

労働の本性とキャリア教育

Career education criticism by the viewpoint of the labor

坂井 清 泰
Kiyoyasu Sakai

労働の本性とキャリア教育

Career education criticism by the viewpoint of the labor

坂井 清泰*

Kiyoyasu Sakai

要旨

人間的労働の特質である、目的意識性、集団連帯性、間接性という視点から、今日の日本におけるキャリア教育について、批判的検討を行った。第1に、人生を目的意識的に歩むことをスパンの長い対象的活動としてとらえ、そのうえで今日の日本におけるキャリア教育が「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』と定義されているように、目的意識をもった「生き方」を背景に追いやり、従来の進路指導の定義を後退させたものであること。第2に、キャリア教育は、「仕事」だけでなく、パートナーシップも重要であるが、相互理解、相互尊重、相互協力である協働関係でなく、人間関係におけるソーシャルスキルの習得という皮相なものにとどまり、また社会性においては社会的な役割分担が人材分配機能として働いていること。第3に職業や自立に偏りインターンシップなどの体験学習を重視され、自らの人生をきり拓く“道具”（間接性）としての広汎性の人間諸力の形成が軽視されていることなどの、批判を行った。

Abstract

The characteristic of the human labor is sense of purpose characteristics, a solidarity characteristics, an indirect participation characteristic. From these viewpoints, I criticized it about a career education in today's Japan. It is the next many points to have criticized.

The first; it is activity of the object of a long span to live for the life with a purpose, and a career education is education to be related to “way of life”. However, today's Japanese career education drives a problem of the way of life to a second sight and defines the career education that retreated than before.

The second; Though both “working” and “the partnership” are important, in a career education, the partnership is not included in a career education in Japan and remains in a superficial thing called the acquisition of the social skill in human relations.

The third; It is inclined to an occupation and independence, and it is made much of experience learning such as the internship, and the formation of diffuse many ability as the “tool” (obliqueness) on living is downplayed.

* 大阪電気通信大学 工学部 人間科学研究センター

1. はじめに

2011年度からの大学におけるキャリア教育の義務化を含め、今やキャリア教育は一種のブームといってよいであろう。日本においては、仙崎などにより1970年頃より米国のキャリア教育が紹介されてきたが^{*1}、本格的にキャリア教育が展開されブームの様相を呈してきたのは、「キャリア教育元年」といわれる2004年ころからである。

青年層におけるニート・フリーターの増加が社会問題化するなか、1999年に中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」において、ニート・フリーター問題が学校から社会への接続の問題としてとりあげられた。2003年に政府は、閣議決定「経済財政運営と構造改革に関する基本方針2003」においてキャリア教育推進を求め、同年4月に文科大臣、厚労大臣、経産大臣、財政政策担当大臣からなる「若者自立・挑戦戦略会議」^{*2}が発足した。そして同年6月に同会議により「若者自立・挑戦プラン」が策定され、戦略的政策としてキャリア教育が国民的運動として推進され、今日のキャリア教育ブームとなった。

文科省においては、「若者自立・挑戦プラン」を受け、2004年に「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」（以下、キャリア教育総合報告書）が文科省に提出された。同報告書は、文科省のキャリア教育についての基本的な考え方を示したものである（以下、特に断りがない場合、引用は同報告書による）。

キャリア教育総合報告書は、キャリア教育推進の背景として、「経済のグローバル化が進展し、コスト削減や経営の合理化が進む中、雇用形態等も変化し、求人の著しい減少、求職と求人の不適合が拡大している」ことと、「若者の勤労観、職業観の未熟さ、職業人としての基礎的資質・能力の低下等が指摘されている」ことをあげている。こうした背景認識のもと、同報告書は、「従来の教育の在り方を幅広く見直し、改革していくための理念と方向性を示す」ことをキャリア教育の第一の意義として、キャリア教育を推進するとしている。しかしたとえ同報告書が、キャリア教育を「子どもたちの発達段階やその発達課題の達成」や「子どもたちの全人的な成長・発達を促す」視点に立つものと強調しようが、若者自立・挑戦プランやキャリア教育総合報告書が指摘する青年たちの現状を生み出した社会的状況の抜本的改善に着手するものでない以上、果たしてキャリア教育が「子どもたちの全人的な成長・発達を促す」教育改革になるのであろうかという懸念を抱かざるを得ない。

筆者のこうした懸念は、筆者だけにとどまらず少なくない人々が抱いていることである。すでに児美川孝一郎^{*3}、本田由紀^{*4}、前澤倫子^{*5}などにより今日の日本におけるキャリア教育についての批判がなされており、また今日のキャリア教育ブーム以前には、藤田晃之^{*6}などがキャリア教育についての問題点を取り上げている。

本稿においては、キャリア教育総合報告書を軸に、目的意識性^{*7}、間接性^{*8}、集団連帯性^{*9}という人間的労働の特質という視点から、今日の日本のキャリア教育について批判的検討を試みたい。

2. 人間的労働と人間力

人間と他の動物を区別するものは、労働であるといわれる。他の動物と区別される人間的労働の特質は、第一に目的意識性である。他の動物と違って人間の労働は、労働対象（外

界)に働きかける前に、すでに頭の中にその生産物のイメージができあがっており、そのイメージを実現する目的意識をもって外界に働きかけるのである。

第二に人間的労働は、人間と労働対象の間に、計画性^{*10}をもって労働手段(道具)を介在させ、間接的に外界に働きかけるのである^{*11}。また間接性は、具体的な生産手段(道具)を指すだけでなく、たとえば言語は、コミュニケーションの道具として人間と人間の間に介在し、具体物についての情報を抽象化された言語概念により間接的に伝えあうものである。言語に見られるように、間接性は、具体物と直接関わるという制限から解放され、抽象化された概念の操作すなわち抽象的思考を可能にする。

第三に人間の労働は、計画的な協同と分業による社会的労働であり、また人類誕生以来の歴史的遺産を引き継いだ歴史的活動である。労働は、この二重の意味で集団連帯性を特質とする。

こうした人間的労働は、外界に働きかけ変化させるとともに、同時に人間自身も変化させる対象的活動である。この対象的活動は、学習・創作・表現・スポーツ・遊びなど、人間の全生活における内的要求に基づく主体的活動であり、社会的労働を基軸にしながらも、社会的労働に限定されるものでない。^{*12}

本稿における、目的意識性、間接性、集団連帯性という人間的労働の特質という視点は、人間的労働を基軸としながらも、人間的活動としての対象的活動としてとらえたものであり、人間的特質といえるものである。

昨今「人間力」ということが言われるが、1973年の「内閣府人間力戦略研究所報告書」(以下、人間力報告書)など、キャリア教育と関わって取り上げられることも少なくない。同報告において、人間力は、「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」と定義され、その構成要素として①知的能力的要素(基礎学力、専門的な知識・ノウハウ、論理的思考力、創造力など)、②社会・対人関係力的要素(コミュニケーションスキル、リーダーシップ、公共心、規範意識や他者を尊重し切磋琢磨しながらお互いを高め合う力など)、③自己制御的要素(意欲、忍耐力、自分らしい生き方や成功を追求する力など)をあげ、これらの力が総合され調和のとれた力を人間力としている。またそれらが発揮される活動場面として、職業生活面、市民生活面、文化生活面に分類されるとしている。しかし人間力の定義自体が曖昧であり、これらの構成要素の論拠も示されていない。本稿において、人間的特質を視点とすることは、こうした人間力に対置してのことである。

3. 目的意識性とキャリア教育

人間力報告書は、近年の青年たちの人間力が低下している原因に、「夢もしくは目標の喪失」をあげ、しかも人生における目的意識の喪失が第一要因であるととらえている。

人間の「生き方」における目的意識性は、「こんな人間になりたい」「こんな人生を送りたい」など、人生を目的をもって歩むことや、如何に生きるか、という「生き方」の課題として立ち現れる。人生の目的を問うのは、人間固有のものである。

3.1 「生き方」支援とキャリア教育の定義

キャリア教育においても、「生き方の課題」は重要な位置を占めている。1979年に制定されたアメリカの「キャリア教育奨励法」において、キャリア教育は「個人が人間の生き方の一部として、産業や商業について学び人生上の役割や選択と職業的価値とを関連づけることができるように計画された経験の総体」(筆者、以下同じ)と定義づけられており、職業経験を生き方の一部として捉えられている。また児美川孝一郎は、キャリア教育の定義を、「(ア)学校の教育活動全体を通じて取り組まれるべき教育の理念である。(イ)それは、子どもたちの卒業後の進路(生き方や働き方)を見据え、そこで必要とされる力を、彼/彼女らにまっとうに身につけさせるという目的をもった学校づくりや教育課程づくり、教育実践の視点である。(ウ)キャリア教育の目的は、子どもたち自身を、自らの進路(生活と労働)の主人公に育てることである」と、進路すなわち「生き方や働き方」のに関わるものにとらえている。またキャリア教育総合報告書は、進路指導は「定義・概念としては、キャリア教育との間に大きな差異は見られず、進路指導の取組は、キャリア教育の中核をなすといえることができる」とし、進路指導の定義・概念として「進路指導は、生徒が自らの生き方を考え、将来に対する目的意識を持ち、自らの意志と責任で進路を選択決定する能力・態度を身に付けることができるよう、指導・援助することである」と解説している。

しかしながらキャリア教育総合報告書においては、『『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に必要な意欲・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』』とキャリア教育を定義し、「生き方」支援を背景に追いや¹³、(生き方指導としての)「進路指導」の定義を後退させ「勤労観、職業観を育てる」態度主義的、徳目主義的なものとなっている。

3.2 今日の青年の意識と目的意識性

「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』』というキャリア教育の定義は、今日の青年について「働くことへの関心、意欲、態度、目的意識、責任感、意志等、広い意味での勤労観、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」¹⁴が顕在化してきているという認識に基づいている。確かにキャリア教育総合報告書が指摘するような状況が、青年たちに見られることも事実であろう。しかしこうしたとらえ方は、今日の青年たちの一面しかとらえていない、皮相なとらえ方ではないだろうか。¹⁵

図1は第8回世界青年意識調査(2009年)の結果であるが、設問「仕事を選ぶ際に重視すること」の結果では、日本の青年は、「仕事内容」「職場の雰囲気」「自分を生かすこと」で5か国中トップであり、「収入」や「労働時間」など労働条件よりも、「働くこと」と自分を生かす「生き方」を結びつけてとらえられているといえるのではないだろうか。

また設問「子どもは親から経済的に早く独立すべきだ」について「そう思う」という回答は、日本88.6%、韓国83.7%、アメリカ76.7%、イギリス75.1%、フランス80.0%であり、5か国中最も高い「自立」志向が見られる。

こうした国際比較の指標を見るならば、同報告書の指摘は、必ずしも妥当とは言えない。

また加藤陽子は、首都圏近郊の4年制大学の学生（286名）に対する PIL 心理検査（Purpose-in-Life test : PIL）^{*16} による人生の意味・目的に対する態度についての量的調査の結果から、次のような考察を行っている（要旨）。

“大学生は中程度の生き方に関する実存的態度を保持しており、他世代と比較しても決して低くない数値が示され、大学生はいまなお自らの生き方やあり方に関して意味や目的を見出しているといえ、彼らの「青年性」は損なわれていないことが示唆される”。

さらに加藤は、PIL 得点が大学2年生で少し上昇した後、大学3年生になって1%の有意水準で下降し、大学4年生でもスコアが下がるといった特徴から、次のような考察を行っている（要旨）。

“大学3、4年生は就職活動の始まる時期であるが、昨今の厳しい就職状況のなかで、就職が厳しいだけでなく、やりたい仕事と採用される企業が100%イコールで結べない厳しさがあり、現在の自分と将来のなりたい自分が連続性を持たないことによる苦悩がある。この苦悩が PIL 得点の低下としてあらわれたと考えられる。人生の意味・目的の体験感は社会的な文脈によっても変化し、現代日本社会のような「努力が報われない」感が強い不況下では、どんなに人生の意味・目的を探しても、目的意識的に生きることを体験していると実感することは難しいのかもしれない”。

加藤の指摘するように、現代の青年たちは、他の世代と大差ない「生き方」に対する実存的態度を保持し、国際青年意識調査の結果において「仕事内容」「自分を生かすこと」に高い水準にあるにもかかわらず、目的意識的に生きること報われ難い状況に置かれている。まさに青年は、刈谷剛彦が指摘する「自己実現アノミー」と呼べる状況に置かれているのである^{*17}。

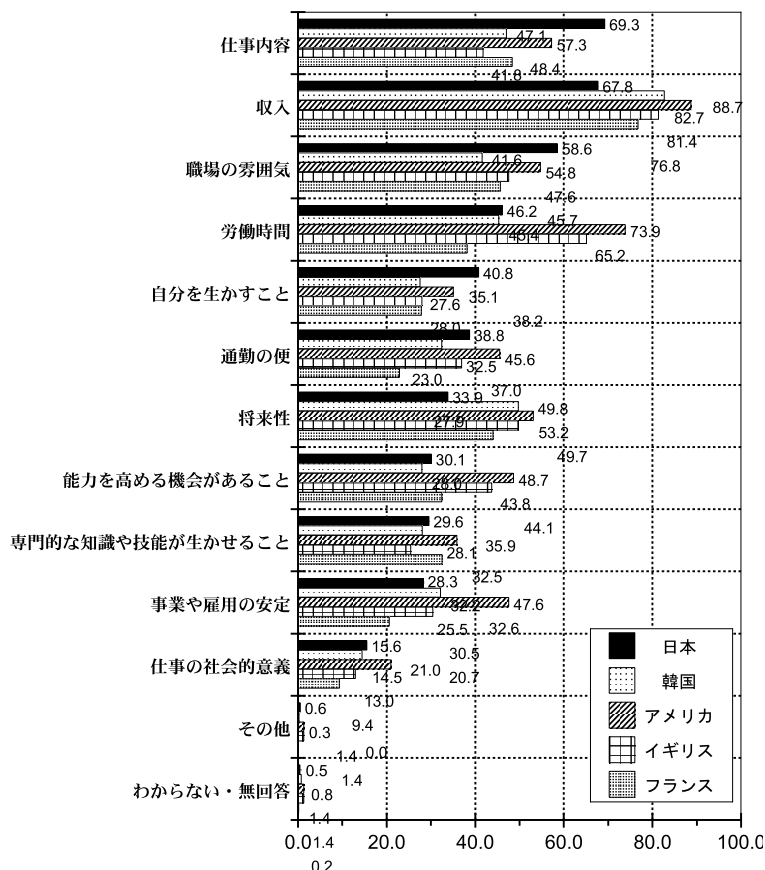


図1 仕事を選ぶ際に重要視すること
— 第8回世界青年意識調査の結果 —

3.3 「自己実現アノミー」と進路保障、「見通し路線」

青年たちが「自己実現アノミー」状態に置かれているなか、キャリア教育総合調査報告書の「勤労観、職業観を育てる教育」と定義されたキャリア教育が、どれほどの外れなものか言うまでもない。

しかし一方で、児美川孝一郎の言うように、「キャリア教育の目的は、子どもたち自身を、自らの進路（生活と労働）の主人公に育てることである」としても、「自己実現アノミー」状態にあっては、青年自らが自分の進路を実現することは容易ではない。「自己実現アノミー」状態を打開し、青年たちの未来を切りひらくには、児美川孝一郎の言うように、「子どもたち自身を、自らの進路（生活と労働）の主人公に育てる」とともに、目的意識的な「生き方」が実現できる社会（具体的にはそのための政治や経済の在り方などを含む社会的諸条件の整備）を創り出していくことが求められる。

「自己実現アノミー」状態は、今日の青年に始まったわけではなく、被差別部落の青年たちや障害青年たちが置かれていた状況がそうであった。被差別部落の青年たちに関わっては、1960年代の自主的民主的同和教育運動において、就職の機会均等、教育の機会均等の保障を求める取り組みから進路保障の理念が誕生した^{*18}。進路保障の理念とは、「目的意識的に生きることを権利として保障していこうということであり、生徒たちが、自らの人生を自らのものとして自らの幸福を追求すること（憲法第13条 幸福追求権）を保障」することにほかならない^{*19}。この進路保障の理念は、その後同和教育の分野だけでなく障害児教育の分野をふくめ、様々な分野の共通の理念となってきた。

進路保障は単なる進路先の確保を意味しない。進路保障の理念は、自らの「生き方」を実現するために、国や社会の進路すなわち社会発展の方向と、個人の「生き方」である進路を統一的にとらえたものである。こうした進路保障の理念は、子どもたち・青年たちの進路を実現できる社会の有様を問うとともに、子どもたち・青年たち自身にも、個人としての「生き方」と主権者、社会の形成者としての「生き方」の統一を求めるものである。

自主的民主的同和教育運動は、「自己実現アノミー」状態にある被差別部落の子どもたち・青年たちに、未来への展望を確信させるため、マカレンコの「見通し路線の教育」に学び実践化してきた。マカレンコの「見通し路線の教育」とは、国の未来と自分自身の未来とを見通す力を育てることであり、「近い見通し」から「中間の見通し」へ、そして「遠い見通し」へと、視野の広がりや未来への見通しを築きあげようというものである。「見通し路線の教育」は、部落差別による「自己実現アノミー」状態を乗り越え、未来への展望を切りひらく教育として自主的民主的同和教育運動のなかに取り入れられてきたのである。今日の青年たちが置かれている「自己実現アノミー」状態を乗り越えていくうえで、こうした自主的民主的同和教育や障害児教育^{*20}などの取り組みは、多くの示唆を与えるものと思われる。

4. 持続的意志とキャリア教育

4.1 ライフプラン、キャリアプランと直線的キャリア発達観

マルクスは「資本論」の労働過程の節で、「労働者を魅了することが少なければ少ない

ほど、それゆえに労働者が労働を自分自身の肉体的および精神的諸力の働きとして楽しむことが少なければ少ないほど、ますます（合目的な、持続的意志が一筆者）多く必要となる^{*21}と述べているが、人生という長いスパンにあっては、なおさら合目的な、持続的意志が多く必要となる。

人生を合目的な、持続的意志をもって歩み続けるには、人生の目的とそれを達成する確かな見通し、計画性をもつことが必要となる^{*22}。そして青年が、計画（ライフプラン、キャリアプラン）を立てることが可能になるのは、一定のリアリティをもった「なりたい自分」すなわち人格モデルあるいはキャリア・モデルを表象できる発達年齢 12・13 歳頃^{*23}よりと考えられ、さらにライフプラン、キャリアプランは、発達や社会的文脈、ライフイベント^{*24}などにより規定され、紆余曲折しながら修正、深化していくものであろう。

ところが 1950 年代のギンズバーグ^{*25} やスーパー^{*26} のなどキャリア発達観は、こうした発達や社会的文脈・ライフイベントによる人生の目的や計画性の修正、深化を想定していない直線的キャリア発達観であった。1971 年アメリカ連邦政府教育局は、School-Based Comprehensive Career Education Model (CCEM；学校を基盤とする総合的キャリア教育モデル)、Employer-Based Career Education Model (EBCE；雇用主を基礎とするキャリア教育)、Home / Community-Based Model III (家庭・地域社会を基礎とするモデルIII)、Rural / Residential-Based Model IV (農村・住宅地を基礎とするモデルIV) の4つの実践モデル（モデルIVは、後に追加）を提唱するが、CCEM は、直線的発達感に依拠するものであった（表1参照）。しかしギンズバーグやスーパーの直線的発達観に対しては、連邦教育局がキャリア実践モデルを提唱する 1971 年以前の 1960 年代後半に、すでにアメリカなどでは実証研究や理論研究において、直線的キャリア発達観に対する懐疑や批判が出されていたのである^{*27}。

たとえば青年が交通事故により障害を負い、車いすの生活を余儀なくされた場合、彼は人生の目的や学校卒業後の職業について根本的な変更を迫られることとなる。それほどでなくとも、日々の経験と学習の中で、自己の有様を見直したり、新しい職業等との出会いなどにより、それまでのライフプラン、キャリアプランを崩し、ニュートラルの状態から、改めてライフプラン、キャリアプランを立て直すことは、大いにあり得ることである^{*28}。

こうした直線的キャリア発達観に対して藤田晃之は、①「アイデンティティ危機の把握が抜け落ちてしまう点」、②「個人レベルでの差異を把握し得ない点」、③「直線的発達観からはキャリア選択に対する援助の実践枠組みが全く導き得ない」の3点を問題点として指摘している^{*29}。藤田の言を借りれば、「直線的発達観はもはや古典的領域に属し始めている」^{*30}のである。

と言うものの、連邦教育局主導のキャリア教育は、全米において直接的な影響力を有し、今日においてもなおキャリア教育に対する影響力を保持している。

日本の進路指導は、アメリカの進路指導理論に大きな影響を受けてきたが、1984 年の文部省「中学校・高等学校進路指導の手引第 15 集」には、「キャリア発達としての進路指導」として、連邦教育局キャリア教育モデル（表1）が紹介されているが、これは連邦教育局が 1971 年に提唱したキャリア教育実践モデルのなかの CCEM である。表2は、キャリア教育総合報告書に示されている「学校段階別に見た職業的（進路）発達段階、職業

達成されるものでなく、発達や社会的文脈、ライフイベントにより規定され、紆余曲折し、一見目的意識をもつことが無意味ともとれる。しかし「遠い見通し」に立った目的意識がもっているならば、紆余曲折しようと、具体的な職業選択などのレベルではなく、そういったものを捨象した正に「生き方」としてぶれることなく、ライフプラン、キャリアプランを適宜柔軟に修正し、それまでの経験を生かしたより深化したライフプラン、キャリアプランを築き上げることができる。こうしたライフプラン、キャリアプランの修正・深化の累積が、キャリア形成の中核となっていく。無目的な経験の累積が全く無意味とは言わないまでも、目的意識をもった経験の蓄積が、キャリアを形成していく。そしてここでも、その要点となるのは目的意識性であり、累積されたキャリアの形成が人生の目的についての不断の見直しと人生の節目でのアイデンティティの再構築を促し、集団連帯性に基づく支え合いが持続的意志をより強固なものにしていくのであろう。

5. 集団連帯性とキャリア教育

5.1 社会性・対人関係とキャリア教育

キャリア教育総合報告書においては、今日の子どもたち・青年たちのなかに「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」が見られ、「精神的・社会的自立が遅れ、人間関係を築くことができ」ず、「自らの成長・発達を支える上で不可欠な『社会の現実』や異年齢者等との多様で幅広い人間関係を得ることができず、モデルとすべき生き方を見つけにくい状況に置かれている」子どもたち・青年たちが増加していると認識されている。

こうした認識に立って、「キャリア教育においては、『生きる力』の育成の観点を踏まえ、基礎・基本を確実に身に付けさせ、豊かな人間性や社会性、学ぶことや働くことへの関心や意欲、進んで課題を見つけそれを追求していく力とともに、集団生活に必要な規範意識やマナー、人間関係を築く力やコミュニケーション能力など、幅広い能力の形成を支援していくことを、これまで以上に重視していく必要がある」としている。

またキャリア教育総合報告書は、働くことにはもう一つ一市民として社会に参画し社会を支えるという重要な意義があり、小学校段階からの発達段階に応じた、社会の仕組みや自己と他者あるいは社会の関係の理解、自分の力で自分の人生をつくるのだという意識、仕事に対する責任感や強い意志の涵養など、将来の精神的・経済的自立を促したりするための取組を積極的に進めていく必要があるとしている。

このように同報告書は、キャリア教育は、「しごと」とともに、人間関係や社会性なども、キャリア教育の課題としてとらえている。

5.2 キャリアとパートナーシップ

この点と関わって、藤田の指摘は重要である。藤田は、キャリアを「人生を構成する諸選択とそれらの選択と不可分な行為の連続体」と定義し、その選択・行為のなかでも「し

ごと」とライフパートナーをめぐる選択は特に重要性をもつとしている。藤田は、その理由をパートナーの選択がライフスタイルに大きな影響を与えるとともに、精神的な側面でも重要な意味を持つと説明し、これまでの日本の進路指導が、「しごと」をめぐる選択に対する援助に焦点を限定し、パートナーシップをについて取り上げられてこなかったと指摘している。こうした点について表2をはじめキャリア教育総合報告書の集団に関わる箇所を見るならば、キャリア教育総合報告書では、結婚や夫婦などパートナーシップについて取り上げておらず、藤田のパートナーシップの欠落という指摘は、今日のキャリア教育にもあてはまることである。

藤田のいうパートナーとは、インターンシップなどでの学校と企業とのパートナーシップではなく、夫婦関係や夫婦関係と結びついた家庭をさしている。そのうえで藤田は、パートナーの選択は、家庭や家族、パートナーシップの在り方などの問いと選択に結びつくと考えている。そしてその答えの探求過程で不可避的に「しごと」をどう位置づけるかという問いにも答えざる得なくなり、パートナーシップの選択は「しごと」に関わる選択と表裏に近い関係を持つといってもよいと述べている³¹。

藤田のいうパートナーとは、生計をともし人生を共に生きるパートナーを、すなわちライフ・パートナーを指しているが、パートナーシップは、夫婦関係や家族に限定されるものでない。生計をともしする終生のパートナーとはいかないまでも、各ライフステージにおいて夫婦や家族とは区別される友人、同僚、上司などのパートナーもまた重要であろう。またパートナーシップを、一対一の関係に限定する必要もなく、仲間集団、同僚、組合なども含まれよう。

ただし単なる「挨拶を交わせる」「会話に参加できる」「業務上のコミュニケーションがとれる」などといったソーシャル・スキルによる皮相な対人関係や社交関係が、パートナーに含まれないのは当然である。

5.3 「集団の教育力」とキャリア教育

先に見たようにキャリア教育総合報告書においても、集団について取り上げられているが、その内容は、「集団生活に必要な規範意識やマナー」、グループ・カウンセリングの活用、インターンシップなど集団による進路指導についてであり、「集団の教育力」やパートナーシップといった視点から取り上げられているものではない。

集団は、集団と個人のダイナミクスにより、集団の構成員である個人を発達させ、集団はまた、集団の構成員の発達に規定され、集団の質を発達させる。集団の質は、外面的な一体感に基づく小学校中学年頃のギャング・グループ、中学生の頃に見られる内面的共通性に基づくチャムグループ、高校生以降に見られる他者の権利や生き方、価値観を認め合え、人格的結合により、自らの「生き方」や価値観を形成するピア・グループへと深化していく³²。このようにして、集団のなかで、人格的結合としてのパートナーシップが育まれていくが、キャリア教育総合報告書においてはこうした観点を、「子どもたち一人一人のキャリア発達を支援していく」という名分により、パートナーシップや集団の教育力を矮小化してとらえられている。

さらに「集団の教育力」については、現実の社会の中で形成される集団とともに、その反映として個人の内面に形成される集団にも留意する必要がある。小学校中学年頃より、自分自身の内面の動きを客観視するもう一人の自分を内面に誕生させる（メタ認知）が、やがて内面に自分を客観視する自分と関わる他者をも誕生させる。そして内面世界においても、「こんなことしていたら、〇〇君はどう言うだろう」「あいつもがんばってるんだから、僕も負けてられないな」など「集団の教育力」が働くのである。「集団を離れて、集団を知る」とは、加藤直樹³³の言であるが、正に集団を離れて、その集団が心の中で占めていた大きさに気づくのである。そしてたとえば学校卒業後の生活において困難に遭遇したとしても、心の中の学校時代の仲間集団との対話、仲間の激励やアドバイス、叱咤により、困難を乗り越えることもできるのであり、キャリア形成においても集団は重要な要素である。

こうした内面世界での集団は、現実世界での集団の反映であり、現実世界での民主的な仲間集団づくりは、二重の意味で重要である。それゆえに、現実社会での集団づくりや集団活動が重要であり、集団活動の経験は、単なる「集団生活に必要な規範意識やマナー」やグループ・カウンセリングの活用といったレベルのものではない。ましてや集団による進路指導について消極的な評価しか与えず、個別指導を過大視する同報告書の立場は、人間関係形成能力や社会性を育てないばかりか、キャリア形成そのものを阻害しかねないものである。

5.4 共通の目標・協同とパートナーシップ

それでは、パートナーシップはどのように結び結ばれるのであろうか。第一に考えられなければならないのは、共通の目的・目標であろう。たとえば「どんな家庭を築くのか」「わが子をどう育てるのか」「家計をどう切り盛りするのか」など、夫婦関係においてはこういったことが、共通の目的・目標になってくるだろう。職場にあっては、「生産性の向上」「事業の成功」「労働条件の改善」などが共通の目的・目標となるかもしれない。地域社会にあっては、「住みよい地域づくり」「地域防犯」「地域おこし」などが共通の目的・目標と考えられるかもしれない。こうした共通の目的・目標について、夫婦・家族や職場の同僚、地域住民が協同して取り組むとき、互いの価値観や考え方の相違、利害関係などに矛盾が生じることはごく自然なことであろう。しかしそうした矛盾も、共通の目的・目標のもと協同する中で止揚され、互いに理解しあい、尊重しあい、信頼しあうパートナーシップが築かれてくるのでないだろうか。

2006年度版「小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引」は、人間関係や社会性などに関わって「キャリア発達にかかわる諸能力」の一つの領域として「人間関係形成能力」をあげ、「他者の個性を尊重し、自己の個性を発揮しながら、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」と説明している。この説明について枠組みとして了解しうるが、「手引き」においては「人間関係形成」の目的・目標が明示されていない。しかし集団づくりやパートナーシップにおいては、その共通の目的・目標が厳しく問われなければならない。たとえば第二次世界大戦中、ロシア民話「大きなかぶ」の挿し絵は、「鬼畜米英 一億総火の玉」と書かれた大きなカブを、おじいさ

ん、おばあさん、孫娘、犬、猫、ネズミが力を合わせて引き抜くものであった。また学校におけるいじめにしても、ターゲットとなる子どもを共通の標的に、共同していじめるものである。集団による協同やパートナーシップであれば、何でも良いというわけではない。何のための集団か、何のためのパートナーシップなのか、すなわち共通の目的・目標の内実すなわち「生き方」が問われなければならない。

またキャリア教育総合報告書においては、「キャリア発達を促す要素の一つとして、日頃から、年齢や価値観が異なるなどの「多様で幅広い他者」と積極的にかかわりを持つことの重要性を指摘しておきたい」と述べられているが、その目的はあいまいであり、「多様で幅広い他者」とかかわりにより自動的に「人間関係形成能力」がつくものでない。単なる「挨拶を交わせる」「会話に参加できる」「業務上のコミュニケーションがとれる」などといったソーシャル・スキルによる対人関係や社交性は、自分の気持ちを押し殺しトラブルを避けることに腐心する皮相な人間関係をキャリアとして累積することにもなりかねない。

なお肯定的な対人関係（パートナーシップ）とは逆に、否定的な対人関係もある。共通の利害関係において、互いの目的・目標が対立する、すなわち利害が対立する場合である。こうした否定的な対人関係においても、共通の利害関係を基盤としており、目的意識の共有・対立関係が対人関係を規定する。

5.4 集団連帯性とキャリア教育の人材分配機能

こうしたパートナーシップを軸とする人間関係の形成は、個々人の周辺の個人・集団あるいは組織との関係性の形成と言えるが、キャリア教育総合報告書がキャリア教育に求めているもうひとつは、社会性である。ここでいう社会性とは、「人間は、社会的動物である」という意味での社会性ではなく、働くことにより「一市民として社会に参画し社会を支えるという」ことであり、市民社会の一員（社会人）や職業人としての資質を求めている。そして「一市民として社会に参画し社会を支えるという」ことについては、「自分自身への自信や有用感を持つことができるようにすることが大切である。また、そうしたことを通して、勤労の尊さ、それぞれの職業・仕事の大切さや社会的役割等の理解を深めていくことができるようにすることが大切である」と、スーパーのキャリア発達論を引きながら、「社会における自己の立場に応じた役割を果たす」³⁴ことを求めている。

「役割を果たすこと」は、社会的協業における分業の一部を担うと言うことである。社会的協同（マ）についてクラップは、マルクス・エンゲルス「ドイツイデオロギー」の一節を紹介している。人間労働の本性は、孤立化した労働ではなく社会的労働であり、「ここで社会的というのは、どんな条件のもとにもせよ、どんな様式によるにもせよ、またどんな目的のためにもせよ、いくたりかの個人の協同という意味である」。つづけてクラップは、人間労働の社会的性格について、①人間労働は、集団的、社会的労働である、②人間的労働は、分業によって間接的に労働し、単に共同して労働するだけでなく、労働者相互のためにも労働する、③人間労働は、過去の世代の集積した知識および技能に基づいて労働する³⁵と述べている。そしてそれは、人間の特質である集団連帯性と言えるものである。

人間は、労働においても、社会生活においても、分業により分担された役割を果たすが、それが同じ目的のために、対等の立場で協力して共に働くことであるかが問われる。同報

告書では、「社会における自己の立場に応じた役割を果たす」ことを求めており、下線　の箇所からわかるように、対等の立場で社会的役割が分担されその役割を果たすのではなく、青年たちに「身の丈」にあった立場に応じて社会的役割を果たし、キャリア教育に人材分配機能を期待している。藤田は、キャリア教育による人材分配機能について言及し、「国や企業は、自らの存続と反映を第一課題として人材の効率的配分を図るのであり、その営みにおいて配分される人材の便益性は付加的な意味しか持たない。それゆえ、国や企業の便益という第一課題達成によって人間が強いられる犠牲は常に過小評価されてきた」とし、「人材配分機能はキャリア開発教育の目標として位置づけてはなら」ず、「一人ひとりの自己実現の達成を最高課題とするキャリア開発教育は、このような人材配分のゆがみを発見し、その改善を迫る力を持たなくてはならない」と述べている。

6. 間接性とキャリア教育

6.1 間接性と「生き方」

人間的労働の特質の一つは、労働手段（道具）を用いて、労働対象に働きかけることであるが、労働手段（道具）そのものもまた人間が生産するということである。労働手段（道具）は、食べることや着ることなど生存のための欲求に直接結びつかない。労働手段（道具）の生産は、それを使用して、自然を食べるものや着るものなどに加工し、人間の肉体的欲求を間接的に満たすのである。「この『間接性』の生産こそ、自然との間に直接的な関係しかもつことのできない〔他の〕動物の生活と、人間の物質的生活とを区別する最初の出発点である。自然から与えられたものを採って食うだけの〔他の〕動物の生活は、物質的生活そのものであり、そしてそれ以上には出ない。人間の物質的生活は『生活手段の生産』を媒介として、間接的に生みだされる」（〔 〕は筆者）^{*36}。

労働手段（道具）を生産する労働は、労働の目的を肉体的欲求を直接満たすことから切り離し、本来欲求充足の手段であった道具の生産それ自体を労働の目的とする。このことは、労働の目的が道具の生産を目的とする労働へと拡大したことを意味する^{*37}。それは、肉体的欲求による制限からの解放であり、労働における人間的自由の獲得（発達）である。

直接的な欲求の充足から解放され労働の目的が自由に立てられることは、労働によって身体諸器官が発達するだけでなく、本来の欲求充足に至るプロセスとそこで使用される道具について認識し意識の器官としての脳髓を発達させ、「自分自身の生活活動そのものを、自分の意欲や意識の対象に」し^{*38}、制御することを意味する。このことは、長いスパンである人生をも意欲や意識の対象にすることを意味している。

6.2 人生における間接性とキャリア教育

長いスパンの人生を対象とする対象的活動において、その道具となるのは自分自身に備わった人間的諸力（肉体的能力及び高次の精神的な能力）であり、自らに関わる様々な人間集団であり、社会もまた人生を生きていくうえでの道具といえよう。

人生は、24時間の生活の連続であり生活全体を視野に入れた人間的諸力の獲得が必要

とされる。確かに学校卒業後の生活においては、労働が多く時間を占め、労働に関わる諸力が求められることは確かである。しかしながら労働に必要とされる人間的諸力は、労働に関わる専門的知識や技能よりも、労働以外の生活の場においても求められる、いわば汎用性の高い人間的諸力が多くを占める。また人生を切りひらいていくうえで人間的諸力は不変なものではなく、人生における様々な経験や学習などにより発達し人間的諸力をより高次化していく。このことに留意するならば、自己教育力や自己指南力といった自己形成能力もまた高い汎用性の人間的諸力として着目しなければならない。

今求められているのは、科学技術の急速な発展のなかで、生産のシステムをはじめ社会の様々なシステムが流動化しており、それに対応可能な基礎的・基本的能力のうえに立った柔軟な人間的諸力の獲得すなわち全面的な発達を指向した教育である。こうした意味で、今日の日本におけるキャリア教育は、あまりにも職業や自立に偏りがちであると思われる。

キャリア教育においてインターンシップ^{*39}などの体験学習が重視されているが、キャリアは、直接的な体験を重視しなければ、形成できないのであろうか。人生はただ一度きりのものであり、一人の人間がいくつもの人生を直接経験することはできない。しかし自らが体験しなくとも、言語や映像その他によって、数多くの人生経験を間接的に経験できるのであり、直接的な経験では実現しえない過去や未来の体験さえ可能なのである。こうした間接的な体験としての学習（教科学習など）により、豊かなキャリアを形成することを否定することはできないであろう。このことは、直接的な実際の具体的な体験と間接的な体験としての学習（教科学習など）を対立的にとらえ、二者択一を迫るものではない。今課題としなければならないことは、両者の結合である。すなわち今日の青年たちの置かれている現実と社会状況に即した教育と労働の結合、教育と生活の結合である。

6.3 アメリカにおけるキャリア教育運動の終息

1971年連邦教育局（USOE / 長官 S.P.マーランド, Jr）の主導により開始されたアメリカのキャリア教育運動は、1970年代末に終息した。その要因について藤田は次のように指摘している。第一に CCEM モデルにおける 15 の職業群が実際の職業に適切に呼応するものでなかったことである。科学・技術の急速な発展によりマルクスの指摘するように、生産のシステムが流動化する今日の社会にあって、職業もまた衰退するものもあれば新規に登場するものもある。こうしたなかで、たとえ 15 の職業群を設けたとしても短期間に陳腐化することは不思議ではない。^{*40}

第二に直線的キャリア発達観に基づき、教科学習等を職業と結びつける融合法^{*41}は、「教科としてのレベルが高まるに従い、キャリア開発を中心課題とすることは難しくなり、仮に行ったとしてもきわめて表層的な扱いにならざるを得なかったのである。教科独自の構造とキャリア開発教育としての構造をその根本から融合させるには到底至らず、便宜的にキャリア開発の援助も付加する程度にとどまっていたと言える。第三に基礎教科のなかでキャリア教育を展開しようとしたため、教科そのものの学習に当てる時間は相対的に減少することとなり、反知性的であるという強い批判も出された。こうした批判やキャリア教育が期待した効果をあげられなかったことなどにより、連邦政策としてのキャリア教育運動は背後に退

いたのである。今日の日本のキャリア教育も、「職業や進路などキャリアに関する学習と教科・科目の学習との相互補完性の重視」と述べているように、アメリカで試され済みの融合法であり、藤田の指摘を考えれば、日本においてこの融合法が成功するとは思われない。

1980年代に入ると、1983年の報告書『危機に立つ国家(Nation at Risk)』が大きな契機となった。ポスト産業社会の進展により、労働者に高次の思考力や問題解決力が求められ、高い学力水準をすべての子どもたちに保障するという教育改革がかつてない規模で進められている。すなわち連邦政府の国家戦略としてのスタンダード教育であり、キャリア教育はその一領域を占めるに過ぎない。1989年には「全米共通教育目標」を設定、1991年には、その目標達成へ向けた方略である『2000年のアメリカ』を発表することになった。その後、1994年に「2000年の目標・アメリカ教育法」制定、2002年には初等中等教育法(1965年)の修正として「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法(No Child Left Behind Act)」が成立をみることになる。^{*42}。さらにこれを受けた2004年の「全米キャリア発達指針」の改訂では、経済社会の激しい変動と近年のアカデミック教科重視の改革の影響により、「教育的到達と生涯学習」という領域が設けられた。こうしたアメリカの教育政策の動向を見るならば、あらためて間接的な体験としての学習(教科学習など)が見直されていることがわかる。科学・技術の急速な進歩による生産のシステムの流動化(ポスト産業社会の進展)に対して、高次の思考力や問題解決力、高い学力水準を、将来の労働の担い手であるすべての子どもたちに保障するには、教科学習などの間接的な体験(キャリア)の蓄積が必須のこととなる。こうした高度な能力が、果たしてスポット的な直接体験であるインターンシップなどで獲得されるのであろうか。

今日は、国民の生活の中にコンピューターやナノ・テクノロジーが当たり前のように利用され、はやぶさの惑星イトカワの探索はもちろん、広大な宇宙論が展開される21世紀である。これからの千年紀を展望するならば、21世紀を担う子どもたち・青年たちについては、少なくとも高等数学や量子力学の初歩までの学習が保障されるべきであろう。

7. おわりに

本稿は、冒頭述べたように目的意識性、間接性、集団連帯性という人間的労働の特質という視点から、キャリア教育総合報告書を軸に今日の日本のキャリア教育についての批判的検討を試みたものである。そのなかで今日の日本のキャリア教育が、失敗が確かめられ済みのアメリカにおけるキャリア教育を一つのモデルに、アメリカの後追いをしているに過ぎないことが明らかになった。アメリカにおけるキャリア教育の顛末を考えれば、日本におけるキャリア教育も、早晚破綻するものと考えられる。

アメリカにおいては、1980年代以降、スタンダード教育が教育改革の国家戦略となっていくが、日本においても直線的キャリア発達観に基づくキャリア教育プログラムやインターンシップなどの体験学習を突出させるのではなく、すべての子どもたちの全体的な発達を保障する国民の立場での教育戦略のもと、キャリア教育そのものを見直しす必要がある。キャリア教育は、個人が特定の職業に就くことを暗黙の前提としている。しかし科学・技術

の進歩などにより、「近代的工業は、それとともに社会の内部における分業も絶えず変革し、大量の資本および大量の労働者がある生産部門から他の生産部門へ間断なく投げ入れる」とマルクスは資本論のなかで述べているが、「資本論」第1巻が書かれたのは1867年のことであり、「資本論」が書かれてから140年あまり経た今日の社会においては、労働力の流動化は資本の重要な戦略であり、そのスピードはマルクスの時代の比ではない。こうした現代社会において、職業を固定したものととらえることは次第に意味を失っていく。続けてマルクスは、「それゆえ大工業の本性は、労働の転換、機能の流動化、労働者の全面的可動性を条件づける」と指摘し、大工業は「一つの社会的な細部機能の単なる担い手にすぎない部分個人の代わりに、さまざまな社会的機能をかかわるがわる行うような活動様式をもった全体的に発達した個人をもってくることを、死活問題とする」^{*43}と述べている。すなわち全体的に発達した労働主体である個人においては、流動化する生産のシステムに対応でき、したがって特定の職業に固定されることから解放され、自由な職業選択が可能となる。このことは、進路指導あるいはキャリア教育が、職業という属性が捨象され、まさに「生き方」に対する支援となることを意味している。

そして「全体的に発達した個人」を育てることを目指したのが総合技術教育^{*44}であり、今日あらためて、労働教育や総合技術教育についての実践研究、理論研究が重要と思われる。本稿において、人間的労働の特質をキャリア教育の批判的検討の視点としたことは、こうした意図もあつてのことである。

筆者にとって、本稿は労働教育、総合技術教育についての学び直しの機会でもあったが、先に述べたように、20世紀は高等数学や量子力学などの理解がスタンダードな時代をなっていくと考えている。これらの抽象度が極めて高い理解が、工業のロボット化などが進み、ますます肉体労働の比率が減少し、精神労働が多くを占めてくるなかで、教育や具体的なレベルである生活と労働を乖離させず、どのように結合させていくのか。高度な今日の社会における労働と教育の結合、労働と生活の結合が課題となるのではないかと考えている。

なお本論冒頭に、今日のキャリア教育が「青年たちの現状を生み出した社会的状況の抜本的改善に着手するものでない以上、果たしてキャリア教育が「子どもたちの全人的な成長・発達を促す」教育改革になるのであろうかという懸念を抱かざる得ない」と述べた。確かに教育行政を担う文部科学省として、産業構造などに立ち入った抜本改善は困難であろう。しかし教育行政のなかで、従来の進路指導の取り組みを十分に総括し、キャリア教育としての方向性を打ち出しているとは言えない。たとえば現在進路指導主事は、当て職となっているが、このことには一言も触れていない。学級定員が改善されないまま多忙化している学校現場において、当て職である進路指導主事の仕事は激務であり、また専任化されていないゆえの専門性の確保も困難となっている。またアメリカにおいては、キャリア教育の主要な担い手はスクールカウンセラーであり、文部科学省が本気でキャリア教育を展開しようとするのであれば、最低限のこととして、現在当て職となっている進路指導主事を教職員定数に含め配置すること、非常勤となっているスクール・カウンセラーやスクール・ソーシャルワーカーを全学校へ専任で配置することなど、文科省としてなすべきであろう。

本稿は、2011 年度からの大学におけるキャリア教育の義務化が執筆の直接の動機であり、時間をかけた十分な研究となっていない点が多々ある。それだけに、本稿についてご批判いただき、今後の研究の手がかりとできれば幸いである。

*1 仙崎武「アメリカの新しい職業教育の現状と動向」『産業教育』22 巻 7 号, 1973 年, 文部省職業教育課ほか

*2 若者という用語は、従来法制上使用されてこなかった用語である。若者という用語は、主として封建時代の 10 代の未婚の男子をさして用いられてきたものであり（女性については、娘）、明治以降は官製用語として青年という用語が使われてきた。また若者が大衆的な用語として用いられてきたのに対して、青年は権力的なものとして用いられてきたという指摘もある。青年という用語を使用せず「若者自立・挑戦戦略会議」という名称にしたことについては、信頼を失う政府において国民受けする「若者」という用語を用いた欺瞞性が感じられる。こうした欺瞞性を批判することから、本稿においては青年という用語を使用する。

*3 児美川孝一郎 (2007) 『権利としてのキャリア教育』 明石書店

*4 本田由紀(2009) 『教育の職業的意義』 筑摩書房 (ちくま新書)

*5 前澤倫子 <研究ノート> 「キャリア教育」概念への批判」

http://www.geocities.jp/maezawa_rinko/ (2010/12/28 download)

*6 藤田晃之 (1997) 『キャリア開発教育制度研究序説 戦後日本における中学教育の分析』 教育開発研究所

*7 マルクス (1867) 社会科学研究所監修 資本論翻訳委員会訳 (1989) 『資本論』第1部第 3 篇第5章第 1 節ほか 新日本出版

*8 マルクス/エンゲルス 古在由重訳(1956) 『ドイツ・イデオロギー』 岩波書店 (岩波文庫) p23

*9 マルクス『資本論』第1部第 3 篇第5章第 1 節ほか

*10 目的意識的営為である労働は、労働のはじめに生産物をイメージするだけでなく、労働の終わりに至るプロセス全体をイメージし計画性をもったものとしても、他の動物と区別される。

*11 チンパンジーなどにおいて道具の使用が見られるが、それは計画性のない偶発的なものであり、人間の道具の使用とは異なる。／高田求(1988)「労働と人格を考える」 人間発達研究所編『〔講座〕青年・成人期の発達保障2 労働と人格発達』 全国障害者問題研究会出版部 pp.17-19

*12 山科三郎 (1986) 『人間発達の哲学—いまある自分をのりこえるために—』 青木書店 p129

*13 たとえば「自己の現在及び将来の選択や生き方にどのように生かしていくか」など、キャリア教育総合報告書においても「生き方」の課題などにも触れられているが、それは副次的あるいは2次的なものとして扱われている。

*14 キャリア教育総合報告書は、「若者の資質等にかかるこのような課題は、…過去から様々に指摘されてきた問題であり」、「産業・経済社会は激しく変化」と「極めて厳しい経済状況が続いている」中で、「学校から職業への移行をめぐる大きな社会的課題として一挙に露呈し顕在化したと考えられる」としており、青年たち自体の能力の低下ではなく相対的なものとしている。

*15 本田由紀 (2009) 前出書 p30 /本田は、1990 年代半ば頃から 2000 年代初頭までの言説は若者バッシングの論調が強かったが、2005 年頃より、若年雇用問題が経済や社会の構造より生み出されたものという認識が広がってきていると指摘している。

*16 現代人に蔓延している空虚さの測定のために開発されたテスト。生きがいや自己実現のレベルの判定が可能となっている。(<http://www.simritest.com/web/gtest.htm> 2010/12/28 download)

*17 刈谷剛彦 (2008) 『学力と階層—教育の綻びをどう修正するのか』 朝日新聞出版 pp.305-306 / 『自分らしさの追求』や自己実現という欲求は強化されるのに、それを達成する手段が社会に十分提供されていない状態、欲求は高まっているのに、それを実現する手段が与えられていない状態を社会学者は『アノミー』と呼んでいるが、自己実現をめぐっても、まさに『自己実現アノミー』と呼べる状態が生じている。宙ぶらりんな『自分探し』をしているつもり若者を生み出し続ける私たちの社会は、この自己実現アノミー状態にあるとあってよいだろう

う。たんなる、若者たちの意識の問題ではないのだ。一方に若者たちから望ましい仕事を奪う経済社会の変化があり、他方に、分け隔てなく自己実現の欲求を若者たちに与えようとする教育社会の価値観の変化がある。この両者の交差したところに、自己実現アノミーは生じる」。

*18 滋賀県同和教育研究会『滋賀の同和教育－滋同教 40 年の歩み』, 滋賀県同和教育研究会, 1987

*19 藤本文朗監修／坂井清泰・小畑耕作編著 (1999) 『青年期の進路を拓く 発達保障の進路指導』 かもがわ出版 pp.118-126

*20 藤本文朗監修 坂井清泰・小畑耕作編著 前出書

*21 マルクス『資本論』第1部第3篇第5章第1節 p305

*22 それゆえに、マカレンコの「近い見通し」「中間の見通し」「遠い見通し」を育てる「見通し路線の教育」は、人生という長いスパンにおいて、合目的な、持続的意志を持ち続けるために大きな意義を持つものである。／マカレンコ著 マカレンコ全集刊行委員会編 (1965) 『マカレンコ全集第六巻』 明治図書 pp.64-71

*23 ピアジェの発達段階論では、形式的操作期、田中昌人の「階層－段階理論」では、2 次変換可逆操作期、スーパーの職業的発達段階論では成長期の副次的段階である「能力期」に相当する年齢

*24 加藤陽子 (2005) 『現代青年の生き方に関する人間科学的研究－実存的視座に基づいて－』 早稲田大学大学院人間科学研究科 博士論文 (http://www.researchgate.net/publication/33010742__%28%29 2010/12/28 download)。加藤は、「社会的文脈」を、大事な人間との死別や病気などといった個々の生活上の出来事（いわゆるライフイベント）と区別して、就職活動は文化や環境などの社会的状況に左右される出来事であるといった意味で使用している。

*25 ギンズバーグの職業発達段階論では、「空想期－試行期－現実期」という発達段階が想定されている。

*26 スーパーの職業発達段階論では、「成長－探索－確立－維持－衰退」の5段階が想定されている。

*27 藤田晃之前出書、pp.119-124

*28 William Bridges、倉光修訳 (1994) 『トランジション－人生の転機』 創元社 pp.39-46 / 臨床心理学の分野では、トランジションを、「人生の転機」としてとらえられている。

*29 藤田晃之前出書 pp.123-124

*30 藤田晃之前出書 p123

*31 藤田晃之前出書 pp.156-161

*32 直線的キャリア発達観は、こうした集団の発達を視野に入れてない点でも不十分と言わざるを得ない。

*33 立命館大学産業社会学部名誉教授 加藤直樹氏との座談による

*34 文部科学省 (2006 年) 『小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き』 p.6 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/06122006.htm 010/12/28 download)

*35 G.クラップ著／大橋精夫訳 (1961) 『マルクス主義の教育思想』 お茶の水書房 p.11

*36 梅本克己 (1967) 『唯物史観と現代』第二版 岩波書店 (新書) pp.106-107

*37 肉体的欲求が労働の動機として働き、欲求充足が最終的な目的と意識されているとしても。

*38 大橋精夫 (1978) 『マルクス主義の発達観と教育』 青木書店, pp.7-8

*39 ここでのインターンシップの意味は、一過性の就業体験という意味であり、「教室での学習と、学生の学問上・職業上の目標に関係のある分野での有意義な就業体験を通じた学習を融合する、組織化された教育戦略」(National Commission for Cooperative Education, NCCE) を意味するコーオペ教育ではない。

*40 マルクス『資本論』第1部第4篇第12章・第13章

*41 福地守作 (1995) 『キャリア教育の理論と実践』 玉川大学出版部 p.p.40-53

*42 松尾知明 (2007) 「第2章 アメリカの学校教育と児童生徒の資質・能力」 国立教育政策研究所『諸外国における学校教育と児童生徒の資質・能力』 pp.12-14

*43 マルクス「資本論」第1巻第一部第4篇第13章, 新日本出版社, pp.837-838

*44 「教室での学習と、学生の学問上・職業上の目標に関係のある分野での有意義な就業体験を通じた学習を融合する、組織化された教育戦略」(加藤敏明 (2007) 「キャリア教育の現場から－日本型コーオペ教育の実践と指導法、評価－」『立命館高等教育研究』7) とされるコーオペ教育は、職業に関連することに限定されたものであ

り、個人の全面的な発達を目指す総合技術教育とは異なり、総合技術教育の資本主義的形態といえる。

