

〔論文〕

なぜキャリア教育科目は「働くことの意味」を重要視しないのか ——文献による検討——

安 藤 り か

名古屋学院大学現代社会学部

要 旨

本論は、現行のキャリア教育科目が「働くことの意味」を重要視していないことを問題意識とし、①なぜ「働くことの意味」は重要視されていないのか、②今後は「働くことの意味」をどのように扱っていけばいいのか、の2点についての文献レビューによる解明を目的とした。その結果、①については、2011年の中教審答申によるキャリア教育の定義変更が影響した可能性、②については、キャリア教育およびキャリア教育担当教員の短期的・長期的な専門性の確立、を解答として示した。最後に「働くことの意味」と、教育内容としての「基礎的・汎用的能力」、授業手法としての「アクティブ・ラーニング」の密接な関わりについても考察し、今後の課題を示した。

キーワード：キャリア教育、働くことの意味、職業観・勤労観、基礎的・汎用的能力、
アクティブ・ラーニング

Why career education classes of universities do not focus on “Meaning of Working” : a literature review

Rika ANDO

Faculty of Contemporary Social Studies
Nagoya Gakuin University

発行日 2021年3月31日

1 はじめに

1-1 コロナ禍による「働くことの意味」の変容

2019年末に端を発する新型コロナウイルスの世界的な感染拡大は、現在（2020年12月末）もなお終息する気配がない。このコロナ禍の社会では、「働き方のニューノーマル（新しい常態）」が生まれつつあるとされる。たとえば、大企業を中心に、テレワークの恒久化の機運が高まり、時差出勤やオフィスの縮小・解約、単身赴任・転勤の廃止などの動きが広がっている。また、職務限定的な欧米式のジョブ型雇用を導入する企業もある。さらに、いわゆる“正社員”以外の、複業（複数の本業を持つ働き方）、ギグワーク（gigwork；隙間時間に単発で働く）などの選択肢も増えている。他方では、コロナ禍により収入を失い生活に困窮する人も増えている。こうした働き方を巡る未曾有とも言える変化は、雇用・人事など制度上の問題だけに留まらず、人々の働くことに対する意識や価値観、すなわち、「働くことの意味」を急速かつ大幅に変えていくだろう。そして、その変容を的確に把握し、学生のキャリア形成に資する知識に換えて教え伝えていくことが、今後のキャリア教育科目への要請となるだろう。

1-2 キャリア教育科目における「働くことの意味」の非・重要視

しかし、このコロナ禍の混迷の中で、直ちにその変容の全貌を捉えようとすることは困難である。また、何より、その手前にある問題として、前著（安藤, 2017b）で示したように、一般に、現行のキャリア教育科目では、「働くことの意味」は重要視されていない。その裏付けとして、同著では、キャリア教育科目の市販テキスト中に「働くことの意味」に関連する記述自体が少ないことに加えて、記述されている場合でも、常識（収入を得るため、社会の役に立つため、など）や意識調査結果、著者個人の価値観などの並列的提示に留まっていることを明らかにした。さらに、筆者の知るいくつかの事例も踏まえて言うならば、おそらく実際の授業では、「働くことの意味」は、“働くことの意味について考えてみましょう”といった形で、アクティブ・ラーニング（たとえば、グループワーク）の“題材”としては重用されていても、それに関して教員が専門的な知識を提供すべきコンテンツとしては認識されていない。

したがって、このままでは——たとえば、授業内で提示する意識調査結果をコロナ禍後の新規の調査結果と入れ替えたり、コロナ禍の社会に関する教員の感想を話したりするだけでは——上記のような「働くことの意味」の変容を、授業の中で有意に扱うことができないのではないだろうか。そう考えたときに、まずは「働くことの意味」がキャリア教育科目の経緯の中でどのように位置づけられてきたかを相対化してみることが急務となる。

1-3 本論の目的

そこで、本論では、関連文献のレビューを行い、①そもそもなぜ「働くことの意味」は重要視されていないのか、②今後は「働くことの意味」をどのように扱っていけばいいのか、の2点を検討し説明することを目的とする。その際、筆者（安藤, 2015；2017a）が継続的に追究しているキャリア教

育固有の専門性についても検討の視野に含めたい。

次節の2では、まず検討の前提として、キャリア教育科目の開設・普及の経緯とキャリア教育固有の専門性について整理・確認する。続いて、キャリア教育科目の「働くことの意味」の位置づけに関わると考えられる要素として、3で職業観・勤労観、4で基礎的・汎用的能力、5でアクティブ・ラーニングについてそれぞれ論じる。最後の6で、上記①②について本論としての解答を提示するとともに今後の展望を述べる。

以下の本論で「キャリア教育科目」という場合は、必修の一般教養科目または全学共通科目として大学で開講されているものを指す。また、それを担当している教員は「キャリア教員」とし、雇用形態等は問わない。なお、筆者自身も経歴16年度目のキャリア教員である。

2 キャリア教育科目の開設・普及と固有の専門性

2-1 開設・普及の経緯

まず、本節では、検討の前提となるキャリア教育科目の開設と普及の経緯を、寺田（2014）を参考にしておまかに確認しておこう（図表1）。

大学でのキャリア教育は、1996年の、大学と経済界の間のいわゆる就職協定の廃止直後から、政策的なインターンシップ推進として開始された。そして、1999年、中央教育審議会（以下、中教審）の答申「今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について」（以下、接続答申）において、わが国の行政文書で初めて「キャリア教育」という用語が使われ、かつ、「学校教育と職業生活の円滑な接続を図るため、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、

図表1 大学におけるキャリア教育の普及の経緯

年	内容
1996年	大学と経済界とによる就職協定の廃止と、政策主導のインターンシップの開始
1999年	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」においてキャリア教育の構想が示される。【接続答申】
2003年	若者自立・挑戦戦略会議による「若者自立・挑戦プラン」の開始
2004年	「キャリア教育の推進に関する総合的調査協力者会議」の報告書が発表され、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。“キャリア教育元年”と呼ばれる。
2005年	国立大学協会教育・学生委員会が「大学におけるキャリア教育のあり方」を発表。
2006年	（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）」に多くの大学のプロジェクトが採択。→大学におけるキャリア教育が一気に普及
2010年	大学設置基準及び短期大学設置基準の改正によるキャリア教育の法制化
2011年	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」において新規のキャリア教育の定義が示される。【キャリア教育答申】
2012年	中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」におけるアクティブ・ラーニングの提唱【質的転換答申】

寺田（2014）を参考に筆者作成

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」というキャリア教育の定義が示された。

大学でキャリア教育が明確に推進されるようになったのは、2003年の文部科学省・厚生労働省・経済産業省・内閣府の4省庁連携で組織された若者自立・挑戦戦略会議による「若者自立・挑戦プラン」を契機とする。その背景には若年層の不安定雇用の増大があった。また、2004年の「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究者会議報告書」によって中等教育におけるキャリア教育の具体的な取り組みが開始されたことの影響も大きかった。なお、同年は「キャリア教育元年」と呼ばれることもある。

これらの動きを加速させたのが、2005年の国立大学協会の「大学におけるキャリア教育の在り方」であり、同書では大学の専門教育におけるキャリア教育の視点も提起された。さらに、2006年度以降の2年間、文部科学省高等教育局の「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」に多くの国公立・私立大学のプロジェクトが採択されたことで、大学におけるキャリア教育は一気に普及した。2010年には、大学設置基準及び短期大学設置基準の改正が行われ、大学・短期大学におけるキャリア教育が法制化されることになった。

そして、2011年、中教審の答申「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」（以下、キャリア教育答申）において、キャリア教育の新しい定義である「一人ひとりの社会的・職業的自立に向け、必要な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」が示されるとともに、幼児期の教育から高等教育までの体系的な実施と基礎的・汎用的能力を中心に育成する構想が示された。

なお、近年のキャリア教育科目と関連の深いアクティブ・ラーニングについては、2012年の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（以下、質的転換答申）において普及が提唱された。

2-2 キャリア教育固有の専門性

これらの経緯の中で、キャリア教育科目は、2000年前後から（ある意味、突如として）大学の授業科目として開設されるようになったが、その動きはとくに2006年の現代GPによって決定的なものになった。そして、現在は62.2%の大学で、キャリア教育科目（本論の関心である全学または学部・学科での必修科目の開設に限定すれば）が開設されている（日本学生支援機構、2018）。

しかし、キャリア教育科目は、開設当初から現在にいたるまで専門性への疑義をつきつけられてきた。拙著（安藤、2015）で明らかにしたように、それらには、教育内容における“心理主義的傾向”（心理学的手法を用いて自己分析などをさせ、結果的に自己責任のみを問う適応主義に陥らせている）や“対象と範囲の無限定性”（キャリアを『生き方』『人生そのもの』と無限定に解釈し、『在り方生き方』を学校教育で押し付けている）という批判に加え、「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」（川喜多、2007）というように、キャリア教員の専門性への疑義もある。

そのような疑義の一因は、キャリア教員の多様な背景にあるだろう。少し古いデータであるが、キャ

リア・コンサルティング研究会(2011)の調査(n=562校)によると、正課のキャリア教育科目を「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」と回答した大学は25.1%と少数である。つまり、少なくとも当時、約75%の大学のキャリア教育科目は専門外の教員によって担われていたということなのだろう。現在でも、キャリア(教育)研究を専門とする教員(常勤教員が多い)が担当している授業よりも、企業人事部や人材業界から転身したアカデミックな背景を持たない教員(非常勤教員が多い)が担当している授業のほうが、少なくとも授業コマ数的には多いだろう。これは「学問の府」と言われる大学では特異なことであり、それを指して“だから、キャリア教育科目(教員)には専門性が不足している”と言われた場合の反論は難しい。

しかし、ここで急いで付け加えておかねばならないのは、その専門性の不足も徐々にではあるが改善しつつあることである。まず、当然のこととして、キャリア教育科目開設から年月を経て、ベテランと言える教育歴を持つキャリア教員が増えた。また、その中に、2016年に国家資格となったキャリアコンサルタントを始めとするキャリア支援関係の有資格者が増えた。それらの資格取得にあたっては、Super D.E.のキャリア発達理論をはじめとするキャリアに関わる主要理論や初歩的な傾聴技法の取得が必要になる。さらには、社会人大学院生としてキャリア教育関連の修士号以上の学位を取得したキャリア教員も増えた。加えて、自身が学部時代に学生としてキャリア教育科目を受講し、その後大学院に進学し研究職に就いた、いわばキャリア教育第一世代であるプロパー研究者も誕生し始めているはずである。これらによって、まだ十分とはいえないまでも、キャリア教育科目およびキャリア教員の科目の専門性は質的向上の途にあると期待したい。

3 キャリア教育科目と「職業観・勤労観」

3-1 研究における「働くことの意味」と「職業観・勤労観」

さて、ここまでの経緯を念頭に置いた上で、本題の検討に入ろう。本論1-2で触れたように、「働くことの意味」は、キャリア教育科目の授業においてさほど重要視されてこなかったと言えるが、これは研究的議論においても同様である。たとえば、論文検索サイトCiNiiでキーワード検索すると(2020年12月27日確認)、「キャリア教育 働くことの意味」6件(うち3件は拙著)、「キャリア教育 働く意味」4件のみと稀少である。また、近接語を用いて検索しても「キャリア教育 労働 意味」7件、「キャリア教育 仕事 意味」7件、「キャリア教育 仕事観」7件など少ない。ただし、「職業観」「勤労観」で検索すると「キャリア教育 職業観」143件、「キャリア教育 勤労観」93件、「キャリア 勤労観 職業観」84件と比較的多い。このことから、「働くことの意味」は、「職業観」や「勤労観」の問題としてのみ研究的議論の遡上に載っていると、大まかには把握できるだろう。

3-2 キャリア教育草創期における「職業観・勤労観」の強調

このような研究視点のいわば偏向は、上記2で述べた、わが国のキャリア教育がニート・フリー対策など若年層の雇用問題を背景として行政主導で普及した経緯と密接に関わる。再掲するが、今から21年前の1999年末に中教審答申が接続答申で示したキャリア教育の初めての定義とは、「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」というものであった。ここで登場した「職業観・勤労観」（『勤労観・職業観』の語順のものもある）という一対の言葉は、2000年1ケタ代に立て続けに発表された行政関連文書の定義でも踏襲された。大学教育に関係する主なものだけでも以下がある。

すなわち、「学生が将来への目的意識を明確に持てるよう、職業観を涵養し、職業に関する知識・技能を身に付けさせ、自己の個性を理解した上で主体的に進路を選択できる能力・態度をはぐくむ教育」（大学審議会、2000）、「勤労観・職業観の醸成を図るため、学校のエデュケーション全体を通じ、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」（若者自立・挑戦戦略会議、2003）、「『児童生徒一人ひとり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』、端的には『児童生徒一人ひとりの勤労観、職業観を育てる教育』」（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、2004）、「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」（キャリア教育等推進会議、2007）、などである（以上、下線は筆者による）。

これほどまで「職業観・勤労観」のオンパレードとなれば、それが意図的または無意図的に、キャリア教育研究の視点を限定しても不自然ではない。元文部科学省調査官で当時の状況に詳しい藤田（2019）は、このキャリア教育開始初期に形成された「キャリア教育＝ニート・フリーター対策＝勤労観・職業観の育成」というイメージが、「草創期におけるキャリア教育3点セット」となって教育関係者の間に強く印象づけられ、それが現在の教育現場まで尾を引いている現状を報告している。おそらく、キャリア教育研究においても、同様の傾向が研究の主要な流れとなって継続しているのではないだろうか。

3-3 「職業観・勤労観」の強調に対する批判

ただし、この「職業観・勤労観」の強調については批判的な指摘も多く提出された。また、詳細は後述に譲るが、それも影響して、2011年に中教審のキャリア教育答申で示された新たな定義には「職業観・勤労観」は含まれていない。

さて、その主な批判の一つは、そもそも「職業観・勤労観」が何を指しているのか明確ではないことである。もっとも、定義が全く示されていないわけではない。たとえば、国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2002）は、「職業や勤労についての知識・理解及びそれらが人生で果たす意義や役割についての個々人の認識であり、職業・勤労に対する見方・考え方、態度等を内容とする価値観である。その意味で、職業・勤労を媒体とした人生観ともいうべきものであって、人が職業や勤労を通してどのような生き方を選択するか基準となり、また、その後の生活によりよく適応するための基盤となるものである。」と定義している。しかし、この定義を含め「職業観・勤労観」概念の詳細な検討を行った白木（2010）は、定義の曖昧さから解釈が現場の担当者（教師）の価値観次第になってしまうことや、文部科学省関連の文書間での表現と用途に統一性がなく、かつ、その相違についての解説もないことを問題視している。

また、「職業観・勤労観」に1999年の接続答申における定義にあるような「望ましい」という条件

が付加されることへの批判もある。たとえば、寺田（2008）は、そのことにより個人の価値意識の前提になる動機付けや意欲の側面、職業イメージの形成が霞んでしまうことに懸念を示している¹⁾。児美川（2007）は、同様の視点をキャリア教育全体にまで敷衍しており、キャリア教育の内容が“望ましい”“あるべき”「職業観・勤労観」に収斂されることで、専門性の育成という視点の希薄化や道徳主義的理解を招くとし、結果的に、キャリア教育が若者や子どもを既存社会の社会構造に適応させる“道具”になってしまう可能性を主張している。さらに、本田（2009）は、キャリア教育が「職業観・勤労観」の育成に傾注することで、目標や活動が曖昧な「漠然たるよきもの」を体現しなければならないという規範や圧力になり、むしろ若者の不安や混乱を増大させているとして厳しく批判している。

ここでいったん本節を小括しよう。すなわち、「働くことの意味」は、キャリア教育草創期以来、「職業観・勤労観」として研究されたり、教育現場で理解されたりしてきた。しかし、一方では「職業観・勤労観」の強調・傾注への批判は多く、端的に言えば、キャリア教育が“価値観の強要”になり、それによって教育の性質が歪められるという危惧が提出されてきたのである。

4 キャリア教育科目と「基礎的・汎用的能力」

4-1 定義における「職業観・勤労観」から「基礎・汎用的能力」への交替

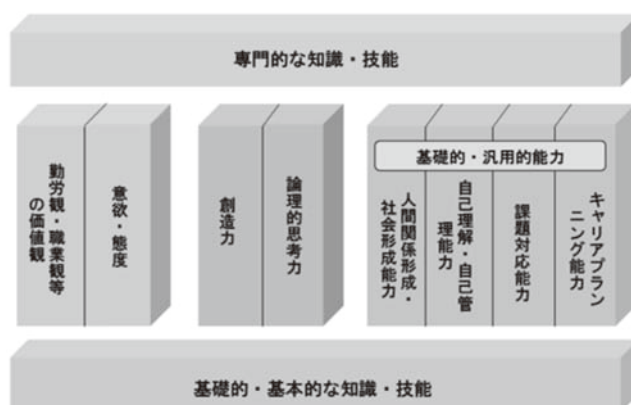
しかし、1999年の接続答申から12年を経た2011年、中教審はキャリア教育答申において新しい定義を示した。それは、「一人ひとりの社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」というものである。この定義は、筆者の知る限りでは、現在のキャリア教育研究においてもっとも参照され、また、キャリア教員の共通理解にもなっているものである。そこまでの浸透の背景には、答申発表の約半年後に、大学のキャリア支援関係者を対象にして全国主要都市で開催された厚生労働省委託事業「大学等におけるキャリア教育実践講習」（7.5時間）による啓蒙もあったと思われる²⁾。

1999年の接続答申と2011年のキャリア教育答申を比較すると2つの重要な変更を指摘することができる。

第1に、キャリア教育答申では、定義から「職業観・勤労観」が除かれていることである。これについては、中教審が欄外の註（p.18）で理由を説明している。それによると、1999年の接続答申の

-
- 1) また、寺田（2014）は、「職業観・勤労観」が強調された背景には、当時の文科行政において、キャリア教育が、旧制中学の時代に頻繁に取り上げられた“労作”や、1970年代の高等学校学習指導要領で取り上げられた“勤労”体験学習などの「勤労愛好的、公民教育的な独特の史的概念」と区別されることなく理解された側面があると述べている。
 - 2) この講習には筆者も参加した。主な参加者は、キャリア教員、キャリアセンター職員、キャリアアドバイザーなどであった。「基礎的・汎用的能力」の育成がキャリア教育の目標になったという旨の解説や、参加者同士のグループワークもあった。この講習会はその後も継続しており、テキスト及び講習動画が厚生労働省のウェブサイトからダウンロードできる。

図表2 基礎的・汎用的能力とは何か



出典：中央教育審議会（2011）

定義が「進路を選択することにより重点が置かれていると解釈された」ことと、2004年のキャリア教育の推進に関する総合的協力者会議報告書が、『『端的には』という限定付きながら『勤労観、職業観を育てる教育』としたこともあり、勤労観・職業観の育成のみに焦点が絞られてしまい、現時点においては社会的・職業的自立のために必要な能力の育成がやや軽視されてしまっていること』を課題視したためである。

第2に、キャリア教育答申では、「基盤となる能力や態度」という文言が加えられたことである。これには「基礎的・汎用的能力」という言葉が当てられている。また、その具体的内容は『『仕事に就くこと』に焦点を当て、実際の行動として表れるという観点から、『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』の4つの能力に整理した』（p.25）としている（図表2）。同答申によると、その提唱に至るまでには、「生きる力」（中央教育審議会、1996）、「人間力」（内閣府、2003）、「学士力」（中央教育審議会、2008）、『キャリア発達にかかわる諸能力（例）』（国立教育政策研究所、2011）、OECD（経済協力開発機構）がPISA調査（生徒の学習到達度調査）の枠組みとして定義づけた「キーコンピテンシー」（主要能力：単なる技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、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）などの蓄積があった。

4-2 「基礎的・汎用的能力」の教育目標化

「基礎的・汎用的能力」についてさらに踏み込んでみていこう。上記のように2011年のキャリア教育答申の「基礎的・汎用的能力」は、1990年代後半から提唱された「生きる力」「学士力」などの系譜につながる能力として提唱された。松下（2010）は、従来の学力に収まらないそれらの能力概念を〈新しい能力〉として括り、その特徴として、①認知的な能力から人格の深部までおよぶ人間の全体的な能力を含んでいること、②そうした能力を教育目標や評価対象として位置づけていること、をあげている。また、同著によると、〈新しい能力〉は、グローバルな知識経済（知識の生産や管理を

なぜキャリア教育科目は「働くことの意味」を重要視しないのか

図表3 社会人基礎力（経済産業省）

前に踏み出す力	主体性	物事に進んで取り組む力
	働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力
	実行力	目的を設定し確実に行動する力
考え抜く力	課題発見力	現状を分析し目的や課題を明らかにする力
	計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力
	創造力	新しい価値を生み出す力
チームで働く力	発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力
	傾聴力	相手の意見を丁寧に聴く力
	柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力
	状況把握力	自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力
	規律性	社会のルールや人との約束を守る力
	ストレスコントロール力	ストレスの発生源に対応する力

経済産業省（2006）から筆者作成

行う経済活動や、情報テクノロジーなどを駆使した知識を基盤とする経済活動）を背景として先進国で共通して教育目標に掲げられており、わが国へは、初等中等教育における「PISA型学力」、高等教育や職業世界における「エンプロイヤビリティ」（1999、日経連）、「就職基礎能力」（厚生労働省、2004）、「社会人基礎力」（経済産業省、2006）などとして移入された。

これらの中でも、「社会人基礎力」は、キャリア教育科目において、その修得が教育目標として掲げられることも多い（図表3）。松下（2010）によると、「社会人基礎力」を含めてわが国で提唱されている〈新しい能力〉の多くは、もともと企業の人材管理や、それに合わせて個人が自己能力開発を図るための概念として提唱されたものが教育概念として援用されたもので、職業生活における労働力としての能力が強調されやすい性質を有している。その意味では、大学の科目の中でも、キャリア教育科目には格別馴染みがよく、後述するアクティブ・ラーニングへの適用可能性も高いだろう。

このように2011年のキャリア教育答申が示した定義からは、「職業観・勤労観」が除かれ、新たに「基礎的・汎用的能力」の要素が加わった。その背景には、価値観的なものを扱うことに対する批判と、現代の知識経済社会や職業世界からの要請があった。この“交替”により、「職業観・勤労観」に代表されていた価値観的な要素がキャリア教育の後景に回ったことが、キャリア教育における重要な転換点になったと考えられる³⁾。

3) 本論でいうこの“交替”について、文部科学省調査官（当時）としてキャリア教育答申等の作成に関わった藤田（2014, p.68）は、「職業観・勤労観」の相対的重要度が低下したわけではなく、その形成主体の捉え方が、教師から児童・生徒本人に転換したためだとしている。しかし、作成者のその意図は、教育現場にどれほど伝わったのだろうか。少なくとも、学習指導要領等による制約を受けない大学のキャリア教育科目では、“…だから、キャリア教員は（自分は『働くことの意味』に関する専門的知識を持たずとも）学生に考えさせたり、話し合わせたりすればそれでよい”という解釈の傾向を生じたのではないだろうか。

5 キャリア教育科目と「アクティブ・ラーニング」

5-1 アクティブ・ラーニングとは何か

そして、近年のキャリア教育科目の目標は、かつての就職対策から、基礎的・汎用的能力の育成に移行している（角方，2017）。また、その際の授業技法としてアクティブ・ラーニングが用いられる場合が多い（たとえば、乙須・細野，2018；田島・大津，2018；松木，2020）。ただし、これは、キャリア教育科目に限ったことではなく、本論2-1で触れた2012年の中教審の質的変換答申にて、「能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要」とされて以降⁴⁾、大学の授業全般に、一部では“ブーム”と呼ばれるほどに急速に浸透しているものである。

同答申は、アクティブ・ラーニングを、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」としている。

また、松下（2015）は、アクティブ・ラーニングの特徴として Bonwell & Eison（1991）を引用し、①学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること、②情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれること、③学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること、④学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること、⑤学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていること、という5点をあげるとともに、⑥認知プロセスの外化を伴うこと、という6点目を加えている。

これらの特徴のうち、とくに「⑤学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていること」という点は、本論の関心である「働くことの意味」を授業内で取り上げる際にも有益だろう。

5-2 アクティブ・ラーニングで問われる学習の目的性

ただし、それには、アクティブ・ラーニングが適切に実施されれば、という条件が付く。溝上（2014）は、アクティブ・ラーニングを用いる授業では、学習内容をおさなりにして、書く・話す・発表させるなどの活動を学生にさせるだけで容易に満足する教員が少なからずおり、そのような教員が行う授業では、その場の思い付きだけでの議論や、インターネットで簡単に集めた情報を吟味することなく

4) ただし、2020年度からの新学習指導要領では、アクティブ・ラーニングは「主体的・対話的で深い学び」概念に変更されている。中教審答申（2016）は、アクティブ・ラーニングを優れた技法としながらも、「活動を子供の自主性のみに委ね、学習成果につながらない『活動あって学びなし』と批判される授業に陥ったり、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業になってしまったという恐れも指摘されている。」（p.48）ことへの懸念もあった旨を述べている。

用いた表面的な発表などが見られると述べている⁵⁾。そして、同著は、「教員の教授学習観、つまり、学習とは何なのか、そのために教員はどのような教授・介入ができるのかへの見方が問われている」と、教員自身が学習に対する正しい理解を持つ重要性を強調している。

5-3 コンピテンシー型教養教育におけるアクティブ・ラーニング

また、アクティブ・ラーニングにおける目的性については杉原（2010）が異なる視角から論じている。同著によると、近年の大学の教養教育は、①教える内容を重視し普遍的な人間形成を追求する「コンテンツ型教養教育」から、②身に付けさせる能力（とくに汎用的能力）を重視し個別的な社会適応を追求する「コンピテンシー型教育」に舵を切ったとしている。その上で同著は、後者のコンピテンシー型教育においてアクティブ・ラーニング等の基礎トレーニングプログラムが自己目的化しているとし、汎用的能力が「どのような知識内容をもって身に付けさせるのかを問わずに、基礎トレーニングを通して育成されるわけではない」と指摘している。

さらに、同著は、そのような「何のために」という目的を欠いたプログラムが進行することで、「真理の探究による全体的調和」という教養教育の目的が失われ、それに変わって、個人が市場経済において勝ち残っていくための能力を身に付けるという目的が無批判に肯定されていく状態への懸念も示している。この主張を筆者の解釈で言い換えると、究極的には社会を良くしていこうとするのが教養教育なのに、コンピテンシー型教育においては自分だけが有能になればよいという論理がいつの間にか刷り込まれてしまうということなのだろう。「基礎的・汎用的能力」の育成を掲げるキャリア教育科目は、まさにコンピテンシー型教育の急先鋒とも言える⁶⁾。キャリア教員が教育内容（学習内容）に無自覚であると、上記の溝上（2014）の指摘にあったように学習成果上の問題を生じるが、加えて、その意図はなくとも市場経済主義の論理を押し付ける結果にもなりかねないという杉原（2010）指摘もキャリア教員は警鐘として受け止めるべきではないだろうか。

6 考察

本論では、キャリア教育科目における「働くことの意味」の非・重要視を問題意識としていた。そして、①そもそもなぜ「働くことの意味」は重要視されていないのか、②今後は「働くことの意味」をどのように扱っていけばいいのか、という問いの解明に向けて整理と検討を行ってきた。本節ではそれらを踏まえた上で、総合的に考察する。

5) これらのことを溝上（2014）は、「一般教育・教養系の科目や、俗に言う偏差値の中程度から下の大学」（p.104）で目立つこととして記している。アクティブ・ラーニングには用途や対象の限定性があることをうかがわせる記述である。

6) 筆者の所属する大学では、キャリア教育科目は教養科目に分類されており、本論はその立場で論じている。しかし、キャリア教育科目を一般論として教養科目に位置づけることの適否については、多様な観点からの検討が必要であるため別稿に譲りたい。

6-1 なぜ「働くことの意味」は重要視されていないのか

この問いへの解答は、2011年のキャリア教育答申における「職業観・勤労観」から「基礎的・汎用的能力」への“交替”の影響は否めないのではないだろうか、ということになるだろう。この“交替”によって、キャリア教育科目では「職業観・勤労観」のみならず、「働くことの意味」も含め、価値的側面を扱うことは“価値観の強要”“教育を歪める”“批判されるメンドウなこと”，あるいは“とくに教員が関わらなくてもいいこと”になってしまい、実態として周縁化されてしまったという理解が可能である。われわれは「職業観・勤労観」もろとも、「働くことの意味」までキャリア教育科目から排除してしまったのではないだろうか。Frankl, V. E.の「意味への意志」を持ち出すまでもなく、人は常に自分の生や行動に意味を求める。キャリア教育科目が意味を重要視せずに能力開発のみを求めるとしたら、それは画竜点睛を欠いていると言うべきだろう。

6-2 今後は「働くことの意味」をどのように扱っていけばいいのか

この問いへの解答は、当面の課題と長期的な課題に分けて述べるべきだろう。そのうち、本論の検討から直接的に解答できるのは後者のほうである。しかし、悠長に構えているとこのコロナ禍真っ最中の授業等に資する知見が無くなってしまう。そこで、まず当面の課題について短く提案を行ってから、長期的な課題について述べる。

6-2-1 当面の課題

基本的なことではあるが、本論1-1で触れたような諸々の働き方の変化と、それに連動する価値観に関して敏感な情報収集に努めることである。たとえば、「働き方改革」については、(偶然とはいえ)コロナ禍直前から各種の施策が動いているが、それは人々の働く意識をどう変えるだろうか。「働き方改革」の理論的背景の一つとされる「人生100年時代」(グラットン, R.・スコット, A., 2016/2016)概念、さらにそこから派生した経済産業省(2017)の有志若手官僚が発表した「昭和人生すごろく」(『サラリーマンと専業主婦で定年後は年金暮らし』という『昭和の人生すごろく』の完結率は、既に大幅に下がっている、などとするもの)などの内容を確認すれば、働き方改革の背景にある価値観の流れを見ることができるかもしれない。あるいは、それらに見られる、“今までのような固定的な社会とは異なった働き方、働くことの意味が生じる”というイメージ自体が、本当に妥当なのかどうかを考えさせることを、アクティブ・ラーニングの課題として取り入れることも一考の余地があるだろう⁷⁾。

7) 筆者は手元にある総合研究開発機構(1985)「産業労働における勤勉性に関する研究」という報告書にしばしば目を通す。そこでは「これからの人生80年時代」が提言されているが、労働時間と自由時間の調和や、年齢による一律なライフステージにとらわれず複線的に機能させるリカレントシステムなど、今読んでも違和感のない文章が並んでいる。これをそのまま「これからの人生100年時代」に変えても通用するのではないかと思われる。われわれの社会はこのような“三十五年一日”のようなことを繰り返しているだけなのだろうか。

6-2-2 長期的な課題

これは、キャリア教育固有の専門性、あるいはキャリア教員の専門性の確立または補強ということに尽きるが、その内訳として3種をあげることができる。

(1) 「働くことの意味」に関する専門的知識

よく知られているように、古代ギリシアでは、奴隷制を背景として、現代の感覚で言う「働くこと」は卑しむべきことであり、「働くこと」からは解放された主体的で自由な時間（スコレー）を享受するのが高級な市民の立場だとみなされていた。つまり、今のキャリア教育科目が前提としている“働くこと＝良いこと”という価値観が常に人間社会にあったわけではない。歴史や文化にまで視野を広げれば、そこには実に多様な「働くことの意味」があるはずである。たとえば今西（1998）「近代の労働観」が論じているような近代以降の労働観の変遷や、それ以外にも思想家や研究者等による主な主張（労働観、職業観、勤労観…など多様な観点があるだろうが）をキャリア教員が素養として修めていることが必要ではないだろうか。グループワークで「働くことの意味」を問うと「お金のために決まっている」とそれだけで検討や議論を止めてしまう学生が一定数いるが、そのような思考停止はいずれ過剰労働や職場のハラスメントを受け入れたり傍観したり、場合によっては再生産したりする態度につながるのではないかと筆者は見ている。キャリア教員が豊富な専門的知識に基づく介入を行えるかどうかということは、直近の座学またはアクティブ・ラーニングでの授業成果を左右するばかりではなく、長期的に見て学生の生涯にわたるキャリア形成全般にも影響を与えることもあるのではないだろうか。価値観の一律な押し付けになることは慎重に回避しつつ、しかし、必要な専門的視点は確実に示すよう努めることが、キャリア教育固有の専門性の確立または補強に必須であると考えられる。

(2) 能力観の内容とそれが求められる背景に関する理解

本論4で論じたように、今のキャリア教育科目では、基礎的・汎用的能力の育成が優先課題として掲げられることが多い。代表例である「社会人基礎力」の構成要素である「主体性」「課題発見力」「発信力」などは、たしかにどれも働く上では必要なもののばかりであり、その育成を目指すこと自体は妥当なことだろう。しかし、本論5-3で触れたような、究極的には社会を良くしていこうとする大学の教養教育の目的までも視野に含めた場合、キャリア教育科目の中には、“自分だけが有能になればいい”という発想が潜みがちな要素があることには教員は十分に自覚的であるべきと思われる。たとえば、極端な例ではあるが、最近、コロナ禍での事業者への保障金である持続化給付金を不正に受給したとして大学生2名が逮捕される事件があったが、ある報道によるとそのうち1名は運動部所属で交友関係も広く、結果として彼らに誘われて不正受給した者は十数名いるとのことである。筆者の想像にすぎないが、その2名は「社会人基礎力」は高かったものの、その能力の高さを自分のためだけに用いた例ではないだろうか。改めてよくよく確認してみると「社会人基礎力」には働く上での倫理や価値に関わる項目は少なくとも直接的には含まれていない。われわれが注力している“能力”育成が社会に何をもたらしているのかということへの視座を持つことも、キャリア教育固有の専門性の要件に含

めるべきではないかと考えられる。

(3) アクティブ・ラーニングに関する知識と経験

キャリア教育科目が「基礎的・汎用的能力」を目標としている限り、アクティブ・ラーニングは今後とも実効性の高い教育手法として位置づけられていくだろう⁸⁾。したがって、そのスキルの獲得・向上はキャリア教員の専門性の要件となるだろう。現在(2020年12月末)は、コロナ禍によって対面でのアクティブ・ラーニングが困難になったことで、どうやって今までと同じ成果を出すかということに苦闘しているキャリア教員は筆者自身を含めて少なくないと思われる。それについては、アクティブ・ラーニングを用いる他領域の教員をも含めての切磋琢磨に努めることが望ましい。ただし、その場合でも、キャリア教員には、上記(2)で述べたような、アクティブ・ラーニングによって育成しようとしている能力が、いかなる先へ向かおうとしているかということへの目配せは欠かせないと言えるだろう。

7 おわりに

以上、「働くことの意味」は、現行のキャリア教育科目では重要視されていないものの、教育目標としての「基礎的・汎用的能力」、授業手法としての「アクティブ・ラーニング」とも深く関わっていることを論じた。また、そのことは、キャリア教育固有の専門性およびキャリア教員の専門性とも分かちがたく結びついていることを指摘した。

非常に痛ましいことに、コロナ禍以降、わが国では自殺者が急増しており、その理由として雇用や働き方の問題が指摘されることが少なくない。われわれは、今、個々人それぞれの形で「働くことの意味」に対峙せざるをえない時機の只中にいる。「働くことの意味」を中核の一部として、自分や周囲の経験、社会の多様な現実を繋いで体系化し、結果として、より豊かな人生や社会を志向する、そのような知識や構えを養うことこそが、教養教育としてのキャリア教育科目が担うべき役割ではないだろうか。仮にそうだとすれば、約20年前の開設時から現在まで専門性を厳しく問われてきたキャリア教育科目にとっては、このコロナ禍が、その真価を問う一つの試金石となるのは間違いないだろう。

8) ここで「位置づけられていくだろう」という第三者的な表現で述べるのは、正直なところ、筆者は、アクティブ・ラーニングを自身が実施しながらも、その全般的な有効性についての判断を保留しているからである。「基礎的・汎用的能力」の中のある特定の能力の育成や、ある種の条件(学力等)を備えた学生を対象にする場合には有効だが、別のある能力の育成や、条件を備えていない学生を対象にする場合には有効ではないといった制限があるように思われる。これについては今後とも注視していきたい。

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.
- 安藤りか（2017a）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— 名古屋学院大学論集社会科学篇53-3, 139-162.
- 安藤りか（2017b）大学のキャリア教育科目における「働くことの意味」の検討——テキストの記述を手がかりに—— 名古屋学院大学論集社会科学篇54, 65-80.
- 今西仁司（1998）近代の労働観 岩波書店
- 乙須 翼・細野広美（2018）初年次キャリア教育科目における学生のグループワーク経験—アクティブ・ラーナーの基盤形成という視点から— 長崎国際大学教育基盤センター紀要1, 1-13.
- 角方正幸（2017）変化するキャリア開発支援論 松村直樹・平田史昭・角方正幸（共著）「新キャリア開発支援論——AI時代のキャリア自立に向けて」学事出版 pp.8-19.
- 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.
- グラットン, L.・スコット, A. 池村千秋（訳）（2016）人生100年時代の人生戦略 東洋経済新報社（Gratton, L. & Scott, A. (2016) The 100 Year Life）
- 経済産業省
——社会人基礎力に関する研究会（2006）社会人基礎力に関する研究会——「中間取りまとめ」——
https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzaikyoku/jinzaizou_wg/pdf/001_s01_00.pdf
- 経済産業省
——次官・若手プロジェクト（2017）不安な個人，立ちすくむ国家 モデル無き時代をどう前向きに生き抜くか
https://www.meti.go.jp/committee/summary/eic0009/pdf/020_02_00.pdf
- 厚生労働省 中央職業能力開発協会（2004）若年者就職基礎能力修得のための目安策定委員会報告書
<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2004/07/dl/h0723-4h.pdf>（2020/12/27 確認）
- 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
- 児美川孝一郎（2007）権利としてのキャリア教育 明石書店
- 白木みどり（2010）キャリア教育にかかわる価値観形成についての一考察 上越教育大学研究紀要29, 75-86.
- 杉原真晃（2010）〈新しい能力〉と教養——高等教育の質保証の中で—— 松下佳代編著「〈新しい能力〉は教育を変えるのか——学力・リテラシー・コンピテンシー」ミネルヴァ書房
- 総合研究開発機構（日立総合計画研究所）（1985）産業労働における勤勉性に関する研究
- 田島貴裕・大津 晶（2018）コミュニケーションを重視した大規模講義向けアクティブラーニング手法の開発 コンピュータ&エデュケーション45, 103-108.
- 寺田盛紀（2008）わが国におけるキャリア教育の課題——若干の通説的理解を見直す—— 日本労働研究雑誌 573, 54-57.
- 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
- 内閣府
——人間力戦略研究会（2003）人間力戦略研究会報告書 若者に夢と目標を抱かせ，意欲を高める ～信頼と連携の社会システム～
——キャリア教育等推進会議（2007）自分でつかもう自分の人生
- 日経連（日本経営者団体連盟）（1999）エンployヤビリティの確立をめざして：「従業員自律・企業支援型」の人

- 材育成を：日経連教育特別委員会・エンプロイヤビリティ検討委員会報告
- 日本学生支援機構（2018）大学等における学生氏絵の取組状況に関する調査（平成29年度）結果報告
- 藤田晃之（2014）キャリア教育基礎論—正しい理解と実践のために—実業之日本社
- 藤田晃之（2019）キャリア教育フォービギナーズ「お花畑系キャリア教育」は言われるほど多いか？ 実業之日本社
- 藤田晃之（2020）OECD「Learning Compass 2030」が求める力 キャリア教育よもやま話第58話
<http://www.human.tsukuba.ac.jp/~tfujita/topics.html>（2020/12/27 確認）
- 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
- 松木利憲（2020）初年次キャリア教育科目のアクティブラーニング促進による授業評価への影響□電気通信大学紀要32-1, 1-9.
- 松下佳代（2010）序章〈新しい能力〉概念とその教育——その背景と系譜 松下佳代編著「〈新しい能力〉は教育を変えるのか——学力・リテラシー・コンピテンシー」 ミネルヴァ書房
- 松下佳代（2015）序章 ディープ・アクティブラーニングへの誘い 松下佳代編著「ディープ・アクティブラーニング——大学授業を深化させるために」 勁草書房 pp.1-27.
- 溝上慎一（2014）アクティブラーニングと教授学習パラダイムの変換 東信堂
- 溝上慎一（2015）アクティブラーニング論から見たディープアクティブラーニング 松下佳代編著「ディープ・アクティブラーニング——大学授業を深化させるために」 勁草書房 pp.31-51.
- 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（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——
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2002）児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について（調査研究報告書）
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2011）キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2011）キャリア教育の更なる充実のために—期待される教育委員会の役割—
- 大学審議会（2000）グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について（答申）
- 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）
- 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）
- 中央教育審議会（2016）幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）
- 若者自立・挑戦戦略会議（2003）若者自立・挑戦プラン
https://www.ilo.org/dyn/youthpol/en/equest.fileutils.dochandle?p_uploaded_file_id=360
（ILO データベース：2020/12/27 確認）