

高等学校のキャリア教育における授業デザインに関する研究 ——他者を通じた学びに基づく授業を対象に——

胡田 裕教
(愛知教育大学)

1. 問題の所在と目的

高等学校学習指導要領(平成30年告示)(文部科学省, 2018)の総則において、自己の在り方生き方を探求する観点からキャリア教育の重要性が言及されている。これまで、キャリア教育に関しては教育活動全体を通して行われるものとし、核となる教科については模索する状況が続いてきた。そうした中、文部科学省ではキャリア教育の中核となる教科等の明確化の検討が行われ、その結果、高等学校では特別活動のホームルーム活動を要とする(文部科学省, 2016)という一定の方向性が示された。一方、これまでのキャリア教育の動向をみると、実践については様々な教育活動を通じて行われることが提唱されつつ、数々の実践が行われてきたが、その特徴としてキャリア教育先進校¹と言われる高等学校では、総合的な学習の時間を活用したキャリア教育が展開されてきた。さらに、論考の中でも山崎(1999)は、普通科高等学校において総合的な学習の時間を活用したキャリア教育の導入を推し進めていた。それらを背景にして、総合的な学習の時間を活用したキャリア教育の実践が全国的に広まり現在に至っている。²

キャリア教育の教育活動については、例えば、高等学校では、キャリア発達に関するアメリカを中心とした提唱者の理論を授業に応用し、あるいは適性検査として実施することで現在の自分についての理解を深めようとしたり、過去や現在の自分から未来にかけての自分を考えイメージすることでどういった自分になりたいのかを描く活動であったり、また、インターンシップでの体験や働く人の話を聞くことを通して、職業観・勤労観を習得しようとする活動であったり、あるいは、課題解決学習として地域の課題を解決しようとする活動も行われてきた。日

本の数多くの学校でこうした活動がキャリア教育の代表的な取り組みとして行われている。このように、様々な活動が行われるようになりキャリア教育の活動は多様性が一つの特色となっている。しかし、その一方で、多様性であるがゆえに何を以てキャリア教育というのかというキャリア教育の概念そのものが拡散しているのではないとも考えられる。児美川(2007)では、「キャリアとは、「生き方の履歴(ライフ・キャリア)」そのものを意味している。もちろん、「生き方」全体にまでキャリアの概念を広げるのは、あまりに無限定であり、かえって概念の輪郭を曖昧にしてしまうという懸念もあるかもしれない」としている。しかし、その一方で、職業観・勤労観を養うことだけがキャリア教育ではないということが、様々なところで言われ一般化している。それゆえにキャリア教育の多様化、広がりというものがみられる。キャリア教育のあり方を考えた場合、最後には自己の生き方を考えるところに返ってくる。つまり「ワーク・キャリア」との関連における「ライフ・キャリア」(児美川, 2007)のことになる。したがって、職業観・勤労観を養うということはキャリア教育の重要な要素であるがそれがすべてではない。そうだとすると、逆に、キャリア教育が「職業」にとらわれる必要がないといった場合にキャリア教育の概念の固有性や本質は何だろうか。さらに言うと、様々な活動を取り入れれば、キャリア教育のカリキュラムとしての意味をなすと言えるのだろうかという問題もある。個々の活動は意義のあるものであっても、それが全体として機能しているのかどうかは明確ではない。キャリア教育は既存の他の教科のように体系立てられた知見に基づいて教育内容が構成されているわけではないことからすると、それらの問題を明らかにする研究が必要になる

だろう。しかし、それらの問題を追究する研究がなされていないのではないだろうか。

したがって、本発表は、高等学校の総合的な学習の時間で行われているキャリア教育に焦点を当て、授業の観察を通して得た知見より、その概念を構成する要素の解明を探索的に図ることを目的とする。

2. 研究方法

(1) 対象

授業で行われるキャリア教育について改めて整理しておく、前述の文部科学省(2016, 2018)で、キャリア教育が特別活動を要として他教科等、教育活動全体を通じて行われるということについては、特別活動はあくまで要であり、実践の中心は総合的な学習の時間、各教科等であるということの意味する。したがって、本発表では、以前からキャリア教育が中心に行われていた高等学校の総合的な学習の時間における実践を扱うことにする。本発表で対象とした A 高等学校は、2008 年度より校内にキャリア教育部を発足させ、2013 年度より高校 1 年生を対象としたキャリア教育の中核となる科目を設定し始動してきた。研究開発の担い手として期待され機能している学校である。その 1 年生では一歩を踏み出すことができる生徒を育てることを目的にしている。また、「行動、役に立つ機会を伴う自己理解」、「社会とのつながり、自ら動くことを重視」、「様々な人との出会いの場を作る」、「ポートフォリオ形式で、自分の成長や気づき、体験の可視化を可能にする」をキーコンセプトとしている。その中で、本発表は年間プログラムにおいて示された単元「働くことについて考える」の中の他者を通した学びに基づく授業を対象にすることにした。

①研究参加者

A 高等学校では、対象としたキャリア教育に関する授業を教員による 4 名から成るチームを組み対応している。本発表では、2 名の担当教員とゲストティチャー 1 名、そして 1 年生として授業に参加する生徒たちを研究参加者として

授業の観察と分析を行った。

②研究時期

本単元は 4 回の授業で構成されていることより、授業観察を 4 回実施した。授業の観察については、倫理規定に基づき、学校並びに生徒、その保護者の同意を得た上で、映像と音声記録を収録し、記述物も収集した。

【第 1 回…201X 年 10 月 19 日、第 2 回…10 月 26 日、第 3 回…11 月 2 日、第 4 回…11 月 16 日】

③授業に関する具体的な形態と内容

1 年生の 1 クラス (35 名) の 2 限目の授業について、本発表では他者を通した学びに一番関連していると思われる第 1 回の授業を対象とした。ただ、ここでの他者を通した学びというのは、社会との関りを通した学びも含有している。また、単元「働くことについて考える」については、「職業」ではなく、「仕事」を通した生き方について理解を深めることを重要視していた。対象とした第 1 回の授業では、A 高等学校の 1 期生である運輸・空港関係に勤める卒業生の講話として実施された。

(2) 方法

第 1 回授業では、社会人である卒業生の講話を聞いて、それについての思いを生徒たちがワークシートに記述する。生徒たちが記したそのその記述物を研究の対象とした。その際、授業の前後で「働くこと」のイメージが変化したかどうかについての観点から分析することにした。なお、先行研究では、三川 (2017) は大学生に対する研究として、「先輩による「職業人講話」は「人生の転機」の受け止め方や対処の仕方のほか、コミュニケーション能力の重要性を認識させることにつながった」ことを示した。本発表では、そのような結果の元となるキャリア教育の要素について探索的に明らかにする。

3. 研究結果

社会人である卒業生の講話を聞いて、その前後で「働くこと」のイメージが変化したかどうか

かについての問いに対する高校1年生 35名の自己評価の結果を示したものが表1である。

表1. 講話の前後での「働くこと」のイメージの変化について（3件法）

選択項目内容	人数
1. かなり変化した	10名
2. 少し変化した	20名
3. 変わらない	1名
未記入	4名

結果より、「1. かなり変化した」と「2. 少し変化した」を合わせると30名となり、全体の人数は少ないものの85.7%となった。その上で、それぞれの項目の選択理由を示したものが表2である。

表2. 項目別選択理由

〔1. かなり変化した〕

- ①働くことは生きるためだけと思っていたが、それ以外の意義を自分で見つけていきたいと思えるようになったから。
- ②会社で何をしたいのかを本気で伝え、学生の中から社会に出て役立つ活動をしたという話を聞くことで、働くことのイメージが具体化されたから。
- ③お金を稼ぐことがすべてではないということを知ることができたからです。
- ④入社しても自分がやりたい仕事ができるというわけではなく、自分のやりたい仕事が変わっていてもしっかり夢を持って働くことが大切だとわかったから。
- ⑤自分自身、お金のために大人は働いていると思っていたから。
- ⑥夢を実現するための修行と考えているとプラスの方が大きいから。
- ⑦単に働いてお金を稼ぐことが仕事ではないと思うようになったから。
- ⑧仕事のモチベーションのために夢を立てることが斬新で、仕事以外でも納得できるようなことが多かった。1つに偏っていたものが、2つをバランスよくとることができた。同じ高校の先輩なのでとても参考になった。

- ⑨企業のことを深く知ることができたから。
- ⑩希望しない部署に配属されても、それはいつか夢を実現するための経験になる。そう思ってこれから頑張っていこうと思ったから。

〔2. 少し変化した〕

- ①学生の仕事は勉強という概念と働くということの違いを考えたことがなかった。「やりがい」にも種類があることを知ったから。プラス思考が夢の実現につながると思った。
- ②もともと、お話のような思いを自分の中にも持っていたが、自分が仕事をする上で役立つ話だったのでよかったです。
- ③就きたい職ではなくても、自分の夢をかなえることにつながることを知れたから。
- ④お金重視だと思っていたけれど、夢のために働く楽しそうだと思ったから。
- ⑤働くことは、きちんと夢や目標をもってやるべきだと知れたから。
- ⑥今まで働くことは大人の義務で働くことが当たり前だと思っていたが、どうせ働くなら楽しみながら働きたい、成長したいというお話を聞き、自分自身、将来どんなことをしたいか、何に興味があるのかを改めて見つめ直すきっかけになった。
- ⑦実際に働いている人の話を聞いて、自分自身が働くことについて考えたから。
- ⑧知識や経験を重ねることが、自分の未来へ近づける段階となり、自分の未来が実現できると思いました。
- ⑨自分は何をしたいのか、どうなりたいのかについて自分の気持ちにしっかり向き合うことが大切だと思った。夢や目標の実現には、それから離れたところで身につけた力が役立つことがよく理解できた。
- ⑩外国の方に日本はすごいと思ってもらえるような会社になりたいという夢があることや、希望部署ではなくても休業期間と思える気持ちが大変だと思ったから。
- ⑪誰かのためとか社会のために働けるということがすごいと感じ、夢を実現するための修行という考え方は自分が働く上で参考になった。
- ⑫自分の夢のために働きたいと思うようになったから。
- ⑬仕事をするならやりがいを感じたいと思ったから。
- ⑭働くということのとらえ方を考え直せたから。

- ⑮働くことは大変だと思うけれど、楽しそうだというイメージをもったから。
- ⑯やりたくない仕事をするときがあっても、それを修業期間と思って自分の武器にするという考え方に感心した。
- ⑰話を聞いて、自分ならどの分野で働けるのかなと考えました。
- ⑱働くときには自分の夢や目標をはっきりさせて働きたいと思いました。つらいことがあってもプラス思考を大切に働きたいと思いました。
- ⑲知識をもつことによって、いろいろな問題を解決でき、また、経験があることで柔軟性をもって対応することができるということが一番心に残りました。人生の中でたくさん経験することが大切だとわかりました。
- ⑳自分のやりたいことをするために働こうと思っていたが、それが絶対にできるというわけではないことがわかった。

〔3. 変わらない〕

- ①イメージとしての変化はないが、仕事に対する思いの深みはより増したから。

未記入4名のうち2名は、3件法による選択の記入はなかったが、選択理由は書かれていた。また、残りの2名のうち1名については、話を聞いた感想はきちんと書かれていた。

4. 考察

社会人である卒業生の講話を聞いて、その後で「働くこと」のイメージが変化したかどうかという問いに対する自己評価については4つに分類できた。つまり、何をもとに自分は変化したと感じたか、影響を与えられたと感じたかということである。「思考の広がりや深まり」(1-②、1-③、1-⑤、1-⑦、2-①、2-⑦、2-⑧、2-⑫、2-⑮、2-⑰、3-①)、「物事の捉え方の変化」(1-①、1-④、1-⑥、1-⑧、1-⑩、2-③、2-④、2-⑥、2-⑩、2-⑪、2-⑬、2-⑭、2-⑯、2-⑲、2-⑳)、「知識の付加」(1-⑨、2-⑤、2-⑨、2-⑲)、「承認」(2-②)である。「思考の広がりや

深まり」と「物事の捉え方の変化」については、重なり合っている部分もあるが、より比重が多いと考えられる方に位置付づけた。この結果より、自己の変化の程度と選択理由については、特に関連性があるとは言えない。記述への思いの程度の差ということになるだろう。ただ、ここで、押さえておきたいことは、自分を変化させた、あるいは、自分に影響を与えたと感じた理由が、大別すると、「思考の広がりや深まり」、「物事の捉え方の変化」、「知識の付加」、「承認」の4つに示されたこと。これは、個々の生徒の「多様性」を示している。普段、当然のことと感じている内容であるが、どのように感じたかということについては受け取る人によって様々な捉え方をするということを改めて知っておく必要がある。その上で、これら4つのもとなっている背景について考察してみたい。つまり、生徒がそのように思うもとなった要素について考えてみる。他者のことや社会のことがキャリア教育につながるということに関しては、他者を通じた学びや社会を通じた学びが自己に返ってくるということが重要となる。つまり、人・物・事に関わりながら学ぶことは、人・物・事を通してその向こうにある自己の将来につながるという状態になってはじめて達成できる。表2からも自己と他者をつなげることで自己を見つめるに至ったという内容の記述が多くみられる。これについては、「再帰性」に関連していると考えられる。社会学の文脈ではあるが、中西(2003)はギデンズの主張に沿って近代化を論じる中で、再帰性とは、「自己を他に映し出すことによって自己を規定する概念」とした上で、その状態を「自己と他者、あるいは個人と社会が、互いに依拠し合って自らを成り立たせていることに焦点があてられる」としている。これをキャリア教育に引き寄せて考えると、本発表では他者の話を聞くことで、そこに自己を投影し他者との関係性において共同的に自己を構築あるいは再構築できる装置となっていると言えるのではないか。さらに、「再帰性」について、それを可能にする要素について考えると、他者の話を単に他人の話として聞くのではなく、自分との関わ

りを考えながら聞くということになる。つまり「自分事」として捉えて聞くことである。本発表では、他者自身が自分の高等学校の先輩ということから、「当事者性」になりやすく、働くことは近い将来自分も歩いていくことになる道であることより「切実性」もあり、それらが、生徒自身の「主体性」の発揮につながる。つまり、他者との関りの中で、「再帰性」が生じるようになるには、「自分事」の状態を作ること。そして、「自分事」の成立要素として、その手掛かりになるのが、「当事者性」、「切実性」、「主体性」ではないかと考えている。

5. 今後の課題

本発表の目的は、高等学校の総合的な学習の時間で行われているキャリア教育に焦点を当て、授業の観察を通して得た知見より、その概念を構成する要素の解明を探索的に図ることであった。職業人である先輩の話聞くことで「働くこと」のイメージが変わり、何らかの刺激を受けたと感じた理由について、「思考の広がりや深まり」、「物事の捉え方の変化」、「知識の付加」、「承認」の4つに探索的に分類した。加えて、自己を他に映し出すことによって自己を見つめ直した内容の記述が多く表出されていたことより、それをもとにして他者を通した学びにおけるキャリア教育の授業デザインに資する構成要素について、「多様性」を前提として、「再帰性」、「当事者性」、「切実性」、「主体性」を提示した。これを受けて、今後の研究としては、これらの要素が、他者との関り以外の取り組みにおいても、キャリア教育に必要となるカリキュラムの要素になりうるのかということを中心に検証する必要がある。また、本発表では、評価の視点を視野に入れ、自己評価を扱った。しかし、級友との相互評価や教師による評価を通した学びを取り入れることも必要になるかもしれない。それらを今後の課題としたい。

〔注〕

¹ 例えば、名古屋大学教育学部附属中学・高等

学校では、特設教科「総合人間科」を1995年度より脱教科・脱教室・脱偏差値を掲げ開始した。また、福岡県立城南高等学校では、学年ごとに「自己理解」、「自己啓発」、「自己実現」を目標としたキャリア教育の先駆的モデルとして「ドリカムプラン」を1995年度より実施した。いずれも、総合的な学習の時間が創設される前から実施している点で注目に値する。

² 高等学校のキャリアの実施形態について、リクルート進学総研(2019)では、調査の中でキャリア教育をどの時間で実施しているのかというアンケートを2008年より隔年で行っているが、すべての年で「総合的な学習の時間」が一番多いことに加え、近年、「ホームルーム活動」、「普段の学校生活全般の中で」などの他の教育活動との差が顕著に表れている。

〔参考・引用文献〕

- 児美川孝一郎(2007)『権利としてのキャリア教育』明石書店
- 三川俊樹(2017)「職業としての心理学—キャリア教育の視点からみた効果について」追手門学院大学心理学論集 25 pp. 51-57
- 文部科学省(2016)中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」
- 文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領(平成三十年告示)』
- 中西真知子(2003)「再帰性とアイデンティティの観点からの近代化論—ギデنزの再帰的近代化の時間的空間的広がりめぐって—」『ソシオロジ』47(3) pp. 103-119
- リクルート進学総研(2019)「高校教育改革に関する調査2018」報告書
- 山崎保寿(1999)「普通科高等学校におけるキャリア教育導入の課題に関する考察—「総合的な学習の時間」を視野に入れて—」『学校経営研究』第24号 pp. 30-40

科目「キャリア演習」からみた学生の将来像について考える —初年次教育における1年間の学びより—

藤重 育子
神戸医療福祉大学

1. はじめに

「キャリア演習Ⅰ」は初年次必修科目であり、次年度開講の「キャリア演習Ⅱ」へと継続的な学習がなされるよう、学生に意識づけさせたい。またそうした学習から将来への見通しを持ち、各方面での得意分野の伸長やキャリアデザインを描けるよう指導したいと考えている。そこで学生の実態として、社会人基礎力や現時点でのキャリアに関する意識について把握し、そうしたデータから当科目の1年間にわたる指導として随所で学生に還元をしていく。本報告は、初年次の必修科目である「キャリア演習Ⅰ」において、社会人基礎力や「働くとは何か」という内容に焦点をおき、学生の現状や成長を把握するとともに将来を見通した学生指導を模索することを目的とする。

2. 社会人基礎力の利用

(1) 社会人基礎力の捉え方

社会人基礎力は人間性や基本的な生活習慣を土台にした上で基礎学力や専門知識が一体となった能力である。2006年に経済産業省が提唱した「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、これまで「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」として理解されてきた。しかしながら2018年2月の同省の報告によれば、それら能力の発揮のためにはさらに3つの能力をどのように、何を学び、どう活躍するか振り返る中で見定めていく必要がある。「人生100年時代」に必要なスキルとして、ライフステージの各段階で活躍し続けるために求められる力と定義づけられている。

それら3つの能力に加えてあるべき姿の提案もなされている。「前に踏み出す力(Action)」

の「一歩前に踏み出し、失敗しても粘り強く取り組む力」に加え、現在は「指示待ちにならず、一人称で物事を捉え、自ら行動できるようになること」が求められている。また「考え抜く力(Thinking)」の「疑問を持ち、考え抜く力」に加え、現在は「論理的に答えを出すこと以上に、自ら課題提起し、解決のためのシナリオを描く、自律的な思考力」が求められている。さらに「チームで働く力(Teamwork)」の「多様な人々とともに、目標に向けて協力する力」に加え、現在は「グループ内の協調性だけに留まらず、多様な人々との繋がりや協働を生み出す力」が求められている。

以上のことから、即戦力となる社会人に育てるためには卒業時に身に付いているよう時間をかけて指導する必要性があり、学年があがるにつれ専門学習が増えるため初年次の基礎的な学習からこうした能力を高める学びを積み重ねていくことは重要である。実際に社会人基礎力を活用した先行の研究においても、4年制大学の学生指導や初年次教育に関する内容が多くを占めていることも見て取れた。

(2) 社会人基礎力を用いた先行研究より

大対ら¹⁾によると、社会人基礎力は公共心や倫理観、基礎的なマナーといった人間性や生活習慣の土台の上に基礎学力や専門知識とも関わりながら発揮されることで成果に繋がる能力であると主張している。市川ら²⁾においても、講義、演習や実習で人に働きかけて協力を得て、グループで進めていく課題等を意識的に提示し、自分たちの意見を発信する機会や場を作り上げていく過程を経験できる機会が必要であると述べている。最近では、大学において社会人基礎力を利用した指導について多く挙げられており、将来専門職に就く学生の指導には必至となるだろう。奥田ら³⁾は、介護福祉士養成課程学生の

社会人基礎力をはかり指導に繋げていた。中でも、課題発見力をはじめとする「考え抜く力」に意識して育成していることが特徴的であった。切明ら⁴⁾によれば、看護学生を対象に社会人基礎力を調査している理由として、医療の高度化等により必要なケアを提供するために多くの職種との連絡調整、協働が必要である看護師に求められる役割から、在学中の社会人基礎力の変化を把握しているという。それらの年次結果では「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」3つの能力すべてで学年があがることにより有意に高くなり社会人基礎力の上昇を報告していた。以上のように、対人援助を将来の職業と考える学生にとって社会人基礎力の項目は指標としやすく能力の向上が数値で把握できるため、学生教員両者にとって取扱いやすく指導にも用いられやすいと思われる。

また、市川ら²⁾によれば、社会人基礎力は学年が進むにつれて人との関わりや経験が増えることから身につけていくが、学習は進むほど求められることも難度を増し、自身の能力や課題解決が思うように進まないことを指摘している。近年の大学生の特徴として、成松ら⁵⁾は次のような報告をしている。社会人基礎力について「考え抜く力」に自信がなく「前に踏み出す力」も十分ではないがチームのメンバーとして誰かにリードしてもらえる状況ならば「チームで働く」自信はある。しかし自分がリーダーになって発信する力はないため、あくまでもチームの一員として参加する場合に自信があると考えている学生が多いようである。積極性が乏しく、受け身で協調性のみで自信がある学生が多いことがうかがえる。基礎学力とともに「前にふみ出す力」「考え抜く力」をどう育成するかということが課題であることを示している。これらの考察より一律ではなく、学年や経験値、学生の特徴に合わせて導き出す必要性を感じる。一方で、横山ら⁶⁾は、介護福祉士養成課程の介護教員を対象に調査を実施しており、教員が「基礎学力」や「社会人基礎力」の低下を大きな課題として捉え、特に人間関係力及びコミュニケーション力向上のための教育の必要度が高いと認識して

いると結果をまとめている。社会人基礎力の向上に力を注ぐとともにセルフコントロール能力を高めるために多様なストレス対処法を教育に取り込んでいる実態を明らかにしている。以上の先行研究から、社会人基礎力が短時間で身に付かず、人との関わりを要することから個人で能力を高めることが難しいという点も理解できる。大対ら⁷⁾も、従来ならば社会人基礎力は家庭や地域社会の中で培われてきたが家庭や地域社会の教育力の低下や集団活動への参加の機会が減ることにより社会人基礎力の自然な獲得というのが難しくなっていることを指摘している。こうした点から、未定着の学生には必要であることに加え、本学の社会福祉やスポーツコミュニケーションを専攻する学生に対しても、専門的な学習の土台として在学のはやい段階で十分に適切な指導が必要となる。

そこで本稿では、初年次の「キャリア演習Ⅰ」における学生の社会人基礎力の把握を行う。その後、学生が将来の職業や大学卒業後の自身のあり方を考えるため、能力向上のための指導の一助とできるよう、現在の学生の学びと課題について報告することとする。

3. 「キャリア演習Ⅰ」の授業展開と実践内容

「キャリア演習Ⅰ」は1年次生開講科目であり、2019年度健康スポーツコミュニケーション学科87名、社会福祉学科84名の計171名が履修している。授業計画として自己理解やキャリアプランの一部として、社会人基礎力や仕事に対する考え方についてレポートを課し、それらを現状把握や今後の指導に活かすこととした。今回は、受講者を対象とした調査結果をもとに報告を行う。また授業計画の中には、上記以外に大学行事への参加やそれまでの準備も含まれており、それらの事前事後指導をその都度行うことで、学生が自身のキャリアを考えるきっかけになると期待したい。さらに就業や資格取得にむけての学外講師による講話も含まれており、キャリアについて考える情報提供も併せて行っている。

なお、倫理的配慮については以下のように行

った。回答用紙の配布時には、口頭にて学生の実態把握と今後の教育について調査する目的を説明し成績に無関係であることを伝え協力を求めた。回収時には学生指導の一環として利用することを受講生に了承を得て、同意の受講生のみを調査対象とした。また、研究等で公表する場合は個人が特定されないように配慮する旨を申し伝えた。

4. 学生の回答結果より

受講生を対象に授業内において、社会人基礎力と「働くとは何か」という問について171名中157名(91.8%)の回答を得ることができた。社会人基礎力に関しては、経済産業省の発信している社会人基礎力自己点検シートの通り、12項目において「劣る」から「優れている」の5段階評価として個人の回答を求め、全体や所属による平均値等の数値を算出した。「働くとは何か」という就業に対する意識に関しては、学習前に受講生個人が「働く」ことについての関連語を記述し、学習後に同調査を行い、学びの変化をはかった。

(1) 社会人基礎力の結果

表1は全体の平均値を示す。

表1. 全体の平均値(N=157)

社会人基礎力12項目	平均値	標準偏差
主体性 (物事に進んで取り組む)	3.33	.754
働きかけ力 (他人に働きかけ巻き込む)	3.18	.831
実行力 (目的を設定し確実に行動する)	3.34	.773
課題発見力 (現状を分析し目的や課題を明らかにする)	3.06	.860
計画力 (課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する)	2.99	.755
創造力 (新しい価値を生み出す)	2.94	.972
発信力 (自分の意見を分かりやすく伝える)	2.92	.934
傾聴力 (相手の意見を丁寧に聞く)	3.69	.823
柔軟性 (意見の違いや相手の立場を理解する)	3.81	.848
状況把握力 (自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する)	3.52	.773
規律性 (社会のルールや人との約束を守る)	3.92	.797
ストレスコントロール力 (ストレスの発生源に対応する)	3.08	1.022

柔軟性・規律性が高いことから、学年全体の強みとして、立場やルールなどを遵守した真面目な一面が見て取れる。また状況把握力や傾聴力の値も高いことから、自身だけでなく相手に寄り添う姿勢や周囲と一体感を持って活動することにたけているとも言えるだろう。全体的に見て、社会人基礎力の3つ能力のうち、「チームで働く力」については、比較的高い。しかしながら、計画力・創造力・発信力の平均値が5段

階評価の3以下であった。このことから、新たに課題を生み出したりそれに対処する方法が導き出したりできていないのではないかと思われる。また、主体性・働きかけ力・実行力がそれほど低くない点において、対処方法が明確で理解できれば行動に移すことができるのではないかと想像できる。

表2-1には健康スポーツコミュニケーション学科(以下、健スポ)、社会福祉学科(以下、社福)の学科別平均値とt検定の結果を示す。ストレスコントロール力に5%の有意、実行力と発信力に有意傾向が見られた。平均値の比較では、多くの項目で健スポの値が高く、社福は柔軟性・規律性が高いという特徴であった。

表2-1. 学科別の平均値(N=157)

社会人基礎力12項目	学科	人数	平均値	標準偏差	t値
主体性 (物事に進んで取り組む)	健スポ	79	3.39	.687	1.023
	社福	78	3.27	.817	
働きかけ力 (他人に働きかけ巻き込む)	健スポ	79	3.29	.736	1.624
	社福	78	3.08	.908	
実行力 (目的を設定し確実に行動する)	健スポ	79	3.46	.765	1.945
	社福	78	3.22	.767	
課題発見力 (現状を分析し目的や課題を明らかにする)	健スポ	79	3.10	.886	.550
	社福	78	3.03	.837	
計画力 (課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する)	健スポ	79	3.01	.809	.317
	社福	78	2.97	.702	
創造力 (新しい価値を生み出す)	健スポ	79	2.99	.927	.661
	社福	78	2.88	1.019	
発信力 (自分の意見を分かりやすく伝える)	健スポ	78	3.06	.902	1.903
	社福	78	2.78	.949	
傾聴力 (相手の意見を丁寧に聞く)	健スポ	79	3.72	.783	.514
	社福	78	3.65	.865	
柔軟性 (意見の違いや相手の立場を理解する)	健スポ	79	3.75	.808	.922
	社福	78	3.87	.888	
状況把握力 (自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する)	健スポ	79	3.62	.722	1.606
	社福	78	3.42	.814	
規律性 (社会のルールや人との約束を守る)	健スポ	79	3.89	.784	.592
	社福	78	3.96	.813	
ストレスコントロール力 (ストレスの発生源に対応する)	健スポ	79	3.13	.897	.616*
	社福	78	3.03	1.139	

*p<.05

表2-2には男女別の平均値とt検定の結果を示した。柔軟性・規律性に5%の有意、ストレスコントロール力に1%の有意、主体性に有意傾向が見られた。平均値の比較では、多くの項目で男性の値が高く、女性は計画力・傾聴力・柔軟性・規律性が高いという特徴であった。キャリア科目の学習効果の検討⁷⁾においては、キャリア教育と就職活動に直結した支援を組み合わせた指導をしており、学生の自己理解や仕事理解を深めることや社会人基礎力の一部の向上が見られたことを明らかにしている。将来を見通した専門的な学習の効果と並行して社会人基礎力の上昇も見られるということから、後期におけるグループでのワークや学年が上がるにつれての効果にも注目したい。なおこれらの結果

は、1年次の前期時点であるため、年間の学びを通してどう変化が見られたのか継続的に調査していく必要があるだろう。

表2-2. 男女別の平均値(n=152)

社会人基礎力12項目		性別	人数	平均値	標準偏差	t値
主体性 (物事に進んで取り組む)	男性	91	3.37	.798	.760	
	女性	61	3.28	.686		
働きかけ力 (他人に働きかけ巻き込む)	男性	91	3.25	.825	1.352	
	女性	61	3.07	.854		
実行力 (目的を設定し確実に行動する)	男性	91	3.38	.771	1.355	
	女性	61	3.21	.755		
課題発見力 (現状を分析し目的や課題を明らかにする)	男性	91	3.13	.885	1.270	
	女性	61	2.95	.825		
計画力 (課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する)	男性	91	2.96	.759	.876	
	女性	61	3.07	.750		
創造力 (新しい価値を生み出す)	男性	91	2.98	.977	.893	
	女性	61	2.84	.934		
発信力 (自分の意見を分かりやすく伝える)	男性	90	2.99	.906	1.195	
	女性	61	2.80	.980		
傾聴力 (相手の意見を丁寧に聞く)	男性	91	3.66	.819	.214	
	女性	61	3.69	.827		
柔軟性 (意見の違いや相手の立場を理解する)	男性	91	3.67	.790	2.306*	
	女性	61	3.98	.866		
状況把握力 (自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する)	男性	91	3.54	.807	.492	
	女性	61	3.48	.721		
規律性 (社会のルールや人との約束を守る)	男性	91	3.81	.842	1.967*	
	女性	61	4.07	.727		
ストレスコントロール (ストレスの発生源に対応する)	男性	91	3.27	.955	3.504**	
	女性	61	2.70	1.022		

*p<.05. **p<.01

(2)「働くとは何か」記述結果

受講生に「働く」ということはどういうことか、自身の考える関連語の記述を求めた。健スポ77名(総567語)、社福78名(総587語)、計155名(90.6%)からの回答が得られた。語数の平均は全体で7.46語、健スポ7.36語、社福7.53語であった。性別の回答では152名(88.9%)から同意が得られ、男女別に見ると、男性(91名)7.21語、女性(61名)7.77語であった。

その後、講義内において『どんな仕事も楽しくなる3つの物語』⁸⁾から、「人であふれた駐車場」の内容が文字起こしされた5分間の動画(内容を図1に示す)を鑑賞し、働くことについての振り返りを行った。再度関連語の記述を求めたところ、全体では7.3語、健スポ7.34語、社福7.26語であり、男女共に7.31語と平均語数はわずかに減少しているものの、語数にはあまり変化が見られなかった。内容に関して、ネガティブ語は学習前に11語であったのに対し、学習後には6語と減少していた(表3-1)。反対にポジティブ語は学習前に5語であったのに対し、学習後には14語と増加していた(表3-2)。また人に関連する語として学習前は12語であったのに対し学習後は9語になっていた(表3-3)。全体的に見て、ネガティブ語が減少し、

ポジティブ語が増加したことに加えて、人に関連する語にも学習前には役職名が多く見られたが、学習後は「周り」や「お客さん」といった記述内容の変化を見ることができた。

「人であふれた駐車場」

当時私は事務所のある新宿まで毎日車で通っていました。近くの駐車場には六十を過ぎたぐらいの管理人のおじさんがいました。「おはようございます！今日も天気でいい一日ですね」おじさんはいつもあかるい笑顔で年齢に似合わずシャキシャキと仕事をこなしています。ある日、駐車場に着いたら外はひどい土砂降りになっていました。困ったあと車から降りられずにいると、おじさんが走ってきました。「傘忘れたんじゃない？これ持っていきなよ」「でもそれっておじさんの傘でしょ？」「私のことは気にしないでいいですよ」おじさんはいつもこんな調子で、お客さんのことばかり考えてくれる人でした。駐車場は満車になることも多くおじさんはいつも看板の前であやまっています。「満車です。申し訳ありません」「やっと見つけたのに困るんだよ！」「中には文句をいう人までいます。「本当に申し訳ありません・・・」おじさんはいつも車が見えなくなるまで少し薄くなった白髪頭を下げ続けていました。ある日、いつもと同じように車を止めようとした時、おじさんの笑顔がないことに気がきました。「実は今週いっぱいこの仕事をやめることになったんです」「えっ？！どうしてですか？」「妻が肺を患っているんです。空気のきれいな田舎で二人でのんびり暮らすことにしました」「これまで本当にいろいろお世話になりました」そういっておじさんは深く頭を下げました。「お世話になったのはこっちのほうですよ・・・」私は何ともいえない寂しさをおぼえました。

今日がその最後というその日。私はおじさんへのちょっとした感謝の気持ちで、手みやげを持っていききました。そして駐車場に着いた時、信じられない光景を目にしたのです。小さなプレハブの管理人室の窓からは中がまったく見えません。色とりどりの花束がたくさん積みあげられていたからです。ドアの横には1メートル以上の高さになるほど、おみやげが積み重ねられています。おじさんの花束とプレゼントに彩られて管理人室はまるでおとぎの国の家のように見えます。駐車場の中はたくさんの人でごった返し、あちこちから声が聞こえてきます。「おじさん、いつも傘を貸してくれてありがとう！」「あの時重い荷物運んでくれて、とても助かりました！」「おじさんにあいさつの大切さを教えてもらいました・・・」人ごみの中心には笑顔のおじさんがいました。みんなが次々とおじさんと写真を撮っています。おじさんと握手をして、ハンカチで目を覆っている人もいます。おじさんは一人ひとり目と目を合わせ、何度も何度もうなずいていました。私は列の最後にならんでおじさんと話す機会を待ちました。

「おじさんには本当に感謝しています。毎朝とても気持ちよく仕事に取り掛かることができました」「いえいえ私は何もしていませんよ。私にできることはあいさつすることとあやまることぐらいです。でも私はいつも自分が今やっている仕事を楽しみたい、そう思っているだけなんです」

仕事の最後の日、自分がこれまでどのように仕事に関わってきたのかを、まわりの人が教えてくれる。つまらない仕事なんかない。仕事に関わる人の姿勢が仕事を面白くしたりつまらなくしたりするんだ。私はそんなことをおじさんから学びました。働くすべての人が働くことの本当の意味に気づき、輝いた人生を送るきっかけになりますように。

図1. 「人であふれた駐車場」(抜粋)

表3-1. ネガティブ語の表出		表3-2. ポジティブ語の表出		表3-3. 人に関連する語の表出	
学習前	学習後	学習前	学習後	学習前	学習後
残業	大変	楽しい・楽しむ	楽しい・楽しむ	バイト・パート	人・人の～
しんどい	謝る・謝罪	やりがい	感謝	上司	人間
大変	しんどい	夢	笑顔	人間	バイト・パート
疲れる	辛い	笑顔	やりがい	人	家族
ブラック	残業	努力	思いやり	友	誰かのために
きつい	疲れる		優しい・優しさ	上下関係	お客さん
ストレス			頑張る	家族	仲間
忙しい			気遣い	社長	上下関係
疲勞			夢	接客	周りの人
辛い			親切	部下	
リストラ			助ける	正社員	
			努力	大人	
			輝く		
			尊敬		

太字は共通語

太字は共通語

太字は共通語
(友・仲間も含む)

以上から、「働く」ということについて、学習前は、自分自身のためであったり、アルバイトの感覚や抽象的な印象、また否定的な語が多く見られたりしたが、学習後には変化が見られた。こうしたきっかけから「働く」ことを考え、学年を経て将来の自身の姿を明確にしてほしいと願っている。

先行研究において、教職を目指す学生に「何のために仕事をするのか」をたずねた調査結果⁹⁾では、「収入を得るため」「自分の生活のため」「自分の夢や希望を叶えるため」「仕事を通して達成感や生きがいを得るため」の順に上位の回答として挙げられていた。しかしながら、星野¹⁰⁾によると、大学生が仕事という狭義のキャリアではなく、どのように生きるかという広義のキャリアの視点で自分の内面と向き合い人生で担う様々な役割からキャリアをデザインした場合に起こる将来への意識や自己肯定感、自己愛に肯定的な変化を明らかにしたことも示している。こうした点から、本校においても教職をはじめ、資格を取得し専門職に就く学生の養成であるため、将来の見通しについて、今一度学生に問う必要があるだろう。

最後に、「働く」にことについての学習後の受講生の感想の一部を紹介したい。150名以上の受講生がいる中で、感想や気付きにもばらつきが見られるものの、表4-1にはこれまでの「働く」ことに対する変化や気づきについて、表4-2には気づきがある上での将来、「働く」ことへの決意や意思について、見ることができた。今後、学生が職業や近い将来だけでなく、人生を見通したキャリアを見つけられるように指導や助言をしたり寄り添い見守ったりしていきたい。

表4-1. これまでの「働く」ことに対する変化、気づき

前はやらされてる感とか義務とかお金のためとか、仕方なくやっているイメージが強かったけれど、優しくとか思いやりとか人との関わりを大切にしているイメージがついて温かい気持ちになりました。
働くとは単にお金を稼いだりと思っていたけど、自分の人生に繋がったり生きがいだったりそういうことに繋がっていくんだということがわかった。
仕事に対しての気持ちを書いていて仕事は内容だけではないと思いました。
働くことは自分のためだけかと考えていたけど人のために働くということも兼ね備えていると思った。

表4-2. 「働く」ことへの決意、意思

しんどいと思ったり嫌だなと思ったりするのは、自分の働き方や働く姿勢の問題なんだと思いました。楽しく働くためには、自分の気持ちを高く、いいように持つことが大切なんだと思いました。
働くことは自分でどう感じるかで楽しいか楽しくないかわる。しんどいことも疲れることも多くあるかもしれないけど、自分で決めた道なので頑張っていきたいなと思った。
大学で同じ目標を持つ仲間が集まっているからこそ、同じ考えにもなるし分かり合える部分もあるなと思う。どの仕事を通してその仕事の良さがあると思うし、自分にとって自分を成長させてくれるものだなと感じた。
自分の中の未来に向けてのモヤモヤが晴れたと感じました。

【引用文献】

- 1) 大対香奈子・堀田美保・本岡寛子・直井愛里 (2018)「大学生の社会人基礎力測定尺度の

開発」総合社会学部紀要第7巻第1号, pp.51-59

- 2) 市川裕美子・山野内靖子 (2018)「看護学生の社会人基礎力の学年別自己評価と変化」八戸学院大学紀要第56巻, pp.161-166
- 3) 奥田真紀子・松本しのぶ (2009)「介護福祉士養成教育における社会人基礎力の育成(2)-介護実習において育成される社会人基礎力-」奈良佐保短期大学紀要第17巻, pp.25-35
- 4) 切明美保子・壬生寿子 (2018)「看護大学生の社会人基礎力の年次変化から見たキャリア形成支援内容の検討(第1報)」八戸学院大学紀要第56巻, pp.133-139
- 5) 成松恭平・朝倉はるみ・工藤久嗣・廻洋子 (2015)「社会人基礎力の養成とキャリア教育の取組みについて - 経営学部のキャリアデザインの事例から - 」国際経営・文化研究第20巻第1号, pp.93-108
- 6) 横山さつき・大橋明・土屋彩喜恵・田口久美子・伊藤由紀子・田村清香・田中綾 (2016)「介護福祉士養成課程における教育の実態と課題 - 『社会人基礎力』に着目して - 」中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要第17巻, pp.127-137
- 7) 高松直紀 (2019)「キャリア教育と就職活動に直結した支援を組み合わせた授業の実践とその実習効果」大阪樟蔭女子大学研究紀要第9巻, pp.147-155
- 8) 福島正伸 (2008)『どんな仕事も楽しくなる3つの物語』きこ書房
- 9) 神田正美 (2019)「教職を目指す学生が学ぶキャリア教育(実践報告)」明星大学教職センター年報第2巻, pp.67-72
- 10) 星野宏 (2019)「ライフ・キャリア・レインボー作成による大学生の将来に対する意識変容」日本福祉大学全学教育センター紀要第7巻, pp.101-108

【参考文献】

経済産業省 HP

<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html>