演習科目におけるキャリア教育の実践例

The Practice of Career Education in Seminar Courses

福井　直人[1]　　島田　善道[2]　　藤村　佳子[3]

投稿日：2024 年 5 月21 日
受理日：2024 年 9 月26 日

1．経営学部
2．大阪学院大学 経営学部
3．京都光華女子大学 キャリア形成学部

（要約）

本論文の目的は、キャリア教育と専門教育の融合を図る手段として、演習科目におけるキャリア教育の実践可能性を探究することにある。大学における従来のキャリア教育では、演習科目におけるキャリア教育が等閑視されてきた。そこで著者3名は、演習科目の特性を活かしたグループディスカッション演習を実施した。本実践の効果測定として、学生のキャリア意識を測定すべくCareer Action-Vision Test（CAVT）による質問票調査を実施したが、本実践後のCAVT得点は本実践前よりも有意に低かった。結論として、演習科目におけるキャリア教育の実践が、学生のキャリア意識を変容させる方法として有意義であることを示した。

キーワード：キャリア教育、演習科目、Career Action Vision Test（CAVT）

１．問題と目的

本論文の目的は、これまで等閑視されてきた演習科目におけるキャリア教育の実践可能性を探究することにある。その目的を達成すべく、筆者が所属する大学の学生を対象としたキャリア教育を、演習科目の一部を用いて実践する。とりわけ、この実践により学生のキャリア意識がどのように変容したかについて既存の尺度を用いて効果測定を行い、その結果を分析する。

まず本論文におけるキャリア教育の定義を示しておきたい。中央教育審議会（2011）によれば、キャリア教育とは「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」であると定義されている。本論文もこの定義に従うが、本論文が対象とするキャリア教育は高等教育機関とりわけ大学においてなされる教育のみを対象とする。なぜなら、社会人の前段階である大学生のキャリア発達を支援すること、それにより大学から社会への移行を円滑に促すことが大学に求められているためである。初等・中等教育機関においてよりも、大学がキャリア教育において果たす役割は大きいのである。

2000 年前後からキャリア教育を導入する大学が増加し始めたことは周知のとおりであり、2016 年度には 96.9％の大学（回答数 777 校）が課程教育内でキャリア教育を実施している（文部科学省、2019）。大学におけるキャリア教育の目的は、学生が主体的にキャリアを考え、大学での学修を中心とした大学生活の構築を支援することである（梅澤, 2007）。しかし、関口（2005）も指摘するように、とりわけ私立大学においては卒業生の就職率や就職先が入学者数や入学希望者数に影響を与えるので、経営上の観点からもキャリア教育に積極的に取り組まざるを得ないのが実情である。その結果、就職活動対策に偏重するキャリア教育が全国に広がっており（五十嵐，2012）、専門教育から切り離された科目がキャリアセンターや一般教養担当部局による主導で設置されることが多くなっている。

しかし、職業選択や内定獲得に直結するような活動や意識形成を促すことだけがキャリア教育ではなく、むしろキャリア教育を専門教育課程へビルトインすることが求められている（永作, 2019）。実際にそのような取り組みも始まっているものの、専門教育課程の一部にキャリア教育科目を新設するとなれば、シラバス作成のみならず大幅なカリキュラム改編も生じることになり、学部教員にとっても大変な労力を割くことは避けられない。さらに、学部とキャリアセンターとの連携不全や（谷内，2005）、学部教員のキャリア教育に対する非関与意識が根強くあり（永作, 2019）、ともすれば学部におけるキャリア教育を専門業者や外部識者に丸投げしがちとなっている。そのような現状では、キャリア教育と専門教育との融合が図られるはずもない。

そこで本論文は、いかにすれば各学部においてキャリア教育と専門教育とがうまく融合できるかを追究する。しかも少ない労力でより効果が高く、かつ専攻領域で学修したことが応用できるキャリア教育のあり方を模索する。ここでいう効果とは、キャリア教育によってもたらされるキャリア意識の変容を意味する。その意識変容を促す方法として本論文が注目するのは、これまで講義科目に比して等閑視されてきた演習科目におけるキャリア教育の導入である。この研究上の間隙を埋めるべく、本論文のリサーチ・クエスチョンとして「演習科目におけるキャリア教育によって学生のキャリア意識を変容させることは可能か」という問いを設定する。本論文では、我々が独自に実施した、演習科目におけるキャリア教育の実践について紹介するとともに、当該実践の効果測定を行うこととする。

2．先行研究の整理

2.1．キャリア教育の背景・内容・方法

なぜ大学においてキャリア教育が必要とされるようになったのか。花田･宮地･森谷･小山（2011）はこの原因を、実質的な大学全入時代を迎えての大量かつ多様な学生が大学に入学するに伴い、大学生としての基礎学力が低下した学生層の発生に至ったことに求める。1990 年代後半以降は若者の就業環境が質的に変化し、学校から職業への円滑な移行が困難な若者が増加している。

その一方で、働く個人が自律的かつ積極的にキャリア開発に関わっていくことが、近年になるにつれて強く求められるようになり（武石，2016）、それと呼応するように個人の仕事や職業に対する価値観も変化し「選職志向」が強くなっている（宇田，2007）。学生のうちから明確なキャリア意識を持たないことには、関口（2005）や小杉・堀編（2006）が問題視するように、就職活動の失敗や早期離職をもたらし、フリーターやニートになるリスクを高めてしまう。以上の動向を背景として、大学生のキャリア意識を育成するため、大学におけるキャリア教育が急速に普及してきたのである。

それではキャリア教育はいかなる能力の育成を意図しているのか。それを示す代表的な見解に中央教育審議会（2011）がある。この答申によれば、キャリア教育を通して育成する能力とは「基礎的・汎用的能力」であり、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の 4 つから構成される。これはそれまでに開発・提示されてきた様々な資質・能力論を基盤としつつ、それらを統合するものであった（日本キャリア教育学会編, 2020, p.14）。すなわち、キャリア教育とはこれらの基礎的･汎用的能力を形成することを通じて、学生のキャリア意識の向上を目指すものと解釈できる。その他、政府や教育関係諸機関からキャリア教育で形成されるべき能力が今日までいくつも示されてきたが、日本キャリア教育学会公認テキストであるキャリア教育学会編（2020）も中央教育審議会（2011）による基礎的・汎用的能力依拠した議論を展開することから、これが研究者に広く共有された通念であると捉えて間違いない。

この答申は高等教育に限らず初等・中等も含む学校教育一般のあり方を展望する内容となっているが、本論文では社会に出る直前の教育段階である大学でのキャリア教育でこれらの能力を形成することが重要であると強調したい。なぜなら、大学生が該当する年齢帯は Nevill & Super（1986）により提示されたキャリア発達段階のうち「探索段階」にあり、かつ就職という進路決定が目前に迫っているからである。あらゆる進路を模索し、暫定的に選択した進路について準備や試行を繰り返すことで現実を吟味し、選んだ職業が自身にふさわしいか、あるいは自身の生涯にわたる職業になるかを考えることが、大学時代に求められる。上述した基礎的・汎用的能力の形成は、大学生のキャリア形成における必要条件である。

ところが、現状のキャリア教育はこのような能力の育成に結びついていない。主体的にキャリアを形成するための素養を身につけるという観点からの議論はなく、むしろ高等教育から職業人への移行準備に教育内容が限定される傾向にある（藤村，2020）。まして、学部教育そのものをキャリア形成の支援から見直す方向には進んでいない（上西，2009）。この見直しに向けて、キャリア教育に資する教育内容を検討せねばならない。森山（2007）は、現状のカリキュラムにキャリア教育として組み入れられている内容として「有意義な学生生活を送る」「産業社会を知る」「キャリアデ

ザイン」「就職試験対策」の4点を挙げる。学生の将来の進路や就職目的の明確化を支援することに重点がおかれていることが理解できるが、これらだけで上記の諸能力は育成できない。この他、畔津・齋藤・前田・浦野（2021）は、北九州市立大学経済学部におけるキャリア教育科目の新規開設過程を紹介し、「自己分析」「業界研究・職種研究」「個別企業研究」「労働者の権利」「適性検査対策」がキャリア教育に含まれるべき教育内容であるとする。

以上の他に、就職活動対策に資する実践的な内容に踏み込むとすれば、たとえば質問や傾聴の方法やファシリテーション技術といったコミュニケーション・スキルにかんする学修内容もあり得る。その他には、ビジネスマナー修得、エントリーシート作成演習、模擬面接試験など、種々の就職活動対策を含めることもできる。キャリア教育にここまで挙げたすべての内容を盛り込むことができれば、上述の諸能力の形成が実現するであろう。一方、教員が教育すべき内容も同時に多様化せざるを得ない。

多岐にわたる内容を学修できる機会をカリキュラム内にいかに設けるかが重要であるが、まずはキャリア教育を目的とする独立した正課科目を設ける方法が考えられる。永作・三保編（2019）は正課科目としてのキャリア教育科目をどのように設計・運用したかについて、7つの大学の事例を詳らかに紹介する。そこで紹介される科目は、主に低学年次を対象とした総合・教養科目型のプログラムと、学部特性を色濃く反映した専門教育融合型とに区分される。将来に向けてのキャリア展望を明確にさせるためにも、総合・教養科目型が重要であることは否定しない。ただし、学部特性に応じた教育内容を展開させようとすれば、また各学部のキャリア教育に対する関与を強めようとするならば、専門教育融合型を今後より充実させる必要がある。実際にこのような取り組みは始まっている。たとえば、永作・三保編（2019）では、法政大学キャリアデザイン学部におけるキャリアサポート系の実習科目の事例や、大妻女子大学心理学部におけるキャリア心理学学修を通じた社会人基礎力育成の事例などが紹介されている。

ところが、学部教員はキャリア教育を専門としない教員が大半であり、専門教育融合型キャリア教育科目を学部内に新設することは容易ではない。新設するとしても、上述のとおり学部教員のキャリア教育に対する非関与意識が根強くあり（永作，2019）、ともすれば学部におけるキャリア教育を専門業者や外部識者に丸投げしがちとなっている。そこで注目されるのが、専門教育との融合を図りつつ、既存の専門科目の一部にキャリア教育の内容を導入する方法である。

たとえば、経営学や経済学でいえば、人を分析対象とする人的資源管理論や労働経済学のなかで、企業における人の働き方・働かせ方と各自のキャリア形成との連関について学修させることは可能である。あるいは、産業経済学や産業組織論のなかで業界研究を行うこともできる。法学領域では、労働法のなかで労働者の権利について学修させることも可能である。心理学領域では、パーソナリティ論のなかで性格・気質・能力といった概念を学修させるなかで、それを職業と結びつけることにより自己の適性を把握させることもできる。

既存のカリキュラムにおける教育内容との整合性を保ちつつ、相乗効果を図るという点で、この方法に優位性がある。また、多くの学部が他学部提供科目の受講を可能にしていることを鑑みるならば、既存の専門科目のリソースを活用する形で全学的なキャリア教育を行うことも不可能ではない。むしろ、新規科目開設に向けたカリキュラム改編やシラバス作成にかかる労力、科目担当教員増員などのコストを減らすという点で、既存の専門科目の活用は大いに検討されるべきである。

一方、専門教育融合型キャリア教育を既存科目の一部に導入する方法としてこれまで等閑視されてきたのが、演習科目におけるキャリア教育の実施である。ここでいう演習科目とは、受講者数の多い講義科目に対比される少人数受講科目を指し、ほとんどの大学において3年次ないし4年次に開講される科目である。演習科目はゼミナール科目と称することも多く、少人数の学生間で専門領域についての知識を深めるとともに、闊達なディスカッションを行うことを目的とする。さらに、何らかの研究成果物とりわけ卒業論文の作成を学生に課すことが多い。この点で演習科目は、大学の講義等で学んだ知識・技術・方法を実地で学ぶ実習科目（インターンシップ科目や産学官連携科目なども含む）や、機材や器具等を用いて実験を行う実験科目とは目的や内容が異なる。

演習科目といってもキャリア論を専攻内容とする演習担当教員は僅少であろうし、人文科学や社会科学における大半の演習科目はキャリアとは関連性の低い内容を扱うはずであるから、この方法は現実的でないと考えられて当然である。まして、大学は就職予備校ではないという反論が学部教員から出ることは予想に難くない。しかし、本論文の筆者が専攻する経営学の演習科目についていえば、演習の一部をキャリア教育に充てることは十分に可能である。

本論文の筆者はいずれも経営学、とりわけ経営組織論ないし人的資源管理論を専攻領域とする演習科目を担当している。経営組織論は人々による分業と調整のあり方について追究する学問領域であり、人的資源管理論は企業における人の働かせ方についての仕組みを分析する学問領域である。いずれの領域についても、企業のなかで人が働くという現象に着目する点では共通する。これらの領域では企業における職務内容や働き方のみならず、学生自身のキャリアをいかに設計するかについて学ぶことができ、演習科目となれば当該テーマについて少人数による徹底した討議が可能である。とはいえ、演習科目の輪読で文献を読み込んだからといって、その知識がすぐに就職後の職務遂行に活用できるわけではない。演習で得た知識を実践する場をなるべく早いうちに提供することが教員に課された使命であるといっても過言ではない。

本論文は演習科目におけるキャリア教育の実践可能性を問うだけでなく、その方法を採ることによってもたらされる教育効果を測定しようとするものである。実践の詳細について紹介する前に、キャリア教育がどのような効果をもたらしたのかを測定する方法について、先行研究を整理しておく。いかなるキャリア教育も実施してやりっ放しでは意味がなく、我々の実践もキャリア教育の効果測定に最も重点をおくからである。

2.2. キャリア教育の効果測定にかんする先行研究

本節では、キャリア教育についての効果測定がこれまでどのような形でなされてきたのかを確認する。ただし、本論文の目的を鑑み、高等教育機関とりわけ大学におけるキャリア教育の効果測定を行った研究に限定しレビューする。

まず、森山（2007）はキャリア科目受講の効果を職業レディネスの尺度を用いて測定している。職業レディネス尺度は、大学生が自分のこれからの就職や職業などについて成熟した考えを持っているのか測定することを目的として作成された尺度であり、関心性、自律性、計画性の3つの下位尺度から構成される。同尺度によりキャリア教育の受講前後で職業レディネスがどう変化したかを実証した研究として高崎･武石（2017）を挙げることができる。それ以外の尺度を用いた研究として、キャリアデザイン論受講の効果を進路成熟（career maturity）の尺度を用いて測定する三川（2008）

や、キャリア教育の効果を進路就職決定率で測定する前田（2017）などがある。

以上のように、キャリア教育の効果は多様な概念によって捕捉されようとしてきた。上記以外の尺度として有力なものが「キャリア意識の発達に関する効果測定テスト」（Career Action-Vision Test：CAVT）である。この尺度は法政大学キャリアデザイン学部の研究チームである下村・八幡・梅崎・田澤（2009）によって開発されたものであり、大学におけるキャリアガイダンスの取り組み効果がどのような側面にどの程度見られるのかを測定するために作成されたものである。同研究チームは、大学生の就職活動と初期キャリアとの関係について研究を蓄積しつつある。

CAVTは将来への準備（ビジョン）と将来に対する積極的行動（アクション）の2因子からなる心理尺度である。CAVTの開発者の1人である田澤（2015）によれば、ビジョンは「将来に向けたビジョンや夢、やりたいことなどを、どのくらい明確にしているか、また、それに向けて準備しているかを測定（田澤，2015，p.13）」する項目群であり、アクションは「将来に向けて、どのくらい熱心に積極的に行動を行っているかを測定（田澤，2015，p.13）」する項目群となっている。CAVTによりキャリア教育の効果測定を行うことで、大学生のキャリア意識の発達を測定し、将来の就職活動の成否などを見直すことができるとする。また、諸大学における様々なキャリアガイダンスの取り組みを評価するための効果測定用の質問項目として、さらに、学生自らが自分のキャリア意識の発達を知るツールとして、幅広く使用可能な汎用版のテストとして使用することができるとしている。

実際に、多様なキャリア教育のプログラムに対してCAVTはしばしば用いられており、その分析結果を示す論文もこれまで公刊されてきた。そのうちキャリア教育の効果測定を行った研究で、かつ特筆すべきものについてのみレビューする。まず、金澤（2011）と田澤・梅崎・八幡・下村（2013）はいずれも、キャリア教育科目の受講によって大学生のキャリア意識が高められていることを、CAVTによる測定を通じて実証している。ただし、調査対象となったのはキャリア教育の受講者のみであり、当該教育を受講していない統制群を設けたうえで比較分析を行っていないという難点がある。その難点を超克したのが平尾（2019）であり、自然実験環境を作り出したうえでキャリア教育がCAVTの得点を高めていることを実証したものである。同研究は調査対象とされたキャリア教育がビジョン得点とアクション得点の双方を高めていることに加え、後者の得点の方が相対的に高まったことを明らかにしている。併せて文理比較や男女比較も行っている。その他の研究としては小山（2021）が、初年次キャリア教育科目の履修過程3時点で質問票調査を実施することにより、CAVTおよび能力習熟度が向上していることを実証している。

以上の先行研究を本論文の分析視角から評価すると、以下3点にまとめられる。第1に、CAVTをキャリア教育の効果測定に用いる研究のいずれもが、キャリア教育の正課科目を履修することによる効果を測定しており、正課科目の一部のみを用いたキャリア教育は分析対象としていない。第2に、田澤他（2013）が専門教育融合型である他はすべて総合・教養科目型キャリア教育の効果測定を実施するものであり、演習科目におけるキャリア教育は実践例さえ紹介されたことがない。第3に、CAVTを用いた研究の暗黙の前提として、キャリア教育によりCAVT得点が上がることが望ましいと捉えていることであり、得点が下がることも含め得点が変化すること自体の意義について検討した研究は皆無である。

以上のように未解明な部分が残されており、CAVTを用いた研究は途上段階である。今後の研

究蓄積が継続して求められているCAVT研究ではあるものの、CAVTの測定尺度としての妥当性はひとまず確認されている（田澤・梅崎，2011）。そこで本論文もCAVTをキャリア教育の効果測定に用いることとする。次節では、演習科目におけるキャリア教育の実践方法を紹介し、それに続いてCAVTを用いた質問票調査による本実践の効果測定方法を示す。

3．方法

3.1．演習科目におけるキャリア教育実践の方法

本論文の筆者3名は、それぞれが担当している演習科目の一部をキャリア教育に充て、かつ合同で行うことに決めた。キャリア教育を演習科目においてかつ合同で実施するからには、他科目でも学べるような内容に終始するのでは意味がない。演習で学んだことを実践に移すことができ、かつ異なる大学の学生が一堂に会することでより徹底したディスカッションができる利点を活かす機会を作らねばならない。我々が専門とする研究領域すなわち経営学における最重要概念は意思決定であり、それはキャリア教育と深く関連づけられる概念である。なぜなら、キャリア教育で形成すべき能力の一つがキャリアプランニング能力であり、これは意思決定能力に裏打ちされる能力であるためである。キャリアプランニングにおいて、自己理解と職業理解の情報を統合し進路（主に就職先）を選択し決定することは、数多くある選択肢から一つを採択することに他ならず、すぐれて意思決定といえるからである。意思決定のための訓練はキャリア教育の中心に位置づけられるべき教育内容である。

意思決定能力はキャリアプランニング以外にも必須である。四年制大学卒業者の多くはホワイトカラーとして企業に就職する。ブルーカラーでは肉体労働が中心であるのに対し、ホワイトカラーでは組織的意思決定あるいは合意形成がとりわけ重要な職務である。企業にひとたび就職すれば、調整のために何らかの意思決定を迫られることが多い。組織における意思決定は、個人に意思決定権限が付与されている場合でさえ、個人的な利害や信条に基づき意思決定してよいものではない。限定された合理性のもとで（Simon, 1997）、組織目的と照らし合わせながら組織人格を以て意思決定を行わなくてはならず（Barnard, 1938）、日常における個人的意思決定とは大きく性質を異にする。また、日本企業の意思決定の特徴としては、集団による合議制であり全会一致が好まれること、比較的職位の低い従業員からの問題解決を含む提案が日常的に行われること、「根回し」と呼ばれる部署間、職務階層間での調整が事前に行われることなどが挙げられる（高宮, 1980）。浅井（2019）は、日本企業では低い職位の従業員であっても、業務的意思決定から戦略的意思決定に至る様々なレベルの意思決定において関与することを実証結果によって示しており、日本企業における意思決定方式は現在も従来と大きくは変わっていないといえる。

この意思決定方式のもとでは、意見の相違する他者とどのように折り合いをつけ、どこを落としどころにするのかを探らねばならず、複数の人々の意見をくみ取りながら合意形成を図るという難しさがある。このような意思決定機会は社会人になって初めて与えられるものと考えられるが、組織の一員としてどのように意思決定しなくてはならないかを学生時代から学んでおくことは非常に有意義である。なお、経営学部においては意思決定のあり方について学生が詳しく学ぶ機会は多く、たとえば第一著者の担当する演習科目では、3年次の1年間約30コマを使って「人の働き方・働か

せ方」にかかる意思決定を学生に考えさせ、人的資源管理の仕組みとしていかなる施策を設計すべきかを報告資料としてまとめさせている。具体的には、3年次の前期15コマでは人的資源管理論の教科書を輪読し、後期15コマではその知見をもとに報告資料を作成させている。ただ、作成された資料は思惟の産物であり、それを実践にいかに移すのか、すなわち意思決定の場面でどのように活かすかは、実際に意思決定の経験を積むことなく理解することは難しい。

そこで理論と実践の間隙を埋めるべく、筆者3名による合同ゼミの内容を「グループディスカッション（以下GDと略）の演習」とし、組織的意思決定あるいは合意形成を円滑に進めるための予備的な訓練機会を与えることにした。付言すれば、企業による採用選考の過程において、これらの能力を測定するためにGDによる選考試験が課されることが少なくない。本実践は就職活動対策だけを目的とするものでないことは強調しておくが、GDの演習を積むことによって、より高い確率でGD選考を通過できるようになることが、副次的効果として期待されるのである。さらには、学生に就職活動の開始を実感させる契機となり、各自のキャリア意識の醸成にもつながり得る。

上記の主旨のもと、筆者3名は2023年12月10日（日）13時30分から16時30分まで3時間、演習科目の時間を用いてキャリア教育を実施した。なお、高々3時間で行われる実践をキャリア教育と呼べるのかという反論があるかもしれない。しかし、専門教育課程においてキャリア教育を拡充させるためには、各学部の所属教員に対し誰でもキャリア教育が実践可能であることを理解させる必要があり、短時間でのキャリア教育であっても学生のキャリア意識を高めうることを証明せねばならない。ゆえに、本実践は教員になるべく労力のかからないシンプルなプログラムとした。本実践への出席者はA大学経営学部、B大学キャリア形成学部、C大学経営学部の学生計30名で、かつ本論文の著者3名のうちいずれかが担当する演習科目を履修する、学部3年次の学生である。B大学の学生は学部こそ経営学部に属さないものの、演習では経営組織もしくは人的資源管理という経営学の一領域を専攻している。

当日のプログラムは以下のようなものである。まず、参加学生にGDの趣旨および方法について簡単な講義を行った。講義内容には、ディスカッションの仕方や心構え、たとえば他の人の話の聞き方などのインストラクションなども含まれる。次いで学生に約5名ずつ6つのグループに分かれてもらったうえで、30分間のGDを2回実施させた。なるべく異なる学生とディスカッションしてもらうため、1回目と2回目とでグループメンバーをシャッフルした。1回目のGDテーマはアイスブレイキングの目的も考慮し、学生が比較的取り組みやすい「過去に流行した商品を一つ挙げ、その売上促進策について考えよ」とした。2回目は本実践の趣旨であるキャリアプランニングにかかる意思決定を経験させる目的から「進路選択の軸3つを考えよ」とした。ディスカッションにおいては、グループ内で司会、タイムキーパー、書記、報告者といった役割を自分たちで決め、議論を進めてもらった。議論の終了後、グループ内の代表者に議論の過程および結論について報告を行わせた。テーマごとに全報告が終わったところで筆者3名が報告全体に対するコメントをフィードバックした。すべてGDが終了した後、効果測定アンケートおよび振り返りシート（GDの出来不出来および課題を各自に内省させる簡易レポート）作成を実施し、本実践は無事終了した。

当日の経過をすべて述べると冗長的になるので、ここでは本論文の趣旨である2回目のディスカッション内容についてのみ簡略に記す。GDの結果、進路選択の軸として「将来性」「仕事内容」「やりがい」「自身の関心や適性と合う」「個性が活かせる」といった、職務と自身との適合性を示す軸

の他、「賃金」「福利厚生」「休日」「勤務地」といった労働条件に関わる軸が報告された。3名の教員からは「軸を考える際にwill･can･shouldといった分け方をするとうまく整理できるのでは」「キャリア論の知見を援用するのもよい」「報告で一切出てこなかった人間関係も重要では」といったディスカッション内容についてのコメントや、「ディスカッション時の姿勢・態度に注意すること、たとえば頷きや言葉遣いを丁寧に行うべき」といった実践的なアドバイスがなされた。

3.2. 本実践における効果測定の方法

我々が実践したキャリア教育のどのような点がどの程度効果があったのかを定量的に確認する必要がある。そこで、キャリア教育実施前および実施後の2回、質問票調査を学生に対して実施した。調査対象となる学生は本実践の出席者全員であり、経営学専攻とりわけ経営組織論もしくは人的資源管理論を専攻する学生のみが調査対象となっている。キャリア教育実施前の質問票調査は実施日の前々週に、キャリア教育実施後の質問票調査は実施直後に行われた（表1）。いずれの調査においても事前説明において、回答者に対しては匿名性が確保されること、また回答結果は演習科目の単位修得や成績にはまったく影響しないことを口頭で説明した。

演習受講者全員に対し質問票が配布され、全員が回答しているので回収率は100%である。32名が実施前調査に回答したものの、本実践の当日に欠席した2名は実施後調査に回答しなかったため、これら2名による回答は今回の分析から除外した。結果として、30部が最終的な有効回収数となった。本調査は記名調査であるため、得られたデータは対応のあるサンプルとして分析が可能である。

表1．本実践における実施前後の質問票調査対象および調査日

参加大学	回収数	実施前調査日	実施後調査日
A大学	9	2023年11月29日（水）	2023年12月10日（日）
B大学	13	2023年11月28日（火）	2023年12月10日（日）
C大学	8	2023年11月30日（木）	2023年12月10日（日）

出所：筆者独自に作成。

今回の調査ではあえて統制群を設けることはしなかった。というのは、キャリア教育実施前の質問票調査実施からわずか10日間ほどで、何らかの特別な経験をしないで突如学生のキャリア意識に変化が出ることは考えにくいためである。逆にいえば、キャリア教育の受講という特別な経験をした学生たちにキャリア意識の変化が出た場合は、その要因はキャリア教育にこそあるという蓋然性が高くなると考えたためである。

次いで質問票の設計についてである。先述のとおり、本論文ではCAVTを効果測定の尺度として用いることとし、それを中心とした質問票を作成した。なぜなら、本論文ではキャリア教育の効果としてキャリア意識を測定したいためである。また、本実践は演習科目の時間を使用してのGDという特殊な内容ではあるものの、効果測定においては他の研究結果と比較可能という意味での汎用性が重要であると考えたためである。また、先に挙げた先行研究のいずれもが、正課のキャリア教育科目の効果測定を行っているものの、演習科目におけるキャリア教育について検討したものは皆無である。キャリア教育研究に存在する間隙を埋めるべく、CAVTによる効果測定を行うことは一定の意義があるに違いない。

なお、本実践の内容からすれば、教育効果としてキャリア意識ではなく意思決定能力の向上を測定すべきではないかという反論は十分あり得る。しかし、本実践のみにより急激に意思決定能力が高まるとは考えにくく、これを契機に漸進的に能力が向上していくものと予想され、短期間での変化を測定することが難しい。また、意思決定能力向上はキャリア意識向上という最終目的に向けての手段であり、そうであればこそ最終目的に近い尺度で測定することが合理的である。本実践を通じて、学生自身が就職活動の時期に入りつつあることを実感させることを目論んでおり、その実感の即時的効果としてのキャリア意識の変容こそが効果測定で確認されるべき点である。さらに、本実践により、これまでGDを経験したことのなかった学生でも、やればできるという自信、すなわち自己効力感が高まるに違いない。通説どおりにCAVTの理論的基盤を鑑みると、自己効力感の源を刺激することでCAVT得点は上昇するはずである（古田，2018）。そうであれば、GDの実体験を通じ、達成体験、代理体験、社会的説得および生理的・感情的状態を操作することによって、CAVT得点に影響を及ぼしうると予想される。

本論文ではCAVTの質問項目を加工せずに、オリジナルのまま使用した（表２）。先述のとおり、CAVTはビジョンとアクションの２因子からなる心理尺度であるが、奇数番号がビジョンを測る項目、偶数番号がアクションを測る項目である。各項目は「全く当てはまらない」～「大いに当てはまる」の５件法で質問され、それぞれに１点から５点を与えて数値化している。なお、フェイスシートで質問した項目は、所属大学と性別のみである。

表２．本論文で用いたCAVTの質問項目

問：あなたは，現在，以下のようなことが，どの程度できていると感じますか。あてはまる箇所に○をつけて回答してください。		かなりできている	ややできている	どちらとも言えない	あまりできていない	できていない
1	将来のビジョンを明確にする	1	2	3	4	5
2	学外の様々な活動に熱心に取り組む	1	2	3	4	5
3	将来の夢をはっきりさせ目標を立てる	1	2	3	4	5
4	尊敬する人に会える場に積極的に参加する	1	2	3	4	5
5	将来，具体的に何をやりたいかを見つける	1	2	3	4	5
6	人生に役立つスキルを身につける	1	2	3	4	5
7	将来に備えて準備する	1	2	3	4	5
8	様々な人に出会い人脈を広げる	1	2	3	4	5
9	将来のことを調べて考える	1	2	3	4	5
10	何ごとにも積極的に取り組む	1	2	3	4	5
11	自分が本当にやりたいことを見つける	1	2	3	4	5
12	様々な視点から物事を見られる人間になる	1	2	3	4	5

出所：下村・八幡・梅崎・田澤（2009）より引用。

４．分析および考察

質問票調査の記述統計は表３のとおりである。CAVTの尺度は厳密には順序尺度であるが、平均点の比較を行うために各選択肢の間隔は等しいと仮定し、間隔尺度として取り扱うことにする。回収票の回答に欠損値は一つもなかったので、本論文では欠損値の処理は問題とならない。CAVTは下位尺度ごとに信頼性係数（α係数）を算出してそれが十分な値であれば、元尺度の構成を用いることができる。CAVTの下位尺度ごとにα係数を算出した結果、アクションおよびビジョンと

もに基準となる 0.7 を超えており、一定の信頼性が確認された。ゆえに、下村他（2009）の抽出した 2 因子を本論文でも用いる。

以下に分析結果を端的に示す。全項目の平均点は本実践の前後で 0.28 点の低下が見られた（2.99 ⇒ 2.71）。質問項目ごとに見ると、全項目において得点の低下が確認された。下位尺度であるアクション得点は本実践の前後で 0.29 点の低下（2.92 ⇒ 2.63）、ビジョン得点については同じく 0.27 点の低下（3.07 ⇒ 2.80）となり、いずれも得点の低下を示した。これらの差が有意であるかどうか、関連 2 標本に対応する t 検定を行った。結果として、アクション得点では $t(29)=2.339$、$p=.026<05$、ビジョン得点では $t(29)=2.463$、$p=.020<05$ と、いずれも 5% 水準で有意差が確認できた。本実践の前よりも後の方が CAVT 得点が有意に低いという結果が得られた。

表 3. CAVT アクション得点およびビジョン得点の記述統計量

		平均値	標準偏差	最大値	最小値	度数	信頼性係数
アクション得点	実践前	2.92	0.71	4.17	1.33	30	0.77
	実践後	2.63	0.79	4.17	1.17	30	0.82
ビジョン得点	実践前	3.07	0.79	5.00	1.67	30	0.89
	実践後	2.80	0.90	4.67	1.17	30	0.91

出所：筆者独自に作成。

以上の分析結果を CAVT の先行研究の前提から捉えれば、本実践はキャリア意識の向上をもたらさず、キャリア教育として不十分な結果に終わったと結論づけられるであろう。確かに CAVT 得点の上昇はキャリア意識の向上を意味しており、キャリア教育の効果として期待されることである。とはいえ、キャリア意識は個人の長きにわたる成長のなかで培われるものであり、必ずしも経時的に右肩上がりで向上し続けるものでないことに注意したい。柳澤・高野（2023）も強調するように、大学生にとって大学時代は卒業時の職業選択を行うために必要な情報を集める期間であるが、職業探索への関心が低いあるいは混乱しているために探索が停滞している状況と、職業選択についてある程度の方向性が決まり、キャリアに関わる情報を積極的に探索している状況とがある。そうであれば、キャリア意識も自己肯定と自己否定とが幾度となく繰り返される過程のもと、一進一退で向上することがむしろ通常であると考えられる。このようなキャリア意識の性質を鑑みれば、一時的に CAVT 得点が下がることにも、キャリア意識の変容という観点から見れば積極的な意義があるに違いない。その意義に注目してデータを異なる視点から分析し解釈してみたい。

CAVT 得点低下の背景として、キャリアにかかる意思決定の経験を初対面の他者と行うことにより、明確なビジョンを持っている、あるいは活発にアクションができていると今まで思い込んでいたことが、実は過信であったことに気づいた可能性を指摘できる。この可能性を検証するために、実践前後でいかなる得点変化が顕著に見られたのかを探究すべく、サンプルごとのアクション得点とビジョン得点とを、3 点を原点とする座標軸にプロットしたものが図 1 である。3 点を境にアクション得点の高低群、ビジョン得点の高低群にそれぞれ分けられ、右上から反時計回りに順に A、B、C、D という 4 つの象限を構成する。分析上、座標軸上にプロットされた点は高群に含めることとした。

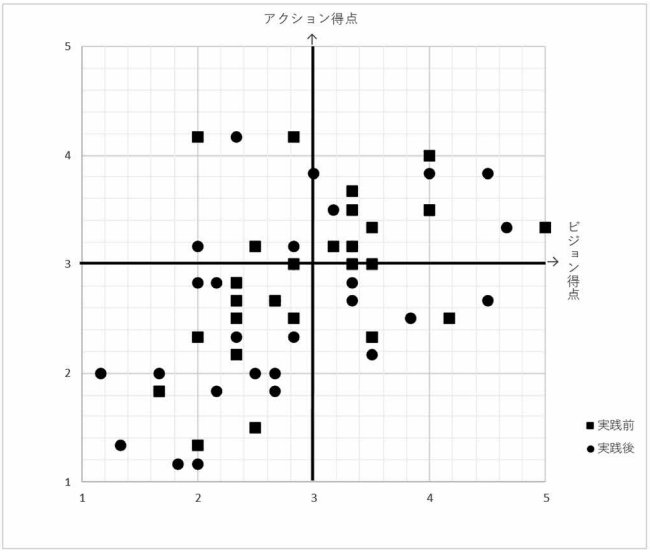

図 1．本実践における CAVT のプロットシート

出所：筆者独自に作成。
注：アクション得点３点、ビジョン得点３点をそれぞれ座標軸とし、座標軸が交わる点を原点とする。右上の象限を A 象限とし、そこから反時計周りに B、C、D 象限とする。

実践前後の象限間移動について分析すると、象限を移動しなかった学生が 18 名（60%）と多数であり、象限Ａで６名、象限Ｂで２名、象限Ｃで９名、象限Ｄで１名が実践後も同じ象限にとどまった。その他 12 名（40%）は何らかの形で象限を移動していた。キャリア意識を低下させる方向で象限を移動したのは 10 名であり、その内訳は、Ａ⇒Ｂが１名、Ａ⇒Ｃが３名、Ａ⇒Ｄが２名、Ｂ⇒Ｃが、２名Ｄ⇒Ｃが２名であった。一方、キャリア意識を向上させる方向で象限を移動したのは２名のみであり、Ｃ⇒Ｂが１名、Ｃ⇒Ｄが１名であった。つまり、アクション得点およびビジョン得点の双方が低い象限Ｃに移動した学生が７名である一方、双方が高い象限Ａに移動した学生は皆無であることが確認できる。実践前はいずれかの得点が低い象限Ｂもしくは象限Ｄに位置していた学生が、実践後にいずれかの得点を伸ばして象限を上方に移動することができなかったことも分かる。以上より、象限間の移動が主に低得点の方向に向かって起こっていることを確認できる。

以上の分析結果は以下のように解釈できる。アクションも起こしているし、ビジョンも明確であると自己評価してきた、いわば「キャリア形成に対し自信に満ちた学生」（象限Ａに属する学生）が、自分よりもキャリア意識の高い学生とディスカッションをしたとき、自己のキャリア形成に対する甘さを自覚し、根拠なき自信を一部喪失したと推察できる。一方で、もともと自己評価が低い「キャリア形成に対し自信がない学生」（象限Ａ以外に属する学生）は、ディスカッションを経て自身のキャリアに対する理解の不十分さを自覚し、さらなるビジョン明確化とアクション強化の必要性を再認識したがゆえに、厳しめの自己評価を下したと考えられる。これらの要因が組み合わさり、CAVT 得点の全体的な低下をもたらしたというのが、ここでの解釈である。実際に、本実践後に回収した振り返りシートにおいて「他大学の学生は伝えたいことが明確であった」や「積極的に話を進めたり、議論を理解したうえで発言したりすることが、自分よりできていて危機感をおぼえた」旨の記述が

見られ、他者と比しての自身に対する厳しい評価につながったことを示唆していた。

繰り返すが、本実践の前後でCAVT得点が低下したからといって、本実践がキャリア教育として失敗であったとは考えていない。むしろ、他者との出会いにより自己を相対化することで客観的な評価が可能となり、それがCAVT得点の低下を招いたとすれば、それは学生のキャリア意識が変容したことを意味しており、キャリア教育が期待するところの効果を達成できたといえる。このように、キャリアについて学生による内省を促すことにより、彼（女）らのキャリア意識を変容させることに成功したという意味で、本実践は一定の成功を収めたと結論づけられる。

5．まとめ

本論文の目的は、キャリア教育と専門教育の融合を図る手段として、演習科目におけるキャリア教育の可能性を探究することであった。「演習科目におけるキャリア教育によって学生のキャリア意識を変容させることは可能か」という問題設定のもと、筆者が担当する演習科目受講者を対象に、GDを中心とするキャリア教育を演習の時間中に実践し、CAVTによる効果測定も実施した。本実践によるキャリア教育を受講する前よりも後の方が、CAVT全体の得点が低いことが確認されたものの、キャリア意識の変容という観点からは積極的な意義を見出せるとした。結論として、本実践を通じて学生による内省が促され、他者との出会いにより自己を相対化することで客観的な評価が可能となり、その結果としてキャリア意識が変容したことを示した。

本論文の理論的含意は以下の2点である。第1に、先行研究で見逃されてきた演習科目におけるキャリア教育の実践可能性を新たに見出し、それによるキャリア教育と専門教育との融合のあり方を示した点に、キャリア教育論に対する貢献がある。さらに、それを我々が実践することにより、演習内で学んだことを応用できるような有意義なキャリア教育の展開が実現可能であることを示した。我々の見解は決して机上論にとどまらない、きわめて実践的なものなのである。第2に、先行研究で多く用いられているCAVTによる効果測定を本論文でも行うことにより、先行研究と共通の尺度による本実践の比較評価が可能となったことである。CAVTを用いたキャリア教育の効果測定研究に対し、本論文がささやかながら新たな知見を付加したことは重要な貢献である。

本論文の実践的含意は以下の2点である。第1に、我々が試行した実践はキャリア意識の変容を促しうるものであり、演習科目においてもキャリア教育は設計次第では実践可能であることを提言する。また、3名の教員が特段の事前準備なく、当日の3時間という少ない時間を確保するだけで実践できたことからも理解できるように、限られた時間的･人員的リソースのもとでも効果的なキャリア教育が可能であることも示唆される。既存の専門科目に蓄積されたリソースを活用するという点において、演習科目の一部をキャリア教育に充てる取り組みが推進されるべきである。ただし、これは演習科目をキャリア教育に関連づけられる専攻領域に限定される可能性がある。本論文の筆者が属する専攻領域すなわち経営学から遠い場合は、本実践と類似のことを行ったとしても本来の演習の主旨からかけ離れてしまうかもしれない。しかし、そうした場合であってもGDの方法がある程度マニュアル化されていれば、経営学以外の演習科目においても実践可能性は残されている。第2に、演習科目において実践する場合のみならず、キャリア教育の実施に際しては事後的な効果測定が不可欠である。効果測定を実施することにより、以降のキャリア教育のどこを修正すべきか

を明示できる。効果測定の結果をもとに以降の実践プログラム設計について入念に検討することが必要である。キャリア教育をやりっ放しで終えないことが肝要である。

本論文に残された課題は主に3つある。第1に、本実践に参加した大学はわずか3つであり、参加者数も30名に過ぎず、かつ得られた効果も限定されたものとなった。調査対象となる大学数および参加者数の双方を増やすとともに、本実践をどのように改善することで学生のキャリア意識を高めるのかについて、入念に検討せねばならない。第2に、本実践と類似するキャリア教育を他学部でも実践可能かについての議論が必要である。本論文は経営学を専攻領域とする学生と教員とから実践された事例であり、これ以外の専攻領域であればまた違った実践内容が予想される。我々の実践に触発された、他学部における実践が積み重ねられることを期待したい。第3に、今回の分析に際しては効果測定の尺度としてCAVTを用いたが、本実践の効果としてキャリア意識以外にも注目しなければならない。たとえば、意思決定能力や合意形成能力といった社会人に必要な基礎的能力の向上や、それがもたらす採用選考通過確率の向上、さらには獲得内定数増加なども重要な効果となる。こうした効果は、質問票による一時点の測定のみでは捕捉することが困難であるため、経時的なリサーチが必要になると考えられる。参加学生の就職活動を今後追跡しながら逐次インタビューを行うことで、より長期的な効果が測定できる可能性がある。

参考文献

[1]　浅井希和子（2019）、「人材育成と参加的意思決定」、上林憲雄・平野光俊（編）『日本の人事システム―その伝統と革新―』、東京、同文舘出版、82–101

[2]　畔津憲司・齋藤朗宏・前田　淳・浦野恭平（2021）、「北九州市立大学経済学部の必修キャリア科目新設について」、『北九州市立大学商経論集』、56/1・2・3・4、1–13

[3]　Barnard, C. I.（1938）. *The Functions of the Executive*, Cambridge, MA: Harvard University Press（山本安次郎・田杉　競・飯野春樹訳（1968）、『新訳経営者の役割』、東京、ダイヤモンド社）.

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

[5]　藤村佳子（2020）、「自律的キャリア形成時代における大学キャリア教育の課題」、『京都光華女子大学短期大学部研究紀要』、58、235–241

[6]　古田克利（2018）、「学生生活の意味深さと職業観およびキャリア意識との関連―人文系初年次学生を対象として―」、『キャリア教育研究』、37、1–10

[7]　花田光世・宮地夕紀子・森谷一経・小山健太（2011）、「高等教育機関におけるキャリア教育の諸問題」、『KEIO SFC JOURNAL』、11/2、73–85

[8]　平尾智隆（2019）、「自然実験によるキャリア教育の効果測定―キャリア教育が大学生のキャリア意識に与える影響―」、『日本労働研究雑誌』、707、79–92

[9]　五十嵐　敦（2012）、「大学生のキャリア発達についての研究―1~4年までの各学年の横断データの比較から―」、『総合教育研究センター紀要』、12、27–34

[10]　金澤良昭（2011）、「キャリア意識尺度CAVT及び授業評価による大学生キャリア教育効果測定の試み」、『西武文理大学サービス経営学部研究紀要』、19、11–28

[11]　小杉礼子･堀　有喜衣（編）（2006）、『キャリア教育と就業支援―フリーター･ニート対策の国際比較―』、東京、勁草書房

[12]　小山　治（2021）、「初年次キャリア教育科目の履修過程における学生の個人内変化―CAVTと能力習

得度に着目して―」、『高等教育フォーラム』、11、71–76

［13］ 前田信彦（2017）、「立命館大学におけるキャリア教育の成果と課題」、『立命館高等教育研究』、17、1–18

［14］ 三川俊樹（2008）、「大学におけるキャリア教育―3 年間の「キャリアデザイン論」（選択科目）を振り返って―」、『追手門学院大学教育研究所紀要』、26、43–63

［15］ 文部科学省（2019）、「平成 28 年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」、文部科学省

［16］ 森山廣美（2007）、「大学におけるキャリア教育―その必要性と効果測定の視座から―」、『四天王寺国際佛教大学紀要』、44、309–319

［17］ 永作　稔（2019）、「まえがき」、永作　稔・三保紀裕（編）（2019）、『大学におけるキャリア教育とは何か―7 人の若手教員による挑戦―』、京都、ナカニシヤ出版、i–vii

［18］ 永作　稔・三保紀裕（編）（2019）、『大学におけるキャリア教育とは何か―7 人の若手教員による挑戦―』、京都、ナカニシヤ出版

［19］ Nevill, D. D., & Super, D. E. (1986). *The Salience Inventory: Theory, Application and Research: Manual*, Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

［20］ 日本キャリア教育学会（編）（2020）、『新版キャリア教育概説』、東京、東洋館出版社

［21］ 関口和代（2005）、「大学におけるキャリア教育」、川端大二・関口和代（編）（2005）、『キャリア形成―個人・企業・教育の視点から―』、東京、中央経済社、113–136

［22］ 下村英雄・八幡成美・梅崎　修・田澤　実（2009）、「大学生のキャリアガイダンスの効果測定用テストの開発」、『キャリアデザイン研究』、5、127–139

［23］ Simon, H. A. (1997). *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization, 4th ed.*, New York: Free Press（二村敏子・桑田耕太郎・高尾義明・西脇暢子・高柳美香訳（2009）、『新版経営行動―経営組織における意思決定過程の研究―』、東京、ダイヤモンド社）.

［24］ 高宮　晋（1980）、『現代経営とは何か―理論と実践―』、東京、マネジメント社

［25］ 高崎美佐・武石恵美子（2017）、「大学のキャリア教育が学生のキャリア意識に及ぼす影響」、『生涯学習とキャリアデザイン』、15/1、133–147

［26］ 武石恵美子（2016）、『キャリア開発論―自律性と多様性に向き合う―』、東京、中央経済社

［27］ 田澤　実（2015）、「大学におけるキャリア意識の発達に関する効果測定テスト（CAVT）の活用事例―学生が自らのキャリア意識の発達を知るツールとして―」、『進路指導』、88/1、13–22

［28］ 田澤　実・梅崎　修（2011）、「大学生における成績と CAVT（キャリア・アクション・ビジョン・テスト）が初期キャリアに与える影響―全国大学 4 年生の追跡調査―」、『キャリアデザイン研究』、7、57–70

［29］ 田澤　実・梅崎　修・八幡成美・下村英雄（2013）、「体験型学習の効果―CAVT を使った効果測定の試み」、梅崎　修・田澤　実（編）（2013）、『大学生の学びとキャリア―入学前から卒業後までの継続調査の分析―』、東京、法政大学出版局、41–58

［30］ 上西充子（2009）、「大学生の現状とキャリア形成支援」、橘木俊詔・佐藤博樹監修・小杉礼子（編）（2009）、『若者の働き方（叢書・働くということ第 6 巻）』、京都、ミネルヴァ書房、97–119

［31］ 梅澤　正（2007）、『大学におけるキャリア教育のこれから』、東京、学文社

［32］ 宇田美江（2007）、「適職さがし」、齊藤毅憲責任監修・菊池達昭・宇田美江（編）（2007）、『キャリア開発論』、東京、文眞堂、80–94

［33］ 谷内篤博（2005）、『大学生の職業意識とキャリア教育―will can must―』、東京、勁草書房

［34］ 柳澤かおり・高野一郎（2023）、「エンプロイアビリティがキャリア探索に及ぼす影響」、『西南学院大学人間科学論集』、19/1、131–144