

タイトル	キャリア教育の現状と課題
著者	赤坂， 武道； Akasaka, Takemichi
引用	北海学園大学大学院経営学研究科 研究論集(11): 1-14
発行日	2013-03

キャリア教育の現状と課題

赤 坂 武 道

目 次

はじめに

第1章 大学におけるキャリア教育の実態

第2章 キャリア教育の具体的内容

第3章 アメリカにおけるキャリア教育の発展と理論

第4章 我が国のキャリア教育の政策的変遷及び定義と目的

おわりに

はじめに

1999年に「キャリア教育」という言葉が文部科学行政関連の審議会報告等で初めて登場して10数年が経つ。その間、大学を初めとする様々な教育機関でキャリア教育が展開されてきた。2011年には大学設置基準が改正され、各大学においてキャリア教育を行うことが法令化された。しかしその効果のあいまいさの指摘も多く、キャリア教育の必要性について議論されることも多い。

本論文では、現在に至るまでのキャリア教育の現状を概観し、課題点を指摘することを目的としている。第1章では大学におけるキャリア教育の実態、第2章ではキャリア教育の具体的内容、第3章ではアメリカにおけるキャリア教育の発展と理論、第4章では我が国のキャリア教育の政策的変遷及び定義と目的、とした。

効果的なキャリア教育を展開するためには、プログラムの内容を充実させることも重要だが、その取り組みを大学全体の問題として教職員が意識を共有していく必要がある。

第1章 大学におけるキャリア教育の実態

1. 実施状況

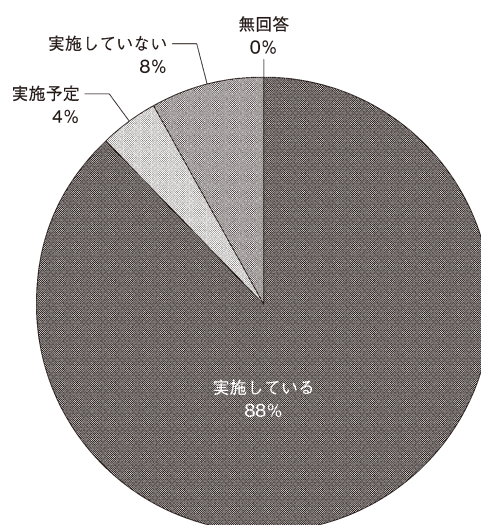
我が国の大学におけるキャリア教育の実施状況については、ジョブカフェ・サポートセンター（経済産業省事業）が2009年に行った「キャリア形成支援／就職支援についての調査結果報告書」に詳しく記載されている。この調査は企業等における新卒採用が厳しくなっている状

況下、若年者就労支援の立場から大学においてどのようなキャリア支援、就職支援が取り組まれているのか、その実態を把握することを目的として、全国の国公私立4年制大学の教務部長に対してのアンケートを取りまとめたものである。依頼数700大学のうち回答数が408大学、回収率は58%であり、設置形態別では国立大学13%、公立大学11%、私立大学76%であった。また所在地別では北海道・東北地方11%、関東（首都圏以外）9%、首都圏22%、中部・東海地方17%、近畿地方20%、中国・四国地方10%、九州・沖縄地方11%であった。この調査結果を詳細に検討することにより、現在おこなわれているキャリア教育の実態を明らかにしたい。

キャリア教育を「実施している」と回答している大学は88%に達し、「実施予定」4%と合わせると90%を超える割合となっている。「実施していない」と回答している大学を見ると、そのほとんどは芸術系、医歯薬系、国公立大の教育系などといった特定の職種に直結する教育内容をもった大学が多い。これら一部の大学を除くと、キャリア教育に取り組んでいる大学はほぼ100%近くとなっている（図1）。

キャリア教育の実施形態としては、「授業科目として」18%、「授業科目とガイダンス／セミナー両方」57%と合

図1 実施状況



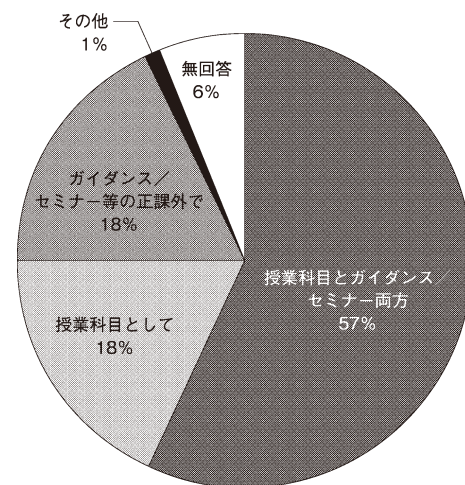
わせると 75%の大学で授業科目として実施されている。キャリア教育の広がりとともに、正課科目として位置づけ、実施することが一般的となったといえる(図2)。

授業科目の扱いは、4年次を除く各学年ともに選択科目としている場合が半数を超える。1年次(50.6%)、2年次(59.5%)、3年次(59.5%)となっている。必修科目として位置づけられている大学は、1年次(17.8%)、2年次(9.7%)、3年次(4.5%)と1年次での必修化の割合が高い(図3)。このように必修化もある程度進んでいるが、それでも選択科目として導入している割合が圧倒的に高い。選択科目であると、大学側が本来受講して欲しいと考えている学生が受講していないという状況をもたらしている可能性がある。すなわち、職業意識が高い学生が数多く受講する一方で、そうではない学生が受講しないとなると、学生同士の差がますます広がることになりかねないと危惧される。

また、各学部でおこなわれている専門的な教育との関係という観点から見ると、全学的な共通科目として位置づけられていることが多く、その開講されている学年での割合は、1年次(46.8%)、2年次(45.4%)、3年次(36.8%)となっている。学部の専門科目として配置されている割合は、1年次(19.3%)、2年次(21.6%)、3年次(22.3%)と全学共通科目の約半分の割合となっている(図4)。専門科目の中にキャリア教育を位置付けず、言わば専門科目と切り離してキャリア教育を行っていることが分かる。

これらの科目に対して、実際に学生が履修している割合を示す受講率は各学年ともに受講率1割と回答した割合が1年次(21.3%)、2年次(23.8%)、3年次(18.1%)、4年次(41.4%)であり、最も高い割合となっている(図5)。依然として、ごく限られた学生のみが参加していることが分かる。受講率8～10割と高い受講率を回答して

図2 実施形態



いる大学は、1年次では 57 大学、2年次では 32 大学、そして 3 年次では 26 大学あり、必修化しているケースが多い。

2. 効果と測定方法

次に、キャリア教育の効果や測定について、現状を見てみよう。キャリア教育の効果については、「やや出ている」が 55%と最も高く、「かなり出ている」は 14%、「どちらともいえない」は 24%となっている(図6)。波及効果の内容は「就職活動への取り組み姿勢の向上」が 46.2%と最も高く、次いで「職業観・勤労観の醸成」が 41.2%と高い割合となっている。しかし、一定の効果が得られているという評価がなされているが、具体的にどのような点で改善が見られているのかについては曖昧な点が多い。また、企業からの評価の高まりが 7.0%、大学満足度の向上が 4.8%、受験生増加が 1.7%などに示され

図3 授業科目の扱い(1)

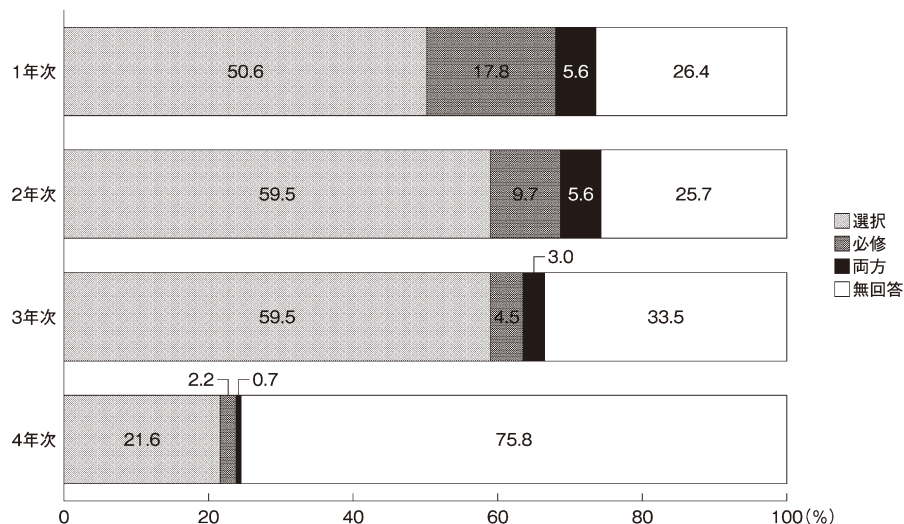


図4 授業科目の扱い(2)

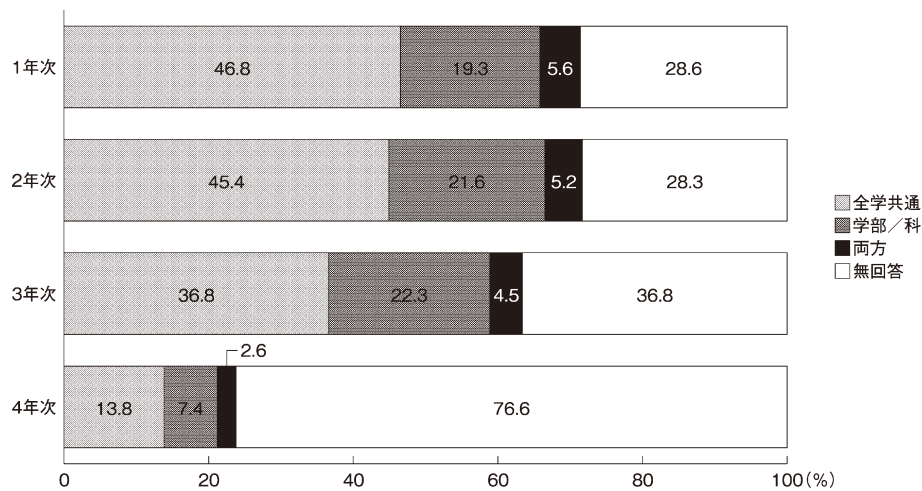
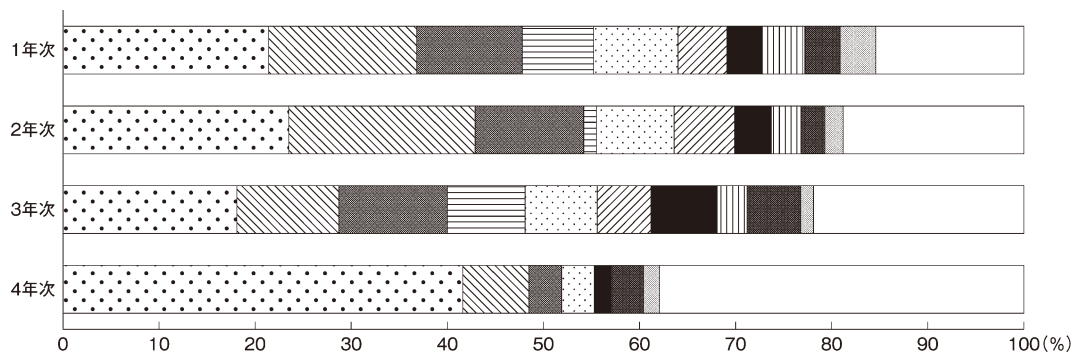


図5 受講率



	4年次	3年次	2年次	1年次
1割	41.4%	18.1%	23.8%	21.3%
2割	6.9%	10.6%	19.4%	15.4%
3割	3.4%	11.3%	11.3%	11.0%
4割	0.0%	8.1%	1.3%	7.4%
5割	3.4%	7.5%	8.1%	8.8%
6割	0.0%	5.6%	6.3%	5.1%
7割	1.7%	6.9%	3.8%	3.7%
8割	0.0%	3.1%	3.1%	4.4%
9割	3.4%	5.6%	2.5%	3.7%
10割	1.7%	1.3%	1.9%	3.7%
無回答	37.9%	21.9%	18.8%	15.4%

るように、キャリア教育を行うが就職活動以外への波及効果を実感している大学は多くないと思われる（図7）。

次に、教育効果の測定については、「とてもできている」5%、「まあまあできている」が44%と半数でできていると回答している一方で、「あまりできていない」20%、「ほとんどできていない」20%と4割ができていないと回答している（図8）。まあまあできていると回答した割合が最も高いが、自由記述による具体的な効果測定・検証方法を見ると、受講生の主観による感想などの測定方法も

多く見られ、明確な評価基準の欠如や、客観的証拠が少ないことなど、単なる自己満足に終始してしまっているという危険性もある。

3. 問題点

キャリア教育に関して、100点満点で自己採点すると平均で61点である（無回答は除く）。最も多くの大学数が自己採点した得点ゾーンは、「61点～70点」で22%、次いで「51点～60点」（18%）、「71点～80点」（15%）となっている。100点満点をつけた大学は3大学、90点

は 22 大学であった（図 9）。

それぞれの自由記述を見ると、自己評価得点が 100 点から 90 点のグループでは、「教員が一体となり指導している。後援会・同窓会組織が強固であり、機能している。」「教育課程にキャリア教育を明確に位置づけ、大学教育の充実を目指した全学的な取組みが進んでいる。」「キャリア支援への意識が高まっており、必修ということでその結果も出ている」などのコメントに表れているように、

キャリア教育を全学的な取り組みとして行なっている大学が目立つ。

自己評価得点が 70 点から 50 点のグループでは、「大学として取り組みに積極的ではない」「毎週開催で日常にキャリアを意識してもらうことには成功しているが、参加状況がまばら」「キャリア形成支援科目の不足を感じるため、教員の協力体制が十分ではない」「商学部と経済学部のみ学部でキャリア形成支援に取り組んでいるが、全

図 6 キャリア教育の効果

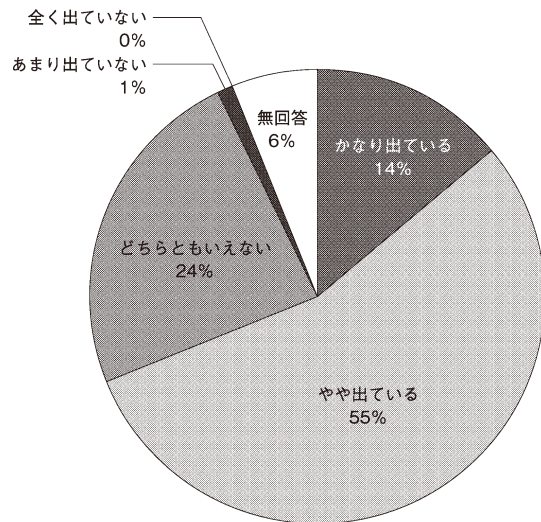


図 8 教育効果の測定について

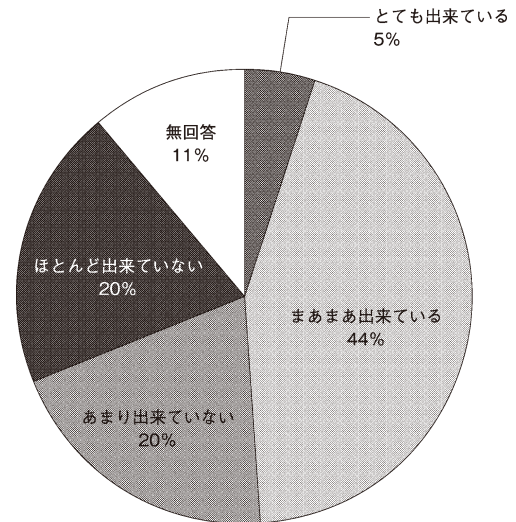


図 7 キャリア教育の波及効果

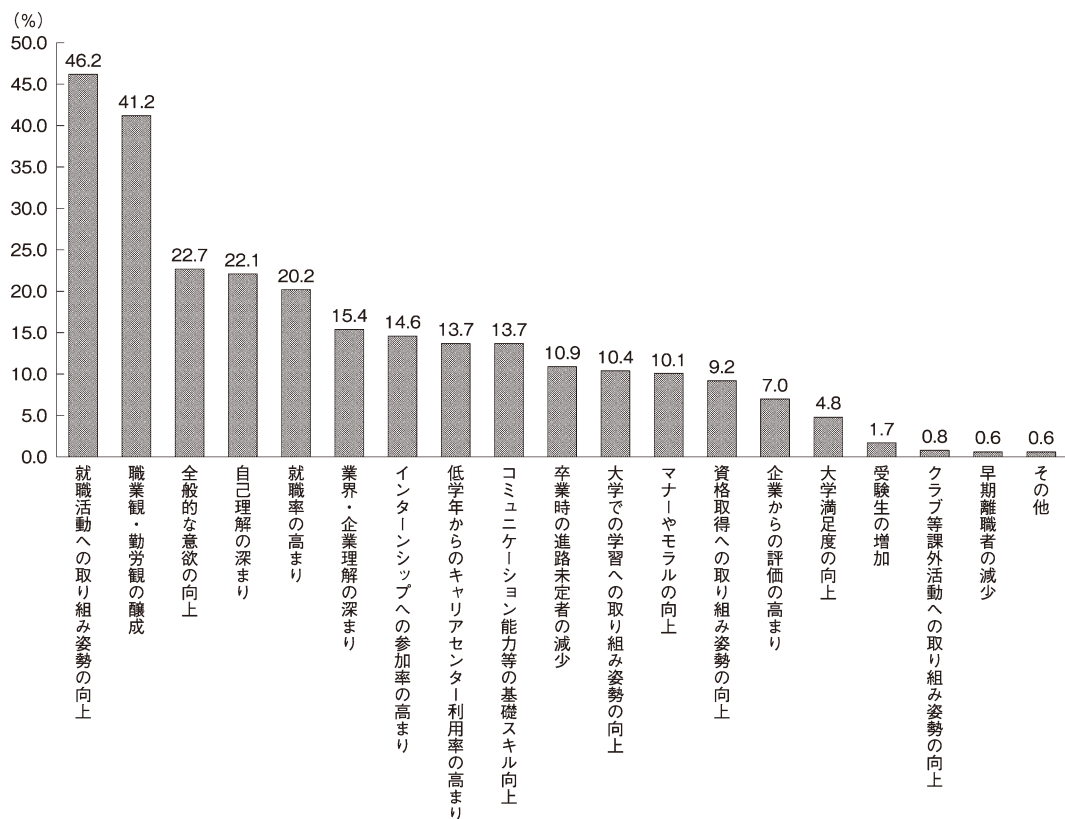
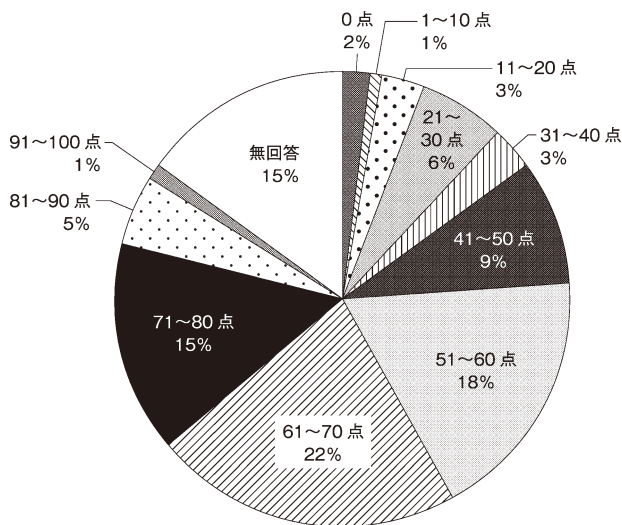


図9 実施者側の自己評価



学的な取り組みではなく、また選択科目にしているため、受講生も多くない現状である。」など、全学的な取り組みに課題を残している大学が見られる。

自己評価得点が30点以下のグループでは、「大学教職員としての意識が希薄」「大変大切なことであると認識しているが、就職課のみで出来ることではない。大学全体（教職員一体）で始めて成果があがるもの」「全学共通のキャリア科目は非常に優れた効果を生んでいるが、受講率がまだ低く全学生に行きわたっていない。また、まだ1年生対象の段階になっており、各学年におけるカリキュラムとなっていない。各学部においても有効に実施されているとは言えない。」「教育サイドを巻き込んだ全体的な取り組みには程遠いため。キャリアセンター、一部署では限界がある。」「就職部」を『キャリアセンター』に名称を変えただけである。」など全学的な取り組みまでには至っていない大学が見られた。

また株式会社リクルートが2010年に全国の大学732校に行った「就業力育成に関する学長調査」（有効回答率66%）によると、キャリア教育において最大の課題は教職員の意識改革と教職連携である、というコメントが多数見られた。以下、各コメントを抜粋する。

キャリア＝就職というように誤解され、各大学が就職部をキャリアセンターと名称を変えたことからさらにキャリア教育はキャリアセンターが行うものだとの勘違いされている。設置基準を改正し、教育課程の中でキャリア教育を行うと言っても、ピンとくる教員が多くないのが実態（国土館大学学長）。キャリア支援委員、ゼミ担当委員及びキャリア支援センターの三者の有機的連携強化が必要（昭和女子大学学長）。教職協働で取り組みを進める上での教職員の意識改革がこれまで以上に必要（白百合女子大学学長）。教員の中にはキャリア教育に関心を持っていない人もいます。しかし今後は教職員が一体とな

るべきだ（名桜大学学長）。

以上のように、キャリア教育に関する意識が教職員の間でも温度差があるという実態が浮かび上がっている。キャリア教育をすすめるためには、学長を中心として全学的に意識を共有し、教職連携を推進すべきである。その上で正課・正課外を含めた全学的なカリキュラム改革が必要になるであろう。

4. キャリア教育の波及効果が高い事例

全体としてキャリア教育を行うことが就職活動以外への波及効果が薄いという現状を上述したが、いくつかの大学では波及効果が明確に表れている。その事例を検讨する。

(1) 金沢星稜大学の事例

金沢星稜大学では、「職業人養成重視の教育大学」と位置付け、学生を自立した職業人へと成長させるべく、よりグレードの高い教育大学を目指して改革に取り組んでいる。

全学的な取り組みとして、入学した学生に対しては初年次から職業観・就労観の育成を目的とする教育をカリキュラムの中に取り組んでいる。大学での学びと特定の職業とが結びつきにくく、将来の目標が不明確で、目的意識も明確でない学生が大半を占めていたため、初年次から基礎ゼミナールとビジネス基礎演習の2つのゼミを必修とした。これらは就職対策に直結した実践的な内容となっており、基礎ゼミナールでは基礎学力と総合理解を深め、ビジネス基礎演習では全学生がビジネス能力検定資格を取得できるよう、実社会で必要な基礎的な知識と問題解決能力を養っている。資格取得だけを目的とするのではなく、「自分にもやればできる」という自己肯定感を高めることが成功体験の乏しいような学生にはきわめて重要であるという。それぞれのゼミは週1回ずつ行われ、初年次は1クラス20人の同じクラスメートで学ぶので、学生の知識や能力を高めるだけでなく、仲間づくりや居場所づくりにもつながっているという。なお、これらのゼミは原則すべての専任教員が担うという全学的取り組みとなっている点が注目されるべきだろう。

さらにエクステンションセンターが担っているキャリアアディベロップメントプログラム（CDP）は学生が大学で学びながら難関試験に合格できるようサポートし、全面的にバックアップをする独自のキャリアサポートプログラムを運営している。「公務員コース」「税理士コース」「小学校教員コース」など各コースの受講科目は卒業時に必要な単位数に含む事ができ、採用試験などに集中したい学生の負担を軽減している。

また、正課・正課外にわたる充実した教育サポート体制に加えて、学生一人一人に対し、保護者の理解と応援を促しながら徹底した就職サポートも行っている。就職

課では全学生と個別面談を実施し、一人ひとりの性格や能力を把握しながらそれぞれに適した合った企業に出会えるように支援している。また保護者を対象とした就職ガイダンスを行い、大学・本人・保護者の三位一体となって就職活動にあたっているという。

それぞれのサービスは決して目新しいものではなく、おそらく全国どこの大学でも行っている内容のものだろう。しかしこの大学の特筆すべき点は学生一人一人に対するきめ細やかさと、その徹底の仕方である。その改革の効果は様々な面に表れている。

まず第 1 に就職状況である。改革が行われた 2006 年以降、5 年間就職内定率は 99% を維持している。さらに株式を上場・店頭公開する企業への内定率は改革以前ではわずか 0.9% であったが、2009 年では 39.0% にものぼる。

第 2 に志願者の量や入学者の質にも影響は見られる。2006 年までの志願倍率は 1 倍台であったが、その後徐々に上昇し、2009 年度以降は 3 倍を超える高さになっている(図 10)。また入学者をみると従来見られなかったような進学校からの受験者、入学者も増えている。特に地元志向の強い女子に選ばれる大学として注目されてきており、2010 年度新入生の 40.4% を女子が占めるまでになっている。

第 3 に中退率の減少にも繋がっているように見られる。2009 年 3 月卒業生の中退率(入学から 4 年間)は 18% であったが、2010 年 3 月卒業生は 9.1% まで大幅に改善されている。

(2) 北九州市立大学の事例

北九州市立大学では、2006 年から改革に着手し、入試から就職まで一貫した教育システムを構築している。これは、大学が共通して取り組まなければならない分野においては「学部教授会」や学部代表によるそれぞれの委員会での調整で行うのではなく、大学直轄体制として優先的に取り組むというものである。入試広報、教養教育、

学生支援、キャリア教育、就職支援などの分野についてはこれを一つのシステムとしてとらえ、学生が十分な教養と専門知識を身につけ、豊かな学生生活を送れるよう、弱い分野を補強していこうとするものである。経営学で言うサプライチェーンマネジメントの考え方を大学の経営戦略に応用させたものである。

北九州市立大学の改革は上から指示する「リーダーシップ型」でも教授会提案を中心とする「ボトムアップ型」でもなく、若手教授陣が主導する「ミドルアップ型」であるという。教員人事を教授会から教育研究審議会へと移管することで全学的な役職には定年までの期間の長い 40 歳代の若手教員をあて、重要な会議への参加も可能にするなど、改革はその担い手を重要なポイントとしている。

また、キャリアセンターの改革にも着手した。企業からの求人票や会社説明会などの情報提供、各種ガイダンスの実施といった従来型の就職活動支援に加え、低学年への社会人基礎力育成を目指した授業や大学内外でのインターンシップやプロジェクト活動など、新しい取り組みも積極的に行い、大学の入口から出口まで全学的かつ体系的にキャリアセンターは関与している。その中心的役割を担っているのがキャリアセンターの専任教員であり、関係教職員が一体となって真摯に取り組んでいる結果、各方面から高い評価を得ている。

これらの改革の成果は志願倍率の急激な伸びという点からも見て取れる(図 11)。18 歳人口の減少に伴い、2004 年度の 6.5 倍をピークに 2005 年度は 5.9 倍、2006 年度は 5.4 倍と低下し、以降 2008 年度まで同様の状況が続いていた。しかし、2009 年度には志願倍率が 5.6 倍へと回復傾向が見られ、2010 年度には 7.1 倍と急激に志願倍率を伸ばしている。

図 10 志願倍率の推移(金沢星稜大学)

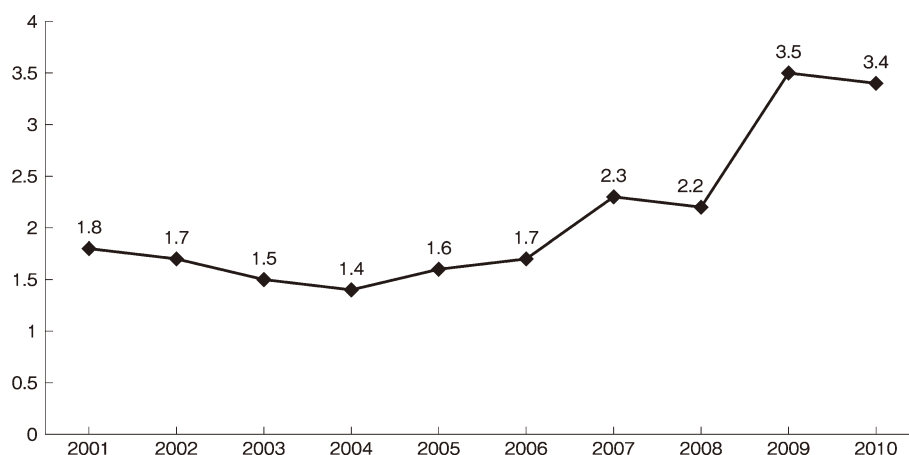
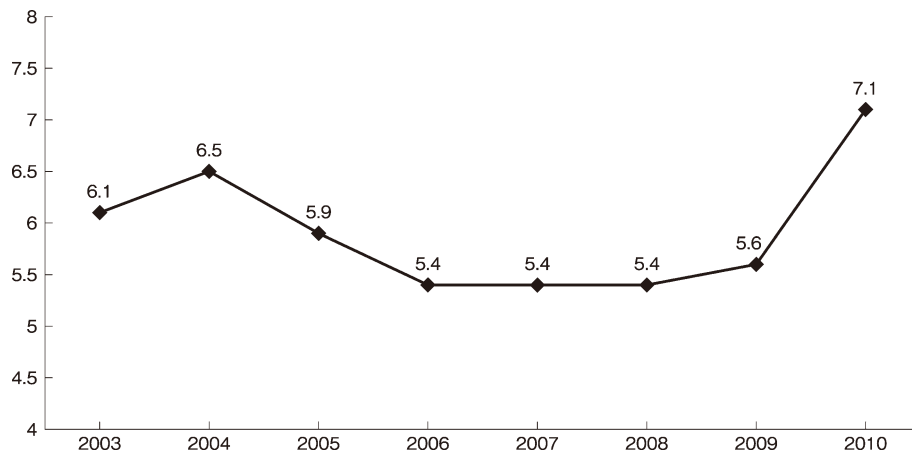


図 11 志願倍率の推移（北九州市立大学）



第2章 キャリア教育の具体的内容

キャリア教育の具体的内容については2005年、社団法人国立大学協会教育・学生委員会がまとめた報告「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——」を中心に引用しながら概観と課題点を指摘する。

1. 学生全体に対するキャリア教育

学生に対する計画的なキャリア教育という点において(1)インターンシップ、(2)一般教育科目や専門科目におけるキャリア志向学習、(3)キャリア教育独自の講義科目（一般教育科目）の3つの領域・形態が存在する。

(1) インターンシップ

一般的な職業観・勤労観の育成、あるいは専門教育の实地学習というねらいから、我が国大学でも1997（平成9）年の「就職協定」廃止以降、インターンシップの取

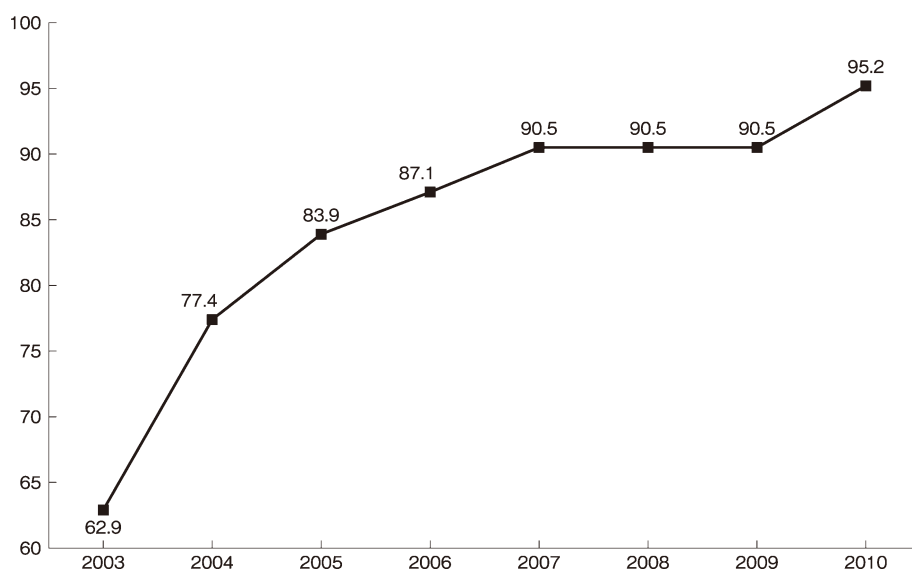
り組みが急速に発展している。政策的にも重点が置かれ、文部科学省の調査（図12）によると、大学で1998年では62.9%の実施率であったが、年々増加し、2007年においては100%の実施率に至った。

マッチングのあり方、職場体験の内容、事前・事後指導のあり方、就業体験の期間など、様々な問題点も出てきているが、実施すれば何がしかのキャリア・職業観の変化が見られることが明らかになっており、その長期化の可能性も模索されている。

(2) 一般教育科目や専門科目におけるキャリア志向学習

第1章の図4で示したように、現在各大学においては、学部の専門科目と関連を持たせている割合は少ない。しかし、アメリカのミドル・スクールやハイ・スクールでは、キャリア文脈学習（career contextual learning）の名で、とくにアカデミックな教科目（普通科目）においてキャリア志向の教材（学習）が組織されている。他方、中等教育、高等教育に限らず、専門教育や職業教育は元

図 12 インターンシップの実施率



来キャリア志向であり、キャリア教育そのものである。これらの分野でも、キャリアの視点からの学習の組織化を進める余地は大きい。したがって、大学における一般教育や専門教育も従来の学術や文化の体系を志向した学習や教育に対して、学生のキャリア発達・キャリア形成の視点を付け加えたものにするに、それほど困難はないだろう。

(3) キャリア教育独自の講義科目（一般教育科目）

他方、キャリアや職業そのものを対象としたキャリア独自（講義）科目におけるキャリア教育は、学生のキャリア形成の中核としてきわめて重要な意味を持つ。これまでのところ、先進的な取り組みとして、以下の事例が見られる。まず、大学教員がコーディネーター役を務め、OBや外部講師等による実社会やキャリアの問題等に関する体験伝達（職業意識啓発）型の講義の取り組みである。金沢大学（キャリアプランⅠ-Ⅳ）、名古屋大学（キャリア形成論）、一橋大学（社会人との対話による社会実践論）の取り組みがそれにあたる。

また、特定学部・研究科の教員やキャリア（支援）センターなどの教員がキャリアや実社会の問題について専門的、集中的に講義する形態も存在する。この場合、職業・キャリアの問題について学際的な講義が組織される北海道大学（大学と社会）や広島大学（職業選択と自己実現）などの形態と、キャリア形成、キャリア教育などのテーマでインテンシブな講義が行われる和歌山大学（職業社会と資格制度）のような例もある。

2. 個別的キャリア支援・学生指導

(1) キャリアセンター（就職部）による学生指導・相談

就職・キャリア相談学生の就職相談やキャリア支援のニーズは年々高まっており、大学の取り組む活動も、多岐にわたっている。各大学の就職相談部門は、就職困難や学生の進路への迷いに対して、当面する就職先の選択やそのための相談だけでなく、より長期的なキャリア形成（設計）の視点から、各種のキャリア支援の取り組みを強めつつある。今後、ますますこのような活動が重要になる。

またきめ細かい指導プログラムの必要性も高まっている。そのためにも、大学の組織の中に就職相談やキャリア支援の部門・専門家がしっかりと位置づけられる必要がある。

(2) 一般（指導）教員による学生指導・相談

カウンセリングの専門的担当者による進路・キャリア相談に加えて、学部・研究科の一般教員、とくにゼミナールなどの指導教員によるきめ細かな相談・指導活動が従来にも増して必要である。

(3) キャリアカウンセラーの活用

上記のような取り組みに加えて、角方正幸ほか(2010)

はキャリアカウンセラーの活用を提言している。近年のキャリア理論の潮流として「変化する社会環境に対する、個人の適応力開発」という観点があり、これは今変化の激しい産業社会にこれから入っていくとする大学生のキャリア開発支援にも非常に有用な観点であると考えられる。このようなキャリア理論の裏付けのあるキャリアカウンセラーは大学において学生にキャリア開発支援の一翼を担うことが出来る、と述べている。

キャリアカウンセラーの専門資格はいくつかあるが、GCDF-Japan もその一つである。Global Career Development Facilitator (GCDF) は個人のキャリア・ディベロップメント支援をする人のための資格として1997年に米国で始まったものである。日本では米国よりも活躍する組織や機関が広く、期待される役割も広範にわたることを狙い、育成レベルを引き上げている。その学習領域は①キャリア・ディベロップメント理論・モデル、②ヘルピング、③キャリア・アセスメント、④法律とGCDFとしての倫理、⑤特別なニーズを持つ人々との協働、⑥労働市場情報とその情報源、⑦テクノロジー、⑧エンプロイアビリティ・スキル、⑨クライアントおよび同僚のトレーニング、⑩キャリア・ディベロップメントプログラム、⑪プロモーションと広報活動、⑫コンサルテーションを受ける、⑬ストレスマネジメントとメンタルヘルス、⑭ファイナンシャルプランニング、の14種類にわたる。

またキャリアカウンセラーの条件として、宮城(2002)は以下のように述べた。

- ①キャリア理論、キャリア発達理論などキャリアに関する知識を有する。
- ②キャリアカウンセリングの知識・スキルを持つ。カウンセラーとしての基本的姿勢・態度を有し、クライアントと信頼関係に基づく人間関係を気づくことができ、様々なカウンセリング理論に基づくアプローチ方法を理解していること、基本的なキャリア支援プロセスに習熟し、カウンセリングスキルを用いて相談に応じ、キャリア形成を支援することが出来る。
- ③心理学、行動科学に関する基本的な知識を有する。人間の心理、欲求、発達、行動などについて幅広く基本的知識を持ち、深い人間理解を基にそれらの知識をキャリアカウンセリングに活用できる。
- ④経営・人事制度、労務管理、人的資源管理、人材開発、能力開発などの分野に関する知識を持つ。
- ⑤メンタルヘルスの知識を持つ。心の病気の種類、その症状、初期対応などについての知識を有し、特に症状の見極め（見立て）と適切な初期対応が出来る。
- ⑥多様な人々へ対応できる。若者、中高年、女性、障害者など多様な人々の個別ニーズを正しく理解し、それに応じた情報提供やサービス（キャリアサービス）を提供できる。

- ⑦倫理上、法律上の問題の理解。カウンセラーの倫理規定、特に秘密の保持などを順守し、現行の法的規制を把握している。
- ⑧キャリア開発支援のネットワークを持つ。キャリアカウンセラーのネットワークだけでなく、キャリア開発に関する各種の専門機関、専門家と情報を交換し、相互支援、協力し合い、専門性を高めあうことが出来る。
- ⑨アセスメントが出来る。フォーマル・インフォーマルアセスメントを実施でき正しく解釈、評価できるスキル、アセスメント知識を持つ。
- ⑩コンピュータを利用できる。コンピュータとその周辺機器を理解し、使いこなせる、ウェブサイトを利用したサービスやデータベースを理解し、これをクライアントと共に活用したり、サイトの利用法を教授したりできる。
- ⑪労働市場情報（進学情報、進路指導情報）と情報資源を活用できる。労働マーケットやキャリア開発に関する情報、進学情報、その動向を理解している。最新の情報資源を活用できる。
- ⑫就職活動支援のスキルを持っている。求職活動上、有効な戦略や求人者紹介のスキルを有しており、それをクライアントに教える事が出来る。
- ⑬研修・訓練が出来る。キャリア開発のための研修、スキルを習得させるための訓練、教育などが出来る、就職活動のための効果的履歴書の書き方研修、面接の受け方の研修などが出来る。
- ⑭キャリア開発プログラムの実施と管理。キャリア開発プログラムの開発、実施、管理を行うことが出来る。
- ⑮キャリア開発の普及と宣伝活動が出来る、キャリア開発の必要性を広く宣伝し、皆にキャリア開発の重要威勢が認知されるように積極的に活動する。

3. 自発的学習活動・課外活動等への支援

学生のキャリア形成を考えた場合、学生自身の自発的、主体的活動の役割も大きい。課外活動やアルバイトなどの学生の交友活動などは、進路選択や人間形成に大きな影響を与える。また学生が自らの進路や希望する職業を選択したのちには、大学内外でのそれに向けた試験勉強や資格取得の学習も重要になる。このようにして大学から輩出される人材の量や質は、結果として大学の教育活動の社会的評価につながるものであり、そのような意味からも、各大学は可能な限り、そのような自発的学習に対する支援を行うべきであろう。

特に急を要する課題は、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である。インターンシップは実践的学習の側面から、その役割を果たしてきた。しかし、大学教育の課程や就職相談、インターンシップなどを知識・理

論の面から統合する役割を果たす講義科目、キャリア教育独自の講義科目の組織化が求められていると考える。

第3章 アメリカにおけるキャリア教育の発展と理論

日本に先行する形でアメリカでは約40年前からキャリア教育が実施されてきた。言わば、キャリア教育の先進国とも言える。そこで、アメリカにおけるキャリア教育の歴史的経緯と、その基盤となった理論について概括する。

1. キャリア教育の発展

1970年に、アメリカ教育全体を改革する動きのなかでキャリア教育という言葉が生まれ、そこでは職業教育を一つの主要な柱として据えられた。当時の教育長官マーランドはキャリア教育を単に職業教育の改革にとどめず、広くアメリカ教育全体の改革の枠組みとして「初等、中等、高等、成人教育の各段階でそれぞれの発達に応じてキャリアを選択し、その後の生活の中で進歩するように準備する組織的・総合教育」と定義し、その究極的目標として「各学校段階で学ぶ全ての児童生徒に対して、①知的教科と職業的教科を同時並行的に指導する、②中等・高等教育終了後、個々の青少年により確かな自己理解、体験的な進路探索と長期的な進路設計に基づいた適切な進路を主体的に選択決定させる、③その後の社会生活の中で十分に社会的・職業的自己実現を図るのに必要な資質・能力を組織的・継続的に育成することと説明した。

当初、アメリカ連邦教育局はキャリア教育を核とした教育改革の必要性を訴える根拠として、以下の点を列挙した。

- ①急速に変化する今日の社会に適切に対応するのに必要な基礎学力を身につけないまま義務教育を修了する者の数が増加していること。
- ②余りにも多くの生徒（卒業生も中退者も共に）が学校での学習がその後の生活にとってどのような意味があるか理解できないでいること。
- ③アメリカの中等教育は大学進学希望者の教育的ニーズに応えるように構造化されているが、大学進学を考えていない大多数の若者の教育的ニーズには応えていないこと。
- ④アメリカの学校教育は工業以後の職業界における急速な変化に対応できていない。そのため、多くの労働者は教育過剰、あるいは教育不足かのどちらかの状態に置かれており、どちらも産業界の変化に対応できず欲求不満に陥っていること。
- ⑤高校及び大学卒業者の多くは学校から職業への移行を

成功させるのに不可欠な基本的スキル（自己理解、意思決定）そして労働観や態度を身につけていないこと。

- ⑥女性を対象とした職業教育は未だに性によるステレオタイプを脱していないため、既に労働市場にいる女性や就職を希望する女性のニーズと乖離していること。
- ⑦現在の公教育は生涯教育、継続教育を希望する成人のニーズには応えられていないこと。
- ⑧正式の学校教育以外の場で学習する機会を求める若者や成人の要求が高まっているにもかかわらず、そうした要求に対して関心を払ってこなかったこと。
- ⑨保護者も産業界の労使も含めて、一般市民は教育政策作りにおいて関与する機会が少なかったこと。
- ⑩アメリカの学校教育は社会経済的に恵まれない人々のニーズには充分には応えていないこと。
- ⑪高校卒業後の教育体制の中で、4 年制大学以外の機関、例えば短大やコミュニティカレッジなど準学士号が取得できる機関での多様な教育プログラムを重視してこなかったこと。

アメリカ連邦教育局はこれらの社会問題への対策として、①学校を基盤としたモデル、②雇用主を基盤としたモデル、③家庭を基盤としたモデル、④居住地を基盤としたモデルの 4 種類のキャリア教育モデルを提示した。

これらのように政策主導で始まったキャリア教育は新たな教育改革とはいっても学校教育にとどまらず、社会教育全般に及んだ。

1980 年代に入り、高校生の知的能力の低下が問題視され、職業教育を強調し過ぎ、アカデミックな教科がおろそかになったことへの反省がなされ、あらためてアカデミックな教科と職業教科との統合が見直されるようになった。そして、これからのアメリカ経済を發展させるためには高度の職業・技術教育が必要になるという予測から、職業・技術教育の中心を中等学校から高等教育機関に移行させる方針を取った。その結果として中等学校においては基礎基本を重視した教科教育の重視と並行してキャリア発達を促す「総合的なキャリアガイダンスプログラム」の必要性が改めて強調されるようになり、1994 年クリントン政権下で「学校職業移行機会法」が制定され、学校と地域の企業とのパートナーシップを強化することで若者が学校教育と職業生活を関連付けながら自己の将来を設計できる機会を提供する方向へと変わっていったのである。

ホイットは (Hoyt, 2001) は「キャリア教育のあり方は時代と共に変化する」ことを指摘し、21 世紀の職場と職業における変化に対応するために生涯キャリア発達に焦点を当てる必要があることを指摘した。また、焦点が初等中等学校から高等教育および職場における成人のキャリア発達に移っている。

2. 理論の発展

アメリカのキャリアを基盤として教育改革を行おうとした背景にはキャリア発達に関する理論の発展と研究の進展が基盤にあったことは忘れてはならない。以下では、代表的な理論を紹介する。(宮崎冨子 (2007) より引用。)

(1) パーソنزの理論

パーソンズ (Parsons, 1909) は、著書『職業選択』の中で、職業選択には、①適性、能力、興味、志望、資質、限界及びそれらの原因も含めた自分自身の明確な理解。②さまざまな系列の仕事に関して、その仕事に求められる資質、成功の条件、利点と不利な点、報酬、雇用機会、将来性などに関する知識。③上述の二つの諸事実の関連性に関しての合理的な推論を考慮すべきとし、「職業指導カウンセリング」と呼んだ。これは特定因子理論 (マッチング理論) と呼ばれ、個人の能力や興味を職業に合致させ、「丸いクギは丸い穴に」と説いた。

1913 年には全米職業指導協会 (NVGA、現キャリア開発協会 NCDA) が組織され、全世界の職業指導に影響を与えた。また、米国では 1929 年から 10 年間に不況が深刻化する中で社会的な労働者支援活動により職業指導に関わる動きが活発化した。その後、カール・ロジャース (Rogers, C) が「自己概念」について理論化し、「来談者中心カウンセリング」の技法を開発した。

(2) スーパーの職業的発達理論

スーパー (Super) はアメリカにおいてキャリアに関する包括的理論を打ち立て、最初に理論を発表した 1953 年から 1994 年に亡くなるまで約 40 年間もの間、精力的にキャリアに関する研究を行い、数多くの論文や著書を発表しているキャリア理論の第一に人者である。「キャリアとは、生涯においてある個人が占める一連の立場」と著書『職業生活の心理学』(1957) で定義付け、キャリアは生涯にわたって発達し変化すると述べ、「ライフキャリアレインボー」を発表した。スーパーの職業的発達理論は、人間の生き方や生活・学習上の目標であるとともに、学校教育や教育指導を推進するうえでも効果的な指導・学習目標となり得る。

(3) ホランドの職業選択理論

ジョン・ホランド (Holland, 1985) は職業興味検査や進路選択支援ツールを開発し、六角形のパーソナリティ・タイプの職業選択理論を唱えた。ホランドが唱える六つの類型とは、個人の特性は様々な状況においてあらわれる行動の傾向を指し、「興味があるか否か」の職業選択や適応がその人の生活歴と関係があるとし、①現実的 (Realistic) タイプ、②研究的 (Investigative) タイプ、③芸術的 (Artistic) タイプ、④社会的 (Social) タイプ、⑤企業的 (Enterprising) タイプ、⑥慣習的 (Conventional) タイプの 6 つに類型化した。

(4) ハヴィーガーストの発達課題

ハヴィーガースト（Havighurst, 1953）は「発達課題とは人間が健全で幸福な発達を遂げるために各発達段階で達成しておかなければならない課題であるとした。その課題を立派に成就すれば個人は幸福になり、その後の課題も成功するが、失敗すれば個人は不幸になり、社会で認められず、その後の課題の達成も困難になるとして、人の生涯を6段階に区分し、それぞれの発達課題を設定した。

(5) エリクソンの発達課題

エリクソン（Erickson, 1959）は成熟とは身体的・生理的機能面だけでなく、人間の生涯にわたるライフサイクル（心理社会的発達）と考えた。それは各発達段階において社会的危機をどのように克服するかが発達段階の課題であるとした。また各発達段階の対立する心理的な葛藤や課題をいかに克服するかが、その人のパーソナリティに関わるとして、8つの発達段階に分けて各段階にそれぞれの発達課題を設定した。

(6) クランボルツのハプンスタンス（偶発性）理論

クランボルツ（Krumboltz, 1999）はキャリア形成の一つの要因として Planned Happenstance 「計算された偶発性」の概念を提唱している。すなわち、偶然に起きる予期せぬ出来事からも自分のキャリアは形成され開発されるものであり、むしろその予期せぬ出来事を大いに活用すること、偶然を必然化することを勧めている。

キャリアは用意周到、綿密に計画し準備出来るものであるとは思ってはいけなく、とされる。むしろ偶発的にいつかやってくるかもしれない絶好のチャンスを見逃さないようにし、常にチャンスに備えて予期せぬ出来事が起こる時のために準備し、心を広く開いておくこと、が必要だとされる。

予期せぬことを避けるのではなく、むしろ積極的に自ら創り出すことであり、それを自分のキャリアに意欲的に生かすべきだ、と主張する。すなわち、キャリアチャンスはおとなしくただ待っていても訪れるものではなく、自ら行動を起こしてチャンスを生み出し、自分の手でつかみとるものである、とする。個人のキャリアは生涯にわたる学習の連続であり、多くの選択肢を前に何度もくりかえし意思決定を行い、数々の予期せぬ出来事を乗り越えながらキャリア形成を行うものであるという。

(7) シャインのキャリアアンカー理論

シャイン（Schein, 1990）はキャリアを「人の一生を通じての仕事」「生涯を通じての人間の生き方、その表現の仕方」とし、キャリアを8つの発達段階に分類した。

またシャインは「キャリアアンカー」(Career Anchor)の概念を提唱した。これは直訳すればキャリアの「錨」を意味するが、概念的に言えば「個人のキャリアのあり方を導き、方向づける錨、キャリアの諸決定を組織化し、

決定する概念」すなわち長期的な職業生活において拠り所となるものであり、船であれば錨にあたるものと考えられる。その構成要素に①才能・能力、②動機・欲求、③価値、態度等の三つの要素が統合された自己概念によりキャリアアンカーは組織化されるとした。シャインが示したキャリアアンカーは、①専門コンピタンス、②経営管理コンピタンス、③安定、④企業家的創造性、⑤自律(自立)、⑥社会への貢献、⑦全体性と調和、⑧チャレンジの8つである。

(8) シュロスバーグのキャリア転換の理論

シュロスバーグ（Schlossberg, 1999）は、人生はさまざまな転換（転機）から成り立っており、それを乗り越える努力と工夫を通してキャリアは形成されるという。すなわち、長い人生の過程におけるキャリア発達はキャリア転換（キャリア・トランジション）の連続からなると考え、キャリア転換のプロセスを良く理解し、キャリア転換を上手に行い、自己管理出来る事が大切であると考えた。

(9) ハンセンのライフキャリアの理論

ハンセン（Hansen, 1997）は著書『統合的人生設計』において、キャリア概念の中に家庭における役割から社会における役割まで、人生における全ての役割を幅広く盛り込み、新しいキャリアに対する「ライフキャリア」を提唱した。すなわち、個人的な人生上の満足だけに焦点を当てるのではなく、意味ある人生のため、つまり「自分にも社会にも共に役立つ意義ある仕事」を行う視点に常にたち、キャリア選択を行うことが重要であると述べ、キャリアを構成する人生の役割について「仕事・学習・余暇・愛」の四つの要素が上手く組み合わせられてこそ意味ある全体になるという。

第4章 我が国のキャリア教育の政策的変遷及び定義と目的

1. 政策的変遷

「キャリア教育」という言葉が文部科学行政関連の審議会報告などではじめて登場したのは1999年12月の中央教育審議会「初等中等教育と高等教育の接続の改善について（答申）」である。

この答申を引用すると、新規学卒者のフリーター志向が広がり、高等学校卒業者では進学も就職もしない事が明らかな者の占める割合が約9%に達し、また新規学卒者の就職後3年以内の離職も、労働省（現厚生労働省）の調査によれば新規学卒者で約47%、新規大卒者で約32%に達している。こうした現象は経済的な状況や労働市場の変化などにも深く関係するためどう評価するかは難しい問題ではあるが、いずれにせよ、学校教育と職業生活との接続に問題があることは確かである。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がある、と指摘した。さらに、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、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と言及した。

それ以前にも文部省(当時)は1990年代前半から既に「勤労体験学習総合推進事業」、「中学校進路指導総合改善事業」など、現在のキャリア教育につながる内容の事業を開始していたが、それらの試みや理念は1990年代末以降、キャリア教育という言葉に集約されるようになる。

その後の2003年6月に策定された戦後日本では初の若年就労政策である「若者自立・挑戦プラン」及び2004年12月策定の「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」においてもそのメニューの中心的な構成要素の一つとしてキャリア教育の推進と充実が掲げられていた。

2004年1月には文部科学省の設置した「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」、2006年11月に相次いで公表された「高等学校におけるキャリア教育の推進に関する調査研究協力者会議報告書」でもやはりキャリア教育が推奨されている。それを受ける形で、各大学は従来の就職支援に加え、キャリア支援を展開するようになった。これらと並行し、2004年からは「キャリア教育推進地域指定事業」が、2006年からは「キャリア教育実践プロジェクト」がそれぞれ文科省の事業として開始された。

2008年閣議決定された教育振興基本計画においては、「特に重点的に取り組むべき事項」として「キャリア教育・職業教育の推進と生涯を通じた学び直しの機会の提供の推進」が挙げられており、キャリア教育は職業教育という言葉と併記されるようになる。このような併記は2008年に文部科学大臣が中央教育審議会に対して行った諮問「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」にも引き継がれ、この諮問に基づき、中央教育審議会内にはキャリア教育・職業教育特別部会が設定された。

企業から学生の質の低下に対する批判や学生の量的拡大や多様化に伴い、大学教育に対する社会的な要請が高まりを受け、2011年度から大学設置基準が「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」と改正され、改正の理由を「学生の資質能力に対する社会からの要請、学生の多様化に伴う卒業後の職業生活等への移行支援の必要性等を踏まえ、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こと、また、そのための体制を整えることが必要である。」と明記した。

2. 定義と目的

このように今世紀に入ってから教育政策の一環として極めて積極的に推進されてきたキャリア教育とはいったい何を意味しているのだろうか。まずその定義の変遷を振り返るならば、1999年の中教審答申では、「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」という包括的な定義が与えられていた。それが2004年の調査研究協力者会議報告書では「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」といったん定義したうえで、さらに「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」である」と言いかえられている。

また2009年1月に開催された中教審第1回キャリア教育・職業教育特例部会における配布資料(表1)では、「諮問時における当面の考え方」としてキャリア教育は勤労観・職業観や知識・技能をはぐくむ教育のうち、勤労観・職業観の育成に重点を置いた基礎的、汎用的教育」を意味するとの記載がある。これと対比する形で、「職業教育」とは「勤労観・職業観や知識・技能をはぐくむ教育のうち、知識・技能の育成に重点を置いた専門的、実践的教育」と定義されている。

このような変遷からはキャリア教育という概念が政策的に掲げられた当初においては、それは「勤労観・職業観」と「職業に関する知識や技能」の両面を含んでいた。しかし、その後の数年の間にキャリア教育の意味内容は主に「勤労観・就業観」を育てる教育へと限定されるようになり、それとともに2000年代後半からは「知識や技能」の教育を意味する「職業教育」という言葉と併記されるようになってきたことが分かる。

しかし同時に、政策が掲げるキャリア教育は「意識」だけでなく「能力」をもその守備範囲に含んでいる。2002年に国立教育政策研究所生徒指導研究センターが発表した「職業観・勤労観をはぐくむ学修プログラムの枠組み(例)」では「キャリア発達に関わる能力として「人間関係形成能力」「情報活用能力」「意思決定能力」「将来設計能力」の4つが挙げられている。これら4つの能力は「生きる力」や「人間力」の構成要素として通常挙げられているものとほぼ重なっている。実際、前期の配布資料には「基礎的・汎用的能力についての提言の例」を整理した表が含まれており、これらの諸提言を踏まえてキャリア教育の目的が設定されていることは確実である。つま

表1 基礎的・汎用的能力についての提言の例

	趣 旨	内 容
生きる力	「変化の激しいこれからの社会を生きる子どもたちに身に付けさせたい力」として、中央教育審議会が提言。 平成8年7月「21世紀を展望した我が国教育の在り方について」など累次の答申	○確かな学力 知識・技能に加え、自分で課題を見つけ、自ら学び、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 ○豊かな人間性 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 ○たくましく生きるための健康や体力
学士力	「各専攻分野を通じて培う、学士課程共通の学習成果」として、中央教育審議会が提言。 平成20年12月答申「学士課程教育の構築に向けて」	○知識・理解 ・他文化・異文化に関する知識の理解 ・人類の文化、社会と自然に関する知識の理解 ○汎用的技能 ・コミュニケーションスキル・数量的スキル ・情報リテラシー・論理的思考力 ・問題解決力 ○態度・志向性 ・自己管理能力・チームワーク、リーダーシップ ・倫理観・市民としての社会的責任 ・生涯学習力 ○統合的な学習経験と創造的思考力
キー・コンピテンシー (主要能力)	「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースとして活用して、特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力」として、OECDが2000年のPISA調査の開始に当たり定義。	○社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力 ・言語、シンボル、テキストを活用する能力 ・知識や情報を活用する能力 ・テクノロジーを活用する能力 ○多様な社会グループにおける人間関係形成能力 ・他人と円滑に人間関係を構築する能力 ・協調する能力 ・利害の対立を御し、解決する能力 ○自立的に行動する能力 ・大局的に行動する能力 ・人生設計や個人の計画を作り実行する能力 ・権利、利害、責任、限界、ニーズを表明する能力
社会人基礎力	「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースとして活用して、特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力」として、OECDが2000年のPISA調査の開始に当たり定義。	○前に踏み出す力（アクション） ・主体性・働きかけ力・実行力 ○考え抜く力（シンキング） ・課題発見力・計画力・想像力 ○チームで働く力（チームワーク） ・発信力・傾聴力・柔軟性 ・状況把握力・規律性 ・ストレスコントロール力
就職基礎能力	「企業が採用に当たって重視し、基礎的なものとして比較的短期間の訓練により向上可能な能力」として、厚生労働省が提言。 平成16年1月「若年者の就職能力に関する実態調査」	○コミュニケーション能力 ・意思疎通・協調性・自己表現能力 ○職業人意識 ・責任感・向上心・探求心・職業意識・勤労観 ○基礎学力 ・読み書き・計算・計数・数学的思考力 ・社会人常識 ○ビジネスマナー ・基本的なマナー ○資格取得 ・情報技術関係・経理・財務関係 ・語学力関係
エンプロイアビリティ	「労働市場価値を含んだ就業能力、即ち、労働市場における能力評価、能力開発目標の基準となる実践的な就業能力」として、厚生労働省の研究会が提言。 平成13年7月「エンプロイアビリティの判断基準等に関する調査研究報告書」	○労働者個人の能力 ・職務遂行に必要な特定の知識・技能などの顕在的なもの ・協調性、積極的等、職務遂行に当たり、各個人が保持している思考特性や行動特性に係るもの ・動機、人柄、性格、信念、価値観等の潜在的な個人的属性に関するもの ○企業の求める変化に対応する能力 ○横断的な市場価値を含んだ職業能力

（出所）中央教育審議会第1回キャリア教育・職業教育特別部会配布資料

りキャリア教育とは「生きる力」や「人間力」をつけるためのものであるとみなされていると言ってよい。

おわりに

キャリア教育について、我が国の大学における現状と課題、キャリア教育の先進国であるアメリカにおける理論的發展、我が国のキャリア教育導入に至るまでの経緯などから概観した。

現在、キャリア教育には文部科学省をはじめとした政策的な要請、新卒採用を行う企業側からの要請、各大学の入学者数確保のためなど、大学内外から多くの期待が寄せられている。その期待に応えるために各大学は様々な方法でキャリア教育を行っているが、明確に効果を出している大学は少ない。しかし一方でキャリア教育を大学改革の重要な位置付けとして、全学的な取り組みとして行うことで内定率の向上や志願倍率の向上など、着実に成果を挙げている大学もある。

大学内においてキャリアセンターなどの機関あるいは教務機関など一つの機関のみがキャリア教育を担うので

はなく、有機的な連携を図り、全教職員が関わりながら推し進めていくことが、多くの期待に応えるための方策であろう。

参考文献

- ・上西充子ほか(2007)『大学のキャリア支援 実践事例と省察』経営書院
- ・角方正幸ほか(2010)『就業力育成論 実践から学ぶキャリア開発支援策』学事出版
- ・社団法人国立大学協会 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 ―』
- ・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)』
- ・本田由紀(2009)『教育の職業的意義 若者、学校、社会をつなぐ』ちくま新書
- ・宮城まりこ(2002)『キャリアカウンセリング』駿河台出版社
- ・宮崎冴子(2007)『キャリア教育 理論と実践・評価』雇用問題研究会
- ・(株)リクルート(2010)『カレッジ・マネジメント 165』
- ・渡辺三枝子ほか(2001)『キャリアカウンセリング入門 人と仕事の橋渡し』ナカニシヤ出版