

〔論文〕

大学におけるキャリア教育固有の専門性をめぐる試論

——政策関連文書を用いた検討——

安 藤 り か

名古屋学院大学現代社会学部

要 旨

わが国の大学におけるキャリア教育は、政策主導で開始された側面が大きい。そこで、本論では、大学におけるキャリア教育に多大な影響を与えたと考えられる9件の政策関連文書について、趣旨、キャリア教育の定義、キャリア教育固有の専門性に関する記述を整理・確認し、それらがキャリア教育固有の専門性に関していかなる認識を表明していたかを精査した。その結果、それらの文書に共通する認識として、「キャリア教育固有の専門性は、主に企業経験者とキャリアカウンセラーが有している」「キャリア教育固有の専門性の核心は企業勤務経験である」「キャリア教育固有の専門性は、全教職員による教育活動の総和として発揮される」等が析出された。これらを踏まえ、本論では、政策関連文書は総じてキャリア教育の独立した専門性を不問に付してきたと結論づけた。最後に、今後のキャリア教育固有の専門性構築に向けて、「実践知」と「原論」への注目を提言した。

キーワード：キャリア教育、専門性、政策関連文書、大学教員、実践知、原論

An Essay on Specialty Proper to Career Education at Universities; Through Examination of Policy Documents

Rika ANDO

Faculty of Contemporary Social Studies
Nagoya Gakuin University

1 はじめに

1-1 政策的要請に促されたキャリア教育の普及

わが国の大学においてキャリア教育への取り組みが開始され10年余りとなり、現在ではほとんどの大学でキャリア教育科目（以下、キャリア科目）が開講されている。しかし、それは各大学の教育現場の自主的ニーズによって開始されたというよりは、1990年代後半以降の若年雇用対策という政策的要請に促された側面が大きい。その影響として、花田ら（2011）も指摘するように、本来は学生のキャリア発達のためのキャリア教育が、一部の大学においては、現代GP等の「競争的資金獲得の手段」、あるいは、就職実績を高めて大学評価を上げるための「就職のための手段」として活用される傾向をも生じている。

1-2 キャリア教育に対する批判

また、近年、キャリア教育には批判も提出されている。筆者は前著（安藤，2015）にて、それらを次の3点に整理した。①「心理主義的傾向」に対する批判（心理的手法を用いての『自己理解』『エンプロイアビリティの獲得』など個人の資質向上への傾注性と、労働市場や雇用の問題に対する不問性への批判）、②「対象と範囲の無限定性」に対する批判（『生き方』『全人的な成長・発達』『勤労観』といった概念の無限定性と、個人の人格や価値観と不可分なことを学校教育が担うことの困難性への批判）、③キャリア教育を担当する教員に対する批判、である。このうち③については、しばしば大学のキャリア教育の現場を熟知している研究者から示されている。たとえば、元日本キャリアデザイン学会会長の川喜多（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がある」、大学学長で文部科学省中央教育審議会臨時委員も務める濱名（2012）による「『誰』が『何を』教えるのかが、チグハグで効果がない」「『誰』が教えるにせよ、技量が乏しい状況の打開・改善が必要」（濱名，2012）などがそれにあたる。

1-3 多様なタイプのキャリア教員の混在

このような批判の一因として、多様な背景を持つキャリア教員が混在している現状があると考えられる。全国の大学・短大・高等専門学校を対象とした調査（キャリア・コンサルティング研究会，2011, p. 51）は、正課のキャリア科目の授業実施者について、多い順に「キャリア形成を専門としない教員が担当しているものが多い（37.0%）」「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（25.1%）」「外部の専門機関への委託によるものが多い（20.1%）」「キャリア形成支援のための専門組織の教職員が担当しているものが多い（17.1%）」と報告している。つまり、キャリア科目においては、正課授業であっても、専門の教員が担当するものは1/4程度にすぎず、むしろ多数を占めるのは、専門外の教員やキャリアセンター職員、および、企業での実務経験を

買われて任用される外部委託講師¹⁾である。とくに、外部委託講師については、2016年4月に創設された厚生労働省所轄の国家資格「キャリアコンサルタント」の有資格者をキャリア教育に導入することも構想されていることから、今後増員が予想される。このような多様なタイプの「教員」が同じ主旨の授業を担当することは、当該科目の学術的専門性を有する教員が授業を担当することが自明視されてきた大学においては新奇かつ特異なことであるといえる。

1-4 脆弱なキャリア教育固有の専門性

上記の諸点は、つまるところ、キャリア教育の確固たる専門性が未だに構築されていないことを示していると考えられる。すなわち、大学におけるキャリア教育は、政策主導の下、各大学に実践（授業やインターンシップなど）としては普及したものの、本来その源泉であるべきキャリア教育でしか提供できない固有の専門性については極めて脆弱なのが現状なのではないだろうか。それにもかかわらず、現在までのところ、大学におけるキャリア教育固有の専門性をめぐる研究的議論はほとんど生じていない。そのことは、論文サイト CiNii や Google Scholar で「大学」「キャリア」「キャリア教育」「専門性」「専門職性」「プロフェッショナル」「教員」などのキーワードを組み合わせて文献を検索しても、当該テーマを旨とする研究が見当たらないことによっても裏付けられるだろう。しかし、今後、キャリア教育が、学生と大学、そして社会にとっての意義と有用性を高めていくためには、キャリア教育固有の専門性に関する検討が急務である。

1-5 本論の目的

以上の問題意識から、本論では、大学におけるキャリア教育固有の専門性構築に向けた第一歩として、大学教育におけるキャリア教育の開始と普及に多大な影響を与えたと考えられる政策関連文書²⁾に注目する。

本論の目的は、それらの政策関連文書の趣旨、キャリア教育の定義、キャリア教育固有の専門性に関する記述を改めて整理・確認することによって、それらがキャリア教育固有の専門性に関していかなる認識を表明していたかを明らかにすること、および、その結果の検討を通してキャリア教育固有の専門性構築に向けた今後の課題を発見することである。

なお、専門性に関して議論する際には、それが「専門性」に関することなのか、「専門職性」に関することなのかでしばしば混乱することがある。本論では、今津（1991）が初等中等教育の

-
- 1) ここでいう外部委託講師は、渡邊（2016）の示す「外部からの人材」と重複するだろう。渡邊は、「外部からの人材」を、①一般の大学教員とは違ってアカデミックディシプリンをくぐらず、社会人経験を経て大学に採用された、②教学組織（学部・研究科）の正規のメンバーではない（有期雇用である）、③正課科目としての「キャリア教育科目」を担当する人材、と定義している。
 - 2) 本論では、省庁発行の狭義の政策文書だけではなく、法令文書や、公益性は高いものの一般社団法人である国立大学協会が発行する文書も検討対象に含めているため、とくに政策「関連」文書とした。

教師に関して示している区分を参考にしたい。すなわち、今津によると、専門性とは「教師が生徒に対して教育をおこなう場合に、どれだけ専門的知識・技術を用いるか」を問題とし、専門職性とは「教職が職業としてどれだけ専門職としての地位を獲得するのか」を問題とする概念である。以下の本論では、このうち前者の概念を参考に、キャリア教育の専門性を、「教員が学生に対して用いるキャリア教育固有の知識・技術の在り方」と定義する。

以下の本論では、2「政策…政策関連文書に示されたキャリア教育固有の専門性の分析」で9件の政策関連文書の検討を行い、その結果の総合的考察を3「まとめ…まとめと課題」で示す。

2 政策関連文書に示されたキャリア教育固有の専門性の分析

キャリア教育に関する政策関連文書は、1990年代後半以降、文部科学省を始めとする各省庁とその関連組織から数多く提出されており、その全容の把握は容易ではない。そこで、本論では、大学におけるキャリア教育普及の経緯について詳述している寺田（2014）で引用されている政策関連文書を分析の対象とする。

2-1 大学におけるキャリア教育の普及と、それに影響を与えた政策文書

まず、上記の寺田（2014, pp. 142-148.）に沿って大学におけるキャリア教育普及の経緯を概観したい。以下は、主に同書の内容を要約したものである。このうち、本論で分析する政策関連文書は下線で示す。

大学におけるキャリア教育の開始には、1996年の大学と経済界とによる就職協定の廃止が深く関わっている。その直後からの政策的なインターンシップ推進の動きが大学から高校へ広がり、1999年の中央教育審議会答申「今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について」においてインターンシップを含むキャリア教育の構想が示された。

大学でキャリア教育が明確に推進されるようになったきっかけは、2003年の文部科学省他によって組織化された若者自立・挑戦戦略会議による「若者自立・挑戦プラン」であり、その背景には若者の不安定雇用の増大があった。また、前後して文部科学省による組織「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」の報告書（2004）が発表されたことによって、初等中等教育におけるキャリア教育への具体的取り組みが開始されたことの影響も大きかった。

そして、これらの動きを加速させたのが、2005年の国立大学協会教育・学生委員会の「大学におけるキャリア教育のあり方」である。加えて、2006年度（以降2年間）の文部科学省の「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）」の「実践的総合キャリア教育の推進」プログラムに、多くの大学のプロジェクトが採択され、結果として、大学におけるキャリア教育は一気に普及した。

2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」では、学士力の構想とそのための具体的な改善方策の一つとしてキャリア教育が提言された。その後も中央教育審議会では

キャリア教育に関する種々の審議が継続し、2009年の「審議経過概要」では大学内にキャリアガイダンスの体制を整備することが提言された。それを受けて、翌2010年の大学設置基準及び短期大学設置基準の改正の中で、大学・短期大学におけるキャリア教育が法制化された。2010年度以降の文部科学省の「就業力育成支援事業」などへの取り組みもあり、今日ではキャリア教育はほぼすべての大学で実施されるようになった。そして、2011年の中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」では、大学等の高等教育におけるキャリア教育・職業の充実とそのための方策が提言されるに至った。

以下では、各政策関連文書について、①「趣旨」、②「キャリア教育の定義」、③「キャリア教育固有の専門性に関する記述」（引用部分はゴシック・斜体で示し、本論でとくに注目する箇所は下線で示す）を確認し、それらに対する④「筆者の考察」を論じることとする。

2-1-1 [1999年] 中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について・答申」

①趣旨

この答申は、1998年の文部大臣の諮問に基づき、初等中等教育と高等教育の役割分担の明確化と連携、また、それを踏まえた入学者選抜の改善について審議・提言したものである。キャリア教育については、最終の「第6章 学校教育と職業生活との接続」の中で、学校教育と職業生活の接続の改善の具体的方策として触れられている。そこでは、フリーター、無業者、若年早期離職者の増大などに関して、大学等の高等教育と職業生活との接続にも課題があるとしており、その観点からのキャリア教育の必要性が提言されている。

②キャリア教育の定義

キャリア教育を、「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、自己の個性を尊重し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」と定義し、小学校段階から発達段階に応じて実施する必要があるとしている。

③キャリア教育固有の専門性に関する記述

上記のように、この答申は、初等中等教育から高等教育に至るまでの教育に一貫性を持たせることを主眼としたものである。そのため、キャリア教育については、どちらかという補足的な言及に留まっている。しかし、その中でも、「職業生活に結びつく学習」の観点から言及されている以下の箇所に、この答申におけるキャリア教育固有の専門性の認識の一端をうかがうことができるだろう。

こうした観点に立って、他省庁や関係団体の協力も得ながら、在学中のインターンシップの促進等による体験的活動を重視していくことや、企業経験者によるキャリアアドバイザーの配置、教員のカウンセリング能力の向上等による進路に関するガイダンス、カウンセリング

「グ機能の充実を初等中等教育及び高等教育において進めていく必要がある。その際、生徒等の職業適性や興味・関心を適切に測定する方法の研究・開発を進めていくことが求められる。」

④筆者による考察

「キャリア教育」という用語は、この答申において文部省の政策文書に初めて登場したとされる。そのため、多くの先行研究では、この答申を今日に繋がる「キャリア教育の起点」としており（村上，2011）³⁾、その意味では、わが国のキャリア教育の黎明に一定のインパクトを与えた文書であるといえる。

キャリア教育固有の専門性については、「キャリアアドバイザー」「カウンセリング能力の向上」「カウンセリング機能の充実」といった言葉から、授業等の集団を対象とした支援よりも個別支援のほうが重視されていることがうかがえる。また、ここでは、「生徒等の職業適性や興味・関心を適切に測定する方法の研究・開発」の必要性が示されているが、そのような研究・開発を実現できる学問といえば心理学であろう。

つまり、企業経験のあるキャリアアドバイザーにせよ、カウンセリング能力を有する教員にせよ、その取り組みの背景としてある程度の心理学的専門性を有していることが期待されていると読みとることができる。

以上から、この答申では、“ある程度の心理学的専門性に基づく個別支援が可能なこと”がキャリア教育固有の専門性として表明されているといえるだろう。また、それらの専門性の担い手に関しては、“キャリア・アドバイスは企業経験者、カウンセリングは教員”という役割分担が想定されているといえるだろう。

2-1-2 [2003年] 文部科学省・厚生労働省・経済産業省・内閣府「若者自立・挑戦プラン」

①趣旨

このプランは、若年者の雇用問題（フリーター化、早期離職、失業率増加など）を背景とし、文部科学省、厚生労働省、経済産業省、内閣府の4府省の連携強化による総合的人材対策として発表されたものである。各省府と教育界、産業界、地域社会・行政が連携のもと若年者雇用問題の抜本的解決を図ることを目的としている。また、翌2004年には、このプランの実効性・効率性の向上を目的として「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」も提出されている。

②キャリア教育の定義

このプランには、キャリア教育の定義は明示されていない。しかし、プランの具体的な政策展開として「キャリア教育、職業体験等の推進」が言及されている中に、「勤労観・職業観の醸成

3) しかし、村上（2011）は、接続答申に至るまでの「接続小委」の約1年間の審議経過を精査した結果から、接続答申におけるキャリア教育の位置付けは、『「進路指導改革のキャッチフレーズ」というのが妥当なところであり、少なくとも今日に繋がるキャリア教育の展開が当時から見据えられていたわけでは決していない」と指摘している。

を図るため、学校の教育活動全体を通じ、子どもの発達段階を踏まえた組織的・系統的なキャリア教育（新キャリアプラン）を推進する」とある。すなわち、このプランにおけるキャリア教育とは、「勤労観・職業観の醸成」のための教育を意味していると考えられる。

③キャリア教育固有の専門性に関する記述

キャリア教育固有の専門性に関しては、教育段階から職場定着に至るキャリア形成及び就職支援の一環として「専門人材の養成、配置等を通じた就業支援、キャリア形成支援体制の整備」に言及されている中で、以下のように示されている。

- a. 就職未内定生徒、未就職卒業者等が、ジョブサポーターにより、就職活動から職場定着までの一貫したマンツーマンのきめ細かな就職支援を受けられる体制を整備する。
- b. 新たに、若年者の適性と能力に応じた相談、情報提供等の支援を行い、職業的自立へ導く専門的なキャリア・コンサルティングを行う人材の能力要件を明確化し、その養成を早急に進める。また、こうした専門人材の学校での積極活用や、ハローワーク等への配置により、若年者の職業的自立に向けた支援機能の充実を図る。

④筆者による考察

このプランでは、キャリア教育固有の専門性の内容というよりは、それを誰が担うかが提言されている。ここで言及されているジョブサポーターとは、「大学などの新卒者・既卒者に対する就職支援を行う専門家」であり、「大学などでの就職支援や人事労務管理の経験のある人やキャリアカウンセラーの資格をもつ人など、就職活動に関する知識や経験が豊富な人たち」である（政府広報オンライン、2016年11月1日閲覧）。本論2-1-1で述べたように、1999年の中央教育審議会の答申では、心理学的専門性に基づく個別支援が前提とされていたが、このプランでは、「就職活動に関する知識や経験が豊富」であることに基づく、教員ではない人材による個別支援が提言されているといえる。

また、キャリア・コンサルティングとは、職業能力開発促進法（第2条第5項）によると「労働者の職業の選択、職業生活設計又は職業能力の開発及び向上に関する相談に応じ、助言及び指導を行うこと」である。このプランでは、そのようなキャリア・コンサルティングを行う人材について「能力要件を明確化し、その養成を早急に進める」と言及されている。したがって、少なくともこのプランの発表時点においては、キャリア・コンサルティングを行う人材は、能力要件の明確化が必要な、新規に養成すべき人材として認識されていたことがわかる。また「こうした専門人材の学校での積極活用」とあることから、ここでも教員ではない人材の起用が想定されていることがわかる。

以上から、このプランでは、“就職活動に関する知識や経験が豊富であること”や“新規に整備予定の能力要件を備えていること”がキャリア教育固有の専門性として表明されているといえるだろう。また、それらの専門性の担い手に関しては、“非教員の、企業経験者とキャリアカウ

ンセラー”が想定されているといえるだろう。

2-1-3 [2004年] 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・児童一人一人の勤労観、職業観を育てるために」

①趣旨

この報告書は、就職環境の激変や若者の職業人としての基礎的資質・能力の低下などを課題とする視点から初等中等教育におけるキャリア教育推進のための指針を提言したものである。また、立場や用いられる場面によって解釈が多様であった「キャリア」について、「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」という定義を示している。そして、そのようなキャリアの観点から、発達課題を踏まえた適時性や系統性に配慮した教育活動を展開することが全編を通して強調されている。ただし、大学におけるキャリア教育に関する言及はなく、大学についてはオープンキャンパスや単位認定等における高校との連携について多少触れられているのみである。

②キャリア教育の定義

キャリア教育は、「児童生徒一人一人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・態度や能力を育てる教育」と定義されている。

②キャリア教育固有の専門性に関する記述

キャリア教育固有の専門性に関しては、「第4章 キャリア教育を推進するための条件整備」で「教員の資質の向上と専門的能力を有する教員の養成」として言及されている。しかし、その内容は非常に抽象的である。たとえば、「キャリア教育についての本質的理解をすべての教員が共有する」、「特別活動、道徳、総合的な学習の時間、各教科における活動等における個々の取組がキャリア教育においてどのような位置付けと役割を果たすものかについて、教員一人一人の十分な理解と認識を確立することが不可欠である」とは述べられているものの、何が「本質的理解」で、何が「十分な理解と認識」なのかという内容については言及されていない。

しかし、唯一、キャリア・カウンセリングについては、「専門性を身に付けた教員」の養成とともに、「すべての教員」が能力を有するべきだとして、以下のように示されている。

キャリア発達を支援するためには、個別の指導・援助を適切に行うことが大切であり、特に、中学校、高等学校の段階では、一人一人に対するきめ細かな指導・援助を行うキャリア・カウンセリングの充実は極めて重要である。キャリア・カウンセリングには、カウンセリングの技法、キャリア発達、職業や産業社会等に関する専門的な知識や技能などが求められることから、こうした専門性を身に付けた教員を養成していく必要がある。また、基本的なキャリア・カウンセリングについては、すべての教員が行うことができるようになることが望まれる。

また、同じく第4章で「学校外の教育資源活用にかかるシステムづくり」の一環として「キャリア・アドバイザーの確保と活用」が必要であるとして、以下のように示されている。

企業の人事部門経験者、ハローワークの就職業務経験者をはじめ、社会人・職業人には、それぞれ自らが経験した職業・職種、仕事の内容について、求められる能力や資格要件、学校在学中及び卒業後にキャリアを形成していく方法等について専門的な知識や情報を持っている人が少なくない。こうした人々をキャリア・アドバイザーとして学校に招き、講演・講話、グループ別懇談会等を行うことは、子どもたちだけでなく教員や保護者にとっても、職業の実際やその変化、今日の企業が求める職業人としての資質や能力等を知る貴重な機会である。職種、経歴、年齢等、幅広い層から質の高いキャリア・アドバイザーを確保し、継続的・計画的に招聘できるよう、対象となる人材の名簿づくりや人材バンク登録システムなどの構築に取り組むことが求められる。

④筆者による考察

上記のように、この報告書には大学教育に関する言及は少ない。しかし、この報告書の提出をもって初等中等教育におけるキャリア教育の推進が始まったことから、報告書が提出された2004年は「キャリア教育元年」と呼ばれることになった（川崎，2007）ほどであり、大学におけるキャリア教育への波及的影響も大きかったものと推測される。

この報告書では、本論2-1-1で触れた1999年の中央教育審議会答申と同じく、教員がキャリア・カウンセリングを担当し、教員ではない企業経験者等がキャリア・アドバイスを担当するという役割分担が示されているといえる。まず、教員のキャリア・カウンセリングの能力に関しては、「カウンセリングの技法、キャリア発達、職業や産業社会等に関する専門的な知識や技能」を有している「専門性を身に付けた教員」と、基本的能力を有している「すべての教員」という二層構造が示されている。

一方、企業経験者によるキャリア・アドバイスにおいては、「自らが経験した職業・職種・仕事の内容」（傍点は筆者）という箇所にかがわれるとおり、アドバイザー自身の職業経験が重要視されている。これは本論2-1-2で言及した2003年の文部科学省他の「若者自立・挑戦プラン」と同様の認識であるといえる。また、「継続的・計画的に招聘」（傍点は筆者）とあるように、キャリア・アドバイザーには、学校外の人材を登用することが前提とされている。

以上から、この報告書では、“キャリア・カウンセリングの専門性を有していること”と“自身が職業経験を有していること”がキャリア教育固有の専門性として表明されているといえるだろう。また、それらの専門性の担い手に関しては、“キャリア・カウンセリングは教員、キャリア・アドバイスは企業経験者等の学校外の人材”という役割分担が想定されているといえるだろう。

2-1-4 [2005] 国立大学協会「大学におけるキャリア教育のあり方—キャリア教育科目を中心に」

①趣旨

この文書は、社団法人国立大学協会のキャリア教育専門のワーキンググループにより提言されたものであり、当然ながら、大学におけるキャリア教育に特化した内容を取り上げている。インターンシップ等の「学生全体に対するキャリア教育」と、就職・キャリア相談等の「個別的キャリア支援・学生相談」の両方の必要性を示し、国立大学における喫緊の課題として「これまでの一般教育や専門教育、就職相談や学生指導などをつなげるキャリア教育の講義科目の整備」を提言している。

②キャリア教育の定義

キャリア教育を、「学生（院生を含む）のキャリア発達を促進する立場（目的）から、それに必要な独自の講義的科目やインターンシップなどを中核として、大学の全教育活動に位置づけられる取り組み」と定義している。

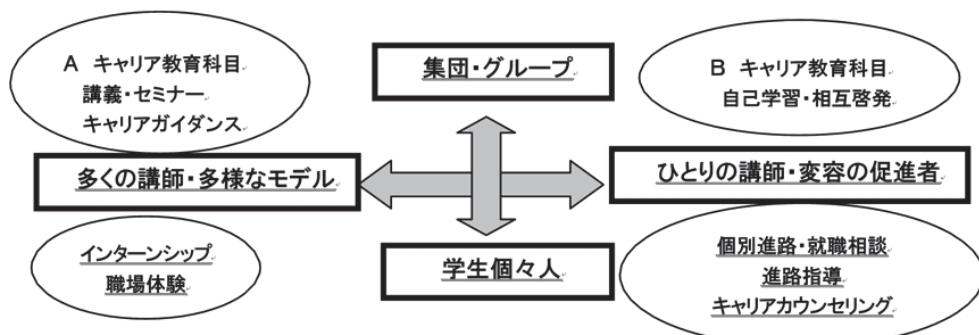
③キャリア教育固有の専門性に関する記述

この文書は、専門性について、他の政策関連文書には見られない独自の提言を2つしている。

第1に、「講師と学生のかかわりから見たキャリア教育とキャリア教育科目」の類型を示していることである。これは、キャリア教育の対象が「集団・グループ」か、「学生個人」か、という縦の軸と、それに授業を担当する講師が「多くの講師」か「ひとりの講師」か、という横軸から成る4象限モデルである（図表1）。そして、多くの講師で担当する授業では講師が「多様なモデル」になることが期待され、一人の講師が担当する授業では講師が「変容の促進者」にあることが期待されている。

第2に、キャリア教育の講師の要件を明示していることである。そこでは「能力や適性はどうか」「どんな夢や願っているのか」「使命感はあるか」という3つの問いをもとに講師を選ぶべきだとして、次のように示されている。

図表1 講師と学生の関わりから見たキャリア教育とキャリア教育科目



出典：国立大学協会（2005）

発達課題をふまえて職業観を育むと考え、特に重要だと思われるのは、項目ごとに言うことでのことであろう。

A できること—キャリア実績を整理し自分の生き方として語るができる。

課題を決め、制約条件（受講生の成熟度・規模・時間・場所等）から方法の選択ができる（教育目標に対して、教授法を工夫し実践できる）。

B したいこと—キャリアビジョンを語るができる。講師としての夢を語るができる。

C すべきこと—若者の生き方支援の使命感がある。「キャリア教育」の課題認識がある。

つまり「キャリア教育」の講師は、教育内容を体現できるという条件があれば誰でも可能である、との立場が必要であろう。自分の過去や現在（上記A キャリア実績）や将来の生き方（上記B・C キャリアビジョン）の観点から語る力量がある先生方は、みんな講師候補になりうると言える。教育目標達成のための教授法の工夫はお手のものと考えたい。広く、キャリア支援に関わる教職員も、自分の生き方やキャリアを考える姿勢が必要であろう。

④筆者による考察

この文書では、教員（講師）が、「変容の促進者」「自分の生き方を語る」「夢を語る」「キャリアビジョンを語る」「変容の変革者」といった能力を備えていることへの強い期待が示されている。また、そのような能力を備えた教員であれば「教育目標達成のための教授法の工夫はお手のもの」という万能的な期待的評価も示されている。

このような個人の性格や意欲、個人史などと不可分の能力を、本田（2005; 2009）は、「ポスト近代的な能力」と命名し、それが近年のキャリア教育をはじめとする教育政策において「人間力」や「基礎的・汎用的能力」（本論2-1-9で後述）の理念として強力に推進されていることを批判している。すなわち、ポスト近代的な能力は、それ以前に機能していた「近代的な能力」（例：基礎学力）のように獲得する手段（例：知識の暗記や計算の習熟）が明らかではなく、かつ、その評価方法（例：学力試験）も不明である。そのような手段・方法を欠いた要請を学校教育が押し付けることで、むしろ生徒・学生に将来への不安感を引き起こしている、というのが本田の主張である。この主張を踏まえて解釈するならば、この文書は、キャリア教育を担当する教員にも人格と不可分なポスト近代的な能力が求められていることを示しているといえる。

また、この文書では、自分のキャリアを語ることでさえできれば「誰でも可能」という、キャリア教育を担当する教員の専門性に対する極めて無限定な認識も示されている。本論1-2で触れたように、キャリア教育に対しては、その教育の「対象と範囲の無限定性」について批判が提出されているが、その無限定性はキャリア教育の担当教員の専門性についても全く同様であることが、この文書からはうかがえる。つまり、キャリア教育を担当する教員は、ポスト近代的な能力さえ有していれば、他の専門性は不問というのがこの文書の認識であるといえる。これが大学教員の要件として異例であることは、他学問領域（例：法学、文学、物理学）の教員がポスト近代的な能力

を有するよう政策関連文書で強く提言されることがまずないことから明らかであろう⁴⁾。

以上から、この文書では、“万能的なポスト近代的能力を有していること”“自身の職業経験やキャリアビジョンを語るができること”がキャリア教育固有の専門性として表明されているといえるだろう。また、その専門性の担い手に関しては、“自身の経験等を語るができる人”が想定されているといえるだろう。

2-1-5 [2006] 文部科学省「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）」（公募要領）

①趣旨

このプログラムは、社会的要請の強い政策課題をテーマとし、大学・短大等から応募があった中から、「特に優れた教育プロジェクトを選定し、広く社会に情報提供するとともに、財政支援を行うことで、これからの時代を担う優れた人材の養成を推進すること」を目的とするものである。キャリア教育については「実践的総合キャリア教育の推進」というテーマが設定されている。

②キャリア教育の定義

このプログラムには、キャリア教育の定義は明示されていない。しかし、「実践的総合キャリア教育の推進」の目的としてあげられている「大学等における学生の高い職業意識・能力の育成を目的とし、実践的かつ体系的なキャリア教育を学校として組織的に行う取組」が定義に該当するといえるだろう。

③キャリア教育固有の専門性に関する記述

専門性についても明示されていないが、「取組例」としての記述されている以下の箇所に、期待されている専門性を読み取ることができるだろう。

・正課教育（一般教育・専門教育）と正課外教育（一人一人の学生にきめ細かく対応した就職相談・キャリアカウンセリング等）とを体系的に行うキャリア教育プログラムの開発と展開。

・正課教育を通じて職業意識醸成教育を行う取組や各種ガイダンス・特別講義・インターン

-
- 4) キャリア教育を担当する教員にポスト近代的能力が要求されていることの象徴的な例として、積極的なキャリア教育への取り組みで知られる関西のある大学から、2015年に出された教員の応募要項をあげることができる。そこにはキャリア教育担当教員に「求められる素養」として以下が示されている。①従来のキャリア教育にとらわれない斬新なひらめきを形にできる能力、②学生のみならず、教職員をも巻き込んだ全学的なキャリア教育文化を醸成する能力、③キャリア担当教職員をまとめるためのリーダーシップ力、マネジメント力、チーム力、④自らが最高のキャリア教育を実践する指導能力、⑤本学に相応しい「日本一」レベルとして掲げた目標を達成するための、熱意、決断力、責任感、⑥自らの後継者を育成するためのコーチング力。なお、この応募要項では、大学教員採用において要求されることの多い学位要件は問われていない。

シップ等の取組を合わせて総合的に行うキャリア教育プログラムの開発及び展開。

④筆者による考察

このプログラムでは、「実践的総合的キャリア教育プログラム」という性質上、実践的、総合的、体系的であることが強調され、正課内外の教育を通じて全学をあげて取り組むキャリア教育かどうか最も重要視されているといえる。就職相談やキャリア・カウンセリング等の専門性に関する項目も例示されているが、それらはいくまでも全学的取り組みの中の一部という、やや後退した位置づけにあることがうかがえる。

以上から、このプログラムでは、“全学的な教育体系に合致した個別相談ができること”がキャリア教育固有の専門性として表明されているといえるだろう。なお、その専門性の担い手に関しては言及がない。

2-1-6 [2008] 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて・答申」

①趣意

この答申は、グローバルな知識基盤社会で求められる学士課程教育の構築を目標とし、学位授与の方針や入学者受け入れ方針の明確化、体系的な教育課程の編成、初年次教育への配慮等とともに、教職員の職能開発（Faculty Development・FD:Staff Development・SD）にも提言している。キャリア教育については「第2章学士課程教育における方針の明確化」の中で、教育課程の体系化のための具体的な改善方策の一つとして数行が言及されている。

②キャリア教育の定義

この答申では、キャリア教育を、「生涯を通じた持続的な就業力の育成を目指すものとして、教育課程の中に適切に位置づける」としている。また、「豊かな人間形成と人生設計に資するものであり、単に卒業時点での就職を目指すものではないことに留意する」ともしている。つまり、卒業時に限定されない生涯にわたる就業力の育成に特化したキャリア教育の概念が示されているといえる。

③キャリア教育固有の専門性に関する記述

この答申では、そもそもキャリア教育に関して数行の言及しかないため、専門性についても触れられている箇所はない。しかし、上記の定義に続く、「アウトソーシングに偏ることなく、教員が参画して学生のキャリア形成にあたる」という記述に、教員がキャリア教育固有の専門性の担い手であるとする認識をうかがうことができるだろう。

④筆者による考察

この答申では、キャリア教育に関して、わざわざ「アウトソーシングに頼ることなく」という一文をいれて、安易な外部委託を戒めている。それは、この答申が教員の職能開発を提言してい

ることとも整合性があるのだろう。ここまでに検討した他の政策関連文書では、キャリア教育固有の専門性の担い手として教員以外の企業経験者などが重視されていたが、この答申は教員の自発的関与を重視している点で特徴的であるといえる。

以上から、この答申では、“就業力育成のために積極的に関与すること”がキャリア教育固有の専門性として表明されているといえるだろう。また、その専門性の担い手に関しては“教員”が想定されているといえるだろう。

2-1-7 [2010]「大学設置基準及び短期大学設置基準の改正について（諮問）」「大学設置基準及び短期大学設置基準の一部を改正する省令の施行等について（通知）」

①趣意

この大学設置基準の改正は、「大学は、生涯を通じた持続的な就業力の育成を目指し、教育改定内外を通じて社会的・職業的自立に向けた指導等に取り組むこと、また、そのための体制を整えることが必要である」としておこなわれた。それにより以下の条文(第42条の2)が新設された。

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期的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする⁵⁾。

②キャリア教育の定義

ここでは、キャリア教育という言葉は使われていない。しかし、上記の条文のうち、キャリアに該当するのが「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」だとすれば、キャリア教育はそれを育成するための「教育課程の実施及び厚生補導」であると考えられるだろう。

③キャリア教育固有の専門性に関する記述

専門性については、上記と同じく「教育課程の実施及び厚生補導」が該当するといえるだろう。

④筆者による考察

この条文における「教育課程」は、主にキャリア教育科目の授業と読み替えることができるだ

5) 一般に、この改正をもって「キャリア・ガイダンス」または「キャリア教育」が法制化されたといわれることが多い。しかし、この条文にはガイダンスやキャリア教育という言葉は使われていない。寺田(2014)によると、審議の経過ではいろいろな用語が出たものの、「内容的にガイダンスという特別の領域の、しかも個々人に対するオリエンテーション的なものだけを想定していたわけでもない」(p. 147.) ため最終的に「ガイダンス」も「教育」も省かれることになった。有識者による審議の場でもキャリアやキャリア教育の概念について未だ統一見解が得られていないことが垣間見える。

ろう。一方、「厚生補導」という用語がキャリア教育に関して使われる機会は少ない。谷田川(2012)によると、厚生補導とは、アメリカの大学で使用されていた *Welfare and Guidance* の訳語であり、戦後の新制大学における理念実現のために導入された。また、1953年の文部省教育白書⁶⁾では、「学生を生活し成長する主体としてとらえ、かれらが学園を中心とする生活の中で、その個性に応じて最高度の成長と発達を遂げ、将来民主的な社会人としてその技能を発揮するための資質を身に着けうように、大学が学生に対して与える科学的、組織的な指導と援助の活動」と定義されている。この定義における、「学生を生活し成長する主体としてとらえ」「個性に応じて最高度の成長と発達を遂げ」「社会人としてその技能を発揮するための資質を見に着けうよう」「学生が学生に対して与える科学的、組織的な援助の活動」という箇所は、まさに本論でもここまで触れてきた現代のキャリア教育概念に相当するといえる。すなわち、裏返して言う、キャリア教育とは、それが導入されるかなり前から連綿と続く大学教育の責務である *Welfare and Guidance* とほとんど同じものということなのだろうか⁷⁾。そうであるとするなら、キャリア教育固有の専門性を見いだすことは困難なことであるかもしれない。

また、この条文には、「大学内の組織間の有期的な連携」とあることから、専門性の担い手として教員のみならず各部署の職員の参画も重視されているといえるだろう。

以上から、この条文では、そのままの表現ではあるが、“教育課程の実施および厚生補導ができること”がキャリア教育固有の専門性として表明されているといえるだろう。また、その専門性の担い手に関しては、広く“教員および職員”が想定されているといえるだろう。

2-1-8 [2010] 文部科学省「大学生の就業力育成支援事業」(公募要領)

①概要

この事業は、大学・短期大学において、「入学から卒業までの間を通した全学的かつ体系的な指導を行い、学生が大学生活を通じて修得した知識や技術を統合し、「社会的・職業的自立が図られるよう、大学の教育改革の取組を国として支援する」ものである。その際に、学生は以下のプロセスを繰り返すとされている。

(1) 初年次教育等を通して、自らの職業観・勤労観を培うとともに、自らの生き方や生活(ワークライフバランス含む)について基本的な展望を持つ。

-
- 6) この教育白書のまがきによると、当時は、1947(昭和22)年の教育基本法および学校教育法の制定、1949年の新制大学の発足など、新しい教育制度が次々と整備されていたものの、教育の著しい機会不均等が大きな問題になっていた。そのような中で、アメリカから導入されたのが厚生補導であり、松本(2008)によると、それは学問的知識よりも、キリスト教的な魂の救済を重視し、学生の個人生活について立ち入った指導をする傾向を持つものであった。
- 7) 谷田川(2012)は、厚生補導の一部として課程外で行われていた就職指導が、1990年代の経済不況等を契機とし、課程内のキャリア支援に拡張した経緯を論じている。やはり厚生補導とキャリア教育は地続きのものなのだろう。

- (2) ①と併せて、自らの個性・能力を把握しつつ、将来の進路を自らの責任で選べるよう、主体的に大学生活を組み立て、適切な授業科目や講座を選択し、計画的に学修を進める。大学は、その大学生活や学修が有効なものになるとともに、体系的な履修計画の下に学修が行われるよう、指導・相談・助言を行う。
- (3) ①②を踏まえ、座学によって得られる専門的知識や技術が、企業等の第一線でどのように活用されるか実地に学ぶなど、目的意識をもって学修を継続・深化させ、その結果、大学卒業後に役立つ社会的に必要な能力や実践的な能力を獲得する。
- (4) 全体を通して、大学生活を通じて修得した様々な知識や技術が、自分の中で有機的に統合され、大学を卒業した職業人として求められる最低限の資質能力が形成されているかを自ら確認する。

②キャリア教育の定義

この公募要領には、キャリア教育の定義は示されていない。しかし、上記に引用した中から、「自らの個性・能力を把握しつつ、将来の進路を自らの責任で選べるよう、主体的に大学生活を組み立て、適切な授業科目や講座を選択し、計画的に学修を進める」ことができるようになるための、「指導・相談・助言」がキャリア教育に該当すると考えられる。

③キャリア教育固有の専門性に関する記述

上記のように、ここではキャリア教育固有の専門性は「指導・相談・助言」と認識されているといえる。また、この公募要領では、「経費措置」として以下が示されている。

本事業においては、実務家教員や自大学にはない専門分野の教員を新たに採用するための人件費、教材開発・作成に要する経費、産業界との連携に要する経費、学生のインターンシップに要する経費、企業等の第一線で活躍する実務家の招聘等に要する経費等、新たに発生する経費を補助対象としています。

④筆者による考察

この公募要領では、ここまでに取り上げた政策関連文書の提言をほぼすべて入れ込んだ上で、初年次教育、ワーク・ライフ・バランス、自己理解、インターンシップというキャリア教育の近年のトピックスをまぶしたようなキャリア教育の理念型が示されているといえるだろう。

たとえば、学生が繰り返すプロセスとして示された(1)を見てみると、「初年次教育」は、2008年の中央教育審議会答申(本論2-1-6参照)の提言である。また、「職業観・勤労観」は、1999年の中央教育審議会答申(本論2-1-1参照)の以来の複数の政策関連文書による提言である。そして、そこに近年のトピックである「ワーク・ライフ・バランス」⁸⁾が追加されたとみること

8) 鈴木(2008)によると、ワーク・ライフ・バランス(仕事と仕事以外の生活全般との調和)についての

ができるだろう。同様に、(2)の「自らの個性・能力の把握」は近年のトピックである自己理解⁹⁾に該当し、「計画的に学修を進める」「体系的な履修計画の下に学修が行われるように」は、2008年の中央教育審議会答申(本論2-1-6参照)の提言と同様であり、「指導・相談・援助」は2010年の大学設置基準改正(本論2-1-7参照)における厚生補導に該当するといえる。(3)の「実地に学ぶ」は近年のトピックであるインターンシップ¹⁰⁾に該当し、「卒業後に役立つ社会的に必要な能力」は2008年の中央教育審議会答申(本論2-1-6参照)の提言および2010年の大学設置基準改正(本論2-1-7参照)の条文で示された内容と同様である。(4)の「自ら確認」は、本論でここまで触れた政策関連文書ではとくに強調されていないが(ただし、次節の2-1-9では明示されている)、2008年の第1期教育振興計画において、成果(アウトカム)を指標とした評価方法が提言されて以来、各政策文書で言及されるようになったPDCA(Plan-Do-Check-Action)サイクルの実行に該当する。したがって、この公募要領では、それまでに各政策文書で示されたキャリア教育に関する記述の集大成的な認識が示されているといえるだろう。

一方、キャリア教育固有の専門性に関しては「指導・相談・助言」という簡素な記述に留まっている。しかし、これらも「指導」は「キャリア・ガイダンス」に、「相談」は「キャリア・カウンセリング」に、「助言」は「キャリア・アドバイス」にと、他の政策関連文書で頻繁に登場する言葉に対応していると考えられる。

そして、そのような専門性の担い手に関しては、「実務家教員や自大学にはない専門分野の教員を新たに採用」という、いわば助っ人頼みの認識が示されているといえる。実務家教員とは、妹尾(2007)によると、「実務の世界から専任教員あるいは兼任教員になった者」である¹¹⁾。しかし、この公募要領で「自大学にはない専門分野の教員」という場合の「専門分野」とは具体的にどのような分野のことなのだろうか。いずれにしても、現状の大学の教員だけでは「就業力育成」は実現できないという認識が示されているといえるだろう。

以上から、この応募要項では、“キャリア・ガイダンスができること”“キャリア・カウンセリングができること”“キャリア・アドバイスができること”および“企業経験を有していること”がキャリア教育固有の専門性として表明されているといえるだろう。またそれらの専門性の担い

国家レベルでの検討は2003年から開始された。

- 9) 自己理解は、キャリア教育に先行して取り組まれてきた進路指導(職業指導に変わるものとして1958年の学習指導要領に明示)以来の課題のひとつであるが(たとえば、塩見, 1968), 安藤(2015)が指摘したように、近年はキャリア教育で過度に自己理解が要請されているという批判の対象として改めて注目されている。
- 10) インターンシップは、本論2-1で触れたように1997年の就職協定廃止を契機とした政策的推進によって開始され、榎本(2008)によれば、インターンシップ関連学会では、1997年は「インターンシップ元年」と位置付けられている。
- 11) 専門職大学院では、設置基準により、専任教員のうち3割以上(教職大学院では4割以上)を実務家教員にすることが義務づけられている。その際の実務家教員の要件は、(1) 高度の実務能力、(2) 高度の教育上の指導能力、(3) 実務の経験、を有していることである(文部科学省ウェブサイト「教職大学院における『実務家教員』の在り方について」)

手に関しては、“実務家教員”と“新規に採用する専門教員”が想定されているといえるだろう。

2-1-9 [2011] 中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について・答申」

①趣旨

この答申は、本論2-1-1で触れた中央教育審議会答申以降の各種のキャリア教育施策の展開を踏まえ、2008年に文部科学大臣が「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」を諮問し、それに対して中央教育審議会が約2年の討議を経て提出したものである。この答申では、「発達の段階に応じた体系的なキャリア教育」が強調されており、各学校段階におけるキャリア教育推進の課題、基本的方向性、PCDAサイクルの確立等の充実方策についても明示されている。また、従来混同されがちであったキャリア教育と職業教育を区分する定義を示した。さらに、キャリア教育により育成すべき「社会的・職業的自立や社会・職業への円滑な移行に必要な力」として、4つの能力からなる基礎的・汎用的能力（人間関係形成・社会形成能力、自己理解・自己管理能力、課題対応能力、キャリアプランニング能力）が提言されている。

②キャリア教育の定義

キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要ない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」としている。また、ここでは「キャリア発達」を「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」としている。なお、従来混同されがちであった職業教育については、「一定または特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育」と定義している。

③キャリア教育固有の専門性に関する記述

この答申は、現時点で、大学も含めた各学校段階のキャリア教育の在り方について最も網羅的に言及している政策関連文書であるが、キャリア教育固有の専門性についての明確な記述は見当たらない¹²⁾。ただし、「教職員の意識や指導力向上」についての以下の言及に、キャリア教育固有の専門性に関する認識をうかがうことはできるだろう。

キャリア教育は教科・科目等の教育活動全体を通じて取り組むものであり、すべての教職員がキャリア教育を正しく理解し、その意義と必要性を十分に認識するとともに、教職員一人一人が自ら担当する教科・科目や教育活動の中で具体的に(ママ)実践できる力を高めること

12) 大学教育におけるキャリア教育の「既に意欲的に取り組んでいる」例として、入学前段階や入学初年次からの段階的取り組みの例、共通科目として開設している例、入学から卒業までのキャリアデザインを自己管理させている例、カリキュラムポリシーとして明示している例、正課外活動を通じて個別の支援をしている例、男女共同の視点を取り入れた例、が大学名をあげて具体的に示されている。それでもその中に専門性に関する記述は見当たらない。

が必要である。

児童生徒の個別支援のためには、キャリア・カウンセリングも有効である。このようなカウンセリングは専門人材を学校へ配置することが考えられるが、日々児童生徒に接している教職員が、カウンセリングに関する知識やスキル及びその基盤となる生徒と円滑にコミュニケーションをとるための方法を修得することが重要であり、そのための研修の充実が望まれる。

キャリア教育を進めるにあたっては、日々の教育活動に地域・社会の人々の参加を前提とした体制の整備が必要である。その際にまず重要なのは校長のリーダーシップである。(中略) その際、キャリア教育の重要性にかんがみ、具体的な担当(例えば、主幹教諭、進路指導担当等)を明確にしつつも、組織的に業務に取り組み、教職員一人が抱え込むことのないような配慮について各学校で工夫することが必要である。また、第6章で詳述するとおり、学校と企業との調整(コーディネート)を図る人材の配置¹³⁾等の推進も望まれる。

一部の高等教育機関においては、例えば、キャリア教育は担当の教職員のみが行う取組であると認識されているなど、全学的なキャリア教育の位置付けや、教育プログラムの整備、運営組織・体制の整備、教職員への意識啓発等について課題がみられるとの指摘がある。

④考察

この答申では、キャリア教育は教育活動全体を通じて、学校をあげて取り組むものだという認識が非常に強く押し出されているといえる。そして一方で、「教職員一人が抱え込むこと」や「担当の教職員のみが行う取組であると認識されていること」は回避すべきこととして示されている。改めて言うまでもないが、一部の教員による「抱え込み」が良いわけでは決してないし、すべての教職員がキャリア教育に関わる姿勢を持つことは重要である。しかしながら、この答申におけるキャリア教育固有の専門性に関する言及のなさも合わせて考察すると、この答申では、キャリア教育は、教職員が分担しているキャリア教育『的』な各活動の総和だと認識されているといえないだろうか。つまり、キャリア教育単体は(あるいは、キャリア教育を担当する教員単体は)、確たる専門性を有していない(あるいは、有していなくてもよい)、という認識をこの答申は暗に表明しているのではないだろうか。ただし、他の政策関連文書同様に、この答申でもキャリア・カウンセリングはキャリア教育固有の専門性として認識されており、「専門人材」だけでなく、教員もキャリア・カウンセリング能力を修得することが推奨されている。

以上から、この答申では、“キャリア教育的活動ができること”と“キャリア・カウンセリングができること”がキャリア教育固有の専門性として表明されているといえるだろう。またそれらの専門性の担い手に関しては、“全ての教職員”と“キャリアカウンセラー”が想定されてい

13) 第6章では、コーディネートを図る人材に関して、中学・高校に担当の教職員の配置、教育センターや協議会への担当職員の配置が例示されている。このうち後者については「企業関係者等」への委嘱が例示されている。

るといえるだろう。

3 まとめと課題

本論では、キャリア教育の専門性について、9件の政策関連文書の記述を検討した。その結果として析出した、各文書におけるキャリア教育固有の専門性に関する表明を図表2に一覧で示した。これらの文書は、趣旨・目的をそれぞれ異にするため、キャリア教育固有の専門性に関して首尾一貫した表明を抽出することは難しい。しかし、多少の重複や矛盾を承知の上で、これらの文書が共通して表明しているキャリア教育固有の専門性に関する認識をまとめるなら以下のようなになるだろう。

- Ⓐキャリア教育固有の専門性は、主に企業経験者とキャリアカウンセラーが有している。
- Ⓑ現状のほとんどの教員は、キャリア教育固有の専門性を有していないので、学外の人材や新規に養成する「専門人材」の任用を進めるべきである。
- Ⓒ企業経験者はキャリア・アドバイス、教員はキャリア・カウンセリングの能力を向上させることによって、学校内で役割分担をすべきである。
- Ⓓキャリア教育固有の専門性の核心は、企業勤務経験である。
- Ⓔキャリア教育固有の専門性は、全教職員による教育活動の総和として発揮される。
- Ⓕキャリア教育単体、あるいは、キャリア教育を担当する教員単体は、キャリア教育固有の専門性を有していない（または、発揮できない）。
- Ⓖキャリア教育を担当する教員には、積極性や熱意などの人格的特性（ポスト近代的能力）が強く求められる。

つまり、政策関連文書は、総じてキャリア教育の独立した専門性を不問に付してきたといえる。本論2-1-1で触れたように、「キャリア教育の起点」である1999年の教育審議会答申では、「生徒等の職業適性や興味・関心を適切に測定する方法の研究・開発」として心理学の学術的専門性についてもわずかに言及されていた。しかし、それ以降の文書では学術的専門性について全く言及がない。代わりに、厚生補導に相通じるキャリア・カウンセリング、企業勤務経験、教員の積極性、全学的取り組み等の、専門的というよりは、むしろ日常的で同質的な取り組みを強調するようになっている。本論1-4で問題意識として述べた「脆弱なキャリア教育固有の専門性」という問題は、このような専門性不問の政策を背景として、大学においてキャリア教育『的』な日常実践のみがとりあえず普及し、その裏でキャリア教育固有の専門性とは何かという本質的な議論や精査が据え置かれてきたことに起因するのではないだろうか。

では、今後どうすればキャリア教育固有の専門性構築に向かえるのか。今後の研究的議論に向けた課題を2つあげたい。

第1に、キャリア教育固有の専門性の一定部分を、学校知（academic intelligence）に基づくものではなく、企業経験による実践知（practical intelligence）に基づくものと位置づけて研究することである。実践知とは、楠見（2012）によると、熟達者がもつ実践に関する知性である。本論

図表2 各政策関連文書におけるキャリア教育固有の専門性およびその担い手に関する表明

2-1-1 [1999] 中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について・答申」
専門性：ある程度の心理学的専門性に基づく個別支援が可能なこと
担い手：キャリア・アドバイスは企業経験者／カウンセリングは教員
2-1-2 [2003] 文部科学省・厚生労働省・経済産業省・内閣府「若者自立・挑戦プラン」
専門性：就職活動に関する知識や経験が豊富であること／新規に整備予定の能力要件を備えていること
担い手：非教員の、企業経験者とキャリアカウンセラー
2-1-3 [2004] 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・児童一人一人の勤労観、職業観を育てるために」
専門性：キャリア・カウンセリングの専門性を有していること／自分が職業経験を有していること
担い手：キャリア・カウンセリングは教員／キャリア・アドバイスは企業経験者等の学校外の人材
2-1-4 [2005] 国立大学協会「大学におけるキャリア教育のあり方—キャリア教育科目を中心に」
専門性：万能的なポスト近代的能力を有していること／自身の職業経験やキャリアビジョンを語るができること
担い手：自身の職業経験等を語るができる人
2-1-5 [2006] 文部科学省「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）」（公募要領）
専門性：全学的な教育体系に合致した個別相談ができること
担い手：言及なし
2-1-6 [2008] 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて・答申」
専門性：就業力育成のために積極的に関与すること
担い手：教員
2-1-7 [2010] 文部科学省「大学設置基準及び短期大学設置基準の改正について（諮問）」「大学設置基準及び短期大学設置基準の一部を改正する省令の施行等について」
専門性：教育課程の実施および厚生補導ができること
担い手：教員および職員
2-1-8 [2010] 文部科学省「大学生の就業力育成支援事業」（公募要領）
専門性：キャリア・ガイダンスができること／キャリア・カウンセリングができること／キャリア・アドバイスができること／企業経験を有していること
担い手：実務家教員／新規に採用する専門教員
2-1-9 [2011] 中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について・答申」
専門性：キャリア教育的活動ができること／キャリア・カウンセリングができること
担い手：全ての教職員／キャリアカウンセラー

出典：筆者作成

の検討で明らかになったように、政策は、キャリア教育固有の専門性を主に企業経験者に求めてきた。またその内容は、自らの職業経験やポスト近代的能力であった。これらは学校知の観点からすると評価が難しいが、実践知としてならば積極的評価の可能性も大きくなるだろう。本論で

も述べたように、企業での実務経験歴のある人々が大学でキャリア教育科目の授業を担当したり、キャリア・アドバイザー等として活動したりすることはもはや珍しいことではない。そうであるならば、それらの人々から企業における熟達化プロセスを学んだり、あるいは、それらの人々を含むキャリア教育担当教員の熟達化プロセスを研究したりすることによって、キャリア教育固有の専門性の輪郭が明確化するのではないだろうか。

第2に、「原論」の研究である。原論とは、理論体系の基になる理論のことで、ある学問を他から区別された独立した学問として成り立たせている諸要素（対象、目的、方法等）を明らかにしようとするものである。教育学原論、政治学原論、経済学原論などの例があるが、筆者がとくに注目するのは家政学原論である。なぜならば、家政学はかつて料理や裁縫などの「女子の技芸」とみなされ正統な学問視されていなかったところから、原論の研究を軸に学問としての性格を明確化し、ついには独立した学部が全国の大学に開設されるまでの学問的發展を遂げた実績があるからである¹⁴⁾。本論の検討で明らかになったように、少なくとも政策関連文書に見られる限りでは、キャリア教育も現時点では専門性を認められておらず、企業実務的な実践のみをおこなっている領域であるというイメージが強く持たれているのではないだろうか。原論を軸として発展した家政学の歴史に学ぶ部分は大きいと思われる。

最後に本論の限界について触れておきたい。本論は、政策関連文書におけるキャリア教育固有の専門性の記述が大学におけるキャリア教育に影響を与えたという観点から検討を行った。しかし、当然ながら、キャリア教育の現実を構成しているのは政策だけではない。学生や大学のニーズは言うまでもなく、教員やキャリアカウンセラーなどのキャリア教育に関する個人的経験や価値観などもキャリア教育固有の専門性の構築に密接に関わっているだろう。当事者へのインタビューを用いて、それらのリアルな様相をとらえ検討することを次稿の課題としたい。

引用文献

- 安藤りか（2015）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— 名古屋学院大学論集社会科学篇52-1, 133-147.
- 今津孝次郎（1991）教師専門職化の再検討—「地位」論から「役割・実践」論へ— 名古屋大学教育学部紀要38, 85-103.
- 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 193-226.
- 川崎友嗣（2007）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 Technical Reports 7, 43-52.
- 楠見孝（2012）第1章実践知と熟達者とは— 金井壽宏・楠見孝編—実践知—有斐閣
- 厚生労働省・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

14) しかし、八幡（2006）によると、近年、家政学は国際学会の方針転換などの影響を受けて再概念化を迫られている。生活に密着する学問であるがゆえに、社会環境の変化に応じて何度か再定義化が必要になるのだろう。キャリア教育も同様ではないだろうか。

大学におけるキャリア教育固有の専門性をめぐる試論

菱UFJリサーチ&コンサルティング

- 国立大学協会 教育・学生委員会 (2005) 大学におけるキャリア教育のあり方—キャリア教育科目を中心に
塩見淳一 (1968) 生徒の進路選択に関連する自己理解 滋賀大学教育学部紀要 人文科学・社会科学・教育学
学 18, 57-64.
- 鈴木奈穂美 (2008) ワーク・ライフ・バランス施策の新展開 愛国学院大学人間文化研究所紀要 10, 45-53.
妹尾堅一郎 (2007) 実務家教員の必要性和その育成について—「実務知基盤型教員」を活用する大学教育へ
広島大学高等教育開発センター大学論集 39, 109-128.
- 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
- 花田光世・宮地夕紀子・森谷一経・小山健太 (2011) 高等育機関におけるキャリア教育の諸問題. Keio SFC
Journal 11-2, 73-85.
- 濱名篤 (2012) 大学のキャリア教育の現状と課題 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・資料3
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/koyoutaiwa/wakamono/dai3/siryou3.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'> (2016/11/01 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
- 楨本淳子 (2008) インターンシップ教育の過去・現在・未来—本学のインターンシップ事業の10年を振り返り,
今後の展開を考える 大阪経大論集 59-1, 117-136.
- 松本和俊 (2008) これからの学生支援のあり方を求めて: 学生気質の変遷と厚生補導業務の提案 文京大学教育
研究所紀要 17, 75-84.
- 村上純一 (2011) 中教審「接続答申」における「キャリア教育」の意味 東京大学大学院教育学研究科紀要
50, 315-323.
- 文部省 (1953) 教育白書・わが国の教育の現状—教育の機会均等を主として
文部省 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について (答申)
文部科学省・厚生労働省・経済産業省・内閣府 (2003) 若者自立・挑戦プラン
※文書は経済産業省ウェブサイトに掲載
<http://www.meti.go.jp/topic/downloadfiles/e40423bj1.pdf> (2016/11/01 閲覧)
- 文部科学省 キャリア教育の推進に関する総合的調査協力者会議 (2004) 報告書—児童生徒一人一人の勤労観,
職業観を育てるために
- 文部科学省 (2006) 平成18年度現代的教育ニーズ取組支援プログラム 公募要領
文部科学省 中央教育審議会 (2008) 学士課程の構築に向けて (答申)
文部科学省 (2010) 大学設置基準及び短期大学設置基準の改正について (諮問)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1289824.htm (2016/11/01 閲覧)
- 文部科学省 (2010) 大学設置基準及び短期大学設置基準の一部を改正する省令の施行等について (通知) (平
成22年3月12日付)
- 文部科学省 (2010) 平成22年度大学生の就業力育成事業 公募要領
文部科学省 中央教育審議会 (2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申)
文部科学省ウェブサイト 教職大学院における「実務家教員」の在り方について
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337032.htm (2016/11/01 閲覧)
- 谷田川ルミ (2012) 戦後日本の大学におけるキャリア支援の歴史的展開 名古屋高等教育研究 12, 155-174.

名古屋学院大学論集

- 八幡（谷口）綾子（2006）家政学原論研究少史 亀高京子監修・八幡（谷口）京子・上村協子・川上昌子編
若手研究者が読む『家政学原論』2006 家政教育社 9-29.
- 山田礼子（2009）大学における初年次教育の展開—アメリカと日本 クオリティ・エデュケーション2,
157-174.
- 渡邊有紀子（2016）誰が大学におけるキャリア教育を担っているのか—「外部からの人材に着目して 日本キャ
リアデザイン学会第13回研究大会・総会資料集, 15-18.