

大学教育におけるキャリア教育の目的の再考

石 光 俊 明

はじめに 研究の目的と方法

1999年の文部科学省（以下、文科省）中央教育審議会（以下、中教審）答申「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）」で「キャリア教育」という言葉が登場して以降、キャリア教育は一つの流行のごとく拡大していき、形は様々だが、現在では多くの大学においてキャリア教育が実施されている。本稿第1章で詳述するが、現在のキャリア教育の実施状況は、国公立における、ほぼすべての大学が実施していると言ってよい状況である。

そしてキャリア教育は次のステップとして、キャリア教育を大学教育の中に適切に位置付け、全学をあげて取り組むことが望まれるようになってきた。その顕著な政策的な動きとして、2010年1月29日には文科省から中教審に対して、教育の正課内外において、職業的自立を図るための教育を実施することを盛り込んだ、大学設置基準の改正を諮問しており、それを同年2月1日に中教審が適当と認めている。この改正は2011年4月1日からの施行となるが、改めて、大学教育においてキャリア教育を全学的に（教育も厚生補導

も含めて）行うことが、いよいよ義務付けの段階にまで来たと言える。

こうしてみると、キャリア教育は随分と短期間で発展し、今後の方向性も定まっているように見えるが、実は限界を迎えていると筆者は考える。その理由は、キャリア教育の目的を大学教育内で達成することは不可能だと思えるからである。これまでキャリア教育は、キャリア教育の抱える背景のみを問題として取り組まれてきた。しかし、肝心の土俵である大学教育との関係が議論されておらず、特に大学教育の目的の中で、キャリア教育の目的は達成できるのかという議論や検証が行われていない。

筆者は、大学教育との関係が論じられないまま、キャリア教育を全学的に行うことを推進していけば、大学教育の中心である教員の理解と協力を得られず、キャリア教育はいずれ一つの流行として消えていく運命にあるように感じる。とはいえ、若年者の雇用における問題は依然として厳しく、90年代からの日本経済の低迷を考えれば、この先大卒採用が好転する兆しも見えない。そういう状況下にあって、社会に移行する最後の場である大学がキャリア教育の視点を無くしてしまうことも、社会的には問題があるように感じる。故に、キャリア教育は大学教育の中でどのような目的を持つべきか、大学教育の目的との関係の中でその目的を再考する必要性があると感じる。

そこで本稿では、大学教育におけるキャリア教育の目的を再考し、一つの方向性を導き出すことを目的とする。この目的を達成するために、次の2点を中心として進めていく。

- ①キャリア教育の目的とするところが、大学教育において達成可能であるのか検証する。
- ②大学教育の中でキャリア教育がどのような目的を持つべきかについて考察するために、大学教育の目的を明らかにする。

つまり、従来のキャリア教育と大学教育の関係性を考察した結果と、大学教育の目的の明確化から、大学教育の中におけるキャリア教育の目的を考察

する。

より具体的な進め方については次のとおりである。まず第1章では、キャリア教育の現状について、各大学におけるキャリア教育の実施状況をまとめ、確認する。ポイントは3つで、1点目は各大学におけるキャリア教育の取り組み状況について、実施状況、実施形体、実施内容についてまとめ、キャリア教育が急速に拡大している状況を述べる。2点目は、キャリア教育が各大学において急速に拡大した理由について、行政、大学、学生、産業社会の4つの面から確認する。3点目は、今後のキャリア教育の展望と課題について、全学的な教育に取り組む必要性と、それを行うには大学全体での意識の差が大きく、大学教育の中心である教員との連携が困難な状態を述べ、現状の確認とする。その上で、大学全体の意識の差を埋めていくためにも、大学教育とキャリア教育の関連性を議論する必要性があることを述べる。

続いて第2章では、大学教育におけるキャリア教育の目的の達成が可能であるかどうかを検証するために、そもそも現在キャリア教育はどのような目的を持って進められているのかについて、キャリア教育の歴史と日本における定義の変遷をまとめ、現在のキャリア教育の目的について確認する。

第3章では、第2章で定義したキャリア教育の目的が、現在の大学教育において実施可能であるかどうかを検証する。また、キャリア教育がその登場以降、「新規学卒無就業者の増加」や、「若年者の早期離職の問題」の解決に効果を発揮できていない状況についても言及する。以上の実証成果を以って、改めてキャリア教育の目的を考え直すことの意義を述べる。

第4章では、第3章において確認した、現在のキャリア教育の目的を大学教育において実施することの難しさを受けて、新たなキャリア教育の目的を考えるにあたり、その土俵である大学教育の目的を確認する。その手法としては、大学が登場してからの歴史を振り返り、大学が歴史的に必要とされてきた理由について考察する。

第5章では、第4章で導き出した大学教育の目的を受けて、今後大学にお

けるキャリア教育をどのように考えるかということについて考察し、以って目的である、キャリア教育の目的の新しい方向性を示す。

第 1 章 大学におけるキャリア教育の実施に関する現状と課題

第 1 章では、大学におけるキャリア教育の実施状況について様々な調査からまとめ、キャリア教育が多くの大学において実施されている現状と、その理由について確認し、今後の展望についても確認していく。

1-1 大学におけるキャリア教育の取組状況

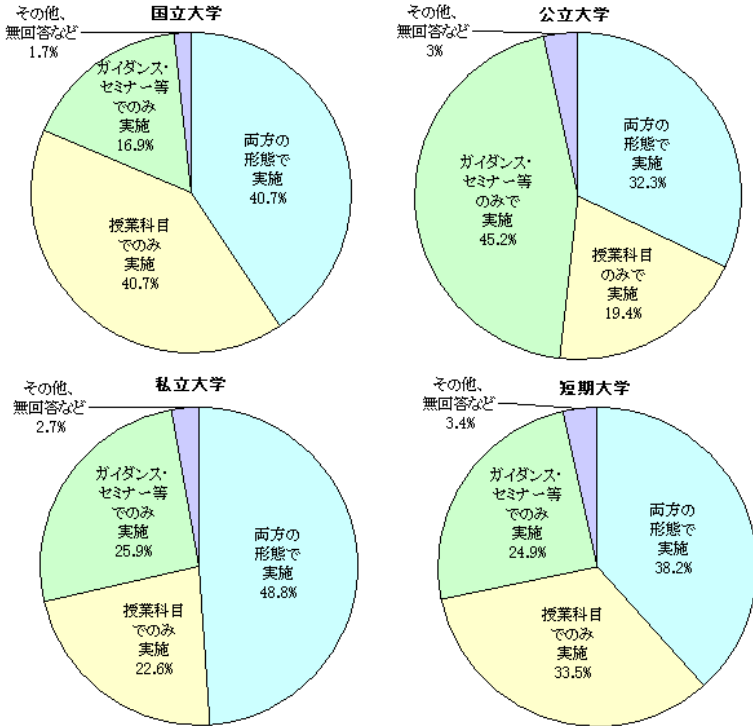
（1）キャリア教育の実施状況

日本においてキャリア教育という言葉が登場したのは、1999 年の「接続答申」からである。以後、キャリア教育は各大学において何かしらの形で行われている。そうした実施状況についての調査を一つの機関が継続して行っているものがないため、以下、国や国から委託された大規模調査をいくつか取り上げ、キャリア教育の実施状況について確認したい。

キャリア教育の実施状況について、大規模に調査を行ったものの一つが、2006 年の独立行政法人日本学生支援機構による、「大学等における学生生活支援の実態調査（以下、実態調査）」である。2006 年当時のキャリア教育の取組状況については図 1-1 のとおりである。

図 1-1

キャリア形成支援に関わる取組の実施形態



出典：(独) 日本学生支援機構「大学等における学生生活支援の実態調査」図6より

上記の調査から、2006年の時点で既に、国公立及び短期大学でキャリア形成に関する授業科目の設置が5割を超えていることが分かる。特筆すべきは、国立においては80%以上、私立においては70%以上の大学でキャリア形成に関する授業科目が開設されていることが分かり、従来のキャリア支援か

ら、キャリア教育への移行が、その登場からわずか6年間で急激に起こっていることが分かる。

続いて、文部科学省が2007年に行った、大学教育における実施状況調査である。それによると、「表1-1」のとおりである。

表1-1 大学（学部）における職業意識・能力の形成を目的とした教育の実施状況

国立	公立	私立	計
321 (89.7%)	133 (83.1%)	1264 (86.4%)	1718 (86.7%)

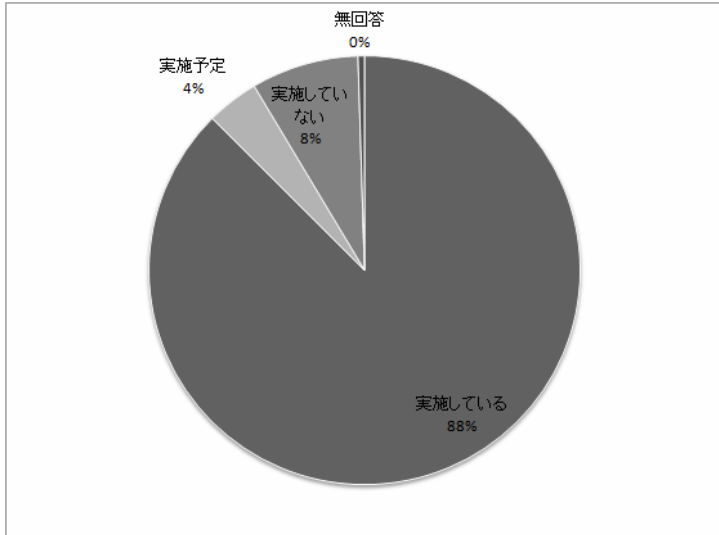
出典：文部科学省 HP より抜粋

学生支援機構の調査が大学数で、文部科学省が学部でカウントしているという違いはあるが、国公私立において80%以上の大学学部が、「職業意識や能力の形成」を目的とした教育を実施している。

そして近年においては、ジョブカフェ・サポートセンター（経済産業省事業）により、2009年3月に発表された「キャリア形成支援／就職支援についての調査結果報告書（以下、調査結果報告書）」である。この報告書は全国408の大学の回答データをまとめたもので、数の上では必ずしも現状を表し切れているとも言えないかもしれないが、一番新しいキャリア教育の状況調査なので、現状を推し量るためには必要な参考データである。

この調査結果報告書（図1-2）を見る限り、実施予定も含めて、90%以上の大学において、何かしらのキャリア形成支援を行っており、これは先の文科省による調査結果ともほぼ一致する。

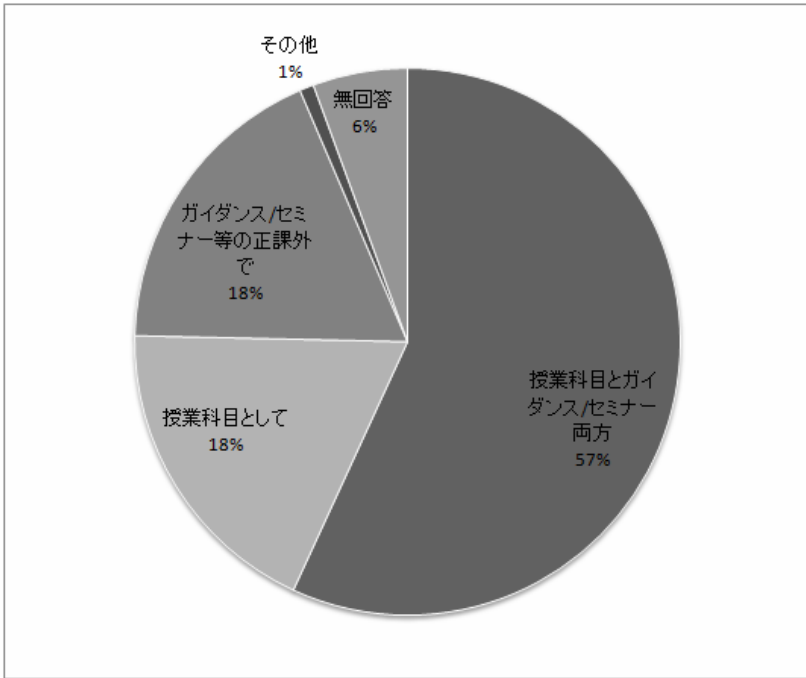
図1-2 現在キャリア形成支援に取り組んでいる大学



出典：「キャリア形成支援／就職支援についての調査結果報告書」8pより

続いて、そのキャリア形成支援の実施形態について図1-3を確認すると、75%の大学において、授業科目として実施されており、キャリア教育が出てきた当初の正課外の取組から、正課科目としてキャリア形成支援を行う動きが大学全体で広がってきたことを意味している。先に確認した実態調査が2006年であったが、数字としては、3年後の2009年の調査結果報告書とそれほど変わらないことから、実態としては、キャリア教育の取組は、その言葉の出現からわずか7年で爆発的に授業科目化し、現在もその規模を維持していると言える。

図 1-3 キャリア形成支援の実施形態について



出典：「キャリア形成支援／就職支援についての調査結果報告書」9pより

以上の調査結果の分析から、キャリア教育は1999年の出現から7年で、日本中の大学に広がり、8割近くの大学で授業科目として行われている状況である。

（2）キャリア教育の取組内容

キャリア教育がほぼすべてに近い大学で実施されていることは確認した。では、実際に多くの大学で行っているキャリア教育とは何なのか、ここではその実施内容について確認する。

平成16年の文部科学省調査による、「大学における教育内容等の改革状況

について」によると、表1-2のとおりである。

表1-2 キャリア教育の具体的な実施内容について

・キャリア教育の具体的内容別・大学数

	国立	公立	私立	計
a. インターンシップを取り入れた授業科目の開設	66 大学 (79.5パーセント)	28 大学 (36.8パーセント)	297 大学 (55.2パーセント)	391 大学 (56.1パーセント)
b. 今後の将来設計、大学生活の在り方、勤労観・職業観の育成を目的とした授業科目の開設	47 大学 (56.6パーセント)	19 大学 (25.0パーセント)	244 大学 (45.4パーセント)	310 大学 (44.5パーセント)
c. 資格取得等を目的とした正課の授業科目の開設	33 大学 (39.8パーセント)	20 大学 (26.3パーセント)	187 大学 (34.8パーセント)	240 大学 (34.4パーセント)
d. 資格取得等を目的とした対策講座(単位認定せず)の開設	19 大学 (22.9パーセント)	17 大学 (22.4パーセント)	251 大学 (46.7パーセント)	287 大学 (41.2パーセント)
e. 企業関係者、OB,OGなどの講演等の実施	54 大学 (65.1パーセント)	27 大学 (35.5パーセント)	323 大学 (60.0パーセント)	404 大学 (58.0パーセント)
f. キャリアセンター等におけるキャリア相談を実施	19 大学 (22.9パーセント)	11 大学 (14.5パーセント)	234 大学 (43.5パーセント)	264 大学 (37.9パーセント)
g. キャリア教育に関する教員の意識改革のための組織的な取組の実施	3 大学 (3.6パーセント)	2 大学 (2.6パーセント)	33 大学 (6.1パーセント)	38 大学 (5.5パーセント)
h. その他	9 大学 (10.8パーセント)	5 大学 (6.6パーセント)	26 大学 (4.8パーセント)	40 大学 (5.7パーセント)

出典：文部科学省HP「大学教育における教育内容等の改革状況について」

上記調査によれば、国公立共に、インターンシップによるキャリア教育が最も多く、次いで、「今後の将来設計、大学の在り方や職業観、勤労館の育

成」に取り組んでいる大学が多い。続いて、3年後の平成19年度に行われた同種の調査（ただし、目的がキャリア教育の内容から、職業意識・能力の形成を目的とした教育の実施内容になっており、聞く対象も大学から学部になっているが、聞いている項目に大きな変化はないため、比較にはなると判断）（表1-3）では、インタビュー項目が少し変わったものの、変わらずインターンシップが上位にきているが、国立と私立においては、今後の将来設計、大学生活の在り方や職業観、勤労観の育成」がインターンシップを抜いている。

表1-3 キャリア教育の具体的な実施内容について

○実施状況 (学部数)

国立	公立	私立	計
321 (89.7%)	133 (83.1%)	1264 (86.4%)	1718 (86.7%)

○具体的な取組内容 (学部数)

	国立	公立	私立	計
インターンシップを取り入れた授業科目の開設	213 (59.5%)	61 (38.1%)	785 (53.7%)	1059 (53.5%)
今後の将来設計、大学生活の在り方、勤労観・職業観の育成を目的とした授業科目の開設	245 (68.4%)	58 (36.3%)	869 (59.4%)	1172 (59.2%)
資格取得・就職対策等を目的とした正課の授業科目の開設	99 (27.7%)	43 (26.9%)	529 (36.2%)	671 (33.9%)
資格取得・就職対策等を目的とした対策講座(単位認定を行っていないもの)の開設	99 (27.7%)	78 (48.8%)	783 (53.5%)	960 (48.5%)
企業関係者、OB,OGなどの講演等の実施	236 (65.9%)	97 (60.6%)	955 (65.3%)	1288 (65.0%)
その他	35 (9.8%)	11 (6.9%)	105 (7.2%)	151 (7.6%)

資料：文部科学省調べ 28

出典) 文部科学省調べ 大学(学部)における職業意識・能力の形成を目的とした教育の実施状況(平成19年)

以上のことから、キャリア教育で行われている内容の多くは、インターンシップであり、近年においては、将来の設計や、大学での在り方、勤労観や職業観の育成がその中心となってきたことが伺える。しかし、将来の設計や大学での在り方、勤労観や職業観といったものが、どのように行われているかについては、各大学で内容が異なり、一概には言えない。そのような方向を意識している大学が増えているとだけ言える。

1-2 キャリア教育が推進された社会状況について

では、なぜキャリア教育がこのように短期間において急速に各大学において実施されるようになったのか。この節では、キャリア教育が推進された社会的背景（政策、産業、大学、学生の事情）について確認する。

(1) キャリア教育の支援政策の増加（政策）

キャリア教育の日本における政策的な導入については第2章において詳述するが、ここではキャリア教育が急速に広まった背景を確認する。

本稿において何度も書いてきたことだが、我が国のキャリア教育の導入は、1999年の「接続答申」から始まる。この答申におけるポイントは、「学校教育と職業生活」との接続について言及しており、大学のことではなく、むしろ小学校段階からの発達に応じたキャリア教育を行うことについて述べている。問題は、なぜこの時からキャリア教育を国が推進するようになったかである。キャリア教育登場の背景として、「接続答申」は次の2点を挙げている。

- ①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、進学も就職もしていないことが明らかな者の占める割合が約9%に達したこと。
- ②新規学卒者の就職後3年以内の離職も、労働省の調査によれば、新規高卒者で約47%、新規大卒者で約32%に達していること。

（中教審「接続答申」,1999 文部科学省HPより筆者抜粋）

つまり、無就業者と若年者の早期離職の増加という社会問題から、国としては単に経済や雇用の問題というだけでなく、学校教育と職業生活の接続に言及することで、学校教育によるフリーター志向の拡大や、早期における離職の問題に対応しようとしたと言える。日本におけるキャリア教育の出発点が「若年者雇用対策」であったことは、今後のキャリア教育を論ずるにあたり、覚えておく必要がある。

そうした国の思惑を裏付けるように、国によるキャリア教育や就業支援に関する大学への支援政策が次々と展開される（表 1-4 を参照）

表 1-4 国による、教育に関わる雇用や就業支援政策

発表年月日	政策名称	実施省庁
2003年6月	若者自立・挑戦プラン	文部科学省・経済産業省 厚生労働省・内閣府
2006年	現代G Pにおいて「実践的 総合キャリア教育の推進」	文部科学省
2010年	大学生の就業力育成支援事 業	文部科学省

（文部科学省HPより、筆者作成）

こうした若年雇用対策という政策的要請に応えることで、各大学は競争的資金を獲得することにもつながり、経営上からも、いかにして「キャリア教育」に取り組むかということを意識せざるを得ない状況が生まれ、各大学におけるキャリア教育の展開の原因の一つとなっている。

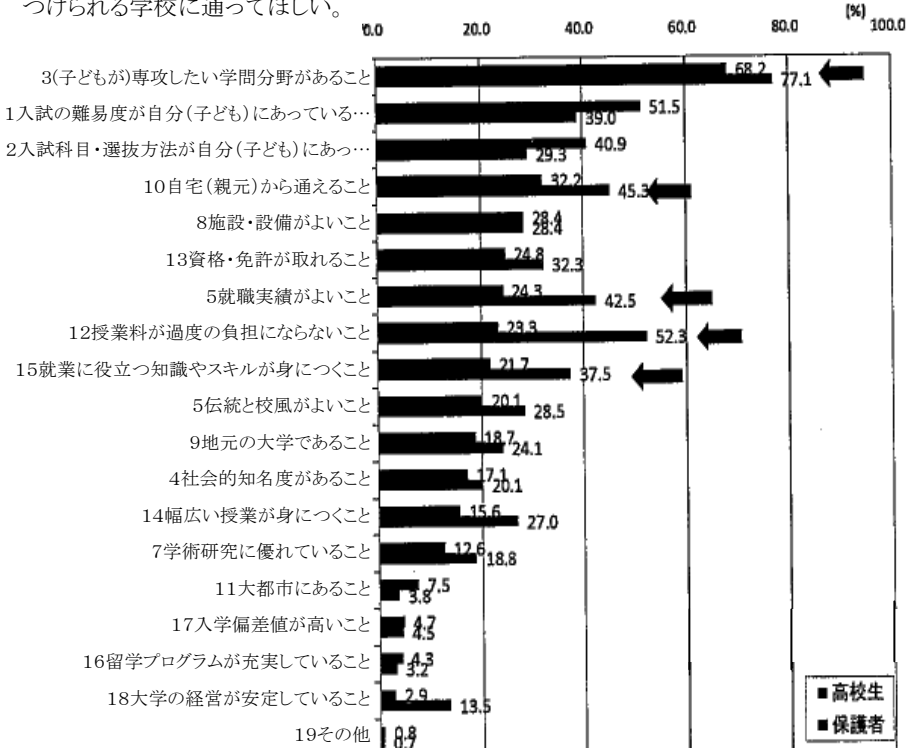
（2）大学の経営に関わる問題（大学）

キャリア教育が各大学において急速に実施された大学側の背景としては、大学全入時代を迎え、入学者を確保するということが、各大学における経営

上の至上課題となっており、保護者や社会の大学の評価の一つに、就職や進路ということが注目されるようになったことが大きい（上西充子 2006:8）。大学の成果を単純に就職や進路に求めることについては議論の必要があるが、社会一般的には、大学の成果について、就職や資格取得などを求める傾向も強い。特に、大学にとって直接の顧客とも言うべき、高校生の保護者においてその意識が強いと言える（図1-4、1-5参照）。

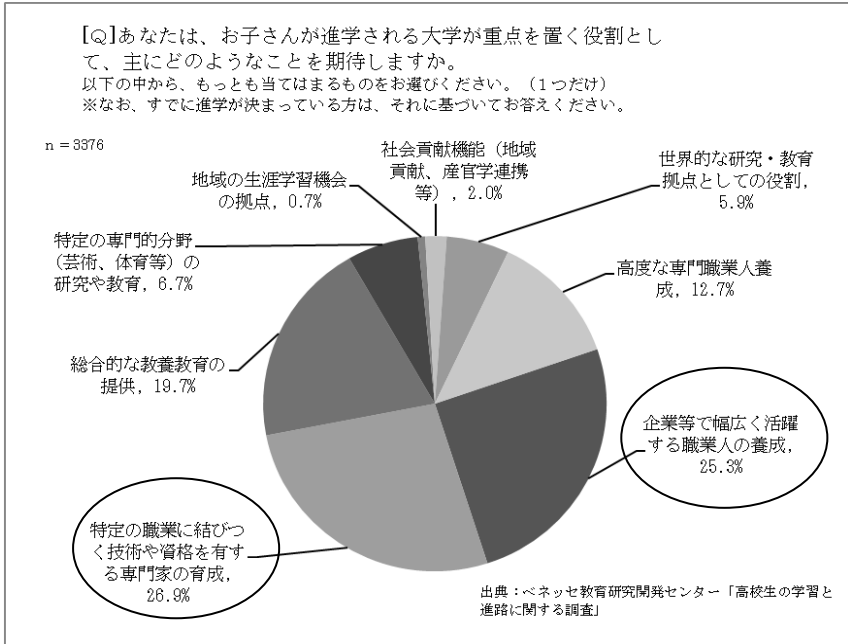
図1-4 高校生とその保護者が大学選択の際に重視すること

保護者の願い＝子どもの好きな分野で、⇒経済的負担が軽く、⇒就職できる力を身につけられる学校に通ってほしい。



出典：ベネッセ教育研究開発センター「高校生の学習御進路に関する調査」

図 1-5 保護者がのぞむ、大学の機能・役割



出典：ベネッセ教育研究開発センター「高校生の学習と進路に関する調査」

このような顧客のニーズ（高校生とその保護者）に応える形で、多くの大学はキャリア教育を展開していったということが言える。実際に上西充子が2006年に実施した「大学におけるキャリア支援・キャリア教育に関する調査報告書」の「低学年からのキャリア教育に取り組み始めた背景」（表 1-5）によれば、最も多い理由が「就職支援をより早期から始める必要がでてきたから」であり、次いで「少子化時代に対応した入学者確保のため」が多い。「就職支援をより早期から始める必要がでてきたから」という項目は、その早期から始める必要性の内容が分からず、学校によって事情も違うため、実質の最多項目とは言い難い。故に、「少子化時代に対応した入学者確保のため」という理由が最も多いと言える。

表1-5 低学年からの全学的なキャリア支援・キャリア教育に取り組み始めた背景（複数回答）（％）

就職支援をより早期から始める必要がでてきたから	73.2
少子化時代に対応した入学者確保のため	60.2
就職活動に積極的に動かない学生が目立つようになってきたから	44.4
勉学に熱の入らない学生が目立つようになってきたから	30.7
就職時の雇用形態の多様化に対応するため	30.3
企業の即戦力志向に対応した職業能力の早期養成のため	29.5
学生の就職状況が厳しくなってきたから	26.4
早期に離職する学生が目立つようになってきたから	19.2
内定辞退者が目立つようになってきたから	0.8
その他	14.6
無回答	0.8

出典：上西充子,2006「大学におけるキャリア支援・キャリア教育に関する調査報告書」
図表2-4より、筆者作成

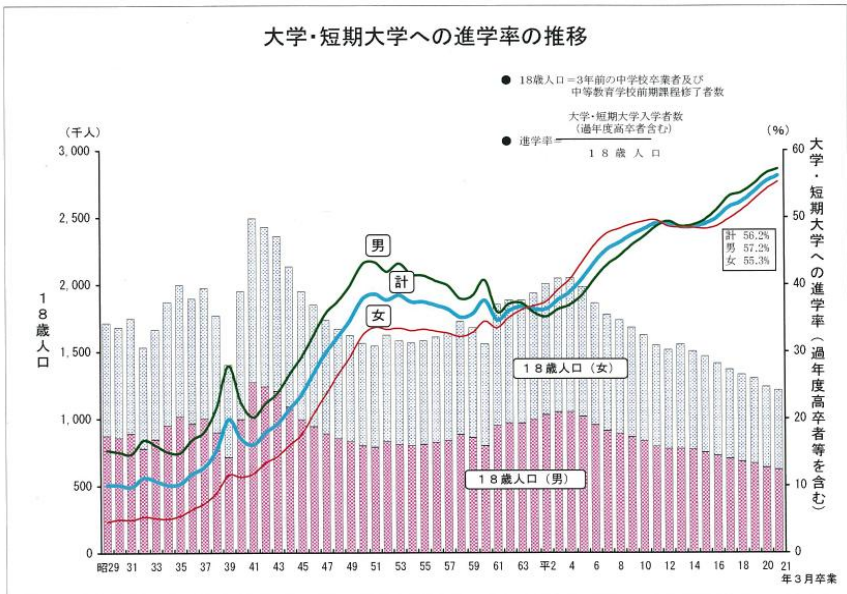
以上のように、大学がキャリア教育を導入し、推進してきた理由の多くは、経営上の課題である、入学者確保がその大きな理由と言える（筆者強調）。各大学がキャリア支援・キャリア教育の充実によって学生の「就職力」や「キャリア形成能力」を高めることによって、他大学に比べた自校の魅力を高め、入学者の確保の上での競争力を高めようとする狙いが伺える（上西 2008:8）そして、キャリア教育を実施している大学が増えれば増えるほど、他大学においてはキャリアに関して何もしていないことが目立ってしまうので、慌てて設置した大学も多いものと推察できる。

（3）学生の変化と多様化による事情（学生）

キャリア教育が各大学で推進されてきた理由を、学生の変化という面から

見ていきたい。学生の変化の大きなものは、学習意欲と基礎学力の低下である。社会の成熟化に伴い、「図 1-5」のとおり、大学への進学率の上昇は、年々増加の一途を辿っている

図 1-5 大学・短期大学への進学率の推移



出典：平成 21 年度学校基本調査 大学・短期大学への進学率の推移

また、大学数の増加と少子化の影響から、2007 年より全入時代を迎え、大学を選ばなければ誰でも大学生になれるという状況を迎えている（諸星裕 2008:20）。実際には、高校生の約半数が 4 年生大学に進学するという状況が生まれている。そのため、これまででは大学に進学しなかった層が大学生になっている。その影響を、小杉は次のように指摘する（小杉礼子 2010:13）

かつてのエリート候補としての学生なら、大学教員の研究を垣間見ること

で自ら育っていくことが期待できたが、新たな学生層は高校生と変わらず、ノートの取り方を始めとした基本的な学びの指導や生活面での指導まで必要になった。依存的で他律的な傾向は「生徒化」と呼ばれ、さらに、学習意欲を全く持たないまま入学してくる学生が層を成し、大卒フリーターを多数析出する「マージナル大学」¹⁾、での教育困難が指摘されたことは記憶に新しい。

上記のように、改めて分析するまでもないが、学ぶ意欲に乏しく、目標も持てない学生が増えているという現実がある。因みに、関はこのような目標欠如の学生が多い中で、未だに旧制大学同様、学生は入試時点で将来の目標を確定していることを前提とした学部学科別の入学者選抜を行っている大学の教育体制の問題を述べ、大学がいかに多様な学生に対して、根本的に対応できていないかを指摘している。

(関正夫 1995:138)

次に、大学生の基礎学力の低下という問題についてである。2003年11月に発表されたOECDによる、PISAの国際比較と国際数学・理科教育調査 (TIMSS) の国際結果のいずれにおいても、日本の児童・生徒の国際結果の順位が低下していることが判明し、そもそも日本人の学力そのものが低下傾向にある(この時の調査対象だった児童生徒の一部が既に大学生である)(石井秀宗他 2007:2)。

また、「大学生の学習意欲と学力低下」のテーマで、柳井晴夫・大学入試センター教授らの研究グループが全国調査した結果、大学教員のうち10人中6人が学生の学力低下を問題視していることが分かった。工学部や経済学部の教員が多いのに比べ、医学部では少ないなど学部間でかなり開きもあるが、国公私別では、私立大が「深刻な問題」「やや問題」の両方で69%を占め、国立大 (56%)、公立大 (44%) を上回っており、現場の教員の半分以上が学力低下を肌で感じていることが分かる (石井秀宗他 2007:5)

その他、私立大学情報教育協会「平成19年度私立大学教員の授業改善白

書」によれば、授業で直面している問題点として、「基礎学力がない」と「学習意欲がない」が突出しており（竹田博信 2010:263）、こちらのデータからも、教員の多くが大学生の学力低下や目的意識の欠如を強く感じていることが分かる。

以上のように、日本の大学生の多様化から、特に低学年次からの学力補填や、授業へのモチベーションの向上を促すための初年次教育が行われるようになってきたのが近年の傾向である。そして、そうした学生がそのまま3年生になり、働くことへの関心や意欲、態度、目的意識、責任感等、広い意味での勤労観や職業観の未熟さをはじめ、コミュニケーション能力や対人関係能力、基本的マナー等、職業人としての基礎的資質・能力の低下を指摘する声が、これまで以上に大きく厳しいものとなってきた。このような状況から、松高が言うように、「これまで大学3年次になってから始めてきた就職指導はもはや対応しきれず、1，2年次から「キャリア教育」が一気に導入されるようになってきた」（松高政 2007:167）。

（4）産業経済の変化と企業側の要請（産業社会）

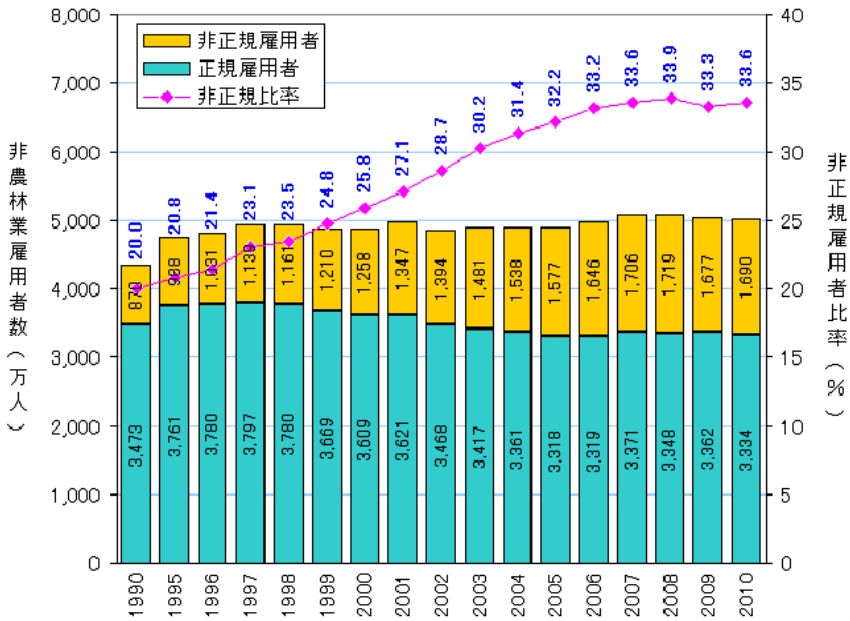
キャリア教育が急速に拡大した要因の4つ目として、産業経済の変化や、企業の求める人物像が変化してきたことについて確認する。

まず、キャリア教育を国が推進するに至った政策的な背景として、「1-2 (1)」では、雇用状況の悪化ということ述べたが、そのそもその原因が、産業経済の長期的な不況と、それに伴う環境の変化にある。1990年代初めのバブル経済崩壊以降、日本企業に特徴的だとされる長期雇用慣行や、年功的処遇、能力開発主義、企業内労使協調主義にも変化が見られるようになった（日本学術会議 2010:43）。

例えば、長期雇用を前提とする雇用管理から外れる非正規雇用の比率が高まっている（図1-6を参照）。こうした背景には、企業が長引く不況から、正規雇用者から非正規雇用の活用に積極的に踏み切ったことが言える。そのため、大学の新卒一括採用で正規雇用に漏れる学生も増加した。また、企業

内における能力開発が停滞し、新卒においても初期の教育訓練にかかる時間が短くなってきている（小杉，2010，11）。表1-6は、厚生労働省職業能力開発局において毎年調査されている「能力開発基本調査」による、労働者一人当たりの「off-JT」と「自己啓発支援」にかかる費用の変化である。これによると、平成19年から20年にかけては増えているものの、翌年は大幅にダウンしている（平成20年のリーマンショックが主な要因と思われる）。全ての教育費についての結果ではないが、この急激な減少は、教育訓練費全体の減少と見てもよいと思われる。これにより、これまでのような鷹揚な雇用活動はできず、大卒の採用環境は益々縮小していくことになる。

図1-6 正規雇用者と非正規雇用者の推移



(注) 農林業は含まず。2001年以前は2月調査、それ以降1～3月平均。非正規雇用者にはパート・アルバイトの他、派遣社員、契約社員、嘱託などが含まれる。正規には役員を含まず。

(資料) 労働力調査

出典) 総務省統計局「平成22年度労働力調査(詳細集計)」より

このように、企業は従来のように多くの正規労働者を抱えることができず、労働者の育成にもコストや時間がかけれられない状況である。そうした環境は、必然的にこれまで関心を持たなかった大学教育に対してもある種の即戦力となる能力の向上を求めるようになってきている。近年提示されるようになった「社会人基礎力」や「学士力」と言ったものも、その流れを国が重く捉えた結果である。当然求められる能力の内容は企業によって異なるものの、概ねこれまでの知識や研究を成果とする大学教育の結果には従来より肯定的ではない。むしろ、大学教育を通じてコミュニケーション能力や適応力など、ある種の人間力と呼べる能力を培うことを期待していると言える。こうした企業側の要請に応え、従来の日本的雇用環境で働ける可能性の少ない学生の将来のためにも、キャリア教育は推進されてきたと言える。

表 1-6 労働者一人当たりの「off-JT」と「自己啓発支援」にかかる費用の変化

年度	off-JT	自己啓発支援
平成 19	2.2 万円	0.7 万円
平成 20	2.5 万円	0.8 万円
平成 21	1.3 万円	0.4 万円

出典) 厚生労働省 「能力開発基本調査」の各年の結果を基に、筆者が作成

以上、キャリア教育が急速に拡大してきた社会的状況として、「政策」「大学」「学生」「産業社会」という4つの観点から確認を行った。

1-3 大学におけるキャリア教育の展望と課題

これまで、キャリア教育が短期間で急拡大し、多くの大学で実施されていること。そして、その理由について、キャリア教育を取りまく社会状況について確認をしてきた。これらを踏まえて、大学におけるキャリア教育の展望について確認する。

(1) 大学におけるキャリア教育の展望

これまで見てきたようにキャリア教育は急速に拡大しているが、社会全体の状況としては、大学新卒採用の状況は悪化の一途をたどっており（2010年10月1日現在の内定状況調査結果による内定率は57.6%）、キャリア教育は益々推進されていくものと思われる。その動きを表すものは、「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」（以下、「審議のまとめ」と、2010年1月の設置基準の変更である。

「審議のまとめ」は、2008年3月の中央教育審議会大学分科会制度・教育部会により答申されたもので、キャリア教育について次のように述べている（中教審 2008:20）。

キャリア教育は、生涯を通じた持続的な就業力の育成を目指すものとして、教育課程の中に適切に位置づける。

更に次のように続く（中教審 2008:21）。

豊かな人間形成と人生設計に資するものであり、単に卒業時点の就職を目指すものではないことに留意する。アウトソーシングに偏ることなく、教員が参画して学生のキャリア形成支援にあたる。大学が責任を持って関与するインターンシップと、単なるアルバイトとは峻別する（後者を単位認定することは行わない）。

これは、大学においてキャリア教育を行うということは、全学的に行うことをモデルとして示していることを意味し、この「審議のまとめ」から9か月後に答申された「学士課程教育の構築に向けて（答申）」も、キャリア教育という言葉は使われていないものの、大学教育を通じて就職に必要な能力を身につけさせることを4年一貫の教育プログラムの中に含ませていると言える。

また、2010年1月29日には文科省から中教審に対して、以下の内容の大学設置基準の改正を諮問しており、それを同年2月1日に中教審が適当と認めている。

第一 大学設置基準の改正

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。

（文部科学省 2010, 「大学設置基準及び短期大学設置基準の改正について（諮問）」）

この改正は2011年4月1日からの施行となるが、改めて、大学教育においてキャリア教育を全学的に（教育も厚生補導も含めて）行うことが、いよいよ義務付けの段階にまで来たと言える。

これらのことから、今後キャリア教育は学士課程教育の中に組み込まれ、全学的に実施されることが義務付けられるなど、大学教育の中で積極的に行われることが望まれていると言える。

（2）大学におけるキャリア教育の課題

では、各大学においてキャリア教育を積極的に学士課程教育内に組み込み、全学的に行うことが進められているのかというと、そうとも言えない。武蔵野大学をはじめとして、いくつかの大学は全学的なキャリア教育の取組を前面に出して行っているが、多くの大学では、キャリア教育を科目化することはしても、学士課程の中に組み込み、4年間で一つの結果を出すようには組まれていない。その最も大きな原因はこの分野における専門のスタッフが少なく、育てることも難しいことである。そのことについて、角方等は次のように指摘する（角方正幸・松村直樹・平田史昭 2010:106）。

多くの大学に共通して見られるのは、次のような課題である。(中略) 何よりこの分野を専門とした人材が不足している。新しい分野であるため、知識経験不足のスタッフ(教職員)がお互いの主業務の傍らで運営に関与することが多いため、「全体を俯瞰したマネジメントが行われていない」(中略)。組織面ではこの他、「教学と学生支援の組織(キャリアセンター、学生相談室など)の連携や役割分担が不明瞭」「責任を持ってプログラムマネジメントを行う部署・組織が明らかでない、または存在しない」といった課題もある。

角方等が指摘するように、キャリア教育は新しい分野であり、既存の学部に取り込まない分野でもあるため、担当する教員がいないことはもちろん、これまで就職指導をしていたキャリアのスタッフを育てることもしなければならず、組織や人的配置が課題と言う学校が多い。そのような状態であるため、特に教員によって実施することが難しく、全学的な取り組みになっていない。そのような意識面の課題について、角方等の説明を以下に続ける(角方・松村・平田 2010:107)。

また、教職員の間意識のギャップがあることも大きな課題である。組織面の課題から派生している問題ともいえるが、キャリア開発支援の必要性や目的・目標の理解に個人差や温度差があることが、プログラムを全学的に実施する上での妨げとなっている。具体的には、「キャリア開発支援は教員の仕事ではない(なぜ、就職支援を教員が行うのか疑問である)」といった教員の反応や、「自分自身のゼミ生の就職に関心を持っていない教員が問題」「低年次から日常学生と接する機会のある教員こそが、学生に自分自身のキャリアを考えるような働きかけをしてほしいのだが、一部に熱心な先生がいるものの、無関心な教員がいて困る」といった職員の声に代表されるケースである。

角方等が指摘することは多くの大学において当てはまる実態であろう。であるからこそ、「平成 19 年度現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代G P）」の「実践的総合キャリア教育の推進」において、武蔵野大学の「専任教員によるキャリア教育の実践」が特別の意味を持って注目されたことは記憶に新しい。

また上西等による全国の大学のキャリア支援やキャリア教育の企画実施に携わるスタッフの配置と確保の調査結果であるが、「大学の一般職員を訓練して配置」の項目が最も高く、73.9%である。一方教員の参加については5.9%を下回る（この調査では教員の配置は「その他の人材を採用・配置」に含まれる）（上西 2005:39）。この調査は2005年に行われたものだが、角方等の問題提起と指摘が2010年のものであることを考えると、5年の間に教員参加の問題を解決できた大学は少ないと言える。

（3）大学におけるキャリア教育の本当の課題

以上、キャリア教育の実施状況について概観してきたが、キャリア教育はその登場から約10年、国公私立ほとんどの大学において、何かしらの形で実施されるようになってきた。また、その推進されてきた理由も「政策」、「大学」、「学生」、「産業社会」、それぞれで異なっているため、各大学様々な事情から、兎にも角にも作り上げたというのが実態であろう。また、今後の展望としては大学教育の中に適切に位置付け、全教員参加のもと、全学的に取り組まれることが政策的には望まれている。しかし、先にも確認したように、教員との協力や連携がうまくいっている大学は少ないと言える。このような状況の原因について、森、金子、小杉は『IDE現代の高等教育 No.521』の中でそれぞれ、「大学教育との関係が議論されていないため、キャリア教育が大学教育を通して何を育成するのかが明確でなく、そのため、キャリア教育を大学教育で実施することの意義が感じられない」というような現状を指摘している（森亘 2010:3）（金子元久 2010:8-9）（小

杉 2010:13-14)。つまり、様々な事情から色々なものが混ざって、兎にも角にも出来上がったのがキャリア教育なのであり、明確な目的も一般的に共有できていなければ、大学教育との関係も考えられていないのである。これが大学におけるキャリア教育の根本の課題であると言えよう。

であればこそ、森たちが指摘するように、キャリア教育と大学教育の関係性を改めて考え、キャリア教育の目的が大学教育において実施可能であるかどうかを検証する必要があるだろう。以下、大学教育においてキャリア教育を実施することについて検証するために、第2章では、キャリア教育が何を目的に進められているのかを確認していく。

第2章 キャリア教育の目的

第2章では、現在、キャリア教育が何を目的にしているのかについて確認し、実態の目的について考察する。目的にはそもそもの始まった経緯と、その後の変遷を経てできたものがある。始まった経緯としてまずはキャリア教育の歴史を確認し、その後、日本におけるキャリア教育の定義の変遷を確認する。

2-1 「キャリア教育」の歴史

(1) 「キャリア教育」の誕生と展開

キャリア教育は1970年代にアメリカで生まれたとするのが一般的である。ニクソン政権下のアメリカ連邦教育局第19代長官 P・S マーランドが、1971年1月の全国中等学校長協力大会の席上で、「従来の職業教育 (Vocational education) というのをやめ、以後キャリア教育 (Career education) と呼び改めよう」という呼びかけからキャリア教育は誕生した (松高 2004:16)。その内容は、単なる職業教育の改革ではなく、アメリカの教育全体を改革しようという試みでもあり、いわゆる教育改革運動であった。要は、アメリカの教

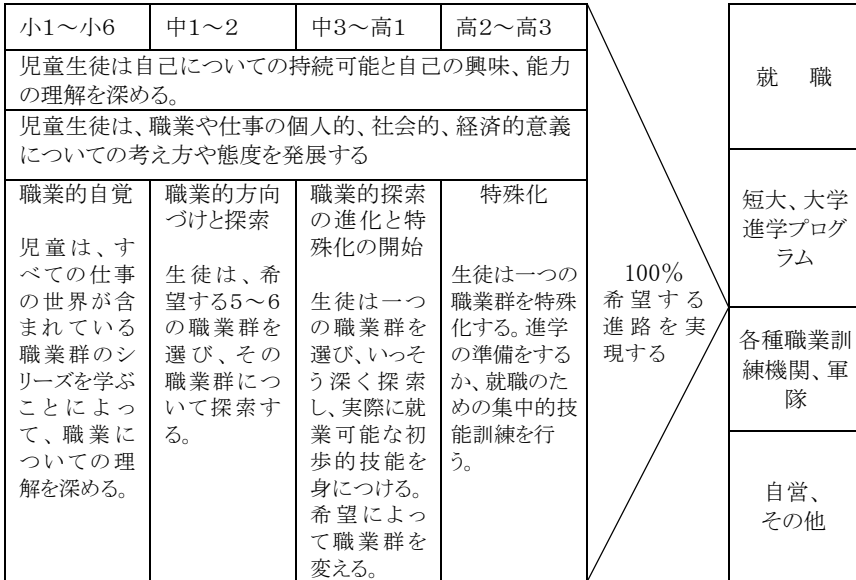
育全体を立て直すには、将来の職業や進路と関連付けた教育を行えば、子供たちの役にも立ち、子供もよく勉強するようになる。それがひいてはアメリカ全体の活性化につながるという内容であった（下村 2009:36）。

このようなキャリア教育による改革運動の登場背景について、松高は次のように分析している（松高 2004:16）。

この運動を起こさせたもっとも直接的な原因は、若者の失業率の急増である。産業・社会変化のなかで、学校を卒業しても就職に役立つ職業能力が身につけていなかったり、進路を選べない若者が急増したことから、学校教育への批判が高まり、さまざまな改革が試みられた。しかし、遅々として成果をあげられなかった。知識と労働、教育と職業、学校と社会の乖離が拡大することとなり、これらの教育課題を打開し、学校の新生や進路指導の充実を図る有力な方策として、家庭、地域、学校、行政の四者の協力体制による「キャリア教育（運動）」が始められたのである。

アメリカでキャリア教育が誕生した背景と、日本のそれは類似しており、雇用の問題が引き金となっているのは両者ともよく似ている。なお、その具体的な教育プログラムについては、図 2-1 にあるように、小学校の段階からすべての仕事の世界が含まれている職業群を学ぶなど、かなり職業を意識した教育になっている。日本の大学の就職活動直前でも中々できないことを、かなり時間を割いて行っていたようである。また、アメリカのキャリア教育は大学進学前までの教育を対象としており、現在日本に輸入され、大学で行われているキャリア教育は、そういう意味ではアメリカにも例がない、日本のオリジナルであると言える。

図2-1 キャリア教育概念モデル（連邦教育局モデル）



注) Borow, H. (ed) Career Guidance for A New Age, Houghton Mifflin Co., 1973: 先崎・中西・野淵共訳『新時代のキャリアガイダンス』実務教育出版、1978、p.172

さて、その後のアメリカにおけるキャリア教育の展開であるが、結論から言うと、80年代中盤までにはほぼ全滅する。その理由について下村は次のように指摘する（下村 2009:36）。

アメリカにおいてキャリア教育が行われなくなった最大の理由は、「もっと基礎的な勉強を重視してほしい」という批判であった。将来の職業とか進路とか、そんなことばかりいってないで、もっと子供たちにきちんと勉強をさせたいという批判から、キャリア教育の予算がストップしてしまった。キャリア教育にはどうしても、学校の勉強と対立するものと受け止められがち側面があり、学校の勉強を疎かにして、「働くこと」だけに焦点をあてる傾向があると思われてしまう。当時のアメリカにおいてもそう

いう批判があった。すべての学問が将来の職業や進路につながるわけではないので、そうした中で自身にとって有用な科目や学問を選んで行うのは、基礎学力の育成としては非常に危険であり、つまりは、教育を元に戻そうということになったのである。

しかし、アメリカにおけるキャリア教育は、少し時間をかけて復活する。ただ、そのキャリア教育は従来のような職業知識を早くから伝え、意識を高めるものと性格を異にしている。復活したキャリア教育の内容について下村の解説では、「単に職業や進路に結び付けることを直接教えるのではなく、学校の勉強がいかに社会で役立つかを認識させる」（下村 2009:38）とある。

松高によれば、現在アメリカでは「キャリア教育」という言葉は使われていない（松高 2004:16）。アメリカのキャリア教育が、日本の 1990 年代と同じように雇用の悪化、産業構造の変化から登場し、小学年次から職業知識を伝えることに失敗し、その後、学校の勉強に動機付けを持たせるための教育に変貌したことは、日本にとっても大きな参考になるのではないだろうか。

以上が、アメリカにおけるキャリア教育の誕生からの歴史である。

（2）日本における「キャリア教育」の誕生と展開

日本における「キャリア教育」の始まりが 1999 年の「接続答申」からであり、そしてその背景として「フリーター指向の増大と、早期離職の問題」に端を発した、若年者の雇用問題があったことは「第 1 章 1-2 (1)」で既に述べた。では、何故 1999 年以前の日本においてキャリア教育は日本に導入されなかったのか。児美川によれば（児美川 2007:85）、1970 年代に始まったアメリカのキャリア教育運動は、既に日本においても紹介する研究が進んでいたし、当時の文部省もまた、アメリカのキャリア教育運動には一定の注意を払っていた。そのような状況にも関わらず、何故日本においてキャリア教育が根付かなかったのであろうか。

結論から言えば、大学卒業者を受け入れる企業が、特別な職業知識や技能

を持った教育を受けた人材を必要としていなかったからである。その理由について、飯吉は次のように分析する（飯吉弘子 2008:135）

つまり、終身雇用（長期雇用）と年功序列賃金制度を支柱とする、いわゆる「日本的雇用慣行」が機能し続けており、学校での成功が職業世界での成功や処遇の有意につながるという「物語」が、一定の事実の裏付けを持ちながら、大衆の規模で信じられていた。企業側にしても、終身雇用と年功序列賃金制を前提とした採用を維持している限りにおいては、「学歴等の一元的ものさしを潜在的能力の指標評価として採用するというような、一元的能力管理の社会システムに取り込まれやすい」仕組みをもっていたのである。

以上に引用したような日本的雇用システムが可能であったのは本田によると、若年者の学歴構成の急変（特に大学進学率の上昇）と、経済の持続的な上昇による、企業内での継続的な労働力確保の必要性が、1960年代から80年代中盤にかけてあったからである（本田 2009:88）。

しかし、1990年代からの日本経済の環境の変化に伴い、企業は従来通りの長期に渡る、企業内教育が困難となったことは、「第1章 1-2 (4)」で述べたとおりである。

このような歴史的な背景から、日本は雇用環境の悪化により、「フリーター志向の増大」と、「若年者の早期離職」といった問題を抱え、学校と職業の接続を重視するようになり、1999年から、政策的にキャリア教育の導入が行われることになる。

その後の展開ということ言えば、「第1章 1-1(1)」で確認したように、わずか6年の間で80%以上の大学が何かしらのキャリア教育を行うようになり、翌年には70%以上の大学が正課内で科目として実施するまでになっている。しかし、キャリア教育を実施している理由としては、これも「第1章 1-2 (2)」で確認した通り、多くの大学が「少子化時代に対応した入学志願者

確保のため」という経営的な理由で行っている。そういう意味では、キャリア教育が事実上、「就職支援の強化による就職実績の向上」という目的によって作られてきたことは否めない。

以上、日本におけるキャリア教育の歴史的な展開から、各大学におけるキャリア教育の実質的な目的は「就職支援の強化による就職実績の向上」ということが言える。

2-2 キャリア教育の目的の定義

(1) 「キャリア教育」の目的の変遷

次に、国の示した指針、つまり政策的なキャリア教育の定義の変遷を追うことで、政策的にはキャリア教育がどのような目的を持つようになってきたかを確認する。

これまでも触れてきたが、「キャリア教育」という言葉が日本の政策文書に登場してきたのは、1999年の「接続答申」からである。「接続答申」ではキャリア教育の意味について、次のように示している。

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

（「接続答申」 第6章第1節より）

これは本田が指摘するように（本田由紀 2009：137）、包括的で、総花的な定義が与えられていたと言える。

それが、2004年の、文部科学省の「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の報告書(以下、報告書)」では次のように定義づけられた。

本協力者会議においては、「キャリア教育」を、「キャリア」概念に基づき「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の必要な意欲・態度や能力を育てる教育」ととらえ、端的には、「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」とした。(文部科学省 2004:7)

更に同報告書は、「キャリア教育の基本方針」として、次の4項目を挙げている(ただし、長文のため、簡潔にまとめられている角方等の『就業力育成論』の文章を引用する)。

①一人一人へのキャリア発達への支援。

- ・キャリアに関する個別あるいはグループ単位でのカウンセリングの機会の確保と質の向上。

②「働くこと」への関心・意欲の高揚と学習意欲の向上

- ・職業や進路など、キャリアに関する学習が教材・科目の学習や主体的に学ぼうとする意欲の向上に結びつき、教科・科目の学習がキャリアに関する学習への関心や意欲の向上につながる。

③職業人としての資質・能力を高める指導の充実

- ・将来の職業生活を視野に入れた、情報活用能力や外国語の運用能力等の向上
- ・今後、高度化する社会や企業で一層必要となる能力を身に付けられるようにする。

④自立意識の涵養と豊かな人間性の育成

- ・働くことには、生計の維持、自己実現の喜びとともに、社会に参画し社会を支えるという意義があることの理解。
- ・将来の精神的、経済的自立を促していくための意識の涵養と豊かな人間性の育成。(角方・松村・平田 2010:14)

以上に示した「報告書」による定義は、その後様々な場面でキャリア教育の定義として活用されている。先ほど引用した角方等による2010年の最新書籍である『就業力育成論』においても、キャリア教育の定義として使用されており、2005年の社団法人国立大学協会 教育・学生委員会による「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—」でも、「報告書」の定義を踏まえた上で議論がなされている。「接続答申」からの変化で言えば、「接続答申」が「主体的に進路を選択する能力・態度の育成」としていたが、「報告書」は「児童生徒、それぞれにふさわしい勤労観・職業観の育成」と言いなおされており、すべての児童生徒が同じになるのではなく、一人一人異なることが強調され、勤労観と職業観という言葉が登場している。

そして数年の後、2009年1月に開催された「中教審第1回キャリア教育・職業教育特別部会（以下、特別部会）」において、「キャリア教育、職業教育の定義等の定義」として、次のような資料（表2-1）が配布された。

この定義においても、かつての「接続答申」や「報告書」の定義を踏まえていることが、「表2-1」の中に両者の定義を記載していることで伺える。しかし、この「特別部会」から「キャリア教育」と「職業教育」が分離し、対比して考えられるようになったことを本田は指摘している（本田2009:138）。

以上のように、キャリア教育の定義の変遷を見ていくと、当初「キャリア教育」が政策的に掲げられた時は、キャリア教育という言葉の中に、「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が、その後数年の間に「キャリア教育」の意味内容は、主に「勤労観・職業観」を育てる教育へと限定されるようになり、それと共に、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と言える。つまり、政策的定義における「キャリア教育」の中核にあるのは、「勤労観・職業観」つまり「職業意識」の形成であると言える。（下線は筆者強調）

表2-1 中教審第1回キャリア教育・職業教育特別部会でのキャリア教育等の定義

「キャリア教育」、「職業教育」については様々な定義が存在し、今後その精査が必要であるが、諮問時における当面の考え方は以下のとおり。

「キャリア教育・職業教育」

勤労観・職業観や知識・技能をばぐむ教育（教育振興基本計画）

「キャリア教育」

勤労観・職業観や知識・技能をばぐむ教育のうち、勤労観・職業観の育成に重点を置いた基礎的、汎用的教育

「職業教育」

勤労観・職業観や知識・技能をばぐむ教育のうち、知識・技能の育成に重点を置いた専門的、実践的教育

教育振興基本計画
(平成20年7月閣議決定)

○勤労観・職業観や知識・技能をばぐむ教育(キャリア教育・職業教育)の推進
子どもたちの勤労観や社会性を養い、将来の職業や生き方についての自覚に資するよう、経済団体、PTA、NPOなどの協力を得て、関係府省の連携により、小学校段階からのキャリア教育を推進する。特に、中学校を中心とした職場体験活動や、普通科高等学校におけるキャリア教育を推進する。
また、専門高校等が地域社会等と連携して行う特色ある職業教育の取組を促すとともに、高校生等に専修学校の機能を活用した多様な職業体験の機会を提供するための取組を促す。
○専門的職業人や実践的・創造的技術者の養成の推進
大学・短期大学、高等専門学校、専修学校等における実践的な職業教育を促す。

中教審答申「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)

「キャリア教育」を、「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」と定義し、「発達段階に応じて実施する必要がある」とした。

「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
(平成16年1月)

「キャリア教育」を、「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」、強的には「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」と定義。

「職業教育」を、「職業に従事する上で必要とされる知識・技能、態度を習得させることを目的として実施される教育」、「より狭義には、専門教育における各教科のうち、農業、工業、商業、水産、家庭、看護、情報、福祉など、職業に関する教科の学習を通して行う教育」と定義。
その上で、「職業教育における取組は、進路指導とともにキャリア教育の中核をなすもの」と位置づけ。

出典)：中教審第1回キャリア教育・職業教育特別部会 配布資料5より

(2) 政策が示す「キャリア教育」の目的

ここまで、「キャリア教育」の政策における定義の変遷を追ってきたが、政策が掲げる「キャリア教育」は、「職業意識」の形成だけでなく、「能力」をもその守備範囲に含んでいる。2002年11月、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・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)」(表2-2を参照、以下「プログラムの枠組み」)では、「キャリア発達

表 2-2 職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組（例）

		小学校			中学校	高等学校	
		低学年	中学年	高学年			
職業的（進路）発達段階		進路の探索・選択にかかわる基礎計形成の時期			現実的探索と暫定的選択の時期	現実的探索・施行と社会的移行準備の時期	
○職業的（進路）発達課題（小～高等学校段階） 各発達段階において達成しておくべき課題を、進路・職業の選択能力及び将来の職業人として必要な資質の形成という側面から捉えたもの。		<ul style="list-style-type: none"> 自己及び他者への積極的関心の形成－発展 身のまわりの仕事や環境への関心・意欲の向上 夢や希望、憧れる自己イメージの獲得 勤労を重んじ目標に向かって努力する態度の形成 			<ul style="list-style-type: none"> 肯定的自己理解と自己有用感の獲得 興味・関心等に基づく職業観・勤労観の形成 進路計画の立案と暫定的選択 生き方や進路に関する現実的探索 	<ul style="list-style-type: none"> 自己理解の深化と自己受容 選択基準としての職業観・勤労観の確立 将来設計の立案と社会的移行の準備 進路の現実興味と 	
職業的（進路）発達にかかわる諸能力		職業的（進路）発達を促すために育成することが期待される具体的な能力・態度					
領域	領域説明	能力説明					
人間関係形成能力	他者の個性を尊重し、自己の個性を發揮しながら、様々な人々とコミュニケーションを図り、協力・共同してものごとに取り組む。	【自他の理解能力】 自己理解を深め、他者の多様な個性を理解し、互いに認め合うことを大切にして行動していく能力	<ul style="list-style-type: none"> 自分の好きなことや嫌なことをはっきり言う。 友達と仲良く遊び、助け合う。 お世話になった人などに感謝し親切にする。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分のよいところを見つめる。 友達の良いところを認め、励まし合う。 自分の生活を支えている人に感謝する。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の長所や欠点に気づき、自分らしさを發揮する。 話し合いなどに積極的に参加し、自分と異なる意見も理解しようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の良さや個性が分かり、他者の良さや感情を理解し、尊重する。 自分の言動が相手や他者に及ぼす影響が分かる。 自分の悩みを話せる人を持つ。 	<ul style="list-style-type: none"> 自己の職業的な能力・適性を理解し、それを受け入れて伸ばそうとする。 他者の価値観や個性のユニークさを理解し、それを受け入れる。 互いに支え合い、自分と合える友人を得る。
	【コミュニケーション能力】 多様な集団・組織の中で、コミュニケーションや豊かな人間関係を築きながら、自己の成長を果していく能力	<ul style="list-style-type: none"> あいさつや返事をする。 「ありがとう」や「ごめんなさい」を言う。 自分の考えをみんなの前で話す。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の意見や気持ちをわかりやすく表現する。 「友達の気持ちや考えを理解しようとする。 友達と協力して、学習や活動に取り組む。 	<ul style="list-style-type: none"> 思いやりの気持ちを持ち、相手の立場に立って考え行動しようとする。 異年齢の集団の活動に進んで参加し、役割と責任を果たそうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> 他者に配慮しながら、積極的に人間関係を築こうとする。 人間関係の大切さを理解し、コミュニケーションスキルの基礎を習得する。 リーダーとフォロアーの立場を理解し、チームを組んで互いに支え合いながら仕事をする。 新しい環境や人間関係に適応する。 	<ul style="list-style-type: none"> 自己の思いや意見を適切に伝え、他者の意志等を的確に理解する。 異年齢の人や異性等、多様な他者と、場に応じた適切なコミュニケーションを図る。 リーダー・フォロアーシップを發揮して、相手の能力を引き出しチームワークを高める。 新しい環境や人間関係を生かす。 	
情報活用能力	学ぶこと・働くことの意義や役割及びその多様性を理解し、幅広く情報を活用して、自己の進路や生き方の選択に生かす。	【情報収集・探索能力】 進路や職業に関する様々な情報を収集・探索するとともに、必要な情報を選択・活用し、自己の進路生き方を考えていく能力	<ul style="list-style-type: none"> 身近で働く人々の様子が分かり、興味・関心を持つ 	<ul style="list-style-type: none"> いろいろな職業や生き方が分かる。 自分に必要な情報を探す。 分からないことを、図書館などで調べたり、質問したりする。 	<ul style="list-style-type: none"> 身近な産業・職業の様子やその変化が分かる。 自分に必要な情報を探す。 気付いたこと、分かったことや個人・グループでまとめたことを発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> 産業・経済等の変化に伴う職業や仕事の変化のあらましを理解する。 上級学校—学科等の種類や特徴及び職業ご求められる資●や学習歴の概略が分かる。 生き方や進路に関する情報を、様々なメディアを通して調査・収集・整理し活用する。 必要に応じて、獲得した情報に創意工夫を加え、提示、発表、発信する。 	<ul style="list-style-type: none"> 卒業後の進路や職業・産業の動向について、多面的・多角的に情報を集め検討する。 就職後の学習の●●●上級学校卒業時の就職等に関する情報を探索する。 職業生活における権利・義務や責任及び職業就く手続き・方法などが分かる。 調べたことなどを自分の考えを交え、各種メディアを通して発表・発信する。

		小学校			中学校	高等学校	
		低学年	中学年	高学年			
情報活用能力	<p>【職業理解能力】</p> <p>様々な体験等を通して、学校で学ぶことと社会・職業生活との関連や、今しなければならぬことなどを理解していく能力</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・係や当番の活動に取り組み、それらの大切さが分かる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・係や当番活動に積極的にかわる。 ・働くことの楽しさが分かる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・施設・職場見学等を通して、働くことの大切さや苦労が分かる。 ・学んだり体験したりしたこと、生活や職業との関連を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・将来の職業生活との関連の中で、今の学習の必要性や大切さを理解する。 ・体験等を通して、勤労の意義や働く人々の様々な思いが分かる。 ・係・委員会活動や職場体験等で得たことを以後の学習や選択に生かす。 	<ul style="list-style-type: none"> ・就業等の社会参加や上級学校での学習等に関する探索的・試行的な体験に取り組む。 ・社会規範やマナー等の必要性や意義を体験を通して理解し習得する。 ・多様な職業観・勤労観を理解し、職業・勤労に対する理解・認識を深める。 	
将来設計能力	<p>夢や希望を持って将来の生き方や今の生活を考え、社会の現実を踏まえながら、前向きに自己の将来を設計する。</p>	<p>【役割把握・認識能力】</p> <p>生活・仕事上の多様な役割や意義及びその関連等を理解し、自己の果たすべき役割等についての認識を深めていく能力</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・家の手伝いや割り当てられた仕事・役割の必要性が分かる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・互いの役割や役割分担の必要性が分かる。 ・日常生活や学習と将来の生き方との関係に気付く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会生活にいろいろな役割があることやその大切さが分かる。 ・一仕事における役割の関連性や変化に気付く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の役割やその進め方、よりよい集団活動のための役割分担やその方法等が分かる。 ・日常生活や学習と将来の生き方との関係を理解する。 ・様々な職業の社会的役割や意義を理解し、自己の生き方を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校・社会において自分の果たすべき役割を自覚し、積極的に役割を果たす。 ・ライフステージに応じた個人的・社会的役割や責任を理解する。 ・将来設計に基づいて、今取り組むべき学習や活動を理解する。
	<p>【計画実行能力】</p> <p>目標とすべき将来の生き方今進路を考え、それを実現するための進路計画を立て、実際の選択行動等で実行していく能力</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・作業の準備や片づけをする。 ・決められた時間やきまりを守ろうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・将来の夢や希望を持つ。 ・計画づくりの必要性に付き、作業の手順が分かる。 ・学習等の計画を立てる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・将来のことを考える大切さが分かる。 ・憧れとする職業を持ち、今しなければならぬことを考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・将来の夢や職業を思い描き、自分こふさわしい職業や仕事への関心・意欲を高める。 ・進路計画を立てる意義や方法を理解し、自己の目指すべき将来を暫定的に計画する。 ・将来の進路希望に基づいて当面の目標を立て、その達成に向けて努力する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生きがい・やりがいがあり自己を生かせる生き方や進路を現実に基づいて総合的・現実的な判断に基づいて将来を設計し、進路計画を立案する。 ・将来設計、進路計画の見直し再検討を行い、その実現に向けて取り組む。 	
意志決定能力	<p>自らの意志と責任でよりよい選択、決定を行うとともに、その過程での課題や葛藤に積極的に取り組み克服する。</p>	<p>【選択能力】</p> <p>様々な選択肢について比較検討したり、葛藤を克服したりして、主体的に判断し、自らこふさわしい選択・決定を行っていく能力</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の好きなもの、大切なものを持つ。 ・学校でよいことと悪いことがあることが分かる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のやりたいこと、よいと思うことなどを考え、遊んで取り組む。 ・してはいけないことが分かり、自制する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・係活動などで自分のやりかた、係、やれそうな係を選ぶ。 ・教師や保護者に自分の悩みや葛藤を話す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己の個性や興味・関心等に基づいて、よりよい選択をしようとする。 ・選択の意味や判断・決定の過程、結果には責任が伴うことを理解する。 ・教師や保護者と相談しながら、当面の進路を選択し、その結果を受け入れる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・選択の基準となる自分なりの価値観、職業観・勤労観を持つ。 ・多様な選択肢の中から、自己の意志と責任で当面の進路や学習を主体的に選択する。 ・進路希望を実現するための諸条件や課題を理解し、実現可能かどうか検討する。 ・選択結果を受容し、決定に伴う責任を果たす。
	<p>【課題解決能力】</p> <p>意思決定に伴う責任を受け入れ、選択結果に適応するとともに、希望する進路の実現に向け、自ら課題を設定してその解決に取り組む能力</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のことは自分で行なおうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の仕事に対して責任を感じ、最後までやり通そうとする。 ・自分の力で課題を解決しようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生活や学習上の課題を見つけ、自分の力で解決しようとする。 ・将来の夢や希望を持ち、実現を目指して努力しようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習や進路選択の過程を振り返り、次の選択場面を生かす。 ・よりよい生活や学習、進路や生き方等を目指して自ら課題を見出ししていくことの大切さを理解する。 ・課題に積極的に取り組み、主体的に解決していくこととする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・将来設計、進路希望の実現を目指して、課題を設定し、その解決に取り組む。 ・自分を生かす役割を果たしていく上で様々な課題とその解決策について検討する。 ・理想と現実との葛藤経験等を通して、様々な困難を克服するスキルを身につける。 	

出典：国立教育政策研究所HPより抜粋

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。こうした4つの能力は、本田によると（本田 2009:138）、文部科学省作成の「小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引き」にも引き継がれており、その後のキャリア教育の目的を定義付ける上で大きな影響を与えているものと思われる。実際に、前記の特別部会における「キャリア教育」の定義の中にあつた「基礎的・汎用的教育」は、こうした能力の育成を意味した部分と言えよう。

これら4つの能力は、「特別部会」における配布資料である「基礎的・汎用的能力についての提言の例」を整理した表（表2-3）の各能力の源流とも言え、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のは確実である。「キャリア教育」とは、人が生きる上で大切な能力である、「基礎的・汎用的能力」を育成するための教育でもあるとみなされていると言える。

以上、キャリア教育の目的の定義について、政策的定義の変遷を追い、「能力」の育成にも触れて俯瞰してきたが、キャリア教育とは「勤労観や職業観」といった「職業意識」の形成と、人が生きる上で必要な「基礎的・汎用的能力」の育成を目指したものであると定義できる（太字は筆者強調）。

「キャリア教育」は、その登場から10年以上かけて、職業知識や技能といった「職業教育」と分離し、純粹に働くことについての意識付けや、労働や生きていく上で必要な能力を育成していくものとして、当初よりも、生きるということに重点を置くようになってきたと言える。こうしたことは大学でキャリア教育を行うために、大学で誤解され嫌われている「職業教育」の部分との差別化に苦心した変遷とも言える。

表2-3 基礎的・汎用的能力についての提言の例

	生きる力	学士力	キー・ コンピテンシー (主要能力)	社会人基礎力	就職基礎能力	エンプロイ アビリティ
趣旨	<p>「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」など景次の答申</p>	<p>「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」</p>	<p>「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的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。</p>	<p>「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」として、経済産業省の研究会在提言。 平成18年1月「社会人基礎力に関する研究会-中間取りまとめ-」</p>	<p>「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」</p>	<p>「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在提言。 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」</p>
内容	<p>○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</p> <p>○豊かな人間性 自らを律しつつ、他人とともに協働し、他人を思いやる心や感動する心など</p> <p>○たくましく生きるための健康や体力</p>	<p>○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</p> <p>○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</p> <p>○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</p> <p>○統合的な学習経験と創造的思考力</p>	<p>○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</p> <p>○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</p> <p>○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</p>	<p>○前に踏み出す力(アクシオン) ・主体性 ・働きかけ力 ・実行力</p> <p>○考え抜く力(シンキング) ・課題発見力 ・計画力 ・想像力</p> <p>○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</p>	<p>○コミュニケーション能力 ・意思疎通 ・協調性 ・自己表現能力</p> <p>○職業人意識 ・責任感 ・向上心・探求心 ・職業意識・勤労観</p> <p>○基礎学力 ・読み書き ・計算・計数・数学的思考力 ・社会人常識</p> <p>○ビジネスマナー ・基本的なマナー</p> <p>○資格取得 ・情報技術関係 ・経理・財務関係 ・語学力関係</p>	<p>○労働者個人の能力 ・職務遂行に必要となる特定の知識・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</p> <p>○企業の求める変化に対応する能力</p> <p>○横断的な市場価値を含んだ職業能力</p>

出典：文部科学省HPより抜粋

2-3 キャリア教育の目的（考察）

（1）第2章のまとめ

以上、キャリア教育の目的について、歴史と政策という2つの面から確認してきたが、それぞれ次のようにまとめることができる。

（歴史的な背景）

- ①日米両国において、キャリア教育が登場した背景には、産業構造の変化に伴う、若年者層の「失業率」、「早期離職」、「新卒無就業者」の増加といった雇用に関する社会的問題がある。
- ②日本においては、国はキャリア教育の推進によって大学と職業の接続を円滑にし、「早期離職や新卒無就業者」を減らしたいと考えており、大学は就職支援の強化から、入学志願者を確保するという経営的課題のために推進している。
- ③政策と大学の思惑で言えば、新卒無就業者を減らすということについては一致していると言える。

（政策による定義）

- ①キャリア教育が政策的に推進され始めた頃は、「勤労観・職業観の形成」といった「職業意識の形成」と、「職業に関する知識や技能」という職業教育が一緒になっていたが、数年の後には分離されるようになり、キャリア教育の定義はより「職業意識の形成」、つまり働き方、ひいては生き方を意味するようになってきた。
- ②キャリア教育には、「人間力」や「生きる力」といった「基礎的・汎用的能力」の育成も含まれて定義されている。
- ③政策によるキャリア教育は、あくまで就職支援とは一線を画すように定義されている。

以上のように、歴史と政策からキャリア教育の目的についてまとめてみる

と、政策と大学では、その目的に大きな開きがある。大学にしてみれば、どんなに将来の生き方、働き方を考えるための教育といっても、最初に迎える就職活動を視野に入れられないわけにはいかない。一方政策においては、露骨に就職支援とは言えない。卒業後の早期離職のことまで考えれば、大学教育の中での職業意識の形成や、生きていくための力の育成を期待していると思われる。これは、「初職」に最も関心とエネルギーが向かう大学と、そうではない国とでは、キャリア教育に対する考え方や意識がどうしてもずれてしまうということである。

(2) キャリア教育の4つの目的

以上、キャリア教育の目的について考察してきたが、推奨する側である政策の目的と、実施している実態としての大学とでは目的に開きがあるが、どちらかに決めるのではなく、本稿の目的はあくまで実態としてのキャリア教育の目的が大学教育において実施可能であるかどうかを検証することなので、両者を含んだ実態としての目的を確認する。政策、大学双方における実態としてのキャリア教育の目的は、以下4つに集約できると言える。

- ①職業教育（将来就く職業について知っていく。あるいは必要な専門の力）
- ②就職支援（将来の就職活動に向けて、学生の力を向上させ、新卒無就業者を減らす）
- ③職業意識の形成（社会で働く意義や、職業について興味関心を持つ、主体的に就職活動や転職活動をするための意欲の醸造）
- ④基礎的・汎用的能力の育成（社会人基礎力や学士力に代表される、ジェネリックスキル⁽²⁾、やコンピテンス⁽³⁾のこと）

①の職業教育について言えば、政策においてはキャリア教育の内容からは分離されたが、元々取り組むよう政策が示していたこともあり、そういう意味ではいつまたキャリア教育の目的の一つとして復活するか分からない。ま

た、大学における就職支援強化としては、実際に取り組んでいる大学もあり（第1章 1-1（2）参照）、検証が必要な目的であると判断した。

②の就職支援については、表だって言われることはないが、入学志願者確保のために、大学がキャリア教育において就職支援を目的としていることはこれまでの考察で明らかである。また、政策においても就職無就業者を減らす（フリーター指向の減少）ことは、キャリア教育推進のそもそもの目的であったため、国が潜在的に期待している目的とも言えよう。

③の職業意識の形成と、④の基礎的・汎用的能力の育成については、先に見てきたとおり、政策がハッキリと定義している目的である。

以上、ここで定義したキャリア教育のこの4つの目的が、大学教育の中で実施できるのかどうかについて、第3章で検証する。

第3章 大学教育とキャリア教育の関係性について

この章では、第2章で導き出した「職業教育」、「就職支援」、「職業意識の形成」、「基礎的・汎用的能力の育成」というキャリア教育の4つの目的が大学教育において実施可能であるかどうかを検証する。

3-1 大学教育におけるキャリア教育実施の可能性の検証

（1）職業教育と大学教育

まず大学教育の中で、職業教育を行うことが可能であるかどうかについて検証するが、その前に、職業教育について確認をする。金子によれば、職業教育の概要は次のようになる（金子 2007:132-133）。

そもそも大学の最も古典的な役割は職業教育であった。このような職業教育を中心とした大学教育においては、小中高の段階でまず基礎的な学力が作られ、さらにそれが各教科に編成されて、次第に高度な内容が教育され、

高校を終わる段階で一通りの教科の学力が与えられる。大学教育はその基礎にたつて、将来の職業に関連する理論的な知識を積み重ね、さらに具体的に職業で必要とされる職業関連知識が与えられる。そして学生は卒業後、この職業知識をもとに、さらに現場での仕事に応じた実践的な知識・技能（職場技能）を身につけていくのである。このようなモデルは学校教育、大学教育から職業への移行をもっとも整然と示している。しかも社会における職業と、それが必要とする知識技能を明確に知ることができれば、どの程度の数の若者が、どの専門分野での勉強をするべきかも明確に分かるはずなので、大学における職業教育こそが、合理的な社会・教育計画の基軸になると言える。フランス革命後の教育システムや、その後の社会主義国では、こうした思想が大きな力を持ったのである。

しかし、続いて金子は職業教育の矛盾について次のように語っている（金子2007:134）

こうした職業教育のモデルについては、3つの矛盾をはらんでいる。

一点目は、こうしたメカニズムが働く分野は限られており、医学や法学など、国家に統制された職業免許制度が、職業知識を明確に定義しているものである。こうした有資格につながる職業は、国家によって合格者数を制限されているため、有資格者と専門職との関係が保証されている。しかし、こうした分野は数の上では非常に少ない。

二点目は、多くの分野では職業で必要とされる知識を明確に定義することが難しい。職業知識を大学の教育課程として成立させるには、職場で実際に必要と意識される多様な具体的・実践的な職場技能を、論理的に職業知識として体系化しなければならないが、それは現実には極めて困難である。

三点目は、知識の高度化によって、職業知識の内容が飛躍的に拡大している。社会のスピードが速く、そのため職業知識がある程度限定できる医学や法学においても、すべての職業知識を教授することは困難になってきて

いる。同様の事情は他の分野でも見られ、すべての職業知識を大学での教育で与えることはこうした意味で困難になっている。

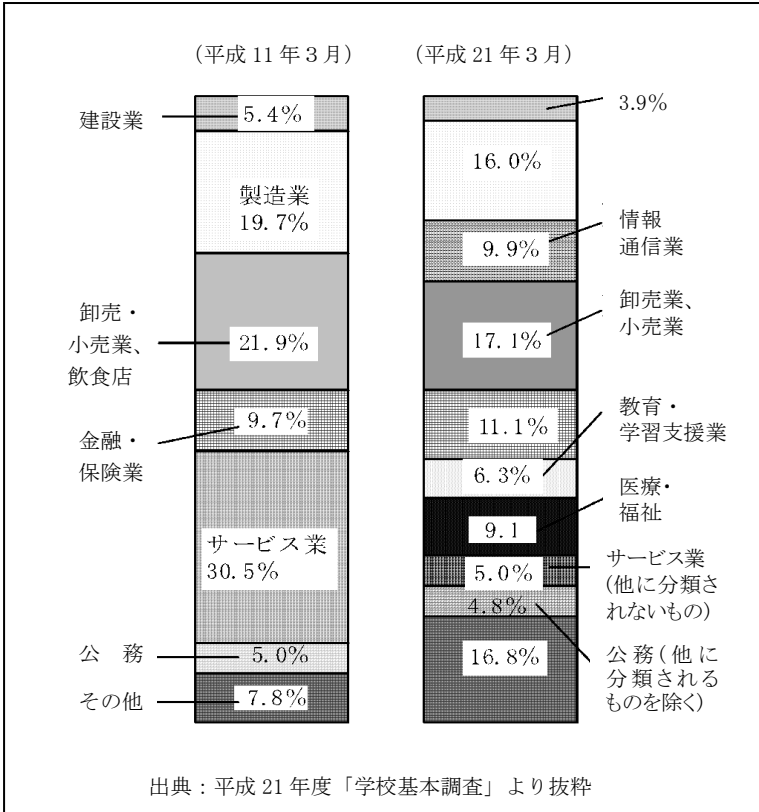
金子の分析にある通り、大学における職業教育は非常に厳しいと言わざるを得ない。

「図 3-1」は、平成 21 年度学校基本調査から抜粋した、「大学生の産業別就職者数」である。この統計によれば、「平成 21 年 3 月」で最も多いのが「卸売業・小売業」で 17.1%、次いで「製造業」が 16.0%、「情報通信業」の 9.9%と続く。最も多い「卸売業や小売業」を見るだけでも、総合商社と専門商社、デパートや百貨店、各種小売店等、様々な形態に分かれ、扱うものによって必要とされる能力や性格の因子も変わってくる。こうした多様な業種に流れるようになった現在の大学の就職事情、特に文系の大学においては将来進むべき道が多様すぎて、職業知識の体系化など不可能と言わざるを得ない。故に、大学における高度な専門的職業知識の提供は非常に困難である。

また、「第 2 章 2-1 (1)」でも確認したように、アメリカでは初等・中等教育においてではあるが、職業知識（将来就く可能性のある職業群全てを学ぶ等）を教え過ぎたために、本来行うべき基礎学力が疎かになっているという批判が出て、キャリア教育が失敗に終わったという事例もある。大学においても、本来教えるべき専門や教養の時間を割いてでも職業教育を行えば、アメリカの失敗を繰り返すことにもなるだろう。

以上の検証結果から、大学教育における職業教育の実施はほぼ不可能と言えるので、キャリア教育の目指す目的の一つは達成できないと言える。

図3-1 平成21年度大学卒業者の産業別就職者数



(2) 就職支援と大学教育

次に「就職支援」というものが「大学教育」の中で実施可能であるかどうかについてだが、その前に就職支援の定義について確認する。下村によれば（下村英雄 2009:108）、「就職支援」というものは、大学卒業前にやってくる就職活動を、いかにうまく乗り越えるかに焦点を当てており、就職活動をうまく乗り越えるためのテクニックを教えることを言う。

そういう意味では、就職支援はあくまで「指導」と言える。故に、キャリア教育という教育の枠組みに「就職支援」を入れていることがそもそもの間違いと言えよう。さらに下村は次のように指摘する（下村英雄 2009:108）。

故に、両者（キャリア教育と就職支援）には「教育」と「指導」の違いがあると言える。この区別がつかないために、多くの大学において教員のキャリア教育への参加や協力が得られない。

第4章でも詳しく考察していくが、大学教育の目的は就職ではない。これも先程の職業教育同様、学生が就職できるよう低学年次から就職指導を授業等で行えば、本来行うべき専門教育や教養教育の時間が削減され、アメリカのキャリア教育の失敗同様、同じ批判が出ると言えるであろう。渡辺は、「就職指導だけで大学としての存在意義が果たされるのであるなら、全教職員が協力して全教育活動を通して就職指導を行ったらよいであろう」と、大学教育イコール就職ではないという、痛烈な指摘を行っている（渡辺三枝子 2007:83）。

以上のように、大学教育を通じて就職支援を行うことはやはり無理があると言えよう。これが2単位、4単位程度の授業科目で就職支援を行うというのであればまだしも、全学を通じて行うことは不可能と言える。

（3）職業意識の形成と大学教育

次に「職業意識の形成」を大学教育において実施することについて検証してみる。

小杉は、「大学進学時の選択において卒業後に就きたい仕事について考慮したか、あるいは目的意識を持って進学したか」を問うた結果と、卒業直前の進路決定状況との関係を分析した研究を行っている。それによると次のようなことが分かった（小杉 2010:13-14）。

- ・大学や学部を選ぶ時に、卒業後に就きたい仕事のことを考慮して内定を取得した学生は58%。逆に考慮せずに内定を取得した学生は66%。

また、「目的はあまり考えずに、とりあえず大学に進学してみようと思ったかどうか」という質問と、卒業直前の進路決定状況との関係を分析した研究においては、無目的で進学した学生で内定を取得している学生も、目的を持って進学し、内定を取得した学生も、ほぼ同じ割合であることが判明している（小杉 2010:13-14）。

以上、小杉による2つの分析結果は、高校までのキャリア教育や、低学年次からのキャリア教育が直接の効果を持たないことを証明している。こうなる原因について、低学年次にイメージできる仕事はどうしてもサービス業や「B to C」（4、などの自分の身の周りにある職業に偏ることが多く、最終的に「B to B」（5、の仕事に就く割合の高い日本においては、あまり意味を為さないということではないかと筆者は推測する。

以上のことから、低学年次からの職業意識の形成を積極的に行うことと、良い就職につながることには因果関係は無いといえる。

（4）基礎的・汎用的能力の育成と大学教育

次に、「キャリア教育」のもう一つの目的である「基礎的・汎用的能力の育成」が大学教育において可能であるかどうかを検証する。第2章の2-3でも確認したように、「基礎的・汎用的能力」とは、社会で自立して主体的に生きていく力の総称と言える。そうした能力の具体例としては、先の図2-3「基礎的・汎用的能力についての提言の例」にあるような能力のことを指す。これらは一般には「ジェネリックスキル」や、「コンピテンス」と呼ばれるものである。こうした能力は、1990年代から若年層の失業が顕在化した時に台頭してきた考え方である。経済産業省はこうした能力を「社会人基礎力」と称し、それを育成することによって大学教育と職業とを結びつける活動を積極的に支援してきた（金子 2010:8）。また、文部科学省においても「学士力」

と称して、大学生が学士として在学中に身につけるべき能力についてのモデルを提示した。

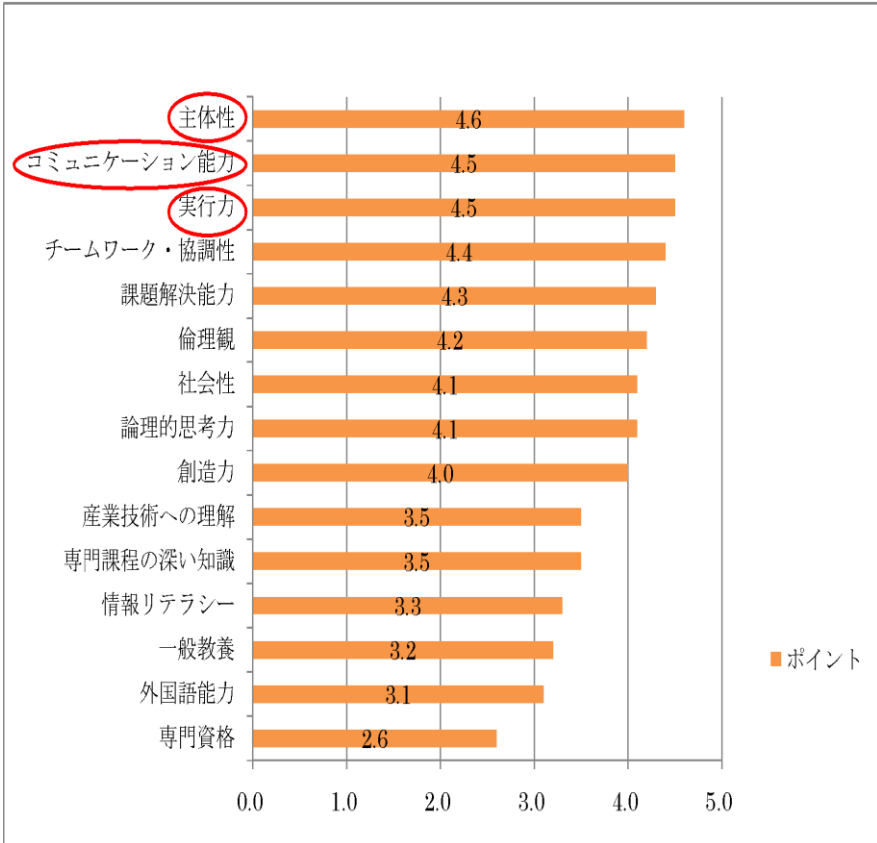
しかし、こうした能力を分かりやすく示して大学教育にあてはめようとする考え方を、金子は次のように指摘する（金子 2010:8）

ここで言われるコミュニケーション能力や、論理的な思考、というのは抽象的な概念であって、具体的にどのような能力であるのかは必ずしも明確ではない。むしろそれは個々の具体的なコンテキストにおいて意味を変えるものとみることができる。またそうした能力は生得的、あるいは幼児期から形成される、いわばIQのようなものであるかもしれない。少なくとも大学教育によってそれがどのように形成されるかが具体的に示されているわけではない。

金子の指摘は多くの大学関係者が思っていることではないだろうか。社会の要請という面から見れば、経済産業省は基礎能力指向であり、多くの企業も大学に基礎能力の育成を要求している面がある。図3-2は、2010年に「(社)日本経済団体連合会 教育問題委員会が行った、企業が採用する人材に求める能力のアンケート調査の結果であるが、「主体性」「コミュニケーション能力」「実行力」等の能力が高い。しかし「主体性」や「コミュニケーション能力」と一口に言っても、金子の言うように様々な解釈ができ、定義ができない。この調査に限って言えば、企業側がどのような「主体性」や「コミュニケーション能力」を求めているか、もっと具体的に提示しなければならない。いずれにしても、各能力の構成因子に対して、大学、企業、学生それぞれが共通の因子を想定して獲得できなければ意味がない。そして、実態としてそれは不可能であり、座学中心の大学教育において育てられる能力とも思えない。

図3-2 企業が大学生の採用にあたって重視する素質・態度、知識、能力

(n=594)



出典：(社) 日本経済団体連合会のHPより抜粋。

以上の検証から、大学教育において「基礎的・汎用的能力」の育成は困難だと言わざるを得ない。

3-2 キャリア教育の社会的効果について

（1）新規学卒無就業者の状況

大学教育とキャリア教育の関係性ということ言えば、キャリア教育の大学教育内での実施の可能性だけでなく、現在までのキャリア教育の効果についても確認しておきたい。とはいえ、何をもってキャリア教育の成果と考えるかは残念ながら特定することが難しい。そこで、キャリア教育推進の発端となった、「新規学卒無就業者の増加」や、「若年者の早期離職」の問題は解決されてきたのかというマクロの視点からの分析を試みる。

まずは、キャリア教育の始まった1999年以降の新規学卒者の就業状況と、若年者の早期離職について確認してみたい。

図3-3は、平成21年までの「学校基本調査」による大学生の卒業後の進路別推移である。この表を見ると、キャリア教育の登場した平成11年（1999年）には大卒無就業者にあたる「一時的な仕事に就いた者」と「左記以外の者」の合計が121,999人である。その後、平成16年から平成20年まで減少を続け、平成21年には再び上昇している。これだけを見れば、キャリア教育は大学卒業時の就職に大きく貢献しているようにも見える。しかし、これらの無就業者の増減は、実は有効求人倍率と密接に関係している（谷内篤博2005:2）。実際に大卒有効求人倍率の経年比較（図3-4）を見ていくと、無就業者の減少と同様、1999年から2000年にかけての底をピークに、有効求人倍率は回復してきている。しかし、再び無就業者が増加に転じた2010年（平成21年）には、有効求人倍率も下降している。このように、大卒無就業者の増減は純粋に有効求人倍率に左右されており、キャリア教育の効果が出ているとは言い難い状況である。

図3-3 進路別卒業生の推移（大学【学部】）

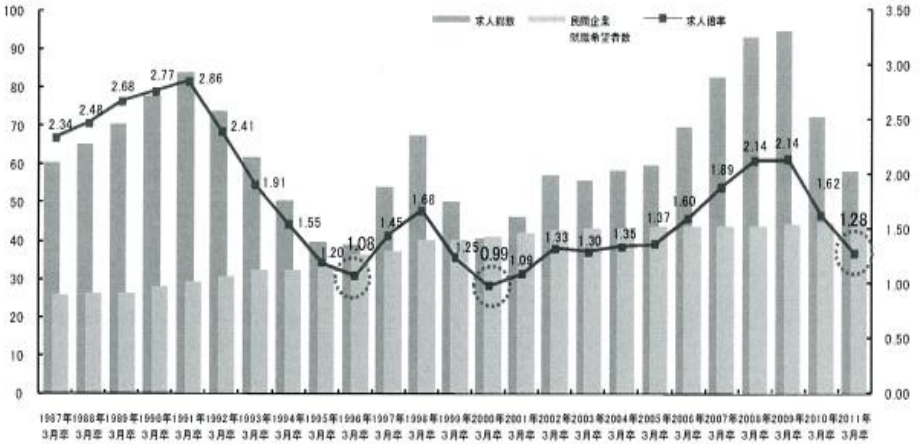
区分	計 (a)	進学者 (b)	就職者 (c)	臨 床 研 修 医 (予 定 者 を 含 む)	専 修 学 校 ・ 外 国 の 学 校 等 入 学 者	一 時 的 な 仕 事 に 就 いた 者	左 記 以 外 の 者	死 亡 ・ 不 祥 事 の 者	(再掲)左記「進学者」のうち就職している者 (d)	進学率 b/a ×100	就職率 (c+d)/a×100		
											計	男	女
平成11年3月	人 532,436	人 54,023	人 320,072	人 6,450	人 …	人 16,023	人 105,976	人 29,892	人 47	% 10.1	% 60.1	% 60.3	% 59.8
16	548,897	64,610	306,338	8,049	12,412	24,751	110,035	22,699	76	11.8	55.8	53.1	59.7
17	551,016	66,108	329,045	7,903	12,061	19,507	97,994	18,398	80	12.0	59.7	56.6	64.1
18	558,184	67,298	355,778	9,293	12,039	16,659	82,009	15,108	42	12.1	63.7	60.5	68.1
19	559,090	67,175	377,734	9,105	9,990	13,287	69,296	12,503	42	12.0	67.6	64.0	72.3
20	555,690	67,372	388,417	8,851	8,971	11,485	59,791	10,803	63	12.1	69.9	66.4	74.6
21	559,539	68,422	382,434	9,051	9,843	12,991	67,894	8,904	51	12.2	68.4	64.6	73.4

(注)1 「進学者」とは、大学院研究科、大学学部、短期大学本科、大学・短期大学の専攻科、別科へ入学した者である。
 2 「左記以外の者」とは、家事の手伝いなど就職でも「大学院等への進学者」や「専修学校・外国の学校等入学者」等でもないことが明らかなる者である。

出典) 文部科学省HP 「平成21年度学校基本調査」より

図3-4 大卒求人倍率調査

■ 求人総数および民間企業就職希望者数・求人倍率の推移
(万人)

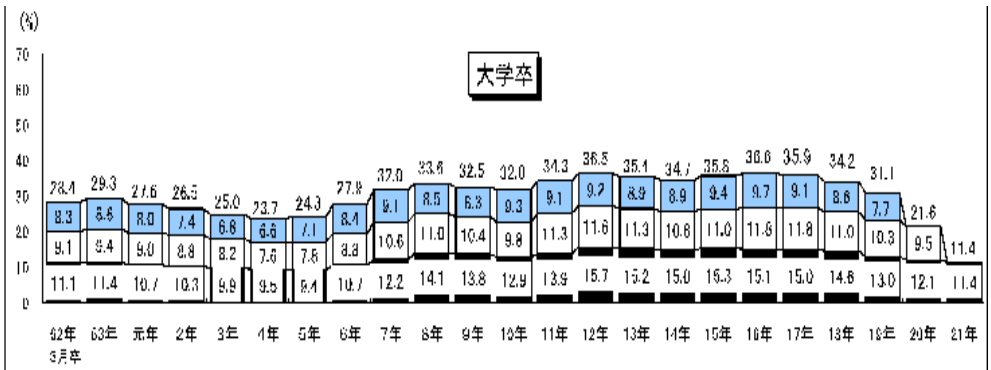


出典) 株式会社リクルートワークス研究所による大卒求人倍率調査より

（2）若年者の早期離職の状況

次に、若年者の早期離職状況である。図3-5は、大学卒業生の3年以内の離職率の推移である。これによると、3年目の離職率のピークは平成16年でそれ以降、現在にかけて減少傾向にある。しかし、離職率の低下が全国の大学で行われているキャリア教育の効果として考えるには単純すぎるので、離職の理由について検証してみる。表3-1は、「若年者の職業生活における実態調査」による、若年者の1年以内と3年以内の離職に関する主な理由である。この調査結果によると、大学において3年以内の離職で最も多い理由は「仕事が自分に合わない」であり、次いで「会社に将来性がない」である。これらの理由は、そもそも事前に調べて分かる範囲のことであり、逆にキャリア教育でキャリアが考えられておらず、効果が出ていない証拠と言える。ただ、実際に離職率は下がっているわけだが、ここ数年で会社の将来性が上がり、キャリア形成の見通しが出てきたのだろうか。実態としては、経済の悪化により転職市場が厳しくなったことで、簡単に辞めない層が増えただけのことと言える。故に、社会的にキャリア教育の効果が上がったとも言い難い。

図3-5 大卒3年以内の離職率の推移



出典) 厚生労働省職業安定局による集計より

表3-1 3年以内の離職に関する主な理由

区 分	離職理由（複数回答3つまで） （単位：%）										
	在学していない 若年労働者のうち、 初めて就職した会社を 離職した若年労働者 計	仕事 が 自分 に 合 わ な い	自分 の 技 能 ・ 能 力 が 活 か せ ら れ な か っ た	責 任 の 任 務 を 任 じ た か っ た	ノ ル マ や 責 任 が 重 さ ぎ た	会 社 に 未 来 性 が な い	賃 金 の 条 件 が よ く な か っ た	労働 時 間 ・ 休 暇 の 条 件 が よ く な か っ た	人 間 関 係 が よ く な か っ た	不安 定 な 雇 用 状 態 が 嫌 だ っ た	
総 数	[51.6]	100.0	24.5	10.2	2.4	12.7	14.2	20.9	28.8	20.1	7.0
男性	[47.8]	100.0	28.5	12.2	2.4	13.1	20.1	26.2	26.0	20.1	8.0
女性	[55.5]	100.0	21.0	8.5	2.4	12.2	8.9	16.2	21.7	20.2	6.1
中学	[75.4]	100.0	23.7	7.4	2.5	7.0	9.0	25.8	22.2	25.0	5.5
高校	[62.3]	100.0	27.3	7.6	2.0	10.1	11.4	23.0	20.9	19.4	6.7
専修学校(専門課程)	[55.7]	100.0	19.3	14.1	2.5	13.7	15.0	23.4	28.0	23.7	6.0
高専・短大	[54.8]	100.0	22.8	9.1	2.6	15.4	13.1	18.0	20.9	24.4	7.3
大学	[38.2]	100.0	24.9	12.9	2.8	13.9	19.5	16.4	27.5	15.6	8.0
大学院	[27.8]	100.0	13.3	23.3	1.5	3.8	19.3	23.3	13.7	26.7	8.9
正社員	[38.5]	100.0	24.3	11.4	3.2	12.4	17.7	23.3	25.9	19.2	7.9
正社員以外	[79.7]	100.0	24.7	9.0	1.5	12.9	10.6	18.0	21.6	21.1	6.0

出典：厚生労働省 平成21年若年者雇用実態調査結果より

3-3 大学教育におけるキャリア教育の実施の限界

以上見てきたように、キャリア教育はその目的である「職業教育」、「就職支援」、「職業意識の形成」、「基礎的・汎用的能力の育成」のいずれも大学教育においては実施が困難であると言える。また、キャリア教育の登場のきっかけとなった、「新卒無就業者」や、「若年者の早期離職」の増加状況も未だ改善されたとはいえない。つまり、大学でのキャリア教育の目的の達成は困難であり、社会的にも効果が上がっていないのである。キャリア教育はこのままでは大学教育の中で行き詰まってしまい、一つの流行として消えてしまう可能性が高い。キャリア教育は、大学教育の中でどのような目的を持つべきか、今本当に問われる時を迎えている。そして、キャリア教育がその目的を考える上で絶対に向いていなければならないのが、大学教育の目的である。しかし、大学教育の目的は一般化されておらず、何を以って目的かということも難しい。つまり、ここで大学教育とは何かということを問い直す作業が

必要となってくる。そこで、次章より大学教育の目的について考察していく。

第4章 大学教育の目的について

この章では、大学においてキャリア教育がどのような目的を持つべきか考察するための出発点として、大学教育の目的について考察していく。大学教育の目的は各大学の建学の理念やミッションによって異なるが、ここでは一般的な大学教育の目的について考察していく。

4-1 大学教育の目的の考察方法

大学教育の目的を考察する手法について確認する。まずは、辞書による定義の確認を行う。『広辞苑』によれば、「大学」は次のように定義されている。

学術の研究および教育の最高機関。一般に中世ヨーロッパの大学を起源とし、初めボローニャ大学などのように教師や学生のギルド的集団として発生し、近代国家の発達とともに19世紀以後、今日のような形態となった。日本の今日の大学は、明治以後欧米の大学を模範として設立されたもの。（広辞苑―第5版―による）

辞書の定義によれば、大学は一般的には学術研究と教育の最高機関と考えられているが、今日における多くの大学が、既に学術と研究を中心に行っている存在でないことは周知のことである。であれば、大学の大学たる所以は「教育の最高機関」ということになるが、これで目的と考えるにはあまりに曖昧である。では大学という教育とは一体何なのかと言えば、それは時代や場所によって異なってしまうので、一概には定義することは難しい（喜多村 和之 2002:142）。

また喜多村は現在の大学教育の目的について、クラーク・カーの「Maltiversity（マルティバーシティ）」を引用して次のように分析する（喜

多村 2002:144)。

大学には、当初の「教育」に加えて、「学術研究」「研究開発」「社会批判」「公共サービス」「社会選別」「教育機会の拡大」「生涯教育」などの役割が次々と付け加えられてきた。量質共に肥大化した大学は、もはや共通の情熱と目的を持った学徒の共同体でも、単一の目的に統合された総合大学でもあり得なくなった。いまや複数の目的を持ち、多様で、様々な集団が、統合する原理も精神もなしに寄り集まり、様々な顧客やスポンサーのニーズに応じていかなければならない「Multiversity (マルチバーシティー)」に変質した。

つまり、現代の大学教育の目的はあまりに多様であるという見解であり、確かにそのような様相を呈しているのも事実である。

このように、大学教育は一般的にも実態としても、その目的を見出すことが困難な状態である。そのような場合の根本的な調べ方は、そもそも大学が何故作られ、どのように必要とされてきたかを知ることではないだろうか。そこで、本稿では大学教育の歴史から、大学教育に一貫する理念を見出すことを試みたい。つまり、大学教育が長い人類の歴史の上で必要とされてきた理由は何かということについて考察する。大学である以上、時代の流れで形が変わっていくことはあっても、必要とされている理由は変わらないはずである。「不易と流行」ということ言えば、「不易」の部分について探っていきたい。以下、大学教育の歴史について考察する。

4-2 大学教育の歴史

(1) 大学教育の歴史の定義

第4章の冒頭でも示したように、大学教育の「不易」の部分の目的を探るために、大学教育の歴史から遡りたい。言い方を変えれば、「大学は歴史的に何に答えるために存在し続けたのか」、ということである。では大学教育の歴史とは一般的にどのように観念されているのか。特に我が国(日本)におい

てどのように観念されているかを確認する。「中央教育審議会大学分科会質保証システム部会（以下、システム部会）」の第3回における配布資料に、大学の定義が次のように示されている（中教審 2009:1）

現代の大学は、12世紀のヨーロッパにおける自治的な組織を起源とし、19世紀初頭のいわゆるフンボルト理念に代表される研究と教育の統合や、アメリカの大学教育における職業準備・人間形成・学術専門知識の伝達の発展など、時代や社会状況の変遷の中で様々な大学観が見られる。

つまり、我が国で大学という観念は12世紀（中世）のヨーロッパの大学を淵源とする。しかし、それはあくまで制度としての大学の淵源である。特に今回は大学教育の目的について考察するため、理念としての大学がどこまで遡るかを考えたい。では、理念としての大学はどこから始まるかと言えば、それも諸説あるが、『大学の理念』の著者として名高いカール・ヤスパースによれば、「大学のイデー自体は、ギリシャにおけるプラトンのアカデメイヤ（6、）にまで遡ることができる」（社団法人日本私立大学連盟 1986:4）。また、日本語における「大学」の語源を遡れば、中国の古典、四書五経の一つである『大学』に遡ることもでき、そういう意味では『大学』の著者という説もあり、実際に『大学』の内容を弟子に教授していた孔子7）、の学び舎も大学の起源と考えることもできる。因みに、漢の武帝8）、は「儒教」を国教と定めて大学を設置した際に、『大学』をその教育理念とした（社団法人日本私立大学連盟 1986:5）。

以下、プラトンのアカデメイヤと孔子の教育、中世ヨーロッパの大学教育、近代の大学教育（フンボルト理念）、アメリカの大学教育をそれぞれ概観していきたい。

（2）大学教育の起源

中世ヨーロッパの大学の起源であるプラトンのアカデメイヤは、ギリシャ

郊外のアカデメイヤに建設された学園で、そこで多くの若者を教育した。面白いのはほぼ同時期に、中国では魯国の曲阜で、孔子が弟子たちに教育を授けている。金子によれば、この孔子の教育も、高等教育の淵源として捉えることができる。そう言える理由は、両者の教育形態が教師と学生（弟子）との対話にあるからである（金子 2009:46）。

大学の起源と言える、プラトンや孔子の学園においては次の特徴が言える。

①教師と学生の対話

②教えられるもの（学生や弟子）の積極的な参加と討論

次に、プラトンと孔子の教育理念である。まずプラトンから見ていくと、プラトンは「真の哲学者による統治こそ理想の国家であると考えており、社会の指導者は最高の教育を受けたものでなければならないと考えていた」。また、師でもあるソクラテスの無実の処刑から、正しい意味での「哲学」によって、正しき人間と正しき社会を作ることによって目指し、いわば社会の変革を目指していた（社団法人日本私立大学連盟 1986:5）。

つまり、プラトンが目指したのは良き指導者の育成であり、社会変革者の育成であった。そして、その手法は哲学と言えた。

また金子は、プラトンのアカデメイヤにおいて特徴的だったことの一つに、「探究指向」を挙げている。それはソクラテス・プラトンに始まる伝統で、既存の知識を徹底的に疑い、検証することによって真実に近づくことが学問の神髄であり、またそれが青年を善に導く唯一の方法だとしていた（金子 2009:57）。

一方孔子は、自身の故郷である魯国において、「門下三千人」と呼ばれる人材教育を行った。その目標は「君子（立派な指導者）」を育成することであった（宇野哲人 1983:95）。そして後年、「孔子の遺書であり、初学入徳の門」と称された『大学』は、先に述べたように漢の武帝によって設置された大学の教育理念であり、孔子の理想でもある（宇野 1983:30）。宇野によれば『大学』

とは、君子、つまり立派な指導者になるための教科書であり、そのためには『大学』の八条目である「平天下・治国・齐家・修身・正心・誠意・至知・格物」を行う必要があり、特に君子に至る最初の「至知格物」こそ、高度な教育を納めることにあたる（宇野 1983:37）。プラトンと孔子が行った高等教育を見る限り、大学のそもそもの設立理念は、社会を変える、あるいは治める立派な指導者づくりであり、そのために高度な学問を行うということである。

（3）中世ヨーロッパの大学教育

続いて、大学の組織や形体としての原点である、中世ヨーロッパの大学を見て行きたい。以下、有本によれば、中世の大学は「システム部会」の配布資料同様、12世紀に誕生したという同じ見解を持っている。有本は、中世の大学の誕生について次のように述べている（有本章 2005:38）。

その頃になると、経済や社会の複雑化に伴って法律や法曹的な仕事が必要になったことに起因して、主として法学を中心にしてボローニャ大学が12世紀半ばに誕生した。他方、文明が高度化し、経済、政治、文化、医療、教育などの場に高度な知識や訓練が欠かせない状態になったことに伴って、12世紀末以前に司教座聖堂学校に由来するパリ大学が出現し、国王の勅許上を取得し（1200年）、主としてキリスト教の神学の高度な知識の伝授の場となった（中略）。パリ大学からはオックスフォード大学（1167-8年）が、さらにそこからケンブリッジ大学（1209年）が派生し、後にアメリカのハーバードやイエール大学の誕生に影響を及ぼした。またパリ大学からドイツ語圏のプラハ大学（1347-8年）が誕生し、ドイツ大学からはその後近代大学の誕生を経由して、日本をはじめ多くの国々の大学が影響を受けた。このような形で、パリ大学モデルは世界へと伝播した。

中世ヨーロッパに出現した大学とは、社会的・文化的な要求に対応して、

高度な職業教育を学ぶための社会的装置として発展したと言える。有本は更に中世ヨーロッパ大学の特徴を次のように述べている（有本 2005:39）。

中世大学はその後の大学が踏襲する原型を形成した。それは、①知的エリート
の共同体、②一般社会から隔絶した社会（ガウンとタウンの戦い）、
③学問ギルド（教師の組合、学生の組合など）、④学生に対する教育の
重視、⑤学位、⑥学寮制、⑦職階制、といったものである。

こうした現在の大学にも通じる特徴を中世ヨーロッパの大学は作り上げて
いったが、金子によれば、単に職業教育のためだけにできたわけではなく、
高度な教養教育を通しての人格形成の需要が出てきたことも指摘して
いる（金子 2009:48）。

それまでの武力を用いて権力を握ることで成立した貴族階級が、次第に
教会、あるいは世俗国家に地位を占めるにしたがって、人格的な感性と
知識を持つこと、すなわち教養を必要とした。

このように大学は、職業に関わる「法・医・神」の3つの分野を学ぶこ
とを中心に運営されていたが、貴族など指導者層の育成の需要に応えるこ
ともあり、「自由七科（現代でいうリベラル・アーツ）」も設定されていた。

その後、16世紀以降にはヨーロッパ全体の経済的な停滞と社会的な混乱
の中で、大学の発展は停滞した。その後大学が再び活動的になってくるの
は、17、18世紀のヨーロッパの安定を待たなければならない。

（4）近代大学の教育理念（3つの流れ）

19世紀になってくると、ヨーロッパの産業構造が大きく変化する事態が生
じ始めた。産業革命である。これにより、産業経済の発展と科学主義を媒介
にした学問の発展を追求すべき、近代大学が登場した。特に、ウィルヘルム・

フンボルトによって主唱された教育と研究の統一を追求すべき理念として掲げて登場したベルリン大学（1810年）は、近代大学の代表であり、象徴と言ってよい。これにより、ベルリン大学に限らず、ドイツの大学では、実験、ゼミナールを軸に研究指向を研究所のなかに根付かせることによって、科学的生産性を高めることに成功をおさめ、一躍世界の学問中心地に躍進することになった（有本 2005:39）。

「システム部会」の配布資料でも確認したように、日本の大学はフンボルト理念をベースとした、ドイツの大学を伝統的に取り入れている。フンボルト理念の特徴については、以下の通りである（金子 2007:63-64）。

- ①教師はまず研究者であり、その心身を真理の探究に捧げる。それは常に客観的な真偽によって裁断されるから、人間に高度の道徳性を与える。こうした意味で研究者であることによって、教師は学生に人格的な影響を与える。
- ②講義において教師は、知識でなく、自らの研究の体験から真実を探求する知的興奮を再現しつつ学生に訴える。学生はそれを追体験することによって、擬似的に積極的な知的体験を行い、その成果を体得する。
- ③学生自身もまた一人の真実の探究者として、書物に向かい、そこに盛られた知識の体系と格闘する。この活動は孤独でなければならず、それによって思考や論理の枠組みが形成される。同時にこれもまた孤独な、真実に向けての謙虚な営みであり、そこから高い道徳性が獲得される。

つまり、フンボルト理念を平易に述べれば、教師は研究者であり、研究と教育が一体になること。そして、研究自体が学生の教育となり、人格陶冶につながるということである。金子によれば、このフンボルト理念やドイツの大学の組織は、世界中の大学に極めて大きな影響を与えることになった。日本も例外ではない。大学は、研究と教育という二つの要求に応える必要があるという規定概念は、ここから生まれている（金子 2009:65）。しかし、フン

ボルト理念は現在のユニバーサル化した大学において学生が研究に取り組めず、研究者が教育を行えないという矛盾に苦しむ元凶とも言える。

こうしたフンボルト理念による大学教育は、いわゆる学術的な真理探究型の大学であり、産業の発展という社会の要請に応じて、それに対応できる科学者や技術者の養成ということが主要目的であった。しかし、近代大学には別に2つの潮流があることも金子は指摘している。一つは「職業人の養成」、二つ目は「リベラル・アーツ(教養)指向」である(金子 2007:51)。

「職業人の養成」とは、中世ヨーロッパの専門職である、聖職者、医者、法律家から更に工学や、農学の分野で専門職の需要が出てきたことに端を発す。また、近代国家を支える官僚(エリート)の養成や、国民教育を支える教員の養成など、様々な分野で高度職業人の育成が必要となり、高等教育機関による職業人の養成が活発化した。また、商工業者(ブルジョワジー)の台頭と、何度かの革命を経て成熟した市民社会の成熟も、かつての貴族の指導者同様、高い教養を兼ね備えた指導者の育成という需要が出てきた。ここに、かつての古典志向のリベラル・アーツ教育ではなく、既知の学問を疑う探究指向のリベラル・アーツが発展していった(有本 2005:40)。

(5) アメリカの大学教育の理念

アメリカの大学は、イギリス植民地コミュニティの大学(カレッジ)として生まれた。17~18世紀に形成された、ハーバードやイエールなどの大学がその淵源と言えよう。これらの植民地は清教徒(ピューリタン)の宗教的集団であったから、その中核となる聖職者および、社会指導者の養成が必要とされ、当初は社会を創造し、牽引する人材の育成が第一の目的であった(社団法人日本私立大学連盟 1986:34)。

その後アメリカの大学は、南北戦争後に州立大学が設立されるようになり、途中ドイツ大学の理念の導入による大学院大学の発明や、伝統的なリベラル・アーツ教育の再編などを経て、量的に拡大していった。本稿では、アメリカの大学の理念や特徴に重点を置くため、アメリカの大学の歴史自体はこ

ここで留める。

アメリカの大学の理念について、金子は「①職業準備」「②人間形成」「③
学術専門知識の伝達訓練」3つの特徴を挙げている（金子 2007:85）。これは
先に紹介した、「システム部会」の配布資料にもある通り、一般的なアメリカ
の大学の理念の特徴と言えよう。この3つの特徴について、金子と、日本私
立大学連盟の解説から、もう少し深く観て行きたい

（金子 2007:79－85）（社団法人日本私立大学連盟 1986:34－40）。

①職業教育

アメリカの大学は成立したその時点から、植民地経営を行っていくための
専門職の育成が必要であった。当初は中世ヨーロッパの大学同様、神学、
医学、法学であり、その他、化学、工学、動植物学、歯学、薬学など、実
際に高度な社会を築いていくために必要な職業につながる学問の教授が求
められた。その他、社会指導者として政治や歴史などの人文科学なども教
えられた。また、第二次世界大戦後はビジネスに関連した専門職が、1970
年代以降には健康関連の専門職への需要も拡大し、様々な職業が、大学教
育と密接な関係を持って発展してきた。

②人間形成

アメリカの大学における社会的使命の最も重きをなすものは、「民主社会の
指導者の育成」と「民主主義を支える一般的な心性の形成」、そして「機会
の普遍的な保証」である。そういう意味では、大学とはアメリカ民主主義
のリーダーである大統領を作る機関であり、ピューリタニズムに基づいた
高度な民主主義を支える市民の育成の場である。そして、そうなるための
機会は万人に保証されなければならないという理念があり、アメリカの高
等教育の量的拡大はこの理念に支えられている。また、こうした民主主義
のリーダーや、市民を育成する方法はリベラル・アーツによって支えられ
る。

③学術専門知識の伝達訓練

19世紀に至るまで、アメリカの大学の基本的な教育理念は古典主義的リベラル・アーツであった。19世紀後半から、アメリカにも新たな科学の知識や思想、ドイツ大学の理念が導入され、学問の専門分化が進み、1950年代以降、大学の量的拡大に伴って、教員の数も増え、その分、学問が更に専門分化することになる。これにより、アメリカの大学の理念としては比較的新しいが、学問の発展を継承していくということも加わった。最も、アメリカの識者はこの状態に警鐘を鳴らしており、大学の教育機能の脆弱化につながることも指摘している。

以上が、アメリカの大学教育における理念の特徴である。

4-3 大学教育の目的の考察

(1) 大学教育を貫く3つの目的

以上、大学教育とは何かを考察するために、大学の起源から、伝統的系譜である中世ヨーロッパ、近代大学、アメリカの大学の教育理念の特徴を概観してきた。その大学教育の歴史の中で、歴史が大学に求めたものは、指導者の育成であり、専門職の高度化に応じた高度職業人の育成であり、研究の発展であると言える。これらを岡の言葉で言い換えると、次の3点と言える(岡昌宏 1985:14-24)。

①指導者の育成

②職業人(高度専門職)の育成

③真理の探究(研究を通しての知識の獲得、伝達、応用)

そして、カール・ヤスパースの言葉を借りれば、この3つの大学教育の目的は、「人間性」と「学問性」という2つの柱と言い換えることができ、大学

の目的は、この柱を中心に、人間の文化生活の向上に貢献することが使命と言える（Karl, Jaspers T 1999:55）。とはいえ、マルチバーシティ化した大学において、この3つの目的がすべて達成される環境にある大学はそう多くなく、歴史的に担ってきたこれらの目的をすべて達成することは困難であると、クラーク・カーは喝破する（社団法人日本私立大学連盟 1986:47）。そこで、次節においては、この3つの目的を更に検証し、現代の多様化した大学において実施していけるのかを模索する。

（2）大学教育の不変の目的はリーダーの育成

大学の歴史的な目的3つを考えるに、「②職業人（高度専門職）の育成」と、「③真理の探究（研究を通しての知識の獲得、伝達、応用）」については、その対応に苦慮する大学も増えてきたと言える。まず職業人の育成ということ言えば、農業社会、産業社会と社会が変化するにつれて、時代的、かつ社会的な要請に応えるように、職業教育の受け皿も広がってきた。特に中世ヨーロッパから近代の大学にかけて、それは行われてきたが（有本 2005:40）、「第3章3-1（1）」でも検証したように、現在の職業はあまりに高度複雑化してきたため、専門の知識を明確に特定することが困難であり、そのような職業も増えた。そのような意味で、すべての大学において職業人の育成は難しいと言える。

次に「真理の探究」ということと言えば、一部の研究大学を除いて、これを学生の側に実施させることは困難になってきた。「第1章1-2（3）」で述べたように、進学率の上昇などから、他律型、依存型の学生が増加し、無目的に入学してくる学生も多い。そのような意味では、かつてのフンボルト理念による教育と研究の統合による人格の陶冶は見込めないとも言える。

では、学生が多様化したために大学教育はすべての理念を手放して、別の機関に生まれ変わるのかと言えば決してそうではない。それは「指導者の育成である」。先に見てきたように、プラトンや、孔子以来、真のリーダーや指導者には、最高の教育を受けたものになるという理念がある。そもそも何故

大学において専門教育を受けるのかと言えば、各専門は個別の学問に支えられており、学問は社会を構成する基である。つまり、各分野において活躍する指導者が必要だということである。そして、その指導者には共通して教養を身につける必要があり、であればこそ、大学では低学年次から教養を学ぶのである(岡 1985:35)。どんなに時代が変わろうとも、どんな学生が入ってこようとも、大学は社会を担う、あるいは変革する指導者(リーダー)の育成を行う必要がある。

以上、私はここで大学教育の最大にして不変の目的を、現代的に表現して、「リーダーの育成」であると結論付けたい(下線は筆者強調)。

第5章 キャリア教育の目的の再考

この章においては、第4章で確認した大学教育の目的である「リーダーの育成」から、キャリア教育の新たな目的を考察していく。その上で、今回の目的とは別に、大学においてリーダーの育成をどのように行っていくかということも、併せて提言していく。

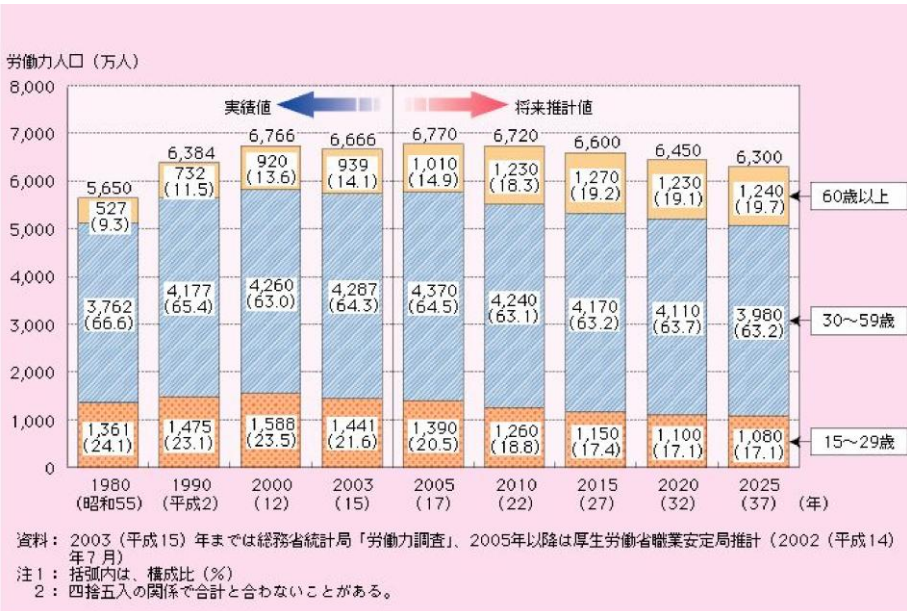
5-1 キャリア教育の新たな目的

第3章で確認したように、キャリア教育が目的としている「職業教育」、「就職支援」、「職業意識の形成」、「基礎的・汎用的能力の育成」については、現代の大学教育においては実施が困難である。また、キャリア教育に期待されていた若年者を取り巻く雇用環境の改善についても、未だ明確な効果を上げているとは言えない。では、キャリア教育はどのような目的を持てばよいのか。そのためにもまず、今後、大学を卒業する若者が職業や労働という面において、どのような時代を生きていくのか、そのことから確認したい。

（1）これからの時代の就業構造

これからの雇用や労働に関する動きを考えるにあたり、まずは労働人口の推移を見ていく。「図 5-1」は、労働力人口の推移と見通しである。

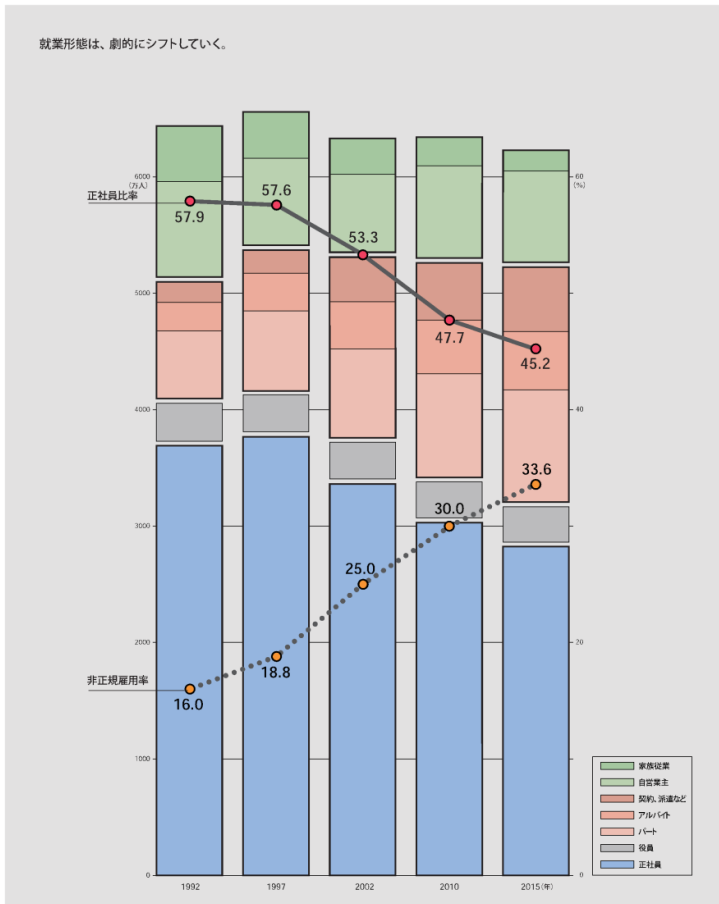
図 5-1 労働力人口の推移と見通し



「図 5-1」によれば、いわゆる少子高齢化の影響で、労働力人口も緩やかに減少していく。直近の未来である 2015 年では、2010 年に対して約 120 万人減少するが、ここで注意が必要なのは、年齢構成の激変である。労働人口の中心である 15 歳～59 歳までがどんどん減少し、非労働人口である 60 歳以上が高止まりするという状態である。これだけ見ていると、労働人口不足のために、逆に就職しやすいようにも見えるが、リクルートワークス研究所による「2015 年予測」では、同時に正社員比率が低下していることを指摘している（リクルートワークス研究所 2005:23）。

「図 5-2」は、正規社員と非正規社員の推移と予測である。この表を見れば、2015年には正規社員が45%に減少し、非正規社員は33%にまで増加する。では、何故労働力人口が減少するにも関わらず、正規社員は減少するのだろうか。リクルートワークス研究所の調べと、『就業力育成論』によれば以下のとおりである(リクルートワークス 2005:23)(角方・松村・平田 2010:38)。

図 5-2 正規社員と非正規社員の推移と予測



出典：リクルートワークス研究所 『2015年予測』 22pより

- ①退職者が出て、同等数の正規社員の補充を行わない。
- ②人材ポートフォリオを活用する企業の増加。

①については、「第1章1-2(4)」でも確認したように、90年代からの日本経済の長期低迷に伴い、長期雇用の慣行が崩れ始め、雇用の調整のために退職者と同等数の正規社員の補充は行わなくなったということである。そのため、積極的に非正規社員を活用していると言ってもよい。また、②については、専門職を求める傾向が強くなり、正規・非正規の立場で仕事を考えるのではなく、どのような立場でも、何ができるかで人材の適材適所を行っていくということであり、専門に長けた非正規雇用者を活用する企業が増えてきているということである。

このような正社員が減少し、雇用が流動化するような就業構造について、角方等は次のように指摘している（角方・松村・平田 2010:39）

このシナリオから、大学が認識すべき重要項目を一つだけ抽出すると、「新卒で入社した会社で一生働き続けるのはごく一部の限られた人となる」ということだ。また、その「ごく一部の限られた人」が「恵まれた人」であるとも一概には言えない時代になっていく。つまり、新卒時の企業選びにおいて「一生働き続けることのできる会社」の価値は低下していくだろう。

つまり、これからの卒業生の多くは、環境適応が難しいほど激変する企業社会の中で、目の前の仕事に追われながらも、自らの進路を見直す必要にも迫られる。従来の卒業生と違うことは、初職がそのまま安泰にはならず、絶えず将来を考える必要があるということである。

（2）時代の制約を受けて生きる人間としてのキャリア教育

では、このように雇用が流動化し、先行き不透明な社会において、キャリ

ア教育はどのような力を身に付けさせることが必要なのであろうか。それについて、2人の識者の意見を紹介し、筆者の意見としたい。まず宮下の意見である（宮下一博 2010:82-83）。

キャリア教育を考える時、一般的には一人一人の人生における勤労観や就業観の育成に焦点が当てられがちであるが、人間の人生は、自分自らの動きのみならず、社会や世の中の動きとも連動していることに気づくはずである。例えば近年で言えば「バブル景気」や、「バブルの崩壊」などである。その影響を排除した人生などあり得ないし、人間の人生は、個人の人生の歩みと共に、その個人が生活している時代や社会のありようという双方の関連のもとに成立していると考えられる（中略）。その時代に対して、もし社会の矛盾や不条理を感じた時、中学生や高校生ではまだ社会を構築していくという力はそれほど強くないが、大学生ないしそれ以降であれば、場合によってはその社会や時代に積極的に働きかけて、それを変えて行くことができるはずである。そのための適切な手段や方法を、大学の専門や教養を通して学ぶのである。

つまり、学生一人一人のキャリアを考えた時に、どうしても学生を取り巻く時代や環境によって、状況は常に異なる。であれば、いつの時代にも共通したキャリア教育などありえないし、どんな時でも自分で自分の道を切り開き、考えることのできる力を養わせるのが、真のキャリア教育ではないだろうか。そうすることが、雇用が流動化し、常に自分の将来を意欲的に考える必要があるこれからの時代にも合っているとと言える。

今一人、溝上の意見も参考にしたい。溝上も進路に関しては、「結局のところ大学時代とはうって変わって猛烈に働く学生も多いのだから、大学としてはどのような波が来ようとも、猛烈な働きぶりを支えられる程度の知識や技術くらいを大学時代にきちんと勉強させておけばそれでよい」といった意見を述べ

ている（溝上慎一 2004:198）。

両者の意見に共通していることは、予定調和のキャリア形成ではなく、どのような時代になり、どのような環境になっても、自ら必要な勉強をしたり、情報を取ったりできる能力を身につけさせること。自ら社会や環境を変えていくだけの意欲や態度を育てることこそが、キャリア教育だということである。

実際に、学生の進路決定や、卒業後の活躍や転職には様々な要素が絡んでいる。本人の性格や能力はもちろん、後天的に獲得した能力や、その時々々の社会情勢や環境の影響、何より「運」といった不確定要素まで入ってくる。であれば、やはり大学がキャリア教育として行えることは、いかにして社会と関わるだけの知識や能力を授け、社会や自身の環境に立ち向かうだけの意欲や態度（自ら必要な勉強をしたり、情報を取ったりする能力も含む）を備えさせることができるかということになると考える。（下線は筆者強調）

（3）リーダーの育成とキャリア教育

これからのキャリア教育の目指すところが、学生一人一人が、これからどのような環境の変化を迎えても、それに立ち向かうだけの意欲や態度を備えさせることであることを確認したが、それが大学教育の目的であるリーダーの育成とどうつながるかである。だが、リーダーの資質を高めていくということは、自分の人生に対して主体的に立ち向かうことにつながるのではないだろうか。言い方を変えれば、自身の人生に対して立ち向かう意欲や態度を育てることがリーダー教育とも言える。もう一度大学教育の歴史からリーダーの育成ということを考えると、プラトンや孔子の行った指導者の育成とは、社会を変革していくリーダーの育成であり、そのために高度な教育を授けていた。つまり、大学における学びは、社会を変えていく、創っていくための学びであり、それはすなわち、これからのキャリア教育において身につけさせたい、自分の力で自分の人生を切り開くための意欲を身につけることと同義になると言える。

また、リーダーになるということは積極的に様々なことに関わり、自分で

必要な勉強をする必要も出てくるので、これこそが、大学教育において困難であった「基礎的・汎用的能力の育成」にもつながるといふ期待が持てるのではないだろうか。以下、結論に向けてこれまでのことをまとめる。

- ①大学教育の目的はリーダー（指導者）の育成であり、良きリーダーを育てるために、大学は社会を構成する高度な学問を専門と教養という形で学生に授ける。
- ②これからのキャリア教育が考えなければならないことは、予定調和のキャリアや将来ではなく、どのような時代、どのような環境になっても主体的に自身の人生を築いて行ける意欲と態度を育てることである。
- ③大学教育の目的であるリーダー（指導者）の育成を行っていくことは、これからのキャリア教育が目指す、どのような時代、どのような環境においても主体的に自身の進路を築いていくための意欲と態度を育てることにつながる。
- ④リーダー（指導者）の育成は、その心構えとして、積極的に様々なことと関わっていくことを学ぶので、学業の充実、体験の増加による、いわゆる「基礎的・汎用的能力」の育成につながることを期待できる。

本稿において目的としていた、これからの大学におけるキャリア教育の目的について、「大学教育が目的とするリーダー(指導者)の育成を行うことが、これからのキャリア教育の目的であり、そういう意味では、この目的の方向性こそ、真の意味で全学的なキャリア教育を行うことになる」と結論付ける。
(下線は筆者強調)

5-2 リーダーの育成を行うための大学教育

この節では、今回の目的とは別に、大学におけるリーダー教育をより全学的に行っていくために、2つの提言を行いたい。特に、大学職員として行えることを中心に述べる。

（1）正課外の教育の強化によるリーダーの育成

大学教育の中心は当然正課の授業であり、4年間を通じた授業カリキュラムである。しかし、「第1章 1-2 の（3）」で確認したように、進学率の上昇は、学ぶ意欲に欠け、目的意識の低い大学生を増加させている。故に、関の言葉を借りて言えば「かつての目的志向型で早熟型の成人的學生像（関1995:140）」を前提とした正課の授業カリキュラムだけでは、現代の学生に対してリーダーとしての心構えや意識付けを行うことは難しい。つまり、既に目的や志を持った学生に対しては有効な大学の高度なカリキュラムも、目的や志が無く、それらを探す気も無いかもしれない学生の前では無力である。そこで注目するのは、正課外における教育である。正課外というのは、部活やサークル活動、文化祭や体育祭のイベント運営、授業のティーチングアシスタントや学内ボランティア等、学校で行う様々な学内活動や行事のことである。もちろんアルバイトなどもその人の基礎的な能力の育成に貢献しているであろうが、アルバイトには意図された教育がない。学内活動や行事（イベント）における学生の活動を教育的に組み上げていく、正課外のカリキュラムを作り、リーダーを体験する機会を増やすことを考えるとよいのではないだろうか。

学内活動や行事だけでなく、近年多くの大学では、オープンキャンパスやキャリア支援、環境美化などで学生によるアドバイザー制度を作って運営している。その他にも、学生が地元の商店街や特定企業とタイアップして活性化や一つのビジネスを展開していくなどの活動もある。こうした学生たちがリーダーを体験する場を増やすことが、今後の大学教育、特にリーダーを育成していくという目的達成のためには、必要であると考えられる。

渡辺の言にもあるように、「大学という時期だからこそ伸ばせること、大学の場合だからこそできること」を最大限に考えていくことが重要である（渡辺2007:82）。

(2) 教職協同の強化（大学職員の教育への参加）

これからの大学教育（キャリア教育）の運営の仕方として大切になるのは「教職協同」の考え方である。渡辺は大学におけるキャリア教育の取組みについて次のように述べている（渡辺 2010:2）。

教職員は、学生の全活動を統合化するように大学が相互の協力をし、協働する体制を構築すること。キャリア教育は職業指導課だけの仕事ではない。学生相談、教務課、教師集団の連携が必要。

特に大学においてリーダーの育成を念頭に置くのであれば、渡辺が指摘するような教育における「教職協同」が必要であろう。なぜなら、先程提言した正課外における教育環境を増やす場合には教員だけでは困難である。また、いくら教育重視の時代とはいえ、教員の研究時間を正課以外の教育にまで充てるのであれば、大学の持つ研究機能は益々低下してしまう。教育における教職協同は、教員の研究支援にもつながることである。

教育における「教職協同」においても一つ重要なことは、これからの大学職員は、教育を担う主体となる意識を持つことである（下線は筆者強調）。

カール・ヤスパースは大学の機能は「研究・教育・サービス」の3つであると定義した（岡 1999:19）。そしてこの考え方は現在までも生きており。これまで「研究・教育」を教員が、「サービス」を職員が担ってきた（岡 1999:30）。しかし筆者は、今後は「研究」を教員が、「サービス」を職員がこれまで通り担い、「教育」については教員・職員共に担っていくことが重要だと考える。職員も教育に参加することにより、大学におけるリーダーの育成を通した人格教育が行えるのである。

また、北海道のA大学では、学生窓口に携わる部署の代表者が集まり、「学生たちにいかに充実した学生生活を送らせるか」というテーマで、毎月ディスカッションを行っているという。このような事例は、職員が大学教育に積極的に参加している事例の一つであろう。

大学教育の先駆者であるプラトンや孔子は、教師と学生の対話や討論そのものを教育と考えていた。人格形成ということ言えば、それが一番影響力の高い教育と言える。であれば、教員だけでなく、学生の成長のために職員も勉強をし、自己を修めれば、学生のよき対話者になり、大学の教育力を高めていけるのではないだろうか。

以上、正課外の教育のカリキュラム化と、それを運営していくための、教育における「教職協同」についての提言である。

おわりに

以上、大学における新たなキャリア教育の目的についての考察を試みた。これまで、大学教育とキャリア教育の関係性について論じるということは少しずつ行われ始めており、本稿においても引用させてもらった研究がある。しかし、キャリア教育の目的を考察するために、大学教育の目的を問い直した研究は本稿が初めてと言える。それだけに、いくつか課題を残した。その主なものを2点挙げると、

- ①大学教育の目的について、現代の大学論も含めた考察を行うこと。
- ②リーダーの育成を行うことがキャリア教育になるという証明の深い考察（大学で育成するリーダーの資質や理想像などの考察も含む）。

本稿では一応、大学教育の目的であるリーダーの育成を行うことが、将来自分の人生を主体的に築いていくための意欲や態度を育てるという本稿で示したキャリア教育の目的になることを述べ、結論づけたが、リーダーの育成とキャリア教育が目指す目的の一致に関する深い考察ができていない。このことに関しては文献による研究ではなく、自分がケース・スタディーを作っていく必要があると考えている。

筆者が所属する麗澤大学は、リーダーセミナーという部活やサークル、寮などのリーダーに対する教育を実施している。その他、様々な部署で学生を組織してグループ活動を行っている。こうしたリーダーセミナーや、グルー

プ活動について、担当する教職員同士の連携がこれまでは無かった。今後は教職員が連携し、課題の共有や、学生たちにどのような体験を提供するかなどということ話し合い、大学の課外活動を通したリーダーの育成という形でプログラム化していくと良いのではないかと考えている。今後は、このような正課外の教育の体系化を一つのケーススタディーとして、様々な事例や調査結果を積み上げ、本研究の続編としての「事例研究報告」を作ることを目標とし、以って麗澤大学の教育活動に貢献したいと思う。

なお、本論文は2011年1月に桜美林大学院に提出した修士論文に、一部加筆修正をしたものである。

注

- 1) マージナル大学は、日本労働研究雑誌2010年9月号(No.602)に掲載された、居神浩氏(神戸国際大学経済学部教授)の論文、「ノンエリート大学生に伝えるべきこと — 「マージナル大学」の社会的意義 —」の中で使用されることで注目されている言葉である。居神氏によれば、伝統的な大学群を「中核」と位置付け、それに対して伝統的の大学像ではまったく把握しえない「周辺」的な位置づけにある大学群のことを「マージナル大学」と呼ぶ。平たく言えば、学習意欲に乏しく、高校生となんら変わらない学生をたくさん抱えている大学のことである(小杉 2010:15)。
- 2) ジェネリックスキルとは、「汎用的能力」と訳されるもので、時代や国によってその表現方法や用途は異なるが、いずれも社会で求められる力や、生きて行く上で必要な力と言われている。世界におけるジェネリックスキルの主な類似概念は以下の表のとおりである(角方・松村・平田 2010:82)。

国名	名称	管轄組織
日本	社会人基礎力	経済産業省
日本	学士力	文部科学省
日本	人間力	内閣府
日本	職業的発達にかかわる諸能力	文部科学省
アメリカ	コンピテンシー	米国国務省他
国際基準	キーコンピテンス	OECD

出典：（角方・松村・平田 2010, 『就業力育成論』 82 p から筆者作成）

- 3) コンピテンスとは、あることを遂行する能力、才能、資格、適正などの総称で、ジェネリックスキルと同意で使用されることが多い（（角方・松村・平田 2010:82））。
- 4) B to C とは、企業(business)と一般消費者(consumer)の取引のこと。
- 5) B to B とは、企業(business)と企業(business)の取引のことで、企業間取引という。
- 6) プラトンのアカデメイアとは、紀元前 387 年にプラトンによってアテネ郊外に設立された学園。アカデメイアでは[天文学](#)、[生物学](#)、[数学](#)、[政治学](#)、[哲学](#)などが教えられた。そこでは対話が重んじられ、教師と生徒の問答によって教育が行われた。弟子にあたる[アリストテレス](#)は 17 歳のときにアカデメイアに入門し、そこで 20 年間学生として、その後は教師として在籍した（久保勉 1927:91）。
- 7) 孔子（[紀元前 551 年 9 月 28 日](#) - [紀元前 479 年 4 月 11 日](#)）は、[春秋時代](#)の[中国](#)の[思想家](#)、[哲学者](#)、[儒家](#)の始祖。当時の中国は乱世であり、人心の荒廃を沈められる偉大な指導者（君子）を育成するための教育に尽力した（宇野 1983:109）。
- 8) 漢の武帝（[紀元前 156 年](#) - [紀元前 87 年](#)、在位[紀元前 141 年](#) - 紀元前 87 年）は、[前漢](#)の第 7 代[皇帝](#)。[諱](#)は徹。[廟号](#)は世宗。正式な[諡号](#)は孝武皇帝。初代皇帝高祖[劉邦](#)の曾孫に当たり、父は[景帝](#)で、生母は[王氏](#)。ま

た、皇太子に立てられる前の王号は膠東王（こうとうおう）。平陽公主ら3人の同母姉がいる。前漢王朝の最盛期を担った皇帝として有名（宇野1983:111）。

引用（参考）文献

- 有本章 2005, 「大学の誕生」『今、教育の原点を問う』諏訪春雄編, 勉誠出版: 37-50
- 中央教育審議会 1996, 『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）』
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/960701.htm.2010.12.10)
- 中央教育審議会 1999, 『初等教育と高等教育との接続の改善について（答申）』
(http://www.chs.nihon-u.ac.jp/german/inst/yonei/yonei_info/daf-kurs/mo dul2/toshin_99-12-16/991201g.htm.2010.10.25)
- 中央教育審議会 2004, 『第7回大学教育部会 配布資料4-2』
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/06101201/004/001.htm.2010.10.25)
- 中央教育審議会 2009, 『第1回キャリア教育・職業教育特別部会 配布資料』
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo10/shiryu/_icsFiles/afiefieldfile/2009/01/28/1218272_5.pdf.2010.10.25)
- 中央教育審議会 2009, 『第3回大学分科会質保証システム部会 配布資料』
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/027/siryu/_icsFiles/afiefieldfile/2010/08/24/1296391_2.pdf.2010.8.29)
- 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

石井秀宗・椎名久美子・前田忠彦・柳井晴夫 2007, 『大学教員における学生の学力低下意識に影響する諸要因についての検討』東京大学大学院教育学研究科

Karl, Jaspers T, 1952, *Die Idee der Universitat*, Berlin:Heidelberg(=1999, 福井一光『大学の理念』理想社)

角方正幸・松村直樹・平田史昭 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

金子元久 2007, 『大学の教育力－何を教え、学ぶか－』ちくま新書

金子元久 2010, 「キャリア教育－小道具と本筋」『IDE 現代の高等教育』(521) : 4－10

久保勉訳 プラトン著, 1927, 『ソクラテスの弁明・クリトン』岩波文庫
厚生労働省 2009, 『平成 21 年若年者雇用実態調査結果』

(<http://www.mhlw.go.jp/toukei/itiran/roudou/koyou/young/h21/gaiyo.htm>
1.2010.11.25)

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－』

(<http://www.janu.jp/active/txt6-2/ki0512.pdf>, 2010.10.25)

国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2002, 「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）」

(<http://www2.gsn.ed.jp/houkoku/2005c/05c07/program.pdf#search.2010.12.10>)

小杉礼子 2010, 「キャリア形成の視点からみた大学教育」『IDE 現代の高等教育』(521) : 10－15

松高政 2004, 『大学におけるキャリア教育の現状とその効果に関する実証的研究』京都産業大学

松高政 2007, 「キャリア教育再考、再び」『キャリアデザインへの挑戦－58 人のキャリアデザイン論－』日本キャリアデザイン学会監修 : 133－137

溝上慎一 2004, 『現代大学生論－ユニバーシティブルーの風に揺れる』日本

放送出版協会

宮下一博 2010,『大学生のキャリア発達—未来に向かって歩む—』ナカニシヤ出版

森 亘 2010,「巻頭言」『IDE 現代の高等教育』(521):2-3

諸星裕 2008,『消える大学残る大学』集英社

文部科学省 2004,『キャリア教育の推進に関する総合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～』
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002.htm.2010.10.25)

文部科学省 2007,『高等教育分野における職業教育の在り方について』
(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/gijij/_icsFiles/afldfile/2009/08/18/1280777_1.pdf.2010.10.25)

文部科学省 2009,『平成21年度学校基本調査』
(http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/_icsFiles/afldfile/2009/12/18/1288104_2.pdf.2010.10.25)

内閣府 2004,『少子化社会白書(全体版)』
(<http://www8.cao.go.jp/shoushi/whitepaper/w-2004/html-h/html/g1331020.html>.2010.12.27)

日本経済団体連合会 教育問題委員会 2011,『産業界の求める人材像と大学教育への期待に関するアンケート結果』
(<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2011/005/honbun.pdf>.2011.01.10)

岡昌弘 1985,『大学教育論』行路社

リクルート・ワークス研究所 2005,『人材マーケット予測プログラム』
(<http://www.works-i.com/download/>.2010.12.27)

下村英雄 2009,『キャリア教育の心理学』東海教育研究所

社団法人日本私立大学連盟研修事業委員会 1986,『大学とは』社団法人日本私立大学連盟

- 関正夫 1995, 『21 世紀の大学像－歴史的・国際的視点からの検討』 玉川大学出版部
- 竹田博信 2010, 『企業の期待する「キャリア教育」について』 大阪樟蔭女子大学
- 上西充子 2006, 『大学におけるキャリア支援・キャリア教育に関する調査報告書』 法政大学大学院経営学研究科キャリアデザイン学専攻調査委員会
- 上西充子 2007, 「自分の殻をやぶる」『キャリアデザインへの挑戦－58 人のキャリアデザイン論－』 日本キャリアデザイン学会監修：119－122
- 宇野哲人訳注 1983, 『大学』 講談社学術文庫
- 渡辺三枝子 2007, 「キャリア教育とキャリア形成支援」『キャリアデザインへの挑戦－58 人のキャリアデザイン論－』 日本キャリアデザイン学会監修：79－83
- 渡辺三枝子 2010, 「東京基督教大学におけるキャリア教育シンポジウム配布資料」
- 谷内篤博 2005, 『大学生の職業意識とキャリア教育』 勁草書房