琉球大学学術リポジトリ

大学におけるライフ・キャリアのキャリア教育の実践とその可能性：生涯学習との関係性に着目した予備的検討

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学地域連携推進機構生涯学習推進部門 公開日: 2020-06-22 キーワード (Ja): キャリア教育, ライフ・キャリア, 生涯学習, 高等教育 キーワード (En): 作成者: 温山, 陽介 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/46231

琉球大学地域連携推進機構生涯学習推進部門　研究紀要　No. 2　pp. 47～62, 2019

研究論文

大学におけるライフ・キャリアのキャリア教育の実践とその可能性

―生涯学習との関係性に着目した予備的検討―

The practice and potencial of life-career education in univesities

-Focusing on the relationship with life-long learning-

温山陽介（琉球大学グローバル教育支援機構）

キーワード：キャリア教育／ライフ・キャリア／生涯学習／高等教育

要旨

従来から多く実践・研究がされてきた就業キャリアのキャリア教育（狭義のキャリア教育）に対し、ライフ・キャリアのキャリア教育（広義のキャリア教育）は、実践・研究が乏しい。特に、大学教育におけるライフ・キャリアのキャリア教育は、学業と学卒後の生活を繋げ、大学生活での学習や経験に対する意欲を高めるという意味で、より一層の実践・研究が望まれる。そこで本研究では、大学におけるライフ・キャリアのキャリア教育プログラムを開発・実践し、その教育的可能性について検討した。検討にあたっては、ライフ・キャリアのキャリア教育と生涯学習との理念的な接近性に着目し、生涯にわたり学ぼうとする視野（ビジョン）と学習のための主体的な態度（アクション）の涵養という視点で、受講者の提出物の記述を読み取った。開発したプログラムは、特に、受講者の学習のための主体的な態度（アクション）に影響した可能性などが考えられる。本プログラムのこうした教育的可能性について、今後実証的な研究が望まれる。

Ⅰ　問題の所在と研究目的

1　キャリア教育の今日的な課題

⑴　ライフ・キャリアのキャリア教育

今日のキャリア教育には「狭義のキャリア教育」と「広義のキャリア教育」があるとされる。まず、日本で実践・研究ともに発展してきたのは「狭義のキャリア教育」である。1990年代にフリーターやニートなどの就業的に自立しない若者が増えてきたことを社会課題として、若者がスムーズに就業できるように就業観や職業観と言われる価値観の育成が重視されるようになった[(1)]。また「生きる力」に代表されるように、変化が激しい現代社会で活躍できる人材になるために必要な汎用的な能力を育成することも盛んに提唱された。これらの教育目標を主なミッションとして実践、研究がされてきたのが「狭義のキャリア教育」である。しかしながら昨今、従来の日本社会が当たり前に想定してきた“一企業の正社員としてフルタイムで働く”以外の多様な働き方が増え始め、

また同時に、長時間労働やパワーハラスメント等の悪しき習慣の是正や就業者のワークライフバランスが注目されるなかで、日本型雇用とそれを取り巻く社会状況を前提としがちな「狭義のキャリア教育」について疑問が呈され始めている[2]。このような流れで提起されるのは、“キャリア”を就業以外のさまざまな人生要素も含めた“ライフ・キャリア”として捉える観点である。就業キャリアに特化した「狭義のキャリア教育」に対し、就業生活は勿論、個人や家庭での生活、社会生活等も含めたライフ・キャリアのキャリア教育は、「広義のキャリア教育」とされる。

ライフ・キャリアの基礎概念について最初に提唱したドナルド・E・スーパーは、キャリア発達を社会生活上の多様な役割の重なりと積み重ねの結果として捉えた。“キャリア”が意味するものは仕事や就業だけではなく、家庭での役割や市民社会での役割、あるいは学習者としての役割等も表す言葉としたのである。このような概念を踏まえ、大宮（2014）はキャリアの定義を「職業生活を柱とし、家庭生活や社会活動を含めた生活全体のパターンであり、積み上げてきた生活のプロセスであり実績」としている[3]。しかし現状では、このようなライフ・キャリアに注目した「広義のキャリア教育」は、教育的な目標やねらいが曖昧だと言わざるを得ないだろう。「狭義のキャリア教育」である就業キャリアの育成イメージは、例えば「将来の就業への希望や展望があること」「職に就く価値観や能力があること」「その職で活躍する能力や態度があること」など、就業上の成功として考えやすい。それに対し、就業以外の人生要素全体にも目を向けつつ統合しようとするライフ・キャリアのキャリア教育は、その教育達成イメージが漠然としている。実際、就業キャリアのキャリア教育の実践例として、職業研究やインターンシップなど、多くの手法について研究がされていることに対し、ライフ・キャリアのキャリア教育の実践や研究はこれまでのところ十分とはいえず、その教育的なねらいや手法について議論が蓄積されているとは言えない[4]。

キャリア教育は近年、教育施策上も強く重視される傾向がある。しかし文部科学省もまた、ライフ・キャリアのキャリア教育の内実について捉えきれているとは言えない。たしかに、教育施策上のキャリア教育の定義もまた、就業や就業能力に重点がおかれていた過去のものから、より広く意味を含むものに拡大されてきてはいる。現在の定義では、キャリアとは「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」「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」であり、キャリア教育は「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」[5]とされている（下線は筆者）。つまり、キャリア教育を単純な就業観・就業能力育成教育とは捉えず、人が持つ社会的な役割全体を統合しようとしているように見える。しかし、その内実として挙げられている「必要な能力」は、「勤労観、就業観」「コミュニケーション能力、粘り強さ、課題発見・課題解決能力」等であり、具体的にこれまでの「狭義のキャリア教育」とどのような点でどう異なるのかが明確でない。また具体的な教育手法においても、従来のキャリア教育と同様のもの（インターンシップ等）が強く強調されている[6]。

このようにキャリア教育は、社会的にも教育施策的にも、従来の日本型の雇用方式・雇用環境に支えられてきた就業観、就業能力育成の教育というねらいが見直され、多様な働き方を含めた生き方、人生の就業以外の要素も含めた「広義のキャリア教育」として見直され始めている。しかし一方で、この「広義のキャリア教育」の独自性について、具体的な教育目標や役割、教育手法等は示されないままなのである。

⑵　大学におけるキャリア教育が陥っている問題

大学におけるキャリア教育は、学生たちをいよいよ社会へ送り出すための“実社会との接続”を担う教育として、特に重要であろう。既に述べたように、これまでのキャリア教育の実践は「狭義のキャリア教育」が中心であり、ライフ・キャリアに着目した「広義のキャリア教育」の研究や実

践報告は少ない。その中でも特に、大学におけるキャリア教育は、卒業時に多くの学生が就業をする現実の前に、単なる就職活動支援をキャリア教育と言い換えている傾向が強い[7]。2011年の大学設置基準の改正により、大学でのキャリア教育体制構築は義務として課せられ、多くの大学で「キャリアセンター」「キャリア教育センター」等の専門組織が独自のキャリア教育を進めている。しかし、これらの「センター」の前身は学生の就職支援を行ってきた「就職課」であり、その業務は「センター」にそのまま引き継がれている。さらに、少子化による大学全入時代を背景に入学者確保が重要な課題となっている中で、就職活動支援への力の入れ方とその実績は、入学検討者に対する大学のアピール材料のひとつとなっている。一方で、キャリア教育を専門とする教職員数は、一般にキャリア教育に熱心な私立大学ですら足りない傾向があり[8]、また期限付きの雇用や兼任が多いなどその地位は決して高くない[9]。結果として、専門外の教員が無理にキャリア教育を目的とする科目を担当したり、産業界の人事担当者や「○○ナビ」等の新規学卒者雇用支援業者の担当者を外部講師として呼んだりする例が多いのが現状である。これらのキャリア教育では、学卒後の一社目の就職のみが格段に強調されて扱われ、人生の長いスパンを見据えた就業キャリアや、就業以外のライフ・キャリアの要素については扱われにくい。

このように、大学教育におけるキャリア教育においては、就業キャリアに特化した「狭義のキャリア教育」が特に根強くあるといえよう。こうした就職支援を念頭に置いた大学におけるキャリア教育の重大な問題は、今の若者を取り巻く様々な社会状況に対応できていないばかりではない。こうした就業キャリア概念を軸にしたキャリア教育のもとでは、一部の専門人材育成を主たる目的とする学部を除き、大学での専門教育とその後の社会生活との融合を図ることができないのである。本来、大学での専門教育は、就業や社会的役割を含む人生全体を形作るための重要な学習機会であり、それらの要素は学生一人ひとりの人生の中で互いに関連し統合される。その意味で、大学教育は広義のキャリア教育そのものでもある[10]。しかし、「大学の勉強は将来役に立たない」などといわれるように、大学の専門教育と学卒後の人生を明確に結びつけて考えられることは多くなく[11]、学生の大学での学習に対する意欲も高いとはいえない[12]。また、2018年10月に日本経済団体連合会が「就活ルール」を廃止したことに対し、多くの大学関係者（とりわけキャリアセンター等のキャリア教育担当者）から「学生が学業に集中できなくなる」懸念が表明されたことは、現状のキャリア教育が学業と卒業後の生活を結びつけることができていない現実を強調している。学業と将来構想が結びついていれば、例えば低年次の学生が企業の人事担当者と会うことは、学生が将来の就業や生活ビジョンを構想することに役立ち、その構想を実現させるための学業や大学生活上での努力への意識をむしろ喚起するだろう。こうした点で、生涯における学習や就業、その他様々な人生の要素の統合を促すライフ・キャリアのキャリア教育は、大学教育においてよりいっそうの重要性を指摘できる。

2 生涯学習とキャリア教育

生涯にわたる様々な社会的役割の積み重ねを扱うライフ・キャリアを議論する上で、生涯の発達過程にわたる学び、つまり生涯学習の概念は無視できない。生涯学習とキャリア教育の関係性について、政策的な意味での生涯学習においては、無業者の職業獲得のための職業学習という文脈で論ぜられていることが多い[13]。こうした中で扱われるキャリア教育は、就業キャリアを念頭においた「狭義のキャリア教育」的視点が中心だといえよう。しかしながら、1965年にユネスコで提言された本来の生涯学習の概念は、「人々が生涯にわたって知識、技術、態度を開発する全課程」[14]を意味しており、そこには家庭生活での学習やボランティア等の地域活動・市民活動やまちづくり活動での学習も含まれるとされる。さらに生涯学習は、「ライフサイクル的展望（生涯にわたる連続性や継続性）と学習サイクル的展望（統合性）を複合的にとらえた」[15]ものであり、「学び」の側面から自らがどのように生

きていこうとするのかを問うという意味で、ライフ・キャリアのキャリア教育を発達過程における学習の観点から捉えたものであるといえる。

生涯学習の文脈において、大学をはじめとする高等教育機関に求められているものは、人生100年時代のライフサイクルにおける学卒者向けのリカレント教育や市民向けの公開講座等の大学開放である。しかしながら、内閣府が2015年に実施した「教育・生涯学習に関する世論調査」では、社会人になった後も「学校で学んでみたい」という人は約30％にすぎない[16]。同様に、文部科学省による2016年の報告「社会人の大学等における学び直しの実態把握に関する調査研究」においても、社会人教育未経験者の約60％が「今後大学等で学び直しを行いたいと思わない」と回答している[17]。これらの調査結果から言えることは、たとえ学習の機会があったとしても学びたいと思わない社会人が多い、ということであり、機会の提供にさえ注力すれば生涯学習社会が達成されるというわけではないことがわかる。この点を是正し生涯学習を推し進めるうえでは、自らが自らの教育者となり学習を主体的に展開できる意欲と態度をもつ社会人の育成が必要になるのである。生涯学習への意欲と態度を持つ社会人を育成するには、そもそも社会人になる前に、人生のどの段階においても学習しようとする生涯学習的な視野や、生涯学習に通ずる学習への主体的な行動力の育成を目指すことが重要ではないだろうか。このことから、大学が教育機関として求められる生涯学習的観点における役割は、学卒後の社会人に対するリカレント教育や市民向け公開講座の機会提供者としての役割だけではなく、卒業前の学生に対する人生全体を見据えた主体的な学習ビジョンや学習態度の育成にもあるといえよう。そしてこの点は、前述の大学におけるライフ・キャリアのキャリア教育が目指すべき教育的狙いと重なる部分ではないだろうか。

以上のように、人生全体における学習やその統合を意図する生涯学習は、学習を含めた様々な人生要素を統合しようとするライフ・キャリアのキャリア教育と密接な関わりがある。ライフ・キャリアのキャリア教育の教育的なねらいや方法の議論を今後深めていくにあたり、生涯学習との関りに注目し検討することは一定の価値があると考えられる。また、特に大学教育に視点を移せば、ライフ・キャリアのキャリア教育には、生涯にわたる主体的な学びへの意欲や態度を育むことも期待されていると考えることができる。

3　研究の目的

繰り返し述べてきたように、キャリア教育をより広い文脈で捉えたライフ・キャリアのキャリア教育は、実践・研究ともに十分でなく、その教育的狙いや方法についてより多くの議論が必要である。特に、「狭義のキャリア教育」に陥りがちな大学でのキャリア教育においては、ライフ・キャリアの概念が専門教育と人生要素との接続を促す可能性を期待でき、一層の実践・研究が望まれる。そこで本研究はまず、筆者が勤務する大学で担当する初年次学生向けキャリア教育科目「キャリア形成入門」（全学部１、２年次学生向け/15コマ）内で、ライフ・キャリアのキャリア教育プログラムを試行的に開発・実践し、不足する実践事例の一助となることを目指す。また、受講者の提出物を読み取り、その教育的可能性を検討することで、今後のより実証的な効果検証に向けた予備的思考とする。ただし、ライフ・キャリアのキャリア教育は、現状でその具体的な教育のねらいが十分に議論されていないことから、プログラムの可能性について検討する視点が自明ではない。この点では、ライフ・キャリアのキャリア教育と生涯学習の接近性に着目することとする。特に、大学におけるライフ・キャリアのキャリア教育のねらいの１つを、生涯にわたる学習意欲や主体的な学習態度を高めることであると考え、本プログラムの可能性を考察する上での一視点とする。

Ⅱ　研究の方法

1　プログラムの開発とその概要

⑴　プログラムの基本方針

本プログラムは、キャリアを広義で捉え、就業以外の人生要素をも視野に入れたライフ・キャリアのキャリア教育とすることを目指す。まずプログラム全体の意図として、学習者の「ビジョン」と「アクション」に働きかけることを念頭に置いた。この二要素をキャリア教育の視点とすることについては、下村ら（2009）が開発した大学生の就業キャリア教育の効果測定尺度[18]や、溝上（2018）が報告する現代の大学生のキャリア意識調査[19]を参考にした。下村らは、大学でのキャリア教育（狭義のキャリア教育）の効果測定をするための尺度としてキャリア・アクション・ビジョン・テスト（CAVT）を開発し、学生自身のキャリアに対する構想（ビジョン）と現在の具体的な学習や行動（アクション）の両面が、キャリア意識の発達を示すとした。溝上も同様に、将来に対する見通し（ビジョン）を「人生のlife」、大学生活での実践（アクション）を「大学生活のlife」とし、この二つのlifeを結びつけるキャリア教育の重要性を指摘している。

ライフ・キャリアのキャリア教育における「ビジョン」で重視するのは、学生が大学卒業後の就業だけをキャリアの目標とするのではなく、人生全体に視野を拡大し、かつ自身の各ライフ・ステージで就業生活、家庭生活、社会生活等を統合して考えることができるようになることである。つまり、ここで強調される「ビジョン」には、学卒後すぐの就業的なキャリアビジョンに比べ、より長期的な人生を考えようとする時間的な縦の拡がりと、就業生活以外の様々な観点を含めようとする人生要素的な横の拡がりがある。本プログラムにおいては、それらの拡がりが出来るよう、現代人の様々なライフ・ステージにおける状況や、就業キャリア以外を含めた多様な生き方の例を示し、理解と考察を促すこととした。

ライフ・キャリアのキャリア教育における「アクション」で重視する点は、縦に長く横に広い人生キャリアと大学生活を接続し、学生が日々の学びを主体的に計画、実践することである。本プログラムにおいては、人生キャリアと現在の自分を客観視しつつ、自らの大学生活で必要な経験、学習を計画するための教材（図１「キャリアデザインシート」）を用意し、学生たちの「アクション」を促すこととした。学生たちはキャリアデザインシートを講義序盤で作成させた後、１カ月ごとに日々の学習実践状況を学生同士で報告し合い、人生キャリアと具体的計画の見直しを含めて次の実践に繋げるディスカッションをする（全15コマで計３回）。言い換えれば、長期的な人生キャリアを目的的に考えつつ、その目的に向かう手段としての大学生活を効果的に実現させようとするPDCAサイクルを回すプログラムとしたのである。このようにして意識的に大学生活を送ろうとする実践は、学生の主体的な学習態度を陶冶すると考えた。

キャリアデザインシート　見本と作成の注意点

＊プレゼンテー
学部・学科
学籍番号
氏名（ふりか

！注意！
キャリアデザインは経験と学習や環境によって変化していくものであり、常に暫定的なものである。後に修正することを前提に、今の自分が考えるキャリアデザインを表現しよう。

1　【目的】　どんな人生を送りたいか（ライフキャリアに対する考え）

(1) 人生において大切にしたいこと、重要だと感じること

子どもたちに、広い世界の多様さを伝えることで、楽しく自由に生きる力を与えてあげたい。自分自身も、大切な人たちと一緒に、楽しく自由に人生を生きていきたい。

(2) 人生イメージ

	職業生活、社会生活、個人生活	能力・スキル・経験値	気持ち
卒業後 ↓ 晩年	（20 代） ・英語･多文化教育の教師として学校に勤めている。（県外） ・地域で多文化理解イベントのボランティアなどに参加している。 ・職場では周囲の信頼を得て、様々なチャレンジをさせてもらい、経験値を高める。 ・仕事をしながら大学院に進学し、多文化教育の専門性を高める。 （30 代～40 代） ・結婚して、子供が二人いる。 ・家族と連携して家事育児を行い、仕事を続ける。 ・海外に友人が何人もいる。 （40 代～50 代） ・学校での仕事を退職し、沖縄に帰ってくる。 ・地域に多文化理解教育のNPOをつくって活動する。 ・多文化理解プログラムを特化させた学校を運営する。 （60 代以降） ・孫が生まれている。 ・途上国支援を行う。	人前で堂々と発言して自分の意見を伝える力 海外経験 多文化教育のための専門的知識と技能 新しい知識や技術を取り込む柔軟性。 リーダーシップ	毎日充実している。 日々成長している実感があり、うれしい てしか 自分の能力を活かして社会に貢献できている自信と満足感。 孫がかわいい。

注：寄稿、訓練で可。ただし本当にやりたい、なりたいと思っていることを書く。思いつかない部分は空白でも良いが、できる限り書く。

2　【目標】どのような大学生活にしたいか（大学生活のゴール設定と行動目標）

（1）卒業時の目標を考える

卒業式の日、どんな人になっていたい？・どんなこと

注：卒業の日を妄想しよう

能力・スキル・経験値	教育学の専門知識を身につけている。英語 TOEIC850 点。英語圏の友達に手紙が書けて、普通に話すことができる。中国語も少し話せる。人前で話すことも楽しく感じている。子どもたちの心の成長を後押しできる指導力を身につけている。
気持ち	これから教員として、心の成長を支えられる仕事につく。子どもたちにグローバルな視点を持ってもらいたい。楽しみ！
周囲の人との関係性（周囲の人たちと自分）	家族は私の将来を応援してくれている。私も、家族、友人、先生に感謝している。

（2）今の自分を考える：（1）に対して、今の自分の状態は？

能力・スキル	教育や多文化理解については本を読んできた程度。英語は得意だが足りない。中国語はこれから。人前で話すことが苦手で人見知り。 指導力は高校の時英会話ボランティアで子どもと遊んだぐらい。
気持ち	大学生活に慣れてきた。 前学期は最後の方少しだらけたので、今学期は気合を入れたい。 将来を見据えてボランティアやバイトで指導力をつけたり、留学について真剣に考えたい。
周囲の人との関係性（周囲の人たちと自分）	大学に入学してから友人は何人かできた。 家族とは良好な関係で、困ったことは相談したりしている。 尊敬できる教員にはまだ出会っていない。

注：正直に、そのままの自分を表現すること

（3）（1）と（2）のギャップを埋めるための方法

卒業式までにやっておくべきこと、達成しておくべきこと

授業に関わること	授業以外の学内活動	学外の活動
・教育学、多文化理解の授業は勿論すべてとる。それ以外の一般教養に関わる科目も出来るだけとる。 ・英語と中国語の授業では 9 割は A 評価。 ・プレゼンテーションの機会は積極的に挑戦する。各学期でプレゼンのある授業は積極的に参加する。 ・興味のある教員の授業を積極的に受ける。15 回の授業内で1 回以上は質問をして各教員の考えに触れる。	・英会話サークルに入り、英語力と社交性を高める。 ・中国語サークルをつくって仲間と一緒に練習する。10 人の中国人留学生と友達になる。 ・1 回は短期留学プログラムに参加する。 ・1 回は海外インタ･ンシップに挑戦する。	・塾講師のアルバイトを始めて指導力を磨く。 ・地域の学校支援ボランティアに複数回参加する。 ・海外旅行に 3 回は行って、現地に友達を合計 20 人つくる。 ・英文小説を 10 冊読む。 ・TOEIC850 点

注：できるだけ具体的に。"数字"を使うことで明確な目標にする。

（4）年次目標：（3）をも　　きこと、達成しておくべきこと）

年次	授業に関わること	授業以外の学内活動	学外の活動
1 年次終了まで	語学、教職の専門科目では授業全出席、レポートもすべて提出。9 割 A 評価。	英会話サークルに入る。 中国語サークルを作る。 夏休みに県内の企業インタ･ンシップに参加してみる(1 社)	塾講師バイトを始める。お金を貯めはじめる。 英文小説を 2 冊読み切る。 TOEIC700 点。
2 年次終了まで	1 年次目標＋専門科目の教員に一人一人は質問をして、考えを聞く。	短期留学プログラムに参加する。 夏休みに海外インタ･ンシップに挑戦する。 県外のインタ･ンシップにも行ってみる(最低 1 社)	ボランティアを始める。 中国旅行。現地で友達 10 人つくり連絡先交換。 1 年間で英文小説を 3 冊読み切る。 TOEIC750 点。
3 年次終了まで	1 年次目標＋尊敬できる研究をしている教員のゼミに入る。	教員採用試験の勉強を始める。	インド旅行。現地で友達 10 人つくり連絡先交換。 1 年間で英文小説を 4 冊読み切る TOEIC800 点。
4 年次終了まで	卒論の評価 A を目指す。		アメリカ旅行。現地で友達 10 人つくり連絡先交換。 英文小説 1 冊読む。 TOEIC850 点。

3　【手段】今何をすべきか（直近の行動計画と達成のための戦略）

（1）　具体的に今学期やるべきこと

週	学業に関すること	学業以外の学内活動	学外の活動
1	授業は全出席、課題は出された日または翌日に終わらせる。(ルーティン)	サークルを探す。	ボランティアを探し始める。 英文小説を読み始める。(ルーティン)
2		サークル活動に参加。	TOEIC の問題集を買い、始める。(ルーティン)
3			
4			英文小説を 1/2 読み切る
5			TOEIC の問題集 1 週終了、2 週目へ。TOEIC 予約。
6			ボランティアを見つけて参加し始める。
7			
8		サークルの新設に向けて準備。	TOEIC 問題集 2 週目終了。2 冊目？
9			英文小説を 1 冊読み切る。 読み切った小説で解らなかった部分を読み返す。
10	試験･レポート準備を始める(範囲確認、内容など) 試験準備･レポート作成 レポートは締切 1 週間前に提出		
11			塾講師アルバイトを探し始める。
12			
13			
14			
15			

注：より具体的な"手段"となるよう意識。数値化できるものは数で表す。ルーティン化したいものも書く

図１　キャリアデザインシート見本（全6シート）

（2）(1)を実践するうえで考えられる障害（解決すべきこと）

項目	障害・考慮すべき点	解決方法
課題はその日中、または翌日中に終わらせる	家に帰ると勉強する気持ちになれない	課題が出た場合はその日の講義終了後必ず図書館に行く。講義後外せない用事がある場合も、必ず翌日には図書館に行き終わらせる。
英文小説を読む	読む時間がないかもしれない	夜寝る前に１時間読む
TOEIC 問題集	継続できないかもしれない	1 章ずつ、終わったら何かご褒美を自分へ。
サークル新設準備	手続きがわからない。 人が集まらないかもしれない。	学生支援課に聞きに行く。 まずは友人を誘って少人数で始めてみる。

4　振り返りと改善

・具体的に、①何がどの程度実践できたか、できなかったか、②その要因と③改善方法

	学業に関すること	学業以外の学内活動	学外の活動
1～6週	①課題は問題なく当日中に終わらせた。一方、授業は寝坊で一つだけ遅刻した。②課題はまだ少ないからいいが、多くなると不安。寝坊は前日に夜更かしをしたため。③必要に応じて、空き時間も図書館に行く。また、1 限の前の日は必ず早く寝る。	①サークルを決定し、予定通り参加できた。コンスタントに練習に参加したい。②勇気を出して先輩に声をかけられた。	①ボランティアはいくつか見つかった。小説は毎日思った以上進んでいる。②少し簡単なものを選びすぎた③2 冊目は難易度を少し上げる。 ①TOEICの問題集は進んでいないところがある。②特にリスニングの時間が取れていない。③朝 30 分早く大学に行って時間をつくる。

注:授業内発表(6 週、11 週、15 週)前に記入する

5

6～11週			
11～15週			

5　計画の修正

次の場合は随時、上記各項目を変更する。
※修正点には取り消し線をつけ、新しく記入する際はペンの色を変えるなどで修正すると、後で自己の計画性を見直すこともできる。
・やってみて、どうしても今の自分には不可能な目標、手段だと感じた
・やってみて、今の自分にとって簡単な目標、手段だと感じた
・さまざまな経験や学習を通して、やりたいこと、やるべきこと、重要だと思うことが変わったり新しく出てきたりした。

6

⑵　プログラムの詳細と実践

縦横に広くライフ・キャリアのビジョンを持ち、かつ主体的にアクションする態度を育成するために、前述のキャリアデザインシートの作成と振り返りを含め、主に下のＡ～Ｈの特徴をもつプログラムとした（シラバス内の授業計画は表１の通り）。

Ａ．「キャリア」の定義として前述の大宮の定義を紹介し、「広義のキャリア」を本授業で用いる概念として強調した。（第１回）

Ｂ．前述のキャリアデザインシートのテンプレートと見本を配布し、学生が大学生活の４年間の大まかな計画を立て、また授業履修中の15週間についてより具体的な計画を立てられるよう促した。計画立案時の視点として、「学業」「学業以外の学内活動」「学外活動」という３つの項目を示し、それぞれの活動を目的的に計画、実践するよう促した。（第２回）

Ｃ．４週～５週に一度のペースで、キャリアデザインシートをもとに学生生活を振り返り、次の１ヵ月の実践に向け計画を修正するためのグループプレゼンテーション及びディスカッションの機会を作った。（第６回、第11回、第15回）

Ｄ．現代人の生活スタイルについて､「就業生活」「個人（家庭）生活」「社会生活」における様々なデータを解説した。具体的には、雇用に関わるデータに加え、家庭内での夫婦の家事育児にかける時間に大きな偏りがある実情や、ボランティアや投票行動などの社会的・政治的活動への参与割合が低い現状について、他国のデータと比較をしながら解説した。（第７回）

Ｅ．スーパーのライフキャリア・レインボー論を紹介することにより、「労働者」「市民」「学生」「家庭人」などの役割が生涯を通じて存在することを解説し、自身のキャリアイメージとすり合わせを行うよう促した。（第８回）

F．ゲストスピーカーとして、複数の転職経験があり、またパラレルワーカーやフリーランスとして働くなど、従来の日本型雇用の前提にはまらない職業生活を送る社会人を招聘し、現代社会の多様な働き方の現実を強調した。ゲストスピーカーには、仕事以外の家庭生活や社会生活についても話題にしてもらい、就業生活との統合的な人生キャリア観を強調してもらった。（第９回、第10回）

G．卒業間近の学生をゲストスピーカーとして迎え、受講学生が卒業時のイメージと現在の大学生活をつなげ、現在の大学生活への意欲を高められるよう、大学生活を振り返り今後の生活に対する考えをプレゼンテーションしてもらった。（第14回）

H．将来の就職活動に対する不安への対応という学生ニーズから、現状の就職活動の仕組みについて解説する時間も設けた。ただし、一般的な“就活講座”にならないよう、あくまで新卒一括採用の仕組みや雇用問題、そして大学生活の主体的な学習の将来への接続を強調した。（第12回、第13回）

表１　授業計画（シラバスより抜粋）

◎授業計画	1. オリエンテーションと自己分析 ：キャリアデザインの重要性（社会状況の変化と大学の位置づけ）、講義の流れと方法について、自己分析ワーク	
	2. キャリアデザインシートの作成 ：キャリアデザインにおける目的・目標・手段に対する理解、PDCA サイクル、振り返り（Reflection)の重要性、自己分析とシートの作成	キャリアデザインシートを作成
	3. 社会で求められる力・社会人基礎力①: 「チームで働く力」（前半） 4. 社会で求められる力・社会人基礎力①: 「チームで働く力」（後半） 5. 社会で求められる力・社会人基礎力② 「考え抜く力」	授業外で講師室にて発表① 提出① (グループごと) キャリアデザインシートに沿って学習・経験（約１か月）
	6. 社会で求められる力・社会人基礎力③＆キャリアデザインシート振り返り: 「前に踏み出す力」、前回のシート作成から４週間の自己の実践を振り返り（Check)、シートの修正（Act,Plan）	１か月の学習・経験を自己評価・計画修正。グループ内で発表② 提出②
	7. 現代人のライフキャリア:家族・社会・雇用の変化 8. 現代人のライフキャリア: 様々なキャリア理論 9. 様々な人生（ライフ・キャリア）①: 職業的・社会的自立についてのケーススタディ 10. 様々な人生（ライフ・キャリア）②: 職業的・社会的自立についてのケーススタディ	キャリアデザインシートに沿って学習・経験（約１か月） １か月の学習・経験を自己評価・計画修正。グループ内で発表③ 提出③
	11. キャリアデザインシート振り返り: 前回のシート修正から５週間の自己の実践を振り返り（Check)、シートの修正（Act,Plan）	
	12. 就職活動とは①: 採用スケジュール、近年の採用状況、業界・業種・企業の研究 13. 就職活動とは②: 選考、企業が求める人材、書類選考（履歴書・ES）、筆記試験・面接の意味 14. キャリアデザインと大学生活４年生の活動ケーススタディ	キャリアデザインシートに沿って学習・経験（約１か月）
	15. キャリアデザインシートの振り返り: 前回のシート修正から４週間の自己の実践を振り返り（Check)、シートの修正	今学期の学習・経験を自己評価。グループ内で発表④ 提出④

本プログラムは、2018年度の前学期（４月～７月）の約３ヵ月間（週１回15コマ）に行われた共通教育科目「キャリア形成入門」（全６クラス）のうち、筆者が担当する２クラスで実施した。履修学生は１、２年次の学生が多く、いずれの学部の学生も選択科目または選択必修科目として履修した。実際の履修者の人数、所属学部、学年については表２の通りである。

表２　本プログラムを受講した人数、所属学部、学年

	1年次	2年次	3年次	計
教育学部	2	1	0	3
理学部	2	0	0	2
工学部	2	17	2	21
農学部	7	0	2	9
医学部	1	0	0	1
国際地域創	35	0	0	35
人文社会学	15	0	0	15
法文学部※	0	3	2	5
観光産業科	0	1	0	1
計	64	22	6	92

※2018年度入学者より学部改組。
法文学部、観光産業科学部が廃止となり、国際地域創造学部、人文社会学部に再構成された。

2　検討の視点と方法

⑴　基本的な視点

本研究においては、プログラム開発の軸とした「ビジョン」「アクション」の観点と大学教育における生涯にわたる学習意欲と主体的な学習態度の育成という観点から、「生涯学習に向けたビジョン」と「生涯学習に向けたアクション」という視点を定義し、本プログラムの可能性について検討する。

「生涯学習に向けたビジョン」においては、「学生が生涯での就業・家庭・社会生活上で主体的に学ぼうとする人生想定を持つこと」を、生涯にわたる学習意欲を陶冶する可能性について考察する視点とする。また、「生涯学習に向けたアクション」においては「学生が主体的に自らの学習や経験を計画し、実践できること」と定義し、主体的な学習態度の育成に資する可能性を検討する。

⑵　検討の手がかり

本プログラムの可能性を検討するうえで活用するのは、学生が作成するキャリアデザインシートの記述と、毎回の授業後に提出されるリフレクション（感想）シートの記述の、２つの質的データである。特にキャリアデザインシートは、第２回で作成された後、第６回、第11回、第15回と、約１ヵ月ごとに学生同士の振り返りプレゼンテーションを行わせ、提出させる。学生たちは、全15回を通してキャリアデザインシートの各項目を自由に修正してよく、人生に対するビジョンの記述やそのための具体的な行動計画について、付け足したり表現を変化させたりすることができる。実際の指導上では、将来の長期的なキャリアビジョンを明確に持っている学生は決し

て多くなく、特にプログラム序盤では、記述が不十分な学生が多かった。よって、長期的なビジョンは暫定的なものとして捉え、具体的な学習を計画・実践しながら、徐々にそのビジョンをつくりあげていくよう指導した。このことから、本プログラムの学習が十分に深まる前（第２回）のキャリアデザインシートと、学習内容が反映されたと考えられる終盤（第15回）のキャリアデザインシートの記述には変化が期待でき、その変化に注目することで、学生たちの「生涯学習に向けたビジョン」の育成の可能性について考察することができると考えた。より具体的には、キャリアデザインシート（図１参照）の大項目【どんな人生を送りたいか】の中項目【人生イメージ】への記述を読み取る。例えば【人生イメージ】への記述において、作成当初に将来の就業ビジョンのみを書いていた学生が、プログラム終盤においては、就業生活をさらに発展させるためのリカレント教育を想定するようになったり、地域社会への貢献のための活動を志したりするなどの生涯学習に関する記述をつけ足せば、学生の「生涯学習に向けたビジョン」に変化があった可能性がある[20]。よって、「生涯学習に向けたビジョン」の検討においては、第２回と第15回の【人生イメージ】の記述から生涯学習に関係する内容の有無を読み取り、その２回の間で記述が変化した（自らの記述を足した、または削除した）学生をカウントする。また、その記述内容の特徴をつかむことで考察を加える。

「生涯学習に向けたアクション」の視点での検討については、学生がプログラム中に学習のために主体的な行動をとれたかどうかを考察する。具体的には、自身の計画に沿った実践を振り返るキャリアデザインシート内の記述と、各回授業の学びと感想を自由記述させたリフレクションシートの記述を用いることで、本プログラム中の学生の実際の学習行動の把握をする。例えば「履修中の授業の復習のために、毎日放課後に図書館に行く」という学習計画を立てた学生が、第15回に提出されたキャリアデザインシートの【振り返りと改善】、あるいはリフレクションシートにおいて、「実際に毎日時間を決めて図書館に行くことが出来た」等と自らの着実な実践を振り返っていれば、その学生は学習のための行動を主体的に行うことができたと判断する。このように、「生涯学習に向けたアクション」という視点では、大項目【振り返りと改善】とリフレクションシートの記述内容から、学生が自身の学習計画に沿った主体的な活動・学習をおこなったと判断できる記述を読み取り、またその記述内容の特徴をつかむことで、本プログラムの生涯学習に向かうための主体的な学習態度の育成に資する可能性について考察する[21]。

また、上記のような検討を行うにあたっては、本プログラムの全受講生92名のうち、第２回と第15回の両方でキャリアデザインシートを提出した80名だけを対象とした。

表３　検討視点の全体イメージ

	生涯学習に向けたビジョン	生涯学習に向けたアクション
検討の視点	学生が生涯を通した就業・家庭・社会生活上の何らかの学び（生涯学習）を行う人生想定を持つこと	学生が目的的、主体的に自らの学習や経験を計画し、実践できること
活用する記述	第2回及び第15回提出のキャリアデザインシート内項目”人生イメージ”の記述	第15回提出のキャリアデザインシート内項目”振り返りと改善”及びリフレクションシートの記述
読み取りの方法	学卒後の主体的な活動・学習の内容を読み取る。（どの程度の学生がどのような記載をしているか）	ﾌﾟﾛｸﾞﾗﾑ期間中の主体的な活動・学習の実践状況を読み取る。（どの程度の学生が、どのような記載をしているか）

Ⅲ　結果と考察

１　生涯学習に向けたビジョン

まず、本プログラムを通じた「生涯学習に向けたビジョン」の教育的可能性について、第２回に提出されたキャリアデザインシートと第15回に提出されたキャリアデザインシートの項目【人生イメージ】の記述を読み取り、比較した。第２回のキャリアデザインシートにおいて、大学卒業後の何らかの生涯学習について記述が認められる学生は60名（全体の75％）で、第15回のキャリアデザインシートにおいては63名（全体の79％）であった（表４）。第２回において生涯学習に関する記述が認められなかったにもかかわらず、第15回において新たにそうした記述をつけ足した学生は３名、第２回においても記述があったが第15回においてさらに記述が増えた学生は６名いたため、計９名（全体の11％）の学生は生涯学習についての記述が増えたことになる。逆に、第２回において生涯学習に関する記述があったにもかかわらず、第15回でその記述を消したり減らしたりする修正を行った学生はいなかった。また、大学卒業後の生涯学習についての記述内容を「就業生活」「社会生活」「個人生活」の３つに分類し、それぞれの記述内容と記述した人数を整理した（表５）。第２回時点で生涯学習について記述した60名のうち、転職や起業を想定した学びや資格の取得や語学力の向上などの「就業生活」上の生涯学習について書いた学生は38名、主に地域活動やボランティアに関する活動や学習などの「社会活動」に関わる生涯学習について書いた学生は18名、個人の趣味や家庭生活上の学習などの「個人生活」での生涯学習について書いた学生は５名だった。15回のプログラムを経た中での分類上の変化については、「社会活動」での生涯学習ビジョンを持つ学生が４名増えたのみだった。

上記のように、プログラム序盤の第２回からプログラム終盤の第15回での学生の「生涯学習に向けたビジョン」の変化は、残念ながら大きくは見られなかった。しかし、プログラム序盤の第２回のキャリアデザインシートにおいて、既に多くの学生が人生を通じた何らかの生涯学習のビジョンを持っていたということは注目できる。その要因については、授業内でキャリアデザインシートの「見本」（図１参照）を配布した影響があった可能性もある。「見本」は一つの模範的なシートとして学生たちに示したかったため、その【人生イメージ】の記述には、生涯を通じた様々な学習を想定した内容を盛り込んでいる。プログラム序盤とはいえ、学生たちがこの「見本」を見ながら自身の【人生イメージ】を考察、記述したとすれば、その影響が出ることは想像に難くない。一定の項目と一例となる「見本」を用意したキャリアデザインシートをもとに、自身の人生ビジョンを検討させること自体が、学生たちの「生涯学習に向けたビジョン」を刺激する可能性はある。また、第2回と第15回の記述の変化が少なかったもう一つの要因として、【人生イメージ】の追記や変更について、学生たちへの意識付けが十分でなかった可能性がある。月一回の振り返り発表の際は、別項目である【振り返りと改善】への記述を事前課題として学生に課してきた。その結果、学生たちのキャリアデザインシートの見直し意識が【人生イメージ】の修正よりも、【振り返りと改善】の記述に強く集まってしまった可能性がある。

一方で、一部の学生ではあるが、プログラム最終回の第15回時点で人生イメージが拡大され、特に「社会生活」における生涯学習的な活動や学習を想定できるようになり、また逆に人生イメージが（例えば「職業生活」のみに）縮小した記述をする学生がいなかったことは、一つの成果といえる。全体的な記述内容の特徴として「就業生活」上の生涯学習に関する記述が多かった中で、学生が「就業生活」以外の人生要素での視野を拡げられた可能性があることは、「広義のキャリア教育」を念頭に置いた本プログラムの趣旨に適っている。これらの検討結果は、今後のより実証的な研究のための視点となろう。

表４　「生涯学習に向けたビジョン」に関する記述をもつ学生数とその変化

n=80名	第2回提出のキャリアデザインシート	第15回提出のキャリアデザインシート	
生涯学習に関する記載あり	60名	第2回で記載があり、第15回でも記載がある（または記載量が増加）	60名（うち6名記載量増加）
		第2回で記載がなかったが、第15回で記載がある	3名
生涯学習に関する記載なし	20名	第2回で記載あったが、第15回で記載がない	0名
		第2回で記載がなく、第15回でも記載がない	17名

表５　「生涯学習に向けたビジョン」に関する記述の例

分類	第2回提出時に記載した人数※	第15回提出時に記載した人数※	代表的な内容
就業生活に関わる主体的な学習	38	38	・転職のための学び ・起業のための学び ・資格取得 ・就業に必要な語学力向上 ・業務上の学びへの主体的な姿勢 （セミナーへの参加、海外視察など）
個人生活に関わる主体的な学習	5	5	・趣味のための学び ・家庭生活のための学び
社会生活に関わる主体的な学習	18	22	・地域活動への参加 ・地域課題に対する行動 ・海外ボランティア活動への参加

２　生涯学習に向けたアクション

本プログラムを通じた「生涯学習に向けたアクション」の有無について、第15回で提出されたキャリアデザインシートとリフレクションシートの記述を読み取った。まず、15週間のプログラム期間を通じて、自身の学習計画に沿った主体的な学習を実践できたとする記述が認められた学生は、65名（全体の81％）であった。また、主体的に学習を実践した学生の具体的な実践内容については、授業出席や課題など以外の自主的な学習を実践した学生は35名、学内における学習を目的とする課外活動（サークル活動やインターンシッププログラムへの参加等）を実践した学生は37名、学外における学習を目的とする課外活動（ボランティア活動や読書等）を実践した学生は29名であった。それぞれについての実践を「学業に関する主体的な学習」、「学内の課外活動に関する主体的な学習」、「学外の課外活動に関する主体的な学習」と表現し、表６にまとめた。

表６　「生涯学習に向けたアクション」に関する記述人数と内容

何らかの主体的なアクションを実践した学生数：65名（80名中）		
分類	記載した人数※	代表的な内容
学業に関する 主体的な学習	35	・授業以外で専門文献を読む ・専門分野に関連する資格取得のための勉強 ・外国語の学習 ・教員への個別相談 ・自主的な学習時間の増加
学内の課外活動 に関する 主体的な学習	37	・サークルや部活動等の学生団体への参加 ・インターンシッププログラムへの参加 ・留学プログラムへの参加 ・留学生との交流
学外の課外活動 に関する 主体的な学習	29	・ボランティア活動への参加 ・社会経験を目的とするアルバイト ・将来の進学費用のためのアルバイト ・専門分野以外の読書 ・新聞を読む、スクラップする

※重複して記載する学生もいる

単純な読み取りとカウントではあるものの、検討対象とした学生の８割以上（80名中65名）が、本プログラム期間中に、与えられたのではなく自らの意思で学習や活動を実践できたと考えられる。また、学習の内容について３つの分類に大きな偏りはなかったものの、それぞれの分類で全体の４割程度の学生が、主体的な学習や活動を実践したことになる。単純に比べられないが、大学生の学習や生活に関する全国調査の結果を思い起こせば[22]、本プログラムの受講生が一般の大学生以上に主体的な学習や活動に積極的な態度を取ることができた可能性はある。

一方、プログラムのどのような内容が学生の主体的な学習に対する態度に影響を与えるのかについては、今回考察しきれていない。ただし、第15週のリフレクションシートにおける記述には、例えば以下のようなものが見られた。

目標に向かって努力する時に、どこへその努力の矛先を向けていけばいいのかが明確になり、何をすべきかということがすぐに把握できて、非常に効率良く行動することができるようになりました。（国際地域創造学部１年次）

今までだったら自分で計画を立てたとしても達成することができなかったので、他の人の前で発表するキャリアの授業があってよかったと思いました。（国際地域創造学部１年次）

計画を変更して目標を達成するために修正していくことが重要だと学びました。たった15週でも計画的にやれば成果は出てくるし、自分自身が成長出来ました。（工学部２年次）

このように、長期的な目標を考えそのための具体的計画を立てること、定期的に実践を振り返り学生同士で発表し合うこと、そして実際の達成度や考え方の変化に伴う目標や計画の修正を容認することが、学生が実践に向かうモチベーションになった可能性はある。

⑶　補足：その他の教育効果の可能性

本研究におけるプログラムの検討は、「生涯学習に向けたビジョン」と「生涯学習に向けたアクション」という視点から、受講した学生の生涯学習への意欲と主体的な学習態度の涵養の可能性を検討することで、ライフ・キャリアのキャリア教育としての効果検証に向けた予備的な考察を行ったものである。しかし、本プログラムを受講した学生たちのキャリアデザインシートやリフレクションシートから、キャリア教育としての別の教育効果の可能性について、いくつか言及しておきたい。

まず一つ目は、「人生ビジョンの具体化」である。本検討でデータとして用いたキャリアデザインシートの【人生イメージ】の記述の変化において、第２回に記述された将来構想が第15回でより具体的な記述になった例が少なからず見られた（80名中20名）。例えば、第２回で「心理系の資格を取得して就職する」と記述していた心理学を専攻する学生が、第15回提出のシートにおいて「資格を利用して、県の心理職を目指す」などと書き直すなどである。この例でいえば、始めから資格の取得とそれを活用した就職については書かれているため、今回の検討視点である「生涯学習に向けたビジョン」の拡充としては読み取ることはしなかった。ただ、将来構想の具体性が増していること自体は、それを目標に努力するよう自らを動機付けするために重要なことであり、大学におけるライフ・キャリアのキャリア教育の可能性として注目すべきであろう。

二つ目に、「人生ビジョンの再構築」がある。例えば、第２回で記述した将来構想の一部または全部を取り消し、第15回で別の将来構想を記述している場合である。ここには、例えば当初教員を目指していた学生が、プログラム終了時に教員以外の職業の選択肢と迷うようになった場合などの、「迷い」の表出も含まれる。このような「迷い」は（特にその学生が教員養成を主な目標とする教育学部の学生だった場合）“良し悪し”の評価が難しいが、当初の将来構想自体が、十分に自らの適性や関心と社会状況を鑑みた結果ではなく、限られた知識で「なんとなく思っていた」構想だったとしたら、本プログラムで学んだ知識や他学生との交流、あるいは自身との向き合いによって、将来ビジョンが拡充したといえるのではないだろうか。こうした「人生ビジョンの再構築」を読み取ることができた学生は、80名中14名だった。

２　おわりに－今後の研究課題

おわりに、今後の研究で取り組むべきものについて整理したい。

一つ目は、本プログラムの実証的な効果検証である。本稿は、学生の記述を読み取ることでプログラムの生涯学習に資する側面の可能性を考察したものであり、今後の研究のための予備的なものである。本来教育効果を検証するためには、量的なデータを用いた統計的な手法が必要である。今後は、本研究で指摘した可能性を中心に、プログラムの受講・未受講というサンプルのコントロールや質問紙による調査を含めた統計分析による実証研究を行いたい。その際は、時間的な検証対象の拡大も考えられる。本プログラムがライフ・キャリアをテーマに据える以上は、学生に長期的な影響を与え続けることができるかどうかという点は重要である。受講者の多くは１、２年次の学生であり、その後の大学生活の過ごし方や将来ビジョンの発展については追跡調査が可能である。また、長期的な研究目標として、受講者の卒業後のライフ・キャリアについても追跡できれば理想である。

二つ目に、本稿の終盤に付随的に可能性を示した、人生ビジョンの「具体化」や「再構築」についての効果検証である。ライフ・キャリアのキャリア教育が、人生の在り方や進み方についての思考を深める教育である以上は、学習者のキャリアビジョンの「具体化」や「再構築」を促し、行動変容に結び付ける効果があるとすれば、本質的な教育効果の一つといえるだろう。今後、本プログラムの改良を続けながら、効果検証を行いたい。

三つ目に、引き続きライフ・キャリアのキャリア教育の理論・実践両面での整理が必要である。本研究では、プログラムの教育効果を検証するために生涯学習との親和性に着目し、生涯にわたる学習

の構想と学習への主体的態度について検討した。しかしこれは、ライフ・キャリアのキャリア教育が含む要素のうち、生涯にわたる学習の側面のみを検討したに過ぎない。スーパーのライフキャリア・レインボーに則して考えれば、例えば「狭義のキャリア教育」の研究・実践が蓄積してきた就業人としての職業キャリアのキャリア教育という側面は勿論、社会的・政治的な役割をもつ市民の育成を目指すシティズンシップ教育や主権者教育の側面など、ライフ・キャリアのキャリア教育の理論的枠組みを検討しうる概念は広範にわたる。これまで述べてきたように、ライフ・キャリアのキャリア教育として明示した実践は少ないものの、特に初等・中等教育現場においては、地域活動や社会課題を活用したキャリア教育実践は存在する。今後、そのような実践事例を丁寧に整理しつつ、ライフ・キャリアのキャリア教育が持つ独自性や教育的狙い、方法について、その理論面の整理も進めていきたい。

【註・引用文献、参考文献】

1）児美川孝一郎『キャリア教育のウソ』、ちくまプリマー新書、2013

2）例えば、児美川前掲書、溝上慎一『大学生白書2018』（東信堂、2018年）、小泉令三・古川雅文・西山久子編著『キーワードキャリア教育ー生涯にわたる生き方教育の理解と実践』（北大路書房、2016年、pp.125-135）など

3）大宮登『キャリアデザイン講座』，日経BP社，2014，p11

4）ライフ・キャリアのキャリア教育について、その構造化や尺度構成の試みは一部ある。例えば、河﨑智恵「ライフキャリア教育における能力領域の構造化とカリキュラムモデルの作成」（『キャリア教育研究』、2011年、29号、pp.57－69）。しかし、ライフ・キャリアのキャリア教育と明示した実践にもとづく研究は少ない。

5）中央教育審議会「今後におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」、文部科学省、2011

6）文部科学省「キャリア教育　事業・資料・調査データ等」、http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/detail/1312386.htm、2019年1月28日確認

7）金山喜昭、児美川孝一郎、武石恵美子編『キャリアデザイン学への招待　研究と教育実践』、ナカニシヤ出版、2014、pp.23-31

8）小林純「私立文系大学におけるインターンシップ、キャリア教育の意識―大学・短期大学との差異からのアプローチ―」、日本インターンシップ学会『インターンシップ研究年報』、2014、17巻、pp.27-34

9）二宮祐・小島佐恵子・児島功和・小山治・濱崎幸司「高等教育機関における新しい「専門職」―政策・市場・職能の観点から―」、徳島大学『大学教育研究ジャーナル』、2017、14号、pp.1-20

10）五十嵐敦「大学におけるキャリア教育の実践」、日本キャリア教育学会編、『キャリア教育概説』、東洋館出版社、2008、pp.112-115

11）東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター「大学教育に関する職業人調査　第一次報告書」（2010年）によれば、「大学での授業は、卒業後にやりたいことと密接に関わっていた」という設問に対し、約50％の大卒者が「あてはまらない」と答えている。また「大学時代の経験が、現在の仕事にもつながっている」という設問に対しては、40％前後の回答者が「あてはまらない」と答えている。

12）『全国大学生調査』（東京大学大学経営政策研究センター、2007年）によれば、授業に関連して学修する時間が週６時間以上だと答えた学生は、日本が約33％なのに対し、アメリカでは約84％である。また『第３回大学生の学習・生活実態調査報告書』（ベネッセ教育総合研究所、2016年）によれば、全国の大学生の学習や活動への１週間の実施時間は、「大学の授業以外の自主的な学習」が２時間未満の学生は80％近くにもなり、また「サークルや部活動」がゼロ時間の学生は

40％以上にもなる。

13) 例えば、文部科学省「第３期教育振興基本計画」(2018年)

14) 栗原保「生涯学習とは」、遠藤克弥編著『地域教育論―生涯学習から社会教育へ―』、川島書店、2011、p13

15) 同前掲書、p14

16) 内閣府「教育・生涯学習に関する世論調査」、2015

17) 文部科学省「社会人の大学等における学び直しの実態把握に関する調査研究」、2016

18) 下村英雄・八幡成美・梅崎修・田澤実「キャリア意識の測定テスト（CAVT）の開発」、『キャリアデザイン研究』、2009、5号、pp.127-139

19) 溝上慎一『大学生白書2018』、東信堂、2018

20) 本研究での考察は統計学的に教育効果の検証をする前段階のものではあるものの、「生涯学習に向けたビジョン」には、何が含まれるかということは、一定程度留意して読み取る必要があるだろう。例えば【人生イメージ】の記述に、明確な学習の意図がなくとも学びが想定される記述があった場合は、どのように判断するべきだろうか。例えば、就業生活の上でのイメージとして“部下に信頼される上司として働いている”等の記述があった場合、そこには将来の職場での一定の努力が想起され、そこに何らかの学習が伴うことも想定できるのである。この点では就業・家庭・社会生活において、明確に主体的な活動や学習についての記述があった場合のみ、「生涯学習に向けたビジョン」として読み取った。前述の例でいえば、職場でより良い上司になるために組織経営やリーダーシップ論を大学で学びなおし（リカレント教育）をする、などの主体的な姿勢が表現されている場合にのみ、「生涯学習に向けたビジョン」があるものと考えた。

21) ここでいう「主体的な学習」とは、通常の大学の授業を受けて課せられる講義出席や課題提出等の受動的な学習行動ではなく、自らの成長のために必要なものとして計画・実践した学内外の学習活動（課外活動を含む）を指すこととする。

22) 注釈（12）を参照されたい。