

「教育臨床総合研究18 2019研究」

キャリア教育における「何になりたいか」という問いの批判的検討

Critical Examination of the Question "What would you like to be ?" in Career Education

西 嶋 雅 樹*

Masaki NISHIJIMA

要 旨

本稿では「何になりたいか」というしばしば用いられる質問についての検討を行った。子どもの発達段階を考慮した際にはこの種の具体的な問いばかりを行うことは妥当でないこと、「何」という問いで思い浮かべる職業自体が将来に消失している可能性があること、今日的な主体の在り方を考えた際には子どもが「やりたいこと」を抱えていること自体が自明ではないこと、今一度運命や宿命という観点から生きるということを考える必要もあること、などについて言及した。

〔キーワード〕 キャリア教育、「やりたいこと」、心理臨床、臨床心理学、物語

I はじめに

本研究は、児童・生徒に将来を考えさせる際にしばしば用いられる、「何になりたいか」、「就きたい仕事は何か」、「やりたいことは何か」などの問いの意義を批判的に検討することを目的とするものである。その際の観点として、今日の私たちを取り巻く社会情勢についての検討や、主体の在り方についての臨床心理学的検討、あるいは運命や宿命という事柄についての文学作品等に言及しての検討という観点から論じるものである。

冒頭のような問いは、1999年に中央教育審議会の「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」でキャリア教育という言葉が明確に用いられるようになる以前から、子どもに対してごく自然なやりとりで投げかけられてきた問いである。

しかし、社会の在り方も学校教育の在り方も、時代とともに変わっている。冒頭のよくある純粋な問いは、子どもの発達段階を考えた際に、あるいは社会変化の激しい今の時代において果たして有効なものであるのか。あるいはそれらの問いは現代を生きる子どもたちの心のありようにとって妥当なものであるのか。本稿でも後ほどとりあげるように、既にいくつかの観点から批判的検討がなされてきたキャリア教育ではあるが、こうした事柄について改めて検討を

* 島根大学教育学部附属教師教育研究センター

加えることを本稿の目的とする。本稿の意図は、キャリア教育において子どもにどのような問いを行うことが有効か、という具体的な提案を行うことにはない。冒頭に挙げた問いをはじめとして、子どもに働きかける際の教員あるいは大人自らの在り方に関する意識の領野を拡張することが、本稿の試みの意図である。

II 「何」に関わる問いの検討

1. 問いの形式と発達的な観点からの検討

冒頭で例示した問いには、「何」という言葉が多用されている。この形式の問いは、具体物をイメージさせる仕掛けが包含された問いであるといえる。こうした形をとる問いは、抽象的なイメージを操作することが難しく、具体的な事物と結びつけて物事を考える必要がある幼い子どもを相手にするときには、有効な問いである。

一方で、こうした「何」になりたいかという問いは、私たちに幼い頃から染みついた問いであるからこそ、問いを投げかける側になってもそこから自由になることが難しい問いなのだともいえる。幼い子ども向けともいえるこの種の具体物指向の問いを中学校、高等学校の生徒に、あるいは大学の学生に一本調子で問い続けるとしたら、そのことが発達的な観点に立った際に妥当な働きかけであるかという点については、留意が必要であろう。

ここで、なりた「何」かを漠然とイメージさせるだけでなく、その目標に到達するプロセスを思い描かせてスモールステップ化された目標を策定するという仕掛けを組み込む、というアプローチの余地が生まれる。しかし、たとえそのようにスモールステップを踏むように働きかけるとしても、そのスモールステップはあくまでも、職業イメージとして思い描ける具体的な「何」かに至るまでの道のりに関わるものである。したがって、幼い子どもに「何になりたい？」と問うことと、発想の構造はさして変わらない。

もちろん、こうした具体物指向の問いが一律に悪いというわけではない。児美川（2013）は「自分の生き方のビジョン」や「働くときに大切にしたい価値観」がキャリア教育におけるきわめて重要な課題であると述べるとともに、「この次元だけにとどまっていると、具体的なキャリアプランや進路設計にはつながっていかない」とも述べる。そして「ビジョンや価値観の次元は、最終的には職業や仕事の次元での『やりたいこと』に落とし込まれていく」と続けている。ここから読み取れるのは、抽象的な次元と具体的な次元を往還することの重要性である。

それでいて、再度発達的な観点に立ち返ると、児童生徒が抽象的な思考に耐えうるようになってからでないと、ビジョンや価値観といわれる次元を扱うことが難しいというレディネスの問題に直面する。換言すれば、ビジョンや価値観の話に耐えられるような発達段階に至っている子ども達に、こうした抽象度の高い事柄について考えることをさせずに職業調べを繰り返させるなどの取り組みをすることは、取り組みとしてはもったいないことであるといえる。

このように、具体的な職業を思い描かせる以外の刺激を子どもたちに提供できているかということについて、特に中学校、高等学校、あるいは高等教育におけるキャリア教育の担い手たる教員は自覚的であるべきだといえよう。

2. 「何」の中身の存続可能性からの検討

次に、「何」ということ自体の中身をめぐり検討を行う。

文部科学省(2011a)は「中学校キャリア教育の手引き」の中で、「キャリア教育導入の背景を考える上では、このような社会環境の変化(引用者注:技術革新による社会・経済・産業的環境の変化,国際化)が、子どもたちの成育環境を変化させたと同時に子どもたちの将来にも多大な影響を与えたことを認識することが重要である」と述べている。ここで述べられているように、今まさに起こっている変化が子どもたちの将来にも影響をもたらす変化であるということを、基本的な認識としてまず理解しておく必要がある。

では、社会環境の変化ということを経験に入れると、本論冒頭の「何になりたいか」、「就きたい仕事は何か」、「やりたいことは何か」などの問いはどう評価されるであろうか。

このことを検討する上での重要な知見として、とりわけ有名なものとしてOsborneらにより2017年に発表されたシミュレーション(邦題:『雇用の未来』/原題:the Future of Employment: How Susceptible Are Jobs To Computerisation?)が挙げられる。Osborneらによって、アメリカ合衆国の職業の47%が将来的にコンピュータ化されるであろうという推定が示された。他国の話ではあるが、日本においても、現在学校教育を受けている子どもたちが職に就く頃には、世の中の職業構成が大きく変わっている(職業構成のみならず雇用の形態が今以上に変わっている)という可能性を念頭に置いた上で、教員は子どもの将来を考え、その将来を生き抜いていく力を育んでいかねばならない。

すなわち、「何」という問いによって子どもが思い描くその職業が、子どもが大人になった際に世の中から消失している可能性を念頭に置いておく必要がある。その認識に立った上で、教員はキャリア教育における問いの在り方を考えなくてはならない。

ところで、上述のFrey, C.B., & Osborne, M.A. (2017)の中では、教員は概ね、その対象とする子どもの年齢が低い教育段階にあればあるほど、コンピュータに取って代わられるという形で消失する可能性は低いと試算されている*1。ここで重要になるのが、教員という職業の位置づけである。

教員を夢見た子どもが大人になってから教員になるということは、次の2つのことを意味している。

- ①幼い頃から存在していた職業が幸運にも大人になってからも存続しているということ
- ②そのためにその職業に就くことができたということ

この2点が、教員と子どもとの間に乖離を生む可能性をはらんでくる。この点について、以下に検討していく。

子安ら(2016)によると、教員を対象とした調査の中で、「あなたが教員になりたいと思いはじめたのはいつですか」という問いに対する答えとして、5割を超える教員が、高校生の頃までに教員を志望していたということが示されている。子安らが示したグラフは、図1の通りである。

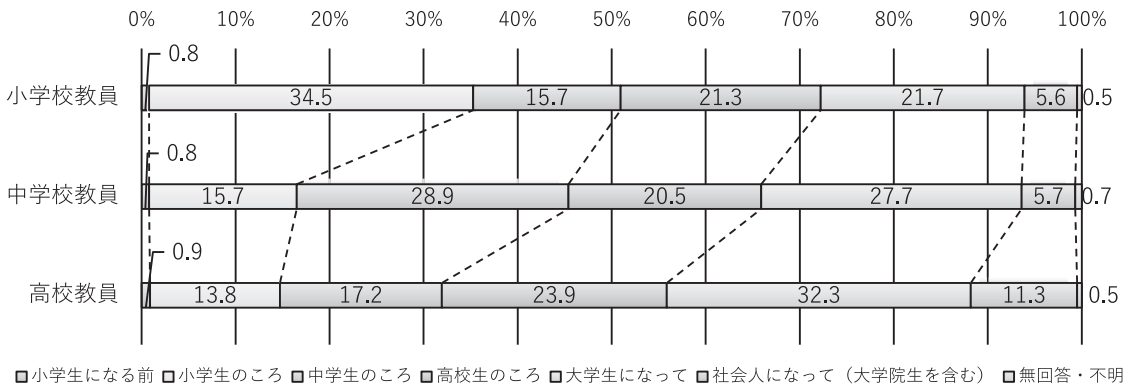


図1 教員になろうと思った時期

ここから見てくる事実は、教員という職業集団の半分を、いわゆる子ども時代を終える前にそれになりたいと願い、そしてその職業に実際に就けた人たちが占めている、という事実である。いわば、やりたいと思っていたことや夢と、今現在の職業が一致している人が多いわけである*2。

その一方で、教員がキャリア教育の名の下に指導をしていく対象である子どもは、教員自身とは違い、Frey, C.B., & Osborne, M.A. (2017) が予見するように、自分たちが幼い頃に憧れた職業が消失し、その反対に、思い描きもしなかった職業が存在するような、そんな世の中を生きていかななくてはならない子どもたちである。

思い描いた職業に就けるか以前に、その職業が存続するのか。この点において、教員と一部（あるいは多数の）子どもとの間に、体験や意識の隔たり生じうる。この想定を、教員はまずは肝に銘じておかねばならぬといえよう。これが、上記の①に関する検討である。

加えて、Krumboltz, J.D. & Levin, A.S. (2004/2005) によると「18歳のときに考えていた職業に就いているという人は、全体の2%にしか過ぎない」。「18歳のとき」でこの数字であるので、より若年時の想定を加味すれば、この2%という数字はさらに低いものになると考えることが妥当であろう。

就きたいと思った仕事に向けて努力を続けて、やがてそこに職を得る。こうした道筋は今日的な社会状況においては決して多数派とはいえない。それにもかかわらず、キャリア教育においては、こうした「成功」体験を共有している人々（すなわち教員）が、その教育のその担い手となっていく。ここに、子どもたちの生きる現実と教員の生きてきた現実の乖離が生まれる余地がある。これが、上記の②に関する検討である。

文部科学省 (2011b) は「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」の中で、「仕事に就く場面を考える上では、どんなに計画を立てても必ずしもそのとおりにすすむものではないと考えることが必要である」と述べている。この理由については、この記述の隣接箇所ではふれられていない。しかし、ここまで述べてきたように、職業構造そのものが変動しやすい社会であること、個人の希望が能力や努力などの種々の要因によって達成できないことがあること、などの理由がその背景には想定されていると考えられる。

さらに、ここまでの①・②に加えて、雇用の流動性が激しい社会状況の中に子どもたちは足をふみいれて行く必要があるという点の確認も必要であろう。

石田 (2017) はキャリアの継続期間について、「わが国では生涯における固定したキャリアが前提としてあるために、一定の場所で長期間働く」ことが想定される一方で「アメリカでは社会の変化とともに自己も変化していくととらえ、働く期間は短期間で転職や職場での内部異動が多い」と述べている。この指摘は、いわゆる日米の雇用情勢や勤労観の違いを反映したものと理解できる。しかし、既に挙げたように文部科学省 (2011a) がキャリア教育導入の背景として社会環境の変化と国際化を挙げている以上は、日本にとっても彼岸の話として捉えるのみでは不十分である。その一方で、日本のキャリア教育の担い手である教員は、異動はありつつも石田のいうところの「一定の場所で長期間働く」「生涯における固定したキャリア」による職種である。こうした教員が、様々な場所でときに短期間、転動するキャリアを形成していく子どもたちに十分な教育を行うことは、少なくとも自身の体験を通して語る、などの姿勢をとる限りは困難であるといえよう。

3. 「やりたいこと」という観点からの検討

長田・清川・翁長 (2017) はキャリア教育の在り方について、その意義や理念について学校、企業、地域の各立場から実践を挙げながら論じている。この三者がどう連携してキャリア教育を推進するかについての知見を伝えてくれる良書といえる。しかしこの書の構成は、学校と企業と地域がいかに連携して未来の人材を育成するかという構成にもなっている。そのため、表層的に読むと、キャリア教育が企業や地域にとっての労働力の確保という枠組みに留まるものとして映りかねない*3。

子どもたちが好きなことを探し、やがてそれが仕事で輝くことにつながっていく。こうしたメッセージが世に溢れること背景には、企業や国による都合のいい労働力の確保という思惑があると榎本 (2018) は指摘する。榎本 (2018) は「人手不足の解消とコスト削減の一石二鳥を狙う産業界と、それを後押ししつつ税収を増やしたい政府の思惑によるものであって、けっして一般の労働者のためのものではないということを肝に銘じておきたい」とも指摘する。

Savikas, M.L. (2011/2015) は、「人々は、企業が提供する物語を生きるのではなく、自分自身のストーリーの著者になり、ポストモダン世界における転職の舵を自分で取らなければならない」と指摘する。多くの人が正規職員として就労し、終身雇用によって守られるという大きな物語が崩壊している今日においては、学校教育の先をどう生きていくかということは、個人がそれぞれの置かれた文脈の中で、あくまでも個別の事柄として考えていかななくてはならなくなっている。そのため、やりたいことや夢があるとしても、それが働くことの唯一の意義であるかのように論じることは、現実には即した思考になっていないといわざるをえない。

個人あるいは組織の行動の方向付けを検討する枠組みとして、Will (やりたいこと) とCan (できること) とMust (すべきこと) の3つの観点から検討をするという考え方がある。キャリア教育における「基礎的・汎用的能力」(中央教育審議会, 2011) は、個人の能力の伸長に関わる視点という意味で、主にこのCanに関わる視点であるといえよう。

また、自閉症スペクトラム者の就労支援の観点から梅永 (2012) が述べた、職務そのものに

必要なスキルに対しての、余暇や休憩時間の過ごし方、雑談の仕方などに関する「ソフトスキル」という観点は、いわゆる定型発達の人々にも共通して「何になりたいか」ということにとらわれずに、子どもにどのような力を身につけてもらうべきなのかという観点で、大切な枠組みとなる観点である。本稿の文脈と関連させると、Canに関わる領野を拡大することにつながる教育的な支援ということになる。

加えて、子どもたちが（あるいは私たち大人も含めて）生きている今と将来の社会・世の中についての知識を習得し知見を深める教科学習的な取り組みは、Canのみならず、社会における自らの役割を認識する支えとなるという意味で、Mustに関わる視点ともいえよう。

そして、本稿で取り上げてきた「何になりたいか」に代表される問いは、子どもたちのWillを刺激し確かめるための問いであると位置づけられる。これらの三者がバランス良く意識されているときに、その3つの重なり合う領域として、よりよい行動が促されていくというのがこの図式による理解である。先に挙げた長田・清川・翁長も、企業や地域における職場体験などによる体験が子ども達のWillのみならずCanやMustの認識を拡大することをねらう取り組みを行っているを読むべきであろう。

ところで、下村（2014）によると、キャリア心理学の文脈では、自己効力感への着目が増しているとのことである。下村（同）は、流動的で不安定な今日のキャリア環境においては、「何があっても、自分は自分の力でなんとかやりこなしていける、『うまくやれる』『うまくこなせる』という気構えが重要になってくるのではないか」と述べる。

このように、自己効力感はキャリア教育においても重要な位置を占めていると理解できる。しかし、既にKrumboltz, J.D. & Levin, A.S.を挙げて述べたように、18歳時点で想定していた職業に就いている大人は2%程度に過ぎない。この2%という数値の背後には、そこで「うまくやれる」「うまくこなせる」という気構えのもとに納得のできる次なるキャリアに踏み出した若者たちの存在だけではなく、就労の段階に至ってからの挫折体験に直面した若者たちの存在も見え隠れする。就きたい仕事に就けなかった。なりたい自分になれなかった。こうした体験に学校教育の出口の段階の段階で直面することは、目標を掲げてそれを達成するための努力を積むことが尊いという直線的な価値観にとっては、その努力の失敗を意味する出来事にもなり得る。

また、社会学的な検討としては、寺崎（2008）は、職業選択の理由に生まれた地域や性別が影響を及ぼすということをデータとして挙げている。そして、一見すると個人の希望を尊重するような「好きなことをやる」や「夢をかなえる」という言葉は、その人を取り巻く価値観の再生産につながり、結果として今ある社会構造をますます強化することにつながると批判的に述べる。

さらに、久木元（2003）は、「やりたいこと」という言説がいかなる自己展開を見せるかという点に着目した研究の中で、この「やりたいこと」にこだわるあまり、結果としてフリーターという社会的に不利な立場に留め置かれ続ける若者が増加しているということを指摘している。フリーターと呼ばれる生き方とて多様な生き方の一つであるので、それ自体の是非を論じることは本稿の目的ではない。しかし、「やりたいこと」にばかり子どもの目を向けさせるという教員の働きかけは、結果として子どもの将来の幅を狭めることにもつながりかねない。こうし

た帰結を生むことについては、キャリア教育の担い手は、やはり自覚的であるべきであろうとは考える。

以上のように考えた際に、キャリア教育の観点からは、教員には「何」というwhatの問いにこだわることなく、「どう生きたいのか」のようにhowに関わるような抽象度を挙げた問いを意識的に用いていくことが求められるといえる。この「どう」というhowの問いに対するひとまずの答えとしては、「人に優しく」や「お金に不自由することなく」など、様々な内容のものが想定される。しかし、抽象的でありつつもある程度の目標を示すことによって、目標を持ってそれに取り組むという動きが子どもの中に誘発されることが期待されるといえよう。

4. 「自己実現」という言葉

ときにキャリア教育においては、榎本（2018）が指摘するように、「自己実現」のための就労という発想で子どもたちに就労のテーマを考えるように働きかけることも行われる。そこで本項では、自己実現に関わる心理学として、Maslow, A.H.とJung, C.G.のそれぞれの観点からふれておく。

Maslowのいう自己実現について榎本（2018）は「自己実現のあり方は人それぞれである、というのが、自己実現の心理学を提唱したマズローの見方である」と述べる。同じく榎本は自己実現の形として美しい生き方や善い人生、心豊かな日々などを挙げ、「自己実現は人生の大きなテーマであり、べつに仕事とは関係ない」と結論づけている。つまり、「自己実現」を就労に押し込めるような言説は、自己実現の意味を狭小なものにしてしまうというわけである。

「自己実現」について、さらに別の観点からも検討をする。「何になりたい？」や「どう生きたい」ということは、確かに大切な問いではある。しかし、深層心理学的な観点からは、意識を偏重した（無意識に開かれていない）問いであるとも指摘できる。自己実現という概念は、Jungの心理学においても重視される概念である。Jungのいう自己実現（あるいは個性化）は、意識の片面的な発達に対して無意識が自律的に補償という調整機能を発揮すること（村本，2004）である。これは未だ意識の発達が完了していない青年期における心の機能というよりも、むしろ意識の発達がひとまず完了した中年期以降のライフサイクルにおいて重要となる概念である。

河合隼雄は、心理療法の意義について述べる文章の中で、自己実現という言葉について次のように言及をしている。「ここに『自己実現の過程』という表現を用いてもよかったが、自己実現という言葉が現在ではあまりに安易に用いられているので、誤解をおそれて用いないことにした。心理療法に実際に従事していない人や、軽症の人にのみ会っている人が、簡単に自己実現ということを言いたくなるようにも思われる」（河合，1992）。これは心理療法について述べた文章からの引用である。しかし、自己実現という言葉の安易な使用や一人歩きについての指摘は、今なお通用する（あるいは近年ますます色濃くなっている）指摘でもある。

同じく河合は、意識を超えた自律性が人間の心には潜在しているということを、次のように述べている。「端的に言えば、心理療法はクライアントの自己成熟の力に頼っているのである。これは自己治癒の力とか自己実現の力とも言われるが、要するに、人間の心には人間の意識の

支配をこえた自律性を潜在させており、それは一般にはある程度抑えられているが、治療の場という『自由にして保護された空間』を与えることによって、人間の心の奥にある自律的な力に頼り、生き方の新しい方向性を見出そうとするのである」(河合, 1992)。すなわち、本来的な意味での自己実現の過程は、個人の意識的な努力を超えて(意識的な努力の重要性を否定するものではない)、無意識も包含した心の自律的な動きとして展開していく過程なのである。

MaslowとJungのそれぞれの心理学の流れにおいて扱われてきた自己実現という言葉が、中高生あるいは大学生を対象としたキャリア教育の名の下で安易に用いられるとすれば、それは本来的な意味から換骨奪胎されて都合良くゆがめられた「自己実現」である可能性を心に留めておく必要がある。

Ⅲ 今日的な主体の在り方

ここまでは、「何になりたいか」という問いを中心に、その問いがはらむ問題について論じてきた。ここからは、問いの中身はともあれ、生き方をあたかも自分で決められるかのように問いかけること自体の是非について検討を行う。

おそらく「何になりたいか」や「やりたいことは何か」のような問いは、社会の変化がもたらした、職業選択の自由がもたらした問いなのであろう。確かに、今の私たちが生きる時代は、出自に縛られることがかつてよりは少なく、職業選択の観点からは自由度の高まった時代だといえる。

しかし、その一方で、私たちが享受していると捉えているこれらの自由は、外から強いられる自由であるともいえる。自由に職業を選べるという時代の空気の中で、子どもたちは『自由に職業を選ばなくてはならない』という不自由さを強いられてもいるのである。

ところで、Willという言葉に収斂するような「何になりたいか」「やりたいことは何か」という考え方は、子どもたち一人一人が、彼ら/彼女らの将来に向けての夢や希望を抱くことができる存在である、という信念を基にしている。しかし、このような信念は、果たして今日においてどこまで妥当なものたりえているのだろうか。

学生相談に携わる広沢(2015)は、人の心の構造を、「放射型」(中心を持ち放射状・同心円状に展開する)と、格子型(それ自体の中心は持たずに対象を格子状に分割して捉える)の、2つの在り方のスペクトラムで捉えることを提案している。広沢は2000年頃以降の現代を「自己の統一や一貫性への思考が減弱していても、それがあつて程度容認され、しかもそのようなもつとも機能するなんらかの『自己』のあり方が育ち始めている時代」とし、「ときに『自己』ともいう言葉が独り歩きし、いきなりそれを前にして戸惑っている青年たちの姿も目立つ」と述べる。タッチパネルやモニターの中の複数のウィンドウのように相互に関連しない、その都度その都度の場面に応じてはいるが根底の一貫性に乏しい、そんな心の構造が育ちやすい社会状況に現代があることも、広沢は指摘する。

同じく学生相談の場を通じた知見として高橋(2018)は、面接を通して「やりたいことがない」ことに気づいていった大学生の事例などを挙げている。「そもそも目の前にある仕事に自己投入をする意欲や決意がない、主体のなさが問題となるケースもあると思われる」ことをふまえて「彼/彼女らが続けられそうな『やりたいこと』を探すという方向性は、ある意味で、

彼らのそもそもの意欲や決意のなさを不問にすること」になり、これは結果として大きな回り道をもたらすことがあると指摘をしている。

この両者に共通するのは、「何になりたいか」や「やりたいことは何か」と問うてもその答えを有していない子どもや青年の存在を指摘する（あるいは無視することに警鐘を鳴らす）姿勢である。学生相談の場を訪れる学生は、かつて小学生、中学生、高校生として育ってきた子どもたちである。そのため、学生相談という場における知見は、逆算した際に、今まさに育っている子どもたちの心の未来の在り方を予見する上で重要な示唆に富むものとなる。

あるいは岩宮（2009）は、主にスクールカウンセリングの現場から、行動上の問題は抱えているものの当の本人としての悩みに至らない子どもや、周囲に合わせることはできるが自分から語りたいものを持たない子どもについての事例を挙げている。こうした子どもの姿も、これまでの話と関連づけると、主体の無さあるいは主体にとっての中心の無さを示す姿として理解することができる。このように、既に思春期ぐらいから、こうした中心の無さというものは顕在化してくるのだと理解できよう。

以上のような心理臨床場面などからの報告からは、子ども一人一人に「やりたいこと」や夢があることを前提にすることは、実は今日においては困難なのではないかという事実が浮き彫りになる。「やりたいことは何か」を問う以前に、一貫して持続されるような「やりたいこと」が子どもたちに内在しているという前提からして、私たちは疑ってかかる必要があるといえるのではないだろうか。

IV 運命や宿命

ところで、キャリア教育では、運命や宿命という言葉はあまり用いられないようである。これらの言葉が含意する、人生は既に決まっているという決定論的な価値観は、なりたい自分になれる、生きたい生き方ができる、という今日的な社会観や人生観に馴染まぬものでもあるのだろう。

しかし、ことさらに運命や宿命という言葉を用いなくても、自らは望まなかった人生の試練に直面することは、誰の身の上にも起こりうる。そうした出来事がポジティブな意味を持つときにはKrumholtzの「計画された偶発性」という表現で呼び称されることもあるのだろう。とはいえ、こうした出来事のネガティブな意味が強くなると、私たちはそれを不幸や悲劇として受けとめる。

ここまでの節においては、主にWillに関わる事柄について述べてきた。しかし、その個人のWillを超えたところで起こる人生上の様々な出来事が子どもたちの将来にどう影響するかということについても検討を行っておきたい。

1. 望まなかったであろう人生の出来事

キャリアの語源は中世ラテン語の「車道」にある（文部科学省，2011a）。轍や足跡という言葉に置き換えて理解することもできる。このように理解したとき、キャリアは輝かしい成功体験のみによって形成されるわけではなく、また、就労後にその形成が始まるわけでもなく、望むと望まざるとに関わらず、私たち一人一人が生きてきた人生の軌跡そのものがキャリアとし

て既に存在しているのだという理解に辿り着く。

高橋（2019）は東日本大震災の被災地で高校生を対象に調査研究を行い、進路に対する意識に震災が影響を及ぼしたと考える生徒が全体の14.3%に上ったと報告をしている。このように、大規模なことでは自然災害が個人の進路意識やキャリアの歩みに影響を及ぼすことがある。

また、範囲としては小規模だが個人に関わることとしては、例えば自身の病気や怪我、あるいは家族や友人の死などが、身体面・経済面などに影響を及ぼして、進路意識が変容することもある。あるいは、たとえば不登校の時期を過ごした者にとっては、それもその人のキャリアを構成する出来事としての意味を帯びてくる。ただし、これは即座に一律に悲観されるべき状況というわけではない。不登校体験として、その時期の過ごし方によっては、その人の将来に向けての「さなぎの時期」*4としての意味を帯びた、意味ある時間として再構成されうる体験として理解される。

もちろん大規模な自然災害や、個人をめぐって生じる種々の困難を安易に運命や宿命の言葉のもとにくくってしまうことは、論が乱暴に過ぎよう。しかし、こうした自然災害や不測の出来事のように、いわゆるキャリアデザインの想定には含まれていないような事柄が、人が生きる中では時として起こってくる。

2. 2人の著述家の生き方

運命や宿命という言葉からキャリアを考える上で、詩人のAndersen, H.C.と社会人類学者のClaude Levi-Straussについて、ここでごく簡単にではあるがとりあげる。

Andersenは『一詩人の最後の歌』において「私与えたすべては、神よ、あなたのもの（中略）私は枝の小鳥のように歌っただけです」と記している。また、Claude Levi-Strauss（1978/1996）は「私の本は私を通して書かれる、そしてひとたびそれが私を通り抜けてしまうと、自分は空になって、後には何も残っていないように感じます」とその著作の「はじめに」の箇所述べている。

創造的な生き方を歩んだこの2人の人物が、本当のところはどう考えながらそれぞれの創造性を発揮していたのかを知ることはできない。しかし、この2人の人物はいずれも、少なくともその作中で、自らの意志でその著作や作品を残したのではなく、それぞれの人生を生きる中でそれらの作品が生まれたといたいのかのごとき上述の表現を残している。

人は己が担った役割を生きることで、あるいは背負った宿命を生きることで、その生き方自体が本来の意味での自己実現と呼ぶに値する過程を歩むことにつながっていく。この2人の人物の生き方から拡大解釈をしすぎるわけにもいかないが、与えられた人生を生きることが創造的な生き方につながるということを示唆してくれているとみることができよう。

3. 物語にみる宿命

視点を変えて、本項では物語ということ素材にした検討を行う。

物語では、その身に担った運命・宿命を生きていく人物が描かれることも多い。特に、ファンタジーといわれるジャンルにおいては、設定はこの現実の世界ではないものの、物語であるが故に私たちの生きる心の現実が却って生き生きと描かれることもある。そして私たちはしば

しば、望んだわけではない人生を、それでも懸命に生きる登場人物達の姿に心を打たれたり、深く考えさせられたりする体験を物語作品にふれることを通して積むことになる。

上橋菜穂子の作品を一例として挙げる。守り人シリーズの冒頭である『精霊の守り人』(上橋, 2007)では、精霊の卵をその身に担った皇太子チャグムと、成り行き上そのチャグムを救い、その後も守ることとなった短槍使いのバルサといった人々の人生や道行きが描かれる。『獣の奏者』シリーズ(上橋, 2009-2012)では、母を処刑されて故郷を離れた後に、王獣の仔であるリランを救い心を通わせることになっていくエリンの一生が描かれる。

また、村上春樹も、岩宮(2004)がふれているように、その小説は「まるで心理療法の現場で起こっていることそのもののように感じられる」という点で、つまり心のリアリティを考える上でとても重要な作品を多く記している。その例として『世界の終りとハードボイルド・ワンダーランド』(村上, 1988)では、2つの世界の主人公である「私/僕」が自らの置かれた状況もよくわからないままに、「ハードボイルド・ワンダーランド」と「世界の終り」のそれぞれの世界を生きていく様が描かれている。

あるいは、漆原友紀による漫画『蟲師』(漆原, 2000-2008)では、旅の途中で母を亡くした後に銀蠱(ぎんこ)という蟲(むし)に遭遇したために記憶を失い、また、蟲を呼び寄せる体質となって放浪を続けることになった蟲師ギンコが旅先で出会う人々との物語が描かれている。

これらの人物たちは、自らが生きようと思った人生を歩んでいるのではなく、背負ってしまった宿命を生き抜いた人々である^{*5}。

無論、これらはいずれも、物語の登場人物の話ではある。その意味では、虚構の話である。

しかし、物語だから私たちの心のありようを表していないかといえば、決してそうではない。むしろ、物語を通じてこそ表される心の構造やリアリティというものもあり、たとえば河合(1982)は浦島太郎や鶴女房といった日本人になじみの深い昔話の分析や、東西の物語の比較から、日本人の心の特徴を描き出すことを遂げている。また、西嶋(2010)で『蟲師』(漆原, 同)を素材に治療者の在り方(特に「傷ついた治療者」イメージについて)を論じたように、心理臨床の実践を理解する上でも物語からは豊かな素材を得ることができる。

それらにふれることができる機会の一つが、ここに挙げたような、物語にふれるという体験なのである。心理臨床実践の場で考えると、クライアントが何かの文学作品や漫画やアニメに夢中になり、それについて語る事が面接の主題となることもしばしばある。これは、何らかの不適応状態や症状を抱えた彼ら彼女らが物語について語ることを通して、自らの内的な心の作業を進めている・深めている状態として理解される。

そのため、子どもたち(あるいは大人も含めて)にキャリアということを考えてもらう上では、進学指導や就職指導といういわゆる出口指導を意味する狭義のキャリア教育を行うのみならず、広く物語にふれる機会を保障することと、教員の側がこうした機会の補償がキャリア教育にとって意味のあることであると意識することも、実は重要な意味を担う。心理臨床実践の立場からは、このように考えられる。

4. 宿命という言葉からキャリア教育を考える

ここまで挙げた例は、一部の創造的な人物やファンタジーのことではある。

しかし、心理臨床実践に携わっていると、子どもにとっても大人にとっても、否応なしに彼ら彼女らが置かれた自らの状況をどう生きていくのかということが、面接の主題となることが多い。そのため、2人の著述家や上橋、村上、漆原らの物語の登場人物たちが歩んだ生き方は、偉人の生き方やファンタジーとはいえ（あるいは偉人の生き方やファンタジーだからこそ）私たちに多くの気づきと学びをもたらすものとなる。

これらの物語からは、人が「やりたいこと」のみによって生きるわけではなく、運命や宿命と呼ばれる流れの中を生きることによって、その人生の輝きが増すことを実感させられる。今一度河合（1992）を参照するのであれば、意識のみによらず、抗いがたい流れの中を生きることによって発揮されるその人の個性こそが、自己実現という言葉にふさわしいであろう。

ここまで、不幸と捉えられる出来事や宿命としかいえないような流れの中を生きていくことについて、簡単にではあるが概観してきた。こうした観点からは、キャリア教育において「何になりたい」のような希望を問うまなざしだけでなく、ときに不幸や悲劇も含んだ己の人生それ自体をいかに生きていけるかという視点や、そのための力を学校教育はいかに育むことができるかという視点こそが肝要であることが示唆された。

V おわりに

キャリア形成を考える上で重要な理論であるSuperの「ライフキャリアの虹」や、Krumboltzの「計画された偶発性」は、キャリアという言葉が職業生活という狭い範囲に限定することなく、その時々を一人の人間として懸命に生きることの重要性を説くものであると理解される。そう考えたときには、結局のところ、子どもも大人も今置かれている状況をいかに生き抜いていくかが大切なのであろう。

それは教科の学習についてもいえることである。個々の学習内容については、勉強をする意味がわからず「なぜ勉強をするのか」という疑問を抱きながらも目の前の課題に専心することで、自らの可能性が多少なりとも開けることに自ら携わっていくことが可能となる。

一方で、本稿でも既に見てきたように、努力を続けても報われないことも、あるいはその努力の成果を発揮する機会に巡り会うことすらできないこともある。そうしたときに、子どもも大人も、どのように意志を保ち、あるいは立て直して、次に向けて進んでいくことができるのか。これに答えるためには「何になりたいか」という問いの次元に留まるのではなく、「いかに生きるか」という問いの次元に、子どもに先駆けてまず教員の側が開かれる必要があると筆者は考える。

なお、この「いかに生きるか」ということについては、何も大人の方が子どもよりも優れた知恵を有していると自明に規定することもできない。心理臨床に携わる筆者は、たとえば子どもが不登校体験を通して「いかに生きるか」に対して鋭く自問を続け、そして答えを見出し、答えが見えないまでもこの問いをしかと携えて生きていく姿を幾度となく目にしてきている。

彼ら彼女らにとっては、他者からすれば挫折や悲劇や落胆として映るその経験（本稿の文脈

でいえばキャリア)こそが、ときに彼ら彼女らが新たな生き方に開かれていく契機にもなりえるのである。将来や夢や希望のみを明るく語るのではなく、挫折や悲劇や落胆の中をどう生き抜いていくかということについて視野を広げて語ることの方が、よほど現実的なのではないだろうか。

本稿は、今日の私たちを取り巻く社会情勢についての検討や、主体の在り方についての臨床心理学的検討、あるいは運命や宿命という事柄についての文学作品等に言及しての検討など、広く扱うものであった。個々の視点についての深い検討を充分になしえたとはいえ、この点について今後も継続して検討を続けることが、今後の課題として残されたといえよう。

- * 1 コンピュータ化される可能性を0から1で評価した場合に、その数値がたとえばElementary School Teachers, Except Special Educationは0.0044, Preschool Teachers, Except Special Educationは0.0074であるのに対して、Career/Technical Education Teachers, Middle Schoolでは0.26と増大していることがわかる。
- * 2 こうした傾向は教員のみには当てはまることではなく、大学における医師や看護師、あるいは専門学校における理容師・美容師や保育士など、高等教育への進学時に資格取得に向けてのある程度の方向性が定まっている必要がある職種は、教員の他にも存在している。この自明の事実を、念のために確認しておきたい。
- * 3 もちろん、この社会の将来の担い手を育成することが教育の役割としてあることを考えると、労働力の確保ということはなんらおかしい目的でもなければ、キャリア教育の出発点にも合致しているものですらある。
- * 4 心理臨床では、特に思春期の子どもが外界との関わりから撤退し、内的なことに心のエネルギーを向けている時期のことを、殻を作りその内側で大きな変化の準備を進めている状態として「さなぎ」になぞらえて理解することが多い。
- * 5 一方で、今日においては、いわゆる「なろう系」という言葉で広くくられるような異世界転生ものや「チート」系の主人公を中心とした物語が中高生を中心として流行っている。こうした事実からは、若者をはじめとした私たちの意識に、与えられた宿命を生きるということよりも、新たな天地で生きることや労せず活躍できる世界を望むという性向が強まっているという変化の兆しが見出せる。この点について本稿で十分に扱う余地はないため、今後の検討が俟たれるところである。

【文献】

- 1) 中央教育審議会 (2011). 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申).
- 2) Claude Levi-Strauss.(1978). *Myth and Meaning*. University of Toronto Press, Toronto. 大橋保夫 (訳) (1996). 神話と意味. みすずライブラリー.
- 3) 榎本博明 (2018). 自己実現という罠—悪用される「内発的動機づけ」—. 平凡社新書.
- 4) Frey, C.B. & Osborne, M.A.(2017). The Future of Employment : How Susceptible are Jobs to Computerisation?. *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254-280.
- 5) 広沢正孝 (2015). 学生相談室からみた「こころの構造」—〈格子型/放射型人間〉と21世紀の精神病理—. 岩崎学術出版社.
- 6) 石田秀文 (2017). キャリアとは. 長尾博 (編著). 多様化する「キャリア」をめぐる心理臨床からのアプローチ—青年期から老年期までのケースに学ぶ—. ミネルヴァ書房, pp.5-15.
- 7) 岩宮恵子 (2004). 思春期をめぐる冒険. 日本評論社.
- 8) 岩宮恵子 (2009). フツーの子の思春期—心理療法の現場から. 岩波書店.

- 9) 河合速雄 (1982). 昔話と日本人の心. 岩波書店.
- 10) 河合隼雄 (1992). 心理療法序説. 岩波書店.
- 11) 児美川孝一郎 (2013). キャリア教育のウソ. ちくまプリマー新書.
- 12) 子安潤・片山悠樹・武寛子・相原総一郎・石澤伸弘・金子真理子・高橋一郎 (2016). 教員の仕事と意識に関する調査. 愛知教育大学.
(https://berd.benesse.jp/up_images/research/HATO_Kyoin_tyosa_all.pdf 2019年3月23日取得)
- 13) Krumboltz, J.D. & Levin, A.S. (2004). *Luck Is No Accident*. Impact Publishers. 花田光世・大木紀子・宮地夕紀子 (訳) (2005). その幸運は偶然ではないんです!. ダイアモンド社.
- 14) 久木元真吾 (2003). 「やりたいこと」という論理. ソシオロジ, 48(2), 73-89.
- 15) 文部科学省 (2011a). 中学校キャリア教育の手引き. 教育出版.
- 16) 文部科学省 (2011b). 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申).
- 17) 村上春樹 (1988). 世界の終りとハードボイルド・ワンダーランド (上・下) (文庫版). 新潮文庫.
- 18) 村本詔司 (2004). 自己実現. 氏原寛・亀口憲治・成田善弘・東山紘久・山中康裕 (編). 心理臨床大事典 [改訂版]. 培風館, pp.180-183.
- 19) 西嶋雅樹 (2010). 漫画『蟲師』にみる心理学的イメージについての考察. 甲南大学学生相談室紀要, 17, 39-51.
- 20) 長田徹・清川卓二・翁長有希 (2017). 新時代のキャリア教育. 東京書籍.
- 21) Savikas, M.L. (2011). *Career Counseling*. American Psychological Association. 日本キャリア開発研究センター (監訳)・乙須敏紀 (訳). (2015). サビカス キャリア・カウンセリング理論: 〈自己構成〉によるライフデザインアプローチ. 福村出版.
- 22) 下村英雄 (2014). キャリア形成において自己効力感はなぜ大切なのか. 児童心理, 68, 32-38.
- 23) 高橋悟 (2018). 進路指導のアクチュアリティー相談ケースにおけることばから考える. 高見茂・田中耕治・矢野智司・稲垣 恭子 (監修)・大山泰宏 (編著). 教職教養講座第10巻 生徒指導・進路指導. 協同出版, pp.145-163.
- 24) 高橋智・菅井遥・能田昂. (2019). 東日本大震災の被災体験と発達の影響②. 内外教育, 1月22日号, 10-13.
- 25) 寺崎里水 (2008). 興味・関心を重視したキャリア教育の問題: 職業アスピレーションとジェンダー. 人間文化創成科学論叢, 10, 197-206.
- 26) 上橋菜穂子 (2007). 精霊の守り人 (文庫版). 新潮文庫.
- 27) 上橋菜穂子 (2009-2012). 獣の奏者 1-4巻 (文庫版). 講談社文庫.
- 28) 梅永雄二 (2012). 自閉症スペクトラム者の就労支援: キャリア教育の視点から (特集 就労支援における新たな視点). 自閉症スペクトラム研究, 9 (1), 1-7.
- 29) 漆原友紀 (2000-2008). 蟲師 1-10巻. 講談社.