、全体の約75%を占めていることがわかる。逆に下がった学生の特徴は、リテラシー評価2から7までの学生にほぼ均等に表れているが、上位層つまりリテラシー評価5以上は一年後に評価が下がりにくい傾向にある。図表3 - 3つまりC群で最も移動者数が多かったところは、リテラシー評価3の学生4人が翌年6へ上がっている区分である。また、リテラシー評価3の学生が翌年に同等以上へ移行する人数が、他の区分に比べて比較的多くみられることが特徴である。評価が下がらず同じかそれ以上になった学生は、全体の約86%を占めていることがわかる。逆に下がった学生の特徴は、リテラシー評価2から7までの学生に均等に表れており、どの層が一年後に評価が下がりやすいとは一概に言えない。

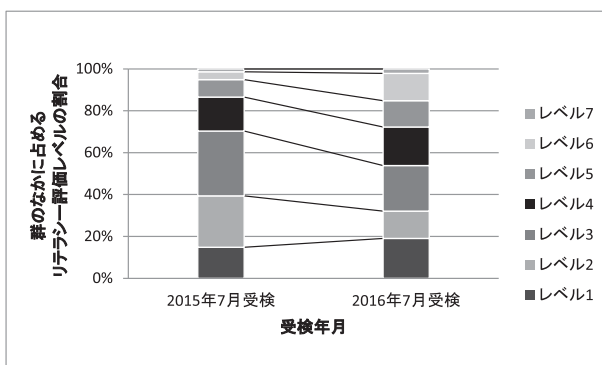


図表1 - 1 . A群リテラシー各年度比較



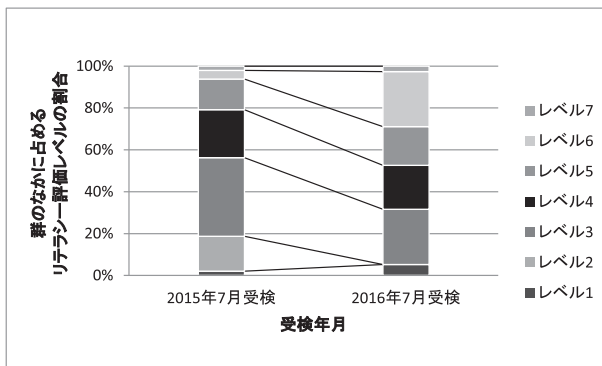
(注) 2015年入学者が対象で、2015年7月と翌2016年7月に同じ環境条件で受検しているが、受検人数が前者110人では後者100人であった。ここでは、リテラシー評価レベルが母数に対して、どの程度の割合になったか各年度を総体で比較している。

図表1 - 2 . B群リテラシー各年度比較



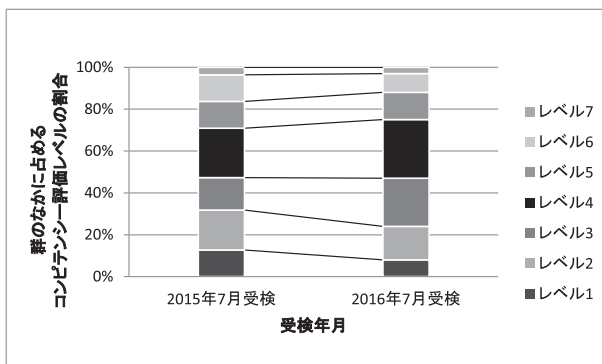
(注) 2015年入学者が対象で、2015年7月と翌2016年7月に同じ環境条件で受検しているが、受検人数が前者216人では後者184人であった。ここでは、リテラシー評価レベルが母数に対して、どの程度の割合になったか各年度を総体で比較している。

図表 1 - 3 . C 群リテラシー各年度比較



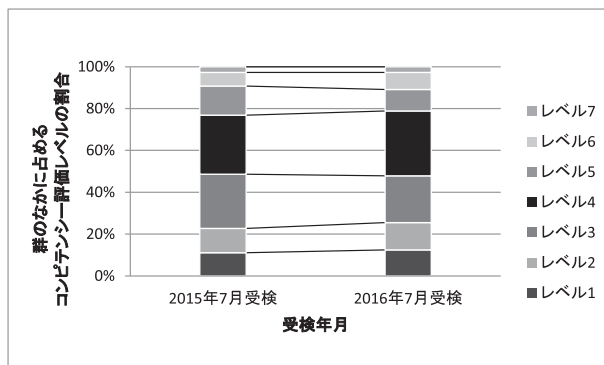
(注) 2015年入学者が対象で、2015年7月と翌2016年7月に同じ環境条件で受検しているが、受検人数が前者48人で後者38人であった。ここでは、リテラシー評価レベルが母数に対して、どの程度の割合になったか各年度を総体で比較している。

図表 2 - 1 . A 群コンピテンシー各年度比較



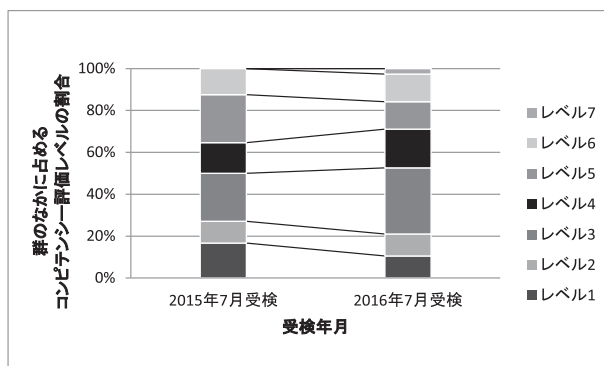
注) 2015年入学者が対象で、2015年7月と翌2016年7月に同じ環境条件で受検しているが、受検人数が前者110人で後者100人であった。ここでは、コンピテンシー評価レベルが母数に対して、どの程度の割合になったか各年度を総体で比較している。

図表2 - 2 . B群コンピテンシー各年度比較



(注) 2015年入学者が対象で、2015年7月と翌2016年7月に同じ環境条件で受検しているが、受検人数が前者216人で後者184人であった。ここでは、コンピテンシー評価レベルが母数に対して、どの程度の割合になったか各年度を総体で比較している。

図表2 - 3 . C群コンピテンシー各年度比較



(注) 2015年入学者が対象で、2015年7月と翌2016年7月に同じ環境条件で受検しているが、受検人数が前者48人で後者38人であった。ここでは、コンピテンシー評価レベルが母数に対して、どの程度の割合になったか各年度を総体で比較している。

図表3 - 1 . A群に属する同じ学生が移行したリテラシー評価レベルと各人数

|       |   |       |   |       |   |       |   |       |   |       |   |       |   |
|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|
| 1 > 1 |   | 2 > 1 | 2 | 3 > 1 | 3 | 4 > 1 |   | 5 > 1 |   | 6 > 1 |   | 7 > 1 |   |
| 1 > 2 |   | 2 > 2 | 3 | 3 > 2 |   | 4 > 2 | 1 | 5 > 2 |   | 6 > 2 |   | 7 > 2 |   |
| 1 > 3 | 3 | 2 > 3 | 5 | 3 > 3 | 6 | 4 > 3 | 1 | 5 > 3 | 1 | 6 > 3 |   | 7 > 3 |   |
| 1 > 4 | 6 | 2 > 4 | 8 | 3 > 4 | 6 | 4 > 4 | 2 | 5 > 4 | 2 | 6 > 4 | 1 | 7 > 4 |   |
| 1 > 5 |   | 2 > 5 | 2 | 3 > 5 | 6 | 4 > 5 | 6 | 5 > 5 | 4 | 6 > 5 |   | 7 > 5 | 3 |
| 1 > 6 |   | 2 > 6 |   | 3 > 6 | 6 | 4 > 6 | 3 | 5 > 6 | 8 | 6 > 6 | 4 | 7 > 6 | 2 |
| 1 > 7 |   | 2 > 7 |   | 3 > 7 |   | 4 > 7 |   | 5 > 7 | 2 | 6 > 7 | 2 | 7 > 7 | 1 |

(注) X > Yの数字と記号の意味は、Xが2015年度のリテラシー評価レベル、Yが同じ学生が2016年度に取得したリテラシー評価レベルを示している。つまり2 > 3とは、2015年度のリテラシー評価が2であったが、2016年度には3に上がった学生が5人いたことを説明している。両年度受検者のみ抽出してあるので、参照できる人数は99人となる。そのため、図表1 - 1から除外している学生がいることに注意する必要がある。

図表3 - 2 . B群に属する同じ学生が移行したリテラシー評価レベルと各人数

|       |    |       |    |       |    |       |   |       |   |       |   |       |   |
|-------|----|-------|----|-------|----|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|
| 1 > 1 | 10 | 2 > 1 | 9  | 3 > 1 | 9  | 4 > 1 | 1 | 5 > 1 |   | 6 > 1 |   | 7 > 1 |   |
| 1 > 2 | 10 | 2 > 2 | 10 | 3 > 2 | 3  | 4 > 2 | 1 | 5 > 2 |   | 6 > 2 |   | 7 > 2 |   |
| 1 > 3 | 3  | 2 > 3 | 12 | 3 > 3 | 9  | 4 > 3 | 8 | 5 > 3 | 5 | 6 > 3 |   | 7 > 3 |   |
| 1 > 4 | 2  | 2 > 4 | 6  | 3 > 4 | 19 | 4 > 4 | 5 | 5 > 4 |   | 6 > 4 | 3 | 7 > 4 |   |
| 1 > 5 |    | 2 > 5 |    | 3 > 5 | 7  | 4 > 5 | 7 | 5 > 5 | 4 | 6 > 5 | 1 | 7 > 5 | 1 |
| 1 > 6 |    | 2 > 6 |    | 3 > 6 | 9  | 4 > 6 | 5 | 5 > 6 | 6 | 6 > 6 | 1 | 7 > 6 | 1 |
| 1 > 7 |    | 2 > 7 |    | 3 > 7 |    | 4 > 7 | 1 | 5 > 7 | 1 | 6 > 7 | 2 | 7 > 7 |   |

(注) X > Yの数字と記号の意味は、Xが2015年度のリテラシー評価レベル、Yが同じ学生が2016年度に取得したリテラシー評価レベルを示している。つまり2 > 3とは、2015年度のリテラシー評価が2であったが、2016年度には3に上がった学生が12人いたことを説明している。両年度受検者のみ抽出してあるので、参照できる人数は171人となる。そのため、図表1 - 2から除外している学生がいることに注意する必要がある。

図表3 - 3 . C群に属する同じ学生が移行したリテラシー評価レベルと各人数

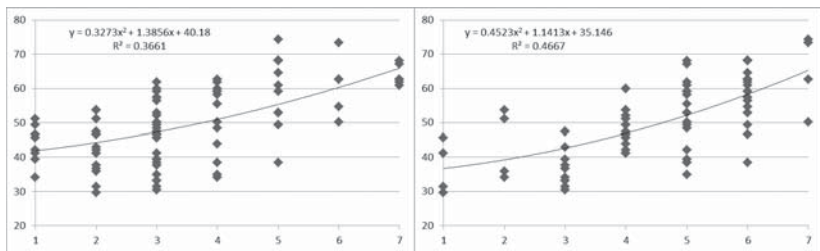
|       |   |       |   |       |   |       |   |       |   |       |   |       |   |
|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|-------|---|
| 1 > 1 |   | 2 > 1 |   | 3 > 1 | 1 | 4 > 1 |   | 5 > 1 |   | 6 > 1 |   | 7 > 1 |   |
| 1 > 2 |   | 2 > 2 |   | 3 > 2 |   | 4 > 2 |   | 5 > 2 |   | 6 > 2 |   | 7 > 2 |   |
| 1 > 3 | 1 | 2 > 3 | 2 | 3 > 3 | 2 | 4 > 3 | 1 | 5 > 3 |   | 6 > 3 |   | 7 > 3 |   |
| 1 > 4 |   | 2 > 4 | 3 | 3 > 4 | 3 | 4 > 4 | 1 | 5 > 4 |   | 6 > 4 |   | 7 > 4 |   |
| 1 > 5 |   | 2 > 5 |   | 3 > 5 | 1 | 4 > 5 | 1 | 5 > 5 | 1 | 6 > 5 | 1 | 7 > 5 | 1 |
| 1 > 6 |   | 2 > 6 |   | 3 > 6 | 4 | 4 > 6 | 2 | 5 > 6 | 3 | 6 > 6 |   | 7 > 6 |   |
| 1 > 7 |   | 2 > 7 |   | 3 > 7 |   | 4 > 7 |   | 5 > 7 | 1 | 6 > 7 |   | 7 > 7 |   |

(注) X > Yの数字と記号の意味は、Xが2015年度のリテラシー評価レベル、Yが同じ学生が2016年度に取得したリテラシー評価レベルを示している。つまり2 > 3とは、2015年度のリテラシー評価が2であったが、2016年度には3に上がった学生が2人いたことを説明している。両年度受検者のみ抽出してあるので、参照できる人数は29人となる。そのため、図表1 - 3から除外している学生がいることに注意する必要がある。

### 2 3 . 外部評価指数としての取り扱いについて

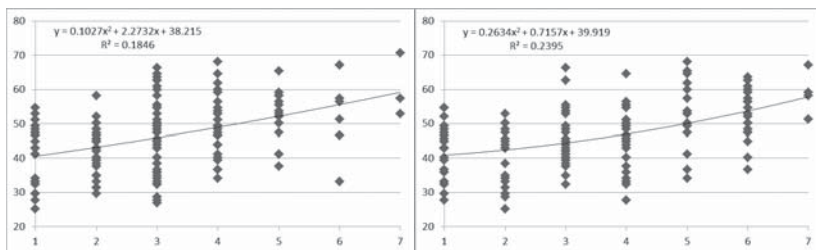
リテラシーを中心に扱う理由については、近年グローバル化が進むなかでの経緯があったことは、様々な研究者からも指摘されているものである<sup>16</sup>。その一方で、日本における新卒一括採用で学生への能力評価は、公務員試験であり民間に導入されている教養試験が一般化されている。つまり、それらの間における関係性について確認することは、知識蓄積型と課題解決型の学修評価を考えるうえでも意味がある。それぞれの獲得能力が主従の関係にあることなく、一定の時間が経過することによって何らかの変化や特徴があるか、また相関性などについて特徴をみることも重要だからである。一般教養試験に相当するものとして、START を2015年の10月に全1年生が受験している<sup>17</sup>。当該のキャリア教育科目は1年生後期(2015年9月下旬から2016年1月下旬まで)実施のため、PROG がその科目を挟むかたちで受講前と受講後に実施されており、START が科目を受講している最中に実施されていたことになる。ここで分かったことは、PROG と START の関係性はそれほど強くはないということである。A群・B群・C群ともに、PROG の実施時期が後のものと START との相関性が高くなっているが、アセスメントテスト相互の因果関係を導き出すことを発見するのではなく、時間が経過するとともに母集団つまり受験者が移動していることに気付くものとなった。もちろん、移動に影響を与えた外的要

図表4 - 1 . A群に属する学生が受験した PROG と START の相関関係



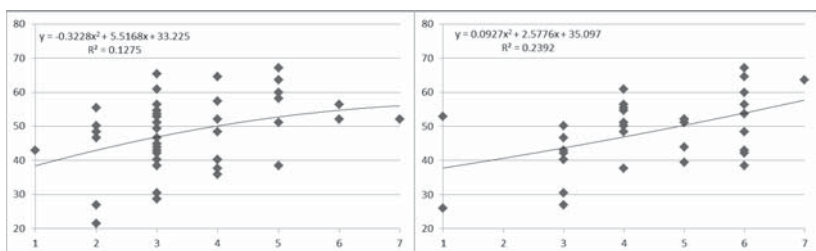
(注 左が2015年7月受験 PROG と2015年10月受験 START の関係で、右側が2016年7月受験の PROG と2015年10月受験の START の関係である。横軸：リテラシー評価レベル、縦軸：就職模試偏差値。

図表 4 - 2 . B 群に属する学生が受験した PROG と START の相関関係



(注 左が2015年7月受験 PROG と2015年10月受験 START の関係で、右側が2016年7月受験の PROG と2015年10月受験の START の関係である。横軸：リテラシー評価レベル、縦軸：就職模試偏差値。

図表 4 - 3 . C 群に属する学生が受験した PROG と START の相関関係



(注 左が2015年7月受験 PROG と2015年10月受験 START の関係で、右側が2016年7月受験の PROG と2015年10月受験の START の関係である。横軸：リテラシー評価レベル、縦軸：就職模試偏差値。

因はキャリア教育科目だけではなく、学生生活全てのところから影響を受けているはずである。この資料は一時的な傾向にすぎないとしても、今後複数年で実施する異なる母集団からなる受験者でも検証すれば、群移動について何らかの傾向がわかる可能性を残している。今後の課題ということになるが、引き続き検証すべきものとして取り扱っていきいたい。

## 2 - 4 . 学生の状況（就業意識の変化）

キャリア教育科目では、学生の就業意識を向上させ明確化に向けた支援をするものであることは、様々な研究者の報告をはじめ経済産業省など関係機関の

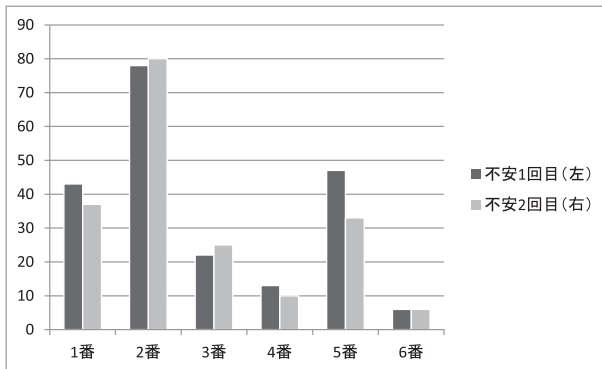
報告から指摘されている<sup>18</sup>。それらのなかには、キャリア形成支援の効果は「やや出ている」とされており、最も効果が高い項目は「就職活動への取り組み姿勢の向上」であった。就業意識向上に向けた期待には、非正規雇用の増加や早期離職問題など、高等教育機関と労働市場の接続に問題があることも背景にある。雇用環境の悪化が原因で非正規雇用の処遇のまま社会に出た若者は、正規への転換や能力開発を受ける機会に恵まれにくいことは、90年代に就職を迎えた氷河期世代を振り返ることで再認識できる。日本型雇用システムでは、新卒一括採用は依然として企業など採用方式の主たるルートにあたり、一度そこに乗り損ねると採用されにくくなる実情に変わりはない。つまり、いかに学生時代に早くから就業意識を高めるとともに、社会人基礎力を磨き上げるかに視点が移ってしまうのである<sup>19</sup>。また、就職しない学生の問題は社会の様々な部分に影響を及ぼし、財政的なところまで波及してしまうと理解されている<sup>20</sup>。人的資本の蓄積を後退させることは、社会全体に経済的損失をもたらす可能性がある」と指摘できる。

さて、本稿では学生の就業意識が変わった事象だけをみてはいない。就業に向けた「不安材料」つまり意識を構成する要因の変化がどのように移動したかに注目をしている。なぜならば、移動の差異は課題の在りかをシグナルとして示すものであり、高等教育が取り組むべきカリキュラム改革のヒントになり得ると考えたからである。そこで、キャリア教育科目の第2回目講義時と第15回目講義時にアンケート形式で回答を得たもののなかから、就業に向けた不安材料にあてはまる小質問項目（要因）の差異をみることにした<sup>21</sup>（図表5 - 1から図表5 - 3まで）。結論を先取りするなら、この半年間の意識変化は小質問項目をみる限り、ほとんどの学生で変化がみられなかったということである。特に、「自分の学力・能力」に対する不安感が変わらず群を抜いており、それらに対する苦手意識が払しょくできていないのである。誤解を恐れず踏み込んだ解釈をするならば、就業には学力が必要であるという考え方が学生を支配しており、それをキャリア教育科目では払しょくできていないのである。そして、

次に多い不安材料である「就職活動への準備」(自己分析・企業研究・筆記面接試験対策)も、キャリア教育科目の開始直後と半年後の終了時点であまり意識の変化はない。これらから分かることは、学生が関心を持つ就業に向けた課題とは学力に関係することであり、半年間の移動をみても上位を占めているのである。

ここで、学修評価という原点に戻って考えることにするが、学生の何を評価することが最も妥当性があるかという問題を確認する必要がある。社会人基礎力には、コミュニケーション能力や日本語運用能力など、リテラシーに関わることを示すとされてきた。これらの能力は、企業の人事採用担当者からすれば最も注視されていることであり、業種や企業規模を問わず一般的にいえることである<sup>22</sup>。しかしながら、学生がその力が不足していると認識・自覚するよりも、日本語運用能力や業界に関する専門知識や簿記能力など、仕事にすぐ役立

図表5 - 1 . A群に属する学生が回答した「就職に向けて不安なこと」の比較数値

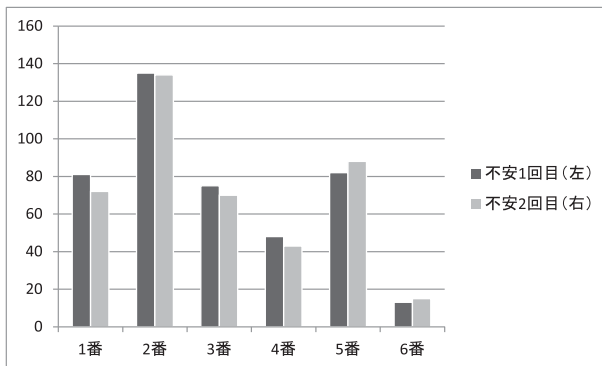


(注)質問は6つの選択肢から「現在、就職に向けて不安なことはありますか」より、複数回答を3つまで選択することを認めている(それ以上回答している場合もデータには入力した)。1番は「景気・雇用状況」、2番は「自分の学力・能力」、3番は「希望業種・職種が不明確」、4番は「就職情報不足」、5番は「就職活動への準備」(自己分析・企業研究・筆記面接試験対策)、6番は「就職支援体制への不安」である。なお、7番の「その他」も存在するが、記述項目であったため省略してある。母集団はPROGと同じ組成であるが、意識調査の実施日が異なるためアンケート有効人数はn=97である。縦軸：人数。



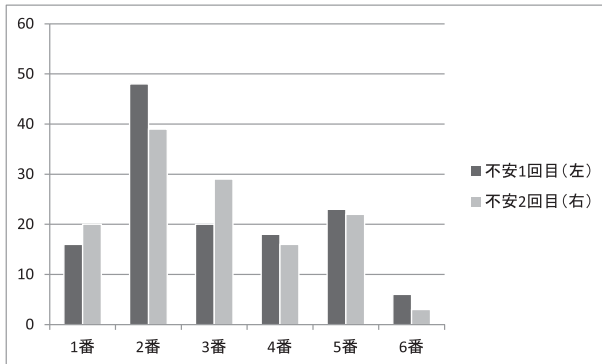
つ知識が不足していると回答する率が高いのである。経済産業省と本稿では、質問用紙の構成や内容など様々なところで違いはあるものの、学生と企業人事採用者がみている能力要素に依然ギャップがあることが見出されたのである。もちろん、本稿でリテラシーの群移動はみられたが就業意識の移動はみられないので、経済産業省の調査と同じギャップの問題が壁になって学修評価の定義ができないと言いたいのではない。社会人基礎力を培うプロセスごと評価を可視化し、できるだけ細かく教員が出す評価を学生にフィードバックし続け、リフレクションなどを通して学生側が抱く就業意識のズレを解消する仕組みが分かるかもしれないのである。それらの累計評価が科目の学修評価となる仕組みになれば、キャリア科目のみならずカリキュラム改革など質保証につながるのではないだろうか。

図表5 - 2 . B群に属する学生が回答した「就職に向けて不安なこと」の比較数値



(注) 質問は6つの選択肢から「現在、就職に向けて不安なことはありますか」より、複数回答を3つまで選択することを認めている(それ以上回答している場合もデータには入力した)。1番は「景気・雇用状況」、2番は「自分の学力・能力」、3番は「希望業種・職種が不明確」、4番は「就職情報不足」、5番は「就職活動への準備」(自己分析・企業研究・筆記面接試験対策)、6番は「就職支援体制への不安」である。なお、7番の「その他」も存在するが、記述項目であったため省略してある。母集団はPROGと同じ組成であるが、意識調査の実施日が異なるためアンケート有効人数はn=158である。縦軸：人数。

図表 5 - 3 . C 群に属する学生が回答した「就職に向けて不安なこと」の比較数値



(注)質問は6つの選択肢から「現在、就職に向けて不安なことはありますか」より、複数回答を3つまで選択することを認めている(それ以上回答している場合もデータには入力した)。1番は「景気・雇用状況」、2番は「自分の学力・能力」、3番は「希望業種・職種が不明確」、4番は「就職情報不足」、5番は「就職活動への準備」(自己分析・企業研究・筆記面接試験対策)、6番は「就職支援体制への不安」である。なお、7番の「その他」も存在するが、記述項目であったため省略してある。母集団はPROGと同じ組成であるが、意識調査の実施日が異なるためアンケート有効人数はn=48である。縦軸：人数。

## おわりに

キャリア教育科目の評価研究は、「リテラシーなどの能力面」「就業観などの意識面」「自己効力感などの意識面」など様々な効果測定ができ、複数の研究報告を確認することができる<sup>23</sup>。また、学生の進路に及ぼす効果などを実証的に分析した、キャリア教育の効果検証を試みている論考もある<sup>24</sup>。それらのいくつかは、高等教育機関から観測した実証的な分析であり、キャリア発達理論に根差した論証を試みている。ところが、近年の労働市場はキャリアの不連続モデルが前提となりつつあり、この現状に対してキャリア教育は適切な教授や評価のありかたを回答しているかは管見の限り分かっていない。当然ではあるが、経済産業省が提唱している社会人基礎力は理想ではあっても、なかなかそ

のような能力を高く持つ人材はいないものである。なぜならば、労働市場の環境の激変や様々なライフキャリアの外部化要因に対して、自らが主体的に考え対処するなど限界があるからである<sup>25</sup>。そのようななかで、高等教育機関で学ぶ教養科目や専門科目の学習を通して、「情報収集力」「情報分析力」「課題発見力」「構想力」というPDCAサイクルを回すことは、学生時代のなかで無数に接する機会があるといえる。

知識をもとに問題解決にあたる力が、グローバル化が進む現代においては益々必要となるであろう。企業が求める人材の能力と、求職者が知りたい企業が求める人材の能力とは、お互いが分かっているようで分からないものだ。その結果、就職後に将来のエースと期待された人材が、その通りのキャリアを描くときもあれば、全く別のキャリアを描くことも一定割合あるものだ。学修評価は人事評価と同じものではないが、期末の試験・査定のみで成績・業績を決めるのではなく、経時的な観測を通して「何か変化がないか」小さな気付きを見逃さないことではなからうか。様々な論考を参照した本稿においても学生の学修状況を見直しする程に、評価のための評価指標づくりではなく質保証に向けた改善のための評価指標づくりであるべきだと感じた。今回は、限られた母集団を構成する学生とともに限られたデータを扱ったが、今後は学生の属性にかかわる他の因子を含めた考察を改めてすすめる予定である。

なお、この論考の基礎となるデータは、2016年度「キャリア支援データベースの構築」九州国際大学学長裁量 GP の助成により集めることができた。ここに、その感謝の意を表したい。

## 注・参考文献

- 1 堀真由美(2016)「キャリア教育の現状と課題」『白鷗大学論集』31(1), pp. 31-33.
- 2 安藤りか(2015)「大学におけるキャリア教育に対する批判について 再批判

- に向けた問題の整理」『名古屋学院大学論集社会科学篇』52(1), pp.134-140.
- 3 文部科学省 HP「キャリアガイダンス（社会的・職業的自立に関する指導等）の法令上の明確化について」（2017年6月5日参照）
  - 4 安藤りか（2017）「大学におけるキャリア教育固有の専門性をめぐる試論：政策関連文書を用いた検討」『名古屋学院大学論集社会科学篇』53(3), pp.158-160.
  - 5 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), pp.26-40.
  - 6 寺田盛紀（2007）「アメリカにおけるキャリア教育の展開とわが国における受容」『生涯学習・キャリア教育研究』(3), pp.3-5.
  - 7 文部科学省 HP「中央教育審議会答申「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」〈抜粋〉」にある通り、職業指導や実習を重んじる課程での学びが、学校と社会の接続を円滑にさせてきたわけではないことも指摘されている。（2017年6月5日参照）
  - 8 松下佳代編（2010）『＜新しい能力＞は教育を変えるか』ミネルヴァ書房 pp.181-202.
  - 9 厚生労働省 HP「大学等におけるキャリア教育プログラム」に、大学生のための「キャリア教育プログラム集」・大学生のための「キャリア教育プログラム集」に付随するワークシート・若手・中堅・ベテラン社員へのインタビュー集・大学におけるキャリア教育プログラム事例集が自由にダウンロード活用できようになっている。（2017年6月5日参照）
  - 10 キャリア教育への取り組みを促進する「啓発活動」が近年顕著であり、制度的な質保証への取り組み自体は活発に議論されていない。啓発活動の事例として、キャリア教育の意義の普及・啓発と推進に資することを目的として、文部科学省と経済産業省と厚生労働省との3省合同により、学校関係者及び企業関係者等を対象として「キャリア教育推進連携シンポジウム」を近年開催している。これは、企業や経済団体による教育支援の取組を奨励・普及するため、2010年度に創設した表彰制度で現在まで継続しているものである。
  - 11 高等教育機関が出す判定とは、端的には履修科目の評価で（あり GPA でも）あるが、何を根拠に履修科目の評価を出しているかは、ここではルーブリックを基準とするものである。具体的には、提出課題などに含まれる文章表現能力をルーブリックをもとに評価している。
  - 12 稲葉みどり（2014）「高等教育機関における OECD の KEY COMPETENCIES（主要能力）の育成をめざした言語文化教育プロジェクトの構想」『愛知教育大学

- 研究報告人文・社会科学編』63, pp.27-34.
- 13 亀野淳(2017)「大学生のジェネリックスキルと成績や就職との関連に関する実証的研究:北海道大学生に対する調査結果を事例として」『高等教育ジャーナル:高等教育と生涯学習』24, pp.137-144.
  - 14 学部は、法学部と経済学部と国際関係学部があり、経済学部は経済学科と経営学科から成り立っている。ここでは、学科を区分けせず経済学部を一つとして扱う。なお、この調査は2016年度に実施したもので、筆者の所属する九州国際大学は2017年度より法学部と現代ビジネス学部と改組されている。
  - 15 PROG テストの評価基準は河合塾 HP に詳細の説明がある。  
<http://www.kawai-juku.ac.jp/prog/tst/contents.html> (2017年6月11日参照)
  - 16 松下佳代(2014)「PISA リテラシーを飼いならす - グローバルな機能的リテラシーとナショナルな教育内容 - 」『教育学研究』81(2), pp.150-163.
  - 17 一般常識とSPIの両方に対応できる就職模試として、株式会社ベネッセ i - キャリアが提供している模擬試験である。
  - 18 経済産業省事業(2009)「キャリア形成支援/就職支援についての調査結果報告書」財団法人企業活力研究所内ジョブカフェ・サポートセンター
  - 19 小見山隆行(2007)「大学から職業への移行問題とキャリア教育の考察」『愛知学院大学論叢商学研究』47(3), pp.185-192.
  - 20 村上雅俊(2016)「若年層の失業・不安定就業・貧困とその支援策の課題についての一考察」『社会保障研究』1(2), pp.418-430.
  - 21 松本幸一(2016)「大学初年次生に対する「VRT カード」「就業意識」「学力」などの調査結果をまとめた資料」『九州国際大学教養研究』22(3), pp.155-182.  
こちらに、就業に関する意識調査のフォームなど、アンケートに関する基本的な情報をはじめ手順まで記している。
  - 22 経済産業省 HP 社会人基礎力に関する調査・報告書(2010)「大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知度向上実証に関する調査」(2017年6月15日参照)
  - 23 立石慎治(2015)「キャリア教育の評価に悩むのは誰か」『国立教育政策研究所紀要』144, pp.141-152.
  - 24 前田信彦「特集:立命館大学におけるキャリア教育」『立命館高等教育研究』17, pp.1-18.
  - 25 外部化要因とは、「結婚」「介護」「転職」「倒産」などをここでは示しており、自分一人だけで考え解決することが困難な事柄をいっている。