

# キャリア教育の拡充の経緯

## - 「特別主題」から「主題A」へ -

葛 城 浩 一 (大学教育開発センター准教授)

西 本 佳 代 (教育・学生支援機構特命助教)

### 1. はじめに

文部科学省は、平成22年2月25日に大学設置基準及び短期大学設置基準を改正した。すなわち、大学設置基準では、「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」(第四十二条の二)という条文が付け加えられた。これにより、大学や短期大学の教育課程に職業指導(キャリアガイダンス)を盛り込むことが平成23年度から義務化されることになった。

これと期を同じくして、本学では平成23年度から、「人生」や「生き方」といった広い意味での「キャリア」をテーマとした主題A「人生とキャリア」が必修化されることになった(前稿「全学共通教育新カリキュラムについて」参照)。しかし、こうしたキャリアに関連する科目(以下、キャリア関連科目と表記)の必修化は、職業指導(キャリアガイダンス)の義務化が求められた結果では必ずしもない。本学では、平成17年度にキャリア関連科目を開講して以降、文部科学省の平成18年度「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」(通称「現代GP」)や平成20年度「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」(通称「学生支援GP」)の採択を契機として、キャリア関連科目の拡充がなされてきた。こうした実践の裏付けを経て、主題A「人生とキャリア」の必修化に至ったのである。

本稿は、本学のキャリア関連科目の拡充がどのようになされてきたのか、その経緯をふりかえりながら、平成23年度から必修化される主題A「人生とキャリア」の具体的内容の検討がなされるまでの一連の過程を記録するものである。

### 2. キャリア関連科目の誕生

本学において、「キャリア支援」という視点が明確に打ち出されたのは、平成16年度に定めた中期目標・中期計画(平成16年4月1日ー平成22年3月31日)においてである。この中で、「修学支援室、就職支援室等の相談体制をシステム化し、学年進行に対応した相談しやすい環境を構築する」や「平成17年度から学生のキャリア形成のための教育を低学年次から行う」といった「キャリア支援」を目指した方策が提示されている。

この中期目標・中期計画にしたがって、平成17年度から、全学共通科目の主題科目のなかに特別

主題「人生とキャリア」というカテゴリが設けられ、そこにキャリア関連科目「キャリア・デザイン入門」が開講された。この授業は、多様な職場で働くゲストから、多様なキャリアのあり方や社会で求められている能力等についての「生」の情報を得ることで、より現実に即したキャリア・デザインを実現するための導入的な授業として位置づけられている。学長が登壇する回が設けられていることから、本学のトップレベルにおけるキャリア教育に対する理解が得られていたことがうかがえる。



「キャリア・デザイン入門」で話をする学長

### 3. 現代GPの採択によるキャリア関連科目の拡充

#### 3-1. キャリア関連科目の開講数の増加

本学のキャリア関連科目は、現代GPに「地域連携型キャリア支援センターの新機軸」（平成18-20年度）というプロジェクトが採択されたことで、拡充がなされていった。

この「地域連携型キャリア支援センターの新機軸」というプロジェクトは、3つの柱からなっている。1つ目の柱は、キャリア関連科目の拡充を通じたキャリア教育基盤の構築であり、2つ目の柱は、社会人学生を含む多様なキャリアを持つ地域住民の経験や価値観に触れる機会の提供、そして3つ目の柱は、地域社会の一部としての高等学校におけるキャリア教育のボトムアップを狙いとするキャリア教育における高大連携である。

このプロジェクトによって、平成17年度、18年度は「キャリア・デザイン入門」1科目であった本学のキャリア関連科目の開講数は、平成19年度には4科目に、平成20年度には5科目に拡充することになった。新たに開講されたのは、「キャリア・デザインー自己理解とコミュニケーションー」「女性とキャリア」「キャリア・デザイン概論」「コミュニケーション基礎トレーニング」である。

「キャリア・デザインー自己理解とコミュニケーションー」は、「自己理解」を通じて「自分」を主軸としたキャリア・デザインを行うことの重要性に鑑み、「他者からみえる自分」や「社会が求める

人材像」を知ることで、自分の強み・能力・特徴について客観的に理解する授業として位置づけられている。「女性とキャリア」は、男女平等という理念とは裏腹に、実際の社会では、まだまだ女性が職業人として働くための諸条件の整備が十分でない現状に鑑み、そうした現状を正しく理解したうえで、プライベートな生活を含むキャリアをどうデザインしていくのかについて考える授業として位置づけられている。「キャリア・デザイン概論」は、「自己理解」「価値観」「仕事理解」といったテーマをひとつひとつこなしていきながら、じっくりマイペースで将来についてのイメージを熟成させていく授業として位置づけられている。「コミュニケーション基礎トレーニング」は、コミュニケーションに自信の持てない学生のためのスキルトレーニング講座として位置づけられている。

こうしたキャリア関連科目の開講数の増加に伴い、1年次にキャリア関連科目を受講した学生は、平成18年度は7%であったのに対し、平成19年度は31%、平成20年度には45%にまで増加した。このように、量的な面では学生のキャリア教育に対するニーズをかなりの部分満たすことのできる体制が整えられた。

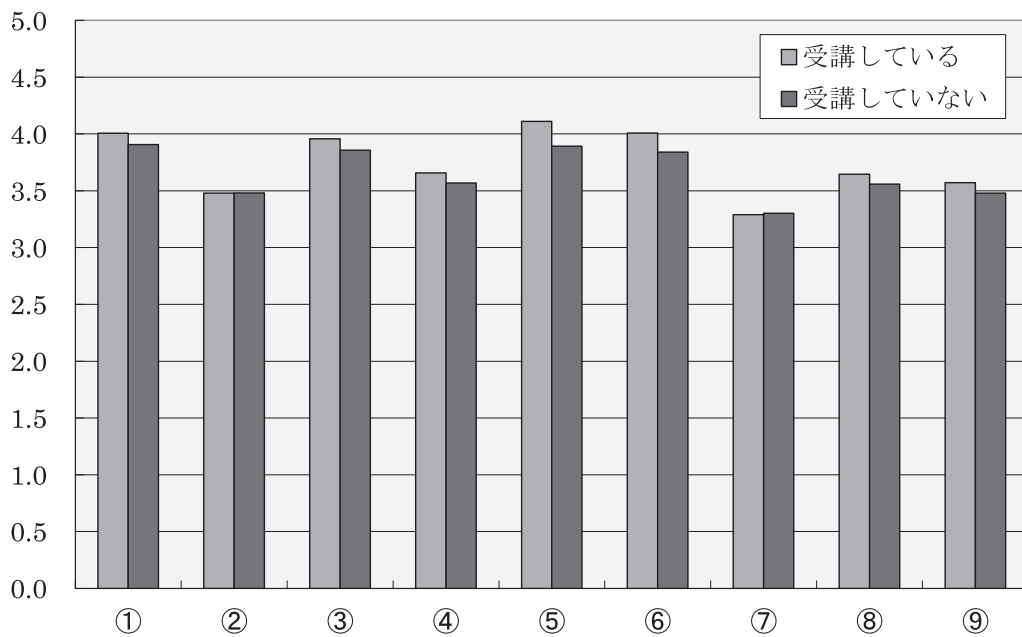
### 3-2. キャリア関連科目の有効性の検証

それでは、質的な面では学生のキャリア教育に対するニーズを満たすことができていたのだろうか。以下では、キャリア関連科目の有効性を検証した結果について紹介したい。使用するデータは、本学の1年次の学生全員を対象として、平成19年1月に実施した調査で得られたものである。1,118名の回答を得、回収率は91.7%であった。

図1は、特別主題「人生とキャリア」を受講した学生と受講しなかった学生で、キャリア意識にどのような違いがみられるかについて、分析した結果を示したものである。キャリア意識に関する9つの項目について、「あてはまる」(=5)から「あてはまらない」(=1)までの5段階で回答してもらい、その平均値を比較した結果を示している。

この結果をみると、いずれの項目についても、特別主題「人生とキャリア」を受講した学生の方が受講しなかった学生よりも総じて高い値を示していることがわかる。特に、「⑤職業人になってからは、責任を自覚して仕事に取り組もうと思うようになった」と「⑥職業生活を通して、さらに自分自身を向上させたいと思うようになった」の2項目については、統計的に有意な差も確認できた ( $P < 0.01$ )。

さらに、特別主題「人生とキャリア」の受講科目数別に同様の分析を行った結果を示しているのが図2である。この結果をみると、いずれの項目についても、特別主題「人生とキャリア」を2科目以上受講している学生の方が、1科目受講している学生よりも高い値を示していることがわかる。「⑦希望する職業に就くための具体的な計画を立てている」と「⑨職業選択や就職は、自分の個性と就職機会の両面から十分考えている」の2項目を除き、統計的に有意な差も確認できた ( $P < 0.05$ )。



注：①将来の職業や就職について、とても関心を持つようになった、②将来の職業や就職先について、いろいろ比較し検討するようになった、③職業選択や就職は自分にとって重要な問題なので、真剣に考えるようになった、④職業の選択・決定では周囲の雰囲気には流されることはなくなった、⑤職業人になってからは、責任を自覚して仕事に取り組もうと思うようになった、⑥職業生活を通して、さらに自分自身を向上させたいと思うようになった、⑦希望する職業に就くための具体的な計画を立てるようになった、⑧どのような職業人になりたいのか、自分なりの目標をもつようになった、⑨職業選択や就職は、自分の個性と就職機会の両面から十分考えるようになった

図1. 特別主題「人生とキャリア」の受講状況別にみたキャリア意識の変化の差

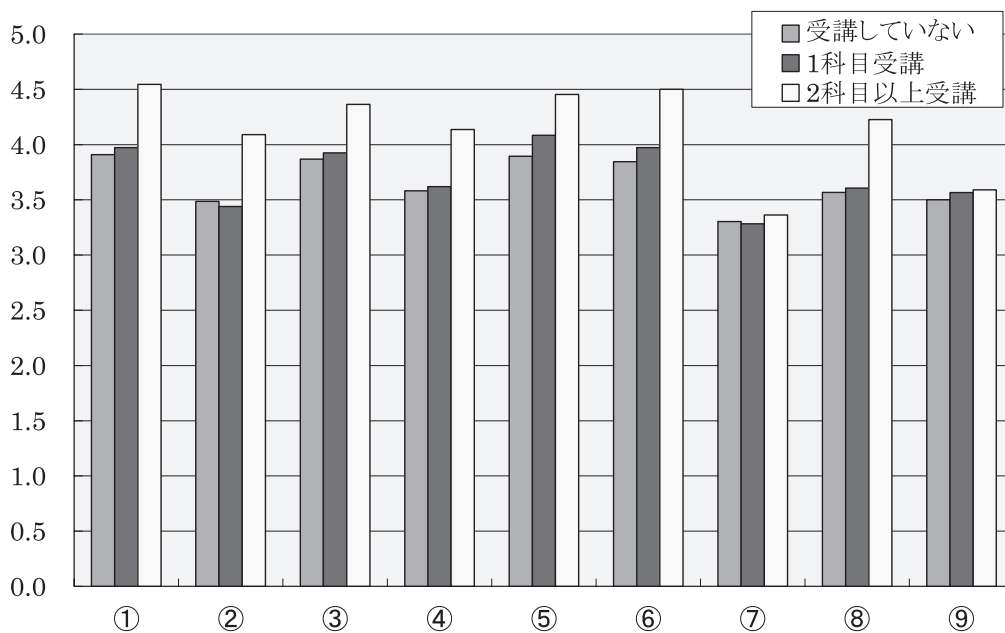


図2. 特別主題「人生とキャリア」の受講科目数別にみたキャリア意識の変化の差

このように、本学のキャリア関連科目が学生のキャリア意識の変化を促す重要な契機となっていることが確認できる。すなわち、本学のキャリア関連科目は、量的な面だけでなく質的な面においても、学生のキャリア教育に対するニーズをかなりの部分満たすことのできるものであったといえよう。

#### 4. 学生支援GPの採択によるキャリア関連科目のさらなる拡充

現代GP「地域連携型キャリア支援センターの新機軸」（平成18-20年度）の採択によって、拡充された本学のキャリア関連科目は、学生支援GPの採択によってさらなる飛躍を遂げることになる。すなわち、学生支援GPに「主体性の段階的形成支援システム（CPS）」（平成20-23年度）というプロジェクトが採択されたことにより、本学で実施されてきたキャリア関連科目はより多角的な観点のもとで展開されるようになった。

このプロジェクトは、従来「支援される」客体としてとらえられがちであった学生を、「支援する」主体に据えることで、学生の主体性を形成しようとする取組である。こうした新たな学生支援の概念を実行するため、4つの柱が用意された。1つ目の柱（「学生支援活動と教育活動の融合」）は、学生の成長を支援する教育活動（正課科目や正課外講座）を学生支援の基礎として位置づけ、両者の融合を図るものである。また、2つ目の柱（「学生を支援行為主体に」）は、学生を「支援行為主体者」として位置づけることで、人間的成長を促すと同時に、学内の学生支援力を総体として高めるものである。さらに、3つ目の柱（「学生の地域社会貢献力」）は、支援活動の場を地域社会に拡大することで、学生の能力の多面的な育成を目指すものである。そしてそれらの取組を一層充実させるため、4つ目の柱（「教職員の協働」）は、教職員一体となった組織的な学生支援体制の確立を目指すものである。

これらの取組のうち、特に1つ目の柱「学生支援活動と教育活動の融合」の一環として、学生支援に関する授業が開講された。具体的には、平成20年度の検討期間を経て、平成21年度より、「キャンパスライフを考える」と「自己開発へのチャレンジ」が開講された。さらに、平成22年度には、平成21年度の授業形式を引き継いだ「キャンパスライフを考えるAー学生による学生支援ー」、「自己開発へのチャレンジ」に加え、「キャンパスライフを考えるBー学生による地域貢献ー」が特別主題「人生とキャリア」の一部として開講された。

「キャンパスライフを考えるAー学生による学生支援ー」は、大学という機関、大学生という存在について考えながら、自分の通う大学の改善策を立案する授業である。人生の中で大学に通う時期をどのように位置づけるのか、また、その期間を充実させるために自分は何ができるのか、学生による学生支援を題材にしながら検討する。受講生にとっては、学生による学生支援という身近な視点から、人生について考える授業だといえるだろう。一方、「自己開発へのチャレンジ」は、大八木敦史客員教授（元ラグビー日本代表）、多賀公人客員教授（KSBアナウンサー）という多彩なキャリアを持つゲストを迎えて授業が展開される（平成22年度については大八木敦史客員教授のみ登壇）。ライフスキルを学び、身につけることで、他者との関わりを通して大学生生活を豊かにすることを目的としている。他方、「キャンパスライフを考えるBー学生による地域貢献ー」は、大学の外での地域貢献を軸にした授業である。「キャンパスライフを考えるAー学生による学生支援ー」が、大学内での支援活動に焦点を絞った授業であったのとは対照的である。大学という機関、大学生という存在について考



えるというベースとなる内容は「キャンパスライフを考える A－学生による学生支援－」と共通であるものの、大学時代を充実させるためのひとつの方策として、地域貢献を取り上げる。地域貢献を軸に人生について考える授業だといえよう。

このように、学生支援 GP の採択により、「キャンパスライフを考える A－学生による学生支援－」、「自己開発へのチャレンジ」、「キャンパスライフを考える B－学生による地域貢献－」という 3 つのキャリア関連科目が開講されることとなった。これらは、キャリア関連科目としては少し異質なようにもみえる。しかし、それぞれが、学生による学生支援、ライフスキル、学生による地域貢献という独自の視点を持ち、学生の人生、あるいはキャリアについて考える機会、スキルを身につける機会を提供していることには違いない。学生支援 GP の採択により、本学のキャリア関連科目の幅が広がり、より多様な視点から、自らの人生やキャリアについて考える機会が提供されるようになったといえるだろう。

## 5. 本学のキャリア教育が抱えていた課題

このように、現代 GP や学生支援 GP の採択を契機として、学生のキャリア教育に対するニーズをかなりの部分満たすことができる体制が整えられた。しかし、本学のキャリア教育には大きな課題が残されていた。そのひとつが、選択科目としてキャリア関連科目を提供することの限界である。以下では、データに基づきながらその点について確認したい。使用するデータは、本学の 1 年次の学生全員を対象として、平成 18 年 10 月に実施した調査で得られたものである。1,167 名の回答を得、回収率は 95.7%であった。

まず、学生はキャリア教育に対するニーズをどの程度感じているのだろうか。表 1 は、キャリア教育に対するニーズの有無を示したものである。この表をみると、キャリア教育に対するニーズを感じ

表 1. キャリア教育に対するニーズ

	ニーズあり	ニーズなし	ニーズなし			
			進路あり	興味関心なし	考えたくない	必要性なし
全体	542 47.3%	604 52.7%	127 21.0%	271 44.9%	89 14.7%	62 10.3%
教育学部	113 59.5%	77 40.5%	29 37.7%	32 41.6%	8 10.4%	9 11.7%
法・経済学部	190 44.7%	235 55.3%	43 18.3%	91 38.7%	49 20.9%	22 9.4%
工・農学部	186 46.3%	216 53.7%	25 11.6%	113 52.3%	30 13.9%	19 8.8%
医学部	53 42.1%	73 57.9%	30 41.1%	35 47.9%	2 2.7%	10 13.7%

注：上段は実数、下段は%。

表2. キャリア教育に対するニーズとキャリア意識との関連

		ニーズあり	ニーズなし	ニーズなし			
				進路あり	興味関心なし	考えたくない	必要性なし
全体	具体的展望	0.048	-0.043	0.401 ***	-0.179 **	-0.424 ***	-0.014
	向上心	0.069	-0.064 *	0.185	-0.193 ***	-0.423 ***	-0.248
教育学部	具体的展望	0.242	0.345	0.674 *	0.232	-0.451	-0.035
	向上心	0.359	0.330	0.566	0.082	-0.385	-0.221
法・経済学部	具体的展望	-0.065	-0.150	0.384 *	-0.356 *	-0.369	-0.036
	向上心	-0.010	-0.073	0.178	-0.261	-0.417 *	-0.079
工・農学部	具体的展望	-0.092	-0.279	-0.304	-0.358 *	-0.533 *	-0.197
	向上心	-0.034	-0.326 **	-0.341	-0.341 *	-0.379	-0.398
医学部	具体的展望	0.527	0.621	0.795	0.518	-	0.550
	向上心	0.094	0.322	0.284	0.234	-	-0.492

注：\*\*\*はP < 0.001、\*\*はP < 0.01、\*はP < 0.05。

ている学生は542名(47.3%)であり、キャリア教育に対するニーズを感じている学生が半数に満たないことがわかる。

一方、キャリア教育に対するニーズを感じていない学生は604名である。キャリア教育に対するニーズを感じない理由についてみると、「授業内容に興味・関心がないため(以下、「興味関心なし」と表記)」がもっとも多く(44.9%)、これに「明確に希望する進路が決まっているため(以下、「進路あり」と表記)」(21.0%)、「1年次からキャリアのことを考えたくないため(以下、「考えたくない」と表記)」(14.7%)、「キャリア教育の必要性を感じないため(以下、「必要性なし」と表記)」(10.3%)が続いている。

それでは、キャリア教育に対するニーズを感じている学生と感じていない学生で、キャリア意識にどのような違いがみられるのだろうか。表2は、キャリア教育に対するニーズとキャリア意識との関連について、分析した結果を示したものである。

分析の詳細については注に譲るとして<sup>1)</sup>、この分析からは以下のような知見が得られた。まず、キャリア教育に対するニーズを感じている学生は、そうでない学生に比べ、総じて将来の職業生活における具体的展望や向上心を有しており、キャリア意識が高いといえる。また、キャリア教育に対するニーズを感じていない理由によって、キャリア意識は大きく異なっている。すなわち、明確に希望する進路が決まっていることを理由に、キャリア教育に対するニーズを感じていない学生はキャリア意識が高いのに対して、授業内容に興味・関心がないとか、1年次からキャリアのことを考えたくないことを理由に、キャリア教育に対するニーズを感じていない学生はキャリア意識が低いのである。

以上の知見に鑑みれば、選択科目としてキャリア関連科目が提供されている限りは、キャリア意識の低い学生をその対象とすることが非常に困難であることがわかるだろう。すなわち、選択科目として授業規模を拡大し、単に履修可能な人数を増やすことだけでは問題は解決し得ないということである。キャリア意識の低い学生は、キャリア教育の趣旨に照らせば、もっとも取りこぼしてはならない

層の学生である。キャリア関連科目の有効性が一定程度認められる現状に鑑みれば、こうした層の学生も巻きこめる形でのキャリア教育の展開を次なる課題として検討する必要がある。そうした課題を克服する意味においても、主題A「人生とキャリア」の必修化には大きな意義があったのである。

## 6. 主題A「人生とキャリア」の具体的内容の検討

こうした実践の裏付けに基づき、特別主題「人生とキャリア」は、全学共通教育の新カリキュラムにおいて、必修科目、主題A「人生とキャリア」として生まれ変わることになった。この主題A「人生とキャリア」は、香川大学共通教育スタンダードのうち主として「市民としての責任感と倫理観」を育むことを目指し、学士力の「倫理観」「市民としての社会的責任」に資する科目である。21世紀に生きる市民はどのように生きるべきか、また生きているのかについて学んでいくとともに、高校から大学、さらに社会へと出ていく学生が、市民としてこれからより充実した人生を歩み、キャリアを積んでいくための手助けとなる授業群として設定されたものである。

開講科目としては、現行の特別主題「人生とキャリア」の科目を中心として、関係する科目領域の視点から上記内容にアプローチした科目を加えることになった。特別主題「人生とキャリア」ではグループワークを中心とした授業形態が多く採られていたことから、授業形態として、グループワークを中心としたものと座学を中心としたものの2つを設け、前者の授業規模を100人以下、後者の授業規模を200人以下とすることとした。なお、主題A「人生とキャリア」は初年次教育的要素の強い科目であるため、基本的には前期開講とすることとした（ただし、授業内容によっては後期開講が望ましいものもある）。こうした基本の方針に基づき、授業担当者による具体的内容の検討の段階に入った。

主題A「人生とキャリア」は、平成23年度は12科目（+夜間主1科目）開講されることになった。そのうち、7科目（+夜間主1科目）については、現行の特別主題「人生とキャリア」を担当してきた教育・学生支援機構に所属する教員が担当することになった。また、残り5科目については、哲学・倫理学、心理学、社会学、教育学、政治学の科目領域に所属する教員が担当することになった。

それぞれの授業が主題A「人生とキャリア」の趣旨及び基本の方針に沿って行われるよう、授業担当者を集めた担当者打ち合わせ会議が隔週で2ヶ月間にわたり行われた。会議ではまず、主題A「人生とキャリア」の趣旨及び基本の方針が確認された。そして、シラバスの「授業の概要」には、主題A「人生とキャリア」の趣旨に照らして、どのように位置づけられた授業であるのかを明記することや、「授業の目的・達成目標」には、「市民としての責任感と倫理観」に関わる内容を明記することが求められた。特に前者の点については、現行の特別主題「人生とキャリア」の科目には、先述のようにキャリア関連科目としては少し異質なように見えるものが少なからずあったため、その位置づけについて改めて確認することが求められた。

こうした具体的内容の検討を経て、平成23年度より開講される12科目（+夜間主1科目）は以下の通りである。詳細についてはシラバスに譲りたい。



佐藤慶太（哲学・倫理学）「幸福論－「よく生きること」への哲学的アプローチ」（前期）

武重雅文（政治学）「人生の社会学－「私」という「役」－」（前期）

加野芳正（教育学）「大学・就職・人生を考える」（前期）

葛城浩一（機構）「キャリア・デザイン入門」（前期）

山本珠美（機構）「大学入門講座－夢に近づくためのキャンパス活用法－」（前期）

杉本洋一（機構）「キャリア・デザイン概論」（前期）

藪添隆一（心理学）「自己実現の臨床心理学」（前期）

清國裕二（機構）「自己開発へのチャレンジ」（前期）

時岡晴美（社会学）「選択する人生と生活」（前期）

山崎裕正・藤本佳奈（機構）「キャンパスライフを考える－学生による学生支援－」（後期）

杉本洋一（機構）「自分の生き方のビジョンを持とう」（後期）

西本佳代・藤本佳奈（機構）「キャンパスから地域へ－市民としての役割について考える－」（後期）

\*

西本佳代・佐藤慶太・葛城浩一（機構）「学生の規範意識」（夜間）

## 7. おわりに

本稿では、本学のキャリア関連科目の拡充がどのようになされてきたのか、その経緯をふりかえりながら、平成 23 年度から必修化される主題 A「人生とキャリア」の具体的内容の検討がなされるまでの一連の過程を概観してきた。

先述のように、本学のキャリア関連科目についてはその有効性が一定程度認められる。しかし、選択科目としてキャリア関連科目が提供されていたため、キャリア意識の低い学生をその対象とすることが非常に困難であった。すなわち、キャリア教育の趣旨に照らせば、もっとも取りこぼしてはならないキャリア意識の低い学生を取りこぼしてしまっていたのである。こうしたキャリア意識の低い学生も巻きこめる形でのキャリア教育の新たな展開として、主題 A「人生とキャリア」の必修化には大きな意義がある。

しかし、残された課題も少なくない。ひとつは、主題 A「人生とキャリア」の有効性をどう維持するかという課題である。特別主題「人生とキャリア」の有効性が一定程度認められることは先述のとおりである。ただし、特別主題「人生とキャリア」を受講していたのは、キャリア意識の高い学生であった。すなわち、特別主題「人生とキャリア」の有効性が一定程度認められる要因として、キャリア意識の高い学生がキャリア教育に対する高い動機づけを持ってキャリア関連科目を受講していたことが関係していた可能性がある。主題 A「人生とキャリア」が必修化されたことで、キャリア教育に対する高い動機づけを持つことなくキャリア関連科目を受ける学生が増えれば、その有効性はこれまでよりはみえにくいものになるかもしれない。場合によっては、特別主題「人生とキャリア」でこれまでうまくいっていた授業であっても、うまくいかなくなる可能性もないわけではない。

また、いまひとつは、「市民としての責任感と倫理観」をどのように育むのかという方法論についての課題である。大学教育開発センターが昨年度に行った全学共通科目の総点検の結果からも明らか

なように、「市民としての責任感と倫理観」の育成を目指す授業はこれまでほとんど行われてこなかった（大学教育開発センター編 2010）。だからこそ、その育成を目指す授業群として、主題A「人生とキャリア」が構想されたのである。そのため、「市民としての責任感と倫理観」を育成する方法論は、本学に十分に蓄積されているわけではない。幸いにも本学は、文部科学省の平成22年度「大学生の就業力育成支援事業」（通称「就業力GPJ」）に「学生の市民的責任感（SSR）育成システム」というプロジェクトが採択された<sup>2)</sup>。こうしたプロジェクトとも連携しながら、「市民としての責任感と倫理観」を育成する方法論を模索していくことが求められよう。

このように、主題A「人生とキャリア」に課せられた課題は少なくない。こうした課題への対応策は、実際にカリキュラムを動かしていく中で適宜検討していくしかない。その結果を再来年度以降のカリキュラムに少しずつでも反映していければと考える。

## 注

- 1) キャリア意識には、「具体的展望」（「希望する職業に就くための具体的な計画を立てている」「どのような職業人になりたいのか、自分なりの目標をもっている」といった質問項目を要約したもの）と「向上心」（「職業人になってからは、責任を自覚して仕事に取り組もうと思う」「職業生活を通して、さらに自分自身を向上させたい」といった質問項目を要約したもの）を挙げている。表中の値は、将来の職業に対する「具体的展望」や「向上心」の高さを示しており、表中の値が高いほどそれらを有していると解釈できる。

まず、キャリア教育に対するニーズを感じている学生とそうでない学生では、「具体的展望」「向上心」のいずれについてもニーズを感じている学生の方が高い値を示している。つまり、キャリア教育に対するニーズを感じている学生は、そうでない学生に比べ、将来の職業生活における具体的展望や向上心を有しており、キャリア意識が高いといえる。

ただし、学部別にみると、教育学部や医学部では、キャリア教育に対するニーズを感じている学生よりもそうでない学生の方が高い値を示していることがわかる。この点に鑑みれば、単純にキャリア教育に対するニーズの有無という視点から両者の関連性の有無を判ずることはできないといえる。

そこで、キャリア教育に対するニーズを感じていない理由ごとに同様の分析を行った。その結果、「進路あり」と回答した学生については、「具体的展望」「向上心」のいずれについても、ニーズを感じている学生に比べ高い値を示していた。つまり、明確に希望する進路が決まっていることを理由に、キャリア教育に対するニーズを感じていない学生は、そうでない学生に比べ、将来の職業生活における具体的展望や向上心を有しており、キャリア意識が高いといえる。キャリア教育の趣旨からいえば取りこぼしても比較的問題のない層の学生であるといえよう。

これとは逆の傾向がみられたのが、「興味関心なし」と「考えたくない」と回答した学生である。これらの理由を回答した学生については、「具体的展望」「向上心」のいずれについても、ニーズを感じている学生に比べ低い値を示していた。つまり、授業内容に興味・関心がないとか、1年次からキャリアのことを考えたくないことを理由に、キャリア教育に対するニーズを感じていない学生は、そうでない学生に比べ、将来の職業生活における具体的展望や向上心を有しておらず、キャリア意識が低いといえる。キャリア教育の趣旨に照らせば、もっとも取りこぼしてはならな

い層の学生であるといえよう。

- 2) このプロジェクトは、本学の学生の市民的責任感（SSR：Student Social Responsibility）を育成することを目的とした取組である。本プロジェクトでは、市民的責任感を、「就業」という観点から、①社会のルール・マナーを知り、実行する態度（社会的規範意識）、②他者を思いやる態度及びホスピタビリティ（他者受容力）、③自分を律して根気強くひとつのことをやり遂げようとする態度（自律性・持続力）、④地域の風土・文化の特徴やコンピテンシー（強み）を理解し自分を適合させようとする態度（地域適応力）、として定義した。これらを構成する意識・態度を、知識の習得と実践に分解し、① SSR 正課科目／正課外講座の開講、② SSR ボランティアの実施、③ SSR 実践講座（インターンシップなど）の開講、④学部 PBL（実践型問題解決学習）の基盤強化、の4つのフェーズで育成する。

## 参考文献

- 葛城浩一、2009、「誰が「キャリア教育」を受けるのか」加野芳正・葛城浩一編『大学におけるキャリア支援のアプローチ』広島大学高等教育研究開発センター高等教育研究叢書 101 号、1-14 頁。
- 香川大学キャリア支援センター編、2009、『香川大学現代 GP「地域連携型キャリア支援センターの新機軸」成果報告書』。
- 香川大学大学教育開発センター編、2009、『「21 世紀型市民」育成のためのカリキュラム構築に向けて報告書』。