

キャリア教育のヒドゥン・カリキュラム

Hidden Curriculum of Career Education

佐藤 広志*

Hiroshi Sato

抄 録

キャリア教育が国策として強調され、正規のカリキュラムに組み込まれると同時に、キャリア認識に関する隠れたカリキュラムが生み出される。小学校から高等教育のレベルまでキャリアの定義は結構広い。初め、小学校レベルでは個人の人生全体として定義されるが、しだいに職業選択へと絞り込まれていく。キャリア教育プロセスの末端としての大学生への就職支援においては、ジョブ・マッチングの問題の社会的側面は無視されがちで、社会的現実への個人としての適応の努力が強調されがちである。学生に伝えられる隠れたカリキュラムとしてのメッセージとは、就職市場も含めて社会の仕組みは変えられないのであり、キャリア決定の責任はもっぱら学生側にあり、就職市場の問題は若者が現行の社会システムに適応できるかどうかにかかっているというものになる。

はじめに

隠れたカリキュラム(Hidden Curriculum)は、教育社会学の世界ではおなじみの概念である。公教育が計画的に提供する教育課程は、時間割や成績表のフレーム等に反映されて、認知的・情緒的側面で学習者が何を身につけるべきかを明示するが、これと対をなす形で、教育の枠組みを設定する側が無前提に抱え込む価値観や問題認識によって、意図せざる形で学習者に伝達されるメッセージを生じさせる。これを隠れたカリキュラムと総称している。

本論で中心テーマをなすキャリア教育についても、同じ可能性を想定できる。キャリア教育が、その定義をめぐる議論を必ずしも徹底させないまま、教育の現場に持ち込まれ、昨今の社会的な問題の解決に教育の力をもって応えようとの意図によって、カリキュラムに組み込まれ、目に見える形で学習者に提示されるようになった。そうすると、この仕組みが無前提に抱え込む社会観や価値観は、隠れたカリキュラムとして学習者の社会観や価値観を構成する力を持ち、結果的には、本来解決を目指すべき問題に対して、有効な対応策を与えることもなく、むしろ問題を悪化させるという意図せざる逆効果を誘発しかねない。本論で考察したいのは、この種の問題である。

* 関西国際大学人間科学部 教育総合研究所学内研究員

そもそも最近の我が国の教育政策の中で、何故キャリア教育が注目を浴びたのかといえ、端的に言って、若者の雇用が思うようにいかないからである。高等教育が大衆化し、大卒者があふれる社会で、期待通りに職を得られない若者が多く、いったん職を得ても長続きせず離職してしまうその原因は単純なものではないし、その責をもつばら教育システムが負うべきものでもない。しかしながら、教育政策を担う側の果たしうる責任として問題を考察すれば、それが一面的な対応であると自覚していても、教育システムの側でできることを模索するのは必要なこととみなされるだろう。

大学卒業者の就職というのは、大学史を簡単に振り返ってみれば、本来、一定の職種・業種への絞り込みを前提とするものとして始まったはずだ。大学は元来、専門職養成の機関として、神職・法律職・医者等を輩出する機関として始まったが、組織の近代化と産業の発展とともに、行政職、専門技術職、ホワイトカラー職の育成機関としての機能を付加してきた。さらに大学のユニバーサル化に伴い、卒業者の就職についてもその幅が広がってきたのが現在の大卒就職の姿である。

いわば、大卒就職が構造的に大衆化したということである。大衆化は大規模化でもあり、その効率的な処理を可能にする仕組みとしてインターネット上の各種のサービスが活用されることになったが、それも含めて、組織的な対応を要する課題になったのである。このことは日本にのみ限られたことではなく、高等教育が大衆化した先進国共通の課題であり、悩みである。

労働市場のグローバル化が進むことで、高学歴者の就職市場もグローバル化の波にのまれつつある。このような現状にあって、若者の就職の問題を教育の問題として矮小化させることは得策とはいえない。しかし、キャリア教育が制度化され、一定のパターンが形成されるにつれて、あたかも教育システムが単独で最適解を与えうるかのようにみなされては、構造的な問題は隠蔽されたままになる。そこに現状の問題点があるし、危惧があると筆者は感じる。

この問題について考察するに当たって当面必要な論点の整理は葛城(2012)によって容易に得られる。葛城(2012)は大学・大学院向けテキストとして編集されたものの1章として、キャリア教育の現状と問題点をコンパクトにまとめている。したがって、これが大学生（ないし大学院生）によって読まれるとするなら、彼ら学生たちが直面する、自分たち自身の就職問題について、その背後にあって自分たちの行動を規制している社会的な仕組みについて思いをめぐらすことを可能にする。

以下、本論では葛城(2012)の論旨を下敷きにして、まずは小学校から大学まで、トータルでとらえた時のキャリア教育のメッセージを取り出して分析しながら、最終的には大学生が日夜格闘する現実の就職活動（シューカツ）の場面で見え隠れする社会観と構造的な問題について考察する。

1 「答申」等に見られたキャリア教育の理念に関する「公的」見解

初等中等教育と高等教育との接続の改善について（平成11年12月16日中央教育審議会答申）では、その「第6章 学校教育と職業生活との接続」の中で、新規学卒者のフリーター問題と早期離職問題の原因のひとつを「学校教育と職業生活との接続」の在り方に追求している。その直前の留保として「こうした現象は、経済的な状況や労働市場の変化なども深く関係するため、どう評価するかは難しい問題である」とはしながらも、主たる関心を教育上の問題にシフトさせる。そして

「第1節 学校教育と職業生活の接続の改善のための具体的方策」の中で「キャリア教育」の必要性を訴える。

ここでの論理展開から、キャリア教育の目的は「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るため」と規定されているのが読み取れるし、キャリア教育の定義については、直後の括弧書きで「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」と記述している。そしてこれは「小学校段階から発達段階に応じて」「体験的な学習を重視」して実施される必要があるとする。同時に「学校教育において情報活用能力や外国語の運用能力の育成等、社会や企業から評価される付加価値を自ら育成するなど、職業生活に結び付く学習も重視していくべきである」として、盛り込むべき内容に関する注文もしている。そしてこれを具体的に推進する方策として、「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」とし、さらに、「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」の推進を求めている。

以上が、最近にいたるまでのキャリア教育の方向性を決定づけた政策文書の骨子である。牽強附会を避けるために付け加えるなら、「接続」答申ではこの後第2節で、企業等、学生を採用する側にも改善を求めるスタンスをとり、同時に、採用側の改善を担保するものとして、大学側にも厳格な成績評価によるいわゆる「質保証」の要請も忘れない。つまり、フリーター問題や早期離職問題の解決を一方的に、教育システムの側だけに負わせるような書き方はしていない。さらに続く第3節で生涯学習の推進についても言及しており、ここまでのトータルであらためて眺めるならば、問題解決のためのキャリア教育の射程は、学校教育をターゲットの中心に据えながらも、人間の発達過程すなわち人生全体を視野に入れたものになっている。

他方、この答申がその後のキャリア教育の方向性をほぼ定めたと言っているのは、その定義、求められる内容、例示された方法論等が、その後の実践レベルで具体的に展開されているからである。

定義の面でいえば、抽出される要素は「望ましい勤労観・職業観」「職業に関する知識・技能」「自己理解」「主体的選択」である。求められる内容としては「情報化・国際化への対応力」「社会や企業が求める付加価値＝エンプロイヤビリティ」、方法論としては「インターンシップなどの体験活動」「キャリアガイダンス、キャリアアドバイザー、キャリアカウンセラーなどの専門職の配置」「カウンセリング機能の重視」「適性診断テストの開発と活用」といった要素が読み取れる。そして、これらが後に実践として展開される中で、キャリア教育の問題点を構成する土台にもなっている。

2 学習指導要領の記述に反映されているキャリア教育の理念

2-1 「配慮すべき事項」としてのキャリア教育

小学校から高等学校までの学習指導要領を通覧してみると、キャリア教育の位置づけに関して初

等・中等教育を縦貫するテーマを取り出すことができる。具体的には総則の記述において「配慮すべき事項」として説明が加えられる部分と、教科外活動として小中学校においては「道徳」、高等学校においては「ホームルーム活動」が、「教科の枠をこえて学校全体として取り組まれるべき活動」としての「キャリア教育的要素」を引き受けている。

まず「配慮すべき事項」であるが、並べてみると次のような記述になっている（それぞれ傍点は引用者による）。

（小学校）

「各教科等の指導に当たっては、児童が学習課題や活動を選択したり、自らの将来について考える活動を計画的に取り入れるよう工夫すること」（小学校学習指導要領第 1 章総則第 4 「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」 2(5)）

（中学校）

「生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと」

「生徒が学校や学級での生活によりよく適応するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する態度や能力を育成することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、ガイダンスの機能の充実を図ること」（中学校学習指導要領総則第 4 「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」 2(4)(5)）

（高等学校）

「学校においては、キャリア教育を推進するために、地域や学校の実態、生徒の特性、進路等を考慮し、地域や産業界等との連携を図り、産業現場等における長期間の実習を取り入れるなどの就業体験の機会を積極的に設けるとともに、地域や産業界等の人々の協力を積極的に得よう配慮するものとする」（高等学校学習指導要領総則第 5 款「教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項」 4 「職業教育に関して配慮すべき事項」の(3)）

「生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行い、キャリア教育を推進すること」

（高等学校学習指導要領総則第 5 款「教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項」 5 「教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項」の(4)）

このように、各学校段階の対応する部分の記述を比較してみると、1)「キャリア教育」という表現をはっきり打ち出すのは高等学校段階からであること、ただし、2)キャリア教育の定義に含まれる諸要素は、小中学校段階においても、キャリア教育という表現は使われなくても含まれていることが読み取れる。

ここには、スーパーの「キャリア・レインボー」等に端的に示されるような、キャリア教育に関

する包括的な定義が影響を与えている。スーパーの立論にしたがえば、キャリア教育の対象は職業生活のみに限定されるわけではなく、人が生涯を生きていく上でかかわる人間関係の中で果たす複数の役割の組み合わせである（仙崎他 2010, pp.14-15）。人は誕生から死に至るまでに「子ども」として、「学生」として、「余暇人」として、「市民」として、「家庭人」として、そしてもちろん「労働者」として、社会と接点を持ち、一定の役割を果たしながら生きていく。それぞれの役割の濃淡は、人のライフステージによって変動するから、それぞれのライフステージに応じて、学習課題の重点も当然変わる。「職業人」としての活動が生活の中心を占める年齢段階というのはありうるが、そうした包括的な意味でキャリアをとらえるならば、小学校段階で取り組むべき課題が職業と常に結びつかねばならない必然性はない。

たとえば小学校段階では、上記の引用に関する部分でも、課題領域を狭義の職業生活に限定はしていない。スーパーの概念を表に打ち出すまでもなく、キャリアを「人生」という意味で広く定義すれば、職業生活以外にも、家族の中での役割や地域社会における役割が視野に入る。実際、第1学年及び第2学年における生活科が内容として取り扱おうとするのは、児童にとって最も身近な人間関係である家族や近隣地域社会である。また、キャリアを職業と結び付ける思考は第3学年から第6学年における「社会」等の目標設定や内容の取扱いレベルで登場する。たとえば第3学年及び第4学年の「社会」においては、「地域の人々の生産や販売」について、「見学したり調査したりして調べ、それらの仕事に携わっている人々の工夫を考えるようにする」とあり、児童にとって身近な地域社会の生活インフラに直接かかわる範囲で、職業について考える仕掛けを促す。これらについての「内容の取扱い」において「生産」は「農家、工場などの中から選択して」、「販売」については「商店を取り上げ」というように、注意書きが付される。

つまり、小学校段階では、児童の実際生活上近いところに存在する、具体的で目に見える社会とのかかわりにおいて、自分が果たすべき役割やしごととふれながら、自分が将来社会の中で他者とかわりあい、協力しながら生きることを実感させるというニュアンスで「キャリア教育」が、社会科や生活科といった具体的教科の中に入りこんでいる。体験活動という実践も、社会科見学や総合的な学習の時間において取り組まれる。ただしただ、子ども自身が具体的にどんな職業を選びとるのかという課題は出てこない。いわば子どもが自分自身の問題として対処すべき課題として「しごと」を見ているわけでない。

続いて中学校段階になると、「進路選択」という課題が正面に登場する。卒業後にどんな進路を選ぶのかという生徒自身の選択の問題は、高校進学率が95%を上回る現状では、当面の目標設定は高校選びになるケースがほとんどであるとしても、その先の進路を見据えた形での進路指導が求められている。これは言い換えれば、具体的な職業選択は喫緊の課題ではなく、未来の問題として先送りされる、ということでもある。だから、ことさら「キャリア教育」という切り口を、まだ必要とはしていない。

しかし、高等学校においては正面から「キャリア教育を推進する」ことが求められている。これは、中学校段階に比べれば圧倒的に卒業後の進路が多様化する現状を踏まえれば当然要請される課

題設定である。大学に進学するなどして、引き続き教育システムにとどまる生徒の場合は、中学校段階と同じく、具体的な職業選びは先送りできる課題であるが、高校卒業後就職を考えている生徒にとっては目の前の課題である。「接続」答申が第一に想定する主要課題はまさにこの高大接続ないし高卒就職であるのだから当然ともいえるが、キャリアの段階的発達課題の順次性や人が担う役割の重点移動などを考えると、高校段階で自身の職業選択が中心課題になるのは必然的であるともいえる。学習者の発達段階および年齢段階として、そういう時期が到来したのだといえる。

この段階で初めて、職業選択に直結する意味での、狭義のキャリア教育が姿を見せる。

2-2 道徳、HR 活動—教科外活動に盛り込まれたキャリア教育

教科外活動における学習目標としては、義務教育段階における道徳の内容において、キャリア教育の要素が入り込み、高等学校段階ではこれらが特別活動(ホームルーム活動)の中に包摂されて消化される形式になっている。道徳教育自体は、小中学校においても、高等学校同様「学校の教育活動全体を通じて」行う位置づけではあるが、同時に「道徳の時間を要として」行われるものでもある。時間割上明確に設定された時間の中で行われるほうが、指導する側にとっても責任関係が明確になるし、受け手にとってもはっきりしたメッセージを受け取りやすいと思われる。つまり隠れたカリキュラムとしてでなく、明示されたカリキュラムとして受け取られるものになる。

まず、小学校低学年から中学校段階まで、「道徳」の内容の中でも「主として集団や社会とのかかわりに関すること」という項目で、キャリア教育に関連する個所を拾っていくと次のようになる(傍点は引用者)。

「働くことのよさを感じて、みんなのために働く」(第1学年及び第2学年)

「働くことの大切さを知り、進んでみんなのために働く」(第3学年及び第4学年)

「働くことの意義を理解し、社会に奉仕する喜びを知って公共のために役に立つことをする」(第5学年及び第6学年)

「勤労の尊さや意義を理解し、奉仕の精神をもって、公共の福祉と社会の発展に努める」(中学校)

一見してわかるように、児童・生徒の発達段階に対応して記述が増えていくが、一貫しているのは、勤労観・職業観と社会貢献および公共性がセットになって語られているということである。働くことは「よいこと」であり、大切に、意義深いものであること、働くことは自分以外の大勢の他者のためにする行為であり、公共性を伴うことを強調する。その限りでは代価を得て働く以外にも、自発的に、無償で、労働力を提供するという意味での「社会奉仕活動」「ボランティア活動」も対象に含まれてくることになる。というよりも、道徳教育の領域においては、自分の生活のために代価を得て働くことを必ずしも主題として含まない。

これに対して、高等学校学習指導要領においては、小中学校と違って、時間割上に道徳の時間を設定していない分、「学校の教育活動全体を通じて行うことにより、その充実を図るものとし、各教

科に属する科目，総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて，適切な指導を行わなければならない」（総則第 1 款「教育課程編成の一般方針」2）とし，道徳教育は学校内の様々な活動に分散し，カリキュラムの明示性/潜在性というフェーズで見れば「隠れて」しまいやすくなる。時間割上明確に設定された枠内で行うものとしては，総合的な学習の時間や特別活動の時間があてにされることになるだろう。そこで高等学校における明文化されたキャリア教育の目標規定は，特別活動の中に盛り込まれることになる。「特別活動」中，「ホームルーム活動」の内容として(3)「学業と進路」の項目を並べてみると次のようになる。

- 「ア 学ぶことと働くことの意義の理解」
- 「イ 主体的な学習態度の確立と学校図書館の利用」
- 「ウ 教科・科目の適切な選択」
- 「エ 進路適性の理解と進路情報の活用」
- 「オ 望ましい勤労観・職業観の確立」
- 「カ 主体的な進路の選択決定と将来設計」

ここでは，高校卒業後の進路選択という広範囲のスコープの中に，せまい意味での職業選択に直結する「キャリア教育」の要素を組み込む形をとる。高校卒業後に，さらに大学等への進学を目指す者もいるし，ただちに社会に出て働く者もいる。その両方が対象になる以上，当然，継続する学びとの関連性は必須である。だが同時にここで，「望ましい勤労観・職業観」も登場してくる。「接続」答申以降のキャリア教育に関する公式見解の反映である。

2-3 産業社会と人間—高等学校における意図的に盛り込まれたキャリア教育

高等学校学習指導要領では，「キャリア教育」という用語が直接登場する。学校設定教科「産業社会と人間」に関する記述が，キャリア教育と密接にかかわる。

この教科は，総合学科においては「すべての生徒に原則として入学年次に履修させるものとし」（高等学校学習指導要領第 1 章総則第 3 款 3 総合学科における各教科・科目の履修等），総合学科ならではの多様な教科・科目群から適切な科目選択を可能ならしめるものとして制度設計されているが，総合学科以外でも設定は可能である。そこでは「産業社会における自己の在り方生き方について考えさせ，社会に積極的に寄与し，（中略）就業体験等の体験的な学習や調査・研究などを通して，次のような事項について配慮するものとしている（高等学校学習指導要領第 1 章総則第 2 款 5 学校設定教科(2))。

- ア 社会生活や職業生活に必要な基本的能力や態度及び望ましい勤労観，職業観の育成
- イ 我が国の産業の発展とそれがもたらした社会の変化についての考察
- ウ 自己の将来の生き方や進路についての考察及び各教科・科目の履修計画の作成

字義どおりに解釈すれば，アの前半が指すものは「社会人基礎力」に集約されるスキル・ベースのものを含み，後半は態度と価値観の領域にかかわる。イに含まれるものは，通常，社会科(高校でいえば多分に「公民」)に本来含まれうる内容のうち，職業生活に強くかかわる部分に特化する。

ウは将来設計能力と主体的選択能力にかかわる。ここにも、「接続」答申以降明確になった学習課題が盛り込まれる形となっている。

3 初等・中等教育における基本パラダイムとしての4領域8能力

国立教育政策研究所生徒指導研究センターが2002年に発表した「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)」は、葛城(2012)も児美川(2007)の指摘を踏まえて論じているように、初等・中等教育におけるキャリア教育の実質的なパラダイム(=基本枠組み)として学校現場には導入されている観がある。このことは、様々なキャリア教育の実践例を紹介している仙崎他(2010)を眺めてみても明らかである。この枠組みでは、小学校低学年から高等学校にいたるまで、児童・生徒の発達段階に応じた展開軸上に、職業的(進路)発達の4領域8能力を並列させたマトリックスが構成される。そこでの4領域とは「人間関係形成能力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」の4つであり、8能力とは、この4領域それぞれの下位区分として「人間関係形成能力」の下に「自他の理解能力」と「コミュニケーション能力」が、「情報活用能力」の下に「情報収集・探索能力」と「職業理解能力」が、「将来設計能力」の下に「役割把握・認識能力」と「計画実行能力」が、そして「意思決定能力」の下には「選択能力」と「課題解決能力」がそれぞれ配分される。したがってこの8能力を基本単位として、これに対応する学習課題が、小学校低学年から高等学校段階まで、その段階ごとに、それぞれ順を追って配列されるわけである。仙崎他(2010)などが紹介する実践例をみると、以上8領域に各学校独自の教育目標に応じたオリジナルな目標領域が加味されることで、各学校や地域の実情に応じた学校ごとの独自プログラムが編成されており、小学校から中学校へ、さらには高等学校へと、学校間連携をも視野に入れたプログラム構成をとられることも多い。この4領域8能力を所与のものとして受け入れた上で、追加的に学校独自の基準を設定することで学校ごと、もしくは校区ごとの特色が盛り込まれているように観察できる(図1)。

領域	能力	各段階の学習課題、目標等					
		小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年	中学校	高等学校	大学?
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						
情報活用 能力	情報収集・探索能力						
	職業理解能力						
将来設計 能力	役割把握・認識能力						
	計画実行能力						
意思決定 能力	選択能力						
	課題解決能力						
「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」、仙崎他(2010)等を元に作成。							↑
							キャリア教育の最終到達点

この図式がパラダイムとして通用性が高いのは、さながら元素の周期律表のように機能しうるからである。元素の周期律表においては、升目に空欄があったとしても、そこにどんな元素が入るべ

きかが一定の規則のもとに判定できるので、未知の物質を発見する手掛かりを与えるが、このキャリア教育の図式においても、各学校段階（学年段階）でどんな学習課題を盛り込むべきかは、キャリア教育の最終到達点から逆算して、児童・生徒の発達段階を考慮に入れることで、おのずと決まってくるからである。

元素の周期律表と勝手に違うのは、通常、他の学校種でどの程度のキャリア教育を行うかは推測と期待に基づくという違いはある。図1では小学校から大学までを含みこんだ形で図表化したのが、通常、大学までを意図的にプログラムに盛り込むことには無理がある。たとえば小学校から大学まで、同一の学校法人が一括経営しているような私学であれば、キャリア教育のプログラムも「エスカレーター式に」トータル設計可能であろうが、普通はそうではない。学校間連携を推進している地域では、地域ごとに、小学校と中学校の連携、中学校と高校の連携等を実践しうるが、高校より先については、生徒の進路の多様化もあって実践するのは難しいし、本来なすべき課題とも思われない。そうすると、「大学ではこういうことをしてくれるだろう」という期待に基づいて、そこまでの到達課題を設定するほうが合理的である。

大学進学がユニバーサル化してきて、過半数の高校生が大学に行くようになれば、高校までの教育目標設定は、大学で最終的に完成するものとして考えればよいことになる。キャリア教育についても同じ事情にあるといえる。若者の職業選択という具体的な実践課題は、大学においてようやく目前のものとなる。それ以前の学校段階でのキャリア教育は、そこまでの距離に応じて、むしろ視野を広めに保ちながら、子どもたちに動機づけと問題意識、基礎的スキルを与えることで事足れる。視野を広めに保つということは、キャリアという言葉の解釈においても、職業選択に話題を限定することなく、生活者としての人生設計全般を対象にできる。キャリアの意味は広く定義したままで学校段階を上昇することは必ずしも不可能ではないし、むしろ推奨すべきものかもしれない。だから大学教育においても、人生設計全体の観点から労働観を問う教育プログラムは十分可能であるが、同時に、職業選択という現実的課題に向けての時間的余裕がなくなるにつれて、具体的な活動にかかわる目標設定は絞り込まれざるをえない。

要するに、小学校から高校までの初等中等教育段階におけるキャリア教育は、子どもたち自身にとって現在の課題になるまでは、人生全体を覆う漠としたビジョンを与えるものであってよいし、様々な開かれた可能性という観点からいえば、むしろ漠としていてよいことになる。その漠としたビジョンが「職業観・勤労観」ならば、この図式で目標達成もできるであろう。

ところで、そういう環境下でキャリア教育の重要性に関するメッセージは、学習者自身にどう伝わるものであろうか。働くとはどういうことか（＝職業観・勤労観）は理解するかもしれない。ではそこで、先々、どういう職業に就きたいかということまで明確になるだろうか。漠としたイメージを形成し始めるとしても、それを具体的に叶えていくためには、ほとんどの場合、より上の学校を目指すことになるであろうから、その都度の現在の課題としての進路選択とは、結局は学校選択ということになる。中学生にとっては、どの高校を選ぶか、高校生にとってはどの大学を選ぶかが問題なのだ。そういう局面では、将来就く職業という検討課題は、まだまだ未来の霧の中にある。

霧を抜けた先で考えればいい課題として、先送りできるのである。キャリア教育をとにかく推進する前からそうであったが、結局現在でもそうである。

初等中等教育段階でのキャリア教育の中心課題が、「職業観・勤労観」の育成にあるということなら、上記の図式で一応の目標達成はできるだろう。では、実際、どういうふうに働くのか、どんな職業を選ぶのか、という課題は、初等中等教育段階では、もう少し先延ばしできる。そして、具体的なノウハウを含めて、実際の職業選択という現実的実践課題は、大学が解決すべきものとして、いわば投げ出されるのである。

4 最終出口としての「大学」

ここまで、初等中等教育におけるキャリア教育の取り組みを問題にしてきたが、トータルで見れば、先送り可能な仕組みである。ところでその先の大学についていえば、キャリア教育の課題として目前に迫っている就職の問題は、もはや先送りできない課題である。

ただ、大学でのキャリア教育の実践は大学が多様な分、多様である。学問分野にとって、当然選ばれる職種も違う。大学が置かれた状況は、地理的な条件や大学自体に対する世間一般の通念として長年にわたって形成されてきた「評判」の程度によっても変わる。入ってくる学生の質も多様であることはいまさら論をまたない。

したがって、本論で大学におけるキャリア教育の全体像を精査することは筆者の力量を超えるし、適切なことでもない。残りの紙幅も考えると、冒頭に紹介した葛城(2012)の整理を参考に、大学のキャリア教育で必然的に出てくる問題点をいくつか指摘するにとどめたい。この部分の実態を詳細に描写する試みは今後の課題としておきたい。

葛城(2012)がまとめてくれているキャリア教育の問題点は、主に四つである。適応主義的傾向、教育内容の偏り、方法論の曖昧さ、「自己実現モデル」の弊害で、それぞれ簡潔に要点が述べられている。

適応主義的傾向については児美川孝一郎の論説を引きながら、社会の側の構造的要因を問わずに、現在の社会システムに適応できない若者の側を変えることで問題解決を図ろうとする視点を批判する。つまり、問題のある仕組みのほうに社会成員予備軍を適応させることに主眼が置かれることの偏りを批判する。児美川(2007)では、現状のキャリア教育政策は、若年就労問題に対して、若者に自立と挑戦を促すだけで、構造的な雇用問題の解決に目を向けていないことを批判している。社会的な問題状況に対して、適応できない若者の能力や意欲の低さをあげつらって、若者が現実社会に適応できないことを問題視する視点を「適応主義」として批判している。

第二の教育内容の偏りについては、葛城(2012)は、適応主義に偏った傾向に関連して、そのアンチテーゼとして「抵抗」の観念を持ち出す本田(2009)を引き合いに出す。現在のシステムに問題があることを認めた上で、では問題のあるシステムに対してどう対処するか、どう「抵抗」するかを教えることも必要だとする。この点を児美川(2007)では、キャリア教育は勤労観・職業観の涵養を唄うが、現在の職業世界に対処するための専門教育を行っていないとしてやり玉に挙げる。現行の

キャリア教育は、労働者としての権利意識をもたそうとしていない。むしろ、職業世界を生き抜くための理論武装と知恵を与えるべきだと読める。労働基本権、労働法制、社会保険制度、税制なども含めて必要な知識を与え、システムがおかしいとするなら、それにどう対処するか、むしろどう変えていくべきであるかを教えるべきだと訴える。

この観点からすると、現行のキャリア教育がもつばら、すでにある雇用環境に自分を売り込むことばかり強調する傾向も批判されてしかるべきである。既存の企業や官公庁だけが働く場ではないのだが、シューカツとは通常、今存在する会社にどうやって雇ってもらって、生涯食いつぶぐれのない給与生活者として生きるかということに価値を置きすぎているか。児美川(2007)ではこの点も敷衍しており、若者の起業の可能性について考える視点から、通産省の起業家教育の政策展開にも触れている。

3点目の「方法論の曖昧さ」については、職業観・勤労観の育成や社会人基礎力などの目標設定はなされていても、それを実際にどうやって、どういう方法で身につけるかを示していないという批判である。この点は、まだ十分な検討が尽くされていない実践課題だと思うが、これから様々な方法論が試みられ、検証されていくことになるだろう。

この点で筆者が特に懸念するのは、最終的には個人任せ、という自己責任原則よりも、業者がそこにビジネス・チャンスを見出して展開する就活支援システムへの過度の依存という方向性にある。現在、マスとしての大学生の就職活動は、リクナビなどの就活情報サイトへのネット・エントリーに始まって、エントリー・シートの大量送付、フェイスブック等 SNS への半ば強制的な加入と、そこでの個人情報の開示が半ば義務的に求められている。筆者の同僚でゼミ生の就活支援に熱心なある教員からは、「いまやフェイスブックに自分のページが開かれていないと企業から相手にされない」ともきいた。一方、フェイスブックで必要以上の情報開示をしたことで、採用予定の企業側から、学生の人物評価がネガティブに再評価され、結局採用を見送られたというケースも散見する。ネット上での個人情報ページは、自己アピールの格好の場ではあるが、羽目をはずすと逆効果ともなる。しかしそれすらない状態では、ネットの活用能力についても疑問視されるのだろうか。こういった面でも、既存のシステムに否応なく取り込まれていく若者の姿を見る。

したたかな若者は、ここでも「知恵」を発揮する。ネット環境によって、企業側に一方的に利用されて終わるわけではない。雇用環境の悪辣さで忌避される企業が「ブラック企業」と呼ばれ、ネット上の掲示板でも情報が交される。「圧迫面接」の是非を巡って、あまりにひどい学生対応をした企業はネット上で実名をさらされ、社会的評判を下げる事態も出てくる。学生自身も、フェイスブック等での情報開示に慎重になるだろう。ネット上で開示する側面の自分と生身の自分、いわばバーチャルな世界と現実世界とで人格を使い分けることは、アバターの活用に慣れた若者には造作もないことだろう。そこまで対応能力を高めた人間なら、ネット前提の現代社会に十分適応し、社会のニーズに応えうる人材として逆に評価されるのかもしれない。

こうしたネット就活については、それがあくまで肥大化した大卒者への効率的処理システムとして位置付けるならば、むしろ逆に、ネットによる就活によらないで、昔ながらの対人接触によって

就職先を決めていく仕組みのほうがマイノリティとなり、希少価値となり、それが特権化する可能性も考えられる。ネットの活用が当たり前になっていくなら、どのレベルで差異化するのが戦略として適正といえるか。大衆的なシステムに寄りかからないチャンネルを利用できる層が、ネットに依存する一般層を従属させる仕組みというのは十分想定できるのではないかな。

最後に 4 点目の「自己実現モデル」の弊害という批判は、「やりたいこと」探しを通じて自己実現欲求をかきたてる一方で、その具体的な方法論が曖昧なままだという第 3 の批判と接合する。生きがいとかやりがいと言ったキーワードが、自己分析のプログラムでも強調されるが、そこで収束した個人個人のある解答が、既存の会社組織の中で充足されるとは限らない。通常は、面白くもない、不本意な仕事が押し寄せてくる。そこで働く意欲を失えば、「こんなはずじゃなかった」と言っただけで早期離職につながっていくのだろうか。もしそうなら、若者へのキャリア教育で必要なのは「過酷な現実」をこそ見せることにあることになる。一方で、子どもに夢を持たせ、夢の実現を応援しながら、現実にはその夢が潰える可能性の方が大きいことを知らせない。しかしその逆に、現実なんてこんなものだ、という諦念とともに、若者から夢を奪う思考も、先に指摘した適応主義と同じ、現状容認の姿勢を共有している。

リクルートワークス研究所の調査によると、2013 年 3 月卒業予定の大学生を対象に、2012 年 2 月から 3 月に就職希望調査をしたところ、中小企業希望者が大企業(従業員 1,000 人以上)希望者を数の上で若干上回っており、このことから、大学生の大企業志向が弱まり、就活のミスマッチが緩和されてきつつあるのではないかと記している(2012 年 6 月 18 日、日本経済新聞(朝刊))。大企業優先の高望みが回避され、現実路線で中小企業を選ぶ学生が増えたという分析のようだ。そういう面では、高すぎる自己実現欲求のコントロールはなされつつあると言い得るのかもしれないが、それは現行のキャリア教育の成果なのだろうか。

5 Watts の概念枠組みによる問題点の見直し

最後に、Watts(1996)による分析枠組みを拝借して、前節で取り上げた問題点を再整理する。仙崎他(2010)でも「キャリアガイダンスの方向性」というタイトルで、Watts, A.G. and Herr, E.L.(1976)からの紹介がなされているが、Watts(1996)でも同じ出典を用いて再度自ら解説している。ここで展開されているのは、キャリアガイダンスの対象となるのは個人なのか、より広く社会全般なのか、という 2 区分と、キャリアガイダンスの方向性として変化を求めているのか、現状維持を志向するのかによって生じる 2 区分とで、都合 2×2 の 4 つのアプローチが可能になるという趣旨の枠組みである。すなわち、

- 1) ラディカル(社会変革)：社会に変化を求める
- 2) コンサバティブ(社会統制)：社会の現状を受容する
- 3) プログレッシブ(個人の変化)：個人に変化を求める
- 4) リベラル(非指示的アプローチ)：個人の現状を受容する

という4つのアプローチが取り出せるというものである。これを、キャリア教育そのものを分析する切り口として借用してみると、次のようになる。

第一のラディカル・アプローチは、フリーター問題や新卒早期離職問題はもっぱら、あるいは主に、社会の側に責任があると考え、採用する企業側の意識や態度、労働条件、雇用政策、さらには経済状況といった面での改善が先行すべき課題となる。いわゆる「ブラック企業」問題もここに含まれるが、現在のキャリア教育は、この問題には意図的に禁欲しているといえないか。これは教育によって解決できない問題だから、教育制度の枠外で、政策として、あるいは企業側の努力として改善に取り組むべき課題なのだから、教育制度の側が踏み込んで取り扱う問題ではないということだろうか。しかし、こういった視点が必要だということは、学生に教える内容として盛り込むべきではないか。

コンサバティブな(保守的)視点は、これとは逆に、社会の側には大した問題はないと考える。現状の新卒採用システムに問題はない。問題があるのはシステムに順応できない若者のほうにある。これは学生の学力低下、あるいは労働意欲の低下などが問題の根本にあって、社会人としての資質に欠けることが問題だとするアプローチを生む。先に指摘した適応主義として批判される種類の問題になる。

確かに、学生の側にも、レディネスの問題として看過できない面はあるだろう。しかし、この面にばかり光を当てていけば、当の若者たちにとってはうんざりするばかりなのではないか。

第3のプログレッシブ・アプローチは、個人の自助努力によって、適応を促進しようとする。現状のキャリア教育はここを目指していることになるのではないか。理論的には、上記の保守的視点とは独立して成立しうるアプローチだが、現状では多分に密接につながっている。というより、コンサバティブな視点を前提として、個人の能力開発と資質形成、および望ましい観念の醸成にひたすら邁進しているのが、現在のキャリア教育ということになるのではないか。社会人基礎力要請プログラムもある意味この範疇で語りうる。

最後にリベラル・アプローチは、学生の能力やスキルによって半ば強制的に就職先をあっせんするというより、学生自身の興味・関心や価値観を大事にしながらジョブ・マッチングを志向する。就職支援する側から無理やり方向性を打ち出すようなことをしないという意味で非指示的(non-directive)という言い方が可能になる。元がロジャーズのカウンセリング手法から来ているため、心理学主義への批判に転化しやすい側面もあるというべきであろう。児美川(2007)では、働くものの心構えや忍耐などを養う訓練主義に墮する態度主義の視点と、キャリアカウンセリングは労働市場への人材配分を内面からコントロールする手段になるという心理主義の視点からなる批判が、このアプローチと関連していると指摘できる。

以上みたように、ワッツの枠組みは前節でみた葛城(2012)の整理と重なるところがある。完全に重なるわけではないが、問題点を整理する視点を付け加えてくれる。何より、キャリア教育と就職の問題を学生個人の努力と選択の問題に矮小化させない効果をもつ。

おわりに 「隠れたカリキュラムとしてのキャリア教育とは」

本論のタイトルを「キャリア教育におけるヒドゥン・カリキュラム」としたのは、現状の実践例や自大学での取り組みなどを見るにつけ、公式に表明されている教授内容や教育的呼びかけの背後に、語り部である教師やキャリア支援職員も十分意図していない、社会に対する固定的な現状認識や、あえて目をつぶっている現実というものを感じたからである。大学の教養教育として展開可能な範囲でキャリア教育を考えるなら、社会に対する批判的思考のプロセスをここで学生に示して、隠れているものを暴きたて、問題を構造化して考える機会をこそ与えるべきではないかと思ったからである。それが実際にできた時、学生は社会への見方を省察し、自分が飛び込んでいくことになる世界を相対化して、日々矛盾と格闘しながらも人生を渡り歩き、機会をみつけて社会変革の試みにも参画するような志向性を持つようになるのではないか。

参考文献

- 加野芳正・葛城浩一編『大学におけるキャリア支援のアプローチ』(広島大学高等教育研究叢書 101, 2009)
- 葛城浩一「学校から社会・職業への移行ー「キャリア教育」の現状と問題点」(加野芳正・越智康詞編『新しい時代の教育社会学』ミネルヴァ書房, 2012, pp.172-185, 第13章)
- 児美川孝一郎『権利としてのキャリア教育』(日本図書センター, 2007)
- 児美川孝一郎「キャリア教育政策の現段階」『教育』No.749 (国土社, 2008)
- 児美川孝一郎『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, 2011)
- 児美川孝一郎編『これが論点! 就職問題』(日本図書センター, 2011)
- 小方直幸編『大学から社会へ 人材育成と知の還元』リーディングス日本の高等教育4 (玉川大学出版部, 2011)
- 仙崎武・藤田晃之・三村隆男・鹿嶋研之助・池場望・下村英雄『キャリア教育の系譜と展開』(社団法人雇用問題研究会, 2008)
- 仙崎武・池場望・下村英雄・藤田晃之・三村隆男・宮崎冴子『キャリア教育リーダーのための図説キャリア教育』(社団法人雇用問題研究会, 2010)
- 下村英雄『キャリア教育の心理学』(東海教育研究所, 2009)
- 浦上昌則『キャリア教育へのセカンド・オピニオン』(北大路書房, 2010)
- Watts,A.G. Socio-political ideologies in guidance, A.G.Watts, Bill Law, John Killeen, Jennifer M.Kidd and Ruth Hawthorn eds, "Rethinking Careers Education and Guidance", Routledge, 1996, chap,19

Abstract

Career education was emphasized as a national policy and included into formal curriculum, and at the same time, it generates hidden curriculum of career perception. From primary to higher education level, definition of career has wider range. At first, career is defined as a total personal life in the elementary-school level, and gradually focused on narrower targets as job-selection. Career guidance and support for college students, as a terminal of career education process, tend to neglect the social aspects of job-matching problem, to emphasize their personal efforts to adapt to social reality. Some messages as hidden curriculum reached students are that a side of social system included job-market is unchangeable, responsibilities of career determination only belong to students' side, and the problem of job market is focused on young people's adaptation to the present social system.