

〔論文〕

大学におけるキャリア教育に対する批判について

——再批判に向けた問題の整理——

安 藤 り か

名古屋学院大学現代社会学部

要 旨

本論では、取り組み開始から十数年となった大学におけるキャリア教育に対して、近年提出されている種々の批判を整理し、それらの批判の対象となっているキャリア教育の現実との照合・確認をおこない、そこに見られる課題の検討を試みた。その結果、第1に、批判の中核である「心理主義的傾向」と「対象と範囲の無限定性」については、批判が妥当であることを確認した。第2に、「対象と範囲の無限定性」の問題が、キャリア career の語義に起因する教育内容の無限定性の問題にとどまらず、教員の専門性の問題とも深く関わっていることを見出した。最後に今後のキャリア研究の課題を示した。

キーワード：キャリア教育、教員の専門性、心理主義、対象と範囲の無限定性、ポスト近代的能力

Discussion on Criticisms of Career Education in Higher Education

Rika ANDO

Faculty of Contemporary Social Studies
Nagoya Gakuin University

発行日 2015年7月31日

1 はじめに

1-1 大学におけるキャリア教育の普及

キャリア教育とは、中央教育審議会（2011）によれば、「一人一人の社会的・職業自立に向け、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」のことである。わが国の大学教育においては、2000年頃から一部の大学で先端的取り組みが開始され、2006年度に「実践的総合キャリア教育」推進プログラムが文部科学省「現代的教育ニーズ取り組み支援事業」（現代GP）の1つに取り上げられたり、2011年の大学設置基準改正においてキャリアガイダンスの体制整備が規定化されたりするなどの制度的な後押しを受けて急速に普及した。既に2011年の段階で約88%の大学でキャリア教育科目（以下、キャリア科目）が開講されていた（中央教育審議会，2011，p. 198）ことから推測すると、現在、キャリア科目は医療系など特定の専門職と直結する大学・学部を除けば、ほぼ100%の大学で開講されていると推測される。

1-2 キャリア教育に関する肯定的知見

上記のように、大学教育においてキャリア教育が開始され10年余となったが、この間、キャリア教育をめぐる肯定的・否定的の両方の知見が提出されてきた。そのうち肯定的知見の多くは、心理学の観点によるものである。たとえば、キャリア科目の授業の受講開始時と終了時の比較検討から、当該科目の授業が、進路選択過程に対する自己効力感（川瀬・辻・竹野・田中，2006）、職業キャリア・レディネス（森山，2007）、自尊心やセルフコントロールなど心理面全般（佐藤・小塩・ハラデレック・林・間宮，2013）に肯定的影響を与えるとした研究をあげることができる。概して心理学的観点においては、下村（2009）が指摘するように、キャリア教育の取り組みの結果、直近の進路課題や意欲・自信といった意識面に直接的効果があったかどうかで成否を判断することが重視されているといえる。

1-3 キャリア教育に関する否定的知見

他方、否定的知見の多くは、主に教育学の一分野である教育社会学の観点によるものであり、政策文書や各種統計データの内容検討を根拠とするものである。それらの大半がキャリア教育の問題として一致してあげる点は、佐々木（2009）が指摘する次の2点に概ね集約されるだろう。その第1は、「心理主義的傾向」である。これは、キャリア教育ではさまざまな心理的手法を用いた「自己理解」や「エンプロイアビリティ」の獲得など、個人の努力や資質の向上が強調される一方で、労働市場や雇用の問題を回避しているとする指摘である。第2は、「範囲と対象の無限定性」である。これは、キャリアという言葉の有する「全生涯にわたる……」という語義の広さによって教育指導の範囲と対象が拡散してしまい、キャリア発達の名のもとに態度主義・勤労主義が促される一方で、専門的な知識・技能の習得がおろそかになっているのではないかという指摘である。概して教育社会学の観点では、心理学的アプローチが目標とする意識・態度面の変化に非常に批判的であり、たとえば本田（2009）は、「プレッシャーのみ強めることによって、

むしろ若者の不安や混乱を増大させてきた可能性が強い」(p. 151.)とし、キャリア教育自体を、『教育の職業的意義』の追求に対して、障害にさえなりかねない」(p. 134.)と断じている。

また、これらの否定的知見と密接に関連して、近年では、キャリア教育を担当する教員（以下、キャリア教員）の専門性の問題も指摘されるようになった。しかも、それらはキャリア教育の現場に近い（あるいは、まさに現場にいる）立場の研究者からの指摘であることが少なくない。詳細は後述するとして、先に一例のみあげると、日本キャリアデザイン学会元会長の川喜多（2007）による、「キャリア教育の教壇に立つ教員にも、その講義内容にも、にわか作り、思い付き程度のものである」（p. 207）という批判がそれにあたる。

1-4 本論の問題意識

さて、このように、現在はキャリア教育、またキャリア教員に対しても厳しい批判が提出されるようになってきている。では、実際に大学においてキャリア教育を担っているキャリア教員はそれらをどのように受け止めているのであろうか。筆者の知る限りでは、キャリア教員が1-3にあげたような種々の批判に関して正面切って論じた文献は皆無である。すなわち、キャリア教員は、その取り組みの成果を主張することはあっても、批判に対しては無視をし続けているように見受けられる。しかし、大学におけるキャリア教育の開始から十数年となり、ほぼすべての大学でキャリア教育が実施されている現在、キャリア教員も成果を主張するだけでなく、批判に対しても開かれた態度で誠実に応えていくことこそが、今後キャリア教育が個人と社会にとっての意義と有用性を高めていく上で欠かせないのではないだろうか。

筆者がこのように考えるのは、筆者自身がキャリア研究者であるとともにキャリア教育を担当するキャリア教員であるためである¹⁾。筆者は、2005年度以降、本論執筆時までの十年余にわたりキャリア科目を担当してきた。また、筆者は、臨床心理士であり、大学キャリアセンターおよび職安（ハローワーク）で就職にかかわるカウンセリング業務にも従事していた²⁾。つまり、筆者は、臨床心理学を専門的背景とするキャリア教員であり、その意味では、教育社会学研究者が批判する「心理主義的傾向」を有するキャリア教育の、まさに実施者の一人であるといえる。筆者にとって自らの立脚点を批判的にとらえることは容易なことではないが、上記したようにそれは

- 1) 現在、筆者は、名古屋学院大学現代社会学部所属の教員として研究（安藤2010, 2011, 2014a, 2014b）に従事するとともに、全学1～3年生対象の正課「キャリアデザイン1・2・3」を統括している。名古屋学院大学のキャリア教育の全体像については十名（2014）を参照されたい。
- 2) 筆者は、他に、厚生労働省が提示した要件を満たした講座受講と能力評価試験の合格によって取得できる「標準レベル・キャリア・コンサルタント」の一種であるCDA（Career Development Adviser）資格も取得している。養成講座では労働知識の付与もおこなわれるものの、最終試験（2試験）ではカウンセリング技法の習得度で合否判定がされる。したがってコンサルタントとはいえど、実質的にはカウンセラーとしての要素が極めて強いといえるが、これもまた「心理主義的傾向」を有する職種としてみなすことができるだろう。資格を統括しているキャリア・コンサルティング協議会の発表によれば、同レベルの資格取得者は全国に約4万人いる（2014年3月時点）が、厚生労働省は平成36年までにこれを累計で10万人に増やす計画を示している。

キャリア教員として必要な態度であると考えているため、本論でその第一歩を踏み出してみたい。ただし、そのためにはまずは現在までの議論を整理することが必要である。なぜなら、そもそもそれらの批判がキャリア教育の現況に見合った妥当なものかどうかの照合さえもなされていないためである。

1-5 本論の目的

以上の問題意識から、本論は、キャリア教育に対する批判を整理し、それらの批判の対象となっているキャリア教育の現実との照合・確認をおこない、そこに見られる課題の検討をとおして、次の発展的議論に向けた手がかりを得ることを目的とする。

以下の本論では、2「キャリア教育に対する批判の整理」、3「批判に対応するキャリア教育の現実の整理」、4「まとめ」の順に論を進めていく。なお、本論では、主に大学におけるキャリア教育について論じ、必要に応じて初等中等教育におけるそれも視野に含めることとする。

2 キャリア教育に対する批判の整理

本章では、1-3で触れた教育社会学研究者の佐々木（2009）による批判を出発点として、批判の整理を試みる。

2-1 教育内容における「心理主義的傾向」に対する批判

2-1-1 佐々木（2009）による批判の概要

佐々木（2009）による批判の第1は、キャリア教育の「心理主義的傾向」である。これは、現況のキャリア教育では、「選択を『自己決定』するためには、さまざまな手法を用いた『自己分析』を通じた『自己理解』を行い、さらに『エンプロイアビリティ』³⁾を高めるために、『人間関係形成能力』、『情報活用能力』、『将来設計能力』、『意志決定能力』（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⁴⁾）を身に付けなければならない」（pp. 4-5）とされ、「労働市場・雇用問題を回避し、結果的に働く者の『エンプロイアビリティ』のみを問題にしている」（p. 5）と指

3) エンプロイアビリティ（employability）とは、「雇用される能力」「雇用可能性」と訳される言葉である。近年の終身雇用崩壊と雇用不安を受けて注目されるようになった（山本，2012）。しかし，二村（2009，p. 81）によると，エンプロイアビリティには「能力開発は個人の責任として突き放す」ような意味合いがあるため，近年では「経営が能力開発の環境を支援するべき」という意味合いのエンプロイメンタビリティ（employmentability）重視の流れが生じている。

4) 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は，キャリア教育のあり方とその推進方策等について総合的な調査研究を行うことを目的として，文科省初等中等教育局内に設置された有識者会議である。メンバーであった寺田（2014，p. 29）によると，「そこでの議論の相当部分は，キャリア教育概念と進路指導および職業教育との関係の問題に費やされた」。また，川崎（2008）によると，この会議から2004年に最終報告書が提出されて，小中高等学校におけるキャリア教育の推進が始まったことから，2004年を「キャリア教育元年」と呼ぶことがある。

摘するものである。ここで佐々木が述べる心理主義傾向は、2つの要素から構成されていると解釈できるだろう。すなわち、その1つめは、自己理解に至らせる「さまざまな手法」が心理主義的であるということである（以下、「手法における心理主義」と呼ぶことにする）。2つめは、これらの手法の目的が、エンプロイアビリティや人間関係調整能力等の心理的な資質の導出であることが心理主義的であるということである（以下、「目的における心理主義」と呼ぶことにする）。

2-1-2 他の研究者による批判

同様の主旨の批判として、上記「手法における心理主義」については、適性テストを用いた自己分析がかえって視野を狭め、安易な職業選択に至らせるとした川喜多（2007）や、自己理解→職業理解→キャリアプラン⁵⁾という限定的理解が「やりたいこと」重視を生じさせる一方で、本来あるべき自己理解と職業理解の往復関係を損ねてしまっているとした児美川（2013）があげられる。また、『自分の将来ややりたいことを考えて、自分で決めなさい』といった規範や圧力」のみを与え、そのための具体的な手段を示していないとする本田（2009）の主張を踏まえて、大学生を対象に「適性診断型授業」と「職業知識・技術習得型授業」が就職結果（「満足な就職結果」を得るか）に与える影響を検証した横井（2012）は、適性診断型授業はかえって学生の将来の見通しを不安定にさせるのではないかと指摘している。

「目的における心理主義」については、本田（2005）の「ポスト近代的能力」の偏重に対する批判が相当するだろう。すなわち、本田は、90年代以降の産業界の強い要請である主体性、独創性、意欲やコミュニケーション能力などの人格と不可分のポスト近代的能力に、さらに道徳的側面も加えた「生きる力」「人間力」などの要素が教育政策において強調されていることを問題視している。本田によるこの指摘もまた、心理面の偏重を問題視している点において心理主義への批判とみなすことができるだろう。

また、本田は、それらのポスト近代的能力は、一定のノウハウを踏襲すれば多くの人が獲得可能であった従来の近代的能力（標準化されたテストで測定可能な基礎学力など）とは異なり、その獲得方法が不明であるうえに「近代的能力と比べてもさらにいっそう、個々人の生来の資質か、あるいは成長する過程における日常的・持続的な環境要件によって決まる部分が多い」（pp. 23-24）と述べている。それにもかかわらず、現行のキャリア教育は、学校教育によるポスト近代的能力の獲得を掲げ、若者を産業界に「適応」させようとするのみで、若者が法律や交渉など適切な手段を通じて「抵抗」できるという観点を欠いていると本田（2009）は指摘している。

2-1-3 関連する批判（スクールカウンセラーに対する批判）

ところで、上記の佐々木（2009）は、心理主義の定義を明示していないが、教育社会学研究においてしばしば参照される森（2000, p. 9）によれば⁶⁾、心理主義とは、「心理学や精神医学の知

5) 児美川（2013）は、この一定の順序性を持つ「3ジャンル」を「俗流キャリア教育」として問題視している。

6) 森（2000）が示しているのは、正確には「心理主義化」の定義であるが、本論が扱う「心理主義」と同

識や技法が多くの人々に受け入れられることによって、社会から個人の内面へと人々の関心が移行する傾向、社会的現象を社会からではなく個々人の性格や内面を理解する傾向、『共感』や相手の『きもち』あるいは『自己実現』を重要視する傾向のこと」である。このような心理主義が学校教育の領域で問題になったのはキャリア教育が初めてのことでなく⁷⁾、1995年から開始されたスクールカウンセラー制度の導入⁸⁾をめぐっても同様の批判があった。たとえば、小沢(2002)は「基本的に没社会的・個人還元的で、問題を社会の問題だけではなく、個人の資質や家族のいたらなさ、つまり個人の問題へと閉じ込めていく役割を担っている」(p. 39) カウンセラーが教育現場に介入することへの危惧を示し、傾聴、受容といったカウンセリングの手法が、「本人を周囲の関係から切り離して変化させ、教室状況のほうを温存する」(p. 107) 役割を果たすと指摘した。小沢の指摘する、傾聴・受容といったカウンセリングの手法は「手段における心理主義」、および、「本人を周囲の関係から切り離して変化させる」のは「目的における心理主義」に、それぞれ対応するとみることができる。このように「抵抗」の観点を持たず問題状況への「適応」を促すと指摘されている点において、スクールカウンセラー制度への批判とキャリア教育への批判は共通する部分を有しているといえる。

2-2 教育内容における「対象と範囲の無限定性」に対する批判

2-2-1 佐々木(2009)による批判の概要

佐々木(2009, pp. 5-6)による批判の第2は、キャリア教育の「対象と範囲の無限定性」である。佐々木は、まず、学校教育に大きな影響力を持つ日本キャリア教育学会が示す「職業生活を中心とはしているものの、生涯にわたるものであり、その意味するところは一言でいえば、『生き方』あるいは『人生』そのもの」というキャリアの定義の広範性を指摘する。

また、佐々木は、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がキャリアを『『個人』と『働くこと』との関係の上に成立する概念』と定義しながらも、その「働くこと」については、「今日、職業生活以外にも、ボランティアや趣味などの多様な活動のあることなどから、個人がその職業生活、家庭生活、市民生活等の全生活の中で経験する様々な立場や役割を遂行する活動として幅広くとらえる必要がある」と、結局は拡散した意味を付与していることを問題視している。そして、これらの定義が1989年の高等学校学習指導要領の「生徒が自らの在り方生き方を考え、主体的な進路を選択できるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進

義と解釈しても差し支えないだろう。

- 7) わが国の学校教育における心理主義の特徴については伊藤(2005)が詳しい。
- 8) スクールカウンセラーの大半は臨床心理士である。教育社会学者の保田(2003)は、臨床心理学の教科書の計量的内容分析をおこない、臨床心理士がスクールカウンセラーとして学校に職域拡大を果たした背景を分析した。その結果、臨床心理士の行動基準が、1970年代の「客観重視の立場」(固い事実)から次第に(とくに1990年代以降)「主客融合型解決の立場」(柔らかい事実)と変化したことを指摘した。そして、そのことによって、同じく「柔らかい事実」を志向する学校の教師との親和性が生まれ、それが学校というフィールドでは有効に働いているのではないかと、保田は推測している。

路指導を行う」という進路指導に関する内容と符号することを指摘している。

その上で、佐々木は、これらの個々人の価値観に関わる「在り方生き方」を学校教育が担うことはそもそも困難であると述べ、学校教育が果たすべき役割は『『望ましい職業観・勤労観』なるものを押しつけるのではなく、個々人が自らの人生をとおして各自の『職業観・勤労観』を作り上げていくために必要な、知識や技能そして学校での豊かな人との交わりの経験を保障する』ことであると主張している。

2-2-2 他の研究者による批判

これらの指摘に関連する他の研究者による批判をみると、まず寺田（2008）は、『『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・勤労観の問題のみ焦点化するのはあまりにも現状にあっていない』と指摘している。これは、キャリア教育の対象と範囲の無限定性ゆえに、実質的な「職業性」が希釈されてしまっていることへの批判とみることができるだろう。

また、本田（2009）は、キャリア教育が、勤労観・職業観の形成を中心に据えつつ、「汎用的・基礎的能力」（たとえば、人間関係調整能力、情報活用能力など）「全人的な成長・発達」「自立意識の涵養と豊かな人間性の形成」「学習意欲の向上」など「およそ望ましい事柄であれば何でも含むような、それゆえ茫漠としたものになっている」（p. 144）と指摘し、それを獲得する手段・方法を欠いたまま「茫漠たるよきもの」（p. 148）を持たねばならないという要請のみを突きつけることで、若者に混乱と困惑を引き起こしているという危惧を示している。

なお、佐藤（2013）の論考によると、職業観・勤労観が、さまざまな将来的可能性を秘めた「獏としたビジョン」として提示されるのは主に小学校から高校までの初等中等教育段階までであり、職業選択等の現実的課題については「大学ではこういうことをしてくれるだろう」という期待のもと、大学に先送りされる。そして、先送りされた側の大学では、目前の課題として就職問題に取り組みざるを得ない。佐藤のこの指摘を、上記の諸批判も踏まえた上で筆者なりに再解釈すると、次のようになるだろう。すなわち、職業観・勤労観に関する「獏としたビジョン」という感覚は、小学校→中学校→高校から大学へと先送りされるが、大学入学後にはそこに上乘せする形でさらに『『エンプロイアビリティ』の大合唱』（児美川，2011，p. 29）が開始されるのである。仮にそうであるとするなら、キャリア教育は、下手をすると小学校から大学まで一貫して個人に獏とした感覚を与え続けるものともなりかねないだろう。

2-3 キャリア教育を担当する教員に対する批判

1-3で触れたように、キャリア教育を担当する教員への批判は、主に現場を熟知する立場にある研究者から提出されている。1-3でも触れた川喜多（2007）は、大学のキャリア教育全般の問題点として、①就職技法偏重、②安易な職業選択、③視野を狭める自己分析、④物見遊山気分の職業知識教育、⑤続く職業能力教育べっ視、⑥本人を責める職業倫理教育、⑦狭義のキャリア教育ではできない積極態度教育、をあげている。しかし、川喜多の各節のタイトルに、「キャリア

教育の教壇に立つ教員、職業人、先輩の話の『質』に問題」(p. 207)、「職業世界の知識もないものが職業観育成の支援ができるのか」(p. 209)「素人談義でのキャリア支援は危険」(p. 220)「教員が育っていない、変わろうとしないならキャリア支援は美辞に終わる」(p. 222)と、教員の質を問う表現が多いことから、その問題意識の主な射程はキャリア教育の担当教員の「質」であると考えられる。また、大学学長であり、中央教育審議会のメンバーでもある濱名(2012)は、大学におけるキャリア教育の現状について『誰が』『何を』教えるかが、チグハグで効果がない」とした上で、『誰が』教えるにせよ、教える技量が乏しい状況の打開・改善が必要」としている。さらに金融業界での実務経験のある酒井(2012)は、キャリアセンター内に教員で構成される「キャリア教育室」を設置することを主張しながらも、多くの大学では「その任に堪える教員はほとんど皆無と言ってよいであろう」とし、「真の専門教員養成」の必要性を訴えている。すなわち、端的に言えば、これらはキャリア教育の教員の「専門性」に対する懐疑の表明であるといえる。

2-4 小括

本章では、佐々木(2009)の示したキャリア教育に対する批判である①心理主義的傾向と、②対象と範囲の無限定性の2点を出発点として先行研究の整理をおこなった。その結果、①心理主義的傾向には、「手段における心理主義」と「目的における心理主義」が含まれることを確認した。とくに後者については、本田(2005)が示した人格と不可分の「ポスト近代的能力」と関連し、それを偏重することで若者を産業界に「適応」させようとする側面がキャリア教育の中にあることを確認した。また、そのような「適応」を強調する傾向はスクールカウンセラーについても指摘されていることを確認した。②対象と範囲の無限定性については、キャリア教育が職業観・勤労観の形成を中核としつつも、実態としては「漠としたビジョン」が小学校から大学まで持ち越されていることが推測された。加えて、キャリア教育を担当する教員の専門性に対する懐疑が表明されていることも確認した。

3 批判に対応する現実の整理

本節では、ここまで論じた批判に対応する現実について、先行研究および筆者の経験との照合をしながら論じる。

3-1 教育内容における「心理主義的傾向」に関する現実

では、実際に大学で実施されているカリキュラムの中に、はたして心理主義、すなわち、上記の「手段における心理主義」(たとえば、適性診断テスト、カウンセリングの実施など)、「目的における心理主義」(たとえば、人間関係調整能力等のエンプロイアビリティの強調など)がみられるだろうか。これを検討するため、複数大学におけるキャリア教育の取り組みについて広範な観点から調査した研究から、批判点に該当する部分をみてみよう。

那須(2008)は、当時キャリアセンターを設置していた北海道と関西の6大学(北海道, 札幌国際, 関西, 近畿, 帝塚山, 甲南の各大学; 引用元の掲載順)のインタビュー調査を実施している。そこにみられる記述中で、まず「手段における心理主義」に該当すると考えられる取り組みとして、適性診断テストの実施が2校(帝塚山・甲南)、キャリアカウンセラーの配置が3校(関西・近畿・帝塚山)あった。

また、「目的における心理主義」に該当すると考えられる取り組みとしては次のようなものがあった(以下、下線部は筆者)。まず、「キャリア教育の発想は、求められる人材の育成にあり/札幌国際」とあるが、これは、これは学生自身がどういう人間になりたいか・なるべきかという主体的なキャリアデザインよりも、雇用側のニーズへの「適応」を優先していると考えられる。また、「キャリア教育のテーマ『学生一人一人の勤労観、職業観を育む』/関西」とあるが、これは上記のように心理主義の代表的なものである。また、さらに、「学部のキャリア教育は、インターンシップをまず創設し、キャリアデザインを別に科目として作っている。キャリアデザインでは、オムニバス方式で、企業の経営者、中間管理職の人の話を聴く/近畿」とあるが、これは自己のキャリアデザインよりも「適応」を重視するインターンシップを優先課題とするとともに、企業カルチャーを体現している経営者や管理職による価値観の吸収を意図している取り組みだとみることができるだろう。これらから、那須の調査した6校中5校⁹⁾で「心理主義」に該当する取り組みがおこなわれていたといえる¹⁰⁾。

また、森平・坂本・玉城(2014)は、「キャリア教育の先進的な取り組み」で知られる大学を全国から5校(西武文理, 金沢工業, 金沢星稜, 山口, 北九州市立の各大学; 引用元の掲載順)を選びインタビュー調査を実施している。そこにみられる記述には、「手段における心理主義」に明確に該当すると考えられるものはなかった。

しかし、「目的に関する心理主義」については以下に列挙するようなものがあった。すなわち、「就職力を高めることに重点を置いている、社会人基礎力を高めることに力を入れている。/西武文理」、「専門科目の分野においても基礎的・汎用的能力を育成することが常に念頭におかれている。/金沢工業」、「学生の入学時の学力は高くなくても、4年後の就職で良い結果を出して『就活で逆転ホームランを打とう!』をスローガンに掲げ、学生の意欲と自信を高めることに力を入

9) ここに該当しなかった1校は北海道大学である。日本学生支援機構(2014)の調査によると、必修のキャリア教育科目を開講している大学は、私立大学では53.6%であるのに対し、国立大学では42.4%と低調である。おそらくその背景には、さほどキャリア教育に注力しなくとも、概して国立大学(とくに北海道大学を含む旧帝国大学)の学生は、私立大学の学生に比べて、有利に就職活動を進めることができるという事実があるのだろう。それはたとえば、私立大学では従前より標準的に設置されていた「就職課」が、国立大学ではようやく2000年代になり設置されはじめた(佐藤, 2005)ことにもうかがえる。

10) もちろん、これらの取り組みは、まだ社会経験が十分ではない学生に社会の現実を実感させたいという、いわば常識的な意図で実施されているものと思われる。しかし、そのような「常識」の底流に潜在するものに注目すると、2-1-3で示した森(2000)の心理主義の定義にまさに該当する要素があると考えられる。本論ではそれを重視した。

れている。/金沢星稜,『『キャリア教育』を学生が自ら学ぶ『キャリア学習』と考え,キャリアの理論と実践力を身につける,経済・社会の理解と実践力を身につける,社会人基礎力を身につける,をその3つの柱としている。/山口,「キャリア教育では,指導や支援によって学生の『意識を変える』のではなく,自発性を喚起することで「意識が変わる」ための仕掛けづくりを行う。/北九州市立」。ここにみられる就職力(すなわち,エンプロイアビリティ),社会人基礎力,基礎的・汎用能力,意欲,自信,自発性といった言葉は,上記した「ポスト近代的能力」(本田,2005)に該当するとみることができる。これらから,少なくとも「キャリア教育の先進的な取り組み」が実施されている大学では,「目的に関する心理主義」が浸透していることが推測される。

上記から,キャリア教育の内容における「心理主義的傾向」の指摘については,妥当だと認めざるをえないだろう。

3-2 教育内容における「対象と範囲の無限定性」に関する現実

次に,「対象と範囲の無限定性」に関する現実についてみる。1-2で述べたように,キャリア教育に関して肯定的な知見をリードしているのは主に心理学的研究であるが,その第一人者であり,労働政策研究・研修機構¹¹⁾の研究者である下村(2009)は,一般向きに書かれた著書「キャリア教育の心理学—大人は,子どもと若者に何を伝えたいか」の中で,キャリア教育とは何を教育することなのか容易にはわからないという「独特の特徴」(p.16)があることを認めている。また,「あえて極論をいいますが,キャリア教育とは『何でもあり』という主張なのです。学校でこれまでやってきたことはすべて将来のキャリアに向けた大事なことなのであり,そういう意味では学校教育のすべてをキャリア教育として考えていこうという運動でもあるのです。」(p.45)と肯定的に述べている。

また,このような観点の実例として,上記3-1で触れた那須(2008)の中,「まず教員の中に『教育のすべてがキャリア教育である』という意識を高め,教員の姿勢を通して学生にもその意識を浸透させるという方針が進められている/金沢工業大学」という表現をあげることができる(下線部は筆者)。ここでは「教育のすべてがキャリア教育」という,まさに「何でもあり」な,拡大した解釈が示されている。もっとも,そもそもキャリア教育の肯定的側面を重視する心理学研究者や,その心理学研究と密接に関わる「心理主義的傾向」のキャリア教育が浸透している大学が,キャリア教育の効果や範囲を万能的あるいは全方位的に見積もるのは当然であるかもしれない。

しかしながら,著書「キャリア教育のウソ」の中で,現況のキャリア教育を「日本の学校現場を力強く徘徊」する「妖怪」に喩えて厳しく批判する教育社会学研究者の児美川(2013)でさえも,次のように述べている。「子どもと若者の将来のキャリアは,人生全体に及ぶ。そこに対応する

11) 労働政策研究・研修機構(JILPT)は,労働に関する総合的な調査研究と研修事業等をおこなう独立行政法人である。厚生労働省の所管下にあるため,当然ながら,その研究成果は労働政策の立案や実施に深く関わる。

ためには、きわめて包括的なキャリア教育のアプローチが必要なのである。そういう意味で、学校におけるあらゆる教育活動は、キャリア教育になりうる。もちろん、従来どおり漫然と教育していればよいとはさすがに言いにくい。しかし、子どもたちはいずれ学校を卒業する、その卒業「後」への準備という視点を意識して日常の教育実践をしていけば、それは立派な「キャリア教育」になるのである」(p. 56) (下線部は筆者)。ここでも「あらゆる教育活動＝キャリア教育」という拡大した解釈が示されるがそれはむしろ、「日常の教育実践＝キャリア教育」という、キャリア教育を日常的な、言い換えるなら、非専門的な実践としてとらえようとする視点ゆえであるといえることができるだろう。

上記から、キャリア教育の内容における「対象と範囲の無限定性」の指摘についても、妥当だといっていいだろう。しかも、その傾向は、「心理主義的傾向」の支持・非支持に関わらずみられるといえる。

そして、まさにそのことこそがキャリア教育の「専門性」と「非専門性」の境界をも曖昧にしている要因になっていることが推測されるのであるが、このことは次節に述べる担当教員の専門性の問題として顕在化していると考えられる。

3-3 「キャリア教育を担当する教員に対する批判」に関する現実

2-3で触れた教員の専門性に対する懐疑に関して、まず確認しておきたいのは、わが国の国立大学で初めて「キャリア教育」を標榜する講座・領域を開設した寺田¹²⁾(2014)が指摘するように、キャリア教育を専門とする研究者は「なお全く少数」(p. 181)であることである。そのことが招く必然として、大学で開講されているキャリア科目は、実に多様な背景の「教員」によって担われているのが実情である。

キャリア・コンサルティング研究会(2011)の調査結果(n=562)によると、正課のキャリア教育科目を「キャリア形成を専門とする教員が担当しているものが多い」と回答した大学は約1/4(25.1%)と少数派である。そして、大学全体の傾向としては、「正課の授業はキャリア形成を専門としない教員が担当」し(傍点は筆者)、「正課外の講座等は外部機関への委託やキャリアセンターなど専門機関・組織が担当」している場合が多いと指摘している。つまり、キャリア教育科目においては、①専門の教員、②専門外の教員、③キャリアセンター職員、④外部業者講師の4タイプの担当者が、外見上は同じような授業を担当することがしばしばあるということである。そのため、教員としての力量を専門性によって担保されない「教員(またはそれに準ずる者)」が教壇に立つこともしばしば起こりうる¹³⁾。

12) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科ウェブページに「キャリア教育を直接標榜する講座・領域は国立大学においては嚆矢であろう。」との記述がある。(2015/05/15閲覧)

<http://www.educa.nagoya-u.ac.jp/graduate/edu/index.html>

13) 実際、一定数の学生がキャリアセンターの職員(センター所属の教員ではない)を常に「先生」と呼んでいるのを筆者は複数の大学で見聞きしている。それらの学生によっては、伝統的な大学の授業を担当する教員よりも、エントリーシート作成や企業選びをサポートしてくれる職員のほうが実利のある「先

事例をあげよう。筆者が以前に見学したある大学の正課授業では、学生にキャリアプラン図を作成させていた。それを指導していた「私は心理学を学んだ」と自称する外部講師は、「人間の意識のうち99%が無意識です。その無意識に『なりたい自分』のイメージをインプットすればそれは実現します」と言っていた。入学後間もない初年次の履修者の中には、「99%が無意識」とノートをとっていた学生もいた。改めて言うまでもないが、そもそも人間の心に「無意識」があるということ自体が研究者達の合意を得ているわけではない上に、まして「99%」とは何をどう測定した数値なのか。本来ならばそのようなエセ科学に対する正しい批判力を養うことこそが大学教育の役割であるのに、それをしないどころか、キャリア教育の名のもとに堂々と誤ったことを伝授してしまう事態すら生じるのである¹⁴⁾。また、筆者は、外国文学や生物学などの教員がキャリア科目（その専門領域のキャリアに特化した内容というわけではない）を担当している例も見聞きしたが、いったいその授業では、たとえば、「職業・職種」についてどのように教授されるのだろうか¹⁵⁾。これらのキャリア教員の専門性をめぐる問題は、3-2の「対象と範囲の無限定性」の問題とも密接に絡むと考えられる。つまり、キャリア教育では教員の専門性においても「何でもあり」の無限定性がみられるのが現状であるといえる。

上記より、残念ながら、キャリア教育を担当する教員に対する批判についても一定程度妥当だといってよいだろう。

3-4 小括

本章では、前章に示したキャリア教育に対する批判に対応する現実について、先行研究および一部筆者の経験との照合を試みた。キャリア教育の心理主義的傾向に対する批判に関しては、複数大学の取り組みを調査した研究である那須（2008）および森平・坂本・玉城（2014）から批判点に該当する箇所の有無を調べた。結果として、就職力、社会人基礎力、基礎的・汎用能力等の「ポスト近代的な能力」（本田，2005）に該当する言葉が多くみられ、大学におけるキャリア教育において広く心理主義が浸透していることを確認した。

また、キャリア教育の対象と範囲の無限定性に対応する現実に関しては、「あらゆる教育活動＝キャリア教育」という解釈の拡大の一方で、「日常の教育実践＝キャリア教育」というキャリア教育を非専門的な実践としてとらえようとする視点があることを確認した。

さらに、キャリア教育を担当する教員に対する批判に対応する現実としては、キャリア教育を専門とする教員の少なさに起因して、①専門の教員、②専門外の教員、③キャリアセンターの職員、④外部業者講師の4タイプの教員が外見上は同種の授業を担当している場合があることを確

生」と感じられるのだろう。

14) この外部講師は、その大学と同じ地方の複数の大学や小・中学校でキャリアの授業を担当した経験があるとのことだった。したがって、筆者が見学した大学だけが極端な例外であったわけではないと思われる。

15) キャリアセンター職員として複数大学での勤務経験を持つ沢田（2011）は、このような多様な教員が交錯することで引き起こされる問題の1つとして「行き過ぎた心理主義」をあげている。

認し、一部筆者の経験した実例も示した。結果として、キャリア教育では教員の専門性においても無限定性がみられることを確認した。

4 まとめと課題

本論では、取り組み開始から十数年となった大学におけるキャリア教育に対して、近年提出されている種々の批判を整理し、それらの批判の対象となっているキャリア教育の現況との照合・確認をおこない、そこに見られる課題の検討を試みた。その結果として、次の2点を本論による知見としてあげることができる。

第1に、批判の中核である「心理主義的傾向」と「対象と範囲の無限定性」については、批判が妥当であることを確認した。すなわち、たしかにわれわれキャリア教員には、心理学的な手法を用い、意欲や態度の重要さを説き、コミュニケーション能力を始めとする社会人基礎力を獲得せよと、学生に社会への「適応」を強く促している側面がある。今後は、その根本的な是非の問題、また、実際に学生にどのような影響を与えているのか・与えていないのか、そして、キャリア教員はそれに対してどのように考え、対応しているのかを精査・検討する研究が必要であろう。

第2に、「対象と範囲の無限定性」の問題が、キャリア career の語義に起因する教育内容の無限定性の問題にとどまらず、教員の専門性の問題とも深く関わっていることを見出した。すなわち、「キャリア教育はなんでもあり」という拡大解釈がされるということは、それだけキャリア教員ならではの専門性に期待がされていないということを含意していると考えられる。今後は、キャリア教員の専門性の内実と、その養成プロセス、評価のあり方、などを明らかにする研究が必要であろう。

なお、本論の限界として、主に既存研究をデータとして用いたことがあげられる。今後は、直接的なデータ収集（たとえば、キャリア教員や学生のインタビューやアンケート）をおこない、本論の発見を修正・発展させていくことが課題である。

ところで、最後に、次の発展的議論のための糸口となることを期待して、あえて以下を付記しておきたい。それは、上記した第2の成果に関して、そもそもなぜキャリア教育では専門外の教員や職員、場合によっては非科学的内容が無批判に教える講師などが授業に参入可能なほど無限定なのだろうか、ということである。もちろん、一義的には、大学業界におけるキャリア教員の急激なニーズ増加による人手不足という問題があるのだろう。しかし筆者が問いたいのは、それよりも潜在的な要因である。これについては、学校教育学研究者の佐藤（2015, p. 36）による初等中等教育における教師に関する論考が参考になるかもしれない。すなわち、佐藤は、教師が「誰にでもつとまる容易な仕事（easy work）として誤解されている」とし、「『あの程度の仕事なら誰でもつとまる』『人間性さえ良ければ良い教師になれる』『数学さえ理解していれば数学教師になれる』……。このような外観の印象から、誰もが教師の仕事について『わかったつもり』になっている」と指摘しているが、これはそのままキャリア教員の専門性にもあてはまるのではないだろうか。すなわち、現代日本を生きる成人であれば、大半の人々が何らか働いた経験を持っ

ているだろう。その自分だけの狭い経験を基に、人々は（キャリア教育を批判する研究者も含めて）キャリア教員に対して「あの程度の仕事なら自分にもできる」と「わかったつもり」になり、片やのキャリア教員自身も「この程度のことなら自分はよく知っている」と「わかったつもり」になっている、そのような側面があるのではないだろうか。そして、そのことがキャリア教育の専門性を低い位置に押しとどめ、また、非科学的内容を無批判に教える講師の参入を可能にし、長じては「なんでもあり」という発想を生んでいるのではないだろうか。しかし、このまま無限定であるばかりでは、真に実りあるカリキュラムや教育方法の議論からは遠ざかり、キャリア教育はいずれその意義までも霧散させてしまう可能性をも生じかねない。したがって今後は、教育社会学からの批判を待つまでもなく、キャリア教員自身が自らの専門性の問題から目を逸らさず対峙していくことが必要であると筆者は考えている。

引用文献

- 安藤りか（2010）職業選択とアイデンティティ達成の関係をめぐる試論—数回の転職経験がある小学校教師の語りの分析を通して 金城学院大学心理臨床研究, 9, 26-38.
- 安藤りか（2011）キャリアモデルの発展と転職観の変化 キャリアデザイン研究, 7, 199-212.
- 安藤りか（2014a）頻回転職の意味の再検討—13回の転職を経たある男性の語りの分析を通して 質的心理学研究, 13, 6-23.
- 安藤りか（2014b）「善財童子キャリア」モデルの深化のための検討—2人の頻回転職者の対話的語りの分析を通して 名古屋学院大学論集 社会科学篇, 50-4, 121-140.
- 中央教育審議会（2011）今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について p. 198.
- 濱名篤（2012）大学のキャリア教育の現状と課題 雇用戦略対話ワーキンググループ第3回・資料3
首相官邸・雇用戦略対話ワーキンググループ（若者雇用）・第3回会合議事次第
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/koyoutaiwa/wakamono/dai3/siryoushu.pdf#search=%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E3%81%AE%E3%82%AD%E3%83%A3%E3%83%AA%E3%82%A2%E6%95%99%E8%82%B2%E3%81%AE%E7%8F%BE%E7%8A%B6%E3%81%A8>
(2015/5/11閲覧)
- 本田由紀（2005）多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで NTT出版
- 本田由紀（2009）教育の職業的意義—若者、学校、社会をつなぐ 筑摩書房
- 伊藤茂樹（2005）学校教育における心理主義—批判的検討 駒澤大学教育学研究論集, 21, 5-18.
- 川瀬隆千・辻利則・竹野茂・田中宏明（2006）本学キャリア教育プログラムが学生の自己効力感に及ぼす効果 宮崎公立大学人文学部紀, 13-1, 57-74.
- 川喜多喬（2007）学生へのキャリア支援：期待と危惧と 上西充子編著 大学のキャリア支援—実践事例と省察 経営書院 pp. 193-226.
- 川崎友嗣（2008）キャリア教育の効果と意義に関する研究—中学校における効果測定を試み 関西大学人間活動理論研究センター CHAT Technical Reports, 7, 43-52.
- 児美川孝一郎（2011）若者はなぜ「就職」できなくなったのか？—生き抜くために知っておくべきこと 日本図書センター
- 児美川孝一郎（2013）キャリア教育のウソ 筑摩書房

大学におけるキャリア教育に対する批判について

- キャリア・コンサルティング研究会（2011）「キャリア・コンサルティング研究会」報告書 三菱UFJリサーチ&コンサルティング（厚生労働省委託）
- 森平直子・坂本俊輔・玉城逸彦（2014）大学におけるキャリア教育の取り組み—5大学ヒアリング調査による比較研究 城西大学経済経営紀要, 32, 77-91.
- 森真一（2000）自己コントロールの檻 講談社
- 森山廣美（2007）大学におけるキャリア教育の検証（序章）四天王寺国際仏教大学紀要, 45, 579-590.
- 文部科学省・教育相談等に関する調査研究協力者会議（2007）スクールカウンセリングについて 児童生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり（報告）
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/kyouiku/houkoku/07082308/002.htm 2015/4/29閲覧
- 那須幸雄（2010）大学期における学生のキャリア形成—北海道、関西6大学に見る事例研究 文教大学 国際学部紀要, 20-2, 67-81
- 日本学生支援機構（2014）大学等における学生支援の取組状況に関する調査（平成25年度）
http://www.jasso.go.jp/gakusei_plan/2013torikumi_chousa.html（2015/5/11閲覧）
- 二村英幸（2009）個と組織を活かすキャリア発達の心理学—自律支援の人材マネジメント 金子書房
- 小沢牧子（2002）「心の専門家」はいらない 洋泉社
- 酒井俊行（2012）大学におけるキャリア教育 千葉商大論叢, 49-2, 271-289.
- 佐々木英一（2009）現代における職業指導の役割と課題—ノン・キャリア教育の構築 ノンキャリア教育としての職業指導 学文社
- 佐藤広志（2013）キャリア教育のヒドゥン・カリキュラム 教育総合研究叢書, 6, 71-85.
- 佐藤友美・小塩真司・ハラデレック裕子・林芳孝・間宮基文（2013）キャリア教育科目「自己開拓」の効果：2012年度の授業について 中部大学教育研究, 13, 43-49.
- 佐藤学（2015）専門家としての教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン 岩波書店
- 佐藤龍子（2005）国立大学法人の中期目標・中期計画にみるキャリア教育—キャリア教育の必要性とその具現化のために 静岡大学教育研究, 1, 31-41.
- 沢田健太（2011）大学キャリアセンターのぶっちゃけ話—知的現場主義の就職活動 ソフトバンククリエイティブ
- 下村英雄（2009）キャリア教育の心理学—大人は、子どもと若者に何を伝えたいか 東海教育研究所
- 寺田盛紀（2008）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 日本労働研究雑誌, 573, 54-57.
- 寺田盛紀（2014）キャリア教育論—若者のキャリアと職業観の形成 学文社
- 十名直喜（2014）キャリア教育・就活支援システムの到達点と課題—「名学大モデル」の創造と実践 名古屋学院大学論集社会科学篇, 51-1, 15-34.
- 山本寛（2012）大学生のエンプロイアビリティとそのモチベーション等への影響—文献展望と仮説の構築 青山経営論集, 47-3, 30-45.
- 保田直美（2003）臨床心理学における科学性基準の変遷 教育社会学研究, 72, 131-149.
- 横井瑠衣（2012）満足な就職結果を得るのは誰か—大学の選抜性か、主体性・学問の習得か ベネッセ研究所報, 64, 64-75.