

〔論文〕

キャリア教育における「発達」観に関する一考察

——キャリア・パスポートの導入を契機として——

安 藤 り か

名古屋学院大学現代社会学部

要 旨

本論の目的は、キャリア教育における「発達」観について、キャリア・パスポートを題材として整理・検討すること、および、その結果を通して、今後の大学のキャリア教育に関する示唆を得ることである。結果として、キャリア・パスポートの「基礎的・汎用的能力への還元主義」「大学生用自己分析ツールの拡張的適用」と、「日常の思いや行動をすべて基礎的・汎用的能力に帰納させるかのような発達観」「児童生徒を『未完成な大人』としてみる発達観」を指摘した。また、原型とされる米国オハイオ州のCareer Passportとキャリア・パスポートの比較をし、両者には共通点がないことを明らかにした。最後に、大学のキャリア教育への示唆として考察を述べた。

キーワード：キャリア発達、キャリア・パスポート、基礎的・汎用的能力、アンラーニング

An exploration of the concept of “development” in career education:

Insights from the implementation of the career passport program

Rika ANDO

Faculty of Contemporary Social Studies
Nagoya Gakuin University

【目次】

- 1 はじめに
 - 2 キャリア・パスポートについて
 - 3 オハイオ版 Career Passport について
 - 4 おわりに——大学のキャリア教育への示唆
- 引用文献

1 はじめに

1.1 問題意識

今日、学校教育の現場で最も参照されているキャリアの定義は、中央教育審議会答申（2011）が示した「人が生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」というものであろう。また、同答申は、キャリア教育を「一人一人の社会的・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」とし、同時に、その中に含まれるキャリア発達について「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」としている。そして、そのキャリア教育の前提には「人間は発達する」という人間観があり、ゆえに、キャリア教育は、生涯にわたり「人間の発達過程に即して」展開するものだと考えられている（国立教育政策研究所生徒指導研究センター，2011，p.88）。

このような流れの下、学習指導要領の改訂（小学校・中学校2017年告示，高等学校2018告示）により全ての校種の総則に「キャリア教育の充実」が掲げられたことを背景に、2020年度から全国の小・中・高等学校で「キャリア・パスポート」への取り組みが開始されている¹⁾。

ここで簡単に触れると、キャリア・パスポートとは、児童生徒が自分の成長ぶりを自己評価した内容を所定のフォーマットに記入して作成するポートフォリオ（冊子）のことで、それを小学校→中学校→高等学校と12年間引き継がせることで主体的な学びやキャリア形成に活かそうとするものである。小学1年生から始めて12年間と長期の実施期間が想定されているが、上記のようにキャリア教育を生涯にわたり「人間の発達過程に即して」展開するものと捉えるなら、その理に適った施策であると言える。

しかしながら一方で、児童生徒によるポートフォリオ作成がキャリア形成に有効であるという学術的根拠は明らかではない。これに関して久保田（2023）は、審議会等でのキャリア・パスポートに関わる議論が、1990年代以降の米国オハイオ州の Career Passport（後述；以下、オハイオ版 Career Passport，または、単にオハイオ版とする）や日本国内の複数の自治体における活動記録を蓄積する取り組み等の実践を基に展開され、その反面で学術的根拠が重視されなかった可能性を指摘している。

1) ただし、実際はコロナ禍と重なり、2020年度から全校で一斉に完全実施はされなかったとみられる。本論執筆時の2024年11月に筆者が担当する大学1年生対象「キャリアデザイン」（出席者80名程度）でキャリア・パスポート経験を聞いたところ、大多数の学生が小首をかしげて覚えがないような素振りをし、1名が「名前は知っている。何かやったような気がするが、何をやったかまでは覚えていない」と回答したのみだった。実際の取り組み状況には各地域や各校で隔りがあることがうかがえる。

全国一斉実施という重要な施策であるにも関わらず、なぜそのような状況が生じたのだろうか。無論、その要因は一樣ではないだろうが、その中の1つに、「とにかく児童生徒を発達させなければならない」「発達さえすれば良いキャリア形成ができる」という「発達」に対する過剰な期待感があったのではないかと筆者は推測している。その期待感ゆえに、学術的根拠は後回しにして、とにかく実施を優先させたのではないだろうか。

しかし、2024年度現在、キャリア・パスポートを経験した学生が既に大学に入学し始めているのである。予定では2032年度には新入生のほとんどが12年間のキャリア・パスポート経験者となる。ポートフォリオによって自分のキャリア発達をマネジメントしてきた（はずの）学生達を迎えるにあたり、大学のキャリア教育も何らかの変更を迫られるであろう。そのときにに向けた議論の一資料となるべく、キャリア・パスポートに見られる発達観について検討を試みることに意義があると考えた。

1.2 本論の目的

そこで本論の目的は、キャリア教育における「発達」観について、キャリア・パスポートを題材として整理・検討すること、および、その結果を通して、今後の大学のキャリア教育に関する示唆を得ることである。

なお、筆者は、2005年度からの20年間、大学のキャリア教育科目の授業を担当している教員である。2013年度に現・所属大学に着任後は、全学1・2年生の準必修科目「キャリアデザイン」を担当し、計38クラスをコーディネートしている。臨床心理士・公認心理師でもある。

以下では、まず2でキャリア・パスポートについて整理・検討を行う。次に3でキャリア・パスポートの原版とされるオハイオ版Career Passportとキャリア・パスポートとの比較・検討をする。それらを踏まえて、最後の4で総合的考察を述べる。

2 キャリア・パスポートについて

2.1 キャリア・パスポートの概要

キャリアパスポートの目的と定義について文部科学省（2019a）は、次のように示している。

目的

小学校から高等学校を通じて、児童生徒にとっては、自らの学習状況やキャリア形成を見通したり、振り返ったりして、自己評価を行うとともに、主体的に学びに向かう力を育み、自己実現につなぐもの。

教師にとっては、その記述をもとに対話的にかかわることによって、児童生徒の成長を促し、系統的な指導に資するもの。

定義

児童生徒が、小学校から高等学校までのキャリア教育に関わる諸活動について、特別活動の学

級活動及びホームルーム活動を中心として、各教科等と往還し、自らの学習状況やキャリア形成を見通したり振り返ったりしながら、自身の変容や成長を自己評価できるよう工夫されたポートフォリオのこと。

なお、その記述や自己評価の指導にあたっては、教師が対話的に関わり、児童生徒一人一人の目標修正などの改善を支援し、個性を伸ばす指導へとつなげながら、学校、家庭及び地域における学びを自己のキャリア形成に生かそうとする態度を養うよう努めなければならない。

この定義中に見られる「見通したり振り返ったり」という行為は、上記した2017年および2018年告示の学習指導要領で「見通しを立て、振り返る」という活動が強調されていることに対応している。

そして、キャリア・パスポートは、小学校→中学校→高等学校と校種を越えて12年間引き継がれることを前提としている点において、従来のキャリア教育の取り組みとは一線を画す。その導入が、2020年度から全国の小・中・高等学校で開始されているのである。

なお、キャリア・パスポートを高校・大学入試や就職試験に使用することは適切ではないとされている（文部科学省、2022）。

2.2 キャリア・パスポートの特徴

キャリア・パスポートには全国共通のファイル等の規定された様式があるわけではない。そこで文部科学省（2019a）は参考としてワークシートを例示し、各地域や各学校の状況に応じて柔軟にカスタマイズをすることを求めている。しかし、いかに参考とは言えど、文部科学省が示している以上、各校でそこから大きく隔たった内容が実施されるとは考えにくい。したがって、今後この例示が一つのスタンダードになっていくことが予想される。そこで以下では、この例示をキャリア・パスポートの基本形とみなし、その全般的構成およびワークシートの特徴の整理を試みる。

全般的構成の特徴としての「基礎的・汎用的能力への還元主義」

周知のように、基礎的・汎用的能力とは、中央教育審議会答申（2011）が「分野や職種にかかわらず、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力」として提唱した4つの能力（以下、4能力）から成る概念であり、答申は各能力について以下のような具体例を示している。

人間関係形成・社会形成能力

他者の個性を理解する力、他者に働きかける力、コミュニケーション・スキル、チームワーク、リーダーシップ等

自己理解・自己管理能力

自己の役割の理解、前向きに考える力、自己の動機付け、忍耐力、ストレスマネジメント、主体的行動等

課題対応能力

情報の理解・選択・処理等、本質の理解、原因の追究、課題発見、計画立案、実行力、評価・改

図表1 キャリア・パスポート例示資料（指導者用）に掲載の校種別目標

㊤ 小学1年生用：しょうがっこうせいかつで がんばってほしいこと ともだちと なかよくしましょう／べんきょうやうんど う なんでもなかよく がんばろう はじめてのことに ちゃれんじしましょう／さいしょはしんばいだけど ゆうきをもってちょうせんしょう わからないことは しつもんしましょう／みんながたすけてくれます どんどんしつもんしょう すすんで べんきょうやおてつだいをしましょう／がっこうはもちろん いえでもべんきょうしょう
㊤ 中学生用：中学生活でさらに伸ばしてほしい4つの力 【人間関係形成・社会形成能力】多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力 《例》他者の個性を理解する力、他者に働きかける力、コミュニケーション・スキル、チームワーク、リーダーシップなど 【自己理解・自己管理能力】自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会と相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力 《例》自己の役割の理解、前向きに考える力、自己の動機付け、忍耐力、ストレスマネジメント、主体的行動など 【課題対応能力】仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる能力 《例》情報の理解・選択・処理等、本質の理解、原因の追究、課題発見、計画立案、実行力、評価・改善など 【キャリアプランニング能力】「働くこと」を担う意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置付け、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力 《例》学ぶこと・働くことの意義や役割の理解、多様性の理解、将来設計、選択、行動と改善など
㊤ 高校生用：高校生活でさらに伸ばしてほしい能力 【人間関係形成・社会形成能力】多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力 《例》 ・友達や家の人の意見を聞くとき、相手の立場を考慮して、その人の考えや気持ちを受け止めようとする。 ・自分の考えや気持ちを整理し、相手が理解しやすいよう工夫して、伝えようとする。 ・人と何かをするとき、自分がどのような役割や仕事を果たすべきか考え、分担しながら、力を合わせて行動しようとする。 【自己理解・自己管理能力】自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会と相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力 《例》 ・自分を振り返り、長所や短所を把握して、良いところを伸ばし、悪いところを克服しようとする。 ・自分がすべきことがある時に、喜怒哀楽の感情に流されず行動を適切に律し、それに取り組もうとする。 ・不得意なことでも、自ら進んで、取り組もうとする。 【課題対応能力】仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる能力 《例》 ・調べたいことがある時、自ら進んで資料や情報を収集し、信ぴょう性が高く、かつ、必要な情報を取捨選択しながら活用できる。 ・何か問題が起こった時、次に同じような問題が起こらないようにするために、原因を調べ、課題を発見し、解決のための工夫ができる。 ・何かをする時、見通しをもって計画し、評価・改善を加えながら行動ができる。 【キャリアプランニング能力】「働くこと」を担う意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置付け、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力 《例》 ・学ぶことや働くことの意義について考えたり、様々な働き方や生き方があることを理解したり、今学校で学んでいることと自分の将来とのつながりを考えたりしている。 ・自らの将来について具体的な目標をたて、社会の現実を視野におさめながら、その実現のための方法について考えている。 ・将来の目標の実現に向けて具体的な行動を起こしたり、それを振り返って改善したりする。

出典：文部科学省（2019c；2019e；2019g）から筆者作成。

善等

キャリアプランニング能力

学ぶこと・働くことの意義や役割の理解、多様性の理解、将来設計、選択、行動と改善等

このように基礎的・汎用的能力は、概念規定されているとは言っても、教育的に望ましいと考えられる要素を網羅的に取り込んでいるため、結果として漠然としたものになっている。それでもとにかく、キャリア・パスポートは、活動後の振り返りと見通しによって、要は自分がどれだけこの4能力に該当する能力を獲得できたかということを児童生徒に繰り返し自己評価させる構成になっているのである。まず児童生徒は、学年・学期開始時などに目標となる能力を提示されるが（校種別目標については図表1参照）、以後も折に触れてその目標を意識付けされるようである。そのことは指導者用例示（文部科学省、2019b;2019d;2019f）から十分に窺える。たとえば、小学校指導者用には「キャリア教育における『基礎的・汎用的能力』に関わる内容で例示しています。学校の教育目標等に応じて、設定してください」、中学校指導者用には「各ページを記入する時には、本ページ（筆者注：本論の表1⑥）に立ち戻って、基礎的・汎用的能力を意識することができるようにならねばなりません」、そして高等学校指導者用には「『キャリア』の意味や、高校生活でさらに伸ばしてほしい能力（基礎的・汎用的能力）、『キャリア・パスポート』のねらいを端的に示すことで、教職員、生徒、あるいは保護者と共通認識をもつ」という記述が見られる。

このように、キャリア・パスポートは、児童生徒による振り返りや見通しの経験を全て、基礎的・汎用的能力という枠組みに還元させるように設計されていると言える。

ワークシートの特徴としての「大学生用自己分析ツールの拡張的適用」

キャリア・パスポートの例示には、大学生の就職活動や大学のキャリア教育科目の一部における、いわゆる「自己分析」のツールとして用いられるワークシートと同種のものが散見する。たとえば、小学1年生用（文部科学省、2019c）では、学年当初に「しょうがっこうでがんばってほしいこと」という目標が示され（図表1④）、学年末には、それらを含めた振り返りと、「どんな2ねんせいになりたいですか。せんげんしましょう」等の将来的な目標を書く欄が用意されている（付表1）。このような自分の目指す姿を宣言する手法は、「アファメーション」（affirmation：肯定的な自己宣言）と呼ばれ、社会人の管理職研修等でもしばしば用いられるものである。

これが、中学生用（文部科学省、2019e）では「今の自分（自分の好きなこと・もの、得意なこと・もの、頑張っていることなど）／私の自己PR（自分のよいところ）」等の振り返りや、「卒業するときに、どんな自分になっていたいか／15歳のあなたが選んでいる道（進路・将来の夢・職業など）／そう思った理由やきっかけ／15歳でなりたい自分に近づくために、今、頑張りたいこと」等の見通しの記述を求められる。これは「キャリアの棚卸し」と呼ばれる手法に該当する。

さらに高校生用（2019g）では、振り返りや見通しについても「卒業年度を見通し、振り返り返る」「小学校から高等学校までを振り返る」と、より長期間の展望を求めるような問いとなっている（付表2）。これは「ライフライン分析」に該当する。

このように、キャリア・パスポートでは、本来は大学生や社会人を対象とする自己分析手法を年少者に易しく言い換えることによって、小・中・高校生にまで拡張して適用していると言える。

2.3 キャリア・パスポートの特徴に関する考察

ここまでの整理を踏まえ、本論の問題意識である発達観に注目してキャリア・パスポートの特徴について考察するなら以下のようなだろう。

「基礎的・汎用的能力への還元主義」に見られる発達観

この「基礎的・汎用的能力への還元主義」からは、日常の行動や思いをすべて基礎的・汎用的能力に帰納させるかのような観点を指摘することができる。たとえば、「友達と話す」という何気ない日常経験を、キャリア・パスポート上では「人間関係形成・社会形成能力」を向上させた経験として記すことができるのである。換言すれば、友達と話すことがその場でのシンプルな楽しみでは済まされず、自分の「発達」の課題や成果として対象化されるのである。

たしかに人が社会生活を営む上では、基礎的・汎用的能力の4能力はどれもあるに越したことはない。また、これらは今後の時代に必要能力として1990年代以降に経済先進国で共通して教育目標に掲げられるようになった「〈新しい能力〉」(松下, 2010)に該当する諸能力でもある。その意味では、キャリア・パスポートもその国際的潮流の中にある施策と言えるだろう。

しかし、中村(2018)は、複数の大規模調査の結果を踏まえた上で、新しい能力とされるものは昔から常識的に必要視されてきた能力ばかりであり、新しい時代になったから急に重要になってきた能力ではないとし、「いま人々が渴望しているのは、『新しい能力を求めねばならない』という議論それ自体である」(p.47)と過度な新しい能力主義に陥ることへの警鐘を鳴らしている²⁾。たしかに、冷静に見直してみると、仮に50年前(昭和50年前後)であったとしても、周囲の人々と良好な社会生活を営む上では4能力は必要とされていたであろう。4能力が、中村(2018)の言う「これまでも求められていたし、これからも求められるであろう陳腐な能力」(p.24)であるとしたら、それを自己評価の基準として、児童生徒に繰り返意識化・内在化させることの意義はどこにあるのだろうか。

「大学生用自己分析の拡張的適用」に見られる発達観

この「大学生用自己分析の拡張的適用」からは、児童生徒を「未完成な大人」として見る観点を指摘することができる。これについて筆者が瞬時に連想したのは、Arièsが『子供』の誕生(1960/1980)にて言及した、西洋中世における大人の服装をそのまま小さくしただけの子どもの服装である。同書の口絵に掲載されている大人用のミニチュア版のような服を着た当時の子どもの絵を見て奇妙な印象を受ける現代人は筆者だけではないだろう。当時は、今でいう学童期になると未熟な大人として労働

2) また中村(2018)は、最近の対人サービス職の拡大に伴い新しい能力が重視されるようになったとする主張に対しても否定的であり、その理由として、対人サービス職の拡大は新しい能力論議が生じる以前からの戦後70年にわたる漸進的なものであることをあげている。

の現場に駆り出されることも多く、子どもが子どもとして扱われていなかった時代だったとされる。キャリア支援の技法においても、児童生徒を「未完成な大人」とみなして大学生や社会人向けの技法の文言だけを換えたミニチュア版を施していればいいというわけではないだろう。

また、その大学生や社会人向けの自己分析手法自体にも原型がある。豊田（2010）によると、それらはほぼ全て米国で誕生したものであり、従来から米国の大学生には日常的に使われている。また、これに関連して同著は、米国と日本の大学生のアイデンティティ形成プロセスに違いがあることを指摘している。すなわち同著によると、米国の大学生のアイデンティティは、自分の将来像に基づいた大学選択に始まり、入学後のパフォーマンス（授業中の発言やレポートの成績）や長期インターンシップによるフィードバック等を経て長期をかけて確立するものであるのに対し、日本の大学生のアイデンティティは、そのような長期のプロセスを辿らず、就職活動で課される自己分析によって非常に短期間で確立する即席アイデンティティになる場合もあり、中には就職活動には真面目にコミットし意中の企業に入社するものの入社後すぐに不適応に陥る「就活エリート」もいる。たしかに、教員としての筆者の経験上も、就活エリート的な学生に遭遇することは珍しいことではない。

しかし、米国と日本では学生を取り巻く社会的・文化的・教育的環境が大きく異なる。たとえば、小山内（2000）によると、米国の平均的な規模（1万人～1万5千人）の大学では80-100もの専攻があり、学生は卒業までに平均3回の専攻変更を行い、卒業までに5年をかける。そして、米国労働省(U.S. Bureau of Labor Statistics, 2024) が示すところでは、米国の大学卒業者（25歳以上の全年齢層）の現雇用主での勤続年数の中央値は4.8年であるが、特に25歳から34歳に限れば2.8年と非常に短い。

学校教育においても雇用においても個人がこのように変化することを前提として構築されているのであれば、その都度、種々の自己分析を行うことも適応的だと言えるだろう。しかし、社会がそのように構築されていない日本では、自己分析の意味合いも異なってきてしまい、それが上記の即席アイデンティティなどの不適応を引き起こしている可能性もある。ましてや、その中で米国由来のワーク部分だけを抜き出してミニチュア化し、それを小学生からやらせればいいということではないのではないだろうか。

3 オハイオ版Career Passportについて

3.1 キャリア・パスポートとの比較

ところで、前述のとおり、キャリア・パスポートの主な原版となったのは、1990年代以降、米国オハイオ州で用いられているCareer Passportであるとされる。そこで、そのオハイオ版の実施ハンドブック（Ohio Department of Education, 1994）とキャリア・パスポートの比較を試み、主要点を図表2に整理した。その結果として以下を指摘できる。

- i) オハイオ版は、明確に「職の獲得（志望就職先への提出）」を目的にしているが、キャリア・パスポートは「自己評価を重ねることによる自己実現」を目的にしている
- ii) オハイオ版は、第9学年（筆者注：米国の多くの高校では1年生に該当）から第12学年までの

図表2 オハイオ版Career Passportとキャリア・パスポートの比較

	オハイオ版Career Passport	キャリア・パスポート
定 義	キャリア・パスポートは、職業プログラム修了者の市場価値のあるスキルを特定し記述する正式文書を含むポートフォリオである。これは、学校から職場への移行、求職、キャリア計画を支援するために設計されており、非雇用および雇用を通じて習得したスキルと知識を提示する。キャリアパスポートは、職業プログラムの修了者が単に何を教わったかだけではなく、何をできるかを示すものである。	児童生徒が、小学校から高等学校までのキャリア教育に関わる諸活動について、特別活動の学級活動及びホームルーム活動を中心として、各教科等と往還し、自らの学習状況やキャリア形成を見通したり振り返ったりしながら、自身の変容や成長を自己評価できるよう工夫されたポートフォリオのこと。 なお、その記述や自己評価の指導にあたっては、教師が対話的に関わり、児童生徒一人一人の目標修正などの改善を支援し、個性を伸ばす指導へとつなげながら、学校、家庭及び地域における学びを自己のキャリア形成に生かそうとする態度を養うよう努めなければならない。
目 的	雇用者が応募者と求人者を一致させるのを助け、職業プログラムの修了者が成功するための求職スキルを向上させること。	小学校から高等学校を通じて、児童生徒にとっては、自らの学習状況やキャリア形成を見通したり、振り返ったりして、自己評価を行うとともに、主体的に学びに向かう力を育み、自己実現につながるもの。 教師にとっては、その記述をもとに対話的にかかわることによって、児童生徒の成長を促し、系統的な指導に資するもの。
対 象	第9学年または高等職業教育プログラムに参加する学生→高校卒業またはプログラム終了時まで。	小学1年生→高校卒業時まで。
構成内容	・校長等によるカバーレター：学生個人の名前を入れて、将来の雇用主に宛てに書いたもの。 ・個人データ：履歴書、ボランティア経験、受賞歴、継続中の目標など ・能力（competency）リスト：職業インストラクターによって達成が認定された能力のリスト ・成績記録：成績証明書、卒業証書など。 ・追加の証明書：卒業までに発行が間に合わない場合の仮の証明書類など。 ・ビニール製のバインダーに必要書類を差し込む体裁になっている。	・地域・各学校の任意の内容 ・主に個人の「見通し」と「振り返り」を記録 ・成績評価や履歴書的な内容は含まない。 ・各シートはA4判（両面使用可）に統一し、各学年での蓄積は数ページ（5枚以内）とする。
その他	・キャリア・パスポート・コーディネイター（一般的な管理者）、キャリア・パスポート・アンバサダー（マーケティングと広報の担当者）の配置 ・マーケティング活動の重視（雇用者、保護者、学校の教職員、学生、教育委員会等に対してマーケティングを行う）	

出典：Ohio State Department of Education（1994）・文部科学省（2019a）から筆者作成。

高校4年間の取り組みであるが³⁾、キャリアパスポートは小学1年生から高校3年生までの12年間となっていて、児童期から青年期を縦断する極めて長期にわたる取り組みである。

- iii) 能力評価について、オハイオ版は第三者評価（例：各プログラムの修了証、職業インストラクターの承認など）が主であるのに対し、キャリア・パスポートは自己評価が主である。
- iv) オハイオ版は履歴書や成績証明書も入れているが、キャリア・パスポートではそれらを入れない。
- v) オハイオ版には、コーディネイターやインストラクターなどの専門的支援者がいる。

上記の比較から両者の違いに注目して短く括るなら、オハイオ版Career Passportは「実際の就職に直結する実践的スキルの育成とその結果を裏付ける第三者評価を青年期の4年間に集中して蓄積するもの」であるのに対し、キャリア・パスポートは「(実際の就職や実践スキルの育成を目的とはせず) 基礎的・汎用的能力の育成のために自己評価の記録を児童期から青年期の12年間にわたり蓄積するもの」ということになるだろう。

ただし、オハイオ版Career Passportでも、能力（competency）リストの例示には基礎的・汎用的能力の一部に該当する「チームワークとコミュニケーションスキル」「エンプロイアビリティと信頼性のスキル」が掲載されている（図表3）。このリストには「できる（I can）」ことが列挙されるが、その際に記入されるのは職業（vocational）インストラクターによる承認を得た能力のみである。ゆえに、基礎的・汎用的能力を記入するにも「がんばったこと」「振り返ったこと」などの主観的な自己評価のみを書くキャリア・パスポートとは大きな違いがあると言える。

3.2 オハイオ版Career Passportに関する考察

以上の比較から、キャリア・パスポートは、原版とされるオハイオ版Career Passportと名前こそ同じであるものの、定義、目的、対象、構成のいずれにおいてもほとんど共通点がないことが明らかになったのである。そのギャップの背景には、既に述べたように個人が変化することを大前提とした

図表3 オハイオ版Career Passport（記入例）における基礎的・汎用的能力該当箇所

チームワークとコミュニケーションスキル	エンプロイアビリティと信頼性のスキル
私は以下のことができます	私は以下のことができます
・効果的な会話スキルを実践する	・職場で意思決定スキルを用いる
・顧客と専門的な方法でコミュニケーションを取る	・職場で問題解決スキルを用いる
・上司や同僚と協力する	・良好な勤務態度を示す
・効果的なチームワークスキルを発揮する	・個人の価値観や目標の勤務態度への影響を評価する
・変化に適応する	・様々な技術アプリケーションを使用する
・生産的な作業スケジュールを維持する	・昇進に必要な特性を発揮する
・記録やフォームを維持する	

出典：Ohio State Department of Education（1994）から筆者作成。

3) 日本の資料の中には、オハイオ版の開始年齢を第11学年としているものもある。現時点までに確認はできなかったが、オハイオ版は年度によって開始年齢に差がある可能性がある。

米国の学校教育制度や雇用制度があるのだろう。こと雇用制度に関しては、安藤（2023）でも論じたように、米国はジョブ型（その職を遂行できるスキルがある人を雇う）、日本はメンバーシップ型（その組織のメンバーとして適している人を雇う）という根本的な違いがある。すなわち、就職の際にスキルの有無が問われる米国では、キャリアの発達においても実践的スキルの伸長が重視され、それがオハイオ版Career Passportにおけるある種の客観主義となって反映されていると見ることができる。対して、就職の際に組織メンバーとしての人柄や協調性が問われる日本では、人格特性と不可分な基礎的・汎用的能力の伸長をもってキャリアの発達とみなしたほうが合目的であり、それがキャリア・パスポートに反映している可能性を指摘することができる。

4 おわりに——大学のキャリア教育への示唆

本論では、キャリア・パスポートにおける発達観の解明を目的として整理・検討を行ってきた。その結果、「基礎的・汎用的能力への還元主義」「大学生用自己分析の拡張的適用」という2つの特徴と、それぞれの特徴から読み取る発達観として、「日常の行動や思いをすべて基礎的・汎用的能力に帰納させるかのような観点」と「児童生徒を『未完成な大人』と捉える観点」を指摘した。また、原型とされるオハイオ版Career Passportとキャリア・パスポートの比較から、その両者にはほとんど共通点がないことを明らかにした。これらの発見を踏まえた上で、筆者自身の経験も加味して以下3点を総合的考察として示したい。

4.1 キャリア・パスポートは、学生の心性（mind-set）をどう変えるのか？

本論1.1で述べたとおり、2032年には大学の入学者の大多数が12年間のキャリア・パスポート修了者となる予定である。キャリア教育科目を担当する立場として何とも悩ましいのは、「基礎的・汎用的能力への還元主義」「大学生用自己分析の拡張的適用」という要素を有する発達を促されて高校までを過ごした彼・彼女らがどのような心性を持つ学生なのか、その姿の予想が困難なことである。もしキャリア・パスポートが企図通りの功を奏すれば、基礎的・汎用的能力に溢れ主体的に学びや行動に取り組む学生が増えるのかもしれない。

ただ、筆者は、キャリア・パスポートで自分の内面的状況を記述しそれを教員に提出することによって、むしろ児童生徒の自己理解や自己成長の可能性を抑制してしまうことを懸念している。それは今までにも次のような経験をしばしばしているからである。

筆者の担当するキャリア教育科目（通年科目）では、自己理解やグループワーク、企業社会の基礎知識等を扱い、授業後にはリアクションペーパーや期末レポート等の提出を求める。それらの提出物の一定割合が「授業前は知らなかった／できなかった→しかし今回の講義を聴いて／グループワークをやって→（初めて）理解した／できるようになった」という紋切型のプロットで書かれている。

本人が心底そう思っているのか、あるいは、そのように書いておけば教員の覚えがめでたくなって成績評価が多少でも良くなるとでも思っているのか、その真意は定かではない。いずれにしても、それが本人による真の理解や行動につながっているのであれば問題はない。しかし、後日の機会（個別

の対話、授業中の観察、筆記試験の実施など）に確認する限りでは、本人の現実には結び付いていないと感じることが少なくないのである。つまり、一見、望ましい記述をする裏で、かえって本人の真摯な自己理解への取り組みが停止または回避されてしまっているように筆者には映るのである。

このような傾向は、大学入学直後の新入生に既に見られるため、大学教育というよりは、高等学校までの教育や経験の影響が大きいと考えられる。これにキャリア・パスポート経験が加わることで、従来以上に“望ましい記述”と“そうではない自分の現実”の乖離が拡大し、結果的に、確固たるアイデンティティ形成からますます離れてしまうことはないだろうか。したがって、大学のキャリア教育においては、キャリア・パスポートの導入が学生の基礎的・汎用的能力の向上の側面だけではなく、自己理解や自己成長の抑制という逆効果をもたらす可能性にも注視する必要があると考える。

4.2 キャリア・パスポートは、大学のキャリア教育をどう変えるのか？

キャリア・パスポートは、小・中・高等学校を対象とするものであり、学習指導要領の制約を受けない大学は視野の外に置かれているようである。しかし、自己実現を目標とするキャリア・パスポートの成果が第三者の目にも可視化されるのは（大学進学者の場合は）大学入学以降ということが多くなるのではないか。なぜなら、佐藤（2013）も指摘するように、キャリア教育の課題は概して小・中・高等学校では「大学ではこういうことをやってくれるだろう」という先送りが可能であるが、学校教育の「出口」である大学では目前に迫った就職を先送りすることはできないからである。

そこで、大学のキャリア教育としても何らかの変化せざるをえなくなることが予想されるが、本論ではさしあたり以下の二点を挙げたい。

第一に、基礎的・汎用的能力や自己分析の手法（アファメーション、キャリアの棚卸し、ライフライン分析等）に関する知識・経験を持つ学生の増加に対応するカリキュラムの改訂である。現時点では、大学入学後にキャリア教育科目でそれらに初めて触れる学生が大多数を占めるが、キャリア・パスポートの導入により、今後はそうではなくなる可能性が高い。学生に「また小・中・高と同じことをやるのか」というマンネリ感を抱かせない新鮮なカリキュラムの検討が必要になるだろう。ただし、その際には基礎的・汎用的能力に限定されない、より広い視野からの自己や社会との対峙の促しが可能になる内容であるべきだと考える。

第二に、大学生の就職活動でしばしばみられる「冷却」（面目と自尊心の失墜をミニマムにし失敗を外傷化traumatizeしないこと；竹内,1995）への対応である。概してキャリア教育には「夢を煽る」イメージが寄せられがちである。しかし筆者の経験では、こと大学のキャリア教育では「夢」と言うよりは、「現実を知る」ことによる「冷却」こそが課題になる場合が多い。たとえば、中村（1995）は、就職活動の初期に得た中小企業の内々定をキープしながら選抜度の高い大企業に応募したものの不採用となった学生が最初から当該中小企業を第一志望だったと認識するプロセスを実証している。そのような冷却は、本人にとって救いになる場合もあれば、挫折と感じられる場合もあり、それが就職後のモチベーションに影響することもあるだろう。大学のキャリア教育科目やキャリアカウンセリング担当者は、そこで学生を不用意に傷つけないよう、しかし必要以上に甘やかさないよう細心の注意を払って接している。キャリア・パスポートによって意図的に主体性を育成される（予定）の学生達が、

大学入学後にこの冷却にどのように向き合うのか、向き合わないのか、あるいは、全く別の状況を生み出していくのか。これもまた大学のキャリア教育が注視していくべき課題であると考える。

4.3 大学のキャリア教育では小・中・高等学校までのキャリア教育に対するアンラーニング(unlearning)が必要になるのか？

ここで述べるのは、キャリア・パスポートに関する筆者の問題意識の根底にあることである。本論冒頭で触れたように、キャリア教育には『人間は発達する』という人間観⁴⁾という前提があり、キャリア教育は「人間の発達過程に即して」展開させるものである。しかし、その前提となる発達という現象をどう捉えるのかによって、その上に築かれるキャリア教育の性質は大きく異なってくると考えられる。

キャリア・パスポートにおける発達観を検討する上で、発達心理学者・浜田寿美男⁴⁾による主張は大変有益な視点を有していると思われる。すなわち、浜田は一連の著作（たとえば、浜田、2006; 2015; 2021; 2023）の中で、学校教育が「発達の場」として制度化されていること、また、その中で発達が「個体能力の発達」として枠づけられていることによって子ども達の育ちが歪められてしまっていると一貫して主張している。その主要点を、本論の関心の範囲で、浜田（2006）から圧縮して要約すれば以下のようなになるだろう（要約部分は斜体で示す）。

「発達として自然を生きること」と「その自然であるはずの発達にあらためて『発達』という視線を注ぐこと」にはギャップがある。前者の発達では、個々人が今ある力を最大限に発揮し、できないことを適当にやりくりしながら生きていく結果として新しい力が伸びてくる（伸びてこない場合もある）。しかし、後者の発達や教育の現場では、本来は結果でしかないものを目的や課題にしてしまっている。「将来」という視線が忍び込み、発達が自己目的化し、親や教師もそのために邁進し、子ども達もそれに合わせることを覚えていく。結果として、子ども達の時間は組織化され、子ども時代は将来に備えるための準備期間となり、子どもの「いま」が「将来」によって浸食されてしまう。そもそも人生に準備の時期などというものがあるのだろうか。

ここで浜田（2006）は、もちろんキャリア教育やキャリア・パスポートについて述べているわけではない。しかし、上記の批判を念頭に、キャリア教育やキャリア・パスポートについて改めて見直してみると、浜田（2006）の主張に該当する要素が多いことに気づく。たとえば、なぜキャリア・パスポートでは小学1年生に「どんな2ねんせいになりたいですか」と問い、「せんげんしましょう」と促すのか。それは“将来のため”である。また、なぜ中学生に「15歳でになりたい自分に近づくために、今、頑張りたいこと」を問うたり、なぜ高校生に「小学校から高等学校までを振り返る」ことを促したりするのか。これもまた“将来のため”である。

4) 1947年生。発達心理学や障害児心理学の研究のほか、冤罪が疑われる刑事事件の被疑者供述の研究でも知られる。

すなわち、キャリア・パスポートにおいては、児童生徒の現在も過去も“将来のため”の準備期間にされてしまっているのである。そして、その“将来のため”になるかどうかを測る指標として基礎的・汎用的能力を適用し、そこへの到達度でもって発達の正否を規定しようとしているのである。しかも、それは児童生徒自身による自己評価の記述として行わされる。

繰り返すが、キャリア教育は「人間の発達過程に即して」展開させるものである。しかし、児童期から将来の準備をさせ、その進捗を自己評価をさせること、それを児童生徒全員に課すことは、はたして「人間の発達過程に即して」いると言えるのだろうか。とくに、基礎的・汎用的能力という人格と不可分な能力や特性の発達には、本人の素質や生育家庭などを始めとする学校教育外の文化などの影響も大きく、“ドリル学習によって算数の試験の成績が上がった”といった教科の学習と同列に扱うわけにはいかないのである。

したがって、キャリア・パスポートには、上記の浜田（2006）の言う「本来は結果でしかないものを目的や課題にしてしまっている」「結果として発達することが自己目的化し、親や教師もそのために邁進し、子ども達もそれに合わせることを覚えていく」という問題が潜んでいるのではないかという問いが生じてくる。そして、それは浜田の言う「そもそも人生に準備の時期などというものがあるのだろうか」という根源的な問いに行きつく。児童生徒は発達するために生きているのではないのである。

上記から、今後の大学のキャリア教育は、ひとりひとりがそれまで取り組んできた（あるいは取り組まされてきた）自らによる自らの「発達」についての限定的な理解・評価から学生をいったん解放してやること、そして場合によっては、むしろ学生が受けてきたキャリア教育をこそ批判的に検討し再評価する機会を提供することも役割とするべきだと筆者は考える。

そのための手がかりとして、アンラーニング（unlearning; 学習棄却と訳される場合が多い）のプロセスや機能に注目することは有益だろう。Lynn（2024）によると、アンラーニングの研究は、1970年代後半に経営学領域で開始され、企業組織において新しい学習を妨げる古い知識や経験を意図的に排除するプロセスとして理論化された。また、近年においては、組織単位だけではなく、個人単位のアンラーニングに関する研究が開始されており、松尾（2021）は「個人アンラーニング」を「個人が、自身の知識やスキルを意図的に棄却しながら、新しい知識・スキルを取り入れるプロセス」と定義している。さらに、Lynn（2024）によると、直近の10年ほどは、多様な学生を抱えることになったポスト大衆化段階の大学へのスムーズな移行に必要な対応として、学生の学習者としてのアイデンティティ、能力、信念等に関するアンラーニングを重視する研究が増えている。

このような研究動向も踏まえながら、今後の大学のキャリア教育、分けてもキャリア教育に特化しているキャリア教育科目においては、学生にキャリア形成やその前提となる発達観に関するアンラーニングの機会を提供することとともに、教員自身も自らのキャリア形成や発達観に関するアンラーニングをしていくことが求められるのではないだろうか。

4.4 本論の限界

最後に本論の限界を示しておきたい。当然ながらキャリア・パスポートは、そのみが単独で実施

されているわけではなく、キャリア教育に関する幅広いカリキュラムの一貫として実施されている。本論ではそれらに言及していない。また、本論ではキャリア・パスポートの原型とされるオハイオ版 Career Passport に注目した。かの地においては Career Passport の事前の第 8 学年から生徒の自己認識の深化・自己の再発見を軸とする「個別キャリア計画 (Individual Career Plan ; ICP)」が実施される (藤田, 2016) とのことだが、そこへの言及には至っていない。これらを今後の課題としたい。

なお、大学のキャリア教育科目担当者として、キャリア・パスポートを用いた高等学校までのキャリア教育の現場で、その学習の様子を観察させていただいたり、児童生徒、教員の経験を聴いたりすることを通して、本論での論述を実態に即して修正または発展させてくことも今後の課題となると考えている。

引用文献

- Ariès, P. (1960/1980) *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (フィリップ・アリエス (著) 杉山光信・杉山恵美子 (訳) 『子供』の誕生: アンシャン・レジーム期の子供と家庭生活) みすず書房)
- 安藤りか (2023) ジョブ型雇用に関する文献レビュー——大学のキャリア教育科目への示唆 名古屋学院大学論集 社会科学篇 59-4, 253-281.
- 中央教育審議会 (2011) 今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申)
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf
- 藤田晃之 (2016) 第二章 アメリカのキャリア教育と就業支援 小杉礼子・堀有喜衣 (編著) 「キャリア教育と就業支援——フリーター・ニート対策の国際比較」 勁草書房 pp.53-97.
- 浜田寿美男 (2006) 「将来」によって食いつぶされる「いま」——発達という視線 荻谷剛彦 (編著) 「いまこの国で大人になるということ」 紀伊国屋書店 p.95-113.
- 浜田寿美男 (2015) 〈子どもという自然〉と出会う——この時代と発達をめぐる折々の記 ミネルヴァ書房
- 浜田寿美男 (2021) 心理学をめぐる私の時代史 ミネルヴァ書房
- 浜田寿美男 (2023) 「発達」を問う——今昔の対話 制度化の罅を超えるために ミネルヴァ書房
- 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
<https://nier.repo.nii.ac.jp/record/356/files/20111028101242-1319764362281.pdf>
- 久保田愛子 (2023) キャリア・パスポートの特徴および全国導入までの経緯の検討 宇都宮大学共同教育学部研究紀要 73, 47-61.
- Lynn, M.A. (2024) Intentional unlearning practices in postmassified university systems: Reformation for the metamodern era. *Journal of Global Education and Research*, 8-3, 222-235.
- 松尾 睦 (2021) 仕事のアンラーニング——働き方を学びはぐす 同文館出版
- 松下佳代 (2010) 序章<新しい能力>概念と教育——その背景と系譜 松下佳代 (編著) 「<新しい能力>は教育を変えるか——学力・リテラシー・コンピテンシー」 ミネルヴァ書房 pp.1-42.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2019a) 「キャリア・パスポート」の様式例と指導上の留意事項
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/08/21/1419890_002.pdf
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2019b) キャリア・パスポート (例示資料) 小学校指導者用

- https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2019/08/21/1419890_003.docx
文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2019c）キャリア・パスポート（例示資料）小学校児童用
- https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2019/08/21/1419890_004.docx
文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2019d）キャリア・パスポート（例示資料）中学校指導者用
- https://www.mext.go.jp/content/20210416-mxt_jidou01-1419917_7.docx
文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2019e）キャリア・パスポート（例示資料）中学校生徒用
- https://www.mext.go.jp/content/20210416-mxt_jidou01-1419917_8.docx
文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2019f）キャリア・パスポート（例示資料）高等学校指導者用
- https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2019/08/21/1419890_007.docx
文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2019g）キャリア・パスポート（例示資料）高等学校生徒用
- https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2019/08/21/1419890_008.docx
文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2022）「キャリア・パスポート」に関する Q&A について（令和4年3月改訂）
https://www.mext.go.jp/content/20220314-mxt_jidou01-000007080_1.pdf
- 中村高康（1995）第3章：就職プロセスにおけるアスピレーション冷却と正当化 荻谷剛彦（編著）「大学から職業へ——大学生の就職活動と格差形成に関する研究調査」広島大学教育研究センター pp.42-56.
- 中村高康（2018）暴走する能力主義——教育と現代社会の病理 筑摩書房
- Ohio State Department of Education; Division of Career Education（1994）Career Passport Implementation Handbook; Revised
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375284.pdf>
- 小山内大（2000）なぜ、宇多田ヒカルがコロンビア大学に入れるのか——誰にでもチャンスを与えるアメリカ社会はまの出版
- 佐藤広志（2013）キャリア教育のヒドゥン・カリキュラム 関西国際大学教育総合研究叢書6, 71-85.
- 竹内 洋（1995/2016）日本のメ리트クラシー・構造と心性（増補版） 東京大学出版会
- 豊田義博（2010）就活エリートの迷走 筑摩書房
- U.S. Bureau of Statics（2024）Table 4. Median years of tenure with current employer for employed wage and salary workers 25 years and over by educational attainment, sex, and age, January 2024. In Employee tenure in 2024.
<https://www.bls.gov/news.release/tenure.t04.htm>

付表1 キャリア・パスポート (例示) 小学校児童用 (1年生)

1ねんせい 1ねんかんをふりかえりましょう 1 1ねんかんを おもいだして かきましよう。 がっこうで がんばったこと (がくしゅう) (せいかつ) おうちで がんばったこと (おてつだい・ならいごと)	なまえ 2 この1ねんで、一ばん たのしかったことと、 りゆうを かきましよう。 3 この1ねんで できるよように なったことを たくさん かきましよう。 4 1ねんせい たくさん がんばりました。 2ねんせいになりたいですか。せんげんしましよう！！ せんせいから おうちのひとから
---	---

出典：文部科学省 (2019c) より抜粋。

付表2 キャリア・パスポート (例示) 高等学校生徒用

小学校から高等学校までを振り返る

○自分自身のこれまでを振り返って、「足跡」をまとめよう。
自分自身の成長にどのように影響したか

小学校

中学校

高等学校

↑

↑

↑

○自分自身の「現在（今）」と「将来」についてまとめよう。

人間関係形成・社会形成力	自己理解・自己管理能力	課題解決能力	キャリアプランニング能力
自分の個性・強み			
課題や悩みについて			
卒業後の進路			
将来、社会にどのように貢献していきたいか			
将来、どのような進め方をしていきたいか			

先生からのメッセージ

先生からのメッセージを添んで書いてください。考えたこと

卒業年度を見通し、振り返る

○1年後の自分を想像しよう。
どんなふうになっていきたいか（目指す進路や目標）

記入日 年 月 日

○1年後に向けて、いつ、何に取り組みかを考えよう。

4月 7月 9月 11月 3月 4月

総合学習部 進路指導部 進路指導部 進路指導部 進路指導部

進路指導部 進路指導部 進路指導部 進路指導部 進路指導部

○1年間の振り返りをまとめよう。

記入日 年 月 日

どのような進め方があったと思うか（成長できたと思うか）

何に取り組みできたか

○卒業後の自分について、どんな自分になりたいか（将来どんな生き方をしていきたいか）を考えよう。

先生からのメッセージ

先生からのメッセージを添んで書いてください。考えたこと

出典：文部科学省（2019g）より抜粋。

- 18 -