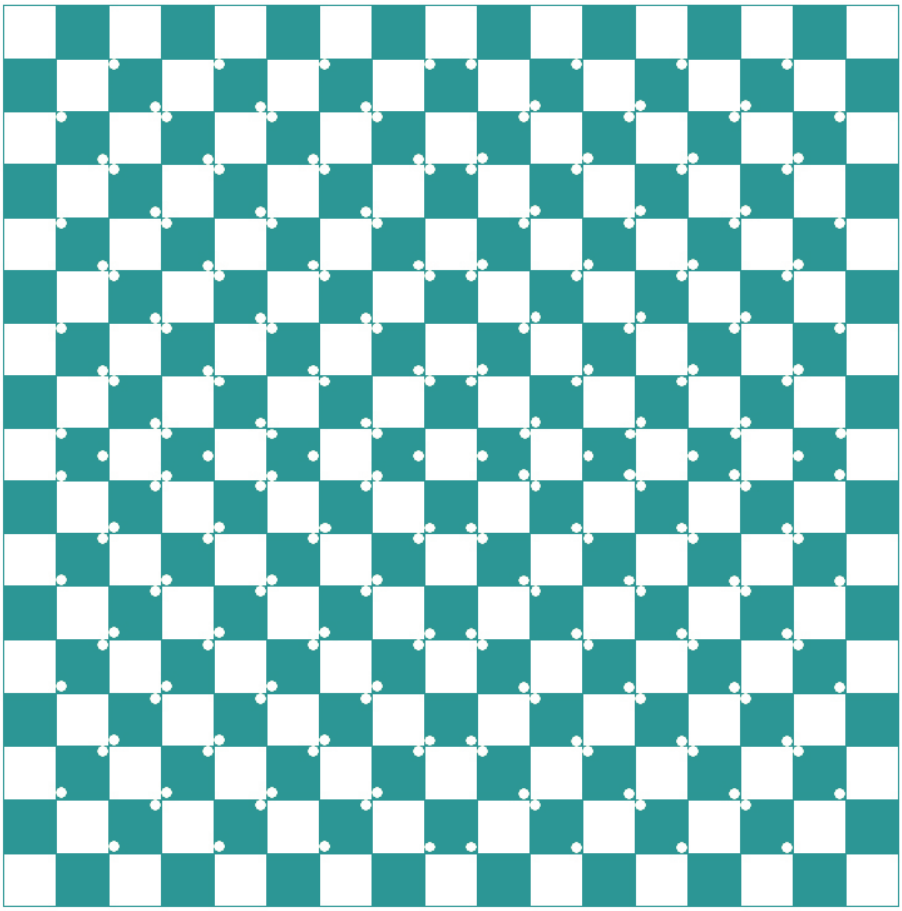
ISSN 2432-1761

筑波大学

キャリア教育学研究

第2号



筑波大学キャリア教育学研究会

２０１７年３月

このページは空白です

This page is intentionally left blank.

目　次

論文

高野　雅暉　米国における新しい評価システムの設計意図 ---------- 1
－PARCC と SBAC の設計過程を中心に－

研究ノート

小牧　叡司　子どもの権利条約第 31 条に関する研究 ---------- 11
―市区町村における子どもの権利に関する総合条例に着目して―

吉川　実希　デンマークの若者支援施策についての研究 ---------- 24
―先行研究のレビューと今後の研究の展望―

芦沢　柚香　アメリカにおけるキャリア教育政策の動向 ---------- 32
―1970 年代のキャリア教育運動の特質と課題を中心に―

飯室　和徳　小学校段階におけるキャリア教育の課題 ---------- 43
―キャリア教育推進のための校内組織に焦点を当てて－

岡田　泰彰　「学びの意義」に関する一考察 ---------- 51

グー　リー　TAFE の定義に関する考察 ---------- 60
―オーストラリアにおける教育機関としての位置づけを中心に―

櫻井　龍一　高校生の大学進学と大学生の就職活動の際に生じる問題に関する考察 ----- 75

杉浦　大暉　普通科高校に対する都道府県キャリア教育施策の検討 ---------- 82

筒井　敏志　労働者に関する学習の意義の認識を深める指導の在り方に関する研究 ----- 97
―高等学校普通科に取り組みに着目して―

藤田　駿介　義務教育段階における地域と連携したキャリア教育に関する研究 ---------- 126
―地域側における連携対象の検討―

細井　雅史　フリースクール等民間施設における不登校支援の取り組みと課題 ---------- 136
―学校、教育委員会との連携に注目して―

修士論文概要

岡安　翔平　学校外で実施される全県規模の学力テストの実施状況と中学生の受験実態に関する研究 ---------- 143
―業者テスト「追放」後の動向に焦点を当てて―

卒業論文概要

豊福　篤　進路多様校を対象とした行政からの支援に関する研究 ---------- 148
―茨城県のアクティブスクールおよび東京都のエンカレッジスクールに焦点を当てて―

吉川　実希　「進路の問題」としての不登校に対応する「連携ネットワーク」の研究 -- 151
―子ども・若者支援地域協議会に注目して―

授業提案

キャリア教育の授業提案(2)―歌里亜（かりあ）市立 轍（わだち） 中学校 1 年生を対象として―

藤田　晃之　授業提案構想に至る経緯 ---------- 155
歌里亜市及び轍中学校の設定と 1 学年のキャリア教育の目標
キャリア教育年間指導計画（轍中学校第 1 学年）

迫　将倫　国語科指導案 ---------- 162

大脇　和志　社会科指導案 ---------- 167
早瀬　博典

中原　朝陽　数学科指導案 ---------- 179

高野　雅暉　理科指導案 ---------- 185

江幡　知佳　音楽科指導案 ---------- 191

今村　舞　美術科指導案 ---------- 198

ｶｷﾓﾌ ﾊﾞｻﾞﾙﾊﾝ　保健体育科指導案 ---------- 206

村松　遼太　技術・家庭科（技術分野）指導案 ---------- 210
技術・家庭科（家庭分野）指導案

小出　和代　外国語科（英語科）指導案 ---------- 221

宮本　慧　道徳の時間指導案 ---------- 230

野田　紘史　総合的な学習の時間指導案 ---------- 239

小牧　叡司　特別活動（学級活動）指導案 ---------- 247

University of Tsukuba
Journal for the Study of Career Education
Vol. 2

Contents

Article

Masaki TAKAKO
A Study on Design Intents of the New Assessment System in the United States of America: Focusing on the Development Process of PARCC and SBAC

Research Notes

Eishi KOMAKI
A Study on Article 31 of the Convention on the Rights of the Child: An Analysis on the Children's Rights Ordinances in Municipalities

Miki YOSHIKAWA
A Preliminary Study on the Youth Support Initiatives in Denmark: A Tentative Review on the Preceding Studies and the Research Tasks Ahead

Yuzuka ASHIZAWA
Career Education Policies in the United States of America: Revisiting Career Education Movement in 1970s

Kazunori IIMURO
Tasks for the Career Education Practices at Primary Schools: Looking at the Steering Unites within Schools

Yasuaki OKADA
A Study on the “Significance of Learning”

Li GU
A Study on the Definition of TAFE: Focusing on Their Roles as the Providers of Education Services in Australia

Ryuichi SAKURAI
A Study on the Problems in the Transitions: Comparing the Transitions from Upper Secondary Schools to Higher Education Institutions and the Job Hunting Process among University Students

Hiroki SUGIURA
A Review of the Prefecture-Level Career Education Promotion Policies for Academic Upper Secondary Schools

Satoshi TSUTSUI
A Study on Education Practices at Academic Upper Secondary Schools to Raise the Students' Recognition of Labor Rights and Conditions

Shunsuke FUJITA
A Study on Community-Supported Career Education Practices at Compulsory Schools: Analyzing the Characteristics of the Local Organizations and Stakeholders

Masashi HOSOI
Current Status and Tasks in the Support for Youth with School Non-Attendance Issues: Focusing on the Cooperation among Conventional Schools, Boards of Education and Free Schools

Other Endeavors

Master's Thesis Summary
Graduation Report Summaries
Proposals for Career Education Practices at Lower Secondary Schools (2)

March 2017

このページは空白です
This page is intentionally left blank/

［論文］

米国における新しい評価システムの設計意図
－PARCC と SBAC の設計過程を中心に－

高野　雅暉(人間総合科学研究科博士前期課程教育学専攻・1 年)

1. 問題の所在と研究の目的

全国レベルの学力評価テストを実施する国では、学力の共通性を担保したいテスト設計者の意図と、多様な教育活動への影響を懸念する現場との摩擦が見られる場合が多い。こうした国のテスト設計で見られる新たな傾向として、結果を選抜や資格獲得に使用することよりも、結果を教育現場へフィードバックし、生徒情報の提供や教育活動の質向上に役立てることを使用目的とした評価システムへの転換がある。

わが国においてその動きは、高大接続の文脈で見られる。大学が入学者選抜の資料に用いることが主な用途である「大学入試センター試験」に代わり、「高等学校基礎学力テスト(仮称)」と「大学入学希望者学力評価テスト(仮称)」が新たに設計されている段階である。これらは、競争的入学試験から「高等学校等における基礎的教科・科目の学習の達成度を把握する新たな仕組み」(国立大学協会 2007,p.4)へ転換することが意図されるテストである。たとえば、高等学校基礎学力テストの目的は、「高校生が自らの基礎学力の達成度を把握及び提示できるようにすること」や「学習意欲を喚起すること」(中央教育審議会 2014,p.17)、「学校における指導の工夫・充実に反映したりできるなど、高等学校教育の質の確保・向上の好循環をもたらす仕組みとすること」(高大接続システム改革会議 2016,pp.22-23)とされており、評価結果の教育的使用が意図されていることがわかる。高大接続研究でいうところの、選抜接続から教育接続(荒井・橋本 2005)への転換を試みる動きといえよう。

では、全国レベルの学力テストが教育活動にとって有益となるフィードバックを与えて、過剰な圧力としないためには、具体的にどのように設計される必要があるのか。本稿では、この問いに迫るために、米国の新しい評価システムの開発に検討の素材を求めたい。というのも、米国では、厳しいテスト主義をもたらしたと批判される「どの子も置き去りにしない法」(No Child Left Behind Act of 2001)以後のスタンダードとテストを重視した政策を踏まえ、新たに教育目的の評価システムの開発に取り組んでいるからである。

高等教育[1]の拡充と強化が政策において重要視される米国では、2009 年 2 月に成立した「アメリカ復興･再投資法」(America Recovery and Reinvestment Act of 2009: ARRA)において、「大学進学と就業への準備(College and Career Ready)に適した共通スタンダードと評価システムの開発」を教育改革 4 項目のひとつとした。

共通スタンダードの開発としては、2012 年に米国初となる全米学力スタンダードであるコモンコア州スタンダード(Common Core States Standards: 以下、コモンコアと表記)が成立し、2017 年現在 42 州とコロンビア特別区で採択されている。

評価システムの開発としては、コモンコアとは別枠で、ARRA を原資とする競争的補助金プログラムである「頂点への競争」(Race to the Top: RTTT)[2]によって補助金を獲得した 2 つのコンソーシアムによって取り組まれた。その 2 つとは、PARCC(Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers)と SBAC(Smarter Balanced Assessment Consortium)である。2017 年 3 月現在、24 州とコロンビア特別区が PARCC と SBAC のいずれかのコンソーシアムに参画している。

本稿では、後者の評価システムについて、RTTT の審査過程から見える設計意図と、PARCC と SBAC による評価システムの特徴を見ていくことで、新しい評価システムが教育活動との調和を目指してどのような設計が行われているかを明らかにする。わが国の先行研究では、コモンコアについての研究のなかで PARCC と SBAC についての記述は見られるが（例えば、津田(2015)）、その具体的な設計まで深

く検討したものは管見の限り見つからない。

2. 新しい評価システムの設計意図

RTTT 評価プログラム(以下、プログラムと表記)には、「包括的評価システム補助金」(Comprehensive Assessment System grants)と「ハイスクール課程評価プログラム補助金」(High School Course Assessment Program grants)の 2 部門がある。実際に応募があり、評価システムが開発されたのは前者の「包括的評価システム補助金」の方である。本項では、連邦教育省より公開されているプログラムの募集要項を参照し、新しい評価システムの開発にどのような設計意図があったのかを考察する。募集要項の中でも、とりわけ「優先事項」(priority)と「選考基準」(selection criteria)を中心に見ていく。

「包括的評価システム部門」においては、その目的が以下のように述べられる。

> 連邦による評価システムは、格差の可視化と、指導と学習を向上させるためのデータ提供という 2 つの需要に応えてきた。しかし、今日求められるのは、生徒が大学と就業への準備することに対応したスタンダードと、その知識と技能を包括的に評価するシステムである。
>
> (United States Department of Education 2010a, p.18171)

米国のスタンダードであるコモンコアは、「大学と就業へのレディネス」(College and Career Readiness)[3] を重視として設計されており、大学と就業への円滑な接続が意識されている。このスタンダードに基づく新しい評価システムでも、同様に接続が重視されており、「教育システムの中核」となることが期待されている。まずはシステムの全体像として、応募州に求められた「優先事項」を、①対象となる生徒、②測定されるデータ、③評価結果の用途、④高等教育機関との協同と統合(alignment)という 4 つの視点から見ていく。

第 1 に、対象となる生徒の範囲であるが、学年としては 3-8 学年のうちに最低 1 回、ハイスクール段階で最低 1 回の総括的評価を行うこと、また、学業成績が振るわない生徒(low-achievement students)、英語学習者、障がいをもつ生徒も評価の対象とすることが求められている。

第 2 に、測定されるデータとしては、大学と就業へのレディネスを把握するために、算数/数学と国語における習熟度(achievement date)と、複数回の結果を累積した成長度(growth date)の 2 つを測定することが意図されている。また、従来では測定が困難であった知識・技能やその活用を正確に測定できることも求められている。

第 3 に、評価結果の用途には生徒、教員、行政が想定されている。生徒の用途として、ハイスクールの生徒にとっては、自分が大学と就業へのレディネスが備わっているかを把握できること、また、3-8 学年の生徒にとっては、自分がハイスクール卒業までにレディネスを備える上でどの段階にいるのか(on track to being college and career ready)を把握できることが求められる。教員の用途として、生徒のデータをもとにした指導の向上や改善などの教育的な使用が想定されている。行政の用途として、評価結果から校長や教員の質を確かめるアカウンタビリティ目的の使用が想定されている。

第 4 に、上記 3 つが「絶対的優先事項」(absolute priority)として義務付けられた性質であるのに対し、「競争的優先事項」(competitive preference priority)に位置付けられ、別枠の加点項目として強調されたものに「高等教育機関との協同と統合」がある。各州は初等中等教育と高等教育との結びつきを図ることが求められる。具体的な加点ポイントとしては、ハイスクール段階の最後に行われる総括的評価が、カレッジレディネスの保証という目的のもと高等教育機関と協同で設計されていること、高等教育機関との合意が取れた基準を満たした生徒に、進学後のリメディアル教育を免除させる取り組みなどである。

以上の 4 点が「優先事項」から分かるシステムの全体像である。次に、これらを含む連邦からの要求を示すものとして、「選考基準」を見ていく。

選考基準には、8 つの項目と配点、その具体的な加点ポイントが説明されている。項目と配点は、①

組織のガバナンス(20 点)、②理論(5 点)、③評価システムの設計(55 点)、④評価システムの開発(35 点)、⑤研究による裏付け(30 点)、⑥運用性と普及性(15 点)、⑦テクノロジー(10 点)、⑧プロジェクトの経営(30 点)の計 200 点である。ここに競争的優先事項として⑨高等教育との協同と統合(20 点)が加わり、220 点満点で採点がなされる。各項目の加点条件をまとめたものが表 1 である。

表 1　プログラムの選考基準

項目	配点	加点条件
①組織のガバナンス	20	ビジョンや目標、各州の役割などが明確で、システムの開発や実施に適したコンソーシアムの構造をしている。
②理論	5	システムの各要素に信頼性・一貫性のある理論的根拠がある。
③評価システムの設計	55	総括的評価や形成的評価など複数の評価を取り入れ、レディネスの判断やアカウンタビリティなどに使用できるような多様なデータを提供する。
④評価システムの開発	35	現行のシステムからの移行が容易で、広範囲で実施できる。
⑤研究による裏付け	30	全ての生徒に対して妥当性・信頼性・公正性がある。
⑥運用性と普及性	15	研修などを通して教育関係者の運用能力を高め、また広く普及させる活動が計画されている。
⑦テクノロジー	10	質、運用性、費用対効果、効率性を高めるためにテクノロジーを効果的に取り入れている。
⑧プロジェクトの経営	30	与えられた期限と予算の中で行うことが可能であり、今後も時間的、予算的に持続可能な運営である。
⑨高等教育機関との協同と統合(Alignment)	20	高等教育機関と協定を結んでいる。特にハイスクール段階に行われる総括的評価は、「レディネスが備わっているとみなせるレベル」について高等教育機関との合意が取れており、評価の結果をリメディアル教育の免除基準として活用が計画されている。

(出典：United States Department of Education (2010a)より筆者作成)

各項目には、具体的に要求される下位項目が述べられている。紙幅の都合上すべてを書き出すことはできないため、ここでは「新しい評価システムの設計意図を明らかにする」という本稿の目的に即して、③評価システムの設計のみ詳細な要求を見ていく。下位項目は大きく 3 つある。

第 1 に、評価の種類である。年度の終わりに行われる総括的評価(summative assessment)だけでなく、教育目的で診断的に使われる形成的評価(formative assessment)や中間評価(interim assessment)といった多種の評価を取り入れていることが求められている。

第 2 に、評価システムの全体像について、①従来は評価することが困難であったデータも測定可能であり、レディネスを重視したスタンダードに即して評価が可能である。また、子どもの優秀さの度合いに関係なく習熟度と成長度のデータを提供できること、②達成度や成長度のデータを活用し、大学と職場へのレディネスが備わっているかどうかの判断資料を提供できること、③英語学習者や障がい者への配慮、④結果を提供する時期と方法、という 4 点が考慮された。

第 3 に、具体的な算数/数学と国語のテストについて、①達成度や成長度のデータに加え、提供できるデータの種類、②生徒のレディネスの状態を、学校のアカウンタビリティ、校長の評価、教員の活動と生徒の学習へのサポートなどに使用できること、③実施頻度と時期の根拠、④選択式、記述式といった解答形式とその根拠、⑤CBT 方式、ペーパーテストといったテスト方式とその根拠、⑥採点方法、全行

程でかかる時間、⑦生徒、保護者、教員、行政などの対象に応じた、適切な結果レポート方法やその用途、の 7 点が考慮された。

以上が「選考基準」の内容である。「優先事項」で示された特徴は採点項目に組み込まれ、加えて組織運営やテクノロジーなどの具体的な要求も現れていることがわかる。以下ではまとめと考察を行う。

新しい評価システムに求められた「教育システムの中核」という役割は具体的になにか。まず、評価システムの内容的側面について、卒業資格や入試選抜を目的としたものではなく、フィードバックを重視した教育的使用が意図されていることを挙げたい。そのフィードバックの対象者としては、3-12 学年のあらゆる生徒、教員、学校、行政であり、それぞれにとってフィードバックが有益となるように設計されることが目指されている。

次に、運営的側面について、評価システムそのものの開発だけでなく、州間、学校段階間の組織的な連携形成に力を入れている点である。プログラムは「5 州以上からなるコンソーシアムであること」が応募条件となっており、州間の連携は必須となっている。また、プログラムの選考基準(表 1)をみても「①組織のガバナンス」「⑨高等教育機関との協同と統合」などの組織的な整備に配点が大きいことがわかる。州や学校段階を広くカバーする設計が、「教育システムの中核」たる所以ともいえる。

では、以上のような設計意図は、実際に採択され補助金を得た PARCC と SBAC では実現されたのか。節を改めて見ていく。

3. PARCC と SBAC の評価システム

(1)PARCC と SBAC の概要

具体的な評価システムを見ていく前に、両コンソーシアムの組織説明、プログラムの審査結果と予算、共通するシステムの特徴、について確認しておく。

まず、PARCC は、プログラム応募当時には 23 州とコロンビア特別区が参加していたコンソーシアムである。経営パートナーには、州役員と産業人で構成される非営利の教育改革団体である Achieve, Inc. と提携した。200 以上の高等教育機関とも協力関係を結び、PARCC のアセスメント結果によってはリメディアル教育を免除し、大学での単位取得授業の受講を認める基準として利用される。

SBAC は、応募当時は西海岸の州を中心に 30 州が参加していたコンソーシアムである。経営パートナーには、米国の教育 NPO 大手である West Ed と提携した。175 の公立高等教育機関、13 の私立高等教育機関とも協力し、評価結果が単位取得授業を受けるための基準となることや、共同して評価システムの設計・開発をする協定を結んだ。

次に、審査結果と予算である。表 2 と表 3 は、プログラムの選考によって補助金を獲得した PARCC と SBAC の採点結果と補助金の内訳である。選考基準の項目に沿った配点を見ていくと、全ての項目において 6 割以上の得点であり、連邦教育省の意図はおおむね反映されていると考えられる。両コンソーシアムとも 8 割以上の点を得たのは、「⑨高等教育との共同と統合」の項目である。200 以上の高等教育機関と協定を結び、評価結果を単位取得可能な授業を受けるレディネスを判定するために利用することや、システムを共同開発していく方針が評価されている。

補助金の使い道を見ると、予算の半分以上が評価システムの開発に用いられ、次に多いのがテクノロジーである。テクノロジーへの配点は比較的に低い一方で、予算配分は大きく、重要性がわかる。評価の実施・採点と結果のフィードバックはコンピュータを主体とすることもあり、評価の信頼性・妥当性・公平性を担うであろう技術面やセキュリティ面への投資は必然といえる。

最後に、評価システムにおける共通点である。第 1 に、両方ともコモンコアに準拠したテストと教育ツールを提供しており、従来のテストでは評価されていなかった「パフォーマンス」という観点を持つ。パフォーマンスとは、知識・技能を持っているだけではなく、それらを用いて課題を遂行する力を指す。このパフォーマンス評価(performance-based assessment)は合理的配慮の下で作問され、大きな文字や手話・点字でも行うことができることを目指している。パフォーマンスの評価段階(PARCC は 5 段階、SBAC は 4 段階)は高等教育機関や企業との協議のもとに設定され、「レディネスを備えている」という

基準については合意が得られている。

第 2 に、両方とも基本的にオンラインの CBT 方式である。PARCC はペーパーテスト版もあり、SBAC も、3 年間(2015-2018)という期限付きだが、設備が整わない地域にはペーパーテスト版を提供していく。

表 2　PARCC と SBAC の得点

項目	配点	PARCC の得点	SBAC の得点
①組織のガバナンス	20	15.56	13.33
②理論	5	3.67	3
③システムの設計	55	39.78	39.11
④システムの開発	35	27.67	24.67
⑤研究による裏付け	30	23.22	22.44
⑥運用性と普及性	15	9.44	7.22
⑦テクノロジー	10	6.67	6.33
⑧プロジェクトの経営	30	20.44	18
⑨高等教育との協同と統合	20	17.67	17
合計点数	220	164.11	151.11

(出典：United States Department of Education (2010b)より引用)

表 3　補助金の内訳(割合の最も大きい 4 つのみ)

PARCC　(全体補助金 1 億 8600 万ドル)		SBAC　(全体補助金 1 億 7600 万ドル)	
内訳	金額と割合	内訳	金額と割合
評価の設計･開発	1 億ドル(53.8%)	評価の設計・開発	1 億 80 万ドル(61.4%)
テクノロジー	2934 万ドル(15.7%)	テクノロジー	2723 万ドル(15.4%)
プロジェクトの経営	1858 万ドル(9.9%)	運用性と普及性	1622 万ドル(9.2%)
診断的評価	1000 万ドル(5.3%)	組織のガバナンス	1448 万ドル(8.2%)

(出典：United States Department of Education (2013ab)より筆者作成)

(2) PARCC の評価システム

PARCC の評価システムは①診断的評価(Diagnostic Assessment)、②年度中間パフォーマンス評価、③パフォーマンス課題、④年度末評価、⑤教育ツール(Instructional Tool)で構成される。①と②は任意の形成的評価であり、⑤の教育ツールとともに教育的な使用がなされる。④と⑤は義務的な総括的評価であり、アカウンタビリティや進学先高等教育機関でレディネスの証明などに使われる。

①診断的評価は、生徒の強みや弱点に関する情報を教育者に提供するためのテストであり、第 2 学年～第 8 学年までの期間で利用される。コモンコアに対応した 7 つの能力をコンピュータ適応型（computer adaptive）で測定する(表 2)。所要時間はそれぞれ 5 分～50 分である。PARCC 参加州であるならば利用は無料で、2015 年 12 月から随時公開されている。

②年度中間パフォーマンス評価は、年度末のパフォーマンス課題と同じ形式で行われるミラーテストで、生徒のパフォーマンス診断に用いる。第 3 学年から第 11 学年で実施される。学校のカリキュラムとの調節が可能なようにテストを行える期間は弾力性を持たせている。

③パフォーマンス課題では、パフォーマンス能力を評価する課題をコンピュータで行う総括的評価である。採点はコンピュータと人間によって行われ、スコアレポートは 2 週間以内に届けられる。読解課題では、文章の主張の理解やその根拠となる部分の選択などが課されたり、文章の読解後にそれを基にした文章を書かせる課題が課されたりする。算数/数学の課題では、論理的に証明する力や実生活に即し

た問題を数学的に解決する力などが測定される。パフォーマンスレベルは 5 段階で評価され、年度末評価と一緒に総括的評価として用いられる。

表 4　PARCC の診断的評価

算数/数学の理解力(30-45 分)	算数/数学における単元ごとの達成度を確認する。単元は教師によって選択と細分化が可能。
算数/数学の流暢性(10-20 分)	計算の流暢性を測定する。
読解の理解力(45-50 分)	物語や説明文を理解する力を測定する。総括的評価と似た問題形式で行われる。
発音(20 分)	アルファベットを音にする能力を測定する。
語彙力(40-45 分)	語彙の数(広さ)と理解(深さ)を測定する。
読みの流暢さ(5 分)	1 分で正確に読める語数を測定する。
読解のモチベーション調査(10 分)	生徒にどのようなテキストを読ませるとよいかという情報を教師に与える。

(出典：PARCC のホームページを参考に筆者作成)

④年度末評価では、読解力や数学の概念的理解を評価する総括的評価で、コンピュータ適応型テストではなく共通の問題を解く。パフォーマンス課題の結果とともに用いられ、コモンコアに即した能力が生徒に身についているかを判断する材料となる。採点はすべてコンピュータによって行われ、1 週間以内にスコアレポートが届く。

⑤教育ツールとは、コモンコアと対応した教育資源が公開されている、教員のために設けられたオンライン上の基盤である。教員は診断ツールや幼児の指導案など、教育活動を効果的に行うための資源にアクセスできる。たとえば、診断的評価の能力に対応して、それらを伸ばすための教育ツールや指導案などが公開される。

①から⑤までの位置づけを示したのが図 1 である。

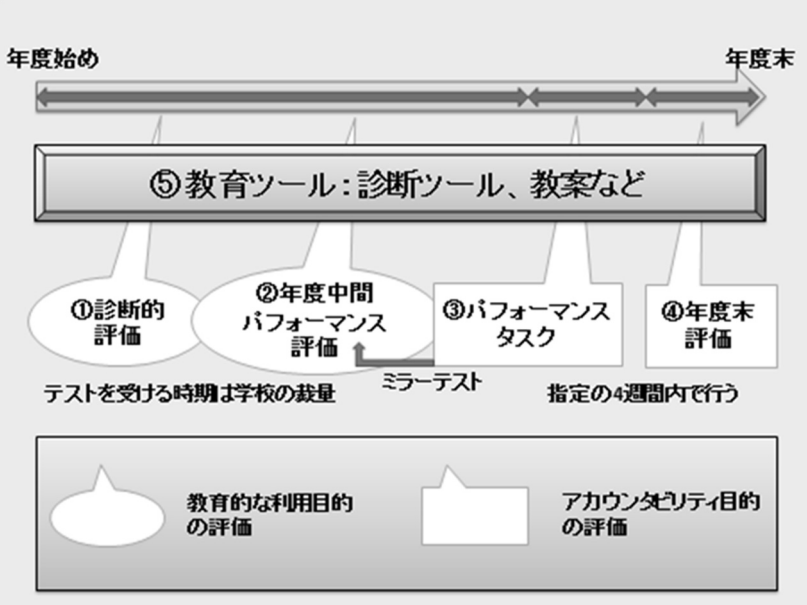


図 1　PARCC の評価システム

(出典：PARCC のホームページを参考に筆者作成)

(3)SBAC の評価システム

SBAC の評価システムは、①中間評価、②総括的評価、③デジタル･ライブラリーの 3 つからなる。SBAC の特徴として、CBT 方式をすべてのテストに用いている点である。また、採点をコンピュータだけでなく教員がする点も PARCC とは異なる。

①中間評価は、主に教育目的で用いられる形成的評価である。年度を通じていつでも利用可能で、利用時期と回数は州、学区、学校レベルでの裁量が与えられている。オンライン上で行われ、採点も基本的にコンピュータが行うが、一部の記述問題やパフォーマンス課題は教員が採点することになっている。中間評価には「中間ブロック評価」と「中間理解度評価」がある。

中間理解度評価は、②総括的評価のミラーテストとなっており、試験時間、問題形式、結果レポートが総括的評価と同じ形式である。教員の利用としては、たとえば、年度末の総括的評価に備え、年度の中間にクラスの水準を確認したり、年度の初めに生徒の知識技能を診断したりすることが想定されている。

中間ブロック評価は、細分化された教科内容に関する評価や、特定のパフォーマンス能力に特化した評価を行う。教員がある単元や教育活動の理解度や成果を確認するために用いたり、学区が全学校に実施したりといった利用が想定されている。ここでは一例として、第 11 学年の英語のブロック評価の内訳を表 3 に示した。

SBAC の全体像を示したのが図 2 である。

表 5　SBAC 中間ブロック評価（第 11 学年英語）

第 11 学年		
ブロック番号	ブロック名	問題項目数*
1	文学的文章の読解	16
2	説明的文章の読解	15
3	編集/修正	18
4	短い筆記	6
5	リスニング/解釈	15
6	探求	17
7	説明パフォーマンス課題	6
8	主張パフォーマンス課題	0

* 問題項目数は、問題の蓄積(item pool)次第で今後変更される可能性がある。

(出典：SBAC のホームページを参考にして筆者作成)

②総括的評価は、年度末の 12 週以内に第 3-8 学年と第 11 学年で行われる、アカウンタビリティ目的を伴ったテストである。教員は生徒の成長度データや習熟度データを得ることができ、コモンコアに即したレディネスの定着度を確認する。レディネスのレベルは 4 段階で評価され、大学でのリメディアル教育の免除基準となる。

③デジタル･ライブラリーでは、コモンコアと統合された教育資源が公開されている。教員の授業の質や生徒の学習の質を向上させるために利用される。教育資源としては、細かいセクションの教材から大枠の指導ストラテジーまであり、障がいをもつ生徒の指導を対象としたものもある。

また、SBAC はデジタル･ライブラリーを介して、参加州の教員の協同を推奨している。具体的には、教材や指導法を投稿できるようになっており、他の教員たちと共有することができる。また、それらの教育資源に対して評価やレビューをすることができる。これにより検索や選択が簡易化され、また投稿する側の動機づけにもなっているという。ライブラリー上に存在する教育資源は 2017 年 3 月現在 33000 を超えている。

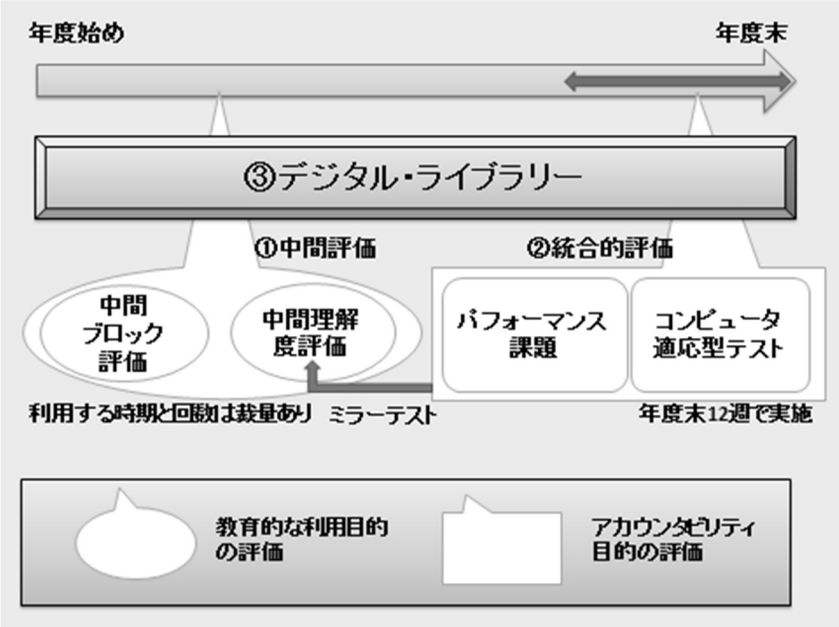


図 2　SBAC の評価システム

(出典：SBAC のホームページを参考にして筆者作成)

4. 本稿のまとめと今後の課題

本稿では、RTTT の募集要項から見る連邦教育省の意図と、PARCC と SBAC による実際の設計を見てきた。最後に、新しい評価システムの設計に関して①評価の機能分化、②初等中等教育との統合、③高等教育との統合、という 3 点から整理することで、まとめとしたい。

第 1 に、評価の機能分化である。PARCC と SBAC では、アカウンタビリティ目的以外の用途として、教育目的の用途に重点が置かれている。具体的には、総括的評価とは別枠で、診断的評価と形成的評価が設計されており、また、それらのフィードバック対象が一人ひとりの生徒だけではなく、行政や教員や保護者までを考慮していることが特徴である。

総括的評価を巡っては、かつてのテスト主義の反動からか、抗議活動が少なくない。たとえば、2015 年 5 月にコネチカット州で行われた SBAC に反対するデモには、"Less testing, more learning" (テストを減らして学びを増やせ)、"A child is more than a test score" (子どもはテストの点以上の存在)といったスローガンが叫ばれた。ワシントン州でも高校生が中心となって SBAC の受験をボイコットした。彼らの主張は、「アドバンスド･プレイスメントのテスト日程と重なっている」、「このテストでは能力は測れない」というものであった。また、オハイオ州上院議員のレナー(Peggy Lehner)が、オハイオ州の教員、校長、教育長を対象に PARCC に関するアンケート調査を実施した結果、「反対」「強く反対」が大多数を占める結果となった(O'Donnell 2015)。そのなかでも特に「強く反対」の割合が多かったのが「PARCC 実施にかける時間は適当である」という質問であり、年度末の 2 か月を実施期間とし、学年にもよるが 10 時間以上が費やされる総括的評価は見直しを迫られた。

こうした批判に対して、評価システム支持側に多いのは、新しい評価システムは総括的評価よりも診断的、形成的評価をメインとした、教育と親和的なテストである、という主張である。全国レベルのテストの実施に避けられない「教育への圧力」を懸念する声に対して、圧力の大きい総括的評価よりも、教育目的を強調した評価を主軸とすることによって批判を回避し、かつ学力の共通性を目指すという方針が伺える。

第 2 に、初等中等教育との統合である。具体的には、RTTT による募集要項の段階から 3-8 学年で 1 回、ハイスクール段階で 1 回の総括的評価が計画されており、初等教育と中等教育を連結したものにな

っている。また、採点項目のひとつにもなっているが、教員に対しての「運用性・普及性」を確保している点も、初等中等教育への統合を目指した設計であるといえる。具体的には、両システムとも評価の準備や結果を踏まえての教育改善をしていくために、教育資源の提供が行われている。PARCC でいう「教育ツール」、SBAC でいう「デジタル・ライブラリー」がそれである。コモンコアの理念を現場のカリキュラムや指導方法にまで落とし込むための装置として、評価システムが位置づいている。これまでのテスト主義が教育活動とはかけ離れているという批判を反省し、テストと教育との協調的な統合を目指す方針が伺える。

第 3 に、高等教育との統合である。募集要項の時点で「高等教育との共同と統合」がひとつの独立した採点項目(20 点)になっていた。両コンソーシアムとも 200 以上の高等教育機関と協定を結ぶなどの努力をし、この項目では 8 割以上の点を獲得している。ARRA の制定以前から、高等教育がユニバーサル段階に達した米国では進学後のリメディアル教育率の高さが問題化しており、大学へのレディネスをいかにして形成するかが議論されてきた。この「レディネス」という概念を中核にしてつくられたスタンダードがコモンコアであり、それに準拠した評価システムでも高大接続を念頭に置いた設計が目指された。具体的には、作問の共同と、評価結果をリメディアル教育免除の指標として活用することが意図されており、両コンソーシアムともそのとおりに設計したといえよう。

本稿では新しい評価システムの設計を中心に見てきたが、2014-2015 年度以降に実施された結果を検討するには至らなかった。今後の課題としたい。また、PARCC と SBAC に参画する州の数はプログラムによる採択当初よりも減少している [4]。脱退した州の多くは、他の機関や州自身の開発した評価システムへ移行している。RTTT 移行、PARCC と SBAC 以外にもコモンコアに基づく評価システムの開発が増えており、これらとの比較が必要となる。

【註】

1)本稿では、高等教育(Higher Education)、第三期教育(Tertiary Education)、中等後教育(Postsecondary Education)の区別、また、4 年制大学と 2 年制コミュニティカレッジの区別には触れていない。これらの枠組みは喜多村(1977)が指摘するようにそれぞれ含む意味が異なるが、本稿で「高等教育」や「大学」という場合には 4 年制の大学と 2 年制コミュニティカレッジを含んだものであることとしたい。

2)ARRA では、インフラ、教育、保健、エネルギー分野への連邦による長期的投資が定められ、連邦教育省へは 2009 年から 2019 年までの期間で 972 億ドルという多額の予算が見込まれている。この ARRA を原資とした競争的補助金プログラムが RTTT である。RTTT では、各州は連邦が示す項目に沿った改革案を提出し、その成果が期待されると評価され高い点数を獲得できた州が、報酬として補助金を獲得する。RTTT は、補助金をインセンティブとして連邦の求める教育革新の推進する政策誘導としての力を持ち(濱口　2013)、その審査プロセスには連邦による制度設計意図が強く反映されている。

3)コンリーによれば、大学と職業への準備ができている状態は以下のように定義される。「大学と就業への準備が備わる生徒とは、リメディアル教育や発達教育を必要とせず、大学やカレッジの単位取得のコースに入る質を備え、実際に単位を得ることで学士や修了資格、または職業教育中心の訓練プログラムへの道が開けている生徒のことである(Conley 2010)

4)PARCC は 23 州とコロンビア特別区が、SBAC は 30 州が採択していたが、2017 年 3 月現在、それぞれ 8 州とコロンビア特別区、16 州となっている。

【文献一覧】

荒井克弘･橋本昭彦編(2005)『高校と大学の接続　入試選抜から教育接続へ』玉川大学出版
喜多村和之(1977)「Postsecondary Education の概念について」『大学論集』5、pp.70-90
高大接続システム改革会議(2016)「最終報告」
国立大学協会(2007)「平成 22 年度以降の国立大学の入学者選抜制度―国立大学協会の基本方針―」
津田昌宏(2015)「米国小浜政権の教育政策実施手法の分析―教育利益団体との連携関係の構築に焦点を当てて」『日本教育政策学会年報』22、118-131

濱口輝士(2013)「アメリカにおけるスタンダードに基づく学校改革と学校組織研究の課題―NCLB 法制定以後の動向に着目して―」『教育論叢』56、pp.37-46

中央教育審議会(2014)「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について(答申)

Conley D.T.(2010) *College and Career Ready: Helping all Students Succeed Beyond High School*, Jossey Bass

O'Donnell, Patrick (2015) "State school board and Sen. Lehner hear your frustration and PARCC testing disaster stories, but want strong data", cleveland.com. <http://www.cleveland.com/metro/index.ssf/2015/03/state_school_board_and_sen_lehner_hear_your_frustration_and_parcc_testing_disaster_stories_but_want_strong_data.html> (2017/3/25)

United States Department of Education (2010a) "Overview Information; Race to the Top Fund Assessment Program; Notice Inviting Applications for New Awards for Fiscal Year (FY) 2010"

United States Department of Education (2010b) "Race to the Top Assessment Program Result"

United States Department of Education (2013a) "PARCC Budget Summary by Budget Module"

United States Department of Education (2013b) "Smarter Balanced Summary Budget Tables"

Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers "Next Generation Assessments" ‹http://www.parcconline.org/assessments›(2017/3/25)

Smarter Balanced Assessment Consortium "Smarter Assessments" ‹http://www.smarterbalanced.org/assessments/›(2017/3/25)

［研究ノート］

子どもの権利条約第 31 条に関する研究
―市区町村における子どもの権利に関する総合条例に着目して―

小牧　叡司（人間総合科学研究科博士前期課程教育学専攻・1 年）

１．問題の所在

子どもの権利条約第 31 条（以下、条約第 31 条と略記する）とは、休息、遊び、文化的な生活及び芸術に関する権利を規定したものである。具体的には、以下の条項である。

子どもの権利条約第 31 条

1　締約国は、休息及び余暇についての児童の権利並びに児童がその年齢に適した遊び及びレクリエーションの活動を行い並びに文化的な生活及び芸術に自由に参加する権利を認める。

2　締約国は、児童が文化的及び芸術的な生活に十分に参加する権利を尊重しかつ促進するものとし、文化的及び芸術的な活動並びにレクリエーション及び余暇の活動のための適当かつ平等な機会の提供を奨励する。

条約第31条は今日の日本の教育政策にとって重要な意味をもつ。具体例として以下の二点を挙げる。第一に、義務教育段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律における「休養」の規定である。2016 年 12 月「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律案」が可決した。第 13 条[1]において、休養の規定がなされた。この条項から読み取れる理念は、不登校児童生徒が各自の状況において学習ができるようにすることであるが、いつ、どのようなときに「休養」できるのか、今後争点となろう。どのような施策を進めていくのかについては、主に学習活動の内容及びその保障が重要となることは踏まえながらも、学習活動に対置される「休養」について休息権の側からのアプローチも重要である。さらに、より詳細に子どもの過ごし方を捉えれば遊び権や文化権の視点も重要となってこよう。

第二に、子どもの放課後育成支援に関連する子どもの生活の「制度化」に関わる問題である。これに関しては特に、学童保育について、条約第 31 条の重要性を先駆的に論じた増山が鋭く批判している。「『学童保育』の法的位置づけの強化、国の『基準』の制定は、公的保障がないがしろにされてきた『学童保育』の苦難の歩みから見ると、学童保育の独自の発展をもたらす手がかり・足がかりとしての積極的意義を見出すことができるが、大局的にみると、子どもの地域生活・放課後生活の矮小化をもたらす誘い水となる可能性が大きい」（増山 2015,p.51）。そして、「子どもの生活づくりにとって重要な視点は条約第三一条に示されている」としている（増山 前掲,p.62）。

しかしながら、条約第 31 条が具体的にはどのような内容を規定しているのか、また、この条約の内容によって締約国の何がどう変わるのか、すなわち、条約の内容はいかに具体化されるのかは明らかではない[2]。したがって、何をどこまで整備することが権利の保障となるかの手立ては明らかになっていない。第 1 回及び第 3 回総括所見の内容から、条約第 31 条に関する日本の状況を見ると、とても十分に整備されているとは言えない。また、日本には条約第 31 条に関して明文化された法律はない[3]。ただし、批准の段階での政府の見解としては国内法を改正する必要はない[4]とされた。また、実際に現行法において子どもが排除されているわけではない。しかし、実際に子どもが本条に照らして国家に対して何かしらの請求をするということが認められた前例は管見の限りは存在しない。では、いったい日本ではどのような権利として条約第 31 条の内容は保障される可能性があり、また、現時点で保障されているといえるのだろうか。

２．本研究ノートの課題

以上の問題意識に基づき、子どもの権利条約第 31 条の内容は子どもの権利条例において規定されているか明らかにする。すでに述べたように、日本では条約第 31 条の内容が十分に整備されてはいない。しかし、少なくとも条例によってその実現を試みている自治体は存在する。

ここでいう子どもの権利条約第 31 条の内容は、増山（2004）を参考に 3 つの権利に分類したものである。すなわち、休息権、遊び権、文化権である[5]。条約第 31 条はこれらの権利を一つの条項に集約している点に大きな価値があると捉えられている[6]。これらの権利について細分化を行ったのは、各市区町村の条例における条約第 31 条の内容規定についてより詳細な分析を行うためである。

上記の課題を達成するために、本稿では主に各市区町村が web 上の公式サイトに掲載した資料をもとに整理する。主に web 上の資料を用いるのは、本研究ノートにおける作業が条約第 31 条に関する日本の実態を把握するための基礎的な作業に当たるからである。各市区町村の web サイトの URL は表 1 に示す。

対象は、子どもの権利条約総合研究所による「子ども条例」の整理[7]のうち、「総合条例」にあたるもの[8]である。「総合条例」は、「①の基本条例と②の個別条例をあわせて 1 つの条例として制定するもの。基本原理と個別施策の具体化が結びつくという意味では理想的な形と言えるかもしれない。」（横井ら 2006, pp.114-115）とされている。「①の基本条例」とは、「子ども施策を子どもの権利保障の観点から体系づけ、それを実施していくための基本原理」、「②の個別条例」とは、「子どもの観点から必要な施策を個々に条例で具体化、整備するというもの」（横井ら 前掲）である。このように総合条例では原理と施策とが総合的に規定されている。したがって、総合条例を対象とすることは、「条約の内容はいかに具体化されるのか」という筆者の疑問に回答するための手立てとなる。

表 1　対象市区町村の web サイト URL 一覧

	自治体	HP
1	神奈川県川崎市	http://www.city.kawasaki.jp/shisei/category/60-2-1-1-0-0-0-0-0-0.html
2	北海道奈井江町	http://www.town.naie.hokkaido.jp/town/machizukuri/ko_kenri/jorei/
3	岐阜県多治見市	http://www.city.tajimi.lg.jp/kosodate/kosodate/kenri/jore.html
4	東京都目黒区	http://www.city.meguro.tokyo.jp/gyosei/keikaku/torikumi/kosodate_hoiku/kodomojorei/pamphlet.html
5	北海道芽室町	http://www.memuro.net/reiki/418901010003000000MH/418901010003000000MH/418901010003000000MH_j.html#MOKUJI_9
6	富山県魚津市	http://www1.g-reiki.net/uozu/reiki_honbun/i005RG00000435.html#joubun-toc-span
7	東京都豊島区	http://www.city.toshima.lg.jp/231/kosodate/kosodate/sodan/009990.html
8	岐阜県岐阜市	http://www.city.gifu.lg.jp/5011.htm
9	三重県名張市	http://www.city.nabari.lg.jp/s026/040/000/050/201502052417.html
10	石川県白山市	http://www.city.hakusan.ishikawa.jp/kyouiku/syougaigakusyu/seisyounen/kenri/kenri01.html
11	福岡県志免町	https://www.town.shime.lg.jp/soshiki/7/kenrijyourei.html
12	富山県射水市	http://www.city.imizu.toyama.jp/guide/svGuideDtl.aspx?servno=3451
13	愛知県豊田市	http://www.city.toyota.aichi.jp/shisei/gyoseikeikaku/ikusei/1007534.html
14	新潟県上越市	http://www.city.joetsu.niigata.jp/soshiki/kodomo/kodomo-kenri1.html
15	愛知県名古屋市	http://www.city.nagoya.jp/kodomoseishonen/page/0000002379.html

16	北海道札幌市	http://www.city.sapporo.jp/kodomo/kenri/jorei.html
17	福岡県筑前町	http://www.town.chikuzen.fukuoka.jp/404.htm
18	愛知県岩倉市	https://www.city.iwakura.aichi.jp/0000000039.html
19	東京都小金井市	https://www.city.koganei.lg.jp/smph/kosodatekyoiku/kenri/kkkj.html
20	宮城県石巻市	http://www.city.ishinomaki.lg.jp/cont/10405000/5545/5545.html
21	岩手県遠野市	http://www.city.tono.iwate.jp/index.cfm/42,0,132,156,html
22	愛知県日進市	http://www.city.nisshin.lg.jp/fukushi/kosodate/kodomo_jourei/008086.html
23	福岡県筑紫野市	http://www.city.chikushino.fukuoka.jp/kenkou-fukushibu/kosodate-shienka/kodomojyourei/kodomo-jourei-top_2.html
24	北海道幕別町	http://www.town.makubetsu.lg.jp/kenkou/kosodate/H250128_kodomonokennri.html
25	愛知県幸田町	http://www.town.kota.lg.jp/index.cfm/11,16005,199,html
26	石川県内灘町	http://www1.g-reiki.net/uchinada/reiki_honbun/i127RG00000664.html
27	岩手県奥州市	https://www.city.oshu.iwate.jp/view.rbz?nd=486&ik=1&pnp=268&pnp=486&cd=2688
28	福岡県宗像市	http://www.city.munakata.lg.jp/reiki_nmz/reiki_honbun/r010RG00000858.html
29	北海道北広島市	http://www1.g-reiki.net/kitahiroshima/reiki_honbun/f000RG00000925.html
30	愛知県知立市	http://www.city.chiryu.aichi.jp/kosodate_kyoiku/shien/3/1451813620342.html
31	大阪府泉南市	http://www.city.sennan.lg.jp/shisei/jinken/kenri/1458795170801.html
32	東京都世田谷区	http://www.city.setagaya.lg.jp/kurashi/103/138/d00145128.html
33	青森県青森市	https://www.city.aomori.aomori.jp/kodomo-shiawase/kodomo-kyouiku/soudan-teate-josei/kodomo-kenri/jourei-seitei.html
34	北海道士別市	http://www.city.shibetsu.lg.jp/www/contents/1364969989536/index.html
35	栃木県日光市	https://www.city.nikko.lg.jp/reiki_int/reiki_honbun/r340RG00001503.html
36	長野県松本市	https://www.city.matsumoto.nagano.jp/kodomo/kenri/kenri_jyourei.html
37	栃木県市貝町	http://www.town.ichikai.tochigi.jp/forms/info/info.aspx?info_id=32394
38	栃木県那須塩原市	http://www.city.nasushiobara.lg.jp/18/007505.html
39	愛知県知多市	https://www.city.chita.lg.jp/docs/2014020701326/
40	愛知県東郷町	https://www.town.aichi-togo.lg.jp/kosodate/shien/kenkou/kosodate/kodomo_kenri/kodomo_jourei.html
41	奈良県奈良市	http://www.city.nara.lg.jp/www/contents/1337662007888/index.html
42	神奈川県相模原市	http://www.city.sagamihara.kanagawa.jp/kosodate/031172.html
43	三重県東員町	http://www.town.toin.lg.jp/contents_detail.php?co=ser&frmId=4891

出典：子どもの権利条約総合研究所による子ども条例一覧（脚注 5 参照）と、各市区町村の web サイトをもとに筆者作成。

４．調査結果の概要

本稿の課題についての調査結果の概要は表 2 に示す。なお、表中の空欄は該当する権利に関して明文による規定がないことを意味する。休息権については「休む」という語があるかどうか、遊び権については「遊ぶ」という語があるかどうか、文化権については「文化」あるいは「芸術」という語があるかで判断する。ただし、条例についての逐条解説においてこれらの語との関連が明確に記されている場合は、その限りではない[9]。

表 2　子どもに関する総合条例のある自治体における条約第 31 条に係る規定と具体的な施策

		休息権	遊び権	文化権	備考
1	川崎市	11 条 6 号	13 条 1 号、27 条	13 条 3 号、27 条	条約第 31 条の理念を受け継いでいるのは、第 11 条第 6 号、第 13 条第 1 号及び第 3 号である。このうち、11 条 6 号が休息権に、13 条 1 号が遊び権、2 号が文化権にそれぞれあたる。また、具体的な施策を示している第 27 条では休息と遊びの場所として「居場所」が設定されている。
2	奈井江町	7 条 2 号	10 条		基本理念を示したと思われる条項（主語が「子どもは～」の条項）において遊び権及び文化権については触れられていない。また、町の義務を定めた条項で休息権及び文化権に該当する文言はない。
3	多治見市	9 条 3 号	9 条 3 号		条例には休息権、遊び権への記述があり、具体的な施策も進んでいる。文化権に関しての記述はない。
4	目黒区				他の自治体のように居場所づくりについては言及されているが、31 条に関連する文言が明示されている条項はない。
5	芽室町	13 条			平成 24 年度から「めむろ西子どもセンター」の利用をはじめとした子どもセンターの整備を進めているが、子どもの権利に関する条例との対応は明らかではない。
6	魚津市	9 条 4 号	9 条 2 号、13 条		具体的な施策について web 上では入手できなかった。
7	豊島区	14 条 3 号	14 条 3 号、17 条	14 条 5 号	子どもの権利条約第 31 条に関連する条項で、区の責務を規定しているのは条例第 14 条であるが、ここでの「休み、遊び、学べる環境」は、『豊島区子どもの権利に関する条例委員会報告書』によれば、「子どもの居場所をイメージしたものであり、『第十条　かけがえのない時を過ごす権利』を保障するものである。」（p.34）また、「文化や芸術の担い手となれるような機会」も同様に第 10 条の内容を保障するものであるが、居場所とは別個の施策が進んでいる。
8	岐阜市	5 条 5 号	5 条 3 号	5 条 3 号	岐阜市子どもの権利推進委員会（条例第 16 条）の第 1 回会議（2006 年 7 月）では「居場所」についての議論があるが、「審議概要」では条例第 5 条との関連は述べられていない。　具体的な施策についての情報を web 上で入手することができなかった。
9	名	11 条	11 条	19 条	休息権と遊び権については第 11 条に明文で規定されている。また、

	張市				文化権に関しては施策の基本方針、すなわち、市の責務を定めた条文で規定されている。なお、休息権と遊び権に関しての責務は明文化されていない。 子ども条例を受けての市の施策として、「ばりっ子すくすく計画」がある。ここでは、「生きる」、「育まれる」、「守られる」、「参加する」それぞれの権利について行動計画と行動指針が示されている。「行動計画」は、市・学校等の行動について、「行動指針」は地域、企業、家庭、子どもの行動についてそれぞれ示したものである。ここでは市の行動である「行動計画」に注目する。それぞれが、さらに細分化され、具体的な施策の方向性が示されている。
10	白山市		8 条 1 号	8 条 3 号	第 3 次行動計画では、7 つの「計画の内容」とそれぞれに対応して 1～2 つの「重点政策」が掲げられている。条例第 8 条との関連が特筆されている施策はない。他の自治体で多く見られる「居場所」については、「不登校等の子ども」の居場所について触れられるにとどまっている。
11	志免町	13 条 3 項、15 条	13 条 3 項、15 条		同市が発行している「解説」には、条例第 13 条について、「平成 16 年に実施した『子どもの権利に関する意識調査結果』において、中学生の多くが、自らの意志で自由に集まり、語り、遊ぶことができる場所を求めていることがわかりました。このことを踏まえ、第 3 項で掲げるのが『居場所』です。」とある。町民の努力義務として居場所の提供が示されている点が特徴的である。
12	射水市		3 条 5 号	3 条 5 号	具体的な施策は、「射水市子どもに関する施策推進計画」に示されている。このうち「施策の方向 3　地域における子どもの成長を支える環境づくりの推進」では、「子どもが、安心して遊び、様々な体験ができる場所の提供を充実」することが掲げられており、具体的な名用として「子どもの居場所や活動の充実」の中で「文化・芸術、スポーツ活動」に言及されている。
13	豊田市		7 条 1 号	7 条 8 号	放課後児童クラブの充実や青少年センターの再整備が掲げられているが、子ども条例との関連性については述べられていない。「条例の構成」にもあるが、豊田市では子ども条例にもとづいて「子どもにやさしいまちづくり」が推進されている。このように理念として子どもの権利条例が活用されているが、具体的な施策に直接結びついているものではない。 詳細をつかみきれていないので、都築和夫（2008）「豊田市子ども条例の制定と意義（子ども条例と子ども支援施策の展開）」,『子どもの権利研究』,13,65-67.を参照したい。
14	上越市		5 条 3 号	5 条 3 号	基本理念は、条例第 5 条の内容である「自信を持って生きる」と大きく関連していると思われる「すべての子どもが自信を持って成長できるまち」で統一されている。しかし、第 5 条第 3 号と特に関連して述べられている施策はない。他の自治体で多く見られる「居場所」についても「虐待やいじめなどの被害にあった子ども」に対するものに言及するにとどまっている。
15	名古	6 条 1 号	6 条 1 号	6 条 2 号	施策として①すべての子ども・若者への支援、②すべての子育て家庭への支援、③困難を抱える子ども・若者・家庭への支援の 3 つが掲

	屋市				げられている。このうち、①すべての子ども・若者への支援の施策の展開として以下の 6 つがある。すなわち、①子どもの権利を守り生かすことへの支援、②子どもの健康の支援、③居場所と安全の支援、④学びの支援、⑤多様な交流と体験の支援、⑥次世代を担う若者が困難な状況に陥ることを防ぎ、自立していくための支援である。このうち③居場所と安全の支援のおける事業では「遊び」を内容に含んでいる「トワイライトルーム」がある。これは、主に小学生向けの事業で、「すべての子どもが様々な活動を通して、自己の興味関心を知り、喜びや達成感を味わうことで、自主性、社会性、創造性を育む教育的な役割と、留守家庭等の子どもが安心やくつろぎを感じて過ごすことができるよう就労支援等としての役割を併せ持つ事業を小学校施設内において一体的に実施する事業」である。制度的には「トワイライトスクール」と「留守家庭児童等に配慮した就労支援等としての役割を担う事業」が一体的に実施されているものである。
16	札幌市	10 条 1 号	10 条 1 号	10 条 5 号	第 2 次　札幌市子どもの権利に関する推進計画　（2015～2019 年度）では第 1 次計画の成果を受けて、以下の 4 つの課題が設定されている。すなわち、課題 1 「子どもの権利についての広報普及・理解促進」、課題 2 「様々な場面における子どもの意見表明・参加の機会の充実」、課題 3 「子どもの居場所の充実」、課題 4 「子どもの権利の侵害への速やかな対応」である。 課題 2 に対応する「子どもの参加の機会の充実と支援」では、基本施策として「豊かな学びと多様な体験活動に対する支援」があり、そのうち「体験活動に対する支援」において「プレーパーク推進事業」の拡充が挙げられている。また、新規に「子どもの体験活動の場」事業が策定されており、「子どもが自主的に様々な体験活動を行うことができる空間をつくる」ことが目指されている。
17	筑前町	5 条 2 号、10 条 3 項、13 条 1 項	5 条 2 号、10 条 3 項、13 条 1 項	5 条 5 号	休息権、遊び権、文化権について明文で示されている。また、第 10 条では、具体的な「休み、遊」ぶ場として「居場所」が示されている。その居場所については第 13 条で規定されている。 条例第 17 条に基づき、行動計画が策定されることになっている。「筑前町人権施策実施計画書」において「子どもの問題」が取り上げられており、具体的な施策が計画されている。平成 28 年度の課題目標は以下の 3 つである。すなわち、①「子どもの人権が尊重されるまちづくり」、②「子育て支援に関する環境づくり」、③「豊かな人間性が育つ地域づくり」である。このうち③では、子どもの居場所について（こども未来センターの「ミラクルーム」、自治公民館での「アンビシャス広場」）述べられている。スポーツに関しては、「スポーツ少年団・文化少年団」についての支援がある。 ミラクルームは、「不登校や引きこもりなどの悩みをもつこどもたち」を対象とした「コミュニケーションの場」で、「子ども未来センター」に設置されている。アンビシャス広場は、福岡県の事業であり、平日の放課後や土曜日に、地域の公民館や集会所、学校の空き教室や運動場などで行われている。自治会やボランティアの協力を得ながら運営されている。

					筑前町では、県の事業が子どもの権利条例における「居場所」づくりと結びつけられて展開されている。同県の他の地域における活動と何かしら異なる点はあるのか、疑問が残る。
18	岩倉市	5条1号	5条1号、15条	5条2号	市内の現状把握から4つの「計画の視点」が定められ、それに基づき、以下5つの「目標」が設定されている。すなわち、「目標1　子どもの意見表明・参加の促進」、「目標2　子どもの居場所づくりの推進」、「目標3　子どもの権利に関する意識の向上」、「目標4　子どもを見守る環境づくり」、「目標5　子育て家庭の支援」である。これらの目標はさらに「施策の方向」に細分化されている。 このうち「目標2　子どもの居場所づくりの推進」では、「育つ権利」（条例5条）をもとにした「居場所づくり」の大切さが述べられている。施策の方向では「子どもの遊び場や豊かな体験の場の環境整備」として、「都市公園や児童遊園等の施設、子どもたちの遊び場として自由度が高まるような施設利用の緩和など、子どもの健全な遊び場や豊かな体験の場を提供します。」という内容が掲げられている。なお、居場所に「休息の場」の意味は持たされていない。さらに同目標の中で「学校開放の推進」もなされており、「休日における子どもの自主的な運動及び学習活動を促進します」とある。また、高校生を対象に「地域の文化に触れる」機会をワークショップによって設けている。
19	小金井市	8条3号	9条2号	9条3号	3つの「基本的視点」をもとに、それぞれに2つずつの「基本目標」がある。基本的視点は、「子どもの育ちを支えます」、「子育て家庭を支えます」、「次世代につながる地域の子育ち、子育て環境を整えます」である。 このうち、「子どもの育ちを支えます」では、目標1「子どもの最善の利益を支えます」という子どもの権利条約及び小金井市子どもの権利に関する条例をもとにした目標がある。目標2「子どものゆたかな体験と仲間づくりを支えます」では、遊び空間、「子どもの居場所と交流の場の充実」が記されている。しかし、居場所に休息権の観点は盛り込まれていない。また、同じく目標2で「各種スポーツ事業」の推進が、視点3「次世代につながる地域の子育ち、子育て環境を整えます」では「はけの森美術館教育普及活動」において芸術活動の普及がそれぞれ目指されており、これらは文化権の内容と言えよう。
20	石巻市				「石巻市子ども・子育て支援事業計画（石巻市子ども未来プラン）」で子どもに関する計画が策定されているが、子どもの権利条例が明確に反映されている記述はない。
21	遠野市	5条1号、16条2号	5条1号	5条4号	条例第5条と第16条との比較から明らかなように、「遊び」については市の責務として明記されているが、「休み」については明記されていない。そのために、休息権を視野に入れた具体的な事業は進んでいない、と捉える。より詳しくは、「わらすっこ条例（子ども条例研究）」,『子どもの権利研究』15巻,98-100,2009を参照したい。
22	日進市	11条1号及び2号	10条1号及び2号	9条3号	日進市子ども・子育て支援事業計画（2015～2019年度）の基本目標4では、「子どもの権利が尊重され、子どもの権利が保障されるよう、子どもの人権について、普及啓発を図るとともに、児童・生徒が

					乳幼児とふれあったりする中で、いのちの大切さを肌で実感するとともに、地域での文化スポーツ活動等を通じ、豊かな人間性の醸成を図ります。」とされている。具体的には、個別目標4「健やかな身体を育む機会の提供」では「学校以外におけるスポーツ・レクリエーションの機会を提供」することが掲げられており、「地域スポーツの振興」等の事業が進められている。また、個別目標6では、「子育てを支える都市環境の整備」において「安心して外遊びや、外出ができる生活環境の整備」が目指されている。これらは遊び権、文化権についての内容を具体化した施策として捉える。しかし、休息権について明記した施策はない。
23	筑紫野市	6条3号	7条4号	7条3号	基本施策において「子どもの健やかな成長に資する教育環境の整備」があり、その中で、「青少年健全育成の観点から、地域と連携して、健全な遊び場・居場所づくりや、体験・交流活動を促進するとともに、いじめ・不登校・非行等の問題行動への対応など、青少年の自立支援に取り組みます」とある。しかし、同計画書ではこれ以上の詳細は不明である。
24	幕別町	7条1号	7条1号、15条2号	7条2号	計画（2015～2019年度）「児童の健全育成」についての記述では、以下のようにある。「子どもは、遊びを通じて仲間関係の形成や社会性を学んでいくことから、地域社会の中で自由に遊び、学習や様々な体験活動を行うことができる安全・安心な放課後対策や週末の居場所づくりに努めます。」しかし、各条項における権利をベースに策定されているかどうかは不明である。幕別町次世代育成支援行動計画の策定・推進に関すること並びに幕別町の子どもの権利に関することを協議するために設置された「幕別町次世代育成支援対策地域協議会」の協議録がweb上で入手可能なので、こちらを参照したい。
25	幸田町	6条5号	8条1号及び2号	7条3号	支援事業計画（2015～2019年度）では、「基本目標2　子どもたちがのびのびと育つまちづくり」では、「子どもの豊かな心や生きる力を育み、次代を担う人づくりのために、乳幼児とのふれあいの場の創出、遊び場の確保、居場所の確保、学習支援など、地域社会全体で子どもたちの健全育成のための環境の整備を進めるとともに、家庭教育への支援の充実に努めます。」とある。
26	内灘町	9条1項	7条3項	7条3項	内灘町子どもの権利条例推進計画（2015～2019年度）の基本目標「3環境」では、「子どもの豊かな成長には、様々な経験を積むことが重要な役割を果たすため、遊び、文化、芸術、スポーツ、自然及び地域等の体験活動の場を設けます」とされている。これらは条例第7条における遊び権及び文化権を具体化するための目標である。目標に対応する「基本政策」は3つある。すなわち、「基本施策5　子どもは、社会の一員として認められ、見守られる地域つくろう」、「基本施策6　内灘の豊かな魅力を活かした遊びの場をつくろう」、「基本施策7　子どもの最善の利益が優先され、いのちが輝くまちをつくろう」である。このうち基本施策6では、「遊び、文化、芸術、スポーツ、自然及び地域等の豊かな体験、活動を伸び伸びと行うために必要な施設を充実する。」という具体的な取り組みが示されている。ただし、評価指標としては、「子どもや親子を対象にした自然体験活動等（内

					灘夢教室）の開催（年１０回以上)」とあるので、施設の充実が評価指標にはなっていない
27	奥州市	5条2号	5条2号、17条2号	12条1項	余暇権及び遊び権の内容及び文化権の内容による施策はない。これらの権利の視点は、子どもの現状の把握では活用されている。同市による調査によれば、「遊んだり、休んだり、のびのびそだつこと」を「普段の生活で、いまよりもっと良くなってほしいと思うこと」に挙げている中高生は57.5%にのぼり、これは回答数の多さだけ見れば第4位になるものであるが、これより上位の「ひとりひとりの個性が受け入れられること」（65.0%)、「夢や希望を自由に持ち、行動すること」（63.5%）が推進計画においては重視された。
28	宗像市		6条2号、14条1項	9条6項	事業計画では、居場所の整備等が掲げられているが、子ども基本条例との関連は見えにくくなっている。
29	北広島市	9条6号、14条	9条2号	9条3号	「健やかに育つ施策の推進」では、「遊ぶことを通して良好な人間関係を築くこと」、「文化、芸術、スポーツ及び自然に親しむこと」、「安心できる居場所が確保されること」について具体化されており、「児童センター運営」や「中央公民館活動推進事業」等が施策として推進されることになっている。
30	知立市	5条5号	7条4号	7条3号	具体的な施策のための行動計画の策定を規定した条項はないが、「知立市子ども・子育て支援事業計画」では、「知立（ともだち）づくりまちづくり未来づくり」という基本理念を設定しており、「基本理念の背景」では、「知立市子ども条例」に定める子どもの権利を尊重することが述べられている。児童厚生施設の充実等の施策はあるが、条例との関連は明確ではない。
31	泉南市	7条1項	7条1項	7条1項	条約第31条における休息権、遊び権、文化権の内容が一つの条項にまとめられている。そして、その権利内容は、「居場所」によって具体化されることになっている。 条例第15条において「市は、この条例の目的を達成するために、総合的かつ計画的に、この条例を実施するものとします」とあるが、行動計画の策定を義務付けた規定ではない。なお、同市の第2次子どもの権利条例委員会（2014年12月）からは「第 15 条に基づく市の取り組みを推進するための全庁的な推進体制について、これを実効的なものとして速やかに整備・確立してください」という要望が提出されている。すなわち、現時点ではこれらの計画は策定されておらず、居場所についての指針も定められていないが、今後条例に基づいて検討される可能性はある。 市の総合計画の中で「子どもの居場所づくり」が掲げられている。具体的な事業は、「青少年学習活動推進事業」、「学習機会提供事業」、「交流活動支援事業」、「自主活動支援事業」、「児童館事業」、「留守家庭児童会運営事業」である。
32	世田谷区		10条1項		「第2期　世田谷区子ども計画　2015～2024年度」のうち「5－（1）成長と活動の場と機会の充実」では外遊びの充実のためのプレーパークの整備等が掲げられている。また、「6－（1）社会環境の整備」では、文化・芸術・スポーツと親しむ環境づくりが掲げられてい

					る。このように、遊び権、文化権の内容の具体的な施策はあるが、休息権についてはない。
33	青森市	6 条 3 項	8 条 1 項	8 条 3 項	条例第 15 条に基づき、「青森市子どもの権利の保障に関する行動計画」が策定されている。なお、この計画は 2016 年「青森市子ども総合プラン」を具体的に推進していくためのアクションプランとしても位置づいている。青森市子どもの権利の保障に関する行動計画（2016～2020 年度）のうち「第 3 節　子どもの居場所づくり」は条例第 6 条及び第 8 条とも関連する施策であると明示されている。
34	士別市	6 条 1 号	6 条 1 号	6 条 2 号	条例第 4 章に基づいて、具体的な取り組みを定めることとされている。士別市子どもの権利に関する行動計画（2014～2017 年）のうち、条例第 17 条に対応する「育ちを支える居場所づくり」では、重点施策として「文化・スポーツ活動等への参加」が設定されており、「わんぱくフェスティバル」、「土曜子ども文化村」、「子ども芸術劇場」が具体的な事業として取り上げられている。一方で、遊びや休息に関しての明確な記述はない。
35	日光市	8 条 4 号	8 条 4 号、18 条 1 項	10 条 5 号、17 条 2 項	日光市子どもの権利に関する条例では行動計画の策定を示した条文がない。しかし、「日光市子ども・子育て支援事業計画」では、「日光市子どもの権利に関する条例」に定める基本理念、その他関連計画などとの整合性を図り策定されている。この計画における施策と子どもの権利に関する条例との具体的な関連は見いだせなかった。
36	松本市		4 条 4 号、13 条	13 条	遊び権については条例第 4 条第 4 号において明文で規定されている。また、第 13 条では、遊び権と文化権の内容の保障の場として「居場所」が設定されている。休息権についての明文による規定はない。 松本市子どもにやさしいまちづくり推進計画（2015～2019 年度）における例第 13 条に基づいた施策は「施策の方向 5　子どもの居場所づくりの促進」である。ここでは、「子どもの居場所づくりの推進」として児童館・児童センターを中心とした中高生の居場所づくり等が挙げられている。
37	市貝町	5 条	12 条 2 項		条例においては、行動計画等の策定については明文で規定されていない。また、子ども・子育て支援事業計画に対応する「市貝町子ども・子育て支援事業計画（案）」（2015 年 3 月）では「こども権利条例」に関する規定がない。また、「居場所」についても「親と子の居場所づくり」に言及されるのみである。
38	那須塩原市	7 条 1 号	7 条 1 号	7 条 3 号	web 上では素案のみ閲覧可能である。ここでは、条例第 4 章に定めている「基本的な施策」に関連する施策のみに対応しているので、第 4 章の内容と第 2 章の内容が完全に対応して書かれているわけではないこともあって、条例第 7 条の内容を具体化している施策については明記されていない。
39	知多市		9 条 1 号	9 条 3 号	「子ども・子育て支援事業計画」を包含した知多市子ども・子育て支援事業計画（2015～2019 年）では、「子ども条例」と具体的な施策との関連が見えにくい。
40	東郷	5 条 5 号	5 条 5 号	5 条 4 号	条例においては行動計画を策定することが明確に記されてはいない。東郷町子ども・子育て支援事業計画の理念では、「子ども条例で

	町				定められた子どもの権利を尊重しながら、子育て支援施策の推進を図っていきます」と述べられてはいるものの、具体的に子ども条例に関連するのは「子ども条例の周知徹底程度」であり、「子ども条例」と具体的な施策との関連は見えにくい。
41	奈良市		17 条	8 条 1 号	条例第 19 条において、「市は、この条例に基づく子どもに関する施策及び子どもの未来に影響を及ぼす施策について、子ども・子育て支援法（平成２４年法律第６５号）第６１条に規定する市町村子ども・子育て支援事業計画（以下「計画」という。）において定めるものとする」とされている。この計画は、子どもにやさしいまちづくり条例を最上位の規範としている。しかし、具体的な施策が子どもにやさしいまちづくり条例とどのように対応しているのかは見えにくい。
42	相模原市	5 条 2 号	5 条 2 号	5 条 3 号	条例において、行動計画を策定することを規定した条項はない。しかし、「相模原市子ども・子育て支援事業計画」を策定し、子どもの権利に関する施策をはじめ様々な子どもに関する施策を総合的かつ計画的に推進している。基本目標３では、「子どもの夢をふくらませる場づくりの推進」が設定されており、「遊び場や居場所づくり」が推進されているが、条例と関連して記述されてはいない。
43	東員町	7 条 1 号	7 条 1 号	7 条 2 号、27 条	条例において行動計画を策定することを規定している条項はない。また、「東員町子ども・子育て支援事業計画」（2015 年度～2019 年度）においても、同町子どもの権利条例に関する記述はない。

出典：子どもの権利条約総合研究所による子ども条例一覧と、各市区町村の web サイトをもとに筆者作成。

５．結論

本稿の整理から明らかになったことは以下の三点である。

第一に、表 2 から明らかなように、条約第 31 条の 3 つの内容について同一の「条」で定めている自治体は 43 件中 11 件であり、それ以外は 3 つそろっていないか、別々に定められているかであることである。3 つそろっていない場合は、遊び権に関してはほとんど全ての市区町村が規定しているのに対して、休息権や文化権に関する内容は規定していない市区町村が少なくない。ただし、表中の空欄は現時点では規定がないと筆者は判断しているが、条例の策定の過程までさかのぼらなければ実態は判別不能である。本整理において空欄のある市区町村については特に詳細に調査する必要がある。注目すべき市区町村を明らかにしたという点で本稿の整理に意義があったと言えよう。

第二に、ある施策をある自治体では権利条例の条項を基盤に行っているのに対して、他のある自治体では特に条例を基盤にしていないが、ほとんど同様の施策を執り行っているという事例が存在したことである。特に「居場所づくり」に関してはほとんどの自治体が子どもの権利条例での規定の有無にかかわらず、また、条例推進に係る行動計画の有無にかかわらず設定している。条例の制定によって必ずしも新たに「居場所」が整備されることもなく、また、条例による規定が必ずしも「居場所」の整備の必要条件というわけではない。一方で、川崎市の子ども夢パークのように、条例の制定によって整備された「居場所」も存在する。

第三に、これは条約第 31 条に関わる内容に限ったことではないが、行動計画を策定した市区町村のうち、16 件[10]においては、条例の行動計画の策定に国主導の子ども・子育て支援施策による影響があったことである。

これらの市区町村では、子どもの権利だけに焦点を当てた行動計画ではなく、子ども・子育て支援推進法における「市町村子ども・子育て支援事業計画」として包括的な計画が策定されている。「市町村子ども・子育て支援事業計画」とは、子ども・子育て支援法第 61 条において市町村が定めることが義務

付けられている事業計画である。

この法律によって、子ども条例のない自治体においても「子どもの最善の利益」に基づいた計画を作成することになり、一見すると、子どもの権利条約を基礎とした取組が全国的に広がっていくように思える。しかし、今回調査した市区町村では、子どもに関する施策が子どもの権利条例の規定と対応しておらず、本来は条例によって細分化されていた権利内容が施策に反映されていないという状況が散見される。もちろん、石川県内灘町や岩手県奥州市のように、「子ども・子育て支援事業計画」のほかに子ども条例に対応した計画を策定している市区町村も存在する[11]が、多数派ではない。2016 年の児童福祉法の改正は子どもの権利条約を基礎とした取組の基盤となる法律であり、日本にとっては大きな進歩であるとも考えられる[12]が、同時に自治体における具体的な取組を抽象化された語句「子どもの最善の利益」を用いることによって矮小化させてしまう可能性もある。子ども条例が規定されている場合は子ども条例に対応した計画の策定及び実施を行うことが肝要となろう。

６．本研究ノートの限界と今後の課題

本調査では、条約第 31 条に関わる条例の規定とその条例による具体的な施策に着目した。一方で、調査対象としたほとんどの市区町村では、その市区町村なりの子どもの実態の把握に努め、その市区町村なりの条例の制定及び施策の計画を行っている。したがって、本研究ノートにおける一つの条項に着目した自治体ごとの比較（悪く言えば、一つの条項へ固執した比較）は市区町村ごとの実態を十分に踏まえたものにはなっていないという限界性がある。さらに、web 上の資料をもとにした調査であるので、実際に子どもの権利保障にとり組んでいる方々の姿が見えにくいという限界性もある。

筆者には、市区町村の取組やそこで頑張っている人々を批判するという思惑はない。本稿はあくまで条約第 31 条の権利内容が日本の市区町村ではどのように捉えられ、どのような取り組みがなされているのか、先進的な事例をもとに把握しようとしたものであり、筆者は調査対象としたすべての市区町村に敬意を表している。今後は本稿の整理及び紙幅の関係上掲載できなかった具体的な施策に関する情報をもとに、より精細な調査を行っていきたい。

【駐】

[1] 国及び地方公共団体は、不登校児童生徒が学校以外の場において行う多様で適切な学習活動の重要性に鑑み、個々の不登校児童生徒の休養の必要性を踏まえ、当該不登校児童生徒の状況に応じた学習活動が行われることとなるよう、当該不登校児童生徒及びその保護者（学校教育法第十六条に規定する保護者をいう。）に対する必要な情報の提供、助言その他の支援を行うために必要な措置を講ずるものとする。

[2] 条約 31 条に関する子どもの権利委員会の見解を示したものとして、ジェネラルコメント 17 号がある。ここでは権利の具体化や言葉の定義が試みられているが、具体性には欠ける。また、増山（2004）は条約 31 条の理念についてその重要性を日本の現状も踏まえながら考察しているが、条約の内容をいかに運用していくか、政策にどのような影響を与えうるかについては明らかにはしていない。

[3] 条約 31 条の問題点として、「保障する諸権利を明文で規定している国内法がない」ことが挙げられる（斎藤 2000,p.66）。

[4] 外務省が 1993 年に発行した「児童の権利に関する条約の説明書」による。
http://kohoken.chobi.net/cgi-bin/folio.cgi?index=sch&query=/notice/19931110.txt　（平成 29 年 3 月 2 日アクセス確認。）

[5] 増山（2004）は条約第 31 条に規定されている権利には 3 つの内容があるとしている。すなわち、「休息権・余暇権」、「遊び権・レクリェーション権」、「文化的生活・芸術への参加権」である。この細分化を「休息権」、「遊び権」、「文化権」として示した。

[6] 増山（前掲）は、上述の 3 つの内容について「一連のものとしてとらえることによって成立すると

考えるべき」としている（増山 2004,p.114）。また、子どもの権利委員会によるジェネラルコメントにおいても”Article 31 must be understood holistically, both in terms of its constituent parts and also in its relationship with the Convention in its entirely. Each element of article 31 is mutually linked and reinforcing, and when realized, serves to enrich the lives of children”（Convention on the Rights of the Child 2007, p.4）とあるように、条約第 31 条の内容を包括的に捉えることの重要性が指摘されている。

[7] http://npocrc.org/wp-content/uploads/2017/01/%E5%AD%90%E3%81%A9%E3%82%82%E3%81%AE%E6%A8%A9%E5%88%A9%E3%81%AB%E9%96%A2%E3%81%99%E3%82%8B%E7%B7%8F%E5%90%88%E6%9D%A1%E4%BE%8B%E4%B8%80%E8%A6%A7%EF%BC%882016%E5%B9%B410%E6%9C%88%E7%8F%BE%E5%9C%A8%EF%BC%89.pdf（平成 29 年 3 月 19 日アクセス確認。）

[8] 全 43 件。子どもの権利条約総合研究所の整理では、長野県も含めた 44 件が挙げられているが、以下の二点の理由から調査対象から除外した。第一に、本研究が主に市区町村の取組に注目しているため。第二に、長野県の子ども条例である「長野県の未来を担う子どもの支援に関する条例」が子どもの権利について定めた条例ではないためである。本条例は、「子どもの権利条例（仮称）」の制定に取り組む方向で検討を始めたが、実際には、子どもの現状を把握し、そこから見えてくる課題を整理する中で必要な子ども施策を検討することになった。

[9] 調査対象中 5 件（新潟県上越市、愛知県幸田町、栃木県市貝町、愛知県東郷町、奈良県奈良市）において各条令にそくした「逐条解説」が確認できた。この中で、条例の条項に条約第 31 条の内容が十分に盛り込まれてはいないが、「逐条解説」における条文の解説では踏まえられているという事例が確認された。例えば、愛知県幸田町「幸田町子どもの権利に関する条例逐条解説」では条例第 6 条第 5 号に定められる「こころの安らぐ居場所を持ち、自由な時間を過ごせること」の権利には「子どもたちは忙しい時間を過ごしています。人として成長するために必要な内省をするためには、ゆっくりと休息したり、自由に過ごしたりする時間と場所が必要です。」という解説がついている。ここから、「幸田町子どもの権利に関する条例」第 6 条第 5 号は明らかに休息権について述べていることが確認できる。また、栃木県市貝町「市貝町こども権利条例」第 5 条は、「こどもは、福祉的・教育的支援を受け、さまざまな経験を通して安心して健やかに育つことが保障されます。」と規定しているが、「逐条解説」では、条例第 5 条は「条約第 31 条に対応する豊かな感性や人間性を養い、こどもの成長段階に応じた支援を受けることができることを規定しています。」とある。ここから、「市貝町こども権利条例」の第 5 条は条約第 31 条を十分に踏まえたものであると判断できる。

[10] 奈井江町、石巻市、日進市、筑紫野市、幕別町、幸田町、宗像市、知立市、泉南市、日光市、市貝町、知多市、東郷町、奈良市、相模原市、東員町である。

[11] 石川県内灘町では「内灘町子ども・子育て支援事業計画」とは別個に「内灘町子どもの権利条例推進計画」が、岩手県奥州市では「奥州市子ども・子育て支援事業計画」とは別個に「奥州市子どもの権利に関する推進計画」がそれぞれ策定されている。

[12] 2016 年の児童福祉法の改正によって、「子どもの権利条約」が基本理念とされ、国内法では初めて子どもが権利の主体として位置付けられた。

【文献一覧】

斉藤功高（2000）「子どもの権利条約と国内法制上の問題」『生活科学研究』22、59-73

増山均（2004）『余暇・遊び・文化の権利と子どもの自由世界』青踏社

増山均（2015）『学童保育と子どもの放課後』新日本出版

横井敏郎、安宅仁人、辻村貴洋(2006)「『子どもの権利に関する条例』の制定・実施過程と内容分析―北海道奈井江町条例の検討を中心に―」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』98、pp.113-150

Convention on the Rights of the Child (2007) “General comment No.17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (are.31)”

［研究ノート］

デンマークの若者支援施策についての研究
―先行研究のレビューと今後の研究の展望―

吉川　実希（人間学群教育学類・4年）

1. 問題意識・関心

現在、日本の高校等進学率は98.5%であり[1]、高校等への進学や卒業はその後の進学や就労における前提となりつつある。そのような状況下で高校等非進学者や中途退学者等の早期離学者は、非正規雇用やニート、ひきこもり等の就業や社会的自立における困難を抱えやすい（高橋／玄田 2004、労働政策研究・研修機構 2006、労働政策研究・研修機構 2012 等）。また、その背景には、家庭の経済状況や養育態度、それまでの学校教育が大きく影響しているという先行研究の指摘がある（北大高校中退調査チーム 2011、林 2014、古賀 2015 等）。このように、彼らが早期離学に至るまで、またその後の不安定な進路形成についても、個人の責任として見捨てずに社会的に支援する必要性は明らかである。

詳しくは本稿「2.」で触れるが、彼らのような就労に困難を抱える若者に対して、日本では2003年の省庁横断による「若者自立・挑戦プラン」提起以降、日本版デュアルシステムの導入やジョブカフェの設置、地域若者サポートステーション事業等、教育・福祉・雇用等異分野間の連携や民間の活用による支援体制の整備が進められてきた。また、近年では2010年に「子ども・若者育成支援推進法」が施行され、内閣府によって「子ども・若者支援地域協議会」の各地方公共団体への設置が推進されている。当該協議会はニートやひきこもり、不登校等、就労のみならず多様で複雑な困難を抱える子ども・若者に対し、関係機関によるネットワークを形成して適切な支援を円滑に行うことを趣旨とした仕組みである。しかし、特に市町村レベルでの設置は進んでおらず、取組みも地域差がある等、課題が残されている。

小杉／堀（2004）によると、1970年代後半からの若年者失業率の上昇は産業構造が変化した多くの先進諸国に共通の課題であり、この問題に対して欧米では既に様々な取り組みがなされてきた[2]一方、日本ではこの問題は新卒採用・企業内教育といった日本型雇用慣行によって回避されていたが、バブル崩壊による景気低迷や雇用慣行の変化によって欧米諸国に遅れてこの問題に直面することになったため、施策の取り組みが浅いという。よって、多くの若者支援施策展開されており研究が蓄積された諸外国から示唆を得る必要があるだろう。

欧米諸国のなかでもデンマークは 1990 年代以降、より早く若年者失業率を劇的に回復させたことが注目されており、その背景には 1970 年代後半から始まった青年期の若者の学校から仕事への移行をサポートする一連の「若者の教育と活性化」の政策があった（豊泉 2007）。また、同国には充実したキャリアガイダンスシステムがある。具体的には本稿「3.」で扱うが、各自治体に設置された若年者教育ガイダンスセンター（UngdomensUddannelsesvejledning Centre）が義務教育段階から25歳までの全ての若者に対して相談や情報提供、紹介など就学・就労支援を行っており、特に 19 歳以下の教育機関中退者への積極的なアウトリーチ支援の提供は注目に値する。また、後期中等教育非進学者・中途退学者への受け皿として生産学校(Produktionsskole)が公的に設けられている他、9 年間の義務教育修了後の進路決定が難しい者のために 10 年生学校やエフタスコーレ（Efterskole）といった猶予期間を選択できることも特徴的である。同国の充実した若者支援施策から何らかの示唆を得られないだろうか。

以上の問題意識・関心より、本稿では主に国内の先行研究の整理を行うことで、日本で行われてきた若者支援施策とその課題を把握した後（本稿「2.」）、デンマークにおける若者支援施策を概観し（本稿「3.」）、それらを踏まえて今後の研究課題の設定を試みる（本稿「4.」）。

2. 日本における若者支援施策

南出（2011）によると、日本における若者支援政策は 2003 年 4 月に発足した「若者自立・挑戦会議」において同年 6 月に取りまとめられた「若者自立・挑戦プラン」を出発点としており、それ以降省庁横断による政策や各省庁・自治体別個の取組が様々に展開されている。ここでは、「若者自立・挑戦プラン」から 2011 年までの国内の若者支援政策の動向を整理した南出（2011）と、同様に「若者自立・挑戦プラン」以降の若者支援政策についてキャリア教育政策を中心に整理した児美川（2010）を参考に、日本における若者支援政策の大まかな流れや課題を概観した後（本稿「2.（1）」）、近年の若者支援政策である「子ども・若者支援地域協議会」についてその可能性と課題を示す（本稿「2.（2）」）。

（1）2003 年「若者自立・挑戦プラン」から現在まで

南出（2011）は、「若者自立・挑戦プラン」以降 8 年間を 2003～2006 年の第 1 期「『若者支援』創成期」、2006～2009 年の第 2 期「包括的支援への拡張期」、2009 年からの第 3 期「制度・政策乱立期」に分けて、それぞれの期間における取組の整理・分析・評価を行っている。それぞれの期間について南出による施策の整理と特徴を概観すると、まず第 1 期において、「若者自立・挑戦プラン」が出され、これにより日本における若者支援政策が本格的に始まった。同プランの下、キャリア教育の推進や日本版デュアルシステム[3]、トライアル雇用の創設[4]、創業支援、ジョブカフェの設置[5]等の様々な施策が展開された。この時期は初の省庁横断的な若者支援の取組という点、民間を積極的に活用した点に特徴がある。続く第 2 期では社会的に「ニート」への関心が集まる中で職業的自立に限らない多様で個別的な自立観が示され、2006 年開始の「地域若者サポートステーション事業」[6]を中心施策として、職業支援に限られていた支援対象の拡大と多様で複雑な問題を持つ若者への支援の個別化、地域資源のネットワーク化による支援が方向性として示された。その後の第 3 期ではリーマンショックにより急増した失業者への支援対策として出された 2009 年「緊急雇用対策事業」が中心的政策であり、若者支援については特に「緊急雇用創出事業」、「ふるさと雇用再生特別基金事業」、「重点分野雇用創造事業」等の公的雇用創出に関する事業がある。しかし、これらの事業は自治体によって千差万別であり、これ以降全体的な見通しがつきにくい現状にあるという。南出は若者支援の現状における到達点として、若者の抱える困難の複合化・領域横断性が理解されるようになったこと、居場所的支援の意義が浸透してきたことを挙げている。その一方で課題として、労働市場・社会保障が依然として無整備状態にあること、政策的には個別支援が多く、居場所活動や共同作業による「場づくり」のアプローチの視点が弱いこと、民間活用に頼ることによって支援の担い手が不安定化することを挙げ、今後の方向性として、地域支援ネットワークづくりをより実質化・活性化させることや全国レベルで組織化すること、既存の労働市場や政策潮流に対するオルタナティブを独自展開していくことを提案している。

同様に「若者自立・挑戦プラン」以降の若者支援施策について、児美川（2010）はキャリア教育政策を中心に動向整理を行っている。それによると、文部科学省によるキャリア教育政策の全体的な枠組みとしては①キャリア教育への理解・実践方針について基本方針を固めて学校現場に普及・浸透させるための手引き・パンフレットの充実、②キャリア教育推進のための地域指定・研究指定校による実践の積み上げ・モデルづくりがあり、特に重点的には③キャリア教育を勤労観・職業観育成と理解して学校教育全体で取り組むべきという方針を定め、④中学校における 5 日間の職業体験の実施があった。また、その後一定年数を経て⑤高校（特に普通科）におけるキャリア教育への取組の強化や⑥総合的な学習の時間や特別活動だけではなく教科も含めた学校教育全体でキャリア教育を推進しようとする動きがあり、⑦2009 年には中央教育審議会「キャリア教育・職業教育特別部会」が設けられ、キャリア教育と職業教育の関係を整理しつつ、特に高校におけるキャリア教育について検討が進められているという。児美川は一連のキャリア教育施策について、子どもや若者が既存の労働市場に「適応」するためにエンプロイアビリティを向上させるという構図になっており、されるべき労働市場の改革を展望した学校側の再編になっていないこと、財政的制約がある中で国際的競争力を向上させるためのエリート育成（大学・大学院における研究・教育や「スーパー・サイエンス・スクール」等）に国家財政が投入され、キャリ

ア教育については指定地域・指定校中心の一点豪華主義の財政投資をしており、全体的な底上げがされていないことを問題として指摘している。

(2) 子ども・若者支援地域協議会

以上、2 つの先行研究に沿って日本の若者支援政策を概観したが、ここではそれ以降中心的に行われている政策として「子ども・若者支援地域協議会」(協議会) に注目する。協議会は 2010 年施行の「子ども・若者育成支援推進法」(推進法) 第 19 条第 1 項によって、その各地方自治体への設置が努力義務とされており、現在内閣府によって各地方自治体への設置が推進されている。協議会の概要については以下の通りである。

> ①趣旨
> 近年の子ども・若者をめぐる環境の悪化に伴い、社会生活を円滑に営む上での困難を有する子ども・若者の問題は深刻化し、それらの問題に対応するためには単一の機関だけでは困難であることから、様々な機関がネットワークを形成してそれぞれ専門性を生かして発達段階に応じた積極的な支援を行うため、地方公共団体がそれらの支援を効果的で円滑に行うための仕組みとして設置される。
> ②対象者
> 「修学及び就業のいずれもしていない子ども・若者その他の子ども」で「社会生活を営む上での困難を有するもの」、30 代までが想定される（具体例：ひきこもり、若年無業者、不登校の児童生徒等)。
> ③設置主体
> 地方公共団体（都道府県及び市町村、特別地方公共団体である特区、一部事務組合や広域連合等地方公共団体の組合)。複数の市町村による共同設置も可能である。
> ④構成者
> 国・地方公共団体の機関、公益社団法人・公益財団法人、特定非営利活動法人等の団体、学識経験者等の者で教育、福祉、保健、医療、矯正、更生保護、雇用等に従事する者が想定される。また、構成機関の中には、調整機関（協議会開催の準備や記録等事務局的に機能し、支援状況の把握や関係機関との連絡調整を行う）や指定支援機関（主に民間団体が指定され、公的機関と連携し、支援全般の主導的役割を果たす）の役割を担う機関が設定される場合もある。
> ⑤運営方法
> 理想的には代表者会議、実務者会議、個別ケース会議の三層構造による運営が考えられる。
> ⑥支援の具体的な流れ
> 子ども・若者総合相談センターが困難を抱える当事者や家族等から相談を受け、関係機関に紹介する。他の機関と連携した対応が必要と判断した場合、調整機関を通じて協議会で話し合い、各機関と連携した支援を行っていく。
> ⑦子ども・若者総合相談センター
> 最初の相談窓口として地域の困難を抱える子ども・若者の相談に応じ、情報提供や助言を行う拠点として機能する。対象者の「たらい回し」を防ぎ、相談の一時的な「受け皿」となり、センターで対応しきれない場合は適切な機関に「つなぐ」。

（参照：内閣府 2010, pp. 3-12）

上記①、②を見ると対象は若者のみならず子どもも含まれ、支援すべき困難も就業に留まらずに広範に設定されていることが分かる。また、④についても教育・福祉・雇用といった様々な分野の機関によって構成されており、さらには民間団体が含まれたネットワークの形成が想定されている。南出 (2011) が指摘したような若者支援第 1 期、第 2 期の若者支援の特徴が表れた内容といえる。

協議会やその根拠法となる推進法についての先行研究には、推進法施行時にその概要と協議会設置に先駆けて若者支援について先進的な取組をしていた一部地方自治体の紹介をした佐藤 (2010) や佐々木 (2010) と、協議会の設置による地域の若者支援体制への影響を調査した岩満 (2014) がある。

佐藤 (2010) と佐々木 (2010) は、推進法施行時にその概要を整理し、一部地方自治体による協議会の先駆け、あるいは初期段階の事例を紹介しつつ、協議会設置の意義や課題について考察している。協議会設置の意義については、両者ともに、縦割り行政による弊害の解消、すなわち、従来の教育問題は教育機関、雇用問題は雇用機関といった各行政の分断された対応では、複合的な困難を持つ子ども・若者に円滑で適切な支援を提供することに限界があったが、そういった縦割りの壁を越えて行政の各部門

や民間機関が連携することで、必要な支援を適切な時期に提供することが可能になると期待している。しかし、設置の課題として二者ともに既存のネットワークとの連携の難しさを挙げており、協議会設置前から要保護児童対策地域協議会や地方自治体によっては地域若者サポートステーション事業による関係機関のネットワーク等が存在しているが、新たな協議会の設置によってそれらのネットワークの一体化は果たして可能か、という問題を指摘している。

また、推進法施後数年を経て一定の実践を積んだ複数の協議会について調査し、実際の意義や課題を明らかにした岩満（2014）は、協議会設置による地域の若者支援体制への影響として、協議会が、地域の各関係機関の個別支援をバックアップする力、地域の諸資源に働きかける力の形成をしていること、より具体的には、調査対象の地域における若者支援体制の変化として、①調整機関設置のための行政改革の実施、②近隣地域や要保護児童対策地域協議会との連携、③子ども・若者総合相談窓口の開設、④三層構造の設定による支援の円滑化やネットワークの拡大、⑤行政や国への政策提言を通した働きかけ、⑥ユースアドヴァイザーの養成等、地域住民への働きかけ、⑦就業体験や雇用口を求めた企業への働きかけ等が行われたことを明らかにしており、これらのような充実した協議会の実施が可能な背景として、①行政改革や関係機関との関係づくりを進められる地方自治体の実力、②地域の社会資源の豊富さ、③推進法による協議会の法定化を挙げている。

なお、協議会の課題についてはその設置数の少なさを内閣府（2015）が指摘している。これによると、2015 年時点で全国に 80 か所の協議会が設置されていたが、その比率はわずかに全地方公共団体のうちの 6.6%に過ぎず、都道府県では 51.1%、政令指定都市では 65．0%で設置されているが、市区町村で設置している地方公共団体は非常にわずかである（市区で 4.8%、町村で 1.6%）。また、協議会設置が進まない理由も明らかにされており、特に、行政内への担当部署の設置が困難であること、地域の支援機関や人材の不足、関係機関・団体等の連携や役割分担の困難が挙げられている。

3. デンマークにおける若者支援施策

続いて、デンマークにおける若者支援施策について先行研究を基に概観したい。日本に先んじて若者支援施策を始めた西欧諸国の中で特にデンマークに注目する理由としては、本稿「1.」でも述べたがやはり第 1 に、同国が 1990 年代後半より劇的に若年者失業率を回復させたとして注目されているためである。その背景には、同国では欧米諸国に先駆けて 1970 年代後半から若者失業問題に社会的・政治的関心が置かれ、「若者の教育と活性化」をキーワードとする労働市場・社会保障側と職業訓練・教育側双方の政策が積み上げられてきたことがある [7]。また、近年では若者のドロップ・アウトの問題に政策的関心が置かれ、若者をドロップ・アウトさせないための、あるいはドロップ・アウトした若者を再び教育や職業訓練に導くための施策が行われてきた（青木／谷／三浦 2007）。日本においても高校非進学者・高校中退者が不安定な雇用状態に追い込まれやすい状況に置かれていることを考慮すると、同国の積極的な改革に注目し、何等かの示唆を得る必要があるだろう。

第 2 に、同国における若年者ガイダンスセンターから日本の協議会の取組について何等かの示唆を得たいと考えたためである。日本の協議会は本稿「2.」で見たように地域による取組の格差がある他、学校との連携に課題があるとする自治体もある [8]。設置義務や支援対象の違いはあるものの、デンマークの若年者ガイダンスセンターの取組や学校との連携の様子に注目することで、日本の協議会における課題解決のための糸口を見つけたい。

デンマークの若者支援に関する先行研究は、若年者教育ガイダンスセンターや教育省、エフタスコーレ等の学校、キャリアガイダンスを受けてきた若者にインタビュー調査をした谷らの一連の調査がある（青木／谷／三浦 2007、2009、2010、三浦／谷／青木 2009、谷／三浦／青木 2009、谷 2011）。また、生産学校に関する研究は、ドイツとデンマークの生産学校を比較した大串（2007）や、長い伝統のある同国の学校から仕事への移行の仕組みの一部として生産学校に注目した豊泉（2008）がある。本章ではこれらの先行研究を基に、若年者教育ガイダンスセンター（本稿「3.（1）」）の他、生産学校（本稿「3.（2）」）、10 年生学校やエフタスコーレ（本稿「3.（3）」）についてその概要を把握する。

(1) 若年者教育ガイダンスセンター

若年者教育ガイダンスセンター（ガイダンスセンター）については、青木／谷／三浦（2007）、青木／谷／三浦（2009）、青木／谷／三浦（2010）がガイダンスカウンセラーや教育省関係者からの聞き取り調査を基に詳細に記述しており、以下、これらを基にガイダンスセンターの仕組みを簡単にまとめる。デンマークでは 2004 年にキャリアガイダンス制度の改革が行われ、2 つのセンターが設置され、キャリアガイダンスにより特化した専門家が支援を行うようになった。その一つが義務教育段階から青年期教育までの移行を担当するガイダンスセンターである[9]。ガイダンスセンターは全国 46 か所に配置され、それぞれのセンターが義務教育段階から 25 歳までの子ども・若者を担当している。ガイダンスは国民学校 6 年生から始まり、この時点で生徒全員がカウンセラーと面接し、進路について話し会う機会を持つ他、より支援が必要と判断される生徒に対して定期的に面接を行う。生徒個々人について「教育計画」（educational logbook）が作成・随時更新され、卒業後もガイダンスセンターにおいてコンピュータ上で保管される。国民学校卒業後の若者については主に後期中等教育機関からドロップ・アウトした若者に対して、面接や職業体験、学校見学等の紹介をする等積極的にアウトリーチ支援をすることで次の教育機関や職業訓練の場に導くよう働きかける。

(2) 生産学校

続いて、大串（2007）、豊泉（2008）を参考に生産学校の概要についてまとめる。デンマークには 1985 年公布の「生産学校法」が存在し、生産学校が公教育制度内に位置付けられているのが特徴的である。3 か月～1 年を在学期間に、25 歳未満の「後期中等教育を開始できないか、あるいは後期中等教育からドロップ・アウトして、社会的排除にさらされる危険性のもっとも高い若者たち」（豊泉 2008、p. 69）が対象であり、彼らに実際の生産・販売活動を伴う職業教育を行う。生産学校の学費は無償であり、生産活動に参加することで学生手当も払われる。また、活動のカリキュラムが個別に作成され、個々人のペースに合わせた活動参加をすることができる。これらの活動によって、参加者の自信を回復させ、再び学校や職業教育・訓練に参加できるようにすることが目指されている。

(3) 10 年生学校、エフタスコーレ

さらに、デンマークでは 9 年間の義務教育を修了して後期中等教育段階に移行する前に 10 年生学校やエフタスコーレといった 1 年間の猶予期間の選択肢が設けられている。10 年生学校については三浦／谷／青木（2009）、エフタスコーレについては谷／三浦／青木（2010）を基に概要についてまとめる。10 年生学校は、9 年間の義務教育を終えた後、高校進学のために学力が足りない者や進路選択に悩む者等の必要に応じてもう一年義務教育に留まることを保証しており、9 年間の国民学校に併設している学校と、10 年生で独立した学校がある。10 年生は高校進学のための学力の補完だけではなく、将来の方向性を明確にするという点でも重要な役割を果たしている。一方、エフタスコーレも 10 年生学校と同様の役割を果たしているが、私立の教育機関であり、多くが寄宿制である点、また、デンマークの思想家グルントヴィの思想に依る伝統的な学校や宗教的な学校、スポーツや芸術等の特別な教科を中心的に行う学校、特別支援教育を行う学校など、学校独自のカリキュラムを展開している点に違いがある。

4. 今後の研究課題

以上、本稿では主に国内の先行研究の検討から日本の若者支援の動向と課題を概観し、また、優れた若者支援のモデルとしてデンマークにおける若者支援の様子の把握を試みた。最後に本章ではこれらを踏まえ、今後研究を進める上で整理すべき点や特に注目していきたい点を提示する。

整理すべき点としては第 1 に、国際比較の意味についてである。若者支援政策について蓄積のある欧米諸国やその中でも特に成功した例であるデンマークについて注目することは、開始が出遅れた日本にとっては意義深いと思う反面、人口規模や面積、制度や文化が大きく違う中で、デンマークにおける若

者支援を見ることによって日本に一体どんな示唆を与えることができるのか、慎重に考える必要がある。なお、国際比較の意義については、他国の政策や制度に目を向けることで自国の政策や制度を今一度相対化して見直せることがある[10]。日本の若者支援政策を改めて相対化して眺めるためにも、また、デンマークの施策から何らかのヒントを得るためにも、日本とデンマークにおいて相違点と共通点を整理し、西欧諸国の中でなぜデンマークに注目するのかの理由を明確にする作業が必要だろう。

第 2 に、日本の若者支援政策の動向整理である。動向整理については本稿で参照した南出（2012）や児美川（2011）があるが、それらから一定年数を経ており、新たな政策が行われている。今後は特に、本稿で触れた協議会による取り組みについて注目しながら、日本における新たな政策動向について概要や評価を積み上げていく必要がある。

これらの作業を行いながら、今後特に注目したい点として、第 1 に、ガイダンスセンターの取り組みについて、特に、地域差（センター間による格差）や学校との連携の様子について注目していきたい。日本の協議会は設置が努力義務であり、また、岩満（2014）が言うように取り組みの内容は自治体に大きく依存する。さらに、学校等との連携についても自治体によっては課題が残されている。デンマークにおいてキャリアガイダンスがセンター化されたことでガイダンスの地域差（学校間の差）は解消されたのか、センター間の差は存在しないかといった地域差について、また、学校とどのように連携しているかについて調査していきたい。

第 2 に、10 年生学校やエフタスコーレといった猶予期間についてである。また、デンマークでは伝統的に「サバトー」（sabbat ar、英語で sabbatical year）という、学校卒業後に 1 年間自由に過ごす慣習があり、「ゆっくりとした育ちを支援する」風土があるという（谷／三浦／青木 2010、pp. 6633-6634）。日本では見られないこれらの猶予期間や慣習は、若者の進路選択や職業選択にどのような影響を及ぼしているのか注目していきたい。

以上の点について、初めに国内外の文献調査から研究を進めていきたい。

【注】

1. 2016 年学校基本調査より。
2. 小杉／堀（2006）では、イギリス、アメリカ、ドイツ、スウェーデンについてキャリア教育や就業支援等の若者支援政策を紹介している。
3. 日本版デュアルシステムとは、「若年者や商業能力形成機会に恵まれなかった者を対象に、企業実習又は OJT とこれに密接に関連した教育訓練機関における OFF－JT を組み合わせにより実施し、終了時に能力評価を行う訓練制度である」（「厚生労働省：日本版デュアルシステム」 http://www.mhlw.go.jp/bunya/nouryoku/dualsystem/）。
4. トライアル雇用とは、事業主がハローワーク等の紹介により「職業経験、技能、知識等から安定的な就職が困難な求職者」を一定期間試行雇用した場合に助成金が支給される制度である（厚生労働省「トライアル雇用助成金（一般トライアルコース）」 http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/kyufukin/trial_koyou.html）
5. ジョブカフェ（「若年者のためのワンストップサービスセンター」）とは、都道府県主体で設置される「若者の就労支援をワンストップで行う施設」であり、現在 46 の都道府県に設置されている。（厚生労働省「ジョブカフェにおける支援」 http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/jakunen/jobcafe.html）
6. 「地域若者サポートステーション事業」（サポステ）では厚生労働省から委された NPO 法人や株式会社が、就労に悩みを抱える 15～39 歳の若者に対してキャリアコンサルタント等による専門的相談、コミュニケーション訓練、就労体験等による就労に向けた支援を提供している（厚生労働省「地域若者サポートステーションって何？」 http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/shokugyounouryoku/for_worker/y

s-station/index.html)。
なお、南出（2012）は、サポステは当初は「職業的自立にとどまらない課題」へ対処することが期待されていたが、所管が厚生労働省職業能力開発局キャリア形成支援室になり、当初の理念であった「自立の多様性」が外れたために、支援が職業的自立のためのものに限られてしまったことを指摘している。
7. デンマークにおける労働市場側、社会福祉側に関する一連の改革については、豊泉(2007)、豊泉(2008)に詳しい。教育側のみではなくこちらの改革についても詳しく見ていく必要があるだろう。
8. 一部の協議会に対する聞き取り調査より。なお、協議会についての研究は蓄積が浅く調査対象も多くの場合政令指定都市等の大都市に限られている。より小規模の自治体も含めて多くの協議会について調査を進める必要がある。
9. もう一つが「研究選択センター」(Studievalg) であり、この機関は青年期教育から高等教育学校への移行を支援する機関である。
10. 小杉礼子（2006)「序章　なぜ若者政策を国際比較するのか」小杉礼子／堀有喜衣編『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、pp. 1-7.

【文献一覧】

・青木真理／谷雅泰／三浦浩喜（2010)「デンマークの若者はどのように進路選択するか―ガイダンスセンターでの調査をもとに―」『福島大学総合教育研究センター紀要』第 8 巻、pp. 39-46.
・青木真理／谷雅泰／三浦浩喜（2009)「デンマークのガイダンスシステムについて―教育省でのインタビュー調査を中心に―」『福島大学総合教育センター紀要』第 7 巻、pp. 67-74.
・青木真理／谷雅泰／三浦浩喜（2007)「デンマークの進路指導について―ガイダンスセンターにおける聞き取り調査―」『福島大学地域創造』第 19 巻、pp. 6018-6028.
・岩満賢次（2014)「若者支援体制におけるローカルパートナーシップ組織が与えた影響―子ども・若者支援地域協議会を事例として―」日本地域福祉学会『日本の地域福祉』第 28 号，pp. 43-53.
・古賀正義（2015)「高校中退者の排除と包摂」日本教育社会学会『教育社会学研究』第 96 巻, pp. 47-67.
・小杉礼子／堀有喜衣編（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.
・児美川孝一郎（2010)「『若者自立・挑戦プラン』以降の若者支援策の動向と課題―キャリア教育政策を中心に（特集　若者の『雇用問題』: 20 年を振り返る)」労働政策研究・研修機構『日本労働研究雑誌第 52 巻、9 号、pp. 17-26.
・佐々木禎（2010)「『子ども・若者育成支援推進法』にもとづく子ども・若者支援」明治安田生命生活福祉研究所『クォータリー生活福祉研究』第 19 巻第 3 号，pp. 36－53.
・佐藤洋作（2010)「『子ども・若者育成支援推進法』と若者支援の現状」日本共産党中央委員会『議会と自治体』第 147 号，pp. 96-104.
・高橋陽子／玄田有史（2004)「中学卒・高校中退と労働市場（＜特集＞フリーターへの新しい研究視角)」『社會科學研究』第 55 巻 2 号、pp. 29-49.
・谷雅泰（2011)「若者のキャリアガイダンスシステムの構築に向けて―デンマーク・日本の比較研究―」（平成 20 年度～22 年度科学研究費補助金基盤研究（C）研究成果報告書)
・谷雅泰／三浦浩喜／青木真理（2009)「デンマークの若者支援―若者へのインタビュー―」『福島大学地域創造』第 21 巻 2 号、pp. 6623-6641.
・内閣府（2015)『平成 27 年度版　子供・若者白書』日経印刷株式会社，pp. 81-98.
・三浦浩喜／谷雅泰／青木真理（2009)「デンマークの若者支援―若者へのインタビューその 2・エフタスコーレと HTX―」『福島大学地域創造』第 20 巻 2 号、pp. 6322-6338
・南出吉祥（2012)「若者支援関連施策の動向と課題:『若者自立・朝鮮プラン』以降の 8 年間」『岐阜大学地域科学部研究報告』第 30 巻、pp. 117-133.
・豊泉周治（2008)「社会的包摂、フレックシキュリティ、デンマーク生産学校―日本・デンマーク比較

研究（2)」『群馬大学教育学部紀要　人文・社会科学編』第 57 巻、pp. 61-74.
・豊泉周治（2007)「ニートと NEET, ニートのいない国―日本・デンマーク比較研究（1）―」『群馬大学教育学部紀要　人文・社会科学編』第 56 巻、pp. 103-115.
・林明子（2014)「生活保護世帯に育つ子どもの中卒後の移行経験に関する研究」日本教育社会学会『教育社会学研究』第 95 巻, pp. 5-24.
・北大高校中退調査チーム（2011)「高校中退の軌跡と構造（中間報告）: 北海道都市部における 32 ケースの分析」北海道大学大学院教育学研究院教育行政学研究グループ『公教育システム研究』第 10 巻 pp. 1-60.
・労働政策研究・研修機構（2006)「大都市の若者の就業行動と移行過程―包括的な移行支援に向けて―」労働政策研究報告書第 72 号
・労働政策研究・研修機構（2012)「大都市の若者の就業行動と意識の展開―『第 3 回ワークスタイル調査から』―」労働政策研究報告書第 148 号

【資料一覧】

・内閣府（2010)「子ども・若者支援地域協議会設置・運営方針」

［研究ノート］

アメリカにおけるキャリア教育政策の動向

―1970 年代のキャリア教育運動の特質と課題を中心に―

芦沢　柚香（人間学群教育学類・3 年）

1．問題の所在

21 世紀は「知識基盤社会」の時代であるといわれ、特に近年では「知」の加速度的な進展に伴って、人間の予測を超えた社会の変化が次々と起こるようになっている。このような社会において、昨今の日本の子どもたちの「学びからの逃走」は見逃すことのできない問題である。国際学力調査では、世界トップクラスの学力を誇りながらも、学習への意欲・関心の側面において、世界の最底辺に位置する日本の子どもたちの姿が明らかにされてきた。最新の TIMSS2015 や PISA2015 の結果を見ても、同様の傾向が確認できる。意義も楽しみも見いだせない中で、学校における学びをただひたすらに受験突破のための手段として捉え続けた結果、受験終了後に彼らの身につけた知識は剥落していき、苦役としての学びを回避する姿勢だけが残る。子どもたちの学びに対する認識が、彼らが将来、知識基盤社会を生きていくうえで大きな障害となりうることは言うまでもない。これらの問題に対処すべく、大きな期待をかけられたのがキャリア教育である。昨年 12 月に発表された中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」では、育成されるべき資質・能力の「三つの柱」の一つとして「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養）」（中央教育審議会 2016 p.30）が掲げられた。「特定の既存組織のこれまでの在り方を前提としてどのように生きるかだけではなく、様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力の育成が社会的な要請となって」（中央教育審議会 2016 p.11）おり、そのために「各教科等での学びが、一人一人のキャリア形成やよりよい社会づくりにどのようにつながっているのかを見据えながら、各教科等をなぜ学ぶのか、それを通じてどういった力が身に付くのかという、教科等を学ぶ本質的な意義を明確にすることが必要」(中央教育審議会 2016 p.32)であると指摘されており、学校教育におけるキャリア教育実践の拡充が目指されていることが確認できる。しかしながら、平成 25 年に国立教育政策研究所が発表した「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第一次報告書」等を参照すると、多くの学校現場において、今日のキャリア教育を正しく捉えられているとは言い難い状況がうかがえる。1999 年に社会問題となっていた「新規学卒者のフリーター志向やニートの急増」への対応策として、勤労観・職業観の育成を主軸とするキャリア教育が提唱されて以降、18 年を経る中で、キャリア教育の役割やそのあり方は大きく変化して今日に至るが、その草創期のキャリア教育のイメージはいまだ根強く残っており、今日的なキャリア教育の方向性を広く浸透させていくことは、今後の日本におけるキャリア教育政策の喫緊の課題であると言える。

日本のキャリア教育の基盤となっている理論はアメリカより移入されたものであるが、そのアメリカにおいてキャリア教育は、1970 年代に連邦政府の強力なイニシアティブの下、「キャリア教育運動」として全国的な規模で推進されていった。その後、アメリカはキャリア教育先進国として、数々の変革を起こしつつ、その実践の拡充策が練られてきたが、1970 年代から今日に至るまで、その歩みは決して直線的に進展していったわけではなかった。1970 年代に全米で展開されたキャリア教育運動は、1980 年代に入り、特に 1983 年の「危機に立つ国家（A Nation at Risk)」を契機とする教育改革以降、その終息を迎えたのである。1970 年代のアメリカにおけるキャリア教育が、日本と同じ理論的基

盤を有していたこと、さらに教師を中心としてキャリア教育と教科教育との融合を目指す実践であったことを鑑みれば、そのキャリア教育運動の終息は日本にとっても無視できる出来事ではない。草創期のキャリア教育のイメージを払拭し、今まさに新たなキャリア教育のあり方をすべての学校現場に根付かせようとしている日本のキャリア教育政策を考えるうえで、アメリカにおいて連邦政府主導で推し進められた、当時のキャリア教育実践がなぜうまくいかなかったのか、その要因を分析することは大きな意味があると言える。加えて、キャリア教育運動の終息がアメリカにおけるすべてのキャリア教育実践の終息を意味するわけではない。今日、キャリア教育を基盤とする新しい教育の方向性が目指されているのは、日本に限った話ではなく、OECD が提唱するキー･コンピテンシーの育成に関する取組や、論理的思考力や表現力、探究心等を備えた人間育成を目指す国際バカロレアのカリキュラム、ユネスコが提唱する持続可能な開発のための教育（ESD）などに代表されるように、知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を実践していくことは世界的な潮流となっている。無論、それはアメリカも例外ではなく、1980 年代以降、キャリア教育はその枠組みを大きく変容させていきながら、今日に至るまで進展を続けてきた。1983 年以降今日まで続く「学力重視」の教育改革と、学びと社会とのつながりを志向する世界的な潮流の間で、1970 年代の経験を踏まえたアメリカのキャリア教育がどのように位置づけ直されてきたのかを明らかにすることは、今後の日本におけるキャリア教育の更なる推進に一定の示唆を与えると言えよう。本稿ではその第一歩として、1970 年代のアメリカにおいて推進されたキャリア教育の特質を整理し、その終息の要因を分析することを試みたい。

２．キャリア教育運動の展開とその背景

1971 年、連邦教育局長官であったマーランド（S.P.Marland,Jr）は、全米中等学校長協会に対して行ったスピーチの中で、キャリア教育（career education）を提唱した。その後、キャリア教育は連邦政府の重点政策の一つとして積極的に推進され、連邦教育局と国立教育研究所（National Institute of Education）の 2 つの機関が中心となって、全国的な規模でその具体的なモデルづくりが展開されていった。その具体的なモデルについては後に詳しく述べることとし、ここではまず、1970 年代のアメリカにおいてキャリア教育運動がどのように展開され、その社会的背景にはどのようなものがあったのか、明らかにしていく。

1974 年の初等中等教育法改正法（Elementary and Secondary Education Act Amendments of 1974, Public Law 93-380）では、初等・中等学校におけるキャリア教育の推進を期して、先行的な実践プロジェクトに対して連邦補助金の提供が認められることとなった。加えて、教育局内に、新たにキャリア教育部（Office of Career Education）と全国キャリア教育審議会（National Advisory Council for Career Education）を設置することなど、多様なキャリア教育推進政策が定められた。キャリア教育部は、キャリア教育に関するすべての業務を統括し、より具体的には、州および学校区の教育機関に働きかけ、初等・中等段階の子どもたちが教育と仕事の関係について理解を深めるための体系的な手段を開発させ、またキャリア教育モデル開発と実践プロジェクトに対して財政的な援助を行うことを目的とした。全国キャリア教育審議会は、キャリア教育についての教育局長官の諮問機関として、全国規模の教育改革運動としてのキャリア教育の条件に関して評価・監視・報告すること、議会に対してキャリア教育推進のための適切な立法を勧告すること、という 2 つの役割を担っていた。こうしてキャリア教育の全米的な普及のための条件整備が着々と進められていったのである。1975 年から 1978 年の間、この改正法の下で 425 のプロジェクトが開発され、その経費は総額 4040 万ドルにも上った（Hoyt 2005, pp.37-38）。キャリア教育部の新設など国の行政機構改革の動きに対応して、州レベルでは、キャリア教育の推進について責任を持つ、州キャリア教育コーディネータ（State Career Education Coordinator）を設置しようとする動きも見られた。しかしながら州および学校区が独自に開発したキャリア教育のプロジェクトに財政的な援助を行うか否かの決定権は教育局が有していたため、この時点では、キャリア教育は連邦政府主導のトップダウン方式で推進されていったと言える。

州および学校区においてキャリア教育が定着する大きな転機となったのは、1977 年に連邦法として可決され、連邦教育法新設第 46 章（U.S. Code Title 20, Education, Chapter 46）として成立したキャリア教育奨励法（The Career Education Incentive Act, Public Law 95-207）である。この法律によって、州および学校区が開発したキャリア教育のプロジェクトに対して、1979 年から 5 年間にわたって連邦補助金が提供されることが決定し、さらにどのプロジェクトに対して財政的な援助を行うのかの決定権は州政府に委ねられた。このように州および学校区の自主的な判断を尊重するとしたことは、かれらのキャリア教育に対する関心を高めた。実際、1979 年から 1981 年の間に、総額 5000 万ドルもの連邦予算が支払われた（Hoyt 2005, p.40）。

1970 年代アメリカ合衆国において、このように異例とも言うべき連邦政府の強力なイニシアティブの下、キャリア教育が推進されていった背景について、金子（1985）は以下 5 点を指摘する。

第一に、産業や職業構造の急激な変化である。情報科学や産業科学技術などを中心とする第三次産業の急速な発達、それに伴う職業技術・技能の急激な進歩は、産業界の需要に対する学校教育の立ち遅れや大きなギャップを生み出した。このことが労働力需給の不均等を生み出し、失業者の数や割合の増大、高学歴者の低雇用などをもたらした。1960 年代に、連邦政府は、人材開発訓練法、職業教育法、経済機会法、そして 1968 年の職業教育法改正などの一連の職業教育の充実、拡大、強化の振興策をはかってきた。

第二は、学校教育の人間化の要求の増大である。1950 年代から 1960 年代には、学校では学問中心カリキュラムによって構造的知識を体系的に学習させるべきであるという主張にたち、価値的にも中立的な教育が求められた。しかし 1960 年代後半から 1970 年代初めにかけて、教育の荒廃や「教室の危機」が叫ばれるようになった。そうした声に応えるかたちで現れたのが学校教育の人間化である。学校では学問中心カリキュラムのみでなく､子どもの周囲にある社会の問題や個人的関連性（personal relevance）の問題をカリキュラムに取り入れるべきであるとし、価値的には人間性を回復する、より人間的な教育が求められるようになった。単に社会の中で生存するだけでなく、よりよい社会を求めて社会を形成することに意識的な役割を持つことができる個人を育成することが目指された。

第三は、職業教育を正規の学校教育に位置付け、その地位の向上を図ろうとする動きである。社会の高学歴化に伴い、上級学校進学のためのアカデミックなコースが重視され、職業教育コースはとにかく能力の低い生徒のための就職コースとして軽視される風潮があった。職業教育とアカデミックな教育とのカリキュラム上の統合、就職指導と進学指導の統合を目指す方策が模索されていた。

第四は、経済的な不平等が、文化的・教育的な不平等をもたらしているとされ、マイノリティや経済的に不利にある者たちの機会均等、そして平和主義の要求が高まったことである。1960 年代から、様々なかたちでの補償教育が進められてきていた。

第五は、学校教育の長期化に伴い、青少年が経済的にも社会的にも自立する機会を逃し、また社会性や情緒面でも成熟する時期が引き延ばされ、成人への移行の方途を見失っているという認識や批判の高まりである。このような危惧が、1974 年に大統領科学諮問委員会の青年問題審査会（the Panel on Youth）の報告書「青年期、成人期への移行（Youth, Transition to Adulthood）」で明らかにされた。

それに加えて、野淵（1983）は、心理学におけるキャリア発達理論の展開との密接な関連を指摘する。心理学におけるキャリア研究の現在の枠組みは、1970 年代に発展したものであり、その発展がキャリア教育に対して強力な理論的基盤と提供したものとみることができる。

このように、1970 年代のキャリア教育の積極的な推進には、職業への移行に関わる高学歴化や学力・技能の未成熟、機会均等などの学校外での社会的な諸問題、学校教育の人間化などの学校内部の諸問題、そしてキャリア発達理論の展開という社会的背景があったと考えられる。

３．4 つのキャリア教育モデル

連邦教育局は､彼らのキャリア教育概念を具体的に提示し､それを全米で推進していくために､4 つ

のキャリア教育の実践モデルを提唱した。まず、彼らの提示したキャリア教育概念は「連邦教育局モデル」としてまとめられたが、ここでは各学年段階におけるキャリア教育の内容を示すにとどめておく（野淵 1883, p.313）。

第 1 - 6 学年　職業的自覚

・児童はすべての仕事の世界が含まれている 15 の職業群（cluster）[1] の全体を理解することによって、職業についての学習を深める。

第 7 - 8 学年　職業的方向付けと探索

・生徒は、自分で 5、6 の職業群を選んでその職業群について探索する。

第 9－10 学年　職業的探索の深化と特殊化（specialization）の開始

・生徒は 1 つの職業群を選び、いっそう深く探索する。

・実際に仕事に就ける程度の技能を身に付ける。

・希望によって職業群を変えることができる。

第 11－12 学年　特殊化

・生徒は 1 つの職業群を決定する。

・進学の準備をするか、就職のための集中的技能訓練を受ける。

そして、これらを実践するために、4 つのキャリア教育モデルがつくられた。

モデルⅠ　学校を基盤とする総合的キャリア教育モデル（School-Based Comprehensive Career Education Model, CCEM）

モデルⅡ　雇用者を基盤とするキャリア教育モデル（Employer-Based Career Education Model, EBCE）、後に、経験を基盤とするキャリア教育モデル（Experience-Based Career Education Model）に改称。

モデルⅢ　家庭を基盤とするキャリア教育モデル（Home-Based Career Education Model,　HBCE）

モデルⅣ　田園地方の寄宿制キャリア教育モデル（Rural-Residential Career Education Model, RRCE）

4 つのモデルのうち、最も開発が進み、かつ学校教育に対して最も大きな影響力を持ったのが CCEM である。国立教育研究所との契約によってキャリア教育のモデル開発を進めていた、オハイオ州立大学が 100 万ドルの連邦資金を得て開発したこのモデルは、アリゾナ州メサ、カリフォルニア州ロサンゼルス、コロラド州ジェファーソン・カウンティ、ジョージア州アトランタ、ミシガン州ポンティアック、ニュージャージー州ハッケンサックの 6 つの地域で試行的実践がなされ、その後多くの教育委員会によって採用された。CCEM は、従来の職業教育とその他の教育を融合させ、学校の教育活動全体を通してキャリア教育を行おうとする試みである。その対象は、就学前から第 12 学年であり、全ての基礎科目（basic subject）の中にキャリア発達に関する主題（theme）を浸透（infusion）させ、その教科を再編成している点が一つの特徴である。またカリキュラムの編成の際には、連邦教育局によって分類された 15 の職業群が指針として用いられた。従前においても、特定の教科の中に職業指導的内容を主とする、occupations や vocational civics を単元として導入する試みはみられた。しかし CCEM の場合は、活用する教科の種類においても、またその内容においても従前よりはるかに広範囲に渡っていた。

次に EBCE は、主にハイスクールの生徒を対象に、学校外での実習を核とするプログラムを通して、雇用される上で必要な様々なスキル（Employability skills）を職場で働く人々が実際に応用している様子を観察させ、望ましい勤労観・職業観、働くために必要な習慣を身につけさせようとする試みである。職業の世界と教育との相互関連性をより明確化することが重視され、学校に対する地域社会の参画を拡充していくことが目指された。こうした学校と地域社会の連携という側面から、従来から行われてきたコオペラティブ教育（Cooperative Education）との類似が指摘されるが、この点について藤田（1991）は、「従来のコオペラティブ教育が、小規模校での設備あるいは教員の不足を補充する手段として、あるいは、生徒に賃金を得ながら学習する機会を与える手段として位置づけられて来

たこととは対照的に、この EBCE では、積極的に企業実習を評価し、現場での経験を技術の習得とキャリア開発の双方に生かそうとする意図があり、この点で一線を画する。」（藤田 1991, pp.6-7）と、それらを区別している。

残る 2 つのモデルはどちらも学校教育との関連は薄く、上述した 2 つのモデルと比較するとそれほど開発も進まなかった。しかしながら、連邦教育局が学校にとどまらず、地域や家庭を基盤とするキャリア教育も計画していたことから、教育局は人間のライフステージ全般におけるキャリア発達を援助する目的で、生涯教育的にキャリア教育を実践しようとしていたことがわかる。

HBCE は学習の中心として家庭を活用し、雇用されていない、あるいは在学していない青年や家庭の主婦及び一般の成人に多様な経験を提供して､そのキャリアの発展を図ることをねらいとしている。具体的にはマス・メディアによるキャリア情報の伝達、地域の教育資源を活用した技能訓練、プロジェクトスタッフによるキャリア・ガイダンスとカウンセリング、プレースメントサービスなどのプログラムがある。

RRCE は、農村田園地方の比較的、社会的・経済的に恵まれない地域を対象とする寄宿制のキャリア教育である。経済的に恵まれない地域の家族全体が、地域教育訓練センターにて一定期間集中的なプログラムを受ける。家族によるキャリア教育を主軸とするこのモデルにおいては、両親が特定の雇用スキルを獲得する過程の観察によって、子供たちは働くことに対する積極的な姿勢を身につけるとされた。地域の人々に雇用スキルと、その地域の経済開発の手段を提供し、さらに彼らの家族生活レベルを向上させることが目指された。

４．キャリア教育運動終息の要因

1970 年代、人々の力強い支持を得て、全米的に展開されていったキャリア教育運動であったが、1980 年代初頭、5 年間の時限立法だったキャリア教育奨励法が継続されなかったことにより、連邦政策としてのキャリア教育は背後に退く。キャリア教育には 1970 年代後半から強い批判が向けられるようになった。金子（1985）は、その中で注目すべき批判を 4 点挙げている。第一は、キャリア教育は従来の職業教育に新しいレッテルを貼ったものに過ぎず、それは反知性的で職業倫理や技能を強調する職業教育運動の継続に過ぎないというものである。第二は、黒人や他の少数民族が、キャリア教育によって、差別的に系統づけられる恐れがあり、いわゆる二元的な教育制度を生み出すという批判である。そして第三に国家的な人材の要求についての予測が不可能であり、さらに日進月歩で進んでいく科学技術の発達によって、職業のサイクルは短くなり、ほとんどの労働者にとって職業移動は、より頻繁になる。これらのことはキャリア教育を無駄な実践にしてしまう恐れがある。また、雇用レベルは経済の全体的な健全さに依存するという事実を、キャリア教育は無視しているという指摘である。第四は、キャリア教育の概念は、性別によるステレオタイプを永続化し、職業における女性に対する配慮が不十分であるというものである。

藤田(1991)は、こうした批判は「連邦政策としてのキャリアエデュケーション構想に内在していた問題が、その実践過程で顕在化してきたことにより生じたもの」（藤田 1991, p.7）であるとし、その具体的な問題として、次の 2 点を指摘する。

第一は、キャリア教育の定義の多様性とずれである。この点については餅川(2013)も同じ指摘をしている。キャリア教育の提唱者であるマーランドは「キャリア教育の定義は、多くの実践経験が積み重ねられ、それらが様々の試練を経る中で生まれるものだ」（Hoyt 2005, p.58）とし、その言葉の意味を確定させることは慎重に避けていた。そしてマーランドの期待通り、多様な定義が発表されていったわけだが、結果的にこれが実践上の混乱を招いた。それぞれの定義間にずれをもたらしているのは、主に「仕事」の概念の捉え方であった。藤田(1991)は主要なキャリア教育の定義を列挙して、「仕事」の概念の捉え方を比較している。こうしたずれは、1974 年初等中等教育法改正法において、具体的なキャリア教育の定義を明文化できないという事態を招いた。連邦法としては、1977 年のキャリア教育奨励法によって初めて定義づけがなされた。しかしこの法律の成立時には、キャリア教育の構想

発表から 6 年、教育局による財政的な援助が行われてから 3 年が経過していたことから、その定義の実効性は高くなく、キャリア教育、特に「仕事」の概念をめぐる捉え方のずれを克服することもできていなかった。

第二に、学校現場に、より直接的に混乱を招いた問題として CCEM の非現実性を挙げている。繰り返しにはなるが、キャリア教育の 4 つのモデルのうち、学校教育に対して大きな影響力を持ったのは EBCE と CCEM であった。従来から行われてきた地域社会との連携を拡充していく方策である EBCE は、その発想自体はそれほど目新しいものではなかったため、学校教育において混乱を生み出すことも少なかった。一方 CCEM は、学校教育の基盤となる教育課程全般に影響を及ぼすものであり、その実践は現場に多くの混乱を引き起こした。EBCE が比較的順調に推進され、CCEM がその実践過程において多くの問題を顕在化させたことは、先に述べた第一の批判、キャリア教育は従来の職業教育に新しいレッテルを貼ったものに過ぎないという批判を生み出す背景ともなった。CCEM が抱えていた問題について、藤田（1991）は、連邦教育局の発表した 15 の職業群が、実際の職業のあり方に必ずしも適切に呼応したものではなかったこと、教科としてのレベルが高まるに従ってキャリア開発を中心課題とすることは難しくなり、仮に行ったとしても、極めて表層的な扱いにならざるを得なかったこと、教員養成や研修プログラム等が欠如していたこと、という 3 つの具体的な問題を指摘している。教授法的な問題に関連して、藤田（1991）は学校区レベルでの実践計画を事例にして、具体的には、中等学校におけるキャリア教育が、学習内容の、実生活への応用可能性の強調に終始してしまっているということを指摘している。こうした「就きたい職業」と「学んでいること」の一対一対応を強調するような方策は、実生活では切実に必要とされない学習内容を意味のないものとする見方と表裏一体であり、反知性的であるという批判が出されたことも納得できる。また教員の問題については、野淵（1983）に詳しい。CCEM、つまり学校教育におけるキャリア教育実践の中核として位置付けられるのは教員である。教員が、その授業の中で、児童生徒の知的な側面とキャリア発達の教育を共に引き受けてくれて、初めて教科の中でのキャリア開発が可能になるのである。ところが、学校カウンセラー制度が発達しているアメリカにおいては、教員の職務上のプライオリティはティーチングにあり、カウンセラーのそれはガイダンス・カウンセリングにある。そうした両者の関係にはほとんど触れることなく、そしてキャリア教育の理念の理解やその実践技術の習得といった教員側の準備もほとんどないまま、連邦援助が向けられたのである。

もちろんキャリア教育運動終息の要因を、実践されたキャリア教育自体に内在していた問題にのみ求めることはできないだろう。1970 年代後半から 1980 年代初頭にかけての、教育を取り巻く政策的な環境の変化も大きな影響を与えた。1976 年以降の貿易赤字はアメリカ経済の総体的弱体化を象徴し、国際競争力回復のための人材開発への期待が高まりを見せた。また、学校教育にアカウンタビリティを求める動きが活発化し、州内統一学力試験が急速に導入されたことにより、人々の関心は学校教育の成果、具体的には標準テストにおける成績の推移に集まったのである。さらに、「小さな政府」を指向し一時は連邦教育省の廃止をも決定したレーガン政権の新連邦主義によって、連邦政策としてのキャリア教育は背後に退いていった。

５．1980 年代以降のキャリア教育政策

1981 年のキャリア教育奨励法の廃止をもって、1970 年代に全米で展開されたキャリア教育運動の終息であるとする見方は妥当である。しかしながら、それをもってアメリカにおけるすべてのキャリア教育実践の終息とするのは間違いである。たしかに、1980 年代半ば以降の連邦政策の中で、キャリア教育という用語が一時的に使われはしなくなったものの、連邦教育法第 44 章「職業教育(Vocational Education)」及び連邦労働法の枠内で、キャリア教育推進の枠組みが作られていった。このことは、雇用関係を前提とする「仕事」、つまり職業キャリアを中心としてキャリア教育が進められていることを意味しており、1970 年代のキャリア教育の抱えていた「概念的な多義性とずれ」を克服しているとみることができる。以下、1980 年代以降、2006 年のパーキンス法改正法までの、キャリア教育政策

の法的基盤となった職業教育法とその関連法の動向とその中で推進された具体的政策について、藤田（2004）、（2010）等を参考にして、簡単にではあるがまとめておく。

（1）84 年パーキンス法

連邦職業教育法の改正法として 1984 年に成立した「カール・D・パーキンス職業教育法（Carl D. Perkins Vocational Education Act、Public Law 98-524、以下、84 年パーキンス法）」は、それまでの学校教育における就職支援のあり方を大きく変容させた連邦法である。84 年パーキンス法の独自性は、この法律が定めた補助金を受領した州に対して、その総額の 57%を、対象者属性を特定した職業教育プログラムに使用するよう求めた点にある（Sec. 202）。特定対象者及びその配分率は次の通りである。

心身障害者：10%
不利な立場におかれている者：22%
職業訓練あるいは再訓練を必要とする成人：12%
配偶者をもたない有子労働者あるいは専業家事担当者（homemaker）：8.5%
職業教育における性差固定概念撤廃のためのプログラム参加者：3.5%
矯正機関に入所している犯罪者：1%

84 年パーキンス法は、15 歳から 19 歳を対象とした職業教育を主軸とする点においては従来の職業教育法の枠組みを引き継ぎつつ（Sec.101）、「これまでの職業教育において望ましい扱いを受けてこなかった者」を具体的に列挙し、彼らを対象とした職業教育プログラムの確実な運用を求めたと言える。

①総合的キャリアガイダンス・カウンセリングプログラム

また 84 年パーキンス法は「総合的キャリアガイダンス・カウンセリングプログラム（Comprehensive Career Guidance and Counseling Program）」を定め、次の諸領域を連邦援助の対象とした(Sec. 331-333)。

1) 個人が自己評価･キャリア計画･キャリア決定･雇用される上で必要な様々なスキル（employability skills）を獲得することへの援助
2）個人が教育及び諸訓練から職業へと移行することへの援助
3）個人が現職で求められている技能を保持することへの援助
4) 個人が衰退傾向のある職業から、高度技術を必要とする新しい分野の職業、あるいは従事者の不足している職業への移行するために新たな技術を獲得することへの援助
5) 個人が自らのキャリアの過程で新たな職業を探し、自らのキャリア目標を明確化することへの援助

そして、学校教育におけるこれらの支援は、正規の学校カウンセラーによって計画・運営されなくてはならないことも同時に規定された。これを受けて、各州では 1980 年代後半からキャリア教育の新たな試みが見られはじめた。そしてこれらの試みに一定の水準と方向性を与えるべく構築されたのが、全米キャリア発達指針（The National Career Development Guideline）である。これは、連邦教育省の外郭団体である全米職業情報整備委員会（National Occupational Information Coordinating Committee、NIOCC）によって作成され、1990 年に公式刊行された。これについては、藤田（1991）に詳しいが、ここではその概要程度にとどめておく。この指針の大きな特徴について、藤田（1991）は、生涯教育としてのキャリア開発を構想している点、実践の内容に関する指示をなさず、実践計画の策定手順のみの記述に留まっている点、カウンセラーを中核とした全校的協力と諸機関との連携が目指されている点を挙げている。そして、「この指針が、ほとんど全てのライフステージを範疇に収めながらキャリア開発教育を行おうとする点は、70 年代のキャリアエデュケーションの構想と軌を一にする。しかしその一方で、組織の中核にカウンセラーを据え、実践の内容にまで及ぶモデル提示などを行わずに各州・各学校区の状況にあった幅広い試みを期待している点は、キャリアエデュケーション運動時の連邦の姿勢とはきわだつ相違であると言える。」（藤田 1991, pp.14-15）と指摘している。84 年パーキンス法に基づく総合的キャリアガイダンス・カウンセリングプログラムにおいて、キャリ

ア教育と教科教育との融合を前提とした枠組みを廃止したことは、学力の向上という意味での教育の卓越性を指向する 1980 年代の教育状況に合致していると言えるだろう。

（２）90 年パーキンス法

90 年代のキャリア教育政策の方向性をまず示したのは、1990 年のカール・D・パーキンス職業教育及び応用技術教育法改正法（Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act Amendments of 1990、Public Law 101-392、以下、90 年パーキンス法）であった。この法律は、「高度技術社会において就労する上で必要なアカデミックな能力と職業技能的能力の双方を習得し得る教育プログラムの改善」を主たる目標として成立し（Sec.2）、各州への連邦補助金は、第一に職業教育カリキュラムとアカデミックなカリキュラムの統合のために使用されなくてはならないと定められた（Sec.201）。ここで着目すべきは、職業教育の位置づけの変容である。84 年パーキンス法における「不利な立場におかれた者」を対象とする職業教育から、アカデミックな教育と統合され中等後教育への進学も支援し得る職業教育へと、その質的転換を余儀なくされたと言える。

①テック・プレップ制度

90 年パーキンス法は、テック・プレップ制度（Tech-Prep Programs）に関する条項を新たに設け、これを連邦補助金の対象とした。テック・プレップ制度については、佐藤（2002）や藤田（2010）に詳しい。テック・プレップ制度とは、ハイスクール第 11 学年より開始されるもので、ハイスクールにおける 2 年間の教育と、準学士資格取得可能な中等後教育機関における 2 年間の教育とを有機的に接続させ、4 年一環教育として位置づける点に最大の特徴があり、この特徴から「2＋2」制度とも呼ばれる。具体的には、当該 4 年間で、エンジニアリング・工業・農業・保健・商業等のうち 1 領域以上の専門的職業教育科目の履修と、数学・自然科学・コミュニケーション科目の計画的・継続的履修との双方を義務づけ、かつ、就労先の確保に向けた指導・援助を与えようとするものである。従来の型職業教育においては、高等教育機関への進学機会を事実上閉ざされる傾向が強かった層に対して、新たな可能性を付与する制度と言える。テック・プレップ制度に対する連邦補助金を受ける上では、ハイスクールに続く中等後教育機関での 2 年間を、訓練生制度（apprenticeship programs）で代替させることも可能であり、各州・各地方でのテックプレップモデルには多様性が確認される。しかし、全米的傾向としては、ハイスクールとコミュニティーカレッジとの連携による運営が圧倒的に多い。
また 1990 年代には、このテック・プレップ制度に平行して、コオペラティブ教育（cooperative education）、模擬企業実践（school-based enterprise）、キャリア・アカデミー（Career Academy）、ジョブ・シャドウ（Job Shadowing）等の実践が推進されていったが、ここでは、その具体的な内容についての説明は割愛する。

（３）学校から職業への移行機会法

90 年パーキンス法が形成した職業教育とアカデミックな教育との統合の流れは、1994 年に成立した「学校から職業への移行機会法（School-to-Work Opportunities Act, Public Law 103-239）」によってさらに拡大することとなる。この法律は、2001 年 10 月までの時限立法として成立し、2001 年には更新されることなく廃止となったが、各州における 1990 年代後半の若年者就職支援施策に与えた影響はきわめて大きい。この法律は、90 年パーキンス法とは別に各州に対して連邦補助金の支出するものであり、当該補助金は、a）移行システム立ち上げ用補助金（State Development Grants）と、b）立ち上げ後 5 年間に限定した初期補助金（State Implementation Grants）とに大別される。各州には、これらの補助金を基とした独自の移行システムの構築が求められたのである。学校から職業への移行機会法は、若年労働者層の 4 分の 3 を占める学士の学位を持たない者の多くが今日の職場が要求する諸技能に欠け、高校卒業資格を持たない者がマイノリティを中心に多く、中等後教育を経ない労働者の収入が低迷している等の事実認識に基づき制定され（Sec.2 ）、「すべての生徒」を対象に、事業所における技能訓練を典型とする「職場における学習」を高校段階に導入し、それを、キャリア

教育及びアカデミックな学習を軸とする「学校における学習」と有機的に統合することが目指された（Sec.2 (8)、Sec.4 (2)）。

（４）98 年パーキンス法

1998 年の改正法（Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Amendments of 1998、Public Law 105-332、以下、98 年パーキンス法）は、90 年パーキンス法を大枠で引き継ぎ、その目的を次のように定めている(Sec. 2)。

1）高度にアカデミックな教育スタンダード（challenging academic standards）を構築するための州及び地方における施策の促進

2）職業技術教育を受ける生徒に対して提供されるアカデミックな教育と職業技術教育とを統合し、かつ、彼らにおける中等教育と中等後教育との円滑に接続を支援する施策の促進

3）テック・プレップ制度を含む職業技術教育を開発し、実施し、改善する上での州及び地方の自律性の拡大

4）職業技術教育の改善に有効な研究成果の共有化及び現職研修及び教育支援の提供

ここでは、職業教育とアカデミックな教育との統合という 90 年パーキンス法の主旨が引き継がれ、職業教育がアカデミックなスタンダードの向上にも寄与すべき点が強調されている。「職業教育＝非進学者向けの教育」という旧来の枠組みを打破し、より多くの者に実質的な進学機会を保証すべきであるとの方針が再確認されていると言える。

（５）06 年パーキンス法

2006 年に改正・更新されたカール・D・パーキンス キャリア・技術教育法（Carl D. Perkins Career and Technical Education Act of 2006、Public Law 109-270、以下、06 年パーキンス法）において着目すべきは、職業教育という用語が、一括して「キャリア・技術教育」に変更されている点である。従来からアメリカでは、職業教育が進学を希望しない者に対する「二流（second class）の教育」であるとみなされる傾向が強く、職業教育の関係者や研究者からはこうした捉え方に対する批判がなされてきた。藤田（2010）によれば、すでに 1990 年代には「キャリア・技術教育」への呼称変更の動きがみられ、06 年パーキンス法における用語変更も、このような動向を連邦法として正式に追跡したものと言える。

６．今後の研究課題

本稿では、1970 年代のアメリカにおいてキャリア教育が展開されていったプロセスと、その特質として４つのモデルを整理し、そしてキャリア教育運動終息の要因について、1970 代後半からキャリア教育に対して向けられてきた批判と実践されたキャリア教育自体に内在していた問題とを関連づけ、当時の社会的、教育を取り巻く政策的な環境の変化も考慮に入れながら分析した。そして、極めて概略的にではあるが、1980 年代以降のキャリア教育政策の動向を追った。

1970 年代キャリア教育運動期には、CCEM を中心に、全ての教科がキャリア発達を中心課題として位置づけながら再編成され、授業を行う各教師をキャリア教育実践の中核に据え置いた。しかしながら、あれほどまでに連邦からの詳細なモデル提示があったにも関わらず、キャリア教育の基盤とも言える「仕事」の概念的定義が当初明示されておらず、その捉え方の多様性が実践する上での大きな混乱を招いたこと、CCEM の「就きたい職業」と「学んでいること」の一対一対応を強調するような方策が、キャリア教育は反知性的であるという批判を生んだことは、キャリア教育運動終息の一因となった。こうした問題を踏まえ、学校教育に学力成績によるアカウンタビリティを求める動きが活発化した 1980 年代以降は、職業教育関連法の枠内で、新たなキャリア教育推進の枠組みが作られていった。このことは、雇用関係を前提とする「仕事」、つまり職業キャリアを中心としてキャリア教育が進められていることを意味しており、1970 年代のキャリア教育の抱えていた「概念的な多義性」を克

服しているとみることができる。さらに1970年代のキャリア教育運動の後を引き継いで提唱された、84 年パーキンス法に基づく総合的キャリアガイダンス・カウンセリングプログラムでは、キャリア教育と教科教育との融合を前提とした枠組みを廃止し、実践の中核にはカウンセラーを据え、その具体的な実践方法については各州・各学校区に委ねた。本稿はその概略しか示せなかったが、今後の研究課題として 1970 年代のキャリア教育の 4 モデルと全米キャリア開発教育指針の詳細な比較検討を行う必要がある。その差異から、新たに 1970 年代キャリア教育の課題とされていた側面が見つかるかもしれないし、それらの課題をどのように克服したのか明らかにしなければならない。さらにこのプログラムでは地方における自主性が尊重されたことから、州・学校区レベルでの実践についても見ていかなくてはならないだろう。

また 84 年パーキンス法では「不利な立場に置かれている者」を対象とした職業教育の拡充が進められたが、1990 年代に入り、その方向性は大きく転換する。中等後教育への接続を可能とするアカデミックな教育から、職業教育を切り離し、後者の拡充を求めた 84 年パーキンス法の枠組みから一転して、90 年パーキンス法では職業教育とアカデミックな教育の統合が目指されたのである。以降、06 年パーキンス法に至るまで、この職業教育改革の方向性は引き継がれている。今後の研究課題としては、大きく分けて次の 2 点が挙げられよう。まず、各法律に基づく実践が実際に対象としていたのは誰かということである。84 年パーキンス法では「不利な立場に置かれている者」が対象であったことは明らかであり、90 年パーキンス法も職業教育の質的転換を図りつつ、その中心的な問題関心は若年労働者の不安定な労働環境や低所得の問題へと向けられていたことから、その対象については 84 年パーキンス法を引き継いでいると推測できる。学校から職業への移行機会法ではその対象を「すべての生徒」としたが、同法の主眼を「若年労働者層の 4 分の 3 を占める学士の学位を持たない者」のスキル不足の解消に置いていたことを考えると、実際的に地方レベルにおいて「すべての生徒」を対象とした実践が行われていたのか詳細にみていく必要があるだろう。また職業教育とアカデミックな教育の統合は、長きにわたって職業教育に付与されてきた「二流の教育」というレッテルを払拭するための方策でもあり、それは 06 年パーキンス法における用語変更で顕在的に示される。そこで 1990 年代以降今日に至るまで、職業教育の位置づけがどのように変容していったのかを明らかにするためにも、各法律に基づく実践の対象を追っていくことには大きな意味があると言える。もう一つは、統合された職業教育とアカデミックな教育の内容は何かということである。1970 年代のキャリア教育と教科教育とを融合させた CCEM の経験を踏まえ、そことの比較の中で 1990 年代以降の具体的な統合の在り様を明らかにする必要がある。関連して、この統合の実践における教師の役割にも着目したい。1980 年代以降、学校教育におけるキャリア教育実践の中核にはカウンセラーが位置付けられてきたが、この統合実践において教師が全く関わらないということは考えにくい。教師とカウンセラーとがどのような役割分担をして実践が進められていったのか明らかにする必要がある。

そして本稿では、2000 年代以降のキャリア教育を推進している連邦政策の動向、特に 2002 年に制定された「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法（No Child Left Behind Act of 2001）」以降の動向については、全く触れることができなかった。スタンダードとアカウンタビリティに基づく教育改革が進められ、とりわけ不利な立場に置かれた生徒たちの成績向上を目指した施策が講じられていく中で、キャリア教育の実践にはどのような変化がみられたのかについても、今後の研究課題としたい。

【註】

[1] 15 の職業群は以下の通りである。事務（business and office）、流通（marketing and distribution）、出版・放送（communication and media）、建設（construction）、製造（manufacturing）、交通（transportation）、農林及び鉱業（agri-business and natural resources）、海洋科学（marine science）、環境保護（enviro-mental control）、公務（public services）、医療（Health）、接客及び娯楽（hospitality and recreation）、個人サービス（personal services）、芸術及び人文（fine arts and humanities）、消

費者・家政（consumer and home-making）。

[2] 予算を集中させた「不利な立場におかれた者」について同法は次のように定義した(Sec. 521)。アカデミックなもしくは経済的なハンディキャップをもつ者で、かつ、職業教育において彼らに成功をおさめさせるためには特別な援助を必要とする者を意味する（ただし、心身障害者を除く）。ここには、低所得世帯の家族、移民、英語の運用能力の不自由な者、中等教育からの中退者、中退する可能性のある者が含まれる。

【文献一覧】

・金子忠史（1985）『変革期のアメリカ教育-学校編-』東信堂
・Kenneth.B.Hoyt 編著（2005）『キャリア教育―歴史と未来』（仙崎武・藤田晃之・三村隆男・下村英雄訳）社団法人雇用問題研究会
・国立教育政策研究所（2013）「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第一次報告書」
・佐藤浩章（2002）「連邦職業教育法におけるテック・プレップの形成過程：中等・中等後職業教育のアーティキュレーションの視点から」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』第 85 号、pp.211-224
・中央教育審議会（1999）「初等中等教育と高等教育の接続の改善について（答申）」
・中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」
・西美江（1999）「米国ハイスクールにおける職業教育とアカデミックな教育との統合―W．N．グラッブの統合概念の分析を中心に―」『カリキュラム研究』第 8 号 pp.87-100
・野淵龍雄（1983）「職業指導の理論と実践―アメリカ合衆国における Career Education Movement の研究(Ⅰ)―」『新潟大学教育学部紀要 人文・社会科学編』第 24 号(2)、pp.311-317
・野淵龍雄（1984）「アメリカ合衆国における Career Education Movement の研究(Ⅱ)」『新潟大学教育学部紀要 人文・社会科学編』第 25 号(2)、pp.251-258
・野淵龍雄（1985）「アメリカ合衆国における Career Education Movement の研究(Ⅲ)」『新潟大学教育学部紀要 人文・社会科学編』第 27 号(1)、pp.27-33
・野淵龍雄（1986）「アメリカ合衆国における Career Education Movement の研究(Ⅳ)」『新潟大学教育学部紀要 人文・社会科学編』第 27 号(2)、pp.297-304
・藤田晃之（1991）「1980 年代アメリカにおける「キャリア開発教育」の特質―キャリアエデュケーションの問題点との関連で―」『比較教育学研究』第 17 号、pp.5-17
・藤田晃之（2004）「第Ⅲ部 アメリカにおける若年者就職支援施策の特質と課題」、独立行政法人労働政策研究・研修機構『諸外国の若者就業支援政策の展開―ドイツとアメリカを中心に』労働政策研究報告書 No.1 、pp.75-155
・藤田晃之（2010）「アメリカにおける教育改革(1)(2)」、坂野慎二／藤田晃之『海外の教育改革』一般財団法人放送大学教育振興会、pp.82-114

［研究ノート］

小学校段階におけるキャリア教育の課題
―キャリア教育推進のための校内組織に焦点を当てて―

飯室　和徳（人間学群教育学類・3 年）

1. 問題の所在

近年、就職・進学を問わず子どもたちの進路をめぐる環境が大きく変化している中、社会的・職業的自立に向け必要な能力や態度を育てるキャリア教育の更なる推進・充実が強く求められている。中央教育審議会（1999）「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」では、学校教育と職業生活との接続の改善を図るために、小学校段階から発達の段階に応じてキャリア教育を実施する必要があると提言され、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）」では推進のポイントとして、「小学校においては、社会生活の中で自らの役割や、働くこと、夢を持つことの大切さの理解、興味・関心の幅の拡大、自己及び他者への積極的関心の形成等、社会性、自主性・自立性、関心・意欲等を養うことが重要である」と示され、文部科学省（2011）『小学校キャリア教育の手引き（改訂版）』でも「特に小学校は、低学年、中学年、高学年と成長が著しく、社会的自立・職業的自立に向けて、その基盤を形成する重要な時期である。そのため、児童一人一人の発達に応じて、人、社会、自然、文化とかかわる体験活動を、身近なところから徐々に広げ、ていねいに設定していくことが大切である」と示されており、小学校段階からのキャリア教育の重要性が述べられている。

また、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）」は、発達の段階に応じた体系的なキャリア教育の充実方策として、教育方針の明確化と教育課程への位置づけや効果的な実施のための体制整備を挙げており、「具体的な担当を明確にしつつも、組織的に業務に取り組み、教職員一人が抱え込むことのないような配慮について、各学校で工夫することが必要である」としているが、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2012）「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第一次報告書」からは、小学校段階でのキャリア教育の遅れが見て取れる。

調査からは、小学校・中学校・高等学校ともに、キャリア教育の推進に関する認知が進んでいる一方で、キャリア教育に取り組む上で不可欠な諸計画の作成状況について「全体計画がある」、「年間指導計画がある」とした小学校の割合は中学校・高等学校と比較して明らかに低く、具体的な取組に結びついていない様子が伺える。また、キャリア教育を中心となって進める担当者の兼任状況として、中学校・高等学校では進路指導主事（主任）との兼任が多い一方で、小学校では担任あるいは学年主任との兼任が多いこと、更にキャリア教育を主体となって進める校務分掌組織について、中学校・高等学校では半数以上が進路指導に関わる分掌組織が兼任している一方、小学校では進路指導に関わる分掌組織による兼任は 5.0%にとどまり、特に組織を設けていない割合が 41.6%であることを示しており、小学校のキャリア教育推進のための校内組織は中学校・高等学校のものとは大きく異なっている現状を明らかにした。

この違いは小学校では中学校・高等学校での進路指導がないことが要因と考えられるが、組織の設置率の低さは、計画的にキャリア教育を進めることを困難にし、教師の負担増加にもつながる。これを防ぐためには学校段階における違いを考慮したうえで小学校段階のキャリア教育推進のためにどの様な校内組織がふさわしいのか考察する必要がある。

２．学校段階におけるキャリア教育推進のための校内組織の違いについて

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2012）「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第一次報告書」[1]の学校調査からはキャリア教育推進のための校内組織についての情報を読み取れる。報告書は小学校段階において約 8 割の学校がキャリア教育担当者を配置しており、キャリア教育推進への対応が進みつつあるものの、担当者の多くがほかの担当と兼任であることを示している。また、学校段階における違いとして、中学校・高等学校[2]では進路指導主事（主任）との兼任が多い一方で、小学校では学級担任あるいは学年主任との兼任が多いことを示している。

また、キャリア教育を主体となって進める校務分掌組織上の構成については、中学校では半数以上が進路指導に関わる分掌組織が兼任している一方、小学校では進路指導に関わる分掌組織による兼任は 5.0%にとどまり、他の分掌組織による兼任が 13.9%、校内研究に関わる分掌組織による兼任が 19.1%、特に組織を設けていないが 41.6%となっており（図 1）、中学校と比べ 1 人で担当することも多い（図 2）。

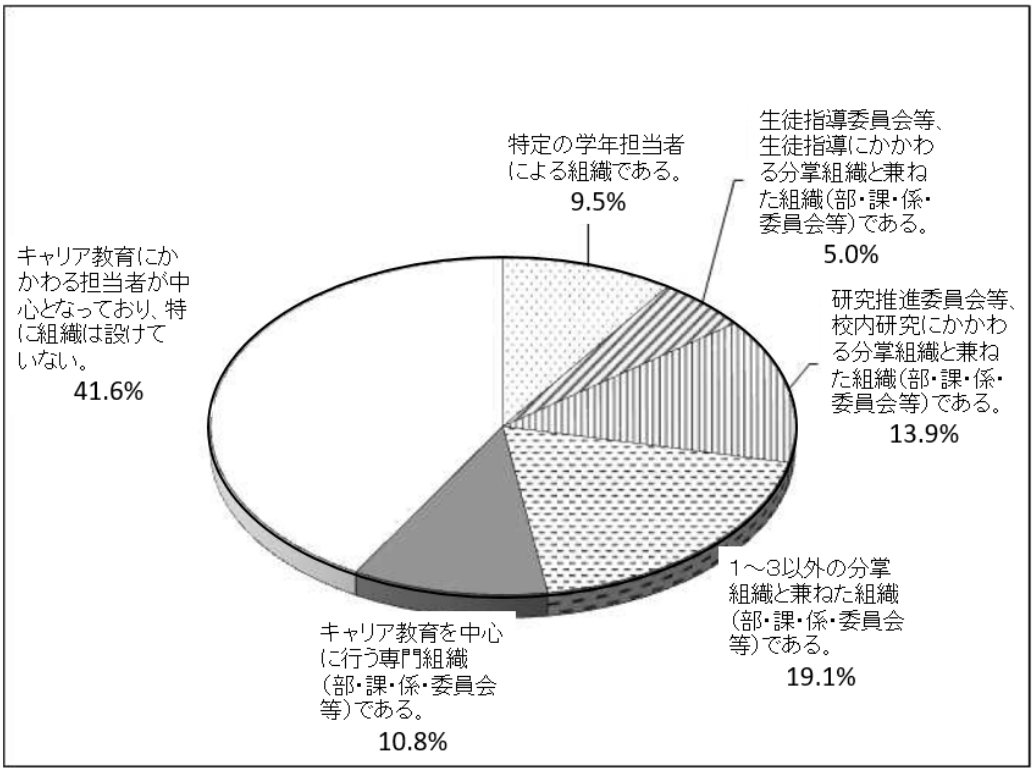


図 1　小学校においてキャリア教育を主体となって進める校務分掌組織上の構成

出典：国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2013）「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第一次報告書」p. 52 図より転載

キャリア教育を主体となって進める校務分掌組織について小学校において進路指導に関わる組織が兼任している割合が低い要因としては、そもそも小学校において「進路指導」が存在しないことが考えられるが、組織の設置率自体が低いことは前述のとおり問題である。小学校におけるキャリア教育推進のための校内組織としてはどのような組織がふさわしいのか考察していくためには、進路指導のある中学校・高等学校での組織構造を調査することや、進路指導とキャリア教育の関係性を整理し、発達段階に応じたキャリア教育の違いにも注目する必要があるだろう。

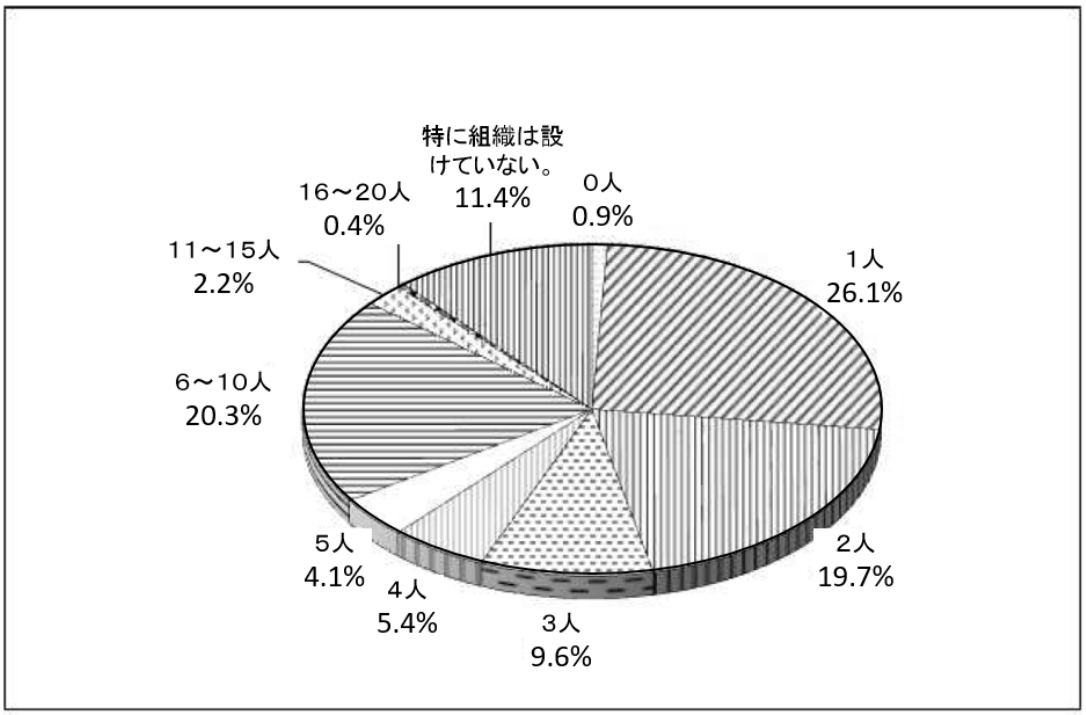


図 2　小学校においてキャリア教育を主体となって進める校務分掌上の組織（本務者）の構成

出典：2013 年度国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第一次報告書」p. 54 図より転載

３．小学校キャリア教育の手引きによる組織例

文部科学省（2011）『小学校キャリア教育の手引き（改訂版）』では、小学校段階のキャリア教育における校内推進体制の整備の必要性ついて述べられている。これによれば、各学校では校長の方針に基づき、キャリア教育の目標が達成できるように、全教員が協力して全体計画を作成し、円滑に実践していく校内推進体制を整える必要があり、校内推進体制の整備に当たっては、全教職員が目標を共有しながら適切に役割を分担するとともに、教職員間及び校外の支援者と連絡を密にして進めることが肝要である。

またキャリア教育では、児童の問題解決や体験的な活動の広まりによって、複数の教員による指導や校外の支援者との協力的な指導が必要になり、教科書がない学習活動を展開する場合には、指導内容や指導方法をめぐって、指導する教員が気軽に相談できる仕組みを組織に位置付けておくことも求められる。キャリア教育の推進に当たっては、校内に指導に当たる教員を支える体制を整える必要があり、校長は各学校の実態に応じ校内規定を整備し、教員の実践を学校全体で支える仕組みを整える必要があるとしている。

（１）キャリア教育推進委員会

キャリア教育の全体計画及び年間指導計画の実施や評価、各分担及び学年間の連絡・調整、実践上の課題解決や改善等を図るためには、関係教職員による組織づくりが必要になるとされる。

手引きでは、構成については学校の実態によって様々であるとしながら図 3 のような組織を例示している。協議内容によっては、図書館教育担当や養護教諭、情報教育担当などを加えることや、小規模校であれば、教頭、教務主任、研究担当、特別活動主任などから構成することも考えられ、これらの関係教職員の連携強化のために連絡・調整を行うとともに、キャリア教育推進委員会の円滑な運営を図るほか、全体計画をはじめとする各種計画の作成・運用・評価についての調整、校外の支援者との連携のためにコーディネート役の教員を置くことも有効であるとしている。

（2）学年部会

キャリア教育は、学年ごとに共通のテーマを設け、年間指導計画を作成・実施している学校が多いことや、異学年間で実践を行う場合も、学年の担当者を窓口に教員間連携が図られることが多いことから、学年部会がキャリア教育の運営上の重要な役割をもつ。

学年部会は、学級間の連絡・調整のみならず、指導計画の改善や実践に伴って次々と生まれる諸課題の解決や効果的な指導方法について学びあうなど、研修の場としても期待され、また、学年部会では、実践上の悩みや疑問が率直に出され、お互いに自由な雰囲気で話し合えるようにするよう配慮することが大切であり、そのことが、教員同士の協同性を高め、キャリア教育改善のための日常的な営みを容易にするとしている。

図 3　キャリア教育推進委員会の組織図（例）

出典：文部科学省（2011）『小学校キャリア教育の手引き（改訂版）』教育出版株式会社 p.35 図より転載

5．小学校キャリア教育の事例

文部科学省や各教育委員会は小学校段階のキャリア教育について、先進的な学校の具体的な取組事例ついて示しているが、そこから先進的な学校がどのようにキャリア教育推進のための組織を立ち上げたかは読み取れず､取り上げられている小学校のホームページにも詳しい情報は記載されていない。そこで本稿では、キャリア教育先進校の実践報告にあたる書籍から先行事例を調査することとした。

（1）実践報告から見る小学校段階のキャリア教育

今回、調査のために国立国会図書館の蔵書検索を用いたが､「小学校　キャリア教育」をキーワード

に検索すると『小学校キャリア教育の手引き』等が含まれてしまうため、個々の小学校の取組を見ていくために、著者に「小学校」が入り、且つキーワードが「キャリア教育」の「図書」を検索した結果、以下の 9 件に絞られた。

① 全国連合小学校長会 編（2015）『新たな知を拓き人間性豊かな社会を築く日本人の育成.1』第一公報社
② 仙台市立寺岡小学校（2015）『キャリア教育の底力 小学校におけるキャリア教育の優良事例』光文書院
③ 高槻市立赤大路小学校／富田小学校／第四中学校 編著（2015）『ゼロからはじめる小中一貫キャリア教育 :大阪府高槻市立第四中学校区「ゆめみらい学園」の軌跡』実業之日本社
④ 全国連合小学校長会 編（2014）『新たな時代の知と豊かな人間性を育む学校経営.2』第一公報社
⑤ 全国連合小学校長会 編（2012）『知識基盤社会における学校経営』第一公報社
⑥ 京都教育大学附属京都小学校（2008）『学習指導要領 :キャリア教育を中核にすえた 9 年制義務教育学校』京都教育大学附属京都小学校
⑦ 東大阪市立意岐部中学校／東大阪市立意岐部東小学校／東大阪市立意岐部小学校 編（2008）『夢づくり 意岐部中学校区キャリア教育の取り組み 自分の夢･生き方を創りつづける子をめざして!』東大阪市立意岐部中学校区
⑧ 京都教育大学附属京都小学校・中学校（2006）『これならできる「キャリア教育」 小・中学校の実践』明治図書出版
⑨ 静岡県沼津市立原東小学校／三村隆男 共編（2005）『キャリア教育が小学校を変える! 沼津市立原東小学校の実践 はじめる・深める・授業のてびき』実業之日本社

以上のうち、1,4,5 は著者が「小学校長会」であるため、個々の学校の取組を見る今回の対象からは除外した。また 7 については国会図書館において所在不明で今回は閲覧不能であった。以下対象の図書をもとに小学校段階のキャリア教育の校内組織についてみていく。

・大阪府高槻市立第四中学校区「ゆめみらい学園」の事例

③は高槻市立赤大路小学校・富田小学校・第四中学校の連携型小中一貫教育の研究開発「ゆめみらい学園」の取組、「いまとみらい科」を通しての社会参画力育成を目指し、これをキャリア教育として捉えている。

小学校、中学校、保育所、幼稚園、高等学校と地域が連携した教育連携会議「つなぬく」が中心となり、小中部会、保幼部会、校区の全教職員が集まる研修会である小中一貫研究推進会議、赤大路小学校長・富田小学会長・第四中学校長による 3 校長会、小中一貫教育を進めるための各校担当者が集まる小中一貫研究推進事務局会議など会議が充実しており、各校分掌を一貫研究推進会議と連動させるなどの取組が見られるが、これは校内組織というよりも連携型中高一貫教育のための学校間での連携についてのものであった。

・仙台市立寺岡小学校の事例

①の仙台市立寺岡小学校のキャリア教育は平成 23 年の東日本大震災の被害を受け、その経験から教育活動の見直しを行ったことから始まっている。

校内組織については研究推進委員会が中心となり、研究主題を「社会の中でたくましく生きる児童の育成」～自分づくり教育の実践を通して～として、キャリア教育を進めていったという記述にとどまった。他に、学校と地域が一体となって教育に取り組むための「地域教育協議会」の発足について述べられていたが、校内組織の構造や設置の仕方に対する記述はなかった。

・京都教育大学附属京都小学校・中学校の事例

⑥と⑧は、平成 15 年度から 3 年間、文部科学省の研究開発指定を受け、「9 年制義務教育学校の設立に向けた小・中学校 9 年一貫教育システムの確立に関する研究開発」をテーマとして、教育課程の研究開発だけでなく、学習組織や児童・生徒集団編成、教職員組織や教授組織、また学校運営組織や施設・組織の共用、拡充に関する研究開発を進めた京都教育大学附属京都小学校・中学校の取組である。弾力的に接続される 9 年間を枠組みとすることで、一人一人の子どもが自己の成長課題を自覚して、主体的・自律的に自己実現を図っていくことが可能になるとの認識から「キャリア教育」として展開しているが、キャリア教育推進のための校内組織につてはほとんど触れられておらず、各教科で取り組むキャリア教育のカリキュラムづくりに向けて、小・中合同の教科部会の中で、各教科の目標に応じて、小・中 9 年間で育成したい力を明らかにしたという記述のみにとどまった。

・沼津市立原東小学校の事例

⑨の沼津市立原東小学校は「学習プログラムの枠組み（例）」に示された 4 能力 4 領域を基に、1 学年から 6 学年を通しキャリア教育をカリキュラム化して実践に移した日本で最初の小学校である。

原東小学校では、準備段階において、キャリア教育導入のための方策として a.プロジェクトチームを組織すること、b.「立ち上げのためのテキスト」の作成、c.専門家を活用することを行った。2002 年当時キャリア教育を小学校で行うという認識が教員にはほとんどなかったことから a.b.は賢明であったと振り返られ、少人数という利点を活かし、作成された「立ち上げのためのテキスト」は、教員のキャリア教育の理解にとって非常に役立つものであったと考察されている。

実践一年目で「研修部」がキャリア教育推進の役割を担い、組織として専門化され、キャリア教育の推進に専念する組織に変更した。これにより校内組織・指導体制の整備の他、キャリア教育に携わる教員の意識の変容にも結びついたとしている。他に、教員の会議への参加方法を各学年 1 名の専任教員が参加する体制から、輪番制とし、調整役は置くものの全職員が参加できる可能性がある体制へと変更したが、研修部に毎回違う教員が参加することで、学年における明確なリーダーの不在になりかねないという問題も抱えた。翌年度、キャリア教育推進における企画・運営を担うキャリア教育検討委員会と事務局として実践・研修を司る研修推進部を設置した。

（２）小学校におけるキャリア教育実践報告の主軸

（１）では 4 校の実践をまとめたが、本稿のテーマである校内組織については情報量が少ないと感じた。校内組織について述べられていないということは、実践にあたって重視していたものが他に存在するということであり、実践報告書の中で発信される情報の主軸は何か、またそこに共通点が見いだされるのかを考察する必要がある。これを明らかにするために、小学校におけるキャリア教育実践報告書の記載内容とその割合をまとめる。ただし小中一貫校での実践については校内組織よりも学校間の連携により焦点を当てられていたと考えられることを考慮し、今回調査対象としたもののうち、小中一貫校について取り扱った書籍を除いた、仙台市立寺岡小学校（2015）『キャリア教育の底力 小学校におけるキャリア教育の優良事例』、静岡県沼津市立原東小学校／三村隆男 共編（2005）『キャリア教育が小学校を変える! 沼津市立原東小学校の実践 はじめる・深める・授業のてびき』の 2 書籍の内容について（表 1）にまとめた。

（表 1）からは、2 つの実践報告書に共通して、実践内容についての記載量が多く、特に年間指導計画や学習指導案について多くのページを割いていることが分かる。どちらの書籍においても、これに次いで記載の割合が高いのは、実践の評価、今後の展望、実践に至るまでの経緯の順となっており、ある程度の共通性が見られた。また、校内組織について個別に言及する章はどちらの書籍にも存在せず、言及している割合は低いものであった。

表 1　小学校におけるキャリア教育実践報告書の内容と割合

	仙台市立寺岡小学校（2015） 『キャリア教育の底力』（全 192 頁）		静岡県沼津市立原東小学校（2005） 『キャリア教育が小学校を変える！』（全 223 頁）	
実践に至るまでの経緯	序章　キャリア教育「寺岡モデルのエッセンス」（pp.10-16） ［全 7 頁］	3.6%	序章　小学校のキャリア教育における沼津市原東小学校の実践の意義（pp.6-15） 第 1 章　原東小学校のキャリア教育実践～準備段階～（pp.18-24） ［全 17 頁］	7.6%
校内組織の特質*	地域教育協議会についての記述はあり	0.0%	組織力の向上（序章　pp.10-11） 校長主導のプロジェクト会議の組織について（第 1 章　p.19） 研修部の役割変更について（第 2 章 pp.41-43、pp.93-94、pp.128-129） ［全 9 頁］	4.0%*
実践の特質等に関する説明	第 1 章　「寺岡モデル」の原点（pp.18-32） 第 2 章　チーム寺岡の挑戦～研究 2 年目を迎えて～（pp.34-52） 第 3 章　「寺岡モデル」の実践（pp.53-60） ［全 42 頁］	21.9%	第 2 章　原東小学校のキャリア教育実践～実践 1 年目～　Ⅰ実践 1 年目の活動過程（pp.40-48） 第 3 章　原東小学校のキャリア教育実践～実践 2 年目～　Ⅰ　実践 2 年目の新たな取り組み（pp.128-135） ［全 17 頁］	7.6%
年間指導計画と学習指導案（具体的な実践）	第 3 章　「寺岡モデル」の実践（pp.62-88、pp.90-114、pp.116-140、pp.142-150） ［全 86 頁］	44.8%	第 1 章Ⅱ　平成 15 年度　各学年の年間活動計画と学習指導案（pp.49-90） 第 2 章Ⅱ　平成 16 年度　各学年の年間活動計画と学習指導案（pp.136-191） ［全 98 頁］	43.9%
実践の評価	第 4 章　「寺岡モデル」の成果と課題（pp.152-174） ［全 23 頁］	12.5%	第 2 章　Ⅳ　実践 1 年目平成 15 年度の評価（成果と課題）　(pp.96-102) 第 3 章　Ⅲ　平成 16 年度の形成的評価（成果と課題）（pp.192-212） ［全 28 頁］	12.6%
今後の展望	終章　全国に生まれる新しいモデルへの期待（pp.176-189） ［全 14 頁］	7.3%	第 2 章　Ⅲ　実践Ⅰ年目を振り返って（pp.91-102） 終章　原東小学校のキャリア教育実践から学ぶ（pp. 213-221） ［全 21 頁］	9.4%
その他	はじめに（pp.2-5） 目次（pp.6-7） 協力者一覧（p.190）　研究同人（チーム寺岡メンバー）（p.191） おわりに（p.192） 白紙頁・中扉等（12 頁） ［全 21 頁］	10.1%	はじめに（p.3） 目次（pp.4-5） 第 1 章資料　立ち上げのためのテキスト（p.25-37） 第 2 章資料　実践のためのテキスト（p.103-125） 参考文献（p.222） 研究同人・協力者一覧（p.223） 白紙頁・中扉等（6 頁） ［全 47 頁］	21.1%

*校内組織の特質：「実践に至るまでの経緯」及び「実践の特質等に関する説明」の中で記されているため、当該欄の「割合(%)」は内数である。

出典：仙台市立寺岡小学校（2015）『キャリア教育の底力 小学校におけるキャリア教育の優良事例』、静岡県沼津市立原東小学校／三村隆男 共編（2005）『キャリア教育が小学校を変える! 沼津市立原東小学校の実践 はじめる・深める・授業のてびき』を基に筆者が作成（「割合」は少数第 2 位を四捨五入によって示した。）

（3）考察

今回調査した実践報告書からは、校内研究に関わる分掌組織が実質的にキャリア教育推進のための専門的な組織として機能していたことが読み取れたが、組織の構成人数や、校内研修に関わる分掌組織がその後継続してキャリア教育推進を担っているのか、キャリア教育推進専門の組織を新たに設置したのかは不明であった。

沼津市原東小学校の事例は準備段階において少人数のプロジェクトチームを組織し、「立ち上げのためのテキスト」を作成した後翌年から専門の組織をおいている点で特徴的であるが、取組の開始が 2002 年と早く、教員のキャリア教育への認識が現在よりも進んでいなかったことから認識の共有に時間をかける必要があったとも考えられる。

（表 1）から分かるように、先進的な取組を行う学校の実践報告書におけるキャリア教育推進のための校内組織の扱いは小さく、学校側が自校の組織についての情報を書籍を通して発信する必要性を十分に認識していないと考えられる。

6．今後の課題

本稿では小学校段階のキャリア教育においてキャリア教育推進のための校内組織の設置率の低さが教師の負担になり、キャリア教育の推進を妨げうることを問題意識に、『小学校キャリア教育の手引き』で示されている組織例を踏まえ、先進的な小学校の事例を取り上げた図書を調査した結果、組織の設置に対する関心は低いように思われた。また、キャリア教育推進のための校内組織が継続しているのか等を明らかにすることはできなかった。

今後の課題としては、校内組織という用語の定義を明確にしたうえで、校内組織が通常どのように設置されるのかを整理し、比較する枠組みを決定したい。その際に学校段階による差異について考慮する必要があると考える。また、その枠組みをもってキャリア教育推進のための組織について、キャリア教育優良学校文部科学大臣表彰受賞校などを視野に入れ、先進的な学校における組織の現在の校内組織の状況を調査することも課題としたい。

【註】

1 この高等学校は普通科、専門学科、総合学科を含む。

2 本調査には、小学校・中学校・高等学校の別に学校調査、学級・ホームルーム担任調査、児童生徒調査、保護者調査、卒業者調査の 5 種類がある。ただし、小学校のみ卒業者調査は実施しない。調査は、都道府県、政令指定都市教育委員会において学校を抽出して実施する。

【文献一覧】

- 京都教育大学附属京都小学校・中学校（2006）『これならできる「キャリア教育」 小・中学校の実践』明治図書出版
- 京都教育大学附属京都小学校（2008）『学習指導要領 :キャリア教育を中核にすえた 9 年制義務教育学校』京都教育大学附属京都小学校
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2013）「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第一次報告書」
- 静岡県沼津市立原東小学校／三村隆男 共編（2005）『キャリア教育が小学校を変える! 沼津市立原東小学校の実践 はじめる・深める・授業のてびき』実業之日本社
- 仙台市立寺岡小学校（2015）『キャリア教育の底力 小学校におけるキャリア教育の優良事例』光文書院
- 高槻市立赤大路小学校／富田小学校／第四中学校 編著（2015）『ゼロからはじめる小中一貫キャリア教育 :大阪府高槻市立第四中学校区「ゆめみらい学園」の軌跡』実業之日本社
- 中央教育審議会（1999）「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」
- 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）」
- 文部科学省（2011）『小学校キャリア教育の手引き（改訂版）』教育出版株式会社

［研究ノート］

「学びの意義」に関する一考察

岡田　泰彰（人間学群教育学類・3 年）

1．問題の所在

ベネッセ教育総合研究所の調査によると、中学生、高校生の過半数が「どうしてこんなことを勉強しなければならないのかと思う」という質問項目に対し「とてもそう」「まあそう」と回答していることから、日本の特に中学生、高校生が学びに対して意義を見出していないことが分かる（表 1）。2004 年から 2009 年にかけての経年変化に注目してみてもそれは明らかである。

表 1　「どうしてこんなことを勉強しなければいけないのかと思う」に対する回答割合

	小学生	中学生	高校生
第 1 回	31.9%	56.1%	57.6%
第 2 回	29.8%	52.8%	54.1%

出典：ベネッセ教育総合研究所「第 1 回子ども生活実態基本調査報告書［2004］」、図 3－1－9
ベネッセ教育総合研究所「第 2 回子ども生活実態基本調査報告書［2009］」、図 3－2－7
を基に筆者作成

こういった状況を国際的な視野に立って見てみた場合、世界の中でも日本の子どもたちは特に学びに対して意義を見出していないことが分かる。

2012 年、2015 年に実施された OECD が運営する OECD 生徒の学習到達度調査（Programme for International Student Assesment（PISA ））はそれぞれ数学の学習への道具的動機付け、理科の学習への道具的動機付けに関する質問項目を設置している。それによると日本の高校 1 年生の「数学／理科の授業で学んだ多くのことは就職に役立つ」など 4 項目の設問に対する肯定的回答は両年とも全て OECD の平均を下回っている（表 2）。さらにその回答結果を指標化し、OECD 加盟国平均を 0 として整理した統計データによると、前者は 65 か国中 64 位（OECD 2013, Table III.3.5d）、後者は 73 か国中 66 位（OECD 2016, Table I.3.3a）という結果となっている。

表 2　「数学／理科の学習に対する道具的動機付け」に関する質問項目に対する「強くそう思う」「そう思う」とした日本の高校 1 年生の回答割合

	2012 年（数学）		2015 年（理科）	
	日本	OECD	日本	OECD
将来自分の就きたい仕事で役に立つから、努力して理科の科目を勉強することは大切だ。	56.5%	75.0%	61.4%	68.8%
将来やりたいことに必要となるので理科を勉強することは重要だ。	51.6%	78.2%	56.4%	63.3%
理科の科目を勉強することは、将来の仕事の可能性を広げてくれるので私にとってやりがいがある。	47.9%	66.3%	56.7%	66.6%
理科の授業で学んだ多くの事は就職に役立つ。	53.5%	70.5%	52.1%	60.6%

出典：OECD (2013), Table III.3.5a／OECD (2016), Table I.3.3a を基に筆者作成

また、2011 年、2015 年に実施された国際教育到達度評価学会（International Association for the Evaluation of Educational Achievement（IEA））が運営する国際数学・理科教育動向調査（Trends in International Mathematics and Science Study（TIMSS ））の「数学／理科を勉強すると日常生活に役立つ」など 6 項目の設問に対して「そう思わない」「全くそう思わない」と回答した日本の中学 2 年生の割合の平均値は 2011 年数学が 42 か国中 1 位、2015 年数学は 39 か国中 1 位、2011 年理科が 26 か国中 2 位、2015 年理科が 39 か国中 2 位という結果を示している（Ina V.S. Mullis/Michael O. Martin/Pierre Foy/Alka Arora 2012, Exhibit8.3／Ina V.S. Mullis/Michael O. Martin/Pierre Foy/Alka Arora 2012, Exhibit8.3／Ina V.S. Mullis/Michael O. Martin/Pierre Foy/Martin Hooper [*TIMSS 2015 International Results in Mathematics*], Exhibit10.7／Michael O. Martin/Ina V.S. Mullis/Pierre Foy/Martin Hooper [*TIMSS 2015 International Results in Science*], Exhibit10.7）。

こういった事態に対し、新学習指導要領は「学びの意義」を強調している。2016 年 12 月 21 日に出された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」においては、審議のまとめにおいても示されていた通り、先述したような日本の子どもが学びの意義を実感できていないことを課題として挙げている。この課題解決は当然本答申の目的の一部とはなっているが、本答申において強調される「学びの意義の明確化」は本答申において示される資質・能力である①何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）②理解していること・できることをどう使うか（未来の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）の育成において教科間の学習内容の関連付けや社会・生活とのつながり、ひいては教職員間の連携をより充実させるためのカギとして強調されている。その中で学びの意義の明確化に伴い注目されているのが「見方・考え方」であり、本答申第 2 部における各教科に関する具体的な記述内では教科ごとにおける「見方・考え方」についての記述がある。

先述した調査結果が背景にあることを踏まえると、こういった動向は至極当然である。しかし、次期学習指導要領が強調する「学びの意義の明確化」については先行事例がアメリカにおいて既に存在する。

藤田（1991）は 1980 年代のアメリカにおける全米的なキャリア教育の展開を通じて得られた教訓として「学校での学習（あるいは学習成果）の職業的な応用の側面を強調しすぎるとかえって学習意欲を引き下げてしまう」ということをまとめている。例えば 1 次方程式を扱うカリキュラム上において、単純金利計算を行う会社の簿記係やガソリンの消費量や時給、時間や距離の計算を行うトラック運転手などといった職業における授業内容の有用性が強調され、加えて実際にその職業人を招いて授業内容の重要性についてのスピーチを聞くなどといった取り組みがなされた。当初は優れたキャリア教育の取り組みとされていたが、学習の動機づけが職業的応用等といった実生活における応用可能性に終始していたため、この取り組みは「実生活においては切実に必要とされない学習内容は意味のないものとなってしまう」と危惧され、批判されることとなった。つまり、実生活と学校教育を近づけすぎたことにより、特定の職業に興味や関心のない子どもたちの学習意欲を結果として引き下げかねないとして、当時のアメリカの全米的なキャリア教育に関する取り組みは衰退していったのである。

また、1970 年代のアメリカにおける教育の人間化からも示唆を得ることができる。橋爪（1992）によると、ベトナム戦争の激化や公民権運動などが当時のアメリカ社会に影を落とし、「従来の教育は国家のために人的資源を育成することに重点を置いて、一個の人間としての生徒に奉仕する姿勢が足りなかった」という考えのもと、学習する人間としての生徒に切実で、関連の強い「レリバント」なカリキュラムの作成がなされていった。理念として、例えばピタゴラスの定理を単に暗記するのではなく 3 変数の相互関係から法則を見出す教材として捉え、ピタゴラスがかつて行ったように試行錯誤し、この定理にたどり着いたのち、自動車のガソリン量、スピード、到達距離の 3 変数の相互関係に対して応用していくようなカリキュラムを「レリバント」なカリキュラムとして挙げていた。しかし現実としては「自動車運転教育」や「結婚生活と成人生活のための訓練」等といった選択科目の増加に伴い、選択科目と同様に真剣に取り組むべき基礎・基本の教科・科目や容易に歯のたたないアカデミックな教科が軽視さ

れるという事態に陥った。レリバンスの原理が優秀性の原理を犯す恐れがあるのである。

次期学習指導要領に関連する資料には以上述べたようなアメリカにおける先行事例を踏まえた記述は管見した限り見当たらない。このままでは日本はかつてのアメリカと同様の事態に陥りかねない。

注目が集まる「学びの意義」はどうあるべきなのか。この問いへの示唆を得る第一歩として本稿では幾人かの先行研究を整理し、問いへの回答の一助としたい。まず、詳しくは後述するが教育内容が何らかの事象に対して持つ「適切性」「関連性」として用いられる「レリバンス」という概念について述べる。そして、レリバンスの源流である J.デューイ、レリバンス論として体系化した J.S.ブルーナーの主張に触れたのち、現代において教育社会学の観点からレリバンスに対して言及している本田由紀氏、教育内容の正当化原理として教育方法学の観点から述べている長谷川栄氏の主張に触れていこうと思う。

２．レリバンスに対する様々な立場

（１）レリバンス（relevance）という概念について

レリバンス（relevance）は有意性、関連性、適合性などと訳される。この概念については本田（2004a）が整理している。それによると、レリバンスという概念は教育の「形態」「方法」「方針」よりもいっそう「内容」との結びつきが強く、また特定の「目標」の量的な達成水準というよりも、関係性の質的な在り方という意味が強い。つまり、レリバンスは 2 つの要素の関係性について事前に特定の期待や想定を置かず、その関係の在り方、あるいは関係の有無自体を検討の俎上に挙げようとする姿勢を含意した概念であると続ける。また、日本語表記される際は「レリバンス」もしくは「レレバンス」とされる場合がある。

このレリバンスが学術研究の題材となる場合は①理論や事例の「有効性」「適用可能性」としての一般的用法、②管理会計学の「レリバンス・ロスト」論[1]③認知心理学・現象学的社会学における「レリバンス」論[2]④教育内容が何らかの事象に対して持つ「適切性」「関連性」としての「レリバンス」論に分けることができる、とのことだ。④の議論は 1960 年代後半のアメリカに登場し、その中心人物の 1 人であったのは J.S.ブルーナーである、としている。

本田（2004a）においては教育社会学、教育経済学におけるレリバンス論に関する先行研究を整理しているが、ここでは一先ずそのことを書き留めるのみにしておくこととする。

（２）デューイのレリバンス論

デューイは自然に直に触れることや、現実の事物や材料の取り扱い方とそれらを実地に操作する過程に触れることによって身についた知識、さらにそれら事物の社会的な必要性や用途についての知識を持つことが教育の目的として重要な意義を持つとする。そのために観察や創意工夫、構成的想像、論理的思考などが絶えず訓練されてきた。しかしこれらは産業の集中化と労働の分業化による「仕事（オキュペイション）」[3]が実際になくなってしまったこと、旧教育の特徴である子どもが一方的に聴くことが前提の学習形態であることを原因として、現実的な動機に裏付けられ、かつ前途に実際的な結果を見据えて物事を成し遂げていく中で身についてくるような注意力や判断力の訓練と比較するとどうしても現実離れしてしまうとデューイは危惧する。そのために生活の一側面を代表する、1 人 1 人の責任を厳しく要求し、かつ生活における物質的現実とのかかわりにおいて子どもが訓練していくような「仕事（オキュペイション）」をどのように学校の中に導入することが出来るかを考えるべきだと続ける。これは当時のアメリカにおける小学校第 5 学年修了時の高い退学率を受けての、教育界の指導者たちが教育の目的や目標としての教養や人格の育成を語る一方で大多数の生徒は教育を現実の厳しい暮らしをなんとかやりやすくする糧を得るための狭い実際的な道具としか見ていないという考えも根底にあるようである。

そしてデューイは「仕事（オキュペイション）」を学校に導入した場合の効果として 4 点を挙げている。第一に受け身で無気力な受容性と束縛観とは打って変わって軽快に迸るような闊達さが漲ると同時

に社会的態度の変化もまた顕著になるということ。第二に「仕事（オキュペイション）」が歴史的、社会的、科学的価値を持つものへと転化されることで狭い価値観から解放されること。第三に「仕事（オキュペイション）」を通して培った科学的な洞察力が現代の社会生活へ自由かつ積極的に参加するための不可欠な道具になること。第四に各自が自分の日常の「仕事（オキュペイション）」の中に含まれている人間的な意義の全てを見据え理解することが出来ること。そしてこれらは個人的に吸収された知識量によってではなく、為された作業の質によって評価するべきだとしている。

また、デューイは上記のような生活からの学校の孤立や子どもが学校の外で得られる経験を学校それ自体の内部でどのような形であれ十全かつ自由に有効に利用することが出来ていないことを教育における浪費であると指摘する。加えて、特定の職業へという訳ではないと前置きしたうえで、学校と職業生活との間にも有機的な結合関係があって然るべきだとし、この結合をすっきりとしたものにし、両者の日常的な関係を生き生きと保持することによって両者の結合関係を子どもたちに意識させることが学校の任務であると続ける。

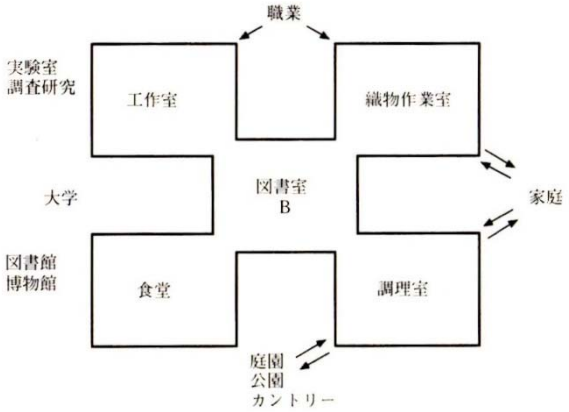


図 1　社会生活との有機的な関連確保のための観念的学校

出典：J.デューイ(1998), p.140

そのための具体的な方策として図 1 のようなシステムをデューイは主張する。四隅の食堂、工作室、織物作業室、調理室は実践の場としての具体例であり、中央の図書室は理論の場としての具体例である。この理論と実践の領域を滞りなく往復し、加えて外部の家庭や庭園、カントリーなどと行き来することで「子どもが身近で日常のありふれたやり方で経験を取得」→「それを学校に持ち込み、利用」→「日常生活に持ち帰って応用できるように学校がアプローチ」という流れをつくることによって互いに孤立した各部分の複合体であるような学校ではなくなり、それに連動して各教科の孤立も解消される。つまり学校を生活に関連付ければ全ての学科は必然的に相関するのである。

（3）ブルーナーのレリバンス論

デューイの教授理論が子どもの生活経験から主体的に学習するように環境構成によって間接的に指導するところに重点が置かれるのに対し、ブルーナーのそれは子どもの学習を効果的に進めるために教科の構造を重視して指導の在り方を改善するところに重点が置かれる（長谷川 2008, p.70）。

ブルーナーは人が教科で学習しているものは、観察される事実という表層から出発して、その根底にある、合論理性を持つ構造へといたるいくつもの道を強調するような学習へのアプローチである、とした上で、教科の学習は学習の出発点から行う必要があるとしている。これは教科をその子ども自身のものたらしめること、そしてそれをその子ども自身の思考の一部たらしめることが狙いだ。そのための具体的な方策としてはどの教科であれ、およそ正しい教科課程は具体的諸目標についての明確な見解、すなわちどういう種類の技能をわれわれは子どもたちのなかに創り出そうと努めているのか、また、それを創り出しえたことを、子どもがやるどういう種類の遂行行動によってわれわれは知ったらよいのか、について明確な見解の構築の必要性を主張している。加えてどの演習課題も、どの授業案も、どの単元

もそこで達成しようとしている目標を明瞭にし、一層強調する必要があるとしている。

以上の目標に関する課題は教育の適切性（レリバンス）という問題に我々をまっすぐに導くとブルーナーは主張する。ブルーナーはレリバンスを社会的レリバンスと個人的レリバンスに分類する。前者が教えられる内容とは世界が直面する悲痛な諸問題、その解決の如何が人類としての我々の存亡に関わるような諸問題に対し何らかの関連性を持つものである考え方に対し、後者は教えられる内容はそれが「事実・真実なもの」「興奮・感動を呼び起こすもの」「意味・意義のあるもの」であるといったなんらかの実存的なクライテリオンによって、内容の習得そのことの中に人間的喜びの糸が貫くような自己報酬的な系統の考え方である。

ブルーナーは以上の 2 つのレリバンスについて、教室の中での教育の生活遊離を正す矯正策は直接性を持ったそうした生活の諸問題を際限なく取り上げることではないとしている。それは、かえって個人的レリバンスのために社会的レリバンスを犠牲にしかねないからであると続ける。これは藤田（1991）が示している 1980 年代アメリカにおけるキャリアエデュケーションの先行事例に通ずるものがあろう。

こういったことを踏まえ、ブルーナーは 1970 年代の教育への提言の 1 つとして、教育の過程を学習者と共有のものにすることを挙げている。具体的には教科課程、単元、授業案を編成する際に生徒が学習に対する各自の目標をいかに設定するかに関して選択の自由を与えることであると説明している。さらにあることがらを習得することの報酬はその習得そのことであり先へ行って金が儲かるとか地位が高まるという保証ではない、と断言したうえで学習者本人が、自分が今何を目指して学習しているのかを知ること、またそうした目標の選択に自分が参与していることを知ることを保証するカウンセリング体制が必要であるとしている。

また、学習の動機づけに対してもブルーナーは言及している。ブルーナーは動機づけにおいて既に明白なこととして、学習者にとって自分が教育をされつつある過程が、自分にとって何らかの究極的な価値があるように思えるものでなくてはならないということと、子どもは学校の諸教科内容の中に有能性の達成という価値を認めているということである。しかし、そういった得た知識や技能がそれ自体を超えた何か大切なものへと通じているという何らかの感覚を持って個人がそれらを学習しているのでないとしたらそういった知識や技能の習得それ自体の喜びまでもが侵食されると危惧する。その通じている先を考察する手法としてブルーナーはレーヴィ・シュトラウスの人間の文化は記号、血縁、経済的・社会的システムの相互交換の中にあるという観点を持ち出す。それによると、教育のプロセスとはそのシステムの中におけるバランス感覚を達成することと重要な直接の関連を持つものとして学習者の側から見られている必要があるとする。つまりこのバランス感覚こそが知識や技能の習得の先に通ずるものであると主張しているのである。しかし、近年は教育が行動の文脈から切り離されておりこういったものが見えにくくなってしまっているとしている。

（4）本田由紀のレリバンス論

本田は「教育内容が、何かあるいは誰かにとってレリバンスがある」という表現は「教育内容が、何かあるいは誰かにとって意義ないし有効性を持つ」とした上で、この概念を時間軸と対象という 2 つの観点を組み合わせ 3 種類に分類している（図 2）。

<table>
<tr><th>時間軸</th><th>レリバンスの種類</th><th>対象</th></tr>
<tr><td>現在</td><td>即自的レリバンス：「面白さ」の実感</td><td rowspan="3">個人

社会</td></tr>
<tr><td rowspan="2">将来</td><td>市民的レリバンス：市民／家庭人／労働者として生きる上での武器</td></tr>
<tr><td>職業的レリバンス：労働力の質</td></tr>
</table>

図 2　教育内容のレリバンス

出典：本田（2000), p.165 を基に筆者作成

まず、現在的かつ個人を対象とする「即自的レリバンス」であるが、これは学習行為が営まれている現場において同時的に学習者が学習内容に対して感じる「面白さ」といった事柄を示す。即自的な興味、掻き立てられる関心がこれに当たると続ける。

次に将来的かつ個人、社会両面を対象とする「市民的レリバンス」は学習者が教育システムを離れたのちに市民ないし家庭人ないし労働者として生きる上で個人にとっては武器となり、社会にとっては有意義であるような手段や知識を指す。3Rs、政治・経済の仕組み、家庭生活を営む上でのノウハウなどが例として挙げられている。

最後に将来的かつ社会が期待する有効性を指す「職業的レリバンス」は職業に関連した知識やスキル、態度を指す。個人が職業人として主体的に生き抜くうえで重要な有効性ではあるものの、経済構造、労働力需要によって決定されることから社会的な側面が強いとされている。

以上の 3 つのレリバンスのいずれかが備わっていさえすれば学習者が「なぜこの教育内容を学ばなければならないのか」という疑問を抱いた際、教育者は明確な根拠を十分に示すことができるとしている。

しかし日本教育の現状として職業的レリバンスを持ち得ているのは高校の専門学科や大学の中で少数派に属する専門分野であり、高校の中で大きな量的規模を占める普通科や大学の中で大きな量的規模を占める社会科学分野においては「職業的レリバンス」が限定されている（本田、2004a）ことを踏まえ、本田は特に職業的レリバンス（意義）に焦点を当て、その教育領域における必要性を述べている。職業的レリバンスを働くものすべてが身につけておくべき、労働に関する基本的な知識である〈抵抗〉の手段と個々の職業的分野に即した知識やスキルである〈適応〉の手段の 2 つの側面があるとした上で、労働の実態・制度・構造に関する厳然たる知識を伝える「事実漬け」（〈抵抗〉）と領域内部である幅を持った選択が可能であるような、かつ他領域への転換が可能な柔軟性を持つ専門教育（〈適応〉）とが必要であるとしている。

（5）長谷川栄のレリバンス論

長谷川（2008）は教育内容と科学の関連の在り方は教育段階によって異なるとしたうえで、本質的な関連としては専門科学の内容を広くかつ深く修得できれば教科を子どもに十分に教えることができるという連続的関連性ではなく科学内容と教育内容とを同一視せず質において相違しているとみてそこに教育や教授のために変換や組み換えが行われるという非連続的関連性の立場をとる。先述したブルーナーについては「ある与えられた学問分野の底深くに働く構造をどうやって接近可能なものたらしめるかに関しては、どんな教科内容でも、率直であると同時に強力であるような何らかの形式で、どの年齢でも、どんな子どもにでも、教えられうるはずである（J.S.ブルーナー 1972, p.217）」という発言を根拠とし、長谷川と同じ立場をとっていたことが推察できよう。

以上を踏まえ、教育内容の組み替えの作業の 1 つである「教育内容の選択」において重要なことは教育内容を正当化することであると長谷川は主張する。これは文化内容が子どもの学習と教育にとって意義のある内容かどうかについて検討し、教育内容の正当性の根拠を明確にすることであると続ける。では具体的にどのような原理で教育内容を選択するかについてはアッシャーズレーベンを根拠として 6 つの原理を挙げている。

第一に生活必要性の原理である。現在と将来における生活のために必要であるということから、学習内容が選択される。例としては 3Rs が挙げられる。

第二に生活有用性の原理である。これは生活に役立つ、生活を豊かにするという観点を、教育内容を正当化する根拠とする。例としては社会科、理科、音楽、図画工作、技術・家庭などの教科内容を挙げている。

第三に社会的重要性の原理である。社会が家庭、学校、地域社会、経済社会、国家、国際社会へと広がりを持っていることを踏まえ、社会的に重要な意味を持つことを根拠として教育内容を正当化する。例として社会科、理科、道徳に加え OECD のキー・コンピテンシーが挙げられていることからも 2016 年 12 月 21 日に出された中教審答申はこの原理に重なる部分が決して少なくないのではないだろうか。

第四に科学的重要性の原理である。教科内容が科学の支えの上に成り立っていることを根拠に、科学体系の中で鍵となる重要な内容及び科学的認識の基本的方法を教育内容として正当化する。

第五に発達対応性の原理である。教育内容が子どもの発達の特質に適合すると認められた場合、選択の可能性が高くなることを根拠とし子どもの発達段階や学年段階に適合したり、発達それ自体を促進したりすることを教育内容として正当化する。

第六に興味対応性の原理である。興味は子供の学習意欲を喚起するに留まらず、学習の目標にも位置づけられることを根拠とし、子供の抱いている興味に適合する教育内容は正当化することができる。

以上 6 つがその原理である。

３．本稿のまとめと今後の方向性

最後に本稿のまとめと今後の方向性について言及する。

まず、本稿は「学びの意義」はどうあるべきなのかという問いに対する回答の一助とすることを目的としていた。これに対し本稿をまとめつつ論じたい。

先に提示した本田（2000）の図 2 はブルーナーの個人的レリバンスと社会的レリバンスという分類を基としていることが分かる。そして長谷川の教育内容を正当化する 6 つの原理やデューイの「生活に関連付ける」仕事（オキュペイション）という概念もブルーナーの考えの中に位置づけることができる。具体的には例えば長谷川が主張する 6 つの原理のうち①から④は社会的レリバンス、⑤⑥は個人的レリバンスに分類され、デューイの仕事（オキュペイション）という概念も社会的レリバンスに分類されるだろう。このことから「学びの意義」の根底にはブルーナーの考え方が深く根付いていることを本稿で明らかにすることができた。

以上の示唆を本稿の執筆の中で得ることができたが、今後さらに深めていくうえで吟味すべき課題を見出すこともできた。以下ではそれについて述べたい。

本田のレリバンス論については単一学年の在籍者の 8%以上に相当する若者が当該年度中に最若年移行困難層[4]とみなされる状況に陥る現代において、指摘するように職業的レリバンスが重要性を帯びてくるという考えは非常に現代社会に適合したもののように思う。しかし、1 つの職で転々と会社を変え、専門性を高めていくアメリカに代表されるジョブ型の雇用形態ならいざ知らず、1 つの会社に入り会社が全般的に個人を教育していく日本のメンバーシップ型の雇用形態（濱口、2013）とは少々整合性が取れない。また、自身が分類化した 3 つのレリバンスのうち即自的レリバンスについてはかえってアプローチしないほうがよいと言及しているが、市民的レリバンスについては非常に漠然としたものとなっており、加えて本田自身も余り言及していない。こういった点については本田のレリバンス論は少々現実味を帯びない面がある。

そして本稿においてはデューイを例にとった「学校を生活に関連付ける」（J.デューイ 1998, p.153）立場は長谷川の教育内容を正当化する 6 つの原理にも通ずるものがあろう。ただ、デューイ自身の視点が今日における初等教育に向いていたためここで指摘すること自体も適切でないかもしれないが、中等教育、高等教育と教育段階が上がっていくにつれ教育内容が、デューイが言うところの生活から加速度的に距離をとることになるという点についてはいまだ検討の余地がある。

最後に子どもの意識へのアプローチであるが、ブルーナーの強調する目標の設定やそのためのカウンセリング、そしてさらにデューイが述べていた「個人的に吸収された知識量についてではなく、為された作業の質に関連して個々の人を比較する」（J.デューイ 1998, pp.74-75）という考えは今日のキャリア教育の中に息づいている。キャリア教育においては全教育活動の中で体系的に、そして効果的にキャリア教育を実践するために PDCA サイクルに基づいた実践を強調している。特に現場の「どう評価したらいいのか分からない」という声に対して「P（Plan）段階である自身の学校や子ども、地域の現状に基づき、教育目標やその計画を設定すればいい」としているようにキャリア教育においても目標の設定を非常に重視しているのである。また、デューイが述べていた評価の方法についてはアウトプット評価

に加えてアウトカム評価もせねばならないというキャリア教育の理念に非常に近しい。ただ、これを子どもに対しあまりにも譲歩しすぎた結果が橋爪の指摘するレリバントなカリキュラムがアカデミックな内容を食らうという皮肉な現象であろう。いくら子どもたちが学びの意義を感じ取り、学習意欲が向上してもアカデミックな内容がおざなりにされるのは人類にとって非常に無益なことだろう。このバランスをどう取ればいいのか、ここにも未だ検討の余地がありそうだ。

また、内田（2007）、諏訪（2007）のように「学びの意義など子どもたちに対し示す必要はない」と主張する立場もある。本稿では言及に至らなかったが、こういった主張とも向き合っていかなくてはならないだろう。

本稿の執筆を通じて根底に根付く思想を明らかにできたと同時に、「あまりにも生活からかけ離れた内容の取扱い方」、加えて「アカデミックな内容とのバランスのとり方」という疑問が新たに浮かび上がることになった。こういった疑問を次回以降の執筆につなげていきたい。

今回は「学びの意義」に関する歴史的な議論の一部を取り扱うのみに留まったが、将来的にはこの歴史的議論をさらに精査したのちに、昨今世界の潮流となっている「学びに向かう力・人間性」等の議論と照らし合わせ、今回立てた問いである「学びの意義はどうあるべきなのか」に対する示唆を得たいと思う。

【註】

[1] 管理会計情報が企業の意思決定や統制の目的において有益（レレバント）であるべきであるという前提のもと、1960 年以降、管理会計情報が企業の意思決定や統制において有益性（レレバンス）を喪失してしまったと主張する立場。その主張のもと、会計システムの有用性についての学究者や実務家の信念に正面から取り組むものであるとしている（H.T.ジョンソン／R.S.キャプラン 1992, pp245-246）。

[2] 認知心理学の領域では、一例として意味記憶の構造の中における意味的関連性などの文脈で取り上げられる。現象学的社会学の中では日常生活の中で自明とされていたものを疑問視されるに値するものとしていかに現れるのか、その疑問が「解決した」と判断し探求を中断するのはいつなのか、など言った問いへの回答は個人や共同体の生活史の関連性（レリバンス）に依拠する、という主張の中で触れられる。

[3] Occupation の訳語であり、これは日常的な業務を単に実際的に工夫したり、その様式を整えたりするに過ぎないものであったり、調理師や裁縫師、大工になるための技術の習得をしたりするものではなく、自然の材料や自然な過程に対する科学的洞察力が活発になされる拠点であり、そこから子どもが人間の歴史的発達の認識へと導かれるべき出発点になることを意味する（J.デューイ 1998, pp.78-79）。

[4] ここでは藤田（2014）に倣い、高等学校を離学してから 1 年以内の者のうち、①高校中退者、②高校卒業後の就職を希望していながら卒業時（3 月末まで）に就職できなかった者、及び、③離職した者を指すこととする。

【文献一覧】

内田樹（2007）『下流志向――学ばない子どもたち働かない若者たち――』講談社

国立教育政策研究所（2016）『生きるための知識と技能 6：OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2015 年調査国際結果報告書』明石書店

諏訪哲二（2007）『なぜ勉強させるのか？ 教育再生を根本から考える』光文社新書

中央教育審議会（2016 年 12 月 21 日）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」

箱田裕司／都築誉史／川畑秀明／萩原滋（2010）『認知心理学』有斐閣

橋爪貞雄（1992）『2000 年のアメリカ―教育戦略　―その背景と批判―』黎明書房

長谷川栄（2008）『教育方法学』協同出版
濱口桂一郎（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
藤田晃之（1991）「1980 年代アメリカにおける「キャリア開発教育」の特質―キャリアエデュケーションの問題点との関連で―」『比較教育学研究』17、日本比較教育学会、pp.5-17
藤田晃之（2014）『キャリア教育基礎論――正しい理解と実践のために――』実業之日本社
本田由紀（2000）「教育内容の「レリバンス」問題と教育評価――社会システム論の視点から」『教育評価を考える　抜本的改革への提言』長尾彰夫／浜田寿美男編、ミネルヴァ書房、pp.153-185
本田由紀（2004a）『教育システムと職業システムとの関係における日本的特徴に関する研究―トランジションとレリバンスの比較歴史社会学―』東京大学（博士論文）
本田由紀（2004b）「高校教育・大学教育のレリバンス」『JGSS で見た日本人の意識と行動: 日本版 General Social Surveys 研究論文集』3、大阪商業大学、pp.29-44
本田由紀（2009）『教育の職業的意義――若者、学校、社会をつなぐ』筑摩書房
I.シュッツ編（1998）『アルフレッド・シュッツ著作集第 4 巻：現象学的哲学の研究』（渡部光／那須壽／西原和久訳）マルジュ社
H.T.ジョンソン／R.S.キャプラン（1992）『レレバンス・ロスト――管理会計の盛衰――』（鳥居宏史訳）白桃書房
Ina V.S. Mullis/Michael O. Martin/Pierre Foy/Alka Arora (2012) [*TIMSS 2011 International Results in Mathematics*], TIMSS & PIRLS International Study Center/IEA Publishing
J.デューイ（1998）『学校と社会・子どもとカリキュラム』（市村尚久訳）講談社
J.S.ブルーナー（1972）『教育の適切性』（平光昭久訳）明治図書出版
Michael O. Martin/Ina V.S. Mullis/Pierre Foy/Gabrielle M. Stanco (2012) [*TIMSS 2011 International Results in Science*], TIMSS & PIRLS International Study Center/IEA Publishing
OECD (2013) [*PISA 2012 Results (Volume III): Ready to Learn Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*], OECD Publishing
OECD（2016）[*PISA 2015 Results (Volume I):Excellence and Equity in Education*],OECD Publishing

【ウェブサイト】

ベネッセ教育総合研究所「第 1 回子ども生活実態基本調査報告書［2004］」
http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3192
ベネッセ教育総合研究所「第 2 回子ども生活実態基本調査報告書［2009］」
http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3333
Ina V.S. Mullis/Michael O. Martin/Pierre Foy/Martin Hooper [*TIMSS 2015 International Results in Mathematics*]
http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/wp-content/uploads/filebase/full%20pdfs/T15-International-Results-in-Mathematics.pdf
Michael O. Martin/Ina V.S. Mullis/Pierre Foy/Martin Hooper [*TIMSS 2015 International Results in Science*]
http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/wp-content/uploads/filebase/full%20pdfs/T15-International-Results-in-Science.pdf

（最終閲覧：2017 年 3 月 29 日）

［研究ノート］

TAFE の定義に関する考察
―オーストラリアにおける教育機関としての位置づけを中心に―

グー　リー（人間学群教育学類・3 年）

１．問題の所在

オーストラリアの教育史のはじまりは技術教育（technical education）にあるとされている（Fooks 1994)。植民地の初期から常に熟練労働者が不足していたが故に、当初から技術教育が促進されてきたと指摘されている（Murray-Smith 1965)。現代オーストラリアの職業教育訓練（Vocational Education and Training）は技術教育に由来する。そして最大規模の公的職業教育訓練提供機関は技術・継続教育カレッジ（Technical and Further Education College、以下 TAFE）である(NCVER 2005)。オーストラリアの職業教育訓練とりわけ TAFE は世界的に注目されている制度の一つである（OECD 2012)。

オーストラリアの教育制度において職業教育訓練がこれほど中核的な役割を果たしているのにもかかわらず、初等中等教育や高等教育等他の教育機関と比較すると、昔から職業教育訓練や TAFE を対象にした研究は少ない傾向がある（Murray 2008 p.10)。

世界の社会情勢が大きく変わってきている中で、職業教育訓練における TAFE の位置づけが依然として見直されていない。1980 年以降の TAFE の変容が激しく、義務教育後教育において主な役割を果たすようになったが、同時期の学校教育や高等教育機関の変容に関する研究蓄積との比較の上では、TAFE をめぐる研究は圧倒的に少ないと指摘されている（Goozee 2001, p. 10)。最大規模の公的職業教育訓練提供機関として、さまざまな役割を果たすためにこれまで多くの財政が配分されてきた。しかし、近年、財政予算が減少してきて、もはやかつてのような支援が成り立たなくなってきた。今日のオーストラリアの教育において TAFE にしか果たせない役割を全うできるようにするためにも、TAFE の位置づけを明らかにすることが必要とされている（Bowman / McKenna 2016; McMillan 2008; Goozee 2001; Ramsey 1994)。本稿において詳しく後述するように、TAFE は様々な者を対象とした教育機関であり、学校から職業への移行に困難を抱える者も包含される。

一方、日本においては中央教育審議会（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)」で指摘されたように、現在の若者が大きく二つの困難に直面しており、それらは「社会的・職業的自立」及び「学校から社会・職業への移行」であるとされている。これらの課題を解消しようとして、キャリア教育が全ての学校教育段階において教育活動全体を通して発達段階に応じて導入されるようになった。現時点で浮き彫りになった課題は、キャリア教育等の教育支援の対象から漏れている、「学校におけるキャリア教育と、学校に在籍していない者（いわゆる学卒者等）を対象としたキャリア形成支援（その中核としての就業支援）とのはざまに陥ってしまった若年集団」、すなわち「最若年移行困難層」だと指摘されている（藤田 2014)。「最若年移行困難層」とは「高等学校を卒業してから 1 年以内の者のうち、①高校中退者、②高校卒業後の就職を希望していながら卒業時（3 月末まで）に就職できなかった者、及び、③離職した者」を指す。①②③を合わせて 2012 年には高校 3 年在籍者全体の 8%を占める（約 110 万人内 91,831 人)。なお、ここの「移行」とは「学校から職業への

移行」を意味している。すなわち 1 割近くの若者がキャリア教育等の教育支援の対象から外れており、「学校から社会・職業への移行」のための指導や支援を受けられずにいる状況である。文部科学省、厚生労働所、経済産業省の連携によって学校から職業への移行に困難を抱える若者に対する支援が充実してきている反面、未だにその多くが個別の就職活動を基本とする大学生を主たる対象とする傾向にあり、「最若年移行困難層」を支援する仕組みが十分に機能しているとは言いがたい（藤田 2014, pp. 271-273)。一方、学校から社会への移行に困難を抱える若者、特に無業状態にある若者を対象につながる支援を提供することを目的として 2006 年に創設された制度、「地域若者サポートステーション」（以下、サポステ）が「最若年移行困難層」に対する有効な支援を提供し得る制度として注目を集めている（ibid. pp. 274-277)。創設年度に全国に 25 か所あったところ、2013 年度には 160 か所にまで拡大してきている。その利用者人数も年々増加傾向にあり、例えば 2008 年から 2012 年の間、来所者数が 2.5 倍に増加した。とはいえ、本来サポステが果たし得る機能を十分に発揮できているかと言えば、その実現からは程遠いのである。一例として、内閣府が 2010 年に高校中退者を対象に実施した調査によれば、サポステについて「よく知っている」、「だいたい知っている」と回答したものは合わせて 6%にも満たず、「最若年移行困難層」の圧倒的多数は有益な支援の提供機関であるサポステの存在すら知らないのが現実と言えよう。

そこで、教育史が技術教育に遡ると言われているオーストラリアにおいて、学校から職業への移行に困難を抱えている若者に対してどういう制度が整えられているのかを中心に研究していきたい。しかし、日本へ紹介されたオーストラリアの教育制度、とりわけ TAFE についての研究は少ないため（児美川 2010)、本稿では第一歩として、教育機関としての TAFE の位置づけを明らかにする上で何が課題なのかを整理することを目的とする。TAFE の歴史的展開を簡潔に振り返った上で今日の教育制度における TAFE の役割をまとめてから、先行研究をまとめて課題点を整理する。

２．TAFE の歴史的展開

今日までの TAFE の変容は、主な 2 つの出来事を中心にまとめられる(Veenker / Cummins 2001)。

第一の節目は技術・継続教育に関する委員会（Australian Committee on Technical and Further Education、以下 ACOTAFE[i]）（1974）によって発表された報告書、*TAFE in Australia*（以下、多くの先行研究における使用例に従い Kangan Report と呼ぶ）である。本報告書は初めてオーストラリアにおける技術教育の制度化を成そうとしたものであり、TAFE という造語を提唱したものである。本報告書の執筆が委託される時点では既に大学委員会と高等教育委員会と学校教育委員会とが設立されていた[ii]。しかし、設立済みの委員会のどれにも該当しない義務教育後教育の履修者が 40 万人余りいることがわかった時、それらの者のニーズを把握するために、臨時的な委員会として ACOTAFE が結成され、解決案を諮問された（Fooks 1994; Goozee 2001)。

調査の結果、オーストラリア中の技術教育機関は、役割がより明らかである初等中等段階の学校や大学に比べ、ひどく資源不足であり、なおざりにされていたことが明らかになった。技術教育が正式な義務教育後の教育制度として認められるようになるにはとりわけ明確な定義及び理念が必要とされていた。そこで、Kangan Report の発表により、技術教育が新たな定義と指針を有するようになり、又新しく TAFE 委員会が誕生するようになった（Fleming 1994)。

本報告書は TAFE を以下のように定義した：

> 技術・継続教育とは、制度化及び継続化されたかつ職業中心の知識を伝達することや個人の理解やスキルを高めることを意図したあらゆる課程を意味する。他の委員会により経済支援されていない、職業を中心としたあらゆる課程を含めるものとする。なお対象者としての個人が就職を主な目的にしているか、専門知識を獲得することを目的にしているか、自己啓発や作業改善を目的にしているかは問わないものとする。所謂成人教育を含める。なお教育を直接的な目的としていない活動や制度化されていない・秩序のない活動は対象外である。
>
> ACOTAFE 1974, p. xxiii

このようにして Kangan Report は TAFE を教育機関としての存在を確立させたと知られている参考文献として多くの論文の中で引用されるようになった。Kangan Report が発表された頃の技術訓練は一般的に「労働・技術的職業・農業に従事する者のための訓練」というように定義されていた（ACOTAFE 1974 p. xxvii）。本報告書は TAFE に新たなアイデンティティを与え、有力な教育機関としての存在を与え、明確な指針及び理念を与え、TAFE が産業や商業に従属するような既存のイメージを打破し、新たに学習者中心・個人中心型職業教育としてのイメージをつくり上げ、訓練施設ではなく教育機関としての存在を確立させた（Goozee 1994）。TAFE のその定義は今日に至るまで改定されたことはない。

TAFE の位置づけが確立するにつれて、TAFE の経済政策及び社会政策を遂行する媒体としての可能性にオーストラリア連邦政府の関心が寄せられるようになり、財政支援が充実すると同時に、方策への政府介入が強まった。その結果、TAFE の設立当初から発展が速く、教育制度における不可欠な機関として認められるようになった。

第二の節目は 1980 年代である。TAFE の定義は変わらなかった一方、政治や経済の情勢の変遷により、オーストラリア社会のニーズが変わりつつあった。

不況等の影響で失業率が高かったため、経済の活性化が促されていた。Goozee（2001, p.63）が言及するように、1987 年に発表された報告書の序文が当時の政府の計略を代表する。「今や我が国が向き合っている大きな経済問題への対策として、教育・訓練制度等が積極的な態度を取るよう当政府は励んでいく。」（Dawkins 1987, p. iii）財政赤字や連邦史上最高失業率の中、全体的にコスト削減が激しく行われた。例えば、複数の政府機関を一つに統合する動きが対策のうちの一つであり、その中、教育省、雇用労働関係省の雇用部門、青少年対策部門、高等教育委員会の TAFE 部門が雇用教育訓練省[iii]へと再構成された（Goozee 2001, p.57）。高等教育もリストラされ、中でも大学と TAFE とが連携を取るよう促された（ibid. pp.64-66）。TAFE 自体が再配置され、TAFE を教育省の管轄から雇用訓練省の管轄へと配属される傾向が州政府の間で見られた（ibid. pp.70-76）。また、グローバル化の影響も背景に、オーストラリアの競争力の向上を目的とした財政の最適化が促され、これまで各州政府の管轄に任されていた諸活動が統合化する動きがあった。TAFE も例外なく、その変化が多かった。中でも TAFE コースの分類制度化、TAFE 資格の命名の標準化及び国内登録簿[iv]の導入、全国共通のコア・カリキュラムの開発、全国 TAFE の統計収集制度等が挙げられる（ibid. pp.58-61）。

そして 1992 年に、画期的に職業教育訓練制度協約（Vocational Education and Training System Agreement）が締結され、これまで各州政府が担当していた TAFE の運営が、全国統合した職業教育訓

練制度を目指そうとし、連邦政府と組んで連邦主義的運営[v]と変わった。その役割を担う組織として、連邦訓練局[vi]が誕生した（Bowman / McKenna 2016, p.15）。今後、職業教育訓練がますます変化していき、かつてこの領域を独占していた TAFE のほかに認証を受けた民間の職業機関も参入し、これらのプレイヤーそれぞれが認定訓練団体（Registered Training Organisation）として区分されるようになった。訓練の効率化を目指して、これまで独占的に TAFE に支給されていた財政の一部が競争型に変わり、各認定訓練団体に競争させ、一番有力な訓練戦略を提出した団体に財政支援をするという、所謂訓練市場へと変わっていった。今日に至るまで、訓練市場モデルを主軸とした、全国訓練制度（National Training System）を中心に、職業教育訓練が変遷してきた。

TAFE の 1970 年代以降の変容の概略は以上のように整理できる。こうして TAFE 自体の定義は Kangan Report 以来変わらなかった一方、政治や経済の情勢に伴い TAFE の位置づけも変わってきた。かつて職業教育訓練を独占していた TAFE が民間の職業機関と競争させられるようになり、新たな課題と向き合うようになった。これまで TAFE を再定義する必要性が様々な関係者によって指摘されてきたが、いまだに新たな定義は示されていない。

３．今日の教育制度における TAFE の位置づけ

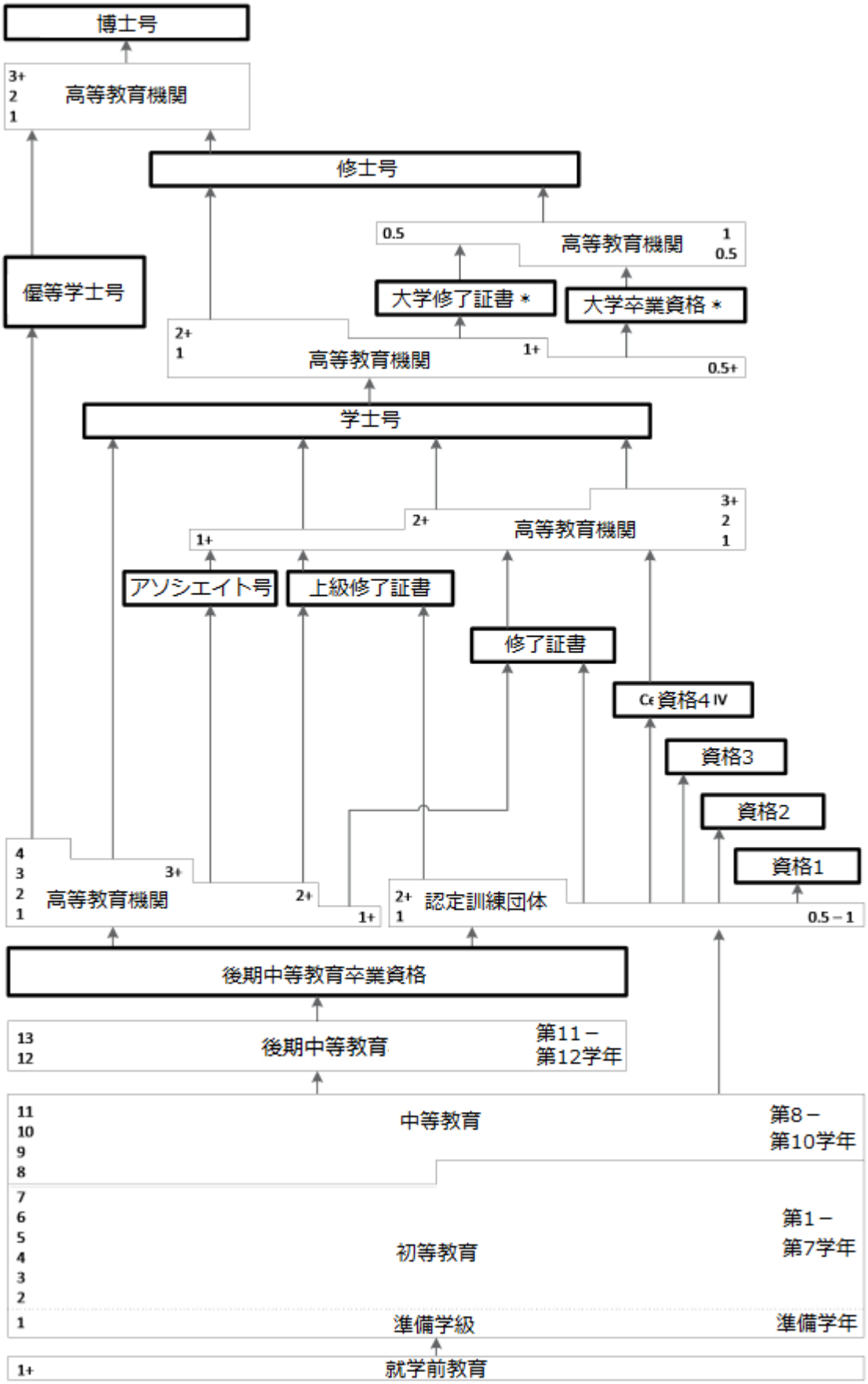
（１）オーストラリアの教育制度

オーストラリアの現行学校制度は図 1 のように示すことができる（DET 2015, p.6）。オーストラリアは 6 つの州と 2 つの直轄区（首都特別地域、北部準州）からなる連邦国家である。政府は 3 段階（連邦、州、地方）に分かれている。教育・訓練の責任は連邦及び州政府にある。学校制度の体系は、多少の違いを除き全体的に類似している。

正規の学校教育は 13 年からなり、初等学校（小学校への準備学級から第 6 或いは第 7 年学年）、中等学校（第 7－10 学年或いは第 8－10 学年）、後期中等学校（第 11 及び第 12 学年）と分類されている。なお、15 歳まで（タスマニア州のみ 16 歳）が義務教育期間と定められている。後期中等学校では、後期中等教育修了証書（卒業資格）のための勉強ができる。国内外の大学や職業教育訓練に進学する際にこの証書が必要となる。

さらに学習を継続する者は高等教育に進学することができる。高等教育は大学・大学院や職業教育訓練が含まれる。なお、TAFE には中等学校修了後から進学することもできる。

オーストラリアが国際競争力を高める取り組みの一環として、1995 年に教育の各領域（学校教育、高等教育、職業教育訓練）の諸資格を一括した分類制度、オーストラリア資格フレームワーク（Australian Qualifications Framework、以下 AQF）が導入された。AQF の管轄は教育訓練省[vii]にある。図 2 は AQF の仕組みを図式化したものである。AQF は教育の各領域間や教育機関から職業への流動性の改善に重点を置いている。諸資格は 10 段階に分かれており、それぞれが難易度・学習範囲・専門性といった 3 つの基準によって分類されている。すべての資格及び段階には知識・スキル・応用力の 3 要素の成果が求められる。



*大学卒業資格と大学修了証書は認定訓練団体によって職業教育訓練の資格としても与えられる。degree=学士号・修士号・博士号　diploma=修了証書　certificate=資格と訳した。（参照：児美川 2008, p. 6）

図 1. 現行教育制度（出典：DET 2015, p.6）

（2）教育制度における TAFE の位置づけ

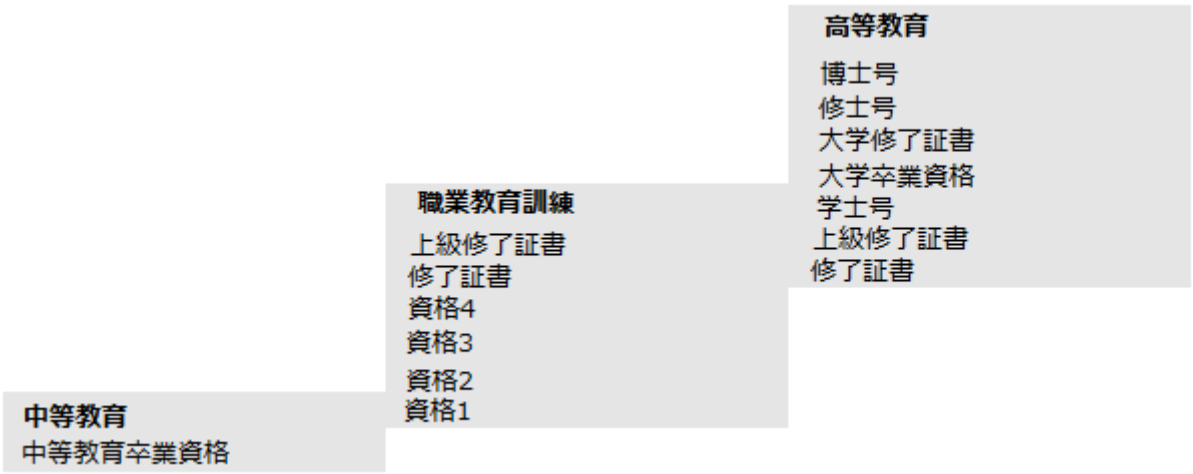
TAFE は教育機関として特徴が多々ある。国内最大の職業教育訓練の提供機関であり、連邦及び州政府により有されかつ管轄されている（DET 2015, p.26）。なお、一部の TAFE は大学と提携していることもある。TAFE の扱うコースは多種多様であり、就業期間がコースにより大幅に異なる[viii]。TAFE の教育はキャンパス内で行われるほか、通信やネット、事業所（所謂 OJT）や学校で行われることもある。学年制度は二学期制或いは三学期制となっている。児美川（2010）は TAFE の紹介で既に TAFE で学ぶことのできる分野、取得できる証明書や資格やカリキュラムの特徴等について説明している。以下の表がそれをまとめたものである。

表 1. TAFE で学ぶことのできる分野・取得可能な証明書及び資格（児美川 2010 に基づいて作成）

<table>
<tr><td>TAFE で学ぶことのできる分野</td><td colspan="3">ビジネス、ホスピタリティ、ツーリズム、アート&デザイン、レジャー、福祉、航空、情報技術、自動車、看護、海洋、通訳・翻訳、農業、動物、工学、映像、園芸、建築、保健・医療、教育、美容、環境、法律といった具合に多種多様であり、国内の産業構成の多くがカバーされている。オーストラリアらしい分野としては、マリン・ツーリズム、ワインメーキング、馬産業（競馬調教、馬場経営）などがある。</td></tr>
<tr><td rowspan="7">取得できる証明書と資格</td><td>証明書・資格</td><td>就業機関</td><td>概要</td></tr>
<tr><td>Certificate l</td><td>6～12 ヶ月</td><td>必要な管理指導のもとで、ある業種の規定された業務内容を理解し、実行できる能力をつける</td></tr>
<tr><td>Certificate 2</td><td>6～12 ヶ月</td><td>限られた管理指導のもとで、より複雑な業務内容を理解、実行できる能力をつける</td></tr>
<tr><td>Certificate 3</td><td>12～24 ヶ月</td><td>技術面での専門性、他者を管理できる能力、高いレベルの自己管理能力、技術面で適応力をつける</td></tr>
<tr><td>Certificate 4</td><td>6～24 ヶ月</td><td>ある技能の全般的な資格、専門技術を含み、他者の業務に対する責任、経営管理のプロセスについての責任が一定のレベルに達する</td></tr>
<tr><td>Diploma</td><td>12～24 ヶ月</td><td>履歴書に「資格」として記載が出来るレベルであり,各分野における基本となる知識・技能 を全て身につけている</td></tr>
<tr><td>Advanced Diploma</td><td>18 ～ 24 ヶ月</td><td>複数の職種にわたる能力・適性、高いレベルでの専門技術、管理者としての責任が求められる</td></tr>
<tr><td>カリキュラムの特徴</td><td colspan="3">特定の産業分野と結びついて、産業界と連携しつつ展開されている。
教育内容は、基礎的レベルから、職場に即応できる、きわめて実践的な知識やスキル形成にまで及んでおり、相応の期間の「職場実習（SWL；Structured Workplace Learning)」を取り入れているコースも多い。
教育方法としては、政策的な誘導もあって、1980 年代半ばころから「能力ベース（competency-based)」と呼ばれる方法が採用されるようになっている。
成果の測定指標として訓練カリキュラムの「過程」の充実よりも受講生が身につけることになる能力＝「結果」が重視されるようになり、職業関連の「知識」よりも具体的に行使できる「スキル」が、そのためには「教室での学習」よりも「職場実習」が教育課程においても重視されることになった。</td></tr>
</table>

TAFE 施設はオーストラリア全土を網羅するよう配置されるようになっており、2003 年現在では 72 機関が運営しており、計 140 万人の学生が機関ごとに 400 から 52 万人ずつ所属していた。全体の 40%が 15－24 歳[ix]、19%が 45 歳以上[x]、よって 41%が 25－44 歳[xi]を占める（NCVER 2006）。

高等教育や初等中等教育段階の学校教育のほぼ全員が全日制であるのに対し、TAFE の場合は大半の履修者がパートタイム制或いは通信制であり、仕事をする傍ら TAFE に通っているということが大きな特徴の一つである。それにより、卒業生の連携が弱く、ロビー団体が目立つように確立していない。さらに、運営の自主性の高い大学に対し、政府機関に配属されながら発展してきたことの多い TAFE 機関は、連邦及び州政府の経済政策・社会正義・教育政策を教育課程に反映する責任を担っている（Goozee 2001, p.8）。



degree=学士号・修士号・博士号　diploma=修了証書　certificate=資格と訳した。（参照：児美川 2008, p. 6）

図 2. Australian Qualifications Framework (AQF) (出典：Goozee 2001, p. 88)

４．今後の TAFE の課題点

TAFE の定義を再検討する必要が何度も指摘されてきた（Ramsey 1994, Goozee 2001, McMillan 2008, Karmel 2011）。しかし、時代の変遷を反映した新たな TAFE の定義がいまだに確立しない。とりわけ TAFE 内の関係者は頼れる指針を必要としているだろうと、長年管理職を務めてきた TAFE の一員の研究者が TAFE の職員の抱えている懸念を代表して述べている（McMillan 2008, p.7）。定義が更新されていないまま、TAFE は Kangan Report が馴染まない競争型の職業教育訓練の時代へと移行してきた。もっとも、そもそもの競争型の新制度は経済活性化に促され、教育指針の矛盾が残ったまま、教育機関として当初から定義されにくくなる一方である（Karmel 2011）。

現在における TAFE の位置づけを巡る課題を大きく 3 つに分けて考察していく。一つ目は、職業教育訓練における TAFE の位置づけに関してである。二つ目は、教育の各領域間における職業教育訓練の位置づけに関してである。三つ目は**職業教育訓練における若年移行困難層への教育支援に関してである。**該当する先行研究をまとめながら課題点を整理していきたい。

（１）職業教育訓練における TAFE の位置づけに関する課題点

Kangan Report は有効な訓練を、公的な提供者―すなわち TAFE―を通して提供するところに重点を

置いた。一方、全国訓練制度の主な理念の一つが訓練市場を設置することであり、企業や産業をはじめ、私立のカレッジやコミュニティの訓練機関等、TAFE に限らずに公的機関・民間関係なく、訓練が提供されうる環境を築くことだった（Johnston 1994）。

Kangan Report 時代の定義を有しつつも 21 世紀を迎えるようになった TAFE は、いくつかの課題を向き合っていると Goozee（2001, pp.103-104）が述べている。

第一に、財政支援が削減されつつある中で、いかに同質同量の職業教育訓練を提供し続けられるか。1996 年の政府交代以降、新たな連邦からの推進の実施のため、州政府への負担が増したのにもかかわらず、職業教育訓練向けの成長用の財政支援が停止し、反復財政支援が停滞した。その結果、州政府の予算に頼らざるを得ない分が増加してきた。連邦政府は学校への支障に気づき、別途の財政支援を設けた反面、対象の TAFE 履修者は特に新たな支援はもらえなかった。

第二に、生産性の改善、効率の向上、単位ごとのコスト削減等政府からの期待に応えるか。TAFE への需要が増える一方、財政支援が削減していき、大きなプレッシャーがかけられている。結局削減されることになるコストは、教員育成や産業への理解の更新や学生支援制度になってしまう。

第三に、訓練市場においていかに競争力を高められるか。その結果、利益を生み出す手段や仕組みを検討するほか、戦略的に多団体と連合を組んだり、追加財政支援を申請したりしなければならない。

第四に、常に変わりつつある政策、計画、財政支援体制等による政治的・財政的圧力が感じられ続けられるだろう。

全国訓練制度が発展されていく中で、労働市場の概念が繰り返し重視されると同時に、TAFE は大重要な役割を担っていることが主張されている。全国訓練制度のビジョンとして、所謂三本柱が提唱され、今後の職業教育訓練は①国内企業の国際競争力の向上に働きかける、②個人への世界水準のスキルや知識の提供に働きかける、③コミュニティのインクルーシブ性及び持続可能性に働きかけることを挙げている（ANTA 2004）。その中、職業教育訓練の市場が成立する上では TAFE が不可欠だと主張されてはいるが、TAFE の明確な職業教育訓練の公的な提供者としての役割は言及されていないようである（McMillan 2008, p.45）。この TAFE に巡る位置づけの論争が今日まで続いている。

いうまでもなく課題点は多々残っているが、Goozee（2001, p.104）が分析するように、TAFE がこれまで多くの試練の中から粘り強く乗り越えてきた。今後もどんな試練が来ようが、また乗り越えて成長していくだろう。

（２）教育の各領域間における職業教育訓練の位置づけに関する課題点

職業教育訓練の基本的な目的は学校・高等学校機関・職場・コミュニティ等における職業準備訓練；新しく職業に入る人や転職しようとしている人のための職業初級課程；上級技術訓練；技術を更新する機会；新たに労働力人口に参入する人や再入する人向けの課程を提供することだと言われている（Bannikoff 1998）。McMillan（2008）は、職業教育訓練の基本的な目的はすなわち TAFE の基本的な目的だと主張している。

連邦主義の下に、今日の TAFE は州政府によって運営されている一方、仕組み上連邦政府の政策からの影響に敏感である。90 年代半ば以降、財政支援が新たな全国訓練制度に注入するようになった。全国

訓練制度の経営体制や管理責任の規定は合わせて全国訓練枠組み（NTF[xii]）と呼ばれる。この枠組みによって、州や訓練提供者が標準性・資格の移動性・評価やアウトカムの一貫が成立する。実際に資格の中のコンピテンシーの単位を推奨し、学習者に関係あるコンピテンシーの単位を見分けるのは産業である。従って、本枠組みは必ずしも教育的な枠組みとしてみなされず、むしろ規制的な枠組みであり、規定してある産業の標準に対して訓練アウトカムを賞与することを主な目的としている。よって、その中心が教育というより経営体系や管理責任であり、経済中心型の職業教育訓練への動向を意味する。

一方、TAFE が幅広い人口を対象にしているため、かつてに正式な教育をまともに受けたことがなく、人生の所謂セカンドチャンスを求めている人も少なくない。大学や民間認定訓練団体の教育を受けるための経済力のない低所得者層、義務教育の中途退学者、失業者、遠方地域の人、原住民、障害を有する人、母語が英語以外である人等が挙げられる（NCVER 2005）。従って、教育に成功するという基準が人によって異なる可能性があり、ある人には一回授業に出席することや企画に参加することが大したことかもしれない。故に、資格の所得率や就職率や所得の向上等が最終目的として成立していながらも、必ずしも TAFE に履修する目的だとは限らないことを認めなければならない。2004 年には職業教育訓練の 30.7%もの学生が（そのうちの大半が TAFE に所属していた）、AQF 範囲外の勉強、すなわち特定した産業とは直接の関係のないこと、を勉強していた（ibid.）。このように、TAFE を含めた職業教育訓練は多様に確実な社会貢献を果たしているが、経済的な面だけでは評価しきれないことがある。今後、仕事に直結しない勉強を TAFE で受けている人が将来、個人と社会との相互的な価値を生み出すことを目指して、就職につながる勉強への接続の機会が最大限に与えられる仕組みを築くことが今後の職業教育訓練の課題の一つかもしれない。

以上のことから、TAFE の位置づけがはっきりしていないことが明らかになった。もっとも、このような課題は決して新しくない（Ramsey 1994, p.120）。競争と協力とのバランスはどうしたらいいのか？学生にとって最も良いサービスを提供するには大学機関と TAFE 機関とがいつ連携をとり、いつ競争すべきなのか？教育機関間の競争性と協力性の塩梅はどこにあるのか？職業教育訓練の市場とはどうであるべきか？そもそも教育において各領域を区別した仕組みを継続させる意義があるのか？義務教育後教育は多様化してくニーズやトレンドに備えて建設も多様化した方がいいのではないか？このような疑問が問いかけられて 20 年後、果たしてどれくらいの進展があったのだろうか。

（3）職業教育訓練における若年移行困難層への教育支援に関する課題点

TAFE は草創期からセカンドチャンス教育におい大事な役割を果たしてきた。当時は事実上国民の大部分が中等教育課程も大学教育課程も卒業しないでいたため、多くの人にとって TAFE が唯一の教育・訓練の機会であった（McMillan 2008, p. 19）。Hattam/Smyth（1998）は、未だに過半数の学生にとって唯一学問を寄らないで社会人になり得る道だと主張している（p. 142）。90 年代の全国の職業教育訓練の統合化以来、TAFE 以外に民間認定訓練団体や大学や中等教育学校等職業教育訓練の提供者の多様化が起きたとはいえ、その領域が果たしている社会的役割の重要性は依然として変わらなかった。1998 年高校卒の生徒に値する年齢層の若者を対象にした縦断的研究の調査（Curtis 2008）によれば、2001 年までに大学や職業教育訓練へ進学した者は約 8 割であった。学校を出てからさらに教育や訓練を履修しなかった者は 2 割であった。進学した者のうち、約半数が大学へ、約半数が職業教育訓練へと進学した。なお、調査

対象者 13631 人のうち、8 割が中等教育の第 12 学年を卒業しており、2 割が第その前に学校を離れている。本稿では前者を中等教育修了者とし、後者を中等教育未修了者とする。本調査は大学進学者や進学しなかった者の状況を参考にしながら、主として職業教育訓練に進学した者の就労等その後の進路状況を研究することを目的としている。本調査をする理由としては、大学卒業者が進学しなかった者より正規雇用率や所得等就労水準が高いことが明確である一方、職業教育訓練の修了者の就労状況に関する研究が断片的であるにすぎないためである（Curtis 2008, pp. 3-5)。Curtis（2008）は職業教育訓練を大きく徒弟制度とそれ以外との 2 種類に区別している。徒弟制度がイギリスではじまったものであり、TAFE とは別系統の制度であるため[xiii]、本研究においては職業教育訓練を徒弟制度と TAFE を含む徒弟制度以外とに区別する。表 1 からわかるように、中等教育を修了しているか否かによって大学進学率に大きな格差が生じる。中等教育修了者と比べ、中等教育未終了者のうち職業教育訓練への進学率は 2 割多い。さらに、職業教育訓練の履修者種別も中等教育修了の有無によって異なる（表 2)。中等教育未終了者の初級資格の履修率が中等教育修了者の履修率をはるかに上回っている。初級資格は主として中等教育未修了者を対象にしており（ABS 2001, p. 52)、職業教育前教育の役割を担うところが大きい。

初級資格の取得者は、学校を出てからさらなる勉強を追求しなかった者と比較しても就職率に大した差がないため、初級資格の目的は就職というより、社会性の向上や上級資格への通過点であるとされる（Curtis 2008)。

表 2. 学卒後の教育・訓練機関への在籍率（%）（Curtis 2008 抜粋）

区別	割合	職業教育訓練		大学	無し	その他	合計
第 12 学年修了	80	38		51	16	2	107
		徒弟 17	非徒弟 25				
第 11 学年修了	9	57		4	37	4	100
		徒弟 39	非徒弟 24				
第 10 学年修了以下	12	59		1	38	4	100
		徒弟 43	非徒弟 22				
全体	100	42		41	20	3	106

※　「非徒弟」は徒弟制度以外の職業教育訓練を意味する。
※　複数の教育・訓練機関を履修した者も含むため、合計が 100%を超えていることもある。職業教育訓練内の徒弟制度・非徒弟制度も同様。

徒弟制度以外の職業訓練を履修した者のうち、約 4 割が修了証書課程、約 3 割が上級資格課程、約 2 割が初級資格課程、約 1 割が課程種別不明であった（表 2)。中等教育修了者と中等教育未修了者との課程の種別の割合が異なり、前者の多数が修了証書課程に進学したのに対し、後者の多数が初級資格課程を占めている。すなわち、初級資格が実際に中等教育を修了していない者に利用されているということが見て取れる。一方、とりわけ中等教育未修了者のうち、受けている職業教育訓練課程のレベルが不明である者が 2 割も占めていることが指摘されており、教育者や学習者が学習カリキュラムに対して十分な理解ができていない懸念が予想しかねない（Curtis 2008, pp.26-27、Curtis 2007, p. 13)。さらに多くの者が初級資格を履修している可能性が考えられるが、データが不足しており十分な根拠がないため、あくまで推測が段階でと留まる（Curtis 2008, p. 69)。

表 1. 各課程段階別の徒弟制度以外の職業教育訓練へ履修率（%）（Curtis 2008 抜粋）

区別	修了証書	上級資格（3&4）	初級資格（1&2）	不明	合計
第 12 学年修了	48	32	13	6	100
第 11 学年修了	21	28	32	20	100
第 10 学年修了以下	13	33	39	15	100
全体	42	32	18	9	100

※ 四捨五入のため、列の合計が 100 にならない場合もある。

初級資格を履修した者のうち、83%が課程を修了し、資格を取得した（表 3)。比較的高い修了率は初級資格が本来の目的を達成できていることを表している。ただし、履修を中断した者のうち、不満を抱えている者もいるようである（Curtis 2008, pp. 28-29)。最も高頻度の理由として、「仕事を見つけたかった」、「関心がなくなった或いはもともと関心がなかった」、「学習内容が期待外れだった」、「仕事と勉強の両立が難しい」の 4 つが挙げられる（Curtis 2008, pp. 28-29)。初級資格の対象者のニーズに応えるために解決すべき課題点を検討する必要がある。

表 2. 各課程段階別の職業教育訓練の履修者数及び履修率（%）（Curtis 2008 抜粋）

	徒弟制度		徒弟制度以外		合計	
課程段階	履修者数	修了率	履修者数	修了率	履修者数	修了率
修了証書	0	無し	590	65	590	65
上級資格	345	90	448	78	793	83
初級資格	443	79	217	83	660	81
不明	207	79	125	79	332	79
合計	995	83	1380	73	2375	77

初級資格において、履修したが修了しなかった者の正規雇用率は学校を離れてから進学をしなかった者と比べても大した差はないようであるが（Curtis 2008, p. 49)、履修者のうち、修了者と未修了者とに大きな格差が見られる（表 4)。初級資格課程を修了した男性は未修了の男性と比較して正規雇用率が 3 割以上高い。女性も同様 2 割を上回っている。そのほかに、修了者は未修了者に比べてさらなる教育・訓練を志望する傾向があり、失業や労働人口外になる傾向が低い。以上から、未修了者より修了者の方があらゆる教育・雇用指標において有利であると言えよう（Curtis 2008, p. 71)。

ただし、徒弟制度以外の職業教育訓練課程の修了者・未修了者別の分析の中では、中等教育修了者・未修了者が区別されていない。理由は説明されていないが、件数を見る限り、妥当性のある分析ができるほどのデータが欠如していることが課題であるように考えられる。

表 3. 2004 年現在の徒弟制度以外の職業教育訓練課程修了者の進路状況（%）（Curtis 2008 抜粋）

性別	初級資格課程	件数	教育・訓練	正規雇用	非正規雇用	無業	労働力人口外	合計
男性	未修了	8	0	50	25	25	0	100
	修了	39	8	82	5	5	0	100
女性	未修了	19	11	42	5	16	26	100
	修了	66	12	55	18	5	11	100
全体	未修了	27	7	44	11	19	19	100
	修了	105	10	65	13	5	7	100
合計		132	10	61	13	8	9	100

※ 中でも件数が非常に少ない項目も含まれるため、推論する際に注意が必要である。

以上のことから、学校のような学問中心の世界に馴染まない者にとっては、職業教育訓練、とりわけ初級資格が学校から社会への移行プロセスにおいて重要な役割を担っていると言えよう。ただし、教育実践におけるデータがまだ少なく、分析の範囲を制限していることが指摘されている（Guthrie et al. 2011）。職業教育訓練における情報収集をより円滑に行うために、2015 年に新たな学籍番号制度（Unique Student Identifier, USI）が導入された（Anlezark / Foley 2016, p. 7）。職業教育訓練を履修する全ての者に学生記番号の登録が課されており、一人が職業教育訓練を複数回履修する場合、全ての情報が一括して同一の番号に登録されるため、本制度の導入により、今後はより多くの情報を活用し多様な分析を行うことが可能になる見込みである。とりわけ職業教育訓練、大学と職業それぞれの領域に所属している若者の、中等教育修了後 3 年以内までの進路の進め方や領域間の移行の有無等に関する研究が興味深い。

５． 本校のまとめと今後の課題

本稿は現在 TAFE に巡る、現行教育制度における位置づけに関する課題を整理することに試みた。グローバル化していく中で訓練市場が広がっていくにつれて、比較的安定した時代に定義づけられた TAFE の位置づけが、流動的で変化の速い競争の中で複雑になってきた。先行研究の中で、いかに個人と産業との利害のバランスをとるかが大事なポイントだと見られる。全国訓練制度は全国の職業教育訓練を統合することを目的に、連邦政府と州政府や認定訓練団体との連携の中で、いかに個人差を尊敬しつつ統合した運営を行なうかがうたわれている。McMillan（2008）が見る今後の TAFE の課題は経済的有用性と社会的有用性を生み出すことのバランスである。

TAFE が草創期から役割を果たしてきたように、現在職業教育訓練はセカンドチャンス教育において中等教育課程も大学教育課程も卒業していない者にとって社会に参入する上で重要な役割を果たしている。本稿で言及した横断的研究の調査のような、学校から社会へ移行しようとしている若者に対する職業教育訓練の役割に焦点を当てた研究がほかにもあり（NCVER 2013、Rothman / ACER 2008、Curtis 2008、Curtis 2007）、研究関心が集まりつつある分野の一つである。そのため、日本における、学校から社会への移行に困難を抱えている若者を見据えて、オーストラリアの職業教育訓練における移行困難層への教育支援、とりわけ初級資格の制度を検討する意義があると筆者は考える。とりわけ 2015 に年導入された新たな学籍番号を利用した制度の下に蓄積されているデータに基づき、今後は一層具体的に教育支援の実態

が把握できることを期待している。

本研究では「若者」という言葉を用いる場合があったが、本研究において「若者」を定義するには及ばなかった。オーストラリアでは転職がよくあり、一括採用はないため、日本のように新卒の際に就職先が決まっているか否かが必ずしも重要な要素だとは限らない。研究の対象者の範囲を明確にするために、オーストラリアにおける「若年移行困難層」に対する定義を特定することを今後の課題とする。

【註】

[i] Australian Committee on Technical and Further Education (ACOTAFE). 1973 年設立。Myer Kangan を委員長とした臨時的調査委員会。

[ii] 大学委員会（Australian Universities Commission）、高等教育委員会（Commission on Advanced Education）、学校教育委員会（Schools Commission）は各教育機関のニーズを把握するために設立されたものである。教育省の管轄に置かれており、教育大臣から諮問を受け、それに対して答申をする仕組みになっている。詳しくは Committee on Australian Universities 1957, *Report of the Committee on Australian Universities*（Australian Universities Commission）、Committee on the Future of Tertiary Education in Australia 1964, *Tertiary Education in Australia*.（Commission on Advanced Education）、Interim Committee for the Australian Schools Commission 1973, *Schools in Australia: report of the Interim Committee for the Australian Schools Commission*,（Schools Commission）を参照。

[iii] Department of Employment, Education and Training (DEET). 順番的に Employment が Education より先に来るところに注目すべき。1987 年設立。

[iv] Australian Council on Tertiary Awards (ACTA). 1985 年設立。

[v] 連邦主義（英：Federalism）は、主権の多くを中央政府から地方政府に委譲し、連邦を形成する事を目的とする政治思想を指す。（出典：www.wikipedia.org「連邦主義」）

[vi] Australian National Training Authority (ANTA). 1992 年設立。

[vii] Department of Education and Training (DET). 2014 年設立。

[viii]再訓練講座（refresher course）は数時間で修了できるのに対し、修了証書（diploma）は 2～3 年にわたる（Goozee 2001）。

[ix]2003 年に TAFE で登録されている 15－24 歳枠の 573,525 名を、全体の 1,421,261 名で割った数をパーセント表記した結果。

[x] 2003 年に TAFE で登録されている 45 歳枠の 266,760 名を、全体の 1,421,261 名で割った数をパーセント表記した結果。

[xi] 当論文にはこの項目がなかったため、手動で消去法により計算した。上記の計算で得た結果のパーセント表記を 100%から引いた結果。

[xii] National Training Framework (NTF). NTF は、AQT、AQT 枠組み、全国訓練パッケージ、全国評価アレンジメント、サービス提供者登録からなる。

[xiii] 徒弟課程の履修条件として雇主と雇用の契約の締結が前提である点において、雇用の契約を必須条件としていない徒弟課程以外の職業教育訓練課程と大きく異なる。従って、後者より前者のほうは雇用率が必然的に高い（Curtis 2008 p. 1）もっとも、徒弟課程の場合、履修することによって仕事に繋がるというより、求人の有無がそもそも履修するか否かを左右するとも言える (Ibid. p. 68)。それに対し、TAFE 履修者の場合は教育課程を修了した時点で就職先が保証されているとは限らないという点で、徒弟課程とは大きく異なる。

【文献一覧】

Anlezark, A. / Foley P.（2016）*Making sense of total VET activity: an initial market analysis*. South Australia: NCVER.

Australian Committee on Technical and Further Education (ACOTAFE)（1974）*TAFE in*

Australia. Canberra: AGPS.

Australian National Training Authority (ANTA) (2004) *Shaping our future: National strategy for vocational education and training 2004-2010*. Brisbane: ANTA.

Bannikoff, K.（1998）*A report of the TAFE Review Taskforce: A plan to safeguard TAFE Queensland*. Brisbane: Queensland Government.

Bowman, K. / McKenna, S.（2016）*The development of Australia's national training system: a dynamic tension between consistency and flexibility*. South Australia: NCVER.

Curtis, D. D.（2008）"VET Pathways taken by School Leavers". *LSAY Research Reports*. LSAY Research Report (52).

Curtis, D. D.（2007）*Lower Certificates: Participant profiles and outcomes*. Paper presented at the 16th NCVER Research Conference.

Dawkins, J.（1987）*Skills for Australia*. Canberra: AGPS.

Department of Education and Training (DET)（2015）*Country Education Profiles: Australia*.

Fleming, P.（1994）"The Kangan report: Context, philosophy and strategies", in *Kangan: 20 years on*. South Australia: NCVER.

Fooks, D.（1994）"The life and times of Cinderella", in *Kangan: 20 years on*. South Australia: NCVER.

Guthrie, H., Stanwick, J., Karmel, T.（2011）*Pathways: developing the skills of Australia's workforce*. South Australia: NCVER.

Goozee, G.（2001）*The development of TAFE in Australia*. South Australia: NCVER.

Goozee, G.（1994）"Myer Kangan, OBE, AO", in *Kangan: 20 years on*. South Australia: NCVER.

Hattam, J. / Smyth, J. (1998) *Competing logics in the key competencies: a sociological reading of post-compulsory education and training in Australia*. Research in Post-Compulsory Education, 3(2), 133-150.

House of Representatives Standing Committee on Employment, Education and Training. 1998. *Today's training, tomorrow's skills*. Parliament of the Commonwealth of Australia, Canberra.

Johnston, N.（1994）"Beyond Kangan: Future directions for vocational education and training", in *Kangan: 20 years on*. South Australia: NCVER.

Karmel, T.（2011）*As clear as mud: defining vocational education and training*. South Australia: NCVER.

Murray-Smith, S.（1965）*Higher Education in Australia*, ed. A L Wheelwright, published for The Federation of Australian University Staff Associations by F W Cheshire, Melbourne, Canberra, Sydney.

National Centre for Vocational Education Research (NCVER)（2013）*School-aged youth in vocational education and training, 2012*. South Australia: NCVER.

National Centre for Vocational Education Research (NCVER) (2006) *A profile of TAFE institutes*. South Australia: NCVER.

National Centre for Vocational Education Research (NCVER)（2005）*Australian vocational education and training statistics - 2002*. South Australia: NCVER.

Ramsey, G.（1994） “Future directions for technical and further education”, in *Kangan: 20 years on*. South Australia: NCVER.

Rothman, S. / Australian Council for Educational Research (ACER).（2008）“Participation in Vocational Education and Training to age 24”. *LSAY Briefing Reports*. LSAY Briefing (17).

Schofield, K.（1994） “The clash of the Titans”, in *Kangan: 20 years on*. South Australia: NCVER.

Veenker, P. / Cummins, G.（2001）TAFE: The third revolution, *Australian College of Education*, Refereed article no. 15.

児美川孝一郎（2008）「オーストラリアにおける若者の「学校から仕事への移行」支援の現状と課題(1)―「移行」プロセスの変容と政策的対応の枠組み―」『生涯学習とキャリアデザイン』5:3-24 法政大学キャリアデザイン学会。

児美川孝一郎（2010）「オーストラリアにおける若者の「学校から仕事への移行」支援の現状と課題(4)―職業教育訓練における TAFE の役割―」『生涯学習とキャリアデザイン』7:39-50、法政大学キャリアデザイン学会。

藤田晃之（2014）『キャリア教育基礎論―正しい理解と実践のために―』実業之日本社。

［研究ノート］

高校生の大学進学と大学生の就職活動の際に生じる問題に関する考察

櫻井　龍一（人間学群教育学類・3 年）

1. 問題の所在

今日高等学校への進学率は 98%（2010）を超え、文部科学省が報告した学校基本調査（2016）によれば、高等学校卒業者の 52%（過年度卒業者含む）が大学へ進学をしており、現役生のみの進学率をみても 49.5%と約半数近くにのぼる。また、大学入学を志願する高校生の数値も年々上昇し 2016 年現在で 56.1%を記録している。今日の日本社会は大衆受験社会と呼ばれ(竹内 1996 2000)、大学進学や大学受験が大衆化されている。

中央教育審議会は 2011 年に出した答申「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」の中で「高等学校、特に普通科の進路指導においては、将来の職業選択はさておき、高等教育機関、特に選抜制の強い大学への進学を第一としたものに偏りがちである」や「高等教育への進学希望者の中には、将来の生き方・働き方について考え、選択・決定することを先送りする傾向が強く、多くの生徒にとって、高等学校は高等教育機関へのいわば通過点とな」っているといった、高等学校から大学への進学の際に生じている問題を指摘している。これらの傾向は 30.7%の大学 1 年生が職業を意識せずに大学進学を決めている実態を示した「大学 1 年生が職業を意識した時期」（中教審 2011）のデータからも読み取れる。また、少し古いデータではあるが苅谷らの高校 2 年生を対象とした進路意識に関する調査（2001）では、「将来何をやりたいかわからないがとりあえず進学しておきたい」という回答をした高校生が男子で 4 割以上、女子で 3 割以上いるという結果もある。2006 年に発覚した全国 663 校の高等学校における未履修問題もこの傾向を如実に表している。問題になった学校側からは、「生徒から「受験に必要な科目以外は勉強したくない」との声が出たため」（読売新聞 2006.10.24）との説明がなされている。

一方で高校生が学習の目的を進学することにばかり偏重し、とりあえず進学する傾向と類似した傾向は、大学生にも表れている。大卒就職者（卒業者に占める就職者の占める割合）の数値は大学数や大学進学率と共に年々上昇し、2016 年 3 月現在では約 42 万人と 40 年近くの間にほぼ 2 倍となっている（学校基本調査 2016)。そのような状況の中で若松（2012）は、大学生の卒業後に見られるキャリア選択の遅延について分析している。また岩脇（2006）は企業と学生の採用基準の捉え方のずれを取り上げ、大学が就職予備校の色合いを増す危険性を指摘している。

2. 本研究ノートの課題と構成

本研究ノートでは高校生が大学進学する際に生じる問題と、大学生が就職をする際に抱えている問題の 2 つを取り上げる。

まず本節に続く 3 節において、高校生が大学進学をする際により選抜制の高い大学への進学を重視する傾向について、Grubb と Lazerson が提唱する職業教育主義と竹内（1996）が指摘する暗黙のシナリオの 2 つの視点を取り上げる。そこで今日の高校生がどのような背景のもとに大学進学をしているのかについて手がかりを得る。

また本研究ノートでは、大学生の進路選択の遅延について考察している若松（2012）の「2004 年から小・中・高等学校においてキャリア教育が導入され、また学校段階間の移行を支援する高大連携や中高一貫といった動きも盛んになってきた昨今、中学校や高校において、これまでにないキャリア発達への支援ができる可能性がある。大学生の職業・進路の意思決定過程を研究することは、したがっ

て、中学・高校におけるこれまでの進路指導を大学卒業後の進路選択という視点で評価し、どのような点を補い、あるいはどのような強化が必要であるかを提言する研究になりうる。」（若松 2012 p16）という指摘から、問題意識の範囲を、高校生の進学問題から大学生が卒業後に企業に必要とされる能力に関わる問題にまで拡大させる。

そこで 4 節では大学生が卒業後に就職する際に抱える問題、とりわけ卒業後に求められる能力に焦点を当てて取り上げる。苅谷（2010）は大卒就職問題の分析視点として企業側の選考基準を挙げ、それらの変容が大学生に与える影響を分析することで、今日の大卒就職の特徴が浮かび上がると指摘している。そこで本研究ノートでは飯吉（2012）の研究を取り上げ、戦後の産業界がどのような人材を求め教育に要求してきたのかについて概観する。加えて岩脇（2006）の研究と小山（2010）の研究を参考に、企業側が新卒採用の際に何を基準に選考しているのか、そこに採用される側の大学生との認識のずれがないのかということについて考察を加える。

最後に 5 節で本研究ノートのまとめを行い、今後の課題について考察を加える。大学卒業者の 74.7%が就職をする今日に、彼らが抱えている問題はどのようなものなのか。またそこから導き出されるであろう高校段階での問題点はどのようなものなのか。以上の関心から本研究ノートでは、高校生の大学進学と彼らが大学卒業後の就職する際に抱える問題について取り上げる。

3. 高校生の大学進学に関する問題

（1）職業教育主義の視点から

Grubb と Lazerson は 2004 年に職業教育主義を提唱した。その中で従来の就職希望者向けの職業教育・職業教育訓練から分離した、大学進学者向けのアカデミックな教育の発展という中等教育の変容を指摘している。高等教育の進学率が上昇するにつれて、従来の中等教育で行われていた、就職希望者向けの職業教育・職業教育訓練は狭義の意味で捉えられるようになり、代わりに中等教育で行われる普通教育が広義の意味で職業教育として捉えられるようになった。広田（2015）は職業教育主義を「学校教育が職業の準備として役に立つし、役に立つよう組織されねばならない、という考え方や行動や制度構築の原理」（広田 2015 p136）と表現している。加えて、職業教育主義は従来の職業教育とは異なり、普通教育も職業の準備として捉えていることにも留意する必要がある。言い換えれば職業教育主義とは「直接的であれ間接的にであれ、学校教育を職業への準備に資するもの」（広田 2015 p136）と捉える見方である。こうした中等教育が高等教育への準備へと至るルートを持つ国々では、学習が大学合格の可能性を高める手段的なプロセスに従属してしまっている。生徒たちは学習の目的を大学への進学として捉え、高校での学びの空洞化に繋がっている。こうした状況下でのアカデミックな中等教育は職業教育予科的と呼ぶのがより正確であると Grubb と Lazerson は指摘している（Grubb/Lazerson　2006,p135）。

つまり、大学へ進学すること、その先にあるいい職業に就くことという目的のために学習をしているという指摘である。1999 年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」でも「とりあえず大学へ進学しよう、その際少しでも「よい大学」に進学した方がその後の就職や人生で有利だとする意識は大きくは変化していない。」との文言が認められることからも、少なくともこの時期の日本には、良い大学に進学すること＝就職に有利という認識があったと解釈することができる。

また一方で高校生の大学の学部選びに関するデータも出ている。服部（2007）によれば、2007 年までの 10 年間の学部選びの特徴は、不景気の時代を反映して、就職に直結する資格を取得できる学部が人気を集めていることにある。その傾向は、河合塾が毎年分析している「直前動向分析」を追うと 2014 年まで確認できる。学部選びを将来の職業と結び付けて考えている動向が読み取れる。しかし服部（2007）や河合塾の分析にもあるように、就職環境の状況にこれらの傾向が左右されることも留意しておかなければならない。

（2）暗黙のシナリオ的視点から

他方で竹内は上述した主張に疑問を投げかけている。竹内によれば大衆受験社会では、偏差値をもとに学校ランクが明確になり学校が総序列化される。そうなれば受験への焚き付けは、大学進学率が低かった受験エリートの時代のように立身出世や学歴社会などの外部からの要因ではなく、受験社会内部で行われる。すなわち、学校のランクや偏差値そのものが受験競争の誘因となる。そこには「これこれの学校に進学したのだから、つぎはこれこれの学校に進学するのが当然」（竹内 1996）という暗黙のシナリオがある。中学生のときには高校受験、高校生のときには大学受験というように目の前の受験だけを考えることとなり、自身の将来の事柄を考えさせることはなくなってしまう。結果的に大衆受験社会におかれた受験生は、大企業に就職することや生涯賃金といった受験システム外部にある個人的野心や欲望を回収され、「なぜか（自分でもわからないうちに）受験競争にそれなりに頑張ってしまう」（竹内 1996）とういう状況に陥ると竹内は主張する。

しかし、この暗黙のシナリオが現在の状況にも当てはまるのか疑問は残る。15 から 18 歳人口の減少傾向により、定員割れする学校や偏差値の付けられない F 判定の学校が現れた[1]。大学入試においても、学力試験のみに絞る入学試験の修正としての推薦入試や AO 入試も普及してきている。また受験産業の変化にも注目してみると、従来行われていた、試験の傾向と対策の伝授だけではなく、学部や学科や職業別学部選び等の情報提供もし始めている。このように竹内（1996 2001）自身もこうした大衆受験社会の様相の変化を当時から指摘している。暗黙のシナリオが今日の日本社会に未だ適応され得るのかについては再考が必要である。

4. 大学卒業後求められる人材について

（1）日本産業界の人材・教育要求の変遷とその背景要因

（飯吉弘子「戦後日本産業界の人材・教育要求変化と大学教養教育」2012 より）

1950 年代から現在までの約 60 年の間に主要経済団体[2]より出された提言の中の，求める人材や教育に関する内容を含む 250 以上の提言から，産業界の人材要求や教育言説には，大きく 3 つの転換点があり時期ごとに 4 つの区分に分類できる。

1 つめの時期は，50 年代～60 年代後半の時期にあたる。この時期の特徴は，工業化時代における人材の量的要求と戦後の新制教育改革制度への不満の 2 点である。工場長などを担える中堅技術者の量的不足と，大学に対する上級技術者となる専門知識を持った理工系人材の量的確保が求められた時代であり，これらの人材の供給が可能な教育システムへの要求が強まっていった。特に，単線化された新制教育システムにおいて旧制高等専門学校レベル（新制大学と高校の中間にあたる）が大幅に不足していると指摘されている。そのため，中堅技術者養成のための専門学校と大学とが分かれていた旧制の複線型学校システム回帰の要求も行われていた。

この時期の背景には，上述した急激な工業化と高度経済成長に伴う，機械や重化学工業を中心とする業種の急成長が挙げられる。加えて，中堅技術者を育成してきた旧制の専門学校は，新しい制度により新制大学に一元化されたため，中堅技術者や工員養成を専門的に担う学校制度がなくなったことも挙げられる。

1961 年に高等専門学校が設立されるまでのこれらの要求は，大学や大学卒業者に対する要求ではなく，中堅技術者層育成機関に関する強い要求であった。

2 つ目の時期は，60 年代末～70 年代にあたる。この時期の特徴は，人材・教育養成の質的要求への転換の始まりと大学教育批判と大学教育への失望感である。

1 つ目の時期の理工系人材の量的拡大という要求は薄れ，学生の学力面や大学教育システムの状況を問題とする質的側面に関する提言が見られるようになる。この質的要求はその後，求める能力資質や人材の多様化要求へ発展していく。また，急激に進んだ大学の大衆化による大学卒業者の学力のばらつきや学力低下を問題視しており，大学教育への批判と諦めが見られる。この学力格差を解消できない大学教育への批判と現状への対応として，企業内教育という解決策が 70 年代後半の提言におい

て見られ，企業内教育の活用・充実へと繋がっていく。企業内教育は，当時の大衆化に対応しきれなかった大学教育システムの不足を補うための手段として企業側が不承不承取った手段であった。

これらの背景には，急激な進学率の上昇による大学の大衆化が要因として挙げられる。この大衆化に適応した制度の改善を求めたことが，質的要求への転換を生んだ。また，高度経済成長期から低成長・安定成長期に移行したことも要因の 1 つに挙げられる。高度経済成長期の量的拡大路線から，人材を厳選し効率的に活用することが企業の重要課題となっていた。

3 つ目の時期は，80 年～90 年代前半にあたる。この時期の特徴は，創造性要求の出現と多様化の要求への変化である。関西同友会の提言を皮切りに創造性の概念が取り上げられはじめ，これに伴い，新たなものを創造する為に必要な多様な個性を重視するようになる。

この背景には，日本が国際社会に進出し経済大国となって，従来の海外技術の模倣ではなく自ら技術開発をしていくことの必要性を認識し始めたことが挙げられる。また，来たるグローバル社会において，日本が引き続きリーダーシップを発揮していくために，多様な個性を重視していったことも挙げられる。

4 つ目の時期は，90 年代後半以降から現在にあたる。この時期の特徴は，人材や教育に関する提言の増加とグローバル化の進展に伴う教養の要求，そして要求の多様化の進行である。主要経済団体から人材や教育に関する要求が頻繁に出され，1990 年以降 2012 年現在までに 150 を超える提言が出されている。これは戦後に出された提言の 6 割以上を占め，2000 年代以降の提言だけでも 5 割近くを占める。また，この時期は教養に関する要求内容が一層強まった。自ら問題を発見し解決する力，論理的批判的思考力，常に新しい知識を身に着ける力などといった自発的知識拡張性が重視されるようになる。また，これらの能力を大学卒業時点で実力として，培っている事が求められていることも重要な特徴である。

これらの背景にあるのは，90 年代初頭から続いた国内経済の不況が長期化したことによる，産業界の体力低下である。人員縮小や企業内教育の縮小が，教育界への要求の高まりへと繋がった。加えて，グローバル社会での変化の激しい環境に対応できる人材の確保が，企業にとって生き残る鍵となった。これらの自発的知識拡張性を含んだ教養の育成や創造性，個性の多様化の重要性が叫ばれるようになったのはグローバル化が急激に進行した 90 年代後半からではなく，80 年ごろから出現し始めたものである。グローバル化が進行して行くにつれ，少しずつ強まり 90 年代半ば以降強く叫ばれるようになった。この方向性は 21 世紀社会でも当面続くと考えられる。

（2）企業が大学新卒者に求める能力に関して

本項では、前項で概観した産業界の要求にもう一歩踏み入り、企業が実際に大学新卒者に求める能力について考察する。小山（2010）は近年の就職基礎能力や社会人基礎力といった、企業の求める能力を明確化する動きが活発化している一方で、学生と企業との間に採用基準の捉え方の違いがあることを指摘している[3]。そこで本研究ノートでは、岩脇（2006）が企業の採用担当者への聞き取り調査を通じて明らかにした今日の大学新卒者に求める能力の実態と、それを補完している小山（2010）を取り上げる。

① 岩脇千裕「大学新卒者に求める「能力」の構造と変容」2006 より

岩脇は今日新卒一括採用や終身雇用など従来の日本的雇用慣行が崩れて、新卒者に対しても即戦力が求められているといった言説に疑問を投げかけ、今日企業が大学新卒者に求めている能力を探っている。

そこで岩脇は従来から高度に専門的知識・技能が求められてきた理工系の新卒者を除き、4 年生大学の文科系学部卒の新卒者を総合職として採用する場合に絞り、企業の採用担当者に対し調査を行っている。岩脇の調査結果から明らかになったことは、企業が今日新卒者に対して求めている能力は職務に直結した能力ではなく、従来から評価の対象であった基礎能力であるということである。また即戦力という言葉を「採用後すぐに職務を遂行できる者」ではなく「採用から職務に携わるまでの訓練

期間を従来より短縮できる者」（岩脇 2006 p43）と捉えることで、広義の即戦力志向が高まったと言えると指摘している。

さらに岩脇は多くの採用現場で評価される「①頭の良さ」、「②コミュニケーション能力」、「③課題創造・達成力」、「④アピアランス」の 4 つの能力を挙げ「基礎能力の 4 要素」とまとめている。この 4 要素は「③課題創造・達成力」を中心とする構造を持っている。「①頭の良さ」は課題を創造・達成するための資源として捉えられ、それらの過程で他者の力を借りたり、顧客の支持を得たりするための能力として「②コミュニケーション能力」や「④アピアランス」が必要になると指摘している。また①や②の要素のうち、学力の高さや地頭の良さ、協調性、自己開示などは実際の採用現場では評価対象とされているにもかかわらず、望ましい人材像としては表出されていないということも明らかになっている。岩脇はこのことから企業と学生の間に認識のずれが生じる可能性を示唆している。

② 小山治「なぜ企業の採用基準は不明確になるのか」2010 より

小山は先に挙げた大学生と企業における採用基準の捉え方のずれを指摘し、なぜ学生にとって採用基準が不明確なものになるのかという問いを投げかけている。そこで採用基準を設定する企業の視点に立ち、どのように能力評価を行っているのかについて検討している。小山は採用基準が不明確になるメカニズムを「①面接場面では、学生と企業の行動の合成によって、採用基準が評価用紙記載の評価項目以外の要素にまで拡張せざるをえないこと（採用基準の拡張）」、「②採用基準は採用活動時期と採用枠（採用計画数）の充足状況に応じて揺れ動くものであること（採用基準の境界変動）」(小山 2010 p201)の 2 点で説明している。

調査の中で判明したことは、どの企業も評価項目に大きな差がないこと、それらの評価項目を判定する質問を厳密には設定してはいないこと、企業ごとに評価項目の有無がみられること、そして合否は評価項目に対する評価とは別に総合評価により決定することの 4 点である。加えて調査対象企業に共通して見られる事柄は、評価項目を学生時代の「「注力エピソード」（熱心に取り組んだ活動内容、そこでの行動とその理由、そこで学んだ内容とそれをどう会社で活かしたいのか等）」（小山 2010 p209）を通じて評価しているという事であった。

これらの調査結果から小山は①採用基準の拡張に関して、背景に面接を受ける学生が行う準備行動があると解釈している。面接時に学生があらかじめ用意した回答をそのまま受け取ってしまうと合否判定が困難になり、それらの回答自体から機械的に判定を行うことができずに採用基準が拡張してしまうと指摘する。また②採用基準の境界変動については、学生個人が保有する能力とは関係なしに起こり得る現象であるとし、先行研究がこの概念を見落としてきていると指摘している。小山はこの 2 つの概念が学生と企業間で生じる採用基準の認識のずれの深層部分であり、学生と企業の双方を疲弊させる要因と主張している。

5. まとめと今後の課題

本研究ノートでは、1 つめのテーマとして高校生が大学進学をする際に選抜制の高い大学への進学を重視する傾向と、とりあえず進学する傾向の 2 つを問題視した。Grubb と Lazerson の提唱する職業教育主義と職業教育予科的な中等教育の内容は、学習の目的を大学への進学やその先にある就職として捉え、高校での学びの空洞化に繋げるものである。また竹内が暗黙のシナリオとして指摘する内容は、中学生や高校生に目の前の受験だけを考えさせ、自身の将来についての事柄を考えさせることをやめさせてしまう。竹内の指摘は Grubb と Lazerson と異なり、大企業に就くことや生涯賃金といった受験システム外部からではなく、大学のランクや偏差値そのものが受験への焚き付けとなっている。これらの内容は 1999 年の中央教育審議会答申をはじめとして、今日の日本の状況に当てはまる部分は認められる。しかし指摘されている内容が、具体的にどの程度日本の状況と合致していて、どう特色付けられるのか、またそれらがどのような問題を引き起こしているのかという課題は依然と

して残る。

また 2 つ目のテーマとして大学生が就職時に抱える問題、とりわけ卒業後に求められている能力に焦点を当て取りあげた。岩脇は、評価されている能力すべてが学生に開示されている訳ではないことを、小山は学生の行う準備行動が企業の採用基準を拡張させていると明らかにし、学生にとってそれらが採用基準を不明確なものにしていると指摘した。さらに小山（2010）が明らかにした、企業による学生時代の「注力エピソード」（小山 2010 p209）を主要材料とした評価方法は、学生に「面接で「何かをやり遂げた経験」を語るために、学業・部活動・アルバイト・資格の取得などに励」（岩脇 2006 p48）ませることとなる。ここに筆者は、大学が就職予備校としての色合いを増し、職業に就くという目的のための手段になる可能性を指摘したい。今後は若松（2012）の指摘を踏まえて大学生の進路選択の問題について研究を進めることで、浮かび上がるであろう高校生の進路選択の問題点を明らかにしていきたい。

---

[1] 河合塾によれば、ボーダーラインの設定基礎となる 2016 年度入試結果調査データにおいて、不合格者数が少ないため合格率 50%となる偏差値帯が存在せず、ボーダーラインが設定できなかった場合、ボーダー・フリー（ＢＦ）としている。

[2]日本経済団体連合会，その前身団体である経済連合会，日本経営者団体連盟，経済同友会，関西経済連合会，関西経済同友会

[3] 2005 年の「社会人基礎力に関する調査」（経済産業省）によれば「採用基準が明確でない」と回答した学生が 61%に達する一方で、同様の回答をした企業は 15%に留まっている。

【文献一覧】

- W.Norton Grubb and Marvin Lazerson(2006)「レトリックと実践のグローバル化」（筒井美紀訳）Hugh Lauder/Phillip Brown/Jo-Anne Dillabough/A.H.Halsey（2012）広田照幸/吉田文/本田由紀　編訳『グローバル化・社会変動と教育 1　市場と労働の教育社会学』東京大学出版会 pp129‐151
- 飯吉弘子（2012.12）「戦後日本産業界の人材・教育要求変化と大学教養教育」　『日本労働研究雑誌』54 巻 pp6‐18
- 岩脇千裕（2006）「大卒新卒者に求める「能力」の構造と変容―企業は「即戦力」を求めているのか―」『Works Review』vol.1 pp36-49
- 苅谷剛彦（2001.4）「変貌する高校―高校教育の変化は大学に何をもたらすのか―」ジャーナル『IDE　現代の高等教育』427 号 pp5‐14
- 苅谷剛彦（2010.3.19）「大卒就職の何が問題なのか―歴史的・理論的検討―」苅谷剛彦／本田由紀『大卒就職の社会学―データからみる変化―』東京大学出版 pp1‐26
- 河合塾 Kei-Net「入試難易度予想ランキング表」http://www.keinet.ne.jp/rank/
- 最終閲覧 2017.3.30
- 河合塾 Kei-Net（2014）「特集 2015 年度入試直前動向分析」『Guideline12 月号』http://www.keinet.ne.jp/gl/14/12/toku_1412.pdf　最終閲覧 2016.12.19
- 河合塾 Kei-Net（2015）「特集 2016 年度入試直前動向分析」『Guideline12 月号』http://www.keinet.ne.jp/gl/15/12/12_toku.pdf　最終閲覧 2016.12.19
- 河合塾 Kei-Net（2016）「特集 2017 年度入試直前動向分析」『Guideline12 月号』http://www.keinet.ne.jp/gl/16/12/toku.pdf　最終閲覧 2016.12.19
- 小山治（2010.3.19）「なぜ企業の採用基準は不明確になるのか」苅谷剛彦／本田由紀『大卒就職の社会学―データからみる変化―』東京大学出版 pp199‐222
- 竹内洋（1996.10）「大衆受験社会のパラドックス―欲望なき競争のゆくえ」ジャーナル『児童心理』50 巻 pp1342‐1347

- 竹内洋（2000.12）「入試と受験の 100 年」ジャーナル『IDE　現代の高等教育』424 号 pp30 - 34
- 竹内洋（2001.5）「大衆受験社会の終焉」ジャーナル『教育と医学』49 巻 pp423 - 429
- 中央教育審議会（1999）『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』
- 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』
- 服部周憲（2007.4）「全入時代―変化する大学入試・変化する受験生」ジャーナル『IDE　現代の高等教育』489 号 pp32 - 37
- 広田照幸（2015）「職業教育主義を超えて - 学校の役割を再考する」『教育は何をなすべきか―能力・職業・市民』岩波書店
- 文部科学省『学校基本調査―平成 28 年度（速報）結果の概要―』http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1375036.htm 最終閲覧 2017.3.30
- 読売新聞夕刊（2006.10.24）「必修「地理・歴史」全員履修漏れ」
- 若松養亮（2012.2.15）『大学生におけるキャリア選択の遅延―そのメカニズムと支援―』

［研究ノート］

普通科高校に対する都道府県キャリア教育施策の検討

杉浦　大暉（人間学群教育学類・3 年）

1.　問題の所在

2016 年現在、高等学校進学率は 98.7%であり、そのうち普通科に在籍する生徒の割合は 72.9%となっている [1]。高等教育機関への進学率の増加に伴い、主に大学進学のための教育を受ける層の拡大とともに増大した高等学校普通科（以下普通科高校、または単に普通科と呼ぶ）には多くの課題がみられる。その一つに、2011 年の中央教育審議会答申「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」において、「高等教育への進学希望者の中には、将来の生き方・働き方について考え、選択・決定することを先送りする傾向が強く、多くの生徒にとって、高等学校は高等教育機関へのいわば通過点となり、進路意識や目的意識が希薄なままとりあえず進学している者がいる」状況が指摘されている（中央教育審議会 2011,p.43）。また同答申では、普通科高校のうちに進学希望者の多い高校について、「進学を志向した指導が展開されることは教育の一つの役割として重要である」ことを述べつつ、「高等教育機関、特に選抜性の強い大学への進学を第一としたものに偏りがちであるという指摘もある」と言及している（中央教育審議会 2011,p.12）。従来こういった普通科高校は、選抜性の強い大学へ生徒を進学させることを第一の目的とすることにより、生徒及びその保護者のニーズに応えてきた。しかしこうした指導は目の前の進学のみを焦点化した「出口指導」と呼ばれ、2006 年に文部科学省がまとめた報告書では大学卒業時に進学も就職もしない者の増加の理由の一端とされた（文部科学省 2006,p.1）。同報告書ではこうした大学進学希望者が多い普通科高校に対するキャリア教育の必要性について、「生徒が将来における社会参加を視野に入れて、何のために学び続けるのか、何を目指して、何を学ぶのかというように、大学進学の意義を理解し、目的を持って勉学や諸活動に取り組むことができるよう、キャリア教育に取り組む必要がある」とまとめている（文部科学省 2006,p.5）。このように進学希望者の多い普通科高校においても、大学以降の将来の自分の姿を描きながら、そこに学びの意味を関連付けていくことが求められている。

平成 21 年に改訂された高等学校学習指導要領の総則でキャリア教育の推進が明示されて以降、各高等学校では教育活動全体を通じて組織的・計画的なキャリア教育の実施が求められた。普通科においては先述の答申で 4 つの方策が述べられている。第一に「社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力や態度を育成すること」、第二に「キャリアを積み上げていくうえで必要な知識等を、教科・科目を通して理解させること」、第三に「卒業生・地域の職業人とのインタビューや対話、就業体験活動等の体験的な学習の機会を、計画的・体系的なキャリア教育の一環として十分に提供し、これらの啓発的な経験を通して、進路を研究し、自己の適性の理解、将来設計の具体化を図らせること」、そして第四に「これらの学習を通して、自らの価値観、とりわけ勤労観・職業観を形成、確立できるようにすること」である（中央教育審議会 2011,pp.49-50）。第一についてはキャリア教育の視点で高校教育を捉えなおすこと、第二については教科・科目の中でキャリア教育を実施することが求められており、各高校はこれまでの校内での取組をキャリア教育の視点から再構成することでこの方針に取り組むことができる。また第四の方針は第一から第三の方針を踏まえたものである。一方、第三については校内での取組にとどまらず外部機関との連携を要するものである。リクルート進学総研が 2014 年に行った調査では、各高校で実施している進路指導の取組として、就業体験（インターンシップ）を実施していると答えた普通科高校は 46.2%であった。専門学科が 92.6%、総合学科が 77.8%であるのに比べるとかなり低く、特に進学希望者が 95%以上の高校では 24.0%にとどまっている [2]。辰巳

は 2012 年の行われた同様の調査結果の傾向を受けて、普通科におけるキャリア教育について学校内部での取組（キャリア教育についての事項独自の定義づけ、計画作成や校内研修会の実施など）は他の学科と比較してより実施されているとし、「外部からの影響を排し、学校内のリソースのみで、キャリア教育の実施が進められている」と外部機関との連携の不足を指摘している（辰巳 2014,pp.107-108）。また平成 26 年度の国立教育政策研究所の調査では、在学中に一度でもインターンシップを経験した普通科の生徒は、上昇傾向はみられるものの全体の 21.5%にとどまっている [3]。ここから読み取れることは、大学進学希望者の多い普通科ではインターンシップ等を実施している高校がそもそも少なく、また実施していても限定的に希望者を募る形となっており、多くの生徒が体験的な学習の機会を得られていないという現状である。

インターンシップについては普通科の 41.4%の高校生が在学時に実施してほしかった体験活動として挙げた調査結果もあり [4]、根強い要望がある。それにもかかわらず普通科高校をはじめとする高等学校が盛んにこれらを行わない理由として、国立教育政策研究所の調査では「授業時数の確保が困難」、「受け入れ先の確保が困難」といった高校側の苦悩が浮き彫りとなった [5]。授業時数の確保という問題は、インターンシップ等の体験的な活動の教育課程の位置づけに関わるところである。教科・科目を通したキャリア教育であれば当該教科・科目の時間に行うことができるが、体験的な活動を新たに行う場合、これまでの特別活動や総合的な学習の時間の内容を見直し、あるいは削って組み入れることになる。この点に困難さを感じているものと思われる。また受け入れ先の確保の問題は、学校外の機関との連携を構築することへの困難である。先述の辰巳の指摘の通り、大学への進学を意識させることを第一とする指導は学校内部の資源のみで成り立つため、こういった指導を主として行ってきた普通科高校では、その高校にとっての新たな取組としての連携先や方法について困難さを感じているものと思われる。以上二つの回答は「必要性を感じない」という回答を上回っており、普通科高校も必要性については認識しているものと思われる。普通科高校のキャリア教育のさらなる推進のためには、インターンシップ等の体験的な活動を行う障壁となっているこれらの点を乗り越え、先述の答申の第三の方針を十分に達成することが必要不可欠である。

2.　課題と研究方法

以上の問題の所在より、本研究ノートでは普通科におけるインターンシップ等の体験的な活動を行う上での学校側の障壁である、授業時数の不足や受け入れ先の確保といった問題を解決する方策について検討することを課題とする。その際、まず都道府県のキャリア教育施策を整理し、地方自治体が各高校に対して行っている体験的な活動の促進を含む具体的な施策を洗い出す。そのうえで、特に先進的な事例について詳細に検討し、普通科高校にインターンシップ等の体験的な活動が広く普及するための知見を得る試みとする。

3.　都道府県による普通科へのキャリア教育施策

(1)　都道府県の施策を検討する意義

ここではまず都道府県が行っている普通科高校に対するキャリア教育施策を整理する。インターンシップ等の体験的な活動を取り入れたキャリア教育を展開している先進的な普通科高校は全国に存在するものの、その取り組みの多くは学校独自の取組に終始していると思われる。一方、都道府県の教育委員会等による施策は、所管する都道府県立の高校全体に影響を与えるものである。研究開発校などの先進的な取組を行う高校の成果を踏まえている場合もあり、都道府県の施策は一部の高校での取り組みを都道府県全体へ広める役割を担っている。つまり都道府県には国の大まかな指針を地域の特性に合わせ具現化し、各高校が取り組みやすいような形の施策で普及する、いわば国と各高校を「つなぐ」役割がある。そこで都道府県による普通科高校へのキャリア教育施策を整理することで、各都道府県が普通科におけるインターンシップ等の体験的な活動を取り入れたキャリア教育について各高校にどう支援し、何を求めているかを明確にし、本研究ノートの課題を達成するための基礎とする。

(2)　都道府県による施策の整理

実際に都道府県の施策を整理するにあたって、最新の施策に関する情報を得るため、各都道府県が発表する教育振興基本計画にあたった。教育振興基本計画は教育基本法第 17 条 2 項の規定により政府の計画を参酌しつつ地域の実情に合わせて策定するもので、策定は努力義務ではあるが、全都道府県で教育振興基本計画に相当するものを確認することができた。よってまずは各都道府県の教育振興基本計画から普通科高校のキャリア教育施策に関係する箇所をまとめた。記述がみられない場合は普通科を含めた高校全体に関する施策をまとめた。また教育振興基本計画に相当するものにキャリア教育の具体的な施策がみられなかった場合は、必要に応じて毎年度計画に沿って実行する施策を掲載する「アクションプラン」や、高校に限定された整備計画や構想計画等を参照した。なお今回は研究の課題に即し、専門学科等に限定して行われる職業教育や就職に関する記述は掲載していない。また普通科高校に対する施策が掲載されている都道府県についても、必要に応じてその他高校全体に対する施策を掲載している。結果を以下の表 1 に示す。

表 1　都道府県の教育振興基本計画等における高校対象のキャリア教育施策一覧

都道府県	参照計画等	実施年度	普通科高校に限定した取り組み	普通科高校を含め高校を対象とした取り組み	備考
北海道	北海道教育推進計画（改訂版）	H25-29	特記なし	・高校生のインターンシップの推進	
青森県	青森県教育振興基本計画	H26-30	特記なし	・大学との連携による高校生のキャリア形成	H28 年度末に高等学校教育改革推進計画基本方針が策定される予定
岩手県	岩手の教育振興	H22-31	特記なし	特記なし	「いわてのキャリア教育指針」にて「いわてのキャリア教育」を定義。
	いわてキャリア教育の手引　高等学校篇	H22 年 8 月策定	特記なし	（「いわてのキャリア教育」の定義に基づいて「総合生活力」と「人生設計力」の向上を目指す推進方法がまとめられている）	具体的な最新の政策については見当たらなかった
宮城県	宮城県教育振興基本計画	H22-31	特記なし	特記なし	宮城県では、自分が将来社会人としてどのような役割を果たすべきか、また果たせるかという観点を軸にキャリア教育を「志教育」と再構築して呼ぶ。
	新県立高校将来構想第 3 次計画	H29-32	特記なし	・各学校において「志教育」の全体計画及び年間指導計画の作成 ・高等学校教育課程への「志教育」の位置づけに関する研究 ・学問分野への理解を一層深めるための大学と連携した取り組み ・社会人等を活用したワークショップ形式セミナーの奨励 ・ボランティア活動、職場見学やインターンシップなどの充実	
	第 2 期あきたの教育振	H27-H31	特記なし	・キャリアアドバイザーや就職支援員の配置	「ふるさと教育」を基盤としてキャリア

	興に関する基本計画				教育を展開
秋田県	第七次秋田県高等学校総合整備計画	H28-H37	・大学進学希望者が多い普通科において、インターンシップ等体験的な活動を推進する	・キャリア教育の全体計画の改善とそれに基づいた実践、及び先進的に取り組む学校の支援 ・インターンシップ等学校外における学修の単位認定促進 ・体験的な活動の事前・事後学習の充実 ・キャリアアドバイザーや就職支援員の配置 ・外部講師を招いた講話・実習授業の充実	主権者教育の推進も併せて記載
山形県	第 6 次山形県教育振興計画	H27-31	特記なし	・投票権年齢等の 18 歳引き下げへの対応（公民としての資質の育成とともに）	若者の県内定着・県内回帰と並列の記述
	県立高校再編整備基本計画	H27-36	特記なし	・大学や地元企業の訪問、地域のボランティア活動に参加等の体験的な活動 ・すべての学校においてインターンシップや職場体験等の体験的な学習や、「プロフェッショナルからのメッセージ（職業人講話）」の事業	若者の県内定着・県内回帰と並列の記述
福島県	第 6 次福島県総合教育計画	H25-32	特記なし	・インターンシップ等の推進	インターンシップ等の推進は比較的就職希望者向けの支援の記述
茨城県	いばらき教育プラン	H28-32	特記なし	・H32 年度のインターンシップに参加した生徒のいる全日制高等学校の割合 100%（数値目標） ・インターンシップ等の体験活動の機会を計画的、系統的に提供する	
栃木県	栃木県教育振興基本計画 2020－教育ビジョンとちぎー	H28-32	特記なし	・地域や産業界、関係機関等との連携を深め、インターンシップ等の実施を通して、将来の自己の在り方や生き方を考えさせ、一人一人の職業観や勤労観の確立を目指す ・やがて親となる世代である高校生が、親、家族・家庭の意義や役割、地域社会について主体的に学べるようにとちぎの高校生「じぶん未来学」プログラムを全県立学校で実施、地域への愛着や定住意識の醸成を図る	キャリア教育と並列で「とちぎ子どもの未来創造大学」の充実も記載
群馬県	第 2 期群馬県教育振興基本計画	H26-30	・企業や大学等の研究機関、行政機関、医療機関等で普通科高校の生徒を対象としたインターンシップを実施	・キャリア教育担当教員の情報交換や生徒の卒業後の進路調査・分析等を行う ・インターンシップについて、その目的、内容を明確化・具体化し産業界と円形して推進する ・H30 年度の公立高校全日制における高校 3 年間でインターンシップに参加したことがある生徒の割合 50%（数値目標）	課題として、「普通科高校において、大学等の先にある社会を認識させること」が明記されている
埼玉県	第 2 期　生きる力と絆の埼玉県教育プラン―埼玉県教育振興基本計画―	H26-30	特記なし	・家族や地域・企業との連携を強化	専門高校における産業教育に注力している（全国リードのマークあり）
千葉県	新　みんなで取り組む「教育立県ちば」プラン（第 2 期千葉県教育振興基本計画）	H27-31	特記なし	・高校生が近隣小中学校に出向き授業支援等をすることで相互の進路意識や学習意欲の醸成を図る ・大学と高等学校等の連携を促進、生徒が大学レベルの講義等に参加したり、大学等で学習する機会を充実 ・科目「産業社会と人間」の理解を深め指導力を向上させるための教員研修 ・大学や研究機関、地域産業界と連携したインターンシップ	

東京都	東京都教育ビジョン（第 3 次）	H25-29	・総合学科における必履修科目「産業社会と人間」を参考にして普通科等の他の学科でも系統的なキャリア教育の実践を図るための方策について研究し実施	・社会人・職業人として自立して生きていくために必要な能力や態度を身につける教育プログラムを企業や NPO 等との連携により開発・実施 ・中途退学者の未然防止や進路支援に関する必要な仕組みを構築	
	都立高校改革推進計画新実施計画	H28-30	・地元企業や NPO、剥年就労者支援機関と連携し、体験実習等を組み込んだ職業に関する学校設定科目の充実 ・道徳教育とキャリア教育の一体化を図った、人間としての在り方生き方に関する新教科「人間と社会」を開発し、H28 年度からすべての都立高校で実施		主権者意識の醸成も同項目に並列して記載
神奈川県	かながわ教育ビジョン	H19-（H27 一部改訂）	特記なし	特記なし	
	かながわグランドデザイン（第 2 期実施計画）	H27-30	特記なし	特記なし	かながわ教育ビジョンとかながわグランドデザインを合わせて教育振興基本計画と位置付けている
	県立高校改革基本計画	H27 年 1 月制定	特記なし	・キャリア教育実践プログラムの改善、充実の推進	シティズンシップ教育も並列して記載
	県立高校改革実施計画（第 1 期）	H28-31	特記なし	（教育課程等の改善という項目に「キャリア教育の観点も踏まえつつ」とあり、キャリア教育の考え方に基づいてプログラミング教育、歴史・伝統文化教育等の諸施策が推進されていると思われる）	重点目標 1 は上述の基本計画に対応している
新潟県	新潟県教育振興基本計画	H26-30	特記なし	・主体的な進路選択とふるさとへの愛着や誇りを育むため、地域・産業界と連携してインターンシップ等を一層充実 ・自分の将来を設計することの意義を理解させるため、高校生・保護者を対象としたキャリア教育フォーラムを地域・産業界と連携して県内各地で開催、意識の啓発を図る	「ふるさとへの愛着や誇り」を持つことが目指すものとして併記されている
富山県	富山県教育振興基本計画	H25-29	・普通科高校でのインターンシップ体験率 60%（数値目標）	職業観、勤労観をしだてるためのインターンシップ、企業経営者等による講演など、キャリア教育の推進	ふるさとへの誇りや愛着をもつふるさと学習の推進や道徳教育なども併記されている
石川県	第 2 期石川の教育振興基本計画	H28-32	特記なし	・すべての全日制高等学校においてインターンシップを実施 ・県内に拠点を有し世界的規模で活躍する企業のトップの講演会実施 ・H32 年に全日制高等学校在学中にインターンシップ等に参加した生徒の割合 80%（数値目標）	専門学科での職業教育への記述が多め
福井県	福井県教育振興基本計画	H27-31	・普通科系高校生による県内の企業訪問機会を新設	・福井県ゆかりの企業経営者など「ふるさと先生」による特別授業を全高校に拡充 ・高校生がふくいと都会の生活を比較した副教	ふるさと教育を前提としてキャリア教育が行われている

				材を活用して自らのライフプランを作成するライフプラン学習を実施	
山梨県	新やまなしの教育振興プラン	H26-30	特記なし	・自立支援、地域連携、先端科学技術、定住促進等に資する体験活動やインターンシップの実施を支援	
長野県	第 2 次長野県教育振興基本計画	H25-29	・高校の普通科において「産業社会と人間」や職業科目の導入、専門高校との連携等により生徒の目的意識、職業観や勤労観を育む教育に取り組む	・高校生の就業体験活動の充実 ・高校生が赤ちゃんや幼児との触れ合いを通じ子育てを理解する教育を推進 ・H29 年度に在学中に就業体験活動を実施した全日制高校生（高 3）の割合 100%（数値目標） ・H29 年度に「働きたい仕事がイメージできる」と答える高校生（高 1）の割合 70%（数値目標）	地域を支える人材確保という視点から普通科での「産業社会と人間」や職業教育の導入が検討されている
岐阜県	第 2 次岐阜県教育ビジョン	H26-30	・普通科高校を中心に専門知識を持ったアドバイザーを配置	特記なし	男女共同参画社会の実現の視点から個性を生かすキャリア教育についても記載がある
静岡県	静岡県教育振興基本計画『有徳の人』づくりアクションプラン第 2 期計画	H26-29	特記なし	・日本の次世代リーダー育成研修（学者や経済人を講師に招き、ディスカッション等を行う「日本次世代リーダー養成塾」に高校生を派遣）を実施 ・H29 年度に自分の将来に対するはっきりとした夢や希望を持っていると答える生徒の割合 70%（数値目標） ・H29 年度にキャリア教育（進路指導を含む）に関する研修を実施した学校の割合 75%（数値目標）	
愛知県	愛知の教育ビジョン 2020－第三次愛知県教育振興基本計画－	H28-32	・「産業社会と人間」又は総合的な学習の時間を活用したキャリア教育に関する授業（1 単位以上）を実施 ・キャリア教育コーディネーター等を活用し、ジョブ・シャドウイングの取り組みを広げるなどインターンシップ等に参加する生徒の増加	特記なし（学科別の記載）	女性の活躍促進の意味からもすべての普通科においてキャリア教育に関する科目開設が言及されている
三重県	三重県教育ビジョン	H28-31	特記なし	・H31 年度に高等学校（全日制）においてインターンシップを体験した生徒の割合 35%（数値目標） ・H31 年度に地域等の人材を招へいした授業を行っている学校の割合 100%（数値目標） ・H31 年度にキャリア教育の全体計画を策定している高等学校の割合 100%（数値目標）	シティズンシップ教育、消費者教育についても記載がある
滋賀県	第 2 期滋賀県教育振興基本計画	H26-30	特記なし	・インターンシップなどの体験を重視した活動や外部人材の活用等、地域や産業界と連携・協働した取り組みの推進	
京都府	京都府教育振興プラン～つながり、創る、京の知恵～	H28-32	特記なし	特記なし	
大阪府	大阪府教育振興基本計画	H25-34	特記なし	特記なし	夢や志をはぐくむ教育の充実が特に義務教育段階で提唱されている
	大阪府教育振興基本計	H25-29	特記なし	・専門学校や企業、外部人材と連携して、職業適性診断や職業体験、インターンシップなど各校の生徒のニーズに応じたキャリア教育・職業	

	画～事業計画～			教育プログラムを実践 ・すべての府立高校において、「志（こころざし）学」を教育課程に位置づけ、推進を図る	
兵庫県	第 2 期ひょうご教育創造プラン（兵庫県教育基本計画）	H26-30	特記なし	特記なし	毎年取り組む具体的施策を実施計画として詳細に取りまとめている
	第 2 期ひょうご教育創造プラン（兵庫県教育基本計画）平成 28 年度実施計画	H28	特記なし	・キャリア教育実践研修、初任者研修の充実 ・すべての高校生を対象に職場や地域の企業等における就業体験に取り組む「就業体験事業～インターンシップ推進プラン～」の実施	
奈良県	奈良県教育振興大綱	H28-31	特記なし	特記なし	毎年取り組む具体的施策をアクションプランとして詳細に取りまとめている
	平成 28 年度奈良県教育振興大綱アクションプラン	H28	特記なし	・県内の企業や医療・福祉などに関する法人等へのインターンシップを拡大 ・キャリアプランナーの増員	
和歌山県	第 2 期和歌山県教育振興基本計画	H26-30	特記なし	特記なし	毎年取り組む具体的施策をアクションプランとして詳細に取りまとめている
	和歌山県教育振興アクションプラン 2016	H28	特記なし	・「高校生のための和歌山未来塾」（様々な分野のオピニオンリーダーを招いて行う教育講演会）の開催を通して、自己と社会の双方についての多様な気づきや発見を経験させ、自らの将来を考えさせる	
鳥取県	鳥取県教育振興基本計画	H26-30	特記なし	特記なし	毎年取り組む具体的施策をアクションプランとして詳細に取りまとめている
	平成 28 年度鳥取県教育振興基本計画アクションプラン	H28	・「教えて先輩」版キャリア塾を実施（年 1 回程度、県内外企業で活躍する卒業生の職場を訪問し、内容についての意見交換、企業見学、職場体験活動等を実施）	・「ようこそ学校へ」版」キャリア塾を実施（各学年 1 回、外部講師を活用したワークショップ等を実施） ・体系的なキャリア教育全体計画の作成 ・地域や産業と連携した包括的なキャリア教育の推進 ・大学、小・中学校と連携したキャリア発達支援 ・キャリアプランニングスーパーバイザーによる支援活動 ・地域の産業界と学校のネットワーク会議	アクションプランには鳥取県版キャリア教育推進事業の実施とあり、別ページに先の詳細な記載がある
島根県	第 2 期しまね教育ビジョン 21	H26-30	特記なし	特記なし	ふるさと教育も併記されている
岡山県	第 2 次岡山県教育振興基本計画	H28-32	特記なし	・H32 年度に高等学校 3 年間の中でインターンシップや企業訪問等を体験した生徒の割合 100%（数値目標）	毎年取り組む具体的施策をアクションプランとして詳細に取りまとめている
	平成 28 年度教育施策の		特記なし	・各学校で学科の特色や実態に応じたインターンシップや企業訪問等体験活動を実施	

	概要～第 2 次岡山県教育振興基本計画アクションプラン～				
広島県	広島県教育委員会主要施策実施方針	H28-32	・特記なし	・生徒の職業意識や社会人としての自覚の形成を促すためにインターンシップの参加を促進 ・H32 年度に中学校から高等学校に「わたしのキャリアノート」を持ち上がった生徒の割合 70%（数値目標）	県の教育振興基本計画として位置づけられた「ひろしま未来チャレンジビジョン」及び「広島県教育に関する大綱」を受けた中長期的施策（上記 2 つには具体的記載なし）
山口県	山口県教育振興基本計画	H25-29	・6 次産業を視野に入れた一体的な就業体験である「1 次産業インターンシップ」を実施	・H29 年度に体験的なキャリア教育（職場見学、職場体験活動、インターンシップ、大学・企業訪問等）を実施した公立学校の割合 100%（数値目標）	
徳島県	徳島県教育振興計画（第 2 期）	H25-29	特記なし	特記なし	
香川県	香川県教育基本計画	H28-32	特記なし	・インターンシップ、プロを講師とした授業などの実施	
愛媛県	愛媛県教育振興に関する大綱	H27-30	特記なし	特記なし	大綱を受けた平成 28 年度の教育基本方針・重点施策にはキャリア教育の充実の項目に「地域に生き地域とともに歩む高校生育成事業」「主権者教育推進事業」の記載がある
高知県	第 2 期高知県教育振興基本計画	H28-31	特記なし	（以下、キャリアデザイン事業の概要） ・県内企業及び上級学校の見学や体験的活動の充実 ・卒業を控えた生徒を対象にマナーや労働に関する研修実施 ・生徒の学習意欲向上のため、外部講師を活用したスキルアップ講習や進路講演会、大学訪問等を実施、また生徒の発表の機会の充実	基本方向 1 のなかにキャリア教育関連項目が点在しているが、キャリア教育に関する施策はキャリアデザイン事業としてまとめられている
福岡県	福岡県学校教育振興プラン	H27 年 12 月制定	特記なし	・（例えば）長期間のインターンシップ、専門性の高い実践的な教育活動の充実	県の教育振興基本計画に位置づけられた次期福岡県総合計画に反映させる福岡県教育大綱（H27 年 11 月制定）を踏まえて重点的に取り組む施策を明記したもの。現福岡県総合計画には具体的な施策が明記されていない。
	平成 27 年度福岡県教育施策実施計画	H27	特記なし	・県立高校にキャリアコーディネーターを配置し、インターンシップを中心とした取組を推進 ・H28 年度の県立高等学校生徒インターンシップ体験率 51.0%（数値目標）	最新の H28 年度版はファイルが開けず未確認のため前年度のものを掲載

佐賀県	―佐賀県総合計画 2015―人を大切に，世界に誇れる佐賀づくりプラン	H27 年 7 月制定	特記なし	特記なし	毎年取り組む具体的施策を実施計画として詳細に取りまとめている
	平成 28 年度佐賀県教育施策実施計画	H28	特記なし	・高校教育全体の学力向上を図ることで社会的・職業的自立のための主体的な線路選択の実現	
長崎県	第二期長崎県教育振興基本計画	H26-30	特記なし	・関係機関と連携して、インターンシップ受け入れ企業を拡充し、全日制課程の高校に対してインターンシップの一層の導入を推進 ・H30 年度にインターンシップの体験が自らの職業観や勤労観について考える上で役に立ったと回答した高校生の割合 90%以上（数値目標）	
熊本県	第 2 期くまもと「夢への架け橋」教育プラン熊本県教育振興基本計画	H26-30	特記なし	・産業界と連携してインターンシップを実施	
大分県	大分県長期教育計画（「教育県大分」創造プラン 2016）	H28-36	・実施先の新規開拓や普通科高校における実施を含む、インターンシップの充実	・高校 3 年間を見通した「キャリア教育推進計画」の作成など、計画的・組織的な教科指導・進路指導の充実 ・商工労働部等関係部局との連携・協力による、大学進学希望者等を対象としたフォーラム ・H31 年度に 4 日以上のインターンシップを経験した生徒の割合 37%（数値目標）	
宮崎県	第二次宮崎県教育振興基本計画（改定版）	H27-32	特記なし	・地域や企業・NPO 法人・市民団体等の持つ教育力を有効に活用して、インターンシップ等の充実を図る仕組み（宮崎版デュアルシステム）づくりに努める ・すべての県立高校で地域の職業人による授業や、インターンシップ等を実施	
鹿児島県	鹿児島県教育振興基本計画	H26-30	特記なし	・生徒のコミュニケーション能力の向上や、学業と働くことの関連性への理解が深まるよう、全ての高校生がインターンシップや企業訪問等を体験できるような取組を進める	
沖縄県	沖縄県教育振興基本計画	H24-33（施策は H24-28）	特記なし	特記なし	2017 年 3 月 18 日現在、H29 年度以降の計画は案のみ掲載がある

※本表作成にあたって、全校種に共通するキャリア教育施策はほとんどすべての都道府県で記載がみられたが、各都道府県で重複する項目が多く記載量も膨大になるため、研究の課題に即して今回は割愛した。

出典：本稿末に示す各都道府県教育振興基本計画等のウェブサイトを基に筆者作成。

上記の表 1 からわかることは、まず普通科でのキャリア教育に課題意識をもち、普通科を対象としたキャリア教育に言及している都道府県は限定的であるということである。教育振興基本計画は各都道府県によって施策への言及の仕方が異なり、大まかな方針を述べているにすぎず他の文書等で詳細に施策を定めている場合も考えられる。したがって本表から各都道府県の施策の全体像をすべて把握することは難しい。しかしながら教育振興基本計画ではっきりと具体的な施策を言及している都道府

県は、明確に普通科でのキャリア教育に課題意識をもって取り組んでいるということは推察できる。

普通科でのキャリア教育に言及している場合、1 つの傾向として中山間部を多く含む都道府県では地元の人材育成という側面からインターンシップ等を充実させる施策がみられる。長野県における「産業社会と人間」や職業科目の普通科への導入は、授業時数の不足という課題をキャリア教育や職業教育のための科目を設置するという方向性によって解決しようとしている一つの例である。このような取組は先述の答申「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」でも普通科の生徒が生徒の進路等に応じて職業科目を履修できるようにするように言及されている（中央教育審議会 2011,p.53）。また秋田県や新潟県のように故郷への愛着をもつことを前面に打ち出したキャリア教育を行っている都道府県もいくつか見られた。こういった自治体では人口流出による過疎化によって産業が衰退していくという課題があり、本研究の意図とは少し焦点が異なるが、高校卒業後すぐに就職し地域を支える生徒やいずれ地元に戻って地域に貢献できる生徒の育成は自治体のキャリア教育の課題として重要な点である。山口県の 6 次産業を視野に入れたインターンシップはまさに地元のよさを見出し、地元で活躍する生徒を育てようという意図がみられる。

長野県と同様に、東京都と愛知県もキャリア教育に関する時間を教育課程の中に組み込むことにより体験的な活動を促す施策を行っている。しかしこれら 2 つの自治体の施策の狙いは比較的都市部にあることも勘案すると地元の人材育成に重点を置くことだけにとどまらない。東京都では道徳教育とキャリア教育の一体化を図った人間の在り方生き方に関する新教科「人間と社会」を独自に制定し、平成 28 年度から全ての都立高校で実施している。また愛知県では総合学科で必履修科目となっている「産業社会と人間」または総合的な学習の時間を活用し、各普通科高校で 1 単位以上キャリア教育の時間を設けることになっている。この二つの自治体は、推進や促進という方向性を示す言葉ではなく、具体的施策を「実施」すると示されており、実際に全高校で教育課程の中にキャリア教育に関する教科または時間として位置づけられることになる。全普通科高校で実施されることになれば、内容は卒業後すぐの就職を見据えたものになるのか、大学やさらにその向こう側を見据えたものになるのかというように、生徒の実態に合わせて各校が取組を考えることになる。したがって大学進学希望者の多い普通科での取組がいかにして行われているかを検討するのに適する施策であると考えられる。

4. 東京都における教科「人間と社会」

（1） 前身となった教科「奉仕」

ここからは東京都の事例に注目してその概略と経緯、課題等を述べる。東京都では教科「人間と社会」（以下単に「人間と社会」）の設置以前に、平成 19 年度から全都立高校で教科「奉仕」（以下単に「奉仕」）を実施してきた。「奉仕」は平成 16 年 4 月に制定された東京都教育ビジョンにおける奉仕体験・勤労体験の必修化の提言を受け具体化されたもので、「奉仕活動」を体験することを指す「奉仕体験活動」を重視することを特徴としている。「奉仕体験活動」の狙いは「他人に共感し、社会の一員であることを実感する」こと、「社会に役立つ喜びや、勤労の大切さなどを体験的に学ぶ」ことである[6]。「奉仕」はすべての生徒に 1 単位（35 時間）以上履修させ、さらにそのうち少なくとも半分は「奉仕体験活動」に配当することとされた。このように体験に充てる時間を教科として教育課程に位置づけ、1 単位を配当することは「奉仕」の特徴的なところである。一方必修化に向けたパンフレットには弾力的な教育課程の編成が可能であるという項目があり、特定の学年において 1 年間履修させる一般的な方法だけではなく、特定の日、期間に集中して実施する「集中型」も方法の一つとして明記されている。実施初年度の平成 19 年では、全都立高校 282 校（当時）のうち、23 校が「奉仕体験活動」を行う時期を長期休業中に計画しており、77 校が授業日と長期休業中どちらも実施を計画していた。また実施学年は各校にゆだねられ、学年をまたがって履修することも可能であったことや、「奉仕」の教育課程への位置づけも学校設定教科としてのみならず総合的な学習の時間、特別活動等で代替することも可能であった点、「奉仕体験」を行う連携先はボランティアセンター、福祉施設等各校によってさまざまであったなどを踏まえると、実施の仕方は 1 単位以上かつ半分以上は「奉仕体験活動」に充

てるという制約以外は各校に沿った実施の在り方をゆだねられる形となった。

(2)　「人間と社会」設置の経緯と特徴

「人間と社会」の設置は「奉仕」の土台があり、これを人間としての在り方生き方に関する教科として発展的に統合した形となっている。「人間と社会」は平成 25 年度より道徳教育とキャリア教育の一体化の検討を行い、平成 27 年度の試行実施を経て平成 28 年度から全校で実施されている。「人間と社会」の目標は「価値の理解を深める学習、選択・行動に関する能力を育成する学習、体験活動などを通して、動特性を養い、判断基準（価値観）を高めることで、社会的現実に照らし、よりよい生き方を主体的に選択し行動する力を育成する」こととされている[7]。「人間と社会」の学習活動については教科「奉仕」と同じく週当たり 1 単位時間、年間 35 単位時間（1 単位以上）であり、19 単位時間を「体験活動」に当て、16 単位時間を「演習」に当てる。「演習」とは東京都教育委員会が作成した教科書にあるこれからの社会を生きていくうえで解決すべき全 18 章の課題から 4 テーマ以上をアクティブラーニング形式で行うものである。「奉仕」では「奉仕体験活動」を中核としてその他の時間を事前指導、事後指導に当てる時間としていたが、「人間と社会」では教科書を用いたテーマごとの学習も行い、さらに全 18 章のテーマは各教科の学習内容と関連しているため、「人間と社会」での学習が他の教科での学習に生かされる（またはその逆も考えられる）仕組みになっている。この点は今ある学習を他の学習に関連付け、学びの意義を認識させるキャリア教育の観点が踏まえられている。

「人間と社会」はこのように「奉仕」で行ってきた体験的な活動を教育課程の 1 単位時間の中で行うという特徴を残しつつ、さらに各教科の学習とつながるテーマを盛り込んだ教科書を使用し、自己の在り方生き方についてアクティブラーニングの手法を用いて考えるという新たな取組を行うことになっている。普通科における体験的な活動を取り入れる知見として、体験的な活動及び事前学習及び事後学習を行ったり、生徒の目指す進路を見据えたテーマを用いて議論をする中で基礎的・汎用的能力を養ったりする特設の時間を教育課程の中にしっかりと 1 単位時間設け、その時間の大まかな枠組みを都道府県が各高校に提示するという方法は一つ有効なところではないだろうか。

(3)　「人間と社会」の今後の課題

「人間と社会」は平成 28 年度より全都立高校で実施されているので、今年度が全高校実施初年度である。したがって「人間と社会」を学習する前後の生徒の変容の調査や成果発表等は今後発表があるものと思われる。現段階で指摘できる課題として、担当する教員がこの教科の目標やねらいを理解し、また教科書を用いた「演習」の内容や方法を適切に進められるかという点がある。これは平成 27 年度の試行段階の前に東京都教育委員会定例会において「人間と社会」の説明がなされたときに委員から上がった指摘でもある。具体的には、「人間と社会」を担当する教員は原則としてホームルーム担任が中心となり、副担任あるいは学年で指導する体制が想定されていることに対し、社会経験が 5 年未満の 20 代の若い先生に対しての研修は考えているのかという質問が委員から上がった。これに対する事務局の返答の中に「20 校ほどの先行的、試行的に実施している学校があるのですけれども、その学校からの声といたしまして、やはり教える担任に任せたり、あるいは学年に任せていたのでは到底無理だというのがあります。つまり、学校としてこの教科をどのようにしていくかという体制を作らなくてはいけないということと、この教科を中心になって進める推進者を養成してほしいということはかなり言われております。(略)」[8]という先行実施した高校の要望があった。すなわち「人間と社会」という新教科を各高校が自校の現状と教育目標に照らし合わせてどのように学校全体の取組に位置づけていくかという視点が不可欠であり、またそれを先導的に行うことのできる教員の存在も必要であるということである。全都立高校対象のトップダウンの施策を各校がどう咀嚼し実施するかは施策の成否を分ける非常に重要な問題であり、それぞれの高校ごとに置かれている現状は異なるものの、立地等の地域性や学力の状況といった類似する状況を整理し、分類した高校で施策が成功した事例、改善が必要な事例を分析することで、今後の「人間と社会」のさらなる効果的な促進や、他の自治体

での取組に還元することが可能である。自身の問題意識に沿えば、大学進学希望者の多い高校（東京都では進学指導重点校を中心とする高校）において、「人間と社会」という新教科を高校全体や各教員がどのように捉え、実行していったかを整理することが今後の課題となる。

5. 本稿のまとめと今後の課題

本稿では、特に普通科におけるキャリア教育の実施において、インターンシップ等の体験的な活動を行う上での学校側の障壁である、授業時数の不足や受け入れ先の確保といった問題を乗り越える方策について検討することを課題とした。その方法としてまず都道府県の教育振興基本計画を参照し普通科高校に対するキャリア教育施策を整理したところ、普通科でのキャリア教育に課題意識を持っている自治体は多くはなかったものの、山間部等では地域の産業を守り地域に貢献できる生徒の育成を図る自治体がみられた一方、東京都や愛知県では教育課程の中にキャリア教育に関する時間を組み込むという施策を行っていることが分かった。これら二つの自治体の施策は、インターンシップ等の体験的な活動を行う上での困難の一つである授業時数の確保という問題を克服する一つの方策として有効であると考えられることから、今回はすでに実施されている東京都における人間の在り方生き方に関する新教科「人間と社会」の経緯、概略及び課題を示した。その結果、「人間と社会」は奉仕体験活動を重視した前身の教科「奉仕」を踏まえて再構成したものであり、教科書を用いた「演習」を取り入れることで体験的な活動と教室の中で行う学習どちらも重視しており、この点は非常に示唆に富むものであった。一方、「人間と社会」を今後継続的にキャリア教育として効果の高い教科にしていくためには各学校の生徒の実態を踏まえた各校独自の位置づけや、それを先導的に行う教員の存在が不可欠であることが課題として浮かび上がった。

本研究ノートの課題を以下に三つ挙げる。一つ目に、「人間と社会」を各校、とりわけ大学進学希望者の多い高校がどのように再構成し実施したのかを確認する必要がある。その際、各高校の方針の違いに着目し、詳細に分析をする必要がある。二つ目に、東京都と同様に教育課程内で「産業社会と人間」もしくは総合的な学習の時間を用いて 1 単位以上キャリア教育の時間を設けるとした愛知県についての調査が必要である。東京都とは異なり独自に新たな教科を設定するわけではないが、「人間と社会」における課題の一つとして挙げた各校の学校全体の中におけるキャリア教育の時間の位置づけの在り方や、先導的に行う教員の存在、また各教員の意識の変容などの視点は東京都の事例と同様にみることができる。このような視点から愛知県の施策の調査を今後検討していきたい。三つ目に、インターンシップ等の体験的な活動を行う上での障壁の一つである、体験的な活動を受け入れてもらう事業所の確保について、本稿で十分に論じることができなかった。「人間と社会」では「奉仕」のときから継続的に行っている「奉仕体験活動」を基盤にして行っていると考えられ、「奉仕」の段階で各校がどのように受け入れ先を確保したかについては明らかにできなかった。また「奉仕体験活動」は、その趣旨からインターンシップ等の事業所で行うものではないボランティア活動を行う高校もあるため、受け入れ先の確保という課題を解決するために、やはり教育振興基本計画に「ジョブ・シャドウイングの取り組みを広げるなどインターンシップ等に参加する生徒の増加」と記載している愛知県の事例の調査が必要である。

【註】

1　平成 28 年度学校基本調査による。
2　リクルート進学総研「2014 年高校の進路指導・キャリア教育に関する調査報告書」による
3　国立教育政策研究所「平成 26 年度職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果（概要）」による
4　国立教育政策研究所「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第一次報告書」（平成 25 年）による
5　国立教育政策研究所「職場体験・インターンシップ現状把握調査」（平成 16 年）による

6　東京都教育委員会「奉仕体験活動　必修化に向けて」パンフレット（平成 18 年）による（http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/2bunka/dai7/siryou4.pdf）
7　東京都教育委員会「学校設定教科「人間と社会」の設置及び使用教科書について」別紙資料（平成 28 年）による（http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2016/02/20q2c600.htm）
8　平成 27 年度第 3 回東京都教育委員会定例会議事録の報告「(1) 人間としての在り方生き方に関する新教科「人間と社会（仮称)」について」における遠藤委員の質問に対する金子指導部長の返答（p.24）を掲載

【文献一覧】

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)」
文部科学省（2006)「高等学校におけるキャリア教育の推進に関する調査研究協力者会議報告書～普通科におけるキャリア教育の推進～」
辰巳哲子（2014)「普通科高校におけるキャリア教育施策の動向―「進路指導・キャリア教育に関する調査」から―」リクルートワークス研究所研究報告 Vol.9

○表 1 の作成の際に参照したウェブサイト等

- 北海道教育推進計画 http://www.dokyoi.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ksk/kaiteiban/dai3-2.pdf
- 青森県教育振興基本計画 http://www.pref.aomori.lg.jp/soshiki/kyoiku/e-seisaku/files/26-30_kyoikushinkokihonkeikaku_aomoriken.pdf
- 岩手の教育振興 http://www.pref.iwate.jp/dbps_data/_material_/_files/000/000/007/104/kyouikushinkou.pdf
- いわてキャリア教育の手引　高等学校篇 http://www.pref.iwate.jp/dbps_data/_material_/_files/000/000/003/264/tebikikoko.pdf
- 宮城県教育振興基本計画 https://www.pref.miyagi.jp/uploaded/life/66421_86918_misc.pdf
- （宮城県）新県立高校将来構想第 3 次計画 https://www.pref.miyagi.jp/uploaded/attachment/611299.pdf
- 第 2 期秋田の教育に関する基本計画 http://www.pref.akita.lg.jp/uploads/public/archive_0000009475_00/keikaku2.pdf
- 第七次秋田県高等学校総合整備計画 http://www.pref.akita.lg.jp/uploads/public/archive_0000008529_00/20160317.pdf
- 第 6 次山形県教育振興計画 http://www.pref.yamagata.jp/ou/kyoiku/700001/rokkyoushin/7b2c66b215c715f62770c655980b2632f82088a08753b_518a5b50-51684f53.pdf
- （山形県）県立高校再編整備基本計画 http://www.pref.yamagata.jp/ou/kyoiku/700001/rokkyoushin/7b2c66b215c715f62770c655980b2632f82088a08753b_518a5b50-51684f53.pdf
- 第 6 次福島県総合教育計画 http://www.pref.yamagata.jp/ou/kyoiku/700001/rokkyoushin/7b2c66b215c715f62770c655980b2632f82088a08753b_518a5b50-51684f53.pdf
- いばらき教育プラン http://www.pref.yamagata.jp/ou/kyoiku/700001/rokkyoushin/7b2c66b215c715f62770c655980b2632f82088a08753b_518a5b50-51684f53.pdf
- 栃木県教育振興基本計画 2020―教育ビジョンとちぎ― http://www.pref.yamagata.jp/ou/kyoiku/700001/rokkyoushin/7b2c66b215c715f62770c655980b2632f82088a08753b_518a5b50-51684f53.pdf

- 第 2 期群馬県教育振興基本計画 http://www.pref.yamagata.jp/ou/kyoiku/700001/rokkyoushin/7b2c66b215c715f62770c655980b2632f82088a08753b_518a5b50-51684f53.pdf
- 第 2 期　生きる力と絆の埼玉県教育プラン―埼玉県教育振興基本計画― https://www.pref.saitama.lg.jp/f2203/documents/mokuhyou1_1.pdf
- 新　みんなで取り組む「教育立県ちば」プラン（第 2 期千葉県教育振興基本計画） http://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/seisaku/keikaku/plan2/index.html
- 東京都教育ビジョン（第 3 次）http://www.metro.tokyo.jp/INET/KEIKAKU/2013/04/DATA/70n4b101.pdf
- 都立高校改革推進計画新実施計画 http://www.metro.tokyo.jp/INET/KEIKAKU/2016/02/DATA/70q2c302.pdf
- かながわ教育ビジョン http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/796284.pdf
- かながわグランドデザイン（第 2 期実施計画）http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/783703.pdf
- （神奈川）県立高校改革基本計画 http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/life/1000120_3268943_misc.pdf
- （神奈川）県立高校改革実施計画（第 1 期） http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/life/1000120_3268982_misc.pdf
- 新潟県教育振興基本計画 http://www.pref.niigata.lg.jp/HTML_Simple/444/496/02_housin2,0.pdf
- 富山県教育振興基本計画 http://www.pref.toyama.jp/cms_pfile/00013656/00645384.pdf
- 第 2 期石川の教育振興基本計画 https://www.pref.ishikawa.lg.jp/kyoiku/plan2/documents/plan2_all.pdf
- 福井県教育振興基本計画 http://www.pref.fukui.lg.jp/doc/kyousei/pub-com_d/fil/151225keikaku.pdf#search=%27%E7%A6%8F%E4%BA%95%E7%9C%8C%E6%95%99%E8%82%B2%E6%8C%AF%E8%88%88%E5%9F%BA%E6%9C%AC%E8%A8%88%E7%94%BB%27
- 新やまなしの教育振興プラン https://www.pref.yamanashi.jp/kyouikusom/somkikaku/somkikaku/documents/sinsinkouplan.pdf
- 第 2 次長野県教育振興基本計画 https://www.pref.nagano.lg.jp/kyoiku/kyoiku02/gyose/zenpan/keikaku/documents/honbunall.pdf
- 第 2 次岐阜県教育ビジョン http://www.pref.gifu.lg.jp/kensei/kakushu-iinkai/kyoiku-iinkai/17765/seisaku/index_6097.data/2nd-vision-all.pdf
- 静岡県教育振興基本計画『有徳の人』づくりアクションプラン第 2 期計画 https://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/2010-kihon/documents/educationplan2_1.pdf
- 愛知の教育ビジョン 2020－第三次愛知県教育振興基本計画－ http://www.pref.aichi.jp/uploaded/life/126082_95063_misc.pdf
- 三重県教育ビジョン http://www.pref.mie.lg.jp/common/content/000627286.pdf
- 第 2 期滋賀県教育振興基本計画 http://www.pref.shiga.lg.jp/edu/sogo/keikaku/dai2kikeikau/files/dai4syou_1.pdf
- 京都府教育振興プラン～つながり、創る、京の知恵～http://www.kyoto-be.ne.jp/soumu/data/plan28kaiteiban.pdf
- 大阪府教育振興基本計画 http://www.pref.osaka.lg.jp/attach/19645/00000000/kihonkeikaku.pdf
- 大阪府教育振興基本計画～事業計画～http://www.pref.osaka.lg.jp/attach/19642/00000000/jigyou-keikaku.pdf
- 第 2 期ひょうご教育創造プラン（兵庫県教育基本計画） http://www.pref.osaka.lg.jp/attach/19642/00000000/jigyou-keikaku.pdf
- 第 2 期ひょうご教育創造プラン（兵庫県教育基本計画）平成 28 年度実施計画 http://www.hyogo-c.ed.jp/~kikaku-bo/kihonkeikaku/h28jissikeikaku.pdf
- 奈良県教育振興大綱 http://www.pref.nara.jp/secure/158184/nara_taikou02.pdf
- 平成 28 年度奈良県教育振興大綱アクションプラン http://www.pref.nara.jp/secure/27696/H28actionplanHP2.pdf

- 第 2 期和歌山県教育振興基本計画 http://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500100/5001001/kihonkeikaku-mein/keikaku-sassi.PDF/wakayama_kyoiku_all2.pdf
- 和歌山県教育振興アクションプラン 2016 http://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/500100/5001001/kihonkeikaku-mein/actionplan2016/actionplan2016.pdf
- 鳥取県教育振興基本計画 http://www.pref.tottori.lg.jp/secure/315812/kyouikushinnkoukeikaku.pdf
- 平成 28 年度鳥取県教育振興基本計画アクションプラン http://www.pref.tottori.lg.jp/secure/315812/H28_actionplan.pdf
- 事業の詳細は http://www.pref.tottori.lg.jp/93434.htm
- 第 2 期しまね教育ビジョン 21 http://www.pref.shimane.lg.jp/education/kyoiku/iinkai/keikaku/vision21/index.data/dai2ki_bijyon_zenbun.pdf
- 第 2 次岡山県教育振興基本計画 http://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/457972_3189178_misc.pdf 平成 28 年度教育施策の概要～第 2 次岡山県教育振興基本計画アクションプラン～ http://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/333543_1562134_misc.pdf#search=%27%E5%B2%A1%E5%B1%B1%E7%9C%8C%E6%95%99%E8%82%B2%E6%8C%AF%E8%88%88%E5%9F%BA%E6%9C%AC%E8%A8%88%E7%94%BB%27
- 広島県教育委員会主要施策実施方針 http://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/231757.pdf
- 山口県教育振興基本計画 http://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cmsdata/0/5/b/05bd1a6d1ca79e4ded8100e6e619d698.pdf
- 徳島県教育振興計画（第 2 期） http://www.pref.tokushima.jp/docs/2008102800021/files/kyouikushinkoukeikaku2kizenbun.pdf
- 香川県教育基本計画 http://www.pref.kagawa.lg.jp/kenkyoui/somu/pdf/policy/policy01/000keikaku.pdf
- 愛媛県教育振興に関する大綱 http://ehime-c.esnet.ed.jp/soumu/sougoukyouikukaigi/08taikou.pdf
- 第 2 期高知県教育振興基本計画 http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310101/files/2016032400037/total.pdf
- 福岡県学校教育振興プラン http://www.pref.fukuoka.lg.jp/uploaded/life/204036_51706141_misc.pdf
- 平成 27 年度福岡県教育施策実施計画 http://www.pref.fukuoka.lg.jp/uploaded/life/174430_51178680_misc.pdf
- ―佐賀県総合計画 2015―人を大切に,世界に誇れる佐賀づくりプラン http://www.pref.saga.lg.jp/kiji00329247/3_29247_31788_up_iq1g3gle.pdf
- 平成 28 年度佐賀県教育施策実施計画 http://www.pref.saga.lg.jp/kiji00346905/3_46905_1_h28kyouikusisakujissikeikaku.pdf
- 第二期長崎県教育振興基本計画 http://www.pref.nagasaki.jp/shared/uploads/2014/02/1392016765.pdf
- 第 2 期くまもと「夢への架け橋」教育プラン　熊本県教育振興基本計画 file:///C:/Users/piro0/Downloads/s7614_1_20.PDF
- 大分県長期教育計画（「教育県大分」創造プラン 2016）http://kyouiku.oita-ed.jp/kikaku/06choukei2016ch2-1.pdf
- 第二次宮崎県教育振興基本計画（改定版）http://www.pref.miyazaki.lg.jp/ky-somu/kurashi/kyoiku/documents/19514_20151125192415-1.pdf
- 鹿児島県教育振興基本計画 https://www.pref.kagoshima.jp/ba01/kyoiku/kyoiku_kihonplan/documents/18496_20140313145629-1.pdf
- 沖縄県教育振興基本計画 http://www.pref.okinawa.jp/edu/somu/edu/shisaku/documents/01_kihonkeikaku.pdf

［研究ノート］

労働者に関する学習の意義の認識を深める指導の在り方に関する研究
―高等学校普通科に取り組みに着目して

筒井　敏志（人間学群教育学類・3 年）

1. 問題関心

高度経済成長の時代に確立した新卒一括採用、終身雇用制、年功序列型賃金といった日本型の雇用慣行はバブル経済の崩壊や国際的な経済競争の激化を起因とした日本の経済の長期不況によって崩れつつある。今日では労働者の正規雇用、非正規雇用に限らず長時間労働を課す、残業代を払わない、劣悪な環境での勤務を強いるといったことを行う企業、いわゆるブラック企業の存在も言及されている。経済のグローバル化の進展や産業構造・就業構造の変化、少子・高齢化の進展に伴う労働力人口の減少など経済・社会の構造が大きく変化する中、教育と職業の関係、学校から社会・職業への移行と移行後に関する議論は活発になっている。日本労働組合総連合会「労働時間に関する調査 2015 年 1 月 16 日」では今日の雇用労働者の中には正社員で 1 か月の平均残業時間について月 60 時間以上と答えるものの割合が 6.9%、40 時間以上 60 時間と答える者は 8.5%存在している。賃金未払残業を経験したことがある者の割合は 42.6%という結果が出ている。また日本労働組合総連合会の「学校教育における「労働教育」に関する調査」では職場において残業代の未払いやパワー・ハラスメント等の不当な扱いを受けた労働者の中で、その問題に対して何も行動をおこさなかったものや問題への対処方法がわからなかったものが一定以上の割合で存在していること,労働者が学校で学んだはずである労働者の権利や義務といった内容を学んだ認識しているものの割合が 6 割以下であることが明らかにされている。これらの調査で今日の労働者が職場での不当な扱いをされたり、長時間の労働に強いられるかの可能性が高いということが明らかにされている。

厚生労働省「今後の労働関係法[1]制度をめぐる教育の在り方に関する研究会報告書(平成 21 年 2 月)」では労働関係法制度に関する基礎的な知識について労使ともに正確な理解がされていない傾向があること、労働条件が明確にされていないことに起因するトラブルが見られること、労使ともに基礎的な知識について正確に理解されていない場合や基礎的な知識の不足から生じたと思われるトラブルも見られることが各研究報告書をもとに指摘されている。

各教育段階をへて職場についた際に各教育段階で確かに学んできたはずの内容が身についていない人が一定の割合で存在していることは明らかで、特に労働者の権利を守る、関係する知識が定着していないことがわかる。学んできたはずの内容、労働者の権利に関する知識が身についていない要因を考えるうえで、本田（2009）の教育の職業的意義に関する指摘は重要な視点である。単に知識を学ぶだけではなく、実際にその知識が社会のどういった状況とつながるかを意識することで知識が問題解決に寄与すること指摘している。また本田は世界的経済環境の変化とそれに伴う雇用者と被雇用者の関係の変化によって労働者が厳しい労働条件に強いられる危険性が高まっていることから、教育の職業的意義を経済・産業への適応だけでなく抵抗という側面も含め再考する必要性を指摘している。

様々な専科を持つ専門学校は存在しつつも、労働者の権利・義務に関する学習は高等学校では公民の科目「現代社会」で扱われる。今日国公立の中学校卒業予定者数に占める高等学校進学希望者数の割合は 98.2%である。さらに日本の高等学校全生徒数に対して普通科に所属する生徒数が占める割合は 72.9%となっており、最も多くの高等学校の生徒が通う学科となっている。今日の労使間のトラブルや労働者の働き方に関する課題等が広く議論されるようになりつつある日本社会において、日本の高校生の多くが在籍する普通科においてインターンシップ等の体験活動をはじめとした労働者の権利

に関する学習の意義を深めることに寄与しうる取り組みがどのように行われているのかを把握することは重要であろう。本稿ではこのような理由から高等学校なかでも特に普通科における取組に着目する。本稿では高等学校においてキャリア教育の推進という視点に立つ先進的な取り組みにおいて労働者の権利に関する学習はどのように位置づけられているのかを把握し、その中でも高等学校の取り組みを詳細に見ていくことでどのような取り組み、指導の中で労働者の権利に関する学習の意義を認識を深めることができるのかという知見を得ることを目的とする。

２．高等学校普通科における先進的な取り組み

（1）で今日の各教育機関で推進されるキャリア教育において労働者の権利に関する学習がどのように位置づいているのか、また今日の高等学校のキャリア教育の課題を、先行研究を踏まえつつ整理する。そのうえで（2）で高等学校がキャリア教育の一環として取り組む先進的事例について整理する。

（1）今日のキャリア教育における労働者の権利に関する学習の位置づけ

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）においては経済・社会・雇用の仕組みについての様々な知識や様々な状況に対処する方法を十分に身につけていない若者が多いこと、「経済・社会・雇用等の基本的な仕組みについての知識や税金・社会保険・年金や労働者としての権利・義務等の社会人・職業人として必ず必要な知識、男女共同参画社会の意義や仕事と生活の調和（ワーク・ライフ・バランス）の重要性等、キャリアを積み上げていくうえで最低限必要な知識について、自らの将来に関わることとして理解させることが必要である」ことを指摘している。また体験的な学習活動と知識とし手の学びの両面から、現実社会の厳しさも含めて将来に実感のあるものとして伝えることの重要性についても指摘がなされている。児美川（2013）も産業構造や職場の労働の実態がいかなるものなのかといった職業や仕事への理解を深める学習と、自身への理解や将来やりたいことの理解という二つの学習を往復的に行うことが重要であると指摘している。このようにキャリア教育の一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力の育成という視点においても労働者の権利に関する学習が重要であること、またその学習は単に知識学習するのみではなく、体験的学習、課題解決型の学習等と労働者の権利に関する知識を知識として学習する活動を調和させつつ行うことが重要であることは明らかであろう。

（2）高等学校における先進的な取組

文部科学省ホームページから平成 18 年度から平成 28 年度までの 9 回分「キャリア教育優良教育委員会、学校及び PTA 団体等文部科学大臣表彰」で表彰された普通科を教育課程に含んだ高等学校の取り組みの事例と、高等教育機関、高校生、進路選択に関する各種調査の実施や社外に向けての情報発信を行っているリクルート進学総研がまとめる進路指導・キャリア教育の専門誌『キャリアガイダンス』に掲載されている高等学校の最新事例のうちで「インターンシップ」「普通科」のキーワードを持つ事例、124 の高等学校を抽出した。その結果を表 1 として以下に示す。

表1　各高等学校における先進的な取り組み一覧

（高校名欄の【】は文部科学省資料文部科学大臣表彰の年度、【リ】はリクルート進学総研『キャリアガイダンス』から引用）

高校名	都道府県 設置学科	主な取り組み・取り組みの成果
1 道立湧別高等学校 【H19】	北海道 普通科	平成16年度からキャリア教育プログラムを実践し、連携先中学校や地域の企業・関係諸機関等との協力体制の下、キャリア教育実践の主導的な役割を担っている。 キャリア形成の一環として、学力向上対策、教育課程の工夫・改善、ホームルーム活動における指導内容の重点化を図るためのシラバスの作成や生徒の個人カルテの活用を行っている。 地域や保護者に広く認知、高く評価され、生徒の進路に関する自主的な情報収集が活発になるなど、生徒の主体的な取組が促進され、成果をあげている。
2 北海道市立札幌星園高等学校【H19】	北海道 普通科	生徒の実態を踏まえ、入学から卒業までの期間を通して、段階的に生徒の「自己肯定感」を向上させながらキャリア教育に取り組んでいる。 1年生では職業人との対話、2年生では3日間の社会体験型インターンシップの実施、3、4 年生では職業体験型インターンシップの実施・就職支援型長期インターンシップ等を実施など、学校全体で を推進。全ての学生を対象にキャリアカウンセリングを継続的に実施。
3 倶知安高等学校 【H26】	北海道 普通科	１年次においては，生徒の興味・関心に応じたグループを編成し，入学当初の宿泊研修、企業見学や大学見学を実施したり，自分史の作成，職業講話の実施，卒業生と語り合う会への参加，家庭と連携した保護者の仕事アンケート作成及び集約を行うこと等により，仕事研究や学問研究を図りながら，自己理解を深める活動を実施している。２年次は，進路希望の傾向が近い生徒でドリカムグループを編成し，行動計画を立てたり，ドリカムノートを作成したりして記録，反省・評価等を行っている。３年次は，志望動機や小論文作成，模擬面接，社会人マナー講習等を通して，進路実現を図るための実践的な活動を行っている。３年間を通した組織的・系統的な取組を実践することにより，生徒の進路意識が一層明確となり，国公立大学の進学者数及び公務員試験の合格者数の増加，安定した就職内定率や進路決定後の生徒の学習意欲の維持といった成果につながっている。
4 札幌白陵高等学校【リ】	北海道 普通科	（1）3モード学習　幅広い学力層に対応した習熟度別授業の実施 （2）様ざまな分野を学ぶことで適正、興味、関心の方向を探るための単位制 （3）「産業と社会」「総合的な学習の時間」を二本柱としたキャリア形成支援 生徒主体のグループでの実際の職業やライフプランに関するリサーチ・ディスカッション、生徒全員を対象とした二日間のインターンシップ。 【取り組みの成果】 生徒の学校における活動に対する積極性が向上。ポートフォリオや手帳システムによって自己管理能力が向上。進路選択の際にも寄与している。
5 道立札幌手稲高等学校 【H22】	北海道 普通科	適性検査やインターンシップなどをキャリア探求学習と言語活動トレーニングや課題解決学習をキャリアスキル学習と位置づけ、3年間のキャリア学習プランを設定している。高校と大学の学びのかかわりを取り扱う「学び体験ゼミ」や平和文化学習も行っている。
6 県立六ヶ所高等学校 【H24】	青森 普通科	生徒の一人ひとりのキャリア形成支援、進路決定に向けた様々な指導・支援 1年次　上級学校・企業見学、インターンシップ 2年次　就職・進路ガイダンス、省庁訪問、「カタリバ」の授業 3 年次　模擬面接指導（ジョブカフェ職員講師の協力）、ソーシャルスキル講座、中学生への進路発表会、生徒主体の進路活動研究会 学年を隔てた国際理解講演会、県内のキャリア教育事業発表会
7 県立百	青森	（１）地元企業研究会（１学年）

石高等学校【H27】	普通科、食物調理科	（2）老人施設体験学習（1学年） （3）学校設定科目「新聞を読もう」の出前授業（2学年） （4）消費者教育に関する講話（2学年） （5）自己の適性，可能性を高める取組（2学年） ①県内企業訪問…各企業を見学し，職種・職場への理解を深める。②ビジネスマナー講座…インターンシップに向けての指導。③地元企業におけるインターンシップ全学科共通…希望する地元企業等において3日間実施。
8 県立千厩高等学校【H27】	岩手 普通科、生産技術科、産業技術科	1 新聞記事を活用した教育実践の取組 2 職業インタビュー体験 3 農家体験実習 4 インターンシップ（就業体験） 産業技術科2学年全員を対象，管内事業所において連続3日間実施。 5 専門学科の特色を活かした活動 【生産技術科】 （1）町内のこひつじ幼稚園との交流学習。 （2）知的障害者更生施設「ふじの実学園」での交流体験学習。 （3）スウィーツ開発プロジェクト。地元千厩町商店街との協働による試作，町イベント時に試食配付，アンケート集約を実施，地元商店街のイベントに参加協力 【産業技術科】 （1）アイディアロボット大会への参加：課題研究におけるロボット製作の取組。 （2）資格取得の奨励
9 県立西和賀高等学校【H28】	岩手 普通科（普通コース、福祉・情報コース）	⑴ 1年生は、地域の方々の協力による体験学習をとおして自分の生まれ育った故郷について調べ、自然環境や産業、人々の暮らし等について多面的に学ぶ。⑵ 2年生は、地域の商工会や事業所と連携し、進路目標に基づき、事前学習を経て職場体験を3日間行い、事後学習を重ね、生きる道を明確にする。⑶ 3年生は、地域の事業所見学会や大学説明会等のキャリア学習を経て地域社会への貢献を目指す生き方を模索し、設計した人生に合う新書を読み、小論文を書く。 ⑷キャリア学習を積み重ねた3年生が、自分の生き方をどのように設計したのかを小論文に書き、まとめて『私の生きる道』を制作する。 【取り組みの成果】 ⑴ 教育、行政、医療等、地域社会の発展に寄与する人材を育成した。 ⑵ 地域の事業所への就職を推進し、就職した生徒の高い定着率を実現した。 ⑶集大成として小論文をまとめた『私の生きる道』を 2006(平成 18)年度から毎年制作し、10 年間にわたり継続している。
10 私立西山学院高等学校【H18 】	宮城 普通科	平成 14 年度より、1 年生 3 月の連続した 6 日間の日程で、生産、運輸流通、販売サービスの部門に分かれて職業体験を学年全員対象に実施。
11 宮城県立仙台向山高等学校【H23】【リ】	宮城 普通科、理数科	1年次は新聞記事等をスクラップし、事業所訪問のプレリサーチ、社会人講話、向陵リサーチを行う。2年次はテーマを「学問とつながる」をテーマとして学部・学科調べを実施し、夏休みに3日間連携大学でゼミ活動や実験・実習に参加。3年次は「自分とつながる」をテーマに、課題研究「サクセスタイム」に取り組む。希望進路に関連する題材について、調べ学習やディベートなどを通じて深め、最後はパワーポイントやポスターにまとめる。3年間を通じてポートフォリオを作成、活動後の振り返りや自己把握に寄与。
12 県立湧谷高等学校【H25】	宮城 普通科	総合的な学習の時間を「桜風タイム」と名付け、1年生全員がインターンシップを実施し、様々な体験活動や産業界や関係機関の協力を得て地域との連携を図る。「桜風タイム」の内容として1学年では上級学校の体験的な講義受講の場の設定、地元企業の職業人講話、職場体験を実施。

		2学年では進学希望者には学部学科調べ、模擬授業の実施、就職希望者には複数の業種、職種の職場見学や職業人講話を行う。3学年では外部講師によるガイダンス等をさらに充実。自己実現の支援。継続的な取り組みによって、卒業後の生徒の成長に大きくつながった。就職内定率や進学率の向上に結びついた。
13 県立黒川高等学校【H28】【リ】	宮城 普通科、機械科、電子工学科、環境技術科	1 独自の進路テキストを用いた系統的な学習 学校独自に「進路テキスト」を作成し，1学年から3学年まで系統立てた進路学習を行っている。 2 就業体験（ジュニア・インターンシップ） 地元企業等の協力を得ながら2学年全員が3日間の就業体験。事前事後の学習を充実。 3 企業・大学等の外部講師によるキャリアガイダンス 4 「リフレクションノート」の活用 普通科では，独自に「リフレクションノート」を作成し，計画的に学習に取り組むとともに，日々の学習の振り返りや日常生活での気付きを記録し自己理解を深めている。 5 課題研究やボランティア活動等における地域や大学等と連携した取組
14 秋田県能代高等学校【H22】	秋田 普通科、理数科	1社会人講話や職業研究を通じた情報収集、自己の適性を認識 22年次インターンシップ　インターンシップの意義とマナー講習に関して事前指導、可能な限り事前打ち合わせ等を生徒主体、事後のインターンシップの日誌と報告会を行う。 3大学出前講座　高校と大学の授業の違いの認識を促す、学習意欲の喚起 4will プラン　大学研究と志望理由書の作成等 【取り組みの成果】 全学年を通じた取り組みを行い,体験学習や社会人講話によって自身の視野を広げることができたこと。
15 県立由利高等学校【H27】	秋田 普通、理数科、国際科	1 「キャリア教育can-doリスト」の実施と活用 このリストは，生徒自身がキャリア教育による変容を測定することを目的に開発された。定期的に行う自己評価の分析で，キャリア発達に関する変容，課題を明らかにし，これまでの取組を検証する際の客観的な指針とした。 2 総合的な学習の時間とキャリアノートを柱としたキャリア教育の推進当該校は，総合的な学習の時間をキャリア教育の柱として，全職員で取り組む体制を整えている。また地域行事への積極的な参画を促すことで，地域の課題やその解決策について主体的に考える機運を醸成して いる。キャリアノートには，3年間の総合的な学習の時間等で利用するシートがすべて含まれているため，生徒は自分の取組をいつでも振り返ることが可能であり，本人はもちろん，第三者でもキャリア発達を評価することができる。
16 県立花輪高等学校【H28】	秋田 普通科	1 「針路の日」を軸にした総合的な学習の時間の体系化 総合的な学習の時間を体系化し、どの時期に何をするのかを明確化した。このことにより、学校全体として取り組む共通認識が構築された。2 社会人講話や除雪ボランティアの実施 生徒の社会への考え方や自己有用感の構築に非常に有益であることから、継続して実践している。 3 キャリア教育の効果を可視化した「チャレンジングリスト」の実施 セルフチェックとして有用なツールである。自身を振り返ることで、「できていること」「今後できるようになるべきこと」がわかり、未来の自分を考えることができる。
17 茨城高等学校【H28】	茨城 普通科	職業教育講演会や職場訪問等を実施しキャリア教育を推進している。また六年一貫の私立学校として，成長段階に応じたキャリア教育を実践し，職業観の育成に努めている。

		1 多くの専門性の高い職業に触れ，そのやりがいを知る中学1年および2年の取組 ① 弁護士・医師・画家・表具師などの専門的な職業の方に，その仕事内容を説明していただき，困難さとやりがいを理解するための学年単位の講演会の実施②遠足および林間学校時に地域の職業に触れる取組 2 様々な職業の中から興味関心のある職業を選択し，少人数のゼミ形式の講師との質疑の間で，自らの方向性を確認する。
18 白鳳大学足利高等学校【H25】	栃木 普通科 6コース（特別選抜、進学、文理進学、総合選択、普通、商業）	1特色あるカリキュラム 各コースで習熟度熱の授業を実施、大学の教授による講演会、科学体験講座などを多く開講。外部講師やマイスター制度による地域の研究者の指導、体験学習・実習を進め、創造性豊かな人材育成に力をそそいでいる。 2多彩なコースイベント コースによってインターンシップを始め、講演会、大学見学、ふるさと学習等のコースイベントを実施。ふるさと学習では東の小京都と呼ばれる足利の文化と歴史を学ぶ。 キャリア教育をベースとしたカリキュラムやコースイベントにより，自己の適性や将来設計について考える機会に触れ，将来を視野に入れた進路選択が可能になる取組を積極的に実施している。
19 群馬県立前橋高等学校【H19】	群馬 普通科	各学年ごとに、1年生「現代社会」、2年生「自己」、3年生「将来」を見つめるとのテーマを設け、自己の興味・関心、進路希望等に応じた課題を自ら設定させ、その課題解決を通して、自己の在り方生き方についての考察を深めさせ、学ぶ意欲の向上や学ぶ手法の体得を図り、自己実現に向けて前向きに取り組む能力と態度を育成。
20 県立太田東高等学校【H27】	群馬 普通科	1 みらい学（総合的な学習の時間）での実践 （1）公開みらい学 働くこと等について社会人講師から様々な側面から話を聞き，それを基に質問や討論を行う。生徒が自分自身の長期的な将来像や職業を意識し， 高校卒業後の進路選択や今後の高校生活の充実に向けて考えるきっかけ作りを目的としている。 （2）「先輩からのアドバイス」「卒業生からのアドバイス」 （3）インターンシップ 平成25年度より，希望者を対象に行っている。 （4）生徒による高等学校間交流 成績面で上位に位置する生徒がさらに自分自身の可能性を広げ，向上心を育むとともに，学習におけるリーダーとして他の生徒に対しての影響力を高め，授業や課外活動で周囲を前向きな態度へと導くことにある。
21 川口市立県陽高等学校【H22】	埼玉 全日制普通科、定時制普通科、定時制商業科	3年間にわたる面談、進路ガイダンスを実施。進路ガイダンスを1，2年次に中心に行い、進路カルテを提出できるように進路を考える機会を多く提供。 小規模校ならではのきめ細かい指導を行い、個別指導を通して生徒への適切な支援を行う。
22 県立越生高等学校【リ】	普通科、美術科	1 総合的な学習の時間を「地域を学ぶ」を目標にインターンシップを実施。生徒の希望調査、事前指導、事後指導を計画的に行い、毎年1～2年生が三日間のインターンシップに参加。生徒の自由な主体性の育成と地域の一員であること、体験を社会性の育成を目標としている。
23 千葉県立多古高等学校【H18】	千葉 普通科、生産流通科	小中との連携の共通コンセプトを「大人とのふれあい」とし、「人間関係形成能力」の育成に重点をおいてキャリア教育に取り組む。

24 県立流山北高等学校【H25】	千葉 普通科	１学年：「生き方と進路」をテーマに，道徳的な内容を中心とした話合いや体験活動を通して，「人との関わり」や「卒業後の進路」について考える。 ２学年：全員が３日間行う「職場体験学習」（インターンシップ）及びその事前・事後指導を通して，適切な職業観を養う。 ３学年：個々の希望進路に応じた指導（外部講師による実践的トレーニング等）を通して，「社会人としての在り方・生き方」を考える。
25 千葉県立東葛飾高等学校【リ】	千葉 普通科	1「リベラルアーツ講座」　教科の枠にとらわれない学習を提供。大学、OB 、外部講師の連携した講座。例年実施回数は 90 回に及ぶ。教科の内容に関係のない内容もあるが進路選択や生徒の興味関心の字発見に寄与している。 2 インターンシップや自由研究の取り組み マナー講習や志望動機作文といった事前指導、報告書や日誌をまとめる等の事後指導の充実 3 高校生版リーダーシップ研修
26 千葉県立柏の葉高等学校【H22】	千葉 普通科、情報理数科	主に情報理数科を中心に進路指導・キャリア教育を推進。 夏季セミナー、模試の回数を増やす、模試を活用するための講座の実施。講座には株式会社ベネッセコーポレーションなどの外部講師を招聘。２年生の後半からは進路指導ゼミを実施。
27 県立我孫子東高等学校【H24】	千葉 普通科	１基礎学力の定着　朝学習の実施、１年生の５教科で２０人授業 ２基本的な生活態度　生活指導を徹底、社会人として必要な生活態度、生活習慣を身に着ける ３１年次にはインターンシップ、２年次には修学旅行における平和学習と体験学習、３年次は進路別対策講座と面接練習で進路実現を目指す。
28 松戸市立松戸高等学校【H24】	千葉 普通科、芸術科	１年次は大学、短大、専門学校の外部講師を招聘して将来の仕事や分野に関する講義を聞く職業別ガイダンスやコミュニケーションスキルアップ講座を通じて自身の将来への見つめなおし、社会性の ２年次の進路別ガイダンスでは上級学校の体験・模擬授業を受講。「市松カタリバ」における生徒たちの語り合いの場
29 千葉県立天羽高等学校【H19】	千葉 普通科	生徒の進路目標達成を目指した教育を推進するために教育課程の見直し、諸婦人数授業や TT、習熟度別学習等により、分かり易く確かな学力の定着を目指した教育を多年にわたり推進。 生徒の進路意識の芽生え・学習活動への積極的取組・基本的生活習慣の改善、コミュニケーション能力の向上等々に現れ、進路未定の卒業生が改善。
30 県立船橋二和高等学校【H27】	千葉 普通科	１　「夢実現プロジェクト」の実施（計画的な３年間の指導） 各学年のテーマを，１年次「探る」(「自己」・「将来像」を探る)，２年次「定める」(自己実現の道を定める)，３年次「挑む」(進路実現に挑む）に設定。 ２　「ヒト・モノ・コト」との出会いの創出（多様な体験活動） 地域に根差すボランティア活動」を推進している。加えて，多様な進路情報の提供と道徳教育の充実・体験や触れ合いを重視した校外行事等を実施している。 ３　夢実現へのキャリア発達を踏まえたきめ細かな進路指導の実施 多様な進路学習が実施されるが，進路や学年職員は，「情報の供給」だけでなく，「何のために」という目的意識を折に触れ問い返していく。生徒の自己肯定感や自己有用感，コミュニケーション力や人間関係形成力，地域社会での役割意識などを高めることができた。また，生徒の高校生活への満足度も高まり（本校へ入学して良かったと答える生徒の割合は８７％，３年生の進路決定率は毎年９割を超えている。
31 県立船橋古和釜高等学校	千葉 普通科	１　基礎学力、学び直しの重視 １学年は。教科担当者２名と大学生による学習ボランティア１～２名が授業に加わることで、生徒の理解度の差をきめ細かくサポート。

【H28】		２ 実践的なキャリア教育 ① コミュニケーション能力の向上 ② ソーシャルスキルトレーニング ③ホームルーム活動を通じた社会形成能力の育成 計画的・継続的なホームルーム活動を通して、社会的自立を図るうえで必要な能力を育成している。 ④ 就業体験 第２学年全生徒が３日間の職場体験を行う。 ３ 地域の力で能力開発 地域へのボランティア活動や特別支援学校への協力、福祉施設訪問、保育実習、地域と連携した防災訓練等、３０以上の連携プログラムで社会理解を深めている。コミュニケーション能力や問題解決力も着実に身についている。地域貢献やボランティア活動、就業体験に参加することで、７割以上の生徒が、挨拶をすること・マナーを身につけること・言葉遣いをきちんとすること・時間を守ることの重要性を強く感じており、普段の学校生活の中でそうした体験で得たことを生かそうとする姿勢が高まってきている。
32 都立八王子高等学校【H22】	東京都 普通科	1 キャリア教育の推進（全学年）2 各種進路ガイダンス（全学年）3 事業所訪問（1 学年）4 上級学校訪問（2 学年）5 分野別指導会（3 学年）6 インターンシップ（2 学年希望者）7 奉仕体験活動（1 学年） 企業訪問、講師を招いての進路ガイダンス、インターンシップ、大学短大・専門学校・看護・公務員・就職の分野別進路指導会、高大連携に基づく週 1 回 1 年間の大学・看護専門学校への通学など進路実現に向けた総合的なキャリア教育を実施実施
33 都立芦花高等学校【H23】	東京都 普通科	第二学年全員がインターンシップ。三年間一貫したキャリア教育である。独自の自己実現プログラムを実施。
34 都立本所高等学校【H18 】【リ】	東京都 普通科	1 学年を職業調べや社会人講話などの自己理解、2 学年を自己啓発、3 学年を自己実現をテーマに自己実現プログラムを取り入れている。 【軸としているインターンシップ】 講師を招いてのマナー講座、事前指導、事後指導。かなり詳細な部分までワークシートにまとめることで生徒への体験での学びの定着を図る。事後は内容をまとめて乾燥、将来に向けて生かしたいこと等を発表会で述べる。
35 私立中村高等学校【H25】	東京都 普通科、 国際科	① キャリアセンターと学年との協働 独自のテキストを用いた６か年一貫「キャリアデザイン授業」 ②専任カウンセラー（臨床心理士）と学年との協働 ③学校と保護者との協力 キャリアセンターと学年との協働で「保護者キャリアガイダンス」を実施し，家庭におけるキャリアデザイン授業を推進 ③ 啓発的体験 社会人を招いての「生き方講演会」、「卒業生を囲んで」，「先輩を囲んで」、職場体験，職業研究、日本キャリアデザイン学会研究会への参加
36 都立小山台高等学校【H25】	東京 普通科	ステージ１・２・３と積み上げながら，生徒が自らの可能性に気付き，自分の将来を設計する力が育成される，小山台高校独自の３年間のキャリア教育プログラムを開発。 ①ステージ１ 自分と社会のつながりから進路を意識する 進路講話（１学年 年２回)、１学年総合的な学習の時間「社会を知り考える Project」、「国際協力を考える（国際協力 NGO)」「留学生が先生」講演会 のきっかけを図る。 ②ステージ２ 自分の目指す職業・夢につながる学部・学科を研究し，第一志望を定める 社会人によるキャリアガイダンス、進路講話（２学年 年２回)、卒業生による２・３学

		年対象進路懇談会、大学見学会、学問の面白さ体験講座 ③ステージ３ 考える授業で応用力を鍛え，最後まで全員であきらめずに頑張る 自主学習の時間、進路講話
37 都立秋留台高等学校【H25】	東京都 普通科	1インターンシップを中核とした実践的，系統的なキャリア教育の指導計画の開発 2 就労支援体制の充実 3 進路実現のための生徒指導を徹底 4 2年生の総合的な学習の時間でキャリアガイダンスを通年で実施 進路決定率は平成 21 年度に 76.2%であったが，平成 25 年度は 92.07%と，90%を超えるようになった。
38 蒲田女子高等学校【H26】	東京都 普通科 （幼児教育・保育、キャリアデザイン）	（１）平成 25 年１１月１８日 農業講演「職業としての農業」（農林水産省経営局就農女性課 勝又多喜子氏）（久松農園 伏見友季氏） （２）平成２６年４月１２日 農業講演「個性を活かせる仕事」（たてやま農都交流協議会神保佳代子氏）（館山パイオニアファーム 齊藤仁美氏） （３）平成２６年５月１６日 農業体験（千葉県館山市で田植及び若手就農者とのキャリアについての懇談会） （４）平成２６年６月２日 稲ブランド名・ロゴデザインを生徒公募決定 （５）平成２６年７月２３日 ブランド名及びロゴデザインの看板完成と設置 （６）平成２６年９月１４日 稲刈り体験（手作業と機械作業の両方を体験） （７）平成２６年９月２８日 文化祭にて一年間の総まとめを発表及び販売
39 都立西高等学校【H27】	東京都 普通科	１ 体験を通じて学ぶ ジョブシャドウイングで実体験から自らの職業や将来について考える ２ 社会的・職業的自立及び自己実現の方策について考える キャリアガイダンス ３ 身に付けるべき能力・技術・態度を理解する 「進路ノート」の活用 ４ 今の高校生活で何を学ばなければならないか 「進路のしおり」の活用
40 都立深沢高等学校【H24】【リ】	東京都 普通科	１3年間を見通した長期・中期・短期の目標やテーマを明確にしたキャリア教育計画を中心に組織的に学校全体でキャリア教育に取り組む ２全員参加型インターンシップ 全教員がインターンシップ受け入れ先の企業を巡回する。 ３特別活動において「カタリバ」の導入 自身の夢や将来についての「カタリバ」に授業を NPO 法人の協力のもと行う。 生徒の生活態度や、進路の意識が大きく変化し、大学進学者数、進路決定率は右肩上がりとなった。
41 昭和第一学園高等学校【H27】	東京都 普通科、工学科（二年から機械科、電子情報科、建築科）	１キャリアカウンセラーによるキャリア相談室を開設。 「将来なりたい自分」の発見や夢実現に必要なスキル獲得への助言 ２ 昭和第一学園高等学校では，普通科・工業科の各コースに合わせて，週に一度，キャリア学習の時間を設けている。 （３）自己の将来設計を具体化し，達成に向け努力する生徒を育む取組 「進路懇談会」（３学年：２学期）
42 都立青井高等学校【H28】	東京都 普通科	１ キャリア教育：「都立高校生の社会的・職業的自立支援教育プログラム」 NPO 等外部団体と連携したリアルな体験授業を中心としたキャリア教育を行っている。１学年では東京都の「人間と社会」と連動した取組を実践。 ２ 学習支援：「都立学校土曜日の教育支援体制等構築事業」、NPOと教員とのコラボレーションによる講座を勉強部活動「まなぶ」として、年間20 回実施している。 ３ 中退防止、進路未定者対策：応都のユースソーシャルワーカーに週３回常駐してもらい、特に発達障害のある生徒など特別な支援を必要とする生徒を中心に都と相互に

		連携した対応を行っている。
43 学校法人上野塾東京実業高等学校【H28】	東京都 普通科	1 インターンシップの実施 2年生希望者を対象とした3 日間から5日間のインターンシップを夏休み期間中に実施している。事前研修を経てインターンシップを体験した生徒たちは、この経験を進路選択に繋げている。 2 インターンシップ・フォローアッププログラムの実施 受入企業関係者を招待したインターンシップ報告会、インターンシップ・フォローアッププログラムを実施。高校生と社会人、そして大学生によるインターンシップの振り返り学習。 3 キャリアノートの活用など 全校体制での組織的・系統的なキャリア教育を推進するため、本校独自で作成した「キャリアノート」をホームルームで活用。インターンシップ後のフォローアッププログラムでは参加者全員が働くということについての考えを対等に話し合うことにより、社会人・職業人に必要な能力や態度など、それぞれに新しい発見があり充実したものとなった。
44 学校法人十文字学園 十文字学園高等学校【H28】	東京都 普通科	1 新キャリアプログラムの充実　平成２８年度からは大学、研究機関、民間企業（テレビ会社等）の協力を得て、体験型、参加型の様々なプログラムを実施している。２参加型プログラムの充実：テレビ番組作りなどの体験を進路選択に生かすテレビ会社のディレクターに直々に報道番組の作成方法を説明いただき、通行人にインタビューする番組を作成した。３ 理数系キャリアプログラムの充実　大学や研究機関の協力のもと、理化学研究所等各施設を訪問し、講義を受講する機会を拡充している。４ 幼稚園教諭及び保育士希望者に対するプログラムの充実　幼稚園教諭や保育士を希望する生徒を対象に、本校系列大学や地域の幼稚園の協力を得て、実習を行う。
45 県立小田原高等学校【H23】	神奈川 単位制普通科	キャリア意識を高めるキャリア行事を行っている。 生徒対象進路説明会・保護者説明会（１・２年次２回、３年次２回)、OB と語る進路学習会、社会で活躍する先輩たちとの職業別セミナー、グローバル教育講演会、合格体験談を聞く会等において生徒一人ひとりの興味・関心に応じたキャリアガイダンスと教科指導と一体化した進路ガイダンスを充実している。 【取り組みの成果】 教科指導と履修ガイダンス・進路ガイダンスの連携が実現している。
46 県立湘南台高等学校【H24】	神奈川 普通科	湘南台高校キャリア実践プログラムを定め、体系的・計画的なキャリア教育を推進し、インターンシップやボランティア活動・校外講座を活性化させ、体験の成果を発表する機会を通して、社会とつながる力を育成することを目標としている。また、シチズンシップ教育研究指定校としてシチズンシップ教育を推進しており、新科目「公共」にかかわる教育活動の実践を行っている。
48 県立瀬谷西高等学校【H25】	神奈川 普通科	当該校の「キャリア教育実践プログラム」では，すべての教育活動をキャリア教育の視点から展開し，相談体制の一層の充実を図り，外部教育機関等との連携を通して，これからの普通科高校における計画的・系統的なキャリア教育のカリキュラム開発を行い，県立高校にその成果の普及を図ることを重点項目としている。具体的には，総合的な学習の時間における「キャリア講座」，学校行事及び特別活動において，地域や外部の教育力を最大限に活用する取組や，基礎的・汎用的能力の育成を図るための授業研究を行い，キャリア教育の視点からの各教科・科目の年間指導計画を作成する取組などが挙げられる。
49 県立新城高等学校【H26】	神奈川 普通科	すべての教育活動をキャリア教育の視点から展開し，シチズンシップ教育の一層の充実を図り，外部機関等との連携をとおして，これからの政治参加教育や司法参加教育等を行い，その成果の普及を図ることを重点項目としている。具体的には，裁判の傍聴やハイスクール議会への参加等，外部機関との連携を最大限に活用する取組や，基礎的・汎用的能力の育成を図るための授業研究を行い，キャリア教育の視点からの各教科・科目の年間指導計画を作成する取組などが挙げられる。

		模擬投票の準備講座として政治教育講演会を行い，３年生全員を対象とした模擬裁判を実施し，裁判の大切さ，司法参加の重要性について考える機会としている。
50 県立立城郷高等学校【H27】	神奈川普通科	神奈川県のシチズンシップ教育に係る研究推進校であり，特に政治参加教育において，県選挙管理委員会，かながわ選挙カレッジの大学生と連携し，架空の候補者を立てて，選挙公報の作成，立会演説会の開催等も工夫したな方向性を示した。11 月に３学年「総合的な学習の時間」において，横浜弁護士会と連携して裁判員制度のしくみについて学習するとともに，模擬裁判を行った。
51 県立大和東高等学校【H28】	神奈川普通科	大和東高等学校は、自校の取組の成果を検証するために、社会的・職業的自立に必要な「基礎的・汎用的能力」の育成に係るアンケートを独自に実施し、生徒の意識の変容について定点観測をし、取組の改善につなげている。また、生徒が３年間活用できるよう、100 頁を超える冊子「今のわたしが10 年後のわたしをつくる～今、わかって欲しいこと～」を作成し、さらなるキャリア教育の充実・推進に取り組んでいる。
52 県立田奈高等学校【リ】	神奈川普通科	1年次には職業インタビューや職場見学体験、労働法講座を行う。2年次はインターンシップ、専門学校実習。 【バイターンの取り組み】 就職希望の生徒に対して有給の就業体験を行う。まずは三日間の就業体験ののち、生徒と企業の評価を踏まえ、意向が合えばアルバイト雇用に入る。実際の職場で体験することによって生徒の「夢」と「自分」、「社会」を知り、判断することができる。
53 県立高田高等学校【H24】	新潟普通科、理数科	高高未来 clueplan 生徒の人間力形成と進路希望達成のための効果的なキャリア教育プログラムを設定している。 １学年：①オリエンテーションウィーク②読解力アップ講座③未来 clue science④キャリア講演会 ２学年：①東京研修旅行（企業・大学訪問）②東北大学探訪③大学別ガイダンス ３学年大学別ガイダンス、進路別学習、学習合宿（希望者）
54 県立雄峰高等学校【H25】	富山普通科、情報ビジネス科、生活文化科、衛生看護科、調理師養成課程	１ 校内委員会を設置２ キャリア講座（総合的な学習の時間）の教材作成と授業実践 ①夜間単位制課程用：基礎編（自分自身を見据え将来を考えるワーク）作成と授業実践、応用編（自分と社会との関わりを考えるワーク）作成と授業実践②通信制課程用「基礎編」「応用編」作成③昼間単位制課程用「入門編」作成，「実践編」作成中 ３ 外部講師を招へいし，キャリア教育の研修会を実施４ 情報ビジネス科での販売実習の実施・模擬有限責任事業組合を設立し，地元商店街と連携し，花，新鮮野菜などの販売実習を実施している。５ 企業見学・大学見学の実施 ① エコタウンツアーを実施し，自分と社会とのつながりを考え，将来の職業について考える機会とした。②県内の企業・大学の見学を通して，進路決定に向けて意識を高めている。
55 県立高岡南高等学校【H28】	富山普通科（理系コース、文系コース、人文科学コース）	「キャリアデザイン・プロジェクトS」による高等教育機関、地域企業との連携した教育活動 ○ キャリアデザインゼミナール（１年）地元企業や同窓生、保護者を講師に依頼し職業に関するゼミ形式の講座を実施 ○ キャリア講演会、パネルディスカッションの実施 ○ 大学連携講座（２年）大学教授等に講師を依頼し、大学の模擬授業を受ける。グループ課題を設定し、大 ○ キャリアプランニング（３年）自らの進路につながる個人テーマを設定し、課題研究に取り組み、論文としてまとめ発表の実施 ○ 職場体験実習の実施（１００％） ・ H28 年度１年全員が地元企業訪問実施（県立高校キャリア教育推進事業モデル校） ・ 保育体験学習（一日） ○ 戸出中学３年生を対象とした学習会において、１年生が学習アシスタントとして参加 ○ 東日本大震災において被災した、岩手県立大槌高校生との交流活動を継続的に実施

56 県立宝達高等学校【H27】	石川 普通科	【インターンシップなどの体験的な学習の充実】 地元企業 45 社以上の協力を得て，平成 11 年度より就業体験を 17 年連続実施している。その体験は毎年学年全員で参加するもので現在は，2 年次に 3 日間の経験を通して，働くことの姿勢や認識を高めている。また，3 年次にも就 を防ぐシステムづくりに努めている。【地域交流活動】 老人ホームでの高齢者との交流，子ども会での調理ボランティア活動，宝達山クリーン登山活動（宝達志水町小中高生徒が合同でクリーン活動に参加），まちなかフラワーロードづくりなどの取組やジュエル・スイーツ開発など地元に根ざした活動を通して地域貢献できる人材の育成を図っている。 【外部人材を活用したキャリア教育等に係る講話やガイダンス等】 ジョブカフェ石川から講師を招いて，インターンシップの事前就職指導講話や就職内定者セミナーなどを実施し，生徒の人間関係形成能力や状況対応能力などの育成に努めている。また，租税教室や金融講座を通して，社会に巣立つ前のフォローアップ体制を充実させている。
57 県立甲府昭和高等学校【H23】	山梨 普通科	総合的な学習の時間を利用して、県内外の大学等の専門講師の「生きるための教養講座」を実施している。大学・学部・学科の選択の参考になるとともに、１年生は自分の希望で講座を選び、来年度に向けた文理選択の良いきっかけにもなる。校外学習を通じた、教科内の学習内容の理解の深化やエネルギー環境教育を行っている。
58 県立塩山高等学校【H27】	山梨 普通科、普通科英数コース、商業科、情報システム科、国際経済科	総合的な学習の時間における地域の課題に対する探究活動や，商業科２年生全員を対象としたインターンシップ，学園祭における地域産業に関わる企画の実施，商業研究部の地域の活性化への取組をはじめ部活動や委員会活動を通して地域と連携。また，校内研修会を通して，生徒の実態と目標を教員全員で共有，，全教職員でキャリア教育を推進している。 １ 総合的な学習の時間における，地域との連携を重視した探究活動の取組：全体テーマ「社会に生きる」のもと，１年生は「社会を知る」，２年生は「社会の仕組みを学ぶ」，３年生は「社会の中で生きる」をテーマに探究活動２ 各教科・科目におけるグループ活動・発表を重視した取組　３ 特別活動等における地域と連携した取組 （１）インターンシップ・企業見学商業科２年生全員が夏期休業中に２～５日間のインターンシップを行っている。受け入れ先は，生徒の進路希望を鑑み，地域の製造業，販売業，保育園，介護施設，市役所，図書館等多岐に渡る。２学期に体験報告会を また，普通科・商業科の就職希望の２年生の生徒を対象に２月に，ハローワークの協力を得て，企業見学を行っている。（２）学園祭での地域との連携（３）部活動等における地域・異校種との連携（４）中学生との交流会：学校説明会における学校紹介や部活動紹介を通しての交流
59 屋代南高等学校【H25】	長野 普通科、ライフデザイン科	１ キャリア教育全体計画に基づき，キャリア教育を１年生から総合的な学習の時間，各教科の授業等に位置付け「マナー」「コミュニケーション」「職種研究」等に重点を置き取り組んでいる。２年次は夏に全員が希望の職場で就業体験をし，更に就職希望者全員がその後２度目の就業体験をしている。２ 同校の生徒が町おこしや観光振興のために，特別活動で「お田植えまつり」「森将軍塚まつり」「スポーツ少年団日独交流事業」などの企画，立案に加わり，参加する。３ 家庭科の専門科であるライフデザイン科の高齢者に対する福祉活動の一つとして，介護用二部式ねまきの寄贈を行っている。
60 県立羽島高等学校【H22】	岐阜 普通科	(1)　人間としての在り方生き方や、進路意識の高揚を図る。　計画的にテーマを設定してＬＨＲや総合的な学習の時間の充実、学校全体の教育活動を通しての進路相談の充実(2)　授業を中心に据えた基礎的な学力の定着と主体的な学習態度の確立を図るとともに大学等で必要な学力の伸長を図る。(3) 進路情報の提供と、その理解と応用を図る。 職員及び生徒・保護者・地域にわかりやすい情報の提供(4)　生徒の進路意識の啓発を図る。　進路研修会、進路講話の開催、大学、短大、専門学校、企業等の見学会・説明

		会・オープンキャンパス・体験学習等の情報提供、インターンシップの実施（２年）(5)保護者への啓発活動を図る。
61 県立不破高等学校【H26】	岐阜 単位制普通科	１ 地元企業との連携 （１）地元企業の高校内企業説明会（２）インターンシップ：２年生希望生徒が夏季休業中に３日間程度のインターンシップを行っている。（３）工場見学：１，２年生希望者を対象に平成２５年度から行っている。採用実績のある企業を中心に見学している。高校内企業説明会・インターンシップ・工場見学は，事前・事後学習を通してそれぞれの進路行事を関連付けている。 ２ 異校種との連携 （１）岐阜経済大学との高大連携（２）宮代保育園との連携
62 県立郡上北高等学校【H27】	岐阜 普通科（進学、コミュニケーション、ライフデザイン、ビジネス）	２年生では全員にインターンシップを実施し，３年生では就職希望者を対象に意識啓発を目的とした「郡上未来塾」を実施している。 １ ワークシートによる進路学習　２ インターンシップ：自校で作成した「インターンシップ記録ノート」を活用して目的，心構え，事前の確認事項，注意点等を整理した上で取り組み，インターンシップ終了後は報告会を行っている。就職，進学に関わらずインターンシップは進路決定に向けた重要なものと位置付けている。３ 郡上未来塾：ハローワーク岐阜八幡，郡上市雇用促進協議会と共催し，３年生就職希望者を対象として４月から６月末までに３回実施している。第１回オリエンテーション、第２回 社会人となった卒業生とのパネルディスカッション、第３回 郡上市内企業人事担当者による模擬面接 ４ 外部リソース活用研究事業
63 県立山県高等学校【H28】	岐阜 普通科	１ インターンシップ（３年生全員が６月に実施）：実施目標を「地元企業・施設での就業体験を通して地域を知り、望ましい職業観・勤労観の育成を図る」としている。事前指導、事後指導を充実。２ 学年別進路ガイダンス３ 進路体験学習（１年生全員が２月に実施）：１年生が岐阜県内の上級学校（４年制大学、短期大学、専門学校）１２～１３校に分かれ、終日、施設見学や模擬授業等の体験を実施。４ 先輩と語る会（３年生全員に向けて６月に実施）
64 県立稲取高等学校【H26】	静岡 普通科	１年の１２月上旬に連続４日間のインターンシップを地元企業４０数社で実施するとともに，教科指導・総合的な学習の時間・ホームルーム活動・学校行事を補完的に行うことで効果が上がるよう工夫している。さらに，これらの取組を年間を通して「総合的な学習の時間」に組み入れ，１年次のインターシップの事前事後指導から，２年次の言語活動，３年次のソーシャルスキルトレーニングと，３年間通して実施している。れらの取組は広く地域へも周知されるようになり，直近３年間の就職内定率１００％維持につながっている。
65 県立韮山高等学校【H28】	静岡 普通科、理数科	インターンシップを重要な柱として位置付けるとともに、「職業レクチャー」、「大学レクチャー」などの行事と関連付け、入学から卒業までの３年間で組織的なキャリア教育を実践している。将来の職業につながる大学の学部・学科選択に重点を置いて指導しており、近年は大学においても優秀な成績を収めているとの報告が多い。１年生の８月に希望者を対象に「インターンシップ」を実施し（90 人程度参加）、インターンシップを実施しない生徒については、将来希望する職業人へのインタビューを行う「ジョブインタビュー」を実施。９月の学年集会で「インターンシップ」、「ジョブインタビュー」の発表会を実施。「職業レクチャー」では、生徒（１年生）それぞれが、各界で活躍する講師（卒業生）15 人の中から希望する２人の講話を聴く「大学レクチャー」では、生徒（２年生）それぞれが、10 人以上の大学の先生方の講義の中から希望する２つの講義を受け、さらに、「先輩と語る会」では、先輩大学生の受験体験や大学生活を聴くことによって、大学・学部学科選択の一助としている。
66 県立湖西高等学校【リ】	静岡 普通科	１インターンシップの段階的な導入　職業人講話、希望者のみのインターンシップからの導入　２総合的な学習の時間を中核とした計画性のあるキャリア教育の展開 ワークシートやDVDを利用した社会に関する学習

67 三重県立朝明高等学校【H19】	三重 普通科、ふくし科	コーチング（キャリアカウンセリング）の活用による進路相談の実践。平成16年度からインターンシップを実施、平成18年度からは10日間実施。
68 三重県立亀山高等学【H22】	三重 普通科、システムメディア科、総合生活科	1年次：自分探しの進路ガイダンス、勉強合宿、夏季進学補習、職業研究のあｔめの死因路ガイダンス、キャリア教育学習発表会 2年次：分野別進路研究、進学・就職などの希望コース別に企業学校見学会、普通科インターンシップ5日間、 3年次：進路・就職ガイダンス、進路説明会、面接ノート配布 学科の枠を超えて普通科目や専門科目を選択することができる「総合選択制」を採用、インターンシップや行内外の実習などの体験学習を中心としたキャリア教育を充実。
69 県立津高等学校【H27】	三重 普通科	１ キャリア教育の視点を踏まえた教科指導 １年生では学校設定科目「ＳＳ探究活動Ⅰ」を開設し，将来における「自己実現」に必要となる職業観，論理的思考力，コミュニケーション能力や人権感覚を育成している。２年生では「ＳＳ探究活動Ⅰ」の内容を深め，課題解決や探究活動に主体的に取り組む資質や能力を育て，自己のあり方や生き方を考え，主体的に進路決定ができる力の育成に繋げている。 ２ 地域の教育力を生かしたキャリア教育 身近な『地域』をテーマに，地域課題とその対応策についてゼミ形式で研究するもので，自主的に考える力や考えを表現する力を養うことを目指している。ＮＰＯ法人と連携した地元企業でのしごと密着体験等，多彩な企画を用意し，生徒は学年を問わず，積極的に参加できるように，自己の将来に向けて考えるきっかけづくりを行っている。 ３ 多様な評価によるキャリア教育とカリキュラムの共有化 キャリア教育における評価については，身に付けさせたい力を生徒と共有するために，体験前後での変化を生徒に振り返らせ，生徒の変容を捉えている。
70 県立水口高等学校【H28】	滋賀 普通科、国際学科 国際文化科	１学年では「進路探求のスタート」として自己理解を深める、２学年では「進路探求を深める」として 将来設計を確かなものにしていく、３学年では「進路決定に向けて」として自己の価値観を大切にしながら進路 決定に結びつけるという、段階を踏んだ指導計画のもと取組を行っている。 インターンシップ ２年生の希望者を対象に基本的に５日間で実施。うち２日は大学や専門学校で進学の意味を学び、その後の３日間は実際に企業で就労体験をするという、進学を希望する生徒が多い普通科高校において参加しやすいインターンシップの形態で実施。2 年次では大学企業見学や分野別進路説明会・進路講演会な どを通して、自分の興味・関心・適性などを見出し、自分の将来設計を確かなものにする取組を行っている。
71 私立明徳高等学校【H19】	京都 普通科、商業科	キャリア教育と専門教育とを融合させて特色ある教育を実践しており、年間を通じて様々な機会に外部人材を活用したキャリア意識の向上を図っている。 2年生には短大講義の受講、キャリアウィークの中で職場体験学習を実施。
72 京都府立田辺高等学校【H19】	普通科、自動車科、工業技術科	平成12年度から、インターンシップに継続的に取り組み、平成18年度、専門学科に在籍する2年生全てを対象に拡大。高度な技術検定にも力をいれるなど、将来の職業を意識した取組みを行っている、また、府南部地域の府立高校におけるキャリア教育推進校として貢献。
73 府立加悦谷高等学校【H23】	京都 普通科（スタンダード、アドバン	『160通りの進路指導』を旗印に生徒一人一人を軸足に据えたきめ細かかな進路指導を目指す。1地域人授業　地域の職業人を招いて職業や人生について語ってもらう授業2プラスワンスタディ　夏季休業期間などに小学校の学習会に本校の生徒が補助員として学習の手伝いをするという行事 3 インターンシップ　保育色と介護職を目指す生徒が参加　4 ジョブシャドウイング　業務の観察を行うことで実習よりもその業務の全

	ス、アスリートスポーツ)	体を把握しやすい 5 キャリア教育講演会　各業界、各分野で様々な挑戦をした人の生き方に触れる講演会を目指す。
74 府立東稜高等学校【H24】	京都 普通科	「人間力」育成プログラム　地域と連携して社会的範囲意識を高め進路意識の向上を図る。マナー指導、進路公園・進路学習、人権学習、地域プログラム、知己清掃活動など展開している。 「質の高い学力」育成プログラム 基礎学力定着のための各取り組み：進路補習、学習合宿、模擬試験、休業期間中のセミナー、講演会、特別授業の開講
75 府立洛水高等学校【H26】	京都 普通科	1 プロフェッショナルインタビュー (Professional Interview)：第１学年全生徒がグループ別に職業人にインタビューを行い，協議をまとめて発表を行う。2 インターンシップ（Internship)：第１学年全生徒が５日間のインターンシップを経験する。代表的な業務にとどまらず，清掃等の日常業務等も体験する。3 プロフェッショナル講話（Professional 講話)：マナー講座や，ライフステージとお金についての講話，命と教育を受ける大切さ等の講話を実施する。4 マナー講習（Manner 講習）5 防災・命の学習及び地域社会を学ぶ6 洛水ステップアップリストの活用：洛水ステップアップリストを作成し，「挨拶・マナー」，「服装・身だしなみ」，「授業準備・態度」等について定期的に点検を行い，生徒が自己を振り返る機会を設けている。 課題解決学習等の実施
76 府立北桑田高等学校【H27】	京都 普通科、森林リサーチ科、農業科、家政科	1 地域の魅力再発見（かやぶきの里研修）：国の重要伝統的建造物群保存地区に指定されている美山町のかやぶき民家の里で研修し，伝統文化継承と保存の意義について理解を深めた。2 地域の事業所との連携（キャベツ・白菜・大根の定植と収穫サポート）：キャベツ・白菜・大根のそれぞれの定植や収穫時期に合わせて，農業体験を行った。3 地域お助け隊（地域の桜の手入れほか）：少子高齢の地域の高校生として，地域の人々のさまざまな課題解決の支援を行った。4 森林リサーチ科体験：北桑田高校に設置されている林業の専門学科である森林リサーチ科の実習に普通科生徒が参加し，森林リサーチ科３年生の指導により，間伐作業やログハウスづくりを行った。5 地域の人に学ぶ　6 進路講話　7 大学・企業見学ツアー　8 社会人マナー講座等：学校後援会，同窓会，ＰＴＡ，地域住民，小中学校関係者が参加して開催する「北桑田高校の未来（あす）を創る会」において，生徒による実践発表を行った。また，学校ホームページを充実させることで，取組内容を効果的に発信している。
77 府立大江高等学校【H28】	京都 普通科、ビジネス科学科	T【地域連携と学校間連携】 １TANTAN見本市の運営：府立高校専門学科や支援学校と連携して各校 の生産物や製品を販売するとともに、地元企業や団体と連携して農産物や特産品等の委託販売を企画運営する。2 インターネットショッピングモール「くるせる」の運営：生徒が社長等を務めるインターネットショッピングモールであり、ビジネス科学科の授業の一環として取り組んでいる。3「ブラみやづ日帰りツアー」の催行：生徒・教員による実行委員会を立ち上げ、京都府北部地域の魅力を地域外の方々に伝えるべく企画し、催行した。4 地元地域活性化のための各種広報活動 【地域創生と歴史・文化】 5 地域の人的・物的資源を有効活用した地方創生案の提言6 「法やルールに関する教育」と連動した地域改善策の提言7 地元に伝わる歴史・文化の調査・研究 【地域貢献と学力向上】 8 英語観光ガイドブックレットの作成：普通科学校設定科目「実用英語」において、課題学習として実際に地元観光スポットを訪れ、その魅力について高校生の目線で英語ガイドブックレットを作成。
78 神戸市立六甲アイランド	大阪 普通科	平成 16 年度の設立時から、キャリア教育に計画的・組織的に取り組んでいる。 平成 16 年度から特に小中学校と連携し、12 年間を通したキャリア教育の系統的な指導プランの研究と実践に取り組んでいる

高等学校【H19】		
79 布施北高等学校【 H22 】【リ】	大阪 普通科、デュアル総合学科	普通科高校初のデュアルシステムを導入。毎週1回同じ職場に通い、丸一日の就業体験を行う。1年生5月のハローワーク訪問、マナー指導、挨拶、服装といった事前指導の徹底。1年生9月に二日間のインターンシップを体験。2年4月から原則として1事業所でのデュアル実習が行われる。
80 県立西宮高等学校【H24】	兵庫 普通科、音楽科	1 学力向上サポート事業　各教科、各科目において種々の課題研究に取り組むなどして、個々の進路に応じた知識や理解の深化を図る。2インスパイア・ハイスクール事業 音楽科における職業人としての音楽家の育成のための事業。3高校生ふるさと貢献活動事業　音楽科による地域の諸施設での音楽演奏会、特別支援学校とのサッカー交流、地域清掃 4就業体験事業などを活用したキャリア教育活動　インターンシップ啓蒙体験活動、総合的な学習の時間を利用した将来の進路に関する調べ学習、ふれあい育児体験。
81 神戸市立神港高等学校【H22】	兵庫 普通科、商業科、情報処理科	情報教育の 3 つの柱として会社のオフィスで必須のソフトウェアを活用する知識と技術を学ぶビジネス・コンテンツ系、プログラムによってコンピュータの組み立てやサーバ、ネットワークを構築したりする知識と技術を身に付けるシステム系、情報や商業に関する資格・検の取得を奨励するスキルの証明を三点を掲げている。24 校の小学校と連携して小学生の視点による神戸の情報をまとめた「こべっこマップ」のシステム開発が評価されている。
82 県立猪名川高等学校【H25】	兵庫 普通科	2 学年生徒全員が事業所におけるインターンシップを行っている。期間は夏季休業中の 3 日間～5 日間で実施。生徒の希望を元に，インターンシップコーディネーターと連携して，開拓を行っている。事前指導，事後指導が充実しており，生徒には事前指導当初より，「インターンシップノート」を配布している。事後指導では，グループワークやプレゼンテーション等の言語活動を取り入れ，インターンシップを総合的に振り返らせている。「事業所と学校の双方で生徒を伸ばす。」の共通理解が受入先との間で確立され，学校全体での取組状況やインターンシップを実施する生徒に対する事業所の評価も良好。生徒の職業意識が高まり，学校全体の学習意欲も高まっている。
83 県立東灘高等学校【H25】【リ】	兵庫 普通科	①自己肯定感の充実と将来の在り方生き方を模索のために体験活動を推進②特別活動を中核に総合学習の時間も関連付けながら 3 年間を見通した指導計画を体系化③体験活動などの充実。2 年生の夏休みには夏季体験学習などを行う。1 学期、2 学期には事前指導 事後指導を行い職業人講話や夏季体験学習プレゼンテーション会などを行う。④地域関連機関との連携を図っている。近隣の事業所や大学との連携を図る。⑤すべての学習活動を「学びと社会のつながり」の視点で見直し、関連付ける。 ① 新しいインターンシップの取り組み　既存の就業体験型のインターンシップに加え問題発見プロトタイピング型で自立想像する起業家精神や組織の中で自ら動ける人材育成につながるインターンシップを行っている。 ② 外部人事活用型の行事と授業の実施 創立 50 周年の事業の一環として普天間塾という同窓生などの外部人材を各ホームルームで選定し生徒が直接交渉するという行事を行っている。キャリア教育コーディネーターが学校全体のキャリア教育に携わっている。 【取組の成果】 家庭環境、学習環境の悪さにも起因した課題から、自己肯定感が低い生徒も体験活動の事前事後では将来への志向に向けた差がアンケート結果にも現れており、生徒の学校生活にも改善が見られる。課題としては「なぜ学ぶのか、学ばなければならないのか」という視点の伝わり方が悪かったと東灘高校のホームページにまとめられている。
84 県立上郡高等学校【H28】	兵庫 普通科、農業科、	１職業人としてのキャリア教育　１学年はボランティア体験や職業人インタビューなどにより、キャリアアンカーやジョブマッチングについて学ぶ。２学年ではマナー学習、企業研究などの事前学習の後、課業中1 週間のインターンシップでフィールドワ

	園芸科、農業土木科	ークを実施し、事後学習として、成果報告会を実施。３学年ではセクションに分かれ、「地域貢献・活性化」に関する課題を発見し、その解決方法について研究を進め、その成果を発表会でプレゼンテーションを行う。２ 地域人・市民としてのキャリア教育 シチズンシップ教育として、公職選挙法改正に伴い、税と社会保険の学習に取り組んでいる。 【成果】 １ 転退学者数の減少，２ キャリア意識の向上 生徒が学校生活でしっかりと自己の姿を見つめ、新たな自分を発見し、十分な自己有用感を持ち、将来の自己実現に向けた前向きな姿勢の学びが身に付いている。
85 奈良県立榛生昇陽高等学校【H19】	奈良 普通科、福祉科	早くからインターンシップに取組み。その成果として、すべての生徒がインターンシップをはじめ地域と連携した実習を実施。インターンシップ前等の実施前に比べ、自らの進路に関心をもつ生徒が増加し、就職一次試験合格率や資格試験の合格率の上昇、学校と企業等との信頼関係に寄与。
86 県立郡山高等学校【H22】	奈良 普通科、英語科	「professionals 学ぶ」の取り組み　第2学年の生徒に対して職業希望調査を行い、希望の多かった18もの職種のプロフェッショナルに講演を依頼する。講演の内容や体験学習を通じて希望の仕事に関する本質的理解と将来の自己実現の方向性に向けた学習意欲の向上が見られた。
87 県立登美ケ丘高等学校【H25】	奈良 普通科	１ フレッシュマンミーティングの開催　２ 地域の中学生に対する進路選択講演会の実施　３ ボケーショナル・ガイダンスの実施　職業人を招いたパネルディスカッションを行っている。社会人が何を考え，どのような思いで仕事をしているのかを知り，将来の進路選択の一助としている。４ 資格・検定の取得の取組：語彙読解力検定，ＧＴＥＣ等の受検・取得を奨励している。５ 大学入学前教育プログラムの実施：大学に合格した生徒を対象に積極的な学習態度や知識の向上を目指している。
88 県立大淀高等学校【H27】	奈良 普通科（文理、ビジネス、看護・医療）	１ キャリア教育プラン，２ 面接指導の充実 企業人としての土台作りのみならず，「正しい言葉遣い」「時間を大切にする」「整理整頓を心がける」という３点を進路実現のポイントに掲げ，お互いが支え合うことのできる集団形成を目指す。３ 資格取得の推進，４ 大高キャリア通信の発行，５ 基礎学力定着の取組，６ キャリア教育を踏まえた生徒指導，７ 看護・医療コースの取組 勤労観・職業観を育成するキャリア教育の一環として，積極的にインターンシップを実施している。
89 県立岩美高等学校【H23】	鳥取 普通科	平成25年度から文部科学省の研究開発校として「高校生として地域高家する活動を通じて、将来の地域を支える人材を育成する」をテーマに指導・研究を行う。3年間を通じた体系的な指導計画を作成。進路・職業ガイダンス、進路講演会、面談等も多く行われている。キャリア支援室を常置している。2学年のインターンシップは事前事後指導も充実しており、インターンシップ後に地元の岩美町への親しみを増している生徒も多い。
90 県立宍道高等学校【H25】	島根 単位制普通科	開校当初から県が独自に開発した「キャリアカウンセリングプログラム」を活用し，準備と振り返りを繰り返しながらキャリアガイダンス（講演会・各種セミナー等）や企業見学等を計画的に行い，全校挙げて生徒の社会への適応力や職業的自立に向けた意識の啓発・向上に努めている。また，平成２３年度より県内高校で初めて配置した進路コーディネーター（外部人材）と進路部の教員が中心となって，県内の経済団体及び各事業所を訪問して協力を仰ぎ，学校と企業・地域との連携体制構築に努めている働くことや生きること，社会に貢献することの意味・意義を伝えるよい機会となっている。インターンシップについては，自ら希望して複数回の体験をする生徒もいる。今や４０を超える企業の協力を得て，充実した体験が行われており，校外での体験が困難な生徒に対しては，プレインターンシップを実施するなど，生徒の状況に応じたきめ細かい配慮がなされている。
91 県立倉敷南高等学校【H27】	岡山 単位制普通科	１年次では，「学びの志」の育成として，地域の課題に関して，班でテーマを設定し，市役所や商工会議所，観光施設，生産者，ＮＰＯ法人などを訪問しインタビューや実験を行うフィールドワークを実施する。発見した課題やその解決策・提言等をポ

		スターにまとめ発表する活動を通して，地域の課題を自らの課題としてとらえる姿勢を育成する。２年次では，必修の学校設定科目「キャリアⅠ」において，生徒がクラスの枠を超えてテーマを設定して課題研究を行い，ポスターセッションを実施する。３年次では，地域の課題を論題としてディベートを行い，倉敷の未来，自分の将来を展望した活動を行う。コミュニケーション能力やコラボレーション能力を鍛えることにより，授業によるアクティブラーニングとキャリア教育との相互深化を図っている。こうしたことが生徒の意識を変え，我が町倉敷への愛着と社会の役に立ちたいという高い志が学習意欲の喚起につながっている。
92 県立矢掛高等学校【H28】	岡山 普通科	○ 「職場実習」のためのきめ細やかな事前事後指導 講義を町の職員から受け、地域や勤労についての理解を深めるための事前学習を行っている。また、３年９月から活動の振り返りを行い、12 月に体験先の職員や地域住民、中学生を招き、活動成果発表会を行っている。 ○ 学校設定教科「やかげ学」における地域理解と地域貢献の実践「やかげ学」の学習を通して、生徒は郷土を知り、その伝統や文化に対する理解を深めている。「かかわり」「つながり」の重要性を理解し、地域に支えられる受け身の姿勢にとどまることなく、地域を支える戦力として何ができるかを考え行動に移し、社会に積極的に寄与する姿勢を育んでいる。校外の幅広い年齢層の方々との異世代交流とその報告会を行うことにより、コミュニケーション能力やプレゼンテーション能力も伸長している。「やかげ学」の学習がきっかけで、将来の目標が明確となり、大学進学等自分自身の進路実現に向けて意欲が向上し、国公立大学への進学者数も年々増加している。
93 広島県立瀬戸田高等学校【H18】	広島 普通科	年間を通じたインターンシップ（学校設定科目）の実施。 ・島内の 3 小学校 2 中学校と連携し、キャリア教育のプログラム開発、システム作りに取り組むにあたっての事務局校。
94 県立油木高等学校【H23】	広島 普通科、産業ビジネス科	広島県の『学びの変革』アクションプラン」の“地域・企業との共同・連携を行い新産業の創出”に取り組む。産業ビジネス科の地域特産物であるナマズに着目した「ナマズプロジェクト」は地域の活性化、また課題研究として成果を残した。
95 県立加計高等学校【H27】	広島 普通科	１異校種や地域と連携したインターンシップや地域の産業・生活文化を探究する学習活動など様々な実践的・体験的な学習活動を年間を通して計画的に実施。 ２ 実践的・体験的な学習活動を通して （１）全校生徒参加の「集団宿泊研修」（２）インターンシップ等の体験活動（３）総合的な学習の時間「探究活動の時間」、地域の社会人を外部講師として招聘したり，現地に赴いた体験活動等，積極的に地域と連携を図っている。　（４）小・中・高の各校種による「協調学習」　（５）地域に根差したボランティア活動（６）海外交流 ３ 個に応じた取組 個に応じた補習体制として，各教科で行う７時間目補習や，外部講師を招聘した「公営塾」等，計画的・継続的な学力の充実を図る体制を整え，生徒の多様な進路希望に対応し，成果を出している。_他校種や地域・産業界等と連携・協力を一体的に図り，組織的・系統的なキャリア教育に取り組むことで，生徒の地元への理解・愛着・誇りを育む教育を積極的に推進している。その結果，毎年５名前後の国公立大学・公務員合格という成果を出している。他校種や地域・産業界等と連携・協力を一体的に図り，組織的・系統的なキャリア教育に取り組むことで，生徒の地元への理解・愛着・誇りを育む教育を積極的に推進している。その結果，毎年５名前後の国公立大学・公務員合格という成果を出している
96 県立三次高等学	広島 普通科	１ キャリアプランニング能力の育成に係る教育プログラムの開発 ２ 国際性を育てるための教育プログラムの開発

校【H28】		３ 産業界・関係機関等との連携によるグローバル人材育成システムの構築 学校設定科目「巴峡」（１単位）を設定し，巴峡プロジェクト委員会を中心に学校とＰＴＡ，同窓会，地元地域が連携しながら調査研究を進めてきた。「総合的な学習の時間」を含む授業や「ＬＨＲ」に取り込んで実施し，より多くの学校に普及させることを目指して取組を継続している。特に，近未来発見活動（１年）・ライフプラン作成活動（２年）・課題研究（３年）においては，３年間を通して系統的に取り組めるよう改善し，地域課題発見・解決活動」として取り組んでいる。
97 山口県立高森高等学校【H18】	山口 普通科	・1年生全員が3日間のインターンシップ。 ・東京キャリアアップツアー（研修旅行）、職業人座談会、大学出張講義、地域ボランティアなどの充実。 ・全教員が進路ガイダンスとカウンセリングに取り組む。
98 県立柳井高等学校【H23】	山口 単位制普通科	総合的な学習の時間「湧源」を活用した進路意識の向上 インターンシップ、職業人との座談会、大学の出張講義などの活動の中で生徒の進路意識の向上を図っている。
99 県立新南陽高等学校【H24】	山口 普通科	Shinananyo Grow Up プランの策定 １「総合的な学習時間」における「分野別キャリア教育」　年次の枠を外し、進路希望別に分野に分かれたグループ学習を行っている。上級生と下級生の間での学び合いに加え、大学、短大、専門学校等の協力を得て外部講師を招いての活動や大学訪問や進路ガイダンスを学校内外で実施。2　単位制を活用した多様な選択学習を活かしつつ、放課後のスタディサポートや夏季特別授業などを行い、学力向上に寄与している。 3 豊富な体験活動　上級学校の進学を前提とした希望者によるインターンシップ【病院、福祉施設、保育所等】、ボランティア活動、やまぐちエコリーダースクール（清掃活動、さらには環境問題、エコ活動を全校を挙げて取り組む。）
100 県立熊毛北等学校【H25】	山口 普通科、ライフデザイン科	各学年におけるキャリア発達課題を明確にし，取組の「連携と積み上げ」 を行うべく，学年目標を設定して具体的な取組を行っている。 第１学年：「自己理解と進路意識の高揚」 普通科「産業社会と人間」，ライフデザイン科「生活産業基礎」 企業・学校見学，インターンシップ発表会視聴，進路別ガイダンス 第２学年：「高校生活の充実と進路の吟味・選択」 マナー講座，インターンシップ，インターンシップ発表会，進路別ガイダンス 第３学年：「進路決定と将来の生活への適応」 進路別ガイダンス，就職説明会，卒業生講話，面接指導 【取り組みの成果】 １ 体験活動を充実させることで，人や社会との関わりを通して自他を尊重し，認め合い高め合う，コミュニケーション能力を育むことができている。 ２ 学校と家庭・地域・産業界等との連携・協力体制を強化することで，地域や伝統，文化に対する理解を深め，自らに生かし，ふるさとへの誇りと愛着を持ちながら，継承し発展させようとする心や態度を育成することができている。
101 県立大津緑洋高等学校【H 26】	山口 普通科、生物生産科、生活科学科、海洋技術科、海洋科学科	（１） ３校舎の特色を生かした連携による学校全体の取組 ①３校舎合同学習発表会 ３校舎の全生徒が一堂に会して，各校舎のインターンシップや国際交流等の体験や地域と連携した専門教育等の研究内容などを発表し，主体的な進路選択に向けた意識の向上を図るとともに，本校の教育活動に対する保護者や中学校・商工会議所を始め地域関係者等の理解を促進している。
102 県立周防大島高等学校	山口 単位制：普通科、	１ 地域と連携したキャリア教育 ～地域に貢献する活動を通して～ （１）取組の推進基盤となる組織の設置『周防大島高校「地域・学校活性化委員会」』

【H27】【リ】	地域創生科、福祉専攻科	（2）取組の要となる教科等の設置　○学校設定教科「地域創生」の開設○「総合的な学習の時間」の位置づけと内容の見直し（3）地域の産業，組織等との密接な連携（4）インターンシップの充実　○体験型インターンシップ：周防大島で働く人々のさまざまな職場を体験。○地域活性型インターンシップ：「海の市」を活動の場として，就業体験やイベントの企画・立案・運営を年間を通して実施。（5）ユネスコスクールの取組を通した地域貢献・地域活性化活動　2 連携型中高一貫教育の仕組みを活用したキャリア教育（1）地域貢献・ふるさと学習（2）中高6年間を通した進路支援 （3）学力向上支援（4）系統的・継続的な教育計画 学習の場，学習成果の発表の場として「海の市」を積極的に活用することにより，生徒一人ひとりの自己有用感や学校の存在感が高まり，地域・学校を肯定的に受けとめ，自分に自信と誇りをもって前向きな学校生活を送ろうとする姿勢が高まっている。
103 県立美祢青嶺高等学校【H28】	山口 普通科、機械科、電気科	1 科目等設定の工夫　2 普通科及び工業科におけるインターンシップ等の実施 ◇ 地域活性型インターンシップ（普通科）◇ 体験型インターンシップ（工業科） ◇ 大学見学、工場見学　3 地元自治体や企業と連携した体験活動やボランティア活動の取組　地元企業と連携したソーラーボートの製作と大会出場、、和太鼓「青嶺太鼓」の地元イベントへの参加、 秋吉台の山焼きに伴う火道切り　4 中高が連携したキャリア教育の実施　5 コミュニティ・スクールの取組
104 県立海部高等学校【H26】	徳島 普通科、情報ビジネス科、数理科学科	1 アントレプレナー（起業体験活動） 模擬株式会社を設立し，ベンチャーキャピタリストや公認会計士，銀行員，商工会などによるサポートのもと，「設立登記」として会社の仕組みや投資家の役割等を学び，「ビジネスプランの作成」として市場調査の実施，事業計画書の作成，「資本調達」の方法を学び，「販売活動」を実施し，「決算書作成」として財務諸表を作成し，「株主総会」を経て「利益配当」を実施するなど起業・経営に関する一連の流れを体験している。また，「販売活動」については地元の商工産業祭等において実施し，広く地域との連携も図っている。 2 グローバル人材の育成 毎年，1，2年生の希望者から4名程度を選出し，イギリス，アメリカ合衆国，フィリピン共和国に2週間程度の短期留学を実施している。留学をとおして，英語を聞き取る力が行く前と比べて格段に向上するとともに，実際に街中でストリートチルドレンに出会うなど。綿密な計画の重要性や社員であっても経営感覚を持って業務に取り組むこと，経営者としての責任感の重さ，社会的信用の大切さ，コミュニケーションの重要性や難しさ，更にはふだん接することのない大人の方と接することにより言葉遣いの難しさや大切さ，自分たちの知識の少なさを感じ，今後学校生活、将来の進路に対して意欲的な姿勢を育成できた。
105 県立阿波高等学校【H27】	徳島 普通科	1「朝読研究」全学年を対象に，毎朝10分間実施しており，集団読書会や読み聞かせの日を設定するなど，学校全体で取り組んでいる。2「職業研究」①インターンシップ事前説明会②進路適性検査，進路適性講演会の実施③自己理解，職業研究④インターンシップ体験先企業の決定⑤事前指導⑥夏季休業中によるインターンシップ体験⑦インターンシップの振り返り⑧校内発表会　3「学部学科研究」自らの興味・関心や適性，能力について認識させるために，職業や学問研究，大学の学部学科などの調べ学習を推進している。4「小論文研究」5「環境教育研究」
106 県立東温高等学校【H22】	愛媛 普通科、商業科	東温高校マニフェスト2017を設定している。「学び」の過程における5つの東温サポートとして、明確な目標がある高校生活、基本生活習慣を礎とした高校生活、基礎学力を向上させ、一人一人の進路実現を果たす高校生活、部活動を奨励し、自信と活力のみなぎる高校生活、思いやりにあふれる心豊かな高校生活、としている。保育所訪やレクリエーション実習の体験学習を事前指導を行ったうえで実施している。
107 県立	高知	高知南中学校は中高一貫の学校として「サザン・プロジェクト」という6年間を見越し

高知南高等学校【H23】	普通科、国際科	た教育プログラムを立てている。高等学校1年は職業別ガイダンス、卒業生講話、進路講演といったプロフェッショナル講座、2年次は課題探求学習や進路探索といったマネジメント学習を行い、3年次はキャリアアップ講座、小論文・面接対策を通じて自己実現を目標に掲げる。大学教員、県内企業関係者、保護者代表から構成されたキャリアサポート委員会を設置し、上記のマネジメント学習の発展拡大に寄与している。また、外部人材をキャリア・アドバイザーとしてマネジメント学習や様々な講座に活用している。
108 県立四万十高等学校【H24】	高知普通科	目指す生徒像を豊かな心と生涯を通した学びや社会生活の基盤となる知識・技能を持ち、 地域に根差し、社会貢献への一歩踏み出そうとする生徒とし、そこから細かな指導計画を定めている。 ◎学びに対してあきらめさせない指導・支援（全体・個別）、学びの手立ての可視化 授業終始の規律・礼・着席の徹底、積極的な質問を引き出す工夫 ◎時と場所や状況に応じた、言葉使いや態度、傾聴の姿勢を育てる足並みを揃えた指導 挨拶と身だしなみの指導の徹底、自己肯定間を高める手立てや環境づくりに励む ◎自己の能力・適性、進路実現への 理解を深める取組の推進 学びのポートフォリオの活用による自己目標、努力の可視化、体験学習の事前・事後指導の位置づけを明確化
109 県立城南高等学校【H22】	福岡普通科	城南高校ドリカムプラン、主体的活動により内的動機づけを強め、そのことによって志望動機を明確にし、それが学習意欲を高めることに繋がり、進路実現に向けて、全力で高校３年間を過ごさせるプランを推進。すべての教育活動をキャリア教育の一環であることの共通理解を図る。「学習力」を身に着けさせることを重要視。 総合的な学習の時間「ドリカム」:3学年を通じた年間計画、ドリカムブックの活用 校外活動「ドリカム活動」:ジョブシャドウイング、県庁インターンシップ、大学の協力のもとの「スーパーセミナー合宿」など
110 県立久留米高等学校【H23】	福岡普通科、英語科	総合的な学習の時間に実施している本校独自の課題研究活動「NEW セサミプラン」は重点目標を（1）自己の在り方生き方を考える（2）学び方を学ぶ（3）コミュニケーション能力を身につけるの3つに定めている。1年次はディベート形式の討論を取り入れた課題研究、2年生では自身に関する内容を調査研究する。3年生では自身の進路に直結する課題研究。自身の進路実現＝解決すべき課題として、自己の在り方生き方を考える。進路に応じて設定した小論文講座も実施。
111 福岡市立福岡女子高等学校【H22】	福岡普通科、生活情報科、食物調理科、服飾デザイン科、保育福祉科、国際教養科	進路指導の主な方針として1年次自己理解と職業研究が中心、2年次就職先、進学先の研究と理解が中心、3年生希望する進路実現を目指している。 【特徴的な指導の取り組み】 1ゼロトレランスの視点に立つ生徒指導:非寛容の視点に立った風紀指導を行っている 2プログレスノート（進路カルテと社会人基礎力チェックシート）を活用して、社会人基礎力の育成を図る。3帰国子女の積極的な受け入れ4モノづくり教室、高校生サポーター事業など地域に根ざした学校づくり
112 県立玄洋高等学校【リ】	福岡普通科	人材育成課を中心にインターンシップ、ジョブシャドウイング、ボランティアにまつわる活動をまとめる。 希望者を対象に1年生でジョブシャドウイング、インターンシップを実施。新聞社、弁護士事務所、テレビ局といったインターンシップが難しい職場についてジョブシャドウイングで補てん。
113 県立太良高等学校【H24】	佐賀普通科	単位制・二学期制の中で体験学習などの実技・実習科目を幅広く導入し、少人数指導やＩＣＴ教育の導入による「できる授業」の展開、教育相談体制の整備・充実、学びやすい教室環境の整備など、様々な面から生徒支援を行っている。 【キャリア教育に位置づけられる取り組み】

		1就職指導：インターンシップ、職場見学、進路ガイダンス、履歴書書き指導、T-ライセンス指導、ロータリークラブ模擬面接 2進学指導：オープンキャンパス、看護希望者説明会、夏季特課、4年生大学進学指導 ○進学・就職ともに生徒の希望進路実現のために、さまざまな取り組みを実施し、卒業までには１００％の進路決定を実現している。
114 県立川棚高等学校【H22】	長崎 普通科、生活総合科	「夢・チャレンジプラン」として進路指導の取り組みをキャリア教育視点からさらに推進。 1年次「職業と生き方研究」というタイトルで、県内で実際に仕事をされている方を講師として招いて、現場の実体験をもとに講話を受ける　２年生では「学問と職業講座」というタイトルで、県内外の大学や短大、専門学校の先生を講師に招いて、「この職業に就くには？」「大学・専門学校ではどのような勉強をするのか？」などについて各テーマに沿った講話を受ける。進路講演会や職業と生き方研究、学問と職業講座を数多く実施。
115 県立荒尾高等学校【H25】	熊本 普通科、理数科	２学年生徒全員（今年度１０６人）を対象としたインターンシップを実施しており，平成２３年度から今年度で３回目となった。 実習先の決定にて，実際の就職・進学時に準じた選考基準で「校内選考」を実施することで，生徒の緊張感が高まり，１年後の予行準備という意識が深まった。
116 県立国府高等学校【H25】	熊本 普通科、ビジネス科	キャリアアクション（普通科） 進路学習の一環として，大学見学や模擬授業に取り組む学習。上級学校での学びを実際に体験し，社会や職業についての見識を深める。進学ガイダンス（全校）：当該校体育館で，上級学校の説明を受けることができる行事。 インターンシップ：ビジネス科2 年生全員と普通科2 年生就職希望者による，職業体験の取組。
117 県立水俣高等学校【H28】	熊本 普通科、商業科、機械科、電気建築システム科	これまで専門学科を中心としたインターンシップを４日間実施していたが、本年度より地域の事業所の他、県外大学等（慶應義塾大学・東京大学等）とも連携し、普通科の生徒も参加する実践的なプログラム（大学の留学生等に対し英語でディスカッションしたり、水俣を案内するプログラム）を実施するなど、卒業までに全ての生徒にインターンシップを経験させ、社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度の育成が図られている。水俣市お仕事説明会」を学校で開催し、地域産業の理解や働く意義や楽しさを知ることに努めている。
118 県立安心院高等学校【H23】	大分 普通科	平成29年度学校経営基本方針の重点目標として（1）学力向上と進路希望実現（2）地域連携と広報活動の充実（3）特別活動の活性化とマナー向上を掲げている。特に地域との連携について新しい科目「地球未来科」の取り組みは注目される。平成27年度より研究開発学校に指定されており、ローカル、グローバル双方の視点から地球全体をとらえ、社会の一員として顕在化する課題、潜在する課題等についてその解決方法を論理的に考え、主体的に行動することを促す単元及び教材、学習活動、評価について研究を行っている。
119 県立飯野高等学校【H27】	宮崎 英語コミュニケーション科、応用デザイン科、普通科	１　ＬＣＡ（地域貢献活動）の取組 ２地域連携の取組 ３　地域探究活動（課外活動）の取組 地元企業への聞き取り調査をもとにグループで行う討論会など，“地域”をフィールドとした学習活動を積極的に行っている。 ◎ 早期離職防止に向けた県内就職の質を高める取組について えびの市観光商工課と連携したえびの市内の企業研修や，企業担当者を招いての校内ガイダンスを行うことで地元企業の理解と職業観の育成に努めている。早期離職率の減少や生徒の希望する県内就職に効果を上げている。
120 県立南風原高等学校	沖縄 普通科（教養ビ	キャリア教育の目標を1気づきを促すグループワークや実習体験を通したキャリア能力の育成、2情報取集と体験を通した進路設計、3教科指導を含めた各教育活動での意識的なキャリア教育の推進としている。具体的な取り組みは以下の通り。

【H22】	ジネス、郷土文化、特進、普通）	1年次自己を知る：コミュニケーション演習、上級学校調べや体験見学 2年次職業を知る：インターンシップと事前事後指導、職業人インタビュー、適性検査 3年次進路を選択する：人生プランや問題解決の演習、マナー講座・小論文講座、自己アピールや面接演習 南風原高等学校キャリア教育研究構想図として全体の指導まとめ、学校全体でのキャリア教育の推進に取り組んでいる。
121 県立美里高等学校【H24】	沖縄 普通科	各種講座（早朝、三者面談期間、夏休み期間、放課後小論文、就職試験対策等）や説明会、県内の会社や 事業所などの見学及び企業体験、面接指導等のきめ細かい指導を行っている。 また、基礎学力の定着を図ることを目的に、全校生徒が毎朝 15 分間の演習問題（英国数）に取り組む『朝トレ』を実施し、学習習慣の確立に努めている。 情報化社会への対応として、基礎知識や技能を習得するために、ワープロ実務検定や情報処理検定等 を実施しており、多くの生徒が挑戦している。
122 県立宜野座高等学校【H25】	沖縄 普通科	1 年次は「オープンキャンパス」に向けた事前準備，質問事項の作成，事後報告会、2 年次は「就業体験」の事前にマナー講座を実施する。事業所マッチングや自己紹介文の作成，事後にお礼状の作成及び事後報告会、3 年次には進路別学習会，進路別進学相談や面接試験対策指導，事後報告会 【学年共通の取り組み】 １，職業体験授業 ２，キャリア教育講演会の実施 自立した社会人として生きていくために高校生活を通してどのようなことに取り組むべきかをテーマに５月の３者面談期間中の２日間に渡り，午後の時間を利用し，宜野座村の「がらまんホール」にて講演会を実施している。 ３，「G-up 進路講演会」の実施 進路の早期決定を促すために，各学年に応じた今後の過ごし方及び生徒個々の目的に合った進路決定の方策を学ぶことを目的に，講演会を実施している。
123 県立普天間高等学校【 H26 】【リ】	沖縄 普通科	１ 新しいインターンシップの取り組み 「インターンシップＡ」・・・既存の就業体験型 「インターンシップＢ」・・・問題発見プロトタイピング型 ２ 外部人材活用型の行事と授業の実施 （１）普天間塾 創立５０周年事業の一環として実施された普天間塾は，本校の同窓生，賛同 （２）外部人材活用型のキャリア教育授業実施 （３）キャリア教育に関する自主研鑽と校内研修の取り組み ＜インターンシップＢ型参加後の生徒の変容＞ 志願者２５名，その後の生徒の活躍が目覚ましい。地域や産学官主催のビジネスコンテストで優勝を果たし，「日本の次世代リーダー養成塾」に自主的に参加する生徒が出ている。
124 県立小禄高等学校【H27】	沖縄 普通科 （普通、情報ビジネス、英語、芸術教養）	１ キャリア教育に関する自主研鑽・校内研修・授業実践 （１）先進校視察・体験学習（２）アクティブラーニング型授業の校内研修会県外講師を招聘し積極的に研修会や勉強会を実施。（３）アクティブラーニング型授業の公開授業　２ 外部人材活用型キャリア教育プログラム開発３　１学年宿泊学習，３学年進路講演会等のキャリア教育的視点を取り入れた行事等の実施。４ 保護者・地域へのキャリア教育の啓発活動，情報発信ＰＴＡ進路学習会，退職校長会員へのパソコン講座等を開催

出典：各高等学校のウェブサイトの情報を参考にしつつ筆者作成。参照サイトは文献一覧に示す。

各高等学校の取り組みについて俯瞰してみたところ労働者の権利に関する学習を各高等学校のキャリア教育の重点に置いた取り組みはほとんど見られなかった。特にインターンシップ等の体験学習や職業ガイダンス、職業人講演会は現実の社会において求められる挨拶やマナー、仕事とはどのような

ものなのか、一人一人の生徒の将来の自己の在り方を振り返り、考え直すこと、社会の在り方を知ることの契機となることで進路選択の一助となることが強調されている。そのため、体験学習は主に生徒の進路選択と社会で求められる能力やスキルに関連付けられ、労働者の権利に関する学習等の生徒が社会に出てからの本田が指摘する「抵抗」の一助となるような学習を主体に関連付けていくような取り組みは見られなかった。

３．神奈川県立田奈高等学校の取り組み

次に神奈川県立田奈高等学校（以下、田奈高校）の取り組みについて見ていく。本稿において田奈高校に着目する理由は平成 20 年度から文部科学省研究指定校の選定を受け、生徒への「支援」を主題としたキャリア教育をおこなっており、生徒の進路選択とのその後の将来の自己実現のために職業インタビューや職業見学体験、インターンシップ、本校の独自の取り組み「バイターン」などの取り組みに加え、生徒の卒業後も視野に入れた支援も意識しており、本研究のテーマの労働者の権利に関する学習意義を認識を深める指導の在り方に一定の示唆を得られると考えるからである。以下、田奈高等学校の取り組みの詳しい細を見ていく。

（1）田奈高校の生徒

学力の面で課題を抱えている生徒が多く、自己肯定感が低い。高校入学以前から厳しい経済状況や不安定な家族関係が要因となって様々な困難を抱える生徒も多い。学費や生活費、貯金ためにアルバイトに従事している生徒が高い割合で存在する（高校 1 年生 2 月時点でアルバイト経験率が 6 割超）。

（2）多面的な「支援」教育

さまざまな課題を抱えた生徒に対して、一人ひとり親身になった対応ができるよう、教育相談担当者（コーディネーター）を複数配置し、スクールカウンセラーや外部機関等と連携した組織的な教育相談体制を構築している。また、学習に関して課題を持つ生徒に対しては、わかりやすい授業を行うとともに、国学院大、横浜国大、早稲田大等の大学生や大学院生による、学習支援ボランティアにも協力してもらう組織的な補習や学習相談など、多面的な支援をしている。

①学習相談

田奈高校では 6 月と 12 月に学習相談を行っている。これは早稲田大学大学院教職研究科の先生や同大学院生を中心とした学習支援ボランティアのご協力のもと、学習方法についての相談・アドバイスなどを行う。「勉強の仕方が分からない」、「一生懸命にやっているんだけど、点数が‥‥」などといった勉強についての悩みがある時、一人で悩まずに相談できる田奈高校の学習支援システムを展開している。

②田奈ゼミ

1 年生を対象とした、放課後の補習ゼミを行っている。主に数学と英語が苦手な生徒を対象にしている。それぞれ週 1 回大学生などのボランティアがマンツーマンに近い形で学習支援を実施している。

③30 人学級・少人数授業

本校では、きめ細やかな指導と目配りを可能にするため、通常 40 人のところを、30 人以下で編成している。1 学級を担任とほかの学級を兼任していない副担任の 2 人で生徒を見守る。また、1 年生と 2 年生の数学・英語はさらに半分に分けた 15 人で授業を展開している。

③　ＳＣＣ（キャリア・カウンセリング）

本校に設置されているキャリア支援センターを中心に在校生から卒業生まで様々な進路の相談にキャリアカウンセラーの資格を持った専門のカウンセラーが対応する。数年前から校内にキャリア教育センターを設置しており、センター長を副校長、事務局を本校教員が担っている。（担当の教員は授業時数は軽減）在校生への支援としてキャリア・コンサルティングを通じたキャリア発達支援、キャリア教育プログラムの策定・改善を行い、卒業生・中退者への支援も行っている。地域若者サポートス

テーション等の外部の専門家をスクールキャリアカウンセラーとしてキャリアカウンセリングを実施しており、本校では「田奈パス」という名称で行われている、就労後の支援もスクールキャリアカウンセラーを中心に行う。

⑤ぴっかりカフェ

校内の図書館を在校生や卒業生の居場所づくりとして活用する「ぴっかりカフェ」という取組を行っている。コーヒーやジュースを無料で飲みながら、くつろいだカフェのような雰囲気の中で生徒と先生が気軽に利用できる居場所として、また若者を支援する専門家と大学生のボランティアがスタッフとなり、何気ない会話や生徒の悩みを聞いてくれる相談窓口として機能することを目的にスタートしている。生徒たちに大人気で昼休みになると「ぴっかり図書館」に生徒たちが大勢集まり、ドリンクを飲みながら談笑したり、楽器を演奏して楽しんだり、まさにサロンとしての機能を果たしています。また、普段先生たちにはなかなか相談できないことも、年齢の近い大学生ボランティアや市民ボランティアの方たちに相談し、よいアドバイスをもらうこともある。

(3) アルバイト＋インターン＝バイターンの取り組み

「バイターン」はアルバイトとインターンを掛け合わせた有給職業体験のことである。生徒が三日間、一つの企業で職業体験を行い、生徒の感想・企業の意見等を教員と相談し、意向が合えばそこからアルバイト雇用にはいる。アルバイト雇用期間は企業、事業を担当するＮＰＯ法人、高校が連携を取り､生徒の活動を見守る｡企業が適性を認めた場合には正規雇用へと進んでいくというものである。「バイターン」は単に就労へと生徒を導くという視点の取り組みではないことが重要である。3 日間の職業体験を通じて生徒が希望していた職場の働き方と、実際の職場の現実を知ることで生徒の方向転換や自己の適性や希望の振り返りをする機会にもつながっている。

田奈高校は学校、外部の機関との連携体制を構築しながら生徒の将来の困難を想定して教育を行っており、特にバイターンの取り組みは生徒がアルバイトではなかなか従事できないような職場での職場体験を可能にし、自身の将来就きたいと考える職の現実を知りことにもつながっている。社会の実際と生徒自身の自己実現、キャリア形成の学習が並列的に行われる素地ができているだろう。そういった中で労働者の権利に関する学習の意義は生徒にとって実感をもって認識される可能性が高いであろう。田奈高校の公民科「政治経済」の授業でのアルバイトと労働基準法に関する学習の一例など、田奈高校のキャリア教育には生徒の将来の職場でリスクを回避するという視点が存在しており、この視点は労働者の権利に関する学習の意義を深める指導には必要なものであるだろう。

４．今後の研究に向けて

本稿では、学校教育における労働者の権利に関する学習が今日の日本の労働者の労働の在り方や労働環境に関する様々な問題に大きく関係していることを指摘した。そのうえでキャリア教育の視点から先進的とされる全国の高等学校の取り組みにおいて労働者の権利に関する学習どのように扱われ、生徒の学習の意義の認識を深めることに繋がっているのかを検討した。

2（2）で指摘した通り、労働者の権利に関する学習に直接的にかかわる指導をしている事例は見られなかったものの、既に行っている教育活動の中に労働者の権利に関する学習の視点を取り入れることによってその意義を深めることが出来るのではないかという示唆を得ることが出来た。今回、全国の先進的なキャリア教育の実践を見ていく中で、労働者の権利に関する学習の意義の認識は深まりを見せているのかをという実践の中で生徒の認識の変化の実態を見定めることはできなかった。今後もキャリア教育における高等学校における取組についての情報を集めるとともに、労働者の権利に関する学習の意義に関連した視点から各高等学校の取り組みを研究した先行研究がないのであるならば、直接高等学校に訪問する等の調査を行う必要があるだろう。特に田奈高校の生徒の「支援」に重点を置いたキャリア教育、キャリア支援の展開の中で行われるバイターンなどの体験学習、職業インタビ

ューなどの通じて生徒が労働者の権利に関する学習の意義の認識を深めているのか、その過程や生徒の進路選択やキャリア形成への考えの変化も含めた詳細に至る調査を探すこと、実施することが必要である。

【註】

[1]「労働関係法」が何を指すかという明確な定義は厚生労働省の公表する文書に見当たらなかった、議事録等の文面から労働法、労働者の権利・義務に関する知識等を指すのではないかと考えられる。

[2]労働者、事業主からの労働条件、いじめ･嫌がらせ、募集・採用などの労働に関する問題についての相談

【文献一覧】

- 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
- 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
- 仙崎武/藤田晃之/三村隆男/鹿島研之助/池場望/下村英雄編著（2008)『教育再生のためのグランド・ビュー　キャリア教育の系譜と展開』社団法人雇用問題研究会
- 玄田有史（2010)『人間に格はない一石川経夫と 2000 年代の労働市場―』ミネルヴァ書房
- 片山悠樹（2016)『「ものづくり」と職業教育　工業教育と仕事のつながり方』岩波書店
- 熊沢誠（2006)『若者が働くとき　「使い捨てられ」も「燃え尽き」もせず』ミネルヴァ書房
- 児美川孝一郎（2007)『若者の希望と社会 2　権利としてのキャリア教育』明石書店
- 日本労働研究雑誌 2015 年 4 月号「キャリア教育と職業教育」: 藤田晃之
- 厚生労働省(2009)「今後の労働関係法制度をめぐる教育の在り方に関する研究会報告書」 http://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/02/dl/h0227-8a.pdf　（参照 2016－11－14）
- 厚生労働省（2009)「労働関係法制度の知識の理解状況に関する調査報告書」 http://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/02/dl/h0227-7a.pdf　（参照 2016－11－14）
- 日本労働組合総合連合会（2014)「学校教育における「労働教育」に関する調査」 https://www.jtuc-rengo.or.jp/info/chousa/data/20141120.pdf　（参照 2016－11－14）
- 日本労働組合総連合会（2015)「労働時間に関する調査」 https://www.jtuc-rengo.or.jp/info/chousa/data/20150116.pdf　（参照 2016－11－14）
- 文部科学省中央教育審議会（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)」 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf　（参照 2016－11－14）
- 第 1 部　第 1 章　これまでの学習指導要領等改訂の経緯と子供たちの現状 第 2 章 2030 年の社会と子供たちの未来　文部科学省；中央教育審議会平成 28 年 12 月 21 日「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（答申）2016,p,8- 15 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf　（参照 2017-3-22）
- 「高等学校学習指導要領総則編　平成 21 年学習指導要領」文部科学省 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1282000_01.pdf　（参照 2017-3-30）
- リクルート進学総研：高校の最新事例 top「島じゅうキャンパス」の中で生徒が学び、自己有用感や自分ごとの課題意識を育む/周防大島高校 http://souken.shingakunet.com/career_g/2016/05/2016_cg412_28.pdf
- リクルート進学総研：高校の最新事例 top「これまで」を振り返ることで「これから」につなげ　主体的に社会に貢献できる人材を育成/仙台向山高校 http://souken.shingakunet.com/career_g/2015/05/2015_cg407_52.pdf
- リクルート進学総研：高校の最新事例 top 授業・行事・部活…学校全体で組織的に取り組むキャリア教育/深沢高校 http://souken.shingakunet.com/career_g/2015/02/2014_cgvol406_32.pdf
- リクルート進学総研：高校の最新事例 top 半年、または 1 年間の職場体験であきらめずに貫徹する力を育てる/布施北高校 http://souken.shingakunet.com/career_g/2014/12/2014_cgvol405_50.pdf#page=2

- リクルート進学総研：高校の最新事例 top 何年生でも可、何回でも可。地域に出て体験して人とかかわって成長する/玄洋高校
  http://souken.shingakunet.com/career_g/2014/12/2014_cgvol405_50.pdf#page=3
- リクルート進学総研：高校の最新事例 top 学習意欲、人間関係、自己管理力…人生を歩んでいく“基礎体力”を育む/札幌白陵高校
  http://souken.shingakunet.com/career_g/2014/02/2013_cgno50_42.pdf
- リクルート進学総研：高校の最新事例 top アルバイト＋インターンシップ＝バイターンで適性を知り進路選択と就職に生かす/田奈高校
  http://souken.shingakunet.com/career_g/2013/05/2013_cgno46_26.pdf#page=2
- リクルート進学総研：高校の最新事例 top１、２年次にインターンシップ。地元での職場体験を通じて「地域」について学ぶ/越生高校
  http://souken.shingakunet.com/career_g/2013/05/2013_cgno46_26.pdf#page=3
- リクルート進学総研：高校の最新事例 top キャリア教育に支えられた学校改革　遅刻、退学、特別指導の激減を導く/黒川高校 http://souken.shingakunet.com/career_g/2012/02/2012_cgno.40_42.pdf
- リクルート進学総研：高校の最新事例 top 3 年間を通したキャリア教育のなかに効果的に位置づけた 2 学年のインターンシップ/本所高校
  http://souken.shingakunet.com/career_g/2011_cgno.36_48.pdf#page=2
- リクルート進学総研：高校の最新事例 top 研究指定を機にインターンシップ導入。長く続けられる体制を目指す/湖西高校 http://souken.shingakunet.com/career_g/2010_cgno.31_44.pdf
- 公式：兵庫県立灘高校ホームページ http://www.hyogo-c.ed.jp/~higashinada-hs/　（参照 2017－3-30）
- リクルート進学総研：高校の最新事例 top「東灘高校（兵庫・県立）［普通科]地域と連携していねいに行う体験活動が生徒の自己肯定感を高め、高校生活の充実感や将来志向を促す」
  http://souken.shingakunet.com/career_g/2015/10/2015_cg409_14.pdf　（参照 2017-3-30）
- 沖縄県立普天間高等学校 http://www.futenma-h.open.ed.jp/　（参照 2017-3-29）
- リクルート進学総研：高校の最新事例 top「普天間高校（沖縄・県立）［普通科]一過性の就業体験に留まらない起業家精神や主体的に動く精神を育む密度の濃いインターンシップを実現」
  http://souken.shingakunet.com/career_g/2014/10/2014_cgvol404_30.pdf#page=3　（参照 2017-3-30）
- 文部科学省：平成 18 年度「キャリア教育優良教育委員会等・学校等文部科学大臣表彰（第 1 回)」について
  http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286184/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/12/06120718.htm（参照 2017－3－29）
- 文部科学省：平成 19 年度「キャリア教育優良教育委員会・学校等文部科学大臣表彰（第 2 回)」について
  http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286184/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/11/07110202/001.htm　（参照 2017－3－29）
- 文部科学省：平成 22 年度キャリア教育優良教育委員会・学校、企業及び PTA 団体等 文部科学大臣表彰被表彰校等
  http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/12/__icsFiles/afieldfile/2013/01/23/1300463_02.pdf（参照 2017－3－29）
- 文部科学省：文部科学大臣表彰被表彰校等 平成 23 年度キャリア教育優良教育委員会・学校、企業及び PTA 団体等
  http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/11/__icsFiles/afieldfile/2013/01/23/1313482_02.pdf（参照 2017－3－29）
- 文部科学省：平成 24 年度キャリア教育優良教育委員会，学校及びＰＴＡ団体等 文部科学大臣表彰被表彰者一覧
  http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/01/__icsFiles/afieldfile/2013/01/08/1329544_02_1.pdf

- 文部科学省：平成 25 年度 キャリア教育優良教育委員会、学校及び PTA 団体等の推薦調書 目次 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/01/__icsFiles/afieldfile/2014/01/10/1343142_02.pdf（参照 2017－3－29）
- 文部科学省：平成 26 年度 キャリア教育優良教育委員会、学校及びＰＴＡ団体等の推薦調書 目次 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/12/__icsFiles/afieldfile/2014/12/15/1353755_02.pdf（参照 2017－3－29）
- 文部科学省：平成 27 年度 キャリア教育優良教育委員会，学校及びＰＴＡ団体等の推薦調書 目次 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/11/__icsFiles/afieldfile/2015/11/10/1362824_02_6.pdf　（参照 2017－3－29）
- 文部科学省：第 10 回キャリア教育優良教育委員会、 学校及びＰＴＡ団体等 文部科学大臣表彰 受賞団体における推薦理由 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/11/__icsFiles/afieldfile/2016/11/30/1379975_002.pdf（参照 2017－3－29）
- 高等学校におけるキャリア教育の在り方に関する調査研究～will project におけるキャリア教育の取組～平成２１年度実施報告書 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2012/02/10/1315806_08.pdf（参照 2017－3－29）
- 千葉県立我孫子東高等学校　県立学校リンクページ http://cms2.chiba-c.ed.jp/abikoeast-h/seikatu/album/（参照 2017－3－29）
- キャリア教育最前線 case1 松戸市立松戸高等学校　オリジナルプログラムで主体的進路選択をめざす http://edu.career-tasu.jp/p/contents/student/education/case01.html（参照 2017－3－29）
- 東京都立八王子高等学校ホームページ http://www.hachiojikita-h.metro.tokyo.jp/site/zen/entry_0000023.html（参照 2017－3－29）
- 平成２８年度 東京都立八王子北高等学校 学校経営計画 http://www.hachiojikita-h.metro.tokyo.jp/site/zen/content/000027390.pdf（参照 2017－3－29）
- 県立小田原高等学校　学校基本計画　２６年度改訂 http://www.odawara-h.pen-kanagawa.ed.jp/zen/2_annai/doc/2014_kyouikukeikaku.pdf（参照 2017－3－29）
- 神奈川県立田奈高等学校ホームページ http://tana-h.pen-kanagawa.ed.jp/index.html　（参照 2017－3－31）
- 労働政策フォーラム 2011：高校生の現実を踏まえたキャリア教育・労働法教育とキャリア支援センター　神奈川県立田奈高等学校教諭吉田美穂 http://www.jil.go.jp/event/ro_forum/20110709/resume/yoshida.pdf　（参照 2017－3－31）
- 神奈川県立小田原高等学校ホームページ http://www.odawara-h.pen-kanagawa.ed.jp/zen/shinro.html（参照 2017－3－29）
- 新潟県立高田高等学校　高高未来 CluePlan（ミラクルプラン）概要 http://www.takada-h.nein.ed.jp/pdf/miraclegaiyou.pdf（参照 2017－3－29）
- 山梨県立甲府昭和高等学校ホームページ http://www.syowah.kai.ed.jp/gshokai.html（参照 2017－3－29）
- 神奈川県立湘南台高等学校公式ホームページ Build up!!!with us 自分の道を切り拓け http://www.shonandai-h.pen-kanagawa.ed.jp/　（参照 2017－3－29）
- 神奈川県：「県立高校改革（Ｉ期）指定事業 ３年間計画申請書」湘南台高等学校 http://www.shonandai-h.pen-kanagawa.ed.jp/img/h28koukyou.pdf（参照 2017－3－29）
- 岐阜県立羽島高等学校－県立学校紹介ページ http://school.gifu-net.ed.jp/hasima-hs/（参照 2017－3－29）
- 三重県立亀山高等学校―三重県学校ネットワーク http://www.mie-c.ed.jp/hkamey/（参照 2017－3－29）
- 三重県立亀山高等学校案内 Rainbow Message2017 http://www.mie-c.ed.jp/rainbow/info/cyubu/cyusei/kameyama/kameyama.html（参照 2017－3－29）

- 加悦谷高等学校｜一人一人の可能性を伸ばす　京都府与謝野郡与謝野町
  http://www.kyoto-be.ne.jp/kayadani-hs/（参照 2017－3－29）
- 京都府立東稜高等学校
  http://www.kyoto-be.ne.jp/kayadani-hs/　（参照 2017－3－29）
- 兵庫県立西宮高等学校公式ホームページ
  http://www.hyogo-c.ed.jp/~kennishi-hs/life/l_index.html（参照 2017－3－29）
- 神港高等学校 - 神戸教育情報ネットワーク
  http://www2.kobe-c.ed.jp/snk-hs/index.php?page_id=0（参照 2017－3－29）
- 奈良県立郡山高等学校公式ホームページ
  http://www.nps.ed.jp/koriyama-hs/（参照 2017－3－29）
- 鳥取県立岩美高等学校公式ホームページ
  http://cmsweb2.torikyo.ed.jp/iwami-h/index.php?page_id=0（参照 2017－3－30）
- 広島県立油木高等学校公式ホームページ
  http://www.yuki-h.hiroshima-c.ed.jp/　（参照 2017－3－30）
- 山口県立柳井高等学校公式ホームページ
  http://www.yanai-h.ysn21.jp/annai/koutyou/koutyou.htm（参照 2017－3－30）
- 山口県立新南陽高等学校　公式ホームページ：新南陽 Grow up プラン
  http://www.sinnanyo-h.ysn21.jp/6.growup/growup.html（参照 2017－3－30）
- 沖縄県立美里高等学校公式ホームページ
  http://www.misato-h.open.ed.jp/（参照 2017－3－30）
- 東温高校::ようこそ！　愛媛県立東温高等学校ホームページ
  http://tohon-h.esnet.ed.jp/html/　　（参照 2017－3－30）
- 高知県高知南中学校・高等学校 Kochi Minami junior High & Senior High school
  http://www.kochiminami.jp/（参照 2017－3－30）
- 平成 24 年度のキャリア教育推進計画－サザン・プロジェクト及び過年度実績
  http://www.kochiminami.jp/modules/tinyd12/index.php?id=8（参照 2017－3－30）
- 高知県四万十高等学校公式ホームページ
  http://www.kochinet.ed.jp/shimanto-h/mt/index.html（参照 2017－3－30）
- 四万十高等学校 目指す生徒像と学校の取組方針 キャリア教育の視点に立った教育活動
  http://www.kochinet.ed.jp/shimanto-h/seitozou.pdf（参照 2017－3－30）
- 福岡県立城南高等学校ホームページ
  http://jonan.fku.ed.jp/Default1.aspx　（参照 2017－3－30）
- 中央教育審議会高等学校教育部会事例発表　「城南高校のキャリア教育　平成 24 年 2 月 16 日福岡県立城南高等学校主幹教諭下田浩一」
  http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/__icsFiles/afieldfile/2012/03/01/1317121_03.pdf（参照 2017－3－30）
- 長崎県立川棚高等学校公式ホームページ http://www.news.ed.jp/kawatana-h/（参照 2017－3－30）
- 南風原高等学校キャリア教育研究構想図
  http://www.haebaru-h.open.ed.jp/youran/H26youran/H26_youran_14_carrierzentaizou.pdf（参照 2017－3－30）
- 大分県立安心院高等学校公式ホームページ：平成 29 年度学校経営基本計画
  http://kou.oita-ed.jp/ajimu/（参照 2017－3－30）
- 文部科学省：研究開発学校制度　大分県立安心院高等学校
  http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/htm/02_resch/0203_tbl/1306332.htm（参照 2017－3－30）
- 久留米高等学校公式サイト http://kurume.fku.ed.jp/html/ja/home.html（参照 2017－3－30）
- 福岡市立福岡女子高等学校公式ホームページ
  http://www.fuku-c.ed.jp/schoolhp/fuku-jo/（参照 2017－3－30）

［研究ノート］

義務教育段階における地域と連携したキャリア教育に関する研究
ー地域側における連携対象の検討ー

藤田　駿介（人間学群教育学類・3 年）

１．問題の所在と研究の目的
（１）問題の所在

今日、学校と地域[1]の連携の一層の緊密化が求められている。例えば、総合的な学習の時間の導入に伴っては、学校教育において児童生徒が自主的に考え課題を解決する力を身につけることのできる授業を目指したことにより、地域社会から協力可能な人材を必要とするようになった。さらに、子どもの発達過程における体験活動の重要性や、地域コミュニティの形成の観点も加わりながら、学校と地域が連携した教育が推進されている。改正教育基本法第 13 条を根幹に据えながら、2008 年度から 3 年間にわたり実施された学校支援地域本部事業や、2015 年にとりまとめられた「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」の両答申からも、行政の主導による学校教育における地域との連携の推進が目指されている。さらには、この方針は次期学習指導要領においても「地域との連携が必要不可欠である」（中央教育審議会 2016,p.57）という形で反映されている。

もちろん、キャリア教育に関しても例外ではない。例えば、2011 年にはキャリア教育における外部人材活用等に関する調査研究協力者会議において、「学校が社会と協働して一日も早くすべての児童生徒に充実したキャリア教育を行うために」がとりまとめられた。総合的な学習の時間を使用してのキャリア教育への取り組みや、各教科の授業内においてもキャリア教育の要素を取り入れるなどして実践されていることが予想されるが、学校内における教員の取り組みのみでは、社会の「実際」を知ることができず限界が生じる。現在、中学校においてキャリア教育の中核を担っている職場体験活動を例に挙げれば、「生徒が実際的な知識や技術・技能に触れることを通して、学ぶことの意義を理解し主体的に進路を選択決定する態度や意志、意欲など、培うことのできる教育活動」（文部科学省 2005,p.3）として、「実際」を知る重要性が提示されている。その一方で、「実際」の一部分である地域単体でキャリア教育を行うことにも限界がある。キャリア教育に関して、地域側からの視点においては、「地域が強くなれば人材が地域に残り、人材が残れば後継者も出来て、後継者が出来れば地域が強くなり、地域が強くなれば日本も強くなる、その循環を生みだしていくことが重要である。」（2011 文部科学省,p.21）とあるように、その地域から若者が離れてしまうことに対する危機感から、キャリア教育を行うことへの意識は少なからず存在するものの、その実践においてすべての児童生徒を対象とするためには、学校という既存の集団を活用することが効率的であるいえる。このように学校あるいは地域が行うキャリア教育にはそれぞれ重要な意味を持ちながらも、同時に限界を抱えている。もちろん学校と地域が連携した結果、互いの課題を補完し合い、その限界を乗り越えていくために、両者が連携したキャリア教育が目指されることが望まれる。

しかしながら、実際に学校と地域の連携は円滑に行われているとは言えず、課題が挙げられる。例えば、教育課程の中でキャリア教育に取り組む際には、その中で中心となる教員の多忙な状況を考慮する必要がある。さらに、「職場体験活動やインターンシップに見られるように、学校からは『受入先の確保が困難』という課題が多く挙げられる一方、企業からは教育支援活動を行わない理由として『学校側から企業への支援要望がない』ということが最も多く上げられている」（文部科学省 2011,p.8）という指摘から、学校と地域の連携の不十分さを読み取ることができる。学校と企業の両者の認識には矛盾が生じており、これらの意思の疎通をはじめとする連携における課題に対しては何らかの対策が必要である。

（２） 研究の目的

次期学習指導要領においてもキャリア教育は重要であるとされ、今後体験活動を中心に地域資源の活用が期待される場面は多く想定される。しかしながら、上述の通り、学校あるいは地域のそれぞれが単体でキャリア教育を行うことには限界があり、両者の連携が必要になるが、そこには課題が山積している。行政の方針により教育全体で学校と地域の連携がさらに進展していくことが予想される中で、連携が円滑に実践されるためには、それらの課題を明確にし、先行事例から解決の手立てを考察する必要がある。特に、学校と地域の間で職場体験に関する認識の矛盾が生じていることなど、連携に多くの課題がみられる。学校教育全体を通じて児童生徒のキャリア形成に有効に作用することができるよう、とりわけ初期段階における学校と地域の連携の課題を解消する方策について示唆を得る必要性は高い。この方策を検討する際、地域側に焦点を当てると多種多様な組織・団体が連携の可能性を持っている。そこで、今後の研究に向けた基盤づくりとして、それぞれの組織・団体について検討を加え、今後学校と地域の連携したキャリア教育を進展させる上で、上述の課題をはじめとした連携において生じ得る課題を解消し、意義のある活動を行うことができる可能性について明らかにする必要がある。よって、本稿においては今後の研究に向け、連携に際しての地域側の対象の検討と、その選定を行うことを目的とする。

また、本稿においては義務教育段階に限定して検討を加えるが、この対象の選定に関しては本稿における重要な特質であるため、その点については、以下に「２.義務教育段階に焦点を当てる意義と必要性」を設け、詳細を述べる。

本稿の構成については、「２」において義務教育段階に焦点を当てる意義と必要性について、行政の意向と今日の学校教育の在り方から検討を行う。次に、「３」において地域の様々な組織・団体について検討を加え、地域側の連携対象としての可能性を明らかにする。さいごに、「４」において本稿のまとめと今後の課題を述べる。

２．義務教育段階に焦点を当てる意義と必要性

本稿においては地域が連携する対象として、義務教育段階である小・中学校を設定する。義務教育段階のキャリア教育に関して、「小学校段階においては、社会生活の中で自らの役割や、働くこと、夢を持つことの大切さの理解、興味・関心の幅の拡大、自己及び他者への積極的関心の形成等、社会性、自主性・自立性、関心・意欲等を養うことが重要である。」（文部科学省 2011,p.7）、「中学校段階においては、社会における自らの役割や将来の生き方・働き方等についてしっかりと考えさせるとともに、目標を立てて計画的に取り組む態度を、体験を通じてその重要性について理解を深めさせつつ育成し、進路の選択・決定へと導くことが重要である。」（文部科学省 2011,p.7）とあるように、その重要性は明らかである。高等学校においても「キャリア教育が極めて重要である」（文部科学省 2011,p.7）とあるが、この重要な時期におけるキャリア教育を充実したものにするためには、それまでに基盤を形成しておく必要がある。高等学校においては「現実的探索・試行と社会的移行準備の時期」として現実的な要素を強く持ち、職業選択の基準となるような職業観・勤労観の確立が目指されるが、普通科高校においては学校内での学びと社会とのつながりが見えにくい。これを補う手段としてインターンシップが考えられるが、公立全日制普通科の参加率は約 18.6%（内閣府 2015,p.41）であり、その参加率には改善の余地がみられる。この状況を打破するための手立てとすることをはじめとして、高校入学以前から職業や社会について関心を持つことのできるような支援を行う必要がある。

また、これに関して中学校だけでなく小学校も対象としている理由としては、小中一貫教育が推進され、9 年間を見通した教育計画が必要になってきていること、さらには義務教育学校の設置など、6–3 制に捉われない柔軟な 9 年間の運用が可能になったことを踏まえると、小・中学校を個別のものとして考えるべきではなく、義務教育としての 9 年間として捉える必要性が生じていることが挙げられる。また、商工会議所は商工会議所法に基づいて設置されているが、その管轄地区は「原則として市の範囲」と規定されており、大半の児童生徒が同じ市内の公立小・中学校に通う現状[2]を踏まえると、児童生徒は同一の商工会議所からキャリア教育の支援を受ける可能性が高く、体系的にキャリア教育の実践を捉えるこ

ともできるだろう。しかしながら、この 2 つ学校段階を同じ観点から捉えることは難しい。小学校は「進路の探索・選択にかかる基盤形成の時期」である一方、中学校は「現実探索と暫定的選択の時期」であり（国立政策研究所 2002,pp.18-19）、それぞれが持つ意味合いも異なってくる。小・中学校のそれぞれにおいて必要な視点を設け、個別に学校と地域の連携の在り方について考察を加えたのち、9 年間を体系的に捉えることができるように、順を追って検討を行う必要がある。

３．地域に存在する組織・団体と連携の対象の検討

（１）本項における分析枠組みの析出－学校支援地域本部事業を事例として－

地域には様々な組織・団体が存在するため、それぞれについて連携の可能性を明確にする必要がある。学校と地域の連携においては様々な課題が生じることが想定されるため、それらについて解決できる可能性があることが求められる。組織・団体がこの可能性を所持していることは地域側における対象の選定において重要性を持つ。これを検討するために、学校と地域の連携に関する先行研究の中でも、現在に至るまでの継続性と全国における実施件数の多さから、学校支援地域本部事業を事例として分析枠組みの析出を行う。この継続性の観点に関しては、今後の継続的な支援の実施に向けた視点での分析が必要になるため、ある特定の期間だけではなく長期的に実施している中で生じる課題に基づく必要があることによる。学校支援地域本部事業は 2008 年度から 3 年間にわたり国家の施策として実施され、その後も現在に至るまで「学校・家庭・地域の連携による教育支援活動促進事業」の 1 つとして位置づけられている。また、実施件数の観点に関しては、全国的な支援を視野に入れた検討が必要になるため、特定の地域における課題や特徴だけでは不十分であるが、2016 年度には 4527 の本部が設置されているように、全国規模で検討が可能であることに着目した。

松永（2013）は学校支援地域本部事業とその後の展開について調査し、様々な課題が生じていることを指摘している。この指摘を中心として、学校と地域の連携において生じ得る課題に対応するために必要な要素を 3 つの観点に整理する。

まず、地域に根差して支援が可能であるという意味合いを持つ「地域性」が挙げられる。松永（2013）の指摘によれば、地域側の課題として「教職員の学校支援への理解を深めること」と「学校側のニーズを的確にとらえること」、さらには「地域住民も教育や学校支援に関心を持つよう促すと同時に地域の現状を客観的に把握すること」を挙げている。「学校と地域は、お互いの役割を認識しつつ、共有した目標に向かって、対等な立場の下で共に協働関係を築くことが重要」（文部科学省 2015,p.9）であるとされている状況を踏まえると、地域側が協働関係を築くためには、学校の役割と目標を把握できる程度にその地域の実情を知る必要がある。この点が充実することで、変化し続ける学校と地域の状況や、その状況下における学校への支援のニーズを明確に把握し、学校と地域で共有することが可能となる。これに関しては、「地域によって産業や雇用の状況、人材需要等が大きく異なる」（文部科学省 2011,p.96）とあることからも地域に基盤を置き、実情を把握することの必要性が見出される。つまりは地域に基盤を持っている方がそうでない場合に比べて、その地域に関わる機会は多く、加えて実情を把握していることにより協働の質は高いものになる可能性は高いことから、活動を行う際にもニーズと目標の把握を行いやすいということがいえる。

次に、資金面を含む、支援における「積極性」が挙げられる。松永（2013）は、学校側の課題として「ボランティアへの活動謝金がない」ことを挙げている。さらに、地域との連携の具体的な実践例からも同様に「ボランティアへの謝金や活動資金などがないと回答している学校が多い」（横浜市社会教育委員会議 2013,p.24）との指摘があるように、資金面での課題は大きい。資金面での課題が挙がっているが、その点への対応として 2 点考えることができる。1 つ目は直接的に課題を解決するため、潤沢な資金を活用することである。しかしながら、国家の事業として指定され、事業費が十分に確保できない限りは容易ではない。また、学校支援地域支援本部事業のように、事業費を受給することができても十分でない可能性も高い。そこで 2 つ目に挙げることができるのが、学校側への支援が地域側にとっても大きなメリットを持ち、地域側が積極的に参画できるようになることである。学校側の謝金に関する強

い意識から、地域側が連携に意義を見出して積極的に参画することができれば、その点を抑制することも可能になり、団体としての資金に関しても積極的に活用することができる可能性が大きくなる。この両者の意味を含めて「積極性」を定義する。ここで挙げた地域側にとっての連携のメリットの存在であるが、次の課題についての解決の方途ともなり得る。熊谷ら（2014）によれば、連携は「学校主導」で運営される傾向が強いことが指摘されている。これは学校側の負担が大きなっていること示しているだけでなく、地域側が学校側の「裏方」として支援を行う必要があることを表している。仮にそういった状況が生じた場合に、地域側が支援においてメリットを見出すことができていれば、運営が円滑に行われる可能性が高まる。また、同じく熊谷ら（2014）は、「地域主導」の体制を取っている学校ほど、地域と学校の「協働活動」が活発であることを指摘している。つまりは地域側の高い「積極性」があれば、積極的な活動が生まれ、さらには「学校主導」の状況も打開され、学校側の負担の軽減につながることとなる。

そして最後が「コーディネート性」である。もちろん組織・団体の内部の人材が学校と地域のコーディネーターとして活動できるという要素も含んでいるが、その組織・団体が中心となって多数の人材や資源を管轄可能であることも指し示す。ある活動を行う際に、学校側はその組織・団体あるいは人材、資源を確保する必要があるが、教員の多忙が課題となっている現状では容易なことではない。さらに、松永（2013）の指摘によれば「学校のニーズに合うボランティアがいない」といった課題を感じていることが明らかになっている。そこで地域側がその役割を果たすことができれば、教員以上に地域の実情を把握していることで、より多くの人材、資源の提供が可能になり、学校側のニーズを満たす可能性が高まるほか、人材の確保に対する教員の負担が減少する。教員の負担減の進展に関しては「チームとしての学校」が目指されているように、地域側がこの点に関して果たす役割は大きい。また、「１」において指摘があったように、学校側と地域側の認識にミスマッチがみられ、両者の意思の疎通が十分に図られていないことも明らかになっている。連携を図るべき対象あるいはその中の人材が明確になることで、そういった課題の解決への方途を見出すことができる。さらに、職場体験活動に焦点を当てれば、「生徒の希望がすべてかなうとは限らない」という点が挙げられている（文部科学省 2006,p.99）。そもそも中学校は「現実的探索と暫定的探索の時期」（国立教育政策研究所 2002,p.48）として 1 つの職業に固執する必要は少ないという点も挙げられるが、「コーディネート性」が高いことで多くの業種を選択肢として提供することが可能になり、課題の緩和につながるだろう。

以下、本稿では、「地域性」「積極性」「コーディネート性」の 3 つの観点を枠組みとしながら、学校と地域との連携によるキャリア教育の推進を支える組織・団体の特質を浮き彫りにしていくこととする。

（２）学校と連携してキャリア教育を推進し得る学校外諸機関の特質

本稿では、学校と地域との連携によるキャリア教育の推進を支える組織・団体として、①商工会議所、②商工会、③日本経済団体連合会・経済同友会、④農業協同組合、⑤NPO 法人・民間団体、及び、⑥地域キャリア教育支援協議会に注目し、⑦小括を加えて、「地域性」「積極性」「コーディネート性」の 3 つの観点からその特質を明らかにする。なお、①から⑥に関しては、「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」（中央教育審議会 2015）における「地域全体で未来を担う子供たちの成長を支える仕組み（活動概念図）」で挙げられた「地域住民、団体等」を参照し、選定した。

① 商工会議所

まず、経済・労働関係団体として経済 3 団体と称される中の 1 つである商工会議所について検討を加える。商工会議所とは、2016 年 4 月現在、日本には 515 の商工会議所が各地に設置され、会員数は 125 万[3]を数えている。日本商工会議所は商工会議所の特徴として、日本商工会議所が（1）地域性（地域を基盤としている）、(2) 総合性（会員はあらゆる業種・業態の商工業者から構成される）、(3) 公共性（公益法人として組織や活動などの面で強い公共性を持っている）、(4) 国際性（世界各国に商工会議所が組織されている）の 4 点を挙げている。また、各地に設置されているそれぞれの商工会議所を統括してい

るのが日本商工会議所である。この日本商工会議所は各地の商工会議所が「その地区内における商工業の総合的な発展を図り、兼ねて社会一般の福祉増進に資する」という目的を円滑に遂行できるよう全国の商工会議所を総合調整し、その意見を代表している団体である。商工会議所の役割は、「地域の諸問題を解決するための政策提言・要望活動等を積極的に展開し、その実現を図ること」であり、「全国の商工会議所や会員企業のネットワークを最大限に活か」すことを明言し、その中で「地域経済の活性化」を掲げている（日本商工会議所 2016,p.4）。

日本商工会議所は教育に関して、第一次安倍内閣が掲げた「教育再生」に伴って、2006 年 4 月に「教育基本法の早期改正を望む」とする意見を表明し、「学校・家庭・地域社会の教育力の再生と相互の連携強化」（日本商工会議所 2006,p.1）の重要性を規定することを主張している。さらに、教育再生会議で提唱された「社会総がかりでの教育[4]」を受けて、2007 年には「教育再生に関する意見～商工会議所は社会総がかりでの教育の中心的な役割を担う～」をとりまとめ、「商工会議所こそ、「社会総がかりでの教育」の中核を担うに相応しい組織である」（日本商工会議所 2007,p.1）と提言した。これにより全国 267 の商工会議所がキャリア教育支援活動の具体的な取り組みを開始することとなった。また、「日本商工会議所平成 28 年度事業計画 新たな日本再出発の礎を築くー絶えざる進化によりさらなる飛躍をー」においてはアクションプランとしてキャリア教育が掲げられている。このように日本商工会議所の教育に対する重要度の高さ、とりわけキャリア教育への関心がうかがえる。

以上を踏まえて、まず「地域性」についてみていきたい。現状についてであるが、日本には 515 の商工会議所が存在している一方、日本における市数は 2016 年 10 月現在で 791 である（総務省 2016,p.7）。これより算出すると半数を大きく上回る約 65%の市に商工会議所が設置されていることとなり、多くの地域でそこに根差した支援を行う体制をとることのできる可能性を持っている。学校側が教職員の転勤により、連携を担当する当事者が学校及び地域の実情を把握できていない、あるいはその現状のみで経過を把握できない可能性は考えられるが、商工会議所側からそういった点へのフォローも可能になる。

次に「積極性」について考える。2007 年に「教育再生に関する意見～商工会議所は社会総がかりでの教育の中心的な役割を担う～」をとりまとめ、さらに 2016 年には「日本商工会議所平成 28 年度事業計画 新たな日本再出発の礎を築くー絶えざる進化によりさらなる飛躍をー」においてはアクションプランとしてキャリア教育が掲げられているように商工会議所を挙げての教育への参画を図る意思表示がなされている。その中では「商工会議所こそ、「社会総がかりでの教育」の中核を担うに相応しい組織である」（日本商工会議所 2007,p.1）ことが自認され、「将来の地域経済を支える人材の確保・育成が極めて重要である」（日本商工会議所 2016,p.8）という視点から、商工会議所及び地域側に強い意義が存在する。「人材育成は企業の先行投資」ともあるように、教育への参画の意思も強く提示されている。また、日本商工会議所がその特徴として「公共性」を挙げている点から、私的な利益でなく社会一般の福祉増進を目的としている団体という特徴によって、資金面での条件を抑えて学校への支援を行うことのできる可能性は高い。

最後に「コーディネート性」であるが、これも日本商工会議所が掲げている「総合性」と類似している。繰り返しにはなるが、中学校におけるキャリア教育の中核を担っている職場体験活動は受け入れ可能な事業所の確保に課題を抱えている。詳しくは、事業所自体が見つからないという課題や確保に要する教職員の負担増加であるが、この点に関して有効に働きかけることが可能である。先に商工会議所の歴史的展開について触れたが、そこからも読み取れるように商工会議所は商工業者が中心となって組織されてきた団体である。その規模は大きく、現在では全企業のおよそ 3 分の 1 が会員であり、さらに総合性の定義として「会員はあらゆる業種・業態の商工業者から構成される」とあるように、会員の業種に関しても、建築業、製造業、情報通信・情報サービス業、運輸業、卸売・小売業、飲食店、介護・看護、金融・保険業、不動産業と多岐にわたる。そのため、支援を行う上で生じるニーズに対応できる人材を提供できる可能性は大きいといえる。

② 商工会

商工会議所と同様に、商工業者を中心とする団体として商工会を挙げることができる。商工会は明治

期以前より相互扶助を目的として形成されており、1960 年に商工会法が制定され、明確な位置づけがなされた。現在の商工会議所との関係性をみていくと、商工会議所が市単位で設置され、経済産業省経済産業政策局の管轄であるのに対して、商工会は主として町村の範囲で設置され、経済産業省中小企業庁の管轄であったり、そのほかにも両者の設立要件[5]に差異がみられる。これに対して事業においては、小規模事業政策が占める割合は異なるものの、中小企業支援が事業の中心であるなど、方針に共通性がみられ、埼玉県北部地域においては 11 の商工会議所と商工会が合同で企業説明会を行うなど、両者の連携した取り組みも存在する。

商工会について3つの観点から整理すると、長い歴史や、主に町村単位で設置されていることからも、その町村に根差して支援することが可能な「地域性」を持つ。さらには商工業者を中心とした団体の構成からも「コーディネート性」が存在する。また、商工会議所と同様の理由から、「積極性」を持つ可能性も高い。しかしながら、明治期以降に欧米の制度を参考に形成された商工会議所とは発端が異なっており、両団体は単に設置場所や規模の違いのみによって名称が制定されているわけではなく、それぞれの運営を規定する根拠法の差異からも、単純に商工会議所について論じたことを商工会に適用できるわけではない。区域に関しては、商工会議所が「原則として市の区域」である一方、商工会に関しては「主として町村の区域」と分類することができ、「主として」であるので町村以外に市にも商工会がある事例は多くある。全国商工会連合会 HP には「商工会議所及び他の商工会と地区は重複しません」とあることから、商工会議所及び商工会の管轄範囲に重複はないようであるが、必ずしも市町村単位で区分されているというわけではない。この点に関して、2015 年 5 月 27 日に行われた地方創生に関する特別委員会の会議録によれば、その背景には市町村の合併があったといえる。平成の大合併以降から会議当時までにおいては、市町村の合併によって商工会同士の合併が 526 件、それから商工会議所同士の合併が 13 件、商工会と商工会議所の合併が 37 件ある一方で、両団体の性格・制度の違いといった理由をはじめとして現在も商工会議所と商工会又は複数の商工会が併存している市町村が存在している。

以上より、商工会議所と商工会を規模や設置区域が異なるだけの同列の団体として捉えることはできないが、ともに「地域性」、「積極性」、「コーディネート性」を持つ集団であり、商工会においても商工会議所のように教育へ参与する余地は少なからず存在する。人口比で考える場合は市よりも町村の方が小規模となるものの、市のほかにも 927 の町村（町：744、村：183）が存在しており（総務省 2016,p.7）、その区域への支援も無論重要である。現在においても両者の連携した取り組みがみられるように、学校との連携における商工会議所と商工会の関係性は考察を加える上で意識しなければならない要素である。

③ 日本経済団体連合会・経済同友会

経済・労働関係団体としては、日本商工会議所とならび経済 3 団体と称される、日本経済団体連合会（以下、経団連）と経済同友会[6]を挙げることができる。日本商工会議所が全国各地に商工会議所を抱えるように、経団連にも経営者協会を中心に地方に団体会員が存在する。各々の協会がキャリア教育に取り組んでいる事実もうかがえるが、当該経営者協会の設置は都道府県を単位としていることから、市町村ごとの「地域性」の側面における弱さを残している。これは経済同友会にも該当する。一方で、「積極性」の観点においては、大企業故に潤沢な資金は抱えており、資金の運用に意義を意味出す必要はあるものの、その意義が明確になれば積極的な連携が可能になるだろう。しかしながら、「コーディネート性」の観点からは、両者は大企業の経営者集団であり、職場体験に着目すると、地方における受け入れ事業所の確保が懸念事項となる。さらに、経団連の会員団体として経営者協会のほかには、業種ごとの協会が存在するが、例えば職場体験やインターンシップを計画した場合、学校側は職種ごとにアプローチをかけることとなり、その間にコーディネーターの存在はなく、負担の大きさが懸念される。

④ 農業協同組合

地域団体は商工業にとどまらず、農業の分野における農業協同組合（以下、農協）の存在がある。農産物の購買のみならず信用事業等を実施する総合農協の総数は 686（2016 年 4 月現在）であり、商工会議所の総数を上回る。2005 年に食育基本法が成立して以来、2006 年に行われた第 24 回 JA 全国大会

の決議において「安心して暮らせる地域社会の実現と地域貢献」という項目に食農教育[7]の実践を掲げた。さらに 2009 年に行われた第 25 回 JA 大会決議においても、「消費者との連携による農業の復権」という項目のなかに食農教育の推進を掲げるとともに、「暮らしの活動」に関する項目においても、地域活性化や子育て支援活動と結びつけて、食農教育に取り組むとした。それ以後も全国農業協同組合中央会[8]が中心となり手引書や事例集を発行するなど、食農教育の推進をはかっている（河野 2011,p.55）。全国農業協同組合連合会[9]では、「農業」と「食」と「環境」のつながりを学んでほしいという観点から学校への出前授業も行っている。キャリア教育という観点が中心ではないながらも、学校との連携はすでにみられており、商工会議所と同様に全国規模で教育への参画を表明しているため、今後の展開への期待は大きい。農協に関しても 3 つの観点からの考察を加えると、まず「地域性」に関しては、その総数から十分な支援が可能にみえるが、直近 10 年で総数はおよそ 200 減少しており、この点を考慮すると日本の産業構造の変化に伴って今後も減少することは予想され、継続的な支援が困難になる可能性が高い。一方で、組織としての教育への参画の表明からは「積極性」を十分に満たしている。しかしながら、「コーディネート性」に関しては、農業という特色を生かし、そういった分野へのニーズに応えることはできるものの、職種としては限定されてしまう点において懸念事項が残る。ただ、児童生徒がキャリアを考える上では商工業の「実際」を知るのみでは十分でなく、商工会議所や商工会の支援では対応が難しい農業分野への関与に対しては支援を行う必要があるだろう。

⑤ ＮＰＯ法人・民間団体

NPO 法人・民間団体に関して、リクルート進学総研によれば、キャリア教育実践団体は現在 23 団体であり、うち「キャリア教育コーディネーター」機能を持つのは 13 団体である。その団体の対象地域は全国から県単位まで規模は様々である。ここでは連携の観点から「キャリア教育コーディネーター」機能を持つ団体として、名古屋市に本部を置く NPO 法人アスクネット[10]を事例として挙げてみていく。瀬戸商工会議所が 2005 年に経済産業省委託事業である地域自律・民間活用型キャリア教育プロジェクトを実施するにあたって、その初期段階にアスクネットからノウハウを学んでおり、学校のキャリア教育を支援する団体として実績を持っている。その実際としては、「キャリア教育コーディネーター育成講座」を開設し、学校と地域の連携を受け持つことができるような人材の育成を行っていたり、学校との連携という点では、「市民講師ナビ」という事業の中で学校からの外部講師の派遣の依頼に対してサポートを行っている。また、インターンシップ事業としても事業を行っており、企業とのつながりは商工会議所ほど強固なものではないものの、様々な人材にアプローチが可能である。連携に必要な 3 つの観点から述べると、まず「地域性」においては全国的に見ても団体数は限られており、その対象範囲も商工会議所の管轄範囲に比べると広いことから、学校が属するそれぞれの地域の実情を詳しく把握することは難しいことが予想され、各学校及び地域のニーズを詳細に把握できない可能性は考えられる。ただし、「積極性」に関しては元来の目的であるために所持しており、「コーディネート性」に関してもコーディネーターの育成など、特徴的な側面がみられる。「地域性」に不安はあるが、瀬戸商工会議所キャリア教育推進部会にはアスクネットの職員が所属しており、アスクネットの事業の特徴である外部講師の派遣を支援するなど、「地域性」を持つ商工会議所との関わりを見過ごすことはできない。こういった NPO 法人・民間団体に学校と地域の連携をすべて委ねるのではなく、より地域に密着した状況下で支援を行うことができる組織・団体を学校との連携対象として、そこにノウハウの伝達や資源の提供など、補完的に機能することが期待される。

⑥ 地域キャリア教育支援協議会

そのほかにも、国家の委託事業のもと協議会を設置してキャリア教育に取り組んでいる事例が存在する。その 1 つとして、2013 年度より文部科学省が実施した地域キャリア教育支援協議会設置推進事業を挙げることができる。地域キャリア教育支援協議会とは、各都道府県・指定都市等の地域ごとに、地方自治体や地域の経済団体が中心となって学校へのキャリア教育を支援する組織である。2015 年度には 12 組織を対象として行われ、協議会はさまざまな団体の関係者から構成される。当該事業の委託先は「地域キャリア教育支援協議会設置促進事業委託要綱」（文部科学省 2013）の中で「都道府県又は指

定都市の全域で学校におけるキャリア教育支援を行うことができる地方自治体（教育委員会や労働商工関係部局）又は地域の経済団体等に委託する。」とされているが、12 件中 10 件が実施主体を教育委員会であった。2013 年度から 3 年間に渡り、地域キャリア教育支援協議会設置推進事業は推進されてきたが、2016 年度では廃止となり、新規事業として、小・中学校等における起業体験推進事業[11]が開始されている。また、キャリア教育が中心に据えられているわけではないが、実践型地域雇用事業[12]の中で設置された地域雇用創造協議会がキャリア教育に取り組んでいる事例も存在する。例えば、宮古島地域創造協議会では、地域の若年層に対して一貫したキャリア教育を実施しており、小・中学生に対しては地域にあるジョブシャドウを実施し、地域の職業や働く姿勢を学ぶ機会を提供している。また、松山市地域創造協議会においては、外部の団体に対して事業費の提供を行っている。以上の特徴から整理すると、地域の実情を把握する人々によって構成される点では、ニーズに応えられる支援の可能性は高まるが、国家事業であるため、長期的に継続して支援を行うことを想定すると、その対象の少なさゆえに「地域性」に課題がみられる。短期的な支援で終了する可能性は残るものの、「積極性」の観点からは、国家事業としての委託経費の確保が可能であるように、集中的な支援が可能であり、「コーディネート性」の観点からも、その構成から様々なアプローチをかけることができる可能性は高い。その支援の実績を他の組織に伝えることで、継続的な支援が可能になるのではないか。

⑦ 小括

表 1 にまとめたように、多くの組織・団体は「地域性」、「積極性」、「コーディネート性」のいずれかに課題を抱えていることが多い。この比較から、商工会議所がこの 3 つの観点をまったくの不備なく満たしているわけではないが、学校側への支援に際しての水準は高いものであると考えられる。この検討によって明らかとなった商工会議所が学校との連携において持つ意義から、商工会議所と学校が連携したキャリア教育に着目し、その課題について明らかにしていきたい。

表 1「3 つの観点に基づく**学校外諸機関の特質**」

組織・団体	地域性	積極性	コーディネート性
商工会議所	○（市単位での設置・設置総数）	○（日本商工会議所のキャリア教育推進の提言）	○（全企業の 1/3 が会員、多様な業種）
商工会	○（主として町村単位での設置、設置総数）	△（地域の人材確保の必要性）	○（多様な業種）
日本経済団体連合会・経済同友会	×（都道府県単位での設置）	○（意義の明確化が前提だが、潤沢な資金の存在）	×（企業数の少なさ、業種ごとの協会）
農業協同組合	△（総数は多いものの、近年大幅な減少傾向）	○（JA 全国大会での食農教育推進の決議）	△（農業という分野の特殊性／限定）
NPO 法人・民間団体	×（団体数の少なさ、管轄範囲の狭さ）	○（元来の目的としてのキャリア教育支援）	○（コーディネーターの育成への取り組み）
地域キャリア教育支援協議会	△（○構成員の地域理解、×長期的支援の困難さ）	○（委託経費による資金の確保）	○（多様な構成員による各分野への高い関連性）

※筆者が本稿に基づいて作成

4．まとめと今後の課題

本稿においては、学校と地域の連携したキャリア教育における地域からの支援の必要性において論じた。地域においても様々な人材や団体が存在しており、その役割や対応できるニーズには差異がみられるが、その中でも商工会議所は、活動を開始している地域はもとより、そうでない地域においても今後の展開が期待されることや、市単位で設置されており、1 つの地域に根差しながらその実情を把握しやすく、継続的に支援が可能であるということ、さらには多様なニーズに対応可能な多くの選択肢を持つ

ことから、地域側の対象としての明確な意義を持つことが明らかとなった。よって今後は商工会議所に焦点を当てた学校との連携に着目し、研究を進めていきたい。一方で、学校側の対象としては「2」において小・中学校に焦点を当てる意義については述べたが、それぞれの学校段階でキャリア教育の目標が異なっているため、同様の視点から地域との連携について考察を加えることは難しい。まずは中学校における職場体験活動を中心とした社会体験活動についての調査を進め、次いで小学校の社会体験活動の調査へと移りたい。そしてそれぞれが関連性を持って実施できるような学校段階の垣根を超えたキャリア教育が円滑に実践できるような商工会議所と学校の連携の在り方について検討したい。その方法については、それぞれの地域の学校教職員及び商工会議所職員に対してインタビュー調査を行い、時系列記述に基づいて考察を加える。商工会議所の選定に関しては、地域自律・民間活用型キャリア教育プロジェクトを委託され早期からキャリア教育への支援を行いながらも、事業終了後の支援の在り方に差異の見られた2つの商工会議所を先行事例として扱い、そのほかにも初期の課題解決の観点から、支援の継続年数が短い商工会議所を選定する。また、天笠（1995）は“スクール・ヒストリー”研究として、学校の生態、組織の生成・発展・消滅、学校の“息遣い”を長期の時間の流れから取り出し、学校の諸活動や発展過程について学校をとりまく関係機関や集団などと関連づけながら、単に沿革史を描くにとどまらず、環境から受けた影響や反対に与えた影響について、時間的な経過に即してとらえた。本研究における対象は学校教職員だけでなく、商工会議所職員も該当するため、天笠（1995）が用いた方法を参照しながら、こういった方法を学校外に運用することを想定しながら研究を進め、商工会議所と学校の連携初期において生じる課題を解決するための示唆を得たい。

【註】

[1] 商工会議所が管轄する範囲。商工会議所法による管轄地区の規定は「原則として市の範囲」である。

[2] 「平成27年度学校基本調査」（文部科学省 2015,p.1）の結果から算出すると、全児童のうち約98.2%及び全中学生生徒のうち約92.0%が公立学校へ通う。ただし、市外への転校は考慮していない。

[3] 会員数に関しては2015年3月現在。

[4]「社会総がかり」とは、「国民一人ひとりが「当事者意識」をもって、学校、家庭、地域、企業、団体、メディア、行政などあらゆる主体がそれぞれの役割を自覚し、教育再生に積極的に参画」し、「それぞれが「連携」を図り、責務を果たすこと」（文部科学省 2008,p.3）である。

[5] 商工会議所：特定商工業者（従業員20人以上、商業・サービス業は5人以上）の過半数の同意又は資本金300万円以上の商工業者。商工会：地区内の商工業者の2分の1以上が会員となること。

[6] 前者は経営者が企業を代表して参加する。後者は経営者が個人として参加する。

[7] 「系統農協では、「食育」という言葉にかえて、「食農教育」という言葉を用いている」（河野2011,p.55）

[8] 農協は事業ごとに全国組織及び都道府県組織を設置している。当該組織は一般社団法人であり、単位農協の指導や広報活動を行う。

[9] 販売・購買といった経済事業を行う。

[10] 教育イベントを支援する「愛知教育支援ネット」として設立。平成13年に「愛知市民教育ネット」へ改称し、NPO法人化。平成18年に現在の名称に再変更。

[11] 詳細については不明。「企業体験をサポートする外部講師と連携し、小・中学校等において企業体験を行うモデルを構築する。」（2015 文部科学省,p.35）とある。熊本県で実施予定であることを確認。

[12]地域雇用創造推進事業と地域雇用創造実現事業を統合し、2012年度から実施している。

【文献一覧】

・アスクネット（2016）「市民参加で出会いと挑戦の教育づくり 特定非営利活動法人アスクネット平成27 年度事業報告書」

・天笠茂（1995）「指導組織の改善に関する史的考察：N小学校におけるケーススタディを中心に」『学校経営研究』第20号、pp.49-69

・教育再生会議（2008）「社会総がかりで教育再生を（最終報告）～教育再生の実効性の担保のために～」
・経済産業省（2008）「産学連携によるキャリア教育への取組～「地域自律・民間活用型キャリア教育プロジェクト」～」
・経済同友会（2016）「活動と組織」
・河野直践（2011）「農協における教育活動の現状と課題 : 協同組合の基礎教育をめぐって」『茨城大学人文学部紀要. 社会科学論集』第 52 号、pp.51-72
・熊谷眞之輔／志々田まなみ／佐々木保孝／天野かおり（2014）「学校運営協議会と学校支援地域本部が連携した「地域とともにある学校」のあり方に関する研究報告書【概要版】」
・国立教育政策研究所（2002）「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」
・衆議院（2015）「第 189 回 地方創生に関する特別委員会の会議録」第 10 号
・瀬戸商工会議所（2009）「せとがまるっとセンセイになるとき 瀬戸キャリア教育支援ブック」
・総務省（2016）「市町村数の推移表」
・地域雇用開発支援ワーキングチーム（2016）「実践型地域雇用創造事業ガイドブック～事業に取り組む際のポイントとノウハウ～」
・中央教育審議会（2015）「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」
・内閣府（2015）「平成 27 年版 子ども・若者白書」
・日本商工会議所（2007）「教育再生に関する意見～商工会議所は社会総がかりでの教育の中心的な役割を担う～」
・日本商工会議所（2015）「商工会議所キャリア教育活動白書 Vol.2」
・日本商工会議所（2016）「日本商工会議所平成 28 年度事業計画 新たな日本最出発の礎を築くー絶えざる進化によりさらなる飛躍をー」
・日本商工会議所・東京商工会議所（2006）「教育基本法の早期改正を望む」
・農林水産省（2016）「平成 27 年度農業協同組合等現在数統計」
・松永由弥子（2014）「学校支援地域本部事業の現状と課題（3）」『静岡産業大学情報学部研究紀要』第 16 号、pp.339-350
・文部科学省（2005）「中学校職場体験ガイド」
・文部科学省（2011）「学校が社会と協働して一日も早くすべての児童生徒に充実したキャリア教育を行うために」
・文部科学省（2013）「地域キャリア教育支援協議会設置促進事業委託要綱」
・文部科学省（2015）「平成 28 年度概算要求主要事項」
・横浜市社会教育委員会議（2013）「学校・地域連携の課題と展望についてー提言ー」

【ウェブサイト一覧】
・産学連携プラットホーム　15 宮古島地域雇用創造協議会
　http://www.chipura-okinawa.com/areaproject/2016/01/15.html（最終閲覧：2017 年 3 月 31 日）
・全国商工会連合会 HP　商工会と会議所の比較
　http://www.shokokai.or.jp/?page_id=208（最終閲覧：2017 年 3 月 31 日）
・全国農業協同組合連合会　出前授業
　http://www.zennoh.or.jp/activity/demae/index.html（最終閲覧：3 月 31 日）
・日本商工会議所 HP　日商の概要
　http://www.jcci.or.jp/about/jcci/index.html（最終閲覧：2017 年 3 月 31 日）
・羽島商工会議所はしま会議所タイムズ
　http://www.hashima-cci.or.jp/times/index.htm（最終閲覧：2017 年 3 月 31 日）

［研究ノート］

フリースクール等民間施設における不登校支援の取り組みと課題
―学校、教育委員会との連携に注目して―

細井　雅史　（人間学群教育学類・３年）

１．問題の所在

文部科学省の調査[1]によると、日本の不登校児童生徒の数は 2015 年時点で小学校 27,581 人（全児童数の 0.4%)、中学校で 98,428 人（全生徒数の 2.8%)、高校で 49,591 人（全生徒数の 1.5%）とされている。また、不登校児童生徒が在籍する学校数は小学校で 10,401 校（全学校数の 50.5%)、中学校で 8.998 校（全学校数の 85.4%)、高校で 4.345 校（全学校数の 79.4%）であり、現在不登校は多くの学校で見られる現象であることがわかる。不登校支援について、文部科学省は学級担任の視点を重視しつつ、関係機関において情報を共有し、一体となって組織的・計画的に行うことが重要としている[2]。

不登校児童生徒に対する組織的支援に関して、学級担任だけでなく養護教諭、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等の適切な学校関係者が中心になってチーム援助を行うことが必要となるほか、不登校児童生徒の多様化に合わせて学校外機関・団体との連携も必要になる。2010 年 4 月に施行された「子ども・若者育成支援推進法」により子ども・若者育成支援の実施が地方公共団体の責務とされた上に、子ども・若者への相談拠点(「子ども・若者総合相談センター」)の設置や、社会生活を営む上で困難を有する子ども・若者を支援する地域ネットワーク(「子ども・若者支援協議会」)の設置などが地方公共団体の努力義務とされたことから、全国各地において関係機関・団体が連携し、ネットワークを組んで子ども・若者育成支援に取り組むことが推奨されていることがわかる。不登校の子どもへの相談・指導を行うために都道府県・市町村教育委員会が設置している教育支援センター(適応指導教室)をはじめとした様々な期間・団体が不登校支援にあたっているが、その中でも年々その数を増やし、不登校児童生徒に居場所を提供しているのがフリースクールである。

2016 年 6 月に文部科学省で行われた「フリースクール等に関する検討会議（第 11 回)」の審議経過報告案では教育委員会・学校と、多様な学習機会を提供しているフリースクールなどの民間団体等が不登校児童生徒の社会的自立という共通の目的の元連携し、相互に協力・補完しあうことは、不登校児童生徒の多様な状況に対応したきめ細かい支援を行う上で重要であるとし、教育委員会・学校との連携が民間の団体等の地域社会での認知につながり、そのような認知が民間の団体等で学んでいる児童生徒の自己肯定感を高めるという意義も大きいとされている。しかし、2016 年 2 月に行われた「教育委員会・学校と民間の団体等との連携についての取組状況を把握するための調査」の結果では対象とした全都道府県教育委員会と、小・中学校に通っていない義務教育段階の子どもが通う民間の団体・施設が所在する市区町村教育委員会合計 288 自治体のうち、約半数が自治体では連携が行われていないことがわかった。また、連携が行われている自治体でも、その多くは教育委員会職員による民間の団体・施設等への視察に止まっていることも明らかになった。具体的に見ていくと、教育委員会・学校と民間の団体・施設の連携に関する取り組みの調査では、「特に何の取り組みもしていない」と回答した自治体が 153、次いで「教育委員会の職員がフリースクール等を視察している」が 92、「学校に対してフリースクール等に関する情報提供をしたり、学校によるフリースクール等の訪問を促したりしている」が 67 という結果だった。民間の団体、施設との連携を進める上での課題の調査結果では「フリースクール等との連携が学校復帰のための取組と相容れるかが明確でない」と回答した自治体が最も多く 146、次いで「フリースクール等との連携の効果が明確でない」が 116、「児童生徒等に関する個人情報の共有が難しい」が 102、「フリースクール等の活動内容等について

の情報がない」が100という結果だった。

これらの調査から明らかとなった各自治体がフリースクール等と連携する上での課題と、実際に連携が行われていない自治体が約半数にのぼるという現状を鑑み、各機関の連携協力がどのようにして行われていくべきなのかを研究する必要があると考える。研究を進めていくうえでは、特に不登校児童生徒がもともと通っていた学校（以下「原籍校」という）が民間団体・施設の活動を把握、理解できていないことから生じている二重籍問題、そして民間団体・施設に通う児童生徒の進路をどう保証するかという問題に注目し、その解決のためのフリースクールと原籍校との連携の在り方、そしてそこに教育委員会がどう関わっていくべきなのかを考察したい。本稿ではまず多様な活動を行うフリースクールの現状を整理し、そこから生じる進路の問題、そして二重籍問題をそれぞれ取り上げたのち、フリースクール、原籍校、教育委員会の連携の先進的な事例を考察することで、連携のモデルを探るうえでの一助としたい。

２．フリースクールの動向

2015年に行われた文部科学省によって行われた調査をもとに、不登校児童生徒が通う民間団体・施設の形態・類型と活動内容を整理したのち、どのような施設をフリースクールと呼ぶのかを検討し、フリースクールが抱える進路の問題を考察する。

（1）不登校児童生徒が通う民間団体・施設の類型と活動内容

2015年に文部科学省が行った「小・中学校に通っていない義務教育段階の子供が通う民間の団体・施設に関する調査」では全国の小・中学校に通っていない義務教育段階の子供が通う474の民間の団体・施設にアンケートが送付され、うち回答のあった319の団体・施設をもとに団体・施設の形態・類型、在籍者数、活動内容等がまとめられた。

この調査によると、まず調査対象となった団体・施設の類型のうちフリースクールが７割強と最多で、次いで学習塾、親の会が占めていることがわかった。ここでいうフリースクールは不登校の子供を受け入れることを主な目的とする団体・施設を指すとされている。詳細な数を表１にまとめる。

表１　小・中学校に通っていない義務教育段階の子供が通う民間の団体・施設の類型　（n=318）

区分	団体・施設数	割合（%）
フリースクール(フリースペースを含む)	234	73.6%
親の会	8	2.5%
学習塾	18	5.7%
その他特色ある教育を行う施設など	58	18.2%
計	318	100.0%

出典：2015年文部科学省「小・中学校に通っていない義務教育段階の子供が通う民間の団体・施設に関する調査」

また、活動内容に関しては個別の学習を行っている団体・施設が約９割、そして相談・カウンセリングを行っている団体・施設も約９割、体験活動等を行っている団体・施設は約7～8割という結果だった。詳細な数を表２にまとめる。

表２ 小・中学校に通っていない義務教育段階の子供が通う民間の団体・施設での活動内容
（n=318　複数回答あり）

区分	団体・施設数	実施率（%）
個別の学習	277	87.1%
授業形式（講義形式）による学習	138	43.4%
社会体験(見学、職場体験など)	236	74.2%
自然体験（自然観察、農業体験など）	232	73.0%
調理体験（昼食づくりなど）	239	75.2%
芸術体験（音楽、美術、工芸など）	244	76.7%
スポーツ体験	242	76.1%
宿泊体験	164	51.6%
子供たちによるミーティング	165	51.9%
学習成果、演奏や作品などの発表会	127	39.9%
相談・カウンセリング	289	90.9%
家庭への訪問	162	50.9%
その他特色ある活動	128	40.3%

出典：2015 年文部科学省「小・中学校に通っていない義務教育段階の子供が通う民間の団体・施設に関する調査」

表２からわかる通り、不登校児童生徒が通う民間団体・施設では学習以外にも多様な体験活動が行われており、施設によってその内容は様々である。フリースクールでも子どもに合わせて学習に限らず様々な活動が行われているが、その幅広さによってフリースクールの定義が定まらなくなってしまっているという課題がある。また、この活動の多様さが後に取り上げる二重籍問題の原因にもなっていると考えられる。

（２）フリースクールの定義

「小・中学校に通っていない義務教育段階の子供が通う民間の団体・施設に関する調査」においては不登校の子供を受け入れることを主な目的とする団体・施設とされているが、どのような施設をフリースクールと呼ぶか、その定義は曖昧なものになっている。

フリースクールの草分けとなる東京シューレを開設した奥地圭子によればフリースクールは「昼間、学校のある時間に、学校とは別の場所に、自由に通い、オルタナティブな教育活動があり、子どもに強制するのではなく、子ども主体に考えていきながら、子どもと付き合う、あるいは学び成長することをサポートするところ」とされている。また、日本のフリースクールはシュタイナー教育やモンテッソーリ教育等といった欧米の自由主義教育の影響を受け、個人が開設したものと、不登校の子どもたちの学校外の居場所・学び場として親の会などが中心となってつくったものとの二つに分かれるとしている。本山（2011）は全国のフリースクールの数を調査したが、その際には「学校では教育サービスを受けられない児童生徒に対し通年で教育サービスを提供している民間施設」をフリースクールとしている。

しかし現在、学習塾・予備校などもフリースクールと名乗り始めていることもあり、フリースクールの概念は混乱している。研究を進めるうえで、どのような施設をフリースクールとするのかを明らかにしておく必要がある。

（３）フリースクールの運営形態の変化

竹中（2013）は、フリースクールは学校制度から抜け出た(落ちた)子どもたちを引き受けることを

目的として 1980 年代以降に多く誕生し、当初学校制度や学校的な教育実践とは距離を置きながら、居場所づくりを念頭に置き子どもの興味・関心に沿った体験活動など独自の実践内容を展開していたとした上で、近年フリースクールの実践内容に学習指導を偏重する傾向が見られることを指摘している。竹中が調査したフリースクールは 2009 年 4 月に高等部を開設し、2010 年 9 月 28 日に技能連携校として認定され、通信制高校とも連携を図るようになったが、その理由として代表者は「不登校生の進路について調べていくうちに、安心して推薦できる高校が存在しないことに気づき、それなら自分たちで学校を創ろうと決意した。」と語っている。竹中は近年フリースクールに進学を見越して今まで距離をとってきた教科学習指導を重点的に行っている様子が見られることを指摘している。

また、藤村（2015）は近年既存の学校とは異なるオルタナティブな教育の場としての役割を有していたフリースクールが学校制度の取り込まれている状況が生じていることを危惧している。この背景には不登校が「心の問題」としてだけでなく「進路の問題」として焦点化されてきており、「進学や就労をいかに達成したか」という問題をフリースクールも引き受けるようになったという動向があることを指摘している。藤村が調査したフリースクールでは、通信制高校と連携することによって、フリースクールの「卒業」が通信制高校の卒業として制度的に認められることになっているが、その中で三つのジレンマがあることが指摘されている。一つ目は、スタッフは子どものニーズに応じた関わりを志向しているが、その一方で「卒業」という出口に向けた支援を行わなければならないという支援上のジレンマ、二つ目はフリースクールの空間と「卒業後」の環境との間に大きなギャップが生じており、フリースクールから「その後」の環境へと緩やかに移行するための支援が「卒業」という出口が決まっているために十分に行うことができないという卒業後に表出するジレンマ、三つ目はスタッフが「子どもたちがやりたいことを実現してほしい」と制度的ではないゴールを志向しているのに、大学や専門学校への進学以外の選択肢を提供することが困難なために、進学という制度的なゴールに収束せざるをえないというゴールをめぐるジレンマである。二つ目の卒業後に表出するジレンマについてスタッフは「ギャップを埋めるためには“普通”の高校のようにしていかないといけない」と語っており、通信制高校のカリキュラムをより活用することによってジレンマを解消しようとしている。

上記の二つの研究ではフリースクールの運営形態、実践内容が進路の問題によって独自の運営から高校との連携へ、そして体験活動重視から学習指導重視へと変化している事例が見て取れる。このような進路の問題によるフリースクールの変化は、フリースクール側が連携の際に他機関に何を求めるのか考察するうえで重要な視点の一つになると考える。また、フリースクールの定義について奥地の言うオルタナティブな教育活動が難しくなっている現状を踏まえ、現段階では本山の定義を借りて「学校では教育サービスを受けられない児童生徒に対し通年で教育サービスを提供している民間施設であり、予備校、学習塾、サポート校を除いたもの」として調査を進めていきたい。

３．不登校児童生徒の出席扱いの対応について

文部科学省初等中等教育長が 1992 年に発出した通知「登校拒否問題への対応について（文初中第三三〇号)」では不登校の児童生徒の出席扱いについても方針が出され、不登校の児童生徒が学校外の公的機関や民間施設で相談・指導を受けている場合、一定の要件を満たしていれば在籍校校長の判断により、それらの施設への通所日数を指導要録上出席扱いとすることが認められた。この一定の要件とは施設への通所が「学校への復帰を前提とし、かつ、不登校児童生徒の自立を助けるうえで有効・適切であると判断される場合」を指す。

2015 年に文部科学省が行った「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、小学校、中学校における不登校児童生徒のうち学校外の機関で相談・指導を受けた人数は小学生 10,986 人、中学生 30,027 人であり、在籍校で指導要録上出席扱いとされた人数は小学生 3,574 人、中学生 15,119 人であった。そのうち教育支援センター、民間団体・施設における利用人数と出席扱い数を表 3 にまとめた。

表３　公的機関と民間機関を利用する不登校児童生徒数、出席扱い数（2015 年度）

	教育支援センター			民間団体・施設		
	利用人数	出席扱い人数	割合	利用人数	出席扱い人数	割合
小学生	3,220 人	2,221 人	69.0%	916 人	263 人	28.7%
中学生	12,893 人	10,915 人	85.8%	1,717 人	874 人	48.2%

出典：2015 年度文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」

この表から、民間団体・施設よりも教育支援センターを利用する児童生徒が多く、教育支援センターでは小学生では約 7 割、中学生では約 9 割が出席扱いとされているのに対し、民間団体・施設では小学生では約 3 割、中学生では約 5 割しか出席扱いとされていないことがわかる。

民間団体・施設で指導、相談を受ける不登校児童生徒が教育支援センターに通う児童生徒に比べて原籍校での出席日数扱いを受けにくい現状の背景には原籍校校長が出席扱いを認めるうえでの要件があり、多種多様な支援を行う民間団体・施設の中にはこの要件を満たさないものもある。そのため教育委員会によって設置された公的機関である教育支援センターに比べて民間団体・施設は出席扱いを受けにくいと考えられる。また、この出席扱いの課題については、民間団体・施設と原籍校との連携の不足も原因の一つと考えられる。

奥地が指摘するように、学校によってはフリースクール等の民間施設への出席を学校への出席と認めない場合があるという二重籍問題が現在民間団体・施設が抱える課題の一つになっている。この背景には原籍校側が子どもたちの民間団体・施設での多様な活動を把握しづらいため、容易に出席扱いにできないといった事情があることが予想される。原籍校が民間団体・施設の活動を如何にして把握し、個人情報をどう保護するかという枠の中で原籍校と民間施設がどう子どもについての情報を共有するのかが二重籍問題解決の糸口になるのではないか。原籍校と民間団体・施設がお互いの活動に理解を示し、子どもに適切なサポートができているのかを把握しやすいようにすることが二重籍問題を解決する上での連携の目指すべき姿である。

４．フリースクールと学校、教育委員会との連携事例

フリースクール、学校、教育委員会の三者の連携に先進的な取り組みをしている[3]神奈川県教育委員会について、文部科学省で 2016 年に行われた第 7 回フリースクール等に関する検討会議の議事要旨・議事録・配付資料、神奈川県教育委員会ホームページの情報をまとめ、三者の連携によってどのような利点があるのか考察する。

（１）神奈川県学校・フリースクール等連携協議会設置

神奈川県教育委員会は不登校児童・生徒のための居場所作りを進めるフリースクールやフリースペースとの連携協働を推進することを目的とし、2006 年に神奈川県学校・フリースクール等連携協議会を設置した。この協議会は学校等とフリースクール等との相互理解の推進に関する事項、学校等とフリースクール等との連携のあり方、及び具体的連携方策に関する事項、その他、協議会が必要と認める事項を協議することとされており、学校関係者、フリースクール関係者計 24 人以内の委員で構成される。加えて地域の活動の充実を図るため、各地区単位で地区学校・フリースクール等連携協議会も設置されている。

（２）連携に基づく取組の内容

神奈川県教育委員会、神奈川県学校・フリースクール等連携協議会が行っている連携事例について以下にまとめる。

・不登校相談会：不登校で悩む児童生徒や保護者、教員を対象に相談会を開催している。座談会、フリースクール等の活動紹介、個別相談などが主な内容になっている。
・進路情報説明会：不登校生徒や高校中退者及びその保護者、教員に対して、進路情報を提供し、個別相談において自立に向けた支援を行っている。内容はフリースクール等の紹介、個別相談会及び進路情報の提供となっており、県・市町村教育委員会（高等学校関係者を含む）、県立総合教育センター、子ども・若者総合相談センター、私立中学高等学校協会、専修学校各種学校協会、フリースクール等が相談窓口になっている。
・フリースクール見学会：不登校等で悩んでいる児童・生徒、保護者、教職員、県・市教育委員会担当指導主事を対象に実施し、フリースクールの活動への理解を深めることを目的としている。学習・活動見学、施設見学、関係者との懇談等が行われている。
・教員派遣研修：教員の派遣体験研修の一環として、派遣先の一つにＮＰＯ、フリースクール等を加え、教員の資質の向上を図っている。ただし受け入れる NPO との問題もあり、派遣研修の人数を増やしたくても受け入れられない状況もある。
・教職員・学校関係者向けのリーフレットの作成：不登校の児童生徒へのアプローチの仕方についてリーフレットを作成し、フリースクールとの連携、フリースクールの活動について周知を行っている。

「フリースクール等との連携が学校復帰のための取組と相容れるかが明確でない」、「フリースクール等との連携の効果が明確でない」等がフリースクールと自治体との連携が進まない理由の上位を占める中、フリースクール見学会、フリースクールへの教員派遣研修、リーフレットの作成等は、相互の活動を理解し連携の必要性や利点を把握するうえで重要であると考えられる。

５．今後の課題

フリースクールは、その活動の多様さから通常の学校とは異なるオルタナティブな教育の提供を期待されている一方で、不登校児童生徒の進路をどう保障していくかという課題を抱えている。その様な状況の中で児童生徒のフリースクールへの通所が出席扱いとなるかどうかという二重籍問題は、卒業資格を得られるかという点で児童生徒の進路、将来に直接関わってくる問題である。

神奈川県教育委員会、神奈川県学校・フリースクール等連携協議会の活動は、学校がフリースクールの活動を理解し連携へ踏み出すための助けとなるものである。フリースクールと学校が連携するうえで教育委員会がどのように関わっていくべきか考察するうえで重要な連携事例であると考えられる。しかしフリースクールと学校の直接の連携については事例が探しづらく、双方が連携に際し何を求め、何を課題としているのかが見えづらい状態である。

今後は子どもの進路、社会的自立をどう保障するかという視点をもとに、二重籍問題をどう解決していくかを主眼に置きながら、フリースクールと学校の双方が互いにどのような連携を求め、何が課題となっているのかさらに調査を進めたい。また、その際に教育委員会が連携をどのように促進していくのか、その事例とモデルを探っていきたい。

【註】
１．文部科学省平成 27 年度調査「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」による。
２．文部科学省平成 28 年度「不登校に関する調査研究協力者会議(第 13 回)」による。
３．神奈川県教育委員会、学校・フリースクール等連携協議会の取り組みは、2016 年 2 月に文部科学省が開催するフリースクール等に関する検討会議第 7 回で自治体とフリースクールの連携例として発表者に選ばれており、NPO 法人フリースクール全国ネットワークが自治体とフリースクールと

の連携を主眼に置いて開催した第 9 回日本フリースクール大会では「学校・フリースクール等連携協議会」の活動で行政との連携の実績をもつ NPO 法人楠の木学園が「民間と行政の連携」についてのパネリストに選ばれていることから先進的な事例と判断した。

【文献】

奥地圭子（2015）『フリースクールが「教育」を変える』東京シューレ出版
本山敬祐（2011）「日本におけるフリースクール・教育支援センター(適応指導教室)の設置状況」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第 60 集・第 1 号 pp15-34
竹中烈（2013）「フリースクールの実践内容に見る学習指導偏重化とその背景」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』第 65 号 pp22-23
藤村晃成（2015）「学校制度に取り込まれたフリースクール」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』第 67 号 pp42-43

【重要資料一覧】

文部科学省（2015）「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
文部科学省（2016）「不登校に関する調査研究協力者会議(第 13 回)」
文部科学省（2015）「小・中学校に通っていない義務教育段階の子供が通う民間の団体・施設に関する調査」
文部科学省（2016）「フリースクール等に関する検討会議　第 7 回」
文部科学省（2017）「フリースクール等に関する検討会議　第 11 回」
文部科学省初等中等教育長通知「登校拒否の対応について（文初中第三三〇号）」平成 4 年度 9 月 24 日
神奈川県教育委員会　学校とフリースクール等との連携について
http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f6707/

［修士論文概要］

学校外で実施される全県規模の学力テストの実施状況と中学生の受験実態に関する研究
－業者テスト「追放」後の動向に焦点を当てて－

岡安　翔平（人間総合科学研究科博士前期課程教育学専攻・2 年）

1　問題の所在と研究の目的

現在、高等学校（以下高校）は「国民的教育機関」と捉えられており、そこへ通学する生徒は政府によって授業料の減免措置がなされている。この措置は従来であれば高校進学を断念せざるを得なかった生徒に高校教育を受ける機会を与えている。

高校入試は各都道府県単位で高校進学希望者に対し一斉実施されるため、高校進学希望者は、全県における、いわゆる「偏差値」を把握しなければ、自らが合格できる可能性の高い受験校を選択・決定することはできない。

しかし、中学校は各校単位のテスト結果を高校進学支援のための資料として活用しており、ここから生徒が全県における自らの「偏差値」を知ることはできない。このような状況のまま生徒が受験校を決定することは、いわば運否天賦に任せて入試に臨むことを意味する。

かつて中学校は業者テスト[1]を実施し、その結果得られる県内における「偏差値」を各生徒に提示し、受験校決定のためのアドバイスを行っており、それは中学生を高校に進学させるために効果的であった。しかしその一方で、業者テスト及びそれに基づく「偏差値」は、中学校教育に偏差値輪切りによる指導や教師と業者の癒着、授業時間における業者テストの実施という負の側面をもたらし、さらに、私立高校がその受験結果によって入試の合否を決定するという本番の入試が形骸化する状況を引き起こした（矢倉 1993）ために、1993（平成 5）年の 2 月 22 日に文部事務次官通知「高等学校入学者選抜について」（文初高第 243 号）によって中学校から「追放」された。

その後、中学生は学校外で実施される全県規模の学力テストを受験しその結果を確認して、受験校を選択・決定するようになった。

現在、高校は「国民的教育機関」であり、その教育費の負担軽減、具体的には授業料の支援によって、そこでの学習権の保障に向けた仕組みが整えられている。このような状況に鑑みれば、義務教育機関として生徒の学習権を保障してきた中学校が高校への円滑な接続を図るための支援を提供する必要性は高いと考えられる。そして、中学生にとってのその支援が、全県規模の学力テストによって得られる「偏差値」であるならば、それを提供できる手段を中学校が講じることが妥当ではなかろうか。

しかし、「追放」までに指摘されてきた業者テストの弊害が再び生じることが予想されるため、一概に中学校にその再実施を求めるべきではない。その傍ら、現状によって引き起こされている、中学生が「国民的教育機関」に進学するために必要性の高い資料が中学校外で提供されているという問題にも目を向けるべきであろう。また、現在、全県規模の学力テストが学校外で実施されているために、受験会場までのアクセスや受験料負担など、自宅の立地条件や家族の経済状況などによる受験機会の不平等が発生することも懸念される。

1993（平成 5）年 2 月 22 日以降、業者テストの弊害は消失していった。しかし、中学校外で行われるようになった全県規模の学力テストが中学生の受験校の選択・決定に影響を与えている。

このような実態にもかかわらず、業者テスト「追放」以降の全県規模の学力テストの動向に関して、これまで研究が極めて不十分であったため、今日までの当該テストについて、その実状に基づき、学校内で再びそれを実施する妥当性の検証を行うことなどといった今後のその在り方に関する議論を深めることができていない。

このような現状から本研究は、未だ先行研究において明らかにされていない、全県規模の学力テストの実施状況や中学生の受験実態を業者テスト「追放」時から現在までの期間に焦点を当てて明らかにし、その結果に基づいて学校内でそれを再実施する妥当性を検証し、今後のそれへの教育行政の対応の在り方を考察する手がかりを得ることを目的とする。

2 研究課題・方法

上記の研究目的を達成するため、以下に本研究の課題を設定した。

【課題 1】高校が「国民的教育機関」として捉えられた経緯の分析

現在、政府は家庭が負担する高校教育費の補助制度を行っている。しかし、「公立高校授業料無償制・高等学校等就学支援金制度（旧制度）」実施以前は、高校入学者を幅広く対象とした教育費の支援はなされていなかった。これは、高校が中学生の 98%以上が進学する「国民的教育機関」となり、「その教育の効果が広く社会に還元されていることから、高等学校等の教育にかかる費用について社会全体で負担していくことが要請されて」（衆議院 2010, p1）いることに鑑みて、行われるようになったものである。しかし、先行研究において、高校が「国民的教育機関」として捉えられた経緯に関する以下の 4 点が未だに明らかにされていない。

① 「国民的教育機関」の定義
② 高校が「国民的教育機関」として捉えられ始めた時期
③ 高校が「国民的教育機関」として捉えられるための条件
④ 高校が「国民的教育機関」に至るまでの高校制度の理念の変容

これについての検討を慎重に行うことによってこそ、高校の「国民的教育機関」化を根拠にして中学校における高校進学支援の在り方についての考察も可能になるものであると考える。これを先行研究及び一次資料・関連資料の分析によって明らかにする。

【課題 2】国レベルでの高校入試制度関連施策と都道府県レベルでの高校入試制度の変容の分析

業者テストは、その「追放」以前、高校入試における学力検査に即して実施されていたために、中学生とって高校進学の際に必要な存在となった。しかし、先行研究において国レベルでの高校入試制度関連施策と都道府県レベルでの高校入試制度の変容を踏まえて、中学生の高校進学における全県規模の学力テストの必要性が検討されていない。そのため、一次資料を用いて文部省（文部科学省）による当該施策と都道府県における高校入試制度の変容を跡付け、その結果の分析から、今でもなお、中学生の高校進学に当該テストが重要な影響を及ぼし得る状況であることを示す。

【課題 3】業者テスト「追放」から今日に至る学校外で実施される全県規模の学力テストの実施状況と中学生の受験実態の調査

本研究の課題（1）（2）を達成後、当該「追放」からを現在に至る全県規模の学力テストの実施状況や中学生の受験実態に基づいて、中学校内でのその実施の妥当性を検証し、今後のそれへの教育行政の対応の在り方を考察するためには、この期間の当該テストの実施状況や中学生の受験実態の分析が必要となる。しかし、これらの前提となる調査が、これまでの先行研究においてほぼなされていなかった。そのため、本研究ではまず当該調査を実施する。その調査においては、各都道府県における全県規模の学力テストの実施状況及び中学生の受験実態を把握できる立場にあるそのテスト業者を対象とし、半構造化インタビューを実施する。

【課題 4】今後の全県規模の学力テストの在り方についての考察

（1）（2）（3）を実施した結果から、学校内で全県規模の学力テストを再実施する妥当性を検証し、

今後のそれへの教育行政の対応の在り方を考察する。

2 論文の構成

序章　問題の所在と研究課題・方法
　第 1 節　問題の所在
　第 2 節　研究課題・方法
　第 3 節　先行研究の検討
第 1 章　高校が「国民的教育機関」として捉えられた経緯
　第 1 節　高校が「国民的教育機関」として捉えられた経緯
　第 2 節「国民的教育機関」下における高校生の学習権
第 2 章　国レベルでの高校入試制度関連施策と都道府県レベルでの高校入試制度の変容
　第 1 節　国レベルでの高校入試制度関連施策の変容
　第 2 節　都道府県レベルでの高校入試制度の変容
　第 3 節　小結
第 3 章　学校外で実施される全県規模の学力テストの実施状況と中学生の受験実態－業者テスト「追放」後の動向に焦点を当てて－
　第 1 節　業者テスト「追放」までの経緯
　第 2 節　業者テスト「追放」後の学校外で実施される全県規模の学力テストの実施状況と中学生の受験実態
終章　本研究の結論と今後の課題
　第 1 節　本研究の結論
　第 2 節　今後の課題

3 論文の概要

第 1 章では、まず、高校が「国民的教育機関」として捉えられた経緯について先行研究・一次資料・関連資料によって明らかにした。最初に、「国民的教育機関」及び類似の諸用語の先行研究等における使用例の分析を行い、「国民的教育機関」という用語の定義を「中学校卒業後のほぼすべてのものが進学する教育機関」とした。次に、高校が「国民的教育機関」として捉えられ始めた時期とそのように捉えられるための条件を明らかにした。「国民的教育機関」の定義を確定する上で用いた使用例の中から、高校がそのように捉えられるための条件を示していると考えられる事例に着目し、高校は 1973（昭和 48）年から「国民的教育機関」として捉えられ始め、高校進学率がおおよそ 90%に達することで高校が「国民的教育機関」として捉えられてきたと判断することが妥当であると示した。さらに、新制高校の発足からの高校制度の理念の変容を明らかにした。その結果、高校制度の理念は、「国民全体の教育機関」（希望者全入を理想とし、入試を「やむを得ない害悪」とする教育機関、1948（昭和 23）年-1953（昭和 28）年)、「学力検査による選抜を行う場合のある国民全体の教育機関」（入学希望者が定員を超過し、必要な場合においてのみ選抜で学力検査を行う教育機関、1954（昭和 29）年-1960（昭和 35）年)、「適格者教育機関」（高校教育を受ける能力のある生徒のための教育機関、1961（昭和 36）年 - 1972（昭和 47）年)、「国民的教育機関」（1973（昭和 48）年－現在）というように変容していたことが明らかになった。次に、先行研究の分析により、今日の高校制度において、現代義務教育制度と類似の学習権を保障するための仕組みが整えられていることが明らかになり、今日の中学校から高校に接続するための支援は手厚くかつ各生徒に平等に提供される必要があることが示された。

第 2 章では、まず、業者テスト「追放」から今日まで、国レベルにおいて高校入試制度関連施策がどのように変容したかを跡付け、全県規模の学力テストが今日の当該施策のもとにおいても中学生が高校入試を突破するために必要な資料であることを、一次資料によって明らかにした。その結果、業者テスト「追放」後、高校入試関連施策は部分的に変容したが、「追放」以前から、抜本的

には改革されていないことが明らかになり、現在も全県規模の学力テストが中学生の高校進学にとって必要な状況であると指摘することができた。次に、業者テスト「追放」前及びその後の都道府県レベルにおける高校入試制度の動向を明らかにし、今日の実態においても、高校進学のために現在の全県規模の学力テストが中学生に必要とされている現状を一次資料から浮き彫りにした。把握できる時点（1967（昭和 42）年）から今日までの関東 4 都県（埼玉県・千葉県・東京都・神奈川県）での高校入試制度の変容を業者テスト「追放」前後に分けて整理した結果、業者テスト「追放」後から現在までにおいて、推薦入試における学力検査の導入や学区制度の撤廃によって、当該「追放」以前よりも、中学生の受験校の選択・決定における当該テストの必要性が高まっていることが明らかになった。本研究では、関東 4 都県における高校入試制度の変容を全国における当該制度の変容を推察する上での根拠とした。これらの国レベルと都道府県レベルの高校入試制度の動向を踏まえて、今日の、全県規模の学力テストは中学生にとって高校に進学するために必要な資料であると結論付ける妥当性が高いことが示された。

第 3 章では、高校入試制度や業者テスト「追放」前後の全県規模の学力テストの実施状況によって、都道府県を 7 つの類型に分け、各類型から自治体を 1 つ抽出して、それぞれの自治体のテスト業者に対し、業者テスト「追放」後の学校外で行われる全県規模の学力テストの実施状況と中学生の受験実態についての半構造化インタビュー調査を実施した。その結果、当該「追放」以降、学校外で行われる全県規模の学力テストは、調査対象のすべての自治体において実施され、その受験者数・実施会場数・実施回数は増加傾向であることが明らかになり、当該テストの必要性の高まりが推察された。一方、受験料は相対的に上昇傾向にあり、また、上昇幅が小さいケースにおいても、それが従前から高額に設定されているため、受験回数を制限せざるを得ない生徒の存在が懸念された。さらに、当該テストの中学校内実施は未だに禁止されているが、一部の学校ではすでに校内で実施されている実態があり、中学校も当該テストの活用を求めていることが示された。さらに当該テストは各自治体の高校入試制度の変化に対応して作成されてはいない場合が多いものの、その受験によって、中学生は、現在の高校入試を突破するために把握する必要性が高い、全県における自らの学力偏差値などの資料を得ることができることが分かった。本研究における調査によって明らかにすることができたこれらの状況を踏まえれば、学校外で実施される全県規模の学力テストの受験機会の不平等が中学生の高校進学に影響を及ぼしていると考えることが妥当であろう。高校が「国民的教育機関」である今日、そこへのアクセスにおいて不平等の発生が懸念される状況を見過ごすべきではない。

以上から全県規模の学力テストを中学校内で再実施する妥当性が高いことが分かる。そのため、教育行政は全県規模の学力テストの再実施について早急に検討すべきであるが、その際、業者テスト「追放」の際に指摘された弊害が再び生じることのないよう、慎重に議論を進めることが肝要である。

4　今後の課題

第一の課題は、高校が「国民的教育機関」として捉えられ始めた 1973（昭和 48）年以降から高校授業料無償措置の議論に至るまでの詳細な経緯を明らかにすることである。

第二の課題は、業者テスト「追放」前後の時期の関東 4 都県以外の自治体の高校入試制度の変容について詳しい実態を明らかにすることである。

第三の課題は、本研究において抽出調査した自治体以外の全県規模の学力テストの実施状況と中学生の受験実態を明らかにすることである。

【註】

[1] 本研究において、業者テストは、原則として、文部事務次官通知「高等学校入学者選抜について」（1993 年 2 月 22 日）の発出以前に全県の生徒を対象にして中学校内で行われた、高校入試を突破することに焦点を置いた学力テストを指す。

また、全県規模の学力テストは、原則として、文部事務次官通知「高等学校入学者選抜について」（1993 年 2 月 22 日）の発出以降に全県の生徒を対象にして、高校入試を突破することに焦点を置いた学力テストを指す。

【文献一覧】

金子照基（1986）「高校制度改革の意義と課題」,小森健吉編著『高校制度改革の総合的研究』多賀出版,p9-39
木津治矢（1993）「14 都県が偏差値データを提供　中学校における業者テストの実施状況」『内外教育（4398)』時事通信社,p2-3
佐々木亨（1976）『高校教育論』大月書店
衆議院（2010）『第百七十四回国会衆議院文部科学委員会議録』第三号
中澤渉（2005）「教育政策が全国に波及するのはなぜかー業者テスト問題への対処を事例としてー」『東京大学大学院教育学研究科紀要』44 東京大学,p149-157
菱村幸彦（1995）『教育行政からみた戦後高校教育史』学事出版
平下文康（1994）「業者テストや偏差値を利用しない進路指導をどのように実現すべきか」『教員研修』増刊,教育研究開発所,p224-225
矢倉久泰（1993）「偏差値・業者テストを問う」『教育評論』アドバンテージサーバー,p14-19
山口満（1995）『教育課程の変遷からみた戦後高校教育史』学事出版
吉野浩一（2012）「中学生の高校選択の現状と高校の情報提供のあり方」政策研究大学院大学修士論文,政策研究大学院大学, 2017 年 1 月 6 日最終閲覧
http://www3.grips.ac.jp/~education/epc/wpcontent/uploads/2014/04/201107.pdf

【初出一覧】

第 3 章第 1 節「業者テスト『追放』までの経緯」は、岡安翔平（2016）業者テスト「追放」後の動向とその影響力（第一次報告)」『筑波大学 キャリア教育学研究』創刊号,p1-12 の改稿である。

※本論文はこのほかにも多くの一次資料・インタビューの記録を活用し執筆されたが、頁に制限がある都合上、これらの紹介は割愛する。

［卒業論文概要］

進路多様校を対象とした行政からの支援に関する研究
―茨城県のアクティブスクールおよび東京都のエンカレッジスクールに焦点を当てて―

豊福　篤（人間学群教育学類・4 年）

１．構成

序章　問題の所在と研究の目的
　第 1 節　問題の所在
　第 2 節　先行研究の検討
　第 3 節　研究の目的・課題・方法
第 1 章　進路多様校に対する国や地方の動向
　第 1 節　進路多様校に対する国の動向
　第 2 節　各都道府県が行う進路多様校への支援事業
第 2 章　茨城県アクティブスクールの取り組み
　第 1 節　茨城県高校改革の動向
　第 2 節　アクティブスクールの取り組み
　第 3 節　A 高校の事例
　第 4 節　B 高校の事例
　第 5 節　二校における実践の比較検討
第 3 章　東京都エンカレッジスクールの取り組み
　第 1 節　東京都高校改革の動向
　第 2 節　エンカレッジスクールの取り組み
　第 3 節　C 高校の事例
　第 4 節　D 高校の事例
　第 5 節　二校における実践の比較検討
終章　本研究のまとめ
　第 1 節　二都県四校における実践の比較検討
　第 2 節　本研究の成果
　第 3 節　今後の課題

２．本研究の目的・課題

現在、高等学校へ進学する者は約 98%となり、高等学校は国民的教育機関としての役割を果たしている。しかし、そのような中で、高等学校へ進学する者でも、基礎的な知識、社会規範、基本的な生活習慣の側面において問題を抱える生徒も存在する（山田 2007）。また、そのような学校に勤務する教員は多忙な状況であり、その職務も多岐にわたる（吉田 2011）。さらに吉田（2011）はこのような学校には、教員の加配や専門職員の配置、外部人材の登用などの支援が重要であると指摘する。しかし、山田（2006）は、今日の教育政策では低学力層を抱える高校に特化した有効な施策は示されていないことを指摘している。

以上のような状況を踏まえ、本研究では、上記のような高等学校を「進路多様校」と呼ぶこととし、各自治体が進路多様校に対して行っている支援事業の特質を明らかにしたうえで、その事業を受けた各学校の具体的な取組の特質及び課題を明らかにすることを目的とする。そのために以下の二つの課題を

設定する。

課題 1：文部科学省（前身の文部省）及び各自治体による進路多様校を対象とした支援事業及び関連施策の動向とその特質を明らかにする。これらの施策動向は、これまで整理・分析がほとんどなされておらず、本課題は先行研究の空隙を埋める意義を有する。

課題 2：進路多様校を対象校とした特定事業で包括的な取組を行う茨城県アクティブスクールと東京とエンカレッジスクールの取組の特質と課題について、訪問調査（半構造化インタビュー）によって明らかにする、特に吉田（2012）が示した視点に立ち、事業指定に伴う人的資本の整備によって、これらの学校がどのように学校組織を変容させたかに焦点を絞り、それによってもたらされた成果と課題を整理する。

３．概要

第 1 章では、新制高校成立から現在までの進路多様校に対する文部省及び文部科学省の施策動向を整理したのち、その動向を踏まえた現在の各都道府県の進路多様校に対する支援事業を整理し、概観した。進路多様校への施策は高校の多様化施策の一部として、1984 年の臨時教育審議会答申以降進められた。2000 年代中頃までは、単位制や総合学科への改変等を利用し、生徒の興味・関心にあった学びを提供することで、進路多様校への対応としていた。しかし、平成 18 年の教育基本法改正以後。基礎的な学習の徹底、キャリア教育の推進、地域との連携、教育相談体制の整備、などの施策を多くの自治体が今日までに展開していることが明らかとなった。

第 2 章では、茨城県のアクティブスクールの取り組みに注目し、その特質を明らかにした。茨城県では県立高校二校がアクティブスクールとして指定されており、各々が学び直しや短時間授業、二人担任制やキャリア教育の推進、単位制改編による多様な選択科目の設置、などを行っている。二校とも学力が向上し、生徒の進路意識に関しても向上していることが分かった。しかし、B 高校ではまだ改編してから 2 年と日が浅く、アクティブスクールとしての実践による成果や課題を浮き彫りにするまでには至らなかった。

第 3 章では、東京都のエンカレッジスクールの取り組みの特質を明らかにした。エンカレッジスクールもアクティブスクール同様、学び直しや短時間授業、二人担任制やキャリア教育の推進などを行っているが、単位制への改変は行わず、既存の制度の範囲内で選択科目や体験学習を取り入れている。山田（2006）の調査から 10 年が経過する中で、エンカレッジスクールは二校から五校にまで拡大し、2010 年には「進学指導応援型」という新しいタイプのエンカレッジスクールも設置され、都民からは一定の評価を得ていることがわかった。今回調査した二校とも、エンカレッジスクール指定以前は生徒指導上の多様な課題を抱えた学校であったが、その取り組みによって非行などの問題行動の減少、中途退学者数の減少、進路決定率の上昇などの成果を得ている。しかし、他の普通科高校に比べ、まだ卒業直後の進路決定率は低く、学校定着の視点から進路実現への視点へと、その目的を変えて取り組みを行っているところであることを明らかにできた。

終章では、アクティブスクールとエンカレッジスクールの取り組みの比較検討を行った後、研究課題に照らし合わせた本研究の成果をまとめた。エンカレッジスクールの取り組みでは、設置者からの人的資本の面での支援を活かし、学校組織を変容させることに成功しており、効率的かつ効果的に教育活動を行うことができていた。一方アクティブスクールでは、特に A 高校において、業務の負担による指導の不十分さが報告され、教育委員会からの加配はあるものの、エンカレッジスクールに校のように学校組織を改革できていないことが課題として明らかにできた。

【文献一覧】

・笠井喜世（1998）『教育の死角』那珂書房
・苅谷剛彦（1997）「進路未決定の構造」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 37 巻
・山田朋子（2006）「『教育課題』高校の可能性―東京都エンカレッジスクールの実態と課題―」『女子

美術大学研究紀要』第 36 号
・吉田美穂（2011）「高校生の現実を踏まえたキャリア教育・労働法教育とキャリア支援センター」『Business Labor Trend』2011 年 10 月号　労働政策研究・研修機構
・吉田美穂（2012）「外部連携を促進する学校組織文化と諸条件―高等学校における若者支援の事例研究―」『教育学論集』第 54 集　中央大学教育学研究会

［卒業論文概要］

「進路の問題」としての不登校に対応する「連携ネットワーク」の研究

―子ども・若者支援地域協議会に注目して―

吉川　実希（人間学群教育学類・4 年）

1. 問題の所在と本研究の目的、課題、方法

不登校に関して、文部科学省は平成 15 年に「不登校への対応の在り方について（一五文科初第二五五号)」(以下、「平成 15 年通知」）を発出し、「進路の問題」としての不登校という新たな認識を示し、支援の在り方の一つに「連携ネットワークによる支援」を唱えた。しかし、平成 15 年通知は「進路の問題」が具体的に何を指すのか特定しておらず、論者によって様々な解釈がされ混乱状態にある。また、通知発出から 10 年近く経た現在ではその内実は変化していると考えられ、「進路の問題」を今日的に捉え直す必要がある。さらに「連携ネットワークによる支援」に関しても、先行研究は多く存在し、「連携」や「ネットワーク」の定義が確定されない中で多種多様な主張がされてきたが、酒井(2006)のように課題を指摘するものもある。万全とは言えない不登校支援のための「連携ネットワーク」において「進路の問題」はどのように扱われるのか、対処する上で連携の不足や偏り等の課題はないか検討の必要がある。なお、不登校生徒も含めて中学卒業後に問題を抱える若者を支援する新たなネットワークとして「子ども・若者支援地域協議会」(以下、「協議会」）や協議会が設置する「子ども・若者総合相談センター」に注目できる。しかし、協議会に関する先行研究は少なく、特にその不登校支援の側面については検討不足である。協議会設置によって「進路の問題」を抱えた不登校生徒や不登校経験者がどのように支援されうるか明らかにする必要がある。

以上の問題意識より本研究では、不登校支援のために地域に既存の「連携ネットワーク」や新たなネットワークである協議会における関係機関同士の連携状況や不登校支援の実態を明らかにし、「進路の問題」を抱える不登校生徒や不登校経験者への効果的な支援を考案する上での示唆を得ることを目的とした。また、目的達成のための研究課題として、①不登校の「進路の問題」として具体的に何があるかの特定（第 1 章)、②不登校支援のための既存の「連携ネットワーク」が不登校生徒の「進路の問題」に対応する際に困難や課題がないかの検討（第 2 章)、③協議会の設置によって課題②で把握する困難や課題が解決されうるかの検討（第 3 章)、の 3 点を設定した。

研究方法は、文献調査に加えて（第 1 章、第 2 章、第 3 章)、協議会未設置の A 市の各関係機関、協議会設置済みであり人口規模の側面において A 市との比較検討が可能である B 市の各関係機関に対して半構造化面接調査を行った（第 2 章、第 3 章)。

2. 構成

序章 問題の所在と本研究の目的、課題、方法
第 1 章 不登校の「進路の問題」
　第 1 節 平成 15 年当時の不登校の「進路の問題」/第 2 節 今日の不登校の「進路の問題」/第 3 節 「進路の問題」を抱える不登校経験者への継続的支援の必要性
第 2 章 不登校支援のための「連携ネットワーク」の批判的検討
　第 1 節「連携ネットワーク」に関する先行研究の分析/第 2 節 A 市の「連携ネットワーク」における不足・偏り
第 3 章 子ども・若者支援地域協議会における不登校支援
　第 1 節 協議会に関する先行研究の検討/第 2 節「B 市子ども・若者支援地域協議会」の実践と課題
終章　本研究の概要と成果、今後の課題

3. 各章の概要

（1）第 1 章　不登校の進路の問題

第 1 章では、不登校の「進路の問題」について検討した。第 1 節では、平成 15 年通知発出前後に出された不登校の予後・その後に関する先行研究を検討した。その結果、当時は主に高校進学における困難が「進路の問題」として想定され、加えて高校非進学者・中退者がその後も人との繋がりや学校・職場への所属を持たずに就労に困難を抱えたり、ひきこもり状態に陥ったりすること等が想定されていた。続いて第 2 節では、今日の「進路の問題」を捉え直すために「不登校に関する実態調査　平成 18 年度不登校生徒に関する追跡調査報告書」（以下、「平成 26 年不登校実態調査」）を中心に複数の調査報告書を検討した。その結果やはり、義務教育段階における不登校経験者、特に高校等非進学者・高校等中退者が社会的自立を果たす過程で、就学・就労の際に抱える困難、より具体的には大学等への進学の難しさや正規雇用されにくいこと、ひきこもり状態に陥ること等が今日における不登校の「進路の問題」として捉えられた。さらに第 3 節では、当事者である不登校経験者に中学卒業後の支援ニーズはあるのか確認するため、平成 26 年不登校実態調査や不登校経験者の語りに注目した先行研究を検討した。その結果、不登校経験者の中には中学卒業後も心理相談や学習支援に加えて就労に関する相談や職業技術を習得するための支援を必要とする者も一定数おり、義務教育を修了した不登校経験者への継続的な支援の必要性が再確認された。

（2）第 2 章　不登校支援のための「連携ネットワーク」の批判的検討

第 2 章では、不登校支援のための既存の「連携ネットワーク」における課題について検討した。第 1 節では、不登校児童生徒の支援のための各機関の「連携」や「ネットワーク」に関する先行研究を分析した。「連携」や「ネットワーク」に関する文献は多数あるが、第 1 章で想定した「進路の問題」に焦点を当てるものは非常に少なく、課題提示のみに留まっていた。文献のうち特に実践や事例を挙げたものや実態調査を行ったものについて、どの学校段階を支援対象とするか、どの支援機関を中心とした連携やネットワークかの 2 つの観点から検討した結果、第 1 に、義務教育段階とそれ以降で支援体制が途切れ、不登校生徒を中学校段階からその後まで継続的に支援するための関係機関同士の連携が不足していること、第 2 に、学校と公的機関や医療機関との連携に比べ、それらの機関とフリースクール等の民間機関との連携が不足していることの 2 点が不登校支援のための連携ネットワークにおける不足・偏りとして想定された。続く第 2 節では、第 1 節で仮説として得た不足・偏りが実際の支援体制に見られるか、またそれらによって不登校生徒の「進路の問題」に対応する際に困難はあるか検討するため、協議会未設置の A 市において①教育委員会、②A 市立教育相談所・適応指導教室、③民間支援機関（フリースクール）各関係者に対して半構造化面接調査を行った。その結果、想定した 2 つの不足・偏りは A 市の支援体制の中にも確認できた。また、不足・偏りが存在することで不登校生徒の中学校卒業後の進路状況把握や継続的支援に困難が生じていた。さらに、企業や就労支援機関の不登校への理解不足や不登校支援機関の専門性の低さ、実態の不透明さが問題提起され、それらを解消するめに行政と民間支援機関の連携や、公的機関と民間支援機関共通の研修会の開催が必要とされていた。加えて、教育相談所・適応指導教室、民間支援機関に共通する課題として人手不足が挙げられ、この課題によって不登校生徒への継続的支援や積極的なアウトリーチ型支援が困難であることも明らかになった。

（3）第 3 章　子ども・若者支援地域協議会における不登校支援

第 3 章では、協議会による不登校支援について検討した。第 1 節では、協議会やその根拠法である「子ども・若者育成支援推進法」に関する先行研究を検討した。その結果、協議会設置の意義として従来の縦割り行政による弊害の解消が期待される一方、協議会の市町村への設置が進まない課題があることが確認できた。また、協議会の支援対象における不登校の位置づけは、ニート・ひきこもり等の若者の問題の予備軍として付加的に想定されていた。さらに、先行研究で取り上げられた事例から

は不登校支援の実態を確認できず、扱われた自治体も政令指定都市や中核市等に偏っていた。続いて第 2 節では、第 2 章で明らかになった連携ネットワークの不足・偏りやそれにより生じる不登校の「進路の問題」に対応する際の課題が協議会設置によって解消されうるか検討するため、協議会設置済みの B 市において①B 市立教育相談所・適応指導教室、②B 市子ども・若者総合相談センター（以下、「センター」）各関係者に対して半構造化面接調査を行った。その結果、B 市立教育相談所と B 市周辺の民間機関との連携は取られており、特に B 市立教育相談所とセンターの密接な連携の様子が見られ、A 市と比較して、公的機関と民間機関の連携不足という連携ネットワークの不足・偏りは大幅に解消されていることが確認できた。また、不登校生徒を継続的に支援するための関係機関同士の連携不足については、適応指導教室通級生が中学校を卒業した後、センターに繋がり就労等の支援を受けるという形で通級生に限った継続的支援の体制が整備されていた。しかし、高校との連携は不足しており、この連携不足によって A 市と同様に、不登校生徒の中学卒業後の進路状況の把握不足、高校段階の不登校生徒を支援する際の困難といった課題があった。さらに、不登校支援における協議会設置の意義と課題について検討した結果、意義としては支援体制の整備や他機関からの助言の得やすさがある一方で、協議会の形骸化といった課題の存在が明らかになった。これらの課題を解決する手立てとして協議会の構成機関に関して、センターを正式に加えて指定支援機関として設定すること、高校を加えることの 2 つを提案した。

（4）終章　本研究の概要と成果、今後の課題

終章では、第 1 節で各章の概要を整理した後、本研究の成果と今後の課題について述べた。第 2 節では、序章で設定した研究課題に答える形式で本研究の成果を提示した。課題 1 に関して、今日注目すべき不登校の「進路の問題」として、義務教育段階で不登校を経験した者、特に高校非進学者・高校中退者が社会的自立を果たす過程において就学や就労等の際に抱える困難、すなわち大学等への進学の難しさや正規雇用されにくいこと、ひきこもり状態に陥ること等があった。また課題 2 に関して、不登校支援のための「連携ネットワーク」には、不登校生徒の義務教育修了後の継続的支援を可能にするための関係機関同士の連携不足、公的機関と民間機関の連携不足という課題があり、それらによって不登校生徒の中学卒業後の進路状況の把握や継続的支援に困難が生じていた。さらに課題 3 に関して、協議会設置によって公的機関と民間機関との連携不足の解消が期待できるが、義務教育修了後も継続的に支援するための関係機関同士の連携不足については課題が残されていた。最後に第 3 節では、今後の課題について整理した。不登校支援や協議会における課題としては、不登校生徒の中学卒業後の進路状況の把握不足、支援側の人手不足、協議会の形骸化を挙げた。また、今後の研究課題については、学校や就労支援機関等への調査不足、複数の協議会についての検討不足を挙げた。

【主要参考文献】

岩満賢次（2014）「若者支援体制におけるローカルパートナーシップ組織が与えた影響―子ども・若者支援地域協議会を事例として―」日本地域福祉学会『日本の地域福祉』第 28 号、pp.43-53
酒井朗（2006）「4.不登校対策のネットワーク構築に関する教育臨床学的研究（II-8 部会 不登校問題,研究発表 II,日本教育社会学会第 58 回大会）」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』第 58 号、pp.163-164
森田洋司（2003）「『不登校追跡調査』から見えてきたもの」『不登校―その後　不登校経験者が語る心理と行動の軌跡』教育開発研究所、pp.1-50

【主要参考資料】

内閣府（2010）「子ども・若者支援地域協議会設置・運営方針」
平成 15 年 5 月 16 日文部科学省初等中等教育局長通知「不登校の対応の在り方について（一五文科初第二五五号）」
不登校児童生徒に関する追跡調査研究会（2014）「不登校に関する実態調査　平成 18 年度不登校生徒に関する追跡調査報告書」
不登校に関する調査研究協力者会議（2016）「不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」

［授業提案］

キャリア教育の授業提案(2)―歌里亜(かりあ)市立轍(わだち)中学校1年生を対象として―

藤田　晃之　（筑波大学 人間系 教育学域・教授）
迫　将倫　（人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻・1年）
大脇　和志　（人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻・1年）
早瀬　博典　（人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻・1年）
中原　朝陽　（人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻・1年）
高野　雅暉　（人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻・1年）
江幡　知佳　（人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻・1年）
今村　舞　（人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻・2年）
ｶｷﾓﾌ ﾊﾞｻﾞﾙﾊﾝ　（人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻・1年）
村松　遼太　（人間総合科学研究科 博士後期課程 学校教育学専攻・3年）
小出　和代　（修士課程 教育研究科 スクールリーダーシップ開発専攻・1年）
宮本　慧　（人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻・1年）
野田　紘史　（人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻・1年）
小牧　叡司　（人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻・1年）

1．授業提案構想に至る経緯

本年2月14日、小学校及び中学校の次期学習指導要領案が公表され、意見公募（パブリック・コメント）の手続が開始された。

当該案によれば次期学習指導要領には新たに「前文」が設けられ、小学校・中学校ともに「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有」することなどを柱とした「社会に開かれた教育課程の実現」が理念として掲げられることになる。このような視点で教育の在り方を捉えれば、「前文」が次のような期待を各学校に向けたことも極めて自然なこととして理解できよう。

> 一人一人の児童（小）／生徒（中）が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。このために必要な教育の在り方を具体化するのが、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程である。

ここでは、キャリア教育への強い期待と、キャリア教育を通して育む「基礎的・汎用的能力」を重視する方向性が示されていると言っても過言ではあるまい。新しい学習指導要領に基づく教育課程を編成する学校においては、子供たち一人一人が、自分のよさや可能性を認識し（＝自己理解能力）、あらゆる他者を価値のある存在として尊重しつつ多様な人々と協働し（＝人間関係形成能力）、様々な社会的変化を乗り越え（＝課題対応能力）、豊かな人生を切り拓き（＝キャリアプランニング能力）、持続可能な社会の創り手となることができるようにすること（＝社会形成能力）が求められるのである。

また、次期学習指導要領案は、これまで同様に「生きる力を育むことを目指す」という基本方針を示しつつ、次の3点を「偏りなく実現」することを各学校に求めていることも極めて重要であろう（小学

校・中学校ともに総則第１-３)。

⑴知識及び技能が習得されるようにすること。

⑵思考力、判断力、表現力等を育成すること。

⑶学びに向かう力、人間性等を涵養すること。

学校教育を通して育成を目指す資質・能力を「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」に再整理する方向性は、今回の学習指導要領改訂の基本的方針を示した答申（中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申)」2016（平成 28）年 12 月 21 日）において次のように示されていた。

① 「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得)」、

② 「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)」

③ 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」

学校教育法第 30 条第 2 項が示す「学力の 3 要素」のうち、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」について継承し、第 3 要素としての「学習意欲」を「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」へと発展させたことは、「前文」において示された「社会に開かれた教育課程の実現」の理念、及び、キャリア教育への強い期待とも軌を一にするものである。

更に、次期学習指導要領案は、その総則において、小・中学校ともに「学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」と、全ての教育活動を通したキャリア教育の充実を明記していることも特筆に値する（小学校 : 総則第４-１⑷、中学校 : 総則第４-１⑶)。現行学習指導要領においては、高等学校においてのみ、学校の教育活動全体を通した「キャリア教育を推進すること」と示されるにとどまり、義務教育段階の学校における方針は明示的ではなかった。しかし、今回の改訂により小学校から高等学校までの継続的・体系的なキャリア教育の実践方針が揃うことになる。

このような学習指導要領の改訂の動向に鑑み、今回、『筑波大学 キャリア教育学研究』創刊号（2016 年 3 月）に掲載された「キャリア教育の授業提案―歌里亜市立轍中学校 2 年生を対象として―」に引き続き、人間総合科学研究科博士前期課程教育学専攻で開設する「キャリア教育学特講（7 月～8 月、月曜日 4 コマ×5 週、2 単位科目)」における後半 12 回（12 コマ）分を充て、1 年生を対象とした教育活動全体を通じたキャリア教育の実践構想を立案し、その成果をとりまとめることとした。その際、より現実的な構想を練ることができるよう、前回設定した架空の自治体と学校－歌里亜市立轍中学校－の状況をそのまま引き継ぎ、当該状況下において実現可能な授業提案を受講者全員で立案することを試みた。当該架空自治体（歌里亜市）と学校（轍中学校）の詳細な設定内容については創刊号掲載の授業提案に示されたとおりであるが、以下、その概略と「第１学年のキャリア教育の目標」について記す。なお、歌里亜市・轍中に関する記述においては、実際の学校の例に倣い、西暦ではなく元号表記とする。

２．歌里亜（かりあ）市及び轍（わだち）中学校の設定と１学年のキャリア教育の目標

（１）歌里亜市・轍地区・轍中学校

○ 歌里亜市

- 平成 17 年、八馬間（やまあい）町、歌里亜市、轍町の一市二町合併によって成立
- JR が市を東西に横断し、駅は旧歌里亜市内に 2 駅
- 人口はおよそ 65,000 人

○ 轍地区（旧轍町）

- 昭和 50 年代後半の工業団地誘致成功を機に、大規模な農地転換と雑木林の伐採を図った
- いわゆる「旧住民」は地区人口の五分の一ほど
- 地区内の工業団地に勤務する住民、地区北部のショッピングセンターに勤務する住民、南に隣接する外開（とかい）市内の企業に勤める住民が多く見られる

○ 轍中学校（通学区：旧轍町）

- 通学区内に小学校２校［轍小学校（１学年３学級)、轍東小学校（１学年２学級)］
- １学年４学級（第１学年 1～4 組：各学級の生徒数は 32 名（男女同数 16 名ずつ))

（２）轍中学校におけるキャリア教育の目標（身につけさせたい力）

平成 26 年 12 月 9 日
(*実際には 2015 年 12 月 9 日作成)

轍中キャリア教育目標について

1. 本校の現状把握 ＜弱み・強み＞

1.1 本校の弱み

1.1.1 地域に対する効力感の低さ

・質問紙調査結果によると…

●「近所の人に会ったときはあいさつをしている」
全国平均：87.3%　轍中 3 年：80.6%

●「今住んでいる地域の行事に参加している」
全国平均：37.7%　轍中 3 年：34.2%

・轍地区住民の状況を参照すると…

◎地区内の工業団地に勤務する住民
◎地区北部のショッピングセンターに勤務する住民
◎南に隣接する外開（とかい）市内の企業に勤める住民
かつ、いわゆる「旧住民」は地区人口の 1/5 ほど

⇨ **地域住民の勤務先が多様であり、新しさの中に、旧さもある地域**

これらの調査結果及び住民状況を踏まえるならば、轍地区には多様な人々が在住しており、それが原因となって、生徒と地域とのつながりが希薄化していることが推察される。

本校の生徒には、**地域に対する自らの効力感が低く、肯定的な認識や愛着にも弱さが見られる**。

1.1.2 学習内容と自分の将来との乖離

・質問紙調査結果によると…

●「算数・数学の授業で学習したことを普段の生活の中で活用できないか考える」
全国平均：36.5%　轍中 3 年：34.0%

●「将来の夢や希望を持っている」
全国平均：73.2%　轍中 3 年：68.7%

これらの調査結果を踏まえるならば、生徒の成績や学習態度はおおむね良好であるものの、自身の将来像を描いたり、学習内容を生活の中で活用したりする力が低いことが推察される。

本校の生徒には、**学習内容を自分の将来と結びつけることが十分にできていない**という弱さがあると言える。

1.1.3　**継続して物事に取り組む力の弱さ**

・質問紙調査結果によると…

●「ものごと最後までやり遂げてうれしかったことがある」

全国平均：93.2%　轍中 3 年：85.9%（←小学校データ　全国平均：94.5%　轍小：90.0%）

ここから、**継続して何かに取り組む経験や集中力を持続させる力の不足**が読み取れる。

1.2　**本校の強み**

一般的に、物事の長所及び短所の関係は、表裏一体である。それゆえ、本校の生徒の強みは、弱みに対応して把握することができる。

1.2.1　**授業にはまじめに取り組み、生徒間関係も教師との関係も安定的**

1.2.2　**多様な学習機会の可能性**

1.1.1 において、地域住民の多様性に起因する「地域に対する効力感の低さ」が、本校の生徒の弱みであると把握した。しかしながら、地域住民が多様であるということは、裏を返せば、多様な学習機会が存在しているということである。例えば、教科活動において、地域に飛び出し実験・観察を行うことや、教科外活動において、地域住民を巻き込み様々な職業の人からの話を聞くことが想定できる。

このように、本校には、**地域住民の多様性ゆえに、多様な学習機会が存在している。**

1.2.3　**キャリア教育環境の整備**

1.1.2 において、生徒の成績や学習態度はおおむね良好なものの、「学習内容と自分の将来との乖離」が、本校の生徒の弱みであると把握した。しかしながら、生徒の成績や学習態度がおおむね良好であるということは、新たな発想に基づく取組に対する保護者等からの理解が得やすいことを意味する。

生徒指導上対応すべき問題が少ない本校では、**キャリア教育を実施するための良好な環境が既に整備されている**。

以上の現状把握を踏まえ、本校全体のキャリア教育の目標及び 2 年生*の目標を次のように定めた。

2. 本校におけるキャリア教育の目標（身につけさせたい力）

- 学校での学習を日常生活や将来の生活の中で活かそうとし、可能な限り活かすことができる。
- 将来進むべき方向性についての自分なりの考えをもち、それに基づき、卒業直後の進路を決定することができる。
- しなくてはならないこと、すべきことには進んで取り組み、それをやり遂げることができる。
- 歌里亜市、とりわけ轍地区の良さや課題を理解し、地域の行事等に積極的に参加することができる。

3. 2 年生*のキャリア教育の目標（身につけさせたい力）

- 学校での学習が生活の中で活かされていることについて関心を持ち、可能な範囲で活かすことができる。
- 自らの将来について関心を持ち、多様な選択肢や果たすべき役割があることが理解できる
- しなくてはならないこと、すべきことの判断を適切にすることができ、それらに計画的・継続的に取り組むことができる。
- 歌里亜市、とりわけ轍地区で働いている人々の現状を理解し、職場体験活動等の社会的な活動に積極的に取り組むことができる。

*創刊号掲載の 2 年生のキャリア教育の目標をそのまま転載した。

（3）轍中学校 1 学年のキャリア教育の目標（身につけさせたい力）

このような設定の下で、1 学年のキャリア教育の目標（身につけさせたい力）については、次のように設定するとの合意に至った。本稿において示す各教科等の指導案は、以下の学年目標を前提として構

想されたものである。

■第１学年のキャリア教育の目標（身につけさせたい力）

- 学校での学習と日常生活や将来とのつながりに気づき、可能な限り活かすことができる。
- 自分の良さや個性に気づき、それに基づいて将来進むべき方向性について自分なりに考えることができる。
- しなくてはならないこと、すべきことに気づき、進んで計画的に取り組むことができる。
- 歌里亜市、とりわけ轍地区で働いている人々について知ることを通して、轍地区の良さや課題に気づくことができる。

■設定の意図

第１学年のキャリア教育の目標作成にあたっては、小学校との接続を意識した。自らの将来と現在の学習がつながっていることを発見できるようになるためには、生徒が既習事項の活用を通して「気づく」ことが必要である。そのため、各教科および道徳の指導および評価にあたっては、「気づき」を手掛かりとして既習事項の活用を学習活動に盛り込むとともに、教科間の連携にも配慮する。

二つの小学校区が合流するため、第１学年では、生徒は同質性と異質性へと関心が向きがちである。「自らの良さ」と「自分なりの考え」を意識させるためには、「他人の良さ」「他人の考え」を尊重することが重要である。そのことを踏まえ、指導にあたっては、道徳の時間および特別活動を中心に「自他を尊重する態度」の形成に特段の配慮をする。

第１学年は、部活動など新たな人間関係に直面する中で、地域・学校・家庭などの集団の一員としての役割を理解させる。第２学年において目指される「計画的・継続的に取り組むことができる」段階へ向けて第１学年では、「積極性」を重視する。

小学校段階では、生活科・社会科を通して地域の人々の役割について理解を深めてきた。第１学年では歌里亜市へと焦点を絞るうえで、校区の広がりを踏まえた「総合的な学習の時間」を核として指導を展開する。校区の違いは、「地域の良さや課題」への関心に大きな影響を与えうる。そのため、各教科および総合的な学習の指導にあたっては「地域」を題材として知識・理解の幅を広げるよう配慮する。

（文責：藤田　晃之）

平成 28 年度　歌里亜市立轍中学校第 1 学年　キャリア教育年間指導計画

◎第 1 学年のキャリア教育の目標（身につけさせたい力）

- 学校での学習と日常生活や将来とのつながりに気づき、可能な限り活かすことができる。
- 自分の良さや個性に気づき、それらに基づいて将来進むべき方向性について自分なりに考えることができる。

<table>
<tr><th colspan="2"></th><th>4 月</th><th>5 月</th><th colspan="2">6 月</th><th>7 月</th><th>8 月</th><th>9 月</th></tr>
<tr><td rowspan="3">教科</td><td rowspan="3">国語
社会
数学
理科
音楽
美術
保健体育
技術・家庭
外国語</td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td><td colspan="2">【社会（歴史的分野）】日本列島の誕生と大陸との交流
縄文時代の大規模な集落遺跡として注目されている三内丸山遺跡を取り上げ、当該遺跡のクリ林から当時の人々が持続可能な森林開発を行っていたことを学ぶことを通して、持続可能な社会を築いていくという現代的な課題を認識させ、その解決の糸口が歴史に隠されていることに気付かせる。</td><td rowspan="3">【外国語（英語）】私の好きなこと
1 年生のキャリア教育の目標のうち「自他の良さや個性に気づき、それに基づいて将来進むべき方向性について自分なりに考えることができる」に焦点を当て、他者とのコミュニケーション活動を通して、自己理解や他者理解を深め、お互いに尊重しあう態度を育成する。特に、自己紹介の発表では、今まで相手が知らなかったプラスワンの情報を用いて、自分をアピールできるよう工夫させる。</td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3">【技術・家庭科(技術分野)】ハタケは自然の工場？？
目的や条件に応じた栽培計画を立て、合理的に栽培または飼育ができるようにするとともに、成長の変化をとらえ、育成する生物に応じて適切な対応を工夫することを通してキャリアプランニング能力の基礎を培う。また、生物育成に関する技術が社会や環境に果たす役割と影響について理解を深めさせるとともに、生物の育成を通して自らのモニタリングとコンディショニングのスキルを身につけさせ、課題対応能力を高める。</td></tr>
<tr><td colspan="2">【技術・家庭科(家庭分野)】大人の第一歩～消費者としてのボクたちワタシたち～
自分が物資・サービスを購入する主体であり、適切な消費行動をとる必要があることなどに気付かせ、消費者の基本的な権利と責任について理解し、消費者としての自覚を高めるとともに、消費生活センターなどの各種相談機関や、クーリング・オフ制度を取りあげ、消費者としての自覚を持たせる。</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">道徳</td><td>相互理解，寛容
傾聴スキルを身につけるソーシャルスキルトレーニングを用いた道徳教育</td><td></td><td colspan="3"></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">総合的な学習の時間</td><td colspan="5">轍地区の防犯・防災マップを作ろう
自分が住んでいる所/自身の通学路について地図（マップ）に纏めよう ➡ マップに防犯要素・防犯対策/防災要素・防災対策について盛り込んでいこう ➡ 「発信」に向けて準備しよう ➡ 防犯・防災マップを「発信」しよう</td><td></td><td>轍地区の</td></tr>
<tr><td rowspan="2">特別活動</td><td>学校行事</td><td>新入生歓迎会
部活動集会</td><td></td><td colspan="2">体育祭</td><td>球技大会</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>学級活動</td><td>・学級組織づくり、係・委員会活動の目標の設定
・クラスメイトを知ろう、学級目標、個人目標の設定</td><td>・この 1 か月の振り返り
・体育祭に向けて</td><td colspan="2">・体育祭の振り返り</td><td colspan="2">・係・委員会活動の振り返り
・夏休みに向けて</td><td>・夏休みの振り返り
・合唱祭に向けて
どうして勉強をするの？
「勉強をしたくない」仮想人物を設定し、その人物の将来の生活と学校での学びとの関連性について考えさせる。</td></tr>
</table>

- しなくてはならないこと、すべきことに気づき、進んで計画的に取り組むことができる。
- 歌里亜市、とりわけ轍地区で働いている人々について知ることを通して、轍地区の良さや課題に気づくことができる。

<table>
<tr><th>10 月</th><th>11 月</th><th>12 月</th><th>1 月</th><th>2 月</th><th>3 月</th></tr>
<tr><td>【社会（地理的分野）】
アフリカ州ーチョコレートのふるさとー
単元の総まとめとして、アフリカ州の地理的・歴史的な問題に端を発する児童奴隷問題と、その解決に向けての取り組みを通じて、持続可能な開発とフェアトレードという現代的課題について学習する。</td><td>【理科】音の性質
音を物理現象として理解することに限定せず、そうした音の性質と自らの生活や社会との関連性に気付かせる。また、グループ実験の中に、本校のキャリア教育課題でもある「自らのすべきことへの気づき」を促す工夫をしていきたい。</td><td>【音楽】郷土の民謡に親しもう「歌里亜節」
12 月の地域交流コンサートに参加するため、歌里亜節保存会の方々の協力を得て、歌里亜節について学び、歌う練習をする。これを通して自分の住む地域の良さに気づかせ、歌里亜市および轍地区に住む異世代の人々とのコミュニケーションへの積極性を育む。</td><td rowspan="2">【国語】読書に親しむ
文章中で語られている著者・筆者の考えに触れ、自分自身の考えとの相違を見出し、ものの見方や考え方を広げることを通して、学校での学習が日常の生活にも活かすことができることを意識させる。読書が実用的であり、実際の生活の中で活かすことができるものであることに気づかせ、読書習慣を定着させる。</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>【数学】資料の散らばりと代表値
実際に技術・家庭科においてナスを栽培・収穫した際のデータを題材としつつ、PPDAC サイクルに基づく統計的な知識や能力を活用した統計的課題解決に焦点を当て、グループ学習・全体発表などを通して学習する。</td><td>【美術】記憶に残るシンボルマーク
12 月の地域交流音楽コンサートのシンボルマークをデザインすることを通して、自分の暮らす地域社会にはいろいろな背景や条件を持った人々がいることを理解し、自分が地域社会に伝えたい内容、伝えるあり方について考えさせる。</td><td>【保健体育】ストレスへの対処と心の健康
ストレスが心と体に影響を与えることを学ぶことを通して、中学生期の悩みについての理解を深めると共に、自分に合ったストレスへの対処方法に気づかせる。</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td>向上心、個性の伸長：世界に一つだけの花、自分らしく生きるとは？
1 年生のキャリア教育の目標のうち「自分の良さや個性に気づき、それに基づいて将来進むべき方向性について自分なりに考えることができる」に焦点を当て、自分らしく生きるとはどういうことかについて、クラスメイトの考えを尊重しながら、自分の考えをもつことができるようにさせる。その際、国語「読書に親しむ」との関連を図れるよう工夫する。</td><td></td><td>集団生活の向上、役割、責任
係・委員会活動の振り返り</td></tr>
<tr><td colspan="4">観光マップを作ろう</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>合唱祭</td><td>校外学習</td><td>新入生1日体験入学
地域交流コンサート</td><td></td><td></td><td>卒業生を送る会</td></tr>
<tr><td>・校外学習に向けて
・合唱祭の振り返り</td><td>・校外学習の振り返り</td><td>・私の大切にしたいこと
・地域の行事を支える人びと</td><td>・地域の行事のインタビュー</td><td>・卒業生を送る会に向けて</td><td>・自分を知ろう
1 年生の振り返り
自身のこれまでの足跡を振り返ることで、計画的に学習等に取り組む態度を育てるとともに、自身の活動を継続的に振り返る活動を通して、長期的な資料として本題材で作成した記録を活用することができるようにする。</td></tr>
</table>

国語科指導案

轍中学校　教諭　　迫　将倫

［轍中学校１年生　国語科におけるキャリア教育］

生徒にとって、中学一年という学年はそれまでに経験したことのない大きな環境の変化を感じる学年であるといえる。こうした環境の変化は、生徒のキャリアを意識したときに決してこの時期に限ったものではなくその後の人生の中で幾度となくあることだろう。こうした眼前に現れる困難な問題をどのように乗り越えていくか、その助けとなる能力を中学三年間の国語科の授業の中で身につけさせたい。そのために、第一学年では「読書習慣の定着」を具体的な教科の目標として掲げる。

本校のキャリア教育の目標には、「学校での学習を日常生活や将来の生活の中で活かそうとし、可能な限り活かすことができる」という項目がある。国語科の学習というのは、これまで、文学教材の解釈を重視し多くの時間を割いてきた。しかし、平成二十年度版の「国語科改訂の要点」として、「言語活動の充実」や「読書活動の充実」が挙げられ、国語科教育がそれまでの文学教育的立場から、言語の教育という立場へとシフトする動きが強まってきていることが窺える。

これまで国語科教育の中で教えられてきた文学の細かな表現を読み深めるための方法というのは、国語学研究に依拠したもので、日常の生活における「読み」とは少なからず性質の異なるものであった。こうした学習者の知識や技能よりも教材の価値を重視した学習の方法が、結果として、受験終了後に学校で学んできたものがこぼれ落ちていってしまう「知の剥落」を招いてきたのではないか。そうした知識ではなく、実際に言語を使用し、言語に対する意識を高め、言語感覚を高めていく中で、学習者が主体的に身に付けていく知識や技能こそ、学習者が社会に出た時に必要とされる言語の力であると考える。

第一学年の国語科の目標として掲げた「読書習慣の定着」は、このような言語の力をつけさせるために欠かすことのできないものである。本を読むということの一つの側面は、書字情報をもとに対話する行為である。本の著者との対話することで、現在自分が抱えている問題や将来抱えるかもしれない問題に対して自分の考えを深めることができる。読書量と言語能力（語彙力や文章理解力）には相関関係があることが既に複数の国内外の研究で明らかにされており、言語の教育という意味においての国語科教育の学習習慣として読書は効果的であるといえる。このことから、読書習慣の定着は学習指導要領改訂の重要な視点の一つである「学習意欲の向上や学習習慣の確立」に資することができると考える。

轍小学校中学校における「全国学力・学習状況調査（児童生徒質問紙調査）」結果のうち全国平均を下回った項目の中に、「読書は好きだ」という項目があり、本校生徒の読書に対する意識が全国的に、また、歌里亜市内の中でも比較的低い状況にあるということが分かった。こうした状況の改善を図り、生徒が自ら本を手に取るようになるためには、読書がただ娯楽のためのものではなく、実用的であり、実際の生活の中で活かせるということに気づかせる必要がある。

以上の理由から、今回は「読書に親しむ」という主題単元を選定した。本単元は、光村図書の年間指導計画案の中では、一時間で取り扱うべきものとされているが、今回は上記で述べてきたような読書活動の充実を図るため、二時間分の授業を行う。本単元で重視するのは、読書によって生徒が抱える身近な問題の解決を図ろうとする意識を形成することであるため、今回は、クラス目標の達成を課題とした。

１．授業実践の日時：平成 28 年 12 月 20 日（火曜日）2 次限

２．学級：轍中学校 1 年 1 組 32 名（男子 16 名、女子 16 名）

３．教科書：光村図書「国語　１」

４．単元名：「読書に親しむ」

５．単元の目標

（１）本単元の目標・ねらい

①文章を読み、ものの見方や考え方を広げることができるようになること。

②様々な読書の目的があることに気づき、目的に合わせた読書ができるようになること。

③本や文章などから必要な情報を集めるための方法を身につけ、目的に応じて必要な情報を読み取ることができるようになること。

（２）本単元とキャリア教育との接点

①文章を読むことで、生徒は自分のものとは異なるものの見方や考え方に出会う。文章中で語られている著者・筆者の考えに触れることで、自分自身の考えとの相違を見出し、結果として生徒自身のものの見方や考え方を広げることにつながる。こうした普遍的な読書の役割に気づかせることで、学校での学習が日常の生活の中においても活かすことができることを意識することとなる。こうした意識の形成によって、生徒が主体的に学校での学習にとりくむことができるようになる。

②本単元では、ノンフィクションのある人物について書かれた文章を主たる教材としている。この文章を読むことの目的について考えさせることで、様々な読書の目的があることに気づかせる。目的に合わせた読書を行うことで、読書がただ娯楽のためのものではなく、実用的であり、実際の生活の中で活かすことができるものであることに気づかせることができる。これにより、自ら習慣的に本を手に取るようになり、読書習慣を定着させることができる。

③本単元では特に、情報を読み取るための読書の方法を、二時間目の授業では身に付けさせようとしている。生徒にとって身近な問題を解決するために、どのような情報が必要であるかを考えさせ、収集させ、読み取らせることができるようになれば、生徒の読書の幅は広がっていく。読書によって何らかの問題を解決したという経験は、読書に対する印象を向上させ、自ずと生徒が本を読む機会は増えていく。

６．単元全体の指導計画

時数	単元名	主な学習内容
１時間	「桜守三代」	① 文章を通読し、内容を把握する。 ② クラス全体で、文章中で取り上げられた人物の職業観について話し合う。
１時間	「読書案内」 （本時）	① 教科書で紹介されている図書の内、図書室で読めるものをブックトークで紹介する。 ② グループで、クラス目標を達成する上での課題を考え、その課題を解決するために必要な情報について話し合う。 ③ 情報を図書館の本から探しだす。

７．本時の指導

（１）本時の目標

①目的や意図に応じ、様々な本や文章などを読み、内容や要旨を的確にとらえる能力を身に付けさせるとともに、読書を通してものの見方や考え方を広げようとする態度を育てること。

②本や文章などから必要な情報を集めるための方法を身に付け、目的に応じて必要な情報を読み取る能力を身に付けさせること。

（２）展開

時間	学習過程	学習活動	指導上の留意点
１０分	導入	・休み時間中に図書館に移動しておくようにさせる。 ・前時の学習の振り返りをさせる。 ・「目的に合わせた読書」をテーマにしてブックトークをし、図書館にある本をいくつか紹介しながら、目的に合わせた読書（情報読書や娯楽読書など）の方法と本の選び方を紹介する。	・文章を読んで得られたことを共有し読書にはそれぞれ目的があることに気づかせる。 ・ブックトークの中で目的に合わせた読書の例や、情報を効率よく読み取るために本のどこに注目するかを紹介し展開につなげる。
３５分	展開	・今回は身近な課題の例としてクラス目標を扱うものの、この経験を自分自身の課題解決に活かすことを説明する。 ・クラス目標を達成する上での課題をグループで話し合わせる。 ・グループでその課題を乗り越えるために必要な情報を具体的に考えさせる。 ・図書館内の図書から必要な情報を収集させる。	・課題が明確に決まるまでは、教師は干渉しないようにして。 ・課題から具体的な情報を導き出す技術的な場面においてはそれぞれのグループでの話し合いに積極的に介入する。 ・早く終わったグループから図書を探し始めてよいこととし、話し合いの時間の短縮をはかる。 ・図書を探す手助けをする。 ・本授業の目標は、課題から情報収集までの過程を生徒に実体験させることにあるので、実際に情報を見つけられなくとも良いこととし、時間が来たら活動を切る
５分	まとめ	・本時の学習を振り返らせ、収集した情報の概要を一つの班に発表させる。 ・本時の自己評価を行わせる。	・生徒が行った活動は目的に合わせた読書であったことを確認し、冬休み期間中の読書を促すようにする。 ・自己評価を次回の授業で提出するよう説明する。

ワークシート

名前（　　）

クラス目標「和を以て貴しとなす」

クラス目標設定の背景

人と人との「和」を大切にすることで、中学校に入ってはじめて出会う友達との仲を深め、はじめて取り組む行事を学級が一丸となって乗り切ることが可能となる。それにより、学級の全員が楽しい一年間を過ごすことができる。

① クラス目標を達成するための課題は何か。

② どのような情報が必要か。

③ 自分の学習の評価（今回の経験で自分ができたことこれからしたいことを具体的に）

８．本時の評価について

本時の評価は、生徒自身に行わせる。この評価方法を選択した理由は、本時の学習が、生徒個人の活動を主としている為である。国語科教育研究の中では、評価の方法として三つの類型があるとされており、それぞれ「学習の評価」「学習のための評価」「学習としての評価」と呼ばれている。この中の「学習としての評価」というのは、学習者が自分自身の学習活動を評価するものであり、自身の活動を振り返り、次回以降の学習に活かすことができるようになる学習効果が期待される。本時の授業は、学習者自身による学習が主であり、それぞれの活動の内容が多様化することに鑑みて、「学習としての評価」を評価方法として選択する。自己評価の形式は、文章でまとめる形とし、自身の経験を文章で表現する書く力をつけさせる。

［追録］指導案作成者から読者の皆様へ―キャリア教育の視点から特に工夫したこと―

院生という立場に立ち返って意見を述べると、キャリア教育の視点が国語科教育にもたらすものは、「普遍性・汎用性」だと考えている。教科の枠を越えて、学校教育の枠を越えて、学習者が社会に出たときに、自立したときに必要な力をつけさせることが求められている。学習者のキャリアを意識したときに初めて、国語科教育が潜在的に持ち続けてきた「普遍性・汎用性」に光が当てられ、国語科の授業の中で何を教えるべきかがはっきりと浮かび上がってくるのである。

今回はそうした背景から、読書に注目した。読書は楽しくて難しい。様々な感情を抱かせる読書という活動が、楽しくて難しい人生の中で困難な問題を乗り越えるときに大きな役割を担ってくれるはずである。読書の中でも、今回は情報読書を学習活動として取り上げた。分厚い難しそうな本に出会った時、その本を一冊丸々読みこなすには非常に労力を要するものだ。しかし、その本の中で自分が知りたい情報のみを探し出すというのは、ノウハウさえわかっていれば難しいことではない。

本を最初から一ページずつめくっていくことだけが、読書の方法ではないということを生徒が知りさえすれば、読書の持つ自由さに気づかせることさえできれば、生徒が本を手に取る機会は格段に増加していくのではないかと考える。

（人間総合科学研究科博士前期課程　教育学専攻　１年　　迫　将倫）

社会科指導案

轍中学校　教諭　　大脇　和志
早瀬　博典

［轍中学校１年生　社会科におけるキャリア教育］

中学校社会科の学習指導要領においては、「広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察」する事や、「公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」事が目標とされる。これらを念頭に置いた上で、キャリア教育を社会科で実践する為に重要な事として、次の三点が考えられる。

第一に、現代社会と自分の生活とのかかわりについて考えさせる事である。資料や教材から学び取った事が自分の生活にどのように関わっているのかに気付き、より良い社会を実現する為に自分が出来る事について主体的に考える事は、「社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察」する事と関連する。

第二に、社会生活の様々な仕組みや現代社会の課題について理解し、自分の将来と結びつけて活用させる事である。各分野における学習内容を絵に描いた餅で終わらせるのではなく、社会の仕組みについて説明したり、課題を発見・解決する為に活用したりする事は、将来の社会生活を営む上で必要な能力であり、「公民としての基礎的教養を培」う為に重要であると考えられる。

第三に、過去や現在の人々の生活に目を向け、国内外の産業の種類や内容、課題などについて理解する事である。過去から今に繋がる人々の営みに目を向け、自分たちの生活を支える産業の構造と意義について学ぶ事で、「国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」事に繋がると考えられる。

今回中学校１年生を対象に提示する指導案は、歴史が第一、第二、地理が第一、第三の点を重視している。また、本校第１学年の社会科は、以下のような年間計画のもとで行うことを「教科部会」にて決定した。

表　轍中学校第１学年社会科　年間計画

４月	世界の姿	11 月	中世の日本
	／世界各地の人々の生活と環境	12 月	世界のさまざまな地域の調査
６月	歴史の流れをとらえよう	１月	中世の日本（続き）
	／古代までの日本		
９月	世界の諸地域／アフリカ州	３月	近世の日本（～桃山文化）

表中の下線で示した大単元について、歴史的分野について大脇が「古代までの日本」より、「日本列島の誕生と大陸との交流」を担当し、地理的分野は「世界の諸地域」より、「アフリカ州」を早瀬が担当して、それぞれ指導案を作成した。

〔地理的分野（担当．早瀬)〕

１．授業実践の日時：　平成 28 年 10 月 7 日(金曜日)2 時限

２．学級：轍中学校 1 年 3 組 32 名(男子 16 名、女子 16 名)

３．教科書：東京書籍、平成 28 年度用「新編　新しい社会[地理]

４．単元名「アフリカ州ーチョコレートのふるさとー」

５．単元の目標・ねらい

（１）本単元の目標・ねらい

○　アフリカの国々の地理的事情や文化特色に興味を持ち、日本との関係について積極的に調べ、考えようとする。(社会的事象への関心・意欲・態度)

○　アフリカの国々の経済的・文化的な課題について、自分の生活と結びつけながら、多面的・多角的に考察することができる。(社会的な思考・判断)

○　アフリカの国々についての資料や映像から、アフリカの国々が抱える問題を政治・産業・社会の面からまとめることができる。(資料活用の技能・表現)

○　ガーナとコートジボワールのカカオ農場が抱える問題と、その背景にあるアフリカ州の地理的特色や社会問題との関連について理解することができる。(社会的事象についての知識・理解)

（２）本単元とキャリア教育との接点

本単元では、中学校学習指導要領における地理的分野の目標の一つである「日本や世界の地域の諸事象を位置や空間的な広がりとのかかわりでとらえ、それを地域の規模に応じて環境条件や人間の営みなどと関連付けて考察し、地域的特色や地域の課題をとらえさせる」事と、キャリア教育の目標との関連を考え、中学校地理における世界の諸地域」に位置付けられるアフリカ州についての学習を選定した。

アフリカ州における指導目標には、「地域的特色と課題を多面的・多角的に考察し、その成果をさまざまな手法で表現させる」ことが挙げられている。従って、アフリカ州の地域的特色や産業を理解するだけに留まらず、生徒達にとって身近なお菓子であるチョコレートについての学びを通じて、日本の歌里亜市に住む自分の生活と、遠いアフリカの地との繋がりを実感させることが重要であると考える。

また、アフリカ州について学ぶにあたっては、中学校三年生の歴史的分野でのアフリカ州の植民地化や、同じく三年生の公民的分野における、貧困と途上国の子どもの人権についての問題等、地歴公の社会科 3 分野との関わりを意識した、広がりのある学習やカリキュラム構成が必要である。その為、まずアフリカ州の自然環境や産業、歴史的背景等の基礎的な内容を前半の二時間で定着させた上で、三時間目は都市化の進展や地域統合に伴う社会的諸問題について学習する。そして四時間目は、前時までの学習と公民的分野との繋がりを意識して、カカオ農園の児童奴隷問題に注目し、フェアトレードや公正を求める人々と企業の活動について理解を深める学習を行う。以上のような内容の学習単元を提案したい。

本時の展開(第 4/4 時)では、単元の総まとめとして、アフリカ州の地理的・歴史的な問題に端を発する児童奴隷問題について学び、その解決に向けての取り組みを通じて、持続可能な開発とフェアトレードという現代的課題について学習する。生徒達が興味・関心を持って学習できるように、映像やチョコレート等の教材を活用して、知的好奇心を喚起することを心掛けたい。また、生徒が教材や資料から得た情報を主体的に解釈させ、生徒達なりにアフリカの社会問題に対してどのような行動を起こせるのかを、仲間と協力して考える場面をつくりたい。このような学習活動を行うことで、轍中学校一年生のキ

ャリア教育で目指される「学校での学習と日常生活や将来とのつながりに気付き、可能な限り活かすことができる」、「自分の良さや個性に気づき、それに基づいて将来進むべき方向性について自分なりに考えることができる」という二つの目標と結びついた社会科の授業になり得ると考える。

６．単元全体の指導計画

時	学習内容・活動	◎評価基準
1 習 得	○アフリカ州の導入 ・事前学習とアンケートをもとに、アフリカ州について知っていることを発表し合う。 ・これから学習する単元の概略について把握する。 ○アフリカ州の基礎理解 ・アフリカ州の主要国の国名と位置、自然地名を白地図にまとめる。 ・アフリカ州の歴史を概観し、現代のアフリカの諸問題への関連を考察する。	◎アフリカに対して関心を高め、地理的事象を捉えようと努力している。（社会的事象への関心・意欲・態度）
2 習 得	○アフリカ州の産業 ・アフリカ諸国の人々の生活に注目し、農業の様子や鉱産資源の状況を確認する。 ・アフリカ州の主要国の経済状況・貿易の様子から、産業に偏りがあることに気付き、モノカルチャー経済について学習する。	◎アフリカ諸国の経済基盤が脆弱な理由を調査する上で適切な資料を選択し、活用している。（資料活用の技能・表現）
3 習 得	○アフリカ州の社会的課題 ・ガーナとコートジボワールの場所について確認する。 ・カカオを生産している国と周辺のアフリカ各国とを比較し、都市化の進展や地域統合に伴う格差の拡大に注目する。 ○児童労働問題についての理解 スライドと映像教材から、チョコレートの製造工程を確認し、児童労働が行われていることを知り、感想を記述する。	◎ガーナとコートジボワールのカカオ農場が抱える問題と、その背景にあるアフリカ州の地理的特色や社会問題を結び付けて理解することができる（社会的事象についての知識・理解）
4 本 時 活 用	○アフリカ州の児童奴隷問題の解決に向けて ・児童奴隷問題について学習する。 ・映像教材から、企業や個人の活動を学び、持続可能な社会に向けた社会的な動向を捉える。 ・日本の企業のフェアトレードを通じた支援を知り、今後の支援のあり方について、自分なりに考え、表現する。	◎ガーナとコートジボワールの児童奴隷問題と、その解決に向けた企業のフェアトレードについて理解し、自分の生活と結び付けて考えることができる（社会的な思考・判断）

７．本時の指導

（１）本時の目標・ねらい

○　カカオ農園で働く児童奴隷問題について理解し、それを解決する為の方法について考え、自分の言

葉で述べることができる。(社会的事象についての知識・理解)

○　持続可能な社会の実現のため、どのような事ができるかについて考えることができる。(社会的事象への関心・意欲・態度)

(2) 本時の学習

	学習内容	主な発問と予想される生徒の反応	教師の支援と評価 (◎)
導入	1. カカオ農園における児童奴隷と、その背景について学習する。	○スライドには何と書いてあるだろうか。 ・slave children、児童奴隷。 ○なぜこの現代において、奴隷と呼ばれるような子どもたちが存在しているのだろうか。 ・カカオの価格が先進国で勝手に決められている ・前時までに学習したアフリカ州の産業や地理的特徴を再確認する。	児童奴隷についての生徒の知識・関心を引き出す(スライド 1)。 カカオが不当に安い価格で買い取られてしまう事実に触れる(スライド 2)。
展開	どうすれば児童奴隷として働かされている子どもたちを救えるだろう		
	2. DVD 映像[1]を鑑賞し、気付いたことをノートに記入する。	○子どもたちを助けるヒントになるかもしれない映像を見て、気付いたことをノートに記入しよう。	◎主発問について、主体的に考え、ノートがとれているか。
	3. 児童奴隷問題に関する年表を見て、解決に向けた取り組みについて知る。	○ハーキン・エンゲル議定書[2]で問題が解決しなかったのはなぜだろうか。 ・議定書の内容が守られなかった ・企業が無視をした	映像の中で、企業がハーキン・エンゲル議定書を無視したことに注目する(スライド 3)。
	4. 企業の持続可能な社会に向けての取り組みについて考える。	○なぜ企業の態度が変化したのだろうか。 ・トニー氏のような人の活動 ・持続可能な社会を目指す社会的潮流 ・人権意識の高まり ○持続可能な社会を実現するには何が必要だろうか ・社会問題について知ること ・消費者の意識の問題	森永のフェアトレードチョコと箱を配布し、企業の態度が変化した背景にある持続可能な社会を目指す社会的潮流に気付かせる。 企業を動かすにはどのような行動が必要か考える。 フェアトレードについて説明する(スライド 4)。
	5. 子どもたちを救	○どうすれば児童奴隷として働かされて	ワークシートを配布する。

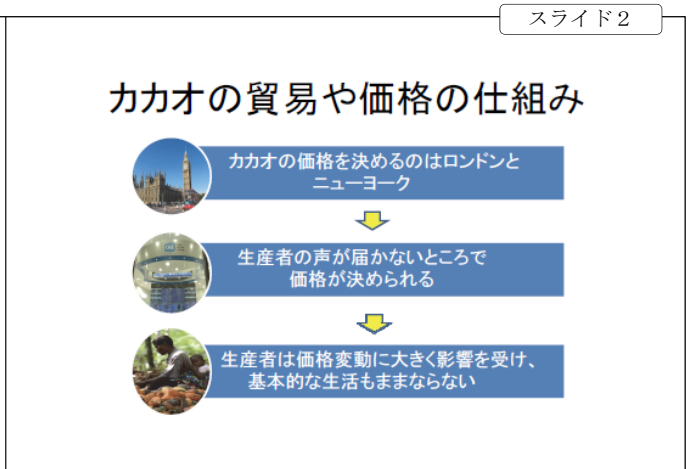
	う方法について、班で話し合い、意見を発表する。	いる子どもたちを救えるのだろう。自分たちには何ができるだろうか。 ・フェアトレード ・人権意識をもつ ・消費者としての行動	ノートやスライドを手がかりに話し合い活動を行う。人権や消費者といった言葉に注目させる。
まとめ	6. 今後自分たちがどのような行動をしたいか考え、ワークシートに記入する。	○授業を受ける前の自分の考えを振り返りながら、今後自分が行いたい取り組みについてまとめてみよう	◎持続可能な社会を実現する為に自分ができることについて考えることができているか。

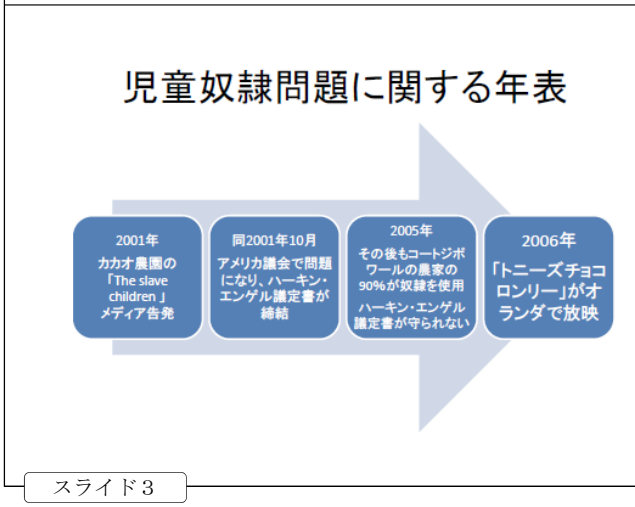
（３）本時の資料

［スライド資料］

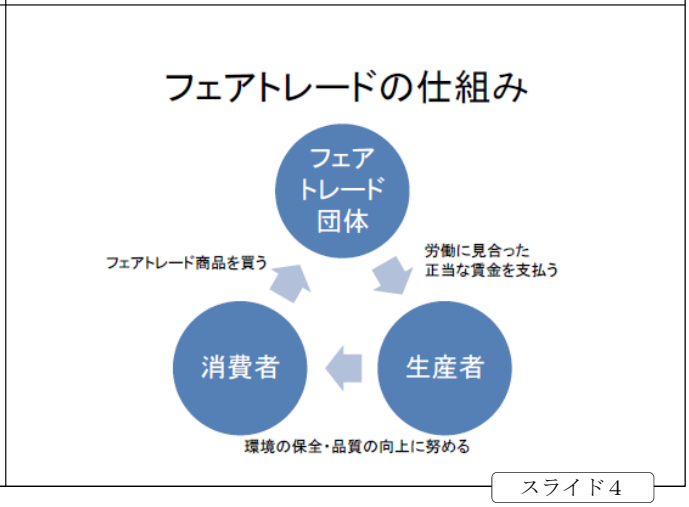
スライド１

スライド２





スライド３



スライド４

［ワークシート］

「アフリカ州の児童奴隷問題の解決に向けて」を受けて

年　　組　名前＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿　　＿＿＿班

○ノートにまとめたことや、グループで話し合ったことを書いてみよう。

○今日の授業を受けて、これから自分が行いたいことについて書いてみよう。

８．本時の評価

○学習課題について資料を基に主体的に解釈し、考察した結果をノートに書き込むことができたか。
（資料活用の技能・表現）

○グループ学習を通して、学習課題に対する自分の考えを深めることができたか。
（社会的な思考・判断）

【註】

1　NGO 団体「ACE」が貸し出している映像 DVD『トニーズ・チョコロンリー(Tony’s Chocolonely)』を映像教材として鑑賞する。25 分のうち、10 分程度に編集して使用することを想定している。本 DVD のあらすじは以下の通りである。西アフリカのカカオ生産国で奴隷売買が行われていることを新聞記事で知った Teun van de Keuken（テェゥン・ファン・カェゥクン：愛称ト二ー）は、児童奴隷の実態を世間に広めるため、「児童奴隷によって栽培されたカカオが原料のチョコレートを食べた罪」で自身を告訴する。しかし、訴えは検察に不起訴処分とされてしまう。トニーは諦めず、大手チョコレート製造会社に話を持ちかけるなど、児童奴隷を介在させないチョコレートビジネス（=100% slavery-free）を目指し、ついには自ら「奴隷労働のない」チョコレートを作成する。詳細については以下の URL を参照。
(http://www.nikkeibp.co.jp/style/biz/feature/world/070509_chocolonely/index1.html、2016 年 8 月 20 日最終アクセス)

2　2000 年代の欧米では、カカオ産業の児童労働について注目が集まっており、2001 年 10 月に、米国のトム・ハーキン上院議員とエリオット・エンゲル下院議員の提案を受けて締結されたのが、「ハーキン・エンゲル議定書」である。その内容は、菓子製造業界および世界カカオ財団とその加盟企業が、カカオおよびカカオ製品の生産過程における最悪の形態の児童労働の撤廃に取り組むことであった。本議定書は、2010 年 9 月にその実行に向けて、新たな行動枠組みが採択されるなど、カカオ産業の児童労働解決に向けた取り組みの国際的背景として重要である。中村・山形(2013)が詳しい。

【参考文献】

キャロル・オフ著　北村陽子訳(2007)『チョコレートの真実』英治出版
中村まり・山形辰史(2013)『児童労働撤廃に向けて―今、私たちにできること―』アジア経済研究所
“世界の子どもを児童労働から守る NGO ACE[エース]”, <http://acejapan.org/>2016 年 8 月 20 日最終アクセス

［追録］指導案作成者から読者の皆様へ―キャリア教育の視点から特に工夫したこと―

筆者が地理的分野において重要視したのは、日本とアフリカ州という空間的に遠い両国を結び付けて学習し、アフリカ州の社会問題について自分ごととして主体的に考えさせる事である。その為、資料や教材から読み取った情報を単純に暗記するだけではなく、日常生活や自分の将来との結び付きに気付き、将来を見据えてどのような行動ができるのかを考え、行動をするために他者と協力する場面を提供する学習活動を重視した。このように、本単元は、生徒が「学ぶ意義」を実感するキャリア教育であると同時に、当事者性に焦点を当てた社会科授業である。

また、アフリカ州について学ぶにあたっては、地理的分野でのアフリカ州の自然環境や産業について

の知識・理解のみに留まらず、歴史的分野でのアフリカ州の植民地化と先進国との関係性や、公民的分野における公正な社会を目指す為の貧困問題についての学習との繋がり、すなわち地歴公の社会科 3 分野との関わりを意識した広がりのあるカリキュラム構成が重要である。本単元はこれらを踏まえ、単元の前半三時間ではアフリカ州の位置や産業といった基礎的な知識について理解し、まとめの四時間目に、アフリカ州の産業を取巻く児童奴隷という社会問題に踏み込んでいく構成である。アフリカ州の地理的特徴と歴史、そして社会的課題を相互に関連させて学習することで、「生きた知識」として生徒達に定着させることができると考える。

チョコレートを架け橋に、アフリカ州の問題が日本に住む自分の生活と地続きである現実を実感させ、フェアトレードや消費者意識といった、社会の形成者としての「生き方」と直結する内容を取り扱う授業を展開することで、生徒達に自分の「生き方」について考えさせる契機になり得ると考える。

（人間総合科学研究科博士前期課程　教育学専攻　１年　　早瀬　博典）

〔歴史的分野（担当：大脇）〕

１．授業実践の日時：　平成 28 年 6 月 22 日（水曜日）　2 時限

２．学級：轍中学校 1 年 1 組 32 名（男子 16 名、女子 16 名）

３．教科書：東京書籍 平成 28 年度用『新編 新しい社会 歴史』

４．単元名：日本列島の誕生と大陸との交流

５．単元の目標・ねらい

（１）本単元の目標・ねらい

- 考古学や民俗学などの研究成果に関心をもち、古代までの日本列島の人々の生活の様子について意欲的に追究できる。【社会的事象への関心・意欲・態度】
- 縄文文化と弥生文化の違いなどについて比較考察し、その過程や結果を適切に表現できる。【社会的な思考・判断・表現】
- 古代の日本列島と東アジアとの関わりを、文献や実物教材などを活用して捉えることができる。【資料活用の技能】
- 農耕の広まりによる人々の生活の変化や、国家が形成されていったあらましを理解できる。【社会的事象についての知識・理解】

（２）本単元とキャリア教育との接点

本単元は、学習指導要領の内容（２）のアを承けて、「日本列島における農耕の広まりと生活の変化や当時の人々の信仰，大和朝廷による統一と東アジアとのかかわりなど」を学習することを通して，我が国でどのように国家が形成されていったのかを学習させる。『中学校学習指導要領解説　社会編』によれば、古代までの日本においては、「農耕・牧畜が始まって文明がおこり国家が形成されていったという世界の動きの中で、特に東アジアと深いかかわりをもちながら、農耕の広まりによる生活の変化、国家の形成と発展、天皇・貴族による政治の展開、文化の発展などの動きがみられた」とされる。なお、「世界の古代文明や宗教のおこり」については、東京書籍の教科書に準じて別単元として扱う。

本単元をキャリア教育として実践することの意義は、歴史の学習が今や将来の私たちの日常生活と深く結び付いていることを、中学校での歴史学習の最初の段階で伝えることにある。これは「学校での学習と日常生活や将来とのつながりに気づ」かせようとする本校第 1 学年のキャリア教育の目標にも対応するものである。

本時の展開（第 2/3 時）にて取り扱うのは、日本列島の人々の生活である。縄文時代から弥生時代への移行は、一般には稲作や金属器の伝来によるとされる。授業の前半では縄文時代と弥生時代の暮らしを生徒たちに比較させることで、稲作を契機として人々の生活がどのように変化したのかを捉えさせる。比較の学習活動に際しては、文献や実物教材などから根拠を明らかにして意見を述べる、他者の意見を聞く、グループでの意見を集約する、といったペアワークの活動を通して、諸資料から歴史的事象を析出して、当時の生活の状況を解釈することを生徒に促したい。

授業の後半では、縄文時代の大規模な集落遺跡として注目されている三内丸山遺跡を取り上げ、そこで暮らした人々がクリを栽培していた痕跡を考古学の研究成果を示しながら紹介する。そして人々の自然環境とのかかわり方に焦点を当て、メソポタミアの畑作による砂漠化など自然資源を持続的に扱ってこなかった人類史が環境破壊の問題の引き起こしてきたことに気づくことで、三内丸山の持続可能な森林資源の利用とを対比させ、日本列島の農耕文化が「持続可能な社会」という未来の社会像を考えるにあたって、示唆に富んでいることに気づかせたい。

以上のような授業を通して、本時においてはキャリア教育が育成を目指す「課題解決力」の育成も念頭におきながら、歴史的事象を自分の言葉でまとめ、解釈し、現代的な課題に照らしてより良い社会の在り方について考える力を育てる指導を心掛けたい。

６．単元全体の指導計画

	学習内容・学習指導	学習目標と評価規準
1	**日本列島の誕生・国々の形成** ・日本列島の形成を気候の変化などの関連から理解する。 ・農耕の始まりからムラやクニが形成されていく過程のあらましを、東アジアとの関わりを通して捉える。	・さまざまな遺物や遺跡の発掘などから、古代の歴史への関心を持つことができる。【関心・意欲・態度】 ・中国の文献などから、日本列島における国のおこりを理解できる。【知識・理解】
2（本時）	**縄文文化と弥生文化** ・縄文時代と弥生時代の人々の生活の様子を比較しながら具体的に理解する。 ・人々の暮らしと自然環境との関わりに注目して、持続可能な開発のあり方について考える。	・考古学や民俗学などの成果から古代の人々の生活を考察し、表現することができる。【思考・判断・表現】 ・さまざまな文献や実物教材から、日本列島での人々の生活の特色について捉えることができる。【技能】
3	**大王の時代** ・大和地方を中心に国内が統一されたことを、古墳の広まりを通して理解する。 ・さまざまな資料を通して、日本と中国・朝鮮半島との交流について気付く。	・大和政権の国内統一の過程を、古墳の分布や鉄剣などの資料を通して捉えることができる。【技能】 ・遺物や遺跡などの具体的な資料を通して、古墳文化の特色を理解できる。【知識・理解】

７．本時の指導

（１）本時の目標・ねらい

- 考古学や民俗学などの成果から古代の人々の生活を考察し、表現することができる。【思考・判断・表現】
- さまざまな文献や実物教材から、日本列島での人々の生活の特色について捉えることができる。【技能】

（２）展開

	学習内容・学習指導	指導上の留意点（○）、評価（☆） キャリア教育の視点（◎）
導入	●　前時までの復習 ・日本列島の誕生から国々の誕生の流れ、世界の文明の発展のあらましを再確認する。	○前時までの学習、小学校での歴史学習とのつながりに気づかせる。
展開1	●縄文文化と弥生文化	
	縄文時代と弥生時代の人々の生活はどのような違いがあるだろうか。	
	・教科書 32～35 頁の文章や図像などから、人々の生活の違いを探してみる。 ・それぞれの時代の人々の生活の様子をノートに表にしてまとめ、比較をする。	☆資料から事実にもとづいた理由を導くことができているか、机間指導を行い確認する。
	・数人の生徒に発表してもらいながら、黒板上の表を完成させる。	○生徒の意見を黒板上に表にしてまとめ、後にノートに整理させる。

展開2	●三内丸山遺跡が語る「縄文」	
	縄文時代の大規模集落での定住生活は、なぜ可能だったのだろうか。	
	・三内丸山遺跡の規模の大きさを知る。 ・VTR[1] を視聴し、三内丸山遺跡ではクリの栽培が計画的に行われていたことに気づく。	○考古学研究の方法についての補足資料 [2] を配布する。
	人々は自然にどのように働きかけながら暮らしてきたのだろうか。	
	・メソポタミア文明の土壌流出による砂漠化の事例から地形の急激な改変は環境を破壊することを理解する。 ・日本で広まった水田稲作は畑作等に比べれば土壌の流出が少ないことを理解する。 ・一千年以上続いた三内丸山遺跡のクリ林から、当時の人々が持続可能な森林開発を行っていたことに気づく。	○メソポタミアの砂漠化の事例は、世界の古代文明の学習の際に伏線を張っておく。 ○日本の水田稲作については、小学 5 年生の農業の学習とも関連づけながら紹介する。 ◎地球環境問題などへの高まりから、持続可能な社会の形成が現代の大きな課題となっていることに気づかせる。
まとめ	●持続可能な社会を築くために ・私たちが持続可能な社会を築いていくにあたっての教訓として、歴史を学習することの意義を自分なりにまとめる。 ・前後左右でペアを作り、生徒同士で意見を交換する。	◎持続可能な社会を築いていくという現代的な課題を認識し、その解決の糸口が歴史に隠されていることに気付かせる。 ☆授業用ノートを提出させ、授業後生徒の記述から本時の評価を行う。

８．本時の評価について

- 考古学や民俗学などの成果から古代の人々の生活を考察し、表現することができたか、授業中の話し合い活動の様子やノートの記述などから評価する。【思考・判断・表現】
- さまざまな文献や実物教材から、日本列島での人々の生活の特色について捉えることができたか、授業中の話し合い活動やノートの記述、定期考査における資料活用に関する問題などから評価する。【技能】

【註】

[1] NHK スペシャル アジア巨大遺跡 第４集 縄文 奇跡の大集落 ～１万年 持続の秘密～（2015 年 11 月 8 日放送）の 13～17 分頃（4 分間程度）を生徒に見せる。放送内容については以下の URL を参照されたい（http://www6.nhk.or.jp/special/detail/index.html?aid=20151108、2016 年 8 月 14 日最終アクセス）。当該部分の VTR は、三内丸山遺跡でクリの栽培が行われていたのではないかとする研究成果を紹介したものである。遺跡からは大量のクリの化石が出土している。クリは処理せずに食べることができた、縄文時代の人々の貴重な食料であった。考古学研究は、当時堆積した土の中に含まれる花粉を調査し、約 6000 年前まであったブナ・ミズナラ花粉の量が激減し、代わってクリ花粉が増加した時期が、集落の形成期と一致していることを明らかにした。調査の詳しい内容については、例えば吉川ほか（2006）などを参照されたい。

[2] 玉田（2009, pp. 128-131）の抜粋と、その補足解説を入れたもの。三内丸山遺跡から出土したクリの DNA 分析をしたところ、きわめてよく揃った DNA の型の分布であったことから、人による品種改良をともなう栽培が行われていた可能性が高いとする研究結果の紹介などがある。末尾には、縄

文人は「周囲の自然に積極的に働きかけ、有用なものを選択的に残すなどして自らに有利な環境をつくり出していた」、「それは弥生時代以降の水田開発のように地形の改変をともない、環境も変化させるようなものではなく、あくまでも自然の恵みを生かしたものであった」という記述もある（p. 132）。

【文献一覧】

- 玉田芳英（2009）「縄文農耕の起源を求めて」玉田芳英（編）『史跡で読む日本の歴史 1　列島文化のはじまり』吉川弘文館、121-133 頁
- 吉川正伸／鈴木茂／辻誠一郎／後藤香奈子／村田泰輔（2006）「三内丸山遺跡の植生史と人の活動」辻誠一郎／能城修一（編）『三内丸山遺跡の生態系史』（『植生史研究』特別第 2 号）日本植生史学会、49-82 頁

［追録］指導案作成者から読者の皆様へ―キャリア教育の視点から特に工夫したこと―

東京書籍の歴史的分野の教科書は、最後の単元として「持続可能な社会に向けて」（262-263 頁）を設けている。歴史学習の序盤で「持続可能性」について考えたことが、歴史学習を締めくくるにあたって生徒たちの脳裏に「轍」（わだち）となって甦ってくれれば…という思いで、今回この指導案を作成した。

本時の授業の後半では、三内丸山における計画的な採集生活の痕跡が語る縄文集落の持続性を紹介することで、縄文時代から弥生時代への単線的発展のイメージを揺さぶることを試みている。更に世界の古代文明の単元で学習済である、農耕・牧畜による土壌流出が砂漠化をもたらした先例と、森を残して自然の恵みを生かした生活を営んでいた三内丸山の縄文人の生活とを対比させることで、現代的な課題である環境問題を乗り越えていくためにも、自然資源を持続的に活用するという視点が重要であることに気づかせようとしている。

歴史を学ぶ意味として、「先人の轍を踏まぬように」とか、「過去の教訓を」とか、失敗に学ぶことがよく強調される。しかし歴史から学ぶことは悪いことばかりではない。これから私たちが目指す社会へのヒントも隠されている。自然を人間の支配下にあるものとして土地を切り開いてきた人類は、地球規模での環境問題の深刻化により、漸く過ちに気づくに至った。しかしそれを反面教師として肝に銘じよというだけではキャリア教育にはならない。土地を活かし、自然を持続的に活用していた縄文人から、未来の社会のビジョンを描くヒントを得ようとすることが大切であろう。よりキャリア教育にひきつけるなら、未来の自分（私たち、あるいは社会でもよい）を考えるヒントは、今までの自分（私たち／社会）のあり方＝歴史にある、ということに気づくということである。そうなれば、歴史学習は意味のない事象の暗記ではなくなるであろう。キャリア教育の視点を加え、未来をポジティブに志向する歴史学習が今後より必要になってくるのではないだろうか。

（人間総合科学研究科　博士前期課程教育学専攻　1 年　　大脇　和志）

数学科指導案

轍中学校　教諭　　中原　朝陽

【轍中学校 1 年生　数学科におけるキャリア教育】

全国学力・学習状況調査（児童生徒質問紙調査）の結果より、轍中学校の生徒は、数学の授業で学習したことを日常生活の中で活用しようとしていないことが明らかになった。そこで、1 年生数学科としては、1 年生のキャリア教育の目標（身につけさせたい力）の 1 つである「学校での学習と日常生活や将来とのつながりに気づき、可能な限り活かすことができる。」に焦点を当てて、指導を行うこととする。

TIMSS や PISA の調査結果からは、基礎的・基本的な技能の定着や知識の理解、数学的に解釈する力や表現する力の育成を目指した指導を充実すること等の諸課題が指摘されている。その中でも、特に、日常生活と関連付けた指導の充実を図り、数学について有用性を実感する機会を持たせることは重要視されている。これは、TIMSS における質問紙調査の結果として明らかになっている、児童生徒の学習意欲の低さ等の課題が存在するためである。

そのため、近年、数学科においては、数学における学習と生徒の日常生活を結びつけるような学習場面を目指す動きが見られる。その中でも、統計領域では、そうした学習場面の設定が非常に重要とされており、注目されている今日的な教育である。

知識基盤社会といわれる現代社会では、収集したデータの傾向を正しく捉え、合理的で的確な意思決定を行う能力の重要性は高まっている。そのような意思決定をするためには、統計的な知識や能力を用いて課題解決を行う、統計的課題解決が不可欠である。同時に、統計的課題解決のプロセスとして設定された、課題を正しく捉え（Problem）、仮説の検証に必要なデータや統計資料を考え計画し（Plan）、必要な資料を集め整理し（Date）、表やグラフにまとめ分析し（Analysis）、資料の特徴を的確に読み取り（Conclusion）、意思決定に生かすという PPDAC サイクル[1]が統計領域において重要度を増している。

現代の社会を生きる子供たちにとって、統計的な知識や能力を身に付けておくことは必須のことと考えられ、また、PPDAC サイクルに基づく、統計的な知識や能力を活用した統計的課題解決を中心とする活動が必要であると考える。これらは、キャリア教育における汎用的能力における「課題対応能力」と通じるものがあると考える。

さらに、中等教育段階の数学科は、学習する事柄がどこで役立つのか分かりにくいと指摘されるが、統計領域ついては、教科書において、その点は分かりやすく記述されているため、数学における学習に対する意欲を高めることなどにもつながるのではないか考えられている[2]。

しかし、教科書にのみに依拠した学習場面の設定では、限界があると考える。それは、教科書には、統計的な知識や能力を教えるための課題が中心的に取り上げられており、PPDAC サイクルに基づく、統計的な知識や能力を活用した統計的課題解決を行うことを目的とした課題が少ないからである。そのため、数学の教科書のみに依拠するのではなく、他教科との連携といったキャリア教育の視点を取り入れた学習場面の設定が有効であると考える。

---

[1]総務省(2016), 生徒のための統計活用～基礎編～,
〈http://www.soumu.go.jp/main_content/000425144.pdf〉（最終閲覧日, 2016/7/31）.

[2]「統計学習の指導のために（先生向け）」, 統計教育に携わる方へ（文部科学省初等中等教育局視官　長尾　篤志）,〈http://www.stat.go.jp/teacher/c3index.htm#middle〉（最終閲覧日,2016/7/31）

１．授業実践の日時：平成 28 年 10 月 14 日（金）第 5 時限
２．学級：轍中学校 1 年 3 組 32 名（男子 16 名、女子 16 名）
３．教科書：「新しい数学 1」[3]　東京書籍
４．単元名：７章　資料の散らばりと代表値

５．本単元について

（1）本単元の目標・ねらい

生徒は、小学校で棒グラフ、折れ線グラフ、円グラフ及び帯グラフを学習し、度数分布を表やグラフに表したり、資料の平均やちらばりを調べるなどの活動を通して、統計的に考察したり表現したりしてきている。特に、第 5 学年では測定値の平均値について学習し、第 6 学年では資料の平均や柱状グラフを基に統計的に考察したり表現したりすることを学習している。

本単元では、これらの学習の上に立って、目的に応じた、適切で能率的な資料の集め方や合理的な処理の仕方が重要であることを理解できるようにする。さらに、ヒストグラムや代表値などについて理解し、それらを用いて、資料の傾向をとらえ、その結果を基に説明することができるようにすることがねらいである[4]。

（2）本単元とキャリア教育との接点

現代の社会を生きる子供たちにとって、統計的な知識や能力を身に付けておくことは必須のことと考えられ、また、PPDAC サイクルに基づく、統計的な知識や能力を活用した統計的課題解決を中心とする活動が必要であると考える。この PPDAC サイクルは次のようなステップで進む。

Problem：問題を理解･明確化し､その問題に答えるためにどうすべきか考える。
Plan：測定すべきものは何かを考え､設計･記録･収集の方法を考える。
Data：データの収集･管理･クリーニングを行う。
Analysis：データを分類し､表やグラフを作成し､パターンを見つけ､仮説を立てる。
Conclusion：解釈したり､結論付けたり､新しい考えを出したり､コミュニケーションをとったりする。

この PPDAC サイクルのステップの順に進んでいくことが統計的課題解決の自然な流れになる点､また､名前の通りサイクルとして機能する点は重要である｡例えば､分析が不十分であれば､PPDAC サイクルを繰り返すことにより､分析はより高度化･精密化されていくのである。

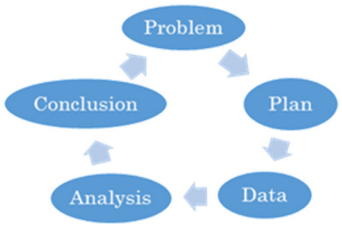


図 1：PPDAC サイクル

また、轍中学校の生徒の課題として、数学の授業で学習したことを日常生活の中で活用しようとしていないこと挙げられる。そのため、実際に日常生活におけるデータの傾向を把握し、それに基づいて意思決定を行う活動を積極的に取り入れていくべきであることが分かる｡それには、数学の教科書のみに依拠するのではなく、他教科との連携といったキャリア教育の視点を取り入れた学習場面の設定が有効であると考える。

こうした背景から、本時では、実際に技術科においてナスを栽培・収穫した際のデータを題材として、「ナスのプランター栽培について考えよう」というテーマで授業を行う。授業では、さらに、言語活動を取り入れたいと考えている。まず、班において、自分の考察を他者が納得できるように説明する等の活動を行い、より明確で合理的な考察へと深化させていく。そして、これらの考察を総合し、グループで検討したことをクラス全体で発表し、共有する活動を通して、同じデータでも処理の仕方によって様々な解釈ができることを知り、互いの説明や、根拠とした事柄のよさの理解を深めさせたいと考える。

[3]藤井斉亮他(2015)．「新しい数学 1」．東京書籍.
[4]文部科学省(2008)，中学校学習指導要領解説　数学編，教育出版.

６．単元全体の指導計画

1 節：資料の散らばりと代表値（8 時間）
　1：度数の分布（3 時間）
　2：範囲と代表値（2 時間）
　3：資料の活用（3 時間）
2 節：近似値と有効数字（1 時間）
　1：近似値（0.5 時間）
　2：有効数字（0.5 時間）
単元のまとめ（2 時間）　※本時は 2/2 時間　　（全 11 時間）[5]

7．本時の指導

（1）本時の主題

「ナスのプランター栽培について考えよう」

（2）本時の目標・ねらい

目的に応じて資料を整理し、ヒストグラムや代表値（平均値、中央値、最頻値）などから資料の傾向を読み取り、意思決定を行い、自分の考えを説明することができる。

（3）主題について

当該クラスの生徒は、技術科の授業において、ナスの栽培をしており、今月の初めに収穫したばかりである。技術科の授業では、花の摘み方や肥料の与え方、整枝、プランターに植える苗の本数に違いを作ることで、いくつかのパターンの栽培の環境を意図的に設定し、ナスの育ち方を観察した。

その結果、花の摘み方や肥料の与え方、整枝による実のなり方への影響については、技術科において扱ったが、プランターに植える苗の本数による影響については、扱っていない。

そこで、数学科では、収穫したナスのデータを用いて、プランターに植える苗の本数による実のなり方への影響について考えることとした。データに関しては、プランターに植える苗の本数に焦点を当てたものを用いることにする。これは、プランターに植える苗の本数は、1 本、3 本、5 本、7 本と 4 パターン存在し、これ以外に条件を踏まえることは、生徒のレベルに適していないと考えたからである。

また、すべてのプランターの用土の表面積は 2400 ㎠（縦 30 ㎝×横 80 ㎝）であることを共通の条件として明示する。それは、ナスの栽培が技術科の中でも農業分野の学習のため、プランターの用土の表面積を単位量とし、収穫量を考えることは重要であるからである。

前時では、主題について何が課題なのかを捉え（Problem）、仮説を立て、検証に必要なデータを考え（Plan）、収穫したナスのデータ（Data）をコンピュータを用いて、度数分布表とヒストグラムに表した（Analysis）。前時の最後に、クラス全体でまとめた度数分布表とヒストグラムは、以下の通りである。

以上を踏まえ、本時では、以下の度数分布表やヒストグラム（Analysis）から、データの傾向を把握し（conclusion）、目的に応じて資料を整理した上で、合理的に意思決定を行い、自分の考えを他の人に説明する活動を行う。

---

[5]東京書籍(2012)における、年間指導計画の例をもとに、16 時間ある予備時間のうち 1 時間を加えるかたちで作成した。
東京書籍(2012), 「新しい数学」指導計画作成資料, 年間指導計画 学習指導計画と評価規準, 〈https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/chu24/keikaku/〉（最終閲覧日, 2016/7/31）

表 1：ナスの収穫データ

1組のナスの収穫データ				
重さ(g) 以上 未満	1本	3本	5本	7本
	個数	個数	個数	個数
0～25	0	0	3	9
25～50	0	0	11	18
50～75	0	0	20	3
75～100	0	6	25	17
100～125	6	15	29	14
125～150	8	27	22	6
150～175	12	30	5	3
175～200	2	8	0	0
合計	28	86	115	70

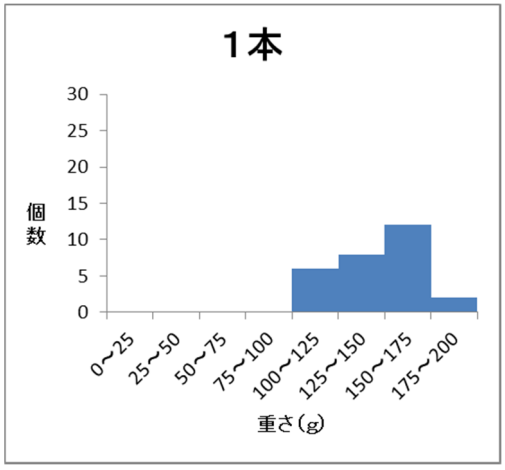


図 2：苗が 1 本の場合

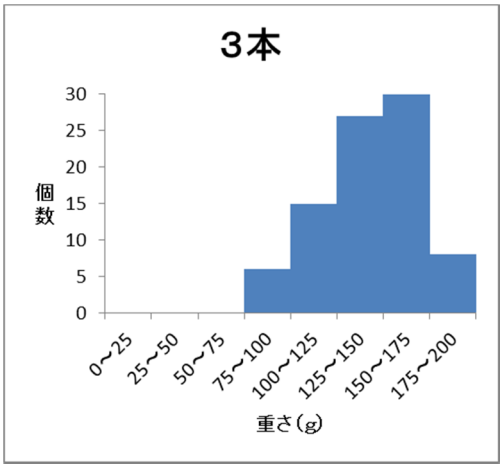


図 3：苗が 3 本の場合

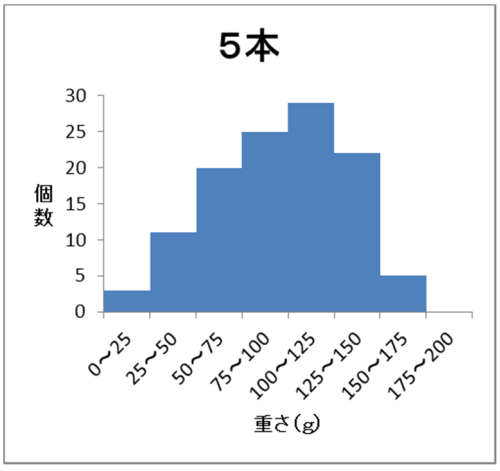


図 4：苗が 5 本の場合

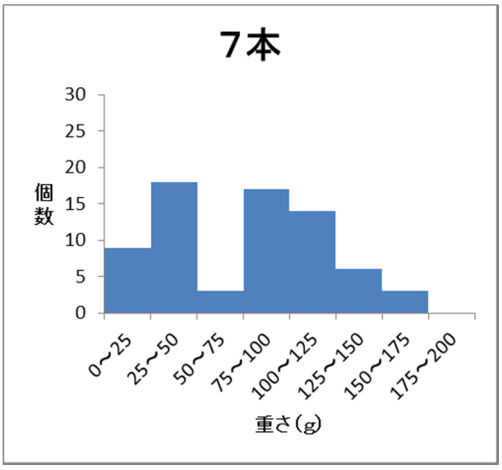


図 5：苗が 7 本の場合

（4）本時の展開

時間	学習活動	指導上の留意点
導入 (5 分)	1. 本時の課題を知る。 T. 前時の復習をさせる。 ・前時に作成した度数分布表やヒストグラムについて振り返る。 T. 本時の課題を提示する。 ・「度数分布表やヒストグラムに表したナスの収穫のデータに基づいて、最も適しているプランターに植える苗の本数を考えよう」 T.「どうやって苗の本数を考えればよいですか」 C. 各々のヒストグラムを比べればいいんじゃないかな。 C. 平均で比べればいい。	・度数分布表やヒストグラムについて、振り返り、同時に、今までの学習内容などの復習もさせる。 ・課題をノートに書かせる。 ・何をどのように比べれば よいのか、具体的に考えさせ、解決方法を考えさせる。
展開 1 (2 分)	2. 展開 2 に向けてデータの傾向をクラス全体で大まかに把握させる。 T.「度数分布表やヒストグラムから気づいたことはありますか」 C. 5 本の場合が一番収穫したナスの数が多い。 C. 7 本のヒストグラムだけ分布の仕方が違う。	・展開 2 において、個人解決がスムーズに行えるように、また、つまずく生徒を減らすために、大まかなデータの傾向を全体で共有する。
展開 2 (12 分)	3. 個人で課題を解く。 T. 資料から分かることを読み取り、ノートに書かせる。 C. 5 本の場合や 7 本の場合と比べて、1 本の場合と 3 本の場合の方は範囲が狭い。 C. それぞれの平均値を比較して考えると、1 本と 3 本の場合が重い。	・電卓等の計算機を配る。 ・つまずいている生徒がいた場合には、机間指導を行い、活動を促す。 ・「自分なら～」という意見を大切に扱う。
展開 3 (16 分)	4. 班で発表する。 T. 自分が調べた内容を班で発表し、共有させる。 T. 班で 1 つの結論にまとめさせる。 T. 画用紙を配り、結論と根拠を書かせる。	・結論だけでなく、その根拠や本数を選んだ理由まで発表させる。 ・意見が 1 つにまとまらない場合は「どちらともいえない」とさせ、それぞれの意見をまとめさせる。
展開 4 (10 分)	5. 全体で発表する。 T. それぞれの班の意見を代表者が発表し、補足があれば他の班員にも発表させる。 C. プランターの表面積は同じなので、収穫量の最も多い 5 本がいいと思いました。 C. 散らばり具合が一番小さく、100g 以上のものしかないので、1 本がいいと思いました。 C. 1 本の苗になる実が 28.6 本と最も多いので、3 本がいいと思いました	・「○○が～だから」を強調し、根拠や理由をできるだけ明確にするように促す。 ・意思決定を行う際の基準が様々であることに気づかせ、結論に至ったプロセスを共有させる。 ・発表後に、各班の基準の妥当性について考えさせ、改めて意思決定させる。
まとめ （5 分）	6. 本時を振り返る。 T. 学習感想をノートに書かせる。	・本時の授業の振り返りと、本時の学習が他のどのような場面でいかされるかを考え、書かせる。

8. 本時の評価について

【数学への関心・意欲・態度】

データを度数分布表やヒストグラムに表したり､データの範囲や代表値､相対度数を求めたりして、資料の傾向を読み取ろうとしている。

【数学的な見方や考え方】

目的に応じて、データを度数分布表やヒストグラムに表したり、データの範囲や代表値、相対度数を求めたりして、資料の傾向を読み取り、説明することができる。

【数学的な表現・処理】

資料を度数分布表やヒストグラムに表したり、資料の範囲や代表値、相対度数を求めたりすることができる。

【数量・図形などについての知識・理解】

度数分布表やヒストグラム、データの範囲や代表値、相対度数の必要性や意味を理解している。

［追録］指導案作成者から読者の皆様へ―キャリア教育の視点から特に工夫したこと―

本指導案では、技術科におけるナスの栽培の学習と連携することで、教科横断的な授業づくり行った。そこでは、生徒が数学の授業で身につけた統計的な知識や技術を活用し、実際に、ナスの収穫データの傾向を捉え、それに基づいて意思決定を行った。これは、轍中学校の生徒が、数学の有能性を感じていないためである。こうした傾向は、日本の児童生徒全体にも当てはまることであり、数学教育学研究の課題でもある。

本指導案のように、他教科との連携といったキャリア教育の視点を数学に取り入れることで、数学という教科の外で、数学で得た知識や技能が使えることを生徒が感じることができる授業の一提案ができたのではないかと考える。

また、筆者は、数学教育学研究室に所属しており、そこでは、確率分野ついて研究を行っている。学校数学における確率は、サイコロやコインといった題材で学習されることが多く、日常生活との関わりが薄いことが問題視されている。また、本指導案で扱った「資料の散らばりと代表値」は、中学 2 年生で学習する確率に、相対度数と統計的確率の関連づけ等で、直接関わる単元である。これらのことから、本指導案にキャリア教育の視点を取り入れることで、「資料の散らばりと代表値」はもちろん、中学 2 年生で学習する確率にどのような効果があるのかを考える良い機会になった。

（人間総合科学研究科　博士前期課程　教育学専攻　1 年　　中原　朝陽）

理科指導案

轍中学校　教諭　　高野　雅暉

［轍中学校 1 年生理科におけるキャリア教育］

まず、中学校理科教育とキャリア教育との接点を確認する。現行の学習指導要領における中学校理科の目標は、①自然の事物・現象に進んで関わること、②目的意識をもって観察、実験などを行うこと、③科学的に探求する能力の基礎と態度を育てること、④自然の事物・現象について理解を深めること、⑤科学的な見方や考え方を養うこと、とされている。これら 5 つの目標を前提にして、理科教育はどのようにしてキャリア教育に寄与しうるのか。①～⑤の理科教育の目標のうち、本時との関連が大きい②と④について、キャリア教育の視点から基礎的・汎用的能力との関わりで見てみる。

②について、理科教育の中心的活動の一つである「観察と実験」は、仮説生成や課題発見、計画立案、情報の理解と処理、評価・改善などを経るものであり、「課題対応能力」に関わる。また、グループでの活動が多いため、「コミュニケーションスキル」や「リーダーシップ」という面では「人間関係形成・社会形成能力」にも関わる。このように、教師の働きかけ次第では、観察と実験にキャリア教育とのかかわりを多く見出すことができる。

④について、「理解を深めること」は、知識を深く、体系的に学習することに加え、理科と日常生活や社会との関わりに気付くことも含まれる。それは、身の回りの自然や技術の根幹に理科で習う知識や法則があることを知り、理科の楽しさや有用性を実感することであり、「キャリアプランニング能力」の中の「学ぶことの意義の理解」である。科学的な概念のみならず、実世界との関わりについて気付かせる工夫が求められる。

次に、以上のような理科教育とキャリア教育との接点を踏まえ、本校 1 年生の理科におけるキャリア教育について述べる。理科の授業では、本校 1 年生のキャリア教育目標と対応させる形で、以下の 2 点に留意したい。

第 1 に、グループ実験の過程で、自身の役割や責任を自覚させる働きかけをする。上記の②に挙げたように、観察と実験はキャリア教育とのかかわりが深い。そこで、本校ではこの観察と実験という活動の中に、第 1 学年のキャリア教育目標である「しなくてはならないこと、すべきことに気づき、進んで計画的に取り組むことができる」の達成に向けた働きかけを取り入れていきたい。

第 2 に、理科で習う知識が生活・社会と関連していることを、すべての単元において強調したい。④で述べたように、知識を深める過程で日常や社会との関わりを扱うことで、理科の「有用性」と「楽しさ」に触れることができる。これは、第 1 学年のキャリア教育目標である「学校での学習と日常生活や将来とのつながりに気づき、可能な限り活かすことができる」と対応する。

これらのキャリア教育の視点は、轍中学校の「理科嫌い」軽減に対しても効果的と考える。質問紙調査の結果、轍地区の小・中学生は「理科の勉強は好きだ」という項目に肯定的な回答をする割合が全国平均を下回る。また、一般的に、理科が嫌いになる割合は小学校段階よりも中学校段階の方が高く、轍地区も例外ではない。そのため、授業には理科への抵抗感を減らす工夫が求められる。この「理科嫌い」解消という視点からみても、上記 2 点のようなキャリア教育の働きかけを通して、授業を活性化し、理科の「有用性」と「楽しさ」を伝えることは、まったく遠回りではなく、むしろ求められる工夫である。

１．授業実践の日時：　平成 28 年度 11 月 8 日（火曜日）　5 時限
２．学級：轍中学校 1 年 2 組 32 名（男子 16 名、女子 16 名）
３．教科書：大日本図書『理科の世界 1 年』(2016 年度版)
４．単元名：音の性質

５．単元の目標・ねらい
（１） 本単元の目標・ねらい
■自然事象への関心・意欲・態度
①音の性質に関心をもち、音の伝わり方と高さ・大きさについて積極的に調べようとし、観察や実験に積極的に参加する。
②音の性質について、自身の日常生活や社会とのかかわりでみようとする。
■科学的な思考・表現
①音に関する事物・現象から音の性質について課題を立て、観察や実験を行ったり、規則性を見いだしたりして課題を解決する。
■観察・実験の技能
①音に関する事物・現象を調べる観察や実験を行い、その基本操作や記録の仕方を身に付ける。
②観察や実験の結果から、自らの考えも含めた報告書を書いたり、発表したりする。
■自然事象についての知識・理解
①音の性質について基本的な概念や原理・法則を理解し、知識を身に付けている。

（２） 本単元とキャリア教育との接点
本単元では、音の性質について、具体的には音の伝わり方、高さ、大きさについて学習する。音は日常にありふれているものであり、同時に、音響や楽器といった、音の性質を利用した技術もまた生徒たちにとって身近なものである。そのため、音を物理現象として理解することに限定せず、そうした音の性質と自らの生活や社会との関連性に気付かせるような工夫がしやすい単元である。
また、グループ実験の中に、本校のキャリア教育課題でもある「自らのすべきことへの気づき」を促す工夫をしていきたい。具体的には、ジグソー法の考えを取り入れ、各自が責任を持って担当の実験を行い、その結果をグループ内で報告し合い統合して、理解に至るという方法を取り入れた。この方法を取り入れた理由は､グループを単位として 1 つ実験を行うよりも､個人を単位としているため、より個人の役割と責任に意識させることができると考えたためである。

６．単元全体の指導計画
第 2 章　音の性質（計 4 時間）
①音を伝えるもの
②音の速さ
③音の大きさや高さ（本時）
④ 単元のまとめ

７．本時の指導
（１） 本時の目標とねらい
■モノコードの実験を通して、音の大小や高低が振幅や振動数に関係していることに気付くことができる。
■自分の役割と責任を自覚し、実験に取り組むことができる。

（２） 展開

<table>
<tr><th>過程</th><th>時配</th><th>学習活動と学習内容</th><th>形態</th><th>指導上の留意点（☆キャリア教育の働きかけ）</th></tr>
<tr><td>導入</td><td>5分</td><td>【演示実験】
教師の演示実験を見る。
・長いゴムを弦楽器の弦に見たて、音が弦の振動によるものであることを確認する。</td><td>一斉</td><td>課題につながる問題提起をする。
「音は振動によって発生する。では、音の『要素』は振動とどのようにかかわるのだろう」</td></tr>
<tr><td>展開⑴</td><td>18分</td><td>課題を知る。
【課題】
モノコードを使って、音の大きさ・高さと弦の振動との関係を調べよう。
【実験の観点】
・大きい音と小さい音はどうやったら出るのか。
・高い音と低い音はどうやったら出るのか。
・音の大小と高低によって、弦はどのように動くのか。

【予想】
実験の予想をする。
・大きい音と高い音を出す方法は何か。
・弦はどのような動きをするか。

【実験準備】
実験についての説明を聞く。
観点のことなる２つの実験のうち、どちらを行うかグループ内で役割分担を行う。
・観点①：音の大小と弦の動き
・観点②：音の高低と弦の動き

実験班①②に分かれて実験を行う。
【実験】
<table><tr><td>実験①
・自分の考えた方法で大きい音、小さい音を出す。
・大きい音はどのような振動の様子のときに出るのかを考えながら大きい音、小さい音を出す。
・班報告に備えて実験結果をまとめる。</td><td>実験②
・自分の考えた方法で高い音、低い音を出す。
・高い音はどのような振動の様子のときに出るのかを考えながら高い音、低い音を出す。
・班報告に備えて実験結果をまとめる。</td></tr></table></td><td>一斉

個人

一斉
班

実験班</td><td>

予想の視点を与える。
・弦のはじき方、はじく位置
・弦の状態、種類
・ことじの位置
・おもりの重さ

各実験の手順について説明する。
☆班の全員が自らの役割と責任を自覚しなければ成立しないことを伝える。【役割と責任の自覚】

机間巡視を行う。うまく実験が進んでいない班があれば助言を行う。</td></tr>
</table>

展開⑵	15分	【実験結果の報告】 元の班に戻り、実験①と②についてそれぞれ担当者が報告を行う。自分の担当した実験について、モノコードを使いながら実演して理解してもらう。また、自分の担当ではなかった実験について理解する。 ・自分の方法、他の人の方法、その結果の説明。 ・弦の振動の様子の説明。 【実験結果の考察】 音の大小と高低によって、弦の振動がどうなるのかを班で話し合う。 ・どのようにしたら音が大きく（高く）なるのか。 ・それはなぜか。 話し合った結論をホワイトボードに書き、黒板に張っていく。 【実験のまとめ】 教師のまとめを聞く。課題の答えを知る。 ・振幅の大きいほど音は大きくなる。 ・振動数が多いほど音は高くなる。	班 班 一斉 一斉	言葉だけではなく、実際にモノコードを用いて実演しながら説明するよう留意させる。 考察の観点を与える。 ・弦が振動する幅との関係。 ・弦が振動する数との関係。 黒板に意見をまとめる。 各班から出た、大きい（高い）音を出す方法やその結果について、振幅と振動数の観点から解説をする。
まとめ	7分	【日常との関連付け】 学習内容と日常生活とのかかわりを知る。 ・振動数の多さを利用した超音波技術。 ・振動の大きさを抑制する防音技術。	一斉	☆学んだ内容に関係する技術が自分たちの生活を豊かにしていることを伝える。【理科の有用性】【学ぶ意義】

８．本時の評価について

■自然事象への関心・意欲・態度

→音の大きさや高さと振動との関係について興味をもち、実験に積極的に参加しているか。

■科学的な思考・表現

→実験の予想が根拠をもってできているか。また、実験結果について適切に考察できているか。

■観察・実験の技能

→自らが担当した実験について、適切に実行し、その過程と結果を班員にわかりやすく報告できているか。

■自然事象についての知識・理解

→振動によって音の大きさや高さがどのように変化するか理解できている。

9. 資料

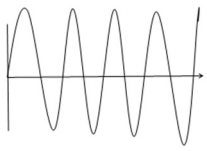
■まとめで用いるスライド

【授業まとめ】

今日学んだこと
×
生活

今日学んだこと

①音が大きい　→　大きく振動する



ということは

振動を小さくすれば音は小さくなる

身近な活用例

音の振動を小さくする壁や天井の素材

今日学んだこと

②音が高い　→　たくさん振動する

人間が聞くことができる振動数

20Ｈｚ（ヘルツ）　～　20000Ｈｚ

低い音　　高い音

超音波

1秒間に20000回以上振動する

「人間に聞こえない音」

超音波を利用した技術

超音波カッター

自動ドア

［追録］指導案作成者から読者の皆様へ―キャリア教育の視点から特に工夫したこと―

今回、「キャリア教育に課題がある中学校の理科教諭」という設定で指導案を書かせていただいた。理科教育を専門としていない身ながら畏れ多いことだが、理科という教科をキャリア教育の視点で捉え直す過程で考え、指導案作成の際に工夫したことについて述べたい。

理科で扱う知識が、我々の生活を支える技術の基盤となっていることは言うまでもない。もちろん、本単元である「音の性質」についても同様である。しかし、あたりまえに思えるこの理科と社会との接点であるが、実際にその接点に気づき、理科に対して有用性を見出せる子どもはわずかである。そのため、「理科の知識と社会とをつなぐ」ということに焦点を当てた働きかけは、授業時間を少々割いても取り入れるべきであろうと考えた。以上を踏まえ、本時では実験から知識を導くということで終わらず、導いた知識と社会をつなげるという活動を最後の 7 分間に取り入れた。

実際に指導案を作る中で痛感したのは、言葉で理科とキャリア教育の「かかわりを述べる」ことと、授業において「実際にかかわらせる」こととの差である。無論、具体的な方法や現実的な制約を考えなければならない後者の方が苦心した。しかし、キャリア教育が今後、ただのスローガンで終わらずに実を持つためには、後者が重要であることは言うまでもない。

（人間総合科学研究科　博士前期課程　教育学専攻　1 年　　高野　雅暉）

音楽科指導案

轍中学校　教諭　　江幡　知佳

［轍中学校 1 年生音楽科におけるキャリア教育］

轍中学校の生徒の現状を把握するため、全国学力・学習状況調査児童生徒質問紙調査の結果を参照すると、歌里亜市平均および全国平均を下回る項目として、たとえば「家で自分で計画を立てて勉強している」、「ものごとを最後までやり遂げてうれしかったことがある」、「将来の夢や希望を持っている」、「今住んでいる地域の行事に参加している」等が挙げられる。そこで、1 年生音楽科としては、「目標を立て、その達成に向けて計画的に取り組み、最後までやり遂げることに喜びを感じることができる」ことを目標に指導する。

以上を踏まえて、轍中学校の音楽科におけるキャリア教育では、以下 3 点を重視する。第 1 に、音楽の授業を通じて、学級単位でひとつの目標に向かい、計画的に取り組む機会を与える。轍中学校では、毎年 10 月に合唱祭が開催される。本番までの練習の過程で、生徒たち自身に、合唱曲の完成に向け、どのような計画を立て練習していけば良いのかを主体的に考えさせる。そのような経験は、生徒たちが集団のなかで自らの役割を認識しそれを果たすこと、また、社会生活を営むうえで他者と協力、協働すること、そしてそのような過程を通じてものごとをやり遂げることなどの喜びや大切さを理解するための機会になる。

第 2 に、表現と鑑賞の各活動を通じて、生徒たちが自己のイメージを他者に伝えるとともに、他者の意図や意見を積極的に理解し、共感できるようになることを目指す。音楽活動を通して得た感情やイメージを相互に伝え合うことで、他者の個性や自分との違いに気づき、理解する力や、コミュニケーション・スキルが育成される。

第 3 に、音楽の授業を通じて地域への参画の機会を持つことにより、学校での音楽の学習は社会につながるものであることに気づき、さらに、自らが地域において活躍できる主体であるということを実感させる。それにより、生徒の地域参画への主体性、積極性を形成し、今後の地域社会を担う一員としての自覚を醸成したい。

１．授業実践の日時：　平成 28 年 12 月 9 日（金曜日）3 時限
２．学級：轍中学校 1 年 4 組 32 名（男子 16 名、女子 16 名）
３．教科書：教育芸術社「中学校の音楽 1」
４．単元名：郷土の民謡に親しもう「歌里亜節」

５．単元の目標・ねらい
（１）本単元の目標・ねらい
・ 我が国や郷土の伝統音楽の特徴から音楽の多様性を感じ取り，鑑賞することができる。
・ 地域の民謡に関心をもち、声や歌い方、言葉の特性を生かして歌う学習に主体的に取り組むことができる。
・ 地域の民謡の声の出し方や特徴ある歌い方を感じ取り、それらを生かして音楽表現を工夫することができる。
・ 音を正しく取り強弱に気をつけて歌うなど、音楽表現をするために必要な技能を身につけて歌うことができる。
（２）本単元とキャリア教育との接点
本単元においては、第 1 学年のキャリア教育の目標（身につけさせたい力）のなかの、「④ 歌里亜市、とりわけ轍地区で働いている人々について知ることを通して、轍地区の良さや課題に気づくことができる」に焦点を当てる。
轍中学校の 1 年生は、毎年 12 月に開催される地域交流コンサートに参加し、合唱曲を披露するとともに、郷土の音楽である「歌里亜節」の歌唱を通じて地域の人々との交流を行っている。コンサート本番に向けては、歌里亜節保存会の方々の協力を得て、音楽の授業のなかで歌里亜節について学び、歌う練習をする時間を設けている。歌里亜市にある伝統芸能に触れることで、生徒たちは実生活に密着した音楽について学び、音楽の学習への関心、意欲を高めるとともに、自分の住む地域の良さに気づくことができる。また、地域の人々との交流を通じて、歌里亜市および轍地区に住む異世代の人々とのコミュニケーションへの積極性が育まれ、異世代への理解を深めるとともに、自らが地域における活動主体であることに気づく。

６．単元全体の指導計画
第 1 時
・ 教科書に掲載されている「ソーラン節」、「江戸の鳶木造」、「金毘羅船々」など、各地域の民謡の多様性をつかみ、よさを味わう。
・ それぞれの民謡を聴いてわいてくる感情やイメージ、感じ取った音楽表現の豊かさや美しさを生徒たち同士で共有する。
・ 歌里亜節と、他の地域の民謡との違いを考える。
第 2 時（本時）
・ 地域交流コンサートに向けて、歌里亜節保存会の方々から「歌里亜節」について学び、音楽表現の特徴をとらえる。
・ 「歌里亜節」の独特な歌い方を生かして、地域の人と歌ってみる。

７．本時の指導[1]
（１）本時の目標・ねらい
・ 歌里亜市の民謡である「歌里亜節」のよさを味わう。

[1] 本単元は、美術科とのつながりを意識したものとなっている。地域交流コンサートのプログラムについては、美術科指導案を参照。

・　「歌里亜節」のリズム、旋律、形式のうえでの特徴を意識しながら歌う。
・　音楽を通して、地域への参画について考える。

（2）展開

時間	学習内容と活動	学習形態	指導上の留意点
導入 （10 分）	ウォーミングアップとして、「世界にひとつだけの花」を歌う。 本時の学習内容と目標を確認する。 【歌里亜市に伝わる「歌里亜節」のよさを地域の人から学び、一緒に歌ってみよう。】 ゲストティーチャーとして、歌里亜市に住む有志から構成される歌里亜節保存会の方々を紹介し、「歌里亜節」の模範演奏を聴く。	一斉	合唱祭での 1 年 4 組の自由曲であった「世界にひとつだけの花」を歌い、合唱の際のよい姿勢や声の出し方を意識させる。 本時の学習内容と流れを確認させる。 前時で鑑賞した日本各地の民謡と比べて、「歌里亜節」の特徴やよさがどこにあるのかを、考えさせる。
展開 （32 分）	歌里亜節保存会の方々から、「歌里亜節」にまつわる講話を聞く。 「歌里亜節」の模範演奏と講話を聞いて感じたこと、考えたことについて、グループに分かれ話し合う。 各グループの代表者1名が、「歌里亜節」ならではの特徴やよさ、歌里亜市の伝統とのつながりなどについて出された意見を全体で共有する。 全体で「歌里亜節」を合唱する。	一斉 グループ 一斉 一斉	講話を聞き、歌里亜市の伝統や生活が「歌里亜節」の音色、旋律、リズムにどのように反映されているのかを、生徒が理解できるようにする。 鑑賞を通じ、感じ取ったことや聴き取ったことを、根拠を明確にしながら、自分なりの言葉で表現させる。 自分の考えと他者の考えとの共通点、相違点を意識するように促す。 これまでの学習内容を意識しつつ、大きな声で歌うよう促す。適宜、歌里亜節保存会の方々からのアドバイスをいただく。
まとめ （8 分）	教師のまとめを聞く。 感想をワークシートに記入する。	一斉	伝統芸能としての「歌里亜節」のまとめを、生徒の言葉を生かしながら行う。 本題材における学習活動を振り返らせる。

【生徒用配布資料①：1 時間目に配布するプリント〔縮刷版〕】

2016 年 12 月　日　時間目

1 年　組

日本の民謡

日本の各地には、たくさんの民謡が伝えられています。それらの民謡の多くは、昔の労働や風習などと関連して、古くから人々に愛され歌いつがれてきました。全国各地の長い歴史の中で生まれ、育まれ、守り伝えられてきた民謡は、貴重な郷土の財産です。日本の代表的な民謡に触れ、そのよさを味わいましょう。

各地の民謡を声や楽器の音色、リズム、旋律などに着目して聴いてみよう。気づいたことや考えたことをメモして、話し合おう

ソーラン節（北海道）

江戸の鳶木造（東京都）

金毘羅船々（香川県）

歌里亜節（X 県）

次回の音楽の授業では、地域交流コンサートに向け、地域の方々と一緒にわたしたちの郷土に伝わる「歌里亜節」を学習します。「歌里亜節」は、歌里亜市の伝統のなかで、どのように生まれ、育まれ、守り伝えられてきたのでしょうか。おうちの人、近所の人に聞いてみましょう。

【生徒用配布資料②：2 時間目に配布するプリント〔縮刷版〕】

2016 年 12 月　日　時間目

1 年　組

歌里亜市に伝わる民謡

「歌里亜節」

前回の授業では、日本の各地に伝わる民謡を、声や楽器の音色、リズム、旋律などに着目して聴き、そのよさを味わいました。今日の授業では、歌里亜節保存会の方々から、わたしたちの住む歌里亜市に伝わる「歌里亜節」について学び、そのよさを味わい、歌ってみましょう。

【「歌里亜節」と昔の労働や風習、わたしたちの生活などと関連、音色、リズム、旋律の特徴】

どのようにリズム、旋律、形式に生かされているだろう？どのように表現に生かせるだろう？

【「歌里亜節」について学び、歌ってみての感想】

【資料：歌里亜節の歌詞】
歌里亜節（作詞：不詳*）

夫婦(めおと)ありけり　妹(いも)は背(せ)を奉れども　背(せ)は妹(いも)を見ざりたり
四十九日(しじゅうくにち)の霧が晴れ　男はめのこと　繋がりし
藪(やぶ)の中に構えたり　されど地は揺れ　山崩れ
めのこひとり　隠れたり　めのこひとり　隠れたり

ピートントン　ピートントン　ピートントン

男は楽(がく)をば奏でし　男は書をば嗜(たしな)みし　男は弓をば極めし
仕官の道を得むとして　ただいたずらに　学びたり
人は男を褒めたるも　男の手を取る者　何処(いずこ)もなし
後に主(あるじ)を　得たれども　骸骨乞いたり　骸骨乞いたり

ピートントン　ピートントン　ピートントン

童一人ありけり　父は俗世をかえりみず　堂の中に篭りたり
鎮守の森を抜けし時　盗人(ぬすっと)童をかどわかし　消え去りぬ
川欠(かわか)き後(のち)に　父気付きて探(さぐ)れども　足跡(そくせき)ぞ失せたる
慟哭(どうこく)天に　届きたり　顔に丹(に)を塗り　笑いたり

ピートントン　ピートントン　ピートントン

＜解説＞
キャリア教育の要素、物語の要素、いずれも含んでいる。物語で言えば、男女・親子の関係もさることながら、自然災害や犯罪行為にも言及している。また、各節の順番を入れ替えても、物語は成り立つ事もポイントである。
キャリア教育の要素では、仕事の為に何が必要なのかを考えさせるきっかけを盛り込んでいる。その上で、「マッチング」についても考えられるようにしている。
三節目の「かえりみる」は、（節の並び順によっては）「顧みる」と「省みる」の掛詞になる仕掛けとなっている。

*本歌詞は、野田紘史（人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻 1 年）が創作したものである。

８．本時の評価について

(1) 音楽科としての評価

① 音楽への関心・意欲・態度
・ 地域の民謡に関心をもち、声や歌い方、言葉の特性を生かして歌う学習に主体的に取り組んでいる。
② 音楽表現の創意工夫
・ 地域の民謡の声の出し方や特徴ある歌い方を感じ取り、それらを生かして音楽表現を工夫している。
③ 音楽表現の技能
・ 音を正しく取り強弱に気をつけて歌うなど、音楽表現をするために必要な技能を身につけて歌っている。

(2) キャリア教育としての評価

音楽の学習を通じて、歌里亜市の良さに気づき、地域への参画について考えることができたかどうかは、音楽の授業および地域交流コンサートでの取り組みの様子とワークシートで評価する。

［追録］指導案作成者から読者の皆様へ―キャリア教育の視点から特に工夫したこと―

本時の指導案を作成するにあたり、いかに生徒たちが音楽の授業を通じて、自分の住む地域の良さに気づき、愛着を持てるようになるかを重点的に考えた。そこで、地域の民謡を題材として取り扱うことにした。日本の地域の多くには、伝統的に伝わる民謡がある。そして歌里亜市では、音楽の授業における歌里亜節保存会の方々との交流および毎年開催される地域交流コンサートを通じ、その伝統が守られている。私自身が最後に音楽の授業を受けたのは中学校 3 年生のとき（8 年前）であり、具体的な授業を構想するのは非常に難しかった。ただ、音楽の学習が、音楽の技能の向上だけにとどまらず、生徒が地域の良さに気づき、地域の伝統を守ることにも資するというアイディアが、（既に実践されている事例も多くあるであろうが、）日本各地で生かされれば幸いである。

また、キャリア教育学特講および指導案作成を通じ、最も印象的であったのが、キャリア教育とは、「働きかけを付け加える」のではなく、教科の学習のなかから「キャリア教育的な要素（宝物）」を見つけ出す作業である、ということである。今後、自分が学校段階を限らず、教育する側に立ったときには、意識しておきたいと思っている。

（人間総合科学研究科　博士前期課程　教育学専攻　1 年　　江幡　知佳）

美術科指導案

轍中学校　教諭　　今村　舞

［轍中学校 1 年生　美術科におけるキャリア教育］

中学校 1 年生の美術科では、美術に親しみ情操を豊かにし美しく表現する能力を身につけることだけでなく、「伝わる」表現の構想を練られるようになることが目指される。美術は、その作品を通して伝えたい感情・情報と、その作品を観る他者がいないと成立しない。伝わる表現の構想を練るためには、まずは自分が伝えたいことを把握することと、作品を目にする他者を想像することが必要不可欠である。そこで轍中学校 1 年生の美術科では、実際に制作を始める前に自分の考えを明確にする準備作業を行うこと、制作の過程において作品を見てくれる人へも思いを巡らす時間を取ること、に注意しながら指導を行いたい。この「伝える」表現を考えるための作業は、キャリア教育とつながるものである。生徒は、自分の伝えたいことはなにかを考えることを通して自己を理解し、作品を見る人を想定することで、身の回りの社会の多様な人々の存在に気づくことができる。

そこで 1 年生の美術科では第一に、作品制作を通して自分の気持ちや伝えたいことはなにかをじっくり考え、自分の良さや特性に気づくことを目指す。制作を始める前に自分の伝えたいことを明確化させることにより、自分にも他者へ伝えたい・伝えられる思いがあることを自覚する。そしてその思いが伝わりやすい表現を考える。これにより、技術的な上手さだけでなく、美術作品における「伝えたい」という思いの強さや背景にあるメッセージの大切さを知ることができる。このことはキャリア教育の目指す、自己肯定感の獲得と重なってくる。

さらに美術作品は、見る人がいないと成立しない。そこで第二の目標を、自分の生きる世界を知ろうとし、つながろうとすることができることとする。美術作品は、たとえ公的に発表されないものであっても、様々な人の目に触れる可能性がある。それは学級内の友達や家族といった他者であるかもしれないし、何年か経った後の自分自身かもしれない。展示されるものであれば、不特定多数の見ず知らずの他者の目に触れる可能性がある。「どんな人が自分の作品を見るのだろう」と考えることを通し、自分の生きる世界にはどんな人がいて、自分はどのようにつながりうるのかという疑問を持てるようになる。このような社会的側面から自己をとらえることはキャリア教育にとって不可欠な観点である。

１．授業実践の日時：平成 28 年 11 月 14 日（月）　6 時限
２．学級：轍中学校 1 年 4 組　32 名（男子 16 名　女子 16 名）
３．教科書：日本文教出版　「美術 1　出会いとつながり」
４．単元名：「記憶に残るシンボルマーク」

５．単元の目標・ねらい
（１）本単元の目標・ねらい
・デザインによって、自分の伝えたい内容を簡潔に表現できるようになる。
・デザインを目にする人々の立場に立ち、伝わりやすい表現を工夫できるようになる。
・流通しているシンボルマークのデザインの検討を通し、身近にあるデザインの人々への影響、込められた工夫、価値を理解する。
（２）本単元とキャリア教育との接点
シンボルマークは、社会の中のいろいろな人々に向けてデザインされるものである。シンボルマークをデザインすることを通して、自分の暮らす地域社会にはいろいろな背景や条件を持った人々がいることを理解し、自分が地域社会に伝えたい内容、伝えるあり方について考えることができる。
地域社会で何気なく目にしているシンボルマークは、単に目を引くというだけでなく、「色覚特性の人が見にくい配色をさける」というような目にする人に対する配慮がある。そのような工夫の検討を通して地域社会にいろいろな人がいることを理解することができる。自分に関わりのあるテーマについてのシンボルマークを実際にデザインすることで、地域社会の人々へ「何をどのように伝えられるか」を考えることができる。これらを通し、自分の暮らす地域社会の理解、自分がその一員であるとの自覚を持つきっかけを得ることができる。
また、何気なく目にしているシンボルマークに様々な工夫が込められていると学ぶことで、美術での学習の社会への応用の可能性を知り、現在の学習が自分たちの社会・生活と関わるものだと考えるきっかけとなる。

６．単元全体の指導計画
12 月 17 日（土）に行われる地域交流音楽コンサートのシンボルマークを考える。

日時	学習内容
1 時間目 11 月 7 日（月）	地域やメディアで見つけた印象に残っているシンボルマークについて、それをなぜ良いと感じるのか、込められた工夫やメッセージを話し合って見つける。（4 人グループ） シンボルマークをめぐる法について教員から話す。普段街中やメディアで目にするロゴやマークのデザインと、込められた工夫や企業の信用が法によって守られていることを伝える。それゆえに盗用は犯罪ということを実感できるようにする。知的財産権（著作権・産業財産権）、商標権・登録商標、意匠権などを扱う。
2 時間目（本時） 11 月 14 日（月）	地域交流音楽コンサートのシンボルマークのデザインを考える。 デザインを描き始める前に、ワークシートを通して、誰にどんなメッセージを伝えたいのかを考える。 最後に、シンボルマークの案の発表と意見交換を行う。（4 人グループ）
3 時間目 11 月 21 日（月）	前回の意見交換を踏まえ、デザインを完成させる。 歌里亜市内に掲示・配布するコンサートのチラシ（生徒用配布資料②）に自分のシンボルマークを清書する。（ひとりにつき 1 枚）

7．本時の指導

（1）本時の目標・ねらい

表現意図に合う表現形式や技法について理解し、「伝える」という観点からデザインを検討し、他者との比較を通しながら、工夫を重ね、シンボルマークの完成に近づける。この作業を通して、「自分のどんな考えを人々にどのように伝えるか」について具体的に考えることができるようにする。歌里亜市のいろいろな人々の目に触れるシンボルマークの検討を通し、自分の暮らす地域社会には多様な人がいることを認識できるようにする。

（2）展開

時間	学習内容・活動	指導上の留意点 配慮事項（○） キャリア教育の視点から見て特に重要なこと（◎） 評価（☆）
3分	前時の復習として、シンボルマークは美しく目立てばよいわけではないこと、盗用は著作権侵害になること、を確認する。	◎盗用はいけないが、他者の良い点から学び、自分なりの工夫を加えていく重要性は伝える。 ○絵を描くことに苦手意識を持つ生徒を意識し、単純な記号・図の組み合わせでもデザインとして成立することを確認する。
20分	地域交流音楽コンサートに関して伝えたいことをワークシートに書き込む。(誰にどんなことを伝えたいのか等) シンボルマーク案の簡単なスケッチをしてみる。	○具体的な書き方ができるようにアドバイスをしていく。 ○コンサート全体のことだけでなくうたう歌(各学級の合唱曲と歌里亜節）の内容や意味についても、シンボルバークの構想に込めることができるとも伝える。 ◎どのような人が自分のマークを見うるのかを意識させる。 ☆よく考えながらワークシートに真剣に取り組み、マークの案を考えられていたか
15分	4人グループをつくり、その中で、各人のシンボルマーク案について発表し、意見交換を行う。(表現意図とスケッチとが結びついているかどうか等。)	◎伝わるかどうかという観点から、改善の方向性につながるような意見交換をするように促す。(単なる見た目の優劣の決定にならないようにする。) ☆自分に対する他の人の意見に耳を傾けていたか ☆他の人の案を積極的に検討し、議論に参加しているか
10分	各グループの代表1名にどんな工夫があったかについて簡単に報告してもらい、全体で共有する。	○工夫の内容を板書して、確認させる。 ◎議論の重要な点がどこだったかを認識させる ☆他のグループの話をきけていたか
2分	ワークシートの回収。 次回、完成させることを確認する。各自の構想を踏まえ、必要な道具等についても確認する。	○美しく目立つことよりも、伝わるデザインであることのほうがより重要であることを再確認する。

８．本時の評価について

授業中の態度とワークシートの記述によって評価を行う。

・シンボルマークを通して伝えたい内容について明確にできたか。
・自分の作品に対する他者の意見を聞くことができたか。
・他者のシンボルマーク案に対して積極的に検討し、意見を伝えることができたか。
・シンボルマーク案の作成において、色や形など、その意図や工夫を理解できたか。
・　誰にどのように伝えるかを考えることで、地域社会にどのような人たちが暮らしているのか、その多様性について考えることができたか。

【生徒用配布資料①：2 時間目（本時）ワークシート（縮小版)】

2016/11/14(月)　美術科

地域交流コンサートのシンボルマークを考えよう♪

1 年　組

■地域交流コンサートについて

□自分がうたう歌

（合唱曲）　・　歌里亜節

・歌の特徴

合唱曲の歌詞などについて音楽の授業で話し合ったことを思い出してみましょう。

歌里亜節について知っていることがある人はそれについても書いてみましょう

□お客様に対して

・特にどんな人に来てもらいたいか

・歌を聴いた人にどんな気持ちになってもらいたいか

・歌を通して伝えたいメッセージ

■シンボルマークの案

歌里亜市内に掲示されるチラシに描くシンボルマークを考えよう。

□　シンボルマークを通して一番伝えたいメッセージ

□下書き

□工夫したところ

・色づかい

・形

□　他の人からもらった意見をもとに、改良したいところ

【生徒用配布資料②：3 時間目にシンボルマークを清書する地域交流コンサートのチラシ】

第 15 回

轍中学校 地域交流コンサート

日時：２０１６年１２月１７日（土）　　開演１３時（12 時 45 分入場開始）

会場：老人ホーム「わだちの里」ランチホール

出演：轍中学校１年生、吹奏楽部
特別出演：歌里亜節保存会のみなさま

入場：無料　どなたでも！

プログラム
1．轍中学校吹奏楽部全国大会出場曲「I Got Rhythm」
2．１年１組合唱曲「with you smile」
3．１年２組合唱曲「勇気ひとつを友にして」
～休憩～
4．１年３組合唱曲「君をのせて」
5．１年４組合唱曲「世界にひとつだけの花」
6．歌里亜節保存会のみなさま・１年全員「歌里亜節」

毎年恒例の地域交流コンサートです。
最後の歌里亜節はみんなで歌って踊りましょう♪
たくさんの方のおこしをお待ちしています！！

このコンサートのシンボルマーク

１年生が美術の授業で考えました

［追録］指導案作成者から読者の皆様へーキャリア教育の視点から特に工夫したことー

・チラシへのシンボルマークの掲載

本単元の指導案の作成に際しては、自分の作品を見る人を想定することに特に重点をおいた。そのため本単元のゴールとして、歌里亜市内の公共施設で掲示・配架予定の地域交流コンサートのチラシへの自分が考えたシンボルマークの清書作業を 3 時間目に設定した。3 都市の合併を経た現在の歌里亜市には、老若男女様々な人のための公共施設が存在すると思われる。その中には、合理的配慮が必要な利用者向けの施設も多数存在するだろう。自分のシンボルマークが公共の場で多様な人の目に触れることを想定することで、見る人への配慮を考えることが必要になり、自分の暮らす歌里亜市の人々の多様性を再確認することができるだろう。

・著作権などの説明

本時では触れられていないが、1 時間目に著作権などのシンボルマークをめぐる法について教員が説明する時間を設定した。これを通して、社会の中にあるシンボルマークなどの作品や商品に使われた工夫や技術は、法律によって守られる尊いものだということ、それを侵害することの問題性を示したい。さらに、現在自分たちが美術科で学んでいる内容が、それらの工夫や技術とつながっている尊いものだということを実感してほしい。

細かく法律名を覚えさせることが目的ではないので、「具体的な法律は出さずに、デザインが法によって守られることの重要さだけ伝える」「2015 年に話題になった 2020 東京オリンピックエンブレム問題を事例に説明する」など、教員の判断で学級の様子に合わせた工夫をしながら指導することができると考えている。

（人間総合科学研究科　博士前期課程　教育学専攻　2 年　　今村　舞）

保健体育科指導案

轍中学校　教諭　　カキモフ　バザルハン

［轍中学校 1 年生　保健体科育におけるキャリア教育］

学習指導要領により中学校における保健体育の目標は心と体を一体として捉え、運動や健康・安全についての理解と運動の合理的な実践を通して、生涯にわたって運動に新しむ資質や能力を育てるとともに健康の保持増進のための実践力の育成と体力の向上を図り、明るく豊かな生活を営む態度を育てることである。

その中で保健体育科（保健分野）におけるキャリア教育の目標及び関連性は以下の通りまとめられる。

1) 自分らしさとはどのようにしてつくられるのかを、友達の行動を観察したり、自分の経験をもとに考えたりすることができる。
2) 思春期に起こる心身の変化を科学的に理解し、日常生活の課題解決に役立つ知識を身につける。
3) 地域での健康の保持増進活動を理解し、健康を支えてくれる身近に利用できる医療機関やサービス機関を知る。
4) 生命を生み出す体へと成長する大切な時期であることを知り、生命尊重や異性尊重の精神を身につける。
5) 喫煙、飲酒、薬物乱用の身体に与える影響に気づき、適切な意志決定や行動選択ができ、これからの生活に生かすことができる。それが私たちの幸せにつながることを認識する。

1. **授業実践の日時**：平成 28 年 12 月 1 日（木）5 限、12 月 5 日（月）3 限
2. **学級**：轍中学校 1 年 1 組 32 名（男子 16 名、女子 16 名）
3. **教科書**：「新しい保健体育」東京書籍
4. **単元名**：心身の機能の発達と心の健康

5. **単元の目標とねらい**

（1）本単元の目標とねらい

① 心身の機能の発達と心の健康について関心をもち、学習活動に意欲的に取り組むことができるようにする。

② 心身の機能の発達と心の健康について、課題の解決を目指して、知識を活用した学習活動などにより、科学的に考え、判断し、それらを表すことができるようにする。

③ 体の発達、循環器の発達、生殖機能の成熟、知的機能の発達、社会性の発達自己形成、心と体の関わり、欲求やストレスへの対処と心の健康について、課題の解決に役立つ基礎的な事項を理解できるようにする。

（2）本単元とキャリア教育の接点

① 授業の時グループに分けて問題が解決するためのチームワーク。

② 自分自身活躍するために周りの人々の協力の重要性を理解する。

③ 自己と他者の違いに気付き、尊重しようとする反面、自己否定などの悩みが生じる。

④ 将来の職業生活との関連の中で、今の学習の必要性や大切さを理解しようとする。

6.　単元全体の指導計画

次	時数	テーマ	学習内容
1	1	体の発育・発達	体の発育・発達の違いと中学生期の特徴
2	1	呼吸器・循環器の発育・発達	呼吸数や脈拍数の年齢による変化と運動
3	1	生殖機能の成熟	思春期における生殖器の発達と体の変化
4	1	異性の尊重と生情報へ対処	異性を大切にする関係と生情報への対処
5	1	知的機能と情意機能の発達	知的機能の発達と脳との関わり
6	1	社会性の発達と自己形成	自己形成と社会の中での役割
7	1	心と体の関わり	心と体のつながり
8	1	欲求と欲求不満	欲求、欲求への対処
9	**2** (本時)	**ストレスへの対処と心の健康**	**中学生の悩み、ストレスの対処方法と心の発達・心の健康**

7.　本時（2 時間展開）の指導

（1）本時の目標とねらい

1）ストレスの原因について話し合い、中学生期の悩みについて関心をもつことができる。

2）心と体の関わりやストレスが心と体に影響を与えることが理解できる。

3）ストレスへの対処方法について分かり、自分に合った対処方法を見つけることができる。

（2）展開

段階	学習活動	教師の指導	指導上の留意点	評価の観点など
つかむ （5 分）	本時の目標を知る	「今日はストレスとの上手な付き合い方について勉強します。」	・本時の学習について提示する。	
導入、展開 1 （45 分）	悩みやストレスに気づく。	「中学生は、どんなことで悩んだり、困ったりしているのか考えてみる」 自分で 5 分考えて､付箋に書く。その後、班ごとに机をつける。 **【予想される主な意見】** 勉強、成績が伸びない、高校に入れるか心配、友達ができない、親に叱れる、好き嫌いがある、部活で思うような結果が出ないなど。 画用紙に悩みを 4 つに分けて貼	・ブレーンストーミングのやり方を確認する。② ・自分の悩みだけではなく、他の人はこんなことで悩んでいるのではないかと思うことでもよいことを確認する。② **【中学生のストレス 3 大原因】** 1 位　勉強関係 2 位　親との関係 3 位　友達との関係 ・自分だけではなく、みんなが悩	グループは生活班 8 人ずつ 4 班に分ける。 グループの活用は効果的か。

		る。教師が黒板に貼られた意見をグルーピングし、全体に意見を共有する。	みや心配を持っていることを確認する。② ・思春期は体の発達そのものがストレッサ―になっている。 ・環境の変化や疲労、人間関係などストレスの原因になるものをストレッサーと言う。	
展開 2 （35 分）	・ストレスに対する反応について理解する。 ・対処方法を考える。	・ストレッサーが長く続いたら、どんな状態になるか。心や体の変化に注目して考えてみる。（ワークシートに書く）② 【予想される意見】 ドキドキ、イライラ、悲しい、息苦しい、頭痛、腹痛、吐き気、震える、反抗的になる、食欲がなくなる、元気がなくなる、ひきこもるなど ・1 班は「勉強が分からなくて困っている」、2 班は「人前で発表しなければならなくて緊張している」、3 班は「親に叱れて頭にきている」、4 班「友達とけんかして悲しい」時どういう対処をするかを班で考える。 ・班から一人前に出て、班で考えた内容について発表する。 まず自分で考えた後、班ごとに色紙に対処法を記入させる。 **【予想される意見】** とりあえずやってみる、忘れる、寝る、人に話す、おふろにゆっくり入る、音楽を聴いて気分転換する、相談する、人に当たるなど 班長は前に出て、自分たちの班で考えた内容を発表する。 全員机を前向きに戻し、話を聞く。 ・ストレスに対処する方法の一つとして紙芝居で動作法を実	ストレッサーによって引き起こされる心や体に現れる反応をストレス反応という。	自分の心身の変化に注目し、その様子を書き出すことができたか。

		践する。①	**【ストレスに対する対処法】** 1）原因に対処する まずは解決策を考えてみる。③ 2）コミュニケーション 親や友達、先生など信頼できる人に相談する。④ 3）リラクゼーション 体をやわらげると心もほぐれる体験を通して心と体の密接な関係を理解させる。① 適度なストレスは発表を促し、心を強くする効果もあるのですべてなくす必要はないことを押さえる。 体をやわらげると心もほぐれる体験を通して心と体の直接な関係を理解させる。	
まとめる （15 分）	自分に合ったストレス対処法を見つける。	自分のストレスに対して、その対処法を考えて、ワークシートに記入する。①	自分にストレスがないという人は、前の 4 つの課題から対処について考える。②	自分に合う対処法をワークシートに書くことができた力。

8. 本時の評価について

① ストレスが心と体に影響を与えることが理解できたか。
② ストレス対処方法について分かって、自分に合った方法を見つけることができたか。

（人間総合科学研究科　博士前期課程　教育学専攻　1 年　　カキモフ　バザルハン）

技術・家庭科　技術分野指導案

轍中学校　教諭　　村松　遼太

［轍中学校 2 学年　技術・家庭科　技術分野におけるキャリア教育］

第 1 学年のキャリア教育の目標作成にあたっては、小学校との接続を意識した。自らの将来と現在の学習がつながっていることを発見できるようになるためには、生徒が既習事項の活用を通して「気づく」ことが必要である。そのため、各教科および道徳の指導および評価にあたっては、「気づき」を手掛かりとして既習事項の活用を学習活動に盛り込むとともに、教科間の連携にも配慮する。技術分野においては①日常生活や将来とのつながりに「気づき」、可能な限り「活かすことができる」ことを目標に据える。そこで技術・家庭科技術分野の指導にあたっては、小学校段階との接続と教科間の連携について次のように配慮することで、技術分野におけるキャリア教育の効果を高めることを企図した。

まず、小学校段階との接続について、小学校図画工作科の工作に表す内容は、中学校技術・家庭科の技術分野と関連する内容である。小学校第 5 学年および第 6 学年において、児童は図画工作「A 表現活動」において用途などを考えながら表し方を構想する活動を行っている。その際、指導にあたっては児童一人一人のそれまでの経験を活かせるようにするとともに、児童が思いついたことを進んで取り入られるような柔軟な指導が行われてきている。ここから、中学校段階においても「用途」を意識させた指導は可能であり、また、生徒の一人一人の発想が取り入られる柔軟な指導が望まれるものと考えられる。

次に、数学科との連携が不可欠であると考えた。生徒が「計画的」に活動するためには、計画の前に記録が必要である。記録には数量的な処理を伴う。数学科における数量的な処理には、技術科「D コンピュータ」に関する領域の表計算ソフトの使用も考えられる。しかし、表計算ソフトのたんなる操作や表面的な理解だけではなく、数字の持つより本質的な意味を理解するためには、数学科との連携が考えられる。そこで、取り扱う題材を関連付けること検討し、結果、数学科において「ナスのプランター栽培について考えよう」というテーマで授業を行い、両者を通して生徒が学習内容の有用性を「気付く」ように配慮した。

轍中学校は、二つの小学校区が合流するため、第 1 学年では、生徒は同質性と異質性へと関心が向きがちである。「自らの良さ」と「自分なりの考え」を意識させるためには、「他人の良さ」「他人の考え」を尊重することが重要である。そのことを踏まえ、指導にあたっては、道徳の時間および特別活動を中心に「自他を尊重する態度」の形成に特段の配慮をする。技術・家庭科技術分野においては、「③しなくてはならないこと、すべきことに気づき、進んで計画的に取り組むことができる」に関して負うところが大である。この役割を踏まえ、技術分野では、生徒一人一人が操作的に取り組む素地のあるナスの栽培を通して、計画的に取り組むことができる態度を身に着けさせることが可能であると考えた。

１．授業実践の日時　　平成 27 年 9 月 1 日（木）5-6 限
２．学級　　轍中学校 1 年 3 組（男子 16 名、女子 16 名）
３．教科書　　**『新しい技術・家庭科　技術分野』（東京書籍）**
４．単元名　　**ハタケは自然の工場？？**

５．単元の目標・ねらい

（１）本単元の目標・ねらい

①生物の生育環境の条件と育成環境を管理する方法について知り、適切な評価と活用ができるようになる。
②生物育成に関する技術を利用した栽培または飼育を計画的に行うことができる。

（２）本単元とキャリア教育との接点

生物の育成環境に関心を持ち、計画・観察・分析・対処のプロセスに課題意識を見出し、それを改善する工夫を考えたり、計画を立てたりすることは種々の能力に繋がることが期待できる。目的や条件に応じた栽培計画を立て、合理的に栽培または飼育ができるようにするとともに、成長の変化をとらえ、育成する生物に応じて適切な対応を工夫することを通してキャリアプランニング能力の基礎が養われると考えられる。

生物育成に関する技術の内容は、①生物の生育環境と育成技術、②生物育成に関する技術を利用した栽培または飼育、の二項目で構成されている。①では、生物育成に関する基礎的・基本的な知識及び技術について、②では学んだ内容を活用した生物の栽培または育成について指導する。また、①生物の生育環境と育成技術では、生物育成に関する技術の評価と活用について指導する。

生物育成に関する基礎的・基本的な知識および技術を習得するにあたって、生物育成に関する技術が社会や環境に果たす役割と影響について理解を深めることとされている。具体的には、食料、バイオエタノールなどの燃料、木材の生産、花壇や緑地等の背怡環境の整備など、多くの役割について理解させようと配慮することとされている。ここには、キャリアプランニング能力の下地となる知識が含まれると考えられる。これらの内容は、社会科公民分野とも密接に関連し、生徒が養う市民感覚の素地として大きな役割を担うものと考えられる。

生物の生育環境と育成技術について、生物を取り巻く生育環境が生物に及ぼす影響や、生物の育成に適する条件および育成環境を管理する方法を知ることができるようにするとともに、社会と環境のかかわりから、生物育成に関する技術を適切に評価し活用する能力と態度を育成することを狙いとしている。生物育成に関する技術は、自らのモニタリングとコンディショニングの基礎となる役割であると考えられる。生物の育成それ自体ではなく、生物の育成を通して養われる課題対応能力にこそ、生物育成に関する技術におけるキャリア教育の役割があろう。

目的とする生物の育成計画と立て、生物を育成できるようにするためには、育成する生物の各成長段階における肥料、資料の供給量や方法をはじめとした管理作業、それに必要な資材、用具、設備などについて知る。また、育成する動植物に発生しやすい主な病気や害虫等とともに、病気や害虫等に侵されにくい育成方法や、摘花などの手法は、高等学校専門学科農業科における作物や果樹の栽培にも通じる内容である[1]。さらには、ナスの栽培は、ベジタブル・ガーデンの運営など生活と農業との関連付けにも大きく関連する内容である[2]。これらの内容は、発展的な内容と関連させることで、中学校の学習内容が高等学校の学習内容や実生活にも関連していることに気付くことができる。

[1] 農山漁村文化協会『生物活用』2008 年、pp.72-75 および実教出版株式会社『果樹』2008 年、pp.58-59
[2] 農山漁村文化協会『生物活用』2008 年、pp.76-78

６．単元全体の指導計画

第１次：生き物を育てる技術について知ろう（２時間）
第２次：生き物を育てる計画と管理について知ろう（４時間）
第３次：ナスを育ててみよう（２時間）
第４次：生き物を育てる技術を評価しよう（２時間）（分割実施）　※本時は２時間

７．本時の指導

（１）本時の主題

「生き物を育てる技術を評価しよう」

（２）本時の目標・ねらい

目的に応じて生物育成に関する技術を用いてきたことを振り返り、それらを評価し活用する能力の下地に、変化をとらえる記録の視点があることに気付き、適切に評価し活用する必要について理解を深める。

（３）主題について

生物育成に関する技術を利用した栽培について、地域や学校の実態に応じて目的とする生物の育成を通して、生物の計画的な管理方法について知り、栽培または飼育の計画を立て、適切な管理作業ができるようにするとともに、育成する生物の観察を通して成長の変化をとらえ、適切に対応する能力を育成することを狙いとしている。この単元では、育成条件の統制・変化を想定して、容器栽培の手法を採用することとする。

生物育成に関する技術や社会に果たしている役割と影響について理解させるにあたって、生物育成に関する技術を適切に評価し活用する能力と態度を育成する必要がある。この学習では、生物育成に関する技術には、長い年月をかけて改良・工夫された伝統的な技術と、バイオテクノロジーなどの先端技術とがあることを踏まえ、自然の生態系を維持しよりよい社会を築くために、生物育成に関する技術を適切に評価し活用する能力と態度を育成する必要がある。ここで重要な事項は、それらを評価し活用する技術の背景には、変化をとらえる記録がある点である。

技術分野においては、花の摘み方や肥料の与え方、整枝によって実のなり方への影響があることについて扱ってきた。しかし、これらが単に既有の知識として伝わることは、技術分野の主題とは異なる。技術分野においては、これらの知識を如何にして蓄積するかにこそ主題がある。そこで、数学科においては、これらの知識を蓄積するための方法として、プランターに植える苗の本数、つまり作付けの粗密について数量的に取り扱うことで、数学科の学習内容と関連付ける。

図　ナスの花

図　プランターに植えたナス

（4）展開

時間	学習活動・学習内容	指導上の留意点
導入 (10 分)	ナスの成長の様子などを振り返る	実際の作業の記録写真を振り返るようにする。
展開① (40 分)	食物の成長の状態に合わせて適切な管理作業を振り返る 定植した苗が、種まきから発芽まで、温度、水、酸素の発芽条件を保って管理されていたことを復習する 定植、花摘み、追肥、整枝について復習する	実際の作業の記録写真を振り返るようにする 収穫量を増やすこと希望する時期に収穫できるように品種絵を選択し、管理していることを学ぶ
展開② (40 分)	生育レポートをまとめる ナスがよく育つための必要な条件をまとめさせる 生物の育成が、機械等の工場生産のように管理された環境の中で進められていることを理解する	育成記録をつけさせ、レポートにまとめさせる まとめる上で、数量的な条件を中心に整理するよう指導に留意する
まとめ (10 分)	生育レポートのうち、作付けを中心に考察する	育成計画のためには、数量的な記録が重要であったことをまとめる 数量的な処理の仕方について、より適切な理解が必要であることを、実ったナスの個数の「散らばり」から気付かせる

8．本時の評価について

（知識）

・育成する生物の各成長段階における肥料の給与量や方法をはじめとした管理作業およびそれに必要な資材、用具、設備などについての知識を身につけている。

・育成するナスに発生しやすいい主な病気や害虫等侵されにくい育成方法や、薬品の使用量を少なくした防除方法についての知識を身に着けている。

（技能）

・計画に基づき、適切な資材や用具を用いて、合理的な管理作業ができる基礎として、記録と集計作業ができる。

（関心）

・生育レポートのまとめを通して、新しい発想を生み出し、活用しようとしている。

（工夫・創造）

・生育レポートのまとめを通して、成長の変化をとらえ、育成したナスに応じた適切に対応を工夫している。

［追録］指導案作成者から読者の皆様へ―キャリア教育の視点から特に工夫したこと―

本指導案では､数学科における数量的な処理と連携することで､教科横断的な授業づくりを行った。技術科においては、作成すること自体が目的となりがちであり、作成することの背景にある技術の蓄積、さらには技術の蓄積への寄与まで学習を進めることが難しい。こうした傾向は轍中学校の生徒に限らず、技術科全般に抱える大きな悩みの一つであるように思われる。

数学科との連携は、技術科の学習内容を既有の知識ではなく、創造的に生み出す知識として捉え直すことが可能であると考える。本時指導案のように、他教科との連携は、学習内容を既有のものであるというイメージを突き崩し、学校で得た知識や技能が、使えるものであること、また、知識や技能は先人が生み出し蓄積されてきたものであり、さらにはそれらを自ら生み出し蓄積する側にならなければならないことを生徒に気付かせるのではないかと思う。

なお、筆者は技術家庭科の教員免許状を持っていない。授業時数上の無理や季節との対応に無理が生じないよう検討を重ねたつもりではあるが、不十分な点があれば学校および地域の実状にあわせて勘案していただければ幸いである。

（人間総合科学研究科　博士後期課程　学校教育学専攻　3年　　村松　遼太）

技術・家庭科　家庭分野指導案

轍中学校　教諭　　村松遼太

［轍中学校 1 学年　技術・家庭科　家庭分野におけるキャリア教育］

第 1 学年のキャリア教育の目標作成にあたっては、小学校との接続を意識した。自らの将来と現在の学習がつながっていることを発見できるようになるためには、生徒が既習事項の活用を通して「気づく」ことが必要である。そのため、各教科および道徳の指導および評価にあたっては、「気づき」を手掛かりとして既習事項の活用を学習活動に盛り込むとともに、教科間の連携にも配慮する。この学習では、他の領域の内容を関連させていくことが求められている。第一の足がかりとなる。中学校三年間を通して学ぶ家庭科の学習内容の有用性を「気付く」よう、「A 家族・家庭と子どもの成長」「B 食生活と自立」「C 衣生活・住生活と自立」の 4 領域に結び付くテーマを取り上げるようにしたい。

小学校段階においては、物や金銭の使い方と買物について、物や金銭の大切さに気付き、計画的な使い方を考えること、身近な者の選び方、買い方を考え、適切に購入できることが学習指導要領上の目的とされ、中学校技術・家庭科との円滑な接続のために、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図るように配慮されている。小学校段階の家庭科において、金銭の使い方では，こづかいなど児童に取扱いが任された金銭に着目し，購入の時期や金額を考えたり，購入のための貯蓄をしたりして、無駄のない使い方を考えられるように指導されている。これを踏まえて、家庭分野では、現在任されている責任の範疇を踏まえ、さらに将来可能となる長期的な金銭の運用について理解を深めることを通して、自身の責任範囲の変化に気付かせるように配慮する。

第 1 学年は、部活動など新たな人間関係に直面する中で、地域・学校・家庭などの集団の一員としての役割を理解させる。第 2 学年において目指される「計画的・継続的に取り組むことができる」段階へ向けて第 1 学年では、「積極性」を重視する。生徒が計画的に活動するためには、計画の前に記録が必要である。③「計画的に取り組むことができる」ためには、日常のささいな記録・計画が基礎となる。第 1 学年は、生活における「具体例」を例示して指導するようにしたい。家庭分野においては、帳簿などの記録が学習主題として取り扱われている。指導にあたっては、中学生の身近な事例を取り上げ、主体的な消費行動につながるよう配慮する。具体的には、自分や家族の購買経験から、それぞれの販売方法の利点や欠点について話し合い、購入の目的に応じた販売方法を検討することが考えられる。また、物資・サービスの選択場面を想定し、適切な情報を収集、整理する活動が考えられる。これらの活動で自身の購買経験を振り返ることを通して、自己理解･自己管理能力の基礎を養いたい。

１．授業実践の日時　　平成 27 年 6 月 12 日（木）5-6 限
２．学級　　轍中学校 1 年 3 組（男子 16 名、女子 16 名）
３．教科書　　**『新しい技術・家庭科　技術分野』（東京書籍）**
４．単元名　　**大人の第一歩～消費者としてのボクたちワタシたち～（10 時間）**

５．単元の目標・ねらい

（１）本単元の目標・ねらい

①自分や家族の消費生活に関心をもち、消費者の基本的な権利と責任について理解する
②生活に必要な物資・サービスの適切な選択、購入および活用を計画することができる

（２）本単元とキャリア教育との接点

「身近な消費生活と環境」の内容は、①家庭生活と消費、②家庭生活と環境、の２項目で構成されている。この領域では、消費生活や環境に関する実践的・体験的な学習活動を通して、消費生活と環境についての基礎的・基本的な知識および技術を左右徳するとともに、消費者としての自覚を高め、身近な消費生活の視点から持続可能な社会を展望して、環境に配慮した生活を主体的に営む能力と態度を育てることを狙いとしている。ここでは、①家庭生活と消費を取りあげて、単元計画を構成する。これらの内容の指導にあたっては、小学校段階の家庭科で学習した「D 身近な消費生活と環境」の内容に関する基礎的・基本的な知識と技能などを基盤にして、適切な題材を設定し、他のとの相互の関連を図り、総合的に展開するよう配慮することが求められている。

家庭生活と消費について、具体的には、中学生の身近な消費行動を振り返ることを通して、家庭生活における消費の重要性に気付き、消費者の基本的な権利と責任について理解を深めるとともに、物資・サービスの適切な選択、購入および活用ができるようにすることを狙いとしている。その際、単なる買物についての学習にとどまらず、自分や家族の生活の仕方や消費の在り方を改善することなど消費者としての自覚が持てるようにすることとされている。また、これらの知識は、将来を通して、消費に関するトラブルから身を守るとともに、事例検討を通して、また意識決定のプロセスを通して問題を解体しながら考察することは、課題対応能力の基礎を養うことが可能であると考えられる。

自分や家族の消費生活に関心をもち、消費者の基本的な権利と責任について理解するためには、中学生は、自分とのかかわりの深い事例を通して自分が物資・サービスを購入する主体であり、適切な消費行動をとる必要があることなどに気付くようにするとともに、消費者の基本的な権利と責任について理解し、消費者としての自覚を高めるようにする。消費者の基本的な権利と責任については、実際の消費背恰とかかわらせて具体的に考えさせるとともに、消費者基本法の主旨を理解できるようにする。具体的には、中学生の消費行動とかかわらせて、商品を購入することには、選ぶ権利であるとともに、選んだことに伴う責任についても理解できるようにする。消費生活センターなどの各種相談機関や、クーリング・オフ制度を取りあげ、消費者としての自覚を高めるようにする。これらを通して得られる知識や技能、態度は、将来において賢い市民生活を可能とし、自己理解・自己管理能力につながるものと期待される。

販売方法の特徴について知り、生活に必要な物資・サービスの適切な選択、購入および活用ができることに関してここでは、中学生の身近な消費行動を振り返る学習を通して、販売方法の特徴を知り、生活に必要な物資・サービスを適切に選択、購入および活用ができるようにする。販売方法については、店舗販売と無店舗販売がある。両者の利点や問題点について具体的な事例を通して考え、適切な方法で購入できるようにする。特に、多様化している無店舗販売については、中学生にかかわりの深い販売方法として、通信販売がある。このように、指導に当たっては、情報社会における消費生活の変化に対応して、中学生の身近な消費行動と関わりのある具体的な事例を扱うよう配慮する。これらの活動を通して養われる能力は、自己理解・自己管理能力に結び付いているものと考えられる。

６．単元全体の指導計画

第１次：消費者の権利と責任を知ろう（４時間）

第２次：消費生活をデザインしてみよう（４時間）　※本時は１時間目に相当

７．本時の指導

（１）本時の主題

第２次「消費生活をデザインしてみよう」その１

（２）本時の目標・ねらい

自分や家族の消費生活については、小学校における物や金銭の使い方と買物の学習を踏まえ、自覚ある消費行動の基礎として、自分の消費に使える金銭には限りがあることや、優先順位を考えた計画的な支出が必要であることなどに気付く。

（３）主題について

これまで、品質、機能、価格、アフターサービス、環境への配慮など、それぞれに応じた選択の視点が必要であることを理解させたり、それらに関連する品質表示やマークなどの表示の意味を知ったりする必要がある。選択、購入の際に、それらを適切に活用できるようしてきた。しかし、多くの情報の中から、適切な情報を収集整理し、物資やサービスの適切な選び方、買い方についてより理解を進めるためには、具体的に、生活に必要な物資・サービスの選択、購入に当たっては、本当に必要かどうかの判断が必要であることに気付かせる必要がある。

環境に配慮した消費生活と関連して、これからの生活を展望して、一人一人が環境に配慮した生活を送る必要性に気付かせ、循環型社会を目指して生活の在り方を工夫し、実践できるようにする。例えば、家庭生活で使用されている水、ガス、電気の利用状況を取りあげたりすることが掲げられている。しかし、轍中学校一年生にとって実生活の家計は関心の中心と言い難く、関心と乖離しがちな題材である。実際の消費生活と結び付け、消費者の権利や責任について理解するためには、経験や振り返りや補充が欠かせない。これらは家庭の経済状況とも深くかかわり、轍中学校一年生には未知の経験であるケースもあり、中学校生活が始まったこれからの支出に目を向けさせることが適当であると考えた。そこで、本時では意思決定のプロセスを示した補助資料を作成した[1]。商品購入についてシミュレーションをするためには、いつ何を購入する必要があるのか理解する必要がある。本当に必要かどうか判断することの大切さに気付かせるためには、その判断の根拠となる段取り（フロー）を用いて理解をする必要がある。意識決定のプロセスを明確にするため、補助資料を用いたシミュレーションを行う。小学校段階での取り扱いを踏まえて、家庭分野においては部活動に必要な資金を参考情報として学習する。2 時間目からは授業をコンピュータ室で行い、多くの情報の中から適切な情報を収集・整理し、物資・サービスの適切な選択ができるようにすることを想定している。中学校三年生に、部活動において必要な資金に関する質問紙調査を行っており、そこから得られた情報を教材として集計し、集計結果を教材として学習活動を進めたい。

消費者の権利と責任については、中学生の消費行動や具体的な事例とかかわらせて考えさせることが効果的であると考えられる。消費者基本法の主旨を説明するためには、具体的な事例を出す必要がある。また、購入時の支払い方法については、二者間の契約を中心に取り上げ、即時払い・前払い・後払いのそれぞれの特徴について理解できるようにする。なお、プリペイド型の電子マネーが増加していることにも触れ、その適切な取り扱いについて指導する。

---

[1] 作成にあたって、以下の書籍に示された意思決定場面やトラブルを参考にした。
一橋出版『高等学校家庭一般』1991 年、大修館書店『家庭一般　豊かな家庭を共に作る』1998 年、開隆堂『技術家庭［家庭分野］』2011 年、教育図書『技術・家庭　家庭分野』2012 年

［配付資料］

✿✿✿商品購入シミュレーション✿✿✿
～衝動買いしないための５つのステップ～

（4）展開

時間	学習活動・学習内容	指導上の留意点
導入 (10 分)	前回学習内容の復習する 　消費活動に伴う責任について 　消費活動に伴う権利について	
展開① (20 分)	補助資料の矢印記号をなぞりながら、意思決定のプロセスについて理解を深める。	補助資料を配布する。 補助資料の矢印記号をなぞりながら、意思決定のプロセスについて説明する。 プリペイド型の電子マネーが増加していることにも触れ、購入時の判断の慎重さ／気軽さを振り返らせる。
展開② (20 分)	意思決定のプロセスを示した補助資料をもとに、商品購入のシミュレーションを行う。	小学校段階での取り扱いを踏まえ、こづかいの使途を振り返らせる。 部活動に必要な費用などを挙げさせる。 購入後のトラブルについて、既習事項である消費者の権利と関連させて指導する。
まとめ (10 分)	部活動に必要な個人経費と運営経費の違いから、規模の大きな金銭の運用について理解を深める 　資金が足りない物品の購入について理解を深める 　購入後の対応について復習する	

8．本時の評価について

（知識）

・消費者の基本的な権利と責任について理解している

・消費者基本法について理解している

（技能）

・意思決定のプロセスに基づき、適切な資料や判断材料を用いて、合理的な購買計画を立てることができる。

（関心）

・購買計画のまとめを通して、自らの購買傾向に気付き、気付きを活用しようとしている。

（工夫・創造）

・購買計画のまとめを通して、自身に任された責任の変化をとらえ、拡大した責任に応じて適切に購買計画を工夫している。

［追録］指導案作成者から読者の皆様へ―キャリア教育の視点から特に工夫したこと―

本指導案では、家庭科における「家庭生活と消費」における意思決定のプロセスを重視した授業づくりを構想した。意思決定のプロセスは、単一のフローチャートのように書き起こそうとすると極端に複雑なフローチャートになる。しかし、現実には、いくつかのステップの繰り返しが発生する。

そこで、課題学習の進め方を参考にして５つのステップに刻んだ補助資料を作成した。意思決定の分岐点の極端に少ないフローチャートよりもより生徒の思考を働かせ、かつ、段階を分割したことで授業進度・場面に応じた使用が可能となり、商品購入における意思決定についてより生徒の理解が深まるのではないかと思う。

なお、筆者は技術家庭科の教員免許状を持っていない。授業時数上の無理や季節との対応に無理が生じないよう検討を重ねたつもりではあるが、不十分な点があれば学校および地域の実状にあわせて勘案していただければ幸いである。

（人間総合科学研究科　博士後期課程　学校教育学専攻　３年　　村松　遼太）

英語科指導案

轍中学校　教諭　　小出　和代

【轍中学校１年生英語科におけるキャリア教育】

外国語（英語）科では、これからの国際社会に生きる日本人として、他国や他地域の言語や文化に対する理解を深め、世界の人々と強調し、国際交流などを積極的に行っていける資質・能力を養う観点から、コミュニケーション能力の基礎を総合的に育成する。外国語（英語）は、コミュニケーションを図るための１つの手段なので、外国語（英語）を活用することは、必然的にコミュニケーション能力（人間関係形成・社会形成能力）を高めることになり、ひいては、自他の理解の能力（自己理解・自己管理能力）につながっていく。また、扱う題材によっては、キャリア教育におけるその他の諸能力（課題対応能力、キャリアプランニング能力）の育成にも関与する。

外国語（英語）科の学習においては、言語や文化に対する理解を深めたり、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成したりすることとともに、聞くことや話すことにおいて話し手や書き手の意向を理解することや、自分の考えなどを話したり書いたりすることを重視している。外国語（英語）科の目標における「コミュニケーション能力の基礎を養う」ことは、キャリア教育の充実を図るための、社会的自立や職業的自立を目指したその基盤となる「基礎的・汎用的能力」の育成に直接つながるものといえる[1]。

中学校の特別活動の目標では、望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養うとある。英語で身に付けた「話すこと・聞くことの能力」が、特別活動においてよりよい生活や人間関係を築き、集団としての意見をまとめたりするための話合い活動に実践的に働く。また、特別活動で養われることになるよりよい生活を築くために話し合ったり、言葉で表現したり、まとめたり、発表しあったりしようとする自主的、実践的な態度が、英語科における「話すこと・聞くことの能力」「書くことの能力」を養うための学習に生かされる。友達とのかかわりを大切にした体験的なコミュニケーション活動を一層効果的に展開していく必要がある。

「他者とのコミュニケーションを通して自己理解や他者理解ができるようにする」ことを目標とするために、本授業では、「自分や友達の好きなことを理解し尊重すること」をテーマに授業を考える。外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。そして、自分の考えを適切に伝えることのできる能力を身に付けるとともに、相手の考えを受け止める態度を英語の授業を通して行う。

[1] 文部科学省（2011）『中学校キャリア教育の手引き』教育出版株式会社、p.176

1　授業実施の日時：　平成２８年6月２０日（月）２時限
2　学級：　轍中学校　1 年 2 組 32 名（男子 16 名、女子 16 名）
3　教科書：　東京書籍『NEW HORIZON English Course 1 Book 1』
4　本時の単元名：　Lesson 3 「私の好きなこと」“I like / study / play / …”

5　本単元の指導目標とねらい

（1）本単元の指導目標

① 自分の好きなことについて、一般動詞を用いて、まとまった文を用いて話すことができる。
② 相手の好きなことについて、一般動詞を用いて、質問することができる。質問を通して会話を続ける。
③ Retelling 等のアウトプット動で習った内容を簡単な英語で伝えられるようにする。
④ 既習の文法事項を文脈の中で理解させ定着させる。
⑤自己紹介では、プラスワンの情報を用いて、皆の知らない新たな自分を見せる。

（2）教材観

中学校第 1 学年用の教材であるが、表現は小学校の「外国語活動」の教科書 Hi, Friends で既習済み。また、小学校の特別活動の時間で、意見の異なる人と折り合いをつけ、他者と議論して集団としての意見をまとめたりする話し合い活動や、体験や調べたことをまとめて発表しあったりする活動を展開した。この集団活動を通して培われた自発的、自主的な態度が、教科の知識や技能の習得によい影響を与えている。そこで、本時の使用教材の題材を自分の興味・関心に結びつけて読解、聴解、 retelling 等のアウトプット活動にも適していると考えた。標準的な表現で生徒の興味や関心を引き付ける内容を扱い、写真等も充実 している本教科書を採択した。

（3）指導観

授業そのものを英語のコミュニケーションの場と考え、英語でのインタラクションを意識的に多くする。教師はできるだけ英語で授業を進め効果的に日本語を使用する。生徒にもできるだけアウトプットをする活動を与える。 教師の Teacher Talk、生徒の Students Talk を生徒の intake 活動 と捉えて重視する。コミュニケーション能力を自動的な暗示的知識と捉えクイックリスポンスを要求する活動を多用する。認知心理学の見地からも語彙、表現、教材の内容等を繰り返し、時間をあけながらスパイラルに使用させ、復習することでそれらが長期に記憶されるようにする。 語彙力と文法力を基礎力と考え様々な活動を通して定着させる。

（4）　本単元とキャリア教育との接点

1 年生のキャリア教育の目標の「②自他の良さや個性に気づき、それに基づいて将来進むべき方向性について自分なりに考えることができる」、に焦点を当てる。本時はまとめの単元の活動なので、外国語（英語）の目標にある、聞くこと、話すことに焦点をあて、コミュニケーション活動で、自分と相手のことについて理解を深めることとする。本指導案では、他者とのコミュニケーション活動を通して、自己理解や他者理解を深め、お互いに尊重しあう態度を育成する。この学習の積み重ねを通して、キャリア教育の充実に必要な社会的自立や職業的自立を目指したその基礎となる「基礎的・汎用的能力」の育成に直接的につながるものと考える。特に、自己紹介の発表では、今まで相手が知らなかったプラスワンの情報を用いて、自分をアピールする。また聞き手の生徒は、今まで知っていた以上の情報を聞きとり、相手を深く理解する。新たな自分を他者に理解してもらうことを大事にした。

6　本単元の授業計画と評価規準

（1）本単元全体の授業計画

時間	内容	主な言語材料	ｱｳﾄﾌﾟｯﾄ活動
1 時間目	Part 1　好きなことについて話そう	動詞の単語の帯活動①、一般動詞の肯定文	Q and A、Retelling
2 時間目	Part 2　質問をしよう	動詞の単語の帯活動②、一般動詞の Y/N Question	Q and A、Retelling
3 時間目	Part 3　質問を続けよう	動詞の単語の帯活動③、一般動詞と 3 つの文	Q and A、Retelling
4 時間目	Listening Activity、まとめ	動詞の単語の帯活動④、既習事項の確認	Q and A、会話を続ける
5 時間目	Practice「自己紹介」①「発表にむけて」	Worksheet 1：自己紹介（挨拶、本文、結び）に使う表現	Q and A、Writing
6 時間目	Practice「自己紹介」②「発表にむけて」	Worksheet 2:スピーチ原稿書き	Q and A、Writing
7 時間目	Practice「自己紹介」③発表練習　【★本時】	動詞の単語の帯活動①～④、自己紹介文	Speaking
8 時間目	Practice「自己紹介」④発表		Speaking、評価

（2）本単元の評価規準

ア 関心・意欲・態度	イ 思考・判断・表現（話す S、書く W）	ウ 技能（聞く L、読む R）	エ 知識・理解
①自分が好きなことを積極的に話そうとしている。 ②相手が習慣的にすることを積極的に尋ねたり、答えたりしようとしている。	①自分の好きなことなどを話すことができる。(S) ②習慣的にしていることやしていないことについて話し合うことができる。(S) ③自分の好きなことについて、習慣的にしていること、していないことについて、まとまった文を書く。(W)	①自己紹介を聞いて、その内容を聞き取ることができる。(L) ②対話を聞いて、習慣的にしていることを聞き取ることができる。(L) ③対話を聞いて、習慣的にしていることやしていないことを聞き取ることができる。(L)	①I like [play] …の文の形・意味・用法に関する知識を身に付けている。 ②Do you…？の文の形とその答え方・意味・用法に関する知識を身に付けている。 ③I do not …の文の形とその答え方・意味・用法に関する知識を身に付けている。 ④一般動詞の形・意味・用法に関する知識を身に付けている。

7　本時の指導

（1）本時の目標・ねらい

言語活動を通して相手の気持ち（好き嫌い）を聞く。ペア活動、グループ活動など、集団の活動を通して、本単元で学習した、「自分の好きなこと」について、まとまった文を用いて表現することができる。クラスの仲間（他者）の好きなことについても、質問文を用いて質問し、クラス全員に好きなことを尋ねることができる。クラスのいろいろな人と対話する事で、その人の考えを聞き理解することができる。単元のまとめの Project の「自己紹介」の発表では、友達に「ねぇねぇ私の知らない一面を知って」が伝わるように、皆の知らない、新たな自分について、英語で表現し、他者に紹介する。発表を聞いている生徒は、今まで知らなかった友達の一面について理解する。この活動を通して、話し手は、友人に自分をより深く知ってもらい、聞き手は、友人について深く知ることができるようにする。

（２）展開　Teaching Plan　　(*生徒の様子を見て一部変更することがある。)

	時	学習活動	指導上の留意点
Warm up	４分	○ Small Talk と本時の目標を説明 ・天気や、体調などの質問に応える。 ・本時の目標と内容について触れる。 ・提出した発表原稿を受け取る。	・教師の質問に大きな声で素早く答えさせる。 ・短く答えさせる。英語を話す雰囲気を作る。 ・本時の内容と目標を理解させて授業を始める。 ・発表原稿を生徒に返却する。
復習１	４分	○授業で学習したことを振り返る ・前時授業の帯活動で使用した絵カードを用い、授業で出てきた動詞を、動詞＋目的語のフレーズで答えて、振り返る。 ・科目の好き嫌いについてY/N Questionで質問し、一番好きな科目を答える。 例）絵カードを見せて、絵の動作を英語で答える。 Teacher: What does he/she do? Students: play basketball, sing a song, practice the guitar, study English, …	・教師の質問に大きな声で素早く答えさせる。 ・本単元の動詞の表現を十分に確認する。 ・英語のフレーズを全員がすらすら言えるように、支援する。
復習２	５分	○ リズム（うた）で既習語彙の発音の確認 ・Lesson3で出てきた語彙の発音をリズム（うた）に合わせて発音して、読み方を振り返る ・リズムに合わせて、テンポよく答える。 ・全体で発音練習をして、ペア―で練習をさせ、テンポよく、クラス全体で数人の発音を 例)ベースボール/baseball、テニス/tennis、バスケットボール/basketball、アイスクリーム/ice-cream、ピザ/pizza、コーラ/coke・cola、ミルク/milk、ピアノ/piano、ギター/guitar、バイオリン/violin	・教師の質問に大きな声で素早く答えさせる。 ・前時の内容を十分確認する。 ・発話する時は、テンポよく答えさせる。 ・日本語の発音にならないように注意させる。 ・ペア―練習の時は、A が日本語、B が英語でテンポよく、英語らしく発音させていく。
展開１	５分	**○ペア読み** **自分の原稿を大きな声で読みあう** ・お互いに、発音や、英語らしい表現になっているか、イントネーションがおかしくないか確認する。	・日本語の発音にならないように注意させる。 ・ペア―練習の時は、英語でテンポよく、英語らしく発音させていく。
展開２	25 分	**○発表原稿の発表準備** **自己紹介文を繰返し読んで内容を覚える** （ワークシート２-②「スピーチ原稿②」） ・会話の始まりは、Hello.　Hi.などの挨拶、会話の終わりは、Thank you.を忘れず言う。 ・繰り返し読むことで、内容を覚える。 ・大きな声で発話する。 ・相手の知らない自分を英語で伝える。 ・紙面にない、ジェスチャーをつけて聞く人に伝わるように工夫する。	・自分のことについて、６文以上書いた内容の原稿を見ないで発表できるよう十分な練習時間を確保する。 ・ありきたりの自己紹介にならないように、他の人が知らない自分のプラスワンの情報を入れる。 ・聞き手が知らない自分を英語で理解させる。 ・聞き手に理解してもらえるよう、大きな声で、ジェスチャーなどを入れて気持ちを込めて発表させる。 ・顔を上げて、聴衆の目を見て、発表させる。 ・聞き手は、相手の話に耳を澄まして、知らない情報を英語で聞き取り、相手を理解する。
まとめ	３分	**○ 本時の振返り、次時の説明、挨拶** ・本時の振返りをする。 ・次時の授業内容が発表であることを説明する。 ・宿題は、発表原稿を覚えること。 ・授業終了の挨拶をする。	・本時の振返りから学習したことを内在化させる ・発表の諸注意をし、順番を確認させる。 ・発表に向けて原稿の内容を覚えてこさせる。 ・元気よく挨拶させる。

【資料】My Project「自己紹介」　Worksheet 1①　モデル文の紹介、Worksheet 1②　自己紹介で使える表現
Worksheet 2①　「スピーチ原稿①」、Worksheet 2②　「スピーチ原稿②」
※本時では、Worksheet 2②「スピーチ原稿②」を使用して発表準備を行う。

My Project「自己紹介」1：モデル文紹介

Career City, Wadachi JHS1
Project 1, Worksheet 1①

自己紹介をしよう

クラスのみんなに英語で自己紹介をしましょう。趣味や特技、クラブ活動のことなどを、これまでに学習したいろいろな表現を使って発表しましょう。あなたはどんなことを話してみたいですか。

1. はじめに、2つの自己紹介を聞きましょう。

2. 今聞いた自己紹介ＡとＢの英文を読んで、下の「自己紹介の構成」になっていることを確かめましょう。

A

Hello, everyone.
I'm Sato Taro.
I'm a student at Kita Junior High School.
I'm from Tsukuba city.
I like shogi.
I'm in the shogi club.
I practice shogi every day.
Thank you.

B

Hi, class.
I'm Tsukuba Hanako.
I'm a Minami Junior High School student.
I'm twelve years old.
I live in Wadachi city.
I like volleyball.
I'm on the volleyball team.
Thank you.

自己紹介の構成

導入	はじめのあいさつ
	↓
本文	名前•学校名 ＋ （a. 出身地•住所　b.ペット　c.趣味•好きなこと　d.部活動　e.年齢）
	↓
結び	終わりのあいさつ

3. もう一度英文を読んで、それぞれの「本文」部分に書かれている内容を a～e から選び、話に出てくる順に並べましょう。

A　（本文）：名前・学校名　＋（　　）　⇒　（　　）　⇒　（　　）　⇒　（　　）

B　（本文）：名前・学校名　＋（　　）　⇒　（　　）　⇒　（　　）　⇒　（　　）

My Project「自己紹介」2：自己紹介で使う表現

Career City, Wadachi JHS1
Lesson 3, Worksheet 1②

1　あなたのスピーチ原稿を書きましょう。はじめに、今まで学習した自己紹介に使える表現を教科書から探して書き取り、復習しましょう。新しい自己紹介の表現も使ってみましょう。

● 名前･学校名

I am _____.（私は～です。）

My name is _____.（私の名前は～です。）

I'm a _____.（私は～中学校の生徒です。）

● 出身地･住所

I'm from _____.（私は～出身です。）

I come from ___(Tsukuba)_____.（私は(つくば)出身です。）

● 兄弟･姉妹

I have _____.（私は～がいます。）

● 趣味･特技、好きなこと(歌手、スポーツ、食べ物、音楽、教科など)

I love soccer (the best)（私はサッカーが(一番)大好きです。）

I like _____.（私は～(食べ物)が好きです。）

I like _____.（私は～(教科)が好きです。）

I play _____.（私は～(スポーツ)をします。）

I play _____.（私は～を遊びます。）

I speak _____.（私は～を話します。）

I study _____.（私は～を勉強します。）

I practice _____.（私は～を練習します。）

I'm good at baseball.（私は野球が得意です。）

I'm not good at baseball.（私は野球が得意ではありません。）

● 部活動

I'm a member of the school band.（私は吹奏楽部の一員です。）

I'm in[on] the _____club[team].（私は～部に入っています。）
※和英を使って所属している部活動を書いてみよう。

2　導入の所と、結びの表現は次のいずれかから選びましょう。

● 導入

Hello. / Hi, Everyone. / Hello, Everyone. / Hi, class.

● 結び

Thank you. / Thank you for listening.

My Project「自己紹介」3：スピーチ原稿①

Career City, Wadachi JHS1
Lesson 3, Worksheet 2①

「スピーチ原稿 ①」

Worksheet 1②の表現を参考にして、あなたのスピーチ原稿を書きましょう。

導入　「はじめのあいさつ」を書きましょう。

本文　あなたが話したいことを6つ選んで○をつけ、話す順に番号を(　　)に書き入れましょう。

話したいこと	順番
□　名前	(　　)
□　学校名	(　　)
□　住所・出身地	(　　)
□　年齢	(　　)
□　住んでいるところ	(　　)
□　兄弟・姉妹	(　　)
□　ペット	(　　)
□　姉妹	(　　)
□　趣味	(　　)
□　特技	(　　)
□　好きな歌手・タレント	(　　)
□　好きな食べ物	(　　)
□　好きな音楽	(　　)
□　好きなスポーツ	(　　)
□　好きな科目	(　　)
□　部活動	(　　)
□　その他…内容【　　】	(　　)

結び　「終わりの挨拶」を書きましょう。

Class　　Number　　Name

My Project「自己紹介」4：スピーチ原稿②

Career City, Wadachi JHS1
Lesson 3, Worksheet 2②

「スピーチ原稿 ②」

Worksheet 2①「スピーチ原稿①」で準備した内容をもとにして、自己紹介の文を書きましょう。

導入

はじめのあいさつ

_____

本文

話したい事　　内容

(　　) _____

_____

(　　) _____

_____

(　　) _____

_____

(　　) _____

_____

(　　) _____

_____

(　　) _____

_____

結び

終わりの挨拶

_____

Class　Number　Name _____

８　本時の評価規準

１　自分の好きなことについて、興味・関心を持ち、積極的に対話ができたか。（関心・意欲・態度）
２　動作動詞の絵などを参考にしながら、自分のことを相手に会話を通して言う（伝える）ことができたか。（表現）
３　一般動詞の文の作り方、否定文、疑問文に関する知識を身に付けている。（知識・理解）
４　英語の質問に素早く反応して答えたり、大きな声で英語を読んだり話したりできたか。（表現）

［追録］　指導案作成者から読者の皆様へ　―キャリア教育の視点から特に工夫したこと―

英語の基本は話す・聞くことなので、よりよい人間関係の下、集団の活動を通して、自分の考えを相手に適切に伝えることのできる能力を身に付けるとともに、相手の考えを受け止める態度を英語の授業の中で行うことができることを大事にした。特に生徒同士が、自分の考えや相手の考えを恥ずかしがらずに、話し合ったり、言葉で表現したり、まとめ・発表しあったりすることを大切にする授業となるように考えた。　本指導案でキャリア教育の視点から特に工夫したことは、普段実施している英語の授業に、キャリア教育における諸能力のコミュニケーション能力である人間関係形成能力と社会形成能力を高めることができる指導案となるよう工夫した。キャリア教育は、特別なことではない。生徒の自己紹介の発表に、「今までとは違う新たな自分を紹介すること」で、他者に新たな自分を理解させるようにした。発表原稿を作る時に、プラスワンの情報を入れることを大事にした。英語が苦手な生徒は定型文を用いるが、上級者には、定型文にプラスワンを入れることで内容が広がるように指導するようにした。英語はコミュニケーションの道具なので、話すこと・聞くときのマナーを学ぶことは、普段の生活に必要なことを身に付けさせることができると考えた。そして、キャリア教育の視点を普段の授業に付加することは、生徒の学習が深い学びへと進化すると考えた。

（修士課程　教育研究科　スクールリーダーシップ開発専攻　1 年　　小出　和代）

【文献】

文部科学省（2015）『Hi, Friends 2!』東京書籍
笠島準一編著（2015）『NEW HORIZON English Course 1』東京書籍
東京書籍、『「NEW HORIZON 年間指導計画作成資料」平成 28 年度用 NEW HORIZON 年間指導計画作成資料 1 年』、https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/chu/keikaku/eigo/index.htm
（2017 年 8 月 30 日最終閲覧）引用
文部科学省（2011）『中学校キャリア教育の手引き』教育出版株式会社
文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説　特別活動編』
文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説　特別活動編』
文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説　道徳編』
文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説　外国語』

道徳の時間(特別の教科　道徳)指導案

轍中学校　教諭　　宮本　慧

[轍中学校1年生　「特別の教科　道徳」におけるキャリア教育]

轍中学校第 1学年の道徳の時間(「特別の教科 道徳」の試行的先行実施)においては、本校 1年生の四つのキャリア教育の目標のうち、「自分が多くの人とのつながりの中で生活していることを理解し、将来の夢や目標につながるような、自らの関心や良さを発見することができる」という目標を中心に据える。「特別の教科　道徳」における、キャリア教育に関係する年間指導計画は以下の通りである。

平成28年度　歌里亜市立　轍中学校　1年生　キャリア教育年間指導計画「特別の教科　道徳」

4月	相互理解，寛容 （傾聴スキルを身につけるソーシャルスキルトレーニングを用いた道徳教育）	10月	
5月		11月	
6月		12月	
7月		1月	向上心，個性の伸長 （世界に一つだけの花『中学生の道徳　かけがえのない　きみだから 1 年』、自分らしく生きるとは？）
8月		2月	社会参画，公共の精神，勤労 （1 月に発見した自らの関心や良さを振り返り、社会参画のあり方をより具体的にする）
9月		3月	

入学したばかりの生徒は、まだ学校生活に慣れていない。そこで 4 月の活動では、生徒がお互いに打ち解けあい、相手とよりよいコミュニケーションができることを目的として、傾聴スキルを取得するソーシャルスキルトレーニングによる道徳教育を行う。具体的には、まず導入において、相手が発言することに全て「そうだね」という「そうだねゲーム」や、友達の話したことに「！」か「？」のカードとジェスチャーのみで相槌をうつ「！？ゲーム」などを行い、緊張をほぐす。次に先ほどの活動を踏まえ、相手に気持ち良く話を聞き、また聞いてもらうにはどうすればよいか、生徒の発言を中心に考えていく。最後に、こうして発見した傾聴スキルをまとめるとともに、日常で生かせるよう継続的に指導する。

1月の主題「自分らしく生きるとは？」は、国語科で1月に予定されている「読書に親しむ」へのつながりを意識して実施する。特に、道徳科指導計画の第2時の活動と、国語科指導計画の第2時の活動を連携させていきたい。本実践では、自分らしく生きるとはどういうことか、自分の良さや関心はどこにあり、どんな夢や目標をもってキャリア設計をしていくかを、授業を重ねていく中で深めていけるように構想している。

2 月の活動では、9 月に探求した自身の関心や良さを振り返るとともに、個人の長所を生かした社会参画のあり方について、歌里亜市の人々の生き方を学ぶことによって、将来の自分像を具体的に深める。

これらを通して、2年次の職場体験活動、3年次の進路決定を見据えて、1年次のこの段階で自身のキャリアへの関心を高め、学習意欲や学校生活の充実度を向上させていきたい。

1. 授業実践の日時：平成 29 年 1 月 16 日（月）
2. 学級：轍中学校 1 年 2 組 32 名（男子 16 名、女子 16 名）
3. 資料：「世界に一つだけの花」学研『中学生の道徳　かけがえのない　きみだから 1 年』24-27 頁。
4. 主題名：**あなたらしさってなんだろう？**

5. 主題の目標・ねらい
（1）本主題の目標・ねらい
第 1 時　自分らしく生きるとはどういうことかについて、クラスメートの考えを尊重しながら、自分の考えをもつことができる。
◎A　主として自分自身に関すること　個性の伸張
○B　主として人との関わりに関すること　相互理解，寛容
第 2 時　自分らしく働くとはどういうことかについて、実際の人々の生き方から自分の考えをもつことができる。
◎C　主として集団や社会との関わりに関すること　勤労，公共の精神
○B　主として人との関わりに関すること　友情，信頼
第 3 時　クラスメートを尊重し、その人の良さやキャリアについて考えたことを、誠実・公平に伝えることができる。
◎B　主として人との関わりに関すること　親切，思いやり
○C　主として集団や社会との関わりに関すること　公正，公平，社会正義
第 4 時　自分の良さや関心について発見し、これからのキャリア設計を考え、それに向けて努力しようとすることができる。
◎A　主として自分自身に関すること　希望と勇気，努力と強い意志
○C　主として集団や社会との関わりに関すること　よりよい学校生活，集団生活の充実

平成 27 年 3 月に告示された「中学校　特別の教科　道徳」では、平成 20 年 3 月版の目標に掲げられた「道徳的価値」から「道徳的諸価値（下線筆者注）」へと転換がなされている。そのため本実践も、中心となる道徳的価値、それを補完する道徳的価値を設定した。

（2）本主題とキャリア教育との接点
轍中学校 1 年生のキャリア教育の目標の中でも、「②自分の良さや個性に気づき、それに基づいて将来進むべき方向性について自分なりに考えることができる」を「特別の教科　道徳」における中心的な目標としている。

6. 主題全体の指導計画

時	活動名	学習内容・活動	留意点及び評価の観点
1 本時	自分らしく生きるとは	「世界に一つだけの花」を読み、自分らしく生きるとはどういうことかについて、自分の考え、意見を発表しあう。	自分らしく生きることについて、自分の考えをもち、そのことに関心を抱くことができる。（個性の伸張） お互いを尊重しながら考えを聞き、発表することができる（相互理解，寛容）
2	自分らしく生きている人を探してみよう	歌里亜市教育委員会が小学校 3・4 年の社会科の副読本として配布している「わたし	自分や周りの人にとって、働くことの大切さを知ることができる（勤労，公共の精神）。 「自分らしさ」を見つける活動において、生

		たちの歌里亜市」を活用して地域について学習した後、教員が作成した資料を用い、キャリア形成について関心を深める。	徒がお互いに助け合えるような場を設定する（友情，信頼）。 国語科「読書案内」と連携させ、必要な情報を読み取る能力を養う。
3	あなたらしさを見つけてみよう（1）	クラスメートの良さをみつけ、その人の「自分らしさ」を踏まえてキャリア設計をする。	相手のことを思いやり、良さをみつけて伝えることができる。 （親切，思いやり） どのクラスメートとも分け隔てをせず、その人の良さを真剣に探し、伝えることができる。 （公正，公正，社会正義）
4	あなたらしさをみつけてみよう（2）	前時の活動を踏まえて、自分らしさを再発見し、将来の夢や目標について考える。	自分の関心や良さに気づき、自らの夢や目標を抱く。夢や目標がまだ見つからない者は、それを見つけようとする。 そして、それに向かって希望をもって努力しようとすることができる。 （希望と勇気，努力と強い意志） お互いの夢や目標をみつけ、達成するために、これからの学校生活を充実させようと努める。 （よりよい学校生活，集団生活の充実）

全体計画の第二時に活用する「わたしたちの歌里亜市」は、各市町村の小学校で活用されている社会科の副読本を想定している[1]。こうした副読本は、その情報量の多さから小学校で十分に活用されていない場合も考えられる。そこで、初めにこれらを活用して、小学校の学習を振り返ると共に、地域についての知識を深める。次に、これらに記載されている地域の発展につくした人々に焦点を当てて、その人々の生き方に関する資料を教員が提示する。その人々の生き方について学ぶことにより、郷土愛を育み、地域の人々の生き方について関心を高める。

7. 本時の指導

（1）本時の目標・ねらい

初めに、本時の目標は次の通りである。

自分らしく生きることについて、自分の考えをもち、そのことに関心を抱くことができる（個性の伸張）。
お互いを尊重しながら考えを聞き、発表することができる（相互理解、寛容）。

次に、本時のねらいについて述べる。平成 27 年 7 月告示の『中学校学習指導要領解説　特別の教科道徳編』には、「向上心，個性の伸長」の指導の要点において「中学校の段階では，入学して間もない時期には，他者との比較において自分を捉え，劣等感に思い悩んだり，他者と異なる不安から個性を伸ばそうとすることに消極的になったりすることもある」と論じている。ここでいう個性とは「その人固有の持ち味」を指し、個性を伸ばすとは「固有の持ち味をよりよい方向へ伸ばし，より輝かせること」と定義される。そして「個性を生かし伸ばしていくこと」は「人間の生涯をかけての課題」であり、「他者との関わりの中で自分らしさを発揮している生き方」、「自分自身が納得できる深い喜びを伴った意味ある人生を生きる」という「充実した生き方」を追求することが学習目標として掲げられている[2]。本校では「将来の夢や希望を持っている」と答えた生徒の割合が全国平均を下回っているという実態がある。

そのため、彼らが希望をもって「充実した生き方」を目指せるよう指導することは、本校の実態、道徳教育の目標、生涯を通じたキャリア形成の観点から極めて重要であるといよう。

しかしながら、「個性の伸長」を指導する上で見落としてはならないことがある。それは、各自が実践する「充実した生き方」が、他者にとって許容される生き方とは限らないということである。例えば、長い間多くの人々に愛されたとある音楽ユニットが、メンバーの考え方の違いから解散の危機に陥っているとする。メンバーにおいて、解散を望む者は「脱退した方が自分の個性が生かせる」、存続を望む者は「グループが残った方が自分の良さが生きる」とそれぞれ意見が対立し、話し合いが延々平行線を辿る。こうした緊張状態は当人たちの間だけにとどまるものではなく、所属している事務所や、彼らを支える様々な職種の人々、そしてメンバーを心配するファンなどに大きな影響を与えている。これはあくまでも仮想の事例だけれども、あらゆる「個性の伸長」が社会において全て無条件に認められるわけではないということは示せたのではないだろうか。

また別の事例を示すと、学校での勉強やテストは自分の個性をだめにする、だから学校には行かないと主張する生徒がいたとする。彼は、自分の個性は学校では測れないところにあり、世界を放浪した方が「充実した生き方」ができると考えている。そういう生徒に「そうだね。君の生き方を尊重するから、学校にこなくていいよ」とためらいなくいえる教員はそれほど多くはないだろう。その理由として

- 勉強やテスト程度でだめになる個性は、個性ではない
- その生徒の個性観と、教員が把握しているその生徒の個性にズレがある
- 学校に通わずに世界を放浪して生きていけるほどの個性があるとは思えない

など様々な回答が予想される。ここで重要なのは、

- 個性はみる人によって変わる、すなわち価値中立的な個性はありえないということ
- 他者の個性を判断するときに、望ましい個性とそうでない個性に分類する作業からは逃れられない
- あらゆる個性が無条件に許容されるわけではない

ということである。ここを踏まえ、他者を尊重した独りよがりにならない「個性の伸長」を目指さないと、自己実現のためには周りの人はどうでもいいという自分勝手な「個性の伸長」をしてしまうことになりかねない。そこで本実践では、「個性の伸長」の大切さを踏まえた上で、どのような「個性の伸長」が望ましく、また望ましくないのかを生徒に考えさせる授業を行う。具体的には、本時の前半において「自分らしく生きること」の大切さを認識する。それを踏まえ、本時の後半では「自分らしく生きられれば何をしてもよいのか？」を中心発問とし、「よく生きる」とはどういうことかについて生徒に考えさせることによって「道徳的判断力，心情，実践意欲と態度を育てる」ことをねらう。

(2) 資料観

本資料のタイトルにある「世界に一つだけの花」とは、2003 年にリリースされたアイドルグループ SMAP の楽曲であり、その歌詞は本教材の途中に挿入されている。以下ストーリーの概要を簡潔に述べる。

本資料は、「あなたらしさって何ですか？」という問いかけから始まる。中学に入学したばかりの「ぼく」はこの問いに「何て答えたらいいのかわからなかった」。なぜなら、「授業中、特に積極的に発言するわけでもな」く、「部活のサッカーも、レギュラーになれるほど上手じゃない」として、「何のとりえもなく、いてもいなくても変わらない」と考えていたからである。しかし、ある出来事がきっかけで沙友理さんや先生に「ぼくらしい」ところを見つけてもらい、「新しい自分を発見」する。そのとき、テレビから流れてきた「世界に一つだけの花」を聴いたことで「ぼくらしく生きること」の大切さに気づき、一人ひとりが輝いて見えるようになった。そして、「もっと輝かなくちゃ。ぼくらしく……」というメッセージを伝えるところで本資料は終了となる。

さて、このストーリーにおいて、おさえておくべき要点は二点ある。第一に「ぼく」の自分らしさは、友人の「沙友里さん」や先生といった他者の言葉をきっかけに発見したということである。先生は、後片付けを褒められた「ぼく」が自分だけじゃないと答えたことを、「佑樹（「ぼく」のこと。著者注）らしい答え方だな」と述べている。また「沙友里さん」は、「きちんと自分の仕事をやり通すところが、

佑樹君らしい」と述べている。これらの言葉をきっかけに、「ぼく」は「自分らしさ」を発見するのである。つまり、他者や社会との関係の中で個性が発見されるということが本資料から読み取れる。こうした他者の重要性を生徒に認識させることによって、「自分らしさ」とは独りよがりに見つかるものではないということを伝えたい。なお、本要点において注意すべきことが二点ある。一点目に、発見した「自分らしさ」が他の人と一致しても構わないということである。二点目に、クラスがお互いの良さについて伝えあえるような雰囲気でないと、あまり生徒の道徳性の向上に寄与しないということである。また、クラスに孤立していた生徒がいた場合、彼彼女は誰からも「自分らしさ」について発見してもらえず、自信をなくしてしまう恐れがある。

第二に、「ぼく」は「世界に一つだけの花」の歌詞をきいて、「ぼくらしく生きること」の大切さに気づくということである。そのため、こうした経緯を踏まえつつ、歌詞のどこが「ぼく」を「はっと」させたのかをおさえる必要がある。本ストーリーの展開と歌詞を照らし合わせて考察すると、今まで他者と比べて自分を卑下してばかりいた「ぼく」が、「一人一人違うのにその中で一番になりたがる」ことのおかしさに気づき、自分自身の「花」＝個性、良さを咲かせることだけに「一生懸命になればいい」という考えに至る。なぜなら「No.1 にならなくてもいい」、「もともと特別な Only one」なのだから。そうして「ぼくらしく生きていく」と、「毎日が楽しい」ものになり、周りの仲間も「一人ひとりがとても輝いて見えるように」なった。つまり、優劣をつけるような比較ではなく、個々人の個性、良さを認め尊重することによって「自分らしさ」を発見することができ、人生が豊かなものになるというメッセージが読み取れるといえよう。

なお、本要点においても注意すべきことが三点ある。一点目は、本資料は努力しなくてもいいということを推奨しているわけではないということ、二点目は、学校の教育活動から競争はなくならないという現実である。「自分らしく生きること」を、嫌な現実から逃避する口実にしてはならない。具体的には、「勉強なんてしなくていいよ。どうせぼくは頭が悪いから。人と比べなくても、もともと特別な Only one だからいいじゃないか」として、ありのままの自分を肯定するという名目で、逃避としての現状維持を正当化することは避けなければならない。また、「No.1 にならなくていい」というのも、ある種理想論的な側面があることを教師は留意しておかなくてはならない。なぜなら、テストで順位をつけたり、部活動で優勝を狙ったり、偏差値の高い高校進学を希望するなど、教育活動において競争を推奨する場面は枚挙にいとまがないからである。一位を目指すことが必要な場合もある、競争自体が絶対悪というわけではないと教師が認識しておかないと、本実践が嘘くさいものとなってしまう危険がある。

そして三点目は、「自分らしく生きること」と身勝手に生きることは違う、ということである。厳密には人それぞれ考えが異なるであろうが、学校現場においてはこのことを十分に押さえておかなければならない。そうでないと、「ぼくらしく生きていくから先生は口出ししないでください」という生徒の意見に大義名分を与えてしまう。この点は、「いかに生きるか」という生徒一人ひとりの道徳的実践に関わってくる。本時の後半では、このことを中心に議論を深めていき、授業後に道徳の実践意欲と態度を高められるように授業を展開していきたい。

(3) 展開

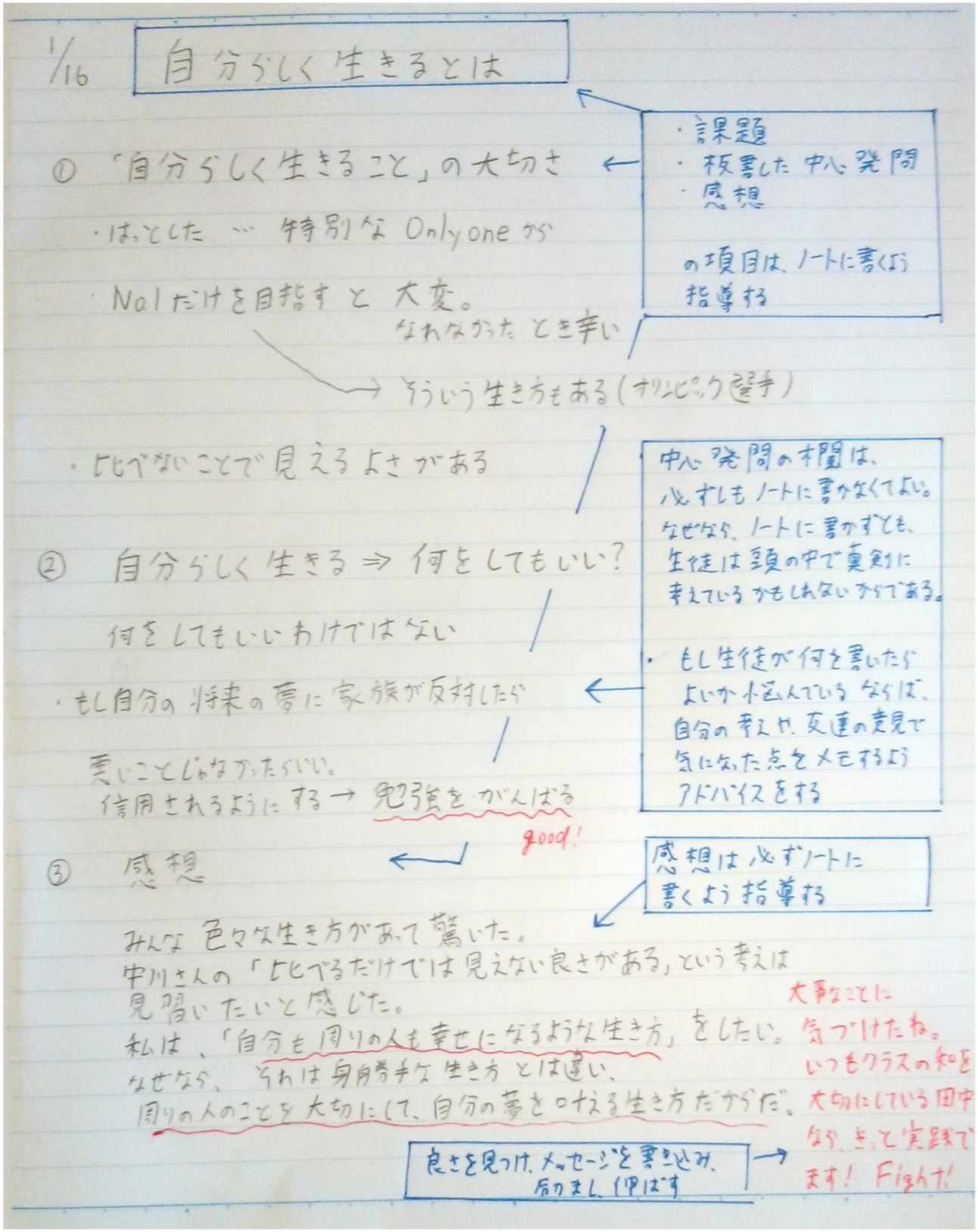
	学習活動と予想される生徒の反応 （○は教師の発問。・は予想される生徒の反応を指す）	授業形態	指導上の留意点と評価
導入 5分	① 全体の見通しと、本時の学習内容を確認する。 ② どうして「自分らしく生きること」が大切かを生徒に問いかける。 ○ どうして「自分らしく生きること」が大切なのだろう？ • 「自分らしさ」がよく分からない • みんな同じ生き方だとつまらないから • 一度きりの人生を後悔しないため	一斉	① 全体の見通しとして、これから 4 時間の活動で、将来の夢や目標を探して発表することを生徒に伝える。また、そのために本時は「自分らしさ」について考えることを伝える。 ② 「自分らしさ」の大切さを考えるにあたり、具体的な「自分らしさ」を発言していく。教師自身の考えを述べたり、友達の良さについて発言させてもよい。考えさせるのが目的のため、あまり意見がでなくてもよい。
展開Ⅰ 15分	③ 資料「世界に一つだけの花」を読み、「自分らしく生きること」の大切さについて考える。 ○ 「ぼく」はこの歌詞のどこに「はっとした」のだろう。それはどうしてだろう。 • 「もともと特別な Only one」というところ。 • 今まで人と比べていたから、比べなくていいというところに「はっとした」と思う。 ○ どうして「自分らしく生きること」が大切なのだろう？ • No.1 だけしか目指していないと、なれなかったときに辛いから。 • いつも誰かと比べていると、順番をつけることができない、その人の良さが見えなくなるから。 • ・比べないことで見えるよさがあるから。	個人 一斉	③ 途中に「世界に一つだけの花」の歌詞が挿入されているところがある。そこで、SMAP の楽曲「世界に一つだけの花」を流す。 • どうして「ぼく」は「自分らしさ」を見つけられたのかを問いかけ、他者の存在の重要性にも気づかせる。 • No.1 を目指しても目指さなくてもいい。それよりも大切なことは、自分や友達の良さをみつけて、「輝いて」生きること、ということを生徒に気づかせる。 • ・「競争に勝つことが自分らしさだ」という意見も多様な生き方の一つとして肯定する。クラスメートが様々な生き方を志向していると知ることも学習の一環と捉える。
展開Ⅱ 20分	④ 「自分らしく生きること」ができれば何をしてもよいか問いかけ、「よく生きること」について考えを深める。 ○ 「自分らしく生きること」ができれば、何をしてもいいのだろうか？ • 人に迷惑をかけるような生き方はよくないんじゃないかな。 • でも、迷惑をかけてでもやりたいことがあったらどうするの？ • どうしてもやりたいことがあったら、我慢しなくてもいいと思う。 • わがままに生きることと、「自分らしく生きること」は違うよ。 ○ 「自分らしく生きる」にはどうしたら	一斉	⑤ 展開Ⅰで「自分らしく生きること」の大切さを抑えた上で、具体的な生き方について考えを深める。 • 「一人一人違う種を持つ」、「もともと特別な Only one」だから、誰に何を言われようと好き勝手に生きればいいのではないか？と問いかける等をして生徒の考えを深める。 • 話し合いが深まらない場合は、「身勝手に生きること」がなぜいけないのか、生徒に具体例を出させながら考えさせる。 • 展開Ⅰ・Ⅱともに、生徒の発言とのやりとりや、その発言を全体に投げかけることを通して、クラス全体で考えを共有し深めて

	いいのだろう？ • クラスメートとの関わりの中で「自分らしさ」を見つける。 • 今の生き方が身勝手な生き方じゃないか考える。 • ・誰にも譲れない大事なものを探して、それを大切にして生きる。		いけるように努める。 • ・「自分らしく生きること」は自分一人だけでの問題ではないということ、他者との関わりや社会の中でどのように生きていくかを考えることが大切だと気づかせる。最終的に、生徒一人一人がどういう生き方をしたいか、自分自身のこととして考えさせたい。
終末10分	⑤ 最後に、これからの活動を再度予告し、今日の授業を通じて考えたこと、感じたことを道徳ノートに書かせる。	個人	⑤ 何を書いたらいいか分からない生徒に対しては、本授業を振り返り、これからどんな生き方をしたいかについて書かせる。

8. 本時の評価について

自分らしく生きることについて真剣に考え、自らの考えを発表したりノートにまとめたりしているかを、評価の対象にする。文部科学省が再三指摘しているように、道徳の評価は特定の考えを押しつけたり、入試で利用するものではない。特に、生徒が記述した内容を元に、自らの夢や目標を見つけられるよう「励まし」、「伸ばす」積極的な評価を行う[3]。また、轍中学校では生徒一人一人に「道徳ノート」を作成させ、授業において活用している。この試みは平成 29 年度 4 月から歌里亜市内の小中学校全体で共通に実施される。このノートは授業中に考えをまとめ、感想を記述するだけではなく、日々の生活において道徳的実践を行ったことや道徳について考えたことも適宜自由に書くよう指導している。教師はこのノートを定期的に回収して閲覧することにより、生徒の良さを発見するのみならず、メッセージを書き込むことで「励まし」、「伸ばす」積極的評価を行うことができる。さらに今後は、小中 9 年間にわたってノートが積み重なることにより、生徒が自分自身の成長を実感し、自己肯定感を高めることや、キャリアパスポート[4]の材料に生かすことも構想している。

資料　道徳ノートの例


1/16
自分らしく生きるとは
・課題
・板書した中心発問
・感想
の項目は、ノートに書くよう指導する
① 「自分らしく生きること」の大切さ
・はっとした … 特別な Only one から
・No1だけを目指すと大変。
なれなかったとき辛い
→ そういう生き方もある（オリンピック選手）
・比べないことで見えるよさがある
中心発問の欄は、必ずしもノートに書かなくてよい。なぜなら、ノートに書かずとも、生徒は頭の中で真剣に考えているかもしれないからである。
② 自分らしく生きる ⇒ 何をしてもいい？
何をしてもいいわけではない
・もし自分の将来の夢に家族が反対したら
悪いことじゃなかったらいい。
信用されるようにする → 勉強をがんばる
good!
・もし生徒が何を書いたらよいか小込んでいるならば、自分の考えや、友達の意見で気になった点をメモするようアドバイスをする
③ 感想
感想は必ずノートに書くよう指導する
みんな色々な生き方があって驚いた。
中川さんの「比べるだけでは見えない良さがある」という考えは見習いたいと感じた。
私は、「自分も周りの人も幸せになるような生き方」をしたい。
なぜなら、それは自分勝手な生き方とは違い、
周りの人のことを大切にして、自分の夢を叶える生き方だからだ。
大事なことに気づけたね。
いつもクラスの和を大切にしている田中なら、きっと実践できます！ Fight!
良さを見つけ、メッセージを書き込み、右のまん中に伸ばす

［追録］指導案作成者から読者の皆様へーキャリア教育の視点から特に工夫したことー

本指導案の目的の一つとして、道徳の教科化を念頭において作成された資料を用いて、キャリア教育の要素を含んだ道徳の授業を構想することが挙げられる。また、いわゆる分かりきった答え当てゲームのような展開ではなく、生徒一人ひとりの生き方に訴える「考える道徳」、「議論する道徳」を重視した展開になるよう腐心したつもりである。道徳の教科化自体は未だ賛否両論があり、筆者自身の立場も揺れ動いているのが正直なところである。しかしながら、実際に教科化は決定してしまい、資料の好悪に関わらず「教科書」を用いて道徳を教えなければならない状況となってしまった。それならば、そうした制約を受け入れつつも、どう工夫すれば生徒の生き方に響く授業ができるか考える方が大切なのではないだろうかと悩みながら、本指導案を作成していた。拙作が、実際に現場で教育に携わる先生方の一助になれば幸いである。

（人間総合科学研究科　博士前期課程　教育学専攻　1年　　宮本　慧）

【註】

[1] 「歌里亜市」は架空の自治体であるため、今回は、三重県松坂市の「わたしたちの松坂市」、神奈川県で作成された「わたしたちの神奈川県」などを参考とした。
「わたしたちの松坂市」
http://fukudokuhon.jp　（2016年8月23日最終確認）
「わたしたちの神奈川県」
http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f531430/　（2016年8月23日最終確認）

[2] 平成27年度7月告示『中学校学習指導要領解説　特別の教科　道徳編』29〜30頁。
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2015/07/29/1356257_2.pdf（2016年8月23日最終確認）

[3] 文部科学省「道徳の評価はどうなる？？」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/__icsFiles/afieldfile/2016/06/17/1222218_001.pdf（2016年8月23日最終確認）

[4] 文部科学省は、「特別活動については、（中略）自己の生き方・キャリア形成につなげていく仕組みを導入する観点から、特別活動の学級活動・ホームルーム活動に『一人一人のキャリア形成と実現(仮称)』を位置づけるとともに、『キャリアパスポート(仮称)』の活用を図ることを検討する」とある。ここでは特別活動を想定しているものの、「特別の教科　道徳」の領域で同様の試みをすることも可能である。
文部科学省「資料3-1 次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）（総論部分)」2016年8月1日、44頁。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/08/03/1375316_3_1_1.pdf（2016年8月23日最終確認）

総合的な学習の時間指導案

轍中学校　教諭　　野田　紘史

［轍中学校 1 年生総合的学習の時間におけるキャリア教育］

1. 接続を踏まえつつ、轍地区の事について知る。

学習指導要領において、総合的な学習の時間では、日常的な生活（地域での生活も含む）の中で、教科横断的に、自主的な input/output（言語活動を含む）をする事が求められている[1]。また、本学では 2 年生になると、轍地区の事業所で職場体験活動をする事が必須となっている。

上記の事や学年の目標等から、1 年次の総合的な学習の時間では、小学校との接続を意識しつつ、轍地区そのものについて、様々な切り口から「学ぶ」事が求められる。轍地区についての様々な知見を獲得する事で､本地区についての良さや課題を､当事者意識を持って考えられるようになると共に、2 年次の職場体験でも、当事者意識を持つ事ができるようになる。また、小学校での地域学習をより深める効果もある（問題解決の視点を持って考えることができるようになる、等)。

2. 日常の学習を活かして、自らの手で探究する。

「学び」とは、従来のような教員が一方的に話して生徒がそれを聞き取って覚える形式によってではない。生徒達自身が、その切り口から自身の関心・興味に照らして、何を探究し・何を伝えたいのかを明確化し、それらを実行する中で獲得する。それを実行する事で、自身が行うべき事について自覚し、進んで計画的に取組む事ができる。

日常の学び（教科学習）についても、この時間の中で､「活かせる」モノであると意識できるようにする。それによって、「剥落する知」ではなく、「身に付いたそれを、自覚的・非自覚的を問わず、効果的に活用できる知」となる学習になる事が期待される（これには、各教科担当の先生方の協力は不可欠であり、教科を横断した学際的協力体制の構築が求められる)。

3.「学び」そのものや、地域学習を通して、自他を知覚し尊重する。

轍中学校には、2 つの小学校区から生徒が来ている。その為、一年次には、異なる性質を持つ集団同士が入り混じり、それぞれの校区についても考え合わせると､「多様性のある集団」が出来上がることになる。この為､「多様性」と『(自らとは異なる)「他者」の尊重』を意識して､「排除」ではなく「共生」を選択できるような生徒になる教育を必要とする事になる（生徒指導上も、これは必要となる)。少なくとも､「他者」と「学び合う」仕組みの構築は不可欠である。総合的な学習の時間では、その「多様性」の根本原因となる「地域」を扱う事で、それに取り組む。生徒が相互に、それぞれの「地域」について学ぶ事で、自らとは異なる「他者」の知覚と受容を学ぶ。

また、それを行う為に、まず自らの地域を知り、それと共に自己の Identity を知る（全てではなくても良い)。これによって、自己肯定・自己受容が得られ､「他者」受容の基盤となる。

【年間指導計画】

4～7 月：轍地区の防犯・防災マップを作ろう

9～1 月：轍地区の観光マップを作ろう

平成 28 年度 1 年生　総合的な学習の時間　年間指導計画

<table>
<tr><th>月</th><th>総合的な学習の時間</th><th>内容</th></tr>
<tr><td>4</td><td rowspan="4">轍地区の防犯・防災マップを作ろう。
⇒防犯については、例えば、通学路や買い物等で使う道路の街灯の数や、過去に何か事件・事故があったのか、（何も無くても）注意するべき事は何か、についての探究｛原因と（あるのであれば、）再発防止策も｝。その上で、自分達で対策を考え、発信する。
防災については、例えば、住んでいる場所周辺で、過去に何か自然災害があったのか、（何も無くても）注意するべき事は何か(自治体での取り扱いはどうなっているのか)、についての探究｛原因と（あるのであれば、）再発防止策も｝。その上で、自分達で対策を考え、発信する。
「歌里亜節」のような地域の伝統・伝承に含まれる防災要素も題材として取り上げる。
⇒生徒の安全確保、(生徒達による)小グループによる話し合いとミニ発表による学び合い、最終回近くでの「発信」による言語活動、探究や対策作り等の中での学びの活用・地域の知見獲得、などがねらい。
※「発信」・・・警察署の地域課の方/歌里亜市の防災担当部署の方を招き、模造紙や「レジュメ」で発表をさせる（グループで)。それについての講評も貰う。
※マップ・・・轍地区の道路だけが書かれた白地図に、「ポイント」の印と、そこに各要素/対策が纏められた吹き出しのようなものを付けたもの。個人情報に配慮し、自宅の位置については印を付けず、自宅のある地区に印を付ける形にする。</td><td>最初の 1 時間は（通学路や日常で使用する道路での）防犯（交通安全を含む）の基礎事項を説明。
・交通安全
・変質者
・ひったくり
・強盗　　等
次の 1 時間は、（学校や自分の住んでいる場所の）防災についての基礎事項を説明。
・水害
・土砂崩れ
・地震
・火災　　等
自分が住んでいる所/自身の通学路（通学バス使用者はバス停までの。それも距離が無ければ、日常的によく使う区間の道について）について地図（マップ）に纏める。その際、沿道にどのような施設・事業所があるのかを盛り込む。
⇒話し合いで、ここを足した方が良い・ここはどういう意味か、といった事を交流させる。その後、1 時間を用いてミニ発表。</td></tr>
<tr><td>5</td><td>4 月に纏めたマップに左記の防犯要素・防犯対策/防災要素・防災対策について盛り込んでいく。図書館での調べ学習もする。参考資料の配布もする。
⇒1～2 時間、3.11.の話をする（コミュニティについての話も含める)。</td></tr>
<tr><td>6</td><td>⇒話し合いで、ここを足した方が良い・ここはどういう意味か、といった事を交流させる。その後、1 時間を使って、ミニ発表。
7 月の「発信」に向け、準備を開始する。「地域」が多様になるように、4 人ずつのグループを組み、作業させる。この際、「仕事」が「分担」されるように、予め教員が割り振る等の「配慮」もする。
⇒話し合いで、ここを足した方が良い・ここはどういう意味か、といった事を交流させる。</td></tr>
<tr><td>7</td><td>「発信」をする。その講評を元に、個人で最終レポートを纏める。</td></tr>
<tr><td>8</td><td></td><td></td></tr>
</table>

9	轍地区の観光マップを作ろう。 ⇒轍地区の観光マップを作る事を通して、同地区の事業所や産業/伝統工芸や伝統芸能などを知る事ができる。そして、地域の資源とそれを活かそうとする為に、考えを巡らす事ができるようになる。 ここでは、既存の観光スポットを紹介するのではなく、身近なスポットを観光の対象とする。 ※「発信」・・・歌里亜市の観光担当部署の方等を招き、模造紙や「レジュメ」で発表をさせる（グループで）。それについての講評も貰う。 ※マップ・・・轍地区の道路だけが書かれた白地図（場合によっては、歌里亜市全体）に、「ポイント」の印と、そこに「要点が纏められた吹き出し」、又は、「紹介文章のようなもの」を付けたもの。	最初の 2 時間は、「観光になりうるもの」や「観光マップの例（どのようなマップが見やすく行きたくなるか)」についての説明をする。 自分が住んでいる所/自身の通学路（通学バス使用者はバス停までの。それも距離が無ければ、日常的によく使う区間の道について）に沿道のスポットに焦点を当てて、その中から観光スポットになりそうなものを選んで纏める。7 月までの成果も活用。 どうしても、無いという生徒には、歌里亜や外開とのアクセスなどを考えてもらう。 図書館での調べ学習もする。参考資料の配布もする。 ⇒話し合いで、ここを足した方が良い・ここはどういう意味か、といった事を交流させる。その後、1 時間を使って、ミニ発表。
10		
11		
12		1 月の「発信」に向け、準備を開始する。「地域」が多様になるように、4 人ずつのグループを組み、作業させる。この際、「仕事」が「分担」されるように、予め教員が割り振る等の「配慮」もする。 ⇒話し合いで、ここを足した方が良い・ここはどういう意味か、といった事を交流させる。もし、あった時には、「○○（看板等）があったらもっと良い」等の主張を反映させる。
1		「発信」をする。その講評を元に、個人で最終レポートを纏める。
2		
3		

▲配慮事項

・生徒達の意見の発信や、通常の調査段階において、人間関係トラブルが起こり得る事は「想定される」。そこで、注意深く（各教員の協力で）観察を続ける必要がある。

・配布の参考資料等は、中学 1 年生向けに編集する必要がある。

・「正解は無い」事を必ず伝え、浸透させる事。

・(特に 2 学期)、轍地区を扱う際、どうしても轍地区の「外」にも触れたいと生徒が主張した時、又は、轍地区の「外」に触れさせざるを得ない時には、柔軟に対応する。

1. 授業実践の日時：平成 28 年 5 月 17 日（火）6 時限

2. 学級：轍中学校 1 年 4 組 32 名（男子 16 名、女子 16 名、計 32 名）

3-1.大単元名：轍地区の防犯・防災マップを作ろう。

3-2.小単元名：東日本大震災と地域コミュニティ

4.単元の目標・ねらい

（1）大単元・小単元の目標・ねらい

大単元での目標・ねらいは 3 つある。1 つは、生徒への早くからの安全教育である。轍中学校では、小学校より長距離を通う生徒が多くなる事で、生徒達の安全へのリスクが高まる。そこで、そのリスクを回避する為に行う。2 つ目は、通学路や地域といった題材が、身近かつ必要性の感じられる題材の 1 つである為である。3 つ目は、小中高の接続を考慮する上で、この題材はそれについての方針等が出されており、接続も踏まえた教育の意義が保証されている点である。

小単元では、2011 年 3 月 11 日に発生した東日本大震災後に、地域コミュニティ・の災害時における存在意義が注目された事に焦点を当てる。そして、（主に防災の面で）地域コミュニティがどのような役割を果たすのかについて、生徒に理解してもらう事を目指す。

（2）教材観（題材選択理由）

年間で扱う二つの大単元は、教科横断的な内容にしやすいものである。勿論、各教科の流れを阻害しない配慮は必要であるが、身近な題材を用いつつ、自身の成果が活用できる事による自己肯定感の高まりや、教科学習への効用への高まりが期待できる。

その中で、地図というコンテンツに焦点を当て、年間を通して扱う理由は、地図を用いる能力を身に付ける必要性・小学校段階での学びとの接続の他、視覚情報による分かりやすいプレゼンテーションを行えるようになるというねらいがある。特にプレゼンテーションは、パワーポイントの使用が近年の主流であるが、それ以外にも用いる事のできるコンテンツがある事を知っておく事で、将来、多様な形での説明方法を用いる事ができるようになる。

（3）大単元・小単元とキャリア教育との接点

大単元については、1 年次のキャリア目標である「轍地区の良さや課題に気づく」・「自他の良さや個性にきづく」を達成する為の、1 つの切り口として用いる。前者は、防犯・防災の地域での経緯や取り組みを通して獲得する。後者は、2 小から生徒が来る事によって起きる、生徒の地域的多様性の中で、相互の地域学習による学び合いを通して獲得する。

小単元は、キャリア目標の「轍地区の良さや課題に気づく」の達成を目指すステップの 1 つである。東日本大震災が発生した直後やその後に起きた事象を学ぶ事を通して、歌里亜市轍地区の人間として、災害時にどのように振舞うか・地域コミュニティの意義を自らで咀嚼しどう活用するか、などの事を考えられるようにする。

5.単元（小単元）全体の指導計画

回	時間数	内容	備考
1	1	東日本大震災について説明し、特にその時「地域」で何が起こったのかを理解する。 下記留意点に配慮した、参考資料等を準備して用いる。 被災時、及び、被災直後の事象を、「自助」「共助」「公助」に分けた後、「共助」「公助」の面で、地域コミュニティにどのような機能があったのかを話す。 また、「地域コミュニティ」が震災によって崩壊してしまった地域では、具体的にどのような変化と影響があったのか、という事も話す。	社会科などへ「越境」しない為に、被災直後に何が起き・どう対処が為されたのかといった事に重きを置く。 【授業道具】 ワークシート
2 （本時）	1	初めに、轍地区では大地震が起きた際にどのような事が起き得るのかを考える。 次に、教員が作成した、「轍地区での地域防災の取り決め（事	【授業道具】 ・ワークシート ・教員作成参考

		業者と自治体との協定を含む)」・「事業者や個人が公にしている地域での取り組み」などが纏められた参考資料を配布し、説明を加える。 そして、生徒達に、 ① 作成したマップにおいて、教員の配布した資料の内容はどのように関係するか（それらの取り組みなどに関係する箇所はあるか。無かったとしたら、何故無いのかを考えてみる)。 ② 轍地区のそれら取り組みは十分か不十分か（後者ならどうすれば良いか)。 の二点を個人で考えてもらう。小グループで意見交換をした後、個人の考えを再度纏めてもらう。	資料

（留意点）・被災地から避難してきた生徒は、本学級にはいない。
・参考資料等については、予見し得る生徒の心情に配慮して選定・構成される。
・もう 1 コマ増やせるのであれば、ゲストスピーカーをお呼びすることを検討する。地域の事業所で何らかの取り組みをしている人・取り決めを結んでいる人や、社会福祉協議会や民生委員など防災に関わっている組織の方。

6.本時の指導

（1）本時の目標・ねらい

轍地区の地域コミュニティとその取り組みある事について知り、防災の面でどのような意義と課題を持つのかを考える事ができる（キャリア目標と関連)。それらの問題点を考え、その問題理解を前提とした改善策を考えてみるという作業を通して、地域に対する当事者意識を高めると共に、考えを交流する事による他地域・他意見との接触から、自他の良さに気付けるようになる。

（2）展開

時間配分	学習内容と活動	指導上の留意点
導入 5 分	轍地区で地震が起きたら､どんな事が起き得るかを生徒に問いかける。	発言してもらうのがベスト。どうしても無い時は、教員からの提示。
展開 1 10 分	教員作成の参考資料を配布し､「轍地区での地域防災の取り決め(事業者と自治体との協定を含む)」・「事業者や個人が公にしている地域での取り組み」について、説明を加えて説明する。	
展開 2 10 分	ワークシートを用いて､生徒達にワークをさせる（上記単元展開の①②部分)。	①において、場所が分からないなどで手間取っている生徒がいたらサポートする。
展開 3 12 分	小グループで考えを交換させる。	教員は巡視しつつ、意見の促しや、活かすべき意見への気付きの補助などをする。
まとめ 13 分（7 分＋6 分）	再度、個人で考えを纏めさせる。 自己評価シートの作成をさせる。	

(3) ワークシート

ワークシート

5 月 17 日　1 年_____組_____番　名前_____

① 自分で作ったマップをみて、今日の話で出た取り組みなどに関係している場所あったでしょうか。あったとしたら、どのように関係しているでしょうか。また、無かったとしたら、何故無いのでしょうか。

討論後

② 轍地区の防災は、それらの取り組みで、十分でしょうか。十分でない（不十分）ならば、どうすれば良いでしょうか。

討論後

7－1.本時の評価について

自己評価シートによる自己評価。

1 年次の総合的な学習の時間では、各ターム（小単元）の区切りとなる時点で、生徒達による自己評価をさせる。タームごとに、目標となる課題が設定されており、生徒達自身に、どれくらいそれに取組めたか・どれくらい達成できたかを評価してもらう。数直線評価[2]と、説明を書いてもらう。それらの関連性・詳細性を評価する。

尚、それらは纏めて、1 年次の終わりにファイリングして生徒に返却し、生徒に自身の成長を自覚させる。生徒の人生におけるキャリア全体の中での、自己を振り返る為の資料でもある。

7－2.自己評価シート

自己評価シート

_____月_____日　1 年____組____番　名前_____

(1) 他の人の意見を活かして自分の考えをまとめられた。

できなかった　　できた

(2) 轍地区の防災への取り組みが理解でき、その意義・課題・改善策などが考えられた。

できなかった　　できた

［追録］指導案作成者から読者の皆様へ―キャリア教育の視点から特に工夫したこと―

本時の指導案を作成する上で留意したのは、「中学 1 年生の総合的な学習の時間であること」「小学校段階との接続を考える必要があること」「生徒達のバックグラウンドが多様であること」の 3 点である。また、2 年生では職場体験活動をする事が定められており、それとの接続を考える必要もあった。それらの結果として、内容や方法に多くの配慮をし、本指導案ができあがった。

内容自体は、斬新なものではないが、一つのテーマを長期的に扱える利点を活かし、深い内容と多様な方法を用いた計画を設計した。これによって、中学一年生段階における他者との学び合いについての教育も、時間をかけて行う事が可能となった。生徒達が「継続的に物事を最後までやり遂げられる」「成果を残せる」という体験ができる事も、本指導案の意義の一つである。

最後に、歌里亜市の交通網（大単元「轍地区の観光マップを作ろう」に関わる）について記載しておく。歌里亜市の交通網は、大変整っている。例えば、隣の外開市にある国際線も就航している空港から歌里亜市内の駅まで、「快速エアポート外開」が 15 分に 1 本ずつ運行されている（別に、リムジンバスもあり）。また、JR 線には、外開市と隣接している事から、「ホームライナー歌里亜」や「歌里亜快特」「歌里亜急行」など優等種別も運行されている。また、土休日には観光客向け臨時列車も存在する。高速バスについても、外開市との関係で多くの路線があり、各都市と連絡している。路線バス網も、歌里亜市の重点施策に取り上げられた事で、歌里亜市の運営する路線や、民営企業の路線、デマンド型交通など、多様な形で整備されている。

（人間総合科学研究科　博士前期課程　教育学専攻　1 年　野田（のだ）　紘史（こうじ））

［註］

[1] 文部科学省『中学校　学習指導要領』（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/sougou.htm　最終閲覧：20160724）。

[2] 数直線画像引用元
（http://www.bing.com/images/search?q=%e6%95%b0%e7%9b%b4%e7%b7%9a&view=detailv2&&id=45FA70C8B16EB0D8E36A72CEAA72112AB513B08F&selectedIndex=50&ccid=Htsf3sef&simid=607991817755102979&thid=OIP.M1edb1fdec79f18f02480235cdbe95a9co0&ajaxhist=0　最終閲覧：20160819）

［文献一覧］

・『「防災まちづくり・くにづくり」を考える』（内閣官房国土強靭化推進室）
http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokudo_kyoujinka/pdf/textbook.pdf　（最終閲覧 20160731）
・『学習教材「防災まちづくり・くにづくり」教師用参考資料』（内閣官房国土強靭化推進室）
http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokudo_kyoujinka/pdf/kyousi_sankou.pdf（最終閲覧 20160731）
・『わたしたちの美郷町』（美郷町教育委員会教育推進課）
http://www.town.misato.akita.jp/fukudokuhon/809.html　（最終閲覧 20160731）
・『わたしたちの掛川市』（掛川市教育委員会）
http://www.city.kakegawa.shizuoka.jp/data/open/cnt/3/1908/1/0all.pdf　（最終閲覧 20160731）

学級活動指導案

轍中学校　教諭　　小牧　叡司

［轍中学校１年生学級活動におけるキャリア教育］

特別活動 WG では第一学年のキャリア教育の目標と学習指導要領における特別活動の目標を踏まえ、以下の目標を設定する。

（１）学校での学習を日常生活や将来の生活と結びつけて考えることができる。
（２）集団活動を通して、自分の良さや個性に気づき、それに基づいて将来進むべき方向性について自分なりに考えることができる。
（３）学校生活においてしなくてはならないこと、すべきことを見つけられたか振り返り、進んで取り組み、特に割り当てられた役割の中で状況の改善ができる。
（４）轍地区の行事とそれを支える人びとについてインタビュー調査等によって調べたことをもとに、学級において理解を深め、轍地区の良さや課題に気づくことができる。

第一学年のキャリア教育の目標を達成するために、特別活動においては、以下の四点を重視した。第一に、特別活動が他の教科等におけるキャリア教育の中核的な活動となること。第二に、「自分の良さや個性に気づく」ことを特に学級での集団活動を通して促すこと。第三に、学校生活の振り返りの時間となること。第四に、人々の社会における役割を広くとらえ、会社等で「働く」以外にも、地域のために「働く」ことに目を向けさせ、地域の人の役割についてインタビュー等を通して調査し、学級において理解を深め、轍地区の良さや課題に気づくことができることである。

特別活動とりわけ学級活動はキャリア教育の中核としての役割を持つ。したがって、学級活動においては、生徒の学校生活全体を通したキャリア教育を行うことが重要である。そのため、学級活動は、各教科等における生徒の学びの中核にとどまらず、部活動や委員会活動、係活動等を含めた生徒の学び全体の中核として機能するよう配慮する。そのためには、例えば学級活動における学校生活の振り返りの際は、係活動や委員会活動の振り返り等も行うこととする。

特別活動・キャリア教育の指導計画

時期	時数	主な学習活動	キャリア教育との関連	学校行事
4 月	1 1	・学級組織づくり、係・委員会活動の目標の設定 ・クラスメイトを知ろう、学級目標、個人目標の設定	・目標（３）学校生活における役割 ・目標（２）自分の良さや個性	始業式 入学式 新入生歓迎会 部活動集会
5 月	1 2	・この１か月の振り返り ・体育祭に向けて	・目標（１）学校での学習と日常生活	
6 月	1	・体育祭の振り返り		体育祭 期末テスト
7 月	1 1	・係・委員会活動の振り返り ・夏休みに向けて	・目標（３）学校生活における役割	球技大会
8 月				
9 月	1 1 1	・夏休みの振り返り ・合唱祭に向けて **◎どうして勉強をするの？**	 ・目標（１）学校での学習と日常生活	中間テスト
10 月	1 1	・校外学習に向けて ・合唱祭の振り返り	・目標（３）学校生活における役割	合唱祭
11 月	1	・校外学習の振り返り	・目標（１）学校での学習と日常生活	校外学習
12 月	1 1	・私の大切にしたいこと ・地域の行事を支える人びと	・目標（２）自分の良さや個性 ・目標（４）轍地区の行事	期末テスト 新入生１日体験入学 生徒会役員選挙
1 月	2	・地域の行事のインタビュー	・目標（４）轍地区の行事	
2 月	1	・卒業生を送る会に向けて	・目標（３）学校生活における役割	期末テスト
3 月	1 1	・自分を知ろう **◎1 年生の振り返り**	・目標（３）学校生活における役割 ・目標（１）学校での学習と日常生活	卒業生を送る会 卒業式 終業式

※　◎印は指導案を掲載した題材を示す。

１．授業実践の日時：平成 28 年 9 月 26 日（月）3 時限
２．学級：轍中学校 1 年 1 組 32 名（男子 16 名、女子 16 名）
３．題材名　どうして勉強をするの？

４．題材について
（１） 生徒の実態

本校生徒は、全国学力・学習状況調査では全国平均とほぼ同じかそれ以上の成績である。しかし、小学生のころから国語・算数・理科の勉強が好きな生徒は全国平均を下回る。特に 1 年生から 3 年生にかけて学習内容の抽象度が増すと、授業内容の理解が困難になる生徒が増え、同時に学習に対する意欲も低下する傾向をみとることができる。

1 年生に焦点を絞れば、比較的学習に対する意欲は高く、学習に積極的に取り組む姿も見られる。しかし、学習内容の抽象度が高くなるにつれて、意欲が低下することを踏まえれば、2 学期に入ってから意欲の低下がみられることが予想される。

（２） 題材設定の理由・目標

上述の生徒の実態を踏まえ、本題材は 9 月に取り扱う。9 月は夏休み明けで学習への「切り替え」をしなければならず、かつ、全教科において学習の抽象度が高くなると思われる時期である。このような時期に学校でのすべての学びが日常生活においても、将来においても重要であることに気づかせる機会を設定する。その理由は、自らの学びが将来の生活において意味があるということに気づかせることで、生徒の学習意欲を喚起するためである。

本題材では、「勉強をしたくない」仮想人物を設定し、その人物の将来の生活と学校での学びとの関連性について考えさせる。この活動を通して、学校での学びが将来の生活につながっていることを、生徒に実感をもって理解させることを目標とする。

なお、本題材における具体的な人物設定は以下の二点を重視したものであり、学級の様子や生徒の実態をもとに変更する必要がある。第一に、全教科に言及していること。ただし、担任の担当教科である社会科は、班の数と教科の数を合わせることと、生徒に余計な気をつかわせることになることを回避するために除いた。第二に、生徒が実感を持てるような考えを例示していることである。

５．題材指導の目標・ねらい
（１）本題材の目標・ねらい

本題材は 1 時間の活動であるため、本題材の目標が本時の目標と一致する。前述の題材の目標を達成するために、以下の目標を設定した。

○　学級における話し合い活動に主体的に取り組むことができる。
○　将来の社会における役割を学校での学びと結びつけて考えることができる。
○　学校での学習を日常生活や将来の生活と結びつける意義について理解することができる。

（２）本題材とキャリア教育との接点

本題材のように、自身の将来と現在の学びの結びつきを考えさせ、生徒の学習意欲を喚起することは、各教科やその他の領域を通して生徒の社会的な自立を促すことにつながる。その点に本題材はキャリア教育と接点を持つ。

また、キャリア教育の中核的な活動として特別活動を位置付けることで、各教科での学びを総括的に捉えさせることも本題材では意識している。

６．評価の視点と本授業における評価基準

集団活動や生活への 関心・意欲・態度	集団や社会の一員としての 思考・判断・実践	集団活動や生活についての 知識・理解
学級における話し合い活動に主体的に取り組もうとしている。	将来の社会における役割を学校での学びと結びつけて考えている。	学校での学習を日常生活や将来の生活と結びつける意義について理解しようとしている。

７．本時の展開（５０分）

（１）えいし君の設定

Ⅰ．勉強をしたくない→単に面倒であるとか、ほかにしたいことがあるということではなく、自分がすることになっている「勉強」が果たしてどのような意味があるのかがわからず、意欲がわかない。

Ⅱ．各教科に対するえいし君の考え・疑問

国語	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術・家庭	外国語
話すことができるのにわざわざ勉強をする必要があるの？	パズルみたいで面白いと思うし、簡単な計算は買い物のときに必要だけど、xとかyとかの計算は人生に必要？	小学校のころの実験は楽しかったけど、植物の構造を覚えてなんの意味もないでしょう。	みんなの前で歌うのは恥ずかしい。 将来にどう必要なのかわからない。	僕は芸術家になりたいわけではないから、わざわざ勉強する必要ないと思う。	スポーツは好きだから良いんだけど、嫌いなスポーツをやるのはいやだな。	技術 物は買えばすむのに何で作ったりするんだろう？ 家庭 習っていることがどう勉強になっているのかわからないなあ。	外国の人と話せるようになるのは良いことだと思うけど、外国の人と会う機会って僕には多分ないよ。

（２）展開

	活動内容	指導上の留意点	評価基準と方法
導入（六分）	勉強をしたくない「えいし君」の説明	具体的な人物設定を行い、全教科及び教科外を踏まえた「えいし君」の考えを提示する。 なぜ勉強をするのか、生徒に意見を出させる。「将来のため」や「良い暮らしのため」等の意見から「学校での学びは実生活とのつながりがあるのではないか」という問題提起をする。	

展開（二八分）	各教科の学びはえいしくんの将来とどのようにつながっているだろうか？		
	自分の考えをまとめる(8分) 班ごとに話し合う（10分） クラスで自分たちの考えを話し合う（10分）	議論を具体化させるために、各教科における学びについてそれぞれ分担して考えさせる。 1班：国語、2班：数学、3班：理科、4班：音楽、5班：美術、6班：保健体育、7班：技術・家庭、8班：外国語	【関心・意欲・態度】 【思考・判断・実践】 自分の考えをまとめているか、また、話し合う姿勢・態度はできているかみとる。
まとめ（一六分）	各教科の先生が考える学びと将来との結びつきについてのメッセージを読む ワークシートへの記述 今日の時間に考えたことを自分の言葉でまとめる。	各教科についての考えを示すことで、生徒の各教科についての自分なりの考えを大切にしながら、考え方や視野を広げられるよう配慮する。 学級における話し合いを踏まえて自分の考えを書かせる。 フィードバックは教室内の掲示によって行う。	【知識・理解】 ワークシートの記述。

［追録］指導案作成者から読者の皆様へ―キャリア教育の視点から特に工夫したこと―

今回は「どうして勉強をするのか」という題材を取り扱った。この題材について一般の学校の先生方はどう思われるのだろうか。この類の質問は、できればされたくない「厄介な」質問なのではないだろうか。その「厄介な」質問に真っ向から取り組んでいくことは非常に難しく、またリスクの高いことであると思われるだろう。私は、公立校に教育実習に行った際に「教師は、どうして勉強をするのかと生徒に問われた際の答えを用意しておくべきだ」という指導をいただいた。「教師」は字のごとく「教える師」であるから、なんでも教えたくなる気持ちも理解できるし、なんでも教えるべきだという信念があるのならば、それも理解はできる。しかし、なんでも教えるということを私は好まない。それは、教えられることと教えられないことが世の中には存在すると信じているからだ。

一般的には「どうして勉強をするのか」という問いに対して「うまく答える」ことが求められると思う。実際、インターネットで検索すると、子供にどうして勉強をするのかと問われたときの親の望ましい対応などは山ほどヒットする。しかし、そこで「うまく答える」ことは本当に子どものためになるのだろうか。確かに「自分の進んでいこうとしている道は間違いではない」と自信をつけさせてやることも重要だろう。だが、それで本当に子どもの社会的・職業的な自立を促すことはできるのだろうか。

筆者は子どもたち自身が「どうして勉強をするのか」という問いに対して自分なりの考えをもって生きていくことが重要であると考える。「どうして勉強をするのか」という問いに対する答えは教えられないことである。ここで教えなければならないのは、その問いに答えようとする態度や、考え方、その問いに答えを出すための手掛かりの見つけ方であると思う。中学校１年生の段階では、その考えを広げてやることが特に重要で、自分なりの答えを持つことと同時に視野を広げられるような題材として本題材の作成に取り組んだ。

（人間総合科学研究科　博士前期課程　教育学専攻　１年　　小牧　叡司）

［ワークシート］

どうして勉強をするの？

月　　日

組　　番　名前（　　）

大人は「君の勉強は将来とつながってるんだ」っていうけど、それって本当？

（　　）班　考える教科（　　）

個人の意見
この教科はえいしくんの将来とつながって（ いる ・ いない ）と考える。
その理由は、

からだ。

班の意見
この教科はえいしくんの将来とつながって（ いる ・ いない ）と考える。
その理由は、

からだ。

結局、どうして勉強をするの？
クラスでの話し合いや実際の仕事の内容をふまえて自分の意見をまとめよう。

学級活動指導案

轍中学校　教諭　小牧叡司

１．授業実践の日時：平成 29 年 3 月 13 日（月）3 時限
２．学級：轍中学校 1 年 1 組 32 名（男子 16 名、女子 16 名）
３．題材　1 年生の振り返り
４．題材について
（１） 生徒の実態

本校生徒は、物事を最後までやり遂げてうれしかった気持ちを経験したことが全国平均に比して少ない。その原因には、以下の二つが考えられる。すなわち、第一に目標を設定することをまずしていないために、やり遂げるゴールが見えず、達成感を感じることが少ないこと。第二に、そのような機会を小学生のころから設けてこなかったことである。

（２）題材設定の理由

上述の生徒の実態から、第一学年の特別活動では、「目標を立てる→振り返る」という形で一貫して授業を進めてきた。その集大成に本題材は位置づいている。これまでの学校行事や、教科における学習、部活動、係活動、委員会活動等、振り返るべき点は多くある。そこで、これまでに立ててきた目標や振り返ってきた内容を材料にして、この 1 年間を振り返らせる。

本題材を取り扱うにあたって、主なねらいは以下の二点である。

第一に、集団活動を通して、自分の良さや個性に気づき、それに基づいて将来進むべき方向性について自分なりに考えることを促すことである。そのために、集団での活動を取り入れる。本題材では、自分の一年間をじっくりと振り返るために、二人ペアでの活動を行う。お互いの一年間をともに振り返ることを通して、自他を尊重する態度の形成を促すことを第一の狙いとする。

第二に、この一年間で自らが記入してきた目標と振り返りのワークシートを用いながら振り返りの活動を行うことで、漠然とした振り返りではなく、実感をもって自らとクラスメイトの成長を感じることで、自己肯定感を高めさせることである。

加えて、生徒が作成したワークシートを教師との面談や個別の進路指導における資料として活用することも前提としている。

５．題材指導の目標・ねらい
（１）本題材の目標・ねらい

本題材は 1 時間の活動であるため、本題材の目標が本時の目標と一致する。前述の題材のねらいを達成するために、以下の目標を設定した。

○　学級生活の向上に関心を持ち、自身の生活の振り返りに自主的・自立的に取り組むことができる。
○　学級・学校の一員としての自己の役割と責任を自覚し、振り返りを適切にできる。
○　自身の役割と責任を自覚し、1 年間で果たしてきた役割等について振り返ることの意義について理解できる。

（２）本題材とキャリア教育との接点

本題材とキャリア教育との接点は、以下の二点である。第一に、自身のこれまでの足跡を明文化して振り返ることで、計画的に学習等に取り組む態度を育てることである。第二に、自身の活動を振り返る活動を継続的に行うことで、長期的な資料として本題材で作成した記録を活用することができるようになることである。

６．評価の視点と本授業における評価基準

集団活動や生活への 関心・意欲・態度	集団や社会の一員としての 思考・判断・実践	集団活動や生活についての 知識・理解
学級生活の向上に関心を持ち、自身の生活の振り返りに自主的・自立的に取り組もうとしている。	学級・学校の一員としての自己の役割と責任を自覚し、振り返りを適切にしている。	自身の役割と責任を自覚し、1 年間で果たしてきた役割等について振り返ることの意義について理解しようとしている。

７．本時の展開（５０分）

（１）展開

	活動内容	指導上の留意点	評価基準と方法
導入（五分）	この一年の振り返り これまでのワークシートの配布	入学式から時系列で写真を用いて振り返りを促す。 「これまでのワークシート」とは特別活動で生徒が作成してきたワークシートを各自ファイリングしたものである。	
展開（二三分）	自分の考えをまとめる（15 分） 自分たちの考えを話し合う（8 分）	生徒がこれまでに作成してきた目標についてのワークシートを資料として用いさせる。 10 段階の点数をつけさせる際には、各活動で具体的にどのようなことをしたか振り返らせる。 学級目標は抽象的であるため、生徒なりの解釈で具体的にどのようなことをしたのか記述させる。 2 人 1 組で自分のできたこと・できなかったことを話させる。その際、「達成できたこと」に焦点をあてさせ、お互いを認め合う態度を持たせるよう指導する。	【関心・意欲・態度】 自分の考えをまとめているか、また、話し合う姿勢・態度はできているかみとる。 【思考・判断・実践】 パートナーとの振り返り
まとめ（二二分）	パートナーの紹介（5 分） 話し合いをした相手がどのようなことを達成できたのか、それについて自分はどう感じたかを 2～3 ペア発表させる。 ワークシートへの記述（15 分） 一年を通して達成できた目標と、今日の時間で見えてきた来年度に向けての課題を自分の言葉でまとめる。 教師の言葉（2 分）	パートナーを紹介するときは、達成できたことを紹介させる。 今回作成したワークシートを含めたこれまでのワークシートをもとに、全生徒に対する個別の指導を別の時間に行うことを伝える。その際、生徒の成長についての教師の見とりを伝える。生徒が自身の成長に確信が持てるよう配慮する。	【知識・理解】 ワークシートの記述

［ワークシート］

１年間のわ・だ・ち

わたしたち・だいすき・チャレンジ！！

月　　日

名前(　　)

◇　あなたは以下の活動の目標についてどのていど達成できましたか？

【学級目標】　和を以て貴しとなす

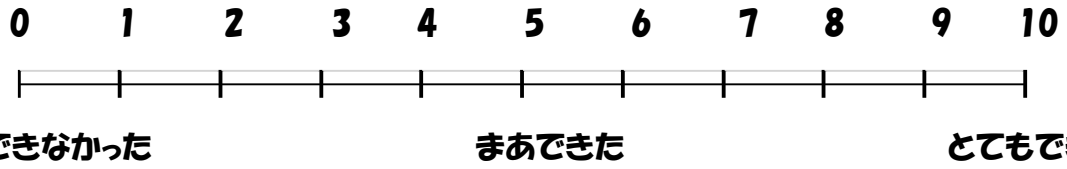
具体的に言うと、私は

できた。　/ できなかった。

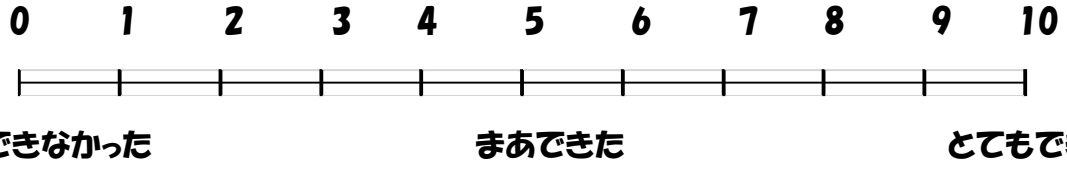
【個人の年間目標】４月に立てた目標を振り返りましょう。

私の目標は、

【委員会活動】



【係活動】



◇　この１年間で達成できたことは何ですか？

わたしが達成できたことは…

◇　達成できなかった目標は何ですか？また、その理由は何だと思いますか？

それでも達成できなかったのは･･･

で、その理由は…

◇　となりの人が達成できたことを書き、それを聞いておもったことを書きましょう。

（　　）**くん/さんが達成できたのは、**

で、わたしは…

◇　まとめ

［追録］指導案作成者から読者の皆様へ―キャリア教育の視点から特に工夫したこと―

キャリア教育＝「進学指導」ではない。キャリア教育＝進路指導でもない。キャリア教育は、すべての教育活動に通底するある種の理念であると筆者は捉えている。キャリア教育をあまり狭義にとらえすぎないことが肝要である。

今回、特に工夫した点は、実際の中学校をイメージし、教員の負担が大きくなりすぎないように、キャリア教育の要素を探しながら、教材開発にも取り組んだ点である。時間は有限であり、一人の教員は常に教員として生きているわけにもいかない。また、教員としても様々な役割やなすべき仕事があって、教育の内容としてなんでもかんでも盛り込むわけにはいかない。そこで、すべての教育活動に通底するキャリア教育の要素を適確にみとり、効果的に扱う必要がある。加えて、特別活動の時間はキャリア教育の中核となる時間で、内容の融通も利きやすいために、キャリア教育に重点的に取り組む際の教材開発とその実践を行うことは適切かつ妥当である。

すべての教育活動を通じて、生徒の社会的・職業的自立を促すことは学校教育の目標とも重なる。キャリア教育とその中核としての特別活動の重要性を意識して指導案を作成した。

（人間総合科学研究科　博士前期課程　教育学専攻　1 年　　小牧　叡司）

執筆者一覧（本号掲載順・所属等は 2017 年 3 月現在）

高野　雅暉	筑波大学大学院 人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻　１年
小牧　叡司	筑波大学大学院 人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻　１年
吉川　実希	筑波大学 人間学群 教育学類　４年
芦沢　柚香	筑波大学 人間学群 教育学類　３年
飯室　和徳	筑波大学 人間学群 教育学類　３年
岡田　泰彰	筑波大学 人間学群 教育学類　３年
グー　リー	筑波大学 人間学群 教育学類　３年
櫻井　龍一	筑波大学 人間学群 教育学類　３年
杉浦　大暉	筑波大学 人間学群 教育学類　３年
筒井　敏志	筑波大学 人間学群 教育学類　３年
藤田　駿介	筑波大学 人間学群 教育学類　３年
細井　雅史	筑波大学 人間学群 教育学類　３年
岡安　翔平	筑波大学大学院 人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻　２年
豊福　篤	筑波大学 人間学群 教育学類　４年
藤田　晃之	筑波大学 人間系 教育学域 教授
迫　将倫	筑波大学大学院 人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻　１年
大脇　和志	筑波大学大学院 人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻　１年
早瀬　博典	筑波大学大学院 人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻　１年
中原　朝陽	筑波大学大学院 人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻　１年
江幡　知佳	筑波大学大学院 人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻　１年
今村　舞	筑波大学大学院 人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻　２年
ｶｷﾓﾌ ﾊﾞｻﾞﾙﾊﾝ	筑波大学大学院 人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻　１年
村松　遼太	筑波大学大学院 人間総合科学研究科 博士後期課程 学校教育学専攻　３年
小出　和代	筑波大学大学院 修士課程 教育研究科 スクールリーダーシップ開発専攻　１年
宮本　慧	筑波大学大学院 人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻　１年
野田　紘史	筑波大学大学院 人間総合科学研究科 博士前期課程 教育学専攻　１年

筑波大学　キャリア教育学研究　第 2 号

University of Tsukuba Journal for the Study of Career Education, Vol. 2

2017 年 3 月 31 日発行　ISSN 2432-1761

編集・発行：筑波大学キャリア教育学研究会

代表　藤田晃之（筑波大学 人間系 教育学域　教授）

〒305-8572　茨城県つくば市天王台 1-1-1

筑波大学人間系教育学域

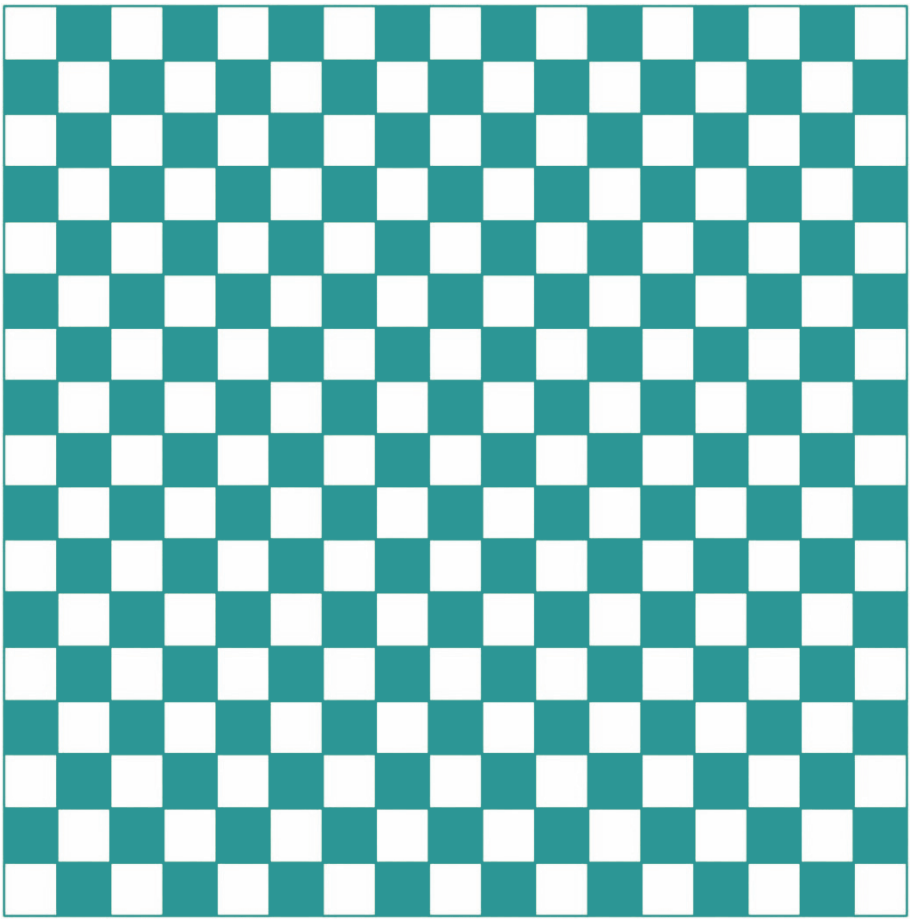
電話　029-853-4598（教育学域事務室）

http://www.human.tsukuba.ac.jp/~tfujita/journal.html

このページは空白です

This page is intentionally left blank/

University of Tsukuba Journal for the Study of Career Education, Vol. 2



March 2017

筑波大学
University of Tsukuba

〒305-8572　茨城県つくば市天王台 1-1-1　筑波大学人間系教育学域
キャリア教育学研究室内　筑波大学キャリア教育学研究会
2017©筑波大学キャリア教育学研究会　All rights reserved