

# 自己実現教育の負の効果

——理想と現実のギャップに苦しむ高校生像——

白井みなみ（東京大学教育学部）

## ■要約

◎今さかんに言われる「自己実現」は、都立高校でも進路指導などですすめられている。しかし、その効果はポジティブなものだけではない。自己実現教育は、社会の中で自分の役割を果たしたいと思う気持ちを高める。しかし、自分への自信のなさが強い高校生にとっては、理想の高まりはかえって理想と現実の差を広げることになり、進路への不安を生み出す結果となる。

## 1 問題設定

### 1.1 問題関心

今、「安易な進路選択をしてはいけない」「本当の自分を見つけよう」「やりたいことを大切にすべきだ」というような提言がそこかしこで見受けられる。家庭で<sup>1</sup>、学校で、テレビで、中吊り広告で……。この「自己実現をしよう」という言葉は、単に地位や名誉を求めるのではなく、自分が「本当に」望む将来像を描き、社会の中で自分という存在を位置づけようという意味<sup>2</sup>ではないだろうか。確かにその自己実現を達成できれば理想的だ。

しかし、「実現すべき自己」などすべての人にあるのか。あったとして、本当に実現できるのか。もし実現できなければ、最終的には自己責任だ。こうした疑問や不安をきちんと認識しているからこそ、(多くの大人が嘆くように)高校生には「夢がない」のではないか。もしそうだとしたら、自己実現の提言は、彼らにとって重いプレッシャーにさえな

るだろう。

以上の関心・推測のもと、「自己実現」を求める教育の存在と、その高校生に対する影響を検証していく。

### 1.2 現代の言説

高校生<sup>3</sup>への自己実現教育は、具体的には明確なカリキュラム等が成立しているわけではなく、教育の場での暗黙のプレッシャーや期待によって行われていると考えられる。学校における言説は、高校生の意識に影響を与える可能性が少なからずあると言えるだろう。また、行政は学習指導要領や中央教育審議会答申などで方針を打ち立てることで、教育全体、特に学校に対して影響を与えている存在なので、行政での認識は間接的ではあるが、高校生全体に対する影響力を有していると言えるだろう。以上の理由から、教育現場などでの言説を挙げていくことで、自己実現や自己選択が推奨される雰囲気がどのように作られているかということについての検討の材料としたい。

### ◆行政の言説

文部省が1992年に刊行した進路指導の方針を提示したパンフレット（文部省 1992: 33）では、それまでの偏差値偏重の進路指導を批判し、「生徒が自己をみつめ、自己の特性を理解し、それを他をもって替え難い自己の個性、将来の可能性であると自覚し、進んで生かそうとする意欲や態度をもつことができるように指導・援助する」ことを目標としている。単純に地位や名誉を求める上昇志向ではなく、自己という視点に立った、個人の特別な自己実現を推奨している。

さらに、同書の35項では、「将来の生き方の多様な可能性の発見」を評価し、その可能性の中から、「自分なりの生き方を選択する」際に、「他をもって替え難い自己の個性」を自覚できるとしている。

現在の文部科学省では、キャリア教育の推進によって進路指導を方向づけており、ここではキャリア教育が求められる背景として「自分で意思決定ができない、自己肯定感を持ってない、将来に希望を持つことができない、進路を選ぼうとしないなど、子どもたちの生活・意識の変容」（文部科学省 2006）といったようなことが挙げられている。

このように、「無気力」な学生を問題視し、意欲や態度を育てることを目標としている姿勢を、行政の言説に見て取ることができる。逆に言えば、現在の高校生は、自分自身で積極的に夢や目標へ向かうべきだというプレッシャーの下に置かれている。

### ◆教室での言説

教室での言説を調査することはここではできないが、それを見る1つの材料として、教師の意識調査がある。教師の言説は、彼らが抱く理想や価値観を反映すると当然考えられるからである。ベネッセ教育総研（2004）の調査では、「高校生は、『自分にとっての居心地の良さ』を追求したがったり、『自分らしさや個性の伸張』を図りたい気持ちは強いものの、『社会における自分が果たす役割』つ

まり、役割期待に応える意識が低くなってきていると先生方の目に映っているようである。（中略）社会的な自己実現（単に自分の関心や希望をかなえるという意味での自己実現ではなく、『社会における自分が果たす役割』つまり、役割期待に応えること）を考慮に入れた上で、自分に適した目標を成し遂げようとする（こと）を図るためには『自分にとっての価値』と『社会から求められる価値』の結節点を探り、実現可能な（手の届きそうな）目標設定を行い、その時点で設定した目標の実現に向けて挑戦していく必要がある」と報告されている。

ここから、「社会的自己実現を果たしたい」というのは、地位や名誉を単に求めるのではなく、社会とのかかわりの中で自分に適した役割を見つけ、自己実現していくことを目指すことだとわかる。そしてこの「社会的自己実現」が、まさに生徒の目指すべき目標であると教師が考えているものであることがわかる。

### 1.3 問題設定

以上を踏まえて、高校生が夢を持って、不安や不満を感じてしまう状況について明らかにするため、次のような問題設定をしたい。

- 
- 1 明治安田生命福祉研究所（2004）の調査によれば、高校生自身は、仕事に対して「生き甲斐」を求めるのは、男子41.9%、女子43.1%と半数以下にとどまるのに対して、親は62.3%が「生き甲斐」を仕事に求めてほしいと答えており、他の項目の「将来の安定」や「収入」を大きく上回っている。親は、本人の生きる希望と仕事を重ねており、これが子どもにとってプレッシャーとなる可能性を示唆している。
  - 2 大多和・山口（2007）も学校教育の社会的機能を論じる中で、現代の高校生は地位達成よりも自己実現をめざす傾向を強めたことを述べている。
  - 3 本稿で調査対象としている都立高校生は、私立中高一貫校に進学した生徒が抜けた母体であるという特徴を持っているので、強いロールモデルがあまり与えられず、「自己実現」を求められる可能性も高いと考えられる。したがって本稿で注目する、「自己実現に悩む」層は、全国の平均より多いかもしれない。このことに留意して研究を進めていく。

高校生は、自分に自信がないのに「やりたいこと」や「実現すべき自己」を求められる状況に置かれていて、そのことがかえって高校生を苦しめ、進路選択に対する不安に誘っているのではないか。

この予測を検証するために、具体的には、自分がしたいこと、できることを探して夢を持つよう促す教育が、実際は単なるプレッシャーとなっていて、夢を持って自己実現させることを目標とした教育そのものが、自己実現への不安を増している可能性を検証する。

#### 1.4 先行研究

ここでは、自己実現を推奨するような進路指導が実際に行われているか、また、それについてどのような課題や対策が打ち立てられているかを検討し、さらに、進路において自分で選択することは前提として述べられていることを確認した上で、それがどのような問題を引き起こしているかなどを見ていく。

自己実現教育に関連する教育社会学の先行研究としては、自分本位の将来像としての自己実現や、選択の自己責任への転換といった領域のものが挙げられる。前者の先行研究では次の点が指摘されてきた。

荻谷剛彦（1991）は、進路指導における自己選抜では、個性や自己実現を重視すべきという理想はあるものの、現実的な制約によって、生徒が自分で選んだかのように「適当な」進路へ仕向けざるを得なくなっている学校の状態を指摘し、形式的な自己選抜の構造を明らかにしている。

また、荻谷（2003）は、「自己実現」を大衆化させたことで、実現可能性・機会とのミスマッチが起き、「自己実現アノミー」が生じていると述べている。

荻谷（2004）はまた、「自己実現という幻想をゴールに、個人の内面の開発をいかに支援するか」を「教育機会の平等」とみなすことで、「不平等問題を教育内部の問題に押しとどめている」ことを指摘している。

後者の自己責任の先行研究では以下のよう

に指摘されてきている。

大多和直樹・山口毅（2007: 150）は、1990年代の生徒の自己実現・個性重視の教育改革は、受験偏重主義からの脱却という本来のねらいを離れて、『生徒自身の自主性や選択を第一義として上からの強制はしない』という意味で、自己責任の原理を教育界にもちこむ契機となった」と述べている。

さらに、山崎鎮親（2000: 255-8）はU. Beck（1986=1998）の「個人化」の概念を用いて解説している。「個人化」の現代においては、人生の選択において何でも選んでよい代わりに、すべての責任は個人にあり、そのリスクは個人が負うべきとされる。山崎は、この「個人化社会」の観点で、現代の日本の若者について捉えなおしている。

山崎によれば「現代の若者は、家族や階級の仲介なしに制度と直接向き合い」、そこで生じるリスクを、自己が直接関与しない社会制度レベルでのものであっても、「個人レベルで引き受けることが強制される」。また、現代の「自分自身で自分の教育的ライフコースを選択・計画」し、それを「個人化されたキャリア」としていく教育制度と労働市場において、「個性や自分らしさを発揮することが強要される」とも指摘している。そして、あらゆる外部の諸条件に依存して、私的領域が形成されているにもかかわらず、「外部そのものはそれが人の一生に対してもつ帰結を一般的に無視する」（山崎 1997: 16）。そしてこの結果、現代の若者は「個人化と階層間格差の拡大の圧力のもとで、制度世界の提供する路線に乗るか、それとも降りるか」を迫られる。将来展望の現実味の格差の結果を避けて、ここから降りることは、「将来展望の閉塞との引き換え」であって、結局「宙ぶらりん」となり、「これしかないから」と消極的になる場合も出てくる。このように、『将来展望』を説得力のある形で描けないのが、現代の若者の現状なのだ。

しかし、先行研究では、この問題点を指摘しているものの、実証的な調査によって検証

していない。また、自己実現教育に関しても、目標を掲げたり批判をしたりする論考は見られるものの、その効果が実際には検証されていない。

「教室での言説」で述べたような「社会的自己実現」という観点からの研究も不十分である。本稿では、これらの視点を加えて、自己実現教育の効果と、それに影響された高校生の意識について実証的な検証を行う。

## 2 仮説の提示

### 2.1 理論仮説

#### ●理論仮説

自分に自信のない高校生は、「やりたいこと」や「実現すべき自己」を求められる状況に置かれることで、理想は高くなるが、現実の自分とのギャップが開く結果となり、進路に対する不安を抱いてしまう（図4-1）。

### 2.2 作業仮説

#### ●作業仮説1 A→B

自己実現教育は、社会的自己実現を果たしたいという気持ちを高める（正の効果）。

#### ●作業仮説2 A→D

自己実現教育は、進路選択不安を高めてしまう（負の効果）。

#### ●作業仮説3 C→(B→D)

自己有用感の低い人は、社会的自己実現を果たしたいという希望を持つほど進路選択不安になりやすい。

#### ●作業仮説4 A→(B→D)

自己実現教育を受けているほど、社会的自己実現を果たしたいと思うことが進路選択不安につながる。

#### ●作業仮説5 C→[A→(B→D)]

自己有用感の低い人は、自己実現教育を受けているほど、社会的自己実現を果たしたいと思うことが進路選択不安につながる傾向にある。

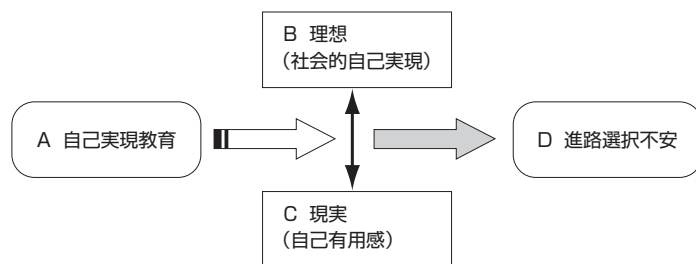
### 2.3 変数

以下に、分析に使用するそれぞれの変数に対応する質問項目を挙げていく。

「自己有用感<sup>4</sup>」は、Q34F「自分には人よりすぐれたところがある」とQ34H「自分に自信がある」の2つの項目に関して、「とて

4 自己有用感を、性別、校内・校外成績、高校グループでクロス分析したところ、性別では男子が、成績や高校グループは高いほど自己有用感が高くなりやすいという結果がでた。いずれの分析でも危険率5%で有意だった。

図4-1 理論仮説の図解



もあてはまる」～「まったくあてはまらない」を1～4点と点数化し、それを足し合わせて合成変数とした。中央値を基準に「高い」「低い」に二分した（合成変数の作り方は以下の変数も同様）。2つの項目の信頼性分析の結果は、Cronbachのアルファが0.677である。

「進路選択不安」は、Q44Bの「進路を自分自身で決めることに不安を感じる」とQ44Cの「進路の選択肢が多すぎると感じる」で構成する。Cronbachのアルファは0.618。Q44Bでは、完全な自己責任における進路選択への不安を、Q44Cでは、大きく分ければ進学や就職、あるいはどのような専門分野に進むかということ、多くの選択肢から選ぶことへの不安を読み取ることができる。

「自己実現教育」は、Q13Bの「やりたいことを見つけるように指導している」とQ13Cの「いろいろな進路の中から自分で選ぶように指導している」を使用する<sup>5</sup>。Cronbachのアルファは0.774である。

「社会的自己実現」は、Q45G「社会の中で自分が果たすべき役割を見つけたい」を使用する。この変数では、社会との関係の中で自己実現を果たそうとする意欲を測っている。

図4-2 作業仮説1の図解



表4-1 「社会的自己実現」×「自己実現教育」

Q45G×Q13B・C

		社会的自己実現		合計	N
		果たしたい	果たさなくてよい		
自己実現教育	受けている (%)	74.1	25.9	100.0	718
	受けていない (%)	59.6	40.4	100.0	738
	合計 (%)	66.8	33.2	100.0	1,456

危険率0.1%で有意 p=0.000

### 3 分析

#### 3.1 二重クロスでの検証

##### 3.1.1 作業仮説1 「自己実現教育が社会的自己実現を高めるか」(図4-2)の検証

表4-1によれば、自己実現教育<sup>6</sup>を受けている人のほうが、より社会的自己実現を果たしたいと思う傾向にあり、自己実現教育は社会的自己実現を果たしたいという考えを高めると言える。この差は14.5ポイントとなっており、自己実現教育の効果が非常に強いということもわかる。よって、作業仮説1は検証された。

##### 3.1.2 作業仮説2 「自己実現教育が進路選択不安を高めるか」(図4-3)の検証

表4-2からわかるように、自己実現教育を受けている人のほうが、不安を感じている傾向がある。したがって自己実現教育は進路選択不安<sup>7</sup>を高めてしまうことが指摘できる。本来自己実現教育は、自分自身でいろいろな選択肢から選ぶことに積極的になることを目

指している（本稿「行政の言説」）、この教育に負の効果があることを明らかにできた。よって作業仮説2は検証された。

### 3.2 二重クロスまとめ

以上の二重クロス表分析より、自己実現教育は社会的自己実現の意識を高める一方で、進路選択不安を高めてしまうことがわかった。つまり、自己実現教育はそれが目標とするような意識を高めている一方で、その意識の高まり自身が負の効果をもたらしているという状況が浮き彫りになった。

### 3.3 三重クロスでの検証

ここでは、意識ばかりを高めて現状を改善しない、いわば現実が取り残された状態での教育の効果をさらに検証していきたい。

- 5 自己実現教育に関する質問は、学校質問でも行っている（tQ5）。質問項目は以下の3つ。進路指導について、「個々の生徒の興味関心をもとに、生徒主体で行う」「できるだけ多くの選択肢を与え、生徒自身に選ばせる」「個々の生徒に妥当だと思われる進路を絞り込んだ上で提示する」。こ

- のうち、前者2つは自己実現教育を指し、3つめは旧来型の進路指導を指すと解釈し、学校単位で生徒質問と比較してみたが、2つの認識が一致している学校と、ズレがある学校があった。ズレの要因としては、①学校質問は、各学校に1部なので一教員の認識を示しているに過ぎない、②教育や進路指導の受け取り方には個人差がある、の2つが考えられる。ここではこのズレに関する知見を述べることはできないが、本稿では特定の学校や教室での教育に関してではなく、個人の特性によって自己実現教育の効果が異なることを重視するため、このまま分析に移る。
- 6 「自己有用感×自己実現教育」のクロス表分析より、自己実現教育を受けており自己有用感が高いのは45.1%、自己実現教育を受けておらず自己有用感が高いのは34.9%で、自己実現教育は自己有用感を高めるとわかった（ $p=0.000$ で有意）。しかし、自己有用感が低い人は依然として過半数に達しており、高校生の自信のなさの根深さが明確になった。
- 7 「進路選択不安×自己有用感」のクロス表分析では、進路選択が不安と答えたのは、自己有用感が高い人で59.1%、低い人で59.4%と、変わらなかった（ $p=0.956$ で有意差なし）。したがって、進路選択不安は自己有用感と関係がないということがわかった。また、「進路選択不安×社会的自己実現」のクロス表分析より、社会的自己実現を果たしたいと思うほど、進路選択不安は増すことがわかった。このことから、社会的自己実現という理想が高まるほど、不安は大きくなるということが指摘できる。

図4-3 作業仮説2の図解

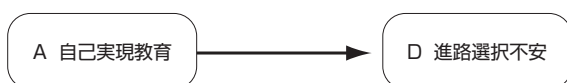


表4-2 「進路選択不安」×「自己実現教育」

		進路選択不安		合計	N
		不安だ	不安でない		
自己実現教育	受けている (%)	62.4	37.6	100.0	715
	受けていない (%)	56.3	43.7	100.0	730
	合計 (%)	59.3	40.7	100.0	1,445

危険率5%で有意  $p=0.021$

### 3.3.1 作業仮説3「社会的自己実現が進路選択不安に与える影響は自己有用感の高低で変化するか」(図4-4)の検証

表4-3より以下のことが検証された。

自己有用感が高い人は、社会的自己実現を果たしたいかどうかにかかわらず、不安だと答えた比率が60%ほどで、社会的自己実現を果たしたいと思うかが、進路選択不安には関係ない。つまり、自己有用感の高い人にとっては、社会的自己実現への意識が高まることで、進路選択に対する不安を増す要因にはならない。

しかし、自己有用感が低い人は、社会的自己実現を果たしたい<sup>8</sup>と思うほど、進路選択不安が高まる。この差は14.6ポイントと非常に大きい。したがって自己有用感が低い人にとって、社会的自己実現志向、すなわち理想が高いことが、進路選択へのネガティブな態度につながる傾向が非常に大きいことが明らかになった。

つまり、自分は能力を持っていないという現実ないしは評価と、高い理想との乖離が、進路選択への不安をかき立てるのである。よって、作業仮説3は検証された。

図4-4 作業仮説3の図解

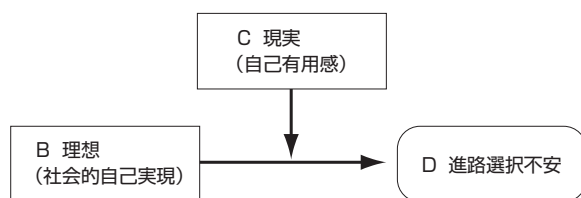


表4-3 「進路選択不安」×「社会的自己実現」×「自己有用感」

Q44B・C×Q45G×Q34F・H

自己有用感			進路選択不安		合計	N
			不安だ	不安でない		
高い	社会的自己実現	果たしたい (%)	59.9	40.1	100.0	424
		果たさなくてよい (%)	55.6	44.4	100.0	142
		合計 (%)	58.8	41.2	100.0	566
有意差なし p=0.377						
低い	社会的自己実現	果たしたい (%)	64.6	35.4	100.0	528
		果たさなくてよい (%)	50.0	50.0	100.0	330
		合計 (%)	59.0	41.0	100.0	858
危険率0.1%で有意 p=0.000						

### 3.3.2 作業仮説4「社会的自己実現が進路選択不安に与える影響は自己実現教育を受けたかどうかで変化するか」(図4-5)の検証

表4-4からは、自己実現教育を受けたかどうかにかかわらず、社会的自己実現を果たしたいと思う人のほうが、進路選択が不安だと答える傾向があることがわかる。

また、「自己実現教育を受けている×社会的自己実現果たしたい→不安だ」という人が64.6%、「自己実現教育を受けていない×社会的自己実現果たしたい→不安だ」という人が60.3%となっており、やや差が見られる。

以上より、自己実現教育が進路選択不安を高める効果もあるのではないと言える。したがって作業仮説4は一定程度検証されたと言える。

- 8 進路選択が不安だと答えた人の中で類型ごとの不安の度合いを比較してみると、[社会的自己実現果たしたい×自己有用感低い]>[社会的自己実現果たしたい×自己有用感高い]>[社会的自己実現果たさなくてよい×自己有用感高い]>[社会的自己実現果たさなくてよい×自己有用感低い]となっていて、自己有用感の低い人にとっては、社会的自己実現を果たしたいと思うか否かが、進路選択に対する意識に大きな影響を与えていることもわかる。

図4-5 作業仮説4の図解

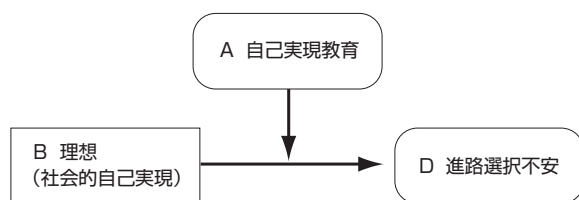


表4-4 「進路選択不安」×「社会的自己実現」×「自己実現教育」

Q44B・C×Q45G×Q13B・C

自己実現教育			進路選択不安		合計	N
			不安だ	不安でない		
受けている	社会的自己実現	果たしたい (%)	64.6	35.4	100.0	520
		果たさなくてよい (%)	55.1	44.9	100.0	185
		合計 (%)	62.1	37.9	100.0	705
危険率5%で有意 p=0.027						
受けていない	社会的自己実現	果たしたい (%)	60.3	39.7	100.0	433
		果たさなくてよい (%)	49.1	50.9	100.0	289
		合計 (%)	55.8	44.2	100.0	722
危険率1%で有意 p=0.004						



3.3.3 作業仮説5「自己有用感が低い層では、社会的自己実現が進路選択不安に与える影響は自己実現教育を受けたかどうかで変化するか」(図4-6)の検証

作業仮説5を検証するために、最後に自己有用感の低い人に論点を絞って分析する。

表4-5で検証されたのは以下の点である。

自己有用感が低いタイプは<sup>9)</sup>、自己実現教育を受けていると、社会的自己実現を果たしたいと思う人が思わない人より、17.6ポイントも進路選択が不安だと答えた比率が高い。つまり、社会的自己実現を果たしたいと思うほど、不安な傾向が顕著である。

さらに、「社会的自己実現果たしたい×進路選択不安だ」と答えた人の中で、自己実現教育を受けているタイプと受けていないタイプで比較すると、自己実現教育を受けているほうが不安が大きいことが指摘できる。したがって自己実現教育を行うことが、社会的自己実現を果たしたいと思うことと進路選択不安の相関をさらに強めてしまう。

つまり、自己有用感の低いタイプほど、自己実現教育は理想を高めてしまうので、結果として理想と現実のギャップを広げることになり、その結果、進路選択に対する不安を強めてしまうと考えられる。

よって作業仮説5は検証された。

図4-6 作業仮説5の図解

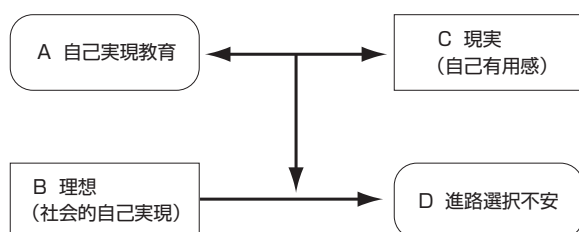


表4-5 「進路選択不安」×「社会的自己実現」×「自己実現教育」

サンプル自己有用感低い Q44B・C×Q45G×Q13B・C

自己実現教育			進路選択不安		合計	N
			不安だ	不安でない		
受けている	社会的自己実現	果たしたい (%)	67.6	32.4	100.0	262
		果たさなくてよい (%)	50.0	50.0	100.0	124
		合計 (%)	61.9	38.1	100.0	386
危険率1%で有意 p=0.001						
受けていない	社会的自己実現	果たしたい (%)	61.8	38.2	100.0	259
		果たさなくてよい (%)	50.2	49.8	100.0	203
		合計 (%)	56.7	43.3	100.0	462
危険率5%で有意 p=0.014						

## 4 結論

本稿の分析では、「自己実現教育」には「自己有用感」と「社会的自己実現への気持ち」を高める効果があるが、プラスの効果はそれだけにとどまっており、その一方で進路を選択することへの「不安」意識を高めることがわかった。そしてまた、「自己実現教育」が「理想」を経由して「不安」につながるという構図が成り立つことが検証された。ここから、自分に自信がない高校生に対して自己実現教育を行うと、理想と現実のギャップを広げ進路選択に対する不安をさらに強めてしまうという、自己実現教育そのものの意図とは逆の効果をもたらすことになるという可能性を提示することができたと考える。

もちろん、ここで改めて進路選択不安について考えてみると、いくら意図通りの教育効果を生んでいないとはいえ、今回の調査で対象となっている都立高校の2年生が、「自分で選ぶのが不安」「選択肢が多すぎる」と悩むことは、大した問題ではないのではないかとという反論もあり得る。具体的な進路選択をする高校3年生を目前にしたこの時期、進路に関して悩むのは自然なことだと。

しかし次の理由から、そうとも一概には言えないことがわかる。進路選択への不安は、「進路が決まらないから漠然と不安」というものと、実はまったく性質の異なるものなのだ。基礎集計表を見ると、卒業後の進路に関しての質問項目Q42で、(進路を)「考えてはいるが、まだ決まっていない」「考えたことがない」という、いわゆる進路不確定な層は全体の9.4%に過ぎない。しかしクロス分析をしてみると、進路が決定している人の6割近くが、進路選択に対して不安だと答えている<sup>9</sup>。つまり、進路は決まっているが、それでもなお選択することに不安を感じる高校生が非常に多く存在するということだ。このことから、漠然と進路選択を拒否しているというよりも、常に迷いや不安の中で、「自分の人生はこれでよいのだろうか」と「自分探し」

をしなくてはならないプレッシャー下に置かれている高校生の状況を表していると言えるだろう。はたしてこれが「自然」な状況と言えるだろうか。

こうして考えると、自己実現教育によって生じるメリット(社会的自己実現志向、自己有用感の高まり)だけを重視し、同時に生じるデメリット(進路選択不安)を無視して、従来の自己実現教育を行い続けるのは、高校生にとって厳しい措置と言えるだろう。一方で、自己有用感の高低によって、自己実現教育がポジティブな方向への後押しとなるか、プレッシャーとなるかは大きく分かれてくる。また、すべての生徒の自己有用感が高いという状況になり得るとも考えにくい。したがって、単純に自己実現教育をやめて、進路をあらかじめ絞り込む指導を徹底するというのは、また新たな問題を生むことになるだろう。またそもそも、この提言は時代錯誤である。

よって、自己有用感の低いタイプに対する、自己実現教育の改善や、それ以外の別の方策を講じる必要がある。しかし、今回の調査では、進路選択不安を効果的に解消するような要因は見つからなかった。そもそも自己実現という観念自体が、個人的なものなので、万能の処方箋を提供することは難しいのかもしれない。その中でも言えるのは、現在の自己実現教育には、現実を置き去りにしがちな性質があることだ。進路指導にポジティブな効果をもたせるためには、一人ひとりに合わせた段階的な導きが必要になる。しかし、現場の教師たちだけにそれを完璧に求めるのは、あまりに酷である。そもそも高校生という短く、早い段階に理想的な将来探しなど、不可能であるとさえ言える。

ここでは解決策は提示できなかった。しか

9 自己有用感の高いタイプについて同じように検証した結果、「自己実現教育受けている」「受けていない」ともに有意差はなかった。

10 進路選択が不安だと答えた比率は、高校グループを統制しても変化はなかった。

し、この研究から得られたこと、「キーワードは『現実的な目標と達成』である」という

ことだけ述べて、それ以上のことはこれからの課題としたい。

#### <引用文献>

- Beck, Ulrich, 1986, *Risikogesellschaft auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp Verlag. (=1998、東廉・伊藤美登里訳『危険社会——新しい近代への道』法政大学出版局。)
- ベネッセ教育総研、2004、「高等学校の進路指導に関する意識調査——全国高等学校進路ご担当先生対象アンケート調査」  
(<http://benesse.jp/berd/center/open/report/sinroisiki/2004/index.html>, 2008.2.28)。
- 荻谷剛彦、1991、『学校・職業・選抜の社会学——高校就職の日本のメカニズム』東京大学出版会。  
——、2003、『なぜ教育論争は不毛なのか——学力論争を超えて』中央公論新社。  
——、2004、『教育の世紀——学び、教える思想』弘文堂。
- 明治安田生命福祉研究所、2004、「高校生意識に関するアンケート調査」  
([http://www.myilw.co.jp/life/pdf/05\\_01.pdf](http://www.myilw.co.jp/life/pdf/05_01.pdf), 2008.2.28)。
- 文部科学省、2006、「小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き——児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/06122006.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/06122006.htm), 2008.2.28)。
- 文部省、1992、『個性を生かす進路指導をめざして——生き方の探究と自己実現への道程』海文堂出版。
- 大多和直樹・山口毅、2007、「進路選択と支援——学校存立構造の現在と教育のアカウントビリティ」本田由紀編『若者の労働と生活世界——彼らはどんな現実を生活しているか』大月書店、149-84。
- 山崎鎮親、1997、「半径1mの神話——サブカルチャー、個人化、関係性」民主教育研究所編『人間と教育』旬報社、16: 34-40。  
——、2000、「子どもたちのリアリティー——制度・儀礼・アイデンティティ」門脇厚司・久富善之編著『現在の子どものわかる本』学事出版、255-8。