

学位論文要約

キャリア教育の義務化を問う
—イシューアプローチの視座から

広島大学大学院教育学研究科

教育学習科学専攻 高等教育学分野

学生番号 D165285 氏名 宮田 弘一

論文構成

序章 研究の目的と方法

- 第1節 問題の所在
- 第2節 目的と分析視角
- 第3節 本論の構成

第1章 大学のキャリア教育をめぐる諸論点

- 第1節 問題と目的
- 第2節 キャリア教育の定義と分析枠組
- 第3節 政策形成、各大学機関への導入・受容過程
- 第4節 現状
- 第5節 効果・評価
- 第6節 小括

第2章 キャリア教育義務化の政策過程

- 第1節 問題と目的
- 第2節 分析枠組
- 第3節 結果
- 第4節 小括

第3章 大学機関におけるキャリア教育の導入・受容過程

- 第1節 問題と目的
- 第2節 方法
- 第3節 結果
- 第4節 小括

第4章 キャリア教育科目における授業サイクルの質的分析

- 第1節 問題と目的
- 第2節 方法
- 第3節 結果
- 第4節 小括

第5章 キャリア教育科目の内容分析

- 第1節 問題と目的
- 第2節 方法
- 第3節 結果
- 第4節 小括

第6章 大学機関におけるキャリア教育の効果

- 第1節 問題と目的
- 第2節 方法
- 第3節 結果
- 第4節 小括

終章 結論と含意

- 第1節 知見の整理
- 第2節 教育実践・政策形成過程への示唆
- 第3節 本研究の意義と課題

引用文献

本論文に関わる著者の先行研究

謝辞

研究目的（概要）

本研究の目的は、大学におけるキャリア教育¹⁾を「政策形成・機関への導入過程」（実施前）→「現状」（実施）→「効果・評価」（実施後）という段階モデルと、高等教育の組織的階層レベルの2軸に依拠したイシューアプローチの視座から検討し、同教育の課題を構造的に究明することにある。そして、得られた知見にもとづきキャリア教育科目に対する教育的示唆と同教育義務化という政策形成過程への省察を行うものである。

序章

問題の所在

序章では、先行研究の検討を先取りして、本研究で掲げるリサーチクエッションを示し、本研究目的を明らかにした。その上で、本論の構成と各章の概略を示した。

キャリア教育の公式文書における初出は、中央教育審議会（以下、中教審と略す）の答申（1999）「初等中等教育と高等教育との接続改善」の終章であった。同章では、学校教育と職業生活との接続に課題があることを示した。2003年には4大臣（経済産業・文部科学・厚生労働・経済財政）によって、「若者自立・挑戦戦略会議」が立ち上げられ、「若者自立・挑戦プラン」が策定される。それらを受けて、まずは中等教育段階で職場体験学習等のキャリア教育にかかる実践が広がった（永作，2019）。

他方、高等教育段階では2005年に国立大学協会教育・学生委員会による「大学におけるキャリア教育のあり方」が出され、それが契機となり大学におけるキャリア教育に関する議論が活発化する。2006年に文科省の事業である「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」（現代GP）に新たなテーマとして「実践的総合キャリア教育」が加わった。私学セクターを中心に「入学者の確保のためのキャリア支援」（上西，2007）で始められた側面が強いキャリア教育が、このような政策誘導もあり、国・公・私立セクターに亘る取組として認知されたのであった。さらに、2008年の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」では体系的な教育課程編成・実施の方針の下で「キャリア教育を、生涯を通じた持続的な就業力を目指すものとして、教育課程の中に適切に位置付ける」と提言した。これらの経緯を通じて、2010年2月25日に大学設置基準の改正（第四十二の二が追加）が行われた。いわゆる正課内におけるキャリア教育の義務化である。児美川（2015）は大学におけるキャリア教育の約10年間を振り返り、その実相は様変わりしたと指摘する。①3年次の夏以降を対象としていたキャリア教育の取組が、現在では入学から卒業までのシームレスな支援に拡大した。②支援の内容も、就職活動に限定した支援から、学生の幅広いキャリア形成支援・教育へと広がった。③当初は正課外のセミナーや講座として実施されていた支援が、インターンシップやキャリア教育科目として正課内に組み込まれた。④教育の担い手は、当初キャリアセンター等の職員であったが、新たに教員が加わり、現在ではさらに社会人経験のある実務家教員の

登用が進んでいる、である。こうした変化は一見、大学におけるキャリア教育が義務化を契機として、定着・浸透したと映る。

一方でキャリア教育が義務化されて10年近く経過するも、キャリア教育科目が就職支援と大差ないとする指摘がある（大江，2018）。また、若手教員としてキャリア教育を担っている立場から同教育の課題として、①キャリア教育と専門教育がともすれば切り離されており、②学内の教職員の「キャリア教育に対する非関与意識」の存在を挙げている（永作，2019）。しかしながら、大江・永作らは自らの経験並びに印象論で語っており、それらの指摘が妥当かの否かの学術的検討は行われていない。また、仮に永作（2019）の指摘した課題が存在した場合、それがいかなる構図で生み出され、結果的に大学機関内でのキャリア教育の効果にどのような影響を及ぼしているか、も顧みられていない。

ところで、キャリア教育の先行研究はどのような蓄積がなされてきたのであろうか。先行研究の検討を先取りすれば、「現状」に関する研究では同教育科目の事例紹介、「効果・評価」に関する研究では、教員の関心にもとづく授業受講前後の学生の心理的変容に着目した研究が大半を占めており、大江・永作の指摘に応答する先行研究の蓄積（なかでも義務化以降）が充分ではない。さらに言えば、キャリア教育の義務化が所与となることで、同教育義務化の政策過程や義務化以降の各大学機関における同教育の受容過程、キャリア教育科目の内実や機関レベルにおける同教育の効果の検討が必ずしも為されていない。これらの先行研究の乏しさがキャリア教育に対する評価を二分させていると思われる。このような問題認識に立ち、本研究では以下のリサーチクエッションを設定した。

1. キャリア教育科目が多く大学の機関において、既に実施されているにも関わらず、なぜ、2010年当時に義務化されたのか
2. いかにしてキャリア教育が大学機関によって導入され、義務化以降はどのように受容・定着したのか。
3. 科目レベルでみた場合、キャリア教育科目の授業サイクル（設計－実践－評価）は、いかなるもので、どのような教育実践が行われているのか。
4. 大学機関レベルでみた場合、シラバスで示されている同教育科目の授業デザインの3要素（串本，2015）、すなわち「授業の目標」「授業の内容」「成績評価」はいかに記述され、どのような特徴・傾向を持つのか。
5. 大学機関によって、キャリア教育の目的は異なる。キャリア教育の導入目的に対して、同教育科目を始めとするキャリア教育の効果はどのようなになっているのか。

目的と分析視角

上記課題に対して、本研究の目的はキャリア教育の義務化をラスウェル（Lasswell）の段階モデルを整理した橋本（2005）の段階論と、ベッチャー・コーガン（Becher & Kogan, 1992）が示した高等教育の組織的階層に依拠したイシューアプローチの視座から検討し、得

られた知見にもとづき各大学機関で行われているキャリア教育（なかでも同教育科目）への示唆を行うことにある。加えて、キャリア教育義務化の政策形成過程の問い直しを行う。

ただし、本研究では橋本の段階論に修正を加えて、政策立案者サイドからキャリア教育義務化の目的を明らかにし、それに応答した機関レベルにおけるキャリア教育の段階モデルを設定した。具体的には、まず制度レベルにおける政策決定段階、①イシューの認識・集約、②課題（アジェンダ化）、③政策生成・形成（大学設置基準改正によるキャリア教育の義務化）の検討であり、それを所与とした機関レベルにおける段階論、①イシューの認識・集約、②課題（アジェンダ化）、③キャリア教育の導入および受容過程、④キャリア教育の実施、⑤同教育の効果・評価である。なお、高等教育における組織的階層とは、中央（マクロ）レベル—機関（メゾ）レベル—基礎組織・個人（ミクロ）レベルを指し、大学組織は各種要因による均質なインパクトを受けるのではなく、組織の重層性に対応して異なった影響を受けるとされ（羽田，2019）、先の永作（2019）の指摘に応答するには、この大学機関内における組織的階層にも着目する必要がある。

本研究の問題意識は、キャリア教育という高等教育における特定のイシューの登場から制度的な義務化を経て、各大学機関における導入・受容（実施）・効果（評価）を含むプロセス全般を分析対象とする。ゆえに、本研究では大学におけるキャリア教育という特定の対象に限定し、対象に密着した枠組みを作るイシューアプローチの視座から検討を行う。

本研究の学術的特徴・独創的な点

本研究の学術的特徴・独創的な点として以下の2点が挙げられる。①キャリア教育を先述した2軸により俯瞰的・多層的に検討することで、同教育の課題を構造的課題として学術的に析出しようとする試みにある。加えて、構造的課題と捉えることで、大江（2018）や永作（2019）の指摘が実証的に示された場合、それらに至る構図を導出することが可能となる。②大学におけるキャリア教育研究をレビューし、同教育研究の到達点と課題を整理した上で、掲げた課題を克服する研究を提示しようとするところにある。

本論の構成

第1章では、キャリア教育を「政策形成・機関への導入過程」（実施前）→「現状」（実施）→「効果・評価」（実施後）という段階モデルと、高等教育の組織的階層の2軸で整理して、キャリア教育研究をレビューする。そして、各段階における研究の到達点と課題を示す。これにより、冒頭で掲げた問題の所在の妥当性を示す。第2章では、制度（マクロ）レベルでの検討であり、キャリア教育義務化に関する政策過程を、キングダム（Kingdon）の「政策の窓」を援用して詳らかにすることで、「なぜ、2010年当時にキャリア教育が義務化されたのか」を明らかにする（リサーチクエッション1に対応）。

第3章からは、キャリア教育の義務化に対応した同教育の実施主体である機関（メゾ）レベルおよび科目（ミクロ）レベルを分析対象とする。第3章では、学内で内発的に行われた変革（内生的変革）または学外から持ち込まれた変革（外生的変革）によってキャリア教育を導入し、義務化以降の受容過程も分析射程に入れた対極事例を、キャリア教育の実施・運

営体制に着目することで時系列に辿る。そして、その運営・実施体制を構築する要因を遡行推論する。(リサーチクエッション2に対応)。第4章では、教員のキャリア教育科目および教育実践に対する認識の変容プロセスを辿ることで、同教育科目の授業サイクル(設計→実践→評価)がどのようなものであるかを明らかにする。(リサーチクエッション3に対応)。第5章ではキャリア教育科目における授業デザインの3要素(「授業の目標」「授業の内容」「成績評価方法」)に着目し、大学機関ごとに公開されているシラバスをテキストマイニングにより、探索的に検討する。(リサーチクエッション4に対応)。

第6章では、キャリア教育の効果について検証する。具体的には、一地方大学の学生アンケート調査を用いた分析結果を示す。事例調査ゆえに、調査校におけるキャリア教育の受容状況を辿ることができ、加えてキャリア教育の目的を同定することが可能となる。そこでまず、その目的に即した結果に至る要因を導くため、回帰分析を用いて探索的な分析を行う。回帰モデルが持つ強い仮定が存在するゆえに、傾向スコア分析を用いて、仮説的に有意とされたキャリア教育に関する変数の効果に関する因果推論を行う(リサーチクエッション5に対応)。終章では第2章から第6章までの知見を整理し、大学におけるキャリア教育(なかでも同教育科目)への教育的示唆を行う。さらに、本研究の知見からキャリア教育義務化という政策形成過程そのものに対する考察を行う。最後に本研究の意義と残された課題について言及する。

第1章

本章では、キャリア教育を「政策形成・機関への導入過程」(実施前)→「現状」(実施)→「効果・評価」(実施後)という段階モデルと、高等教育における組織的階層レベルに整理して、キャリア教育研究をレビューした。結果、各段階・レベルにおける研究の到達点と課題を示し、冒頭で掲げたりサーチクエッションの妥当性を明らかにした。さらに、大学におけるキャリア教育の全体像を掴むには、各領域が相互に影響を及ぼしていること、また組織の重層性に対応して異なる影響がある(羽田, 2019)がゆえに、それらを網羅したデータ収集と分析が必要なことを論じた。

以下の手続きに従って先行研究を概観した。第2節では研究動向を整理するための枠組を示した。第3節では、キャリア教育がアジェンダ化され政策として生成される過程を扱った研究や大学機関への導入・受容過程を扱った研究を対象に検討を行った。結果、①大学におけるキャリア教育義務化の政策形成過程を直接扱った研究は管見の限り存在しないこと、②各大学への導入過程を扱った研究は存在するものの、義務化以降の受容過程を詳らかにした研究は確認できないことを指摘した。第4節ではキャリア教育の実施に関する研究を検討した。結果、授業レベルでは教員サイドから捉える研究が必要であること、機関レベルでは実施状況・体制に衆目が集まるものの、科目内容に着目した研究が極めて少ないことを示した。第5節では同教育の効果や義務化に対する評価を扱った研究を概観した。結果、大

学機関個々の導入目的に即して、同教育の効果が十分に検討されていないことを示した。加えて、より厳密なキャリア教育の処置効果を測定するためのランダム化試験が困難な中で、準実験デザインを用いることを提起した。最後に、各大学機関で実施されているキャリア教育に迫るには、制度レベルにおける同教育の義務化という政策形成に応答した同機関の導入・受容過程（実施前）→現状（実施）→効果・評価（実施後）という各段階と、大学機関内の組織的階層を網羅した俯瞰的な視座にもとづく検討が必要不可欠であることを論じた。

第2章

本章では、政策過程論のモデルの一つである「政策の窓」モデルを用いて、大学におけるキャリア教育が義務化された理由を分析した。結果、官邸等の政治主導による若年者雇用対策として、キャリア教育の義務化が方向づけられたことを示した、また、同教育に込める価値規範・方向性が十分に議論されず、義務化に至ったことを明らかにした。

小川（2005）は、近年の教育政策をめぐる環境の変容を次のように指摘する。文科省は「政治（内閣）の強いイニシアティブの確立を謳って誕生した内閣府の影響」により、「教育下位政府部門の『外部』からの『非』教育的論理に基づく教育改革方針に『受け身』的」にならざるをえない」とする。それゆえ、「教育政策過程における各アクター、とりわけ『外的過程』に表れるアクターの位置・役割を分析するための枠組」（二宮，2005）を持つキングダムの「政策の窓」モデルを援用した。分析方法として同モデルの「問題の流れ」「政策の流れ」「政治の流れ」ごとに生成過程を分けて、分析した。

主な分析結果は次の通りである。①リーマンショックによる新規学卒者の雇用不安によって「問題の流れ」が認識された。②キャリア教育を教育課程内に位置づける「政策の流れ」が、制度レベルにおける2つの政策コミュニティ（「中教審」および「キャリア教育等推進会議」）で存在した。③新規大卒者の雇用不安に対応する官邸・厚労省等の圧力が強まるなかで「政治の流れ」が「政治の窓」を開けたのであった。そして、2009年8月公表の中教審の下部組織である質保証システム部会の「第二次報告」で3つの流れが合流し、キャリア教育の義務化が決定アジェンダ化される。④その後の議論は自民党から民主党に政権交代がおこるも、同教育の義務化の決定アジェンダは覆らず、政策の合意形成と調整に費やされた。結局、政治主導の雇用政策からのキャリア教育義務化に関する議論では、同教育に込める価値規範や方向性に関する議論はほとんど行われていなかった。

第3章

本章では、キャリア教育義務化に応答した大学機関による同教育の導入・受容過程を対極事例により検討した。両事例ともに同教育科目の実施・運営が学士課程全体および就職支援と有機的に統合していない様子が明らかになった。その上で実施・運営体制が同似性を示す所

以を社会学的新制度論的（以下、新制度論）アプローチに則り、逆行推論した。結果、両大学の構成員の認知的・規範的認識がキャリア教育の実施・運営体制に深く関与していることを仮説的に示した。

より具体的に言えば、学内で内発的に行われた変革（内生的変革）または学外から持ち込まれた変革（外生的変革：キャリア教育の義務化）によって、キャリア教育科目を導入・展開した対極事例を時系列記述により描出し、同教育の実施・運営体制を比較した。新制度論とは、「なぜ、組織は互いに驚くほどよく似ているのか」「なぜ、特定の組織構造や慣行、戦略が普及していくのか」という問題認識に対し、文化的－認知的要因という制度的環境に関わる要因を追求していくものであり（佐藤郁哉・山田，2004）、スコット（Scott, 1995=1998）によれば、同型化のメカニズムは規制的・規範的・認知的という制度環境の3つの構造に対応すると論じている。

本章の事例は大学機関を取り巻く市場環境に対応するため、義務化以前に大学機関が市場環境に即してキャリア教育科目を導入した X 大学の事例（内生的変革）と、2010年の設置基準改正後に大学設置申請を意識して、キャリア教育科目を導入した Y 大学の事例（外生的変革）であった。結果、両校のキャリア教育の導入・受容過程を辿ると、キャリア教育科目は、永作（2019）の指摘通り、大学本体の学びのみならず、他の同教育科目・インターンシップ・就職支援とも切り離されて、実施・運営されていた。続いて両校におけるキャリア教育科目の実施・運営体制の同型化をスコットの新制度論を支える3要素に即して、考察を行った。分析結果を端的に言えば、大学設置基準は大学機関に強い拘束を課し、キャリア教育科目の導入という制度的同型化をもたらすが、市場環境に対応して既に同教育科目を導入した X 大学のように、必ずしも両校の実施・運営体制の同型化を説明する要因にはなり得ない。むしろ、教職員が共有する認知的準拠枠（部局の壁、教育と支援との壁）と、教員が持つ規範的認識（科目担当者の専管事項）とが、両校のキャリア教育に対する実施・運営体制に大きく影響を及ぼしている可能性を示した。

第4章

前章では、大学機関の構成員が共有する認知的準拠枠および規範的認識によって、キャリア教育が学士課程と切り離されて実施されている状況を事例研究により確認した。このような状況下で、どのような教育実践が行われているのであろうか。本章では、教員のキャリア教育科目及び教育実践そのものに対する認識の変容プロセスを辿ることで、同教育科目の授業サイクル（設計－実践－評価）がいかなるものかを探索した。結果、キャリア教育の授業サイクルは、教員自身の授業に対する成功実感により、①授業者の認識範囲は自己の授業に止まらず、他の授業にまで及ぶこと、②授業内容の基盤となる授業者自身の認識準拠枠が強化されていくことが明らかになった。

より具体的に本章の目的を示せば、授業サイクルに対応して、「なぜ、そのような授業目

標を設定するのか」「なぜ、そのような授業実践を行うのか」「なぜ、そのような自己の授業に対する評価を行うのか」といった教員の認識の変容を辿ることで、キャリア教育科目における授業サイクルの内実を明らかにすることにあつた。調査協力者は国立・公立・私立大学において、キャリア教育科目を担う常勤教員 11 名であつた。2018 年 6 月から 10 月にかけてインタビュー調査を実施した。修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて、キャリア教育科目の教育実践を仮説生成的に描出した。

分析結果を要約すると、以下のようになる（〈 〉は分析の最小単位である概念、〔 〕はサブカテゴリー、《 》はカテゴリーである）。授業者の認識サイクルは、学生に対する〈気づき・成長への希求〉から始まる。これを始点として、過去の経験で培ったキャリア論等に関する認識の準拠枠〈自分の物差し〉に即して、授業内容をほぼ確定させる。また、〈自分の物差し〉は授業方法にも影響を及ぼしている。学生との相互作用を通して、自己の授業の成功を確信する（《相互的自己認識の生成》）。この成功実感が転換点となり、学生のキャリア形成にとって、自己の授業はきっかけに過ぎないとする〈“きっかけ科目”〉や、体系的なカリキュラムの下でのキャリア教育が必要だとする〈“つながり”科目〉といった認識が生成され、認識範囲は自己の授業と他の授業との関連といった《科目横断的な視座》の獲得に至る。また、他科目同様、授業実践における学生の相互作用の結果、評価として《改善マインド》が生成される。しかし、授業設計時と授業実践・評価とのずれの認識は授業の成功実感もあつて、方法論に限定され、科目を支える教員独自の〈自分の物差し〉に対する内省には及ばない。むしろ、再帰的に強化され、〈自分の物差し〉が前面化する授業サイクルであつた。

第 5 章

大学機関横断的な視点に立てば、どのようなキャリア教育科目が提供されているのであろうか。本章では、キャリア教育科目の現状を授業デザインの 3 要素（「授業の目標」「授業の内容」「成績評価方法」）を網羅したシラバスをもとに探索的に検討した。結果、様々な授業が展開されていたが、従来の就職支援と大差ない授業であることが明らかになった。

分析データはキャリア教育科目のシラバスであり、広島県・青森県・千葉県下で 2016 年度に実施されていた 155 科目であつた。また分析視角として、「地域」「偏差値」「配当年次」「設置者」を設定した。分析は以下の手順で行つた。頻出語を手掛かりに授業デザインの 3 要素を共起ネットワーク図に描画することで、どのようなキーワードが使用されているか、どのようなテーマが訴求されているかを概観した。②「授業の内容」の頻出語を地域・配当年次・偏差値・設置者に基づき 2 次元の散布図に布置する多重対応分析を行つた。③コーディングによって「授業の内容」の類型化を行つた。

本章の主な分析結果は以下の通りである。①「授業の目標」と「授業の内容」とを比較すると、後者ではより就職を意識した記述となつていた。また、「成績評価方法」は「レポー

ト」中心になされており、教員裁量の幅が大きい。②「授業の内容」をコードにより類型化した結果、授業内容は多岐に亘っていた。しかし、「就職支援」は「能力育成」の次に多く、各コード間の関連を分析した結果、授業内容は就職活動を意識したものと解してよい。③就職に対するアプローチは自己の「目標設定」「能力育成」を軸にした「Inside Out」のアプローチが中心で、「社会認識」からの「Outside In」のアプローチが弱い。この傾向は「地方」「低偏差値」「私立」で顕著であった。④「高偏差値」「国立」では「社会認識」に関する科目の割合が高かった。

第6章

本章では大学機関の導入目的に対するキャリア教育の効果について、一地方大学で行った学生アンケート調査にもとづいて分析を行った。結果、同教育科目の効果は確認できなかった。キャリア教育科目は教員自身の認識準拠が前面化し、なおかつ評価基準も曖昧なゆえに、大学機関の目的に対して、科目としての“質保証”の視点から論じる必要性を示唆した。

キャリア教育の効果検証を行うにあたって、事例調査を用いた理由は以下の2点にある。すなわち、①調査校におけるキャリア教育の受容過程および実施体制が同定できること、②調査校におけるキャリア教育の導入目的が確認できることで、当該校のキャリア教育の目的に対して、同教育の効果検証を行うことが可能となることである。平成22年度「就業力GP」採択校である調査校Z大学は当時、リーマンショックにより内定率の低下に直面しており、その対策としてキャリア教育の強化を図った。従って、同教育には次の目的が掲げられた。①学生の就業力・社会人基礎力を向上させることで、企業等に就職できるようにすること、②キャリア教育科目を核として学生の就業力・社会人基礎力のために全学的・体系的指導を目指す、であった。なお、第3章でみたX・Y大学同様、Z大学においても構成員が共有する認知的準拠（部局の壁、教育と支援との壁）・規範的認識（科目担当者の専管事項）の下、キャリア教育が実施されていた。このようなZ大学の掲げた目的から、本章では次のような課題を設定した。すなわち、①向上させるとした就業力に対して、どのようなキャリア教育の取組が有効なであろうか。②内定獲得に対して、いかなるキャリア教育の取組が効果的であったのか、である。先述したキャリア教育の目的に応じて、科目数が大幅に増加した同教育科目に着目した。

分析手法は以下の通りである。①就業力・内定獲得に対して、キャリア教育の変数・個人属性および先行研究の知見を踏まえた変数を用いた回帰分析を行うことで、仮説的にキャリア教育の有意な変数を導出する。②就業力・内定獲得に対して、有意とされたキャリア教育の変数の効果検証を傾向スコア分析で、より厳密に行うである。就業力に対して、仮説的にキャリア教育科目「C」「就職面接対策講座」が、内定獲得に関しては同教育科目「C」「インターンシップ」「筆記試験対策講座」が、有意な変数として導出できた。しかし、①回帰

モデルでは処置群・統制群の回帰関数がともに等しいという強い仮定を置いており、②結果変数と共変量の関係が正しくモデリングされていることが前提となるが（星野，2016）、モデルの吟味は行っていない。そこで、DAGにて因果関係モデルの修正を加えて、傾向スコア分析を行った。結果、回帰モデルによって有意とされた変数は概ね支持されたが、同教育科目「C」の効果は棄却された。つまり、Z大学が掲げた目的に対するキャリア教育科目の効果は確認できなかった。

終章 結論と含意

知見の整理

終章では第2章から第6章までの検討を整理した上で、キャリア教育が“実施のギャップ”に至った構図を示した。その上で、本研究の知見から教育実践および政策形成過程への示唆を行った。最後に本研究の意義と課題について言及した。

本研究で掲げたリサーチクエッションに対する結論は以下の通りとなる。

1. キャリア教育義務化の議論は、制度レベルにおける2つの政策コミュニティで展開されるも、リーマンショックによる若年者雇用不安に触発され、政治主導で同教育の義務化が決定された。“義務化ありき”の議論では、同教育に込める価値規範や方向性に関する議論はほとんど行われていない。
2. キャリア教育を内発的に導入したX大学と、外発的に同教育を導入したY大学の受容過程を検討した。結果、両大学とも構成員が共有する認知的準拠枠・規範的認識により、キャリア教育科目は大学本体の学び・インターンシップ・就職支援と切り離されて実施されていた。
3. 教員の認識変容に着目したキャリア教育科目の授業サイクルでは、教員の認知的準拠枠が基軸となっていた。さらに自己の授業の成功実感により、教員の認知的準拠枠が再帰的に強化されていた。一方で教員は自分の授業と他科目との関連「科目横断的な視座」を意識するようになる。
4. テキストマイニングによる分析の結果、国立大学や一部の偏差値の高い大学を除いて、就職支援を意識した内容と科目配当になっていることを明らかにした。つまり、キャリア教育科目の実施にあたって、就職支援ではないとした中教審の指摘に反し、“実施のギャップ”の可能性を示唆した。
5. Z大学におけるキャリア教育の導入目的に対する同教育の効果検証を行った。結果、キャリア教育科目の効果は確認できなかった。この結果は固有のディシプリンが存在せず、教員の認知的準拠枠が前面化するキャリア教育科目ゆえに、エビデンスを用いて同教育科目を省察する必要性を示唆した。

上記の知見から、キャリア教育が“実施のギャップ”に至った構図は次のようになる。すなわち、義務化の政策過程時におけるキャリア教育の価値規範や方向性といった議論の欠如が、大学機関の組織慣性（教職員の認知準拠・規範意識）を媒介として、教員への責任委譲と繋がっていた。一任された教員は自身の認識準拠に従って、キャリア教育科目を構成していた（“教員本位”の科目内容）。結果、就職支援と大差ない授業科目が多く存在したのではないかと。加えて、大学機関の目的に促せば、必ずしも期待した効果が上がっていない可能性があるのである。

教育実践・政策形成過程への示唆

キャリア教育の教育実践上の課題として、次の2点を指摘した。①キャリア教育を導入した大学機関では、同機関が有する組織慣性により、同教育科目が学士課程全体と分断化した状態で提供されていることである。②科目内容で言えば、第5章で言及した通り、就職支援と大差ない授業内容と実社会に対する“適用”に過度に焦点があてられていることである。前者の課題に対する処方箋は、各大学機関がキャリア教育義務化の目的や自らのディプロマポリシー・カリキュラムポリシーに照らして、自校のキャリア教育科目を省察するとともに、同教育科目と他の科目をどう関連させるのか、といった大学機関内での検討であろう。なかでも、学士課程内で最も多く履修単位数を有する専門教育とキャリア教育を繋ぐことは重要であって、それら両者を架橋するツールとして日本学術会議が作成した「分野別参照基準」の活用を提起した。

②就職支援の授業内容に対して、「大学に対する社会の信頼を根本で支えているのは、…中略…学問に他ならない」（小方，2013）以上、就職支援型のキャリア教育科目は正課外就職支援に戻すべきであろう。また“適応主義”的な授業内容に対して、ライフキャリア・ジョブキャリアは現実との葛藤の中で構築されるものであり、その意味で言えば、我々を取り巻く制度・構造に関する厳然たる事実や課題を伝えることで、現実を深く知らしめ、変革しようとするマインドの醸成も必要であろう。

続いて政策形成過程への示唆である。中教審での審議過程を辿ると、官邸が進めてきた若年者雇用対策の一環で、“結論ありき”で議論が推移し、エビデンスを用いて合理的に政策形成を行ったとは言い難い。冒頭で記した通り、現代GP等により各大学機関において、キャリア教育が導入され蓄積された同教育に関するエビデンスを用いて、「どのように行えば、円滑に実施されるのか」を政策決定の過程で議論することも必要ではなかったか。本研究の分析を通じて、より重要なことは「政策目標をめぐって、どのような教育が望ましいかという、教育的価値や規範をめぐる」（佐藤仁，2018）議論が欠落していたことである。この議論を欠いたことが、結果的に各大学機関が自学のキャリア教育を省察する機会を逸し、“実施のギャップ”の遠因になったと考えられるからである。

本研究の意義と課題

本研究の意義は次の通りである。すなわち、①キャリア教育を俯瞰することで、同教育の課題を構造的課題として学術的に析出し、“実施のギャップ”に陥った構図を導出したこと

にある。②従来のキャリア教育研究で陥穽とされた領域にそこを補完する研究を提示した
ことである(1:キャリア教育義務化の政策過程、2:義務化以降の大学機関における受容過程
やキャリア教育科目の内容分析、3:キャリア教育科目の授業サイクル、4:大学機関の目的に
対するキャリア教育の効果)。課題は以下の通りである。①本研究は主に事例研究にもとづ
き、キャリア教育を検討してきたゆえに、さらなるデータの蓄積が必要である。②教員の属
性(専任教員また非常勤教員か、実務家教員か否か等)を加味する必要がある、③生涯教育
の視点にたった中・長期的なキャリア教育の効果に関する検討も必要である。④現在のキャ
リア教育を相対化する意味においても、国際比較からの検討も課題である。

注

- (1) 本研究では、キャリア教育を正課内に位置づけられたキャリア教育科目、インター
ンシップだけでなく正課外である就職支援を包摂した大学の教育・支援活動とし、
キャリア教育科目をキャリア支援や就職支援を目的として正課内に位置づけられた
科目とする。

引用文献

Becher, Tony & Kogan, Maurice. (1992). *Process and Structure in Higher Education (2nd ed.)*. :Routledge.

中央教育審議会(1999)『初等中等教育と高等教育との接続の改善』(答申)

(<https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/20kyariasiryou/20kyariasiryou.hp/2-01.pdf>)(2020年10月23日)

中央教育審議会(2008)『学士課程教育の構築に向けて』(答申)

(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf)(20
20年10月23日)

橋本鉾市(2005)「高等教育の政策過程分析:その理論的前提と方法論的枠組」『東北大学大学院教育学研
究科研究年報』53(2), p.51-74.

羽田貴史(2019)『大学の組織とガバナンス』(高等教育研究論集第1巻)東信堂.

星野崇宏(2016)「統計的因果推論の基礎:特に傾向スコアと操作変数を用いて」『岩波データサイエン
ス』3, 岩波書店, p.62-90.

児美川孝一郎(2015)「『夢と現実の振り子』から一步踏み出したキャリア教育を」『Between』264, 株式
会社ベネッセコーポレーション・株式会社進研アド, p.10-13.

串本剛(2015)「1学期の授業をデザインする:シラバス作成をてがかりに」羽田貴史編著『もっと知りたい
大学教員の仕事:大学を理解するための12章』ナカニシヤ出版, p62-75.

永作稔(2019)「まえがき」永作稔・三保紀裕編 田澤実・本田周二・杉本英晴・家島明彦・佐藤友美著
『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』ナカニシヤ出版, p.i-vii.

二宮祐(2005)「教育政策研究における政策過程アプローチの検討:『政策の窓』モデルの可能性」『<教
育と社会>研究』15, p.80-88.

大江淳良(2018)「”キャリア◎◎”依存から本来の教育へ」『IDE 現代の高等教育』602, p.2-3.

- 小方直幸（2013）「大学における職業準備教育の系譜と行方：コンピテンスモデルのインパクト」 広田照幸・吉田文・小林傳司・上山隆大・濱中淳子編『教育する大学：何が求められているか』（シリーズ大学5）岩波書店，p.49-76.
- 小川正人（2005）「監訳者あとがき：本書の意義と日本の教育政策過程研究の課題」 ショッパ，L.J. 小川正人=監訳『日本の教育政策過程：1970～80年代教育改革の政治システム』三省堂，p.201-215.
- 佐藤仁（2019）「教育政策においてエビデンスを『つかう』とはどういうことか」 杉田浩崇・熊井将太編『「エビデンスに基づく教育」の関を探る：教育学における規範と事実をめぐって』春風社，p.42-68.
- 佐藤郁哉・山田真茂留（2004）『制度と文化：組織を動かす見えない力』日本経済新聞社.
- Scott, W. Richard. (1995). *Institutions and Organizations*. :Sage Publications Inc.. スコット（河野昭三・板橋慶明訳）（1998）『制度と組織』税務経理協会.
- 上西充子（2007）「序論」上西充子編著『大学のキャリア支援：実践事例と省察』（キャリア形成叢書）経営書店，p1-23.