



わが国におけるキャリア教育の課題

——若干の通説的理解を見直す

寺田 盛紀
(名古屋大学教授)

はじめに

日本におけるキャリア教育は、1999年12月の旧文部省の中教審答申で初等中等教育と高等教育の接続の改善の方策として提起され、また同じ年に発表された高等学校学習指導要領で「就業体験」(インターンシップ)が導入されたことを通じて、さらに文部科学省初等中等教育局キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書(2004年1月)、2004年度以降の文部科学・厚生労働両省による「日本版デュアルシステム」の試行、2006年度以降の文部科学省高等教育局の「現代的教育ニーズ支援プログラム(キャリア教育)」の推進などによって一気に展開した。

このような政策展開の比較的近いところに身を置いていた研究者として、実践と研究の推進を展望する上で、若干気になることがある。一般的に言えば、どのような教育訓練実践もそのような運命にあるとはいえ、実践のみがあまりにも先行し、研究やきちんとした議論・定義が伴っていないこと、また導入間もない我が国のキャリア教育論があまりにも「自分勝手」に、母国アメリカで展開されてきたキャリア教育やその論の一部を強調する嫌いがあることを指摘したい。編集委員会からの要請は「現在のキャリア教育は役立っているか」という観点に関するものであるが、筆者はもう少しポジティブに受け止めつつ、筆者の若干の課題意識を提示したい。

1 日本のキャリア教育の特質

まず、我が国のキャリア教育とその論(以下キャリア教育)の特質、つまり1970年代初頭以降に展開したアメリカのキャリア教育の受容の仕方について述べたい。議論がいまだそう煮詰まっているわけではないが、我が国におけるキャリア教育の特徴の1つは、それがアメリカ教育研究者¹⁾に加えて、進路指導関係者²⁾によって深く紹介され、推進されてきたことの意義と

制約に関わることである。我が国におけるキャリア教育紹介の先駆者である仙崎や野淵などは当初合衆国のハイスクール改革、あるいは職業教育改革の問題として広角度からこの問題を論じていた。

しかし、1983年の文部省『中学校・高等学校進路指導の手引き(高校ホームルーム担任編)』が「学校における進路指導は、本来の人間の生涯教育(キャリアエデュケーション)的な立場に立っておこなわれるべきもの」³⁾と位置づけて以降、キャリア教育は暗にキャリアガイダンス(進路指導)のコンテキストで位置づけられることになった。上記1999年の答申におけるキャリア教育の定義もその延長線上にある。いわく、キャリア教育とは「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」である。

さらに遡れば、1958年の中学校学習指導要領の改訂(教科職業・家庭科の中で行われていた職業指導が特別活動における進路指導とされて)以降、また1960年の改訂高等学校学習指導要領でも同様の扱いをされて以降、進路指導は①生徒理解、②進路情報の提供、③啓発的経験、④進路相談、⑤進路選択・決定、⑥補導(追指導)の6領域からなるものとされた⁴⁾。上記キャリア教育の定義はそのような進路指導の領域論を基本的に踏襲したものと見える。あえて言えば、進路指導・職業指導に「望ましい職業観・勤労観」の側面を付加したものである。今日では、キャリア教育の所管が初等中等教育局の場合、進路指導担当セクションによって行われていることもあり、それがキャリアガイダンスとほとんど同義に語られることが多い。

第2に、そのキャリア教育の目的論や内容論における一面化、形式陶冶化の傾向についてである。具体的に言えば、勤労観・職業観の側面、あるいはジェネリックスキル志向のキャリア発達の側面のいずれかに収斂させる傾向がある。さらにその2つの課題が若者の人

格発達全体の中で、論理的に関連づけられていない。たとえば、文部科学省初等中等教育局の上記2004年の報告書はキャリア教育を「児童生徒一人ひとりのキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度を育てる教育」と捉える一方で、「端的には『児童生徒一人ひとりの勤労観・職業観を育てる教育』と簡略化している（7頁）。この簡略化・単純化はキャリア教育が何か、進路指導の1つの領域である「啓発的経験」こそが、また勤労観・職業観育成に最も効果的と思われる就業体験（インターンシップ）こそがキャリア教育であるとの誤解をもたらしていると考ええる。

他方、この2004年の報告書（35頁）、さらに2006年11月の文部科学省内協力者会議作成による『小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引——児童生徒一人ひとりの勤労観、職業観を育てるために』（21頁）において示されているキャリア教育プログラム案、それはもともとは国立教育政策研究所の調査研究報告書（『児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について』）でまとめられたものであるけれども、人間関係形成能力（自他の理解能力とコミュニケーション能力）、情報活用能力（情報収集・探索能力と職業理解能力）、将来設計能力（役割把握・認識能力と計画実行能力）、意思決定能力（選択能力と課題解決能力）という4領域（細かくは8領域）の内容構造を提案している。これは内容論・教育プログラムというより、目標論を述べたものであり、しかも職業観・勤労観は職業理解能力の枠内の部分問題に退けられている。キャリア教育は情報活用能力育成という実質的・具体的な陶冶内容を伴う事柄としてよりも、他の3つの目標領域にみられるような形式陶冶的な側面から、議論されている。

さらに、キャリア教育論や進路指導の領域では、あまりにもしばしば「たんなる職業への準備ではない生き方の指導」ということが強調される。このことは、1998年の中学校学習指導要領改訂、1999年の高等学校学習指導要領改訂以降、とくに「生きる力」の育成が強調され、さらに新設された総合的学習の時間の中で「自己の生き方」（中学校）、「進路意識の形成」（高校）が位置づけられたことと関係する。

第3に、もっとも重視される「職業観」「勤労観」の中身、そして両者の異同が十分検討されていないことが挙げられる。ここでは前者の職業観の問題につい

てのみ所見を述べてみよう。我が国でよく知られた職業研究の嚆矢は尾高邦雄の『職業社会学』（1941）によるところが大きい。尾高によると職業観とは「職業生活に関する一つの『立場の見解』であり、……職業生活が如何あるべきものなるかに関して立言せるイデオロギーである」と定義する⁵⁾。それはすぐれて個人の価値意識に関わる概念として語られている。職業観の問題を集中的に研究してきた職業心理学や職業指導の領域での比較的明瞭な定義、例えば廣井甫のそれを見ても、職業観とは「一般的にかなり抽象的なレベルでとらえた職業あるいは労働というものに対するの考え方、意識」⁶⁾とあり、やはり多かれ少なかれ、個人の価値意識の側面を前提にしている。

問題はこの価値意識の形成に「望ましい」という条件が付され、さらに、価値観の形成が即座に求められ、その前提になる動機付けや意欲の側面、職業イメージの形成が霞んでしまっていることである。

いずれにせよ、これらのキャリア教育論に共通していることは、キャリア教育を進路指導（キャリアガイダンス）やインターンシップなどという特定の学習指導領域の枠内に押し込める傾向があること、また職業や労働への準備という実質的な能力形成の面をキャリア教育から切り離していることが指摘される必要がある。これほどフリーターやNEETの問題、若者の職業意識の揺らぎが問題にされている中で、「職業ではなく生き方全体の問題」などと言って、キャリア教育の職業性を薄めたり、職業観・勤労観の問題にのみ焦点化するのはいまにも現状にあっていないと思われる。

2 若者のキャリア発達における問題の所在

我が国のキャリア教育は以上のような質的狀況にあるけれども、それではそのキャリア教育に必要性が存在するのだろうか。

第1に、筆者は我が国文部科学省や企業社会が職業観・勤労観の問題を押し出してくるのも故なきことではないと考える。たとえば、本機構の一連の調査報告書⁷⁾や小杉礼子の研究⁸⁾、さらに尾嶋史章の編著⁹⁾に見られるように、若者の「脱近代的職業観」志向、フリーター志向、言ってみれば「望ましくない職業観」志向は否定しようがない。もう少し掘り下げて考えてみる。

筆者らが実施した高校生と大学生の「職業観アンケート」（2005-06年実施）によると、「人生の中で最も大

切なこと2つ」に「職業」を挙げる生徒・学生は皆無に近かった。高校生で8.7%、大学生ではさらに低くわずか7.0%であった。さらにその職業観の中身を見ると、多くの若者が決して単純にフリーター志向ではなく、「経済的自立」の層からも職業を捉えているけれども、全般的に社会志向は弱く、家族生活、専門的能力の向上、生きがいなどの個別志向が強くなっている。

筆者の大学教員としての教育臨床経験からしても、精神科医香山リカが指摘するような大学生の自己理解や自己実現への拘り¹⁰⁾、具体的には就職内定後も延々と活動（自分探し）を続けるような、筆者がいわば「自己実現シンドローム」と呼ぶ傾向は顕著である。このように今日の若者は、近代的・伝統的職業観と脱近代的な、社会の側からみれば「望ましくない職業観」の間を揺れ動いているのであろう。

第2に、このような精神状態が現代の若者の間に目立ってくるのは、職業意識・職業観形成の基盤となる能力が十分伴っているとはいえないからである。筆者の同僚である速水敏彦は近著で、現代の若者の心性、しかし彼の研究や論の根拠は名古屋大学にあるのでそれは名古屋大学の学生に特徴的な心性と言うべきかもしれないが、それは「仮想的有能感」「過去の実績や経験に基づくことなく、他者の能力を低く見積もることに伴って生じる本物でない有能感」¹¹⁾と特色づけられると言う。筆者にいわせれば、それは「職業能力開発を欠いた有能観」として特色づけられる。これを若者の教育行動から裏付けてみよう。

1970年代以降顕著になった高校普通教育志向、高等教育進学志向、さらに1960年代後半以降確立してくる企業内教育の体系化は高校生・大学生の職業能力形成の先送り志向を下支えしたと言える。1970年度にピークにあった高校職業教育学科の生徒在籍率（約40%）は、2007年度現在、わずか約20%にまで低下している。その代わりに、1975年に正規の学校教育として公認された専修学校（専門課程）が一貫して高卒者の20%から25%程度を収容し、社会が必要とする職業能力開発を量的に支えている。

しかし、新規卒者の中ではもっともメジャーな大卒者に目を転じると、自らの専門と卒業後の就職との間に特段のレリバンズが存在するわけではない、いわゆる文系・社会科学系学部生が学生の過半（50%強）を占めており、工学系学部生は逆に近年その比率を低

下（1996年度の19.6%から2006年度で17.0%）させている。

第3に、それに関連して、文部科学省系列のものであれ、厚生労働省系列のものであれ、職業能力開発におけるキャリア形成の視点の扱いに関わる問題がある。筆者は、我が国における就職前の職業能力開発過程の特徴は「移行の架け橋」¹²⁾の欠如であると考える。我が国の職業教育や職業訓練（能力開発）の世界で「移行」と言えば、「組織間移行」、つまりは学校と企業との間で取り結ばれる就職プロセスやそのメカニズムだけが注目されるが、教育や能力開発を問題とするならばそこにおける能力形成のプロセスや中身の（筆者が「カリキュラム移行」と呼ぶ）側面にもっと注意が払われてよい。

就職前の職業教育や専門教育には基礎に対する応用の段階、就業の前提としての企業での実地訓練・研修は不可欠なのであるが、我が国においてはそれは新入社員教育に任されてしまって、公的部門の養成教育の対象外になっている。生徒・学生は学校時代に学んだ知識や技術の実践化過程、応用過程、みずからの専門に関わる職業の世界が教授されないまま企業に送り出される。いわば「不完全な職業教育・専門教育」なのである。職業教育や専門教育におけるキャリア教育も課題となってよい。

3 キャリア教育の課題

筆者は我が国のキャリア教育の発展を展望する上で、第1にキャリア教育の目標として、キャリア発達ということの中に、廣井が指摘したような「知・情・意・価」の面を適切に位置づけること、価の面を過大に要求しないこと、第2に、キャリア形成における職業の重心的な役割を再確認し、制度や過程の中に反映させること、そして第3にその制度・過程の問題として、アメリカ合衆国の若干の州のキャリア教育の取り組みを踏まえ、以下の5点の構造化を提案する。①生徒・学生に将来の職業や専門を主体的に選択させるための体系的キャリアガイダンス・カウンセリング。②通常の教科課程のキャリアの視点からの捉え直し。③職業や労働に関するインテンシブな教科目の設定。④キャリア一般に関する啓発的体験の教育的組織化。⑤キャリアに直接・専門的に準備する職業能力開発¹³⁾。

最後に、第1の問題と関わって「価」の問題、第3の④と⑤に関わってインターンシップの問題について、

論究しておきたい。

まず、職業観の問題であるが、生徒・学生に対して求めるべきは、価値観やイデオロギー、ましてや「望ましい」それではなく、「観」「価」に先立つ職業の「感覚」や「表象」（実像）形成が重要であると考えられる。1つだけ周知のキャリア論を援用する。キャリア発達の観点からキャリア・アンカー（career anchor）の形成を問題にしたエドガー・H・シャインは、それを「自覚された才能と動機と価値の型」（self-perceived talents, motives, and values）¹⁴⁾と捉え、“values”を能力形成、意欲の形成と一体に考えていた。しかも、それは「初期キャリア数年後にしか発見されない」（p. 126）と言われる。それをキャリア教育論に翻訳すればこうである。こども・生徒・学生なりの「価値観、それはあり得る。しかし、それは将来の職業やキャリアへの憧れ、希望、選択の過程で職業のどの側面を重視するかという形で現れるものであり、彼らにとって重要なことは感覚と価値観形成の間に位置する、職業への準備・移行過程における「実像」を膨らませることなのである。

生徒・学生の実像を膨らますと言う点では、やはりキャリア・職業の世界の認識、キャリアモデルとの出会いが大切である。そのような意味において、インターンシップはなくてはならないものである。しかし、多くの学校で取り組まれているような、よく論証できないけれども体験こそ第一という考え方、数日の現場体験、長くて2週間の体験が仕事の世界の認識やキャリアモデルとの出会いが可能になるとも思われない。

ドイツでは普通高校生（ギムナジウム）に対しても2週間程度の「企業実習」が行われるが、俗に“Schnupperpraktikum”（臭い嗅ぎ実習）と呼ばれる。その臭い嗅ぎがマイナスに作用することもままあるのであり、発達の、教育的な組織化、とくにマッチング過程、体験（実習内容）と受け入れ先の教育的組織化が重要にな

る。詳述はしないが、手間暇かけたインターンシップの効用、そうでないもののマイナス作用は、これまでの多くの実践からも裏付けられている。普通教育段階におけるそのような、いわばアメリカのジョブ・シャドー的な職場体験を踏まえて、職業教育や専門教育における企業実習を展望したい。

- 1) 今村令子「キャリアエデュケーション」『学校経営』1972年11月号。
- 2) 進路指導関係者の紹介として、野淵龍雄「アメリカにおけるキャリア教育」『進路指導』1973年4月号、仙崎武「アメリカの新しい職業教育——キャリアエデュケーションの現状と課題」『産業教育』1973年7月号あたりが嚆矢である。
- 3) 山口政志「中学校・高等学校における適切な進路指導の在り方」『季刊教育法』第69号、1987年、17頁。
- 4) 文部省『中学校 進路指導の手引き [学級担任編]』1961年。
- 5) 尾高邦雄『職業社会学』岩波書店、1941年、313頁。
- 6) 廣井甫「職業観の意味ならびに発達形成について」日本職業指導協会『職業観の発達と指導』1976年、10頁。
- 7) 例えば『JIL 調査研究報告書 No. 136 フリーターの意識と実態——97人へのヒヤリング結果より』2000年。
- 8) 『フリーターという生き方』勁草書房、2003年。
- 9) 『現代高校生の計量社会学』ミネルヴァ書房、2001年。
- 10) 香山リカ『就職がこわい』講談社、2004年。
- 11) 速水敏彦『他人を見下す若者たち』講談社現代新書、2006年、118頁。
- 12) 寺田盛紀「高校職業教育と職業・就業の関連構造——目標・課程における緩やかな関連と就職関係における密接な関係」寺田編『キャリア形成・就職メカニズムの国際比較』見洋書房、2004年、第3章2参照。
- 13) 寺田盛紀「アメリカにおけるキャリア教育の展開とわが国における受容」『生涯学習・キャリア教育研究』（名古屋大学生涯学習・キャリア教育研究センター）第3号、2007年参照。
- 14) Edgar H. Schein (1978) *Career Dynamics, Matching Individual and Organizational Needs*. Addison-Wesley Publishing Company, p. 127.

てらだ・もりき 名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授。同研究科長・学部長。最近の主な編著に『キャリア形成・就職メカニズムの国際比較』見洋書房（2004年）。職業・キャリア教育学専攻。