

# 大学におけるキャリア教育と社会正義

## —社会科学系学部の学生データを用いた探索的分析—

前田 信彦<sup>i</sup>

「キャリア教育」は職業教育と学校教育のニーズが交差する領域であるが、近年はとりわけ「働くための準備教育」という意味合いが強い。しかし、果たして大学のキャリア教育は、労働市場を念頭においた職業準備教育だけでよいのだろうか？ 近年、北米や欧州を中心に「社会正義 (social justice)」あるいは「社会的公正 (social equity)」を志向するキャリア教育への関心が高まっている。しかしこういった研究は我が国においては極めて限られている。本稿では、我が国のキャリア教育が「職業教育主義」に偏っていることを反省的に振り返りながら、筆者が実践してきた授業で得たいくつかのデータをもとに探索的分析を行い、「社会正義」を志向する新たなキャリア教育の方向性を検討する。

キーワード：キャリア教育, 社会正義, 高等教育

### 1 問題意識

近年、高等教育の現場において実践的な職業教育への関心が高まっている。OJT (On the Job Training) を中心とする企業内教育・訓練の機会が少なくなる中、大学教育は「仕事」に役に立っているのか、といった疑問が経済界からも提起され、これに呼応する形で仕事に直結する「職業的レリバンス」が教育現場に強く求められ始めている (濱口, 2013, 本田, 2009, 小杉・堀, 2006)。「キャリア教育」はそういった職業教育と学校教育のニーズが交差する領域であるが、近年はとりわけ「働くための準備教育」という意味合いが強い。しかし、果たして大学のキャリア教育は、労働市場を念頭においた職業準備教育だけでよいのだろうか？

もちろん一部の大学では「サービス・ラーニン

グ」や「シチズンシップ教育」の中で、ボランティア活動などの実践的プログラムを展開している。しかし一般に、我が国の高等教育機関においては、大学卒業後の「職業キャリアを通しての公共的関わり方 (public engagement)」について、キャリアプランを念頭に学習する機会はきわめて限られている。我が国の高等教育では「キャリア教育」と「サービス・ラーニング」あるいは「シチズンシップ教育」が連携することなく、個別の領域として存在しているのが現状である。実際、高等教育におけるキャリア教育では、「自らの職業生活 (キャリアプラン) の中に「公共的関わり」をどのように組み込んでいくのか」といった点はほとんど顧みられない (前田, 2017)。

一方、北米や欧州を中心に「社会正義 (social justice)」あるいは「社会的公正 (social equity)」を志向するキャリア教育への関心が高まっている (Arthur, 2014, Irving, 2010, 下村, 2016, 2020)。例えば2015年に日本で開催された「国際キャリア教

i 立命館大学産業社会学部教授

育学会」(IAEVG)において「Social justice competencies and career development practices」と題して基調講演を行った Nancy Arthur は、一貫して社会正義をテーマとした提言を積極的に行っており、キャリア支援・教育研究において新たな領域を開拓しつつある(ナンシー・アーサー, 2016)。彼らは、キャリア教育を単なる就職支援や職業準備教育としてとらえるのではなく、「ヒューマン・ライツ」, 「尊厳」, 「労働者の権利」といった社会的公正にまで踏み込んで議論している。換言すれば、働く(ビジネス)のためのスキルアップや就職活動を主眼としてきた職業準備教育としてのキャリア教育・支援ではなく、人生全体のキャリア発達の中で「公共性・デモクラシーにどう関わるか」といった「キャリア教育とデモクラシー」の論点が浮上しているのである(Bello&Chacón, 2015, Chenot&Kim, 2013)。

このような状況下で、我が国のキャリア教育が「職業教育主義」に偏っていることを反省的に振り返りながら、社会人になる前の準備段階において、公共的関わりを追求する「社会的公正や社会正義」を意識したキャリア教育をどのように展開するかについて、理論的にも裏打ちされた学術的研究が求められているといえるだろう。しかし、こういった研究は我が国では、文献的な研究のみならず、実証的な先行研究も極めて限られている。

そこで本稿では、筆者が実践してきた授業で得たいくつかのデータをもとに探索的分析を行い、職業準備教育のみ目を的としない「社会正義」の志向の涵養を取り入れた新たなキャリア教育(以下本稿では「ライフキャリア教育」とする)の方向性を検討することにしたい<sup>1)</sup>。特に「生きること」「働くこと」の意味を内省的に省察するプログラムを取り入れた実践的なキャリア教育が、大学生の社会的公正あるいは社会正義志向(social justice orientation)の獲得に対してどのような影響を及ぼすかを実証データによって考察する<sup>2)</sup>。

## 2 先行研究

### 2-1 キャリア教育が抱える課題

あらためて我が国の先行研究を振り返ってみると、キャリア教育に関する実践モデルは、とりわけ行政と企業の要請の中で、「職業教育」と同一視されながら提起されてきた点で特徴的である(藤田, 2015)<sup>3)</sup>。実際、文部科学省から2004年に出されたキャリア教育推進に関する報告書では、「一人ひとりのキャリア発達への支援」と幅広く提起されているものの、基本的には「勤労観・職業観」の涵養が中心的課題として位置づけられている(文部科学省, 2004)。一方、学術面においては心理学、社会学、経営学、教育学などの学問領域で精力的に積み上げられてきたとはいえ、我が国のキャリア教育は就職・職業支援に偏重してきた傾向は否めない(日本キャリア教育学会, 2008)<sup>4)</sup>。とりわけ官庁主導のキャリア教育実践モデルには、大学生が社会に出るための準備教育として、就職活動のみならず生涯の職業生活全般において生活(ライフキャリア)をどう切り開いていくのか、といった視点が欠如している点で大きな問題を孕んでいる<sup>5)</sup>。これは働くための「スキルの獲得」に重きを置く「社会人基礎力(経済産業省, 2006)」の構想にも通底する問題である。このような点から我が国の従来のキャリア教育を俯瞰すると、実践のおよび学術的成果において一定の成果が見られる一方で<sup>6)</sup>、以下のようないくつかの問題点が浮かび上がる。

第一に、キャリア教育の到達目標に関する論点である。これまでのキャリア教育は「職業観」を含めた幅広いスキルの涵養に焦点が当てられつつも、基本的には労働市場における活動が重視されることから、とりわけ企業人として働くための汎用的能力の涵養が学習プログラムの中心となってきたという点である。そのため、生涯キャリアの中で、経済行為以外の諸活動として、たとえば公共的な関与の活動(政治活動やボランティア・市民活動など)にどう

関わるか、についての観点が弱い<sup>7)</sup>。公共善に向かう生き方とは何か、自分の仕事を通して企業組織の利益が上がるだけでよいのか、そういった「キャリアと公共善」について考えるキャリア教育が提示されていないのである。

第二に、仕事そのものが孕む潜在的な危険性については、ほとんど触れることがない。例えば、きわめて高度なスキルを培い、大学生が就職活動に成功するというケースを想定してみよう。入社後にさらにスキルを磨き上げたこの若者は、効率よく仕事をこなし、また生産性が上がり、高い企業利益に貢献することが可能になったとしても、しかし、それが過重労働である場合、その若者は仕事の量（労働時間の長さ）とどう対峙するかについての判断基準をキャリア教育では具体的に教える機会は少ない。あるいは仕事が生活（家庭生活や余暇）にまで浸食している場合、言ってみればワーク・ライフ・バランスを欠いて過労死するまで働くのか、といった判断基準について実践的ワークからキャリア構築を学習する機会はほとんどないと言ってよいだろう。

第三に、企業組織の営利活動と公共的倫理に関する視点がキャリア教育に欠けている、という点である。例えば、若者が安定した大企業に晴れて入社したとしよう。しかし、入社してみるとその企業組織の経済活動が公共性に大きく反する（例えば原発を輸出する企業である、武器輸出をする企業である、先進国で消費される商品を途上国の不当な労働搾取によって生産している企業である、など）の場合、そこで社会的公正や社会正義との矛盾を抱えながら働く若者は、（生活の糧を得るための賃労働とはいえ）自分の仕事のキャリアと公共的利益とに、どう折り合いをつけていけばよいのだろうか？ そういったキャリア形成の倫理思考の実践的教育が欠如している。

要するに、企業の要請をもとに職業準備教育、職業観の涵養に力点を置いてきたキャリア教育は、市民としてどう生きるか、というシチズンシップを育む視点が欠けているといえる。仕事のみならず職業

生活をどのように切り開き、公共性への貢献や内的な充実、あるいは一人の人間としての精神的成長をどう支援していくかについて踏み込んだモデルとなっておらず、労働市場での経済活動を念頭においた「就職準備教育」への偏りという性格が拭えないのである。

## 2-2 ライフキャリア教育

では、公共性の涵養、とりわけ社会的公正・社会正義の要素を組み込んだキャリア教育はどのようなもののだろうか？<sup>8)</sup> 近年、欧米においては社会正義の要素を取り入れたキャリア支援・教育の方向性について議論されている一方、我が国ではほとんど議論されず、また実践的事例の報告もほとんど見られない（労働政策研究・研修機構、2016）。

我が国において先例がない状況で、本稿ではひとまず「ライフキャリア教育」というプログラムを新たに提案してみたい。上述のように、キャリア教育においては職業準備教育としての機能のみならず、職業生活を豊かにするための能力形成、あるいは自己省察能力や精神性（スピリチュアリティ）の涵養を含んだ「生活＝ライフ」の視点が欠かせない。しかし実際、日本キャリア教育学会（2008）においても、キャリア教育を広義に捉えて「ライフキャリア」という概念が提起されているものの、実践的事例やデータに基づく実証的研究がきわめて少ないのが現状である<sup>9)</sup>。

この中で「ライフキャリア教育」という言葉を前面に出して、実証研究に裏打ちされた実践プログラムを提起しているのが河崎（2011）である。米国におけるキャリア教育でも参照される「Developing Career and Living skills」に依拠しながら、ライフキャリア教育で育成すべき能力領域を想定した上で、具体的なカリキュラムモデルを提示している点で先駆的である。河崎（2011）の提案するライフキャリア教育のカリキュラムの特徴は、従来のキャリア教育で展開されてきた「自己理解」「人間関係」「生活実践」といった領域に「意思決定」「就業機会（就業

のためのスキル)」「キャリア統合」いう能力領域を加えて、6つの能力領域を「ライフキャリア教育」の柱とした点であり、家庭科教育に新たにキャリア教育という軸を加えるという発想は斬新である。

この点はその後の丸山・河崎(2016)においても同様である。河崎(2011)で提案された6つの能力領域のうち「自己理解」から「就業機会」といった能力育成は、従来のキャリア教育でも重視されてきたものであるが、ここで注目すべきは「生活実践」という生活スキルの形成の具体的カリキュラムに焦点を当てた点にある。例えば、この「生活実践」能力には「生活経済に関する理解」や「世話役割(ケア)の肯定的理解・支援的経験」のほか、「共生的な生活実践」が重視されており、とりわけ大学(高等教育)レベルでは「共生社会の創造に向けた方策を検討し提案できる」能力と位置付けられている。いわば仕事のためのスキルだけでなく「生活(生きていくうえでの総合的な)スキル(Living Skills)」が、ライフキャリア教育では提案されるのである。日米家庭科教科書をもとにアプローチするという趣旨からも家庭科教育の領域という限定性は免れないものの、これまで家庭科教育で重視されてきた「消費者の観点から見た生活創造(消費者としての責任)」(丸山・河崎, 2016: 65頁)に加えて、「就業開発」を新たに付加した上で、最終的には「キャリア統合」に至るというライフキャリアのモデルを開発している点で、新たなキャリア教育を構想する上でも示唆に富んでいると言えるだろう。しかし、この「生活実践」能力とは具体的にどのようなものであ

るか、共生社会の創造とは何か、といった点にまで言及はない。また消費者という視点からは、本稿が主眼とする「ライフキャリア教育」を通じた社会的公正や社会正義といったデモクラシーに関わる領域までは踏み込めていない点に限界があると言えるだろう。

以上のキャリア教育政策・実践と学術的先行研究の動向を踏まえ、本稿では筆者が2年間に渡って実践した「ライフキャリア教育」の学生データを用いて探索的分析を行い、キャリア教育の実践を通じた社会的公正や社会的正義の実現に向けた新たな可能性を探る<sup>10)</sup>。

### 3 分析枠組みとデータ

#### 3-1 データの収集

2018年4月～2020年3月の2年間、A大学の授業で筆者が担当した複数の授業において、学期末に実施したアンケート調査のデータを用いる<sup>11)</sup>。大規模講義を受講した1回生、これに加えて、小集団授業を受講した2回生から4回生の大学生のサンプルである。サンプルの合計数は240名である。またアンケートを用いた量的データの分析結果を質的データから確認するため、2019年度後期のライフキャリア教育受講者の作文の一部をデータとして用いた。以下の分析では、この授業評価アンケートに基づくデータを用いる<sup>12)</sup>。講義形式およびサンプル数は表1のとおりである。

分析においては図1に示すように、実践的キャリ

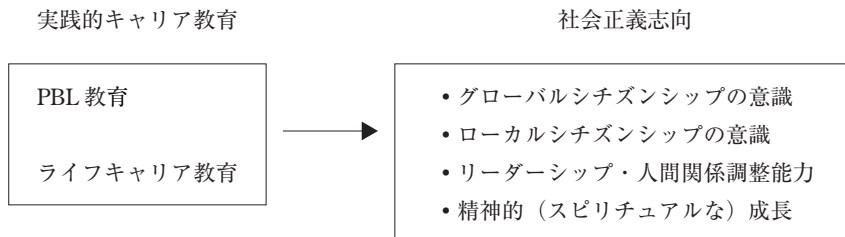


図1 分析モデル

表1 講義名とサンプル数

講義形式	実数 (%)	アンケート実施日	講義内容	
通常授業（講義+テキスト講読型講義）（N = 177）				
2019年度1回生 講義形式	160	66.7	2019年7月	社会科学専門導入科目
2019年度2回 小集団形式	17	7.1	2019年7月	テキスト講読型講義
PBL型キャリア教育（N = 39）				
2018年度2回～3回生 小集団形式	14	5.8	2018年7月	PBLキャリア教育
2019年度3回生 小集団形式	16	6.7	2019年7月	PBLキャリア教育
2019年度2回～4回生 小集団形式	9	3.8	2019年7月	PBLキャリア教育
ライフキャリア教育（N = 24）				
2018年度3回生 小集団形式	13	5.4	2019年1月	ライフキャリア教育
2018年度4回生 小集団形式	11	4.6	2019年1月	ライフキャリア教育
合計	240	100.0		

ア教育を独立変数として、従属変数である「社会正義志向」に及ぼす効果を検証する。独立変数としての実践的キャリア教育は「PBL教育」と「ライフキャリア教育」である。

2018-2019の2年間、筆者が担当した複数の講義において授業評価アンケートを実施し、授業の効果測定をおこなった。通常授業やPBL教育に加えて、後述する「生き方教育」を加えた「ライフキャリア教育」を実施した。

### 3-2 サンプル特性

本来、授業の受講前と受講後の時系列的な変化をとらえることが必要だが、本稿では受講タイプ別に見たキャリア教育の効果を横断的に分析する。分析

を進めるにあたって、キャリア教育の特徴を簡単に整理したのが表2である。

これを見てもわかるように、「PBLキャリア教育」は2回生以上での受講であり、「ライフキャリア教育」の受講生は4回生も含まれているため、学年の上昇とキャリア教育の受講の効果の判別が難しい。そのため、本稿では後述のように重回帰分析においては学年を統制変数として投入し、できるだけ学年の上昇による効果を除去したキャリア教育の効果をみる。しかし、いずれにしても事前事後のデータでないことから、得られた知見の一般化には限界がある。そのため本稿は今後の時系列データによる分析と、他大学のサンプルを含めた量的データ分析のための探索的研究として位置づける。また、本

表2 性別および学年別にみた講義のタイプ (%)

	通常授業 (N=173)	PBLキャリア教育 (N=39)	ライフキャリア教育 (N=24)	計 (N=236)
男性	81.5	10.8	7.7	100.0
女性	63.2	23.6	13.2	100.0
1回生	100.0	0.0	0.0	100.0
2回生	54.1	45.9	0.0	100.0
3回生	0.0	61.8	38.2	100.0
4回生	0.0	8.3	91.7	100.0

注) 通常授業は未回答者が4名のため173名



稿で用いるデータはA大学社会科学系学部で実施したアンケート調査によっているため、知見の解釈においても一定の制約がある。サンプル特性からみても、本稿は今後の大規模アンケートのための探索的な分析と位置づけられる。とはいえ、用いるA大学のサンプルが日本の一般の大学生と学力や意識にどのような差がみられるかを、できるだけ確認しておく必要であろう。

そこで、筆者が2019年に調査会社のモニターである大学生(同学年(2-4回生))を対象として行ったアンケート調査の特性と、本稿のサンプルであるA大学の学生特性とを比較検討した<sup>13)</sup>。その結果、本稿の分析対象となるA大学の学生の「社会正義志向」項目のほとんどは、モニター学生(全国平均)よりも有意に高い傾向がみられた。後述の表3と同じ項目を調査した結果、社会正義志向項目のうち「宗教的な信仰心や信念」については、A大学とモニター(平均)大学生との有意な差がみられなかったが、多くの項目ではA大学学生の方が有意に高い得点であった。特に「国や民族の異なる人々に対する知識」、「国や民族の異なる人々と共に暮らしていく知恵」、「世界(グローバル)についての理解度」といったグローバルな公共性に関する項目は大きな差がみられた。ローカルな公共性に関する項目「あなたが住んでいる地域の抱える問題への理解度」についてもやはり有意な差がみられたが、その差は小さかった。このことからA大学の学生は日本の平均的な大学生よりも社会正義志向度が高く、特に価値観の多様性や広さが必要とされるグローバルな公共性の獲得において顕著に優位である。本稿では、こういったA大学のサンプル特性を加味しながら分析結果を検討する。

#### 4 独立変数としての「実践的キャリア教育」

キャリア教育に関しては、通常は企業人や専門家のゲストスピーカーの招聘による講義、就職体験談などがリレー方式で提供される場合が多い。しかし、

筆者が取り組んだキャリア教育はPBLを中心とする実践的な内容であり、次の二つのタイプである。表3にみるように、授業の構成自体はいくつかの概念をもとにカリキュラム設計をしたが、必ずしも前例のあるカリキュラムではない。そのため、以下の授業は、今後、改良の余地のある試行的な実践的キャリア教育という位置づけである。

##### 4-1 PBLキャリア教育

実践的キャリア教育の一つは、PBL(Project Based Learning)というグループ学習である(表3左)。このタイプの授業では、企業や学校法人が現場で抱える課題が提示され、学生は共同でこの課題解決の提案を行う。このPBL授業はキャリア教育の一環であり、大学生の職業意識を高めることを目的とした。さらにグループディスカッションスキル、プレゼンテーションスキル、ロジカルシンキングの実践的な学びを通して、職業生活の出発点として必要とされる能力を涵養することを目的とした。このPBL講義を受講した学生を「PBLキャリア教育受講」とした。PBLとは問題解決型の授業であり、単に資料や文献を読み解くのではなく、企業などの事業体が抱えている実際の課題に対して、課題解決を提案する15回(半年間)のプログラムである。このPBLキャリア教育には、いくつかの点で通常の文献講読や発表型の小集団授業とは異なっており、とりわけ二つの特徴を持っている。

第一に、経験を通して学ぶこと、そして共同作業のためのスキルを専門的に学習した上で、公共の利益を意識した実践的テーマに取り組むことに特徴がある。PBLは企業や学校法人が出した課題にチームで取り組んで、具体的な解決策をプレゼンテーションするという内容である。年によって提示された課題は民間企業と学校法人とは異なっているものの、基本的にはその企業や法人が抱えている具体的な現場の課題に対して、学生が解決のための提案を行うという授業である。これは、ただ単に講義を聞いて感想文を書くという授業ではない。課題を出

した企業の従業員への聞き取りや、参考となる企業や自治体へのヒアリング、共同作業が重視され、学生たちは定期的に会って議論をするという方法が奨励される。Line やメールといった間接的コミュニケーションのツールはアポイントメントにのみ使用し、具体的な内容は、face to face での直接的対話での議論と発表資料作りの手作業であり、ここが「経験」を踏まえて提案に至るまでの重要なステップとなる。さらに、課題を遂行するために「ロジカルシンキング」「ディスカッションスキル」「プレゼンテーションスキル」など、PBLを行う上での基本的なスキルについては外部講師から学ぶ機会を提供した。

第二に、このPBLキャリア教育でとりわけ重要なのが、企業の利益だけでなく、「公共性の利益」を考える課題が出されている点である。例えば、民間企業の課題では、企業の利益追求と同時に、働く従業員のライフをいかに充実させるかという人事システムの改革を提案する課題が出される。また学校法人による課題は、新しい学部を創るにあたって、50年後に社会で必要とされる人材を現代の高等教育でどう育てていくのか、という長期的視点での公共の追求というテーマが学生に課題として提起される。学生たちは、企業組織や学校法人のためだけでなく、従業員の生活や将来の働き手の育成など、共同体への貢献と公共性の追求という課題認識を持ちながらテーマに取り組むことになる。当然、そのアイデア出しに至るまでには、現在働いている企業人へのインタビュー、さらには将来の社会のニーズとは何かを企業ヒアリングや専門家への聞き取りという方法で理解していくのである。つまり、単に当事者の利益だけでなく、公共の利益のために企業や学校法人がどう貢献できるのかを、このPBLプログラムを通して学ぶことになるのである。こういった一連の作業の中で、「経験」→「洞察」→「判断」→「報告」というプロセスを経て、学生自身の実践的な学びが展開されるのが「PBLキャリア教育」である。このPBLキャリア教育の特徴をまとめると表3（左）のようになる。

#### 4-2 ライフキャリア教育

実践的キャリア教育の二つ目は「ライフキャリア教育」である（表3右）。上記のPBL教育をベースとしながら、さらに仕事だけでなく「生き方について」考えるワークショップをゲストスピーカーである熟達者を招聘し実施した。さらに就職活動を終えた4回生から「就職活動のノウハウ」を学ぶワークショップを、グループ相談形式で2回実施した。つまり、ライフキャリア教育は上述の「PBLキャリア教育」に加えて、「生き方（ライフキャリア）教育のワークショップ」、「就職活動ワークショップ」＋「キャリアに関する学術研究」を含めた幅広い学びの1年間のプログラムとして実施したものである。したがって「ライフキャリア教育」においては、前期の半期15回は問題解決型授業（PBL授業）、後期の半期15回は学術研究と「生き方教育」を組み合わせた内容で、合計1年を通して実施した30回の小集団型・実践型のキャリア教育である。

ここで後半部分で実施された「生き方教育」のワークショップの内容について簡単に紹介しておこう。上述のように「ライフキャリア教育」はPBLキャリア教育に加えて、ゲストスピーカーを招聘した2回の「生き方教育」ワークショップが含まれている。

「生き方教育」ワークショップの第一回目は、専業主婦を経験したのち、子育て終了後に大学と大学院で学び直しを経験し、その後、児童館館長、定年後に短期大学教員となったゲストスピーカーによって実施された。神戸震災の経験からボランティアに関心を持ち、40歳過ぎから大学で学び直しを経験しており、自身の経験を踏まえて「生きることと学ぶこと」についての講義が提供された。さらに学生たちがゲスト講師の提案を受けてグループディスカッションを行い、さらにこれを挟んで、後半は対話形式で学生とのディスカッションを行った。

2回目の「生き方教育」ワークショップは、カトリック司祭であり、長く男子高校で宗教を教えながら、同時に刑務所、少年鑑別所で教誨師として活動を続けているゲストスピーカーによって行われた。

表3 実践的キャリア教育の二つのタイプ（PBL キャリア教育とライフキャリア教育）

	実践的キャリア教育	
	PBL キャリア教育	ライフキャリア教育※
形式	小集団授業（定員15名程度）	小集団授業（定員15名程度）
回数	15回	30回
中心的概念	「実践」、「経験」、「公共性」	「実践」、「経験」、「公共性」 「生き方の探求」、「職業選択」
授業内容	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">           ①実践的課題に対する提案型授業            ②プレゼンテーションスキル            ③ロジカルシンキング            ④ディスカッションスキル            （前期15回のみ）         </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">           ①左記 PBL キャリア教育と同一内容            （前期15回）         </div> <div style="text-align: center; margin: 5px 0;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">           ②生き方教育のワークショップ            ③職業選択ワークショップ            ④キャリア研究のテキスト講読            （後期15回）         </div>

※「ライフキャリア教育」の前半15回は、「PBL キャリア教育」とほぼ同一内容

「祈ることと生きること」と題して講義を行ったのち、後半は対話形式で学生とディスカッションを行った。学生は、一般的な話ではなく、自分自身の悩みや生きることへの不安、就職活動にこのまま入っていくことへの疑問などを素直にゲスト講師に投げかけ、ゲストが一人一人に答えていくワークショップである。カトリック司祭とはいえ、聖書を使うことはほとんどなく、宗教の授業というよりも「精神性を豊かにする生き方」を題材にしたゲスト自身の経験談を交えた授業内容である。

上記いずれのワークショップも、民間企業のサラリーマン、管理職経験者によるものではない。いわばスタンダードなビジネスキャリアではない生き方を実践した社会人によって提供されていることから、「企業で働くとは」といった一般的なキャリア教育の講義とは大きく異なっている。できるだけ対話形式で実施したこと、ワークショップ終了後には学生それぞれの「生き方」への内省を踏まえて、ゲストスピーカーへの問いかけのような感想文を書くという課題を課して自己省察を促した。こういった自

己省察を通して、これまでの自らの生活を振り返り、卒業後の「生き方」についても内省できたことが、後述する学生作文の一部からもうかがえる（後述の手記の一部は、この「生き方」ワークショップも実施後に学生によって書かれたものの一部である）。これを2018年度から2019年度にかけての2年間、異なったクラスでほぼ同一内容で実施した。このような「ライフキャリア教育」の特徴をまとめると表3（右）のようになる。

#### 4-3 通常授業

上記の二つのタイプの実践的キャリア教育（「PBL キャリア教育」と「ライフキャリア教育」）のほか、本稿では、いわゆる一般的な講義形式での大規模授業（160名程度）および文献講読の小集団（20名程度）を「通常」授業として比較対照サンプルとして分析する。表1に見るように、キャリア教育以外については、1回生の大規模講義での社会科学入門を講義形式で学んだ学生、および小集団授業においてPBL講義ではなく通常の専門テキストの講読と発



表のみを行った学生は「通常授業の受講」とした。なお、「PBL キャリア教育」と「ライフキャリア教育」の受講生に重複はなく、まったく独立したサンプルである。

#### 4-4 従属変数としての「社会正義志向」<sup>14)</sup>

従属変数としての「社会正義志向」は本稿のデータが社会科学系学部の学部生を対象としたものであるため、国内外の実証研究の調査票を参考にいくつかの指標の検討を試みた (Astin, et. al., 2010, UCLA, 2003, 安野・亀田, 2006)。最終的に、社会科学系学部の教育目標としても使用できるカリフォルニア大学高等教育研究所 (HERI: Higher Education Research Institute, University of California, Los Angeles.) で実施されたスピリチュアリティの成長調査 (College students' beliefs and value survey) のうち、2003年に実施された調査票の中から、日本の社会科学系の

大学生の「社会正義志向」を測定できると判断した項目を用いた (UCLA, 2003)。HERI のオリジナルの調査票の12個の項目のうち、日本の大学生が答えにくい2項目は除外した結果、本稿で用いる調査では社会正義志向の尺度は10項目となった (表4)。

HERI の調査結果を踏まえ、本稿ではこの10個の項目をさらに四つの次元に分解して変数を作成した (表5)。第一に「グローバルシチズンシップの意識」(異質な文化や規範を受容できる能力の獲得) (1, 2, 3)、第二に「ローカルシチズンシップの意識」(身近な地域や我が国の抱える社会問題を理解する能力の獲得) (4, 5)、第三に「ライフスキル・ライフスキルの獲得 (批判的思考力・リーダーシップ・人間関係調整力 (6, 7, 8))」、第四に、「精神的 (スピリチュアルな) 成長 (宗教性の獲得, 精神的 (スピリチュアルな) 成長) (9, 10) の四つの次元である。これらを総合したものを大学生の「社会正義

表4 「社会正義志向」の質問文 (英文はオリジナル)<sup>1),2)</sup>

- 
- |                           |  |
|---------------------------|--|
| 1) 国や民族の異なる人々に対する知識       | Knowledge of people from different races/cultures            |
| 2) 国や民族の異なる人々と共に暮らしていく知恵  | Ability to get along with people of different races/cultures |
| 3) 世界 (グローバル) についての理解度    | Understanding of global issues                               |
| 4) あなたが住んでいる地域の抱える問題への理解度 | Understanding of the problems facing your community          |
| 5) 日本が抱える社会的問題への理解度       | Understanding of social problems facing our nation           |
| 6) 物事を批判的に捉える力            | Ability to think critically                                  |
| 7) リーダーシップ力               | Leadership abilities   |
| 8) 人間関係をスムーズに行う力          | Interpersonal skills   |
| 9) 宗教的な信仰心や信念             | Religious beliefs and convictions                            |
| 10) 精神的 (スピリチュアルな) 成長     | Spirituality   |
- 

注1) ここでいう「社会正義志向」とは2003-2010年に Higher Education Research Institute, University of California, Los Angeles (HERI) が中心となって全米の大学生11547人のうち3680サンプルを回収した調査プロジェクトで使用された調査項目の中から訳出したものである (Astin, et al. 2010, UCLA (2003))。

注2) 「大学に入学した当初に比べて、現時点でどう思いますか」という問いを設定し、それに対して、「とても強くなった」を5点～「とても弱くなった」を1点とする5件法による回答を得た。

表5 社会正義志向の指標（4つの次元）

社会正義志向の4つの次元	
変数名	質問項目
グローバルシチズンシップの意識	「異質な文化や規範を受容できる能力（1, 2, 3）」
ローカルシチズンシップの意識	「身近な地域や我が国の抱える社会問題を理解する力（4, 5）」
ライフスキルの獲得	「批判的思考力・リーダーシップ・人間関係調整力（6, 7, 8）」
精神的（スピリチュアルな）成長	「宗教性の獲得, 精神的豊かさ（スピリチュアリティ）」（9, 10）

志向得点」とした。具体的な質問文は表4の通りである。各項目それぞれに対して、「大学に入学した当初に比べて、現時点でどう思いますか」という問いを設定し、それに対して、「とても強くなった」を5点～「とても弱くなった」を1点とする5件法による回答を得た。

表5をみてもわかるように、「社会正義志向」は社会科学の学びを通して得られた「グローバルな社会での他者理解」や「批判的思考力」あるいは「精神的豊かさ（スピリチュアリティの成長）」など、幅広く汎用的なスキル（技能）の獲得状況を測定している。そのため本稿ではスキルやスピリチュアリティの成長などを含めた「広義」の意味で「社会正義志向」変数となる。なお、社会正義志向の変数の一つである「精神的（スピリチュアルな）成長」は、後述のようにキャリア教育と社会正義を架橋するキーワードのひとつとなる。もともとはHERI調査の項目である「spirituality」という英語を訳したものであるが、以下、本稿では「内的な精神的成長」あるいは「スピリチュアリティ」といった表記を併用する<sup>15)</sup>。

## 5 分析結果

### 5-1 社会正義志向の分析

表6は社会正義志向の項目ごとに、講義別の回答を見たものである。具体的には「入学した当初に比べて、以下の項目について現時点でどう思いますか？それぞれに最もあてはまるものをお選びください」という質問に対して、「とても強くなった」+「やや強くなった」の割合（%）であり、「弱くなっ

た」+「やや弱くなった」との対比をカイ自乗検定によって明らかにしたものである。

これをみると、「グローバルシチズンシップの意識」に関する項目は、ライフキャリア教育を受講した学生に「とても強くなった+やや強くなった」と答えた割合が高かった。これに対してライフスキルの獲得に関する項目は、PBLキャリア教育を受講した学生で「とても強くなった+やや強くなった」と答えた割合が高かった。また精神的（スピリチュアルな）成長に関する項目のうち「精神的豊かさ（スピリチュアリティ）」については、ライフキャリア教育を受講した学生に「とても強くなった+やや強くなった」と答えた割合が高かった。キャリア教育受講生（PBLキャリア教育+ライフキャリア教育）は、通常授業受講生に比べて社会正義志向が高い傾向が見られる。特に「ライフキャリア教育」受講生は「グローバルシチズンシップの意識」および「精神的（スピリチュアルな）豊かさ」を達成しているものと推測される。一方「PBLキャリア教育」の受講生は「ライフスキル（汎用的スキル）の獲得」において最も高い達成度を示していると言えるだろう。また、講義別に社会正義志向の得点の分布の差を分散分析によって確認したのが表7である。これをみると「通常授業のみ」に比べて「ライフキャリア教育」を受講した学生の社会正義志向は高い結果であった（35.5<39.5）。しかし、PBLキャリア教育の受講生とライフキャリア教育受講生にはほとんど差がみられなかった（39.5≒39.3）。

本稿の主要な関心は、社会正義志向に対する「ライフキャリア教育」の効果を検証することにあるが、以上の分析の結果を見る限り、「グローバルシチズ

表6 講義別にみた社会正義志向（%） N=227

	「とても強くなった」+「やや強くなった」の割合（%）				有意水準 ( $\chi^2$ ) <sup>1),2)</sup>
	通常授業	PBL教育	ライフ キャリア教育		
<b>I グローバルシチズンシップの意識</b>					
国や民族の異なる人々に対する知識	61.3	< 85.3	< <b>90.0</b>		P=.002 ( $\chi^2=12.561$ )
国や民族の異なる人々と共に暮らしていく知恵	39.5	55.9	55.0		P=.117 ( $\chi^2=4.299$ )
世界（グローバル）についての理解度	61.8	< 76.5	< <b>95.0</b>		P=.005 ( $\chi^2=10.540$ )
<b>II ローカルシチズンシップの意識</b>					
あなたが住んでいる地域の抱える問題への理解度	45.7	50.0	55.0		P=.684 ( $\chi^2=.759$ )
日本が抱える社会的問題への理解度	75.1	< 88.2	< <b>90.0</b>		P=.009 ( $\chi^2=4.616$ )
<b>III ライフスキル（汎用的スキル）の獲得</b>					
物事を批判的に捉える力	64.2	< <b>94.1</b>	> 90.0		P=.000 ( $\chi^2=16.235$ )
リーダーシップ力	30.6	< <b>76.5</b>	> 70.0		P=.000 ( $\chi^2=32.327$ )
人間関係をスムーズに行う力	60.7	< 85.3	< <b>90.0</b>		P=.001 ( $\chi^2=13.035$ )
<b>IV 精神的（スピリチュアルな）成長</b>					
宗教的な信仰心や信念	16.2	26.5	25.0		P=.271 ( $\chi^2=2.608$ )
精神的な豊かさ（スピリチュアリティ）	48.6	< 73.5	< <b>100.0</b>		p=.000 ( $\chi^2=23.886$ )

注1) カイ自乗検定による（自由度=2）

注2) 有意水準が5%未満の項目の中で、最も割合の高い数字は太字で示した。

表7 講義別にみた社会正義志向得点

ライフキャリア教育経験	社会正義志向得点 (SD)	N
通常授業	35.5 (4.15)	172
PBLキャリア教育	39.3 (3.95)	34
ライフキャリア教育	39.5 (2.37)	20
Total	36.5 (4.30)	226

注) 一元配置分散分析による。F=18.706（自由度2） 有意水準 P=.000

ンシップの意識」に対しては有意な影響力が見られるものの、総じて「ライフキャリア教育」が社会正義志向に及ぼす直接的な影響は限定的であることがうかがえる。

次に、社会正義志向を四つの次元に分けて、分散分析によりライフキャリア教育との関連を見たのが表8である。これをみると、通常授業とキャリア教

表8 講義別にみた社会正義志向の四つの次元<sup>1),2)</sup>

	社会正義志向の四つの次元			
	グローバルシチズンシップ	ローカルシチズンシップ	ライフスキルの獲得	精神的(スピリチュアルな)成長
通常授業 (N=172)	10.88	7.42	10.60	6.61
	^	^	^	^
PBLキャリア 教育 (N=34)	11.88	7.88	<b>12.47</b>	7.03
	^	^	v	^
ライフキャリア 教育 (N=20)	<b>12.00</b>	<b>7.90</b>	12.15	<b>7.45</b>
F値	F=8.841	F=3.362	F=24.843	F=6.752
有意水準	P=.000	P=.036	P=.000	P=.001

注1) 一元配置分散分析による

注2) 有意水準が5%未満の項目のうち最も高い数値を太字で示した。

育には社会正義志向に大きな差が見られた。全般的にみて、通常授業受講生に比べて、「PBLキャリア教育」および「ライフキャリア教育」の受講生は、社会正義志向の得点が有意に高い傾向が見られた。また「批判的思考力」「リーダーシップ能力」「人間関係調整能力」を含む「ライフスキルの獲得」に関しては「PBLキャリア教育」が最も高い得点となった。

さらに「精神的（スピリチュアルな）成長」についてみると、通常授業（6.61）→PBL教育のみ（7.03）→ライフキャリア教育（7.45）となり、ライフキャリア教育受講生の方が通常授業受講生よりも0.84ポイント高く、この差は1%水準で有意であった（ $P = .001$ ）。サンプルサイズが小さいことや、PBL教育（7.03）とライフキャリア教育（7.45）との差が小さい結果を踏まえると、解釈には一定の制約があるとはいえ、「ライフキャリア教育」は「精神的豊かさ（スピリチュアリティ）」の成長に寄与していると推測できる。これは後述するように、学生のワークショップ後の作文を読むと裏付けられる。

これまでの分析をまとめると、「ライフキャリア教育」を受講した学生は通常授業に比べて「グローバルシチズンシップの意識」「精神的（スピリチュアルな）成長」が有意に高まっていることが明らかとなった。一方、批判的思考力やリーダーシップなどの「ライフスキル」は、通常授業に比べて「ライ

フキャリア教育」受講生の値は高いものの、「PBLキャリア教育」の受講生が最も高い水準であった。

このようにライフキャリア教育の受講生はとりわけ「精神的（スピリチュアルな）成長」において得点が高い傾向が特徴的である。しかし、PBLキャリア教育とライフキャリア教育にさほど大きな差は見られなかったため、1回生の学年バイアスを除去し、2回生以上の小集団授業のみに絞って、PBL教育を含んだ小集団教育とライフキャリア教育の差を見た。これによって「ライフキャリア教育」の効果の特徴が確認できるからである（表9）。

表9において社会正義志向を見ると、「ライフキャリア教育」はPBLキャリア教育などの小集団教育に比べて「精神的（スピリチュアルな）成長」項目で有意な差が見られた。後述のように表10の分析でも明らかなように、四つの社会正義志向のうち「精神的（スピリチュアルな）成長」項目における両者の差は大きく有意な差がみられたことから「PBLキャリア教育」よりも「ライフキャリア教育」の方が「精神的豊かさ」の向上に効果があったものと推測できる。これはライフキャリア教育のプログラム内容を今一度振り返れば、おおむね妥当な推測であろう。

## 5-2 事例分析

先に述べたように「ライフキャリア教育」では、

表9 小集団教育における社会正義志向<sup>1),2)</sup>

	社会正義志向			
	グローバルシチズンシップ	ローカルシチズンシップ	ライフスキルの獲得	精神的(スピリチュアルな)成長
ライフキャリア教育 (N=20)	12.0	7.90	12.15	7.45
その他の小集団教育 (N=51)*	11.7	7.75	11.89	6.82
F値	F=.527	F=.230	F=.314	F=4.612
有意水準	P=.470	P=.633	P=.577	P=.035

※PBLキャリア教育を含む

注1) 一元配置分散分析による。

注2) 有意水準が5%未満の項目は数値を太字で示した。

2回にわたりゲストの講師によるワークショップを開き、学生の職業や仕事だけでなく「生きること」について熟達者から講義を受けたうえで、グループディスカッションと自己省察を行っている。筆者が実践したライフキャリア教育は、PBLキャリア教育の要素を保ちながら、そこに「どう生きるか」という哲学的な問いに対する思考を巡らす機会を加えたものである。受講後の感想文を読み解くと、ほとんどの学生においては、グループディスカッションスキルやプレゼンテーションスキルなど、就職活動や仕事において必要な汎用的なスキルの獲得に対する満足度が高かったと同時に、精神的豊かさ（スピリチュアリティの成長）が観察された。このような熟達者を囲んだワークショップの効果は学生の振り返りの感想文を読んでも大きな影響があったことが確認できる。以下はその受講生の感想文の記述を直接引用したものである（アンダーラインは筆者による）。

#### 学生 A

（ライフキャリア教育において）二人にゲストとしてお越しいただき、長年の人生のお話を聞けたこともとても印象に残っています。お二方からは「生きること」について学ばせてもらいました。この時期はちょうど就活の時期に入っていて、これからの自分はどこに向かっていくのか、どういう生き方をしていきたいのか、こうした今後のことを考えるだけでなく同時に今までの自分はどんな人間だったのだろうと改めて考え直している時期でもありました。（中略）どんな道を選んでもそれは失敗ではなくその時の自分が最善を尽くした正しい判断だと聞いた時、気持ちが楽になりました。働くことや勉強すること以前のことをたくさん聞いてとても自分のためになりました。

この学生 A は、働くことや大学で学ぶこと以前の問題として「生きること」について洞察できたことが記されており、「ライフキャリア教育」に対して

も前向きな評価であった。この事例を見ると、精神的成長は自己省察と密接に関連することが推測できる。ライフキャリア教育におけるワークショップは、生き方を探求する目的を内包するが、それが直接的に精神的な豊かさ（スピリチュアルな成長）をもたらすというよりも、熟達者に啓発された形で「自己省察」が媒介作用を果たしているといえるだろう。

一方、次の学生 B は、ゲストスピーカーの講話から「これからの自分の生き方」を考えたことで、日ごろ受講している知識伝授型の講義の内容（ここでは貧困問題）を、自分自身の身近なこととして理解し、さらに「分かち合う」というキーワードから、社会的公正への向き合い方・関わり方を学習できたことがうかがえる事例である。

#### 学生 B

（この授業は）キャリアと教育というテーマだが、生き方を考えるゼミでもあると先生がおっしゃっていた。（中略）貧困の問題は、授業でも考える機会が多いが、なかなかうまく落とし込めずにいた。しかし、（ゲストの）Y先生が（聖書の話をしながらか）おっしゃっていた（ひとつの）パン（を皆で分かち合うことの大切さ）の話が自分の中でとてもしっくりきて、こんな風に分かり合うこと、寄り添うことを大切に社会や人と関わっていけばいいのだと分かった。

この学生は社会科学の知識に、「分かち合い」という熟達者の伝えたキーワードを繋ぎ合わせて、これを自分の生き方における課題として内実化しているのであり、自己省察を通じた社会正義志向の向上が確認できる。

上述の学生 2 名の作文は、書かれた主題や内容は異なっているものの、ゲストスピーカーである熟達者の言葉を自分の言葉で内実化しているという点で共通している。つまり両者とも、内省的な思考のプ



表10 小集団教育別に見た「精神的豊かさ (スピリチュアリティ)」の成長度

	精神的な豊かさ (スピリチュアリティ)	F 値 (有意水準)
ライフキャリア教育 (N=20)	4.20	F=5.735
	∨	(P=.019)
その他の小集団教育 (N=51)	3.65	

注1) PBLキャリア教育を含む

注2) 「大学に入学した当初に比べて、精神的な豊かさ (スピリチュアリティ) について現時点でどう思いますか」という問いに対して、「とても強くなった」を5点とし「とても弱くなった」を1点に換算。

プロセスを経て獲得された知性によって、社会科学の抽象化された概念、あるいは熟達者の発したメッセージを自分の言葉として受容している。いわば「内省的な知 (reflective intelligence) の獲得」ともいえるような学習過程が見いだされる。

繰り返しになるが、筆者が実践したライフキャリア教育は、単に就職活動のためのスキルではなく「生き方」について自己省察し、さらに精神的 (スピリチュアルな) 成長を促している。上記の事例は、そういった内的な精神的充実が、より広い世界観への視野の拡大をもたらすことを示唆している。企業からの課題に回答を出す実践的な PBL (問題解決型) 教育に加えて、そこに「生き方」教育を組み込むことで、社会正義志向の発達が進められるのである。

もっとも、このような解釈は探索的分析から得られた知見に基づくため、「ライフキャリア教育」の社会正義への志向に及ぼす効果についての上記の知見は推測の域を出ない。そこで、この傾向をさらに確認するために、「社会正義志向」の個別の問いの一つである「精神的 (スピリチュアルな) 成長」について、大規模授業を除いた小集団授業の受講生のデータのみを取り上げて、「ライフキャリア教育」と「その他の小集団授業」との差を見たのが表10である。ここでは上記の「精神的 (スピリチュアルな) 成長」変数を構成する質問の一つである「大学に入学した当初に比べて、精神的な豊かさ (スピリチュアリティ) について現時点でどう思いますか」という質問をし、それに対する回答の差を見たものである。これをみても、やはり「ライフキャリア教

育」の受講生 (4.20) が「他の小集団授業」(3.65) に比べて「精神的な豊かさ (スピリチュアリティ)」が有意に大きいことが分かる (P=.019)。つまり、「ライフキャリア教育」と「社会正義志向」の涵養に介在する一つのポイントは「精神的な豊かさ (スピリチュアリティ) の成長」、すなわち学生自身の自己省察を通じた内省的な知の成長ということなのである。

### 5-3 ライフキャリア教育が社会正義志向に及ぼす効果

では、「ライフキャリア教育」、「社会正義志向」、そして「精神的 (スピリチュアルな) 成長」という三つの変数の間にどのような関連があるかを探索的に分析してみよう。ここでは性別や学年をコントロールし、ライフキャリア教育が大学生の社会正義志向に対して及ぼす影響についての重回帰分析の結果を表11に示した。

これをみると、性別、学年を統制変数としても、「ライフキャリア教育」は社会正義志向変数の一つである「精神的 (スピリチュアルな) 成長」に対して有意な効果を持っていた ( $\beta = .162$ )。つまり「ライフキャリア教育」は大学生の精神的 (スピリチュアルな) 成長を促進するといえる。しかし、それ以外の社会正義志向のいずれの変数に対しても、ライフキャリア教育による有意な効果はみられなかった。一方、社会正義志向の変数の一つである「精神的 (スピリチュアルな) 成長」は「グローバルシチズンシップ」( $\beta = .281$ )、「ライフスキルの獲得」( $\beta = .320$ ) に対して有意な効果を示した。このことから

表11 ライフキャリア教育の社会正義志向に及ぼす効果の重回帰分析（β（t 値））

	社会正義志向			
	グローバルシチズンシップ	ローカルシチズンシップ	ライフスキルの獲得	精神的(スピリチュアルな)成長
性別（女性）	.095+ (1.847)	-.075 (-.1286)	.028 (.495)	-.018 (-.314)
学年（高回生）	.137+ (1.907)	.026 (.321)	.256** (3.351)	-.131+ (-1.687)
ライフキャリア教育	-.055 (-.796)	-.016 (-.205)	-.075 (-.994)	.162* (2.190)
グローバルシチズンシップ	-	.446*** (6.364)	.190** (2.641)	.327*** (4.709)
ローカルシチズンシップ	.350*** (6.364)	-	.069 (1.073)	.057 (.888)
ライフスキルの獲得	.162** (2.641)	.075 (1.073)	-	.318*** (4.979)
精神的(スピリチュアルな)成長	.281*** (4.709)	.063 (.888)	.320*** (4.979)	-
AdjustedR2	.410	.249	.308	.314
F 値	27.04***	13.46***	17.71***	18.15***
N	226	226	226	226

注1) 「ライフキャリア教育」は、ライフキャリア教育受講を1その他の授業を0とコード化して投入した。

注2) 有意水準 \*\*\* < .001 \*\* < .01 \* < .05 + < .10

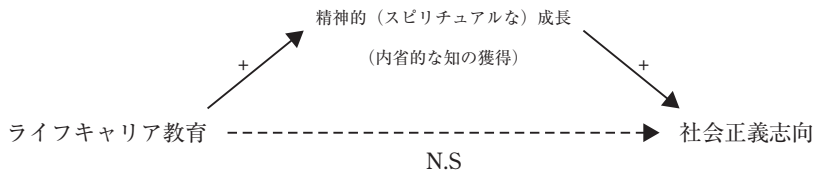


図2 ライフキャリア教育と社会正義志向の関連

注) 実線は有意な関係、点線は有意ではない関係を示す。

大学生の「精神的（スピリチュアルな）成長」は社会正義志向におおむねプラスの効果を持つといえるだろう。

重回帰分析の結果をまとめると次のようになる。第一に、「ライフキャリア教育」は社会正義志向変数の一つである大学生の精神的な成長に直接的な効果を持っている。第二に、しかしグローバルシチズンシップなど、その他の社会正義への志向の項目に対しては有意な直接の効果を確認できなかった。第三に、こういった結果を踏まえると、ライフキャリア教育は社会正義志向に対して直接の効果を持つのではなく、自己省察を通じた内省に基づく「精神的（スピリチュアリティ）成長」を通して、間接的に社会正義志向を向上させるものと推測できる。

以上の、アンケートに基づく量的分析および学生作文を用いた質的分析の結果をまとめると図2のようになる。

## 6 知見と考察

### 6-1 得られた知見

本稿の目的は、「生きること」「働くこと」の意味を哲学的に自己省察するプログラムを取り入れた実践的なキャリア教育を「ライフキャリア教育」と位置づけ、それが、大学生の社会正義志向性に対してどのような影響を及ぼすかを実証データによって考察することであった<sup>16)</sup>。得られた知見をまとめると以下のようなになる。

第一に、実践的なキャリア教育として試みた「ライフキャリア教育」は社会正義志向の一つである「精神的(スピリチュアルな)成長」にプラスの効果を持つことが判明した。本稿の冒頭で提起した問いに答えるとすれば、「『ライフキャリア教育』という実践的なキャリア教育は、学生の自己省察を通じた精神的(スピリチュアル)な成長を介在して、社会正義志向を強める働きをするのだ」と結論できるだろう。この結果は、カリフォルニア大学(UCLA)の高等教育研究所(HERI)が実施したスピリチュアリティ調査の研究結果と同傾向を示す点で興味深い(Astin, et. al 2010)。一般に、デモクラシーの志向性は学術知の向上によってもたらされると言われるが、HERI調査でもみられたように、大学生の精神的な成熟は社会正義への志向など、デモクラシー発展の重要な要素なのである。

一方、本稿の事例(学生作文)を見てもわかるように、ライフキャリア教育が直接的に社会正義志向を高める作用を持つのではなく、そこに学生自身による「省察」と「精神的成長」が介在するという本稿の分析結果は、社会正義への志向性が、学生自身の内省によって獲得された知性や霊性(精神性)の深化と深くかかわっていることを示唆している<sup>17)</sup>。この知見は近年の欧米における実証研究結果と同傾向であり、キャリア教育と社会正義志向の媒介変数として「精神性=スピリチュアルな成長」や「内省的な知の獲得」が重要であることがあらためて確認できるといえる(Chenot, D, Kim, Hansung, 2013, 2017, Noddings, 1992)。

## 6-2 知見の解釈

第一に、ではなぜライフキャリア教育は自己省察と精神的(スピリチュアルな)成長を通して、社会正義志向を促進するのだろうか。おそらく、対象となった学生は社会科学系の学部に属することからも、経済学、政治学、社会学、教育学等の学習を通して、人文社会科学の知識は豊富であろうと推測される<sup>18)</sup>。しかし、社会科学の知識が豊富であること

と、社会正義や社会的公正への志向性が高まることは同一ではない。自分のキャリア(生き方)にとって、社会科学の理解が何らかのきっかけで内実化しない限り、社会正義への志向には結実しない。多少、大袈裟に言えば、自分の人生にとって社会科学の知識は何を意味するのかを問わない限り、その教育効果は乏しいのである。「ライフキャリア教育」は、そういった社会科学の知識を自分の人生(キャリア形成)にとっての意味を理解するきっかけとなり、それを通して、社会正義への志向が育まれたのではないかと推測される。「ライフキャリア教育」の実践は、自己省察を媒介とした「精神的な成長」あるいは「内省的な知の獲得」を通して、社会正義志向を高めていく導線の役割を果たしている。このことを踏まえると、社会科学の学習と並行的に、自分の人生を振り返りながら、それを自分の問題として内実化できるようなキャリア教育が正課教育においても必要ではないだろうか。そうすることでキャリア教育は、狭義のキャリア支援を超えて、社会科学の知と実践の結合へと導く橋渡しの役割(bridge function)を果たすと言えるだろう<sup>19)</sup>。

第二に、では、キャリア教育という場面において学生が精神的(スピリチュアルな)成長を遂げ、それが「社会正義への志向」の向上に繋がるという本稿の知見に対しては、どういった理論的解釈が可能だろうか? 事例分析でも述べたように、学生がライフキャリア教育の授業において聴いた内容を、経験を通して実践的な行為へ転換するためには「精神的(スピリチュアルな)成長」と「内省的な知の獲得」が必要であることは確認できた。この事実発見は、最近、経営学の分野、とりわけ職業人のキャリア発達研究においても指摘され始めている「実践知」と密接にかかわっているといえる。例えば熟達者のキャリアを実践知の観点から研究する楠見(2012)によれば、仕事の熟達者においてみられるのは、経験から教訓を引き出し、実践知を獲得している点であり、そこでは「省察」が重要な役割を果たしているという。さらに生涯発達心理学の領域で

も同様のことが指摘されており、内省（リフレクション）から得られる英知が精神的成熟と密接に関わることが実証的にも検討されている。例えば心理学者の鈴木忠は、「自分の生きてきた過去を回顧し、自分自身の経験を内省することによって人は英知に近づく」という仮説をもとに、内外の実証研究を整理・検討する中で「内省による英知（wisdom）の獲得」という概念を用いて人間の生涯発達のプロセスに言及している。鈴木によれば「単に波乱万丈の人生を送ってきたからというよりも、自らの経験を振り返り内省する機会を人より多く持っていること（鈴木、2008：210頁）」が、英知に至る一つの条件なのである。

これはまた、社会学でいう主体性（agency）という概念とも密接に関連する。キャリア研究の第一人者である金井壽宏は、主体的という言葉を次のように提起する。「主体（agency）というのは、なにかより大きな力を背に受けて、世界に働きかけて、なにかを生み出す活動することを指す（金井、2006：277頁）」。ここで重要なのは、人間が自らの意思のみでキャリアを自己決定するというのではなく、「なにかより大きな力を背に受けて」という表現を用いて自己超越的な論点を強調しているところにある。さらに「共同性（communion）の辞書の意味合いは、共有、親交、交わりであるが、神を崇拜して霊的交流をすることもこの言葉で表わされる」（金井、同上：277頁）と述べ、やはり自己超越的な認識の重要性を指摘する。実際、金井は社会学者のマックス・ウェーバーがプロテスタンティズムの中に見いだしたものは、ある意味では agentic personality だったと述べており、自己の力を越えた精神性（スピリチュアル）への志向性が、経済活動や営為の源泉であったと捉えている（金井、同上）。このような近年のキャリア研究や生涯発達心理学の知見を踏まえると、本稿で取り上げた「精神的（スピリチュアルな）成長」は、内省的な知の側面でもあり、また、agency という自己超越的な主体性を指すのではないだろうか。こういった内省的な知の獲得が

公共性・共同性に繋がるのであり、社会正義の志向を高める一つの鍵となると言えるだろう。

### 6-3 キャリア教育と社会正義

本稿の最後に、社会正義・社会的公正への志向を可能にするキャリア教育の実践的な方向性についていくつかの考察を試みる。

第一に、本稿の冒頭で述べた「大学のキャリア教育は、労働市場を念頭においた職業準備教育だけでよいのだろうか？」という問題提起に関わる点である。これについては、職業準備教育としてのキャリア教育を批判的に考察する教育学者の広田照幸の議論が手掛かりとなるだろう（広田、2015）。広田は学校教育を職業準備教育として捉える行動や制度構築の原理を「職業教育主義（vocationalism）」と呼び、その批判的検討を試みている。それによれば、職業教育主義は、単なる職業教育（vocational education）とは異なっており、普通教育も『職業への準備』として含んでいると捉えた上で、「直接的であれ間接的であれ、学校教育を職業への準備に資するものであるととらえる見方」をある種のイデオロギーであると批判している（広田、2015：136頁）。学校教育は労働市場のみを念頭においた就職や仕事のためだけにあるのではないという視点が不可欠であり、「市民形成や優れた文化の継承・発展など、多様な目的や機能を持つものとして学校教育の役割をとらえ直す必要がある」という（広田、2015：29頁）。この職業教育に対するまなざしは、職業教育主義に偏ったキャリア教育を批判的に捉える上で重要である。本稿で取り上げた「キャリア教育」は広田の言う「学校教育」とイコールではないものの、労働市場を念頭においた職業準備教育に偏りがちであった我が国のキャリア教育は、本稿で検討したような「社会正義」を一つの要素として取り込みながら、「市民としてのキャリア形成」を視野に入れた教育実践を模索する時期に来ているといえるだろう。

もっとも、このことによって職業準備教育としてのキャリア教育が不要であるというのは性急な結論



である。広田も述べるように、職業教育(狭義のキャリア教育)の中にも、教養的な意味を持つ知が含まれているのであり、職業教育で培うジェネリック・スキル(汎用的な能力)のレベルでは、普通教育も職業教育も重なり合う部分が多い。職業教育=キャリア教育で学ぶ知識は「職業的に有用なスキルにもなるが、同時に市民として活動していく上で重要なスキルにもなりうる」(広田, 2015: 34頁)のであり、市民生活を営む上での有用性は否定できないのである。

第二に、キャリア教育の方法論に関わる論点である。これまで我が国においては一般的には「キャリア教育」というと、将来の自分のキャリアを「プランする」と考えがちであった。「どこに就職して、何歳で結婚して、転職して、家を買って……」と自分の将来の生活設計をあらかじめ立てておくような教育である。これを「未来志向・プラン設計型キャリア教育」と呼ぼう。これに対して、本稿で実践したキャリア教育は、自分の未来を考えるプラン設計を提案するものではない。どちらかという、それまでの自己の生活を振り返りをしながら、「生きるとは何か」、「働くとは何か」といった哲学的な自己省察を踏まえて、労働市場という異質な世界に飛び込むためのエネルギーを充電することが重要な目的となっている。このようなキャリア教育は「振り返り・自己省察型キャリア教育」と呼べるだろう。前者の「未来志向・プラン設計型キャリア教育」は近未来の自分を想像するという意味では未来志向であるが、一歩間違えると、前のめりな想像・空想の世界に終わってしまう危険性がある。不確実性の高い現代社会においてはなおさらのこと、「誰も明日のことはわからない」というのが実際のところだからである<sup>20)</sup>。一方、後者の「振り返り・自己省察型キャリア教育」は、過去から現在(今、この瞬間)までを省察し、当面の「今」にある自分を客観的に理解しながら、将来に向けた(漠とした)「希望」を持つことを目的とする。そのため「過去と現在」の自分に向き合う時間を重視する教育であると言えるだろ

う<sup>21)</sup>。キャリア教育は未来を設計するのではなく、自分の「過去と現在」を見つめることが、その第一義的な目的となるのではないだろうか。

第三に、キャリア教育のカリキュラムに関わる論点である。本稿の分析結果を踏まえると、キャリア教育の今後の具体的なカリキュラムの課題も見えてくる。偏差値という物差しで入学した大学生は、いずれ、そういった価値基準に基づく学力測定や教育観も一つの考え方に過ぎないことを学ぶ。ところが大学入学後は「これからは多様な価値が大事だ」と教えられの中で、自らのキャリアにどう向き合うのかという問いに直面して戸惑うのが実際のところだろう。そのため真面目な学生ほど価値の相対化の中で「自分探し」の袋小路に入り、彷徨う傾向が強い。こういった価値の相対化を直視した学生に対して、高等教育における社会科学の講義では、「現代社会がどういう問題を抱えているか」を「知識」として教える。しかし、その社会問題に自らの人生の課題としてどう向き合うかについては教えることは(ほとんど)ないと言ってよいだろう。もっとも、社会に出る前に自分と向き合う時間や空間は大学のキャンパスにないわけではない。特に、アルバイト、サークル活動など「課外」の場で学生は成長すると、考えられてきた。「隠れたカリキュラム」の機能である<sup>22)</sup>。しかし昨今は、そういった授業外活動で生き方を考えるという伝統的な「隠れたカリキュラム」の機能は、そろそろ限界にきているのではなかろうか。こういう現状にあって、キャリア教育は「どの会社にどうやって入るか」を考える場ではなく、「どう生きるか、どうキャリアを歩むか」を大学生なりの思考する場として機能すべきだろう。大学入学当初から、優良企業を目指して、偏差値教育の延長線上に就職活動がある状況で、「どう生きるかは学生自身が考えろ」ではなく、正課教育の中で自己省察する授業も大学という高等教育の場でも必要である。多様な社会問題を「知識」として知することは大学生にとって重要である。しかし、多くの学生は頭で理解しても、社会でどう生きていくかにつ



いて、正課教育の中で経験学習する機会は少ない。こういった大学カリキュラムの現状において、「社会正義や社会的公正にどう向き合うか、どう生きるのか」を自己省察し、内省的な知を獲得するためのキャリア教育が、我が国の高等教育にも必要であると考えられる。

付記) 本研究の一部は科研費(挑戦的研究(萌芽))「高等教育におけるキャリア教育と社会正義に関する研究(2019-2021年度)」(研究代表 前田信彦)(19K21798)を用いて実施された。

#### 注

- 1) 本稿は筆者のこれまでの教育・職業キャリア研究(前田, 2009, 2010, 2015a, 2015b, 2017)の延長線上にあり, 新たに「社会正義」という要素を加えた実証研究の試みである
- 2) 本稿では社会正義そのものの議論を展開することはない。むしろ社会正義や社会的公正の志向性に、いったいどのようなキャリア教育が効果的かを検証することを主眼とする。もっとも、キャリア教育と社会正義との関連を検証するにあたって、社会正義に関する先行研究の知見を提示すべきであるが、それじたい、一つのまとまった論稿となる。そのため社会正義に関する定義や理論的動向のレビューは別稿に譲り、本稿ではキャリア教育を社会正義という視点から再構築するにはどのような方向性があるかを実証データから検証することを目的とする。
- 3) この点については、キャリア教育研究の立場から藤田晃之が職業教育とキャリア教育の相違点についての的確にまとめており参考になる(藤田, 2015)。藤田によれば、キャリア教育は特に草創期においては新規学卒者を定職に就かせるための手段として期待され、また、このことから「キャリア教育」と「職業教育」とをほぼ同一視する見方が共有されてきたという(藤田, 2015: 60頁)。
- 4) 内閣府(2003)による『若者自立・挑戦プラン』では、教育段階から職場定着に至るキャリア形成及び就職支援を行うことが提言され、「教育施策と雇用・能力開発施策の連携により推進し、若年者の職業的自立、職場定着を進める」ための「キャリア教育、職業体験等の推進」が謳われている。
- 5) 官主導の大学生向けのキャリア教育の実践例としては、例えば厚生労働省(2015)がある。これは主として大学生を対象に高等教育でキャリア教育を行う指導者用に作成したモデルプログラム集であり、(1)自己理解 (2)職業情報 (3)その他(労働市場、労働法、ワークルール等)の三つの要素から紹介されている。職業能力や職業観の涵養を通じた、大学生と就職のマッチングに力点が置かれる一方、公共的関わり(public engagement)への視点が希薄である。
- 6) 我が国では1959年から2003年までを「進路指導の時代」、文科省が報告書を出した2004年を「キャリア教育元年」と呼んでいる(日本キャリア教育学会, 2008: 40頁)
- 7) シチズンシップ教育の効果検証については、最近ではPontes, et. al (2019)がある。また学校教育における職業教育の役割については広田(2015)を参照。
- 8) 社会正義を志向したキャリア支援・教育の動向については、下村(2020)が精力的に展開しており、欧州における社会正義とキャリア支援についても詳細に紹介されている。本稿では下村(2020)のレビューも参考にしながらも、むしろ社会正義を実現する「キャリア教育」の内容に踏み込んだ分析を試みる。
- 9) 日本においては亀山(2009)、寺崎(2012)、永作・三保(2019)などがオルタナティブなキャリア教育への視点を提示している。
- 10) 用いたデータの制約上、得られた知見を一般化することは難しい。そのため本稿は、今後の仮説構築のための探索的研究(exploratory data analysis)という位置づけとなる(Bohrnstedt, G. and Knoke, D., 1988)。
- 11) アンケート調査は、人を対象とする調査に関する研究倫理規定に沿って、利益相反、プライバシー情報の保護など学生に事前に説明を行い実施した。また、学生による作文の引用についても、個人名が特定されないこと、作文の一部のみを掲載することなどを事前に説明し、学生本人から承諾

- を得たもののみを掲載している。
- 12) 事前・事後の評価ではないため、横断的データとしての制約はあるものの、ライフキャリア教育受講生と他授業の比較により、ライフキャリア教育の検証は可能である。
- 13) これは筆者が調査票を設計しモニターを対象に行ったインターネット調査であり、予備調査という位置づけのため約200名の回収を目標とし、2019年2月21日～24日にかけてアンケートを実施した。全国の登録モニターの大学生2748名を対象に調査票をWeb上で配信し、2回生65名、3回生62名、4回生65名、合計192名からの回答を得たものである。
- 14) College students' beliefs and value surveyのうち、2003年に実施された調査票UCLA (2003)からQ9より一部を使用して訳出し社会正義志向の変数として用いた。
- 15) UCLAのHERI調査では「spirituality」としているが、翻訳に際しては「精神的豊かさ」といった言葉を併用してアンケート項目とした。しかし、厳密には「スピリチュアリティ」あるいは、「霊性」といった言葉でも翻訳は可能である。こういったspiritualityの概念については、概念の意味、定義などさらなる議論が必要であるが、本稿では紙幅の都合もあり別稿に譲ることにしたい。なお、安野舞子らは、日本の大学生へのアンケート調査においては「スピリチュアリティ」という訳語を使用している(安野・亀田, 2006)
- 16) 調査方法論の点においてはいくつかの課題が残る。第一に横断的なサンプルによる分析の限界がある。今後はキャリア教育の実施前(事前)と実施後(事後)の評価に基づく調査のほか、入学時から卒業時までの長期間にわたる時系列によるデータ収集と分析が必要だろう。第二に、アンケート調査での学生の自己評価尺度の限界である。とりわけ社会正義志向の客観性については課題が残る。本稿で提起した「ライフキャリア教育」は、その効果測定が難しいこともあり、社会正義志向を含めて測定のための客観的指標・尺度の開発などを検討する必要がある。第三に、用いたデータはA大学という一大学の授業アンケートに基づいている点である。社会正義志向や学習意欲におい
- てモニター(全国平均)サンプルよりも高い傾向がみられることから、今後は知見の一般化のためにも、小規模・中規模などの大学の規模数や、宗教、非宗教系などを含めた大規模データでの追試が課題となる。
- 17) キャリア教育と社会正義志向の媒介変数として「スピリチュアルな(内的)成長」が重要である点については加藤(2019)、安野・亀田(2006)、安野(2008)を参照。
- 18) こういった社会正義にもたらす精神的(スピリチュアルな)成長と自己省察との関連性のメカニズムは本稿の分析からは推測の域を出ない。今後はグランデッドセオリー・アプローチなどの質的分析を併用した検討が必要であろう。
- 19) 教育学者の寺崎弘昭によれば、教育とは旧約聖書の出エジプト記に記される「導き出す」あるいは「携え上る」というラテン語が「エドゥケレ(educare)」であり、本来、educationa(エドゥケーション)とは、能力を引き出すといった矮小なイメージではなく、「人間たちをまるごともうひとつの世界に『引き上げ』渡らせる営み」(寺崎・周, 2006: 68頁)を指すという。また「魂(プネウマ=spiritus=宇宙の息吹)」を吹き込む(同上: 77頁)ということも意味するのであり、その人自身が魂を得て成長することを手助けする、というのが教育の本来の意味である。そう考えると、キャリア教育も単に有用性を念頭においた「就業支援」あるいは「職業能力の涵養」という目的だけでなく、自分の人生を歩む過程で、魂が吹き込まれるように使命や召命(calling)が「引き出され」「導き出される」よう支援することだと言えるだろう。この意味ではキャリア教育は「生き方を考える教育(寺崎, 2012)」そのものなのである。キャリア教育は、学校という世界から、それとは異質な「労働の世界」へと架橋する導線なのであり、橋渡し機能(bridge function)として行われる性格のものである。
- 20) 言うまでもなく、古代から人々はこのことを記述し後世に伝えてきた。例えば旧約聖書の「何事にも時があり、天の下の出来事にはすべて定められた時がある」(旧約聖書 コヘレトの言葉 3-1 新共同訳)。

- 21) 社会正義志向を高めるキャリア教育の一環として日記などの内省的行為を促すプログラムも今後の検討課題である。加藤(2016)は日記などを通じた内省的な行為が学生の精神的な成長に大きく貢献する点についてデータから明らかにしている。読書を通じた哲学的洞察や、日記などで自己の振り返りをする自己省察の習慣は、学習成果の向上に大きく寄与することが推測できる。
- 22) 「隠れたカリキュラム」については広田(2015): 149頁を参照。

### 参考文献

- Arthur, N 2014, "Social justice and career guidance in the age of talent." *International Education and vocational guidance*. 14: 47-60.
- Astin, A, et. al., 2010, *Cultivating the Spirit: How College Can Enhance Students*. Inner Lives Jossey-Bass.
- Bello, J.G., Chacón, O., 2015, "The world of work between the personal and the collective: a demand for social justice and guidance for Latin America" *International Journal for Educational and Vocational Guidance* volume 15, pages 237-246.
- Bohrnstedt, G. and Knoke, D., 1988, *Statistics for social data analysis* (2nd ed.), Itasca, IL:F.E. Peacock Pub (海野道郎・中村隆監訳, 1990. 『社会統計学—社会調査のためのデータ分析入門』ハーベスト社).
- Chenot, D., Kim, Hansung., 2013, "Development among adolescents and young adults: Longitudinal linkages between spirituality, religion, and social justice." In Rockenbach, A., Mayhew, M (eds.) *Spirituality in College Students' lives : Translating Research into Practice*. Routledge.
- Chenot, D., Kim, Hansung., 2017, "Spirituality, religion, social justice orientation, and the career aspirations of young adults." *Journal of social work education* Vol 53, No.4, 699-713.
- 藤田晃之 2015, 「キャリア教育と職業教育」『日本労働研究雑誌』No.657 60-61頁.
- 濱口圭一郎 2013, 『若者と労働—「入社」の仕組みから解きほぐす』中公新書ラクレ.
- 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.
- 小杉礼子・堀有喜衣 2006, 『キャリア教育と就業支援—フリーター・ニート対策の国際比較』勁草書房.
- 広田照幸 2015, 『教育は何をなすべきか—能力・職業・市民』岩波書店.
- Irving, B., 2010, "(Re)constructing career education as a socially justice practice: An antipodean reflection". *International Education and vocational guidance*. 10: 49-63.
- 亀山俊朗 2009, 「キャリア教育からシチズンシップ教育へ?—教育政策論の現状と課題」*日本労働研究雑誌* No.583, 92-104頁.
- 金井壽宏 2006, 「活私開公型のキャリア発達とリーダーシップ開発—一個を活かし社会にも貢献する世代継承的夢—」山脇直司・金泰昌編 『公共哲学(18)—組織・経営から考える公共性』東京大学出版会 261-301頁.
- 加藤美紀 2016, 「カトリック学校の女子高校生の生きる意味に関する実態調査」『人間の発達: 仙台白百合女子大学人間発達研究センター紀要』第11号, 49-58頁.
- 加藤美紀 2019, 「コーリング意識を育むカトリック大学のキャリア教育」『カトリック研究』88号 33-72頁.
- 河崎智恵 2011, 「ライフキャリア教育における能力領域の構造化とカリキュラムモデルの作成」『キャリア教育研究』29 57-69頁.
- 経済産業省 2006, 『社会人基礎力に関する研究会(中間報告書)』([https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou\\_wg/pdf/001\\_s01\\_00.pdf](https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou_wg/pdf/001_s01_00.pdf)) (2020年3月20日閲覧).
- 厚生労働省 2015, 『大学生のための「キャリア教育プログラム集」平成27年 委託事業』([https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou\\_roudou/shokugyounouryoku/career\\_formation/career\\_consulting/career\\_kyouiku\\_programs/index.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/shokugyounouryoku/career_formation/career_consulting/career_kyouiku_programs/index.html)) 2019年11月5日閲覧).
- 楠見孝 2012, 「実践知の獲得—熟達化のメカニズ

- ム」金井壽宏・楠見孝編著『実践知—エキスパートの知性』有斐閣 33-57頁.
- 前田信彦 2009, 「大学から職業キャリアへの移行と学習過程・学生生活—学部4年生における『潜在的無業層』の分析」『立命館高等教育研究』9, 141-158頁.
- 前田信彦 2010, 『仕事と生活—労働社会の変容』ミネルヴァ書房.
- 前田信彦 2015a, 「大学生の学習成果・職業能力と初職達成の分析—学術知と経験知の効果—」『立命館産業社会学論集』50/4, 189-206頁.
- 前田信彦 2015b, 「Career Decidedness of University Graduates and their Effect on Initial Job Attainment」International Association for Educational and Vocational guidance (IAEVG), Tsukuba, Japan.
- 前田信彦 2017, 「中高年キャリアにおける成人力と公共的関与—キャリアと公共性に関する試論—」『立命館産業社会論集』53/3, 27-42頁.
- 丸山実子・河崎智恵 2016, 「ライフキャリア教育における授業プログラムの枠組構築—日米家庭科教科書分析を手がかりとして—」『奈良教育大学教職大学院研究紀要(学校教育実践研究)』8巻 59-66頁.
- 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—児童生徒の一人一人の勤労観、職業観を育てるために』.
- 内閣府 2003, 『若者自立・挑戦プラン』(<https://www5.ca.go.jp/keizai-shimon/minutes/2003/0612/item3-2.pdf>) (2020年3月15日閲覧).
- 永作稔・三保紀裕 2019, 『大学におけるキャリア教育とは何か』ナカニシヤ出版.
- ナンシー・アーサー 2016, 「文化に基づいたキャリアアカウンティングと社会正義のアドボカシー(提唱と実践)」『キャリア形成支援の国際的な理論動向の紹介—IAEVG国際キャリア教育学会日本大会基調講演及びアジアシンポジウムより』(労働政策研究・研修機構) 5-20頁.
- 日本キャリア教育学会 2008, 『キャリア教育概説』東洋館出版社.
- Noddings, N., 1992, The challenge to care in schools ; An alternative approach to education. Teachers college press, Columbia University. (佐藤学監訳, 2007, 『学校におけるケアの挑戦—もう一つの教育を求めて』 ゆみる出版).
- Pontes, I., Henn, M., Griffiths, M., 2019, “Youth political (dis)engagement and the need for citizenship education: Encouraging young people’s civic and political participation through the curriculum” Education, Citizenship and Social Justice. Vol.14(1), 3-21.
- 労働政策研究・研修機構 2016, 『キャリア形成支援の国際的な理論動向の紹介—IAEVG国際キャリア教育学会日本大会基調講演及びアジアシンポジウムより』.
- 下村英雄 2016, 「解説：社会正義の実践と課題—ナンシー・アーサー氏の講演より」『キャリア形成支援の国際的な理論動向の紹介—IAEVG国際キャリア教育学会日本大会基調講演及びアジアシンポジウムより』21-27頁.
- 下村英雄 2020, 『社会正義のキャリア支援—個人の支援から個を取り巻く社会に広がる支援へ』図書文化社.
- 鈴木忠 2008, 『生涯発達のダイナミクス—知の多様性 生き方の可塑性』東京大学出版会.
- 寺崎弘昭・周禅鴻 2006, 『教育の古層—生を養う』かわさき市民アカデミー講座ブックレット No.27.
- 寺崎弘昭 2012, 「キャリア教育の基本前提に関する省察：『自分らしい生き方』を見通す力をはぐくむこと」『山梨大学教育人間科学部紀要』14巻21号 186-198頁.
- UCLA 2003, Spirituality in Higher Education: Students’ Search for Meaning and Purpose Pilot Survey Instrument (2003) : College Students’ Beliefs and Values (CSBV) pilot questionnaire. (<https://spirituality.ucla.edu/background/methodology/>) (2018年3月20日閲覧).
- 安野舞子・亀田多江 2006, 「高等教育におけるスピリチュアリティ調査—本学での予備調査から」『創価女子短期大学紀要』36号, 23-59頁.
- 安野舞子 2008, 「米国の大学生にみるリーダーシップとスピリチュアリティ—高等教育における“新しいリーダー”育成の探求—」日本キャリア教育学会 2008 『キャリア教育概説』東洋館出版社.

## Career Education and Social Justice for College Students : Exploratory Analysis Using Student Data from the Faculty of Social Sciences

MAEDA Nobuhiko<sup>i</sup>

**Abstract** : “Career education” is an area where the needs of vocational education and school education intersect, but in recent years, the meaning of “preparatory education for work” has become particularly strong. But is university career education really just about vocational education for the labor market? On the other hand, there has been an increasing interest in career education aimed at “social justice” or “social equity” in recent years, mainly in North America and Europe. However, such research is extremely limited in Japan. Taking into account some findings of previous research, I will conduct an exploratory analysis based on some of the data obtained in the classes I have practiced in two years at A university from 2018 to 2019. In this paper practical implication in terms of the direction of new career education aiming for “justice” will be indicated.

**Keywords** : career education, social justice, higher education, college students

---

i Professor, College of Social Sciences, Ritsumeikan University