

キャリア教育の現状と課題

Career Education in Japan: Its Development and Issues

走井 洋一

Yoichi HASHIRII

はじめに

2006年現在、フリーター、ニートは、それぞれ総計で187万人、63万人いると報告されている(厚生労働省, 2007)。後にみるように、政府はこうした数字を重視して、フリーター、ニート対策を横断的に実施しているところである。ここでフリーターとニートを一括したが、本論で改めて言及するように、本来これらはまったく性質の異なるものである。ただ、政府の施策は若年層(主として15~34歳)に対する自立支援というかたちで包括的に行われ、「キャリア形成支援」あるいは「キャリア教育」と位置づけられてきたため、本稿においてもこれらそれぞれに固有の問題をさしあたって考慮せず、「フリーター・ニート問題」という一つの問題として扱うこととする。

さて、こうしたキャリア形成支援やキャリア教育は、職業生活との結びつきの強さから労働政策の問題として捉えられがちであるが、現在ではそれにとどまらず、学校教育にも範囲を広げて諸施策が講じられている。それに対応してキャリア形成支援やキャリア教育についての研究も広がりを見せているといつてよい⁽¹⁾。本稿もそうした広がりの中のひとつと捉えられてよいが、これまで多方面から語られてきた「キャリア教育」についてその全体像を把握し、これから辿るべき道筋を見出す研究への端緒をなすものと考えている。ただ、端緒であるがゆえに、キャリア教育施策の現状と課題を描き出すことに本稿のテーマをあらかじめ絞っておきたい。

以下では、まずキャリア教育をめぐる諸概念を整理し、キャリア教育を論じるための共通認識を確保する(I)。これまでの学習観や教育観が

キャリア教育を論じるうえで——キャリア教育のみならず教育そのものを論じるうえで——不十分であった現状を振り返りつつ、新たな学習観や教育観を提示するとともに、キャリアをめぐる諸概念にも検討を加えることとする。さらに、現在進行しているキャリア教育施策の背景とその施策に通底する考え方を抽出する(II)。そこで、いわゆるフリーター・ニート問題の対策としてのキャリア教育という実態が浮かびあがることになるはずである。そしてここまでの検討を踏まえ、キャリア形成の目標についての問題と、キャリア教育にできることとできないことを考えていくことで、キャリア教育の課題を鮮明にしたいと思う(III)。

なお、本稿で用いる「大人」は相対的に成熟しているもの、「子ども」は相対的に未成熟なものを指し示すことばとして用い、特定の年齢段階を指示することばとしては用いないことを最初に断っておきたい。

I 諸概念の再検討

(1) 教育

「教育」ということばの意味内実を確定していく作業は、それだけで十分に大きなテーマであるといつてよい⁽²⁾。確かにキャリア教育を主題とする本稿においてこのテーマにのみ紙幅を割くことはできないが、この意味内実を確定することによってキャリア教育の抱える問題点が整理されることになるだろう。そこで、これまで唱えられてきた「教育」についての代表的な見方を素描し、本稿で用いる「教育」ということばの意味内実を確定しておきたい。

さて、「教育」を自覚的な営みとして学的に構成

しようとしたはじめの一人は、J. A. コメニウスであると考えられる。彼は「あらゆる人に あらゆる事柄を教授する・普遍的な技法を 提示する大教授学」(Comenius, 1657, 1 巻, p.13), すなわち『大教授学』という通称をもつ書物を著し、そのなかで教育という普遍的な技術を記述しようとしている。印刷術 (Typographia) に倣って教刷術 (*διδασκαλία*) と名づけられたその技術は (Comenius, 1657, 2 巻, p.136), 子どもが白紙 (Tabula rasa) であるということが前提とされている。もちろん、コメニウスもまた、子どもの自然性への視点を有してはいた。彼は子どもが身につけなければならないものとして、知識、徳行、神に帰依する心、の3つをあげて、その種子が自然に与えられており、教育によって発現すると述べているため (Comenius, 1657, 1 巻, p.81), 全くの“白紙”であるとみなしていたわけではない。しかし、子どもが大人になるために教育が不可欠な要素であると考えていたことは「教育されなくては (nisi disciplinetur), 人間は人間となることができない」(Comenius, 1657, 1 巻, p.81) ということばに端的に表れている。

この教育観は、「人間とは教育されなければならない唯一の被造物である」(Kant, 1803, p.217) といった I. カントのことばと同様、“homo educandus” という子ども観が底流をなしていると考えてよい。そして、こうした子ども観には、子どもは教育されたことを学習するというある種の信仰が内在している。つまり、親や教師によって行われる教育を通じて子どもが学ぶことができなかつたとしても、より適切な教育を施すことによって子どもが必ず学習するに違いないという考え方である。こうした考え方が、教育によって子どもはいかようにも変容しようという誤った認識に結びついていくのは想像に難くない。

こうした教育観をさらに先鋭化させていったのが、J. デューイと E. クリークである。デューイは「他の人々とともに生活することから受ける教育」と「計画的に子どもを教育すること」とを分け、前者を付随的な教育、後者を意図的な教育と名づけて (Dewey, 1916, p.19), 教育を発達や形成過程と同義としてみている。コメニウスにおいて明確ではなかつた子どもの学習作用や発達、成長、形

成といったものが、ここにおいて教育と同義のものとして扱われたことになる。このことはクリークにおいてさらに明確に示される。彼によれば、教育学がこれまで考察の対象としてきたのは、自覚的な教育意図から生じる教育過程のみであったが、これは教育の側面にすぎず、社会生活における影響や形成作用をすべて教育として位置づける必要があるという (Kriek, 1930, p.53)。彼らにおいて教育が形成過程全体と同義とみなされるにいたつたと考えてよいだろう。

こうした見方は、人間の形成過程を包括的・総合的に捉えるという点においては意味があることかもしれないが、しかしデューイやクリークが意図していた以上の帰結をもたらすことになる。クリーク自身も認めていたことではあるが、もともと教育は大人による意図的な行為として捉えられてきた。しかし、彼らはその意味を拡大し、なおかつ、コメニウス以降受け継がれてきた教育という営みと学習という営みとの直接的関係を取り込むことで、教育と学習との素朴な一元論に帰結していったのである。

その一方で、このように教育と学習・形成を一元化して捉えてしまうのではなく、ある目標やねがいに近づけるべく子どもに変容をもたらすように積極的に働きかける教育の範囲を限定しようとする教育観もある。J.-J. ルソーは、教育を、自然による教育、人間による教育、事物による教育、と分けたいうで、自然による教育は人間の力によって変更することができないために、それに即して人間や事物が教育しなければならないと考えていた (Rousseau, 1762, 上巻, p.24-25)。つまり、ルソーは、子どもの自然性を強く信頼していたため、人間にはどうすることもできない自然にしたがって子ども自身が学習・形成していくことができるように働きかけるだけで十分であると考えたのである。その結果、人間による教育は「消極的」(Rousseau, 1762, 上巻, p.132) でなければならぬというかたちで記述されることになる。

ルソーの、いわゆる自然主義的教育あるいは消極教育は確かに教育と学習との単純な一元論には陥っていないと考えてよいが、しかし消極教育も、大人が子どもに対してもっている目標やねがい——ルソーにおいては自然にかなった大人になること

——を実現するべく、子どもに対して働きかけていると考えるべきであろう。つまり、教育したことが直接的に子どもに影響を与えるという見方に立っていた点を、ルソーと、コメニウス、デューイ、そしてクリークらとの共通点として指摘することができる。教育の役割をどの程度認めるかという点において差異を認めることができるとしても、どちらも教育が子どもの形成過程に必ず影響を与えるという前提をもっていることは確かである。彼らの教育と学習や形成過程との関係を図示すれば、図1のようになると考えられる。ここではさしあたって、デューイ・クリークらのように教育と形成過程とを同義にみなすものを「デューイ・クリーク型」とし、ルソーのように教育の役割を限定的に考えていたとしても教育が形成過程に影響を与えると考えるものを「ルソー型」とする。

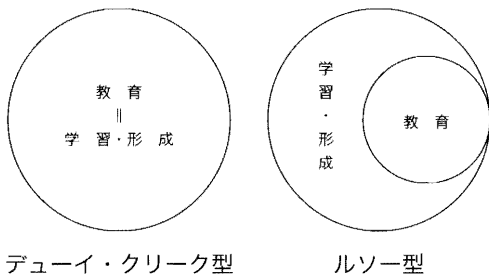


図1 従来の教育－学習・形成関係

そもそも、教育は大人による意図的な営みである。そうであるかぎり、教育を拡大して捉えること、あるいは教育が必ず子どもに学習をもたらすその結果としての変容が引き起こされると考えることは、子どもの学習過程や形成過程のすべてを大人が管理するという誤った考え方に結びつく可能性を排除しきれない。つまり、デューイ・クリーク型にせよ、ルソー型にせよ、教育が大人による意図的な営みであることへの自覚を欠いているかぎり、教育したことが必ず子どもの学習や形成に寄与するという認識をもたらさざらうし、子どもには教育が必要であるという“homo educandus”という子ども観を無批判に受け入れることにもなるだろう。

しかし、教育が大人による意図的な営みであるという事実に真摯に向き合うならば、教育は無限

の可能性を秘めているどころか、むしろ教育にできることは非常に限定されていること、さらには教育したとしてもそれが確率的にしか成果を生まないということに気づかされるだろう(広田, 2003)。このように考えるならば、教育は、学習や形成に影響を与えることもあるだろうが、その一方で影響を与えないこともありうるはずである(図2参照)。教育とは、子どもの学習や形成にとって不可欠な営みではないことをまずは確認する必要があるだろう⁽³⁾。

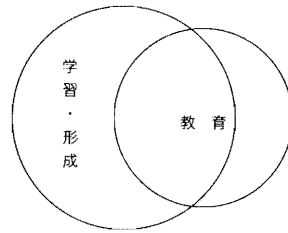


図2 新しい教育－学習・形成関係

(2) 学習・形成

上述のように、子どもが大人による教育(=大人による意図的な営み)を必ずしも必要としないとすれば、子どもはいかにして形成しているのだろうか。

教育という営みが近代において生み出されたものであるとP. アリエスやI. イリイチらが指弾したことは周知のとおりである(Ariès, 1960, 1972; Illich, 1970, 1984)。彼らは、中世のヨーロッパなどにおいて教育という大人による意図的な営みを見出すことができないという事実をふまえ、18世紀頃から登場してくる「学校」が子どもたちを囲い込み、教育を独占することによって、子どもには教育が不可欠であるという“homo educandus”という考え方がわれわれのうちに定着していった過程を明らかにする。これがいわゆる「学校化」とよばれる事態である。それ以前の社会においては「子供ないし若い大人が混在する徒弟修業」によって「価値と知識の伝達」あるいは「子供の社会化」が達成されていた(Ariès, 1960, p.1)。すなわち、子どもに対する大人の意図的な営みとしての教育がない時代においても、子どもは社会化していたのである。

では、こうした徒弟制において子どもはいかに社会化していたのか。この点についてはいろいろな見方が可能だろうが、ここでは徒弟制における学習過程を「正統的周辺参加」として記述したJ. レイブらの研究を参考に考えてみたい(Lave and Wenger, 1991)。

徒弟制において新参者(a newcomer, =学習者)はその社会において必要な知識や技能を身につけていく(図3参照)。この際、学習者は当該の社会において中心を担っている十全的实践者(a full practitioner)へと近づいていこうとすることによって、学習を遂行する。その過程においては、自己のアイデンティティを変容させるという事態を必然的にかつ同時に学習者は経験することになるはずである。というのも、その社会においてより中心的な位置を担うようになっていくためには⁽⁴⁾、当該の社会において必要なことがら——知識、技能、そしていわゆる社会性にかかわるスキルなど——を獲得し、自己のアイデンティティを変容させていくことが求められるからである。正統的周辺参加として生じる学習は、このように具体的かつ個別的な社会、あるいはより広い意味での文化へと参加しようとする際に生じると考えてよい。子どもたちはこうした個々の文化において「一人前」となっていくのである。そして、こうした学習のプロセスは、個々の文化が不変でないかぎり、終わることなく続いていくはずである。当該の文化の中心を担っている十全的实践者もまた、その文化がより広い文化や他の文化との相互作用において変化し続けていくため、相対的に十全であるにすぎず、その文化の変化にあわせてつねにアイデンティティの変容を余儀なくされていると考えるとよいだろう。

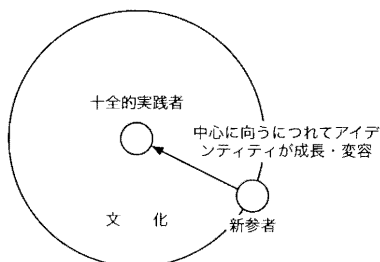


図3 正統的周辺参加論における学習

個々の文化という具体的かつ個別的な状況への参入によって学習者は否応なく自己自身の変容を迫られることになるが、その変容は学習者自身にとって望ましい場合もあれば、望ましくない場合もありうる。文化が多種多様であればあるほど、学習者は、自分にとって望ましくない変容を要求する文化から離脱し、望ましい変容を要求する文化へと参入することができると考えてよい(図4参照)。

しかし、学校化された社会においては、子どもたちにこうした離脱と参入を行う自由はほとんどない⁽⁵⁾。学校化以前の社会、とりわけここまでみてきた徒弟制においては、生活の場、学習の場、仕事の場が統合されていたのに対して、学校化された社会においてはこれらが分割されており(佐伯ほか, 1995, p.126)、そのため、学習の場で要求されるのは、その後に来る仕事の場や生活の場で求められるスキルを身につけることになる。学習の場である学校は、すべての子どもたちを開き込み、学習することを求めるのだが、仕事の場が多様であればあるほど、子どもたちが将来就くであろう職業すべてを見通してそれぞれに必要なスキルを身につけさせることは困難になる。それ

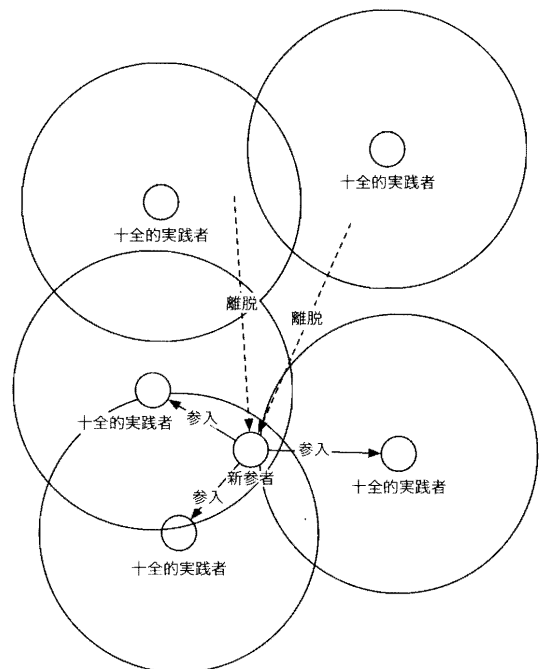


図4 多様な文化のなかでの学習

ゆえ、学校は仕事の場で必要となるであろう一般化されたスキルを身に付けさせることで満足せざるをえないが、そこに開け込まれた子どもたちは不可避免的にそうした一般化されたスキルを個別的な文脈から切り離された状態で学ぶことを迫られるのである(佐伯ほか, 1995, p.2-3)。学校や教師、大人は「そのスキルを身につけることが職業を獲得したときに役に立つ」という善意にもとづいてこうしたスキルを子どもたちに伝えることが正当であるとみなす。ただ、一般化されているために個別的状況において必ずしも妥当するとはかぎらないにもかかわらず、これらを正当なものとして子どもたちに身につけることを強要するのである。これが「善意による支配」と呼ばれる事態であり、教師や大人の主観的な善意にもとづいて支配を正当化し、強化しているにすぎない(畠山, 1989, p.286)。このことは、先に述べた教育と学習との素朴な一元化を背景として、子どもを“homo educandus”とみなす考え方に依拠しているといつてよい。

学校化された社会においては、子どもの学習や形成過程が子ども自身によってではなく、教師や大人によって遂行されるという矛盾を孕んでいるといつてよい。学習の主体はどこまでいっても子どもでしかないが、社会が学校化されていくプロセスにおいて、子どもたちは学校以外の場で学ぶことができないという誤った認識が定着していくこととなる(Illich, 1970, 1984)。その結果、学習するためには学校に行かなければならないという論理の転倒が生じてくるのである。そして、すべての子どもたちを対象とする学校は、すべての子どもたちにとって有益であると大人たちが考える一般化された——個別的かつ具体的な文化的な状況からは切り離された——知識や技能、そしてスキルを教育することとなる。これらが子どもにとって必要であるという保証がないまま学習することを強要するという事態が、子どもを“homo educandus”とみなしてきた結果、生じていることをわれわれは確認しておく必要があるだろう。

(3) キャリア・キャリア形成・キャリア教育

キャリア(carrier)ということばは現在多種多様に用いられているが、文献のなかに現れること

ばに注目し、その概念の歴史的な変遷を記述した川喜多(2007)によれば、“career”はラテン語の“carrus”(車輪のついた乗り物)を語源としており、16世紀になって英語として「フルスピードで馬を走らせて駆ける」あるいは「戦闘における突撃」という意味が出てきたという。17、18世紀頃になって「権力への階段の上へ上への道」をも含意するようになってくる。つまり、以前には価値的に中立であったものが、この時代にいたって“career”が一つの正しい道を示すことばとして用いられはじめていたと考えてよいだろう。

そして、19世紀半ば頃までには、職業それ自体を示すことばとして“career”が用いられるようになる。ただ、この場合の「職業」は、働くことそれ自体を意味しているのではなく、安定した生活を約束してくれるだけの収入をもつ職業を意味しており、“career”はそうした職業やそれに伴う地位を示していた。特に、外交官や政治家という特権的な地位にある人を指す意味でも用いられていた。つまり、“career”は、たとえそれが羨望であれ、蔑視であれ、庶民から見れば、自分たちの職業(job)とは異質の特権的な職業を示すものとして扱われることとなったといつてよい。

20世紀半ばにいたつてようやく、“career”概念は、研究の対象となることで、上述のような価値的なニュアンスが排除されて、その相対性が指摘されはじめるようになってくる。ただ、こうした経緯から、このことばのもつ多義性を把握することが可能であろう。

それでは、われわれはキャリアをどのようにとらえればよいだろうか。それぞれの人に適したそれぞれのキャリアがあるという意味での相対性を引き受けつつも、そこに共通するキャリア概念の見通しを立てていくことが、キャリア教育やキャリア形成を考えていくうえで求められるはずである。その際、渡辺(2007)が、20世紀半ば以降のキャリア研究における定義のなかに、①人と環境との相互作用の結果、②時間的流れ、③空間的広がり、④個性、の4つを共通点として抽出していることが手がかりを提供してくれるだろう。

①は、キャリアが個人とその生活の場との相互作用において生じてくるものであり、場合によっては職業や職務といったことがらと同義になるこ

ともあろうが、それ以外にも家庭生活や市民活動などをも含意したものとして位置づけているということである。また、こうした様々な生活の場は固定的で閉じられたものではなく、個人の生活に応じて多様に広がっていくものであることはいまでもない。これが③の空間的広がりへとつながるのである。

そして、④の個別性 (individuality) は、自己決定、自己選択などのように、一人一人の個別性を認めることがキャリアにとって不可欠なことに由来する。ただ、ここでいわれる個別性は、自己の利益だけを追求するという利己主義と同義ではないのは、キャリアが個人とその生活の場との相互作用において生じてくるものであるということから考えれば明白である。自己は確かに他の何物でもない自分を強調するものではあるが、自分と同じ場所にいる他者に対してはじめて自分を強調することができるという側面を有している。すなわち、自己はつねは自分を肯定することと否定することの二重性のうえに成り立っているのである (上田, 2000)。その意味で、この個別性は、社会的人間としての自己の個別性と考えるべきであろう。

最後に、②の時間的流れは、累積とか積み重ねといったことばが示すように、過去から現在、そして未来にいたる時間的連続性を包含しているという意味である。ただ、実存的に捉えれば、時間は連続しつつも、その一瞬一瞬が隔たっていると考えることができる。実存哲学の立場から人間形成を考察した O. F. ボルノーが人間形成過程における連続的なものと非連続的なものとを分けて、非連続への視点の重要性を指摘したように (Bollnow, 1959)、キャリア研究においても “transition” という概念が重視されている (渡辺, 2007, p.14)。“transition” は「移行」と訳されて連続的な契機を強調する捉え方をされることもあるが、ただその場合であってもまったく変化のない連続性ではなく、ラテン語の “transire” を語源としているように、「越えていく」というニュアンスを含むため、過去と現在との間、あるいは現在と未来との間の隔たりを見出すことができるだろう。ボルノーがいうような「危機」や「出会い」などの契機が連続性のなかで断絶を生み出すことも

ありうるだろうし、紆余曲折を経つつ形成していくプロセスにおいて徐々に自己を変容していく (= 乗り越えていく) ということもあるだろう。いずれにせよ、キャリア形成が時間的に単純な直線の経路ではなく、多種多様な経路を辿る可能性を有していることを指摘できるはずである。

キャリア概念が非常に多義的・多面的な意味内容を実を有していながらも、現在の研究動向においては、4つの観点からまとめうることが確認された。例えば、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) も、キャリアを「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」としたうえで、「働くこと」が今日においては職業生活以外にもボランティアや趣味など多様な活動があるため、多様な活動の総体として考える必要性に言及しており (p.7)、上述の4つの観点を踏まえていることを看取できる。

さて、キャリアがこの4つの観点を有した概念であるということに同意したとして、本稿において問題となるのは、キャリア形成やキャリア教育がどのようにして成り立つのかということである。先に吟味した教育と学習・形成の概念を踏まえつつ、これらについても検討しておきたい。

キャリア形成が個々の人間において生じることは、④の個別性からも明らかであるが、このことは一人一人が異なっているという一般的な意味での個別性ではなく、個々の人間が置かれた環境や社会、文化といった具体的状況において個別性をリアルに獲得していくということにほかならない。なぜなら、学習や形成過程は、具体的かつ個別的な状況においてアイデンティティの変容を迫られた結果として生じるものにほかならないからである。

ただ、キャリア教育ということばについては、矛盾を孕んでいるといわざるをえない。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) は、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」、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 (p.7)、個別的な視点を示しているが、その一方でそれぞれの学校段階における発達課題を示している (p.9)。

つまり、「教育」ということばを用いるかぎり、大人による意図的な営みという前提を逃れることができないために、そこには子どもに対する意図、すなわち、大人が抱く「○○になってほしい」という子どもに対する目標やねがいが必ず存在することになる。しかし、キャリアが個別的な状況において獲得される個別性にかかわるならば、学校という場で遂行される一般化された意味での「教育」とはそもそも相容れない。また、先にみたように、教育と形成過程は同義ではない。それゆえ「キャリア教育」という概念自体がそもそも成り立つことが困難なものであるといわざるをえない⁽⁶⁾。このことは後に考えるように、大人が子どものキャリア形成に対して関与する可能性を否定するものではない。ただ、ここでは、教育という事態と形成という事態との関係を厳密に分けて考える必要があることを確認しておきたい。

II キャリア教育の現状

(1) キャリア教育施策の背景⁽⁷⁾

「キャリア教育」という言葉が文部科学行政のなかで最初に公式に用いられたのは、中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)」(以下、接続答申)である(中央教育審議会,1999)。そこでは、新規学卒者のフリーター志向の広がりが、「経済的な状況や労働市場の変化など」に起因する可能性に言及しつつも、学校教育と職業生活との接続の現状に問題を見出し、それを改善するための方策の1つとして「キャリア教育」を提案している。

実際、このころフリーター数は増加傾向にあった。厚生労働省(旧・労働省)はフリーターを「15～34歳で、男性は卒業者、女性は卒業者で未婚の者のうち、①雇用者のうち「パート・アルバイト」の者、②完全失業者のうち探している仕事の形態が「パート・アルバイト」の者、③非労働力人口のうち希望する仕事の形態が「パート・アルバイト」で家事も通学も就業内定もしていない「その他」の者」(厚生労働省,2007,p.26)として調査しているが、その推移は表1のとおりであり、1990年代後半にフリーター数が大幅に増加していることを確認できる。

表1 フリーター数の推移(万人)

年度	フリーター数	年度	フリーター数
1982	50	2003	217
1987	79	2004	214
1992	101	2005	201
1997	151	2006	187
2002	208		

また、『文部科学白書』(以下、白書)において「キャリア教育」という言葉がはじめて登場するのは、2003(平成15)年度である(文部科学省,2004,p.146-147)。そこでは、その背景として「高い失業率、いわゆるフリーターと呼ばれる若年層の増加」といった問題をあげて、教育施策の必要性を論じている。接続答申では、新規学卒者のフリーター志向の広がりが種々の問題に起因する可能性について言及されていたが、白書ではその点が明瞭ではない。むしろ、失業とフリーター問題を列挙していることから推察して、失業(離職)→フリーターという単純な図式が想定されているとみてもあながち正鵠を失していまい。確かに離職率は1990年代から増加傾向にあり、2000年代にいたって高校卒業者のうち3年以内に離職するものの割合は50%前後、大学卒業者のうちでも35%前後で推移している(厚生労働省,2007,p.26)。こうした離職率の高さについて「就きたい仕事や職業が見付からない」(文部科学省,2004,p.147)という若年層と職業とのミスマッチが背景にあるとみなしていたことは容易に想像できる。こうしたミスマッチは接続答申が示していたとおり、学校生活と職業生活との十分な連携がとられていないという認識につながる。実際、「職業や仕事の体験活動」や「インターンシップ(就業体験)」の推進が「新キャリア教育プラン」として打ち出されており、こうした職業生活を意識した教育のあり方への転換を読み取ることができる。

この論調は翌年の白書においてもかわらないが、その扱いは前年度よりも重視されていると考えてよい⁽⁸⁾。この背景には、2003(平成15)年4月に、関係4閣僚(文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣、経済財政政策担当大臣,2004年度からは内閣官房長官も参画)で構成される「若者自立・

挑戦戦略会議」が発足し、そこで同年6月に「若者自立・挑戦プラン」が策定され、関係各省がこのプランを推進していく具体策を示した「若者自立・挑戦プランの推進」を2004（平成16）年1月にとりまとめ（文部科学省、2005、p.114）、その実施の緒に就いたことがあげられる。

さらに、2005（平成17）年度白書では、それまで「キャリア教育の総合的推進」とされていた項目が「若者の自立支援」と改められると同時に、トピックスとして「ニートに関する実態調査について」が掲げられて、ニートの問題が新たに取りあげられている（文部科学省、2006b）。

厚生労働省は、ニート（若年無業者）⁹⁾を「15～34歳の非労働力人口のうち、家事も通学もしていない「その他」の者」（厚生労働省、2007、p.28）として、表2のような経年での推移を報告しているが、これによれば、2002（平成14）年度をピークとして増加傾向にあったことを読み取ることができる。

表2 若年無業者（ニート）数の推移（万人）

年度	無業者数	年度	無業者数
1993	40	2000	44
1994	42	2001	49
1995	45	2002	64
1996	40	2003	63
1997	42	2004	64
1998	46	2005	64
1999	48	2006	63

これまでの離職率、フリーターの増加に加えて、ニート数の増加が背景となり、キャリア教育をも含む「若者の自立支援」といった包括的な施策へと転換しているとみてよいだろう。ただ、2005（平成17）年度白書では、従来なかった記述が増えていることに注目する必要がある。「若者自立・挑戦プラン」をより実効性・効率性を高めるために、2004（平成16）年12月には「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン」が策定されたが、そのなかで「働く意欲が不十分な若年者やニートと呼ばれる無業者などに対して、働く意欲や能力を高める総合的な対策を推進する」（文部科学省、2006b、p.94）と述べられている点である。この記述は2006（平成18）年度白書では削除され

ているものの（文部科学省、2007、p.79-81）、文部科学省が2006（平成18）年11月にまとめた「小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引——児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」（以下、手引）では、キャリア教育の必要性として、産業・経済の構造的変化、雇用の多様化・流動化等に言及しつつも、学校から社会への移行をめぐる課題の1つとして若者自身の資質等をめぐる課題をあげて、勤労観、職業観の未熟さ、社会人・職業人としての基礎的資質・能力が未成熟、社会の一員としての意識の希薄さを指摘し、さらに子どもたちの生活・意識の変容として、身体的な早熟傾向に比して、精神的・社会的自立が遅れる傾向、働くことや生きることへの関心、意欲の低下、職業について考えることや、職業の選択・決定を先送りにするモラトリアム傾向の高まり・進路意識や目的意識が希薄なまま、進学・就職する者の増加を指摘している（文部科学省、2006a、p.1）。

先の接続答申では、経済的な状況や労働市場の変化といった問題に言及されていたし、手引においてもそうした問題について言及はされているものの、個人的な意欲や態度の問題としてフリーター・ニート問題が論じはじめられていることは注目に値する。ただ、この点についてはフリーターやニートの若者が必ずしも意欲を欠いていないことが各種の統計から示唆される。例えば、「青少年の社会的自立に関する意識調査」によれば、「あなたは今、就職についてどのように考えていますか」という問いに対して、無業者のうち、「希望と違う仕事であっても、働きたい」と答えたものが24.1%で、「希望の仕事があれば働きたい」と答えたものが52.2%であり、あわせて76.3%が「働く」ことへの意欲をみせている（内閣府政策統括官、2005）。ただ、教育施策としてこのフリーター・ニート問題にいかに対応するかを考えるならば、経済的状況や労働市場の問題が教育施策からは逸脱するため、意欲や進路選択時に十分に検討されていないなどの個人の内面的な問題を抜くざるをえないという問題を指摘できるだろう。

(2) キャリア教育の現状

それでは、現在キャリア教育はどのように推進されているのだろうか。先にあげた手引によりな

がら、その概略を示してみたい。

手引においても、キャリアとは何か、キャリア教育とは何かということについては、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)をそのまま踏襲しているが、これまで十分に触れられていなかったキャリア発達について言及し、「発達とは生涯にわたる変化の過程であり、人が環境に適應する能力を獲得していく過程である。その中で、キャリア発達とは、自己の知的、身体的、情緒的、社会的な特徴を一人一人の生き方として統合していく過程である」としている(文部科学省, 2006a, p.3)。これは先に検討したキャリア形成と大きな違いはないと考えてよいだろう。

ただ、国立教育政策研究所生徒指導研究センターがまとめた「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)」を再掲し、児童生徒が将来自立した社会人・職業人として生きていくために必要な能力や態度、資質として、「人間関係形成能力」、「情報活用能力」、「将来設計能力」、「意志決定能力」の4つの能力を示している点はキャリアの内実を具体的に規定したものとみることができる(表3)。人間が置かれた状況との相互作用においてキャリアが生じるとすれば、ここで具体的に示された諸能力はそうした相互作用のなかで生きていくうえで必要なものと考えてよい。だが、教

育の問題として考える際には、そうした能力がいかに形成されるのかを問う必要がある。

手引では「キャリア発達には、児童生徒が行う全ての学習活動等が影響するため、キャリア教育は、学校の全ての教育活動を通して推進されなければならない」(文部科学省, 2006a, p.8)、さらには「キャリア教育は個人個人の生き方にかかわる教育であり、キャリアの形成には、一人一人の成長発達過程における様々な経験や人とのふれあいなどが総合的にかかわってくる」(文部科学省, 2006a, p.25)としている。先に検討したように、人間は自らが参入した文化のなかで活動しながら、多種多様な影響を受けることで形成していると考えられる。だとすれば、ここで手引が示しているあり方は首肯できる場所である。

しかし、そうした能力を学校でいかにして形成させるのかという点になると、この趣旨が十分に生かされているとはいいがたい。手引では、キャリア発達の視点から各学校段階ごとに取り組むべき発達課題を掲げているが、こうした発達課題を踏まえて、子どもたちに必要な諸能力を「意図的、継続的に育成していくことが重要である」(文部科学省, 2006a, p.19-20)としている。例えば、そのなかで示される「将来設計能力」のなかの「計画実行能力」は、表3にあるように、「目標とすべき将来の生き方や進路を考え、それを実現するため

表3 キャリア発達にかかわる諸能力(例)

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行動していく能力 【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、自己の成長を果たしていく能力
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】進路や職業等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、自己の進路や生き方を考えていく能力 【職業理解能力】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
将来設計能力	夢や希望を持って将来の生き方や生活を考え、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。	【役割把握・認識能力】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 【計画実行能力】目標とすべき将来の生き方や進路を考え、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
意思決定能力	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。	【選択能力】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、自らにふさわしい選択・決定を行っていく能力 【課題解決能力】意思決定に伴う責任を受け入れ、選択結果に適應するとともに、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

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」であるが、各学校段階・学年段階の発達課題は以下のとおりである。

- 小学校低学年
「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」
- 小学校中学年
「将来の夢や希望を持つ」、「計画づくりの必要性に気づき、作業の手順が分かる」、「学習等の計画を立てる」
- 小学校高学年
「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、しなければならないことを考える」
- 中学校
「将来の夢や職業を思い描き、自分に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、自分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」
- 高等学校
「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的に考える」、「職業についての総合的・現実的な理解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、その実現に取り組む」

ここでは明確にされていないものの、これらの発達課題はいわゆるキャリア教育の学校段階や学年段階の目標として設定されることになると考えてよいだろう。

だが、すでに指摘したように、キャリアは個々の人間の生き方にかかわる問題である。手引においてもそうした視点を確保すべく、「児童生徒の個々を理解し、その変容を的確にとらえて発達を支援する「キャリア・カウンセリング」(文部科学省, 2006a, p.16)などの資質や能力を教員に求めてもいる。それにもかかわらず、この発達課題に端的に表れていたように、すべての子どもたちが同じように達成すべき一般化された教育の目標

が明示されているのである。もちろん、教育であるかぎり目標を設定することは必要であるが、ここに示される目標には個々のキャリア形成から切り離され、一般化された直線的なキャリア発達観が示されており、その直線から逸脱しないように、自らの能力を高めていくことを求めていると考えられる。こうした直線的なキャリア形成観が日本の現在のキャリア教育を支える基本的な考え方であるといつてよいだろう。

Ⅲ キャリア教育の課題

(1) キャリア形成の目標

例えば、2005(平成17)年度文部科学省委託事業の「フリーター・ニートになる前に受けた授業」を実施した鳥居徹也は、授業のなかでフリーターと正社員の生涯賃金格差が2億円であることを示すという(日本教育新聞, 2005年9月5日)。あるいはまた、ある大学の進路センターには模造紙で作った札束が展示され、上記の鳥居と同じく、フリーターと正社員の生涯賃金格差を視覚的に示しているという(石渡, 2007, p.203-204)。

これらは、進路選択・職業選択においてフリーターやニートになることが望ましくない、正社員を目指すべきであるという意図をもっているのはいうまでもない。もちろん、キャリア形成の最終的な目標は経済的に安定している正社員になることではないし、フリーター・ニート問題を短絡的に所得の格差と関連づけて個人の職業選択によって改善できるとするこうした考え方は、フリーター・ニート問題が経済的状況や労働市場の問題など複雑に絡み合ったものであることへの認識が薄いといわざるをえない。

ただ同時に、キャリア教育の現状は、こうした志向を全面的に否定できない、あるいは否定するのが困難であるのが正直なところであろう。というのも、日本の教育施策においてみられた考え方は、ある目標を設定し、そこへ向けて着実に子どもを導いていこうとする直線的なキャリア形成観であったからである。確かにそこで設定される目標は正社員になることやそれに伴って実現されるであろう経済的な成功を目指しているわけではない。ただ、教育施策のなかで示されていた考え方

は、個々のキャリア形成から切り離され、一般化された直線的なキャリア発達であったし、キャリア教育が生じてきたのは、フリーターやニートにならないことを目指すべきであるという背景があったことはすでに指摘したとおりである。日本国憲法では国民に勤労の義務が課せられており、これは「勤労能力を有しながら勤労の意思のない者に対しては社会国家的給付は与えられない」（佐藤, 1990, p.400）、つまり、公的なサービスを受けるためにはそのための義務を果たさなければならないという趣旨だが、その意味では勤労への要求がなされることはいわば当然といえるかもしれない。

しかし、勤労への要求、あるいはM. ヴェーバー的にいえば、禁欲的に労働に勤しむという生活態度は近代的な産物とみなされるべきだろう（Weber, 1920）。確かにヴェーバーが明らかにしたのはキリスト教的禁欲の精神が近代の資本主義を支える職業労働という生活基盤を形成したということであったが、プロテスタンティズムの思想的背景をもたなかった近代日本の価値もまた勤勉と努力であった（竹内, 1991, p.164）。よりの確に表現するならば、結果よりも過程を重視するというかたちで「頑張ること自体を聖化する「禁欲的頑張る主義」（大村, 1997, p.79）というエートスを有していたといったほうがいいかもしれない。ただ、こうしたエートスは学校教育を通じて達成される学歴の獲得、そしてそれに付随する社会的上昇移動と相即にわれわれに内在化してきた。つまり、より高い学歴を獲得し、社会的上昇移動を目指すべく努力することが否応なく求められてきたのである。当然ながら、学校というシステム自体が社会的選抜機能を果たしてきたことがこの背景にある。学校というシステムは、より高い学歴の獲得と社会的上昇移動への野心や欲望を掻き立てる一方で、そうした野心や欲望を諦めさせる機能を果たしてきた（竹内, 1991; 山田, 2007）。こうした学校というシステムがもつ選抜機能が十分に機能的であるためには、社会的上昇移動に伴う報酬（地位や金銭）が魅力的なものでなければならない。だが、社会が豊かになると、欲望を充足させることが社会的上昇移動の達成以前にも可能となり、報酬の魅力は減退してしまう。これが「豊か

さのアノミー」と呼ばれる事態である（竹内, 1991, p.172）。

ここにあって、キャリア形成の目標について、2つの問題があることに気づくことになる。まず第1に、学校というシステム自体が内包していた機能の一つが社会的選抜を行うことであるとすれば⁽¹⁰⁾、キャリア形成の目標へと子どもたちを煽っていくことにならざるをえないということである。キャリア形成は個々人の生き方にかかわるものであるため、すべての子どもたちに共通の目標こそ設定しないとしても、一人一人に明確な目標を設定させ、それに向かって努力することを義務づけるというかたちでキャリア教育が遂行される危険性を有しているといえる。確かに社会的選抜機能を発揮し明確な目標への努力を喚起することによって、個々のキャリア形成に資することは十分に考えられる。だが同時に、社会的選抜機能はそのプロセスで目標へのあきらめを子どもたちに自覚させることも必要になる。ただ、こうしたクール・ダウンの仕組みを現在の学校が十分に担保しているのかどうかは問われなくてはならない。一人一人の子どもたちに対してキャリア・カウンセリングなどをつうじてクール・ダウンを図っていく必要があるが、その体制が十分に整っていないにもかかわらず、学歴社会批判の結果、社会的選抜機能が学校というシステムから排除されていくなかで、こうしたクール・ダウンの機能も同時に排除されている可能性を指摘しておかななくてはならないだろう。

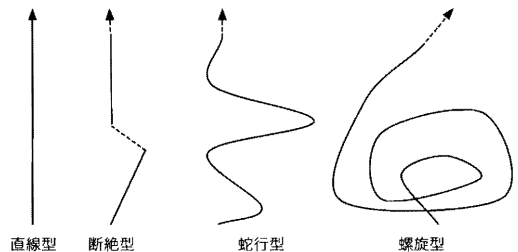


図5 キャリア形成の諸類型

第2に、一人一人の目標を設定すること自体が孕む問題を指摘しなくてはならない。先にみたように、そもそもキャリア形成が直線的に進行するという考え方自体が近代的な見方であり、「豊か

さのアノミー」の状況においてはキャリア形成のあり方は直線的なものだけではなく、それ以外にも断絶を伴っているもの、蛇行しているもの、あるいは螺旋的に進行するもの、など多種多様でありうる。直線的なキャリア形成は明確な目標に向かうものであるが、目標そのものが明確でないキャリア形成も当然ながらありうるし、目標を明確にしたつもりでも何らかの契機によってその目標が雲散霧消してしまう可能性すら否定できない。こうしたキャリア形成の多様な形態のいくつかを図示すれば、図5のようになるだろう⁽¹¹⁾。従来キャリア・カウンセリングでは「未決定を減らすこと」と「個人の特性と職業の特性の間の一致を増やすこと」が目指されてきた(渡辺, 2007, p.87)。こうした志向が日本のキャリア教育のなかにもみられることはここまでみてきたとおりである。しかし、例えば、「よきせぬ出来事がキャリアの機会に結びつく」という、J. D. クルンボルツによって提唱された「計画された偶発性(Planned Happenstance)」(渡辺, 2007, p.88)は、キャリア形成が直線的ではないことを端的に示している。キャリア形成は、明確な目標を設定したからといって、あるいは明確な目標を設定しなかったからといって、いずれの場合であっても、重大な問題を抱えるものではないという基本的な事実を確認しなくてはならないだろう。それでは、目標を立てることが無意味なのだろうか。あるいはキャリア形成に教育的にかかわること自体が無意味だということだろうか。最後にその問題を考えてみたい。

(2) キャリア教育にできることとできないこと

「豊かさのアノミー」の状況においては、キャリア形成が多様な経路を経る可能性があることが明らかになった。同時に、キャリア形成の目標を設定することさえ、従来ほどの意味を見出しえないと指摘した。このような状況では、目標に向けて変容を促す意図的な営みとしての教育はまったく必要がないように思われる。

確かに教育は学習や形成と同義ではない。教育がその成果を見出しうるのは、教育の対象であるところの子どもがその教育された内容を学習したときだけである。その意味では教育は子どもとの

双方向的な関係などではなく、一方向的なものでしかない。つまり、子どもが学習しない可能性がどこまでも残るかぎり、教育ということばだけでは大人(教師)と子どもとの間の関係を十分に記述することはできないのである。大人と子どもは教育という事態において双方向的になっているのではなく、大人による教育という事態と子どもによる学習という事態が同時に成立しているために双方向的に見えるにすぎないのである。そう考えるならば、大人と子どもとの関係は、図6のようになるはずである。

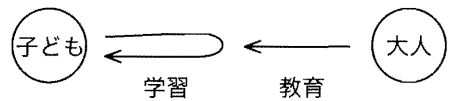


図6 教育する大人と学習する子ども

図6では大人との関係のみを抽出したが、子どもはまわりに存在する様々な人——大人のみならず子どもも含まれる——やことがらからも学習することはいうまでもない。つまり、大人による教育が遂行されている場面においても、子どもはそれ以外の様々なものから学習しているのである。だとすると、大人による教育は、子どもにとって学習の対象の一つとしての意味しかないと考えてよいだろう。それゆえ、子どもの学習や形成過程全体からみれば、大人による教育が子どもに関与しうるのはかなり限定的であるということになる。

しかし、このことは教育がまったく無意味だという短絡的な結論にはいたらない。子どもは様々な文化への参入と離脱を繰り返しながら、その文化のなかで自らに必要なことを——自覚的にも無自覚的にも——取捨選択しつつ学習している。つまり、文化を構成する大人は環境の一つとして子どもたちと向き合うことになる。大人は同じ文化を生きる先達として子どもとともに生きることを通じて様々なことがらを——自覚的にも無自覚的にも——伝達していくことになる。大人は積極的に働きかけることを含めて、子どもに対して一人の実践者としての有り様を示すこと以外に子どもと教育的にかかわることはできないのである。

このように考えてくると、子どもは大人による

教育的なかわりから自らに必要なことを身につけていくはずである。教育を行うものはこの基本的な事実を確認しておく必要がある。

キャリア教育においては、こうした子どもへのかかわり方はより切実に立ち現れてくると考えられる。というのも、キャリアは子どもが社会に参入する過程における相互作用のなかで形成されていくものだからである。多様な価値観が併存する社会を生きる子どもにとって、大人——当該の社会において子どもたちよりも先に生活している実践者——が実践していることや伝えようとしていること、さらには積極的に教えようとするのは、環境の一つとしての意味しかもちえない。子どもはある場面ではそれを学ぶだろうが、別の場面ではそこから離脱することも十分に考えられる。しかし、こうした営みを繰り返しながら、子どもは確実にキャリアを形成しているのである。それゆえ、キャリア教育にできることは、子どもたちよりも先を生きる大人が正しいと考える実践を子どもたちに示すことだけなのである。

キャリア形成が多様なプロセスを経るかぎり、大人は自分たちの価値観とは相容れないものやいまだ経験したことがないものに出会うことになるだろう。その際、大人はとまどい、場合によっては自らの考えるキャリア形成とは異なったプロセスに対して嫌悪感をもつこともあるかもしれない。しかし、大人は新しいキャリア形成のプロセスに遭遇することで、大人自身のキャリアを形成する契機を獲得しているのである。つまり、大人にとって異質なキャリア形成のプロセスは、そのプロセスを経ている他者にとってのキャリア形成であると同時に、そのプロセスに遭遇し、自らの価値観が揺さぶられている大人自身にとっても、キャリア形成のプロセスなのである。その際、大人が自らの信じるキャリア形成のプロセスを歩み続けること以外にキャリア教育の成立する場所はないのである。

おわりに

現在進行しているキャリア教育施策の現状を見極め、その課題を明らかにするという本稿の目的は達せられたが、それは、冒頭に述べたように、

キャリア教育の全体像を把握し、キャリア教育の今後の方向を見出すという研究の端緒にすぎない。それゆえ、今後の研究の課題をいくつか指摘して、稿を閉じることとしたい。

まず本稿はキャリア教育の現状とその課題を見出すという目的をもって書いたものの、その前提となる教育観への批判的考察が中心的なテーマとなっている。この教育観はキャリア教育のみならず、あらゆる場面において問題となることはいうまでもないが、キャリア教育固有の課題がどのようなどころにあるのかという点については、キャリア教育やキャリア・カウンセリングなどの現在日本で取り組まれている諸実践や、キャリア形成支援が社会的排除の問題と密接に結びついているヨーロッパの現状なども絡み合わせて考察すべきところであろう。

また、文化のなかでのキャリア形成のあり方についての検討を深めていく必要がある。正統的周辺参加として子どもの学習を捉える本稿の立場からすれば、子どもたちが何を正当とみなすのかによってキャリア形成の方向が変わってくると考えられる。しかし、正当とみなすその基準を子ども自身が生得的に有しているとは考えにくい。この問題は、上述の社会的排除の問題と実は密接にかかわってくるはずである。ある文化において正当と思われることが次の世代にいかにして継承されていくのか、そこから離脱する自由を発揮することがなぜできないのか、こうした問題を考えていくことが今後の課題となるだろう。

【註】

- (1) 例えば、そのもっとも包括的な研究とというのが『キャリア教育への招待』（国立教育政策研究所、2007）であろう。ただし同書も基本的には調査研究の報告書としての意味合いが強いといわざるをえない。
- (2) 例えば「教育」概念自体が未確定であるから教育学が成立するというラディカルな主張も成り立つ（田中、2003）。筆者はこの見解には与しないが、教育ということばの意味内実が多様であるという状況の証左にはなるであろう。
- (3) このように子どもの学習過程や形成過程と教育との関係を捉えたとすると、子どもに教育が必要なかどうか、大人は子どもにいかに向き合えばよいのかという問題に直面せざるをえないが、これについては紺野ほか（2008）を参照。

- (4) なお、新参者はなぜ向心的に (centripetally) 十全的実践者を目指すことを「正当的 (legitimate)」であるとみなすのかについて Lave and Wenger (1991) では十分な説明が与えられていない。社会や文化への参入と同時に離脱をする自由が新参者には与えられているため、向心的に向かうことのみを正当だとは考えないはずである。その点について示唆的であるのは、Willis (1977) である。そこでは、労働者階級の子どもたちが労働者階級になっていく再生産の仕組みをその階級の反学校的な文化的背景から跡づけている。これはブルデューが提起した文化的再生産の問題でもあるが (Bourdieu and Passeron, 1964, 1970), いわゆる学習への動機づけに社会や文化がいかに関与しているのかを分析していく手がかりとなるであろう。この点については別稿において取り組むこととしたい。
- (5) もちろん、学校の中あるいは学校の外でも生じうる仲間集団間での離脱と参入はありうる。しかしながら、学校化された社会においては学校そのものへの参入が不可避的に子どもたちに要求されることとなる。
- (6) 同様に成り立つことが困難な概念として道徳教育が考えられる。道徳教育は「道徳性を養うことを目標」(文部科学省, 1998, p.1) としているが、そもそも道徳性という個別のかつ主体的なものに対して、他者が「教育」的に関与することは困難である。ただ、キャリア教育と同様、そのことが道徳性の育成に他者が関与する可能性を排除するものではないことはここで確認しておきたい。
- (7) ここで課題とするのは、キャリア教育が登場してきた時代状況を分析してその背景を明らかにすることではなく、日本におけるキャリア教育施策、とりわけ文部科学省を中心として実施されているキャリア教育の諸施策の背景を辿ることである。それらの諸施策が講じられた背景を確認することで、キャリア教育の抱える問題を浮き彫りにすることが可能になるはずである。
- (8) 「キャリア教育の総合的推進」という項目は2003 (平成15) 年度、2004 (平成16) 年度ともに「生涯学習社会の実現へ」という章においてあげられているが、2003 (平成15) 年度が第10節で最後の項目であったのに対して、2004 (平成16) 年度では第4節へとその位置が変化している (文部科学省, 2004, 2005)。
- (9) 厚生労働省 (2007) では「若年無業者」ということばが用いられているが、本稿では若年無業者とニートとを同義のものとして用いることとする。なお、この点については、本来イギリスで「社会的排除 (exclusion)」の問題と関連づけられてきた “NEET (Not in Education, Employer Training)” という概念が日本に導入された際に中産階級に多い「ひきこもり」のイメージと重ね合わされてきたとの批判もある (本田ほか, 2006, p.38-41)。筆者もこの批判に同意するところではあるが、カタカナ書きで「ニート」と表記した場合、本来の “NEET” とは異なって、日本独自の意味内実を含むものとして用いられていると考えてよいだろう。
- (10) もちろん「豊かさのアノミー」の状況においてはすべて人間が社会的上昇移動を目指すという野心や欲望をもつことはない。しかし、学校の社会的選抜機能が選択的に機能する可能性を指摘することはできるはずであ

る。つまり、親の学歴によって子どもの努力や意欲に格差が生じ、その帰結として、子どもたちは自ら学歴の獲得を目指したり、放棄したりすることになるが、学歴の獲得を目指す層は社会的上昇移動を目指す野心や欲望を掻き立て続けるからである。例えば、吉川 (2006) を参照。

- (11) ここではすべて上に向かう図として示したが、もちろんこの方向もまた多様でありうる。さらに、これらの中間形態や複合形態もありうるだろうし、別の類型もありうるだろう。図示したのはあくまでもキャリア形成の辿る経路が一筋ではないことを明らかにするためである。

参考文献

- Ariès, Philippe (1960) “*L’Enfant et la vie familiale sous l’Ancien Régime*”. = アリエス『〈子供〉の誕生——アンシャン・レジーム期の子供と家庭生活』(杉山光信・杉山恵美子訳、みすず書房、1980年)。
- (1972) “*Problèmes de l’éducation*”. = アリエス「教育の問題」(中内敏夫・森田伸子編訳、新評論、1983年)。
- Bollnow, Otto Friedrich (1959) “*Existenzphilosophie und Pädagogik*”. = ホルノー『実存哲学と教育学』(峰島旭雄訳、理想社、1966年)。
- Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron (1964) “*Les Héritiers: les étudiants et la culture*”. = ブルデュー・パスロン『遺産相続者たち——学生と文化』(石井洋二郎監訳、藤原書店、1997年)。
- (1970) “*Les Reproduction: éléments pour une théorie du système d’enseignement*”. = ブルデュー・パスロン『再生産 [教育・文化・社会]』(宮島橋訳、藤原書店、1991年)。
- 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) 『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書——児童生徒・一人一人の勤労観、職業観を育てるために』。
- 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)』。
- Comenius, Johannes Amos (1657) “*Didactica Magna*”. = コメニウス『大教授学 1・2』(鈴木秀男訳、明治図書出版、1975年)。
- Dewey, John (1916) “*Democracy and Education*”. = デューイ『民主主義と教育 (上・下)』(松野安男訳、岩波文庫、1975年)。
- 品山弘文 (1989) 『官僚制支配の日常構造——善意による支配とは何か』、三一書房。
- 広田照幸 (2003) 『教育には何ができないか——教育神話の解体と再生の試み』、春秋社。
- 本田由紀ほか (2006) 『「ニート」って言うな!』、光文社新書、光文社。
- Illich, Ivan (1970) “*Deschooling Society*”. = イリイチ『脱学校の社会』(東洋・小澤周三訳、東京創元社、1977年)。
- (1984) “*The History of Homo Educandus*”. = イリイチ『ホモ・エドゥカンドゥスの歴史』(桜井直文監訳『生きる思想 (新版)——反=教育/技術/生命』藤原書店、1999年、所収)。
- 石渡嶺司 (2007) 『最古学府はバカだらけ——全人時代の大学「崖っぷち」事情』、光文社新書、光文社。

- Kant, Immanuel (1803) "Pädagogik". = カント『論理学・教育学』(加藤泰史訳, カント全集17, 岩波書店, 2000年).
- 川喜多喬 (2007) 「キャリアという言葉の歴史から考える」, 菊地達昭(編)『キャリアデザインへの挑戦——58人のキャリアデザイン論』, 経営書院, 1-5頁。
- 古川徹 (2006) 『学歴と格差・不平等——成熟する日本型学歴社会』, 東京大学出版会。
- 国立教育政策研究所(編) (2007) 『キャリア教育への招待』, 東洋館出版社。
- 紺野祐・走井洋一ほか (2008) 『教育の現在——子ども・教育・学校をみつめなおす』, 学術出版会。
- 厚生労働省 (2007) 『平成19年版 労働経済白書』, 国立印刷局。
- Krieck, Ernst (1930) "Erziehungsphilosophie". = クリーク『クリーク教育哲学』(稲富栄次郎・佐藤正夫訳, 育芳社, 1943年).
- Lave, Jean and Etienne Wenger (1991) "Situating Learning: Legitimate peripheral participation", Cambridge University Press.
- 文部科学省 (1998) 『中学校学習指導要領』, 国立印刷局。
 —— (2004) 『平成15年度 文部科学白書』, 国立印刷局。
 —— (2005) 『平成16年度 文部科学白書』, 国立印刷局。
 —— (2006a) 「小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引——児童生徒・一人一人の勤労観, 職業観を育てるために」。
 —— (2006b) 『平成17年度 文部科学白書』, 国立印刷局。
 —— (2007) 『平成18年度 文部科学白書』, 国立印刷局。
- 内閣府政策統括官 (2005) 「平成16年度 青少年の社会的自立に関する意識調査」。
- 大村英昭 (1997) 『日本人の心の習慣——鎖めの文化論』, NHKライブラリー, NHK出版。
- Rousseau, Jean-Jacques (1762) "Émile". = ルソー『エミール(上・中・下)』(今野・雄訳, 岩波文庫, 1962年).
- 佐伯胖ほか(編) (1995) 『学びへの誘い』, シリーズ学びと文化(1), 東京大学出版会。
- 佐藤幸治 (1990) 『憲法〔新版〕』, 青林書院。
- 竹内洋 (1991) 『立志・苦学・出世——受験生の社会史』, 講談社現代新書, 講談社。
- 田中智志 (2003) 『教育学がわかる事典』, 日本実業出版社。
- 上田閑照 (2000) 『私とは何か』, 岩波新書, 岩波書店。
- 渡辺三枝子(編) (2007) 『新版キャリアの心理学——キャリア支援への発達のアプローチ』, ナカニシヤ出版。
- Weber, Max (1920) "Die Protestantische Ethik und Der »Geist« des Kapitalismus". = ヴェーバー『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』(大塚久雄訳, 岩波文庫, 1989年).
- Willis, Paul E. (1977) "Learning to Labour". = ウィリス『ハマータウンの野郎ども』(熊沢誠・山田潤訳, ちくま学芸文庫, 1996年).
- 山田昌弘 (2007) 『希望格差社会——「負け組」の絶望感が日本を引き裂く』, ちくま文庫, 筑摩書房。