

◆特集＊招待論文◆

高等教育機関における キャリア教育の諸問題

Key Issues Underlying Career Education
amongst Institution of Higher Education

花田 光世

慶應義塾大学総合政策学部教授

Mitsuyo Hanada

Professor, Faculty of Policy Management, Keio University

宮地 夕紀子

慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科特任講師

Yukiko Miyaji

Project Assistant Professor, Graduate School of Media and Governance, Keio University

森谷 一経

慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科後期博士課程

Kazatsune Moriya

Doctoral Program, Graduate School of Media and Governance, Keio University

小山 健太

慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科後期博士課程

Kenta Koyama

Doctoral Program, Graduate School of Media and Governance, Keio University

キャリア教育の重要性が高まる中、高等教育機関におけるキャリア教育の開発と実施は十分に展開されているとはいえない。高等教育機関では、2011年1月の中央教育審議会の答申、同年4月の大学設置基準の見直しなどにより、各大学は独自のキャリア教育の導入が要請されている。それに対し、大学生の就職難、卒業後の初期キャリアの課題、社会で必要とされる職務知識やスキルの変化などが顕在化しているにもかかわらず、各大学のキャリア教育の対応は遅れている。翻って、SFCでは1990年のキャンパス設置の際、既にキャリア教育の重要性が提示されていた。職業指導、就職指導という概念に加えて、ライフキャリアにおけるキャリア開発の重要性というビジョンをもとに、キャリアデベロップメント委員会が設立され、就職活動の支援を行ってきたのである。2011年4月の大学設置基準の見直しで提起された、社会的自立・職業的自立がすでに、ライフキャリアにおけるキャリア自律の実践というコンセプトとして広くキャンパスで提供される様々な教育に浸透していた。慶應義塾の建学の精神である、独立自尊が、キャリア教育の中で実践され、キャンパスの教育風土として確立されてきたのである。高等教育機関におけるキャリア教育は、現在必ずしも確立されているとはいえないが、SFCがこの分野で貢献できる可能性は大きいといえよう。

It has been pointed out that needs and importance of career education is getting stronger these days because of changing national policies of education and of changing needs of industrial and social world. Curriculum development and its implementation of career education in higher educational institutions, however, have not been carefully developed. Each university is encouraged to start their own career education programs in accordance with the report by the Central Education Council in January, 2011 and the revised University Establishment Standards in April, 2011. Most Japanese universities have failed in responding to the needs from the social problems, such as the employment for the new graduates, their adjustment to "world of work" at their first career stage, and their mind-set towards the continuous learning for surviving in this changing society.

Our SFC(Shonan Fujisawa Campus) of Keio University has set up the committee of CDP (Career Development Program) since its foundation in 1990, not only from the viewpoint of the conventional career guidance such as job training and traditional job search support, but also their lifetime career development. Prior to the revised University Establishment Standards in April 2011, SFC has been providing the students "career education" based on the concept of career self-reliance, through the variety of educational learning opportunities including the university courses. That has been encouraging the students to be independent, in terms of social, economical and professional. In other words, SFC has been building up their educational policies and culture through the career education over last 20 years under the Keio Gijuku's spirit of "Independence and Self-respect". SFC has great potential capabilities to make practical, theoretical contribution in this field that Japanese higher educational institutions are still struggling with.

Keywords: キャリア教育、ライフキャリア、個性の発揮、社会的自立、職業的自立

1 「キャリア教育」をめぐる政策的変遷

「キャリア教育」という文言が最初に文部科学省の文書に登場したのは、1999年12月に公表された中央教育審議会による「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」においてである。この答申では：

「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育（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）を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある。キャリア教育の実施に当たっては家庭・地域と連携し、体験的な学習を重視するとともに、各学校ごとに目標を設定し、教育課程に位置付けて計画的に行う必要がある。また、その実施状況や成果について絶えず評価を行うことが重要である。（中央教育審議会 1999: 第6章第1節）¹⁾

と述べられている。学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要性が指摘されるとともに、その内容が初めて文部科学省の政策文書中に定義されたことは、大きな意味があると言えよう。その後、2003年6月には文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣、経済財政政策担当大臣の4閣僚により取りまとめられた「若者自立・挑戦プラン」²⁾が発表され、この中で述べられた若年雇用者の問題やニート・フリーターに関する議論は、社会的にも大きく取り上げられることとなった。

前述の1999年に出された「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」で定義されたキャリア教育の内容は、あくまでも「心身の成長段階に応じて実施されるもの」とする、発達理論的視点からの言及であったが、後述の「若者自立・挑戦プラン」の発表により、若年未就業者の問題が社会的にクローズアップされ、結果としてキャリア教育が扱うべき対象範囲と内容が拡大する契

機となった。

さらに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」³⁾が発表されている。同報告書では「キャリア教育は学校教育の実情を踏まえるとともに、一人一人のキャリアが多様な側面を持ちながら段階を追って発達していくことを改めて深く認識し、子どもたちがそれぞれの発達段階に応じ、自己と働くことを適切に関係付け、各発達段階における発達課題を達成できるよう、意図的、継続的な取組みを展開するところにその特質がある」（文部科学省、2004:9）と述べるとともに、「キャリア教育には、児童生徒が行うすべての学習活動等が影響するため、キャリア教育は学校すべての教育活動を通して推進されなければならない。」（文部科学省、2004:10）とされ、小・中・高等学校の各学習指導要領における関連事項が明記されている。つまり、キャリア教育の推進に当たっては、学生と生徒の全人的な成長・発達を促す視点に立ち、各領域の関連する諸活動を体系化する必要があり、かつ、その年齢に見合った教育を計画的、組織的に実施することが大切であることを確認した意味で、同報告書は重要な意味を持つものであるといえよう。

さらに文部科学省では、この「若者自立・挑戦プラン」や「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」を踏まえ、「キャリア教育推進地域指定事業」を開始した。これは、全国の都道府県の中からキャリア教育に意欲的な市町村を選定し、キャリア教育の推進に関わる様々な研究テーマを遂行していくというものであった。

このように、初等教育から中等教育領域までの、発達段階に応じたキャリア教育推進に関わる政策が矢継ぎ早に実行されていった中で、高等教育におけるキャリア教育についても「実践的総合キャリア教育」推進プログラムが2006年度の文部科学省「現代的教育ニーズ取り組み支援事業」、いわゆる「現代GP(Good Practice)」の1つに取り上げられることとなった^注。

現代GPにおける「実践的総合キャリア教育」推進事業は、全国の国公私立大学・短期大学・高等専門学校を対象として、キャリア教育推進のための組

織的な優れた取組、特に、地域の企業等が有する潜在的な教育能力を活用する等により、実践的かつ体系的なキャリア教育を実現し、学生の高い職業意識・能力を育成する教育プログラムについて、財政支援を行うというものである。

このような助成金型の公募事業を通じ、大学は、「若年雇用対策という政策的要請に応えるために、そして政策的な要請に応えることによって競争的資金を獲得し安定的な経営を続けていくためにも、キャリア支援をいかに取り組むかを意識せざるをえない状況」(上西編、2009: 6)⁴となっていた。そして、その影響として、学生のキャリア発達を支援するキャリア教育が、一部の大学において、競争的資金を獲得するための手段となりかねない危険性を生じさせることともなった。

厳しい雇用情勢が続くと同時に、実質的な大学全入時代を迎えての大量かつ多様な学生が大学に入学するにともない、大学生としての基礎学力が低下した学生層の発生に至り、キャリア教育の重要性が益々、声高に叫ばれるようになっていった。さらに、卒業生の就職状況は学生にとっても保護者にとって

も非常に関心の高い指標であり、就職実績が大学の評価に直接結び付くことから、キャリア教育・支援が就職のための手段として活用されるようになっていったという流れは否めない。

2 大学卒業後初期キャリアにおける問題

次に、大学卒業直後の初期キャリアに関する現状から考えてみたい。学校基本調査では、卒業直後の就職者数を調査している(図1)。それによると、新卒就業者のマジョリティは、従来は高校の卒業生であったが、現在は大学の卒業生に変化している。例えば、1980年では高卒就職者が約60万人だが、大卒就職者は約29万人であった。しかし現在、新卒就業者のマジョリティは大卒者となっている。少子化の影響で新卒就業者の全体数は減少しているが、2010年度は高卒就職者が約17万人に対して、大卒就職者は約33万人である。そこで、学校から職業への移行、及びその後の初期キャリアを議論するためには、大卒者に焦点をあてる必要性が現実的にも高まっている。

大卒者の初期キャリアというテーマで、一般に指

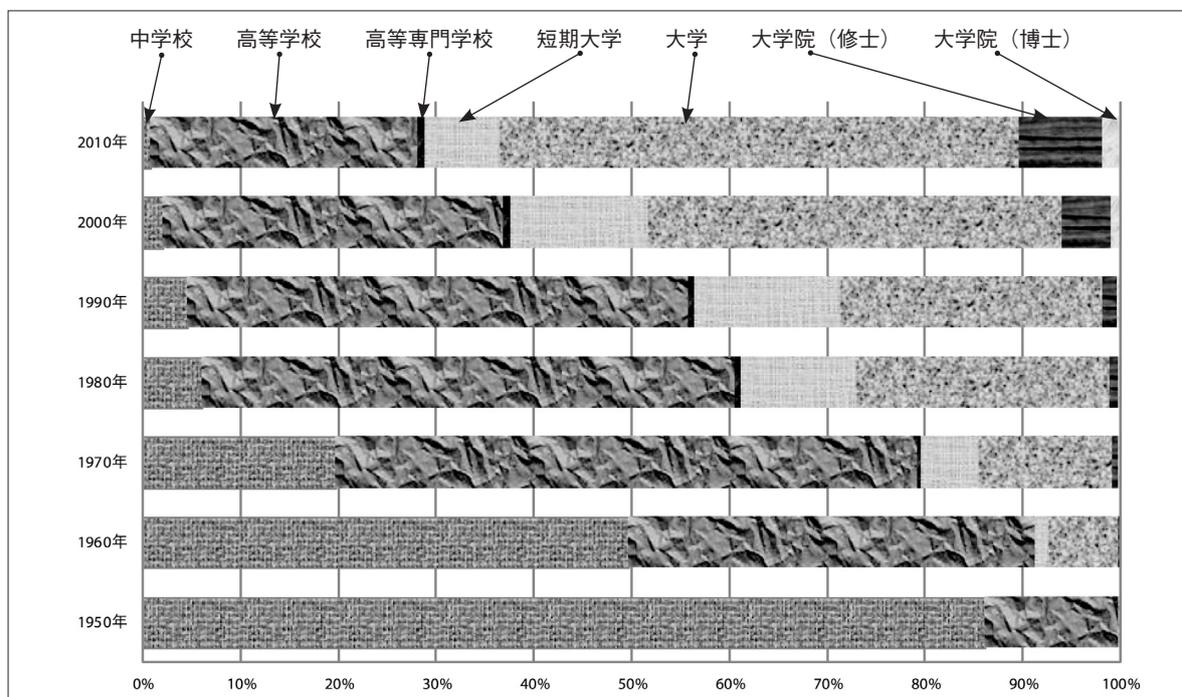


図1 学歴別就職者比率の推移 (平成22年度 文部科学白書データより作図)⁵

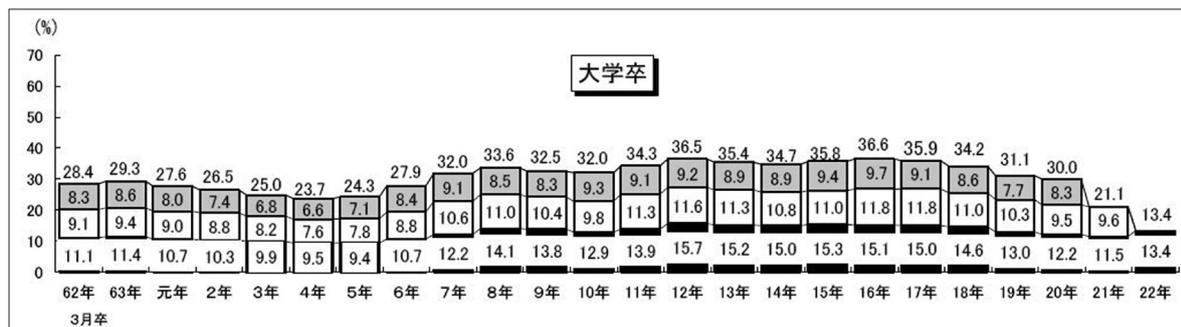


図2 大卒就業者の3年以内の離職率推移

(出典：厚生労働省『職業安定業務統計』2011年)⁶

この離職率は厚生労働書が管理している雇用保険被保険者の記録を基に算出したものであり、新規に被保険者資格を取得した年月日と生年月日により各学歴に区分している。3年目までの離職率は、四捨五入の関係で1年目、2年目、3年目の離職率の合計と一致しないことがある。

摘されるのは、卒業後3年以内の離職率である。大卒新入社員のうち約3割が、卒業後3年以内に離職している(図2)。1994年3月卒の学生から増加傾向が続き、2004年3月卒の学生では36.6%に達した。その後は減少傾向であり、2008年3月卒の学生は30.0%が3年以内に離職している。増加傾向が続いていた時には、いわゆる「青い鳥症候群」、つまり自分本位の転職をする若者が問題視された。つまり、転職市場の進展の後押しもあり、若者が現状に不満を感じて安易に転職することが問題にされ、組織への定着が議論された。

それでは、離職率が減少傾向にある現在、若者のキャリア開発に関して問題がないかという点、各種の新入社員調査結果によれば、必ずしもそうとは言えない。各種調査によると、組織に「ぶらさがる」新入社員が増加傾向にある。企業が若手社員に不足していると感じる能力は「主体性」「働きかけ力」「課題発見力」「ストレスコントロール力」である(経済産業省、2006)⁷。その背景には、若者の意識変化がある。「競争をするよりも、ある年代まではみんなまで平等に上がっていく年功主義の会社」を望む新入社員は、2001年では31.1%だったが、2011年では42.0%に増加している(日本能率協会、2011)⁸。終身雇用を望む新入社員は、2001年は54.9%だったが、2011年は74.5%に増えている(産業能率大学、2011)⁹。つまり、受身的で挑戦しない若者が増えてきている実態が考えられるのである。これらの

調査結果を踏まえると、離職率が低下傾向にある現在、必ずしもモチベーションが高いとは言えない若者が組織内に多く残留するという、離職とは別の問題が企業や組織で浮上してきているのではないだろうか。

3 組織活動の現場視点から見た初期キャリアの課題—リアリティ・ショック

日本の「学校から職業への移行」で特徴的なのは、大学で学習する専門性が職業と直結しないことである(日本労働研究機構、2001)¹⁰。従って、職業に必要な能力は、入社後の仕事経験を通じて開発される。

従来、日本企業の採用及び入社後のキャリア開発で重視されてきたのは、発揮能力よりも潜在的な能力である。職務遂行に必要な能力を備えている人材をその職務に配置するだけでなく、むしろ個人にとって慣れない職務、新しい職務に配置することで、仕事を通じて学習させるというキャリア開発の立場をとった。それは、主体的に創意工夫する人材を育成するためであった。小池(1991)¹¹は、日本企業60社の大卒ホワイトカラーへのインタビュー調査から、職務内容の多様性とその変化に対応する、非定型な仕事をする能力ができる能力が人材育成において重視されていると指摘した。そのため、社員は新たな能力を開発できるよう、幅広い業務に配置されていた。

この仕組みが機能していた要因は、組織への強

い求心力にもとづく人事管理にあると考えられる。当時の人事管理は、学卒者を新卒一括採用し、OJTやジョブローテーション等を通じて、組織内で長い時間をかけて育成する方策であった。小池(1991)¹¹が指摘するように、入社から15～20年間は優秀層の選抜を表面化させないようにすることによって(いわゆる、「おそい昇進」)、社員がモチベーション高く仕事に取り組めるようにし、能力開発を可能にしていた。また、社員の長期勤続を促すことに、組織内での経験から培われた能力にもとづく処遇制度(職能資格制度)が大きく影響を与えていたと考えられる。また、職能資格制度にもとづく昇進昇格というキャリアステージの上昇を、結婚・育児・子どもの進学、年金受給開始等のライフステージの移行時期と同期させていたことも、定年までの勤続を促進させた。さらに、当時の環境として、組織外労働市場が未発達であったことも、同一組織での長期勤続を促進したと考えられる。

ただし、このような組織が強い主導権をもっている状況では、個人は自らのキャリア開発について主体的に考える必要性が低かった。そのため、新卒者のキャリア観も、自己より組織重視であった。社会経済生産性本部が1969年から新卒社員調査を毎年継続して実施している¹²。それによると、2011年では会社の選択基準の1位は「自分の能力・個性を生かせるから」であるが、1971年の新卒者の選択基準の1位は「会社の将来を考えて」であった。つまり、若者は自分を成長させてくれる組織を選ぶことに意識は高かったが、入社後に主体的に自分を成長させていくという意識は低かったと考えられる。いわば、キャリア開発を組織に委ねていたと言える。

まとめると、専門的職業教育を受けない大卒者のキャリア開発を実現させるために、組織は強い求心力により若者を組織に定着させ、かつ若者から積極的に働く意欲(モチベーション)を引き出していた。このように考えてくると、大学卒業直後のキャリア開発における本質的問題は、若者が入社後に組織に定着するかという外的側面ではなく、モチベーション高く仕事に取り組むかどうかという内的側面(心理面)にあると言える。

しかし、近年、日本企業における従来型の人材育成の仕組みが機能しづらくなっている。その背景には、経済成長の鈍化にともなって、企業の安定的成長が保障されなくなってきたことがある。また、国内市場の成熟化と新興国の台頭により、多様化するニーズへの対応、迅速な製品開発、新興国への進出なども求められている。日本企業は不確実性の高い環境下であり、安定成長を前提に人材を長期計画的に育成していくことが難しくなっている。また、工場の海外移転、業界再編による組織合併などに伴う人員削減も多くみられ、長期的な雇用も保障しづらくなっている。さらに、資本の論理の浸透により、短期的な成果を求められるようになり、若手の育成にあたっている現場マネージャーは、目標達成へのプレッシャーが強まっており、育成に十分な時間を割くことが難しくなっている。

このような変化のために、組織で働く個人のキャリア開発について、組織が責任を持ち、強い求心力を発揮することが難しくなっている。そのため、単に組織に留まるだけでは、若者のモチベーションが高まらない。これこそが、前項で述べた、組織定着率が増加傾向にあるにも関わらず、モチベーションが高まらない若者が問題されていることの本質的な問題であると考えられる。

こうした、新規組織参入者のモチベーションを扱う理論として、米国で研究が進められてきた「リアリティ・ショック」と「ジョブ・マッチング理論」をここでは取り上げてみたい。

リアリティ・ショックとは、就職前に抱いていた自分の期待・夢と、就職後に仕事・組織の現実に直面して感じるギャップのことである(Schein, 1978)¹³。リアリティ・ショックが、組織コミットメントを低下させたり、離職行動につながるということが明らかにされている(Dunnette, Arvey and Bana, 1973¹⁴; 小川, 2005¹⁵)。そのため、リアリティ・ショックは負の事象であるとされ、リアリティ・ショックを受けるような職務選択を避けるべきという立場で研究が蓄積されてきた。

リアリティ・ショックへの対策として位置づけられるのが、ジョブ・マッチング理論である。ジョブ・

マッチング理論とは、Hollandの開発した¹⁶大学生向けの進路選択支援ツール Vocational Preference Inventory (VPI) を成り立たせる概念である。VPIは次の仮定の上に成り立っている。(1) 人は6つのパーソナリティ・タイプのうち1つに分類される、(2) 環境も同様に6つのタイプのうち1つに分類される、(3) 人は自分のタイプと同じタイプの環境を求める、(4) 人の行動はパーソナリティと環境の相互作用によって決まる。これは、Schein (1978) がいうところの「内的キャリア」、つまり「キャリアにおいて、個人が重視する能力・動機・価値観」に適合する(マッチングする)職務を探し出し、その職務につくことを選択するという考え方である。

また、ジョブ・マッチング理論の前提には、職務をベースとした組織内人事管理がある。つまり、職務記述書にもとづいて職務内容や報酬、当該職務の遂行上必要なスキルや知識、資格がしっかりと定められていることを前提とした管理方法である。したがって、職務内容が明確かつ不変であることが前提となっているために、個人は自分に適合する職務を選択することができるのである。

しかし、不確実性の高い今の時代において、ジョブ・マッチング理論が現実的に機能し得るかということについては、難しいと言わざるを得ない。なぜならば、環境変化が激しいために、マッチングさせた職務の内容を変化させないこと自体、すでに困難だからである。言い換えれば、新入社員だけでなく、同一組織の長期勤続者も、「こんなはずではなかった」というある種の「ショック」を受ける時代になったということである。

このような状況は、職務が変化し多様性を有しているという点で、従来の日本企業が想定していた状況と似ているとも言える。ただし異なるのは、組織の求心力が弱いために、リアリティ・ショックを受けた個人のモチベーションを組織が引き出すことが難しいという点である。そこで、キャリア開発の発想の転換が必要になる。つまり、予期しなかった不慣れた職務、得意ではない職務であっても、個人がその仕事に積極的に取り組むモチベーションを自ら発揮し、新たな能力を開発していくという考え方

ある。いわば、リアリティ・ショックを自己成長のきっかけであると、前向き・積極的に捉える方策である。近年、学術的にも、こうした不確実な環境を前提とするキャリア開発の諸理論が登場してきているが、それは後述する。

4 現代の大学生自身が直面する課題

2011年3月の大学卒業者の進路についてのデータが8月、文部科学省から発表された。「一時的な仕事に就いた者及び進学も就職もしていない者」という大学卒業者は、2003年に27.1%のピークに達して以降、平成20年まで着実に減り続けたものの、2008年の金融危機以降再び上昇に転じ、今年には19.4%となった(文部科学省、2011)⁵。これは人数にして11万人弱である。「働くことを通して得られる社会参加」という最初の一步が「当たり前のこと、普通のこと」として叶えられないかもしれない——こうした認識が、当事者である大学生自身に危機意識として確実に広まってきている。

大学を卒業して就職できないという状況は、その人にとって単に経済的糧としての仕事、働く場を得られない、ということだけに留まらない。安定した収入を得られないことに加え、社会参画という最初の機会、メンバーシップの獲得がままならなくなるこの影響は、長期的に見ても、個人というレベルではもちろんのこと、社会の問題としても看過できるものではなくなってきた。

その対策として、大学生の内定率低下に歯止めをかけるべく文部科学省は「大学生の『就業力』向上計画5カ年計画」を打ち出し、大学設置基準の新条項として「社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を培うための体制」が加えられ、キャリア教育も大学と短大において義務化されることになった。

大学自身も、2008年のリーマンショック以降悪化した雇用環境に対し、大学として学生をどう支援するのか、とりわけ就職支援とその実績を入学志願者や保護者に向けてアピールする広報を取るようになったところもある。従来、就職指導として行われていたキャリア教育らしきものが、正課の授業とし

て組み込まれ、また就職支援の専門家を企業から招へいし、特任教員としての位置づけの中で、学生支援活動を実践するなど、各種の新しい試みが実施され、大学の1つの大きな役割として「学生の生涯設計能力の確立」が重視されるようになっていく。

この背景には、景気の悪化による雇用環境悪化という要因だけではなく、バブル以降確実に増加してきた大学進学率(それを可能にした大学の拡大路線)とも関連があると指摘されている。たとえば、学校基本調査によると2010年の高校卒業生数は107万人弱、これは20年前の1990年、177万人弱という数値と比較すると、およそ6割である。一方、大学進学率は1990年に30%程度だったものが、2010年は54.3%と、半数以上が大学に進学するようになった^{17,18}。つまり、減少し続けている18歳人口が6割にまでなったとしても、大学入学者は増加しており、これを肯定的に説明するならば、大学という高等教育機関で学ぶ機会は拡大したということになるが、一方で高校の延長感覚で大学に進学してしまう者も増加したことは、想像に難くない。

ところが、高校までのような手取り足取りの指導を大学は前提としておらず(実際、必要に迫られて「手取り足取り」の生活指導的サービスを提供している大学もあると聞くが)、自分で学びを切り開いていかなければ大学での学習、学生生活は成立しない。高校で勉強するのは異なるマインドが必要である、その現実に、いざ大学に入学してみたら、気づくということになってしまう。

すでに述べたように、「キャリア教育」が文科省関連の文書に最初に登場したのは、99年の文部省中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善に関する小委員会」から出された答申だとされているが、タイトルからもわかるとおり、特に「高校から大学への接続」が重視されていた。社会が、ビジネスが、仕事の情報化し、労働が高度知識化していくことが想定される以上、大学進学者が増えていくことは前提としつつ、しかしその年代の半分以上が高等教育機関に進路をとることを想定するに、必ずしも最初から学問への意欲が高い学生ばかりではなく、みんなが進学するから、なんとなく進学

するという層も登場することがこの時点で指摘されていた。故に、高校から大学への移行をこれまでの「進学」と同様に捉えるのではなく、高校から大学の「接続」「連携」が必要であり、なぜ大学へ進学するのか。その先、社会人として職業人としてどう自分の将来を設計しようとしているのか。その意識付けが、高校のときからなされるべきである、という理屈である。

その「キャリア教育」初登場の答申から10年以上が経過した。そして2011年の春、大学を卒業して進学もしくは定職に就かない進路未定者は10万7千人という統計が発表されたことは本章の冒頭で述べた。勿論、雇用状況は決して芳しいとは言えないこと、一方で大学の自由化と拡大路線、少子化にも関わらず大学選択は偏差値という基軸が根強く残ってしまったことなど、様々な要因が背景にはあるが、高校から大学への「接続と連携」によるキャリア教育に基づき、高等教育機関で学ぶことに高い意欲を持った高校生が大学へ進学し、そこで教育を受けた人材がスムーズに社会に入っていくという、そもそも99年の答申が描いた理想図自体も、達成されているとは言い難いだろう。

5 大学のキャリア教育の現状と問題

1. で述べたような政策的な後押しもあって就職指導に一層力を入れる大学は増加したが、大学におけるキャリア教育の導入と実践では、各大学は独自に、そして試行錯誤的にキャリア教育の実施、導入に踏み切り、必ずしも成果を担保した制度化されたものではないのが実情であろう。そこで、2010年12月に中央教育審議会大学分科会の質保証システム部会がその審議経過報告において、キャリアガイドランスを制度化するよう提言し、これを受けて文部科学省は、翌年の2011年4月から大学設置基準を改正したのである。具体的には「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機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとす

る」という規定を新設した。つまり、社会的・職業的自立に関する指導等（キャリアガイダンス）は、大学教育の一環として実施されることが制度化されたことになる。

では、これまで見てきたように、今や新卒就職者の最大群を「送り出す」立場となった大学は、どのようにキャリア教育を実施してきたのだろうか。大別すれば、教員が授業として教えるキャリア教育、大学の事務組織が提供するキャリア教育的機能、そして、学外での実習であるインターンシップの3つの軸を中心として行われてきた。

一般的にキャリア教育を教育課程の中で位置づけるとすれば、学生に「教える」のは教員である。しかし、現実的に見てキャリア教育をおこなうのは教員ばかりではない。大学の事務組織としての就職部やキャリアセンターと呼ばれる部署は、伝統的にキャリア教育という名称が存在しなかった時代から、その役割を果たしている。キャリアカウンセラーやキャリアコンサルタントもキャリア教育を担う主体であり、その相談内容はキャリア教育そのものである。さらにインターンシップやコーオプ教育を通じての就業経験もキャリア教育の実践であり、その提供主体は派遣先である実習企業の担当者であるといえよう。このように教育の内容と方法、提供主体が一樣ではないことがキャリア教育の特徴でもある。

提供主体だけではなく、扱う内容も多様である。就職指導や職業指導であれば、面接の訓練や履歴書の書き方、具体的な職業に就くための資格や知識の教育という対応関係が比較的明らかであるが、「キャリア」となるとより幅が広がってくる。キャリア教育科目に多様性があるという現状は、その一方でキャリア科目の内容と名称が多岐にわたり過ぎていて、判別がつけられないということでもある。キャリアと名がつくものだけでも「キャリアプランニング」「キャリアデザイン」「キャリアガイダンス」「キャリアデベロップメント」「キャリアクリエイト」等、その違いにはっきりと答えを出せるキャリア教育担当者がどれほどいるであろうか。

今やほとんどの大学において、何らかの形でキャ

リア教育がおこなわれている。しかしながら実際にどれぐらいの規模でキャリア教育が導入されているかを調べることは難しい。何をもちてキャリア教育と呼称するのかが統一されていないこともあるし、キャリア教育を施す主体も教育を受ける客体も単一ではない。加えて、そのキャリア教育にはどの程度の時間的投下が必要とされているのか、また、それは課外授業としてのものか正課科目なのか、さらには、単位認定されるのか否か等とキャリア教育の内容を具体的に明らかにすることは難しい。

こうした様々なキャリア教育が氾濫していることは、一方でその教育の評価を難しくしているが、そもそもこうした取り組みが、横並びにしてある指標を当てることで判定・評価することのできる性質のものなのかどうか、キャリア教育に携わる当事者は多かれ少なかれこうした疑問を持ったことがあるのではないだろうか。

キャリア教育の内容に対する批判もある。時としてキャリア教育は、学生の職業に対する夢や願望を無責任に膨らませるばかりで、現実的な対応や柔軟な進路変更を妨げているのではないかと、いうものである。キャリア教育は学生の目標や就職選択を迫る一方で、その実現の方策を十分に提示できていないのではないかと、その結果、現在のような就職難の時代には、就職に関する不安感の拡大を促してきたのではないかと、いう疑問である。大学がそのキャリア教育において提供するキャリアデザインプログラムがどれほど素晴らしいものであり、学生が自立的に自己のキャリアをデザインすることができたとしても、これは学生側のみでの成功であり、企業側や就職市場での諸条件をほとんど考慮していないものが少なくない。キャリア教育に対する批判は、こうしたキャリアデザインプログラムが、その内容をひとつとおり体験すれば学生に素晴らしいキャリアに就けることを約束しているかのような誤解を与えかねない、という点を指摘している。キャリア教育は、一個人がある時点で優れたプランニングをすることで何かを達成できるようなものではなく、社会、産業、ビジネス、組織がダイナミックに変化する中で、自らの役割をどうとらえ、それを自分が成長する契

機としていくのか、継続的に試みることを促すものでなくてはならないはずである。しかし現実としては、述べたように混沌とした状況にあると言えるのではないだろうか。

キャリア教育をめぐる政策的な変遷は、キャリア教育の重要性が高まるにつれて、今後も速いスピードで進んでいくであろう。昨年の大学設置基準の改正に基づき、キャリアガイダンスが大学教育のなかに制度化され、結果として社会的・職業的自立に向けた指導案に取り組むための体制整備が急ピッチで進むことが予想される。キャリアガイダンスの義務化の後、2011年1月には、中央教育審議会¹⁹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」(答申)を取りまとめ、公表した。この答申の中ではキャリア教育と職業教育の双方の在り方について、教育全体の見直しとともに、学生に対して育成を図る能力の内容・範囲を明確化し、適切な体制の整備を進めていくことが必要であることが強調されるに至っている。同答申はキャリア教育と職業教育を分離したうえで、キャリア教育については「教育課程の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ための体制が制度に位置付けられたことを踏まえ、教育課程上の工夫や有機的な連携体制の確保等、多様な取組を推進していくことが期待される。」(中央教育審議会、2011:66)¹⁹と、その推進のポイントを指摘している。

6 SFCにおけるキャリア教育の取り組みと理論的枠組み

SFCでは2007年より、学部の春学期に「ライフキャリア論」という授業を設置し、筆者の花田・宮地が担当してきた。人間の成長や発達という観点を中心に置きながらキャリアを考え、そしていずれ自分自身のキャリア開発にコミットし取り組むための、基礎的な力や視点を学生には養い形成してほしいということをライフキャリア論の狙いとしているのだが、この授業の最初に必ず、職業という言葉の多義性について説明している。

例えば、英語で“Occupation”とすれば、それは生計をたてるためにその人の部分を“占めている”

ものを意味しているし、“Profession”となるとその専門性を自らが“告げる、名乗る”という意味が含まれ、“Vocation”は神から告げられる(“Vocare”)こと、その職業の使命感を含んでいる。いわゆる天職、といっても良いかもしれない。

「会社へ行って、仕事をする」という、多くの学生が数年の内に体験するであろう1つの事実の中には、それは生活を成り立たせるための営みであり、自分のアイデンティティを構成するものとしての営みでもあり、なんだかわからないけれどもそうせずにはいられない、自分以外に誰がそれをするのだ、というような使命感を持ってやっている、ということもある、実に様々な意味が含まれている。「働く理由は何か」という問にシンプルに答えられないのは、私たちにとって職業が持つ意味は多様であると同時にダイナミックに変化していくが故であろう。

とはいえ、キャリア教育を考える以上、何らかの切り口を持ってしてアプローチする必要はある。やや古い資料ではあるものの、今もって日本における職業の定義として言及される尾高(1941)²⁰は、「職業とは個性の発揮、連帯の実現及び生計の維持をめざす」「人間の継続的な行為様式である」としている。その人の持っているものが表れているということと同時に、社会の繋がりの中でそれらは表されるものであり、同時に経済的な基盤となるものであり、それらがある一時点の話ではなく継続的に行われているということを示している。

そして今、私たちがキャリア教育と呼んでいるものもまた、この3つに類型できるのではないだろうか。

「個性の発揮」についていえば、その発揮される中身である自分の興味、関心の棚卸しや価値観について、内省的に追求するものである。これらは自分探しという果てなき旅に人を迷い込ませてしまったり、花田ら(2003)の指摘する「自律思い込み症候群」への危険性も含んでいるものの²¹、キャリア教育の王道とも言えるアプローチである。

「連帯の実現」とは、私たちの職業、仕事はそれだけで成立しているものではなく、「社会」という繋がりの中で存在しているということ、またひとり

ひとりが社会や周囲から期待されている役割をきちんとまっとうするという、いわば規範的な要素を含むものと言えよう。上述の「個性の発揮」的キャリア教育が行きすぎるときに、カウンターバランスとして必ず登場するのがこの「社会視点からのキャリア教育」である。

そして「生計の維持」とは、すなわち食い扶持を得られる職に就くための教育、いわゆる就職指導的なキャリア教育と言えよう。極論だが、個性の発揮だけの社会の役割だと言っても、生計が立てられなくては話にならない。大人として社会人として、何よりも就職先をまずは得ること、そういうキャリア教育も当然、必要である。特に、淘汰の時代にあつてこのタイプのキャリア教育は、決定的に重要であると考えられる大学もあるだろう。

長いライフキャリアにおいて、3つの要素が等しく達成されるべきということではない。ある時期は生計維持の優先順位を高くすることもあるであろうし、シニアになればより自分らしさを仕事の中で表現したいと考えるかもしれない。人によっては、何よりも社会における繋がりの中での仕事を意識することがアイデンティティを支えており、生計維持的な視点はその次に位置づけても良いと考えるキャリアもあるだろう。まして、時間的なこと、経済的なこと、物理的なこと、自分自身の能力や志向性など、現実にはいろいろな制約、制限のもとに私たちは生きている。

どうすれば「自分のキャリア」を生きている、そうした感覚を得られるのか。それを自分で切り開くだけの力をつけることがキャリア教育の目標ではないかと我々は考えているのだが、これはまさに総合教育であり、「アート」ではないだろうか。毎年、学生から「すぐに就職に役に立つ内容ではなかった」というような授業のフィードバックで貰うこともある。キャリア教育のテクニカルな面を軽視するつもりは全くないが、「それだけではないのだ」ということを学生自身に理解してもらうことが重要と考えている。

この授業の構成上強く意識しているのは、第3のキャリア論とも言える「不確実な環境を前提とする

キャリア」諸理論である。そのなかから、ここでは3つの理論をとりあげたい。

第一に、「積極的不確実性 (Positive Uncertainty)」(Gelatt, 1991)²²である。この理論では、将来の不確実性が高い状況では、自らのキャリアの目標を早期に決定することよりも、むしろ目標を探索し続けることが重要であると指摘されている。この積極的不確実性の概念は、環境変化に主体的かつ柔軟に対応するための認知方法である。

第二に、Mitchell, Levin and Krumboltz (1999)²³の提唱した「計画された偶発性 (Planned Happenstance)」理論である。この理論によれば、現在のような不確実性の高い状況では、キャリアを用意周到に計画することは難しいために、予期せぬ出来事に対して否定的になるのではなく、むしろチャンスと捉えて、自らのキャリアに積極的に活かしていく主体性が重要だとしている。チャンスを作り出すための5つのスキルとして、「好奇心」「粘り強さ」「樂觀さ」「リスクテイキング」「柔軟さ」を指摘している。

第三に、転職者のキャリア・チェンジのプロセスを調査した Ibarra (2003)²⁴の研究成果がある。ここでは、「唯一の本当の自分」という発想に囚われないことの重要性が指摘されている。キャリア・アイデンティティは、心の底に隠された唯一の宝物 (a hidden treasure) ではなく、多数の可能性 (many possibilities) であるとし、またキャリア・チェンジとは、アイデンティティを「取り替える」ことではなく、「可能性の集合体を再構築」することであると結論づけている。そしてキャリア・チェンジのための戦略として、次の9項目、「行動してから考える」「本当の自分を見つけようとするのをやめる」「『過渡期』を受け入れる」「『小さな勝利』を積み重ねる」「まずは試してみる」「人間関係を変える」「きっかけを待ってはいけない」「距離をおいて考える」「チャンスの扉をつかむ」を抽出している。

これらの諸理論に共通するのは、主体性を重視する一方で、内的キャリアを状況や必要に応じて柔軟に広げていくという考え方である。3. で言及したジョブ・マッチング理論が前提とする固定的・静態的な自己観ではなく、可変的・動態的な自己観が前

提とされている。近年のように将来が予想できない状況において、初期キャリアを考える場合、ジョブ・マッチング理論にもとづくものではなく、不確実性を前提とする動的キャリア論にもとづく実践の方が効果的であると考えられる。

しかし、これら動的キャリアに関する諸理論は、自立的な個人を前提とする文化のあるアメリカで蓄積されてきた研究である。そのため、個人の努力に焦点が絞られている。日本のように他者との関係性のなかで自分の役割を捉えていくことも重視する文化背景では、個人の努力だけで状況を切り開く、困難さを克服するということを強調しすぎることは逆に、個人の自立ではなく、孤立を招いてしまいかねない。大学におけるキャリア教育を検討する場合、このような海外の理論を展望するのに加えて、3.で述べたようなリアリティ・ショックへの実践的対応においては、このような文化背景を念頭においた対処を大学のキャリア教育の場でもカバーすることが必要であると考えられる。

7 まとめ：これからのキャリア教育を考える

現在のキャリア教育を今一度検討してみよう。

2011年4月からの大学設置基準の改正では、社会的・職業的自立を促進する教育カリキュラムの構成が求められている。これは、大学1年生から4年生の段階に応じて、社会や組織の中で行動し活動する力を養成することであり、職業教育で対象となる職務スキルや知識の教育とは別次元のアプローチである。2011年1月の中央教育審議会の答申でも、各大学の特性や理念に応じたキャリア教育の取り組みが求められている。

このように、政策レベルでは各大学の特性や理念に応じた個性的なキャリア教育の展開を求めているのに反し、多くの大学の実態は、一般的な「社会人基礎力」「就業力」の向上を目指した標準プログラムの確立に留まっている。

これらの大学において、第一の関心は卒業生の就職率の向上であり、更には就職偏差値の高い企業への就職実績であろう。そのため、就職に必要とされ

る、組織で効果的・効率的に行動できる力としての「社会人基礎力」の育成、それをベースとした「就業力」の向上プログラムの構築が、キャリア教育のコンテンツとなる。実際、GPとして蓄積されつつあるキャリア教育の内容も、これらに即したものが中心である。特に近年の雇用環境の現状を考えると、こうした標準プログラムの確立であっても、大学が就職率向上のための対策に取り組むことは、一定の意義があると言えよう。しかしこれらはあくまでも短期的な視点からの議論であり、社会的・職業的自立をキャリア教育の本質、長期的な視点からも同時に考える必要がある。

言うまでもなく、キャリア教育には多面的な活動が含まれている。従来の就職支援センターの活動、正課のキャリア関連の授業、そして、社会人基礎力や就業力向上といった新たなプログラムである。

従来の就職指導室が担当していたのは履歴書の書き方・面接の受け方・マナー等のテクニカルな就職活動スキルであった。正課のキャリア関連授業では、キャリア開発やライフキャリアの理論や考え方といった講義が行われ、それらが個人の学びを促進させる契機ともなってきた。

そして新たに求められているのは、社会人基礎力の棚卸しや、自己分析・自己発見といった一連のキャリア支援プログラムである。

こうした多面的な活動が、大学の建学の精神や教育方針のもと、キャリア教育として統合されることが求められている。これらは、改正された大学設置基準、大学のキャリア教育に対する中央教育審議会の答申で提起されていることでもあり、それぞれの大学のユニークなキャリア教育を通して、一人ひとりの学生が社会人、職業人として自律していくことを促す取り組みが期待されている。

加えて検討を要するのは、これらのコンテンツの提供者は誰なのか、という問題がある。現状は企業で教育部門を経験した担当者を有期の特任教育として招き入れ、キャリア教育の計画・実施を担当させる動きが顕著である。

こうした、大学に赴任して間もない有期の特任教員は、大学組織や活動に不慣れであると同時に、必

ずしも大学の教育理念を理解しているとは限らない。従って、「大学の建学の精神や教育方針のもとに統合されたキャリア教育」の確立を期待されたとしても、その責任を果たすことは容易ではない。外部から来た特任教員に対して、その役割を効果的に果たすためのサポートを積極的に提供することが、大学ごとのユニークなキャリア教育の実践には欠かせないと考える。

大学におけるキャリア教育はそれぞれの教育機関としてのユニークな取り組みである以上、どの大学にも共通する解が存在するわけではない。先に述べたような建学の精神に加えて、その歴史や地域における役割等から、各大学はその存在意義をもう一度自己規定することが必要になろう。キャリア教育の実践を通して、大学は社会からの要請に応えることが求められる時代となった。このことを高等教育関係者は改めて強く意識し、取り組む必要がある。

翻って、慶應義塾大学としてのキャリア教育の現状はどうであろうか。画一的・標準的な、大学全般に共通するキャリア教育の実践を目指すのではなく、慶應義塾の建学の精神に根ざしたキャリア教育の実践を目指すとき、「独立自尊」と「実学」に行き着く。独立自尊は、言い換えるならば「自律」であり、自己のキャリアに主体性と責任を持つ精神である。一方、実学とは「実践的な、すぐに役立つ知識やスキルの獲得」と思われがちだが、実はそうではない。教室や実験室の中に籠もるのではなく、現場の姿を反映した教育の在り方のことである。すなわち、現実の社会に関わり、そこから学び、社会に影響を与え、変化をもたらす人材、社会のあらたな方向性に貢献する産業像を実現する人材を輩出することが、教育における実学の精神である。この「独立自尊」と「実学」こそ、慶應義塾におけるキャリア教育の理念にほかならない。

この流れに沿い、SFCでは1990年のキャンパス設置の際、キャリア教育の重要性が認識され、就職支援に活動を限定しない、キャリアデベロップメント委員会が設立され、学生支援を行ってきた。

また、2011年4月の大学設置基準の見直しで提

起されている社会的・職業的自立は、SFCに於いて「ライフキャリアにおけるキャリア自律の実践」というコンセプトとして認識され、キャンパスで提供される様々な教育に浸透している。

例を挙げるならば、企業組織だけでなくNPOを含めた多様な働く場でのインターンシップ、学生と社会人がともにボランティア活動を実践しながら社会体験を共有化していく授業、外部企業との共同研究を通して学生が企業人とともに学ぶ研究会、外部から招かれた講師による講義、寄付講座等による多様なテーマを扱う授業、キャンパス外にも授業が配信され外部参加者とともに学べる機会等々、SFCでは社会に開かれた様々な学びの機会が提供されている。

これらの活動の運営ひとつひとつに、他大学にはみられない工夫が施されている。一例としては正課の授業として位置づけられているインターンシップがある。インターンシップは通常、2週間程度の集中的な就業体験だが、SFCのインターンシップでは、夏季休暇中に1カ月程度の実習期間を設けている。インターンシップ開始前の春学期では、キャリア教育に直接関係する勤労意識・意欲、働く意味などを学んでいる。インターンシップ終了後の秋学期では、働くことから人間関係・職場のダイナミズムを学び、これからの授業・キャリア形成に活かすことを学んでいる。このような通年の授業を通して、インターンシップを単なる就業体験に終わらせず、それをキャリア論と照らし合わせ、キャリア教育として統合する工夫が行われている。

キャリア教育の必要性が提起される中、それを単なる就業力向上施策と捉えず、教育理念や建学の精神を反映させ、多様な教育活動を統合するカリキュラム・仕組みの開発への地道な活動が重要という認識が必要であろう。

SFCでは、学部設立以来キャリア教育を地道にキャンパス全体の教育活動の中に落とし込んできた。この20年間のプロセス・アプローチの積み重ねの努力と活動を再検討することが、これからの高等教育機関におけるキャリア教育の実践に参考になるものと考えられる。

注

Good Practice は、「特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP）」と「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代 GP）」及び「質の高い大学教育推進プログラム（教育 GP）」の3領域から構成されている。

訳）『ハーバード流 キャリア・チェンジ術』、翔泳社、2003年。

引用（参考）文献

- 1 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』、1999年。
- 2 若者自立・挑戦戦略会議『若者自立・挑戦プラン』、2003年。
- 3 文部科学省『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～』、2004年。
- 4 上西 充子「政策的な要請に応えるためのキャリア支援」、上西充子編著『大学生のためのキャリアガイドブック』、北大路書房、2009年、pp.1-23。
- 5 文部科学省『平成22年度 文部科学白書』、2011年。
- 6 厚生労働省『職業安定業務統計』、2011年。
- 7 経済産業省『社会人基礎力に関する緊急調査』、2006年。
- 8 日本能率協会『2011年度新入社員意識調査報告書』、2011年。
- 9 産業能率大学『2011年度新入社員の会社生活調査』、2011年。
- 10 日本労働研究機構『日欧の大学と職業—高等教育と職業に関する12ヵ国比較調査結果—』、2001年。
- 11 小池 和男『大卒ホワイトカラーの人材開発』、東洋経済新報社、1991年。
- 12 日本生産性本部／日本経済青年協議会『平成23年度新入社員（2,154人）の「働くことの意味」調査結果』、2011年。
- 13 Schein, E.H., Career dynamics: matching individual and organizational needs, Addison-Wesley, 1978.
- 14 Dunnette, M. D., Arvey, R. D., Banas, P. A., "Why do they leave?" Personnel, 50(3), 1973, pp.25-39.
- 15 小川 憲彦「リアリティ・ショックが若年者の就業意識に及ぼす影響」、『経営行動科学』、第18巻第1号、2005年、pp.31-44。
- 16 Holland, John L. & Whitney, Douglas R., "Changes in the Vocational Plans of College Students: Orderly or Random?" ACT Research Reports, Vol 25, 1968, p.31-.
- 17 『文部統計要覧 - Statistical Abstract』、1994, 1999-2002年。
- 18 『文部科学統計要覧 - Statistical Abstract of education, culture, sports, science and technology』、2003-2008年。
- 19 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）』、2011年。
- 20 尾高 邦雄『職業社会学』、岩波書店、1941年。
- 21 花田 光世・宮地 夕紀子・大木 紀子「キャリア自律の新展開」、『一橋ビジネスレビュー』、第51巻1号、2003年、pp.6-23。
- 22 Gelatt, H.B., "Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling," *Journal of Counseling Psychology*, Vol 36(2), 1989, pp.252-256.
- 23 Mitchell, Kathleen E., Levin, Al S., Krumboltz, John D., "Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities," *Journal of Counseling & Development*, Vol.77 No.2, 1991, pp.115-124.
- 24 Ibarra, Herminia（金井壽宏 監修・解説、宮田貴子