

大学におけるキャリア教育の展開

―学ぶ力と生きる力の教育―

川崎 友嗣

関西大学・社会学部

□ はじめに



今日、多くの大学で就職部・就職課といった部門がキャリアセンターに様変わりしている。これは単なる名称変更ではない。就職支援からキャリア形成支援へとという流れとしてとらえることができる。従来の就職支援は三年次生以上を対象としてきたが、キャリア形成支援は一年次生からスタートするものであり、この流れは大きな変化であるといえるだろう。

このような流れの一環として、キャリアセンターのみならず、正課科目を設置してキャリア教育を展開する大学が

増えてきた。しかし、大学のキャリア教育については誤解も多い。職業教育と区別せずにとらえられていたり、就職準備の教育と考えられたり、あるいはフリーターやニートの予防策と受け止められたりする。

高等教育におけるキャリア教育の概念や内容は大学によってさまざまだが、そもそも、キャリア教育とはどのような教育なのだろうか。本稿においては、日本のキャリア教育のモデルとなっているアメリカのキャリア教育の基本的な考え方を紹介し、次に初等・中等教育におけるキャリア教育の展開を概観した上で、高等教育におけるキャリア教育はどのようなようにあるべきかという問題を考えてみたい。

□ アメリカにおけるキャリア教育

日本がモデルとしているのは、アメリカで一九七〇年代に導入されたキャリア教育である。連邦教育局長官であるマーランド (Marland, S. P.) のもとにキャリア教育課が設置され、初代課長としてメリーランド州立大学教授のホイト (Hoyt, K. B.) が就任し、この二人が中心となって、キャリア教育がスタートする。

当時、アメリカでは、職業や労働に対して積極的な態度を持たずに就職し、労働市場を放浪する若年者の問題や、自分に対する理解が十分でないため進路が決められない、あるいは職業にコミットできないといった若年者の問題が社会問題となっていた。今日の日本の状況に似ていると言えるかもしれない。

これに対し、知的教育と職業的教育、あるいは普通教育と職業教育が分離した形で行われてきた点に問題があると考えたマーランドは、両者を統合した教育が必要であると提案し、それまでの職業教育 (vocational education) という呼称を改めて、キャリア教育 (career education) という用語を用いたのである。一般に、職業教育とは、ある特定の職業に必要な知識や技術、技能、態度を身につける教育

を指している。つまり、職業教育は職業分野や具体的な職業が選択されていなければ成り立たない教育であるが、キャリア教育は、将来の生き方や働き方を考えるための教育であると言える。ここが両者の大きな相違点である。

マーランドの提案は、従来の普通教育と職業教育、あるいは知的教育と職業的教育を統合することである。そこで、学校では知的教育の中に仕事や職業の世界を反映させることが求められる。具体的には、各教科の中に職業に関する要素を取り入れ、それぞれの教科学習を通じて社会での仕事や職業の世界との関わりを教えることが求められるのである。

(1) キャリア教育の定義

このようなキャリア教育が概念的にどのようなとらえられているのかをみるために、いくつかのキャリア教育の定義を紹介する (表1)。

マーランドの定義では、キャリア教育は発達段階に応じて、生涯にわたって展開されるものであるという考えが強く出されている。また、ホイトの定義をみると、「生き方」の一部として仕事について学ぶ教育であるという考えがうかがえる。別のことばでいえば、ライフキャリアの一環として、ワークキャリアについて考えるということである。

この二人の定義から、キャリア教育が単に就職先や進路先を決定するための教育ではなく、生涯にわたる生き方を考えるための教育という特徴を読み取ることができよう。

全米キャリア教育協議会の定義からは、キャリア教育が家庭や地域、産業界との連携によって進めていく必要があること、また体験学習やカウンセリング機能が求められることがわかる。そして、キャリア教育奨励法の定義には、ホイトの定義と同様、生き方や人生上の役割 (life role) を重視する考え方が示されている。

一九七〇年代から八〇年代にかけてのアメリカにおいては、キャリア教育の定義が三十程度あるといわれるが、以



かわさき・ともつぐ ●一九六〇年、東京都生まれ ●主な著書・論文に川崎友嗣、二〇〇四年、「大学生の『学力』問題と『生きる力』ーキャリア教育の視点からみた学力観調査と高等教育のあり方ー」大学創造 (高等教育のあり方) 二〇〇五年、「変わる私立大学『就職支援』から『キャリア形成支援』へ」『IDE 現代の高等教育』四六七、四五―四九。川崎友嗣 (近刊) 『学びに生かすキャリアの心理学』産心社 ●大学に関わる一人ひとりの方々が、これを契機にキャリア教育について考えていただければありがたいと思います。

表1 アメリカにおけるキャリア教育の定義

Marland, S.P. (1971)	キャリア教育とは、初等、中等、高等、成人教育の諸段階で、それぞれの発達段階に応じ、キャリアを選択し、その後の生活の中で進歩するように準備する組織的、総合的教育である。
Hoyt, K. B. (1973)	キャリアとは、ある人間が生涯を通して従事する仕事の全体である。教育とは、ある人間が学習を通じて得る経験の全体である。したがって、キャリア教育とは、人間としての生き方の一部として仕事について学び、準備することによって得られる経験の全体である。
全米キャリア教育協議会 (1973)	キャリア教育とは、①教師、両親、企業、産業、労働組合、政府等によって、キャリア発達を組織的に推進する。②知的、職業的、基礎技能の創造的・体験的学習によって、意思決定能力を伸張する。③カリキュラム、カウンセリング、地域社会活動を通じ、各人生段階で直面する進路発達課題を解決する。これらのための個人を中心とする発達の・意図的総合努力である。
キャリア教育奨励法 (1977)	キャリア教育とは、個人が人間の生き方の一部として職業や進路について学び、人生上の役割やその選択と職業的価値観とを関連づけることができるように計画化された経験の全体である。

※仙崎・池場・宮崎 (2002) および仙崎 (2000) より作成

上の定義から、キャリア教育の特徴をとらえると、次の二点にまとめることができそうである。

- ① 発達段階に応じ、各教科を通じて生き方の一環として、職業やキャリアについて体系的・継続的に学ぶ教育
- ② 家庭や地域との連携、体験学習、カウンセリングやガイダンスの機能が求められる教育

(2) キャリア教育の実践

概念モデル
キャリア教育の展開にあたっては、連邦教育局によって「キャリア教育概念モデル」

がつくられたが、これは多くのキャリア教育の定義をふまえた指針として示されたものである。その概要を表2に示した。

基本的には学年を追って、あるいは発達段階に応じて、自己理解と職業理解を深めながら、だんだんに自分の進むべき職業の分野を選択していくという考え方に立っている。それが「職業的自覚」から始まって、「特殊化」に至るプロセスである。幅広く職業の世界を探索しながら自分の進むべき方向を探り、徐々に自分が就きたい職業の分野を絞っていき、最終的に特定の職業を選択するという考え方は、アメリカの職業心理学において、一般的にみられるものである。「特殊化の開始」とは、就きたい職業の分野

表2 アメリカのキャリア教育概念モデルの概要

小1～6	中1～2	中3～高1	高2～3
児童生徒は自己についての自覚と自己の興味、能力の理解を深める			
児童生徒は、職業や仕事の個人的、社会的、経済的意義についての考え方や態度を発展する			
職業的自覚	職業的方向づけと探索	職業的探索の深化と特殊化の開始	特殊化

※仙崎 (2002) より (一部改変)

を決定すること、最後の「特殊化」は就きたい職業を決定することを意味している。「職業的探索」を行うことは、職業理解を深めるだけでなく、自分はこの仕事をやってみたいとか、この仕事なら自分にもできそうだが、自分の考え方を表現するにはこの仕事に適しているといったように、職業と自分との関わりを通して、興味や能力、価値などの点から自己理解を深めることにもつながる。

これが大きなポイントであると考えられる。つまり、「絞る」ためにはその前に十分「拡げる」ことが求められるというのである。職業の世界を拡げるためには、職業情報の提供や活用が必要であり、それを通して、児童生徒が十

分に職業世界を探索しなければならない。職業を選択するにあたっては、いかに絞るかという点に注意が向かいがちであるが、拡げていなければ絞れないという当たり前のことを忘れてはならないだろう。そして、職業の選択は生き方の選択であり、どのような人生を実現したいのかという観点から職業を考えることも大切である。

実践モデル

アメリカの連邦教育局は「キャリア教育概念モデル」に加え、キャリア教育を通して身につける八要素を設定している。「判断力・態度」「自己意識」「意思決定」「教育意識」「進路意識」「経済意識」「技能意識・初歩技能」「雇用価値技能」の八つである。そして、幼稚園段階から短大段階に相当する十四学年に至るまでを対象の範囲とし、八つの要素を各段階の指導目標とする「全米実践基準」を策定した。本稿では紹介できないが、学年別に八つの要素に関する指導目標をマトリックスとして示した実践モデルで、後述する日本の初等・中等教育におけるキャリア教育のモデルともなったものである。

さらにこの実践モデルに基づき、学校・職場・家庭・過疎地域でキャリア教育を推進するための四つのモデルがつけられている。このうち、「学校モデル」では、「目的原理」として、①児童生徒のニーズの重視、②知的・職業的

教科の並行学習、③進路選択力・自己実現能力の育成、④学校外教育資源の活用が掲げられ、また「方法原理」として、①教育活動全体での実践、②十五職業群による学習、③各教科への進路単元の導入、④学校外での体験学習があげられている。

十五職業群とは、職業世界を十五のクラスターに分けたものであり、具体的には「事務」「流通」「出版・放送」「建設」「製造」「交通」「農林・鉱業」「海洋科学」「環境」「公務」「医療」「接客・娯楽」「個人サービス」「芸術・人文」「家政」の職業分野が該当する。これらは、職業的探索を進め、特殊化を行っていくときに活用することが想定されている。

以上、アメリカで一九七〇年代に導入されたキャリア教育の基本的な考え方や枠組みについてみてきたが、最も重要な点は、学校モデルの目的原理や方法原理に示されているように、教育活動の全体を通して展開されるという点である。キャリア教育は、特定の教科や時間を用いて実施するのではなく、各教科をはじめ、学校における教育活動や学校外の体験学習などの全体を通して実践されたときに効果を発揮する。

また、定義にも示されたように、発達段階に応じて展

開していく必要がある。キャリア教育のアプローチは、就職の時期が迫った大学に入ってから実践するのでは遅い。小学生には小学校段階での職業世界の探索が必要であり、中学生・高校生にも中学校・高等学校段階での職業探索の仕方や職業と自分との関わりについて理解を深める取り組みが必要である。

目 小中高におけるキャリア教育

日本においては、「生き方を考える進路指導」「生きる力を育む進路指導」といったキャッチフレーズで表わされる進路指導の改善という流れの中で、五、六年前あたりからキャリア教育という用語がしばしば用いられるようになった。教育行政に関する公的文書の中にはじめて「キャリア教育」が登場したのは、一九九九年十二月に出された中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」であった。ここでは、キャリア教育は「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」と定義されている。

これをひとつのきっかけとして、その後、盛んにキャリア教育についての議論が行われ、その必要性が説かれる

ようになったが、二〇〇四年一月に文部科学省から「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」（以下、「報告書」）が出され、小中高等学校において、本格的にキャリア教育の推進が図られるに至っている。この報告書はいわばキャリア教育推進のバイブルであり、これが出された二〇〇四年を「キャリア教育元年」と呼ぶこともある。

大学におけるキャリア教育については、アメリカのキャリア教育をモデルとし、小中高で展開されつつあるキャリア教育について理解しておく必要がある。そのためには、まずキャリア教育における「キャリア」の概念を整理することが必要である。

(1) キャリアのとらえ方

大学のキャリア教育について誤解が多いのは、「キャリア」という用語が多義的であることが一因であると考えられる。「キャリア」をどのようにとらえるかによってキャリア教育のあり方も変わってくる。「報告書」では、キャリアを「個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」あるいは「個人が職業生活、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

表3 キャリアをとらえる枠組み

	ワークキャリア	ライフキャリア
キャリア発達	働き方の展開	生き方の展開
キャリア開発	キャリア・プランニング	ライフ・プランニング
	キャリアデザイン	

※川崎 (2001) より (一部改変)

行する活動」と定義している。つまり、キャリア教育における「キャリア」とは、ワークキャリアのみならず、ライフキャリアを含む幅広い概念なのである。

筆者はキャリアの概念について、表3のようにとらえている。キャリアの概念は、便宜的には「ワークキャリア」と「ライフキャリア」の二つに分けてとらえることができる。

(development)があるが、これには日本語でいう「キャリア発達」と「キャリア開発」という二つの意味がある。キャリア開発はそれぞれのコース上の動きをとらえたもので

キャリアということばの本質的な意味は、「あるコースに沿った前進や発達」であり(川崎、二〇〇一)、ワークキャリアとは「働き方のコース」、ライフキャリアは「生き方のコース」を意味している。キャリアの本質的な意味を表す概念として、キャリア・デベロップメント(career

あり、ワークキャリアの場合は「働き方の展開」、ライフキャリアでは「生き方の展開」ということになる。一方、キャリア開発はコースづくりを意味しており、ワークキャリアのコースづくりは「キャリア・プランニング」、ライフキャリアのコースづくりは「ライフ・プランニング」である。

ここで大切なのは、ワークキャリアとライフキャリアは、便宜的には分けてとらえることができるが、実は両者が密接に関わっているということである。例えば、転勤を命じられて単身赴任するという場合、転勤というワークキャリアにおける変化が職業生活だけでなく、家庭生活のあり方や地域との関わり方などライフキャリア全体に影響を及ぼすことになる。また、親の介護のために仕事を辞めるといった場合は、ライフキャリアにおける変化がワークキャリアに影響する例である。このように両者が相互に影響し合っているため、職業選択について考える場合も、どのような生き方をしたいのかということを考慮する必要があるといえる。あるいは逆に、自分の生き方について考える場合に、どのような働き方をしたいのかを考慮する必要があるともいえよう。このように、ワークキャリアとライフキャリアの全体についてプランニングすることをここでは「キャリアデザイン」と呼ぶ。最近では「キャリアデザイン」

という和製英語が使われることが多くなっているが、表3における「キャリア・プランニング」を指していることもあり、その意味は一律ではない。いずれにしても、ワークキャリアを含むライフキャリア全体について考えることが大切である。

以上のように、キャリア教育における「キャリア」とは、端的に言えば「働き方・生き方のコース」を意味しており、非常に広い概念である。つまり、アメリカのキャリア教育における考え方を導入したものであり、生き方の一部としての職業・仕事という意味合いでキャリアがとらえられている。

(2) キャリア教育の定義

このようなキャリアの概念に基づくキャリア教育はどのように定義されているのであろうか。先に中教審答申における定義を紹介したが、ここでは「望ましい職業観・勤労観」が強調されていた。「報告書」では「キャリア概念に基づいて、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」「端的に言えば、児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」と定義されており、個別性が強調されている点が注目される。

中教審答申における「望ましい職業観・勤労観」から「児童生徒一人一人の勤労観、職業観」への変更は、非常に大きな意味の変化であると考えられる。「望ましい」職業観・勤労観という言い方は、一方で「望ましくない」職業観・勤労観の存在を想定しているかのように受け取れるが、個人の価値観に関わるものに対して、特定の「望ましい」職業観・勤労観を設定することには無理がある。必要なことは、一人ひとりが自分自身にとって「望ましい」職業観・勤労観を育むことであろう。その意味で、「報告書」の定義は適切であると考えられる。

(3) 職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み

四つの能力領域

「報告書」には、「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み」が盛り込まれている。これは、かつて進路指導の改善事業において、アメリカのキャリア教育における「全米実践基準」をひとつの参考として考案された「四つの能力領域を発達させる進路指導活動モデル」（仙崎、一九九八）を改変したものである。「学習プログラムの枠組み」では、小学校低学年から高等学校までを対象の範囲としているが、「全米実践基準」と同様のやり方で、それぞれの段階において育成することが期待される四つの能力領域・八つの能力の具

表4 キャリア教育を通して身につける4つの能力

【人間関係形成能力】 自他の理解能力／コミュニケーション能力	他者の個性を尊重し、自己の個性を発揮しながら、さまざまな人々とコミュニケーションを図り、協力・共同してものごとに取り組む。
【情報活用能力】 情報収集・探索能力／職業理解能力	学ぶこと・働くことの意義や役割およびその多様性を理解し、幅広く情報を活用して、自己の進路や生き方の選択に生かす。
【将来設計能力】 役割把握・認識能力／計画実行能力	夢や希望を持って将来の生き方や生活を考え、社会の現実を踏まえながら、前向きに自己の将来を設計する。
【意思決定能力】 選択能力／課題解決能力	自らの意思と責任でよりよい選択・決定を行うとともに、その過程での課題や葛藤に積極的に取り組み克服する。

※文部科学省（2004）より

体例や水準をマトリックスとして示したものである。表4に示した四つの能力領域・八つの能力は、社会で生きていく力、いわば「生きる力」とみなすことができる（川崎、二〇〇四）。そして、これは今、まさに大學生にも求められている能力でもある。

大学のキャリア教育
における適用

「学習プログラムの枠組み」では高等学校までが対象の範囲であるが、この枠組みは大学におけるキャリア教育においても、十分に適用可能なものである。例えば、「人間関係形成能力」についてみると、高等学校段階で育成することが期待される具体的な能力・態度として、「自他の理解能力」では「自己の職業的な能力・適性を理解し、それを受け入れて伸ばそうとする」「他者の価値観や個性のユニークさを理解し、それを受け入れる」「互いに支え合い分かり合える友人を得る」となっている。また、現在、企業が新規大卒者を採用する際に重視する条件でもある「コミュニケーション能力」では「異年齢の人や異性等、多様な他者と場に応じた適切なコミュニケーションを図る」「リーダー・フォロアーシップを発揮して、相手の能力を引き出し、チームワークを高める」などがあげられている。「意思決定能力」の高等学校段階の場合は、「選択能力」では「選択の基準となる自分なりの価値観、職業観・勤労観を持つ」「多様な選択肢の中から、自己の意志と責任で当面の進路や学習を主体的に選択する」などと、また「課題解決能力」では「将来設計、進路希望の実現を目指して、課題を設定し、その解決に取り組む」「自分を

活かし役割を果たしていく上での様々な課題とその解決策について検討する」などがあげられている。

程度の問題はあるかもしれないが、いずれも今の大学生に求められる能力であり、また大学生に欠ける傾向が認められる能力でもあるといつてよいであろう。筆者は二〇〇一年より、関西大学のキャリアデザインルームにおいて、学生のキャリア相談を行っているが、四つの能力領域の不足を痛感させられることが多い。現在の大学生は、中学校では二〇〇二年度、高等学校では二〇〇三年度から施行された学習指導要領による中等教育を受けてはいない。「二〇〇六年問題」としてしばしば指摘されたように、新学習指導要領のもとで高校三年間を過ごした学生が大学に入ってくるのが二〇〇六年であり、中等教育の六年間を新学習指導要領によって学んだ学生が入ってくるのは二〇〇八年である。ちょうど「大学全入時代」と重なる時期である。新学習指導要領の大きな特徴である「ゆとり教育」についての議論が盛んであるが、中等教育の段階で職場体験学習や総合的な学習の時間を活用した進路学習・キャリア教育を経験している大学生はまだ非常に少ない。「生きる力」を身につけるには時間がかかる。大学に入ってから、いかにキャリア教育を展開しようとも、大学四年間のみでその

力を身につけるには無理がある。したがって、初等・中等教育から系統的・継続的にキャリア教育を展開する必要があるといえよう。また、大学においては、初等・中等教育におけるキャリア教育の具体的な学習プログラムの枠組みが十分に適用可能であることも強調しておきたい。

(4) キャリア教育の特徴

大学におけるキャリア教育への適用も含めて、初等・中等教育のキャリア教育についてみてきたが、最後に小中高におけるキャリア教育の特徴についてまとめておきたい。アメリカのキャリア教育をモデルとしているので、その特徴は重なる部分が多いが、次の四点を指摘できると思われる。

- ① 教科横断的に行われる「生き方」教育
- ② 長期間にわたり縦断的に行われる教育
- ③ ガイダンス機能、カウンセリング機能
- ④ 人生の充実、社会を支える人材の育成

一・二点目はキャリア教育の進め方と関連する特徴であり、「横の連携」「縦の連携」としてとらえることができる。日本の場合も、「キャリア教育」という教科や科目を設置するわけではないので、それぞれの教科や道徳、総合的な学習の時間、特別活動など教育活動全体を通して展開されるのが特徴であり、横の連携が求められる。そして、

小学校から高等学校まで系統的・継続的に実施するには、校種間連携が必要である。二〇〇四年度からの三年間、文部科学省が全国的に「キャリア教育推進地域指定事業」を実施しているが、ここでは小中高の連携によるキャリア教育の推進が模索されている。

三・四点目はキャリア教育の位置づけと関連する特徴である。個別性を重視することからガイダンス機能やカウンセリング機能が求められる。また、一人ひとりが自分にふさわしいキャリアを形成していくことは、個人の側からみれば人生の充実につながるものであり、社会の側からみれば社会を支える人材の育成につながるものである。

最後に一点、進路指導とキャリア教育との違いについてつけ加えておく。実は両者は理念・目的の点では違いはないといってもよい。しかし、学校教育場面において、「出口指導」としての進路指導に終始しているとするならば、大きな違いがあるといえる。キャリア教育は発達の観点に立った取り組みであり、進学先・就職先の決定がゴールではない。その時点でのゴールは、次のステップのスタートであり、キャリア発達は生涯にわたるプロセスである。これを支援するのがキャリア教育であり、進路指導を「出口指導」とするならば、キャリア教育は「プロセス指導」で

あるといえるだろう。

四 大学におけるキャリア教育

ここ数年、私立大学を中心として、各大学は学生のキャリア形成支援に力を入れてきた。そして、国立大学も法人化を契機として、全面的にキャリア形成支援に力を注ぎつつある。冒頭に述べたように、キャリアセンターが実施する各種の支援プログラムに加え、キャリア教育に関する正課科目を設置しているところが多い。先にみたように、小中高のキャリア教育は、教育活動の全体を通じて展開するものである。キャリア教育という科目を設置すれば、すでにキャリア教育としての特徴が失われるといってもよいかもしれない。しかし、初等・中等教育と高等教育ではやや事情が異なっている。道徳や総合的な学習の時間、特別活動といった教育活動が存在しない大学においては、正課科目によるキャリア教育の展開も必要であると思われる。しかし、決してこれだけで十分ということはなく、やはり大学における教育活動全体の中で展開すべきものである。

小中高においては「報告書」があるため、キャリア教育についての共通理解が得られやすい。しかし、大学においては、「報告書」のように広く普及し、共通基盤となる

ような指針がないため、各大学におけるキャリア教育の取り組みはまちまちである。今後ますますキャリア形成支援が盛んになると思われるが、大学におけるキャリア教育はどのように展開し、どこへ向かうべきなのであろうか。

ここではまず大学におけるキャリア教育の位置づけについて考え、次に事例として関西大学における取り組みを紹介した上で、最後にキャリア教育の課題を指摘することにした。

(1) キャリア教育の位置づけ

USRとしての
キャリア教育

近年、企業の社会的責任であるCSR (Corporate Social Responsibility) といふ考え方が広まっているが、大学が果たすべき社会的責任、すなわちUSR (University Social Responsibility) について考えることが必要な時代になってきている(平井、二〇〇五)。

この観点からみるならば、教育機関の最終段階にあたる大学においては、やはり社会に役立つ人材を育成し、輩出していくことが重要なミッションであると考えられる。かつての大学は純然たる研究機関であり、その後、教育・研究機関へ、そして教育サービス機関へと移行しつつある。大学自体の位置づけについては議論のあるところであり、

また大学によっても事情は異なるであろう。しかしながら、大学への進学率が五割に達する一方で、フリーターや無業者、あるいは早期離職など、教育機関から職業・労働の世界への移行、すなわち school-to-work に関わるさまざまな若年者の問題が指摘されている今日においては、大学がこの問題に無関心でいるわけにはいかないであろう。

それは単に就職率をあげるといふようなことではない。一人ひとりの学生が自らのキャリアを形成する力を育み、それを実現していかれるように支援することが必要であり、本格的にキャリア教育に取り組むことが求められる。それが人材育成にもつながるのであり、キャリア教育はUSRとしての位置づけを持っているといえよう。

また、School-to-work が教育から社会への接続の問題であるとすれば、初等・中等教育と高等教育との接続を図ることも必要である。現在、大学側からみれば、入試戦略の観点から高大連携事業が展開されているが、キャリア教育の分野での接続はほとんどみられない。先に述べたように、小中高における校種間連携が進みつつあるが、大学もこの「縦の連携」に連なる必要があるだろう。ちなみに、関西大学では二〇〇五年の夏に初めて「キャリア教育入門」という小中高の教員を対象とした二日間のセミナーを実施し

た。セミナー形式でキャリア教育の考え方や技法について取りあげるとともに、情報交換をしようという試みであった。今後、各種の取り組みが必要であると思われる。

学内における連携

大学におけるキャリア形成支援の展開について考えるとき、常に問題となるのが教学とキャリア形成支援部門との連携の問題であり、教員スタッフと事務スタッフとの連携の問題である。

本稿においては、キャリア教育という用語とキャリア形成支援という用語をあえて区別して用いているが、正課教育として教学が行っているものをキャリア教育、就職部・キャリアセンターなどが実施する正課外教育プログラムをキャリア形成支援と呼んでいる。高等学校までは、教育活動のすべてを通じて行われる取り組みをキャリア教育という一語でまとめることができる。これに対し、大学の場合には、伝統的に教学が行う活動を教育ととらえ、事務部門が実施する各種のプログラムは学生サービスととらえることが一般的であった。したがって、キャリア教育に加えてキャリア形成支援という用語を用いる必要があるが、キャリア形成支援は学生サービスという側面とともに教育プログラムの側面を強く持っている。そして、単位化されたインターンシップに代表されるように、キャリアの問題に関

しては、もはや教学と事務部門との連携なしでは進めることはできない。

先に述べたように、大学におけるキャリア教育は、正課科目だけで担うべきものではない。教学と事務部門とが密接に連携し、キャリア教育をキャリア形成支援の流れの中に適切に位置づけることが最も大切であると考えられる。熱心なキャリア形成支援部門の事務スタッフからは、キャリア形成支援に関する大学教員の意識の低さが指摘されることが多い。一方で、教育や学生との関わりに熱心な教員からは、事務スタッフの教育力の低さが指摘されることもある。要は、学内における連携体制を築き、大学が教育活動全体を通して、キャリア教育を含む体系的なキャリア形成支援を推進していくことであろう。教学においては、キャリア教育科目のみならず、導入教育やゼミでの活動を通して「生きる力」を身につけることが十分可能であり、このような働きかけを意識することも必要であると思われる。

カリキュラムにおける位置づけ

近年、学力低下問題との関連で、さまざまな学力観が議論されているが、「学んだ結果としての学力」と「学ぶ力としての学力」の二つに分けてとらえる考え方がある(藤澤、二〇〇三)。「学んだ結果としての学力」には知識・技能、

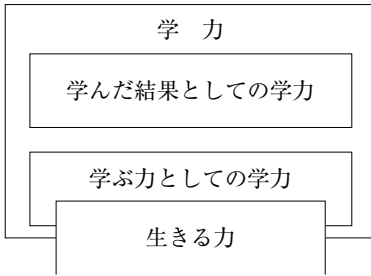


図1 学力のとらえ方

②自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性

③たくましく生きるための健康や体力

これらの中で特に①の力をつけるために「総合的な学習の時間」がつけられたという経緯がある。このような「生きる力」にキャリア教育を通して身につける四つの能力も

読解力、論述力、討論力、批判的思考力、問題追究力が含まれ、「学ぶ力としての学力」（学ぶ力）には学習意欲、知的好奇心、計画力、集中力、持続力が含まれる。これに「生きる力」を加えて図示したのが図1である。

「生きる力」とは、端的には「自ら学び、自ら考える力」であるが、一九九六年七月の中央教育審議会答申（第一次答申）では、これを次のようにとらえている。

①いかに社会が変化しようと、自分で課題をみつけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力

含めて考えると、「生きる力」は「学ぶ力」とも重なるところがああり、学びを進める原動力になる力であるとみなすことができる。したがって、「学ぶ力」や「生きる力」に働きかけることは、「学んだ結果としての学力」の向上につながるものと期待されるのである。

以上は初等・中等教育についての言及であるが、高等教育についてもあてはまることである。そこで、大学のキャリアラムについて考えてみると、専門教育は主として「学んだ結果としての学力」を担っていると思われる。専門的な知識・技能に加え、論理的判断力や批判的思考力、問題追究力などは、それぞれの専門領域を体系的に学ぶことによって培われる。一方、このような「学んだ結果としての学力」をどのように生かすか、自分自身の将来展望の中にもどのように位置づけるかという点は、「生きる力」や「学ぶ力」の問題であり、ここをキャリア教育が担っていると考えられる。これに対し、教養教育は「学ぶ力」や「学んだ結果としての学力」を担っているといえよう。

このように、キャリア教育は、単に将来の問題に関わるだけでなく、将来に結びつく現在の学びをどのように展開していくかということに関わっている。つまり、専門教育を進める上でも、重要な位置づけを持っているといえるで

あろう。ちなみに、京都産業大学が教養教育・専門教育に加え、キャリア教育という区分を設けていることは注目値する。

(2) 関西大学における取り組み

ひとつの事例として、関西大学における取り組みを紹介する。関西大学では正課教育カリキュラムとキャリアセンターの正課外教育プログラムを有機的に融合させた「キャリア支援V段階システム（V・STEP PROCEDURE）」を構築している（表5）。これは、学生一人ひとりのキャリアデザイン（将来設計）を促進して、自立型社会人の育成を目指す取り組みである。

STEP I 「キャリア意識の啓発」では、全新生に「キャリアデザインブック」を配布してキャリアについての意識を喚起するとともに、キャリアプランニングセミナー等を開催し、キャリア意識を啓発している。STEP II 「キャリア教育」では、正課教育として学部横断的なインターファカルティ教育科目「キャリアデザインⅠ～Ⅲ」（一年次秋・二年次春・秋）を設置し、講義やセミナーによって学生の勤労観・職業観の育成を図っている（表6）。STEP III 「インターンシップ事前研修・実習」は本システムのコア・プログラムであり、就業体験のための事前研修を

表5 関西大学のキャリア支援システム概念図

STEP I キャリア意識の啓発	STEP II キャリア教育	STEP III インターンシップ 事前研修・実習	STEP IV インターンシップ 事後研修	STEP V 就職活動への誘い
事前教育		コア・プログラム	事後教育	
キャリアカウンセリング				

表6 「キャリア教育科目」の構成

キャリアデザインⅠ (働くこと)	1年次秋	働き方を考える／社会を知る／生き方を考える
キャリアデザインⅡ (仕事の世界)	2年次春	職業を知る／業界を知る／企業を知る
キャリアデザインⅢ (私の仕事)	2年次秋	自分を知る／自分を表現する／自分の将来を考える

行った上で、実地に学ぶことを目的としている。STEP IV「事後研修」は、インターンシップ実習で得た成果を検証し、その後の就職活動に結びつけるステップである。STEP V「就職活動への誘い」は、各種の就職支援プログラムの多彩に展開し、学生一人ひとりのキャリアデザインを具体化と実現を支援する構成となっている。

以上がV段階システムの概要であるが、STEP IIIを全体のコア・プログラム、STEP I・IIを広義の事前教育、STEP IV・Vを広義の事後教育として位置づけている。そして、「キャリアデザインルーム（進路支援室）」を設置し、専門のカウンセラーがキャリアカウンセリングを行っており、これを全STEPの取り組みと密接に連動させている点が大きな特徴である。

関西大学では、キャリア教育をキャリア形成支援全体の中に組み込み、教学とキャリアセンターとの連携もスムーズに行われている。しかし、これが決して理想的というわけではない。今後の課題も多く、さらなる試行錯誤をくり返す必要がある。例えば、キャリア教育科目とキャリア形成支援との連携はスムーズであるが、導入教育やゼミにおける教育活動など、より広範囲で教学との連携を図っていく必要があると思われる。

(3) キャリア教育の課題

これまで、折に触れて大学におけるキャリア教育での課題についても述べてきたが、ここでは今までに述べていない課題として、ふだん感じていることを五つほどあげることにする。

誰のため、何のための

キャリア教育か

キャリア教育・キャリア形成支援の目的は、あくまでも学生が自分の将来の働き方や生き方について考え、自らのキャリアを自ら決定していかれるような力を身につけるところにある。決して就職率を上げるためのものではないし、フリーターやニートを予防する手段でもない。結果的に就職率の向上やフリーターやニートの予防につながるのであって、これが目的ではない。キャリア教育とは何か、どのようなキャリア教育をどのように展開するのかという点について、それぞれの大学で真剣に議論し、教員と事務職員が共通認識に基づいて、キャリア教育を推進していく必要があると思われる。

プログラムの体系化と 学びの系統性・継続性

先に紹介したように、関西大学ではキャリア教育をキャリア形成支援の中に組み込み、体系的なプログラムを構築している。しかし、プログラムを体系

化しても、学生の学びが必ずしも系統的・継続的になされ
るとは限らない。正課科目の履修やセミナーやインタン
シップへの参加は学生の任意だからである。学生の主体性
・自律性を育むことがキャリア教育の目的のひとつである
ことを考えれば、すべてのプログラムを必修化すればよい
というものではないが、より多くの学生の学びを体系化す
る必要があるだろう。

その一方で、必ずしもすべての学生がキャリア教育を必
要としているとは限らない。必要な学生であっても、個人
のキャリア発達の状態によって必要なプログラムは異な
る。気をつけるべきことは、四年間にわたる膨大なプログ
ラムを構築した場合、達成すべき課題があまりにも多くな
り、学生によっては、かえって社会に出るためのハードル
が高くなってしまふということである。現実には難しいが、
可能であれば、学年別ではなく個人の状態に応じたプログ
ラムの提供が望ましいと考えられる。

「自分に合った適職」と 「自分で育てる適職」

キャリア教育やキャリア形成
支援の取り組みがかえって、
仕事選びを難しくしてしまう
可能性があると、この点に注意することが必要である。今日
ほど適職選択という考え方が強調されている時代はない。

自己理解・自己分析を行い、「自分に合った適職」を選ぶ
というアプローチが強調されすぎてはならないだろうか。一歩
間違えると、「自分探しの旅」に出たまま、帰ってこられ
なくなることもある。自己理解・自己分析はあくまでも仕
事選びのプロセスとして行うのであり、自己を追究するた
めではない。同様に、「自分に合った適職」がどこかにあ
ると思ひこむと、それを探し回り、結局、仕事を選べなく
なることもある。そもそも、ある仕事が自分にとっての適
職かどうかは、その職を何年間か経験しないとわからない
ことも多い。「自分に合った適職」を選ぶことは確かに大
切ではあるが、「自分で育てる適職」という考え方を伝え
ることも必要である。しかし、その伝え方は難しい。どん
な職でもかまわないから就けばよいというものではない
し、職業探索を行う必要はないというものでもない。「育
てやすい」職を選んで、それを適職に育てていくというこ
ろであろうか。そのためには、適度な範囲で自己理解と
職業理解を深めることが必要である。

キャリア教育の 担い手の問題

大学にとっては、正課教育としてのキ
ャリア教育は新しい取り組みであり、
その考え方や必要性を理解したとして
も、誰が担当するかという課題がある。すべてを外部講

師に委ねている場合、すべてを専任教員が担っている場合もあるが、これらの他に、キャリアの分野が専門の専任教員がコーディネータとなって、幅広く専任教員が担当している場合や外部講師を活用している場合がある。最近では、キャリア・コンサルタントなどの有資格者が大学のキャリア教育に関わっていることも多い。それぞれ一長一短があると考えられるが、プログラムの体系的や学びの系統性・継続性を考えれば、やはり専任教員がコーディネータとなることが望ましいといえよう。今後、ますますキャリア教育科目を設ける大学が多くなると予想されるが、学内において議論を重ね、どのようなコンセプトでキャリア教育を展開していくのかを明確にすることが必要である。

内定後の支援

キャリア教育もキャリア形成支援も、生涯にわたるキャリア発達を支援する取り組みである。大学においては、就職支援からキャリア形成支援へとシフトし、取り組みの開始時期は早まったものの、多くの教育・支援プログラムは就職の決定に至るまでを対象としている。日本経団連との申し合わせにより、今日では四月一日以降に内定を出すことになっている。最も早い学生は働き始める一年前に内定を得ることになる。これは極めて異常なことである。勤める一年前に採用が決定する

のは新規大卒者の場合だけである。早々に内定を得た学生が、だんだんに疑問が出てきて、秋になってから就職活動を再開するということもあるし、卒業が近づくような時期になって、辞退を申し出るといふことさえある。関西大学では内定者に対するガイダンスを実施しているが、必ずしも十分なものではない。内定後においてこそ、現実的なキャリア形成支援が必要であるといえよう。どの大学も、就職未定者に対するケアに追われるのが実情であるが、キャリア教育・キャリア形成支援の取り組みの中で、就職内定者にどのようにアプローチしていくのかという問題は、今後の大きな課題であると考えられる。

(本稿は二〇〇五年五月二十八日に開催された東海高等教育研究所第二回定例研究会における話題提供をもとに、大幅に加筆修正を行ったものである)

〔引用・参考文献〕

藤澤伸介 二〇〇三年 「学力低下」問題への教育心理学の関わり
―『モード論』的視点から― 『教育心理学年報』四二、一五八
～一六七。

平井孝治 二〇〇五年 『進路・就職支援部門のU・S・Rと学生情報』
社団法人日本私立大学連盟

川崎友嗣 二〇〇一年 キャリア 田尾雅夫(編) 『シリーズ21世

- 紀の社会心理学2 組織行動の社会心理学—組織の中を生きる人間のことと行動— 北大路書房 五二—六五。
- 川崎友嗣 二〇〇四年 『大学生の『学力』問題と『生きる力』—キャリア教育の視点からみた学力観調査と高等教育のあり方』『大
学創造(高等教育研究会)』、一四、四六—五七。
- 川崎友嗣 二〇〇五年 『変わる私立大学』『就職支援』から『キャリア形成支援』へ』『IDE現代の高等教育』、四六七、四五—四九。
- 川崎友嗣 二〇〇五年 『キャリア教育実践論④ 軸足はキャリア形成支援へ』 Between、一二六、二八—四〇。
- 川崎友嗣 二〇〇五年 『キャリア教育実践論⑤ インターンシップの課題』 Between、一二七、四六—四八。
- 三村隆男 二〇〇四年 『キャリア教育入門—その理論と実践のた
めに—』 実業之日本社
- 文部科学省 二〇〇四年 『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—児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために—』
- 仙崎武(代表) 一九九八年 『文部省委託調査研究 職業教育及び進路指導に関する基礎的研究(最終報告)』 職業教育・進路指導研究会
- 仙崎武(編) 二〇〇〇年 『キャリア教育読本—生きる力をはぐくむ新しい進路指導—』 教育開発研究所
- 仙崎武・池場望・宮崎冴子 二〇〇二年 『新訂21世紀のキャリア開発』 文化書房博文社