キャリアと文化の心理学

(1) 教育・発達心理学とキャリア教育の接合

土元哲平・サトウタツヤ

本連載では、「キャリア」と「文化」の関係性について、心理学の見地から考えていきたい。第 1 回では、教育・発達心理学とキャリア教育との接合について検討する。そのために、教育・発達心理学の歴史的変遷を概観し、それらがいかなる点でキャリア教育との接点を持つのかについて提案する。

I. 教育・発達心理学との出会い――ライフストーリー

学部時代――教育心理学との出会い

理学部物理学科に入学して高校教員を目指していた第 1 筆者と教育心理学の出会いは教職課程での「教育心理学」の授業であった。高校理科、情報教員免許取得のために受講した授業であったが、授業で扱う教育心理学の概念、「〇〇効果」のような現象がすべて新鮮に思えた。この時期の第一筆者は、「教育心理学」とは心理学を「学校での」教育方法に応用したものだと考えていた。また、応用というのは物理学などで得られた研究成果を、産業に活用することのアナロジー(類推)で考えていた。当時は「教師になる」という将来に，強いこだわりや熱意を持っていたものの、「教育」や「心理学」を――そして「物理学」も――かなり狭い意味で捉えていたといえる。

しかし、学部 4 回生で受験した教員採用試験は不合格であった。それは、第 1 筆者にとって大きな挫折経験であり、「教師になる」ということに不安を感じるようになった。非常勤教員として、教育に携わりつつ受験を続けるという選択肢もあったのだが、それすら尻込みするようになったのである。そんな中、親から大学院への進学のすすめを受けた。この選択肢の出現は，当時の私にとって「道が現れた」「暗闇に光が差した」感覚であった。「教育学の大学院で学ぶ」ことで，残り数単位で取得を逃していた中学校理科教員免許をも取りつつ，教師になるために何かを学ぶことができると考えた。

大学院へ――キャリア教育・転機との出会い

大学院修士課程に進学をしながら教職を目指すことになった第 1 筆者は、「キャリア教育」と出会うことになった。この用語をいつ知ったのかは定かではないが、重要性を感じるようになったのは、当時の恩師からキャリア支援を受けた頃(修士課程 1 年生であった 2015 年 10 月頃)であった。当時の私は、高校教員を目指すか中学校教員を目指すかについての迷いがあった。その迷いを相談したところ、恩師は、第 1 著者が自分自身の適性や社会に貢献で

きることを考えたうえで、キャリアを考えるようにと促したのであった。こうして第 1 著者の自己分析が始まり、大学院でのキャリア教育の講義などで学んだ「価値カードソート」や「キャリア・アンカー」(シャイン, 2003)に取り組む中で自己理解を深めていった。こうした中、第 1 著者は、目の前にいる学生のキャリア教育・支援をデザインできるだけでなく、学術的な探究を通してより広い他者を支援できる大学教員を将来の目標として目指すようになった。

自己分析の過程において、第 1 著者は「転機」という言葉に出会うこととなった。この概念によって自分自身の高校・中学校教員から大学教員までのキャリア目標の変容経験がまさに「言い当てられた」と感じ、これまで行ってきた「教師のリーダーシップと自律的学級経営に関する研究」から方向転向しようと考えた。しかし、ここで問題となったのは、研究アプローチである。どうやって「転機を経験した人」を探すのか。その人が「転機」だと思っていることと、自分の考えている「転機」とはまったく感覚が違うこともあるだろう。自分の感じている「この」転機経験を理解するためにはどうしたいいだろう？――こうした問題を頭に巡らせながら、大学院の講義を受ける日々が続いていた。

オートエスノグラフィーと博士論文研究

研究アプローチについてしている中で出会ったのが、「オートエスノグラフィー」であった。オートエスノグラフィーのことを知ったのは、同期の大学院生から「自分のことを研究してみたら？」と言われたことがきっかけであった。それを聞いて、研究したい「この経験」に最も近い存在は自分自身であると考えたのである。このようにして、オートエスノグラフィーを用いて、自分自身の転機を研究したいと考えたのである。以下、オートエスノグラフィーについて土元 (2020)を元に要約すると次のようになる。

オートエスノグラフィーとは、社会科学において，研究者の「有する文化」(own culture)を理解することを目的とした記述的研究の総称である。オートエスノグラフィーの対象は狭い意味での「研究者自身の経験」に限定されるものではなく，「研究者を含むシステムの経験」(つまり，他者を含む)を指す。したがって，オートエスノグラフィーにとって重要な点は，研究者が有している(own)文化――それは個人が有する文化だけでなく，他者と共有する文化もある――を理解することであり，その理解のために自ら動く(auto)ことであると考えられる。[i]

さらに、博士後期課程に進学した第 1 筆者は心理学と出会うことになった。筆者は、キャリア心理学、文化心理学を専門として博士論文の研究を進め、「転機におけるキャリア支援のオートエスノグラフィー」を提出した(土元, 2020)。この博士論文では、これまで自分自身が経験してきた転機経験や、それに関するキャリア支援経験(支援者として、非支援者としての両方の経験)を、オートエスノグラフィーによって検討することを通して、学生の転機を促すためのキャリア支援のあり方を検討した。博士後期課程で学んだことは、心理学における「一人称的研究」(自己分析、オートエスノグラフィー)の重要性である。自己を対象

とした研究の存在は、修士課程の頃から知っていたが、どこか「客観的でない」「普通でない」心理学の方法ではないように感じていた。しかし、それは単に思い込みであって、ヴント(Wilhelm Maximilian Wundt)による内観(introspection)[ii]、フロイト(Sigmund Freud)やユング(Carl Gustav Jung)が実施した自己分析(self analysis, autoanalysis)、1920 年以後[iii]に行われたビューラー(Charlotte Bühler)、エリクソン(Erik Homburger Erikson)、オルポート(Gordon Willard Allport)らによる個人的ドキュメントの分析、そして、自らの強制収容所経験を描いたフランクル(Viktor Emil Frankl)の『夜と霧』(1946)のような、ひとりの人間のユニークな生を深く丁寧に研究する志向が、心理学の大きなの流れとして存在することを理解することになった。かくして、人の心を探究しようとするとき、必ずしも「主観的」「客観的」にこだわる必要はない、と考えるようになった。

教育・発達心理学とキャリア教育

博士論文を書き上げた今、第 1 筆者は教育・発達心理学を、「教える(他者の学びに影響を及ぼす)こと」「学ぶこと」「成長すること」のプロセス全般に関わる心理学と考えている。教育は個々人が発達を成し遂げるための「習慣」(後述)ないし文化を形成する営みであり、文化的・社会的な側面を持つ。そして、こうした問題は、第 1 著者の専門であるキャリア教育・キャリア支援にも深く関係している。かつては職業指導(後述)と言われていた領域は人生 100 年時代を迎えて、キャリア教育というより包括的な概念に内包させることになった。存在する職業に自分を合わせるのではなく、人生の中に今ある職業を組み込んでいき場合によっては他の職業を選びながら人生を歩んでいく、あるいは自ら新しい職業を創りながら人生を歩んでいく、というのがキャリアのイメージであろうか。人は何かを学んだり、人に影響を与え(られ)たりしながら自分のキャリアと向き合い、前進させていく。そして、ある時ある側面において、それまで学んできたことが通用しなくなる。これまでの経験を問い直し、再構成することである事態を乗り越えられたとき、それが成長だといえるだろう。キャリア教育とは、個々人が成長を遂げるための習慣を形成するための他者からのガイドであると考えている。ここに発達・教育に関する心理学とキャリア教育の接点が生じる。以下では、教育・発達、キャリアに関する心理学がどのように成立したかのプロセスを追っていくことで、この接点について検討するための契機としたい。今から見ていくように心理学は、教育や発達に学問として取り組んだ学範（ディシプリン）としても一定の存在感をもっていたのである。

II. 発達と学習――発達支援と学習支援

キャリア教育という場合、誰がキャリアを歩んでいるのかを考えれば、児童・生徒・学生ということになる。ところが、かつての職業指導における適性の考え方は、誰が歩むかというよりはどのように歩ませるのかという側面も否定できなかった。人間を理解するための学問の一つの心理学があるが、それがどのようにキャリア教育（もしくは教育）に関係していたのか、その点について見ていこう。教育と心理学の関わりである。アメリカ中心の記述になるが、20 世紀の心理学及び教育と心理学の関係（教育心理学）の中心はアメリカだったのであるから、あまり問題はないだろう。

1　発達への関心・心理学の成立

古くから人は発達していたし、教育という営みも行われてきたが、そうした営みが学問的に扱われるようになったのは決して古いことではない。

進化論の提唱者であるダーウィン（Charles Robert Darwin）は、自らの長男（ウィリアム）を対象に観察日誌をつけており、37 年後にその日誌記述をもとに「乳児の日記的素描」を『マインド（Mind)』誌に発表している(Darwin, 1877)。

心理学はこれと同じ時期（19 世紀の中頃）に学問としての体裁を整えた。近代心理学の始まりとされる出来事は、1879 年にヴントがライプツィヒ大学(ドイツ)に実験室を開設したことだとされている。もちろんこれは象徴的なものであり、この年にいきなり心理学が始まったわけではないし、彼が一人で心理学を研究していたわけでもない。たとえば同時代の優れた研究者にエビングハウス(Hermann Ebbinghaus)がいる。彼は無意味綴りを開発して記憶の研究を行い、今でも参照されることが多い記憶の忘却曲線を提出した。さてヴントの優れた点は、心理学の研究を推進するシステムを整えたところにあった。アメリカなどから少なくない若者がヴントのもとを訪れ（後述のキャッテルが代表例である）、心理学の博士号を得て、母国に帰り大学の研究・教育職に就いたのであり、こうしたシステムを通じて心理学が広まっていったと考えられる。

キャッテル（James McKeen Cattell）は大学卒業後にドイツに留学し最終的にヴントのもとで心理学を学び反応時間の研究を行い、博士号を取得した(1886)。博士号取得後に、ケンブリッジ大学でゴールトン(Francis Galton)と出会い、個人差研究に刺激を受けた。彼は「Mental Test（精神検査）」という語を作り（Cattell, 1890）感覚や意志などを測定する小項目の成績をまとめることで知能を測定しようと試みた。

アメリカでは心理学と教育の関係が初期から探究されていた。ジェームズ(William James)は、『心理学原理』(James, 1890)で知られるアメリカ心理学の初期における推進者であった。『心理学原理』出版後の彼は講演などに呼ばれることが多かったが、教育関係者も多かった。こうした経験をもとに公刊したのが『心理学について――教師と学生に語る』(1899)である。その第 1 章は「心理学と教える技術」というものである。この本においてジ

ェームズは、行動を形成することが教育の重要な目標であると訴えている。そして、第8章では、「習慣の法則」を扱っている。習慣というのは第二の天性であり、教師は習慣の重要性を認識する必要がある(サトウ, 2015)という。

ホール（Granville Stanley Hall）もアメリカ初期の心理学者である。彼はヴントの『生理学的心理学綱要(1873)』やスペンサー(Herbert Spencer)の『心理学の原理(1855)』に触発されて心理学を志し、ハーバード大学のジェームズの下で学位を取得した。スペンサーは「進化」や「適者生存」という考え方から社会進化論を唱えた学者である。ホールはやがてダーウィンの影響を強く受けることになった。彼は 1880 年から児童研究を開始した。そして、心理学者や教師や親などがその立場や観察場所に応じた子どもの様子を報告することから成る児童研究運動を主導する。多くの大人が子どもに関心をもち、その様子を観察して記述するようになったことは、大きな意義があったと言える。彼は、1904 年に『青年期』、1922 年に『老年期』をそれぞれ出版しているが、彼の時代において学問的主題として成立するとは見られていなかったものである。19 世紀末の彼の時代に「児童心理学」という名称で始まった学問は 20 世紀に「発達心理学」に変わり、21 世紀においては「生涯発達心理学」と呼ばれることになるが、ホールはこうした動向を見通していたと考えることも可能である。

2　教育心理学の成立

アメリカではジェームズが『教師のための心理学』を刊行すると教育場面に心理学を適用しようとする流れが強まってきた。その代表人物がソーンダイク(Edward Lee Thorndike)である。彼は児童を対象にした教授法や学習の研究を行うという目的をもってハーバード大学で心理学を専攻した。しかし、その当時は人間の子どもを対象とする研究が今よりも難しかったため、動物を用いた学習研究に転じたのである。ネコを対象にした問題箱の研究を行い、試行錯誤に基づく効果の法則を提唱した。ネコは、（エサを得るなど）自分が望んだ結果が起きた場合には、その結果を引き起こした行動を繰り返し行うようになる。これは、行動の結果がその行動の生起に影響するということであるからオペラント条件づけの先駆となる考え方である。ソーンダイクは 1903 年に『教育心理学』に関する最初のテキストを刊行した。また、彼は児童・生徒の学習の成果を量的に捉えることで、客観的な評価が行えるとして教育測定運動を展開した。こうした考えに対する批判も無いわけではなく 1930 年代以降は教育評価（educational evaluation）という考えも発展するようになった。産物の客観的測定ではなく過程を見たり、生徒の自己評価を視野に入れるなどして教育の効果を見ようとする動きが出てきたのである(サトウ, 2020; 印刷中)。

1910 年代になるとヴントによる近代心理学に対する批判的な潮流(ゲシュタルト心理学、精神分析、行動主義）が現れた。このうちアメリカで発展したのは行動主義である。スキナー (Burrhus Frederic Skinner) は、媒介変数による説明を拒み、ラットが問題箱においてエサを得るため行う行動について研究を行った。この問題箱ではレバーを押すとエサが出てくるような仕組みが取られていた（後にスキナー箱と呼ばれる装置)。ただしスキナーは、動

因(drive)など内的な変数による説明を避けるため、エサの剥奪時間（何時間エサを食べずにいたか）などを指標として用いた。また、スキナーは、レバー押し行動が、その後の環境からの反応（エサが出るか出ないか）によって統制されていることを見出し、行動には２つのタイプ（レスポンデントとオペラント）があるのではないかとする分類を提案した（Skinner, 1932）。

スキナーは後に、次女の授業を参観し，自身が見いだした学習原理を活用すればより良い教育が可能になるとして（スモール・ステップの原理に基づく）ティーチングマシンを開発した(1953）。

学習支援から臨床心理学も展開した。心理学に臨床という概念を持ち込み、今日に至るまでの臨床心理学の発展の基礎を築いたのはウィトマー(Lightner Witmer)である。彼が主として関心をあてたのは、学校において子どもたちが抱える学習上の困難である。彼はアメリカ心理学会において、学童の問題行動の調査に、実験心理学の手法がいかに有用かということを訴えており(Witmer, 1896)、ウィトマーはペンシルバニア大学に心理学クリニックを設立する。残されたケース記録から、1896 年には最低でも 23 の事例検討が行われたことがわかっている（McReynolds, 1987）。そして心理学史では、この 1896 年をもって、ペンシルバニア大学に心理学クリニックが開設されたとしている。

以上、近代心理学と教育は不即不離だったことがわかる。教育心理学は教育社会学などと同様、教育に関わる学問の中に大きな位置をしめることになった。

3　キャリアに関する心理学

1908 年、パーソンズ（Frank Parsons）がボストンに職業指導室(The Vocation Bureau of Boston)を開設した。職業補導もしくは指導（vocational guidance）運動のはじまりである。死後に出版された『Choosing a Vocation（職業の選択）』（Persons, 1909）によれば職業選択にあたっては、１）適性・能力・興味などについて自身を理解する、２）職業について知る、３）自身と職業を理解した上で合理的推論を行う、ことが重要であり、従って、職業指導はこうした側面の援助を行うことが重要となる。

アメリカだけのことではないが、20 世紀に入ってからの急速な工業化は産業構造を変え第二次産業従事者を増やすことになった。また、その周辺の第三次産業従事者も増えることになった。第一次産業が中心の時代には親から子へ職業が継承されるのが普通だったが、近代社会では様々な選択が可能になったのである。自由は混乱を生み出すことがあるように、アメリカの若者達のなかには選んだ職業に適応できずに一年以内に離職する者が増加し、これらの若者のうちの一部は生活に困って犯罪に走る者も少なくなかった。従って職業指導は若者支援だけでなく犯罪予防という側面も持っていた。職業指導は職業選択が自由になった時代にしか存在しないから、まさに近代的な営みなのである。

その後、第二次世界大戦が終わると、職を得るということの意味も変化していった。職業に合った人を適性に応じて配分するという考え方から、人が職に就くことによって、人生を

どのように紡いでいくか、ということが注目をあびるようになったのである。こうした変化を表しているのが「キャリア教育(発達)」という考え方である。なお、キャリアとはラテン語の Carraria（馬車などの乗り物の通り道＝轍）が語源で、それから経歴とか資格という意味に転じていった概念である。キャリア教育については後述する。

4　仏独の教育（発達・学習）と心理学

この章の最後にアメリカ中心ではない発達や学習についての心理学についてみておくことにする。アメリカの心理学はキャッテル以来、個人差に着目し、それを量的に捉えようとする傾向があった。従ってこれは個人を分断的に理解することを意味するが、こうした傾向はやはりアメリカの特徴を示しており、フランス・ドイツ等の大陸の心理学とは少し違っていた。大陸の動向をいくつか見ておこう。

フランスでは19世紀末におけるフランスでは遅滞児の客観的把握を行うことが急務となっていた。そうした中で、ビネ(Alfred Binet)とシモン(Théodore Simon)はそれまでの知能検査と異なり、総合的判断を重視する知能検査を作成した(1905)。知的レベルの基準として子供の年齢を指標とし、知能を注意力、理解力、判断力、推理などの総体として捉えた。ビネの知能検査は、丁寧に子どもの実態を把握し、それに応じた教育を行うためのものであった。

子どもの発達についてはスイスにピアジェ(Jean Piaget)が現れた（ちなみに母語はフランス語)。ピアジェの活動はあまりに広く全てを紹介するわけにはいかないが、臨床法と呼ばれる方法を工夫して我が子を対象に発達の様相を捉えたため、多くの研究者が発展的な実証研究を行う素地を提供することができた。また構造主義という思想の枠組みを通じて心理学以外の他分野の研究者にも影響を与えていた。彼は認知発達に関心をもち、知識の構造をシェマとして概念化し、子どもの認知の発達が同化と調節の繰り返しと統合による均衡化プロセスなのだと主張した。

ドイツではゲシュタルト心理学が比較心理学を通じて教育心理学に対する貢献を行った。ソーンダイクの「試行錯誤学習」に対して、「洞察学習」を提案したことで知られているのがゲシュタルト心理学者のケーラー(Wolfgang Köhler)である。ケーラーは「類人猿の知恵試験」と呼ばれる、チンパンジーを対象とした研究を行い、問題解決には「回り道」やゲシュタルトの理解が重要であることを指摘した。ケーラーの研究を子どもの発達支援へと援用したのが、ロシアのヴィゴツキー(Лев Семенович Выготский)である。彼は、発達の最近接領域(Zone of Proximal Development)という概念を提唱した。この概念は、子どもが現時点において、ひとりで達成出来ること(現在の発達水準)と、大人や他者の援助を受けることで達成できることとの境界域(明日の発達水準)を示すものである。なお、アメリカのブルーナー(Jerome Seymour Bruner)はこの理論を発展させ、大人が子どもの発達を「足場がけ」することの意義を示すことになる。ロシアに生まれ、才気煥発で夭逝したことから、心理学のモーツァルトと呼ばれたのがヴィゴツキーである。彼は1926年に『教育心理学講義』

を著すなど心理学と教育の関係にも関心を持っていた。教育実践における問題を、教育過程の分析によって解決またはその道筋をつけ、現場の教師たちが教育実践を行う助けにするというのがこの書の目的であるという（サトウ, 2015）。

仏独の教育心理学では、発達の当事者視点での学習・発達に注目した教育心理学研究が展開されていた。最後に引用したヴィゴツキーに端的に現れているように心理学は教育のために有効であるという考え方が一定存在し、それはキャリア（教育）の問題でも同様だと考えられる。

III. 教育・発達心理学とキャリア教育の接点としての「移行」と「ラプチャー」

1908 年にパーソンズが始めた職業指導はアメリカにおいて職業教育として展開した。1971 年にマーランド(Sidney P. Marland, Jr.)が全米中等学校長協会年次大会において「キャリア教育(career education)」を提唱したことを契機として，20 世紀後半に職業指導からキャリア教育への転換が進められたのである。キャリア論を牽引した D. E. スーパーは，キャリアを「生涯の過程を通じて，ある人によって演じられる諸役割（roles)の組み合わせと連続」(Super, 1980, p. 282)と定義している。キャリア教育と職業指導は、特定の職種だけでなく幅広い役割を対象としたこと，生涯にわたる連続的なキャリアを想定したという大きな違いがある。

20 世紀後半に「職業指導」は「キャリア教育」へと転換し、職業を選択するというだけでなく、人が人生をどのように紡いでいくかという視点が重視されるようになった。本節では近年におけるキャリア観の転換を踏まえ、教育・発達心理学とキャリア教育はいかなる接点を持ちうるのかについて検討する。

近年におけるキャリアの転換

近年では、「キャリア」についての考え方自体が、さらなる転換期にあるといえる。キャリアの不確実性、複雑性がこれまでと比べ著しく増加している現代においては、主体が自らのキャリアを切り拓いていく必要が出てきている。この背景には、長寿化による「人生 100 年時代」の到来(Gratton & Scott, 2016)や、労働の自動化による職業構造の変化などがある。さらに、2020 年の新型コロナウイルス(Covid-19)の流行による失業者の増加や勤務形態の変化(テレワーク、リモートワーク)もこうした転換に拍車を掛けている。

このような背景から、キャリア論においては、組織・企業中心から個人中心のキャリアデザインへと理論的転換がなされている。組織・企業中心のキャリアデザインとは、1 つの企業に勤め上げながら、キャリアをデザインしていく考え方であったが、不確実な時代においては、1 つの企業に一生勤め上げることはできないことが多い。したがって、近年では複数の組織の境界を渡り歩くような「境界のないキャリア(boundaryless career)」(Arthur, 1994; Arthur & Rousseau, 2001)も珍しいものではなくなってきている。これが個人中心のキャリアデザインの一例であり、個人が自分自身のキャリアを主体的に構築していく考え方を指す。社会の変化が複雑で不確実となった現代においては、以前には想定していなかった出来事に出会いやすくなっている。今後、生活の領域と職業の領域がさらに融合をすすめ(テレワーク)、新しい雇用形態の登場や、情報技術の発展によって、キャリアに対する人々の意識は大きく変容するだろう。このような現代においては、「移行」や「危機」を経験しやすくなると考えられる。

教育・発達心理学とキャリア教育との接点としての「移行」

ある経験から新しい経験へと、どのように「移行」するかという点は、教育・発達心理学とキャリア教育との接点のひとつである。発達心理学の見地からは、移行には「危機」を伴うことが明らかにされてきた。例えば、発達段階(ライフ・ステージ)論の文脈では、エリクソンによる心理社会的危機(Erickson, 1968)の概念や、レビンソンが「中年の移行期」としての危機 (Levinson, 1978)のような研究がある。また、ヴィゴツキーやブルーナーは、ひとりで達成できること(現在の発達水準)から、大人や他者の援助を受けることで達成できること(明日の発達水準)への移行を扱っていたと解釈することができる。

一方で、最近では世界規模で新型コロナウイルス感染症流行(covid-19)という、世界規模の危機があった。このような個人の生活システムの外部の力による移行をどのように捉えればよいだろうか。このような危機は、個人の発達段階に位置づけることは難しい。社会的な領域で生じた危機が、個人のキャリア上の危機をもたらしているという意味で、「個人と社会との相互作用」(土元・サトウ, 2019b)において生じた危機として捉える必要がある。

こうした社会文化的にユニークな出来事と個人の移行の関係を扱う上で、「ライフコース(life course)」 (e.g. エルダー, 1991)。や「人生径路(life trajectory)」という概念(e.g. 複線径路等至性アプローチ(以下、TEA); Sato, 2017)が重要である。いずれも人生をプロセスとして捉えるという点において、発達段階という考え方と一線を画している。なお、エルダーによる『*Children of The Great Depression: Social Change in Life Experience*(大恐慌の子どもたち――生活経験における社会変動)』(Elder, 1974)は，大恐慌の時代，つまり 1920 年から 21 年にかけて生まれたアメリカ人と，その親の人生における恐慌経験の研究をもとにした社会学的調査である(エルダー, 1974/1991)。Elder (1974)は，大恐慌という危機状況を，困難な経験であり多くの犠牲を伴った出来事としての側面と，人びとが新しい社会に適応し変化していくという積極的な側面の両面から記述した。この著作は，社会全体が危機的状況にある中での，経済剥奪や職業生活，家計や家庭関係，自己，パーソナリティ，世代間の関係といった側面を精緻かつ体系的に明らかにしている。新型コロナウイルスによって，世界情勢に暗雲が立ち込め，同時に「新しい生活様式」が生じようとしている今，注目されてよい古典的研究である。

ラプチャーと移行

人生径路を歩む当人の視点から見て、人生がその地点で途切れてしまうほどの経験は「ラプチャー (rupture)」(Zittoun, 2009)と呼ばれている。ラプチャーは「危機」よりも突発的に生じ、人生を断絶する側面が強調されている。Zittoun (2009)によれば、この「移行」と「ラプチャー」という概念の組み合わせは、人生径路における発達の研究のための有用な方法論的分析単位を提供するという。移行とラプチャーを分析した例として、有澤 (2018)は、2011 年 3 月 11 日に発生した東日本大震災による原発事故(ラプチャー)を経験した、避難

区域外の住民へのインタビューと複線径路等至性モデリング(TEM; TEA に基づき人生径路をモデル化するための方法)による分析を行った。それによって、避難行動選択時に家族が分離しない避難(福島県内に「留まる」こと)を選択し、生活を営む中で新たな未来展望である「福島県の畜産の復興に協力したい」を見いだしていくレジリエンスの過程を明らかにしている(有澤, 2018)。また、土元 (2020)は自身が経験したキャリアの転機経験をオートエスノグラフィーとして分析する中で、TEM を導入し(Auto-TEM)、「高校教師として正規採用される」(上述した、教員採用試験に失敗したこと)というラプチャーを契機として「教師になる」ことの意味を問い直し、「大学教師＝研究者として学生の学びをデザインさせながら, 学問を発展させたい」という域的目標(後述)を生み出す移行プロセスを明らかにしている。そして、土元 (2020)ではキャリア選択のレジリエンスを高めるために、そのキャリア目標が領域的に設定された「域的目標」(ある資格を取得したい、などの「点的目標」ではなく)であること、自己内空間の他者を多様にすることの重要性が示唆された。

有澤 (2018)が指摘するように、たとえ人生を断絶させるほどの「ラプチャー」が生じたとしても、人はなお新たな等至点(目標)を見いだしていく、新しい人生の意味を見いだしていけるということは、ラプチャーをネガティブなものと価値づけないために重要である。ラプチャーは、個人のキャリアを断絶するものであるが、一方で成長のための「転機」ともなる。例えば,「新型コロナウイルスを起因とする職業の剥奪経験」を経験したとしても，決してその後いつまでもラプチャーとして捉えられるとは限らず、後成的に,「あれが私の成長のための転機だった」と積極的に意味づけ直すことができるということである。キャリア教育にとって、このような「移行」を乗り越え、さらに発達・成長するための素地をいかに育むのか(レジリエンス)という点が重要である。

IV. 移行のためのキャリア教育――「足場かけ」の具体的観点

移行における発達を考える上で、キャリア教育はどのように寄与できるだろうか。それを考えるために、ブルーナーの「足場かけ」(Wood et al., 1976)概念が鍵となる。足場かけとは，一人では成し遂げられない目標や実践への参加に対して，適切な援助が与えられることで，課題達成を可能にすることを意味している(河野, 2007)。この概念は、人が主体的にキャリア発達するための他者からの教育的支援(道具的支援)の意義を考える上で有益である。言い換えれば、個人は単独で危機を乗り越えることも出来るかもしれないが、他者からの道具的支援があることで、一人では成し遂げられないような発達が可能となる。以下では、大学教育におけるキャリア教育(大学の授業など)では、具体的にはどのような「足場かけ」の観点があるかについて、提案したい。ただし本稿では、移行期における教育というよりも、ラプチャーや移行に備えた開発的なキャリア教育という観点で論じている。なぜなら、ラプチャーは誰にでも生じ、いつ生じるかも予測できないという点で予防することができない。また、ラプチャーによって意味づけが出来なくなったときには、教育というよりも支援(ケア)がより重要だと考えているからである。

第一に、移行のための「心理的道具」(ヴィゴツキー, 1982)を使えるようにするという観点がある。キャリア教育の現場において，自己の経験を反省するための教材開発は盛んに行われている。文章完成法による記述，ライフライン法などの描画，価値カードソートなど多岐にわたる。キャリア教育には、将来のラプチャーに備え、こうした自己分析・自己反省のための「道具」を用いるための素地を養うという意義がある。とりわけナラティブ(語り、物語)は重要な「道具」となる。ワーチ (1998/2002)はナラティブを、行為を媒介する「文化的道具」とみなしている。そのため、他者がどのようにラプチャーを経験したかの語りなどは、主体が移行を乗り越えるための「道具」として用いることができると考えられる。

第二に、自分自身の言葉を作りだすという観点である。キャリア教育において「既製の語や句」(ジェンドリン, 2004/2004)を用いたキャリア内省に留まってしまうことがある。例えば，文章完成法において「私は大阪出身です。私は明るい人間です。」というような、「よくある言い回し」での自己内省で留まってしまう場合である。言葉は思考そのものであるから(ヴィゴツキー, 1956/2001)、既製の言葉を用いるということは、既製の考え方から抜け出ないことを意味する。逆に言えば、既製の言葉を超えた新しい言葉を創出することができれば、新しい自己の側面が見えたり、他者に自分の独自の考え方を共有することができるようになる。このような観点は、キャリア教育の新しい方法的展開の可能性を秘めていると考えられる。

この第 2 の観点の取り組みについて、より詳しく述べておこう。例えば筆者は、メタファーを用いてキャリアを考えるワークを授業に取り入れたことがある。このメタファーをキャリア教育に用いるというアイデアは、土元 et al. (2020)のオートエスノグラフィーを参

考にしたものである。メタファーとは，あるものAを別のあるものBで(暗に)喩える表現を指す。メタファーは単なる言語表現や装飾というよりも，ものの考え方や経験，日常の営みのような現実を規定する概念体系である(レイコフ・ジョンソン，1980/1986)。例えば，AKB48の楽曲「365日の紙飛行機」(作詞　秋元康　King Record, 2015)の歌詞のなかには「人生は紙飛行機」という表現があるが，これは「A:人生」を「B:紙飛行機」で喩えているメタファーである。ただし，私たちは一般的に「人生」を「旅」「出会い」「道」といったもので捉えており，日常的には「紙飛行機」のようなものだという考え方はしない。だからこそ「人生は紙飛行機」というメタファーが娯楽(芸術)作品として意味をもつ，ということがいえる。

メタファーは日常的にも用いられるが、それを意図的に使用することで、聴き手の豊かな想像や思考の転換を促すことができる。具体的には、学生に自分の目指す職業を何かに喩えるワークを行った。例えば、著者がリハビリ系の大学で実施したワークでは、「よいリハビリとは鯉のぼりだ」(療法士が風であり、鯉のぼりである患者さんを美しく元気になびかせることができる)というメタファーを考えた学生がいた(土元・サトウ，2019a)。リハビリ職はネガティブに捉えられることもあるが、「鯉のぼりのメタファー」はそのような社会的イメージを変革する可能性を秘めている。このように、自分自身の言葉を作り出すことで、自己や社会が持つ価値を、言葉を通じて問い直すきっかけを作ることができる。

以上、教育・発達心理学とキャリア教育との接合の一つとして、「移行」のためのキャリア教育について論じてきた。特に「足場かけ」の具体例を提案した。ただし、本稿での提案は、制度的なキャリア教育・学習(授業など)に限定していることに留意すべきである。実際、移行においては制度的な教育で得られた資源だけでなく、日常的なやりとりの中で関与するメディア(本、写真、映画)、ルール、制度といった象徴的要素(symbolic elements; Zittoun et al., 2003)が資源として活かされることもある。本連載の今後の方向性としては、家庭、地域、友人との関わりといった非制度的な教育や学習も視野に入れながら、第1筆者自身が行っているキャリア教育・研究について紹介していきたい。それによって、キャリア教育をどのように豊かなものにすることができるかについて、考えていきたい。

V. 引用文献

有澤晴香. (2018). 避難区域外での行動選択と支援に関する研究――福島県の住民の語りから. 応用社会心理学研究～サトゼミ卒論集～ (Vol. 14, pp. 40–56).

Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, *15*(4), 295–306.

Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (2001). *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. Oxford University Press on Demand.

Darwin, C. R. (1877). A Biographical Sketch of an Infant. *Mind*, *2*, 285–294.

エルダー G. H. (1991). 新版 大恐慌の子どもたち(本田時雄・川浦康至・石井昭男, 訳者代表). 明石書店. (Elder, G. H. (1974). *Children Of The Great Depression: Social Change in Life Experience*. University of Chicago Press.).

Elder, G. H. (1974). *Children Of The Great Depression: Social Change in Life Experience*. University of Chicago Press.

Erickson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: WW Norton & Company.

ジェンドリン E. T. (2004). 「TAE（辺縁で考える）」への序文(村里忠之・村川治彦, 訳). (Gendlin, E. T. (2004) Introduction to “Thinking At the Edge”. *The Folio,* 19, 1–8.). http://previous.focusing.org/jp/tae-intro.html

Gratton, L., & Scott, A. (2016). *The 100-year life: Living and working in an age of longevity*. Bloomsbury Publishing.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology*.

河野麻沙美. (2007). 算数授業における図が媒介した知識構築過程の分析――「立ち戻り」過程に支えられた子どもたち同士の足場がけに注目して. 質的心理学研究, *6*, 25–40.

レイコフ G.・ジョンソン M. (1986). レトリックと人生(渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸, 訳). 大修館書店. (Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by.* University of Chicago Press.).

Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man’s life*. Random House Digital, Inc.

McReynolds (1987). Lightner Witmer: Little-known founder of clinical psychology. *American Psychologist*, 42, 849–858.

Persons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Gay & Hancock.

サトウタツヤ. (2015). 心理学の名著 30. 筑摩書房.

サトウタツヤ. (2020). *臨床心理学史.* 東京大学出版会.

Sato, T. (2017). *Collected Papers on Trajectory Equifinality Approach*. Chitose Press.

シャイン E. H. (2003). キャリア・アンカー――自分のほんとうの価値を発見しよう(金井壽宏, 訳). 白桃書房. (Schein, E. H. (1985). *Career anchors: Discovering Your Real Values*. University Associates San Diego.).

Skinner, B.F. (1932). On the rate of formation of a conditioned reflex. *Journal of General Psychology*,7, 274-86.

土元哲平. (2020). 転機におけるキャリア支援のオートエスノグラフィー. 立命館大学大学院文学研究科 博士論文(未刊行).

土元哲平・小田友理恵・サトウタツヤ. (2020). 成長の瞬間を生み出す「よいキャリア支援」の意味感覚──TAE ステップを用いた理論構築. 質的心理学研究, *19*, 46–67.

土元哲平・サトウタツヤ. (2019a). メタファーによる自己表現と職業的アイデンティティ発達──リハビリテーション学生のワークから. *日本質的心理学会第 16 回大会. 明治学院大学(東京都).*

土元哲平・サトウタツヤ. (2019b). 転機研究における「個人と社会との相互作用」のアプローチ. キャリア教育研究, *37*(2), 35–44.

ヴィゴツキー L. S. (2001). 思考と言語 (柴田義松, 訳). 新読書社. (原書 1956 年)

ヴィゴツキー L. S. (1982). 心理学における道具的方法(田丸敏高, 訳). 心理科学, *6*(1), 28–32.

ワーチ J. (2002). 行為としての心 (佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子, 訳). 北大路書房. (Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.).

Witmer, L. (1896) Practical work in psychology, *Pediatrics*, 2, pp. 462–471.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Zittoun, T. (2009). Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection. In J. Valsiner, P. C. M. Molenaar, M. C. D. P. Lyra, & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp. 405–430). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-95922-1

Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G., & Psaltis, C. (2003). The Use of Symbolic Resources in Developmental Transitions. *Culture & Psychology*, *94*, 415–448.

VI. 注

[i] ただし、以上のオートエスノグラフィーに関する記述は、博士論文を書き終えた現在の理解であって、当時の理解とは異なる。オートエスノグラフィーを実施しようと考えた当時は、オートエスノグラフィーとはそもそもどういうものなのかが分かっていなかった。修士論文での文献研究を通して、その輪郭が理解できるようになった。

[ii] ヴントの内観心理学は，実験的手法によって意識を統制できるという前提のもと行われていたという点，データとして扱う指標が量的なものに限られているという点で，オートエスノグラフィーと大きく異なっている。

[iii] 心理学における個人的ドキュメントの分析は，社会科学の方法として個人的ドキュメントを利用した『ヨーロッパとアメリカにおけるポーランド農民』(Thomas & Znaniecki, 1918-1920)に端を発している。