

# 「人文系」専門教育とキャリア教育を架橋する試み ーゼミナールとキャリア科目ー

高橋 俊

## はじめに

近年、大学において、キャリア教育<sup>1</sup>が一般的になっている。高知大学においても、共通教育（一般教養課程）や専門教育で、さまざまなキャリア科目が開講されている。筆者は、学内の希望創発センター（副センター長）<sup>2</sup>、そして学び創造センターキャリア開発ユニットに所属しており（ともに兼任）、キャリア形成プログラムやキャリア科目の開発実施に携わっている。また主所属である人文社会科学部の初年次科目「課題探求実践セミナー」はキャリア教育に寄せた内容で行っており、さらに専門課程のキャリア科目「人文社会科学と職業」を担当している。そして2015年度から人文社会科学部の就職委員長を務めており、各種ガイダンスや就職イベントの手配を行うとともに、それらを間近に聞く機会を得ている。

筆者の元来の専門は中国現代文学であり、現在ではそこからやや広がって、中国現代メディア史、あるいは中国現代文化ぐらいが専門といえるだろうか。すなわち、いわゆる「人文系」<sup>3</sup>を専門としている。キャリア教育に関しての指導や教育を受けたことはまったくなく、2022年に日本キャリア教育学会によく入会したほどである。就職活動をしたことはないし、大学以外で働いた経験もない。大学を卒業後にそのまま大学院に入り、修士－博士を経て、高知大学に就職した、いわば「純粋培養型」の教員である。最初に就職した高知大学に勤め続けているので、他大学さえ知らない「世間知らず」の人間でもある。そんな筆者が「他になり手がいない」等の理由でキャリア教育を担当することになり、今に至っている。

表題の「専門科目」と「キャリア科目」に関して、筆者はキャリア科目を担当することになった当初、この二つをまったくの「別人格」として行っていた。これらはそれぞれ別物だと考えていたのである。「中国現代文学の授業」と「キャリア科目」では、目的がまったく違う。内容も当然違う。そして自分のメインの持ち場は、あくまで「中国現代文学を教えること」だと思っていた。「キャリア科目」は余技であり、「他に担当者がいないので、仕方なく担当している」と思っていたし、周囲にもそ

---

© 高知大学人文社会科学部 人文社会科学科 国際社会コース

<sup>1</sup> キャリア教育は「キャリアの社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義されている（中央教育審議会「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）」2011年1月31日 [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf) 2023年1月1日最終閲覧）。

<sup>2</sup> 本センターは、学内のキャリア教育を担う組織ではないが、県内外の企業と学内（学生・教職員）とがともに学ぶことを目的として、グループを組んでさまざまな活動を行っている。また2023年度からはSBI(Society Based Internship) というインターンシップ科目を共通教育科目として開講予定である。

<sup>3</sup> 「人文系」には決まった定義はないが、本稿では旧来「哲史文」と呼ばれている哲学・歴史学・文学を人文系と呼ぶこととする。

う語っていた。学生には「高橋先生は中国文学の専門家なのに、なぜキャリア科目を担当しているのですか?」と不思議そうに聞かれたりもした(今もよく聞かれる)が、今にして思えば大変失礼ながら、当時はそう聞いてきた学生にも、「他にやる人がいなくてさあ」と答えていたものである。

しかし近年、この両者をなんとか融合できないか、と考えるようになった。一つには、「引き裂かれた自己」であることに違和感を覚えるようになってきたからである。いうまでもなく、私は一人の人間であり、専門教育も、キャリア教育も(あるいは家事育児も)、完全に地続きの行為であり、moodleのロールのようにクリック一つで切り替えることなどできない。それともう一つ大きな理由として、キャリア教育が楽しくなってきたのである。中国現代文学に興味を失ったわけでは決していないが、興味の幅が広がり射程も伸び、「中国現代文学`を教えること」、そして「中国現代文学`を教えた結果、」により興味を覚えるようになった。そしてそこから、中国現代文学を学生に「教える」という行為は、学生の心性に何らかの変化を与えることを目指す行為であり、それも広い意味での「キャリア教育」ではないのか、と考えるようになった。

さらには、学生の視点からも考えるようになった。個々の学生も、いうまでもなく一人の人間である。その学生にとって、二時限目の「中国現代文化論」と、三時限目の「人文社会科学と職業」と、四時限目の「ゼミナール」とを別々の人格として受講することはありえない。これらを教える筆者同様、一つながりの行為として複数の授業を受講している。むしろ、これらの一見バラバラな授業を受講し、それぞれで得た知識や技能を有機的に接続させることこそが、大学で授業を受ける意味ではないのか。学生がキャリア科目や専門科目やアルバイトやサークルで得た知識や経験は、すべてが一体となって一人の人間としての学生を形作っていくのではないか<sup>4</sup>。そう考えると、「専門科目」と「キャリア科目」をことさらに分離することに意味を感じなくなってきた。

とはいえ、「キャリア教育」の範囲を「大学で受けるすべての教育」にまで広げてしまい、「大学で学ぶことはすべてキャリア教育なのだ」としてしまうと、「なので現状のままでもいい」「キャリア科目を別に用意する必要はない」となってしまうが、しかし筆者はキャリア科目にも重要な意味があると思っている。そこでひとまず「専門科目」と「キャリア科目」を分けた上で、この両者をいかに融合するかを考えている。繰り返すが、わたし自身はキャリア教育という分野に関してはまったくの素人であり、「門前の小僧」にすぎない。だが、さまざまな専門家から話を聞き、授業を見学し、文献を読むことで、少しでも自分の教育の質を上げていければ、と考えている。

本稿は、中国現代文学を専門とする私が、いかにして「専門科目」と「キャリア科目」とを結びつける教育を行っているか、その実践例を提示するものである。もちろん、これが「成功例」だとも、「最善の手段」だとも思っていない。大方のご叱正を仰ぐ次第である。

## 一 ゼミナールと専門性

最初に、現在の筆者の「専門教育」について紹介したい。とくに、専門教育において大きなウェイトを占めているゼミナールについて見ていこう。

前述のように筆者の専門は中国現代文学、すなわち人文系であるが、ゼミナールではその専門に必ずしも関わらない内容を行っている。これにはいくつか理由があるが、一つは、教員の減少であ

<sup>4</sup> 文部科学省は、育成すべき資質や能力の一つとして「教科等を横断する汎用的なスキル(コンピテンシー)等に関わるもの」を挙げている。文部科学省「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—について」(2014 [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2014/07/22/1346335\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2014/07/22/1346335_02.pdf) 2023年1月2日最終閲覧)。

る。コース所属の教員が減っており、教員は以前より多くのゼミ生を持たねばならなくなっている。ゆえに筆者のゼミナールにも、必ずしも中国について興味のない学生も所属するようになった。また、そもそも国際社会コースには文学を学びたいと思う学生が少ないというのも理由の一つである。高知大学に赴任して以降、長らく所属していた人文学部人間文化学科では、私のゼミ生は中国文学で卒業論文を書くことを希望していたし、「夏目漱石で卒論を書くが、指導教員は高橋にする」ということはむしろ許されていなかった。しかし現在所属している国際社会コースの学生の専門は、多くの学生が社会問題をテーマとすることを希望している。ゆえにゼミナールで中国現代文学に関することを扱っても、多くの学生は興味を持たないことが予想される。

こうした理由から、ゼミナールで「中国文学・文化を学ぶ」を全面に出すことはしていない。ゼミの作業は文献読解だが、取り扱う文献は「文化とは何か」のような文化論の概説書・総説書である。ゼミナールの「募集要項」にも、「ゼミにおいて中国語を読んだり話したりすることはしません。そういう能力を伸ばすのは、他の授業を履修するようにしてください」と明記している。しかしそれでも、ゼミナールには多少の「中国風味」を加えている。それは中国人留学生に参加してもらっていることである。彼らには、日本人学生とは違った観点から意見を述べることを期待している。一方で日本人学生にも中国人学生にも、「日本人だから・中国人だからという違いには必ずしも注目したり強調したりする必要はない」とは繰り返している。各学生に「日本人／中国人」という役割を与えてしまうことは、いうまでもなく文化本質主義を強化してしまうし、それは授業の趣旨ではない。とはいえ、中国人留学生はむしろ自分たちから「中国人としての私」の役割を自認し、引き受けた上で、意見を述べる傾向があるのも確かである。なので彼らには、「中国人、という枠を取り払った、一人の人間としての意見をいってくれ」と依頼している。

ゼミナール以外の専門科目は、「中国語」と「中国文化論・文学論講義」、そして「中国文学演習」にわかれる。「中国語」は、筆者は会話よりも文法寄りにし、さらに中国文化の紹介も織り交ぜるようにしている。「中国文学演習」は、受講者全員で課題小説を読み、それについて担当者を決めて発表する、という形式を採っている。発表内容は、「当時の中国」の文脈には必ずしもこだわらず、「今の自分」がこれを読んで何を感じるか、という点を発表させている。これも、「当時の中国」という文脈を過度に意識させてしまうと「自分ごと、にならない、ということ」を考慮してである。

## 二 キャリア教育とは

続けて、大学におけるキャリア教育について、概観しておく。もちろん、キャリア教育には膨大な研究や実践の蓄積があり、2022年によく日本キャリア教育学会に入会したような浅学が的確にまとめることなど不可能であるが、可能な限りで、本項の趣旨に沿った形で概説することにする。

2011年、文部科学省は大学設置基準の改訂を行い、「学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的・職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培う」<sup>5</sup>ことを目的とし、各大学にキャリア教育の導入を求めた。これは、大学でキャリア教育やキャリア形成支援を実施することが原則義務化されたことを意味している<sup>6</sup>。結果、2017年の同省調査によれば、

<sup>5</sup> 「大学における社会的・職業的自立に関する指導等（キャリアガイダンス）の実施について」（[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1288248.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1288248.htm) 2022年12月29日閲覧）キャリア教育の論文ではほぼ必ずこの文章が引かれるほど、今のキャリア教育を規定している文章である。

<sup>6</sup> 吉川正剛「「キャリア教育」時代の「就職支援」の再定義—就職支援部門の性格と大学設置基準第42条の2の意義—」（『大手前大学CELL教育論集』7、2017）。

62.2%の大学がキャリア教育科目を必修化しているという<sup>7</sup>。さらに2011年には答申を出し、これが現在に至るまでのキャリア教育の指針となっている。

では、キャリア科目ではどのような内容の授業が行われているのか。授業実践記録などを見る限り、基本的には、「座学」と「ゲストによる講話」の二つに分かれる。そしてそれぞれがさらに「1. 教員やゲストによる講話」と「2. 教員やゲストの講話についてグループで話し合い、個人もしくはグループで質問する」の二つの部分に分かれる、という形が一般的である。「2」については、グループでの話し合いを行わず、そのまま質疑応答に移るケースもあるだろう。が、キャリア科目では、教員が担当するにしろゲストが担当するにしろ、完全な座学で終わることは少なく、受講生がグループ、もしくは隣の席の学生と一緒に考え、意見を出し合う、といういわゆるアクティブラーニングの形式で設定されることが多い<sup>8</sup>。

私が行っているキャリア教育科目（「課題探求実践セミナー」と「人文社会科学と職業」）も、おおむねこの流れで進めている。「課題探求実践セミナー」では、五人程度でグループを作り、ゲストの講話の後に、グループごとに順番でゲストに対するインタビューを行わせている。「人文社会科学と職業」は、受講生は三年生が主になるので、まもなく始まる就職活動を見据えてより実践的、な内容にしており、2022年度は全十五回のうち「ゲストの講話」は三回であり、残りは「本学のキャリア教育の専門家による座学：二回」「内定者座談会：一回」「地元企業の担当者による企業説明会：五回」「就職支援企業の担当者による就職活動に関する説明：三回」である。このうち「地元企業の担当者による企業説明会」は、「ゲストの講話」と形式はかなり近い。

さて、キャリア教育の目的を近視眼的に捉えるなら、それは受講生がまもなく体験する「就職活動」とその結果としての「内定獲得」をより円滑に進めること、とされるであろう。しかし、多くのキャリア教育の専門家は、キャリア教育の目的を「より大きな企業や自治体に就職すること」に設定することには同意しないだろう。キャリア教育の射程は、学生時代の就職活動にとどまるものではない。今から二十年、三十年先を見据えたキャリアプランを作成させることに、その目的がある。そもそも「いい会社・大きな自治体」の内定を得ることが必ずしも「いいこと、とは限らない。自分の将来のキャリア、あるいは「やりたいこと」も考えず、有名な企業にエントリーし、内定を得るとするのは、キャリア教育においてはむしろやってはいけないこととすらみなされるかもしれない。内定を得るのはあくまでも通過点に過ぎず、「できるだけ先を見通して、プランを立てる」能力の涵養が目指される。典型的なのは「十年後（二十年後、三十年後…）に「なりたい自分」をイメージさせた上で、「なりたい自分」になるために、これから自分はどのような行動を取るべきか」を考えさせる、という授業である<sup>9</sup>。

そもそも論でいえば、大学入学以前に自分のキャリアを決めておくべき、ということになるのだ

<sup>7</sup> 中里弘穂「大学におけるキャリア教育と小・中・高との継続性」（『経済教育』40、2021）。なお高知大学は2022年時点では必修化はされておらず、選択科目、もしくは必修科目の「大学基礎論」や「学問基礎論」の回数を使って行っている。

<sup>8</sup> もちろん、キャリア科目と一口にいてもその内容は様々である。私は行っていないが、SPIなどの「一般常識テスト」や「マナー講習」などを行う授業もある。菊池美由紀「ボーダーフリー大学におけるキャリア科目担当教員のストラテジー」（『教育社会学研究』107、2020）には、普段の授業では私語やスマホ等で授業の実施が困難なクラスが、これらの内容の回では「驚くほど静かになり」、「真面目に取り組んでい」という興味深い指摘がある。しかしその場合、「キャリア科目の授業で（経営学の）専任が技法を教えたら、R社（＝就職支援企業）と戦わなければいけなくなるとも述べられている。

<sup>9</sup> 「なりたい自分」については北村雅昭「キャリア研究における未来の自己概念」（『現代社会研究』24、2022）等を参照。

ろう。中学生（あるいは小学生）のうちに就きたい職業を決め、その職業に就くにはどうすればいいかを調べ、中学卒業後の進路を決めるのが、理想の姿である。高校も大学も、「自分が何のために何を勉強するのか」をしっかりと決めて入学することが求められる。「こういう進路に進みたいから、大学ではこういう分野を学びたい」ということをきちんと説明できなくてはならないし、教員も生徒をそのように指導しなくてはならない。

しかし実際には、中学でも高校でも、生徒に将来を明確に決めさせるのは難しいようである。中高の教員に話を聞いても、「どの学校に進むかを決めさせるのが精一杯で、その先の将来、どの仕事に就くかなどは話題にすら上がらない」という。一方、日本の教育とよく比較される北欧などでは、高等教育への進学を目指すか、職業学校へ進むかを十代前半で決定する「複線型」といわれるシステムをとっている<sup>10</sup>。しかし日本において、こうした「複線型」の制度を無条件で賞賛し、日本での導入を求める者は必ずしも多くはないだろう。進路を明確に決めるということは、それ以外の選択肢や可能性を切り捨てることでもある。十代前半に「その後の人生」を決定させるというシステムの導入は、日本においては賛同者は少ないのではなかろうか。

さらに、日本の大学教育はいわゆるリベラルアーツが主であり、専門的な教育を集中的に行うという意識は低い。とくに文系学部においては「浅く広く」学ぶのが一般的であり、「学部の垣根を越えて幅広く学べます」というのが〆売り、になったりもする。「新卒一括採用」という世界で類を見ない採用システムや、近年の「売り手市場」も相まって、「特にやりたいことはないけど、なんとなく進学し、なんとなく就職する」ことが事実上許されている。すなわち、日本の大学におけるキャリア教育は、欧米ではもっと早くに済ませている進路の決定を、もはや〆後がない、状態である大学入学後に行わなければならないのである。

しかし、高校までに決まらなかった進路が大学になったらすぐに決まるかということ、それもなかなか難しい。そもそも学生に、進路を明確に決めるインセンティブがないのである。繰り返すように日本では新卒一括採用システムであり、採用時にその業種・企業特有のスキルや資格、経験は求められない場合がほとんどである。中国現代文学を専門とする筆者の指導学生（ゼミ生）も、銀行やアパレル業、あるいはSE（システムエンジニア）など、就職先は多様である。そういった環境にあっては、将来の進路を早期に決める必要はないし、決めたところで特にやらねばならないことができるわけでもない、と学生が考えるのは、むしろ自然であろう<sup>11</sup>。

さらに、大学入学時にすでに将来を明確に決めている〆真面目、な学生が、大学で改めてキャリア教育を受ける意味はあるのか、という点も問題になる。中学や高校でのキャリア教育によって「将来は学校の先生になる」と将来のキャリアを明確に決めた学生にとって、大学のキャリア科目で民間企業に勤務するゲストスピーカーの話を開かされることは〆時間の無駄、と感じられるかもしれない。仮に、民間企業で活躍するゲストの話を受業で聞き、教員から民間企業へと進路を変更したとしたり、定見のないフラフラした学生と見なされてしまうかもしれないし、中学高校のキャリア教育の意味を無にしてしまうかもしれない。さらに、今後の日本の大学は、外国人留学生、あるいは学び直しの成人など、多様な学生が学ぶことを想定しなければならない。学生のキャリアも

<sup>10</sup> 「複線型」については沼口博「北欧における職業教育・訓練制度の改革と課題—ノルウェーとフィンランドを中心に—」（『教育学研究紀要』8、2017）等を参照。

<sup>11</sup> 就職支援企業による就活ガイダンスでも、「やりたいこと」や「軸になるもの」を決めつつも、エントリーでは一社や二社に絞らず、できるだけ多くの企業にエントリーするように、という一見矛盾した指導が行われることが多い。

多様化しつつある。そのような状況のなか、すべての受講生が意味や効果を感じられるようなキャリア科目にするにはどのような内容にすればいいのか、改めて検討が必要であろう。「日本企業で働く人をゲストに呼んで話してもらおう」という授業では、学生のニーズに対処できなくなる恐れがある。

キャリア科目の定番である「<sup>12</sup>社会で働く人、をゲストに呼ぶ」ことが、はたしてキャリア教育においていかなる意味を持つのかも、検討する必要があるだろう。ゲストを呼んで話してもらうことは、「ロールモデルの提示」「代理経験」の効果があるとされる<sup>12</sup>。一方、筆者自身を省みても、「ゲストを呼んで話してもらおう」ことでもはや授業の目的は達したかのように感じてしまうことがしばしばある。面白い話ができるゲスト、あるいは有名なゲストを呼んで、その話に学生が大いに笑って盛り上がりれば成功、という<sup>13</sup>錯覚、に陥ってしまうのである。「体験談はあくまでも一個人の経験則に基づくものであり、一般化できない」<sup>13</sup>という点にも、注意が必要である。

さらに、授業の「建て付け」の問題もある。たとえば「人文社会科学と職業」は、選択科目である。そのため、すでに自分の将来のキャリアについてある程度明確な学生ほど受講する傾向があり<sup>14</sup>、本来受講が必要な「まったく何も決まっていない学生」はあまり受講しないか、受講しても「ゲストの話聞いて感想を書けばいいだけの楽単科目」と認識している可能性も高い。また現在のところ、授業前後で独自の調査やアンケートは実施しておらず、ゲストの話「聞きっぱなし／聞かせっぱなし」、授業を「受けっぱなし／受けさせっぱなし」の状態である<sup>15</sup>。授業後に記名式のコメントペーパーは提出させているが、二百字程度の簡単なものであり、かつ「(名前を隠した状態で)ゲストに送付する」ということを明言しているので、「とてもためになりました」等の当たり障りのないものがほとんどである<sup>16</sup>。授業の内容をブラッシュアップしていくためにも、授業の効果に関して受講生に対するさまざまな調査を行うべきとは思っているが、筆者の能力不足のためにまだ手をつけていない状況である。

<sup>12</sup> 松井克文、牧野恵美、馬田隆明、菅原岳人、吉田累、栗田佳代子、長谷川克也「起業家によるゲスト講義を中心とした起業家教育プログラムの効果」(『日本ベンチャー学会誌』36、2020)は、起業家育成を目的とした授業において、ゲストを呼んだ際の授業効果を受講生へのアンケート調査によって明らかにしており、きわめて示唆に富む。同論文ではこれらの効果は認めつつ、起業家育成プログラムを受講した文系の学部生は起業意志が有意に低下したという研究が紹介されており、松井らの調査においてもおおむね同様の結果(受講前に起業に前向きだった学生ほど、ゲストスピーカーの話聞くことで自信を失い、起業意志が低下する)が見られたという。

<sup>13</sup> 一方で、キャリア科目におけるゲストの講話には、「汎用性の涵養」という狙いがあることも確かである。「赤の他人」の話を「自分事」としてとらえ、そこから教訓を得られる能力を養うのである。ただし、これはゲストの話聞かせておけば自然に養われるというものではなく、「汎用性を養う」ためのトレーニングや仕掛けを別途行わねばならない。教育における汎用性については松下佳代「汎用性能力を再考する—汎用性の4つのタイプとミネルヴァ・モデル—」(『京都大学高等教育研究』25、2019)を参照。

<sup>14</sup> 前掲松井他「起業家によるゲスト講義を中心とした起業家教育プログラムの効果」は、起業家教育プログラムは「起業意志」の向上で効果を測定するが、そもそも受講前から起業意志の高い学生が受講するケースがほとんどであるため、効果が測りにくいと指摘する。

<sup>15</sup> これには、後述するように、現在行っているキャリア教育の「望ましい結果」を明確にしていない(明確にできていない)ことにも由来する。

<sup>16</sup> 期末レポートとともに提出させている無記名の「授業を通しての感想」には、率直な意見が書かれており、こちらの方が授業のブラッシュアップには有用である。

### 三 人文系は役に立つ？

2022年12月、ツイッターで「木簡を読む」がトレンドに上がった。アカウント名「霞ヶ関女子 (@kasumi\_girl)」による「女に教育がいないというよりも、男女共にどこまでの教育が必要なのかっていう話なんだと思います。大学院で木簡読む自由があるのは国が豊かだからその余裕があるわけであって、みんながみんな子供産まずに木簡読み出したら国は貧しくなる。」<sup>17</sup>、「木簡を読む自由を手に入れるには木簡を読んでではダメなんですよ。」<sup>18</sup>、「男は命を削って働き、女は体をボロボロにしながら子供を産む。その先に木簡を読む自由がある。」<sup>19</sup>という一連のツイートが大きな反響を呼んだのである。

これらのツイートにおける「男は命を削って働き、女は体をボロボロにしながら子供を産む」などという言説は、もちろん許されるものではなく、このアカウントのツイートを真摯に読む価値がないことがわかる。それを前提とした上で、この論争のテーマ「木簡を読む」は、大きな問題を孕んでいるといえよう。「木簡を読む」で表されているのは「人文系」である。これを学ぶことがはたして、将来のキャリアにどのような意味・意義があるのかが、問題とされているのである。

「人文系は必要か」とは、過去に幾度となく提出されてきた疑問である。これに対する人文系側からの反論としては、「人文系は社会の役に立つ」と「人文系学問とは役に立つ／立たないというものではない」に大きく分かれる。後者は内田樹や日比義高が主張するものであり<sup>20</sup>、筆者も内心ではこう考えなくもない（あるいは「こう考えられたら楽だろう」と思わなくもない）が、表立ってはこの立場は取らない。あくまで「人文系は社会の役に立つ」ということを前提として、授業を組み立てている。

では、「どう役に立つ」と設定するのか。ここでは、人文系の教育によって身についた能力やスキルに「汎用性」があると主張するのが一般的であろう<sup>21</sup>。この汎用性にもいくつかの可能性があるが、「人文系の研究作法は『社会、に出てからも役に立つ』がよく使われている。「読む・調べる」→「分析する」→「書く・発表する」という人文系の研究で行われる一連の作業は、会社員になっても、公務員になっても、自営業であっても、使えるものである、と。筆者も専門科目ではこれを提示するが多い。「この授業は中国現代文学をテーマとするが、みなさんが行う作業は『社会、に出てからも使うものですよ』と。

しかしながら、こうした設定に対する疑問も、当然浮かんでこよう。一つには、我々が行っている研究という行為は、企業で行われている行為と、まったく同じものなのかという疑問。そしてもう一つは、さまざまな研究分野で行われる研究は、まったく同じものなのかという疑問。

前者は、人文系の研究の役割をそのように規定することで、大学で行われる研究を、学生が卒業後に企業や自治体で行う業務のトレーニングと設定することになってしまう。大学での営みを「練

<sup>17</sup> [https://twitter.com/kasumi\\_girl/status/1606273899368366080](https://twitter.com/kasumi_girl/status/1606273899368366080) (2023年1月4日最終閲覧。以下同じ)。

<sup>18</sup> [https://twitter.com/kasumi\\_girl/status/1606274346665639936](https://twitter.com/kasumi_girl/status/1606274346665639936)

<sup>19</sup> [https://twitter.com/kasumi\\_girl/status/1606275757822513153](https://twitter.com/kasumi_girl/status/1606275757822513153)

<sup>20</sup> これについては、拙稿「パパ、中国現代文学研究は何の役に立つの？」(中国モダニズム研究会編『夜の華—中国モダニズム研究会論集—』中国文庫、2021)を参照。

<sup>21</sup> 前掲松田「汎用性能力を再考する」では、大学教育において汎用的能力が重視されるようになった背景として、ユニバーサル化によって知識、スキルも態度・価値観も多様な学生が入学するようになったこと、社会の流動化が進み大学での専門分野と卒業後のキャリアが必ずしも一致しないのが普通になり、専門分野の枠を越えた知識・能力が将来への準備として求められるようになったこと、知識の更新のされ方が急速でインターネットによる外部化も進んだために知識の価値の相対的低下が生じたこと、などを挙げている。

習)、社会に出てからを「本番」と位置づけることに対しては、「それだと財界の「大学は即戦力を育成してほしい、のような要望に答えることになってしまう」と反発する大学教員もいるだろう。「木簡を読む」の比喻でいえば、木簡を読むのはあくまで木簡研究のためであり、先人たちがやってきた木簡研究を押し進めるためであり、「木簡を読むことは「社会、に出てからの仕事に役に立つ」などと考えるのは学問の主旨から逸脱している、と考える者は、決して少数ではないだろう<sup>22</sup>。「私は就職のために木簡を読んでいます」などというものなら研究の「真摯さ、を疑われてしまうだろうし、企業も採用面接で学生がそのように語ったら困惑するだろう。

後者は、分野ごとの独自性や固有性が失われ、「研究はどの分野でもまったく同じ作業を行う」と規定されてしまうことに対する違和感である。わたし自身も、「中国現代文学の研究者」にアイデンティティを置いており、この分野の研究手法や視野の独自性を大事にしている。もちろん、他分野の研究手法はきわめて参考になるし、それを取り入れることもしばしばだが、では研究の手法が他分野とまったく同じでかまわないかといわれると、それは違うと答えるであろう。そもそも、中国研究やアメリカ研究のようないわゆる地域研究とは、基本的には「違い」を見つけ出す作業である。他の社会では「常識」とされている行為がこの地域では行われていなかったり、あるいは他の社会で行われていない行為が行われていたりする、そうした事例を集めるのが、地域研究のおもな作業であり、それは「画一性、や「均質性、を突き崩す、脱構築志向を有しているといえる。そうした研究をどの分野にも共通の手順に沿って行うというのは、矛盾した行為であるように、私には思える。

さて、日本の人文系が「社会、から本当に「役に立たない」と思われているかという、そうした徴候は今のところ見られない。もしそうであれば、人文系の学部や学科へ進学する学生は減少しているはずだが、現状ではそうはなっていない<sup>23</sup>。さらに、人文系を学んだ学生の就職率が悪いというデータもない。人文社会科学部の就職率も、他学部と比べても、あるいは人文科学コース・国際社会コース・社会科学コースで比較しても、ほとんど変わらない。これには、先にも述べたように、日本の新卒者一括採用のシステムが、結果として人文系にはきわめて優しいものになっているということが、理由として指摘できよう<sup>24</sup>。日本の新卒採用で特徴的なのは、「大学で学んだ内容は問われない」ことである。これについてはしばしば否定的に言及されるが、こと人文系の就職に関しては「いいこと」であり、人文系の教員として「ありがたい」ことでもあるのは間違いない。たとえばアメリカの大学では就職時に人文系は明らかに不利になるといわれるが、それは大学で学んだ内容と入社後の業務が密接につながられているからである<sup>25</sup>。金融業界で働くには大学で金融を

<sup>22</sup> 一方、「木簡を読むのはあくまで木簡研究のため」を過度に押し進めると、「研究は「その後の人生、にとって何らかの役に立つ」という理由づけを一切否定することになってしまうため、これはこれで受け入れられない、という者も出てくるだろう。

<sup>23</sup> 河合塾「2022年度国公立大志願状況」(<https://www.keinet.ne.jp/exam/topic/21/20220224.pdf> 2022年12月31日最終アクセス)。

<sup>24</sup> 日本の採用システムについては、濱口桂一郎の一連の著作(『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、2013、『ジョブ型雇用社会とは何か—正社員体制の矛盾と転機—』岩波新書、2021)を参照。

<sup>25</sup> アメリカの大学における人文系の衰退について、よく引用されるのはJennifer Levitz and Douglas Belkin, "Humanities Fall From Favor: Far Fewer Harvard Students Express Interest in Field With Weak Job Prospects" *The Wall Street Journal*, June 6, 2013. である。この記事では「全米で英語学や哲学や歴史学を専攻した者の失業率はどれも10%近くに達するが、化学だと5%程度である」「2010年に全米で人文系学部を卒業した者は全体の7%で、1966年から半減している」などという実態が紹介されている。これに対し、ハーバード大学の人文科学系を代表する、ポストコロニアル理論で有名なホミ・バーバは、最近の学生の意識が就職市場と金儲けに集中していることを認めた上で、「若者は仕事に結びつく学部に進むべきであるという意見は、



学んだ者が有利になる。一方日本では、採用時に大学で何を学んだかを問われることは少ない。上述のように、筆者のゼミナールからも、金融業界に就職する者もいれば、SEとして就職する者もいる。エントリーシートでも面接でも、大学で学んだ専門性より、その人の「人間性」が問われる。

とはいえ、「大学で何を学んだかは問われない」日本の新卒就職活動でも、「大学で何を学びましたか／何を学んでいますか」という質問は、面接でほぼ必ず聞かれるという。その場合の「中国現代文学について学びました」「坂本龍馬について学びました」「大豊町の活性化について学びました」などの答えは、専門知識の有無や有用性ではなく、その人のキャラクターを判断する材料とされるようである。なお、都会の大企業においても、応募者の多くを占める私大社会系の学生のなかで、地方国立大の人文系は目立つため、むしろ有利になるとは、企業の採用担当者や就職支援企業担当者からしばしば聞かれる。

となると、日本の大学の人文系におけるキャリア教育は、「大学での学びと就職活動は必ずしも一致しない」というメッセージを伝えることが目的になるのかもしれない。これには功罪両面がある。ポジティブにとらえれば、「何を学んでもどこにだって就職できるのだから、就職を気にせず好きなことを勉強しなさい」という指導が行える。国際社会コースの学生を見ていると、ある種の「負い目」を感じている学生が少なくないように感じられる。すなわち、「国際社会コースに所属しているながら、英語がペラペラ話せるわけでもなく、海外経験があるわけでもない自分は、就職でアピールすべき点がないのではないか<sup>26</sup>」と。そうした学生に「自分は○○だからここには就職できない、と決めつけず、どこにだって就職できるから自信を持って」というメッセージを伝える手段として、キャリア教育を行うのである。筆者もその点を踏まえ、ゲストには「学生時代、留学にも行かず、これといって特別な活動をしたわけでもないが、それでも活躍している国際社会コースのOBOG」、あるいは「学生時代の活動とはまったく違った業界で働く人」を意図的に呼んだりもしている。

もちろん、「大学での勉強は就職やその後のキャリアとはまったく関係がないのだ」というメッセージは、そもそも大学教育の意義、そして学生の学習のモチベーションを失わせる危険性を孕むため、慎重に行う必要があることはいうまでもない。

#### 四 授業効果の測定

大学での授業において、もっとも難しいのは、授業効果をどうやって測定するかである。

現在、一般的に行われている効果測定は、「授業アンケート」もしくは「期末テストやレポート」になるだろう。しかし前者はあくまで受講生の主観に頼るものであり、必ずしも客観的な指標とはいえないだろう。また後者も、大学ではテストやレポートの作問や採点を授業担当教員自身が行うケースがほとんどであり、客観的な測定ができるかは疑問が残る。

キャリア科目では、評価基準をどのように規定するかはさらに難易度を増す。キャリア科目は知識を増やすのが目的ではないし、上手なレポートを書くことを目的としているわけでもない。「自分のキャリアに対する態度」を涵養するのが目的である。ゆえに、仮に期末レポートを書かせたと

社会の本質を見ない未熟で矮小なものである」と批判し、人文学が重要な役割を果たす仕事はビジネスの世界にもあり、例えば、人文学で学ぶライティングや思考のスキルには社会に一定の需要がある（＝汎用性がある）と主張する記事内容となっている。

<sup>26</sup> そもそも国際社会コースとはいえ、必ずしも留学する学生が多いわけではなかったが、新型コロナウイルスの感染が拡大した2020年度以降は本コースの学生の海外渡航はほとんどストップしており、当面、スタディツアーや留学は困難なままであろう。

して、そのレポートの「レポートとしての善し悪し」で効果を測定するのは疑問が残る。また「キャリアについて自分で考えられるようになった」「ゲストの話をも自分事として聞けるようになった」等の質問項目を五段階程度で作成し、学生に受講前と後で記入させ、その変化を測るという方法も、回答はあくまで受講生の主観であり、「受講後に伸びたと回答しておこう」という「忖度」が働く可能性は大いにあるだろう。あるいは「受講生がボランティアに参加した」「学生団体を設立した」等の「課外・学外での活動」に受講生がどれだけ参加したかというのも、学生が行うさまざまな活動—ボランティア、学生団体、留学、アルバイト……—を一元的な基準で評価することはできないだろう。

また、就職率や「一部上場企業にどのくらい就職したか」などを指標にすることも考えられよう。が、前述のように、キャリア教育においてはそれを指標にすることはむしろ忌避される傾向にある。「キャリア授業を受講した結果、自分は今すぐ就職するのではなく、もう少し世界を見てみることにした」というのも、キャリア教育の「成果」であるといえるし、場合によってはそのほうがより「効果があった」というエビデンスにすらなり得るだろう。

一方で、「キャリア科目を履修し、それまで考えていた進路を変更した」ことを「成果」として過度に強調することもすべきではあるまい。地元に戻って公務員になるつもりであった学生が、キャリア科目を受講した結果、高知の民間企業を志望するようになったとして、それがキャリア授業の「成果」であり「成功例」であると軽々しくいうことはできないだろう。授業を行う側としては、キャリア科目受講によって受講生のキャリアに変化が起こったとするほうが、授業の効果を感じやすいし、アピールもしやすい。しかし、キャリアはあくまでその学生のものである。今後長い人生を歩む学生のキャリアに何らかの変化を与えるというのは、きわめて重い行為であり、「中国現代文学の授業によって学生の内面に変化を与えた」というのとは次元が違う。学生の人生に変化を起こしたことを誇るようなことには、慎重になるべきであろう。しかしそうすると、キャリア教育では何をもって「効果」や「結果」とみなせばいいかが、ますます難しくなる。五里霧中といった状況である。

## 五 ふたたびゼミナールへ

第一章でも述べたように、ゼミナールでは文化に関する概説書を読む作業をメインに行っているが、問題になるのは、やはり「文化を学ぶ」と「キャリアを学ぶ」の接続である。これら二つをとくに脈絡なく、バラバラに配置する（たとえば授業においてゼミのOBOGを呼んで自身の就職活動について語ってもらうという回を何度か設ける等）、というやり方も考えられるだろう。しかしそれでは、「専門科目」を将来のキャリアに結びつけることができず、まったくの別物として扱われてしまう。

筆者はやはり、「専門知識の使い道」を考えたい。「私が教えた内容が社会でどう生きるかはそれぞれが考えろ」とも、「すぐに役立つものではないかもしれないが、いつかきっと役に立つ」とも、いたくなくないのである。「私がゼミナールで行っている作業は、みなさんのキャリアにこのように役に立つという意図で行っている」ということを明確に提示して、授業を行いたい。

ではいかにして「文化を学ぶ」と「キャリアを学ぶ」を架橋するか。それはやはり、前述のように「調べる」→「分析する」→「発表する」の一連の流れのトレーニング、というのが一番わかりやすい。この一連の作業には仕事との汎用性がある、という説明は、ある程度の説得力はあるだろう。しかしそれだけでは、作業内容が「自分事」にならず、教員である私にいわれたからこの作業

をやってるだけ、となってしまう可能性もある<sup>27</sup>。「文化を学ぶ」のが目的のはずが、書物や論文を読んでまとめる作業のスキルだけが上達し、肝心の文化についてはまったく考えられていない、というのでは本末転倒である。

一方、もし「中国文化を学ぶゼミ」という看板を掲げるなら、そのままキャリアに結びつけることは可能かもしれない。それは「1. 中国という国家の将来性」「2. ゼミナールにおけるダイバーシティ」の両方面からである。

「1」は、中国の経済発展に依存するやり方である。これからの時代、中国はますます発展し、やがてはアメリカを抜いて世界一の経済大国となることは確実である。身の回りに住む中国人もどんどん増えてくる。今後はどこでどんな仕事をしていても、中国という要素を完全に抜きで考えることはできないだろう。国際社会コースには、将来の進路としていわゆるインバウンド業を念頭に置いている学生が多いが、その際の「客」には中国人が一定の割合を占めるのは間違いない。ゆえに「中国の文化」について学ぶことは、そのまま将来のキャリアに直結するのだ、と。

「2」は、ゼミナールに中国人留学生を参加させることにより生じる効果を期待するやり方である。今後の社会、そして企業や自治体は、多様な人々がアクターとして参加するダイバーシティになることは確実である。ゼミナールに「外国人」の参加者を入れることは、その「予行訓練」となる。多様なものの見方を学ぶとともに、日本語が不自由な者への配慮も養うことができる。とはいえ、これはあくまでもメタ的な意味での効果であり、ゼミナールで行う教育の内容は不問に付されている。

この両方とも、筆者の専門が中国であるがゆえの利点であり、それぞれキャリア教育という枠内でも有効だと考えている。しかし、これは筆者がたまたま中国研究者だからこそ可能だということでもある。人文系内部の「競争」では（ゼミ生募集などにおいて）有利になるかもしれないが、そこで競い合う意志はない。いずれにせよ、今後も、ゼミナールにおいてキャリア教育をいかに展開していくか、今後も試行錯誤を続けていくつもりである。

## おわりに

以上、筆者の「専門教育」と「キャリア教育」を架橋する取り組みについて、まとまりのないまま述べてきた。

読んでいただいておわかりのように、この両者はどうしても「あちらを立てればこちらが立たず」の関係になりがちである。専門科目の専門性を重視すると、キャリア教育からは遠ざかる。一方キャリア教育であるということを重視すると、専門性が薄らいでいく。無理に融合・架橋させようとして中途半端なものにするよりも、それぞれバラバラに配置してそれぞれの効果を加算式で求めるほうがいいのかもしれない。

しかし、本論でも繰り返し述べてきたように、筆者はやはり融合させる道を見つけないのである。それは「はじめに」でも書いたように、当初は負担や義務に感じていたキャリア教育が、徐々に楽しくなってきた、ということが理由として大きい。さらに、ジリ貧といえる人文系に、なんと

<sup>27</sup> 授業における「自分事」に関しては、中央教育審議会の2016年の答申 (<https://www.bunkei.co.jp/kaitei/images/chukyoshin2017.pdf> 2023年1月2日最終閲覧) において提示された「主体的・対話的で深い学び」につながるであろう。この答申と大学でのキャリア教育との関係もきわめて興味深いテーマであるが、稿を改めて論じることとする。

か「活用法、を見出したい、という希望もある。もちろん、私一人で人文系を救う、などといった大それた考えは持っていない。しかし、教員生活、そして研究者生活も最終コーナーにさしかかりつつある筆者にとって、この取り組みが教育と研究双方における「最後のご奉公、であるとも感じている。今後もこの架橋の取り組みを模索し、機会を見つけてそれを公開し、諸氏の参考として供したいと思っている。