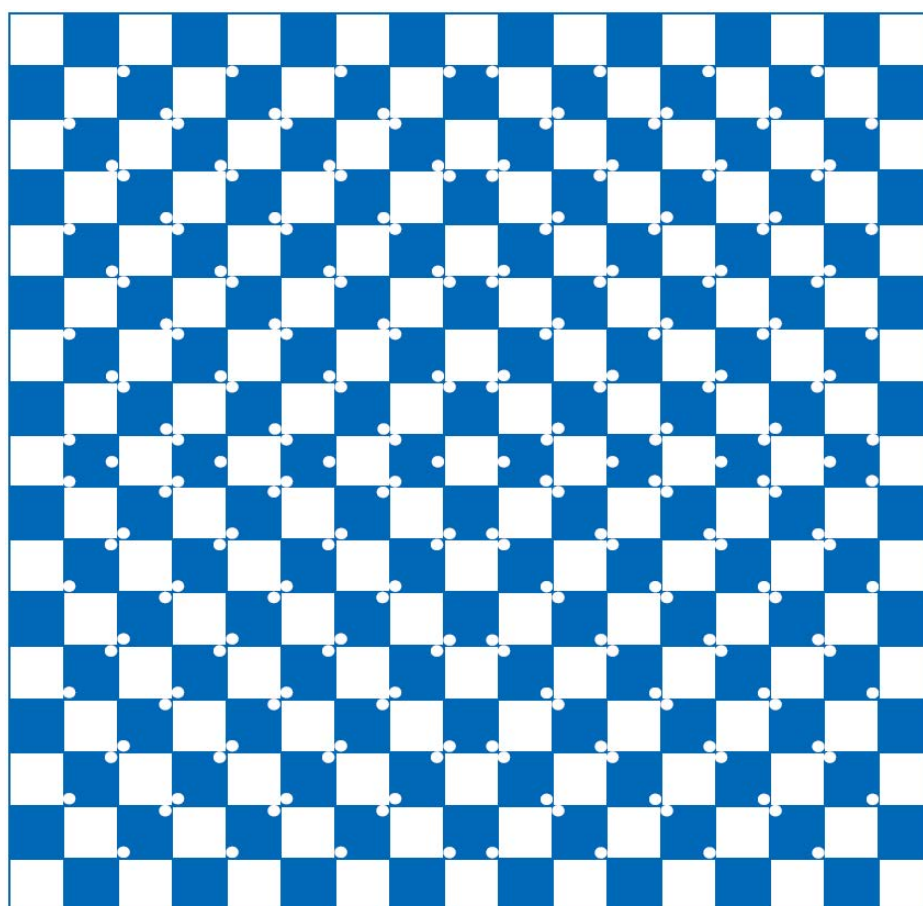


筑波大学

キャリア教育学研究

第4号



筑波大学キャリア教育学会

2022年3月

目次

研究ノート

芦沢	柚香	1970年代アメリカにおけるキャリア教育運動の理念----- —career education の概念整理を中心に—	1
藤田	駿介	ドイツ連邦における前期中等教育段階ギムナジウムでのキャリア教育 の展開----- —バーデン＝ヴュルテンベルク州の2000年代以降の動向を中心に—	10
出原	幹大	ヤングケアラーに対するキャリア支援の必要性と課題----- —「自らを語り得ぬ人々」に着目して—	20
川端	航平	「解放のためのキャリアガイダンス」における理論的課題----- —マジョリティの意識の変容に焦点を当てて—	28
才鷹	武也	将来の職業を見越した大学の学部・学科選択における課題----- —社会構成主義のキャリア理論の日本的文脈への適合性—	34
竹内	千晴	外国人児童生徒等に対するキャリア教育の充実について —外国人集住地域の実践に着目して—	42

修士論文概要

安里	ゆかし	パターナリズムの正当化原理を備えたキャリア教育概念の構築----- —アマルティア・センのケイパビリティ・アプローチの自由概念に焦点 を当てて—	49
----	-----	--	----

資料

芦沢	柚香	日本におけるバルネラブルな状況に置かれた生徒への支援施策-----	54
藤田	駿介		
吉川	実希		
吉川	実希	デンマーク・KUI法（2019年8月16日発効）の特質----- —旧法（2017年ガイダンス法）からの変更点を中心に—	82

図書紹介

松尾	智晶	『現場で使えるキャリア理論とモデル 実践アイデア [選択章訳]』--- ナンシー・アーサー／ロベルタ・ノート／メアリー・マクマホン編集 NPO 法人日本キャリア・カウンセリング研究会監修 水野修次郎／新目真紀／野田百合子監修 金子書房、2021年、¥4,000（税別）	109
----	----	--	-----

University of Tsukuba
Journal for the Study of Career Education
Vol. 4

Contents

Research Notes

Yuzuka ASHIZAWA

The Idea of Career Education Movement in the United States in the 1970s:
Reconsideration on the Concepts of Career Education

Shunsuke FUJITA

The Development of Career Education in Gymnasium in Lower Secondary Education in
Germany: Focusing on the Trends in Baden- Württemberg since the 2000s

Mikihiro IDEHARA

Necessity and Challenges of Career Guidance for Young Carers: Focusing on “Those
Who Cannot Raise Their Voice”

Kohei KAWABATA

Theoretical Issues in Career Guidance for Emancipation: Focusing on the
Transformation of Majorities’ Consciousness

Takuya SAIGAN

Challenges in Selecting University Departments and Faculties based on Anticipation of
Future Work: The Adaptability of the Career Construction Theory to the Japanese
Context

Chiharu TAKEUCHI

Career Education for Foreign Students: Focusing on the Practice in Areas with High
Foreign Student Populations

Other Endeavors

A Master’s Thesis Summary

Research Materials

A Book Review

March 2022

[研究ノート]

1970年代アメリカにおけるキャリア教育運動の理念

—career education の概念整理を中心に—

芦沢柚香（教育学学位プログラム博士後期課程・2年）

1. 問題の所在と研究の目的

新学習指導要領では新たにキャリア教育の充実が明記され、教育活動全体を通じたその取組の一層の推進が目指されている。こうした現状にある中で、日本のキャリア教育と極めて類似性の高い実践、すなわち教員を中核として、初等中等教育段階の全生徒を対象に、全ての教科を通して行われるキャリア教育実践が、1970年代のアメリカ合衆国（以下、アメリカ）において既に「キャリア教育運動（career education movement）」として全米規模で展開されたという歴史は、今日十分に参照されているとはいえない。事実、当該運動を主題に据えた先行研究は、日米両国ともに1970年代当時のものが大部分を占め、日本の先行研究に限ってみれば、それらはあくまで外国の先進的取り組みの紹介・分析という位置づけであり、日本への示唆や導入可能性に関する議論はほとんどなされることなく今日まで至っている¹。このような先行研究の状況に鑑みれば、今日の日本への示唆という観点から改めてキャリア教育運動を論じる必要性について検討すべきである。

その際着目すべきは、当該運動が最終的には強い批判と共に衰退してしまったという事実である。当時なされた主要な批判は「キャリア教育概念が多義的に捉えられ、連邦政策の意図とは異なる実践が散見される」というもの（Dolce 1975; Amioka 1982; 金子 1985）と「キャリア教育実践は基礎学力向上の弊害になる」というもの（Caldwell/ Caldwell 1973; Grubb/ Lazerson 1975; Gilli 1976; 藤田 1991）に大別され、これらの内容から当時の実践の有した課題を浮き彫りにすることで、今日の日本が同じ轍を踏むのを避けることが可能となる。その一方で、これら2つの批判の関係性、すなわち後者のような批判を受けた実践が、連邦政策の意図とは異なる実践であったから批判を受けたのか、それとも連邦政策の意図自体にそうした批判が生じる隙があったのか、という点は先行研究において明らかにされていない。その背景となっているのは、連邦政策として推進されたキャリア教育運動の理念に関する知見の不足である。多くの先行研究は、当時のキャリア教育について、1977年に制定されたキャリア教育奨励法の中で定義された「個人がその生活の一部としての仕事について学び、準備する経験の総体であり、かつ、その経験を通じて、仕事に関する価値観とその他の生活上の役割（家庭生活における役割など）とを関連づけられるようにする経験の総体である」（Career Education Incentive Act, Public Law 95-207, Sec.15, Definitions）という文言を用いて説明している。しかしながらこの文言はあくまで法律上の定義であり、またこの定義が示されたの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かったとの指摘も見受けられる（藤田 1991）。当時のキャリア教育推進者たちは同概念の提唱以後、その新たな概念が示す内実について詳述した多くの著作を残しており、それらを検討することによって初めて、当時目指されていたキャリア教育とはいかなるのもであったのかを明らかにすることができる。そして、このようにキャリア教育運動の理念を正しく捉えることによって初めて、上述の後者のような批判を生んだ課題が政策理念上にあるのか、あるいは実践方策上にあるのかを特定することが可能となり、今後日本への示唆を得るために着目すべき当該運動に関する研究課題が明確となる。

以上を踏まえ、本稿では、法令上の定義に留まらないキャリア教育運動の理念を明らかにすることを目的とする。まずは1960年代の教育改革の状況を踏まえた上で70年代初頭にキャリア教育の全米規

模での推進が図られた社会背景を整理する。その上で、キャリア教育の理念を、主にその推進を担った当事者たちによる同概念の説明に焦点をあてて明らかにする。これらの作業を通して、今日的観点から改めて当該運動を論じる必要性和その際に着目すべき具体的な研究課題を提示することを目指す。

2. 1960年代の教育改革の状況

キャリア教育推進の背景については、金子（1985）において詳しい記述がある。金子はその背景について、①産業構造の変化、②学校教育の「人間化」の要求拡大、③職業教育の地位向上を図る動き、④平等主義の要求拡大、⑤青少年の成人への移行問題の5点を列挙しているが、各要素の関係性についての検討はなされていない。本節では、金子の指摘を踏まえつつ、70年代のアメリカにおいて、キャリア教育が連邦政策として推進されるに至った、当時の学校教育を取り巻く社会情勢を体系的に把握することによって、キャリア教育推進の背景に通底した考え方を明らかにすることを目指す。具体的には、スプートニク・ショック以降のアメリカ国内の教育改革の流れを確認し、キャリア教育が推進され始めた当時、学校教育にはどのような命題が課されていたのか明らかにする。

1957年、ソビエト連邦は人類最初の人工衛星の打ち上げに成功した。この事実はスプートニク・ショックとしてアメリカ全土を震撼させ、非難の矛先は当時盛んに行われていた児童中心主義や生活適応主義に基づく教育へと向けられた。その様子について、ボイヤー（1984）は「1957年、ソヴィエトは184ポンドの人工衛星を宇宙に打ち上げた。その時、アメリカは大きなショックを受けた。我々の持ち前の自信は揺らぎ、我々の生存自体が脅かされていると思われた。そして、その時、この国は世界に対する指導力と自尊心を再度つかもうと決意した。（中略）その第一歩において国民性のすべてをさらして、もっとも熱っぽい議論をし、また熱意をこめて実現化しようとしたことは、紛れもなく公教育自体を再度見直し、結局これに信託することであった。」（ボイヤー1984, p.22）と述べる。こうして、国を挙げての一連の教育改革が始まるのだが、その内容は、学問的教科、その中でも特に自然科学を重視することを強調した教育改革であった。そうした方向性は1958年に成立した国家防衛教育法（National Defense Education Act, Public Law 85-864）によって明確に方向づけられ、その主眼はマンパワー政策としての英才教育の充実、それに伴う理科・数学・外国語教育の振興に向けられていた。その結果、PSSC（物理教育研究委員会、The Physical Science Study Committee）の物理やSMMSG（数学教育研究グループ、The School Mathematics Study Group）の数学、BSCS（生物学カリキュラム研究委員会、Biological Sciences Curriculum Study）の生物など、多数の「新カリキュラム」が科学者たちによって開発された。これらはみな、学校教育において従来までの古典的な学問的知識ではなく、最先端の内容を、しかも科学者の態度をもって学ばせようとする試みであった。

しかしながら、「教育内容の現代化」と呼ばれるこの改革は、結果的には学校教育全体への普及という事態には至らなかった。その主な原因について、根津・吉江（2010）は、①最先端の学問的知識を咀嚼し教材化する教員の力量不足、②最先端の学問的知識についていけない、いわゆる「落ちこぼれ」の増加、③すべての子どもが最先端の学問的知識を学ぶことに対する必然性の欠如、の3点を指摘している。学問的教科の重視と英才教育の推進によって、「一部の学生達は彼等の優れた素質を伸ばすことが出来たのは事実であるが、同時にまた多数の落ちこぼれ学生を増加させたことも否定出来ない。（中略）結果として、少数のエリートと多数の非エリートとに学生を選別差別することにな」（重藤 1986, p.127）り、振り分けられた多くの生徒たちにとって、当時のカリキュラムは彼らのニーズを満たすものではなかったのである。この国家防衛教育法は当初4年間の時限立法として成立した法律であったが、その後67年まで延長されており、国の未来を担うエリートの選抜と養成は1960年代を貫く教育への国家的要請であり続けたと見ることができる。

そしてこうした「教育内容の現代化」政策による英才教育の推進と並ぶ、もう1つの1960年代教育改革の柱は「教育の平等化」政策である。1954年のブラウン判決によって、「分離すれども平等（Separate but equal）」な教育という方針は違憲であるとの判断が下されて以降、十分な進展の見られなかった教育におけるセグリゲーション（黒人に対する人種差別）の撤廃は60年代中頃、大いに推進されたと言

ってよいだろう。そのきっかけは、公民権運動の高揚によって1964年に成立した公民権法(Civil Rights Act of 1964, Public Law 88-352)であった。人種間に横たわる社会経済的格差の是正に向けて、「不利な立場に置かれた(disadvantaged)」子どもたちに平等な教育を与えること、さらに言えば、その後れを埋めるための補償教育を充実させることが時代的な要請となったのである。換言すれば、貧困から脱却するための有効な手段として教育が位置づけられたとも言えるだろう。公民権法成立直後に成立した経済機会法(Economic Opportunity Act, Public Law 88-452)においては、貧困—教育の欠如—失業という悪循環を断ち、教育を通じて経済的な不平等を解消していくことを目指し、同法の定めた「地域社会貧困対策事業」の一つとしてヘッドスタート計画(Head Start Project)が実施されることとなった。そこでは子どもたちの教育的・文化的格差は初等学校入学前より解消すべきという観点から、貧困家庭を対象として就学前補償教育が行われた。その流れを引き継いで、翌年の1965年には初等中等教育法(Elementary and Secondary Education Act, Public Law 89-10)が制定され、特にその第1章に基づいて初等中等教育段階の貧困家庭の子どもたちに対する教育費援助が実施された。

そしてこれらの連邦政府による貧困層に対する教育援助の拡大が職業教育の振興と並行してなされていたことにも目を向けなければならない。アメリカにおいて職業教育は、1917年にスミス・ヒューズ法(Smith Hughes National Vocational Education Act, Public Law 64-347)が制定されて以降、限定された職種に対してのみではあるものの、連邦政府による財政的な援助を受けてきたが、1963年に制定された職業教育法(Vocational Education Act of 1963, Public Law 88-210)は援助の「適用範囲をかつてないほど大幅に拡充した点で評価」(野淵 1984, p.254)されている。その拡充領域において、同法が最も強調した点の1つが、社会経済上及び学習上のハンディキャップを持つハイスクールの生徒及びハイスクール中退者を対象とするプログラムの援助であった。そしてここで言う職業教育とは、「fitting a man for a job」と呼ばれる伝統的な職業教育観に基づく職業訓練を意味しており、職に就くことそのものが重要視され、個々人のニーズは二義的にしか扱われなかった。そこには、国内における構造的貧困が社会問題化してくる中で、なんとか社会全体の安定化を図りたかった連邦政府の思惑があったと推測される。つまり、上述の貧困層への教育援助拡大も、その教育機会の均等化という目的を超えて、その先の雇用対策を見据えたものであったと解釈できる。このような見方は、1970年にニクソン大統領がヘッドスタート計画について、教育機会や教育結果の平等化に資することはあっても、それだけでは雇用問題の解決に繋がらないとして、同計画に否定的評価を下した(田崎／岡部 1986)ことから裏づけられよう。

このように1960年代の教育改革の2本柱となった「教育内容の現代化」政策による英才教育の推進、及び「教育の平等化」政策による補償教育の推進の両者に共通する点として、社会的要請にのみ依拠して設計された改革であったことが指摘できる。一方では東西冷戦が深刻化する国際社会におけるアメリカの地位を確固たるものにする方策として、もう一方では社会問題化した構造的貧困を解消するための方策として、教育が位置づけられたのである。そこでは、そうした教育を実際に受ける生徒たち自身の希望やニーズといったものは全く度外視されていたといっても過言ではない。そうした状況の中でC.E.シルバーマンが『教室の危機』において描写しているような、多くの学校現場、とりわけハイスクール段階において非行、暴力、麻薬、ドロップアウトなどの問題が急増したことは、決して驚くべきことではなかったように思われる。この問題に関して、全米最大規模の教育者団体である全米教育協会(National Education Association; NEA)によって発表された、60年代の教育問題を踏まえて、70年代のカリキュラム内容のあり方を示したレポート『Curriculum for the 70's』においても、「教材革命が展開されるにつれて明らかになってきたもう1つの限界は、個人の内部において知識が統合的に獲得されることができないということである。カリキュラムが1人の人間にとって全体として適切であるためにはどのように計画されなければならないかという問題は、検討されなかった。実情としては、種々の学問的教科が互いに競り合って児童生徒の時間を奪い、注意を引こうとした。それらの教科・教材がどのような相互関連をもっているかということは、児童生徒が自分で探ってみるよりほかはなかった」(Foshay 1970, p.34)と指摘された。すなわち、60年代に行われてきた教育改革は、調和のとれた人

間形成という観点を無視して、知的優秀性の育成に重点を置いたことによって、学問や知識の持つ抽象性、形式性は学習者の実生活との接点を見失い、多様化しつつある生徒一人ひとりの能力、適性、希望等への配慮が不十分であったという批判がなされたのである。また同様の批判は職業教育へも向けられた。1968年に開催された第2回職業指導学国際会議では、職業教育が教養科目、自然科学や人文科学といった伝統的な学問的教科から切り離され、職業学生を他の全ての学生から切り離してきたこと、職業学生に十分な選択の猶予を与えてこなかったこと、という2点が早急に解決すべき課題として示された（職業指導学国際会議 1981, p.67）。

こうしたアメリカ社会全体における教育への眼差しが変化していく中で、教育を人間的なものにしようという、「教育の人間化」の要請が60年代末から70年代初めにかけてアメリカ全土に巻き起こった。生徒の全人的発達を重視した1970年代の教育改革の方向は、質的にますます多様化し、価値観の相違が大きくなっている生徒たちのそれぞれにとって、切実で適切（relevant）な教育を提供するような、柔軟性に富む学校教育の開発であった。そのようなカリキュラムの開発に関して、1969年に開かれて、1950年代中頃からのカリキュラム改革の問題点および今後展望を討議したバレー・カリキュラム会議では、「学問的人間の育成という観点を超えて現代の学校が創り出しほしい知的人間は、わたしたちが個人生活や社会で直面する問題に関心を持ち、喜んでそれらを明らかにし、解決しようとする人間なのである。これは現実生活への知識の創造的応用（転移といってもいい）を要求する」（アイズナー1974, p.179）という主張が提出された。加えて『Curriculum for the 70's』において示された、1970年代のカリキュラムの実践目標の12領域²に代表されるように、カリキュラムは単に学校内における教育課程の改革にとどまらず、学校外における地域社会との連携および生涯教育の主張も含め、極めて多角的に捉えられた。「教育の人間化」政策に基づく教育改革には、既存の学校教育および教育概念の再検討という側面があったのと同時に、その教育概念の中には生涯に渡る全ての教育も含まれており、あらゆる領域の教育を相互に調整し、さらに統合するという教育の総合性という側面も有していた。その中で、全ての教育の基盤となり得る子ども一人ひとりの興味・関心を育てることが重視され、ゆえに、学校教育の中に、いかにして子どもたちにもっと情意的に働きかける要素を含めるか、という課題が最も重要であった。

3. キャリア教育の有した理念

前節にて明らした教育改革の展開を、キャリア教育運動の文脈へ引き付けて捉えたとすれば、60年代の教育改革の2本柱となった「教育内容の現代化」と英才教育、及び「教育の平等化」と補償教育の推進が、社会的要請にのみ依拠したキャリア選択を生徒に強いてきたことへの反省から、「教育の人間化」政策拡大の流れの中で、生徒自身のニーズに応じたキャリア選択を促すための教育として提唱されたのがキャリア教育であったと言えるだろう。本節では、このような時代状況において推進されたキャリア教育とはいかなるものであったのかをその推進を担った当事者たちによるキャリア教育の説明に焦点をあてて、その理念の全容を明らかにする。

はじめに、「キャリア教育」という言葉の提唱者であったマーランドがその言葉の意味を確定させることを慎重に避けていた点を押さえておく必要があるだろう。彼は「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」（Marland 1974, p.5）とし、地域の実情に応じた実践の多様性を強く重視していた。その中で彼が唯一キャリア教育概念について論じた「キャリア教育は、それが将来どんなに洗練された定義を得ることになったにせよ、あらゆる段階の教育改革を伴うものでなくてはならない」（Marland 1974, p.5）という文言は注目に値する。ここでの「教育改革」が指し示す内容について理解するためには、彼が1971年に組織した「キャリア教育定義委員会（the Commissioner's Committee on Defining Career Education）」による以下の定義が役に立つ。

キャリア教育とは、就学前から第12学年までの全てのカリキュラムやカウンセリングに対して、

実社会における仕事の世界との矛盾のない情報と体験活動を組み入れていくことである。キャリア教育の主なねらいは、全ての生徒に充実した職業生活へ移行する準備をさせることである。そのためには、自己理解や意思決定能力といったキャリア選択に必要な基礎力を身に付けさせること、入職レベルの専門技能を習得させること、そして最も重要な方策として、教育を意味あるものとして生徒が捉えられるようにし、生徒が学習に積極的に取り組めるよう働きかけ、全生徒の全教科の成績を向上させることが必要である。就職と進学という選択肢を前にした生徒は、そのどちらか、もしくはその両者を組み合わせる道を含めてキャリア選択をする必要があるため、その時点までに十分な準備がなされ、必要な力を獲得していなくてはならない。キャリア教育は、全ての生徒が必ずこうした重大な意思決定を迫られるタイミングに直面するという認識を前提とした教育である。

(出典：Herr 1975, p.23)

この定義ではキャリア教育の具体的方策として「キャリア選択に必要な基礎力の習得」「入職レベルの専門技能の習得」「教科成績の向上」が列挙されている。これら3つの方策は、全ての生徒が直面する、進路選択をはじめとした重大な意思決定場面において、必要とされる力を獲得するためのものであり、その意味でキャリア教育とは、いわば「選択を援助する」ための教育として概念化されたものであったと捉えられよう。定義の中で取り上げられている学力やスキルの習得はそれ自体が目的なのではなく、生徒一人ひとりにとってのよりよい選択の実現を援助するための手段として求められたものであったと言える。そしてその中でもキャリア教育の「最も重要な方策として」、実社会、特に仕事の世界との関連の中で、生徒に学習の意味を提供することによって彼らの教科の成績を向上させることが示されている。つまりマーランドの言うところの「教育改革」とは、自己意識の醸成や仕事の世界に関する知識の獲得などといった生徒自身の意思に基づくキャリア選択を援助すると同時に、各教科の教育効果そのものを高めるという2側面の意図を持ったカリキュラム改革であったことが推測される。

そしてこうしたマーランドの意思を引き継ぎつつ、より実践に近い目線でその概念構築を行おうとしたのがホイトである。ホイトは多数の著作において様々な定義を提唱したが、まずはその中でも連邦教育局の公式文書としての位置づけを有し、連邦政府としてのキャリア教育概念を捉えることができるHoyt (1974)を検討する。当該文書では、キャリア教育を「人生の一部としての仕事について学習し、それに従事することへ向けて準備することを通じた経験の総体である」(Hoyt 1974, p.6)と定義し、この定義の基本的な前提として次の10項目を挙げている。以下はその要点のみを取り上げる。

1. キャリア教育は、人生の全体に及ぶ。
2. 仕事の定義における中心は生産性である。
3. 仕事には、学生、ボランティア、フルタイムの家事従業者、および余暇時間における諸活動までもを含む。
4. キャリア教育は、仕事についての価値観の多様性を認める。
5. 個人のキャリアや教育は分離されたものではなく、発達のなものとして見る。
6. キャリア教育は全ての者に対するものである。
7. キャリア教育の社会的目標は、仕事を望むようにすること、仕事に必要な技能を獲得させること、その人が満足し、かつ社会に利益をもたらす仕事に従事することについて、全ての人を支援することにある。
8. キャリア教育を通じた個人の目標は、仕事を可能にし、意味あるものにし、人生全体において満足のいくものにするものである。
9. 個人の選択の自由に対する保護とキャリア意志決定の支援は、キャリア教育の中心的関心事である。
10. キャリア教育の実施に必要な専門家は、社会の多くの部分に見られるべきであり、学校教育のなかで雇用されている人に限定されない。

(出典：Hoyt 1974, pp.6-8 をもとに筆者作成)

この定義において最も特徴的なのは、「2.」や「3.」で述べられている「仕事 (work)」の捉え方である。それは雇用関係を前提とした「仕事 (job)」に留まるものではなかった。この「仕事」概念については Hoyt (1972) において、その理解を助ける目的で以下の 8 項目を挙げて詳細な説明がなされている。

1. キャリア教育は、教育関係者によってのみ実践されるものではなく、地域社会全体の運動である。
2. 「仕事」志向の社会においては、有給・無給関わらず、全ての人間が働くことを願っている。
3. 自身の行動は自分のためだけに行っているのではなく、他の誰かから望まれてもいるという事実を知り、実際に行動し、それを達成したいと願う人間の欲求を示す事例が「仕事」である。キャリア教育はこの理解を前提とするものである。
4. 多くの人が、有給・無給関わらず、生涯にわたる「仕事」を通して、自分自身に対しても、他者に対しても、自分を最もよく伝えることができる。
5. 「仕事」についての価値観は、人はそれぞれの個人的価値観に最もふさわしいものを選択して内面化する。
6. 「仕事」をすることができる状態となるには、それをめぐる選択に必要な能力の獲得がなされていなくてはならない。
7. 「仕事」に意義を持たせるために、自分の行いが、自分自身に対しても社会全体に対しても利益をもたらしているという重要な事実について理解する必要がある。
8. 「仕事」から満足を得るために、行動の結果として得られる感覚を心地よいと感じる必要がある。

(出典：Hoyt 1972, pp.3-4)

キャリア選択援助と各教科の教育効果向上を 2 軸に据えたキャリア教育を強調していたマーランドに対し、ホイトはとりわけ前者をキャリア教育の意義として捉えていたことが分かる。Hoyt は、自分自身及び社会の双方へ利益をもたらすあらゆる行いを「仕事」として捉えており、キャリア教育を通じて、生徒一人ひとりが「仕事」についての自分自身の価値観を発見し、それを生かすための支援を受けることによって、どの分野を自らの「仕事」とすべきかを意思決定できるようになると考えている。マーランドの示した「選択を援助する」という概念をより具体化し、自己の価値観と社会において果たすべき多様な役割についての認識を深めた上で、それら双方のニーズを満たすことが可能な「仕事」を選択する過程を支援する実践として、キャリア教育が捉えられていたことが伺える。そしてその実施にあたりホイトが具体的に言及しているのが、上述した定義の前提条件「10.」及び「仕事」についての説明項目「1.」にある地域との連携である。上で挙げた 2 文書においては、この点についてこれ以上の言及は見られないが、彼は数年後、このキャリア教育における地域連携をテーマとした文書を書いている。その Hoyt (1979) では、キャリア教育はコースやプログラムを追加するのではなく日々の授業実践として行うべきであること、その中でも急激に変化していく社会に対応するためには教員の専門性だけでは十分でなく、地域社会との密な連携が必要であること、すなわちキャリア教育とは、多様な教育のニーズを満たすために学校と地域社会の効果的な連携を模索する試みとして定義できると指摘されている (Hoyt 1979, pp.22-24)。ホイトはキャリア教育という概念を語る時、教科の教育効果の向上をその意義として示すことはしなかったが、ここでキャリア教育の実践を「日々の授業実践として行うべき」しており、この点についても 2 人の間に意見の祖語はなかったことが確認できる。

加えてもう 1 点、2 人のキャリア教育概念に共通する捉え方があったことを指摘したい。それは「職業教育の位置づけ」である。これは換言すれば、職業スキルの訓練及び獲得をどのように取り扱うかということである。マーランドはキャリア教育の具体的方策の 1 つとして「入職レベルの専門技能の習得」を挙げており、ホイトはキャリア教育の社会的目標の 1 つとして「仕事に必要な技能を獲得させること」を挙げる。ホイトの定義する「仕事」が広範な概念であるため、その全てが職業スキルのことを指しているわけではないが、無論含まれてはいる。つまり、どちらの文言を検討しても職業スキルの獲得を目指す職業教育はキャリア教育の一部として位置づけられていたと言える。

以上をまとめると、当時の連邦が推進したキャリア教育は「①地域連携を生かした、②効果的な教科学習の在り方を模索し、その中で、③基本的な教科の知識や職業スキルを含む、広い意味での社会参加のための知識・技能の育成を通して、④生徒一人ひとりのキャリア選択におけるよりよい意思決定を援助する取り組み」として構想されていたと言える。

4. まとめと今後の課題

本稿では、今日日本のキャリア教育と 1970 年代アメリカのキャリア教育の共通性を指摘し、当時の政策や実践に関する検討が日本への示唆という観点において重要な意義を持つことを踏まえた上で、先行研究の空隙となっていた、キャリア教育運動の理念の解明を行った。

先ずこうしたキャリア教育の全国的な推進が図られた背景を明らかにすべく、60 年代から 70 年代にかけての教育改革の展開を整理した。60 年代のアメリカにおける教育改革は「教育内容の現代化」政策による英才教育の推進、及び「教育の平等化」政策による補償教育の推進という 2 本柱で捉えられ、この両者に共通する点として、社会的要請にのみ依拠して設計された改革であったことを指摘した。一方では東西冷戦が深刻化する国際社会におけるアメリカの地位を確固たるものにする方策として、もう一方では社会問題化した構造的貧困を解消するための方策として、教育が位置づけられていた。そこでは、教育を実際に受ける生徒たち自身の希望やニーズといったものは全く度外視されていたといっても過言ではなく、こうした反省から、質的にますます多様化しつつある生徒一人ひとりにとって、切実で適切な教育の提供を目指す「教育の人間化」政策が 70 年代初頭以降推し進められていった。そこから、同時代に推進されたキャリア教育においても、その背景には、60 年代の教育改革が社会的要請にのみ依拠したキャリア選択を生徒に強いてきたことへの反省から、生徒自身のニーズに応じたキャリア選択を促すための教育への要請があったことが明らかとなった。そして、このような時代状況の中で連邦政府が推進したキャリア教育の有した理念について、その推進の中核的役割を担ったマーランドとホイットによるキャリア教育の説明に焦点をあて検討を加えた。その結果、当時推進されたキャリア教育は「①地域連携を生かした、②効果的な教科学習の在り方を模索し、その中で、③基本的な教科の知識や職業スキルを含む、広い意味での社会参加のための知識・技能の育成を通して、④生徒一人ひとりのキャリア選択におけるよりよい意思決定を援助する取り組み」として構想されていたと捉えられた。

当時目指されていたキャリア教育の重要な要素として「効果的な教科学習の在り方の模索」、言い換えれば教科教育改革としての側面があったことは実に興味深い。この点についてはキャリア教育の提唱者であるマーランドが詳しく論じており、彼によれば、キャリア教育を通じて、学校での教科学習と実社会との関連を生徒に示すことにより、生徒の学習意欲の向上が図られ、ひいては彼らの教科の成績を向上させることが可能になると考えられていた。しかしながら、本稿冒頭で示した通り、当時キャリア教育へ向けられた主要な批判の 1 つに「キャリア教育実践は基礎学力向上の弊害になる」というものがあった。このキャリア教育に対する認識の祖語が生じた実践上の要因の解明が今後取り組むべき課題として指摘できる。日本におけるキャリア教育推進の文脈に照らし合わせてみても、当時のアメリカと同様、「キャリア教育を実践し、学校生活と社会生活や職業生活を結び、関連付け、将来の夢と学業を結び付けることにより、生徒・学生等の学習意欲を喚起する」（中央教育審議会 2011, p.20）ことが目指されている。事実、2019 年に国立教育政策研究所によって実施された全国調査では、充実したキャリア教育実践を行う教員ほど児童生徒の学習意欲の向上を見取っていることが示された（国立教育政策研究所 2020, pp.15-16）が、アメリカでの先行事例に鑑みれば、両者は必然的な因果関係で結びついているとは限らないと言える。ゆえに、キャリア教育実践において、教科学習と実社会とを関連づけるためにいかなる実践方策を採れば、学習意欲の向上につながるのかを検討することが求められていると捉えられ、そうした状況において、今日日本への示唆を得るべく、1970 年代アメリカのキャリア教育がいかなる実践方策を採り、それらがなぜ批判を生んだのか明らかにすることが喫緊の研究課題となる。

【註】

1. 国内の先駆的研究としては、本文中に挙げているものの他に、仙崎（1973）や野淵（1983-86）などがある。また近年においてキャリア教育運動を検討した数少ない先行研究には、藤田（2014）及び梶原（2017）があるが、いずれも本稿が取り扱うキャリア教育運動の目的に関する議論への言及はない。
2. Foshay（1970）では、カリキュラムの概念が、顕在的な学校カリキュラムと課外教育活動、潜在的な学校カリキュラム、自己意識のカリキュラムなど、極めて多角的に捉えられていることが分かる。

【文献一覧】

- ・アイスナー, E. W. (1974)『カリキュラム改革の争点：ウッズホール会議以後 10 年の発展』（木原健太郎／加藤幸次／高野尚好訳）黎明書房
- ・金子忠史（1985）『変革期のアメリカ教育-学校編-』東信堂
- ・国立教育政策研究所（2020）「キャリア教育に関する総合的研究 第一次報告書」
- ・重藤信英（1986）「アメリカにおける教育改革（その二）—八三年「優れた教育に関する全米教育委員会」による公開報告書 “危機に立つ国家教育改革の緊急課題、を通して—」『日本政教研究所紀要』第 11 巻、pp.117-135
- ・職業指導学国際会議（1981）『第 2 回職業指導学国際会議報告書』職業指導学国際会議事務局
- ・シルバーマン, C. E. (1973)『教室の危機—学校教育の全面的再検討（上・下）』（山本正訳）サイマル出版会
- ・仙崎武（1973）「アメリカの新しい職業教育～キャリア・エデュケーション～の現状と動向」『産業教育』第 23 号(7)、pp.8-19
- ・仙崎武（1996a）「学校進路指導の基礎理論（5）キャリア教育の理念と展開その 1」『産業教育』第 46 号(10)、pp.48-51
- ・仙崎武（1996b）「学校進路指導の基礎理論（6）キャリア教育の理念と展開その 2」『産業教育』第 46 号(11)、pp.48-51
- ・高口明久（1979）「アメリカにおけるキャリア教育運動に関する考察—教育と青少年の雇用問題—」『日本労働協会雑誌』第 21 号(2)、pp.61-72
- ・田崎徳友／岡部宏司（1989）「1980 年代のアメリカにおける教育改革」『福岡教育大学紀要』第 38 号(4)、pp.13-22
- ・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）」
- ・根津朋実／吉江森男（2010）『教育内容・方法（教職シリーズ 3）』培風館
- ・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（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
- ・ボイヤー, E. L. (1984)『アメリカの教育改革：ハイスクール新生の 12 の鍵』（天城勲／中島章夫訳）リクルート出版部
- ・Amioka, S. (1982) “Career Education: John Dewey Revisited”, *Journal of Career Education*, Vol.9(2),

pp.98-109

- Caldwell, M. / Caldwell, R. (1973) "Career Education: Theory and Practice", *The English Journal*, Vol.21(2), pp.908-914
- Dolce, C. J. (1975) "A Critical Analysis of Career Education", *Journal of Career Education*, Vol.2(1), pp.4-16
- Foshay, A. W. (1970) *Curriculum for the 70's: Agenda for Invention*, National Education Association
- Gilli, A. C. (1976) *Modern Organizations of Vocational Education*, Pennsylvania State University Press
- Grubb, W. N. / Lazerson, M. (1975) "Rally 'Round the Workplace: Continuities and Fallacies in Career Education", *Harvard Educational Review*, Vol.45(4), pp.451-474
- Hansen (1977) *An Examination of the Definitions and Concepts of Career Education*, National Advisory Council for Career Education
- Herr, E. L. (1975) *The Emerging History of Career Education: A Summary View*, National Advisory Council for Career Education
- Hoyt, K. B. (1972) "Career Education: What Is It?", Hoyt, K. B. / Evans, R. N. / Mackin, E. F. / Mangum, G. L. (Eds.), *Career Education: What It Is and How to Do It*, Olympus Publishing Company, pp.1-16
- Hoyt, K. B. (1974) *An Introduction to Career Education*, the Office of Education
- Hoyt, K. B. (1977) *A Primer for Career Education: Monographs on Career Education*, the Office of Education
- Hoyt, K. B. (1979) *Monographs on Career Education: Community Involvement in the Implementation of Career Education*, the Office of Education
- Marland, S. P. (1971) "Marland on Career Education", *American Education*, Vol.7(9), pp.25-28
- Marland, S. P. (1974) *Career Education: A Proposal for Reform*, McGraw-Hill
- Marland, S. P. (1976) *Career Education Update*, the Office of Education

[研究ノート]

ドイツ連邦における前期中等教育段階ギムナジウムでのキャリア教育の展開

—バーデン＝ヴュルテンベルク州の2000年代以降の動向を中心に—

藤田駿介（教育学学位プログラム博士後期課程・2年）

1. 問題の所在と本稿の目的

近年、ドイツにおいては大学のドロップアウト率の高さや、ギムナジウム卒業後の進路の多様化に起因して当該学校種における前期中等教育段階（Sekundarstufe I）からのキャリア教育¹の実施の重要性が指摘されている（Stabbert / Schröder 2015, S.32-55）。実際に、2017年に各州文部大臣会議（Kultusministerkonferenz）（以下、KMK）が「学校でのキャリア教育に関する勧告（Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen）」を決議し、特に「ギムナジウム上級段階を併設する諸学校では、後期中等教育段階のキャリア教育が継続される」ことが目的の一つとして掲げられたように、ギムナジウムに関しても中等教育段階を通じて実施することの必要性が連邦レベルで明示されたといえる。ドイツ国内では、ギムナジウム上級段階（Sekundarstufe II / Oberstufe）を対象とした研究は散見されるように一定の見解が示されているが、前期中等教育段階への着目及び、前期中等教育段階と上級段階の連関という視点が欠如している。その背景には、ほとんどの州のギムナジウムで近年に大きく進展をみせたキャリア教育の構造が見い出されないとの指摘がある（Schröder et al., 2015, S.17）ように、同学校種におけるキャリア教育の展開の停滞にも起因していよう。ただし興味深いのは、先の Schröder et al. (2015) は先の指摘続けて、「バーデン＝ヴュルテンベルク州（以下、BW 州）だけは例外である。」と言及し、同州において実施される「ギムナジウムにおける職業・進学オリエンテーション（Berufs- und Studienorientierung am allgemein bildenden Gymnasium）（以下、BOGY）」の先駆性が明示されている点である。このように、前期中等教育段階を包含したギムナジウムにおけるキャリア教育の近年の進展について言及され、これ以降の連邦全体での推進の手がかりとなる事例が存在しながらも、当該研究では BW 州のキャリア教育に関する基礎情報が掲載されるに留まり、その内実は明らかになっていない。こうしたドイツにおけるキャリア教育研究の実態は、これ以降の発展を阻害しかねないといえる。

そこで本稿においては、BW 州ギムナジウムにおけるキャリア教育プログラムである BOGY に着目し、とりわけ研究蓄積の希薄さへの指摘をした前期中等教育段階に主眼を置きつつ、その展開と内容の変遷を明らかにすることを目的とする。これを踏まえ、今後さらに詳細な BOGY の特徴を描写する上での着目すべき点を明らかにする。研究方法・手順としては、先行研究から連邦レベルでのギムナジウムにおけるキャリア教育の黎明期における実態を整理した上で、現地調査²において入手した一次資料を含む BOGY に関する資料及び、BW 州の教育計画の整理・検討を行う。

2. 連邦としてのギムナジウムにおけるキャリア教育の導入と展開

(1) 学校教育へのキャリア教育の導入

まずは、ギムナジウムに職業・進学オリエンテーションが包含される以前の展開について、簡潔に整理を試みる。吉留（2002）が1949年のハンブルクにおける国民学校（Volksschule）の第9学年での企業実習の実施を指摘するように、第二次世界大戦後から1950年代までのキャリア教育に関する議論の焦点は国民学校にあった。Dederling（2002）によれば、その背景には復興段階での訓練と仕事の不足に起因した、若者の学校から職業世界への移行における問題が生じたことがあり、職業訓練機

関のみならず、その「養成者」としての一般教育学校に対しても焦点が当てられた。その後、1964年には、ドイツ教育陶冶委員会(Deutscher Ausschuss für das Erziehungs und Bildungswesen)が、ハウプトシューレに関して、明確性を欠くことを課題として残しながらも、労働科 (Arbeitslehre) の文脈に学校でのキャリア教育を位置付けた。さらに、1960年代後半には、伝統的な職業概念の崩壊といった職業そのものに関する問題や、訓練ポストの空席や訓練生の高いドロップアウト率といった職業訓練制度の問題の発生を背景に、教育政策はキャリア教育により注力し始めた。このように、ここまで扱った時代のキャリア教育はデュアルシステムへの準備として位置づいていたといえる。

また、1960年代から1970年代にかけてのキャリア教育の位置づけについて、Dedering (2002)は、「キャリア教育は、中核的な遂行領域である。(例：ブレーメン州など。))」、「キャリア教育は、選択可能な重点領域(金属技術、電気工学等)で行われる。(例：ベルリン州。))」、「キャリア教育は、企業探索と企業実習と結びつく。(例：ノルトライン＝ヴェストファーレン州、バイエルン州。))」、「キャリア教育は、労働科のすべての分野(技術、経済、家政)の根本原則として機能する。(例えば、ニーダーザクセン州。))」といった4つの類型に分類している。ブレーメン州のように領域として個別に位置づける場合もあるが、主として技術や経済に関する要素が中心的に扱われた労働科との関係において位置づけることが読み取れる。補足的ではあるが、キャリア教育と密接な関係にあることが指摘される教科の構成要素としての技術や経済について、寺田(2003)は、それらの位置を次の三類型で整理している。まず一つとしては、自然科学や社会科学教科の構成要素として位置づいている場合である。ここで述べられるように、あくまでも要素として技術や労働が位置づき、決して教科として独立しているわけではない。もう一つとしては、1969年の常設各州文部大臣会議(Kultusministerkonferenz: KMK)のハウプトシューレに関する勧告以来成立した、労働科の中で組織される場合である。後者の方が前者と比較して一般的であることも併せて指摘される。ここで成立した労働科の特徴としては、「①「基礎陶冶の必須の要素として技術・経済的、社会・政治的領域の見識、知識、技能を伝え」、②「協同(Mitarbeit)への刺激を与え」、③職業訓練でない形で「職業選択の準備をする」任務を有して」おり、「内容的には、①「経済・労働世界への一般的手ほどき」と、②「労働態度の訓育」、③「職業選択」(職業指導)が領域化されている」ことが指摘される(寺田 2003, pp.84-85)。そして最後の一つとして、独立して技術教科が設置されている場合である。

(2) ギムナジウムにおけるキャリア教育の展開

ドイツ国内の研究を参照すると、1970年にKMKで採択された「教育制度に関する構造計画(Strukturplan für das Bildungswesen)」において、基本的な技術・経済教育はギムナジウムを含む一般教育学校の要件として位置づいていたことが読み取れる(Ermert & Friedrich 1990, S.21-23)。ただし、Ermert / Friedrich (1990)が指摘するように、州ごとのギムナジウムに関する当時の指導要領や教育計画によって、その位置づけが異なっている。その詳細を訳出し、以下に示す。

- ・バイエルン州：第8・9・10学年において、「経済と法律(Wirtschafts- und Rechtslehre)」の科目で扱われる。
- ・ブレーメン州、ヘッセン州：「労働科(Arbeitslehre)」の範囲内で教授される。
- ・ハンブルク州：・第5学年に週2時間の「労働と技術(Arbeit und Technik)」、第10学年に週2時間「社会科目／政治(Sozialkunde/Politik)」で取り扱う。
- ・ラインランド＝プファルツ州、ザールランド州：社会科の枠組みの中で経済問題が扱われる。
- ・ベルリン州：同じく社会科の枠組みの中で経済問題が扱われるが、さらに1987年以降には、選択教科として「経済(Wirtschaft)」を設置している。
- ・バーデン＝ヴュルテンベルク州：「社会科(Gemeinschaftskunde)」の範囲内で合計24時間実施する。
- ・ノルトライン＝ヴェストファーレン州：「経済(Wirtschaft)」の分野である「政治(Politik)」で、

5年生から10年生で1度実施される。

- ・シュレースヴィヒ＝ホルシュタイン州：「地理 (Erdkunde)」と「歴史 (Geschichte)」史」の区分の一部で扱われる。
- ・ニーダーザクセン州：第7-10学年において、「労働－経済－技術 (Arbeit・Wirtschaft・Technik)」という選択教科として週2時間実施される。

(Ermert / Friedrich 1990, S.21-22)

以上のように、キャリア教育に関する独立した教科を設けるのではなく、類似する教科の一部として各州独自の形態でキャリア教育が実施されており、ここまで挙げた事例は、それ以前に実施されていた、デュアルシステムを前提とした在り方と共通する。

Dederling (2002) は、1980年代には学校でのキャリア教育を理論的に再定義し、それを新しいカリキュラム基盤として位置づけようとする試みがなされており、他の学校種と同様にギムナジウムにおいてもその定着が強く目指されたことを指摘している。しかしながら、それ以降のギムナジウムでのキャリア教育は停滞傾向にあるといえる。例えば、ドイツのキャリア教育の大きな特徴として、企業実習 (Praktikum) と呼ばれる就業体験プログラムの伝統性がある。1960年代には前期中等教育段階においても連邦レベルで導入されたもの (吉留 2002, p.1) であり、現在もなお各州のキャリア教育の中核として位置づいている。しかしながら、1990年代の前期中等教育段階における企業実習の実施状況を整理した吉留 (2001) を参照すると、実科学校や基幹学校と比較してギムナジウムでの実施は充実していないことが読み取れるなど、職業訓練と密接に関わる学校種と比較し、おくれをとってきた。こうした状況は2000年代以降も続き、2000年代から2010年代にかけて、ギムナジウム以外の一般教育学校と比較すると、ギムナジウムのキャリア教育の改革の頻度ははるかに低く、改革の規模が大きくないこともまた指摘される (Schröder et.al 2015, S.17)。この点からは、近年、ギムナジウムにおけるキャリア教育が求められながらも、連邦レベルでは活発な展開を見せていないことが読み取れる。

3. BW州におけるキャリア教育の導入と展開

(1) BOGYの概要と展開の概観

BW州のギムナジウムでのキャリア教育は、Schröder et al. (2015) が「例外」として位置づけたように、2000年以降も継続的な変革のもとに実施されている。1994年に文部省 (Kultusministerium)、科学省 (Wissenschaftsministerium)、州労働局 (Landesarbeitsamt) による合意によってキャリア教育の体系化を試みたBOGYが成立し、翌1995年より開始された (Abt et al. 2010, S.4)。こうした合意がなされた背景は、1994年に改訂されたBW州におけるギムナジウムの教育計画 (Bildungsplan) において、「経済学のトピックによって、進学と職業の選択を独立して決定し、労働及び経済世界に責任を持って参加する準備をする」 (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1994, S.10) ことが明記されていることがある。2000年には「ギムナジウムにおける職業・進学オリエンテーションのための手引き (Handreichungen zur Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien (BOGY))」 (以下、「2000年版手引き」) が刊行され、前期中等教育段階におけるBOGYの実態を読み取ることができる。この2000年以降、BOGYに関連する資料及び行政規則 (キャリア教育の重要な要素である企業実習に関連するものを含む) は表1のように展開される。

2002年以降、前期中等教育段階においては、行政規則「一般学校の職業・進学オリエンテーションのための企業実習 (Praktika zur Berufsund Studienorientierung an allgemein bildenden Schulen)」が施行されることで、ギムナジウムにおいても企業実習の実施が義務付けられた。さらには、企業実習が導入された2年後の2004年には教育計画の改訂がなされたことで、経済 (Wirtschaft) の教科 (以下、経済科) を中心にキャリア教育が実施され、第6、8、10学年の前期中等教育段階を含んだ新たな構造として学校教育に位置づけられることとなった。さらに2010年には「BW州一般的ギム

表1 「BOGY 関連資料及び行政規則の展開」

2000	「ギムナジウムにおける職業・進学オリエンテーションのための手引き (Handreichungen zur Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien (BOGY))」
2002	行政規則「一般学校の職業・進学オリエンテーションのための企業実習 (Praktika zur Berufs- und Studienorientierung an allgemein bildenden Schulen)」
2004	「BW 州ギムナジウム教育計画 2004 (Bildungsplan für das Gymnasium 2004)」
2007	行政規則「一般学校の職業・進学オリエンテーションのための企業実習」改訂
2010	「BW 州一般的ギムナジウムにおける職業・進学オリエンテーション (Berufs- und Studienorientierung am allgemein bildenden Gymnasium (BOGY) in Baden-Württemberg)」
2016	「BW 州ギムナジウム教育計画 2016 (Bildungsplan des Gymnasiums 2016)」
2016	「BW 州一般教育ギムナジウムの上級段階における職業・進学オリエンテーション (Berufs- und Studienorientierung in der Kursstufe der allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg)」
2017	行政規則「上級一般学校及び職業訓練学校における職業オリエンテーションに関す る文部省の行政規則 (Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die berufliche Orientierung an weiterführenden allgemein bildenden und beruflichen Schulen (VwV Berufliche Orientierung))」

出典：Barth et al. (2016) S.8 を参照し、筆者作成。

ナジウムにおける職業・進学オリエンテーション (Berufs- und Studienorientierung am allgemein bildenden Gymnasium (BOGY) in Baden-Württemberg)」(以下、「2010 年版手引き」) が刊行され、BOGY の実施あたってのカリキュラムが示された。この「2010 年版手引き」では、「2000 年版手引き」と同様に上級段階の内容も包含されている。

2016 年には、BW 州における教育計画が再び改訂された³ため、それに則って BOGY は実施されることとなる。ギムナジウムに関しては 2004 年における教育計画の改訂と同じく、ギムナジウムは他の学校種と独立して教育計画が設けられた⁴。この改訂による最大の特徴は、WBS (Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung : 経済及び職業・進学オリエンテーション) が第 8 学年からの新教科として導入されたことである⁵。教科の名称にも含まれるように職業・進学オリエンテーションは WBS の授業を中心に実施され、企業実習の準備もこの中に位置づく。ただし教育計画全体における共通の主要な観点 (Leitperspektive) の一つに「キャリア教育」が設けられており、必ずしも WBS に BOGY のすべてが含まれるわけではない。また、この改訂に即して、「BW 州一般教育ギムナジウムの上級段階における職業・進学オリエンテーション (Berufs- und Studienorientierung in der Kursstufe der allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg)」という新たな BOGY の手引きが刊行されるが、これは名称にもある通り、上級段階に限定されている。

(2) 関係資料に見る BOGY の内容の変遷

先にも論じた通り、BOGY は 1994 年に成立以降、現在まで改訂を経ながら展開してきた。そこで本節においては、教育計画の改訂に留意しつつ、各教育計画のもとで実施された BOGY の内容と目標を中心に整理を行う。「2000 年版手引き」及び「2010 年版手引き」については、前期中等教育段階を包含して記述されているため、当該手引きを手掛かりに論じる。一方、「2016 年版手引き」に関しては上級段階に焦点を当てた資料であるため、現行の教育計画下における内容及び目標に関しては、当

該教育計画及び、2019年10月に実施したBW州での実地調査で入手した一次資料を手掛かりにその解明を試みる。

① 1994年版教育計画下（2000年時点）

前期中等教育段階ギムナジウムに関しての記述が確認できるのは「2000年版手引き」を参照すると第10学年から第13学年を対象に、14のモジュールからBOGYが構成されている。前期中等教育段階の第10学年に関してはこのうち1-5のモジュールが該当している。以下に詳細を整理する。

「モジュール1：生徒手引き」においてはBOGY-KOMPASS⁶というポートフォリオの使用方法についての導入が実施される。当該ポートフォリオはギムナジウム上級段階まで使用されるものであり、全体の導入段階であるといえる。「モジュール2：経験の地平線から決定プールへ」においてはテーマが大きく二段階で設定されている。一段階目が職業と職業領域についてのイメージを得ることであり、二段階目が地域の施設や職業を知り、関心や能力を認識することである。さらに、「モジュール3：“私のための職業分野”」では、自身の関心のある職業に関しての情報の獲得がテーマとなっており、合計3時間の実践例が提示されるとともに、「職業選択を決定するための基準を認識する」、「職業領域を定義および差別化する基準を認識する」、「自分の可能性を示すために知識を個別化する」ことが全体の目標として設定されている。次の「モジュール4：BIZの訪問」は文字通りBIZへの訪問とその使用が明示されているが、目標やテーマについての設定はみられない。最後に、「モジュール5：情報の記録と文書化」においては、企業及び職業の構造、さらには生産工程や管理プロセス、人員構成を調べるとともに、従業員等へのインタビューやパンフレット等の資料を収集し、その情報をまとめることが主たる内容となる。

このように、「2000年版手引き」においては、第10学年で実施すべきBOGYの導入と企業実習周辺の職業への理解を促すための内容が設定されていたといえる。しかしながら、手引きから読み取れる事項はそうした内容の提示が中心であり、目指されるべき目標については「モジュール3」を除いて、各モジュールで詳細に設定されているわけではない。無論、当該手引きによってBOGY導入期における方向性や実施内容が提示されたことは事実であり、それ以降に発展するBOGYの基盤を形成した点における意義は大きい。

②2004年版教育計画下（2010年時点）

2004年版教育計画下においては、基本的に経済科の教科との関連でBOGYが実施される。教育計画の中で当該教科のテーマの一つとして「職業指導と労働世界（Berufliche Orientierung und Arbeitswelt）」に関する事項が記されることから、BOGYの実施の必要性がうかがえる。「2010年版手引き」において記される内容は、基本的には経済科の目標として設定される経済や労働に関する項目を各学年に反映させ、その具体的実践についての提示がなされたものであるといえる。それに基づいて挙げられるBOGYにおける主要なテーマ分野は、「自己探索（Selbsterkundung）」、「職業と職業分野の探求（Berufe und Berufsfelder recherchieren）」、「アプリケーショントレーニング（Bewerbungstraining）」の3点である。「自己探索」と「アプリケーショントレーニング」に関しては主として第9学年及び第10学年における観点であり、「職業と職業分野の探求」に関しては第6学年から設定される観点である。

まず、第6学年においては、「職業教育の準備」という主題のもと、「直接の経験分野（家族、友人、知人）から職業を紹介し、要件や利点の例を挙げること」、「彼らの手本とすべき職業の経歴を明らかにし、転職の基盤と転職の理由を説明すること」、「自分の職業に関する願望を表現すること」の3点が目標となる。

次いで、第8学年においては、「地域の労働世界と職業選択」が主題であり、達成が目指される目標は「職業・労働世界の要求に基づいて（地域の）求人広告を分析すること」、「企業に関する（地域的に関連した）探求を行うこと」、「これに基づいて、学生は（地域の）会社で個別に選択された職務の説明を作成すること」、「企業を調査するための質問用紙を作成すること」である。

第9・10学年は「オリエンテーショントレーニングⅠ」と「オリエンテーショントレーニングⅡ」

に区分される。「オリエンテーショントレーニングⅠ」の目標は、「自己の職業選択（能力、目標、利害関係）の前提条件を築くこと」、「最初の適性検査を実行し、その効率を評価すること」、「前提条件と適性検査結果の概要から、実情に即して基盤となる職業分野を見つけること」、「専門分野に基づいて企業実習場所を選ぶこと」、「自分の選択に影響を与える経済的、社会的状況を認識すること」であり、「オリエンテーショントレーニングⅡ」の目標は、「職業情報システムの支援のもと職業を特徴づけ、それと職業に関するイメージを比較すること」、「データを利用して個々の職業集団の雇用構造と失業構造を分析し、職業集団の構造的な変化を説明し、批判的に述べる力に反映させること」である。

それぞれの学年については、その実践例も掲載されている。紙幅の都合上すべて列挙することは避けるが、例えば第8学年に関しては、「地域の労働世界と職業選択」という主題を「A）地域の職業・労働世界」と「B）職業研究」に分割し、それぞれ以下のように示されている。

表2 「「地域の労働世界と職業選択」の内容」

A) 地域の職業・労働世界	
1	導入：グループワークを用いて、職業・労働世界が身近な環境にあることを認識する。
2	評価：生徒によるプレゼンテーションを行う。
3	個別化：各生徒が、興味のある求人広告を選択し、その要件を分析する。
4	調査：選択した求人広告に記載されている要件と、BERUFENET と呼ばれるインターネットポータルサイトに記載されている要件を比較することで、自分が選んだ職業について理解する。
5	職業適性の保障：各生徒の能力、長所、興味の観点から選択した職業を分析する。これにより、生徒は興味や能力の重要性、あるいは職業世界または彼ら自身のキャリア選択の探求に必要な情報を認識し、言語化する。
6	問題提起：生徒は自分の結果を比較し、判断基準を構築する。
B) 職業研究	
1	再認識フェーズ：一部の生徒のプレゼンテーションを通じて、職業世界における職業分野と多様なトレーニングコースの存在を認識する。
2	調査フェーズ：アンケートを使用し、インターネットポータルサイトで提案される分野から選択した職業を調査する。
3	周辺地域への適用：選択した職業が存在する可能性のある企業や機関を探す。
4	自己評価：（この点に関しては、詳細な記載がなされていない。）

出典：Abt et al. (2010) S.8-9 より筆者訳出。

以上のように、第9・10学年においては主題が2点設定されるなど、それまでの学年と比較して内容が大幅に増加しているように、前期中等教育段階における職業・進学オリエンテーションの中心が当該学年に置かれていることが読み取れる。また、「オリエンテーションⅡ」において「オリエンテーションⅠ」の内容を参照する記述がみられるなど、双方への作用を必要とする内容となっている。

以上を踏まえると、各学年において実施すべき活動が提案されるのみならず、そこで獲得すべき能力についても教育計画に基づくかたちで言及されている点は特徴的である。全体としてその目標となるコンピテンシーは職業選択に寄与する部分が大きいことも事実であるが、「批判的に述べる力に反映させること」という記述からは、職業選択のみに留まらない目標設定が見て取れる。

③2016年版教育計画下

2016年版教育計画においては、WBS（Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung：経済及び職業・進学オリエンテーション）が新たに設置され、その教科を中心としてBOGYは継続して実施されている。手引きに関しては、上級段階のみに言及されているため、同資料を用いては前期中等教育段階への言及が困難である。そこで本項においては、2019年秋に実施したBW州での現地調査にお

いて入手した Tagung am RP Stuttgart (2019 年 10 月 1 日) におけるエンゲルの発表資料⁷を用いつつ、前期中等教育段階についての内容を整理する。

WBS を含む各教科については、2016 年版教育計画において、その内容に関連したコンピテンシー (inhaltsbezogene Kompetenzen) が示されている。WBS に関しては「消費者 (Verbraucher)」、「職業人 (Erwerbstätiger)」、「経済市民 (Wirtschaftsbürger)」の三観点が設定される。特に「職業人 (Erwerbstätiger)」は、さらに詳細に「職業選択者 (Berufswähler)」、「労働者 (Arbeitnehmer)」、「起業家 (Unternehmer)」の三項目に分類される。例えば、キャリア教育の重要な実践である企業実習との関わりが密接な「職業選択者」を取り上げると、その内容関連的コンピテンシーに関しては以下の通りである。

表3 「「職業選択者」領域の内容関連的コンピテンシー」

(1) 職業選択プロセスに関して、自分の希望、興味、スキル、その他の影響要因を分析できる。
(2) 様々な職業分野における職業・労働世界の要求を説明し、それらを希望、興味、能力と比較できる。
(3) メディアや諸機関 (学校外のパートナーを含む) の支援の下、進学あるいは職業選択のための意思決定に関わる情報 (キャリアパス、学修パス) を分析し、将来設計を行うことができる。
(4) 様々なアプリケーションの方法を比較し、自身の応募書類を作成できる。
(5) 学生としての職業訓練、デュアルな職業訓練、または大学卒業後の職業経歴を比較できる。
(6) (企業実習を含む) 職業探索プロセスの枠組みにおける経験を提示し、評価できる。
(7) 例を使用して、労働の変化の結果 (例: 技術的、社会的発展) を評価できる。

出典: Bildungsplan 2016 を参照し、筆者訳出。

教育計画においては補足資料として各学年における WBS のカリキュラム案が掲載されている。一方で、こうしたカリキュラム案はあくまでも BOGY の中核としての WBS に限定されたものであり、BOGY 全体の計画が示されるわけではない。ここで、現地調査の際に入手した Tagung am RP Stuttgart (2019 年 10 月 1 日) という会議でのエンゲルの発表資料を参照すると、「職業選択者」における (1) ~ (3) の項目を第 8 学年までに、(4) ~ (7) までの項目を第 9・10 学年に実施することが提案され、さらには BOGY の実践例として以下のような学年ごとの例示がなされている。

表4 「2016 年版教育計画下における BOGY の計画例」

学年	時期	実践
8	秋 (特別日 1 日)	職業経歴 BOGY-KOMPASS の支給 Girl's Day、Boy's Day の準備
8	4 月 (1 日)	Girl's Day、Boy's Day (WBS)
8	通年	SEEd (WBS)
9	mdl.Abitur (3 日)	社会的実習 (宗教/倫理)
9/10	1 学期 (特別日 放課後 1 日)	保護者アーベント ⁸ : 代替の学習方法-中等教育学校に関する情報 (職業学校及び雇用エージェンシーとの連携)
10	秋 (特別日 1 日)	アプリケーショントレーニング: 外部及び内部オリエンテーション Moodle ⁹ への登録 関心の診断
10	謝肉祭休暇から	BOGY-Praktikum (企業実習)

出典: Altmann / Engel (2019) より、一部抜粋して筆者訳出。

公式に刊行された資料ではないため、その具体性という観点からは単純な比較はできないが、「2010年版手引き」における内容と、本節で整理した2016年版教育計画を含む内容との大きな変化として、まず開始学年の変化を挙げることができる。この背景には本節冒頭でも述べたようなWBSの存在があるといえる。WBSは第8学年から設置されており、それに基づいたカリキュラム例の提示となっている。例示であることから、各学校にその実施形態は委ねられているが、教科として「職業・進学オリエンテーション」という名称が含まれ、キャリア教育が明確に位置づいたことは現行の教育計画下における大きな特徴である。

4. まとめと今後の課題

本稿ではBW州前期中等教育段階ギムナジウムにおけるキャリア教育の展開の整理を試みた。まず連邦レベルでは、ギムナジウムにおいても、1970年の「教育制度に関する構造計画」を契機として、他の学校種と同様に、労働や経済に関わる教科を中心にキャリア教育が位置づいたといえる。その後BW州においては、ギムナジウム固有のキャリア教育実践であるBOGYが1994年から開始され、州教育計画の改訂にも沿いながら変革が試みられ、2010年版手引きにおいては対象学年の引き下げの拡大がなされた。さらに、2016年版教育計画におけるWBSの設置は、その理念を教科そのものに包含させた点で革新的なものであったといえる。また、内容・目標面においては、「2000年版手引き」で内容の提示に留まっていたものが、「2010年版手引き」より具体的な目標設定がなされ、コンピテンシーの側面についてのアプローチが図られた点に進展がみられたといえる。さらには現行のBOGYはWBSを中核としており、教育計画に基づくかたちで具体性を持つようになった。

このように、本稿はこれまで研究の蓄積が希薄であった前期中等教育段階ギムナジウムのキャリア教育の整理を試み、BW州の近年の展開について明らかにしたが、その一方でギムナジウム上級段階の内容については詳しく触れることができていない。1994年のBOGYの開始当初より上級段階は射程におさめられ、ギムナジウムとしてのキャリア教育の実施が試みられてきた。一方で、前期中等教育段階と上級段階はまったくの一貫性を持ったものとはいえない側面も有している。例えば、2010年版手引きにおいては、上級段階は別の章立てとして構成されていたり、現行のBOGYに関しては、前期中等教育段階がWBSを中核とした実施が目指される一方で、上級段階に関しては個別の「職業・進学オリエンテーション」として集中的なイベント等の実施が中心に位置づいている。

こうした点を踏まえれば、①上級段階でのキャリア教育の展開、②前期中等教育段階におけるWBSを中核としたキャリア教育の特徴を踏まえた中等教育段階全体としての（前期中等教育段階と上級段階の関係性としての）構成、③ギムナジウムを通じて活用が明示される、BOGY開始当初からも存在するBOGY-KOMPASSというポートフォリオの役割は、BOGYの特徴を描写する上で着目すべき点といえるだろう。これらを今後の課題として、ドイツにおける中等教育段階のキャリア教育の在り方を明示し、日本に対しても示唆を得ることを試みる必要がある。

【註】

1. 本稿において、「ドイツのキャリア教育」と位置付けているのは、学校教育におけるBerufs- und Studienorientierungである。連邦職業教育研究所（Bundesinstitut für Berufsbildung）はBerufsorientierungを「二つの側面を持つプロセスである：一つは、自分自身を方向付け、自身の興味、コンピテンシー、目標を学ぶ若者の状態であること。一つは、若者が志向する職業世界の要求があること。この両側面を何度も再調整する必要がある。職業志向の提供は、若者がこのプロセスを習得するのに役立つ。」と説明している。Studienについては、主として大学への進学が想定されるギムナジウムに対して言及する際に含まれるものであり、「研究」、つまり大学への進学及びそこでの学習といったアカデミックな要素を加えたものである。これ以降に整理するように、ギムナジウムを前提としない場合、基本的には職業オリエンテーション（Berufsorientierung）として扱われる。
2. 調査期間は2019年9月30日から同年10月10日までの計11日間である。本研究で参照するの

は、2019年10月2日にギムナジウムの教諭であるA教諭に対して、同教諭所属のX校で実施した調査である。

3. この点に関しては石原(2018)が詳しい。BW州においては2016年に教育計画が2004年以来14年ぶりに一新され、2016年新学期の入学者から適用されている。2016年版教育計画は基礎学校教育計画(Bildungsplan der Grundschule)、ギムナジウム教育計画(Bildungsplan des Gymnasiums)、前期中等教育全体教育計画(Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I)、共同学校上位段階の教育計画(Bildungsplan der Oberstufe an Gemeinschaftsschulen)から構成され、全体に共通する主要な6つの観点の1つとして「職業への方向づけ(Berufliche Orientierung)」が示されている。各教科において、分析能力(Analysekompetenz)、判断能力(Urteilskompetenz)、行動能力(Handlungskompetenz)、方法的能力(Methodenkompetenz)の獲得が方針として示されている。
4. 2004年から2015年まで効力を有した教育計画においては、ギムナジウムが独立してだけでなく、リアルシューレとハウプトシューレ/ヴァークレアルシューレと基本的には各学校種に教育計画が設けられていたが、2016年以降の教育計画においては、前期中等教育段階に関してはギムナジウムが上級段階までを包含して独立して設置されているのに対し、他の学校種は前期中等教育段階として一つの教育計画にまとめられ、その中での記述として学校種ごとに詳細に記載される形態へと変化した。
5. 他の学校種用の前期中等教育段階教育計画(Gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I)には、経済科は設置されておらず、WBSのみが位置づく。なお、ギムナジウム上級段階ではWBSの履修はできないものの、経済科の選択は可能となる。
6. 現行教育計画下においても、教育課程に沿ったかたちで使用されている。
7. Altmann, G. / Engel, R.が„Starthilfe BOGY.“というタイトルの資料を作成している。
8. Elternabendの直訳で、内実としては保護者会である。
9. インターネット上で利用可能な、職業に関連する情報を定期的に提供するオンラインサイト。

【文献一覧】

- Dederling, H. (2002) Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. S.17–32. Bad Heilbrunn.
- Ermert, J./ Friedrich, H. (1990) *Berufsorientierung am Gymnasium*. Bergisch-Gladbach.
- Schuhen, M. (2009) *Schülerbetriebspraktikum an Gymnasien*. Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 17, S.1-15
- Schröder, R./ Stabbert, R./ Faulborn, B./ Gerjets, I./ Grüner, J./ Witthoeft, J. (2015) *Reformen zur Berufsorientierung auf Bundes- und Landesebene im Zeitraum 2004–2015 Chance Ausbildung*. Bertelsmann Stiftung.
- Stabbert, R. / Schröder, R. (2015) *Veränderungen des Gymnasiums und deren Bedeutung für die Berufs- und Studienorientierung*, Zeitschrift für ökonomische Bildung, S. 32-55
- Stübiger, F. / Ridder, H. (2001) *Berufsorientierung in der Gymnasialen Oberstufe*. Kassel Univ. Press.
- 石原秀登(2018)「独バーデン＝ヴュルテンベルク州における2016年版教育計画(Bildungsplan)の「コンピテンシー志向」—学習指導要領への一提言—」『熊本県立大学文学部紀要』第24巻、pp.75-87
- 寺田盛紀(2003)『新版ドイツの職業教育・キャリア教育 デュアルシステムの伝統と変容』大学教育出版
- 吉留久晴(2001)「ドイツ連邦共和国の前期中等教育段階における企業実習」国立教育政策研究所『技術科教育のカリキュラム改善に関する研究—歴史的変遷と国際比較—』pp.49-58
- 吉留久晴(2002)「ドイツ前期中等教育段階の企業実習カリキュラム論の展開—企業での作業経験の教育的意義をめぐって」『産業教育学研究』第35巻、第2号、pp.1-8

【資料】

- Abt,S./ Barth,A./ Boss,G./Engel,R./Epple,E./ Göser, E./ Hammer, E./ Hell, B./ Kukowski-Schulert, M./, Lange, M./ Mattes,R./ Rohr,G./ Rothenberger,G./ Steffal,M./ Steigertahl,H./ Weimar,H. (2010) *Berufs- und Studienorientierung am allgemein bildenden Gymnasium (BOGY) in Baden-Württemberg*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, der Regionaldirektion Baden-Württemberg der Bundesagentur für Arbeit, der Landesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT Baden-Württemberg und dem Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart.
- Altmann, G. / Engel,R. (2019) *Starthilfe BOGY*.
- Audick, C./ Neumeier, T./ Leuchtmann, S./ Weise, T./ & Zimmel, L. (2017) *Bildungspartnerschaften - Ein Leitfaden für Schulen und Unternehmen*, Industrie- und Handelskammer Region Stuttgart.
- Barth, A./ Dombrowsky, M./ Elsäßer, N./ Engel,R./ Ewinger, F./ Kaiser, R./ Kukowski-Schulert, M./ Metzger,K./Tauchmann, G. (2016) *Berufs- und Studienorientierung in der Kursstufe der allgemein bildenden Gymnasien*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, dem Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg und der Regionaldirektion Baden-Württemberg der Bundesagentur für Arbeit.
- BMBF (2014) *Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland Strukturen und Angebote*. (Career Guidance in the Life Course Structures Services in Germany.) , Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb).
- Chur,D./ Eicken,S./ Gauch, P./ Herrmann,A./ Hertfelder, S. A./ Hirschmann, M./Kaz,J./ Lraus, I./ Mayer, F.J./ Mattes, Mehrer, H./ Meindl-Schafer, C./ Nortmeyer, M./ Peters, W./ Rieder, I./ Schellhaas, P./ Schulz, J./ Steigertahl, H. J./ Weimar, H. G. (2000) *Handreichungen zur Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien (BOGY)*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesarbeitsamt Baden-Württemberg.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1994) *Bildungsplan für das Gymnasium*.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004) *Biludungsplan für das Gymnasium*.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016) *Biludungsplan des Gymnasiums*.

【付記】

本研究は、日本キャリア教育学会「40周年記念若手研究助成（2019年度）」による研究成果の一部である。

[研究ノート]

ヤングケアラーに対するキャリア支援の必要性和課題

—「自らを語り得ぬ人々」に着目して—

出原幹大（教育学学位プログラム博士前期課程・1年）

1. 問題の所在と本稿の目的

近年、キャリア教育・支援論において、「周辺の層」に対する社会正義のキャリア支援への関心が高まりつつある。社会正義のキャリア支援は、「普通とは違う進路に進む人」、「非主流の集団に属している人」、「社会の辺縁に置かれている人」、「容易にはガイダンスや支援を受けられない人」などを対象としたマイナスの状態を可能な限りゼロに戻すための支援であると位置づけられ（下村, 2020）、自らの手で置かれている現状を少しずつ良いものへ変えていくというスタンスにその特質と意義を有している。その代表的な論者であるアービングは、自分たちが生きる環境や社会を作り替えていく問題意識をもたせることをキャリア教育に求め、「批判的理解」の重要性を論じる（Irving, 2010）。当該研究群は、自己理解、職業理解のみではなく、社会構造を批判的に捉え社会を変革する個人を育成することを、キャリア教育・支援の範疇において求めていると換言することができよう。

これらのキャリア理論の研究蓄積において共通している点は、経済的・社会的に恵まれず社会的移行に困難を抱えるものに対し、「十分に恵まれなかった分だけ、十分に支援を提供すること（下村 2020, p.28）」である。他方、従来も多様な個人の特性を尊重するキャリアカウンセリングに関する研究は蓄積されてきた。しかし、それらはマイノリティであることによって生じる不利益を発信し理解を求める一方で、「個人を違いに結び付け、統合し、協力するという考え方が生まれてこないという」限界もあった（下村, 2020, p.156）。この課題を社会正義という立場に転換することで、「誰もが違いに個々の文化や価値を尊重し合いつつ、共通の目標に向けて動き出すことが可能になった（下村, 2020, p.158）」のである。

しかし、筆者はこの社会正義のキャリア支援論にも一定の限界性を有しているという立場をとる。その最たる理由は、「社会正義とは何か」という内実ではなく、当該研究群がとる「スタンス」にある。すなわち、それらが社会的移行に困難を抱える人々に対するキャリア支援の必要性を説く一方で、当事者が声を上げ支援にリーチするまでの経路については等閑視されているためである。社会正義のキャリア支援論において、誰が支援を求めているかを判断するのは「支援者」側である。従って、ニーズが顕在化していなければ、そのニーズに則したキャリア支援や社会変革に向けた権利擁護は不可能である。ゆえに「十分に恵まれなかった分だけ、十分に支援を提供すること」の前提には、その支援の対象とニーズが顕在化していることがある。したがって、社会正義のキャリア支援論の対象は「自らを語り得る」層、すなわちニーズを顕在化させ「当事者になる（中西・上野, 2003）」ことができる者であると言える。他方、ニーズが潜在化し「自らを語り得ぬ人々（川, 2013）」、換言すれば「当事者になる」ことができない者に対し、社会正義のキャリア支援論はどのように応答できるだろうか。これについて下村（2020）は、苦境に立たされていようとも「自分の人生を自己責任で切り開く支援」、すなわち「エンパワメント」が必要であるという立場をとり、以下のように述べる。

自分のことを自分の責任ではないと思う状態をアパシー（無気力）と言います。この時、人はなかなか立ち直れません。差別を受け、不利益を被っている場合、そこから抜け出したいのであれば、自分で責任を持って立て直すのだと決意しなければなりません。自分に責任が無い原因で劣位の状

況に追い込まれた場合であったとしても、いや、だからこそ、いつかどこかの段階で自ら道を切り開くと決心しなければなりません（下村 2020, p.287）。

表1 エンパワメントと自己責任論

	自分	他人
自己責任 (本人の責任だ)	○ エンパワメント	× バッシング
非自己責任 (本人の責任ではない)	× アパシー (無気力)	○ アドボカシー

出典：下村 2020, p.287

以上のように、下村が言うところの「アパシー」の状態にある者に対し、社会正義のキャリア支援論は「自分で責任を持って立て直す」決意を促すこととなる。しかし、吉崎（2014）は「自立」を自明の価値とする通念が、「そうした「自助努力」のたりない人への支援は切り下げて当然」であり、「そうした意思をもたず努力しない人や回復の見込みのない傷病者は（一定の期間をおいて）もはや救済に値しないとみなされ、自己責任の名のもとに切り捨てられ」としている。社会正義のキャリア支援論がとるアパシーの状態にある者へのスタンスも、「努力すれば報われる」論と同じくして、「努力しない者が報われないのは自己責任である」という論理に帰結する危うさを有している。

この「自らを語り得ぬ人々」について権丈（2020）は、救貧政策を有効的に行うためには、「補足性の原理」に基づきミーンズテストを始めとした現在の資力の審査を施したうえで必要に応じて最低限の支援を行うことが求められ、このような資力調査や世間的な否定的評価が「スティグマ」として機能するために、支援へのニーズを表明しづらいと述べている。また、性的少数者にとってカミングアウトは容易ではなく、カミングアウトをする／しない背景に、代替不可能な家族に対する「理解」への希求が存在している（三部, 2014）ことから、「語り得ぬ人々」の環境要因がうかがえる。社会正義のキャリア支援論のスタンスに依拠すれば、このスティグマを取りのぞき克服することが肝要となる。一方、カミングアウトを強要することは断じて許されることではない。したがって、カムアウトの意思を持たない人、持てない人は声を上げることができず、支援の網から漏れることとなる。

また、宮内（2010）が提唱した環状島モデルにおいて、障害などの「当事者」はその全てが困難を表明できるわけではなく、実際は最も困難の大きな人々は声を上げることができないという重要な示唆を与えていることも看過できない。これは、より困難を抱え、より支援を必要とする人々の「声」や「ニーズ」が社会に届きにくい、あるいは届くまでに時間差が生じることを意味している。他方、社会正義のキャリア支援においてはアプローチとしてアドボカシー（権利擁護）がとられるが、誰が支援を求めているかを判断するのは「支援者」側である以上、教育現場での支援ニーズについても、最も困難な当事者の支援ニーズは埋没し、「語り得る」他の当事者から得られた画一的な認識や、教師や親といった周辺の人々のニーズによって代弁されている可能性は否定できない。

以上のように、ニーズを有していながらもそれを表立させたくない者、ないし有するニーズが日の目を浴びていない者に対して、社会正義のキャリア支援論は応答することができない。ここにおいて、筆者は「自らを語り得ぬ人々」あるいは「自らを語りたくない人々」へのキャリア支援を論じる必要性を見る。

この、「自らを語り得ぬ人々」を象徴する対象として、近年注視されている「ヤングケアラー」が挙げられる。無論、他にも周辺的な層として位置づくカテゴリーは多く存在するが、彼・彼女らの不可視性により近年までその存在が明るみになることがなかったことを考えると、ヤングケアラーはその

最たる例だと言えるだろう。ヤングケアラーは家族の介護やケアなどを日常的に行っており、年齢に見合わない負担によって学業等に悪影響が出るなど、社会問題として関心が高まっている。時代によっては子どもが家事や家族の世話を手伝うというようなことはある種「当たり前」の行為であった¹が、現代において議論の俎上に載りつつあるヤングケアラーの問題は、本来子どもは家庭内で養育されるべきという考え方の下、「お手伝い」の範囲を超えるケアを担うことで、健康・学業・将来の進路などに悪影響が生じることにある（恩田, 2021）。こうした状況にも関わらず、後にも述べるが、彼・彼女らが未成年の子どもでもありケアをする人でもあるという二重性（澁谷, 2012）に起因する社会的排除により、その声は埋没してきた。また、ケア役割や障害に対するスティグマや不当な差別を恐れ、カムアウトしない選択をとる場合も多い（森田, 2010）。ゆえに、ヤングケアラー研究の蓄積から彼・彼女らのキャリア選択の困難さが叫ばれはじめたのは最近の話であり、またキャリア教育・支援論からの応答はなくその声は現在まで等閑視されてきた。その中で渡邊（2021）は、ヤングケアラーに対する具体的な支援策としてキャリア教育の必要性を提示する類まれな研究であるが、就業して社会に出る選択についても閉ざされないために仕事と介護の両立を見込んだキャリア教育の必要性を説くにとどまる。以上を考慮すると、ヤングケアラーに対するキャリア支援に関する先行研究は希薄であると言わざるを得ない。

以上より本稿では、ヤングケアラーに対するキャリア支援の必要性を提示するとともに、語り得ぬ人々に対するキャリア支援の際に、従来とは異なる新たな枠組みから相対化する必要性を述べることを目的とする。

2. ヤングケアラーの現状と支援の難しさ

（1）ヤングケアラーが置かれている現状

我が国では法令上、ヤングケアラーの定義は存在しないが、一般的には日本ケアラー連盟のヤングケアラープロジェクトが2014年に決定した、「家族にケアを要する人がいる場合に、大人が担うようなケア責任を引き受け、家事や家族の世話、介護、感情面でのサポートを行っている18歳未満の子ども」が用いられることが多い。なお、厚生労働省（2021a）の調査（以下、全国調査）では、「本来大人が担うと想定されている家事や家族の世話などを日常的に行っている児童」とされている。この定義においても「児童」と記述されている通り、我が国においてヤングケアラーは一般に18歳未満を指す。全国調査によると、中学2年生の5.7%、全日制高校2年生の4.1%が、世話をしている家族が「いる」と回答したことが明らかとなった。全国調査においては私立学校らの回答を得られておらず全貌が見えたとは言いがたいが、いずれにせよクラスあたり2名程度がヤングケアラーであるとの結果になったことは、注目に値する。

ヤングケアラーは過度なケア役割を担うことにより様々な影響を受けていることが、国内外の先行研究より明らかにされつつある。全国調査では、家族のケアをしているために「睡眠が十分に取れない」と回答する者の割合が中学2年生で8.5%、全日制高校2年生で11.1%であった。また学業面においても、ケアをしている家族がいる生徒の16.7%が学校の欠席を「よくする」と回答し、同様に、4.5%が遅刻・早退を「よくする」と回答している。加えて海外調査においても、ケア役割を担う子ども・若者の自尊心の低さや健康状態の悪化など（例えば Banks et al. 2002 ; Banks et.al 2001）、心理的影響についても指摘されつつあり、とりわけ臨床心理学分野においてヤングケアラー研究が蓄積されている。

しかし中でも特筆すべきは、ヤングケアラーが発達段階に相応しないケア役割・責任を引き受けていることで多様な経験の機会が剥奪されており、将来を見据えた人生設計を行うことに困難が生じている状況である。河本（2020）は、ヤングケアラーが子どもの年齢相応の体験をすることができず、十分なキャリアを積みえないまま社会に出ることにもなることを問題視し、介護と子どもの立場に立った支援のあり方など、従来の支援の体系に留まらない広い視野を持って研究を行い続ける必要性を主張している。また、三富（2000）はイギリスのヤングケアラーの将来設計の乏しさを指摘した上で、

その理由を、介護が児童の思考範囲を狭くし被介護者の福祉にかかわる仕事が彼ら／彼女らが時間と労力をかけるに値する唯一の職業であると考えたためであると結論付けている。無論、これらの先行研究を必ずしも否定的に「のみ」とらえるべきではないが、様々な経験を積む機会が限られる中で、介護以外の興味や願望を持つことなく、他の選択肢がほとんどないと感じているために自らの思い描くキャリアを歩むことができない、あるいは思い描くことすら諦めている可能性は否定できない。

（２）ヤングケアラーの不可視性とその要因

一方で、ヤングケアラーが抱える困難の特徴として、その「見えにくさ」がある。この見えにくさこそが、彼・彼女らへのキャリア支援を一層困難なものにしている。

我が国において、ヤングケアラー研究が事実上行われ始めたのは柴崎（2005）からであり、ヤングケアラーがメディアやイベントを通じて本格的に社会問題としてクローズアップされ始めたのは2014年2月に入ってから（松崎, 2015）である。ヤングケアラーの社会的認知が進んでこなかったという事実は、この点からも見て取れる。また、メディア等の報道が広がった現在においても、その認知度が高いとは言えない。厚生労働省（2021b）が全国自治体における要保護児童対策地域協議会（以下、要対協）に対して実施した調査によると、ヤングケアラー概念を認識している要対協のうち、その存在を「把握している」自治体が30.6%、「ヤングケアラー」と思われる子どもはいるが、その実態は把握していない」が28.7%、「該当する子どもがいない」が40.0%との結果が明らかとなり、その捕捉率の低さがうかがえる。

河西（2020）はこのヤングケアラーの不可視性の要因について、彼らが「子ども」としてのニーズをもちながらも、「自立」と地続きのようなかたちで無意識的に自ら声を抑えていることにあるとする。すなわち、声をあげようとも、「子どもである」という理由により抑圧された状況下においてその声が社会に行き届かないのである。加えて河西は、彼・彼女らは「ケア」をしているという認識がなく、「ケア」をするなかで生じる自らの生きづらさについて、周囲との「ズレ」に悩みながらもそうした生きづらさを「当たり前」のものなどと思っていたことを挙げ、生きづらさを感じながらもそれを社会的責任に還元できる「ニーズ」だとは思わず「助けを求める発想」がなかったと考察する（河西, 2020）。これに加え、ヤングケアラーがリスクカテゴリー化されレッテルが貼られることを恐れ、援助を要請しなくなるという論も、国内外を問わず多くみられる。事実、こうしたスティグマはすでに諸外国で顕在化しており（Barry, 2011）、我が国においても親をケアする子どもは親の状況を話せば自分がマイノリティの側とされる（土屋, 2006）、あるいは自分も親も「人と違う」と非難される（森田, 2010）ため、他者へ「カムアウト」を行わないという指摘がある。これにより、ケアを担う子ども・若者の中には、本人にヤングケアラーという自覚がない者も多く、子どもらしい生活が送れず、誰にも相談できずに日々ひとりで耐えている状況（厚生労働省, 2021a）にあるのである。

ヤングケアラーであることを周囲が認知しなければ、或いは自らがヤングケアラーだと自覚しなければ、彼・彼女らに対する支援は困難である。加えてカミングアウトを行うことを拒否する者にとっては、そのアウトリーチは一層困難なものとなる。これはキャリア支援においても例外ではなく、アウトリーチが機能しない状況において、本来必要であるケア役割を加味したキャリア支援（例えば渡邊, 2021）は実現しないことは念頭に置く必要がある。

3. ヤングケアラーに対するキャリア支援の方向性

ここまで、ヤングケアラーの現状を提示するとともに、彼・彼女らの声は潜在化しておりニーズを汲み取ることが出来ず、本来必要である支援が行き届かない現状にあることを述べた。それでは、彼・彼女らに対しどのようなキャリア支援を行うことが出来るだろうか。本節では、この問いの解を導出するために、ヤングケアラーに対するキャリア支援が目指す「自立／自律」の視点を提示する。

我が国で初めてケアラーに対する条例を定めた「埼玉県ケアラー支援条例」では、第2条第3項において以下の記述がある。

ヤングケアラーの支援は、ヤングケアラーとしての時期が特に社会において自立的に生きる基礎を培い、人間として基本的な資質を養う重要な時期であることに鑑み、適切な教育の機会を確保し、かつ、心身の健やかな成長及び発達並びにその自立が図られるように行われなければならない。(傍点は筆者)

この条例において、ヤングケアラーに目指される自立が何を意味しているのか、その定義は明記されていない。ここで近代教育学に目を向けると、未成熟な子どもが親や教師といった他人への依存状態を脱却し、自分の意志によって行為できるようになることが、教育が目標とする前提として位置づいてきた(下司, 2015)。これは、子どもたちの「社会的・職業的自立」を目指すキャリア教育・支援においても例外ではない。とりわけ社会的自立は、青少年に関する施策のキーワードでもあり、平成15年に発出された「青少年育成施策大綱」では、バブル崩壊以降の就職難、失業率の上昇、雇用の不安定化など複雑化する課題が山積する中で、青少年の全年齢期を通じて取り組むべき「重点課題」の一つとされた。当該大綱で旗振りされた「社会的自立の支援」とは、青少年が就業し、親の保護から離れ、公共へ参画し、社会の一員として自立した生活を送ることができるよう支援するものである。その内実は、内閣府の「若者の包括的な自立支援方策に関する検討会」が2005年に発表した中間取りまとめで明示された。曰く、社会的自立の概念について、「ここで目標とされる「自立」は、就業による経済的自立に限らず、親から精神的に独立しているかどうか、日々の生活において自立しているかどうか、社会に関心を持ち公共に参画しているかどうかなど、多様な要素を含むものととらえる」とされている。これに端を発する社会的自立は、キャリア教育の目指す方向性を転換した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」においても脈々と受け継がれている。

しかし、こうした自立を規範原理とする社会では、自己喪失の状態である「依存」は病理とみなされる(広瀬・桜井, 2020: 43)。また青年期においては、他者に援助を求めることが他者への依存としてみなされ、自律的／自立的でありたいという欲求と葛藤することも指摘される(Nadler, 1997; Wilson et al. 2011)。とりわけ依存から自立に向かう発達的な時期でもある青年期において、自立への強いこだわりが、悩みが深刻な場合であっても周囲に助けを求めることの障壁となるのである(Wilson et al. 2011)。これはヤングケアラーにおいても大きく関わってくる。厚生労働省(2021a)によると、ヤングケアラーにあてはまると回答した中高生のうち、「相談したことがある」者は37.7%に留まる。また、相談したことの無い理由としては、「相談しても状況が変わるとは思わない」、「家族外の人に相談するような悩みではない」といった項目の割合が高い。この結果から見て取れるように、ヤングケアラーは支援が必要な状況に置かれているにも関わらず、「援助の非要請」につながっている状態にある。

こうした状況を考慮すると、ヤングケアラーに求められる自立／自律とは、依存を否定し「独り立ち」に向かうように追い立てることではなく、むしろ「人や組織を頼り、関係を構築しながら自立／自律に向かう」ことではないだろうか。換言すると、ヤングケアラーが抱える思いや悩みを受け止め、当事者の立場となり生活や長期的な人生設計を共に考え伴走する者に支えてもらいながら、自立・自律に向かうことである。藤田・遠矢(2022)は障害のある兄弟姉妹のケアを担う子どもについて、自身の対人関係における葛藤が子どもの抑うつ感を高めることが推察され、子どもが発達水準に適切な友人関係を体験する機会をもつための配慮など、対人関係構築支援の視点が不可欠であることを述べている。このことから、ヤングケアラーについては人間関係を構築しながら「周囲を頼る」ステップを踏み、自立・自律に向かうことが必要ではないだろうか。

他方、我が国においては特別支援教育の文脈から、上述した関係性を重視した自立／自律観が主張されてきた。とりわけ、自律／自立研究の蓄積においては、人間の相互依存性と傷つきやすさに着目

し、一定の依存関係や社会的環境の中で育まれるものとして自律を捉える関係的自律 (relational autonomy) がとりわけ英米圏を中心にフェミニズムの立場から主張されており (例えば Stoljar, 2000; Bauman, 2008)、我が国でも特別支援教育領域においてその重要性が提示されている。

しかし、ヤングケアラーをはじめとして、抑圧の状況下に置かれているのは、障害のある者のみではない。我が国の特別支援教育の枠組みでは応需できない困難感を抱える児童生徒に対しても、関係的自律の枠組みからキャリア支援を捉え直すことが必要ではないだろうか。また、障害者差別解消法における合理的配慮に関する以下文面、ならびにそれに係る学習指導要領をみると、我が国における関係的自律を志向する特別支援教育は手放しで肯定することはできない。

行政機関等は、その事務又は事業を行うに当たり、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において、その実施に伴う負担が過重でないときは、障害者の権利利益を侵害することとならないよう、当該障害者の性別、年齢及び障害の状態に応じて、社会的障壁の除去の実施について必要かつ合理的な配慮をしなければならない。(傍点は筆者)

平成 29 年版学習指導要領 (自立活動編) では、この「意思の表明があった場合」の説明として、「自分が求める環境や状況に対する判断や調整のための依頼の仕方を学ぶことと言える (p. 17)」と説明されている。この記述からもみてとれるように、合理的配慮は基本的に支援者に対して、被支援者のニーズを言語化することが求められる。すなわち、合理的配慮の対象も「自らを語り得る」人々であり、「自らを語り得ない」人々はその網からこぼれ落ちることとなる。したがって、合理的配慮は、脆弱性をもつ人に対してこうした積極的な関与を行う主体を位置づけるシステムを伴う必要がある (津田・辻合, 2017)。この点において、関係的自律を志向する際、その対象者が誰なのか、換言すると「自らを語り得ぬ人々」を包摂しているかを吟味した再定位が必要であると考えられる。

4. 今後の課題

本稿では、社会正義のキャリア支援論が等閑視している対象として、「自らを語り得ぬ」人々が挙げられることを述べ、その具体例としてヤングケアラーへのキャリア支援の必要性を主張した。また、「自らを語り得ぬ」人々に対するキャリア支援の際に、関係性を重視した視点から必要性を述べることを述べた。特別支援教育における「個人的自律」から「関係的自律」へと捉え直しが起きている一方、特別支援教育の枠組みから外れた困難感を抱える子どもたちは、その着想に至っていない。加えて、特別支援教育の文脈においても、合理的配慮を巡る申請主義が関係に根ざした合理的配慮を無力化する可能性すらあり、これを超克するためには脆弱性を前提とした対話の保障を構想しなければならない (津田・辻合, 2017)。

しかし、本稿ではキャリア支援においてこの視点をいかに活かすかを示すまでには至っていない。今後は基本概念を精査し、これを見出す枠組みを構築したい。また、本研究を社会正義のキャリア支援論の補論とするのか、あるいはフェミニズム、とりわけケアの倫理の立場から位置づけるのかという「スタンス」も示すことはできなかった。この点についても、今後の自らの研究における立ち位置を明確化する意味を込めて、今後の課題としたい。

【註】

1. 澁谷 (2018) は『ごんぎつね』を例に挙げ、「昔は子どもが年下の子の子守をすることはめずらしくなかった」と述べている。

【文献一覧】

- ・ Banks, P. / Cogan, N. / Deeley, S. / Hill, M. / Riddell, S. / Tisdall, K. (2001) "Seeing the invisible children and young people affected by disability", *Disability & Society*, 16(6), pp.797-814

- ・ Banks, P. / Cogan, N. / Riddell, S. / Deeley, S. / Hill, M. / Tisdall, K. (2002) "Does the covert nature of caring prohibit the development of effective services for young carers?," *British Journal of Guidance & Counselling*, 30(3), pp.229-246
- ・ Barry, M. (2011) " 'I realised that I wasn't alone': the views and experiences of young carers from a social capital perspective", *Journal of Youth Studies*, 5(5), pp.523-539
- ・ Irving, B.A. (2010) "(Re)constructing career education as a socially just practice: An antipodean reflection", *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10, pp.49-63
- ・ Nadler, A. (1997) "Personality and help seeking: Autonomous versus dependent seeking of help", In G. R. Pierce / B. Lakey, I. G. Sarason / B. R. Sarason (Eds.), *Sourcebook of social support and personality*, pp. 379-407
- ・ Stoljar, N. (2000) "Autonomy and the Feminist Intuition", *Relational Autonomy: Feminist Perspectives on Autonomy, Agency, and the Social Self*, Oxford University Press, pp. 94-111
- ・ Wilson, C. J. / Rickwood, D. J. / Bushnell, J. A., Caputi, P. / Tomas, S. J. (2011) "effects of need for autonomy and preference for seeking help from informal sources on emerging adults' intentions to access mental health services for common mental disorders and suicidal thoughts", *Advances in Mental Health*, 10 (1), pp.29-38
- ・ 恩田裕之 (2021) 「ヤングケアラー対策の課題」『レファレンス』、71(9), pp.73-100
- ・ 川英友 (2013) 「自らを語りえぬ人々」からの当事者概念の考察『静岡英和学院大学紀要』、11号, pp.85-94
- ・ 河西優 (2020) 「精神障害の親をもつ「ヤングケアラー」の語りにみる社会的排除：「ケアする存在」と「ケアされる存在」のはざままで」『関西学院大学社会学部紀要』、(135), pp129-208
- ・ 河本秀樹 (2020) 「日本のヤングケアラー研究の動向と到達点」『敬心・研究ジャーナル』、4(1), pp.45-53
- ・ 下司昌 (2015) 『「甘え」と「自律」の教育学—ケア・道徳・関係性』世織書房
- ・ 厚生労働省 (2021a) ヤングケアラーの支援に向けた福祉・介護・医療・教育の連携プロジェクトチーム とりまとめ報告
- ・ 厚生労働省 (2021b) ヤングケアラーの実態に関する調査研究 報告書 (令和3年3月)
- ・ 権丈善一 (2020) 『ちょっと気になる社会保障V3』勁草書房
- ・ 三部倫子 (2014) 『カムアウトする親子—同性愛と家族の社会学』御茶の水書房
- ・ 柴崎智恵子 (2005) 「家族ケアを担う児童の生活に関する基礎的研究 —イギリスの "Young Carers" 調査報告書を中心に」『人間福祉研究』、(8), pp125-143
- ・ 澁谷智子 (2012) 「子どもがケアを担うとき：ヤングケアラーになった人/ならなかった人の語りと理論的考察」『理論と動態』、(5), pp.2-23
- ・ 澁谷智子 (2018) 『ヤングケアラー—介護を担う子ども・若者の現実』中公新書
- ・ 下村英雄 (2020) 『社会正義のキャリア支援』図書文化
- ・ 津田英二, 辻合悠 (2017) 「「元気の出る調査キット」作成とその背景—脆弱性をもつ子どもを見守るボランティアな組織の形成過程に関する実践的研究—」『子どもの居場所づくり「元気の出る調査キット」』、pp.9-29
- ・ 土屋葉 (2006) 「「障害」の傍らで—ALS患者を親に持つ子どもの経験」『障害学研究』、(2), pp. 99-123
- ・ 中島隆信 (2018) 『新版 障害者の経済学』東洋経済新報社.
- ・ 中西正司, 上野千鶴子 (2003) 『当事者主権』岩波新書.
- ・ 広瀬義徳, 桜井啓太 (2020) 『自立へ追い立てられる社会』インパクト出版会.
- ・ 藤田由起, 遠矢浩一 (2022) 「ヤングケアラー的役割を有する子どもの家族関係と精神的健康の関連—ケア役割、母親の養育態度、きょうだい関係に着目して—」『特殊教育学研究』、59(4), pp.223-

234

- ・松崎実穂(2015)「メディアにみる「家族を介護する若者」—日本における社会問題化を考える」
『Gender and sexuality : journal of Center for Gender Studies』ICU (10), pp187-201
- ・三富紀敬 (2000)『イギリスの在宅介護者』ミネルヴァ書房
- ・宮内洋, 好井裕明 (2010)『〈当事者〉をめぐる社会学』北大路書房
- ・森田久美子(2010)「メンタルヘルス問題の親を持つ子どもの経験—不安障害の親をケアする青年の
ライフストーリー」『立正社会福祉研究』、12(1), pp1-10
- ・吉崎祥司 (2014)『「自己責任論」をのりこえる一連帯と「社会的責任」の哲学』学習の友社
- ・渡邊照美 (2021)「ヤングケアラーに関する文献検討：学校教育における支援のあり方」『教育学部
論集』、(32), pp.91-111

[研究ノート]

「解放のためのキャリアガイダンス」における理論的課題

—マジョリティの意識の変容に焦点を当てて—

川端航平（教育学学位プログラム博士前期課程・1年）

1. はじめに

近年、北米や欧州を中心に「社会正義 (social justice)」あるいは「社会的公正 (social equity)」を志向するキャリア支援の在り方に関する議論が広がっている (下村 2020)。新自由主義的言説の中で社会的弱者やマイノリティはあたかも同じ条件のもとで能力形成がなされていると考えられているが、彼らの社会的・経済的背景の影響から学力だけではなく学習意欲の格差やキャリアや将来に対する意識の格差が生じていることが指摘されている (荻谷 2001; Bluestein et al 2002)。このような格差があるにもかかわらず、格差を無視したキャリア支援を行った場合、社会的困難を抱えた人々が本人の能力の不足や現状に対する責任を過度に自身に求める可能性がある (Richardson 2000)。

これらの研究群は社会的弱者やマイノリティのキャリア支援や彼らが置かれている社会的・経済的背景に対するアプローチをその対象としている。そのアプローチは、個人に対するキャリアカウンセリングだけではなく、集団に対するキャリアガイダンスも含まれている。例えば、「グリーンガイダンス (Plant 2020)」や「市民性教育としてのキャリア教育 (京免 2021)」、後述する「解放のためのキャリアガイダンス (Hooley 2015; Hooley&Sultana 2016)」など様々なガイダンスの在り方が議論されている。

ただし、キャリアガイダンスを通して社会的弱者やマイノリティの困難や背景について理解することは本人だけではなく周囲のマジョリティにとっても必要なことである。グッドマン (2017) は、マジョリティが当たり前にもっているものだと考えているマイノリティに対する「正常性」や「優位性」が、文化的・制度的な権力によって強調され、無理解や偏見へとつながるとしている (pp.23-24)。「社会正義」を志向するキャリア支援の中でもマイノリティや社会的弱者に対する抑圧や支配はメディアや文化的ステレオタイプ、日常生活の過程など社会的な関係性や制度上の文脈において構築されると考えられており (Hooley/Sultana 2016)、マジョリティの意識の変容を促すことも社会的困難を抱える人を救うことにつながると言えよう。

しかし、マジョリティが自らの「正常性」や「優位性」に気づくことは、それらが当たり前と認識されているがゆえに難しい (グッドマン 2017, p.42)。1つのエピソードを紹介する¹⁾。

小学4年生に講演したことがある永光悠さんは、自身がトランスジェンダーであることを子どもたちに伝えた。

講演をしたのは、自宅の近くにある公立小学校だった。自己紹介の冒頭、いつも行くスーパーの話など、子どもたちにとって身近なトピックから話を切り出した。

「子どもたちは (LGBTの人々を) 自分とは遠い距離にある人だと認識していました。それをもう少し身近なところへ引き寄せていくこと、家族や兄弟や友人、もしくは自分自身がLGBTの当事者かもしれないと想像してほしい、距離感が遠くならないよう工夫して話そうにしました」

それでも、授業後の子どもたちの感想で最も多かったのは「悠さんはかわいそうだと思います」

した」といったものだった。

LGBT 当事者として生きてきたつらさやしんどさを伝えるため、意図的にそうしたメッセージを繰り返したので、必然的な結果だ、と永光さんは振り返る。そのうえで、数回限りの外部講師の授業では、性の多様性を自分ごととしてとらえてもらうことはとても難しい、と強調した。

永光さんは「つらい体験を言えば言うほど、『自分とは違う』と子どもたちは感じてしまいます。私のことを『かわいそうなあの人』ではなく、自分のこととして捉えてほしいのですが」と述べている。

ここで注目したいのは、非当事者の生徒たちの多くがトランスジェンダー当事者である永光さんを「かわいそう」だと捉えたことである。永光さん自身が指摘するように、当事者を「自分とは違う」存在だと認識してしまう、つまり、自らの「正常性」や「優位性」に照らし合わせ、マイノリティを自分たちが味わうことがない辛い経験をしている「かわいそうな」存在とみなしているということを示唆している。これはマジョリティのキャリア形成にも影響を与える。キャリアという言葉は「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割との関係を見出していく連なりや積み重ね」（中央教育審議会 2011）を意味しているが、認識的にマジョリティとマイノリティが二分されていることにより、性的マイノリティの問題に対する自らの役割や役割との関係を見出すことを妨げられている。

人生における役割として学生・労働者・市民などが例に出されることが多いが、例えば、性的マイノリティの問題ならばアライ（Ally）²としての個人の役割が想定されて然るべきだろう。そのためにはマジョリティとマイノリティの認識の違いを超えて、マジョリティも含めたすべての生徒がマイノリティの問題に対して自分の役割との関係を見出すことを支援できるようなガイダンスの在り方を構築する必要がある。これはまさに一人一人の社会的・経済的背景を踏まえた支援のあり方が議論されているキャリアガイダンスで取り上げるべき問題である。

そこで今回は「解放のためのキャリアガイダンス」の背景的な理論に注目する。このガイダンスは、単に進学や就職のための準備を支援するのではなく、社会の性質やその中での自分の位置、そして仕事と余暇の両方を通して、その社会をどのように形成し対応していくのかについて、創造的かつ批判的に考え、生徒が抑圧的な社会構造から「解放」されることを支援するものであり、マジョリティー・マイノリティの権力の非対称性を視野に入れている点で注目し値する。本研究ノートでは、「解放のためのキャリアガイダンス」において①マジョリティとマイノリティの認識の垣根をどのように乗り越えようとしているのか、②①の上で、特にマジョリティに注目して、マイノリティの問題に対して自己の役割をどのように位置付けることを支援しているのかについて考察し、先行研究上の理論的課題を探ることを目的とする。

2. 「解放のためのキャリアガイダンス」における権力関係に対する認識

従来、キャリアガイダンスは個人に焦点を当てた心理学的領域であり、個人が自らのキャリアを形成するための理解を深め、自分のキャリアをコントロールできるようにエンパワーメントすることであるという認識が強かった（Ribeiro/Fonçatti 2018）。ワッツは「すべての人のためのキャリア」

（career for all）という考えを示し、ガイダンスを社会、経済などを含めた総合政策科学の領域に広げた（Watt 1998）。この言葉は「集団で、少数者の短期的な利益ではなく、すべての人の長期的な利益を満たすように影響を与えること（p.3）」を念頭に置いており、キャリア形成を個人の問題ではなく社会の問題として捉えている。

この視点は「解放のためのキャリアガイダンス」の潮流に引き継がれた。ワッツは社会変革をマクロレベルの公共政策の中に見出しているのに対し、これらのガイダンスではマクロ・メソ・ミクロの様々なレベルが結びつき、社会の不都合や不合理に目を向ける「個人」を育成するという点で共通点を持つ。これらの研究群の代表的な論者である T.フーリーは、キャリアガイダンスを「個人と集団が

新しい情報と経験に照らして、仕事、余暇、学習について考え、再考し、その結果、個人と集団で行動を起こすことを支援する目的のある学習機会（Hooley/Sultana/Thomsen 2018 p.20）」と定義している。なぜ個人だけではなく集団で行動を起こすことへの支援がキャリアガイダンスに含まれるのか。それは「解放のためのキャリアガイダンス」が社会的不平等や制度的不正を批判することを通して、個人や集団の困難を「意識化（フレイレ 2018）」することを目標としていることが理由として挙げられるだろう（Hooley 2015; Hooley/Sultana 2016; Thomsen 2017）。

フレイレ曰く、「抑圧的な状況は、抑圧する者と抑圧される者を同様にとらえて、より非人間的な状況を生み出す（フレイレ 2018, p.82)」。つまり、抑圧者と被抑圧者の関係性から見出している。抑圧者は自らの権力を誇示するために権力を用いて抑圧し、搾取し、強奪する過程で非人間化し、被抑圧者も抑圧者—被抑圧者の関係を所与のものとして捉え対象化することができず、自らがその外側にいることをイメージすることができず、人間化できていない。フレイレはこの状況を乗り越えるために「抑圧されている者がその抑圧の現実を批判することにより、状況を対象化し、同時に状況への働きかけが必要となる（同 p.90）」とし、自らが抑圧者であることを発見する人間と被抑圧者の双方によって抑圧を生み出す具体的な状況が変革されなければならないと考えている。この過程が「意識化」と呼ばれるものである。ゆえに、キャリアガイダンスが対象とするべきは、社会的困難を抱える被抑圧者だけではなく、その周囲の抑圧者(マジョリティ)も含まれ、両者の関係性の変革を目指す必要がある。

そのために、キャリアガイダンスにおいても、キャリアの文脈依存性や生徒や支援者の多様性を理解すべきである（Hooley/Sultana/Thomsen 2019 p.8）。例えば、Rice（2018）は文脈や生徒の多様性を重視するために、特定の社会集団に配慮し個人のアイデンティティを尊重するキャリアガイダンスの在り方を示している。しかし、アイデンティティの過度の尊重は、それぞれの社会集団の断片化を招き、「(社会全体に) 十分に行き渡るものがないから、自分と自分の家族ができるだけ多くのものを得られるように努力した方がいい」というメッセージと紐づき、集団的利益や集団的行動の可能性は後退する（Hooley/Sultana/Thomsen 2019 p.10）。まさにこうした状況を「意識化」することが求められており、そのために社会の構造を批判しつつ、集団的利益や価値を追求することが目指されている。

3. 「解放のためのキャリアガイダンス」における自己の位置付け

次に「解放のためのキャリアガイダンス」が抑圧の状況、マイノリティの問題に対して自己の役割をどのように位置づけようとしているのかについて考察する。フリーーはA.ネグリとM.ハートの議論を引用しながら説明している。本節では、まずネグリ／ハート（2005）の議論を俯瞰しつつ、フリーーの主張を整理する。

近代的な「個人」や「主権」の概念は、自己とは異なる存在として<外部>を作り、<外部>との差異によって自己を認識していたが、国民国家の衰退やグローバル化によって内外の概念の区別が曖昧になり、やがてグローバル市場に取り込まれてしまう（牧野 2005）。ネグリ＝ハートは、国民国家の衰退のあとに来る新しいグローバルな主権形態としてその政治経済体制を<帝国>と名付けた。<帝国>は、ネットワーク的な権力の浸透によって内外問わず教育を含む日常生活のあらゆる領域において個々人の分断と画一化を促進する。

彼らは<帝国>の生活様式や支配形態を批判しつつ、グローバリゼーションのもう一つの側面である、「国境や大陸を超えた新しい協働と協調の回路を創造し、無数の出会いを生み出す（p.18）」側面を強調した。資本主義は労働力を再生産し、商品化することによって成り立っているが、同時に社会的マイノリティ、排除されている存在を取り込まざるを得ない。これらの勢力が資本主義の周辺部からそれを解体し、変革していく可能性を構想できるという問題意識に基づいているのである。

社会的困難を抱える人々は<共>と呼ばれる共通性を持ち、<共>を共有した人々による連帯をマルチチュードと呼んだ。マルチチュードは財産、性別、民族といった政治的に作られた社会的カテゴ

リーは用いず、一人一人を絶対的な差異を持った特異な存在（singularity）として認識する。また、マルチチュードは、＜共＞のなかでの特異性同士の対立的あるいは協同的な相互作用を通して＜共＞に働きかけると同時に＜共＞を生産し自らを常に変容させる。これにより特定の文化的価値に依拠することなく、連帯することが可能になる。

＜帝国＞がもたらす支配や対立の構図は、「社会正義」のキャリア支援論が問題視する、キャリア形成・選択における社会的弱者やマイノリティの排除にも通ずるだろう。フリーはこの概念を用いることで、「キャリアガイダンスが歴史的に個人中心主義の伝統を通して根ざしてきた経験の特異性から出発し、そこから共通項や多数の中の人々の位置に向かって構築することを可能にし」、「人々の個人的な経験を還元的なカテゴリーに取り込もうとすることなく大切にすることができ、また、共通のものを求めることをキャリアとキャリアガイダンスの主要な目的として位置づけ、これを用いて人々が多数の一員として行動できるようにすることができる」と指摘する（Hooley/Sultana/Thomsen 2019 p.11）。つまり、「解放のためのキャリアガイダンス」を通して、社会に対して同じ疑問や不信感を持ち（＜共＞の共有）、その疑問や不信感の解決に向けて集合的価値を追求する（＜共＞の生産）ことにつながるというロジックである。さらに、一人一人を特異性と捉えることによってマイノリティの問題に対する自己の役割を位置付けている。

しかし、同じガイダンスを受けたとしてすぐに＜共＞を共有することは可能なのだろうか。一人一人は多様であるがゆえに「マルチチュードにおける他者とのコミュニケーションは連帯どころか交流不能（さらには暴力への転化）へと至る可能性も秘めている（野平 2006, p.127）」。

社会的カテゴリーが分断を生むとしても、それをなかったことにして語るのは非現実的であると言わざるを得ない。性的マイノリティの話題でも自らの性別、自らの立ち位置を前提としなければ議論を深めることはできない。つまり、不明確なのはマジョリティそれぞれのポジショニングである。自分はマジョリティの立場からどのようにマイノリティの問題に関わるのか。フレイレが指摘するように抑圧が生じているのは、抑圧者と被抑圧者の関係性において、である。それぞれの差異を認めつつ、マイノリティの問題に対する役割を模索しなければならないだろう。

4. まとめ

最後に本研究ノートの考察をまとめる。①のマジョリティとマイノリティの認識の違いについては、キャリアガイダンスを通して集团的利益や集团的価値への行動を起こすことを支援することによって、マジョリティとマイノリティを同じ問題に向かわせていることが分かった。その理論的背景にはフレイレがあり、抑圧—被抑圧の関係から打ち崩すことを目的としていた。また、②に関して、＜共＞の概念を用いて、マイノリティの問題に対する自己の役割を関連付けつつ、集合的利益や価値の追求を志向するロジックが示された。しかし、マルチチュードは社会的カテゴリーを撤廃するので、マジョリティとマイノリティの違いが存在しないことが前提となっているという弱点があった。

本研究ノートを通して、マジョリティとマイノリティを固定的な二分法で書いてしまったが、私たちは皆、複数の社会的アイデンティティを持っており、社会的なカテゴリー分けによってマジョリティとマイノリティのどちらにも属しうるし、権力の構造のどちらにも立ちうる（ヤング 2020）。そうである以上、今後求められるのはマジョリティの立場に立った時、その立場を自覚しつつどのようにマイノリティの問題に向き合うか、である。自らの「普遍性」や「優位性」を自覚し、マイノリティとともに声を上げ、行動する。まさにアライとしての役割はライフ・ロールとして位置づけることができるのではないだろうか。この点については今後の課題とする。

【註】

1. 千葉雄登（2018）「自分とは違う友達とどうやって仲良くなる？ 小学生に LGBT を教えるということ 異性に関心を持つようになる、と教える前に。」

<https://www.buzzfeed.com/jp/yutochiba/lgbt-education>（最終閲覧日：2022 年 4 月 15 日）

2. アライとは特権集団の人々の中で、自らの意思で被抑圧者集団の人々の権利を支持する、あるいは公正を求めて立ち上がることを選択する人々を指す（グッドマン 2017, p.234）。

【文献一覧】

- A・ネグリ／M・ハート（2005）『マルチチュード〈帝国〉時代の戦争と民主主義 上』幾島幸子訳・水嶋一憲／市田良彦監修，日本放送出版社協会
- I・M・ヤング（2020）『正義と差異の政治』飯田文雄／荻田真司／田村哲樹／河村真実／山田祥子訳 法政大学出版局
- 荻谷剛彦（2001）『階層化日本と教育危機 不平等再生産から意欲格差社会へ』有信堂高文社
- 京免徹雄（2021）『現代キャリア教育システムの日仏比較研究—学校・教師の役割とそれを支えるメカニズム—』風間書房
- 下村英雄（2020）『社会正義のキャリア支援 個人の支援から個を取り巻く社会に広がる支援へ』図書文化
- ダイアン・J・グッドマン（2017）『真のダイバーシティをめざして 特権に無自覚なマジョリティのための社会的公正教育』出口真紀子監訳 田辺希久子訳 上智大学出版
- 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」
- 野平慎二（2006）「国家・グローバリゼーション・教育—教育の政治性・市場性への公共空間の埋め込み—」『近代教育フォーラム』15 pp.119-131
- パウロ・フレイレ（2018）『被抑圧者の教育学 50周年記念版』三砂ちづる訳 亜紀書房
- 牧野篤（2005）「＜外部＞の終焉と新たな自我の構想—グローバリゼーションがもたらす教育学の課題」『教育学研究』72 4 pp.87-100
- A.G. Watts (1999) "RESHAPING CAREER DEVELOPMENT FOR THE 21ST CENTURY" *Center for Guidance Studies*
- David L. Blustein, /Anna P. Chaves, /Matthew A. Diemer, /Laura A. Gallagher, /Kevin G. Marshall, /Selcuk Sirin, /Kuldhira S. Bhati (2002) "Voices of the Forgotten Half: The Role of Social Class in the School-to-Work Transition" *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 49, No. 3, pp.311-323
- Hooley, T. (2015). "Emancipate yourselves from mental slavery: self-actualisation, social justice and the politics of career guidance." *Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby*
- Hooley, T./Sultana, R. (2016). "Career guidance for social justice." *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36, pp.2-11.
- Hooley, T/ Ronald G. Sultana/R. Thomsen (2018) "The Neoliberal Challenge to Career Guidance: Mobilising Research, Policy and Practice Around Social Justice" T. Hooley/R. G. Sultana/R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp. 1-28). London: Routledge.
- (2019) "Representing Problems, Imagining Solutions: Emancipatory Career Guidance for the Multitude" T. Hooley/R. G. Sultana/R. Thomsen (Eds.), *Career Guidance for Emancipation Reclaiming Justice for the Multitude* (pp.1-14) London: Routledge.
- Plant, P. (2020). Paradigms under Pressure: Green Guidance. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*, 1(1), pp. 1-9.
- Ribeiro, M. A./ Fonçatti, G. S. O. (2018). The gap between theory and context as a generator of social injustice: Seeking to confront social inequality in Brazil through career guidance. T. Hooley/R. G. Sultana/ R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp. 193-208). London: Routledge.
- Rice, S. (2018) "Social Justice in Career Guidance A Fraserian Approach" Tristram Hooley/ Ronald

G. Sultana/Rie Thomsen (2018)” *Career Guidance for Social Justice Contesting Neoliberalism*(pp.127-142) London: Routledge.

Richardson,S. (2000) “A new perspective for counsellors: from career ideologies to empowerment through work and relationship practices” Audrey Collin. / Richard A. Young “*The Future of Career*”Cambridge University Press Logical Association, Vol. 49, No. 5, 405-411

Thomsen, R. (2017). Career guidance in communities: A model for reflexive practice. *Derby: International Centre for Guidance Studies*, University of Derby

[研究ノート]

将来の職業を見越した大学の学部・学科選択における課題

—社会構成主義のキャリア理論の日本的文脈への適合性—

才鴈武也（教育学学位プログラム博士前期課程・1年）

1. 問題の所在と本研究の目的

現在、大学教育は大衆化・ユニバーサル化¹している。文部科学省（2021）によると、2021年の高等学校等：高等学校（全日制・定時制）、中等教育学校後期課程卒業者（過年度卒を含む）を対象とした、大学（学部）進学率は54.9%で、前年度より0.5ポイント上昇し、過去最高となっている。大学進学率が上昇する中で、進路選択において困難を抱える生徒は多い。学校種別の就職機会の格差の有無は、多くの先行研究により証明されており（厚生労働省 2019; リクルートワークス研究所 2019）、大学の学問を学ぶことに対して、興味関心はないが、将来的に就きたい職業を考え、大学進学を決定する人間も存在するだろう。そのような生徒は、大学で学ぶこと（学部・学科）を職業との関連を重視して選択することが考えられる。大学教育に対して具体的な職業との関連性を求める生徒の大学の学部・学科選択のニーズに対して、高等学校の進路指導・キャリア教育は、どのように対応するのだろうか。本研究では、将来の職業を見越した大学の学部・学科選択を行う上で、日本における高等学校の進路指導・キャリア教育の課題を大学と社会の接続の観点から明らかにする。その際に、日本型雇用と大学教育の特徴を踏まえ、キャリアの主観的な側面に焦点を当てた社会構成主義のキャリア理論に着目し、その適合性に関して検討するとともに、日本的文脈に即した進路選択の在り方に関して考察する。

（1）高校生が職業を見越した大学の学部・学科選択を行う意義

将来の職業を見越した大学の学部・学科選択を行う意義を考える上で、大学への適応の課題に着目したい。大学教育がユニバーサル化し、多様な学生が大学に進学する中で、大学生の職業意識と大学適応の関連を分析した論文は多く存在する（金子 2012; 畑野 2013 等）。具体的に、労働政策研究・研修機構（2015）は、「在学生と比較して、大学等中退者では『目的はあまり考えずに、とりあえず大学に進学してみようと思った』者の割合が、男女ともに顕著に高い」（p.77）と述べ、大学入学以前の進路意識と中退との関連性を指摘している。大学進学前に明確な目的意識をもち、進路選択を行うことは大学適応において重要だと考えられる。しかし、先行研究では、目的意識があることが必ずしも、大学適応に繋がるわけではないことが明らかとなっている。半澤・坂井（2005）は、大学1～3年生を対象³に、自己不一致理論の観点から、学業（専門科目の学業）と職業の接続を理想としている学生とそうではない学生の現実のズレからくる大学適応感への影響を分析した。その結果、「学業と職業が接続している状況を理想としている理想群の理想と現実のズレは、職業レディネス⁴や目標意識、学業・授業意欲低下との関連が認められた」（同上、pp.5-6）と述べ、理想群にとって自身の学びと職業との繋がりを見出せないことが大学不適応の原因となることを指摘している。対象者は、大学1～3年生であり、高校時代から職業との繋がりを理想としていたかどうかは定かではないが、大学教育へのニーズが多様化する中で、将来の職業的意義を大学教育に求め、進学する生徒も存在すると考えられる。そして、そのような学生が、実際に大学に入学して以降に、大学が提供するプログラムと将来の職業とのギャップから、大学に不適応感を抱くことは想像に難くない。それに対して、大学不適応の要因を目的意識の欠如とひとくくりに論じる先行研究は十分な解決策を提示できていない。半澤

(2011) は、大学生の学びの意識に関して、「現代の大学生は学業重視傾向にあり、大学での学びを将来の職業に結び付けたいという意識を有して」(同上,p.26) おり、「大学での学びを組み込んだ形で大学生のキャリア意識の発達を議論することの有用性」(同上) を指摘している。これらを踏まえると、大学進学時点において、生徒が、持つべき目的意識を、将来の職業だけでなく、それと学部・学科の特質との繋がりという観点も含めて捉えることは、大学と職業の接続を理想としている生徒が、現実とのギャップから大学不適応を引き起こし、中退することを未然に防ぎ、スムーズに大学教育に適応していく上で意義があるだろう。

(2) 将来を見越した進路指導と先行研究の蓄積

上記のような課題に対して、高等学校の進路指導の現状を概観したい。職業指導から進路指導への呼称変更後、文部省(1961)は進路指導を以下のように定義している。

進路指導とは、生徒の個人資料、進路情報、啓発的経験および相談を通じて、生徒みずから、将来の進路の選択、計画をし、就職又は進学して、さらにその後の生活によりよく適応し、伸長するように、教師が組織的、継続的に援助する過程である。

文部省『進路指導の手引 - 中学校学級担任編』日本職業指導協会 昭和 36 年

「この進路指導の定義は、策定後半世紀を経た今日でもなお継続して用いられている」(文部科学省 2012,p.40)。進路指導の本来の目的を踏まえ、文部科学省(2012)は、「長期的な将来展望との関連を十分に検討しないまま、進学したり、就職したりすることが、その後の無気力や不適応の要因となり得る」(同上)と、長期的な展望に立った指導・援助の必要性を述べる。ここからも、進学する大学、大学の学部・学科が将来の職業とどのような繋がりがあるのかを考えることは進路指導において、重要な取り組みといえる。一方で、生徒の進路選択を促す上で、重要な役割を果たすのが、キャリア教育におけるガイダンス機能とカウンセリングの機能である。藤田(2019)は、「ガイダンスとカウンセリングは、まさに『車の両輪』であり、生徒指導や進路指導、キャリア教育を推進するためには、どちらかの機能だけでは十分な援助にはならない」(p.159)と述べる。また、それぞれの機能に関して、渡部(2016a)は、クライアントの役割を「カウンセリングでは『決める人』、ガイダンスでは、『情報を受け取る人』」(p.42)と述べる。こうしたキャリア教育における両機能を踏まえた上で、具体的な実践の現状を確認したい。文部科学省(2012)は、高等学校におけるキャリア教育の実践の事例を紹介している。そこで、企業との連携に基づいて行う系統的なプログラムとして C 高等学校の 1 年生に行ったキャリア教育の事例を紹介している。

表 1 キャリア教育の優良事例の指導計画

月	プログラム
4 月	産業・職業についての理解
5 月	レディネステストの実施
6 月	会社の組織と仕事を知ろう
6～7 月	インターンシップ等体験先企業への生徒によるアプローチと決定
8～9 月	インターンシップ、ジョブシャドウイング、インタビューなどの実施及び体験活動報告レポートの作成と発表
10 月	学部・学科研究
11 月	2 年生に向けての科目選択進路希望調査
3 月	先輩の話を聞く会

出典：文部科学省 2012, pp.150-151 を元に筆者作成

キャリア教育としては、『大学の向こう側にある社会』についての理解を深める。」「多くの人々が働く企業という組織の仕組みを知り、そこで働く人の思いや、どのような能力を活用して働いているのかを知ること、高校時代、さらに大学時代を通して学ぶべきことや、現在の学習の意味について考える機会とする」(p.150) ことがねらいとされている。さらに、年間指導計画において、産業・職業についての理解や自己理解を通し、自分の進学したい学部・学科との繋がりを見出す作業、2年生に向けての科目選択や進路希望につなげるためのプログラムが設けられている(同上)。その1年間の指導計画の中で、6月「会社の組織と仕事を知ろう」と10月「学部・学科研究」のプログラムに着目したい。6月の実践では、「会社の組織や各部署での仕事の中身、さらに、そこで働くためにどのような能力が必要となるのか、また、それらが高校時代や大学時代の学習や経験とどのように結びついているのかについて学ぶ」(p.151)、10月の実践では、「ここまでの学習で自分が興味・関心を抱く仕事や産業を振り返り、その領域と関わる学問領域について調べたり、それとは別に自分が興味を感じる学問を探し、調べたりする。」ことが内容として行われている。つまり、これから進む大学、大学の学部・学科と将来の職業との繋がりを見出すための活動がなされている。しかし、具体的に、10月のプログラムでは、ガイダンスの機能により、視野を広げた後に、①学部・学科の選択肢を具体的に絞っていくプロセスに関して、次の歩みをサポートするためのカウンセリングの在り方は示されていない。また、6月のプログラムでは、学ぶために必要な能力と大学時代の学習との繋がりを見出す活動が行われているが、一般企業の総合職に就く場合を想定した、②日本型雇用の特徴(多職種経験主義)や③大学教育の特徴(職業教育を提供する場ではない)を生徒がどのように理解・解釈し、進路決定を下すのかに関しては、述べられていない。ここに、現在のキャリア教育の大きな課題が潜んでいると考えられる。大学の多くの学部・学科の中から、個々の生徒の実態を踏まえ、具体的な意思決定を促す上で、生徒が実際に「決める人」となるキャリア・カウンセリングの重要性は論を待たない。しかしながら、情報提供にあたるガイダンスの研究は盛んにおこなわれている(リクルート進学総研online2)が、実際にどのように生徒の意思決定を促すのかに関するカウンセリングの研究の蓄積が少ないのである。それにより、中條(2012)は日本の進路指導の現状に関して、以下のように述べる。

現状の進路指導は入試実績、試験データの分析やその提示、就職希望者への職業内容の伝達、合格へ向けてのアドバイスなど、進学就職に向けての客観的指導が主体であり、先に示した①生徒理解(生徒自己理解)、④進路相談やきめ細やかな指導・援助を行うキャリア・カウンセリングは重視されない(原文ママ)のが現状である。(中條 2012,p.1)

また、布川(2015)は、「進路相談や日常的な生徒とのかかわりにおいて、教員がいかなる方法を用いて生徒に進路を選択させているかを検討した先行研究が極めて少ない」(pp.2-3)と述べる。研究の蓄積が少なく、具体的な決断や意思決定をどう生徒に促すのかに関しては、教師の個々のカウンセリングに委ねられているため、進路指導において重要とされる長期的な将来展望をもった進路選択をどのように促すかという問いに対して明確な答えを持ち合わせていないのである。このような状況を踏まえ、日本のキャリア教育において、キャリア・カウンセリングの研究は急務と言えるだろう。

(3) 日本的文脈における進路選択の課題

これまで、生徒が将来なりたい職業を見越した大学の学部・学科選択を行う上での日本のキャリア教育の課題に関して述べてきた。その課題の背景を捉える上で、日本の大学と社会との接続が抱える課題を考えることは重要だろう。本節では、大学教育の役割と日本型雇用の特徴について概説する。それにより、生徒が将来なりたい職業を見越した学部・学科選択を行う上での課題を明確にしたい。まず初めに、大学教育の役割として、学校教育法の第83条の第1項において以下のように記されている。

大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。

また、金子（2017）は、大学について、「教育と研究の両者を行うこと、『専門』と『知的道徳的』能力の双方を形成すること、および『応用的能力』を形成するものとしている」（p.158）ことから、他の機関と比べ、多様な役割を持つことを述べる。また、広田（2019）は、大学教育の社会的な機能として、経済への貢献、政治への貢献と文化への貢献を挙げている。そこで、「研究をベースにして大学で教えられる知が、大学の授業においてどう選ばれるのかは、必ずしも職業上の有用性を基準にしていない」（同上 p.82）と、大学機関の役割の多様性について言及している。つまり、大学機関本来の目的として具体的な職業を想定して作られていないのである。次に、日本型雇用の特徴について述べる。日本型雇用は、海外と異なる特質を多く有しているが、具体的な職務に関して、濱口（2021）は、「日本以外の社会では、労働者が遂行すべき職務（job）が雇用契約に規定される」（p.25）が、「日本では、雇用契約に職務は明記されない。ここに日本の雇用契約の特徴がある」（同上）と述べる。また、濱口（2021）は、海外の雇用制度をジョブ型、日本の雇用制度をメンバーシップ型と呼び、「メンバーシップ型の社会では、定期的に職務を替わっていくのが大原則」（同上 p.32）と述べる。そのため、会社に入る際に、やりたい業務があってもそこに就くか否かは、会社に入らないと予見できないのである。このような、雇用制度の特徴から、企業は、大学生に対して、専門職に就く一部の分野を除き大学の各学問分野で身に付ける専門的な知識や能力は問わず、訓練可能性を求める（濱口 2013；熊倉 2021 等）。そのため、偏差値や大学の銘柄を過度に重視した、近視眼的な進路指導がなされてきた経緯がある（文部科学省 2012）。これらを踏まえると、日本型雇用の特徴から、大学に入学する前に特定の職業・職務を想定し、大学の学部・学科選択を行っても、将来的にその職業・職務に就くかは予測できないのである。また、大学教育の特徴から一部の学部を除き具体的な職業を想定したものではないため、その職業的意義は学生個人が見出していく必要があり、職業が明確に決まっている生徒の進路選択を複雑にしている。将来を見越した大学の学部・学科選択においても、これらの二つの課題をどのようにして捉えるかが重要だろう。

（４）大学教育の主観的な職業的価値づけ

上記のような日本の文脈を踏まえ、将来の職業・職務を見越した大学の学部・学科選択はどのように行うことが望ましいのか考察する。それらを考える上で、大学教育の職業的意義に関する研究の蓄積を確認したい。これまで、職業的レリバンス²の研究は、大学教育の授業形態による大学生のレリバンス認識の違い（本田 2018）に関するもの、職業キャリアの蓄積による大学教育の意義づけの経年変化を見たもの（吉本 2004）など様々なものがなされてきたが、主に、大学生の主観的な大学教育に対する意義を測る研究に偏っている。これは、職業教育を目的としていない大学教育の特徴や具体的な職務が明確に決まっていない日本型雇用との関係性を踏まえると妥当だと言える。広田（2019）は、学習成果の可視化の議論において、「学生自身が『大学の専門分野の教育で私は〇〇が身に付きました』と説明できるようになることが望ましい」（p.147）と述べ、客観的な指標による能力評価の限界性を指摘し、学生自身の主観的な評価を重要視している。つまり、日本型雇用と大学教育の関係性やそれに伴う客観的な能力評価の限界性を鑑みると、大学の学部・学科選択において、個々の生徒が大学の学部・学科で学ぶことができる専門分野をどう意義づけるかという主観的な側面に着目することが重要になると考えられる。また、その際には、日本型雇用の特徴（多職種経験主義）により、将来的にその職務に従事することができない可能性があるということを踏まえた議論を展開する必要がある。

2. 社会構成主義のキャリア理論と日本の文脈への適合性

ここで、文部科学省（2012）が紹介した C 高等学校のキャリア教育の実践事例から見出した日本の文脈に即した大学の学部・学科選択における課題を改めて確認する。それらは以下の三つが挙げられ

る。

①学部・学科の選択肢を具体的に絞っていくプロセス

②日本型雇用の特徴をどう踏まえるか

③大学機関の特徴をどう踏まえるか

①の課題に関しては、他の二つの課題と進路選択における具体的なステップが異なるため、職業を見越した学部・学科選択を行っていく上で前提となる②、③を踏まえたうえで議論をしていく必要がある。そのため、本研究では、①の課題には触れず、②、③の2つの課題に対して、社会構成主義のキャリア理論に着目し、それらの諸理論がどのようにして課題解決に寄与できるか、日本の文脈への適合性を確認したい。近年、情報化・グローバル化などの環境変化により、若者が安定したキャリアを想定することが困難になる中で、社会構成主義のキャリア理論が注目を集めている。社会構成主義とは、「人は客観的事実の世界に生きているのではなく、自ら意味づけた（また周囲から意味づけられた）世界に生きて」（渡部 2016a, p.1）おり、「自らや環境に意味を与え、それを再構成し、それに基づいて思考・行動していく」（同上）という考えである。社会構成主義のキャリア理論の特徴として、下村（2015）は、構築論的・物語論的・構成論的という3点を挙げ、以下のように述べる。

まず、「構築論的」とは、自分のキャリアを自分でよく考えて作り上げることを強調する立場、（中略）次に「物語論的」とは、漠然と考えているキャリアを、映画のストーリーのように客観視して、自分のキャリアを映画監督のように考えるという視点、（中略）さらに、「構成論的」とは、基本的に物語は他人に向けて作るものであるため、物語である以上、独白（モノログ）であることは少なく、普通は観客（他人）を前提とした対話（ダイアログ）にならざるを得ない。（中略）この主観 - 観客 - 客観の三重構造が重要となる。（下村 2015, p.16）

また、下村（2015）は、「キャリア構築理論の「やりたいこと」に対するアプローチとは、キャッチフレーズ的に一言でまとめるならば『作っては壊し、壊しては作る』である」（p.35）と述べ、積極的に自身のおかれた環境に応じて方向変換し、目標を組み替えていくことを特徴として挙げている。このような特徴は、第一に、環境と自己概念の関係性によりキャリアが変化することを前提としていることと、第二に自身の主観により価値を見出すことから、日本型雇用（多職種経験主義）と大学機関（職業教育を本願としていない）が抱える課題を乗り越える上で重要な特徴であると言える。日本型雇用の特徴である多職種経験主義は、個人が望む特定の職務に就くことを保証していない。そのため、たとえ望む職務に就くことができなくても、自身が学んできたことや身に付けてきた能力を肯定的に捉え直し、積極的に活かしていく姿勢が求められる。また、大学機関は、多様な機能を持つ場であることから、職業との繋がりを考える際は、各学部の活動をどのように捉えるか、意味づけるかが重要になる。これらを踏まえ、双方の特徴と社会構成主義のキャリア理論の適合性は高く、将来の職業を見越した大学の学部・学科選択において活用できるだろう。

3. 今後の研究課題

本研究ノートでは、日本のキャリア教育・進路指導において、将来的な職業を見越した進路選択を行う観点から課題を明らかにし、その課題の解決において重要な視点として社会構成主義のキャリア・カウンセリングの理論に着目した。そこで、日本型雇用や大学教育の特徴を挙げ、双方を繋ぐ視点として、社会構成主義のキャリア理論の適合性を示した。今後の課題としては、特に、将来の職業を見越した学部・学科選択を行う意義に関する検討が挙げられる。日本型雇用の特徴である多職種経験主義により、自身の希望する職業・職務に就くことができなくても、社会構成主義の考え方により、積極的に自身の選択を肯定し、キャリアプランを再構築することは可能だろう。しかし、極論を述べる

と、どの学部・学科に入学しても、生徒の捉え方次第で職業的意義を認識できるとすれば、将来的に就くことができるか不確実な職業・職務を目標とし、大学の学部・学科をその中間に位置付けることにどれほど意義があるのかという問いに関しては課題が残る。言い換えると、大学教育への適応という観点から考えると意義があると考えられるが、現実的に理想を達成することが困難なため、就職後の職業を見据える意義はどれほどあるのかという点である。一方で、下村（2008）が指摘するように「偶発性理論は、極端に推し進めていった場合、究極的にはこうした一般的なキャリア観に対するニヒリズムに陥る危険性を孕んでいる」（p.34）。そのため、職務転換により、望む職務に就くことができない可能性があるということを理由に、近視眼的な進路選択になってもよいわけではないということは留意しておく必要があるだろう。また、そのような進路決定のプロセスを経験することは、キャリア教育における基礎的汎用的能力などの諸能力の醸成も期待することができるため、将来、自己の人生を設計するための重要な機会と捉えると教育的な意義はあるだろう。今後の展望として、上記のような大学進学における学部・学科選択に対して職業的意義を見出すことの意義を明確にするということが挙げられる。また、実際に進路選択を行う上で、生徒が多種多様な学部・学科の中から選択肢を絞るプロセスを明らかにするという2つの課題に関して、上記で扱った社会構成主義のキャリア理論や自身の価値観を焦点化し、選択肢を絞る上で示唆的な意思決定理論の諸研究の比較・検討をおこない日本の文脈に即した学部・学科選択の理論の構築を試みたい。

【註】

1. 高等教育の大衆化・ユニバーサル化とは、アメリカの教育社会学者・高等教育研究者マーチン・トロウが提唱した概念であり、高等教育への就学率が50%以上へと量的に拡大することを意味する。（トロウ 1973）
2. 職業的レリバンスとは、労働力としての質、具体的には職業に関連した知識やスキル、態度などを意味する。（本田 2000）
3. 東京都内4年生大学に通う大学生346名に調査用紙を配布した。実施した大学は3校であり、全て共学の大学であった。そこから4年生21名を除いた325名（男性132名女性192名不明1名／文学部102名、商学部24名、経済学部8名、法学部9名、心理学に関連した学部181名、不明1名／1年生101名2年生111名3年生113名）を対象とした。（半澤・坂井 2005）

【文献一覧】

- Hilton, T. L. (1962) "Career decision-making" *Journal of Counseling Psychology*, 9, pp.291-298.
- 金子元久（2012）「大学教育と学生の成長」名古屋高等教育研究 12、pp.211-236.
- 金子元久（2017）「第8章 日本の高等教育における職業教育と学位」独立行政法人大学改革支援学位授与機構『高等教育における職業教育と学位』2
- 厚生労働省（2019）「令和元年度『高校・中学新卒者のハローワーク求人に係る求人・求職状況』取りまとめ」
- 国立教育政策研究所生徒指導 進路指導研究センター（2020）「キャリア教育に関する総合的研究第一次的報告書」
- 下村英雄（2008）「最近のキャリア発達理論の動向からみた「決める」について」『キャリア教育研究』26、pp.31-44.
- 下村英雄（2015）「コンストラクション系のキャリア理論の根底に流れる問題意識と思想」渡部昌平『社会構成主義キャリア・カウンセリングの理論と実践』福村出版
- 独立行政法人労働政策研究・研修機構（2007）「職業相談におけるカウンセリングの技法の研究」労働政策研究報告書 91
- 独立行政法人労働政策研究・研修機構（2015）「大学等中退者の就労と意識に関する研究」
- 独立行政法人労働政策研究・研修機構（2016）「職業相談場面におけるキャリア理論及びカウンセリング

ング理論の活用普及に関する文献調査」

独立行政法人労働政策研究・研修機構（2019）「ユースフル労働統計 2019－労働統計加工指標集－」

トロウ・マーチン（1976）『高学歴社会の大学—エリートからマスへ』（天野郁夫/北村和之）東京大学出版

中條敦仁（2012）「高等学校における進路相談－困難事例の分類とその関連要因の分析－」学校カウンセリング研究 13、pp.19-26.

日本キャリア教育学会（2020）『キャリア教育概説』東洋館出版社

布川由利（2015）「いかに生徒に進路選択を促すか」国立教育政策研究所紀要 145、pp.1-16.

熊倉正修（2021）「ジョブ型雇用と大学教育」『世界経済 IMPACT+』18、pp.1-29.

畑野快（2013）「大学生の自律的な学習動機づけの検討—学習キャリアの変数との関連から—」『青年心理学研究』24(2)、137-148

濱口桂一郎（2013）『若者と労働—「入社」の仕組みから解きほぐす』中公新書クラレ

濱口桂一郎（2021）『ジョブ型雇用社会とは何か—正社員体制の矛盾と転機』岩波新書

半澤礼之・坂井敬子（2005）「大学生における学業と職業の接続に対する意識と大学適応—自己不一致理論の観点から—」『進路指導研究』23(2)、pp.1-9.

半澤礼之（2011）「大学生の学びとキャリア意識の発達—大学での学びによる発達を前提としたキャリア研究という視点—」心理学研究 32（1）、pp.22-29.

広田照幸（2019）『大学論を組み替える』名古屋大学出版会

藤田晃之（2011）『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

藤田晃之（2019）『キャリア教育』ミネルヴァ書房

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（2017）「人文社会系大学教育の分野別教育内容・方法と仕事スキル形成」『独立行政法人経済産業研究所』pp.1-19.

マーク・L・サビカス（2015）『サビカス キャリア・カウンセリング理論』（乙須敏紀）福村出版

文部科学省（2012）『高等学校キャリア教育の手引き』教育出版

文部科学省（2021）「令和3年度学校基本調査（確定値）の公表について」

リクルート進学総研（2017）『2016年 高校の進路指導・キャリア教育に関する調査』報告書

リクルートワークス研究所（2019）「第36回ワークス大卒求人倍率調査（2020年卒）」

吉本圭一（2004）「高等教育と人材育成：『30歳社会的成人』と『大学教育の遅効性』」『高等教育研究紀要』19、pp.245-261.

渡部昌平（2016a）『はじめてのナラティブ/社会構成主義キャリア・カウンセリング未来志向の新しいカウンセリング論』川島書店

渡部昌平（2016b）「社会構成主義からライフキャリア適応を考える－社会構成主義キャリア・カウンセリング各派からの示唆－」秋田県立大学総合科学研究彙報 17、pp.19-23.

【ウェブサイト】

株式会社マイナビ online「マイナビ進学 進学の、その先へ。なりたい『わたし』を一緒に見つける進路情報ポータルサイト」

<https://shingaku.mynavi.jp/future/gakumon/category/>（最終閲覧日：2022年3月21日）

Benesse online「マナビジョン 適職・適学診断」

https://manabi.benesse.ne.jp/op/g45_tekikensa/jk01/teki02_seikaku_tekisei.html

（最終閲覧日：2022年3月24日）

文部科学省 online「学校教育法（昭和二十二年三月二十九日法律第二十六号）」

https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317990.htm?msclkid=1e50caffa-ccc11eca21eff99ed6578a1（最終閲覧日：2022年3月26日）

Recruit online1「大学・短期大学・専門学校の進学情報サイト スタディサプリ進路」

<https://shingakunet.com/>（参照日：2022年3月24日）

Recruit online2「リクルート進学総研 publication」

<https://souken.shingakunet.com/publication/>（最終閲覧日：3月31日）

[研究ノート]

外国人児童生徒等に対するキャリア教育の充実について

—外国人集住地域の実践に着目して—

竹内千晴(人間学群教育学類・3年)

1. 問題の所在

近年、我が国に在留する外国人は増加の一途をたどっており、出入国在留管理庁の調査によると、令和元年末の在留外国人数は293万3,137人で、前年末に比べて7.4%の増加となり、過去最高を記録している。それに伴って、学校に在籍する外国人児童生徒も年々増加傾向にある。さらに、国際結婚家庭などを中心に、日本国籍ではあるが日本語指導を必要とする児童生徒も増加しており、文部科学省の調査¹においては、これらの児童生徒(外国籍・日本国籍含む)は5万人を超える状況となっている。また、外国人児童生徒等の母語については、ポルトガル語、中国語、フィリピン語等が多数を占める一方、「その他」の言語を母語とする児童生徒も増加しており、多様化が進んでいる。少子高齢化により生産年齢人口が確実に減るなか、外国人労働者とその家族の定住化を見越した多文化共生のあり方が問われており、外国人児童生徒等の教育支援は重要かつ喫緊の課題とされている。

政府及び文部科学省は、外国人材の適正・円滑な受け入れの促進と外国人との共生社会の実現に向けた環境整備のために、教育分野においても次々と施策を展開している。政策の全体の動向としては、「義務教育段階における指導体制の構築を目的とした」支援から、「就学前段階や高等学校段階、更には、高等学校卒業後も見据えた」体系的な指導・支援へと変化がみられる。急増する外国人児童生徒等に対する教育支援策が今なお急速に進められている段階であることが確認できるが、その背景として、広崎(2007)も述べるように、彼らの滞在の長期化の傾向が強まっていることが挙げられる。それに応じて、外国人児童生徒等のキャリア教育の重要性も高まってきており、文部科学省初等中等教育局国際教育課による平成27年11月5日の外国人児童生徒等に対する教育支援に関する基礎資料(学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議(第1回)配付資料)でも、日本語指導が必要な児童生徒を対象とした様々な支援策が提示されており、学習支援のみならず、将来を見据えたキャリア教育に関する支援にも着目していることがわかる。

これまで学校現場では、外国人児童生徒等が一時的滞在者として扱われる場合が多く、彼らへの指導は、日本語習得の支援や学校生活への適応に照準を合わせたものが中心であった。しかしながら、前述した社会状況の変化を踏まえると、彼らが日本社会の中で自立し、また社会の成員として自身のキャリアを築いていけるよう導く指導や教育支援がまさに求められていると言える。そのためには、日本語教育や学校生活の適応のための支援策といった短期的な支援策だけでなく、職業選択を含めたキャリア形成や自己実現という長期的な視点での教育支援・キャリア教育が不可欠であり、それらが両輪となって、より良い学習環境の構築や支援の充実を図ることが重要である。

外国人児童生徒等へのキャリア教育支援の充実今日の重要な課題とされ、その支援体制の整備や関係者の連携・協働モデルの構築も進められているが、キャリア教育の実践上の課題や、現場の取り組み、教育者の認識等に着目した報告はまだ多くない。

研究を進めていくうえでは、外国人児童生徒等に対して、学校や地域団体等がどのような支援を展開しており、また外国人児童生徒等にキャリア教育を実施する際、現場ではどのような取り組みが行われ、さらにはどのような課題や問題意識が抱かれているのかに注目し、それらを踏まえて、今後いかなる施策の展開や課題解決が必要となるのかを考察したい。本稿ではまず、外国人児童生徒等を取

り巻く現状を整理し、そこから生じる進学・就職における彼らの実態や困難、そして外国人児童生徒等へのキャリア教育や進路指導に関する施策をそれぞれ取り上げ、彼らを取り巻く状況を整理する。そのうえで、外国人集住地域での、教科内の学びを生かしたキャリア教育実践を取り上げることで、今後の外国人児童生徒等に対するキャリア教育の充実を考えるうえでの一助としたい。

2. 多様な外国人児童生徒等の実態

以上では、外国人児童生徒等への教育支援及びキャリア教育の必要性に関して確認した。しかしながら、一口に外国人児童生徒等といってもその実態は多様であり、そこには個別の児童生徒ごとに複雑で異質な背景やニーズがあることを見過ごしてはならない。以下では、彼らの様々な実態や教育上の課題や困難について整理する。

(1) 外国人児童生徒等とは

「外国人児童生徒等」とは、複数以上の言語や文化と繋がりがある者を指し、以下のように整理される背景が含まれる。これらを表す表現として外国人児童生徒「等」と表現される。

- ① 外国籍の児童生徒（日本生まれ・日本育ち含む）
- ② 日本国籍であるが、両親のいずれかが外国籍である児童生徒
- ③ 日本国籍であるが、外国から帰国した児童生徒
- ④ 保護者が日本国籍を取得（帰化）している家庭の児童生徒

（※兵庫県教育委員会「外国人児童生徒等のための受入れハンドブック」第2章（2020.3）参考）

また日本では、国籍法に基づいて定義するなら、外国籍者を「外国人」という。しかしながら、文教施策上、国際結婚家庭や国籍変更の場合など、児童生徒本人が日本国籍でも、自身や家族の出自が外国にある場合、「外国人」同様に、外国人児童生徒等の教育施策の対象とすることが少なくない。

（白井, 2017）また彼らを表す言葉として、「外国にルーツのある児童生徒」「外国人の子ども」をはじめとした呼称が挙げられる。これは、人権的な見地からの配慮であるとともに、日本語支援が必要な児童生徒が多様化している（星野ほか, 2017）ことを示すが、本稿では、文部科学省の定義²に則り「外国人児童生徒等」と表すこととする。

なお、日本語支援が必要な児童生徒と一口に言っても、その状況は児童生徒によって様々である。星野ほか（2017）は、参与観察によって、外国人児童生徒が日本語学習に抱える困難の多様性を明らかにしている。それは例えば、簡単な日常会話すらできないというレベルから、生活上困らない程度の日常会話ができても学年相当の読み書きはできない、日常の会話に支障が無くても学年相当の学習言語がわからず授業が苦痛になっている、日常の会話に支障は無く学年相当の授業も理解できる能力はあるものの集中力が持続しない、日常の会話に支障が無く学年相当の授業をきちんと理解でき積極的に参加している、というように、児童生徒によって抱える困難や状況が様々であるということだ。額賀ら（2020）は、「日本語指導が必要な児童生徒」という言葉にも注意を払う必要があると指摘している。日本語指導が必要かどうかの判断は、各学校や教師に任せられており、明確な基準が定められているわけではないからである。そのため、日本語指導が必要と判断されていない子どもであっても、前述のように、学校の勉強で用いられるような抽象的な学習言語が身につけていない場合も十分に考えられる。

(2) 外国人児童生徒等に対する教育支援の政策について

政府及び文部科学省は、外国人材の適正・円滑な受け入れの促進と外国人との共生社会の実現に向けた環境整備のために、教育分野においても施策を展開している。改正入管法施行の翌年の1991年より、文部科学省は「日本語指導が必要な外国人児童生徒数」の調査を開始し、以降様々な施策が展

開されている。(齊藤, 2012) 以下では、外国人児童生徒等に対する最近の支援の動向について簡潔に示す。指導・支援体制整備の観点では、日本語指導補助者や母語支援員の派遣、「特別の教科課程」³による指導の実施、ICT教育の活用などが柱として打ち出されており、教員の指導力向上といった面では、オンライン研修講座用の動画コンテンツなどが実際に展開されている。その他、就学支援制度の整備や、地域における外国人児童生徒等の教育の充実においても様々な施策が進められている。政策の全体の動向としては、「義務教育段階における指導体制の構築を目的とした」支援から、「就学前段階や高等学校段階、更には、高等学校卒業後も見据えた」体系的な指導・支援へと変化がみられる。

3. 進学・就職における彼らの実態や困難

(1) 外国人生徒の進学率と中退率について

次に、外国人児童生徒等の進路に関する実態について確認する。額賀ほか(2019)は、文部科学省の統計⁴を用いて説明する。以下、額賀ほか(2019, p.34)の説明に依拠し、適宜抜粋して述べることにする。まず統計によると、公立学校に在籍している外国籍児童生徒の数は、小学校 59,094 人、中学校 23,051 人、高校 9,614 人が確認できる。そのうち、日本語指導が必要とされている児童生徒数は、小学校 260 人、中学校 10,213 人、高校 3,677 人であり、10 年間でおよそ 1.4 倍増加している。注目すべきなのは、中学校と高校に在籍している外国籍生徒の数の違いであり、13,437 人もの差がある。これは外国籍生徒の高校進学率が低いこと、あるいは高校中退率が高いことを示している。

また、文部科学省が 2017 年に初めて実施した調査によれば、日本語指導が必要とされている公立高校生のうち、9.61%が中退している。全国の公立高校生の中退率は 1.21%であるので、日本語指導が必要な公立高校生は 7 倍以上の割合で中退していることとなる。なお、日本語指導が必要な高校生の大学などへの進学率は 42.1%であり、高校生全体の進学率が 71.2%であることと比べると、かなり低いことがわかる。

しかし一方で、外国籍生徒の高校在学率や大学在学率が徐々に上がっているというデータも見受けられる(高谷ほか, 2015)。2000 年と 2010 年の国勢調査を用いた研究によれば、韓国・朝鮮籍と中国籍は日本国籍とほぼ同等の大学在学率であるとされている。また 2000 年の国勢調査では、フィリピン、ブラジル、ペルー籍の大学在学率はほぼ 0%に近かったのに対し、2010 年にはいずれも 10-20%に増加しているという。以上のように、外国人生徒の大学進学率は徐々に上がってきているという報告もある一方で、大学進学どころか高校進学も難しい、あるいは入学しても中退してしまう若者が多いことも事実である。すなわち、外国人児童生徒間でも、進学格差が生じている。

(2) キャリア形成・進路決定に関わる要因について

外国人児童生徒等の進路選択上の意識調査やキャリア形成に関する決定要因に関する研究は、教育社会学分野にて、各地域・国籍ごとに大別され、インタビューやアンケートを主軸として質的調査が数多く行われている。ここでそれらすべての知見を紹介することはできないが、我が国における外国人児童生徒等の進路選択やキャリアの規定要因について明らかにされていることを、以下先行研究を事例として紹介する。フィリピンにルーツを持つ 16~30 歳の青少年に対し質的調査を行った田巻ほか(2017)によれば、彼らの大学への進学・卒業とキャリアの選択肢に影響を与えているのは、場所(生まれた場所、育った場所)、言語使用、家族および世帯の社会経済的地位、重要な他者からのサポート、自分が外国ルーツであること/移民の子どもであることに対する理解と経験等であると整理されている。また、外国人の児童生徒が抱える進路選択への課題の多くは、家庭環境の影響や不就学の問題から始まり、教科学習としての日本語習得の問題、また受験制度における狭義な枠による受験機会の喪失などと整理され、これらの複雑で多岐な問題が絡み合っている。

4. 外国人児童生徒等の進学・キャリア形成に関する施策や取り組み

(1) 全国的な施策

外国人児童生徒等の進学やキャリア形成に関する支援に関しては、主に中学校、高等学校段階を中心に行われている。(小学校段階では、日本語指導や日本の学校や生活への適応指導がより重視される傾向にある。)これらの支援に関しては、教育委員会や各学校において、進路指導や進路ガイダンスを通じた進学促進の取り組みが進められている。

進学に関わる制度の整備に関しては、公立高等学校では、外国人生徒等を対象とした入学者選抜の取り組みがある。具体的には、特別定員枠を設定し、入学者選抜を行う学校も存在するが、現状では一部の地域にとどまっており、また導入している地域間でもその充実度に差が見られる。また、試験教科の軽減や問題文の漢字へのルビ振りなど、外国人生徒等に対する配慮を行う取り組みを行っている例もある。しかしながら、更なる支援の必要性として、高等学校入学後の日本語指導や学習面・生活面の支援の充実が重要との指摘がなされており、外国人児童生徒等に適した高等学校の学習環境の整備は遅れがみられる。

(2) 先行研究の取り組み

外国人児童生徒等へのキャリア形成を見据えた教育や取り組みは、高校などの入学試験に対応できる学力育成をはじめ、将来的自立に向け、長期的スパンで外国人児童生徒の教育を考える必要があるが、まだそうした観点からの報告は多くない。(奥山, 2018) これらの先行研究に関して、ここで全て網羅することはできないが、その一部は以下のように整理できる。犬塚・天野(2020)は、特別活動や総合的な学習に着目し、既存の授業を援用して外国人児童生徒への進路指導、キャリア教育を充実させる方策を示している。また、二井ほか(2013)は、生涯学習や適切な支援の必要性という観点から、外国人児童生徒支援に資するアセスメントの枠組みの重要性を示し、その構築を試みている。他方、異文化間教育学の領域においては、既にキャリア形成という課題に異文化間教育の視点をもって迫る実践や研究が多数行われており、田崎ら(2011)は、文化間移動によって生ずる文化的摩擦や対立、葛藤等を自己中心的な解釈にとどめることなく、他者との相互作用を通して捉えられるようにする教育的支援がキャリア教育には求められると指摘している。総じて、以上のようなテーマに関する取り組みは始められたばかりであり、教育の実践においても研究においても十分な蓄積があるとはいえず、その理論や方法論の確立が急がれるところである。

5. 外国人児童生徒等に対するキャリア教育実践の事例

以上では、外国人児童生徒を取り巻く実態や困難、キャリア教育や進学に関する施策や先行研究の取り組みについて確認した。ここでは、外国人児童生徒等へのキャリア教育の事例として、外国人児童生徒等に対する学習支援体制の構築が進んでいる集住地域として、筆者の出身地域である愛知県豊橋市を取り上げ、市内の小学校で行われていたキャリア教育実践について、訪問での聞き取り調査の情報をまとめる。

(1) 愛知県豊橋市について

公立学校における日本語指導が必要な外国人児童生徒数は、平成30年に5万人を超えているが、同年の都道府県別の在籍状況の調査では、愛知県が突出して多く、11,276人と全体の2割近くを占めている。近年の増加傾向の中で、外国人児童生徒の多国籍化とともに、愛知県内では定住地域がほぼ全域に広がっている。豊橋市は、2018年4月の時点で、市内の小・中学校の児童生徒が31,492人である。そのうち、外国人児童生徒は1,838人であり、その割合は5.8%である。市内に設置されている小学校52校中43校(83%)、中学校22校中21校(95%)に外国人児童生徒が在籍し、今回訪問した小学校は、市内で最も外国人児童在籍数が多く、全体の2割を超えている。

同市では、2008年のリーマンショック以降、景気後退の影響を受けた多くのブラジル人市民が日系人帰国支援事業⁵等により帰国し、ブラジル人人口は2008年の約13,000人をピークに減少に転じた。ブラジル人人口は、2015年にはピーク時の半数を下回る人数にまで減少したが、2015年で下げ止ま

り、この年を境に現在は微増の状態にある。また、ブラジル人がピーク時の半数以下に減少する一方で、フィリピン人の人口増加が顕著となっている。20年前の1998年との比較では、フィリピン人人口は約10倍の3,323人(2018年)に増え、現在はブラジル人に続き市内で2番目に多い外国人市民となっている。国籍別の人口構成でみると、ブラジルとフィリピンの2か国で外国人人口の約65%を占める状況にある。その一方、2018年時点で、本市の外国人市民の国籍は72か国に達するなど、外国人市民の多国籍化も進んでいる。

外国人の子どもに対する豊橋市の教育支援の施策と現状については、日本語教育に関する人員加配や体制整備が進んでいることが特徴である。近年では、小中学校への初期支援校の設置⁶や、就学前教育の支援、不就学外国人児童生徒等に対する支援の充実が図られている。なお、市役所に外国人児童生徒相談コーナーを設置し、多言語での相談に応じることで、外国人児童生徒及びその保護者のための円滑な相談事業を図っている。なお、外国人児童生徒の日本語教育に関しては、県からの加配教員84名と市採用の日本語教育相談員19名、スクールアシスタント5名、登録バイリンガル35名にて対応している。

(2) 校内の国際教室でみられたキャリア教育実践

以下、愛知県豊橋市のA小学校において確認できたキャリア教育の事例についてまとめる。

授業は、取り出し教室(国際教室)の第5・6学年クラスの児童が対象で、小学校6年生国語「町の幸福論—コミュニティデザインを考える—」の単元にてキャリア教育の活動が行われた。本単元では、自分の考える町の未来について、地域や町の課題、現状を明確にし、自分の考えを効果的に伝えるよう提案する活動が主なねらいとされる。訪問先の授業実践では、地域の現状と未来を題材として扱うことにとどまらず、外国人児童がより身近に地域の課題や将来を考えられるよう、バックキャストの手法を用い、児童が自分自身の未来と豊橋市の未来をそれぞれ考え、結びつけられるような活動が設計された。学習の後半では、外国人児童である彼らの視点を生かして豊橋市をよりよくするための施策を国際学級全体で考案し、市役所の職員らの前で、児童が日本語でプレゼンテーションを行う機会が設けられた。

外国人児童らがそれぞれ描いている自分の将来や、地域社会に対する考えやアイデアなどについて、児童同士で意見を共有する機会が確保されていたこと、そして、外国人児童が豊橋市の課題や未来について考える際には、保護者の地域での思い出や要望等の聞き取りをした上で授業内活動が行われたことが特徴的であったといえる。また、外国人児童らが自身のルーツやアイデンティティについて考えを深め、それらを肯定的に捉えられるような機会が教科学習内で創出されていたことは、教科学習を集中的に行う国際教室では貴重であったと考えられる。

6. 今後の課題

外国人児童生徒等に対するキャリア教育は、文化間移動をする子供たちが、その心身の発達過程や社会化のなかで受けた影響を他者との相互作用の中で捉え、異なる言語・文化環境下において自身の社会的役割を拡張し、自分らしい生き方をする力を育むことが期待されている。しかし同時に、言語・文化的にマイノリティである彼らの社会参加や自己実現をどう保障していくかという課題も抱えている。そのような状況の中で、言語的文化的な多様性に寛容なコミュニティにおいて、社会と関わりながら彼らが自己実現できる環境をどのように整備するかということは、外国人児童生徒等の進路、将来に直接関わってくる問題である。

今回取り上げた愛知県豊橋市の初等国語科におけるキャリア教育実践の活動は、国際教室という、外国人児童等に対してきめ細やかな指導が可能である環境において、彼らが学習を通して社会参加する力を育む機会が創出されていたという点が特徴的であったと考える。これは、母文化・母語での経験・学習によって育んだ力を活性化し、それらを、日本語を含む新たな学習に結ぶことで、移動によって分断されがちな学習に連続性を保障するという学びのあり方が実現できるという点で、今後の外

国人児童生徒等のキャリア教育の充実を考える上でも助けとなるものであろう。しかしながら、その一方で、本稿では扱えなかった外国人散在地域については事例が探しづらく、どのような支援が行われているのかということや教育現場の実践者の認識も見えづらい状態であるほか、家庭と学校・地域間の文化的多様性と学びを結び合わせるような地域コミュニティの資源を生かした事例に関しても、学校外の学びを保障する場として、今後広い視点をもって検討する必要があるだろう。

なお、今回は初等段階の授業実践の事例のみを扱ったため、他の学校段階の実践例を検討できていないほか、学校間での学びの連携という観点からの考察ができていない。

今後は、文化的移動をする子供たちのライフコースに目を向けながら、外国人児童生徒等に対するキャリア教育をどう実現していくか、あるいは、学校や地域団体等がどのような支援を展開しており、また現場ではどのような課題や問題意識が抱かれているのかに注目して調査を進めたい。またその際に、地域と連携した教育実践がどのように展開されているのか、その事例とモデルも探っていきたい。

【註】

1. 文部科学省平成 30 年度「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」による。
2. 文部科学省「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実の方策について（報告）」学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議 平成 28 年 6 月
3. 「特別の教育課程」による日本語指導は、児童生徒が学校生活を送る上や教科等の授業を理解する上で必要な日本語の指導を、在籍学級の教育課程の一部の時間に変えて、在籍学級以外の教室で行う教育の形態である。これは、学校教育法施行規則第 56 条の 2、小第 79 条、第 108 条及び第 132 条の 3 に基づき、小学校、中学校、中等教育学校の前期課程又は特別支援学校の小学部若しくは中学部において行われるものである。
4. 文部科学省 学校基本調査「公立学校に在籍している外国籍の児童生徒数」
5. 厚生労働省が失業した日系外国人に帰国費用を支援した事業。2009 年度に実施。
6. 市内の外国人児童集住校 2 校（小学校と中学校で 1 校ずつ）では、来日直後または外国人学校から転入するなど、日本の学校での就学経験がなく日本語が理解できない外国人児童に、基本的な生活習慣や必要最小限度の日本語を教えるプレクラスを実施しており、終了後も日本語指導や教科補習を行い、学習支援を強化している。

【文献一覧】

- ・犬塚文雄／天野幸輔（2020）「外国人児童生徒に対する進路指導・キャリア教育：特別活動、総合的な学習との連携の可能性」名古屋学院大学教職センター年報 第 4 号 pp.31-42
- ・奥山和子（2018）「キャリア形成を見据えた外国人児童生徒教育の必要性—TEM 分析を使って」大学教育研究(26) pp.9-26
- ・斉藤泰雄（2012）「外国人児童生徒の教育をめぐる政策論の動向と展開」国立教育政策研究所紀要 第 141 巻, pp.233-246
- ・白井智美（2017）「外国人児童生徒教育研究の立場から」日本教育経営学会紀要第 59 号・2017 年公開シンポジウム：共生社会の実現と教育経営の課題
- ・高谷幸／大曲由起子／樋口直人／鍛冶致／稲葉奈々子（2015）「2010 年国勢調査にみる外国人の教育—外国人青少年の家庭背景進学・結婚」岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要（39） pp.37-56
- ・田崎敦子／齋藤ひろみ／見世千賀子（2011）「キャリア形成と異文化間教育」異文化間教育 第 33 巻 pp.1-14
- ・田巻松雄／高畑幸（2017）「フィリピンにルーツを持つ若者の進路選択に関する意識調査—数量調査と事例から—」宇都宮大学国際学部研究論集 第 43 号, pp.133-159
- ・広崎純子（2007）「進路多様校における中国系ニューカマー生徒の進路意識と進路選択—支援活動の取組を通じての変容過程—」教育社会学研究第, 第 80 号, pp.227-245

- ・豊橋市（2019）多文化共生推進計画
- ・星野洋美／江口佳子／厨子真由美／三村友美／福島みのり（2017）「外国につながりのある子ども達のキャリア形成に関わる教育及び生活課題の質的分析」常葉大学教育学部紀要 第37号 pp.157-175
- ・二井紀美子／緩利誠（2013）「外国人児童生徒支援に資するアセスメントの枠組の提案—不就学調査を通して—」生涯学習・キャリア教育研究 第9号 pp.1-12
- ・額賀美沙子／芝野淳一／三浦綾希子（2019）『移民から教育を考える—子どもたちをとりまくグローバル時代の課題』ナカニシヤ出版
- ・文部科学省（2021）「外国人児童生徒等のキャリア教育」

[修士論文概要]

パターナリズムの正当化原理を備えたキャリア教育概念の構築

—アマルティア・センのケイパビリティ・アプローチの自由概念に焦点を当てて—

安里ゆかし（教育学学位プログラム博士前期課程・2年）

1. 問題の所在と研究の目的

本研究の目的は、キャリア教育において、貧困にある子ども・若者の生き方における選択の自由を保障するために、パターナリズムの正当化原理を備えたキャリア教育概念を構築することである。

貧困にある子ども・若者の教育的不利は、その緩和・解決が政策レベルで目指されているだけでなく、学校等の多様な現場における実践レベルでも教育機会を実質的に保障しようとする試みが多くなされてきた。こうした教育機会の平等化の試みが、貧困にある子ども・若者の生き方における選択の自由の保障と連なったものであるためには、学校教育や社会における競争を公平にすることやそれを正当化することに終始するのではなく、多様な生き方の承認も含んでいる必要がある。しかし、不平等の是正と多様な生き方の承認を両立させようとすれば、不平等の是正を理由に特定の生き方を排除したり、多様な生き方の尊重を理由に是正されるべき不平等が見逃されたりする事態が起こり得る。そのことを議論すべき問題として取り上げるための理論的基盤が必要であるが、この問題が生き方の選択の自由と関わっていることに鑑みれば、キャリア教育の文脈でその基盤が構築されることの重要性は高いと考える。

不平等や抑圧によってキャリア形成に困難を抱えやすい人々に対する問題関心は、近年、欧米諸国を中心とする海外で、「社会正義（social justice）」のキャリアガイダンス論として発展してきた。この動向に位置付く研究者は、従来のキャリア理論が、欧米のホワイトカラーの男性を想定していたために、キャリア概念に含まれる自己実現や選択の自由といった価値観が特権的な立場にある人々に限定的であると批判し、理論的・実証的に相対化することを試みている。例えば、ワーキング心理学（Psychology of Working Theory）は、社会経済的地位の低い若者に焦点を当ててきたが、キャリアよりも広い概念として、生き延びるために働くことなども含意する「仕事（work）」を用いている（Blustein & Duffy, 2021）。また、実践への示唆として、被支援者に社会の不平等や抑圧を認識させ、変革に向けた行動を促すことを提案するとともに、被支援者やその家族と、本人にとっての「真つ当な仕事（decent work）」とは何かをよく話しあい、支援者がそれをプライオリに決めるべきではない、としている（Juntunen et al., 2021）。しかし、現状の仕事のありようは不正義であり、変革が必要であることを被支援者に伝えながら、どのような仕事を「真つ当な」仕事とみなすかは、プライオリに判断してはいけないという主張には矛盾がある。彼・彼女らがキャリア形成をしていく上で、今の社会が正義にかなっているかどうかを先に判断しているのは、支援者の側だからである。我々は、そのことを自覚した上で、どのようなキャリア教育がなぜ正当化されるのかということを議論の俎上に載せなければならない。社会正義のキャリアガイダンス論では、不平等や抑圧によってキャリア形成に「困難」を抱えている人とは誰なのかを支援する側から判断し、支援の在り方をめぐる規範を論じてきたが、その前提となる介入の正当化問題を見過している。

この課題を乗り越えるため、本研究では、パターナリズム正当化論とアマルティア・センのケイパビリティ・アプローチ（以下、CA）の2つに着目した。パターナリズムとは、「自分のことは自分で決める」という自己決定の価値を重視しつつ、それでも介入が必要な場合があるとして、「介入される本人のために」という論理で介入することである。法哲学や生命倫理学を中心に、例えば、障害など

によって本人の意思を確認することが難しい患者に対する医療などの正当化問題が論じられてきた。

しかし、そもそも何を介入行為と見なすかは、自由概念そのものに関わっているため、多義的な自由の概念を、キャリア形成に関わる自由に焦点化する必要がある。その基礎を与える枠組みとしてセンのCAに着目した。CAは、人々の生活を、個人が何かになったり、何かをしたりすること（＝ファンクショニング）の集合として捉え、選択し実現可能な未達のパターン（＝ケイパビリティ）から、本人が価値を置く理由のある選択肢を選択し、実現する自由に焦点を当てる正義のアプローチである。CAを発展させてきたもう一人の論者である、マーサ・ヌスバウムは、最低限保障すべきケイパビリティ集合の具体化を避けてきたセンとは対照的に、その具体化に取り組んだことで知られる。本研究でヌスバウムではなくセンに焦点を当てるのは、本研究の主眼が、キャリアにおける望ましさをそれに基づくキャリア教育の規範を正当化する前段階の議論として、キャリア教育が生き方の選択の自由に介入することそれ自体の正当性を、原理的なレベルで論じることにあるからである。

2. 論文の構成

序章

第1節 問題の所在と本研究の目的 / 第2節 本研究の課題と方法 / 第3節 先行研究の検討

第1章 パターナリズムの概念と正当化原理をめぐる議論における課題

第1節 パターナリズムの概念 / 第2節 パターナリズムを正当化する諸原理 / 第3節 パターナリズム論議における問題点 / 第4節 小括

第2章 センのケイパビリティ・アプローチの基盤にある帰結主義と自由概念

第1節 センのケイパビリティ・アプローチに着目する意義 / 第2節 ケイパビリティ・アプローチの概要 / 第3節 包括的結果としての帰結と自由概念の焦点 / 第4節 小括

第3章 パターナリズムの正当化原理を備えたキャリア教育概念の構築

第1節 ケイパビリティ・アプローチとパターナリズムの統合 / 第2節 パターナリズムの正当化原理を備えたキャリア教育概念 / 第3節 小括

終章

第1節 本研究のまとめ / 第2節 今後の課題

3. 論文の概要

（1）パターナリズムの概念と正当化原理をめぐる議論における課題

第1章では、パターナリズムの特質を読み解いた上でその定義を示し、パターナリズム正当化原理における課題を指摘した。ここで指摘したパターナリズムの特質は、次の2点である。

第一に、「介入される本人のために介入する」という発想自体が帰結主義的であるという点である。つまり、介入者の「介入する」という判断自体が、個人の自己決定そのものに置かれる価値より、介入によって被介入者によりよい帰結がもたらされることの価値にウェイトを置くこととして理解することができるため、帰結主義はパターナリズムの本質的な部分である。このことはすでに一部の先行研究でも指摘されていたが（大江, 2003）、本研究では、後述するように、センの見解に基づいて帰結概念をより詳細に捉えるところまで取り組んだ。

第二に、「本人のために」という介入の理由は、介入行為に先立つ意図として捉える方が、より精確なパターナリズム解釈であるとした。この点は、人々が日常的な相互作用から受ける影響によって結果的に帰結がよくなることと、介入行為によって帰結をよくしようとすることとを峻別し、後者を問題として取り上げるべき介入行為として認識するために重要である。これらのことを踏まえて、本研究においては、パターナリズムを「介入者（A）が、介入される個人（B）の同意の有無や、介入行為の顕在性の程度に関わらず、Bの帰結をよりよくすることを意図して、AがBに働きかけること」と定義した。

そして、パターンリズム正当化原理については、主に帖佐（2012,2013）に基づいていくつかのモデルを検討した結果、最も妥当性が高いのは、帖佐が指摘する通り、子どもに対しては「将来的自己への侵害」モデル、大人に対しては「パーソナル・インテグリティ」モデルであるとした。「将来的自己への侵害」モデルとは、「発達過程にある個人とは、その発達の間々において（不変の）『人格同一性』（personal identity）を持つわけではない（帖佐 2012, p.97）」ことに依拠して、同一の個人の内に他者性を見出し、侵害原理を個人内において成立させようとする正当化原理である。一方、「パーソナル・インテグリティ」モデルは、ある個人の選択や行動が、その人を「全体としてその人ならしめているところの、信条、傾向、態度、目標、関係、ライフプランの総体」（＝パーソナル・インテグリティ）に対する侵害と見なされるような場合に、それを阻止する介入を正当化するモデルである。

しかし、これらのモデルについても、つまるところ、どのような行為を「将来的自己」や「パーソナル・インテグリティ」への侵害と見なすのかという問題は残ることになった。すなわち、パターンリズムの特質である帰結主義の「帰結」の理解や、侵害行為を判断する際にに基づく「自由」の理解が明らかでない点は、パターンリズム正当化論における限界であり、これらの概念を明確にするための他の観点が必要であると述べた。

（２）センのケイパビリティ・アプローチの基盤にある帰結主義と自由概念

一方、センの CA は、その理論的基底に、帰結主義と多面的な自由の解釈があることから、これらの２点に、パターンリズムと CA をつなぐ接点を見出した。第２章では、センの「包括的結果」を重視する帰結主義と、自由概念における３つの観点、①自由の機会と過程、②自由と達成における福祉（well-being）と行為主体性（agency）の側面、③自由の直接的／間接的コントロールから、キャリア教育の文脈におけるパターンリズムが、基づくべき帰結概念と自由概念とは何かを考察した。

まず帰結（主義）について、センは「過程や行為主体や関係とは切り離された単純な結果」（＝最終的結果）に加えて、「行われた行動や関係する行為主体や用いられた過程などを含む『包括的結果』」に特別な注意を払うことの重要性を指摘している（セン 2011, p. 317）。CA の焦点が、ファンクショニングにではなく、ケイパビリティにあるのは、どのような選択をしたのかよりも、他にどのような選択の機会があり得た中でどの選択をしたのかを重視するからであり、この主張は、「包括的結果」を帰結とする帰結主義に基づいているのである。

一方、自由については、センは、多面性を持つ概念であることを明言した上で、それを捉える観点として先に挙げた３つを指摘している。まず、①自由の機会と過程の観点で、センは、本人が望む「最終的結果」の実現を自由の機会の側面とし、その「最終的結果」に至るまでの自己決定を自由の過程の側面と捉え、帰結を「包括的結果」と再解釈することで、自由の機会に過程の側面も部分的に取り入れることを提案している。その包括的な意味での自由の機会に焦点を当てたのが、ケイパビリティ概念である。ただし、ケイパビリティは、自由の過程の手続き的側面における公正を適切に扱うことができない概念であるとセンは述べており（セン, 2011, pp.423-424）、その点で、個人の選択の自由についてはパターンリズム正当化論によって補強される必要がある。

次いで、②自由と達成における福祉と行為主体性の側面は、人は自由の行使において、自分自身の福祉を追求する以外の様々なことに関心をもつ存在であることを表わしている。こセンは、行為主体性における目的は、その人自身の福祉も含むものであり、行為主体性と福祉は共通の要素を含むが、両者は一致するわけではないとも述べている（セン, 2011, p.413）。したがって、行為主体性の側面を優先することで、自らの福祉水準を下げる場合があり（センはガンディーの断食を例に挙げる）、本人がそのような選択をしたからという理由で、その人の福祉水準が下がることを無視してはならないとする（セン, 1999, p.105）。こうしたズレが生じることを把握するために、自由における福祉と行為主体性を区別することが重要である（セン, 1999, p.90）。

③の観点について、間接的コントロールとは、選好する個人とは異なる人物や機関が達成に関する

統制を持つことであり、直接的コントロールとは、選好する本人が達成に関する統制を持つことである。センは、この2点を②の観点と関連付けて説明しており、福祉の側面は、行為主体性の側面よりも個々人の選好が一致しやすく、公共的な関心に関わっているため(社会保障制度や感染症の予防等)、間接的コントロールによって達成される場合もあるが、行為主体性の側面は、より個人的な関心に関わるため、直接的コントロールによって達成されることと深く関わっている。

(3) パターナリズムの正当化原理を備えたキャリア教育概念の構築

第3章では、センの帰結と自由の見解をパターナリズム正当化原理に応用し、キャリア教育概念の構築まで試みた。

まず、包括的結果として帰結を捉えたと、介入によってケイパビリティが拡大するかどうかのみならず、介入者と被介入者の関係性や介入の在り方までも帰結に含んで、そのよさを判断することになる。すなわち、パターナリズムの正当化において、それらの要素も重要な検討事項として加えることができ、その方がより現実に即した帰結解釈だと思われるが、一方で、パターナリスティックな介入の正当化問題をより複雑にするものでもある。

そして、本研究の問題意識に基づき、「パーソナル・インテグリティ」が確立される以前の子ども・若者に絞って、「将来的自己」への侵害に焦点を当てれば、侵害行為にあたるのは、将来のケイパビリティを制限するような選択である。また、被介入者の福祉に関わる事項に対する介入は正当化しやすいが、行為主体性に関わる事項の場合、直接的コントロールが優先され、介入は正当化しにくい。したがって、貧困にある子ども・若者の選択が、主流ではない低所得の仕事につながるものが予期される場合、低所得の仕事が、将来的自己のケイパビリティを制限することにかかる正当化根拠としつつ、最優先されるのは、現在のケイパビリティに影響を与えている財への介入(経済的支援)であり、次いで財をケイパビリティへと変換する能力、そして将来実現させるケイパビリティの選択への介入ということになる。しかし、それらの介入に関わらず、本人の行為主体性に基づいて低所得の仕事を選択する場合には、行為主体性に対する介入ではなく、被介入者の福祉の自由に介入する必要がある、ということになる。

このようなパターナリズムの正当化原理を、キャリア教育の文脈に位置付け概念化するには、人の状態や行為をすべて同様に捉えるファンクショニング(現前していない時にはケイパビリティ)から、キャリアという概念によって焦点化されるファンクショニングを明らかにする必要がある。そこで、藤田(1997)による「しごと」解釈に基づき、その特性である「①行為者の社会的属性と一体であるゆえに外在的な動機づけ・・・が働き、②大きく時間を占有し、③行為成立要件の選択の部分的委譲が迫られる(藤田, 1997, p.99)」ことに特徴づけられるファンクショニングに絞ることを条件とした。

以上を踏まえつつ、「教育とは、誰かが意図的に、他者の学習を組織化しようとするものである」という広田(2013, p.9)による教育の定義も加味し、キャリア教育とは、個人(A)がAの行為主体性に基づいて達成したい「しごと」に関連するケイパビリティを選択する連続的な過程に対して、個人(B)がAの将来的自己のケイパビリティの拡大/保護を意図して、学習を組織化しようとするものである、と結論付けた。

4. 今後の課題

第一に、ケイパビリティの拡大における方向付けの正当化問題については、明らかにしえなかった点である。本研究では、時間的経過に伴う個人の変容に基づいて、選択可能な選択肢から達成したいものを選び、達成することとしての自由であるケイパビリティを量的に捉え、その自由に介入することの正当性を示した。しかし、ケイパビリティは、無限に拡大できるものではなく、あるケイパビリティを選択することは他のケイパビリティを選択しないことでもある。こうした限界がある中で、ケイパビリティの重みづけを問題にするヌスバウムのCAは、原理レベルでのパターナリズムの正当化問題を超えて、キャリア教育において目指すべき価値と、行為主体性における選好の自由との間で生

じるパターナリズムを論じる上で重要であり、今後はこの論点についても議論を広げていく必要がある。

第二に、キャリア概念そのものをめぐる議論の蓄積については深い検討を加えることができなかった点が挙げられる。この点は、例えば、選択機会の希少性や、選択の帰結がその人の生涯全体に与える影響の大きさなど、「キャリア」に焦点化することで生じざるを得ないパターナリズムの特質を明らかにし、キャリア教育概念としての妥当性を高めていくにも、キャリア概念の整理・検討は不可欠な作業である。

第三に、実践の学であるキャリア教育学において、実践に対するより貢献度の高い研究へと発展させることである。例えば、子ども・若者の将来的自己やパーソナル・インテグリティの侵害にあたるかどうかを推論するには、介入者が、彼・彼女らの自己像の変遷や統一性を把握する必要があり、キャリア・パスポートのようなポートフォリオ型教材は、そのような意味において重要な役割を担っていると考えられる。教育政策としての正当性を裏付ける理論としてのみならず、その設計や活用方法の改善につながる理論として展開していくことが、今後の応用的かつ発展的課題である。

【文献一覧】

- 大江洋（2003）「子どもにおけるパターナリズム問題」『人文論究』72、pp.14-37
- セン・アマルティア（1999）『不平等の再検討』（池本幸生・野上裕生・佐藤仁訳）岩波書店
- セン・アマルティア（2011）『正義のアイデア』（池本幸生訳）明石書店
- 帖佐尚人（2012）「子どもの自由制約原理としてのパターナリズム」『教育哲学研究』105、pp.88-108
- 帖佐尚人（2013）「チャイルド・パターナリズム正当化を巡る補完的諸考察」『早稲田大学 教育・総合科学学術院 学術研究（人文科学・社会科学編）』61、pp.17-30
- 広田照幸（2009）『ヒューマニティーズ 教育学』岩波書店
- 藤田晃之（1997）『キャリア開発教育研究序説』教育開発研究所
- Blustein, D. L., / Duffy, R. D. (2021) “Psychology of Working Theory”, Brown, S. D., / Lent, R. W., *Career development and counseling: putting theory and research to work (3rd edition)*, John Wiley & Sons, Inc., pp.249-288
- Juntunen, C. L., / Ali, S. R., / Pietrantonio, K. R. (2021) “Social Class and Poverty: A Renewed Focus in Career Development”, Brown, S. D., / Lent, R. W., *Career development and counseling: putting theory and research to work (3rd edition)*, John Wiley & Sons, Inc., pp.410-447

[資料]

日本におけるバルネラブルな状況に置かれた生徒への支援施策

芦沢柚香（教育学学位プログラム博士後期課程・2年）

藤田駿介（教育学学位プログラム博士後期課程・2年）

吉川実希（教育学学位プログラム博士後期課程・2年）

1. 本資料の作成意図

本稿は、日本学術振興会科学研究費助成事業令和2年度（2020年度）基盤研究（A）「バルネラブルな生徒・中途退学者等に対する学校から社会への移行支援に関する国際比較」の一環として、日本におけるバルネラブルな状況に置かれた生徒への支援のありようを概観することを目的に作成した研究資料である。令和2年度（2020年度）基盤研究（A）（一般）研究計画調書（以下、「研究計画調書」と表記）から引用すれば、当該研究は「メインストリームの生徒集団から違和感・疎外感等を感じ、学校適応上の困難を抱え、いじめや排斥の対象となりやすい生徒（＝バルネラブル（vulnerable）な状況に置かれた生徒）を対象とし、彼／彼女らの学校から社会への移行支援の在り方を探るための国際比較研究を実施するもの」であり、その対象について、より詳細には「日本の特別支援教育の枠組みでは十分な指導支援が提供されてこなかった者に対象を絞った点」に研究の特質を見出し、以下のように具体的に設定する；

- ① 外国にルーツをもつなどにより公用語指導等の必要な者
- ② 性的少数者（LGBTQと総称される性自認・性的指向をもつ者）
- ③ 歴史的・社会的な背景から出自・居住地・人種・民族等を理由にいじめや排斥等の対象となる傾向が強い者

本稿では、当該研究が「日本の学校教育の改善に資することを重要な役割として捉え」（研究計画調書より引用）ていることから、今後の研究における国際比較の参照点となる知見生成の基盤となる資料として、上記3つの各領域に関する日本国内での支援施策の歴史的展開と現状を整理した。これら3つの領域について、日本では文部科学省、厚生労働省、法務省、地方自治体など多機関横断的にその支援が行われているが、本稿では特に、全国レベルで推進される学校教育での指導・支援に焦点をあて、文部科学行政としての支援施策を中核的に取り扱う。

2. 本資料の構成と表記方法

本稿は、上記3つの領域に応じて、「第1章 外国人児童生徒等への教育支援施策の展開」「第2章 LGBTQ等の性的マイノリティへの教育支援施策の展開」「第3章 同和問題。在日韓国・朝鮮人、人権教育・啓発に関する教育支援施策の展開」という3つの章から構成され、それぞれ異なる執筆者が分担して担当している（第1章：芦沢、第2章：藤田、第3章：吉川）。個々の領域に応じてより焦点化した対象生徒の具体的な設定に関しては、各章の冒頭文を参照されたい。また、資料の作成にあたっては、今度の研究において同時代間の比較検討が可能となるよう、全章で共通して年表形式でまとめることとし、以下の通り統一した表記方法を設定した。

- ・施策内容に応じて【法令】【通知・通達】【指針】【調査】【資料・教材】【事業】のいずれかを付した。
- ・とくに【指針】には、答申や提言、報告書、大綱、基本計画なども含み、それぞれについて概要、文書の構成、要点を記した。要点については、重点的に取り組まれる教育支援施策や、中でも先に示したようなバルネラブルな生徒の学校から社会への移行支援に関わる内容が含まれる場合には、それを

優先的に示すこととした。

- ・施策に関連した補足情報がある場合には、●を付して記した。

上記に加え、章ごとに個別で設定した表記方法がある場合には、各章の冒頭文においてその説明を行った。各章の冒頭文にはその他、資料作成に用いた文献・資料と作成に至る手続きの詳細を明示した。さらに、資料作成に使用した参考文献は、各章末にそれぞれ示した。

第1章 外国人児童生徒等への教育支援施策の展開

本章においては、本資料の冒頭に示した研究計画が中核対象とする3つの領域のうち、「① 外国にルーツをもつなどにより公用語指導等の必要な者」について、日本におけるその関連支援施策を整理する。当該領域について、日本では、1989年の出入国管理法の改正による外国人労働者の受け入れ拡大を契機として、日本語指導が必要な外国人児童生徒への対応が本格的になされ始め、2018年の同法の更なる改正によってそうした生徒の一層の増加が予測される今日、彼らへの教育支援施策をより多面的に展開していくことが目指されている。その中では、単なる日本語指導の充実のみならず、就学機会の確保やキャリア支援の充実、母語・母文化理解の促進なども含み込んだ形で支援施策が推進されている。本章ではそれらを外国人児童生徒等への教育支援施策と総称し、過去に文部科学省（文部省）によって実施されてきた当該施策、及びその関連事項を年表形式で示すこととする。

年表の作成にあたっては、文部科学省ウェブサイト内の「海外子女教育、帰国・外国人児童生徒教育等に関する総合ホームページ（CLARINET） | 帰国・外国人児童生徒教育情報」を参照し、外国人児童生徒等への教育支援施策を時系列に沿って整理した後、関連文献（本章【文献一覧】参照）に基づく内容を補足的に追加し、それらの施策内容を示す一次資料が入手可能な場合には、その所在のURLを記した。また、当該施策に関しては、継続的な調査研究事業及び事業の実施が多くみられることから、本資料の冒頭で示した表記方法に加えて、以下の表記方法を設定している。

- ・とくに【事業】について、複数年度にわたる事業については、その終了年度も記し、2021年度現在においても事業の継続が確認される場合には（継続中）と記した。合わせて、それぞれの事業内容に応じて以下の通り**カテゴリー**を付した。なお、5つのカテゴリー分類については、最新の関連政策文書である「外国人児童生徒等の教育の充実について（報告）」及び『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）」における分類に従った。

体制：指導体制の確保・充実 / **指導力**：教師等の指導力の向上、支援環境の改善 / **就学**：就学状況の把握、就学促進 / **進路**：中学生・高校生の進学・キャリア支援の充実 / **多文化**：異文化理解、母語・母文化支援、幼児に対する支援

年度	外国人児童生徒等への教育施策の内容
1979	【法令】「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」批准 ●2003年の総務省「外国人児童生徒等の教育に関する行政評価・監視」に基づく通知（同通知の詳細については、この年表の2005年度を参照。）では、外国人児童生徒への就学機会の確保を求める法的根拠を、外国人への教育に関する規定を欠く国内法ではなく、上記の国際規約に求めた。その後日本は、1994年に子どもの権利条約、1995年に人種差別撤廃条約を批准し、外国人児童生徒等への教育支援の法的根拠をこれらの国策条約に求めることは、ほぼ政府の公式見解とされている（国立教育政策研究所2015, p.10）。
1988	【法令】学校教育法施行規則の一部改正 海外から帰国した生徒の転・編入への対応という観点から、従来は第2学年以降においてのみ認められていた編入学を、高等学校第1学年においても認めることとされた。 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/002/006.htm
1989	【法令】出入国管理及び難民認定法の改正 在留資格の再編による、日系人を中心とした非熟練外国人労働者の受け入れ拡大。

●この入管法改正以前に日本にいた外国人は、主に欧米人と旧植民地出身の朝鮮・韓国人に分けられる。前者の人々は独自の民族学校あるいはインターナショナルスクールを設立し、彼らの子弟に教育を受けさせた。後者の人々は、彼らの子弟を朝鮮学校へ通わせる場合と日本の公立学校へ入学させる場合があったが、日本の学校を選ぶ彼らの多くは日本で生まれ育っており、日本語能力にほとんど問題はなかった。よって、日本語指導が必要な外国人児童生徒等への対応が求められるようになるのは、この入管法改正以降であった（国立教育政策研究所 2015, p.9）。

1991	【調査】「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」（継続中） 公立学校における日本語指導が必要な児童生徒の状況、彼らに対する施策の実施状況についての調査。2008 年度調査以降は隔年で実施される。最新の 2018 年度調査では、当該児童生徒数が 5 万人超と 10 年前と比較して約 1.5 倍増加し、そのうち特別な指導（教科の補習等）を受けている割合は、外国籍の者で 79.5%、日本国籍の者で 74.4%と、2 割以上の児童生徒が必要な指導を受けられていない現状が明らかとなった。また 2018 年調査では、「高校生等の中退・進路状況」に関する項目が追加された。 ●なお 1991 年当時に同調査を担当したのは、教育助成局海外子女教育課であった。その後 2001 年の中央省庁再編に伴い公布された文部科学省組織令により、海外子女教育課は国際教育課と改称し初等中等教育局に移され、以降外国人児童生徒等への教育については同課が担当となる。 https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/nihongo/1266536.htm
1992	【資料・教材】「にほんごをまなぼう」作成 日本の学校生活適用へ向けた、初期日本語指導教材とその教師用指導書。 【事業】外国人児童生徒等の日本語指導に対応する教員の加配措置（継続中） 体制 義務標準法における加配事項「児童生徒支援」に基づき、日本語指導を行う教員について、各都道府県からの申請に応じて加配定数を措置し、その配置に伴う経費の 2 分の 1 を負担する。義務教育費国庫負担法の改正により 2006 年度以降は、負担率は 3 分の 1 に引き下げられた。また 2017 年度からの当該教員の段階的な基礎定数化（詳細については、この年表の 2017 年度を参照。）に伴い、加配定数としての教員数は減少傾向にある。
1993	【通知・通達】「高等学校の入学選抜について（通知）」 海外から帰国した生徒の転・編入については、可能な限り弾力的に取り扱うこととされた。 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/002/005.htm 【資料・教材】「日本語を学ぼう 2」作成 小学校第 4 学年までの教科学習に必要な日本語指導教材とその教師用指導書。 【事業】独立行政法人教職員支援機構による指導者養成研修（継続中） 指導力 外国人児童生徒受入校の教員、教育委員会の外国人児童生徒教育担当の指導主事等を対象として、外国人児童生徒に対する日本語指導等の専門的な研修を行い、指導力の向上を図る「外国人児童生徒等への日本語指導指導者養成研修」が毎年実施されている。2003 年度以降は、校長・教頭等の管理職も対象とするようになった。 https://www.nits.go.jp/training/102/006.html
1994	【法令】「児童の権利に関する条約」批准 【資料・教材】「日本語を学ぼう 3」作成 小学校第 5・6 学年の教科学習に必要な日本語指導教材とその教師用指導書。 【事業】「外国人子女等指導協力者派遣」事業 体制
1995	【法令】「あらゆる形態の人種差別の撤廃に関する国際条約」批准 【資料・教材】「ようこそ日本の学校へ—日本語指導が必要な外国人児童生徒の指導資料」作成

	受け入れ校の教育実践を踏まえ、受け入れ体制の整備、生活指導、日本語指導、学習指導、外国人児童生徒とともに学ぶ国際理解教育の進め方等についての事例を集約した教師用資料。
1997	【通知・通達】「高等学校における転入学者等の受入れの一層の改善について（通知）」 保護者の転勤や帰国等に伴う高等学校における転・編入学者のための特別定員枠設定を促進。 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/002/003.pdf
1998	【事業】「外国人子女教育受入推進地域」の指定（～2000年度）体制
1999	【事業】「外国人子女教育等相談員派遣」事業 体制
2000	【法令】学校教育法施行規則における大学入学資格検定規定の一部改正 これまで受検が認められていなかったインターナショナルスクールや外国人学校の卒業生、何らかの事情により義務教育を修了していない者について、大検受検資格が拡大された。 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo1/gijiroku/attach/1421193.htm 【資料・教材】マルチメディア版「にほんごをまなぼう」作成
2001	【事業】「帰国・外国人児童生徒教育研究協議会」の開催（継続中）指導力 教育委員会の指導主事及びその他帰国・外国人児童生徒教育担当者等を対象に、各地域における施策の実施状況や先進的な取組等についての情報交換を行うとともに、直面する課題やその対応方策等についての研究協議を行う会議が毎年開催されている。2008年度以降は、「国際理解教育担当指導主事連絡協議会」へと会議名称が変更された。 【事業】「帰国・外国人児童生徒と共に進める教育の国際化推進」事業（～2005年度）多文化 委託地域において、帰国・外国人児童生徒の個に応じた特色ある教育の在り方及び帰国・外国人児童生徒とその他の児童生徒との相互啓発を通じた国際理解教育の推進の在り方等について、学校と地域との連携に基づく実践研究を実施する。 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1295641.htm
2003	【資料・教材】「学校教育における JSL カリキュラム」小学校編の作成 日本語の初期指導から移行し、日本語と教科内容を統合して指導するためのカリキュラム。 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008.htm
2005	【資料・教材】「外国人児童生徒のための就学ガイドブック」作成 7か国語対応の日本の教育制度や就学の手続等をまとめた就学ガイドブック。2015年に改訂。 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1320860.htm 【事業】「不就学外国人児童生徒支援」事業（～2006年度）就学 教育委員会や学校が外国人登録を行う市（区）町村部局、民間企業や NPO などの関係機関と連携し、不就学の子どもたちの実態調査を行うとともに、これを踏まえた学校への就学支援の在り方について、指定地域において実践研究を実施する。 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1295641.htm ●2005年度のこれらの施策背景には、2003年の総務省行政評価局「外国人児童生徒等の教育に関する行政評価・監視結果に基づく通知」がある。同通知において総務省は、就学の案内等の徹底、就学援助制度の周知の明確化、日本語指導体制が整備された学校への受入れ推進の3項目について、文部科学省へ改善を求めた。総務省の関心が、日本の学校への就学促進による不就学者の減少・解消であったことは明らかであり、文部科学省もそのための改善措置を急いだ（国立教育政策研究所 2015, p.13）。その結果として2005年度の上記施策があるとみることができる。 上記通知：https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/daijinkanbou/030807_2_01.pdf 通知への回答：https://www.soumu.go.jp/main_sosiki/hyouka/060803_1.html

2006	【通知・通達】「外国人児童生徒教育の充実について（通知）」 就学案内等の徹底、外国人関係行政機関との連携の促進、就学手続き時の居住地確認方法の弾力化、多様な人材の積極的活用を一層推し進めていくよう求めた。 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/002/001.pdf 【事業】「帰国・外国人児童生徒教育支援体制モデル」事業 体制 委託地域において、センター校を設定し、当該センター校に母語の分かる指導協力者やコーディネーターの配置、日本語指導教室の設置等を行うとともに、域内の各学校にも巡回指導を行うことにより、地域における日本語指導、適応指導の充実を図る支援体制モデルの構築を行う。 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1295641.htm
2007	【資料・教材】「学校教育における JSL カリキュラム」中学校編の作成 日本語の初期指導から移行し、日本語と教科内容を統合して指導するためのカリキュラム https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm 【事業】「JSL カリキュラム実践支援」事業（～2008 年度） 指導力 「学校教育における JSL カリキュラム」の普及・促進のため、JSL カリキュラムを活用した実践事例の収集及び普及、JSL カリキュラムに関するワークショップを実施する。 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1295325.htm 【事業】「帰国・外国人児童生徒受入促進」事業（～2009 年度） 体制 就学 委託地域において、外国人児童生徒の受入体制の包括的な整備を行う地域の支援体制モデルの在り方や不就学の外国人の子どもに対する就学促進に関する調査研究を実施する。 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1295325.htm
2008	【指針】「外国人児童生徒教育の充実方策について（報告）」 初等中等教育における外国人児童生徒教育の充実のための検討会が、今後 5 年間で国・地方公共団体等が取り組むべき施策を検討し、具体的な方針を提言。 構成：はじめに／Ⅰ外国人児童生徒の受入状況と外国人児童生徒教育の意義／Ⅱ外国人児童生徒教育に関する検討課題と国、地方公共団体等の役割と責任／Ⅲ外国人の子どもに対する就学支援について／Ⅳ外国人児童生徒の適応指導や日本語指導について／Ⅴ地域における外国人児童生徒等の教育の推進 要点：Ⅳにおいて、日本語指導のガイドラインの開発や教員・支援員の配置の促進など、具体的な施策が提言され、その中には進路指導の充実（高等学校入学者選抜における、特別定員枠の設定や受験教科数の軽減等の配慮措置の促進や進路説明会を開催など）も含まれた。 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/index.htm
2009	【事業】「定住外国人の子供の就学促進」事業（～2014 年度） 就学 国・地方公共団体・NGO・大学法人などが連携して、外国人児童生徒を公立学校・外国人学校等への就学へとつなぐための日本語等の指導教室「虹の架け橋教室」を、外国人集住都市等において運営する。 ●同事業は、「国際教育交流政策懇談会」下の「ブラジル人学校等の教育に関するワーキング・グループ」が、2008 年下期以降の景気後退により、日系ブラジル人等定住外国人の雇用が不安定化し、ブラジル人学校等への授業料の支払いが困難となったことをきっかけとして、不就学児童生徒が増加していることを指摘したことを受け、これに対する 3 年間の緊急措置として開始された。しかしその後、政府の日系定住外国人施策推進会議がまとめた「日系定住外国人施策に関する基本指針」（2010 年）及び「日系定住外国人施策に関する行動計画」（2011 年）に、2012 年度以降の同事業継続の検討が盛り込まれ、地方自治体や運営団体等からも継続に向けた要望が多く寄せられたことから、期限を延長し、2014 年度まで実施することとなった。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/009/index.htm

2010

【指針】「定住外国人の子どもの教育等に関する政策懇談会」の意見を踏まえた文部科学省の政策のポイント

同懇談会の審議に基づいて、ニューカマーと呼ばれる外国人の子どもの就学や留学生に対する日本語教育に関する今後の政策のポイントを取りまとめて提言。

構成：1 はじめに／2 定住外国人の子どもの教育等に関する基本方針／3 「入りやすい公立学校」を実現するための3つの施策／4 学校外における学習支援／5 外国人学校における教育体制の整備／6 留学生に対する日本語教育や就職支援／7 更に検討を要する課題

要点：2において、定住外国人の子どもの教育について、公立学校と外国人学校のどちらを選択するかは子ども・保護者の判断に委ねられるべきであると明示された。これを踏まえ、公立学校に対する施策に加えて、5において外国人学校に対する施策として、経営を安定化させるために各種学校・準学校法人化を促進することが提言された。

●外国人学校は原則的に日本政府による直接の介入や支援を行わない存在と見なされる。しかしながら、日系人のための外国人学校には、設立からの日も浅くその財政的組織的基盤は極めて脆弱なものが多くあり、またこれらの学校は学費が高く親の経済的負担が大きいと、公立校と外国人学校の間での転校をくり返すケース、公立校との二重就学というケースも存在するという(国立教育政策研究所 2015, p.15)。またこの点について二井(2015)は、外国人児童生徒の公立学校への受け入れに際した下学年編入や原級留置の制度的課題を指摘し、その結果として卒業認定をされない外国人児童生徒の存在を明らかにしている。これらの課題状況の解決は、今後の政策課題として未だ残っている。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/008/index.htm

【事業】「帰国・外国人児童生徒受入促進」事業(～2012年度) **体制**

帰国・外国人児童生徒の公立学校への受入体制の整備に取り組む地方公共団体に対する国庫補助事業。都道府県・指定都市・中核市を対象に、3分の1の補助率で実施する。なお、指定都市・中核市を除く市区町村については、都道府県による間接補助が可能となっている。取組の具体的な実施項目としては、就学前の外国人の子どもへの初期指導教室(プレスクール)の実施、域内の学校への日本語指導の際の補助や学校と保護者との連絡調整等を行う支援員の配置などが挙げられる。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1295325.htm

【事業】「帰国・外国人児童生徒の受入体制の整備」事業 **体制**

集住地域、散在地域をともに有する都道府県教育委員会等に委託し、都道府県と市町村との有機的なつながりを重視した、帰国・外国人児童生徒の公立学校への受け入れに関するモデル構築の研究を実施する。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1295325.htm

【事業】「外国人児童生徒の総合的な学習支援」事業(～2012年度) **指導力**

教員を中心とする関係者が最大限、効率的・効果的に、外国人児童生徒への適応指導、日本語指導を行えるような環境づくりの支援に資する取組を実施する。具体的には、日本語指導等に関する体系的・総合的なガイドラインの作成、学校において利用可能な日本語能力の測定方法の開発、日本語指導担当教員等のための研修マニュアルの開発、地域の実践事例の集約と提供を行う。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1295325.htm

2011

【資料・教材】「外国人児童生徒受入れの手引き」作成

外国人児童生徒の体系的かつ総合的な受入れのガイドライン。2019年に改訂。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm

【事業】帰国・外国人児童生徒教育のための情報検索サイト「かすたねっと」開設

帰国・外国人児童生徒の受入れ実績が豊富な各都道府県・市町村教育委員会等で作成・公開された多言語による学校文書や日本語指導教材などを閲覧できる、情報検索サイト。同サイトは関西大学総合情報学部・豊橋技術科学大学情報メディア基盤センターの協力を得て開設され、2019年2月以降は文部科学省のもとで全面的に管理・運営されている。サイト内では、多言語の学校文書や教材のほか、文部科学省作成の外国人児童生徒等の教育に関する研修動画や外国人児童・保護者向け動画も閲覧することができる。

<https://casta-net.mext.go.jp/>

2013 **【事業】「帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細かな支援」事業（継続中）** **体制** **進路** **多文化**

日本語指導が必要な児童生徒に対する指導体制構築に取り組む地方公共団体に対する国庫補助事業。都道府県・指定都市・中核市を対象に、3分の1の補助率で実施される。なお、指定都市・中核市を除く市区町村については、都道府県による間接補助が可能となっている。令和3年度は、26都道府県（都道府県が間接補助を行う自治体は80市区町村）・15指定都市・18中核市が当該事業による取組を実施した。その取組に関しては、①地域の外国人児童生徒等指導体制の推進に係る運営協議会・連絡協議会の設置・運営、②学校における指導体制の構築、③「特別の教育課程」による日本語指導の実施、④成果の普及が必須実施項目とされ、そのほかに重点実施項目として、学力保障・進路指導、小学校入学前のプレスクール、ICTを活用した教育・支援、高校生等に対する包括的な教育・支援が挙げられている。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1339531.htm

2014 **【法令】学校教育法施行規則の一部改正**

小・中学校等において日本語指導が必要な児童生徒に対し、特別の指導を行う必要がある場合には、「特別の教育課程」を編成・実施し、これを小・中学校等の教育課程の一部に替えることができるよう制度が整備された。授業時数は年間10～280単位時間を標準とし、また留意事項として、児童生徒の日本語の能力や生活・学習状況等の多面的な実態把握を行い、その内容に基づき指導の目標及び指導内容等を明記した「個別の指導計画」の作成に努めることとされる。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm

【資料・教材】「外国人児童生徒教育研修マニュアル」の作成

教育委員会が研修会を計画する際の参考となるマニュアル。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345412.htm

【資料・教材】「外国人児童生徒のためのJSL対話型 セスメント～DLA～」の作成

日本語能力の測定と、その後の指導方針を検討する際の参考となるアセスメントツール。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm

2015 **【事業】「外国人の子供の就学促進」事業（継続中）** **就学**

外国人の子供の就学促進を目的とした取組を行う地方公共団体に対する国庫補助事業。都道府県・市区町村を対象に、3分の1の補助率で実施される。令和3年度は、1県・4指定都市・2中核市・18市区町村が当該事業による取組を実施した。取組の具体的な実施項目としては、不就学等の外国人の子供に係る学校等との連絡調整、学校外における、不就学等の外国人の子供に対する日本語、教科、母語などの指導のための教室の開設、外国人の子供の就学状況や進学状況に関する調査の実施などが挙げられる。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1339531_00001.htm

2017 **【法令】公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律の一部改正**

これまで加配定数であった日本語能力に課題のある児童生徒への指導のための教員定数を、2026年度までの10年間で計画的に基礎定数化（18人に1人）することとされた。

●全国都道府県教育長協議会が全国の都道府県教育委員会に対して行った同年の調査によれば、

この「基礎定数化が完全に実施されて残ると考えられる課題」について、日本語指導が必要な対象児童生徒数が多い都道府県では、「指導者養成」や「多様化するニーズへの対応」、「基礎定数化の基準の見直し」に課題が残ると回答している県が多く、対象児童生徒数が少ない都道府県では、「へき地・少人数地域への対応」に課題が残ると回答している県が多い。このように、外国人児童生徒の集住地域と散在地域とではそのニーズに大きな違いがあることが分かる（全国都道府県教育長協議会第4部会 2017, p.15）。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/yakan/icsFiles/afieldfile/2018/08/27/1408539-6.pdf

【事業】「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発」事業（～2019年度）指導力

公益社団法人日本語教育学会による委託事業であり、教育委員会、学校、大学等における外国人児童生徒等の教育を担う教員や支援者の養成・研修を行う体系的なモデルプログラムが開発された。これらの事業成果は、ウェブサイト「KNiT knot-net」において公開されており、研修対象者の属性や高めたい資質・能力、研修の内容構成や活動形態などを指定して、最適なモデルプログラムを参照できるようになっている。

<https://mo-mo-pro.com/>

2018

【法令】出入国管理及び難民認定法の改正

新たな在留資格「特定技能1号」「特定技能2号」の創設。

【指針】「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」

外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議において取りまとめられた、外国人材の適正・円滑な受入れの促進に向けた取組とともに、外国人との共生社会の実現に向けた環境整備を推進するための対応策。毎年度改訂が行われている。以下は令和3年度版の構成及び要点。

構成：Ⅰ基本的な考え方／Ⅱ施策：1外国人との共生社会の実現に向けた意見聴取・啓発活動等／2円滑なコミュニケーション・情報収集のための支援／3ライフステージ・生活シーンに応じた支援／4非常時における外国人向けのセーフティネット・支援等／5外国人材の円滑かつ適正な受入れ／6共生社会の基盤としての在留管理体制の構築

要点：Ⅱ3（3）外国人の子供に係る対策として、外国人児童生徒の就学促進や教育支援に関する施策が文部科学省、法務省、厚生労働省等の省庁横断的に盛り込まれている。

<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/gaikokujinzai/index.html>

2019

【法令】「日本語教育の推進に関する法律」の公布・施行

文部科学大臣及び外務大臣が、日本語教育の推進に関する基本方針を作成し、閣議の決定を求めるよう定められた。

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/index.html

【指針】「外国人の受入れ・共生のための教育推進検討チーム報告～日本人と外国人が共に生きる社会に向けたアクション～」

「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」を踏まえつつ、外国人の子供の教育、日本語教育、外国人留学生の国内就職促進に係る課題を深掘りし、充実させるための方策を提言。

構成：Ⅰ検討の背景と経緯／Ⅱ基本的な考え方／Ⅲ新たに取り組むべき課題：1外国人児童生徒等への教育の充実／2外国人に対する日本語教育の充実／3留学生の国内就職の促進・在籍管理の徹底

要点：Ⅲ1において、「中学生・高校生の進学・キャリア支援の充実等」が盛り込まれ、外国人の子供の高校への進学状況、中退率、進路状況等について実態把握や高校入試における特別な配慮等の取組推進、在留資格の取得要件の明確化の検討などが提言された。

https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ukeire/1417980.htm

【調査】「外国人の子供の就学状況等調査」

上記報告書の提言に基づき、外国人の子どもの就学実態に関する初めての全国的な調査を実施した。約2万人の外国人の子供たちが就学していない可能性がある、又は就学状況が確認できていない状況にあること、また全国の32.9%市町村教育委員会が外国人児童生徒に対して特段の指導体制を整備していないという実態が明らかとなった。

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421568_00001.htm

【事業】外国人児童生徒等教育アドバイザーボードの設置（継続中） **指導力**

地方公共団体における外国人児童生徒等の教育・支援体制の充実を図ることを目的として、文部科学省に外国人児童生徒等教育アドバイザーボードを設置し、教育委員会への助言や教員研修の講師などを行う外国人児童生徒等教育アドバイザーの派遣を実施する。令和3年度には、日本語教育の専門家や学校・教育委員会・NPO等において外国人児童生徒等の指導に長年携わる有識者等31名をアドバイザーに委嘱し、申請のあった教育委員会や大学等に派遣している。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1418999.htm

2020

【指針】「外国人児童生徒等の教育の充実について（報告）」

外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議が、各種調査結果や直近の提言等を踏まえ、その更なる充実のための施策の具体的方向性を提言。

構成：Ⅰ検討の背景／Ⅱ基本的な考え方／Ⅲ分野ごとの施策：1指導体制の確保・充実／2教師等の指導力の向上、支援環境の改善／3就学状況の把握、就学促進／4中学生・高校生の進学・キャリア支援の充実／5異文化理解、母語・母文化支援、幼児に対する支援／Ⅳおわりに

要点：Ⅲの5分野を通じて極めて網羅的な施策の提言がなされ、とりわけ4においては、高等学校における「特別的教育課程」の適用を含めた、取出し方式による日本語の指導方法や制度的な在り方について検討を進める必要がある旨が提言された。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/151/mext_00255.html

【指針】「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」

日本語教育の推進に関する法律の第10条の規定により策定された基本指針。

構成：はじめに／第1章 日本語教育の推進の基本的な方向性／第2章 日本語教育の推進の内容に関する事項／第3章 その他日本語教育の推進に関する重要事項

要点：第2章において、公立高等学校入学者選抜における、外国人生徒を対象とした特別定員枠の設定や受検に際しての配慮（試験教科の軽減、問題文の漢字へのルビ振り等）の取組を推進するよう提言がなされた。また同指針全体の内容を踏まえて地方公共団体が講ずべき事項を指針として策定するよう求めた。

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2020/mext_00250.html

【指針】「外国人の子供の就学促進及び就学状況の把握等に関する指針」

上記指針に基づいて、外国人の子供の就学促進及び就学状況の把握等のために地方公共団体が講ずべき事項をまとめた指針。

構成：1趣旨／2外国人の子供の就学の促進及び就学状況の把握／3学校への円滑な受入れ／4外国人関係行政機関・団体等との連携の促進

要点：教育委員会が首長部局と連携し、学齢簿において外国人の子供の就学状況を一体的に管理・把握し、住民基本台帳等の情報に基づいて就学案内の送付を行うことが提言された。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/1415154_00002.htm

【事業】「高等学校における日本語指導体制整備」事業（継続中） **進路**

東京学芸大学による委託事業であり、高等学校における日本語指導体制に関する実態調査を踏

まえ、高等学校が当該地域の多文化化状況等の特性を生かし、各学校の独自性に応じて日本語指導体制を構築するための「手引き」と、日本語指導等のカリキュラム編成のための「ガイドライン」を作成することが目指されている。

<https://www.u-gakugei.ac.jp/~knihongo/index.html>

【事業】「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」事業（継続中） **多文化**

弘前大学による委託事業であり、外国人児童生徒の散在地域における、支援体制・指導モデルの構築が目指されている。

<https://home.hirosaki-u.ac.jp/tabunka/>

2021

【指針】『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）

2019年に文部科学大臣より「新しい時代の初等中等教育の在り方について」諮問されたことを受け、令和の日本型学校教育実現のための具体的施策を盛り込んだ答申。

構成：第Ⅰ部 総論（各項省略）／第Ⅱ部 各論：1 幼児教育の質の向上について／2 9年間を見通した新時代の義務教育の在り方について／3 新時代に対応した高等学校教育等の在り方について／4 新時代の特別支援教育の在り方について／5 増加する外国人児童生徒等への教育の在り方について／6 遠隔・オンライン教育を含む ICT を活用した学びの在り方について／7 新時代の学びを支える環境整備について／8 人口動態等を踏まえた学校運営や学校施設の在り方について／9 Society5.0 時代における教師及び教職員組織の在り方について

要点：Ⅱ5において、「外国人児童生徒等の教育の充実について（報告）」と同様に、高等学校における「特別的教育課程」の適用や高等学校版 JSL カリキュラムの策定について検討を進めるべきとの旨が提言された。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm

【指針】「高等学校における日本語指導の制度化及び充実方策について（報告）」

高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議が、高等学校における「特別的教育課程」編成・実施の制度化について提言。

構成：1 はじめに／2 高等学校等における日本語指導の制度化の必要性等／3 高等学校等における日本語指導の制度化の在り方／4 高等学校等における日本語指導の制度化に当たっての充実方策／5 おわりに

要点：義務教育段階における「特別的教育課程」と同様の制度とすることを基本とするが、高等学校における教育の特徴（多様な課程・学科の設置、必修修教科・科目等の設定、単位による履修・修得と卒業の認定等）を尊重する必要があることが指摘された。具体的には、日本語の能力等の多面的な把握から学習評価を実施し、その結果に基づいて単位認定を行うこと、全ての課程において、特別的教育課程の編成・実施を可能とすることなどが提言された。そのほか、教育委員会・NPO 等と連携した組織的な指導体制づくりや、キャリア教育・多文化共生などの取組についても、積極的な推進が提言された。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/166/toushin/mext_00001.html

●近年の高等学校関連施策の急増の背景には、2018年度「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」において、公立高等学校における日本語指導が必要な生徒数は10年間で約2.7倍増と、公立学校全体での増加割合（約1.5倍）をはるかに上回るペースで増加していることが明らかとなったことに加え、日本語指導が必要な高校生の進路選択に伴う課題状況も浮き彫りとなったことが挙げられる。具体的には、同調査において、こうした生徒の高等学校中退率は9.6%（全高校生でみれば1.3%）、進学率は42.2%（全高校生でみれば71.1%）、就職者における非正規就職率は40.0%（全高校生でみれば4.3%）、進学も就職もしていない者の率は18.2%（全高校生でみれば6.7%）であることが明らかとなった。また

義務教育段階と比較して、先の答申が示す通り、「特別の教育課程」の制度導入のほか、JSLカリキュラムの開発なども含めて、支援環境の整備についても後れを取っている現状にある。

【文献一覧】

- ・国立教育政策研究所国際研究協力部（2015）『外国人児童生徒の教育等に関する国際比較研究報告書』
- ・二井紀美子（2015）「日本の公立学校における外国人児童生徒教育の理想と実態-就学・卒業認定基準を中心に-」『比較教育学研究』51号、pp.3-14
- ・全国都道府県教育長協議会第4部会（2017）『教職員定数にかかる現状と課題について』
- ・文部科学省「海外子女教育、帰国・外国人児童生徒教育等に関する総合ホームページ（CLARINET）
| 帰国・外国人児童生徒教育情報」、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003.htm（2022年3月31日閲覧確認）

（芦沢柚香）

第2章 LGBT 等の性的マイノリティへの教育支援施策の展開

本章においては、冒頭に示した研究計画調書にある3分野の中核対象のうち、「② 性的少数者（LGBTQ と総称される性自認・性的指向をもつ者）」について、日本におけるその関連支援施策を整理する。当該領域については、人権教育の中の一領域としてもしばしば捉えられるものである。そうした人権教育全般の議論については「③ 歴史的・社会的な背景から出自・居住地・人種・民族等を理由にいじめや排斥等の対象となる傾向が強い者」を整理した次章に譲ることとし、本章では昨今その重要性を増している性的マイノリティに限定した整理を試みる。

日本において、性に関する問題として長らく注目されてきたといえるのは、性同一性障害である。性同一性障害者とは、性自認に大きく関わるものであり、「性同一性障害者の性別の取扱いの特例に関する法律」においては、「生物学的には性別が明らかであるにもかかわらず、心理的にはそれとは別の性別（以下「他の性別」という。）であるとの持続的な確信をもち、かつ、自己を身体的及び社会的に他の性別に適合させようとする意思を有する者であって、そのことについてその診断を的確に行うために必要な知識及び経験を有する二人以上の医師の一般に認められている医学的知見に基づき行う診断が一致しているもの」と定義される。

一方で、性的マイノリティについては、性自認のみならず、性的指向と大きく関わるものである。近年、LGBTQ と表現されることもあるように、多様な形態を包含しているが、具体的な定義は存在しない。性同一性障害との関係に着目すれば、LGBTQ のうち、T（トランスジェンダー）との親和性が高い。一方で、厳密には同様なものではなく、トランスジェンダーには、性自認が中性である場合も含まれる。これを踏まえれば、性同一性障害は性的マイノリティと比較して極めて限定的なものであり、「性的マイノリティ」をバルネラブルな対象とするのであれば、その対象範囲に留意する必要がある。

以下の年表に関しては、主に太田（2017）を参照し、性的マイノリティへの教育支援施策の時系列的な整理を試みた。この整理に際しては、本資料冒頭に付した分類に準ずるとともに、以下の表記方法に従った。

- ・「性的マイノリティ」への対応としては体制整備が主たる方策となるが、それらについて詳細に（A）関連人物の連携、（B）外部機関との連携、（C）周知徹底、（D）その他として分類し、引用文中に適宜示す。

年度	LGBTQ 等の性的マイノリティへの教育支援施策の内容
1979	【資料】「生徒の問題行動に関する基礎資料—中学校・高等学校編」 同性愛が「倒錯型性非行」とされ、指導して改善すべき「問題行動」として位置づけられていた。（学校教育は、性的マイノリティを「問題グループ」として扱ってきた。） ●「動くゲイとレズビアンの会」¹は文部省に対して、前述の『生徒の問題行動に関する基礎資料』における記述は不適当であると抗議した。世界保健機関（WHO）が同性愛を治療対象から除外したことなどもあって、文部省は1994年に当該記述を削除している。
2000	【法令】「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」（一部抜粋） 第一条 この法律は、・・・（中略）・・・人権教育及び人権啓発に関する施策の推進について、国、地方公共団体及び国民の責務を明らかにするとともに、必要な措置を定め、もって人権の擁護に資することを目的とする。 第二条 この法律において、人権教育とは、人権尊重の精神の涵養を目的とする教育活動をいい、人権啓発とは、国民の間に人権尊重の理念を普及させ、及びそれに対する国民の理解を深めることを目的とする広報その他の啓発活動（人権教育を除く。）をいう。

第七条 国は、人権教育及び人権啓発に関する施策の総合的かつ計画的な推進を図るため、人権教育及び人権啓発に関する基本的な計画を策定しなければならない。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/siryu/1318152.htm

2002 【指針】「人権教育・啓発に関する基本計画」（2002年3月15日閣議決定（策定））²

人権教育及び人権啓発に関する施策の総合的かつ計画的な推進を図るため、策定された。

構成：第1章 はじめに／第2章 人権教育・啓発の現状／第3章 人権教育・啓発の基本的在り方／第4章 人権教育・啓発の推進方策／第5章 計画の推進

要点：2000年の法律に基づき、学校教育および社会教育を通して取り組むべき人権課題の一つとして、「第4章 人権教育・啓発の推進方策 2 各人権課題に対する取組（12）その他」に「同性愛者への差別といった性的指向に係る問題」が明記された。「（1）女性（2）子供（3）高齢者（4）障害者（5）同和問題（6）アイヌの人々（7）外国人（8）HIV感染者・ハンセン病患者等（9）刑を終えて出所した人（10）犯罪被害者等（11）インターネットによる人権侵害」に関しては、文部科学省を含む各省庁によってすでに一定の方向性が示され、教育に関しての規定も挙げられている。性的マイノリティについては、「以上の類型に該当しない人権問題、例えば、同性愛者への差別といった性的指向に係る問題や新たに生起する人権問題など、その他の課題についても、それぞれの問題状況に応じて、その解決に資する施策の検討を行う。」という記述に留まっている。

●小宮（2001）は、1990年代は「性的マイノリティが、嫌悪されるべき存在・侮蔑されるべき存在から、人権を尊重されるべき存在・医療において性的自己決定権を保障されるべき存在へと大転換を遂げ」とともに、性的マイノリティを忌避／嘲笑する社会に対して、性的マイノリティが「批判的に考察する主体になる」という転換をも遂げた10年」であったと述べている。（小宮 2001, pp.158-159、太田（2017）より重引。原典確認。）

●ただしこの時点では、性的マイノリティの児童生徒が学校生活において抱える困難に対する具体的な施策が構築されたわけではなかった。（太田 2017, p.68）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/attach/1370575.htm

2003 【法令】「性同一性障害者の性別の取扱いの特例に関する法律」（一部抜粋）

第二条 この法律において「性同一性障害者」とは、生物学的には性別が明らかであるにもかかわらず、心理的にはそれとは別の性別であるとの持続的な確信を持ち、かつ、自己を身体的及び社会的に他の性別に適合させようとする意思を有する者であって、そのことについてその診断を的確に行うために必要な知識及び経験を有する二人以上の医師の一般に認められている医学的知見に基づき行う診断が一致しているものをいう。

●性別違和を訴える児童生徒が学校に対応を求める事例が徐々に知られるようになった。（太田 2017, p.69）教育に関して直接的に言及するものではなかったが、こうした事例の周知がこれ以降の流れへとつながる。

https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=415AC0100000111_20150801_0000000000000000

2010 【通知・通達】「児童生徒が抱える問題に対しての教育相談の徹底について」

文部科学省は、性同一性障害に関する報道をはじめとした児童生徒が抱える問題の多様化を受けて、「別添」として2009年の埼玉県事例に直接言及しつつ、**（A）学級担任や管理職、養護教諭、スクールカウンセラーなど教職員等の協力、（B）相談と必要に応じた関係医療機関との連携の推進**を通知。また、**（C）都道府県・指定都市教育委員会にあっては所管の学校及び域内の市区町村教育委員会等に対して、都道府県知事にあっては所轄の私立学校に対して、周知徹底を図るとともに、学校において適切に対応ができるよう、必要な情報提供を行うことを含め指導・助言を求めた。**

●その対象は「性同一性障害のある児童生徒」であり、冒頭に示したような性的マイノリティ全般に対する配慮にまでは至っていないことが指摘できる。しかしながら、これ以降、対象として「性的マ

イノリティ」を包含する傾向がみられ始める。

※「児童生徒が抱える問題に対しての教育相談の徹底について（通知）」別添

2009年に、埼玉県で性同一性障害の診断を受けた小学2年生の男子が女子として学校生活を送ることが認められたケースが大きく報道された。

○受入れまでの経緯

平成20年10月、小学1年生の男子児童の母親が自治体の家庭児童相談室を通じて市の教育委員会に相談を行ったところ、市教委から専門医への受診の提案を行った。平成21年2月専門医において初診を受け、その後、同年4月にその診断書を学校に提出し、配慮を求めた。学校長及び市町村教育委員会は相談・連携の下、同年7月、校長より専門医へ相談を行い、その結果、同年9月2学期より、女の子として受け入れを決定した。

○関係者への説明

平成21年9月、校長より全職員に対して当該児童への配慮事項について指示。9月1日全校朝会にて、校長より児童への説明。さらに、同日、全学級において、担任より説明。また学校PTA会長及び当該児童が在籍する2年生の学年委員の保護者には、学校長が説明。当該児童の在籍する学級では、同年9月保護者会の席上で当該児童の保護者が、他の保護者に説明。

○現状

平成21年9月以降、服装・トイレ等についても女の子として学校生活を送っており、特段の問題は生じていない。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/sankosiryoy/1348938.htm

2012 【指針】「自殺総合対策大綱」（平成24年8月28日閣議決定（平成29年7月25日廃止））³

自殺対策基本法に基づき、自殺総合対策会議における議論を経て、政府が推進すべき自殺対策の指針として定めた。

構成：第1 はじめに／第2 自殺総合対策の基本的考え方／第3 自殺を予防するための当面の重点施策／第4 自殺対策の数値目標／第5 推進体制等

要点：性的マイノリティにおいて自殺念慮の割合等が高いことが指摘され、「無理解や偏見等がその背景にある社会的要因の一つであると捉えて、教職員の理解を促進する」ことが重点施策の一つとして明記された。（太田 2017 p.69）

●当該文書においては、「性同一性障害」という文言は登場しない。

https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/seikatsuhogo/jisatsu/taikou_h240828.html

2014 【調査】「学校における性同一性障害に係る対応に関する状況調査について」

「学校における性同一性障害に係る対応に関する現状把握を行い、全体的な状況及び配慮の具体的内容など、学校における性同一性障害に係る対応を充実させるための情報を得ることを目的」として実施された。この中では、個別事例を含めて、様々な配慮の実例が確認された。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/sankosiryoy/1322256.htm

2015 【通知・通達】「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」

上記の調査を受けて、「悩みや不安を受け止める必要性は、性同一性障害に係る児童生徒だけでなく、いわゆる「性的マイノリティ」とされる児童生徒全般に共通するものであることを明らかにした」と記載された。

「2. 性同一性障害に係る児童生徒や「性的マイノリティ」とされる児童生徒に対する相談体制等の充実」の項目において、「教職員としては、悩みや不安を抱える児童生徒の良き理解者となるよう努めることは当然であり、このような悩みや不安を受け止めることの必要性は、性同一性障害に係る児童生徒だけでなく、「性的マイノリティ」とされる児童生徒全般に共通するものであること。」と明記された。

●これまで主たる対象が性同一性障害に限定的であったものが、「性的マイノリティ」全般にまで拡大されたといえる。

●ただし、実際に特有の支援を実施する主たる対象は、「1. 性同一性障害に係る児童生徒についての特有の支援」とあるように、性同一性障害に係る児童生徒が中心である点は課題である。(渡辺 2017, p.59)

●以下、本文を引用し、体制整備等に関して重要な点を分類する。

(学校における支援体制について)

性同一性障害に係る児童生徒の支援は、最初に相談(入学等に当たって児童生徒の保護者からなされた相談を含む。)を受けた者だけで抱え込むことなく、組織的に取り組むことが重要であり、**(A) 学校内外に「サポートチーム」を作り、「支援委員会」(校内)やケース会議(校外)等を適時開催しながら対応を進めること。**

教職員等の間における情報共有に当たっては、児童生徒が自身の性同一性を可能な限り秘匿しておきたい場合があること等に留意しつつ、一方で、学校として効果的な対応を進めるためには、教職員等の間で情報共有しチームで対応することは欠かせないことから、当事者である児童生徒やその保護者に対し、情報を共有する意図を十分に説明・相談し理解を得つつ、対応を進めること。

(医療機関との連携について)

医療機関による診断や助言は学校が専門的知見を得る重要な機会となるとともに、教職員や他の児童生徒・保護者等に対する説明材料ともなり得るものであり、また、児童生徒が性に違和感をもつことを打ち明けた場合であっても、当該児童生徒が適切な知識をもっているとは限らず、そもそも性同一性障害なのかその他の傾向があるのかも判然としていない場合もあること等を踏まえ、**(B) 学校が支援を行うに当たっては、医療機関と連携しつつ進めることが重要であること。**

我が国においては、性同一性障害に対応できる専門的な医療機関が多くないところであり、専門医や専門的な医療機関については関連学会等の提供する情報を参考とすることも考えられること。医療機関との連携に当たっては、当事者である児童生徒や保護者の意向を踏まえることが原則であるが、当事者である児童生徒や保護者の同意が得られない場合、具体的な個人情報に関連しない範囲で一般的な助言を受けることは考えられること。

(D) (学校生活の各場面での支援について)

全国の学校では学校生活での各場面における支援として別紙に示すような取組が行われてきたところであり、学校における性同一性障害に係る児童生徒への対応を行うに当たって参考とされたいこと。

学校においては、性同一性障害に係る児童生徒への配慮と、他の児童生徒への配慮との均衡を取りながら支援を進めることが重要であること。

性同一性障害に係る児童生徒が求める支援は、当該児童生徒が有する違和感の強弱等に応じ様々であり、また、当該違和感は成長に従い減ずることも含め変動があり得るものとされていることから、学校として先入観をもたず、その時々児童生徒の状況等に応じた支援を行うことが必要であること。

他の児童生徒や保護者との情報の共有は、当事者である児童生徒や保護者の意向等を踏まえ、個別の事情に応じて進める必要があること。

医療機関を受診して性同一性障害の診断がなされない場合であっても、児童生徒の悩みや不安に寄り添い支援していく観点から、医療機関との相談の状況、児童生徒や保護者の意向等を踏まえつつ、支援を行うことは可能であること。

(卒業証明書等について)

(D) 指導要録の記載については学齢簿の記載に基づき行いつつ、卒業後に法に基づく戸籍上の性別の変更等を行った者から卒業証明書等の発行を求められた場合は、戸籍を確認した上で、当該者が不利益を被らないよう適切に対応すること。

(当事者である児童生徒の保護者との関係について)

保護者が、その子供の性同一性に関する悩みや不安等を受容している場合は、(A) 学校と保護者とが緊密に連携しながら支援を進めることが必要であること。保護者が受容していない場合にあっては、学校における児童生徒の悩みや不安を軽減し問題行動の未然防止等を進めることを目的として、保護者と十分話し合い可能な支援を行っていくことが考えられること。

(教育委員会等による支援について)

教職員の資質向上の取組としては、(D) 人権教育担当者や生徒指導担当者、養護教諭を対象とした研修等の活用が考えられること。また、学校の管理職についても研修等を通じ適切な理解を進めるとともに、学校医やスクールカウンセラーの研修等で性同一性障害等を取り上げることも重要であること。

性同一性障害に係る児童生徒やその保護者から学校に対して相談が寄せられた際は、教育委員会として、例えば、学校における体制整備や支援の状況を聞き取り、必要に応じ医療機関等とも相談しつつ、「サポートチーム」の設置等の適切な助言等を行っていくこと。

(その他留意点について)

以上の内容は、画一的な対応を求める趣旨ではなく、個別の事例における学校や家庭の状況等に応じた取組を進める必要があること。

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357468.htm

2016 【資料】「性同一性障害や性的指向・性自認に係る、児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について（教職員向け）」

基礎事項については、2015年の通知と同様であるが、Q&A形式で補足事項が添えられている。

構成：1.用語について／2.性同一性障害に係る取組の経緯／3.学校における性同一性障害に係る対応に関する現状／4.「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」

／5.「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」等に係るQ&A

●「性的指向」という文言がタイトルに付与され、対応の対象となる児童生徒の範囲の拡大は意識されるところであるが、記載内容が具体性を持ったわけではない。

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357468.htm

【註】

1. 1970年代以降には、男性同性愛者による当事者団体が結成され始め、孤立した状況におかれがちな当事者のネットワーク形成や相談活動、権利保障を求める運動などがおこなわれるようになった。同団体は1986年に発足している。

2. 平成23年4月1日閣議決定（変更）（※「(12)北朝鮮当局による拉致問題等」に関する変更である。）<https://www.moj.go.jp/JINKEN/JINKEN83/jinken83.html>

3. 旧版（平成19年6月8日閣議決定、平成20年10月31日一部改正、平成24年8月28日廃止）、現行版（平成29年7月25日閣議決定）

【文献一覧】

太田美幸（2017）「特集 2：ジェンダー・ダイバーシティと教育 性の多様性をめぐる教育政策研究の課題」『日本教育政策学会年報』第24号、pp.66-74

小宮明彦（2001）「性的マイノリティ」『季刊SEXUALITY』No.1、エイデル研究所

渡辺大輔（2017）「特集 2：ジェンダー・ダイバーシティと教育 「性の多様性」をめぐる教育・学習と性的マイノリティ支援のあり方」『日本教育政策学会年報』第24号、pp.56-65

（藤田駿介）

第3章 同和問題、在日韓国・朝鮮人、人権教育・啓発に関する教育支援施策の展開

1. はじめに

本章では、「バルネラブルな児童生徒」の三対象のうち、中核対象③に対し国家が展開してきた支援施策を整理する。なお、研究計画調書においては、中核対象③について、「1969年の同和对策次号特別措置法制定以降継続してきた国による同和对策事業は、その役割を終えたことを理由に終焉を迎えた。しかしその後も、旧同和地区在住の生徒や在日韓国朝鮮人へのいじめや就職差別が根絶したとは言い難い状況にある」といった課題認識が示されている。本章では、ここで名指された①同和問題（部落差別問題）、並びに②在日韓国・朝鮮人に関連する諸問題へと焦点化し、学校教育分野を中心として支援施策の整理を行う。なお、同和問題（部落差別問題）に関して、1965年より開始された一連の特別事業は2002年の期限切れに伴い終了とされ、それ以降、当該問題に関する施策は、人権教育・啓発施策の柱として位置づけられ、後者も含めた各種人権問題は、国家規模においては人権教育・啓発施策の推進という形で展開されるようになった（本章「2. (1)」及び「2. (3)」参照）。そのため本章では、③人権教育・啓発施策一般についても取り扱うこととし、特に2000年代以降の国家施策の整理を行う。

本章においては、上述した対象①②③に関して、特に国の法整備や官公庁から発出された学校教育に関する報告書、各種指針といった資料を収集し、「2. 現在の施策に至る経緯」と「3. 現在の教育支援施策」に区分して整理した。資料収集の手順としては、個々の対象に関して、支援施策等の歴史的経緯を整理・分析した先行研究群（本章【文献一覧】参照）に当たり、現在に至るまでの支援施策の展開を整理した後、法令や通知・通達、報告書等の原文について検討すべく文部科学省を中心とする官公庁のウェブサイト参照した他、人権問題に関する資料収集・掲載を行う「関西学院大学人権教育研究室 | 『人権問題資料集』」や「長崎人権研究所 | 人権に関する資料」といったウェブページを中心に参照し、年表形式で提示し概要と要点の整理を行った。なお、本資料では施策を「年度（4月～翌年3月）」で表記することに注意されたい。また、本資料冒頭にある通り、各資料は施策内容に応じて【資料の分類】を付したが、本章では、これらに明確に分類することができなかった一部資料に【その他】を付した。加えて、本章では現行の施策に関して、年度を「〇〇〇〇年」といったように網掛けで表示することとした。

なお、上記の個人人権問題及び人権教育・啓発の分野は、学校教育と社会教育に分けて語られ、両者の連携が要されることが一般的である。本章においては、主に学校教育における支援体制整備や指導方針を中心的に取り扱うこととし、社会教育分野に関する各種施策の整理は今後の課題としたい。

2. 現在の施策に至る経緯

(1) 同和問題（部落差別問題）

年度	施策の内容
1965	【指針】『同和对策審議会答申』 （昭和40年8月11日同和对策審議会内閣総理大臣宛答申、頁数不詳） https://www.kwansei.ac.jp/r_human/r_human_002552.html 構成：前文／第一部 同和問題の認識（一 同和問題の本質／二 同和問題の概観）／第二部 同和对策の経過（一 部落改善と同和对策／二 解放運動と融和对策／三 現在の同和对策とその評価）／第三部 同和对策の具体案（一 環境改善に関する対策／二 社会福祉に関する対策／三 産業・職業に関する対策／四 教育問題に関する対策／五 人権問題に関する対策）／結語 当該答申において、それまで各地方公共団体において個別に対応されていた同和問題に関して戦後初めて、その早急な解決が国の責務であり国民的課題であるとして明確に位置づけられた。また、実態調査や同和对策の経緯を踏まえ、環境改善、社会福祉、産業・職業、教育、人権の5項目に関して具体案が提示された。

要点：教育分野に関しては、学校教育と社会教育に分けて「具体的方策」が示された。以下、学校教育に関する箇所引用である：

【1】学校教育

(1) 同和教育の目標、方法の明示 (2) 学力の向上措置 (3) 進路指導に関する措置 (4) 保健、衛生に関する措置 (5) 同和地区児童生徒に対する就学、進学援助措置 (6) 同和地区を持つ学校に対しては教員配分について関係府県教育委員会は特別の配慮をすること。(7) 教職員の質向上、優遇に関する措置 (8) 学校の施設、設備の整備に関する措置 (9) 同和教育研究指定校に関する措置 (10) 同和教育研究団体等に対する助成措置

1965

同和対策事業（地域改善対策事業）

～

【法令】 同和対策審議会答申（結語）に基づき、時限立法の整備がなされた：

2001

1969「同和対策事業特別措置法」

（昭和44年7月10日法律第60号、同日施行、10年時限立法、3年延長）

https://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_housei.nsf/html/houritsu/06119690710060.htm

教育の充実に関する国の施策として、「第六条 対象地域¹の住民に対する学校教育及び社会教育の充実を図るため、進学の奨励、社会教育施設等の整備等の措置を講ずること。」が定められた。

1982「地域改善対策特別措置法」

（昭和57年3月31日法律第16号、同年4月1日施行、5年時限立法）

https://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_housei.nsf/html/houritsu/09619820331016.htm

1987「地域改善対策特定事業に係る財政上の特別措置に関する法律」

（昭和62年3月31日法律第22号、同年4月1日施行、5年時限立法、10年延長）

https://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_housei.nsf/html/houritsu/10819870331022.htm

【事業】 上記の答申、法令と関連した国の教育事業として以下がある：

https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318317.htm

1960 同和教育研究指定校事業

1966 同和対策高等学校進学奨励費補助事業

1969 同和教育推進教員の加配

1969 同和教育推進指定事業

●同和対策として設けられたこれらの事業は、2002年以降も対象を拡大する形で継続されている（本章「3. (2) ①」参照）

1996

【指針】『同和問題の早期解決に向けた今後の方策の基本的な在り方について（地域改善対策協議会総括部会報告書）』

（平成8年5月17日地域改善対策協議会内閣総理大臣宛意見具申、頁数不詳）

https://www.kwansei.ac.jp/r_human/r_human_002453.html

構成：一 同和問題に関する基本認識／二 同和問題解決への取組みの経緯と現状（（一）これまでの経緯／（二）現状と課題）／三 同和問題解決への展望（（一）これまでの対策の意義と評価／（二）今後の施策の基本的な方向）／四 今後の重点施策の方向（（一）差別意識の解消に向けた教育及び啓発の推進／（二）人権侵害による被害の救済等の対応の充実強化／（三）地域改善対策特定事業の一般対策への円滑な移行／（四）今後の施策の適正な推進／（五）その他）

当該報告書では、これまでの事業が「物的な基盤整備はおおかた完了した」と評された上で、今後の課題として「依然として存在している差別意識の解消、人権侵害による被害の救済等の対応、教育、就労、産業等の面でなお存在している較差の是正、差別意識を生む新たな要因を克服するための施策の適正化」が指摘された。

要点：「四（一）差別意識解消に向けた教育・啓発の推進」では、基本的人権の尊重という普遍的な視点からのアプローチと、各差別問題の解決という個別的な視点からのアプローチを挙げ、「これまでの同和教育や啓発活動の中で積み上げられていた成果とこれまでの手法への評価を踏まえ、すべての人の基本的人権を尊重していくための人権教育、人権啓発として発展的に再構築すべき」であり、その際「同和問題を人権問題の重要な柱として捉え」ることとされた。

また、「四（三）地域改善対策特定事業の一般対策への円滑な移行」において、教育分野に関し

ては、高等学校等進学奨励費補助事業について「他の奨学金制度との整合性、運用の適正化等、様々な論議に留意しながら、当面、所要の施策を講ずることが望ましい…これまでの成果が損なわれることのないよう十分配慮し、自立促進の観点に立ち、今後一層の進学意欲と学力の向上を目指して、学校、家庭、地域社会が一体となった総合的な取り組みが必要」とされた。

2001 【その他】「同和関係特別対策の終了に伴う総務大臣談話」

(平成 14 年 3 月 29 日総務省報道資料)

https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/258151/www.soumu.go.jp/s-news/2002/020329_5.html

地域改善対策特定事業に係る財政上の特別措置に関する法律の失効をもって、当該事業の特別措置としての位置づけが解消された。

●同和対策は一般施策として、人権教育施策の中に位置づけられることとなった。

(2) 在日韓国・朝鮮人

1947 【通知・通達】「朝鮮人学校の取扱いについて」

(官学 5 号昭和 23 年 1 月 24 日文部省学校教育局長発都道府県知事宛通達)

<https://www.digital.archives.go.jp/img/pdf/2790436>

教育基本法・学校教育法の成立に伴い、在日朝鮮人も日本の公立小中学校への就学義務があること、学齢児童生徒を対象とする朝鮮人学校教育施設は各種学校ではなく一条校の基準を満たす必要があるとされ、違反する場合は閉鎖も可能であるとされた。

●朝鮮人学校は在日朝鮮人連盟(朝連)を中心とした自主的整備・運営がなされてきたが、強制閉鎖も辞さない当該方針に対し、朝連や朝鮮人学校から大きな反発があった(韓, 2015)。

Ex. 阪神教育闘争

1948 年 1 月、文部省は GHQ(連合国軍総司令部)の指導の下、朝鮮人子弟を日本人学校に就学させるよう各都道府県知事に通達を出し、民族学校の強制閉鎖を命じた。

これに抗議して神戸では大阪の反対闘争に続いて生徒、教師、父母など 1 万 5 千名が兵庫県庁近くの公園に集まり、うち数百名が県庁に突入し閉鎖命令を撤回させた。(1948 年 4 月 24 日)あわてた連合国軍総司令部(GHQ)のマッカーサー元帥は第 8 軍司令官アイケルバーガー中將に指令し、抗議行動を「暴動」として非常事態宣言を公布し、武力で運動を鎮圧した。結果、1700 名あまりが逮捕され、そのうち 136 名が軍事裁判にかけられた。

出典：在日韓人歴史資料館「阪神教育闘争」(http://www.j-koreans.org/exhibit/exhibit_13.html)

●同年 5 月 5 日、文部省と朝練との間で「覚書」が交わされ、朝鮮人学校は「教育基本法、学校教育法に従うこと」、「私立学校としての自主性が認められる範囲内において、朝鮮人独自の教育を行うことを前提として、市立学校として認可申請をすること」とされ、当該路線に沿って各地で市立学校としての認可や、放課後・課外での朝鮮語教育の実施許可といった暫定的措置がとられた(松下, 2013)。

1949 【通知・通達】「朝鮮人学校に対する措置について」

(文管庶第 69 号昭和 24 年 10 月 13 日都道府県知事・教育委員会宛管理局長・都道府県特別審査局長通達)

同年に出された「団体等規制令²⁾」により朝練が強制解散され、10 月 12 日に「朝鮮人学校処置方針³⁾」が閣議決定されたことにより、翌日の 13 日に同通達が発出されるに至った。これにより、文部省による朝鮮学校閉鎖と学校建物の接収といった措置が取られた(松下, 2013)。

●1950 年代以降、在日韓国・朝鮮人教育の場合は、自主的に継続された朝鮮人学校、公立学校分校としての朝鮮人学校、公立学校内民族学級、日本人と同じ公立学校に分かれることとなった(同上)。

1952 【通知・通達】「朝鮮人の義務教育諸学校への就学について」

(文初財第 74 号昭和 28 年 2 月 11 日文部省初等中等教育局長通達)

<http://naga-jinken.c.ooco.jp/shiryo1/zainichi.htm>

サンフランシスコ講和条約発効により在日韓国・朝鮮人が日本国籍を有さなくなり、一般の外国人と同等に扱われるようになったが、「従来からの特別の事情」や「日韓友好の精神」により、朝鮮人の保護者から希望があった場合には、日本の法令遵守を条件として日本の義務教育学校への就学を許可することとされた。なお、この時点で学令簿への記載や就学履行の督促は無く、義務教育無償の原則も適用されなかった。

1965	【通知・通達】「日本国に居住する大韓民国国民の法的地位及び待遇に関する協議における教育関係事項の実施について」 (文初財第 464 号昭和 40 年 12 月 28 日各都道府県教育委員会・各都道府県知事宛文部事務次官通達) http://naga-jinken.c.ooco.jp/shiryol/zainichi.htm 在日韓国・朝鮮人が日本の公立小中学校への入学を希望する場合には入学が認可されるよう必要な措置をとり、中学校を卒業した際は高等学校への入学を認めることとされた(授業料等の扱い、盲学校、ろう学校及び養護学校、教育課程について、日本人子弟と同様に取り扱う)。 ●特に教育課程について、「同様に取り扱う、つまり特別扱いはいらない」とされ、一切の配慮の対象としないことが明言された(倉石 2013, p.108)
1965	【通知・通達】「朝鮮人のみを収容する教育施設の取り扱いについて」 (文管第 210 号昭和 40 年 12 月 28 日各都道府県教育委員会・各都道府県知事宛文部事務次官通知) http://naga-jinken.c.ooco.jp/shiryol/zainichi.htm 韓国・朝鮮人のみを収容する公立学校分校においては、日本の公立学校と同等に取り扱い、各種法令に違反する場合はその存廃が検討されること、朝鮮人(無認可の自主学校)については一条校として認めず、朝鮮人としての民族性・国民性涵養を目的とする場合には各種学校としても認めないこととされた。 ●政府の通達と反して、1975 年までには全ての朝鮮人学校が各都道府県の独自判断より各種学校としての認可を得ていた(韓, 2015)。
1990	【通知・通達】「日本国に居住する大韓民国国民の法的地位及び待遇に関する協議における教育関係事項の実施について」 (文初高第 69 号平成 3 年 1 月 30 日各都道府県教育委員会教育長宛文部省初等中等教育局長通知) http://naga-jinken.c.ooco.jp/shiryol/zainichi.htm 1965 年通達の正規教育課程に関する配慮として、各自治体の独自判断により課外で実施される韓国語、韓国文化等の学習(民族学級等)が支障なく行われるよう配慮すること、保護者に対し就学案内を発給することとされた他、在日韓国・朝鮮人の公立学校採用試験受験資格が認められた。 ●国策としての在日韓国朝鮮人教育支援施策は上記の通りであるが、「70 年代に入り、大阪市をはじめとする自治体の中で、在日外国人の児童生徒に関し、教育方針や指針が策定されていくようになり(松下 2013, p.163)り、これらが公立学校や教育委員会の取組みの行政的根拠となっていった。その他、一部自治体には在日外国人教育研究会等の教員研究組織が結成され、教育委員会下に担当部署を設ける例もあった(同上, 2013): Ex. 1973 大阪市教育局「在日朝鮮人問題に関する教育方針」 1981 京都市教育委員会「外国人教育の基本方針(試案)」 1992 同上「京都市私立学校外国人教育方針—主として在日韓国・朝鮮人に対する民族差別をなくす教育の推進について—」

(3) 人権教育・啓発施策の萌芽

1995	【その他】「人権教育のための国連 10 年」の設定と推進本部の設置
～	国連が 1995～2004 年を「人権教育のための国連 10 年」とすることを決議した。これにより日本では同年 12 月、内閣に「人権教育のための国連 10 年」推進本部が設置され、1997 年 7 月、「国内行動計画」が策定されるに至った。
2003	【指針】1997『「人権教育のための国連 10 年」に関する国内行動計画』 (平成 9 年 1 月 4 日人権教育のための国連 10 年推進本部、頁数不詳) http://www.kantei.go.jp/jp/singi/jinken/kettei/970704keikaku.html 構成: 1. 基本的考え方/2. あらゆる場を通じた人権教育の推進 ((1) 学校教育における人権教育の推進/ (2) 社会教育における人権教育の推進/ (3) 企業その他一般社会における人権教育等の推進/ (4) 特定の職業に従事する者に対する人権教育の推進/3. 重点課題への対応 ((1) 女性/ (2) 子ども/ (3) 高齢者/ (4) 障害者/ (5) 同和問題/ (6) アイヌの人々/ (7) 外国人/ (8) HIV 感染者等/ (9) 刑を終えて出所した人/ (10) その他/4. 国際協力の推進/5. 計画の推進

「憲法の定める基本的人権の尊重の原則及び世界人権宣言などの人権関係国際文書の趣旨に基づき、人権の概念及び価値が広く理解され、我が国において人権という普遍的文化を構築することを目的に、あらゆる場を通じて訓練・研修、広報、情報提供努力を積極的に行うこと」が目標とされた。また、重点課題として「女性、子ども、高齢者、障害者、同和問題、アイヌの人々、外国人、HIV 感染者等、刑を終えて出所した人など」が言及され、各対象への対応が明記された。

要点：「2. (1) 学校教育における人権教育の推進」では、初等中等教育に関し、「初等中等教育において、児童生徒の発達段階に即し、各教科、道徳、特別活動等の特質に応じながら、各学校の教育活動全体を通じて人権尊重の意識を高め、一人一人を大切にしたい教育を推進する」とこととされた。

1996 【法令】「人権擁護施策推進法」

(平成 8 年法律第 120 号、平成 9 年 3 月 25 日施行、5 年時限立法)

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/attach/1370548.htm

人権教育・啓発施策の推進に係る国の責務が定められた他、法務省下に「人権擁護推進審議会」が設置されることとなった(1997 年設置)。これより 2 年間の審議を経て 1999 年、答申「人権尊重の理念に関する国民相互の理解を深めるための教育及び啓発に関する施策の相互的な推進に関する基本事項について」《平成 11 年 7 月 29 日人権擁護推進審議会答申、頁数不詳》
[<https://www.moj.go.jp/shingi1/shingi990729-2.html>] が発出された。

3. 現在の教育支援施策

(1) 人権教育・啓発施策

2000 【法令】「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律（人権教育・啓発推進法）」

(平成 12 年 6 月法律第 147 号、同日施行、恒久法)

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/siryo/1318152.htm

同和対策事業の期限切れや国際的な人権教育・啓発の高まりを背景として、「人権教育及び人権啓発に関する施策の推進について、国、地方公共団体及び国民の責務を明らかにするとともに、必要な措置を定め、もって人権の擁護に資すること」(第一条)を目的として制定された。また、人権教育は「人権尊重の精神涵養を目的とする教育活動」であり、人権啓発は「国民の間に人権尊重の理念を普及させ、及びそれに対する国民の理解を深めることを目的とする広報その他の啓発活動(人権教育を除く。)」と定義され(第二条)、「国民が、その発達段階に応じ、人権尊重の理念に対する理解を深め、これを体得することができるよう」にすることが基本理念とされた(第三条)。さらに、国、地方公共団体、国民の責務が示された他、国の基本計画の策定(第三条)や委託事業等を通じた地方公共団体への財政上の措置(第九条)が定められた。

2001 【指針】「人権教育・啓発に関する基本計画」

(平成 14 年 3 月 15 日策定、平成 23 年 4 月 1 日変更、全 49 頁)

<https://www.moj.go.jp/content/000073061.pdf>

構成：第 1 章 はじめに／第 2 章 人権教育・啓発の現状(1 人権を取り巻く情勢／2 人権教育の現状／3 人権啓発の現状)／第 3 章 人権教育・啓発の基本的在り方(1 人権尊重の理念／2 人権教育・啓発の基本的在り方)／第 4 章 人権教育・啓発の推進方策(1 人権一般の普遍的な視点からの取組／2 各人権課題に対する取組／3 人権にかかわりの深い特定の職業に従事する者に対する研修等／4 総合的かつ効果的な推進体制等)／第 5 章 計画の推進(1 推進体制／2 地方公共団体等との連携・協力／3 計画のフォローアップ及び見直し)

要点：第 4 章において「1 人権一般の普遍的な視点からの取組」と「2 各人権課題に対する取組」の二つのアプローチに分けて推進方策が示された。

①人権一般の普遍的な視点からの取組み：「人権教育は、生涯学習の視点に立って、幼児期からの発達段階を踏まえ、地域の実情に応じて、学校教育と社会教育とが相互に連携を図りつつ、これを実施する必要がある」(p.13)とされ、学校教育と社会教育に分けて推進方策が提示された。また、「人権にかかわりの深い特定の職業に従事する者に対する研修等」の体制整備の必要性も示された。

以下、学校教育に関する箇所の引用である (pp.17-18) :

第一に、学校における指導方法の改善を図るため、効果的な教育実践や学習教材などについて情報収集や調査研究を行い、その成果を学校等に提供していく。また、心に響く道徳教育を推進するため、地域の人材の配置、指導資料の作成などの支援策を講じていく。

第二に、社会教育との連携を図りつつ、社会性や豊かな人間性をはぐくむため多様な体験活動の機会の充実を図っていく。学校教育法の改正の趣旨等を踏まえ、ボランティア活動など社会奉仕体験活動、自然体験活動を始め、勤労生産活動、職業体験活動、芸術文化体験活動、高齢者や障害者等との交流などを積極的に推進するため、モデルとなる地域や学校を設け、その先駆的な取組を全国のすべての学校に普及・展開していく。

第三に、子どもたちに人権尊重の精神を涵養していくためにも、各学校が、人権に配慮した教育指導や学校運営に努める。特に、校内暴力やいじめなどが憂慮すべき状況にある中、規範意識を培い、こうした行為が許されないという指導を徹底するなど子どもたちが安心して楽しく学ぶことのできる環境を確保する。

第四に、高等教育については、大学等の主体的判断により、法学教育など 様々な分野において、人権教育に関する取組に一層配慮がなされるよう促していく。

第五に、養成・採用・研修を通じて学校教育の担い手である教職員の資質 向上を図り、人権尊重の理念について十分な認識を持ち、子どもへの愛情や教育への使命感、教科等の実践的な指導力を持った人材を確保していく。その際、教職員自身が様々な体験を通じて視野を広げるような機会の充実を図っていく。また、教職員自身が学校の場合等において子どもの人権を侵害するような行為を行うことは断じてあってはならず、そのような行為が行われることのないよう厳しい指導・対応を行っていく。さらに、個に応じたきめ細かな指導が一層可能となるよう、教職員配置の改善を進めていく。

②各人権課題に対する取組：個別課題の射程として、女性、子ども、高齢者、障害者、同和問題、アイヌの人々、外国人、HIV 感染者・ハンセン病患者等、刑を終えて出所した人、犯罪被害者等といった人々に関する差別問題や、インターネットによる人権侵害、北朝鮮当局による拉致問題等⁴、人権に関わるその他の問題（性的マイノリティを含む）が示され、各省庁が実施すべき方策が示された。なお、上記「外国人」の中に、「我が国の歴史的経緯に由来する在日韓国・朝鮮人等をめぐる問題」も包含して位置づけられた。

●当該基本計画を踏まえて、特に学校における人権教育に関しては、「人権教育の指導方法等の在り方に関する調査研究会議」が文部科学省下に設置され、学校に対する人権教育の理念の周知や指導方針の提示を意図して以下に示す三文書が策定されるに至った。とりわけ、「第三次とりまとめ」が「日本全国の学校教育における人権教育の理念や具体的な取り組みをリードする画期的な文書」（平沢／外川 2013, p.37）として重要視され、各地方公共団体における指針として位置づけられている。

2004	【指針】「人権教育の指導方法等の在り方について〔第一次とりまとめ〕」 (平成 16 年 6 月人権教育の指導方法等に関する調査研究会議、全 77 頁) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/04062501.htm 「人権とは何か」について、わかりやすく提示された。
2006	【指針】「人権教育の指導方法等の在り方について〔第二次とりまとめ〕」 (平成 18 年 1 月人権教育の指導方法等に関する調査研究会議、全 118 頁) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/06012408.html 指導方法等の工夫・改善のための理論的指針が提供された。
2008	【指針】「人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕」 (平成 20 年 3 月人権教育の指導方法等に関する調査研究会議、頁数不詳) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm 構成（「指導の在り方編」）：第 1 章 学校教育における人権教育の改善・充実の基本的考え方（1. 人権及び人権教育／2. 学校における人権教育）／第 2 章 学校における人権教育の指導方法等の改善・充実（第 1 節 学校としての組織的な取組と関係機関との連携等：1. 学校としての組織的な取組と関係機関等との連携等／2. 学校としての組織的な取組とその点検・評価／3. 家庭・地域、関係機関との連携及び校種間の連携、第 2 節 人権教育の指導内容と指導方法：1. 指導内容の構成／2. こう科的な学習教材の選定・開発／3. 指導方法の在り方／4. 指導内容に関する配慮事項、第 3 節 教育委員会及び学校における研修等の取組：1. 教育委員会における取組／2. 学校における研修の取組） [第二次とりまとめ] までで示された理論の理解促進を目指して、具体的な実践事例等の資料を収集し、「指導の在り方編」と「実践編」の 2 部に再編成して提示された。

要点：第1章では、人権教育を通じて育成したい資質・能力が知識的側面、価値的・判断的側面、技能的側面から捉えられ、人権教育の成立基盤となる教育・学習環境整備の重要性が指摘された。

第2章第1節では、「学校の教育活動全体を通じた人権教育の推進」の必要性が示され、人権教育と教育課程編成、生徒指導、学級経営との関係性が整理された。このうち、教育課程編成の留意点の一つとして、『『生き方学習』や進路指導と関わらせる』ことが挙げられた。また、各学校での人権教育の目標設定や校内推進体制の在り方、全体計画・年間指導計画の策定やそれに沿った定期的な点検・評価実施の必要性が示された。さらに、「社会全体で子どもたちを育てていく」という視点から、取組みに際して家庭・地域、関係機関との連携や校種間の連携の重要性が指摘された。

第2章第2節では、指導方法の基本原則として、児童生徒の「協力」「参加」「体験」を中核に置くことの重要性や、児童生徒の発達段階を踏まえた指導の工夫の必要性が示された。

●基本計画及び当該文書を受けて、各都道府県教育委員会において、各学校が人権教育を推進するための「手引き」や「基本計画」が策定されてきた。

参照：文部科学省「各都道府県・指定都市教育委員会が作成する『人権教育指導資料』」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/siryo/1404244.htm

2011

【事業】「人権教育研究推進事業」の開始

参照①：文部科学省「人権教育研究推進事業」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/siryo/1341102.htm

参照②：「人権教育研究推進事業委託要領」

https://www.mext.go.jp/content/20190311-mxt_jidou01_3.pdf

基本計画において、学校における指導方法の改善を図るための調査研究等を行うこととされたことから、「学校、家庭、地域社会が一体となった教育上の総合的な研究や、学校における人権教育に関する指導方法の改善及び充実に資することを目的とした実践的な研究を実施し、人権教育の一層の推進を図る」ことを趣旨として、文部科学省から都道府県・指定都市教育委員会及び学校法人等への委託形式で開始された。

・「人権教育総合推進地域事業」：「学校、家庭、地域社会が一体となった人権教育の総合的な取組を教育委員会との連携・協力の下で推進し、地域全体で人権意識を培うための人権尊重の精神を高め、一人ひとりを大切にしたい教育の充実に資する」ことを趣旨とする。

・「人権教育研究指定校事業」：「人権意識を培うための学校教育の在り方について、都道府県教育委員会との連携・協力の下で幅広い観点から実践的な研究を行い、人権教育に関する指導方法等の改善及び充実に資する」ことを趣旨とする。

●本章「2. (1)」で示した、同和教育研究指定校事業及び同和教育推進地域指定事業の後継事業として位置づけられる。

（2）人権に関する個別課題についての現行の法体制・教育支援施策

①同和問題（部落差別問題）

※「児童生徒支援加配」及び「高等学校奨学事業」の対象は同和問題に限られたものではないが、これらの前身事業が同和問題に関わるものであったことから、本資料においては以下に掲載することとした。

2002

【事業】「児童生徒支援加配」の開始

参照①：「公立義務教育諸学校の学級編成及び教職員定数の標準に関する法律施行令の一部改正における教育上特別の配慮を要する児童又は生徒に対する特別の指導等に対する教職員定数の特例加算について（通知）」（平成14年4月1日14初務第3の1号各都道府県教育委員会・義務教職員定数担当課長・指導事務担当課長宛文部省初等中等教育局財務課長通知）

<http://naga-jinken.c.ooco.jp/shiryo1/kyosyokuin.html>

参照②：国立教育政策研究所『『児童生徒支援加配措置の実証的効果に関する調査研究』報告書概要』https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h30/h3003-01_gaiyou.pdf

義務標準法第15条2（及び同法施行令第5条2）を根拠として、いじめ、不登校、暴力行為等の問題行動等が顕著に見られる学校等、特別な学習指導、生徒指導、進路指導が行われる場合に教員定

数を加配するものである。

●本章「2. (1)」で示した、同和教育推進加配（同和加配）と「不登校加配」、「いじめ・問題行動加配」の三加配を統合した「特別な指導に配慮した加配」として位置づけられ、同和加配が有していた「地域の社会的条件を配慮した加配」という性格は制度上なくなった（梅田 2009, p.3）。

2002

【事業】「高等学校奨学事業」の各都道府県への移管

参照①：「高等学校奨学事業費補助実施要項の策定について」

（平成 14 年 4 月 1 日 13 文科初第 1125 号各都道府県高等学校奨学事業費補助事業主管局長宛文部科学省初等中等教育局長通知）<http://naga-jinken.c.ooco.jp/shiryol/syogaku1.htm>

参照②：文部科学省ウェブページ「高校生等への就学支援」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/mushouka/1344089.htm

それまで旧日本育英会（現日本学生支援機構）が行っていた高等学校奨学事業が各都道府県に移管され、勉学意欲がありながら経済的理由により高校等への修学が困難な者に対して、国からの財政的な援助のもとで各都道府県が奨学金の貸与を行うこととされた。

●本章「2. (1)」で示した同和対策高等学校進学奨励費補助事業の後継に位置づけられる。

●なお 2010 年には、「公立高等学校授業料無償制」や国立・私立学校生徒を対象とする「高等学校等就学支援金制度」が開始された。2014 年には、「公立高等学校に係る授業料の不徴収及び高等学校等就学給付金の支給に関する法律」一部改正に伴い、支給対象の所得制限が設けられた上で両制度が一本化された他、授業料以外の教育給付費負担軽減を意図し、高校生等がいる低所得世帯を対象に給付を行う「高校生等奨学給付金」補助事業が開始され、国が経費の一部を補助することとなった。

2016

【法令】「部落差別の解消の推進に関する法律（部落差別解消推進法）」

（平成 28 年法律第 109 号、同日施行、恒久法）

https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=428AC1000000109_20161216_0000000000000000

地域改善対策事業終了以降の 15 年間、部落問題に関する法律は不在であったが、「部落差別」という言葉を冠する初の恒久法として当該法が成立した。当該法では「現在もなお部落差別が存在」しており、基本的人権の尊重という観点から「部落差別は許されないものであるとの認識の下にこれを解消することが重要な課題」とであると明言され（第 1 条）、差別解消に向けた基本理念や国・地方公共団体の責務が規定された。また、教育に関しては地方公共団体に対し「国との適切な役割分担を踏まえて、その地域の実情に応じ、部落差別を解消するため、必要な教育及び啓発を行うよう努める」とこととされた（第 5 条）。

②在日韓国・朝鮮人

※各自治体において、在日韓国・朝鮮人を含む在日外国人に対する教育方針に関する文書が策定されており、1970 年代から現在（2016 年時点）にかけて、78 の方針・指針が策定されている（磯田, 2016）。

以下では、大阪府（大阪市）を例に紹介する。

1988

【報告書】大阪府「在日韓国・朝鮮人問題に関する指導の方針」

（昭和 63 年度策定、平成 10 年一部改正、大阪府教育委員会）

<https://www.pref.osaka.lg.jp/kotogakko/seishi/zainichi-sisin.html>

在日韓国・朝鮮人に対する偏見・差別を問題視し、「日本人児童・生徒に在日韓国・朝鮮人問題を正しく理解させ、差別や偏見をなくすよう努めるとともに、在日韓国・朝鮮人児童生徒が強く生きぬこうとする態度を育てることが大切」として、以下を指導上の留意点とした：

- 1 すべての児童・生徒に対し、在日韓国・朝鮮人児童・生徒が在籍している歴史的経緯や社会的背景を正しく認識させるとともに、朝鮮半島の文化や歴史についての理解を深めさせるよう努めること。
- 2 在日韓国・朝鮮人児童・生徒が本名を使用することは、本人のアイデンティティの確立にかかわることがある。
- 学校においては、すべての人間が互いに違いを認めあい、ともに生きる社会を築くことを目標として、在日韓国・朝鮮人児童・生徒の実態把握に努め、これらの児童・生徒が自らの誇りと自覚を高め、本名を使用できるよう指導に努めること。
- 3 在日韓国・朝鮮人児童・生徒が将来の進路を自ら選択し、自己を実現し得るよう、進路指導の充実を図るとともに、関係諸機関との連携を密にし適切な指導に努めること。
- 4 在日韓国・朝鮮人問題の指導の推進を図るため、教職員研修の充実に努めること。

2002

【指針】「大阪府在日外国人施策に関する指針」

<https://www.pref.osaka.lg.jp/jinken/measure/shishin.html>

構成：はじめに／第1 大阪府における在日外国人の状況（1 外国人登録者数、2 在日外国人の人権をめぐる国内外の動向、3 在日外国人施策に関する取組みと課題）／第2 施策推進の目標と視点（1 目標、2 視点）／第3 基本方向と推進方策（1 人権尊重意識の高揚と啓発の充実、2 暮らし情報の提供と相談機能の充実、3 安心のための医療・保健・福祉サービス体制の充実、4 国際理解教育・在日外国人教育の充実、5 府政への参画推進）／第4 推進体制の充実（1 庁内推進体制、2 市町村・NPO等との連携、3 国への働きかけ）

平成2年に設置された「大阪府在日外国人問題有識者会議」（現「大阪府在日外国人施策有識者会議」）が平成14年3月に発出した提言「大阪府における在日外国人施策に関する指針について」を踏まえ策定された。「すべての人が、人間の尊厳と人権を尊重し、国籍、民族等の違いを認めあい、ともに暮らすことのできる共生社会の実現」を目標として、諸施策に関する基本方向と推進方策が示された。

要点：以下、「第4、4 国際理解教育・在日外国人教育の充実」で示された、在日韓国・朝鮮人を対象とする教育施策の方向性と推進方策である：

《基本方向》

…在日韓国・朝鮮人の児童・生徒については、これまでの歴史的経緯を踏まえ、課外の自主活動を活用して歴史・文化等について学習できる環境を醸成する。

《推進方策》

…（3）在日外国人教育の充実

在日外国人教育については、これまでの経験と成果を生かし、蓄積されてきたノウハウ等の活用を図りつつ、指導内容・指導方法等を工夫改善するよう努めるとともに、在日韓国朝鮮人児童・生徒については、課外の自主活動（民族学級等）などを通じて、歴史、文化、言語等について学習できる環境の醸成に努める。

とりわけ、在日韓国・朝鮮人児童生徒については、「在日韓国・朝鮮人問題に関する指導の指針」に基づき指導に努める。

さらに、外国人学校の振興を図り、国庫補助制度の創設及び国立大学等の受験資格の改善等について、引き続き国に働きかける。

●民族学級

「朝鮮・韓国籍の子どもたちに放課後週1～2時間の韓国・朝鮮語および伝統民族文化、韓国史、在日同胞の歴史などを教える特別学級」（朴／竹中 2019, p.1）を指し、「民族学級」の他に、「民族クラブ、民族教室、母国語クラス」（同上 p.3）といった名称も用いられる。なお、設置の時期や経緯から「覚書民族学級」「自主民族学級」「新型民族学級」「事業民族学級」に分類される（梁, 2013）。

2017年時点において、大阪府内で182校に設置され、55名の民族講師が配置されており、参加児童生徒は3,187人に上る⁵（朴／竹中 2019）。

大阪市においては、1992年「民族クラブ技術指導者招聘事業」の開始や1997年「民族クラブ技術指導者招致事業総括技術者制度」の発足、並びにこれらの後継であり、ニューカマー外国人に対する支援事業と統合された2007年「国際理解教育推進事業」を根拠として民族学級の設置と民族講師の配置がなされており、2017年には、公的な名称が「国際クラブ」に統合され、民族講師も「国際クラブ指導員」と改められた（山本, 2020）。

2016

【法令】「本邦外出身者に対する不当な差別的言動の解消に向けた取組の推進に関する法律（ヘイトスピーチ解消法）」（平成28年法律第68号、同日施行、恒久法）

<https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=428AC0100000068>

在日外国人に対するヘイトスピーチへの社会的関心の高まりを受け、成立するに至った。当該法前文では、本邦外出身者に対する不当な差別的言動（ヘイトスピーチ）が許されないことが宣言され、人権教育・啓発を通して国民に周知を図るとともに、その解消に向けた施策推進を目指して、法律が制定されたことが明記された。特に第6条は教育の充実に関するものであり、国及び地方公共団体に対して、ヘイトスピーチ解消に向けた教育活動の実施と取組みの充実化が求められることとされた。

【註】

1. 「歴史的社会的理由により生活環境等の安全向上が阻害されている地域」（同和対策事業特別措置法第1条）を指す。
2. 昭和24年4月4日政令第64号。
3. 「①朝鮮人子弟の義務教育は公立学校で行う、②朝鮮人学校は厳重に日本の教育法令に従わせる、③朝鮮人学校の公費負担はしない」の3点を内容とする（松下2020, p.134）。
4. 2011年4月1日の変更により、新たに「北朝鮮当局による拉致問題等」が加えられた。（参照：「人権教育・啓発に関する基本計画の一部変更について（平成23年4月1日閣議決定）」）
<https://www.moj.go.jp/content/000072340.pdf>（2022年3月31日閲覧確認）
5. 「大阪韓国教育院の調査」を引用したデータである（朴／竹中2019）が、本章においては原典に当たることができなかったため間接引用であることに注意されたい。

【文献一覧】

<同和問題（部落差別問題）>

文献：

平川安政治／外川正明（2013）「同和教育」上杉孝實／平沢安政／松波めぐみ編著『人権教育総合年表 一同和教育、国際理解教育から生涯学習まで一』明石書店、pp.9-53.

梅田修（2009）「児童生徒支援加配の特徴と問題点」『滋賀大学生涯学習教育研究センター年報』、pp.1-7.

ウェブページ：

文部科学省「『同和問題』に関する参考資料」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/sankosiryu/1322238.htm（2022年3月31日閲覧確認）

同上「学制百二十年史 | 五 同和教育の振興」

https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318317.htm（2022年3月31日閲覧確認）

関西学院大学人権教育研究室「『人権問題資料集』内「3. 同和問題関連」該当箇所

https://www.kwansei.ac.jp/r_human/r_human_002583.html（2022年3月31日閲覧確認）

<在日韓国・朝鮮人>

文献：

磯田三津子（2016）「在日外国人教育方針・指針と外国人児童生徒教育の課題」『埼玉大学紀要 教育学部』65巻2号、pp.59-71.

韓東賢（2015）「朝鮮学校処遇の変遷にみる『排除／同化』—戦後日本の『排除型社会』への帰結の象徴として—」日本教育社会学会『教育社会学研究』96巻、pp.109-129.

倉石一郎（2012）「包摂／排除論からよみとく日本のマイノリティ教育—在日朝鮮人教育・障害児教育・同和教育をめぐって」稲垣恭子編著『差別と排除の「いま」 第5巻 教育における包摂と排除 もうひとつの若者論』明石書店、pp.101-136.

朴永炅／竹中優子（2019）「在日同胞の民族教育の変遷と現状—大阪府公立小学校における民族教育を中心に—」大阪経済法科大学経法学会『大阪経済法科大学論集』114号、pp.1-13.

松下佳弘（2013）「在日コリアンの教育」同上、pp.141-183.

同上（2020）『朝鮮人学校の子どもたち—戦後在日朝鮮人教育行政の展開』六花出版.

山本晃輔（2020）「インクルーシブな教育と葛藤：大阪の民族学級の事例から」大阪大学大学院人間科学研究科附属未来共創センター『未来共創』（7）、pp.135-171.

梁陽日（2013）「大阪市公立学校における在日韓国・朝鮮人教育の課題と展望—民族学級の教育運動を手がかりに—」立命館大学大学院総合学術研究科『Core Ethics：コア・エシックス』9巻、pp.245-

256.

ウェブページ：

長崎人権研究所「人権に関する資料 | 通達・指針等」内「(1) 日本国に居住する大韓民国国民の法的地位及び待遇に関する協議における教育関係事項の実施について (通知)」

<http://naga-jinken.c.ooco.jp/shiryo1/zainichi.htm> (2022年3月31日閲覧確認)

＜人権教育・啓発施策＞

ウェブページ：

文部科学省「人権教育 | 人権教育についての基礎資料」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/siryo/index.htm (2022年3月31日閲覧確認)

(吉川実希)

【付記】

本研究は JSPS 科研費 JP20H00093 の助成による研究成果の一部である。

[資料]

デンマーク・KUI 法（2019 年 8 月 16 日発効）の特質

—旧法（2017 年ガイダンス法）からの変更点を中心に—

吉川実希（教育学学位プログラム博士後期課程・2 年）

1. はじめに

本稿では、若者支援政策の優良例として国際的に注目されるデンマークのキャリアガイダンス制度（以下、原語に倣い「ガイダンス（制度）」と表記）に関する資料提供を目的として、拙著「デンマーク・ガイダンス法（2017 年 9 月 28 日法律 1097 号）全訳」に続いて、当該制度を規定する新たな根拠法「25 歳未満の若者に対するコムーネ支援に関する法律（Lov om kommunal indsats for unge under 25 år）」（2019 年 8 月 16 日法律第 825 号）の和訳を示す（以下、「2019 年 KUI 法」と表記）。本稿において参照した法律は以下である。

Lov om kommunal indsats for unge under 25 år (Løbekendgørelse nr. 825 af 16. august 2019)¹

テキストはデンマーク国内の全法令を掲載するウェブサイト「retsinformation.dk」より入手した。また、「Google 翻訳」や「DeepL」といった翻訳ツール、並びに森田貞雄監修（2011）『現代デンマーク語辞典』大学書林を主に用いて和訳作業を行った。

デンマークの教育制度内におけるガイダンス全般を規定する独立法、通称「ガイダンス法（Vejledningsloven）」成立は、2004 年 8 月発効の「教育・職業の選択におけるガイダンスに関する法律（Lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv）」（2003 年 4 月 30 日法律第 298 号）に遡る。なお、当該法は、教育・雇用・福祉分野における諸改革の実施に呼応する形で幾度も改正されており、これに伴い、中等教育段階のガイダンスを中核的に担う公的機関として当該法の成立に伴い設置された「若者教育ガイダンスセンター（Ungdommens Uddannelsesvejledning : UU）」（以下、「UU」と表記）の支援内容も変容を重ねてきた（Jensen, 2020）。特に注目すべき変更として、近年では、2017 年 10 月に当時の与野党間の政策合意「教育・仕事へのより良い道に関する合意（Aftale om bedre veje til uddannelse og job）」²（以下、「2017 年政策合意」と表記）が提言され、これに基づく法改正の結果として、ガイダンス法は本稿において示す 2019 年 KUI 法に改められており、UU は当該法に基づき、基礎自治体である「コムーネ（Kommune）」（以下、「コムーネ」と表記）の下に新設された「コムーネ若者支援機構（Kommunal ungeindsats : KUI）」³（以下、「KUI」と表記）の一部として位置づけられ、その役割の大きな変容が求められる状況にある。

したがって、当該国のガイダンス制度に関する最新の制度として KUI に注目する必要があるものの、当該制度は 2019 年 8 月の運用開始から日が浅く、その運用実態やその効果の実際を見るには、今後の調査・報告を待たねばならない。加えて、我が国におけるデンマーク・ガイダンス制度に関する先行研究は、ロドヴァ・コムーネが設置する KUI の実地調査を行い、その全体像を描写した青木／谷（2020）を除いて、多くが 2004 年の法制定当時の支援体制に注目したものであることに鑑みれば⁴、その成立より幾度も法改正を重ねた当該制度に関して、最新の枠組みを明らかにすることは、今後各コムーネで異なる運用実態を分析・検討するにあたって重要な工程といえよう。

以上より、本稿では特に 2019 年 KUI 法の成立に伴う当該国のガイダンス制度の変更点を分析・検討するための資料提供を目的として、当該法の拙訳を記すとともに、新制度 KUI に移行する直前の枠組みである 2017 年時点の根拠法「教育・職業に関するガイダンス、並びに教育、雇用等に係る義務

に関する法律（Lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v.）」（2017年9月28日法律第1097号）（以下、「2017年ガイダンス法」と表記）との対照作業を行うこととした⁵。より詳細には、KUI 設置の意図について 2017 年政策合意より簡潔に述べた後、表形式で 2017 年ガイダンス法と 2019 年 KUI 法の各条項（第1章～第4d章）を対照させ、2019 年 KUI 法に関して、改正に伴う変更箇所には著者が下線を加え、主な変更点の内容を最右列に示した（本稿「2.」）⁷。そして、当該作業を通してあぶり出した 2019 年の改正による変更点について、先行研究を参照しつつ整理・提示し、これらを踏まえた今後の研究上の課題について述べた（本稿「3.」）。

2. 2019 年 KUI 法の和訳

（1）2017 年政策合意にみる KUI 設置の背景と意図

2017 年政策合意によれば、KUI 設置の背景として「25 歳未満の若者で、青年期教育を修了しておらず、教育にも仕事にも従事していない者が 50,000 人近く」（Regeringen 2017, p.3）にも上ることの問題視があった。これを受けて当該文書は「25 歳の若者のうち、90%が青年期教育を修了しており、残り 10%の若者は後に青年期教育を修了する、あるいは労働市場との確固たる繋がりを持つ」（同上, p.3）という新たな国家目標を掲げ、上記のような、自己の進路決定において特に社会からの支援を要する若者を重点的な支援対象に据え、既存の若者支援制度の改変を提言するに至った。

その際、制度上の課題として挙げられたのが、実に多様な教育機会や支援制度の乱立状態の改善であった。とりわけガイダンス制度に関しては、若者の基礎教育段階から青年期教育段階への移行支援を担う代表的機関として UU と雇用部局における公的支援機関「ジョブセンター（Jobcenter）」とが名指され、それらの責任の所在の曖昧さが指摘され、各機関が独自に支援対象の若者に働きかけることで、彼・彼女らが自己の関心やニーズとは合致しない活動に無駄に時間を割いてしまう可能性や、彼・彼女らに関する情報共有が不足する危険性が言及された。

上述の問題背景を踏まえて、「若者とその保護者が、コムーネが有する多様な能力や任務を横断する統一された組織としてコムーネに出会う」ことを可能にすることで、「異なる領域を横断して支援を要する若者が、それらの機会を自力で調整する手間を無くす」（同上, p.16）ことを目的とする KUI の創設が提言された。よって、この 2017 年政策合意に基づき、以下のようにガイダンス法の改正が行われ、若者に対するガイダンス提供の責任は UU から各コムーネ（KUI）へと移譲され、UU の保持・創設・閉鎖に関する是非はコムーネの権限において決定されることとなった他、UU とジョブセンター及び社会福祉部局との一層の連携・協働が目指されることとなったのである。

（2）2017 年ガイダンス法と 2019 年 KUI 法の対照

表：2017 年ガイダンス法と 2019 年 KUI 法の対照と主な変更点

2017 年ガイダンス法	2019 年 KUI 法	主な変更点
第1章 ガイダンスの目的	第1章 ガイダンスの目的	
第1条 本法に基づくガイダンスは、教育・職業の選択が個人及び社会に対して最大の利益をもたらすように寄与することを目的とする（全ての若者が職業資格を付与する教育を修了することを含む）。	第1条 本法 第1章及び第2章 に基づくガイダンスは、教育・職業の選択が個人及び社会に対して最大の利益をもたらすように寄与することを目的とする（全ての若者が職業資格を付与する教育を修了することを含む）。	一部追加：「第1章及び第2章」
	2項 ガイダンスは、生徒個人が教育制度や労働市場における前提条件や要件に関して現実的に理解することを保障しなければならない。	追加：教育制度・労働市場に関する要件の現実的理解
2項 ガイダンスは特に、特別なガイダンスの取組無しには教育の選択・開始・修了または職業選択が困難である、あるいはその可能性がある若者を対象としなければならない。	3項 ガイダンスは特に、特別なガイダンスの取組無しには教育の選択・開始・修了または職業選択が困難である、あるいはその可能性がある若者を対象としなければならない。	

3項 ガイダンスは、個人の関心や個別の前提条件（非公式の資格や教育歴・職歴、並びに熟練労働者や自営業者が期待するニーズを含む）を考慮しなければならない。	4項 ガイダンスは、個人の関心や個別の前提条件（非公式の資格や教育歴・職歴、並びに熟練労働者や自営業者が期待するニーズを含む）を考慮しなければならない。	
4項 ガイダンスは、教育からのドロップアウトや教育の再選択を最小限に抑え、生徒・学生個人が最大の専門的・個人的利益を伴って選択した教育を完了することに寄与しなければならない。	5項 ガイダンスは、教育からのドロップアウトや教育の再選択を最小限に抑え、 <u>生徒個人</u> が最大の専門的・個人的利益を伴って選択した教育を完了することに寄与しなければならない。	変更：「生徒・学生」→「生徒」
5項 ガイダンスはさらに、各個人が自力で教育や教育機関、将来の雇用に関する情報（ITベースの情報やガイダンスの提供を含む）を探索し活用することに寄与しなければならない。	6項 ガイダンスはさらに、各個人が自力で教育や教育機関、将来の雇用に関する情報（ITベースの情報やガイダンスの提供を含む）を探索し活用することに寄与しなければならない。	
6項 ガイダンスはそれゆえ、個人にとってガイダンスの取組に一貫性や進展が保障されるように提供されなければならない。	7項 ガイダンスはそれゆえ、個人にとってガイダンスの取組に一貫性や進展が保障されるように提供されなければならない。	
	第1a条 コムーネ議会は、コムーネの9・10学年生徒の青年期教育への申請に関して、年1回、目標値を設定する。目標値は、職業教育・訓練とギムナジウム教育に分けて設定される。	追加：青年期教育入学申請の目標値の設定
	2項 コムーネの職業教育・訓練への現在の申請率が10%を下回る場合、コムーネ議会は職業教育・訓練への申請率向上に向けた取組に関する行動計画を策定する。	追加：職業教育・訓練の申請率向上に向けた措置
	3項 現在の申請率は、1項の目標値とともに、コムーネのウェブページ上で公表する。	追加：申請率、目標値の公表
	4項 子ども・文部大臣は、コムーネ議会による目標値の設定手続き及び目標値の公表に関する細則を定める。	追加：細則の設定
第2条 本法に基づくガイダンスは、セクター及び機関の利害から独立したものでなければならない。	第2条 本法に基づくガイダンスは、セクター及び機関の利害から独立したものでなければならない。	
2項 ガイダンスは、文部省が認定した教育・職業ガイダンスカウンセラー養成課程の修了者、あるいはそれに相当するレベルのガイダンスに関する専門性を有すると証明された者によって提供されなければならない。	2項 ガイダンスは、 <u>子ども・文部省</u> が認定した教育・職業ガイダンスカウンセラー養成課程の修了者、あるいはそれに相当するレベルのガイダンスに関する専門性を有すると証明された者によって提供されなければならない。	変更：「文部省」→「子ども・文部省」
3項 文部大臣は、2項に該当する事項に関する規則を定める。	3項 子ども・文部大臣は、2項に該当する事項に関する規則を定める。	
第1a章 教育・雇用等に係る義務	第1a章 教育・雇用等に係る義務	
第2a条 15-17歳の若者は、教育・雇用、あるいは若者の教育修了を目的とするその他の活動に従事する義務を有する。若者の教育計画（第2c条参照）には、若者が1文に基づく義務をどのように遵守するかに関する記述が含まれなければならない。	第2a条 15-17歳の若者は、教育・雇用、あるいは若者の教育修了を目的とするその他の活動に従事する義務を有する。若者の教育計画（第2c条参照）には、若者が1文に基づく義務をどのように遵守するかに関する記述が含まれなければならない。	
2項 コムーネ議会が障害や病気、あるいは重大な社会的問題により、若者が一時的または永久に1項に基づく義務を遵守することができないと判断した場合、コムーネ議会は、その保護監督者を関与させた上で、当該若者をこれから免除することができる。	2項 コムーネ議会が障害や病気、あるいは重大な社会的問題により、若者が一時的または永久に1項に基づく義務を遵守することができないと判断した場合、コムーネ議会は、その保護監督者を関与させた上で、当該若者をこれから免除することができる。	
3項 コムーネ議会は、15-17歳の若者が自身の教育計画に従うことを監督し、その保護監	3項 コムーネ議会は、15-17歳の若者が自身の教育計画に従うことを監督し、その保護監	

督者が1項に基づく義務遵守のために活動に継続的に関与することを保障しなければならない。コムーネ議会は、15・17歳の若者の1項に基づく義務遵守の可否を決定する。1項に基づく義務が遵守されていない場合、コムーネ議会は、若者手当（子ども・若者手当に関する法律参照）の支給を行わない決定をすることができる。	督者が1項に基づく義務遵守のために活動に継続的に関与することを保障しなければならない。コムーネ議会は、15・17歳の若者の1項に基づく義務が遵守されていない場合、コムーネ議会は、若者手当（子ども・若者手当に関する法律参照）の支給を行わない決定をすることができる。	
4項 UUは、生徒の教育計画（第2c条参照）の作成に関連して、15・17歳の若者とその保護監督者に対し、1項に基づく義務遵守がなされておらず、コムーネ議会が若者手当（子ども・若者手当に関する法律参照）の支給を行わない決定をする場合、これを通知しなければならない。	4項 <u>コムーネ議会は</u>、生徒の教育計画（第2c条参照）の作成に関連して、15・17歳の若者とその保護監督者に対し、1項に基づく義務遵守がなされておらず、コムーネ議会が若者手当（子ども・若者手当に関する法律参照）の支給を行わない決定をする場合、これを通知しなければならない。	変更：「UU」→「コムーネ議会」
5項 コムーネ議会は、教育・雇用、あるいは若者の教育修了を目的とするその他の活動に従事していない15・17歳の若者が教育を修了するために、当該若者の関心や能力を明確にし発展させ、その教育準備を満たすこと（第2g条参照）に寄与する、必要な活動を提供する責任を負う。1文に基づく活動の提供には、コムーネのジョブセンターが提供する、積極的雇用政策に関する法律に基づく活動の提供を含むことができる。	5項 コムーネ議会は、<u>国民学校法に関連する義務教育の対象に含まれず、</u>教育・雇用、あるいは若者の教育修了を目的とするその他の活動に従事していない15・17歳の若者が教育を修了するために、<u>当該若者に最も適した活動を提供することを目的とする対象集団評価を行う責任を負う。対象集団評価には、当該若者が準備基礎教育を開始する可能性との関連性を含まなければならない（第2k条参照）。</u>	一部追加：対象集団評価、準備基礎教育に関する事項
6項 文部大臣は、教育・雇用、あるいはその他の活動に関して、どのような活動を教育計画に含めるかに関する細則を定める。文部大臣はまた、5項1文で言及した活動の提供に関する細則を定める。	6項 子ども・文部大臣は、教育・雇用、あるいはその他の活動に関して、どのような活動を教育計画に含めるかに関する細則を定める。<u>子ども・文部大臣</u>はまた、5項1文で言及した活動の提供に関する細則を定める。	変更：「文部大臣」→「子ども・文部大臣」
第2b条 コムーネ議会は、第2a条5項に基づき提供された活動に参加する若者に対し、当該活動が他の交通費補助の対象とならない範囲において、交通費補助を与えることができる。	第2b条 コムーネ議会は、第2a条5項に基づき提供された活動に参加する若者に対し、当該活動が他の交通費補助の対象とならない範囲において、交通費補助を与えることができる。	
2項 コムーネ議会は、補助金の条件や計上に関する細則を定める。	2項 コムーネ議会は、補助金の条件や計上に関する細則を定める。	
第1章b 教育計画	第1章b 教育計画	
第2c条 生徒は9学年終了時において、以下の項目を含む、進学に関する計画を有しなければならない： 1) 生徒の基礎教育学校卒業後の教育目標。 2) 生徒の青年期教育や10学年、雇用、あるいは当該生徒が教育準備を満たすことに繋がるその他の活動に関する希望。 3) UUまたは学校による、青年期教育の開始・修了に必要とされる、生徒の教科、個性、社会性に関する前提条件に対する評価（第2g条に基づく）。 4) 保護監督者のコメント。	第2c条 生徒は9学年終了時において、以下の項目を含む、進学に関する計画を有しなければならない： 1) 生徒の基礎教育学校卒業後の教育目標。 2) 生徒の青年期雇用育や10学年、<u>準備基礎教育</u>、雇用、あるいは当該生徒が教育準備を満たすことに繋がるその他の活動に関する希望。 3) <u>コムーネ議会</u>または学校による、青年期教育の開始・修了に関する、生徒の教科、個性、社会性に関する前提条件に対する評価（第2g条に基づく）。 4) 保護監督者のコメント。	一部追加：「準備基礎教育」 変更：「UU」→「コムーネ議会」
2項 生徒が10学年を選択した場合、教育計画にはさらに、10学年の教育課程において当該生徒が何を達成すべきかに関する事項も含まなければならない。	2項 生徒が10学年を選択した場合、教育計画にはさらに、10学年の教育課程において当該生徒が何を達成すべきかに関する事項も含まなければならない。	
3項 保護監督者または生徒自ら（生徒が保護監督下でない場合）が、教育計画の作成に関す	3項 保護監督者または生徒自ら（生徒が保護監督下でない場合）が、教育計画の作成に関す	

る責任を負わなければならない(4項を例外とする)。	る責任を負わなければならない(4項を例外とする)。	
4項 UUがガイダンスを提供する学校の生徒については、生徒の教育準備が不十分であると評価された場合(第2g条及び第2h条参照)、UUが教育計画に関する責任を負う。これは、UUがガイダンスを提供していない学校(第4条参照)についても同様とする。	4項 コムーネ議会がガイダンスを提供する学校の生徒については、生徒の教育準備が不十分であると評価された場合(第2g条及び第2h条参照)、コムーネ議会が教育計画に関する責任を負う。これは、コムーネ議会がガイダンスを提供していない学校(第4条参照)についても同様とする。	変更:「UU」→「コムーネ議会」
5項 生徒の教育計画は生徒と保護監督者によって署名され、また、4項に該当する場合には、UUによって署名される。	5項 生徒の教育計画は生徒と保護監督者によって署名され、また、4項に該当する場合には、コムーネ議会によって署名される。	変更:「UU」→「コムーネ議会」
6項 生徒が18歳に達するまで、教育計画は、必要に応じて修正されなければならない(3項及び4項参照)。教育計画の修正は、生徒と保護監督者との協働の下で行われなければならない。10学年においては、UUまたは学校(UUによるガイダンス提供が行われない場合:第4条参照)が全ての生徒の教育計画の継続的な修正を行う。	6項 10学年においては、コムーネ議会または学校長(コムーネ議会によるガイダンス提供がおこなわれない場合、4項参照)が全ての生徒の教育計画の継続的な修正を行う。	一部削除:18未満の若者の教育計画修正(新法第2f条3項に移行) 変更:「UU」→「コムーネ議会」
7項 生徒が青年期教育または10学年への入学申請を行う場合、生徒の教育計画は、入学申請書類として提出される。生徒が職業教育・訓練やギムナジウム教育、あるいは10学年を希望する場合には、UUまたは教育計画作成責任者(3項及び4項に基づく)は、当該生徒の教育計画を第一進学希望機関へ送付しなければならない(第2h条3項を例外とする)。それ以外の場合、教育計画は、生徒が登録されるコムーネに送付される。		削除:教育計画の青年期教育・10学年への提出(新法第2c条7項に統合)
8項 文部大臣は、教育計画の形式や内容、期限等に関する細則を定める。特に、当該計画には学習選択ポートフォリオ(青年期教育入学申請書類に添付され、生徒が入学する教育機関に送付されるもの)を含めなければならない、という細則を含めることができる。	7項 子ども・文部大臣は、 <u>青年期教育や10学年、あるいは準備基礎教育への入学申請手続き</u> 、教育計画の形式や内容、期限等に関する細則を定める。特に、当該計画には学習選択ポートフォリオ(青年期教育入学申請書類に添付され、生徒が入学する教育機関に送付されるもの)を含めなければならない、という細則を含めることができる。	変更:「文部大臣」→「子ども・文部大臣」 一部追加:青年期教育、10学年への入学申請手続き、準備基礎教育への入学申請手続き
第2d条 国民学校の生徒は、生徒の生徒計画(国民学校法第13b条参照)に基づき、教育計画(第2c条に基づく)が作成される。	第2d条 国民学校の生徒は、生徒の生徒計画(国民学校法第13b条参照)に基づき、教育計画(第2c条に基づく)が作成される。	
2項 教育計画は、10学年においては生徒の将来の教育選択に関する継続的なガイダンスの中で用いられ、10学年における試験や橋渡し課程(第2a章参照)に関する生徒の希望を含まなければならない。また、教育計画には、10学年において第2g条3項で言及される特別な取組を行うかについても記入されなければならない。	2項 教育計画は、10学年においては生徒の将来の教育選択に関する継続的なガイダンスの中で用いられ、10学年における試験や橋渡し課程(第2a章参照)に関する生徒の希望を含まなければならない。また、教育計画には、10学年において第2g条3項で言及される特別な取組を行うかについても記入されなければならない。	
3項 文部大臣は、10学年における教育計画に関する細則を定める。	3項 子ども・文部大臣は、10学年における教育計画に関する細則を定める。	変更:「文部大臣」→「子ども・文部大臣」
第2e条 生徒は10学終了時まで、教育計画を修正しなければならない(第2c条6項参照)。	第2e条 生徒は10学年終了時まで、教育計画を修正しなければならない(第2c条6項参照)。	
第2f条 15・17歳の若者で学校に通っていない、あるいは資格を付与する教育に従事して	2項 15・17歳の若者で学校に通っていない、あるいは資格を付与する教育に従事していな	変更:「UU」→「コムーネ議会」

いない者や、教育計画を有していない者は、UU が教育計画を作成しなければならない。第2c 条が準用される。	い者や、教育計画を有していない者は、 <u>コムーネ議会</u> が教育計画を作成しなければならない。第2c 条が準用される。	
	第2f 条 準備基礎教育を希望する生徒の教育計画には、準備基礎教育の探索課程（第2k 条5 項参照）やそれに続く準備基礎教育の3 つの教育経路のいずれかの開始に関する合意、探索課程の期間及び目標、並びにコンタクトパーソンに関する合意を含まなければならない。さらに、教育計画には、関連する場合において、若者の社会支援または治療のニーズに関する支援と目標が記述される。	追加：準備基礎教育、コンタクトパーソンに関する事項
	2 項 準備基礎教育に参加する若者に関して、準備基礎教育機関が若者の課程計画に、合意された教育目標の延長や変更に伴う変更を提案した場合、教育計画は調整され、コムーネ議会によって承認されなければならない。若者の課程計画の変更が教育目標の変更や教育の延長を伴わない場合、コムーネ議会は、当該変更について通知を受けるのみでよい。	追加：準備基礎教育に関する事項
	3 項 若者が25 歳に達し、職業資格を付与する教育を修了するか、労働市場に安定的に結びつくまで、教育計画は、必要に応じて修正されなければならない。教育計画の修正は、若者との協働の下で、あるいは若者が保護監督下にある場合は保護監督者の協力も得て行われなければならない。	追加・変更：教育計画の修正
第1c 章 教育準備の評価	第1c 章 教育準備の評価	
第2g 条 国民学校9 学年及び10 学年の生徒で職業教育・訓練またはギムナジウム教育への入学申請を行う者は、青年期教育の開始・修了に必要とされる、教科、個性、社会性に関する前提条件（教育準備）を有するかに関して評価されなければならない（7 項を例外とする）。評価は、生徒が評価される項目においてそれ以上のカテゴリーに申請しない限り、3 年制ギムナジウム教育や2 年制 HF 教育、あるいは職業教育・訓練に入学申請を行う集団に対して行われる。	第2g 条 国民学校9 学年及び10 学年の生徒で職業教育・訓練またはギムナジウム教育への入学申請を行う者は、青年期教育の開始・修了に必要とされる、教科、個性、社会性に関する前提条件（教育準備）を有するかに関して評価されなければならない（7 項を例外とする）。 <u>1 文に言及される、教育準備を有していると評価される前提条件は、生徒の実践的能力に対する横断的評価によって補完される。</u> 3 年制ギムナジウム教育や2 年制 HF 教育、あるいは職業教育・訓練を志望する生徒は、 <u>青年期教育のこれら3 つのカテゴリーのうちどれに入学申請を行うかに関わらず、評価を受ける。</u>	一部追加：「実践的能力」に関する事項、評価を受ける対象
2 項 当該評価は8 学年より開始され、特別な状況に該当しない限り、1 項に基づいて行われる。当該評価は、当該学年全生徒を対象とする。全教科の最終評定の平均点を最低 4.0 有しており、学校長が社会性、個性に関する前提条件が十分であると評価する8 学年生徒は、9 学年及び10 学年においても、教育準備を有していると見なされる（5 項及び6 項を例外とする）。8 学年、9 学年及び10 学年の全学年において、3 年制ギムナジウム教育への進学を希望する生徒は、全教科の最終評定の平均点を最低 5.0、2 年制 HF 教育への進学を志望する生徒は、全教科の最終評定の平均点を最低 4.0 有さなければならない。その他の生徒については（第2h 条を例外とする）、第2i 条に基づいて定められた規則、並びに生徒が在席する	2 項 当該評価は8 学年より開始され、特別な状況に該当しない限り、1 項に基づいて行われる。当該評価は、当該学年全生徒を対象とする。全教科の最終評定の平均点を最低 4.0 有しており、学校長が社会性、個性、 <u>実践的能力</u> に関する前提条件が十分であると評価する8 学年生徒は、9 学年及び10 学年においても教育準備を有していると見なされる（5 項及び6 項を例外とする）。8 学年、9 学年及び10 学年の全学年において、3 年制ギムナジウム教育への進学を志望する生徒は、全教科の最終評定の平均点を最低 5.0、2 年制 HF 教育への進学を志望する生徒は、全教科の最終評定の平均点を最低 4.0 有さなければならない。その他の生徒については（第2h 条を例外とする）、第2i 条に基づいて定められた規則、並びに生	一部追加：「実践的能力」 変更：「UU」→「コムーネ議会」

学校からの情報に基づいて、UU が、1 項に基づく教育準備を有するかに関する評価を行う。	徒が在席する学校からの情報に基づいて、 <u>コムーネ議会</u> が、1 項に基づく教育準備を有するかに関する評価を行う。	
3 項 教育準備が不十分である生徒の場合（2 項参照）、UU と学校長は協働の下で、焦点化したガイダンスや学校の取組を行い、当該生徒が 9 学年終了時まで教育準備を有することができるようにする。生徒が 9 学年終了時まで教育準備を有することができず（4・6 項参照）、10 学年への進学を希望する場合には、10 学年の間に教育準備を有することができるように、10 学年においてどのように支援がなされるべきかが評価される。	3 項 教育準備が不十分である生徒の場合（2 項参照）、 <u>コムーネ議会</u> と学校長は協働の下で、焦点化したガイダンスや学校の取組を行い、当該生徒が 9 学年終了時まで教育準備を有することができるようにする。生徒が 9 学年終了時まで教育準備を有することができず（4・6 項参照）、10 学年への進学を希望する場合には、10 学年の間に教育準備を有することができるように、10 学年においてどのように支援がなされるべきかが評価される。	変更：「UU」→「コムーネ議会」
4 項 3 項で言及された生徒に対しては、UU が、青年期教育の開始・修了に必要とされる、教科、個性、社会性に関する前提条件を有しているかに関する新たな評価を行う。	4 項 3 項で言及された生徒に対しては、 <u>コムーネ議会</u> が、青年期教育の開始・修了に必要とされる、教科、個性、社会性に関する前提条件を有しているかに関する新たな評価を行う。	変更：「UU」→「コムーネ議会」
5 項 8 学年において教育準備を有すると評価された生徒のうち、生徒の学力レベルが低下した、あるいは学校長が生徒の社会性や個性に関する前提条件が否定的な方向に著しく変化したと評価した場合にのみ、UU が単独で 9 学年時に新たに評価を行う。また、生徒が別のカテゴリーの青年期教育に申請する場合にも、再評価が行われる。当該再評価は、生徒が 9 学年直後に青年期教育に申請しようとする場合、もしくは 10 学年を希望する場合にのみ行われる（3 項参照）。	5 項 8 学年において教育準備を有すると評価された生徒のうち、生徒の学力レベルが低下した、あるいは学校長が生徒の社会性や個性に関する前提条件が否定的な方向に著しく変化したと評価した場合にのみ、UU ¹⁾ が単独で 9 学年時に新たに評価を行う。また、生徒が別のカテゴリーの青年期教育に申請する場合にも、再評価が行われる。当該再評価は、生徒が 9 学年直後に青年期教育に申請しようとする場合、もしくは 10 学年を希望する場合にのみ行われる（3 項参照）。 <u>生徒が準備基礎教育への参加を希望する場合、コムーネ議会は対象集団評価を行う（第 2k 条参照）。</u>	変更：「UU」→「コムーネ議会」 一部追加：準備基礎教育参加希望者に対する「対象集団評価」実施に関する事項
6 項 5 項 1 文及び 2 文は、9 学年時に教育準備を有すると評価された 10 学年生徒に対しても適用される。	6 項 5 項 1 文及び 2 文は、9 学年時に教育準備を有すると評価された 10 学年生徒に対しても適用される。	
7 項 職業教育・訓練に関する法に基づく教育・訓練契約を締結した生徒、あるいは教育・訓練機関に入学した生徒は、教育準備を有すると見なされる。	7 項 職業教育・訓練に関する法に基づく教育・訓練契約を締結した生徒、あるいは教育・訓練機関に入学した生徒は、教育準備を有すると見なされる。	
8 項 UU が 9 学年または 10 学年における評価において生徒の教育準備が不十分であると評価した場合、保護監督者または生徒自身（生徒が保護監督下に無い場合）は、生徒が入学申請を希望する青年期教育のカテゴリーに該当する青年期教育機関に対して、生徒が教育準備を有するかに関する新たな評価を行うよう、要求することができる。青年期教育機関は、UU の要請に基づき、評価を行う。青年期教育機関による評価は、UU によって行われた評価に代替される。	8 項 <u>コムーネ議会</u> が 9 学年または 10 学年における評価において生徒の教育準備が不十分であると評価した場合、保護監督者または生徒自身（生徒が保護監督下に無い場合）は、生徒が入学申請を希望する青年期教育のカテゴリーに該当する青年期教育機関に対して、生徒が教育準備を有するかに関する新たな評価を行うよう、要求することができる（9 項を例外とする）。青年期教育機関は、 <u>コムーネ議会</u> の要請に基づき、評価を行う。青年期教育機関による評価は、UU ²⁾ によって行われた評価に代替される。	変更：「UU」→「コムーネ議会」
	9 項 生徒が教育準備に関する新たな評価を要求する可能性（8 項参照）は、生徒が 9 学年終了後に HF 試験のための 2 年制教育への入学申請を行う場合には適用されない。	追加：再評価の例外
	10 項 生徒が 9 学年後に教育準備が不十分であると評価され、10 学年在席時においても教育準備が不十分であるとされた場合で、当該生徒が準備基礎教育への参加を希望する場	追加：準備基礎教育参加希望者の対象集団評価

	合、コムーネ議会は第 2k 条に基づいて対象集団評価を行う。	
第 2h 条 第 2g 条は、コムーネの青年期学校全日制課程在席生徒にも適用される。	第 2h 条 第 2g 条は、コムーネの青年期学校全日制課程在席生徒にも適用される。	
2 項 第 2g 条は、第 4 条で言及された UU がガイダンスを提供する学校の生徒にも適用される。第 4 条で言及された UU がガイダンスを提供しない学校の生徒に対しては、学校が教育準備評価を行う。	2 項 第 2g 条は、第 4 条で言及された <u>コムーネ議会</u> がガイダンスを提供する学校の生徒にも適用される。第 4 条で言及された <u>コムーネ議会</u> がガイダンスを提供しない学校の生徒に対しては、学校が教育準備評価を行う。	変更:「UU」→「コムーネ議会」
3 項 生徒の学校が 9 学年及び 10 学年において教育準備評価を行う場合 (2 項 2 文参照) で、生徒が、学校の評価では前提条件が不十分であるとされる青年期教育への進学を希望する場合、生徒が登録されるコムーネの UU が、当該生徒が教育準備を有するかに関する新たな評価を行う。	3 項 生徒の学校が 9 学年及び 10 学年において教育準備評価を行う場合 (2 項 2 文参照) で、生徒が、学校の評価では前提条件が不十分であるとされる青年期教育への進学を希望する場合、生徒が登録されるコムーネの <u>コムーネ議会</u> が、当該生徒が教育準備を有するかに関する新たな評価を行う。	変更:「UU」→「コムーネ議会」
第 2i 条 文部大臣は、以下の領域において、教育準備評価に関する細則を定める (第 2g 条・第 2h 条参照): 1) 含まれるべき教科、社会性、個性の前提条件に関する基準。 2) 教科に関する前提条件を満たすために達すべき平均点。 3) 評価に含まれるべき評定。 4) 再評価を受ける可能性、あるいは青年期教育機関において入学試験を受ける可能性。 5) 手続きや期限等 (評価に用いられる情報の入手期限を含む)。 6) 生徒個人が特別な状況にある場合に、規則の適用を免除する可能性。	第 2i 条 子ども・文部大臣は、以下の領域において、教育準備評価に関する細則を定める (第 2g 条・第 2h 条参照): 1) 含まれるべき教科、社会性、個性の前提条件に関する基準。 <u>2) 横断的な評価に含められる、実践的能力に関する前提条件に関する手続き及び基準。</u> 3) 教科に関する前提条件を満たすために達すべき平均点。 4) 評価に含まれるべき評定。 5) 再評価を受ける可能性、あるいは青年期教育機関において入学試験を受ける可能性。 6) 手続きや期限等 (評価に用いられる情報の入手期限を含む)。 7) 生徒個人が特別な状況にある場合に、規則の適用を免除する可能性。	変更:「文部大臣」→「子ども・文部大臣」 一部追加:「実践的能力」に関する事項
	第 1d 章 KUI	追加: KUI に関する章
	第 2j 条 コムーネ議会は、教育・雇用・社会的措置等、コムーネの若者に関する取組全般を調整することを保障する。	追加: KUI に関する条項
	2 項 コムーネ議会は、25 歳未満の全ての若者が青年期教育を修了すること、あるいは雇用に備えることを目的とした、25 歳未満の若者を対象とする一貫した KUI を確立する。	
	3 項 コムーネ議会は、若者支援がどのように組織されるか (コムーネの 25 歳未満の若者に関するガイダンス活動がどのように実施されているかを含む) に関して、子ども・文部省に通知する。また、この情報は、コムーネのウェブページで公開される。	
	4 項 コムーネ議会は、若者の教育、あるいは必要に応じて労働市場への安定した接続に向けた進捗状況に関して継続的に監督することを保障しなければならない。	
	5 項 KUI に関するコムーネ議会の機能と業務には、以下が含まれる: 1) 若者の教育への定着、あるいは労働市場への安定した接続を目的とする、若者との協働による教育計画の作成 (第 1b 章参照)。 2) 基礎教育学校及び 10 学年における教育・	

	職業ガイダンスに関する業務と機能(8 学年におけるイントロダクションコース、8、9 学年における青年期教育の選択に関する教育準備評価や橋渡し課程、並びにガイダンスの構成に関する計画の作成を含む)(第 2 章及び 2a 章参照)。 3) 教育・職業及びその他の活動に従事する義務が課された 15・17 歳の若者に対するガイダンス(第 1a 章参照)。 4) 青年期教育への申請に関する目標値の設定と、必要に応じて職業教育・訓練への申請に関する行動計画の作成(第 1a 条参照)。 5) 若者の教育計画における、特別教育及びその他の特別な教育援助に関する既知のニーズの記述(これまでの学校教育課程や教育心理学的評価に基づく特別な教育支援や社会的支援及び薬物乱用に関する支援を含む)。 6) 準備基礎教育のうち、職業基礎教育の教育経路に参加する若者を対象とする職業実習の実習機会の提供。 7) 職業実習に関連したアウトリーチ機能の調整(職業実習の調整を含む)(7 項参照)。 8) 準備基礎教育を目的とする対象集団評価(第 2k 条参照)。 9) 青年期教育を開始していない、あるいは修了していない 25 歳未満の若者に対するアウトリーチとフォローアップによる支援(準備基礎教育を修了した若者を含む)。 10) 25 歳未満の若者に関するジョブセンターの業務(積極的な雇用政策に関する法律及び雇用政策等の組織と支援に関する法律参照)。 11) 共通データベースの保守・更新(第 4b 章参照)。 12) 若者が必要とする場合のコンタクトパーソン制度の確立(第 21 条参照)。	
	6 項 5 項 2) に基づく コムーネ議会の業務は、国民学校の他、コムーネに所在する自由学校、私立基礎教育学校、エフタスコーレ、自由職業学校及びフォルケホイスコーレも対象とする。	
	7 項 コムーネ議会の職業実習に関連するアウトリーチ機能(5 項 6)、7) 参照) は、他のコムーネの実習・企業アウトリーチ活動(国民学校及び基礎準備教育における支援を含む)、並びにジョブセンターの業務とも連携する。コムーネ議会は、その枠組みを定めた協働協定に基づき、準備基礎教育機関に職業実習の提供に関する業務を委託することができる。	
	8 項 子ども・文部大臣は、7 項に基づく協働協定の内容に関する細則を定めることができる。	
	第 2k 条 コムーネ議会は、準備基礎教育を目的として、あるいは必要に応じてその他の活動を目的として(2 項参照: 教育義務の対象外であるものの、青年期教育を修了していない者(2 文を例外とする)、あるいはパートタイムの雇用下にしかない者、青年期教育の修了や就職に向けて特別な準備の取組を要する者	追加: 対象集団評価の実施に関する条項

	を対象として)、対象集団評価を行う。1文の例外として、特別なニーズを持つ若者を対象とする青年期教育を修了した若者は、要請に応じて、1文に定める他の条件を満たす場合において、準備基礎教育の対象として評価することができる。	
	2項 1項に基づく対象集団評価は、若者を仕事や教育に近づけることを目的とする可能な活動機会や取組（積極的雇用政策に関する法律に基づき可能な活動の提供や教育の提供を含む）に関する総合的な判断に基づいて実施される。	
	3項 25歳未満で就職しているものの、青年期教育修了のために必要とされる前提条件を満たしていない若者に対しては、要請に応じて準備基礎教育を目的とする対象集団評価を行うことができる。	
	4項 1・3項に基づく対象集団評価は、教科、社会、個性に関する資源や課題、国民学校の成績、橋渡し課程、職業実習、準備基礎教育における探索課程等の経験に関する総合的な評価に基づいて実施される。若者が自身の進学に影響するような社会的・個人的資源や課題を有するかを評価するにあたり、以下の観点を用いられる： 1) 教育への動機づけや学習意欲。 2) 教育修了への期待や要件に関する一般的知識。 3) 自立性と責任感（若者が率先して課題解決できるか等を含む）。 4) 几帳面さ（欠席率等の勤怠の安定性を含む）。 5) 協調性。 6) 尊重（他者に関する理解を含む）。	
	5項 1・4項で言及された対象集団評価に加えて、若者が準備基礎教育の対象集団に該当するか評価することを目的として、最長2週間、探索課程を設けることができる。探索課程の結果、若者が対象者に該当すると判明した場合、準備基礎教育の3つの教育経路のうち、どの経路から開始するかを決定する。	
	6項 対象集団評価の結果、若者が準備基礎教育の対象集団に該当しないと判明した場合、評価実施6ヶ月後に、当該若者は新たに対象集団評価を申請することができる。	
	7項 子ども・文部大臣は、対象集団評価の手続きや期限等に関する細則を定める。	
	第21条 コムーネ議会は、若者が個人的及び社会的な理由により、コムーネ内の複数の部署からの支援を必要とすると評価された場合、若者のためのコンタクトパーソンを任命する。コンタクトパーソンの業務は、若者が教育または雇用下に留まるように監督し、支援することである。	追加：コンタクトパーソンの配置に関する条項
	2項 コムーネ議会は、既にコムーネの雇用下にある職員の中から、あるいは例えば、準備基礎教育関係者やその他、コムーネ議会が規定	

	する資格要件を満たす者をコンタクトパーソンとして任命することができる。	
	3項 1項及び2項に基づく若者のためのコンタクトパーソンは、基礎教育学校 8 学年より配置することができる。	
	4項 コンタクトパーソン制度は、若者が青年期教育に定着した際、あるいは労働市場に安定的に接続した際に終了となる。当該若者が教育を修了しなかった場合、あるいは 25 歳に達するまでに失業した場合、コンタクトパーソン制度を再度設けることができる。	
第2章 青年期教育・職業の選択に関するガイダンスと UU	第2章 青年期教育・職業の選択に関するガイダンスと UU⁷	
第3条 コムーネ議会は、第1章、第1b章及び本章に基づき、青年期教育・職業の選択に関するガイダンスを提供しなければならない。	第3条 コムーネ議会は、第1章、第1b章及び本章に基づき、青年期教育・職業の選択に関するガイダンスを提供しなければならない。	
2項 ガイダンスは、7-9 学年の生徒、並びに 10 学年の生徒に提供される。	2項 ガイダンスは、7-9 学年の生徒、並びに 10 学年の生徒に提供される。	
3項 ガイダンスはまた、コムーネに居住する 25 歳未満の若者で、フルタイム雇用下に無く、基礎教育学校または 10 学年終了後に、青年期教育または高等教育に進学していない、もしくは修了していない者に対しても提供される。その他の 25 歳未満の若者は、希望する場合において、ガイダンスを提供される。UU は、ジョブセンターの要請及び資金提供に応じて、教育補助を受ける 30 歳未満の若者に対してもガイダンスを提供することができる（積極的雇用政策に関する法律参照）。	3項 ガイダンスはまた、コムーネに居住する 25 歳未満の若者で、フルタイム雇用下に無く、基礎教育学校、10 学年、あるいは <u>準備基礎教育</u> 終了後に、青年期教育または高等教育に進学していない、もしくは修了していない者に対しても提供される。その他の 25 歳未満の若者は、希望する場合において、ガイダンスを提供される。 <u>コムーネ議会</u> は、ジョブセンターの要請及び資金提供に応じて、教育補助を受ける 30 歳未満の若者に対してもガイダンスを提供することができる（積極的雇用政策に関する法律参照）。	一部追加:「準備基礎教育」 変更:「UU」→「コムーネ議会」
4項 コムーネ議会は、15-18 歳の若者の保護監督者が、若者に提供される教育・職業の選択に関するガイダンスについての一般的な情報（若者の教育機会に関する情報を含む）を確実に受け取ることができるよう、保障しなければならない。	4項 コムーネ議会は、15-18 歳の若者の保護監督者が、若者に提供される教育・職業の選択に関するガイダンスについての一般的な情報（若者の教育機会に関する情報を含む）を確実に受け取ることができるよう、保障しなければならない。	
5項 第1章、第1b章及び第5-10条における規則は、青年期学校全日制課程在籍生徒に対しても同様に適用される。コムーネ議会は、青年期学校がガイダンスを実施できるか判断しなければならない。	5項 第1章、第1b章及び第5-10条における規則は、青年期学校全日制課程在籍生徒に対しても同様に適用される。コムーネ議会は、青年期学校がガイダンスを実施できるか判断しなければならない。	
6項 文部大臣は、1-4 項に基づくガイダンスに関する細則を定めることができる。	6項 <u>子ども・文部大臣</u> は、1-4 項に基づくガイダンスに関する細則を定めることができる。	変更:「文部大臣」→「子ども・文部大臣」
第4条 コムーネ議会は、当該コムーネに設置された自由学校または私立基礎教育学校から要請された場合、当該学校 7 学年生徒または同学年に相当する生徒に対して、青年期教育・職業の選択に関するガイダンスの提供を保障しなければならない。	第4条 コムーネ議会は、当該コムーネに設置された自由学校または私立基礎教育学校から要請された場合、当該学校 7 学年生徒または同学年に相当する生徒に対して、青年期教育・職業の選択に関するガイダンスの提供を保障しなければならない。	
2項 コムーネ議会は、当該コムーネ内に設置されたエフタスコレまたは自由職業学校から要請された場合、当該学校生徒に対し青年期教育・職業の選択に関するガイダンスを提供するために、当該学校と協定を結ばなければならない（エフタスコレ及び自由職業学校に関する法律参照）。この協定は、ガイダン	2項 コムーネ議会は、当該コムーネ内に設置されたエフタスコレまたは自由職業学校から要請された場合、当該学校生徒に対し青年期教育・職業の選択に関するガイダンスを提供するために、当該学校と協定を結ばなければならない（エフタスコレ及び自由職業学校に関する法律参照）。この協定は、ガイダン	

スに関連してコムーネが負担する費用に対する学校からの支払いに関する合意を含む。	スに関連してコムーネが負担する費用に対する学校からの支払いに関する合意を含む。	
3項 コムーネ議会はまた、フォルケホイスコーレと協定を結び、当該学校生徒に対しガイダンスを提供することもできる。	3項 コムーネ議会はまた、フォルケホイスコーレと協定を結び、当該学校生徒に対しガイダンスを提供することもできる。	
4項 文部大臣は、当該規定に基づくガイダンスに関する細則を定めることができる。	4項 子ども・文部大臣は、当該規定に基づくガイダンスに関する細則を定めることができる。	変更:「文部大臣」→「子ども・文部大臣」
第5条 ガイダンスは、第1条の目的達成を保障する一貫した課程として組織されなければならない(生徒個人が青年期教育を紹介され、青年期教育に関する選択をより良いものにするを含む)。当該組織は、青年期教育機関、保護監督者、若者との協力の下で行われる。	第5条 ガイダンスは、第1条の目的達成を保障する一貫した課程として組織されなければならない(生徒個人が青年期教育を紹介され、青年期教育に関する選択をより良いものにするを含む)。当該組織は、青年期教育機関、保護監督者、若者との協力の下で行われる ³⁾ 。	
2項 UUは、8、9学年及び10学年において教育準備が不十分な生徒を対象として、特別に焦点化されたガイダンスの取組を組織することを保障しなければならない(第2g条参照)。	2項 コムーネ議会は、8、9学年及び10学年において教育準備が不十分な生徒を対象として、特別に焦点化されたガイダンスの取組を組織することを保障しなければならない(第2g条参照)。	変更:「UU」→「コムーネ議会」
3項 コムーネ議会は、青年期教育の開始・修了に関するリスクを有する国民学校9学年及び10学年生徒に対して、メンター制度の確立、あるいは生徒個人が特別な状況にある場合には、青年期教育への移行に向けた異なる支援の確立を保障する。	3項 コムーネ議会は、青年期教育の開始・修了に関するリスクを有する国民学校9学年及び10学年生徒に対して、 <u>青年期教育への移行に向けた特別な活動の確立(準備基礎教育を目的とする対象集団評価:第2k条参照、並びにコンタクトパーソンの配置:第2l条を含む)</u> を保障する。	一部削除:メンター制度に関する事項 一部追加:対象集団評価、コンタクトパーソンに関する事項
4項 ガイダンス(メンター制度:3項参照、並びに橋渡し等の提供:第2a章参照、を含む)は、青年期教育機関とコムーネの雇用措置との協働の下で、また、ガイダンス活動の対象となる地理的範囲内の労働市場組織及び企業の関与の下で、実施されなければならない。	4項 ガイダンス(<u>準備基礎教育に関するガイダンスやコンタクトパーソンの配置:3項及び第2l条参照、並びに橋渡し等の提供:第2a章参照、を含む</u>)は、青年期教育機関とコムーネの雇用措置との協働の下で、また、ガイダンス活動の対象となる地理的範囲内の労働市場組織及び企業の関与の下で、実施されなければならない。	変更:ガイダンスの内容(準備基礎教育、コンタクトパーソン)
5項 文部大臣は、メンター制度やその他の取組(2-4項参照)に関する細則を定めることができる。	5項 子ども・文部大臣は、 <u>1項で言及されたガイダンス・教育活動や、それらと教科・教育テーマ⁴⁾との関連性及び統合性に関する細則</u> を定める。	変更:「文部大臣」→「子ども・文部大臣」 一部追加:教育・科目とガイダンスの関係性に関する事項
第6条 第3条2項、第4条1項及び2項に関連するガイダンスは、生徒個人が在席する学校において受けることができるように提供されなければならない。ガイダンスは、学校との協働の下で組織される。		削除:生徒が在席する教育機関におけるガイダンスの提供
2項 その他の若者に対するガイダンスはまた、可能な限りにおいて、若者個人が在席する教育機関において個別ガイダンスを受けることができるように提供される。		
3項 国民学校における義務テーマ「教育と仕事」の授業は、UUとの協働の下で組織されなければならない(国民学校法参照)。ガイダンスは特に、生徒が当該テーマの中で獲得した知識・技術に基づいており、当該テーマの授業が、生徒が十分に情報を得た質の高い状態に	第6条 国民学校における義務テーマ「教育と仕事」の授業は、 <u>コムーネ議会</u> との協働の下で組織されなければならない(国民学校法参照)。ガイダンスは特に、生徒が当該テーマの中で獲得した知識・技術に基づいており、当該テーマの授業は、生徒が十分に情報を得た質	変更:「UU」→「コムーネ議会」

において、青年期教育に関する選択をするために重要である。	の高い状態において、青年期教育に関する選択をするために重要である。	
第7条 (削除) ⁸	第7条 (削除) ⁸	
第8条 (削除) ⁸	第8条 (削除) ⁸	
第9条 本章に基づくガイダンス業務は、「若者教育ガイダンス(UU)」という名称の下で実施される。また、この指定には、ガイダンス活動の対象となる地理的範囲の表示も含まなければならない。		削除：UU という名称の下でのガイダンス業務の実施
2項 コムーネ議会は、公的機関、あるいは入札募集後の独立機関または民間企業に対し、UUに関する規定に基づき実施される一つ以上の業務の実施権限を与えることができる。ただし、独立機関や民間企業に対しては、個別事例における行政上の決定を下す権限を与えることはできない。		
3項 第2a条3項に基づくコムーネ議会の義務の遵守に関する決定は、同決定において子ども・若者手当に関する法律に基づく若者手当を停止しなければならないと決定された場合、社会領域における権利保障及び行政管理に関する法律第10章の規則に従い、上訴委員会に上訴することができる。	第9条 第2a条3項に基づくコムーネ議会の義務の遵守に関する決定は、同決定において子ども・若者手当に関する法律に基づく若者手当を停止しなければならないと決定された場合、社会領域における権利保障及び行政管理に関する法律第10章の規則に従い、上訴委員会に上訴することができる。	
第10条 コムーネ議会は、ガイダンスに関する地域の目標と枠組みを確立する(ガイダンスの活動や方法の選択、質保証の方法、効果の測定とその文書化を含む)。	第10条 コムーネ議会は、ガイダンスに関する地域の目標と枠組みを確立する(ガイダンスの活動や方法の選択、質保証の方法、効果の測定とその文書化を含む)。	
2項 コムーネ議会は、1項で言及したガイダンスに関する目標や枠組み、並びにガイダンスの取組の結果について、インターネット上のコムーネのウェブページにおいて公表する。	2項 コムーネ議会は、1項で言及したガイダンスに関する目標や枠組み、 <u>ガイダンス組織のための計画</u> (第5条1項参照)、並びにガイダンスの取組の結果について、インターネット上のコムーネのウェブページにおいて公表する。	一部追加:「ガイダンス組織のための計画」
3項 文部大臣は、ガイダンスに関する成果目標、並びにガイダンスの質向上・質保証に関する細則を定めることができる。	3項 子ども・文部大臣は、ガイダンスに関する成果目標、並びにガイダンスの質向上・質保証に関する細則を定めることができる。	変更:「文部大臣」→「子ども・文部大臣」
第2a章 イントロダクションコースと橋渡し	第2a章 イントロダクションコースと橋渡し	
目的と内容等	目的と内容等	
第10a条 8学年におけるイントロダクションコースは、若者が青年期教育の選択・修了に関して理解を深め、動機づけを高めることに寄与するガイダンス・教育課程である。当該コースは、少なくとも職業教育・訓練や職業ギмнаジウム教育の紹介を含まなければならない。	第10a条 8学年におけるイントロダクションコースは、若者が青年期教育の選択・修了に関して理解を深め、動機づけを高めることに寄与するガイダンス・教育課程である。当該コースは、少なくとも職業教育・訓練や職業ギмнаジウム教育の紹介を含まなければならない。	
2項 橋渡しは、青年期教育への移行におけるガイダンス・教育課程である。橋渡しは、若者に青年期教育を選択・修了するためのより良い機会と動機づけを与え、同時に彼・彼女らの職業能力や人間性を発達させることを目的とする。	2項 橋渡しは、青年期教育への移行におけるガイダンス・教育課程である。橋渡しは、若者に青年期教育を選択・修了するためのより良い機会と動機づけを与え、同時に彼・彼女らの職業能力や人間性を発達させることを目的とする。	
3項 青年期教育における橋渡しは、橋渡しに含まれる教育領域での授業を反映し、教育の実践的・理論的要素、並びにその教育や教育領域が対象とする一つ以上の職業に関する要素に生徒を慣れさせなければならない。	3項 青年期教育における橋渡しは、橋渡しに含まれる教育領域での授業を反映し、教育の実践的・理論的要素、並びにその教育や教育領域が対象とする一つ以上の職業に関する要素に生徒を慣れさせなければならない。	
4項 また、職業志向の青年期教育の基礎課程	4項 また、職業志向の青年期教育の基礎課程	

の中に、橋渡しを設けることができる。	の中に、橋渡しを設けることができる。	
5 項 さらに、ギムナジウム教育の初期段階において、橋渡しを設けることができる。	5 項 さらに、ギムナジウム教育の初期段階において、橋渡しを設けることができる。	
6 項 生徒の教育計画（第 2c 条参照）には、個々の課程の目的と期間が明記された、橋渡しの修了に関する情報が記載される。	6 項 生徒の教育計画（第 2c 条参照）には、個々の課程の目的と期間が明記された、橋渡しの修了に関する情報が記載される。	
8 学年におけるイントロダクションコース	8 学年におけるイントロダクションコース	
第 10b 条 国民学校 8 学年における生徒及びコムーネの青年期学校全日制課程在席の同学年に相当する生徒は、9 学年または 10 学年以降の青年期教育の選択に備えるために、青年期教育に関するイントロダクションコースに参加しなければならない。イントロダクションコースは、他の学校形態の 8 学年生徒にも提供することができる。	第 10b 条 国民学校 8 学年における生徒及びコムーネの青年期学校全日制課程在席の同学年に相当する生徒は、9 学年または 10 学年以降の青年期教育の選択に備えるために、青年期教育に関するイントロダクションコースに参加しなければならない。イントロダクションコースは、他の学校形態の 8 学年生徒にも提供することができる。	
2 項 1 項に基づくイントロダクションコースの合計期間は、5 日間とする。国民学校法第 9 条 4 項及び第 33 条 4 項・5 項に準拠する教育課程に在席する 8 学年生徒、あるいは国民学校第 33 条 2 項に準拠するその他の学校形態における相当課程に在席する生徒に対しては、イントロダクションコースの期間を合計 4 週間まで延長することができる。	2 項 1 項に基づくイントロダクションコースの合計期間は、5 日間とする。国民学校法第 9 条 4 項及び第 33 条 4 項・5 項に準拠する教育課程に在席する 8 学年生徒、あるいは国民学校第 33 条 2 項に準拠するその他の学校形態における相当課程に在席する生徒に対しては、イントロダクションコースの期間を合計 4 週間まで延長することができる。	
9 学年における橋渡し	9 学年における橋渡し	
第 10c 条 国民学校及びコムーネの青年期学校全日制教育課程在席生徒で、教育準備が不十分であると評価された者、あるいは教育の選択を明確にすることを希望する者は、9 学年において橋渡しを提供されることことができる。橋渡しは、その他の学校形態の 9 学年在席生徒に対しても、生徒の学校長が UU と協議し、生徒の教育継続の可能性に有益であると判断された場合において、提供されることことができる。	第 10c 条 国民学校及びコムーネの青年期学校全日制教育課程在席生徒で、教育準備が不十分であると評価された者、あるいは教育の選択を明確にすることを希望する者は、9 学年において橋渡しを提供されることことができる。橋渡しは、その他の学校形態の 9 学年在席生徒に対しても、生徒の学校長がコムーネ議会と協議し、生徒の教育継続の可能性に有益であると判断された場合において、提供されることことができる。	変更:「UU」→「コムーネ議会」
2 項 橋渡し課程は、最短 2 日間、最長 10 日間とする。国民学校法第 9 条 4 項及び第 33 条 4 項・5 項に準拠する教育課程に在席する 9 学年生徒、あるいは国民学校第 33 条 2 項に準拠するその他の学校形態における相当課程に在席する生徒に対しては、橋渡し課程の期間を合計 4 週間まで延長することができる。	2 項 橋渡し課程は、最短 2 日間、最長 10 日間とする。国民学校法第 9 条 4 項及び第 33 条 4 項・5 項に準拠する教育課程に在席する 9 学年生徒、あるいは国民学校第 33 条 2 項に準拠するその他の学校形態における相当課程に在席する生徒に対しては、橋渡し課程の期間を合計 4 週間まで延長することができる。	
10 学年からの橋渡し	10 学年からの橋渡し	
第 10d 条 10 学年生徒（4 項を例外とする）は、橋渡し、あるいは橋渡しと教育的観点からなる無給実習の組み合わせに参加しなければならない。それらは、最短 2 日間の期間からなる課程において（まとめて、あるいは個別で行うことができる）、一つ以上の職業志向の青年期教育、あるいは職業ギムナジウム教育への橋渡しでなければならない。橋渡し、あるいは橋渡しと教育的観点からなる無給実習の組み合わせは、普通ギムナジウム教育への橋渡しを含むことが可能であり、合計で 1 週間 21 時間に相当し、学年度 3 月 1 日までに完了しなければならない。	第 10d 条 10 学年生徒（4 項を例外とする）は、橋渡し、あるいは橋渡しと教育的観点からなる無給実習の組み合わせに参加しなければならない。それらは、最短 2 日間の期間からなる課程において（まとめて、あるいは個別で行うことができる）、一つ以上の職業志向の青年期教育、あるいは職業ギムナジウム教育への橋渡しでなければならない。橋渡し、あるいは橋渡しと教育的観点からなる無給実習の組み合わせは、普通ギムナジウム教育への橋渡しを含むことが可能であり、合計で 1 週間 21 時間に相当し、学年度 3 月 1 日までに完了しなければならない。	
2 項 国民学校 10 学年生徒（4 項を例外とする）はまた、ギムナジウム教育及び職業志向の	2 項 国民学校 10 学年生徒（4 項を例外とする）はまた、ギムナジウム教育及び職業志向の	

青年期教育への橋渡し、あるいは橋渡しと教育観点からなる無給実習の組み合わせを提供されなければならない。橋渡し、あるいは1項に基づく橋渡しと無給実習の組み合わせは、最長5週間の期間とし、そのうちギムナジウム教育への橋渡しは最長1週間とする。しかしながら、20週間またはそれ以下の10学年課程においては、上述の橋渡し、あるいは1項に基づく橋渡しと教育的観点からなる無給実習の組み合わせは、最長4週間とする。	青年期教育への橋渡し、あるいは橋渡しと教育観点からなる無給実習の組み合わせを提供されなければならない。橋渡し、あるいは1項に基づく橋渡しと無給実習の組み合わせは、最長5週間の期間とし、そのうちギムナジウム教育への橋渡しは最長1週間とする。しかしながら、20週間またはそれ以下の10学年課程においては、上述の橋渡し、あるいは1項に基づく橋渡しと教育的観点からなる無給実習の組み合わせは、最長4週間とする。	
3項 10学年を提供するその他の学校形態においては、当該学校の生徒に対して、2項に基づき職業志向の青年期教育への橋渡し、あるいは橋渡しと教育的観点からなる無給実習の組み合わせを提供することができる。	3項 10学年を提供するその他の学校形態においては、当該学校の生徒に対して、2項に基づき職業志向の青年期教育への橋渡し、あるいは橋渡しと教育的観点からなる無給実習の組み合わせを提供することができる。	
4項 国民学校法に関連する職業志向の10学年(eud10)に在席する生徒は、126時間に相当する6週間、職業志向の青年期教育への橋渡しに参加しなければならない。	4項 国民学校法に関連する職業志向の10学年(eud10)に在席する生徒は、126時間に相当する6週間、職業志向の青年期教育への橋渡しに参加しなければならない。	
その他の教育課程等からの橋渡し	その他の教育課程等からの橋渡し	
第10e条 教育義務を満たした生徒は、10学年を除いて、以下の最短3か月の全日制教育課程に参加している場合において、19歳に達するまで、第10a条4項で言及される青年期教育への橋渡しに、1学年のうち6週間以下を限度として参加することができる： 1) コムーネの青年期学校、あるいは、 2) 国家から助成金が支給される私立基礎教育学校、エフタスコーレ、青年フォルケホイスコーレ、自由職業学校。	第10e条 教育義務を満たした生徒は、10学年を除いて、以下の最短3か月の全日制教育課程に参加している場合において、19歳に達するまで、第10a条4項で言及される青年期教育への橋渡しに、1学年のうち6週間以下を限度として参加することができる： 1) コムーネの青年期学校、あるいは、 2) 国家から助成金が支給される私立基礎教育学校、エフタスコーレ、青年フォルケホイスコーレ、自由職業学校。	
2項 UUは、9学年を終了した若者に対して、彼・彼女らが19歳に達する月末に至るまで、第10a条4項において言及される教育への橋渡しを提供することができる。この橋渡しは、最長6週間の期間を設けることができる。この年齢制限は、第10g条に準拠し定められた規則に基づく特別な場合においては免除することができる。	2項 コムーネ議会は、9学年を終了した若者に対して、彼・彼女らが19歳に達する月末に至るまで、第10a条4項において言及される教育への橋渡しを提供することができる。この橋渡しは、最長6週間の期間を設けることができる。この年齢制限は、第10g条に準拠し定められた規則に基づく特別な場合においては免除することができる。	変更:「UU」→「コムーネ議会」
資金調達、生徒補助、入札募集等	資金調達、生徒補助、入札募集等	
第10f条 橋渡し及びイントロダクションコースに関する資金は、青年期教育機関を対象とする活動依存形式のタクシメーター助成金を通して提供される。1年あたりの生徒毎の料金は、年次財務法において定められる。	第10f条 橋渡し及びイントロダクションコースに関する資金は、青年期教育機関を対象とする活動依存形式のタクシメーター助成金を通して提供される。1年あたりの生徒毎の料金は、年次財務法において定められる。	
2項 生徒は、当該生徒の橋渡しの基盤となる学校形態、あるいは活動に適用される規則に基づき、交通費を含む援助の受給資格を有する。第10e条に準拠する橋渡し課程の場合、生徒が居住するコムーネのコムーネ議会は、生徒の居住地と橋渡しを提供する機関間の距離が9kmを超える場合において、当該生徒の交通費に関する補助を提供する。この義務は、公共交通機関に通知され、その費用が払い戻されることによって実現される。	2項 生徒は、当該生徒の橋渡しの基盤となる学校形態、あるいは活動に適用される規則に基づき、交通費を含む援助の受給資格を有する。第10e条に準拠する橋渡し課程の場合、生徒が居住するコムーネのコムーネ議会は、生徒の居住地と橋渡しを提供する機関間の距離が9kmを超える場合において、当該生徒の交通費に関する補助を提供する。この義務は、公共交通機関に通知され、その費用が払い戻されることによって実現される。	
3項 青年期教育提供機関は、特定されたニーズを満たすために必要な範囲において、8学年生徒に対してイントロダクションコース、9学	3項 青年期教育提供機関は、特定されたニーズを満たすために必要な範囲において、8学年生徒に対してイントロダクションコース、9学	変更:「UU」→「コムーネ議会」

年及び10学年生徒に対して橋渡しを提供し、その際にUUと協働しなければならない。	年及び10学年生徒に対して橋渡しを提供し、その際に <u>コムーネ議会</u> と協働しなければならない。	
第10g条 文部大臣は、イントロダクションコースや橋渡し、並びに第10条3項において言及される機関やUUに対する義務に関する細則を定める。	第10g条 子ども・文部大臣は、イントロダクションコースや橋渡し、並びに第10条3項において言及される機関や <u>コムーネ議会</u> に対する義務に関する細則を定める。	変更:「文部大臣」→「子ども・文部大臣」 変更:「UU」→「コムーネ議会」
第3章 高等教育・職業の選択に関するガイダンス	第3章 (削除)	削除: 青年期教育から高等教育への移行に関するガイダンスの提供
第11条 教育・研究大臣は、高等教育・職業の選択(成人を対象とする継続教育制度内における継続教育の選択を含む)に関するガイダンスが提供されることを保障する。当該ガイダンスは、青年期教育の生徒のみならず、青年期教育に在席していない若者や成人に対しても提供されなければならない。		
2項 ガイダンスの内容は、全国的なものでなければならない。ガイダンスは、青年期教育機関、高等教育機関、並びに雇用レギオンとの協働の下で、レギオン単位で提供されなければならない。		
第12条 本章に基づくガイダンスは、第1条の目的を達成し、若者が短期・中期・長期の高等教育、並びにこれらの教育が資格を付与する職業に精通するように組織されなければならない。		
2項 ガイダンスには、デンマーク及び外国における労働市場の資格に関する要件や、将来の雇用機会についても含まれなければならない。		
3項 教育・研究大臣は、本章に基づくガイダンス(ガイダンスの質の向上及び質保証に関する事項を含む)に関する細則を定める。		
第3a章 UUとStudievalg、教育機関間の協働	第3a章 <u>コムーネ議会と Studievalg Danmark</u>、教育機関間の協働	変更:「コムーネ議会」、「Studievalg Danmark」、「生徒」
生徒・学生の教育継続のための協働	<u>生徒</u>の教育継続のための協働	
第12a条 青年期教育、普通成人教育、あるいは文部省管轄の高等教育提供機関は、UU(第9条参照)及び地域ガイダンスセンター(Studievalg)(第11条2項参照)との協働の下で、25歳未満の生徒・学生を教育に引き留めるための活動を組織する。	第12a条 青年期教育、あるいは子ども・文部省管轄の普通成人教育提供機関は、 <u>コムーネ議会</u> (第9条参照 ⁵⁾)、並びに必要に応じて <u>Studievalg Danmark</u> との協働の下で、25歳未満の <u>生徒</u> を教育に引き留めるための活動を組織する。	一部削除:「高等教育」 変更:「文部省」→「子ども・文部省」 「UU」→「コムーネ議会」、「Studievalg」→「Studievalg Danmark」、 「生徒・学生」→「生徒」
第12b条 文部省管轄の高等教育機関は、学生が教育の中断、あるいは他の教育の開始を希望する場合には、学生が地域ガイダンスセンター(Studievalg)、あるいは関連する教育機関に対してガイダンスを要求するよう奨励しなければならない。	第12b条 (削除)	削除: 高等教育機関の Studievalg への報告義務
入学・中断・退学等に関する通知	入学・中断・退学等に関する通知	
第12c条 教育義務を満たすものの青年期教育や高等教育を修了していない25歳未満の若	第12c条 教育義務を満たすものの青年期教育や高等教育を修了していない25歳未満の若	変更:「UU」→「コムーネ議会」

者が、学校または教育課程へ入学する、中断する、あるいはそれらを修了する場合、教育機関は、当該若者が登録されるコムーネの UU に対して通知しなければならない。また、当該教育機関が、若者が学校または教育課程を中断する緊急のリスクがあると見なした場合においても、通知する。	者が、学校または教育課程へ入学する、中断する、あるいはそれらを修了する場合、教育機関は、当該若者が登録されるコムーネの <u>コムーネ議会</u> に対して通知しなければならない。また、教育機関が、若者が学校または教育課程を中断する緊急のリスクがあると見なした場合においても、通知する。	
2 項 文部大臣は、1 項に基づく通知に関する細則を定めることができる。	2 項 <u>子ども・文部大臣</u> は、1 項に基づく通知に関する細則を定めることができる。	変更：「文部大臣」→「子ども・文部大臣」
教育成果に関する通知	教育成果に関する通知	
第 12d 条 青年期教育提供機関は、基礎教育学校、10 学年提供機関、並びに UU に対して、若者が学習成果を得るために要される一般的な前提条件に関して、通知しなければならない。この通知は、第 9 条 1 項において言及される領域の全ての青年期教育機関、基礎教育学校、10 学年提供機関の代表者を対象として、UU が設ける会議において実施されなければならない。	第 12d 条 青年期教育提供機関は、基礎教育学校、10 学年提供機関、 <u>準備基礎教育機関</u> 、並びに <u>コムーネ議会</u> に対して、若者が学習成果を得るために要される一般的な前提条件に関して、通知しなければならない。この通知は、 <u>コムーネ内の全ての青年期教育機関</u> 、基礎教育学校、 <u>準備基礎教育機関</u> 、10 学年提供機関の代表者を対象として、 <u>コムーネ議会</u> が設ける会議において実施されなければならない。	変更：「UU」→「コムーネ議会」 追加：「準備基礎教育機関」
2 項 1 項に基づく会議では、基礎教育学校、10 学年提供機関、並びに UU が、若者の青年期教育の選択に関連して、元生徒に対する機関側の取組が学業面においてもガイダンス面においても、適切に提供されていたかについて評価するための、より良い機会を設ける。当該会議はまた、若者の青年期教育への移行が当人にとって最善の方法で行われるように、青年期教育機関が導入活動を適合させることに寄与する。	2 項 1 項に基づく会議では、基礎教育学校、10 学年提供機関、 <u>準備基礎教育機関</u> 、並びに <u>コムーネ議会</u> が、 <u>若者の青年期教育の選択に関連して</u> 、元生徒に対する機関側の取組が学業面においてもガイダンス面においても、適切に提供されていたかについて評価するための、より良い機会を設ける。当該会議はまた、若者の青年期教育への移行が当人にとって最善の方法で行われるように、青年期教育機関が導入活動を適合させることに寄与する。	追加：「準備基礎教育機関」 変更：「UU」→「コムーネ議会」
第 3b 章 (削除) ⁸	第 3b 章 (削除) ⁸	
第 4 章 全国的活動・組織	第 4 章 全国的活動・組織	
第 13 条 文部大臣は、全国仮想ガイダンスポータルを設置し、運営することを保障する。当該ガイダンスポータルは、ガイダンスを要する者、ガイダンス業務を担う機関、並びに教育・職業に関する情報を要するその他の者を対象とし、インターネットを基盤とする情報・ガイダンスツールとされなければならない。	第 13 条 <u>子ども・文部大臣</u> は、全国仮想ガイダンスポータルを設置し、運営することを保障する。当該ガイダンスポータルは、ガイダンスを要する者、ガイダンス業務を担う機関、並びに教育・職業に関する情報を要するその他の者を対象とし、インターネットを基盤とする情報・ガイダンスツールとされなければならない。	変更：「文部大臣」→「子ども・文部大臣」
2 項 当該ポータルには、青年期教育、高等教育、その他の関連する教育、並びに各教育が導く職業に関する情報に加えて、現在の労働市場に関する情報を含まなければならない。	2 項 当該ポータルには、青年期教育、高等教育、その他の関連する教育、並びに各教育が導く職業に関する情報に加えて、現在の労働市場に関する情報を含まなければならない。	
3 項 文部大臣は、入札募集後の公的機関、独立機関または民間事業者に対し、本規定に基づく業務の実施権限を与える。	3 項 <u>子ども・文部大臣</u> は、入札募集後の公的機関、独立機関または民間事業者に対し、本規定に基づく業務の実施権限を与える。	変更：「文部大臣」→「子ども・文部大臣」
第 13a 条 当該全国仮想ガイダンスポータルに関連して（第 13 条参照）、文部大臣は、ガイダンスを要する者及び教育・職業に関する情報を要するその他の者に対して、仮想コミュニケーションやガイダンスツールを介したガイダンスの提供を行う、全国ガイダンスユニットを設置する。	第 13a 条 当該全国仮想ガイダンスポータルに関連して（第 13 条参照）、 <u>子ども・文部大臣</u> は、ガイダンスを要する者及び教育・職業に関する情報を要するその他の者に対して、仮想コミュニケーションやガイダンスツールを介したガイダンスの提供を行う、全国ガイダンスユニットを設置する。	変更：「文部大臣」→「子ども・文部大臣」
第 14 条 文部大臣は、青年期教育への入学申請者が可能な限りにおいて最優先の教育及び	第 14 条 <u>子ども・文部大臣</u> は、青年期教育への入学申請者が可能な限りにおいて最優先の	変更：「文部大臣」→「子ども・文部大臣」

教育機関に入学することを目的として、教育機関間において青年期教育機関への入学申請者の調整が行われること、また、教育における総入学定員の効率的な活用が行われることを保障する。文部大臣は、青年期教育に対して、当該調整に関する細則を定めることができる（インターネットを基盤とするコミュニケーション及びデジタル署名に関する規則を定めることを含む）。	教育及び教育機関に入学することを目的として、教育機関による青年期教育機関への入学申請者の調整が行われること、また、教育における総入学定員の効率的な活用が行われることを保障する。 <u>子ども・文部大臣</u> は、青年期教育に対して、当該調整に関する細則を定めることができる（インターネットを基盤とするコミュニケーション及びデジタル署名に関する規則を定めることを含む）。	大臣」
2 項 教育・研究大臣は、高等教育に関して、入学申請者が可能な限りにおいて最優先の教育及び教育機関に入学することを目的として、教育機関間において入学申請者の調整が行われること、また、教育における総入学定員の効率的な活用が行われることを保障する。高等教育機関への入学申請者の調整に関する規則は、文部大臣と協議の上で定められる（インターネットを基盤とするコミュニケーションやデジタル署名に関する規則を定めることを含む）。		削除：高等教育の入学申請者の調整
	第 14a 条 職業教育・訓練基本審議会は、第 5 条に基づくガイダンスのうち、基礎的な職業教育・訓練に関して、総合的なレベルにおいて、子ども・文部大臣に助言を行う。当該審議会は、準備基礎教育と関連するガイダンスに関して、子ども・文部大臣に勧告を行う。	追加：職業教育・訓練基本審議会の任務
第 15 条 文部省は、国家教育・職業ガイダンスセンターとして、第 3 章及び第 4 章に基づく業務を行う（第 13 条 3 項を例外とする）。		削除：文部省の「国家教育・職業ガイダンスセンター」としての役割
2 項 当該国家センターは、本法及びその他のガイダンス制度に基づき、ガイダンスに関して全国規模で知識・経験の収集、質向上、並びに調整を担う。当該国家センターはまた、分析・予測業務を行い、分野横断的な研究・開発業務を開始することもできる。	第 15 条 <u>子ども・文部省</u> は、本章に基づき、全国規模で知識・経験の収集、並びに質向上を図る（第 13 条 3 項を例外とする）。同省はまた、分析・予測業務を行い、分野横断的な研究・開発業務を開始することもできる。	変更：「国家センター」→「子ども・文部省」
3 項 文部大臣は、文部省下の委員会やその他の公的機関、あるいは入札募集後の独立機関または民間企業に対し、国家センターに関する一つ以上の業務の実施権限を与えることができる。		削除：国家教育・職業ガイダンスセンターの業務委託に関する事項
第 15a 条 文部大臣は、全国ダイアログフォーラムを通して、関連する行政機関、組織、協会等が、教育・職業ガイダンスに関する重要な全ての事項に関する意見・評価を発表し、議論する機会を提供する。	第 15a 条 （削除）	削除：全国ダイアログフォーラムに関する条項
2 項 当該ダイアログフォーラムの委員は、教育・職業ガイダンスに精通する 3 名の人物が務める。文部大臣は委員を任命し、この中よりダイアログフォーラムの議長が選出される。		
3 項 当該ダイアログフォーラムには、代表者（1 項参照）の他、大臣が任命する、特別な専門知識を有する複数の委員も含まれる。		
4 項 全ての委員（2 項及び 3 項参照）は、いずれも文部大臣が任命し、任期は 1 期 3 年とする。		
5 項 委員の任務は、教育・職業ガイダンスに		

関する事項、並びにガイダンスが生徒・学生にもたらす成果に関して監督、評価し、文部大臣に対して助言することである。助言は、当該フォーラムにおける議論に基づく意見として提出される。		
第4a章 研究・開発業務	第4a章 (削除)	削除：特例の申請に関する事項
第15c条 文部大臣は、コムーネ議会が研究・開発の一環として、第2条、第5条、第6条、第9条1項及び第10条1項の規定に基づく特例を申請した場合には、それを許可することができる。		
第4b章 報告及び情報開示	第4b章 若者の教育・雇用に関する共通データベース	変更：章タイトル
第15c条 教育及び労働市場に関する法律の運用を目的として（統計の作成を含む）、教育機関、コムーネ議会、並びに教育・労働市場に関する問題に取り組むその他の部署は、若者の教育・雇用状況に関する個人情報、文部省の共通データベースに対し、電子的に報告しなければならない。	第15c条 <u>KUI（個々の若者の教育計画の作成と監督、あるいは教育補助を含む）、及び労働市場に関する取組を目的として、コムーネ議会、教育機関、並びに教育・労働市場に関する問題に取り組むその他の部署は、若者の教育・雇用状況に関する個人情報を、IT・学習庁の共通データベースに対し、電子的に報告しなければならない。</u>	一部追加：KUIに関する事項 変更：「文部省」→「IT・学習庁」
2項 文部省は、所得登録より雇用状況に関する情報を入手することができる（所得登録法第7条参照）。	2項 <u>IT・学習庁は、共通データベースへの活用を目的として、所得登録より若者の雇用状況に関する情報を入手することができる（所得登録法参照）。</u>	変更：「文部省」→「IT・学習庁」
3項 文部大臣は、若者手当の支給に関する情報について、デンマーク支給局より電子形式において入手することができる（子ども・若者手当に関する法律参照）。	3項 子ども・文部大臣は、どの部署が個人情報を共通データベースに報告すべきか、また、どのような情報を報告すべきかに関する細則を定める。	変更：細則の制定
第15d条 当該共通データベースには、教育及び労働市場に関する法制度に基づく諸取組の組織と監督のために要される30歳未満の若者の個人情報のみ、含まれる。	第15d条 当該共通データベースには、教育及び労働市場に関する法制度に基づく <u>KUIの組織のために要される25歳未満の若者に関する個人情報のみ、含まれる。ただし、労働市場に関する取組の継続のために必要とされる場合には、若者の教育状況、教育補助、最終学歴、活動・教育・仕事のための計画と目標に関する情報を、30歳未満の若者の共通データベースに含むことができる。</u>	変更：「KUI」に関する事項 一部追加：30歳未満の若者の情報の登録
2項 共通データベースにおける情報は、教育計画の作成と監督（第1章b参照）に活用される（若者の第2a条1項に基づく義務遵守の可否の確認、UUによる支援（第3章3項参照）、並びに積極的雇用政策に関する法律に基づく雇用措置を含む）。	2項 共通データベースより情報開示を行うことができるのは、以下の場合に限られる： 1) KUIや、労働市場に関する取組を目的とするコムーネ。 2) 若者が生徒または参加者として在席する教育機関（本人の同意がある場合）。ただし、教育補助、ドロップアウトまたは中断のリスク、並びにKUIに関する若者のコンタクトパーソンに関する情報は、当該機関が若者に関する業務を遂行する目的において、同意なく開示することができる。また、若者の準備基礎教育の終了や中断に関する情報も、当該機関が出口税の発動に関する書類を作成する目的において、同意なく開示することができる。	変更：共通データベースによる情報開示の条件
3項 共通データベースの情報は、全国規模及びコムーネ規模の統計の作成に活用される。	3項 ただし、共通データベースからの情報は、データ保護法第10条に基づき、教育・労働市場に関する統計的・科学研究に使用する目的において、IT・学習庁及び労働市場・人材派遣庁に提供される。	変更：共通データベースによる情報の統計・研究利用

	4 項 子ども・文部大臣は、共通データベースからの情報開示に関する細則を定めることができる。	追加：情報開示に関する細則の策定
第 15e 条 文部大臣は、どの部署が情報を報告すべきかに関する細則を定めることができる。文部大臣はまた、どの情報が本章で定められた情報の範囲に該当し、開示対象となるかに関する細則を定めることができる（30 歳未満の若者に関して、どのような特別な個人情報 UU とムーネのジョブセンターとの間で交換されるかを含む）。	第 15e 条 IT・学習庁は、データ処理者として、KUI に活用するための共通データベースをムーネに提供する（個々の若者の教育計画または教育手当の作成と監督、並びに労働市場に関する取組を含む）。ムーネは、共通データベースに入力された個人情報の処理の責任を負い、個人の識別を目的として生徒の個人識別番号の処理を行うことができる。	変更：IT・学習庁、ムーネの責任・権限
	2 項 IT・学習庁は、ムーネから文書による指示を受けた場合にのみデータ処理を行う。IT・学習庁は、偶発的または違法なデータの破壊、損失または劣化、並びに個人情報の処理に関する個人の保護及び当該データの自由な移動に関する欧州議会及び理事会の規則、並びにデータ保護法に反する不正な開示、使用または処理に対して、必要とされる技術的・組織的なセキュリティ対策を講じなければならない。その際、同庁は、共通データベースのための IT ソリューションが、本規則の設計によるデータ保護及び初期設定によるデータ保護の要件を満たしていることも確認する。	追加：IT・学習庁の責任
	3 項 IT・学習庁は、ムーネの要請に応じて、2 項の技術的・組織的なセキュリティ対策が講じられていることをムーネが確認することができるよう、十分な情報を提供しなければならない。	追加：IT・学習庁のセキュリティ対策に関する責任
	4 項 IT・学習庁は、KL との協議の上で、1 項のデータ管理者としてのムーネの業務と責任、並びにデータ処理者としての同庁の業務と責任に関する細則を定める。	追加：細則の設定
第 4c 章 不服申し立て	第 4c 章 不服申し立て	
第 15f 条 文部大臣または教育・研究大臣が、本法に基づき大臣に与えられる権限の行使を、文部省または高等教育・研究省下の委員会に対して許可した場合、大臣は、当該権限に基づいて下された決定に対する不服申し立ての方法とアクセスに関する細則を定めることができる（決定は大臣に対して不服申し立てをする事ができないことを含む）。	第 15f 条 子ども・文部大臣が本法に基づき大臣に与えられる権限の行使をこども・文部省下の委員会に対して許可した場合、大臣は、当該権限に基づいて下された決定に対する不服申し立ての方法とアクセスに関する細則を定めることができる（決定は大臣に対して不服申し立てをすることができないことを含む）。	変更：「文部大臣または教育・研究大臣」→「子ども・文部大臣」、「文部省または教育・研究大臣」→「子ども・文部省」
第 4d 章 デジタル識別ソリューション	第 4d 章 デジタル識別ソリューション	
第 15g 条 IT・学習庁はデータ処理者として、国家機関、ムーネ、レギオン、保育・教育分野の独立機関に対して、利用者や職員の教育・行政サービスへのアクセス権管理に活用することを目的として、デジタル識別ソリューションを提供することができる。デジタル識別ソリューションに個人情報を入力する国家機関、ムーネ、レギオン、独立機関は、入力された個人情報の処理に責任を負う。利用者及び職員の個人識別番号は、個人の識別を目的として、デジタル識別ソリューションにおいて処理することができる。	第 15g 条 IT・学習庁はデータ処理者として、国家機関、ムーネ、レギオン、保育・教育分野の独立機関に対して、利用者や職員の教育・行政サービスへのアクセス権管理に活用することを目的として、デジタル識別ソリューションを提供することができる。デジタル識別ソリューションに個人情報を入力する国家機関、ムーネ、レギオン、独立機関は、入力された個人情報の処理に責任を負う。利用者及び職員の個人識別番号は、個人の識別を目的として、デジタル識別ソリューションにおいて処理することができる。	
2 項 IT・学習庁は、ムーネや独立機関から指示を受けて処理を行う。IT・学習庁は、デー	2 項 IT・学習庁は、データ管理者から文書化された指示を受けた場合にのみデータ処理を	一部追加：欧州議会・理事会が定め

タの偶発的または違法な破壊、損失または劣化、並びに権限のない者への開示、誤用または個人情報の保護に関する法律に違反する処理に対し、必要な技術的・組織的なセキュリティ対策を講じなければならない。	行う（1項2文参照）。IT・学習庁は、データの偶発的または違法な破壊、損失または劣化、並びに権限のない者への開示、誤用または個人情報の保護に関する法律に違反する処理に対し、必要な技術的・組織的なセキュリティ対策を講じなければならない。<u>その際、IT・学習庁は、デジタル識別ソリューションのためのITソリューション（1項参照）が、個人情報の処理に関する個人の保護及び当該データの自由な移動に関する欧州議会及び理事会の規則の設計によるデータ保護及び初期設定によるデータ保護に関する要件を満たすことも確認する。</u>	る規則に関する事項
3項 IT・学習庁は、コムーネまたは独立機関の要請に応じて、コムーネまたは独立機関に対し、コムーネまたは独立機関が2項で言及した技術的・組織的なセキュリティ対策が講じられていることを確認するために十分な情報を提供する。	3項 IT・学習庁は、<u>データ管理者（1項2文参照）</u>の要請に応じて、データ管理者が2項で言及した技術的・組織的なセキュリティ対策が講じられていることを確認するために十分な情報を提供する。	変更:「コムーネまたは独立機関」→「データ管理者」
	4項 IT・学習庁は、KL及びデンマーク・レギオン協会と協議の上で、データ管理者の業務と責任（1項2文参照）と、同庁のデータ処理者としての業務と責任に関する細則を定める。	追加：細則の設定

第5章 発効に関する条項（2019年 KUI 法）

第16条 本法は、2004年8月1日に発効する（2項及び3項を例外とする）。同時に、「教育・職業ガイダンスに関する法律」（1996年6月4日法律第452号参照）は廃止とする。ただし、文部大臣は、2004年8月1日までに法律廃止の期日を決定することができる。

2-3項 削除

第17条 本法は、フェロー諸島及びグリーンランドには適用されない。

2007年6月6日法律第559号（国民学校における早期のガイダンス、メンター制度、橋渡し及びあうとりーチによるガイダンスの強化等）⁶⁾は、以下の発効に関する規定を含む：

第6条

1項 本法は、2008年8月1日に発効する。文部大臣は、本法第1条1号において修正された「教育・職業の選択におけるガイダンスに関する法律」に基づき、既に任命されたガイダンスカウンセラーのうち誰が養成課程を修了すべきか、あるいは相当するガイダンスに関する専門性の能力レベルについて証明されるべきかに関して、最終的な期限を決定することができる。

2項 （削除）

2014年6月16日法律第634号（より良くより魅力的な職業教育・訓練等）⁷⁾は、以下の発効に関する規定を含む：

第10条

1項 本法は2014年7月1日に発効する（2-5項を例外とする）。

2項 本法第2条及び3条は、2014年8月1日に発効する。

3-5項 （削除）

第11条

1-2項 （削除）

3項 本法第2条第8号、第9号、第11号及び第16-19号は、学期2014/2015年またはそれ以降に8学年の教育課程を開始する生徒に対し適用される。学期2014/2015年時点で9学年に在席するかそれ以前に9学年の教育課程を終了した生徒、並びに学期2014/2015年及び2015/2016年時点で10学年に在席するかそれ以前に10学年の教育課程を終了した生徒に対しては、従来有効であった規定が適用される。

4-9項 （削除）

10項 本法第2条第20号、第21号は、学期2015/16年以降に10学年の教育課程を開始する生徒に対し適用される。

11項 （削除）

12 項 教育準備評価の条件に関する本法第2条第6号は、学期2016/2017年以降に10学年の教育課程を開始する生徒に対し適用される。学期2014/2015年時点で9学年に在席するかそれ以前に9学年の教育課程を終了した生徒、並びに学期2014/2015年及び2015/2016年時点で10学年に在席するかそれ以前に10学年の教育課程を終了した生徒に対しては、従来有効であった規定が適用される。

13-14 項 (削除)

2016年12月27日改正法第1746号(国民学校卒業試験の実施、職業教育の入学要件、ギムナジウム教育の内容に関する法律の変更等)⁸⁾は、以下の発効に関する規定を含む：

第23条

1 項 本法は、2017年1月1日に発効する(2項及び3項を例外とする)。

2 項 第1条1-29号、31-34号、37号、38号、40号、41号及び44号、第2条2-10号、12-19号、第3条1-9号、第4条1号、第5条4-9号、第6-7条、第8条8号、9号、11号及び12号、第9条1号、2号及び6-8号、第10条1号及び4号、第11条、第12条1-4号、第13条1号及び3-6号、第18条1-5号、並びに第19-22条は、2017年8月1日に発効する(3項を例外とする)。

3 項 (削除)

第24条

1-2 項 (削除)

3 項 第12条1-4号⁹⁾は、学期2017/2018年時点で9学年に在席する生徒に対しては適用されない。当該生徒は、従来の規定に基づき教育準備評価を受ける¹⁰⁾。学期2017/2018年時点で9学年に在席する生徒は、9学年在席時に直接青少年教育へ入学申請を行う場合、学習選択ポートフォリオの添付無しに青年期教育課程に入学することができる。学期2016/2017年またはそれ以前に国民学校の教育を終了した者に対しても同様に適用される。

2018年2月28日改正法第143号(教育準備評価)¹¹⁾は、以下の発効に関する規定を含む：

第2条

本法は、2018年8月1日に発効する。

2018年4月25日改正法第311号のStudievalg Danmark¹²⁾に関する法律は、以下の発効と経過に関する規定を含む：

第10条 (削除)

2 項 第2-5条、第7-9条、並びに第11-17条は、2018年8月1日に発効する。

3 項 本法に基づきどの部署の責任がStudievalg Danmarkに移管されるかといった、2018年8月1日までに決定・締結されない事項は、Studievalg Danmarkが処理する。

4-5 項 (削除)

2018年6月8日改正法第746号(25歳未満の若者に対するコムーネ支援)¹³⁾は、以下の発効と経過に関する規定を含む：

第2条

1 項 本法は、2019年8月1日に発効する(2-5項を例外とする)。

2 項 「教育・職業に関するガイダンス、並びに教育、雇用等に係る義務に関する法律」第2g条8項1文及び9項(本法第1条14-15号に関するもの)は、官報掲載日の翌日より発効する。¹⁴⁾

3 項 第1条26号は、2018年8月1日に発効する。

4 項 「教育・職業に関するガイダンス、並びに教育、雇用等に係る義務に関する法律」第2f条1-3項及び第2k条(本法第1条12号及び16号に関するもの)は、2019年1月1日に発効する。

5 項 「教育・職業に関するガイダンス、並びに教育、雇用等に係る義務に関する法律」第15g条2項1文及び3文、3項及び4項(本法第1条29-32号に関するもの)は、2018年6月15日に発効する。

6 項 「教育・職業に関するガイダンス、並びに教育、雇用等に係る義務に関する法律」(2017年9月28日法律第1097号参照)第2c条8項に基づき定められた規定は、第2c条7項に基づき定められた規定によって廃止・置き換えがなされるまで効力を有する。

2019年5月7日改正法第547号(職業教育・訓練の強化、基礎教育学校におけるより多くの実践的能力、全ての青年期教育に対する教育準備評価等)¹⁵⁾は、以下の発効に関する規定を含む：

第10条

1 項 本法は2019年8月1日に発効する(2-4項を例外とする)。

2-3 項 (削除)

4 項 第3条9号は、2020年8月1日に発効する。

5 項 第3条10号は、2020年8月1日より適用される。

子ども・教育大臣、2019年8月16日

P.M.V.

Ole Hvilsom Larsen

事務局長

／Henrik Thode

公式の註釈（2019年 KUI 法注釈原文）⁶

- 1) 2018年6月8日法改正第746号において「若者教育ガイダンス（UU）」の名称が「コムーネ議会」に変更された。本法第2条5項1文では手違いにより当該箇所が変更されなかった。
- 2) 2018年6月8日法改正第746号により、「若者教育ガイダンス（UU）」の名称が「コムーネ議会」に変更された。本法第2g条8項3文では手違いにより当該箇所が変更されなかった。
- 3) 本法第5条1項は2020年8月1日に新たに制定される（2019年5月7日法律第547号第3条9項、第10条4項参照）。
- 4) 第5条5項は、2020年8月1日に発効する（2019年5月7日法律第547号第3条5項参照）。第5条5項に基づき定められた、ガイダンス・教育活動に関する細則（第5条1項にて言及された）、並びにその教科・テーマとの関連性と統合性に関する細則（第5条1項にて言及された）は、2020年8月1日に新たに制定された第5条1項に関するものである（注釈3参照）。
- 5) 2018年6月8日法改正第746号により第9条は修正されたため、この第9条に関する言及は削除されるべきものである。この誤りは、後の法改正により修正される予定である。
- 6) 当該法改正は、第2条2項及び3項、第1a章第3条、第5条1-4項、第6条1項、第7条、並びに第2a章に関するものである。
- 7) 当該法改正は、第2a条5項及び6項、第2b条1項、第2c条、第2d条2項、第2e条、第2g条、第2h条、第2i条、第3条3項、第5条2、3及び5項、第6条3項、第2a章の見出し、第10a条1項、第10b条、第10c条1項、第10d条1項、2項及び4項、第10e条1項及び2項、第12条3項、第14条、並びに第15e条に関するものである。
- 8) 当該法改正は、第2c条8項、第2g条1項2文、2項及び3項4文、第4b章（第15f条）、並びに第4d章（第15g条）に関するものである。
- 9) すなわち、法規定第2c条8項、第2g条1項2文、2項及び3項4文を指す。
- 10) 第2c条8項、第2g条1項2文及び2項の文言に関しては、2016年7月1日法第1051号を見よ。
- 11) 当該法改正は、第2条1項2文及び3文、並びに第2i条2号に関するものである。
- 12) 当該法改正は、第1条4項、第3章、第3a章、第12a条の前の見出し、第12a条、第12b条、第14条、並びに第15f条に関するものである。なお、第15条1項及び第15a条5項に関する改正は、その後これらの規定が新たに制定・廃止されたため、含まれていない（2018年6月8日法改正第746号第1条25及び26号参照）。
- 13) 当該法改正は、法タイトル、第1条1項、第2a条4項及び5項、第2c条、第2e条、第2f条、第2g条、第2h条2項及び3項、第3条3項、第5条、第6条3項1文、第9条、第10c条1項2文、第10e条2項1文、第10f条3項、第10g条、第3a章見出し、第12a条、第12c条、1文、第12d条1及び2項、第14a条、第15条、第15a条、第4a章、第4b章、並びに第15g条2-4項に関するものである。第1d章に関する改正は、その後新たに制定されたため、含まれていない（2019年5月7日法改正第547号第3条8号参照）。
- 14) 当該法は、2018年6月9日に官報に掲載された。
- 15) 当該法改正は、第1条2項、第1a条、第2g条1項3文、第2g条3項1文、第2g条5項1及び2文、第2g条8項1文、第1d章、第5条5項、第6条、並びに第10条2項に関するものである。第5条1項に関する改正は、2020年8月1日より施行されるため、含まれていない（2019年5月7日法改正第547号第10条4項参照）。

3. 改正に伴う変更点の整理

（1）変更点

2003年のガイダンス法成立から2020年に至るデンマークのガイダンス制度の変容を整理したJensen（2020）によれば、2019年の法改正に伴う主だった変更点として、簡潔には以下の7点が指摘される；

主な変更

- ・法律名が「25歳未満の若者に対するコムーネ支援に関する法律」に変更された。
- ・若者教育ガイダンスセンターは法律の中から削除され、コムーネへと置き換えられた。コムーネは、ジョブセンターがこれまで担ってきた若者に関する業務と若者教育ガイダンスセンターのこれまでの業

務を統合した新たなユースセンター (KUI) を設立することとなった。

- ・教育、職業、キャリアガイダンスはこれ以降も提供されるが、以前とは異なる組織的枠組みにおいて、養成課程を受けたガイダンス人材によって提供されることとなった。
- ・コムーネは依然としていかなるセクターの利害からも独立して、専門的なガイダンスを提供する。
- ・ガイダンスに関する知識センターとしての当該省（子ども・文部省）の役割は消滅した。
- ・国家ダイアログフォーラムが閉鎖された。
- ・ガイダンスシステムの一貫性に関する規定が削除された。

出典：Jensen 2020, p.121 より筆者訳出。() 内は筆者が捕捉した。

上記を参照しつつ本稿では特に、以下の点について詳述する。

①「UU」の「コムーネ議会」への置き換えと KUI の設置

第一に「UU」という表現が一部の修正漏れを除き、「コムーネ議会」へと置き換えられた点である。また、ガイダンスが「UU」という名称において実施されることを規定した条項（2017 年ガイダンス法第 9 条）も削除された。2017 年政策合意において、ガイダンス提供の権限が各コムーネに一任されたことにより、UU の創設・保持・閉鎖は各コムーネに委ねられるとされたが、法律上において UU という概念が消失したことによって、UU は閉鎖されることが一般的となると想定されよう。そして、2019 年 KUI 法では KUI に関する事項を規定した第 1b 章が追加され、第 2j 条において KUI の目的やこれが担う役割が規定された。同条 5 項を参照すると、Jensen (2020) が述べる通り、従来 UU が行ってきた業務 (1)、2)、9)) と、ジョブセンターが若者を対象として担ってきた業務 (10)) が KUI という組織に一括して担わされていることが確認できる。これに加えて、KUI 設置に伴い新たに導入された点として、以下に示す「8) 準備基礎教育を目的とする対象集団評価」の実施と、「12) 若者が必要とする場合のコンタクトパーソン制度の確立」といった役割が指摘できる。

②準備基礎教育に係る対象準備評価の実施

「準備基礎教育 (Forberedende Grunduddannelse: FGU)」(以下、「FGU」と表記) とは、2017 年政策合意において KUI の設立とともに提言された新たな教育機会である。それまで、デンマークでは通常のエデュケーションから脱落した若者を対象とする各種のエデュケーション機会が設けられ多様化していたことで、若者がこれらの中から自己に適した機会に円滑にたどり着くことが困難な状況に陥り、それらのエデュケーションからの脱落や再選択といった滞留状態が生じていることが当該文書において問題視された。したがって、彼・彼女らがより効率的に教育や職業への足掛かりを持つよう準備させることを目的として、従来の機会を「一般基礎教育 (Almen grunduddannelse: AGU)」「生産基礎教育 (Produktions grunduddannelse: PGU)」「職業基礎教育 (Erhvervsgrunduddannelse: EGU)」の 3 エデュケーションに統合した FGU の新設が提言されたのである (Regeringen, 2017)。2019 年 KUI 法では、若者が FGU への参加要件を満たしているかを判断する「対象集団評価 (målgruppevurdering)」の役割が KUI に課されることとされ、評価対象や評価基準に関する規定がなされている (第 2k 条)。

③コンタクトパーソンの配置

また、2019 年 KUI 法第 2l 条で規定された「コンタクトパーソン (Kontaktperson)」とは、「若者が個人的及び社会的な理由により、コムーネ内の複数の部署からの支援を必要とする」と評価された場合に当該若者に配置される支援人材であり、「若者が教育または雇用下に留まるように監督し、支援すること」を主な役割とする (第 2l 条 1 項)。同条では当該人材の資格要件、配置の開始・終了時期に関する規定がなされた。なお、新旧法第 5 条を対照した際、2017 年ガイダンス法ではコンタクトパーソンに相当する枠組みとして「メンター制度 (menterordning)」の確立に関する規定がなされていたが、2019 年 KUI 法においてメンター制度に関する規定は削除されていた。このことから、両者の詳細な比較検討を要するものの、およそこれの代替制度としてコンタクトパーソン制度が導入されたとみることができよう。

④高等教育への移行に係るガイダンス (Studievalg) に関する条項の削除

続いて、改正に伴い削除された点を見ると、「第 3 章 高等教育・職業の選択に関するガイダンス」

の削除がある。2004年のガイダンス法制定より、若者の青年期教育から高等教育への移行に係るガイダンスの提供は、全国7か所に設置された「地域ガイダンスセンター(Studievalg)」(以下、「Studievalg」と表記)が担っており、UUとStudievalgの両機関に関する規定が同一法において定められていた。しかしならJensen(2020)によれば、Studievalgは2011年に所管を文部省から高等教育・研究省に移し、2018年にはガイダンス法内のStudievalgに関する規定が取り出され、独立法として成立するに至った⁹。

⑤ガイダンス制度の一貫性の喪失

また④に加えて、ガイダンスの質保証や研究・開発事業を担う「国家教育・職業ガイダンスセンター」に関する規定(2017年ガイダンス法第15条1項)も2019年KUI法において削除されている。教育分野におけるガイダンスの所管省がこども・教育省と高等教育・研究省の二つに分かれ、共通の質保証システムが失われた、といった意味合いにおいて、Jensen(2020)に指摘されるように、当該国のガイダンス制度より「一貫性」が失われたとみることができる。

⑥職業教育・訓練課程への誘導の強化

なお、さらに注目すべき箇所として、ガイダンスの目的に生徒の教育制度・労働市場に関する要件の現実的理解の促進が追加された点(2019年KUI法第1条2項)、コムーネに対し、生徒の職業教育・訓練課程への入学申請率向上に向けた措置を講ずる義務が課された点(2019年KUI法第1a条2項)、生徒の教育準備評価に関して、「実践的能力(praksisfaglige kompetencer)」の評価が加えられた点(第2g条1及び2項)がある。当該国では2014年に職業教育・訓練課程の充実と当該課程への進学率向上に向けた教育政策が展開され(Regeringen, 2014)、2017年政策合意においても若者の職業教育・訓練課程の選択促進に向けた方策が提言されている(Regeringen, 2017)。したがって、上記3点の改正は、この傾向を反映したものとして捉えることができよう。

(2) 今後の研究課題

以上を踏まえた今後の研究上の課題として、以下を指摘する。

①各コムーネにおけるKUIの運用実態の検討

第一に、コムーネ間で異なると推定されるKUIの運用実態の解明である。本稿「1.」において言及した通り、KUIの組織・運用方法は各コムーネに依存することとなった。したがって、本制度を適切に分析・検討するには、本稿で試みたような制度の共通の枠組みの分析・検討に加えて、例えば青木／谷(2020)が行ったような、各実践事例の詳細な分析・検討が要される。Jensen(2020)は当該改革によって、コムーネ間でガイダンスの提供量や質にばらつきが生じうることを懸念事項の一つとして指摘したが、これも踏まえつつ、各コムーネにおいてどのようにKUIが組織・運用されているか、また、コムーネ間でどのような差異が生じているか、比較検討することを今後の課題としたい。

②ガイダンスカウンセラーの役割の変容の解明

また、2019年改革を含む当該制度のこれまでのトップダウン式の変更によって、実際にガイダンスの提供を担ってきた「ガイダンスカウンセラー(Vejleder)」の役割にどのような変容が生じているかを明らかにする必要がある。ガイダンスカウンセラーの役割をめぐっては、2014年以降特に限定傾向にあることに対し、疑義が呈される様子も確認される(Jensen, 2020; Thomsen, 2019)。特にUUがKUIへと変えられたことにより、雇用・社会支援の分野とより接近する(あるいは、融合する)中で、ガイダンスカウンセラーは如何なる役割を課されているのか、例えば、コンタクトパーソン制度や対象集団評価に係る新たな役割はガイダンスカウンセラーの役割とされるのか、といった点について、今後の検討課題としたい。

【註】(※著者による註釈)

1. 当該法律は、以下より閲覧可能である：

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/825> (2022年3月31日閲覧確認)。

2. 2017年10月13日時点における左翼党 (Venstre)・自由同盟 (Liberal Alliance)・保守党 (Det Konservative Folkeparti) からなる政権、及び国民党 (Dansk Folkeparti)、社会民主党 (Socialdemokratiet)、社会主義人民党 (Socialistisk Folkeparti)、急進左翼党 (Radikale Venstre)、政党オルタナティブ (Alternativet)、赤緑連合 (Enhedslisten) との間での合意である。
3. “Kommunal Ungeindsats” を直訳すると「コムーネ若者措置 (努力、取組み)」となるが、英語で “the municipal youth unit” と訳されることが一般的であり、また青木／谷 (2020) において直訳はされていないものの、既存の若者支援施策を統合したものとして紹介されていることを踏まえて、本稿では「コムーネ若者支援機構」と和訳した。
4. その他、デンマークのガイダンスに関する我が国の先行研究としては、以下を参照されたい：青木真理 (2017) 「若者の進路選択の支援」谷雅泰／青木真理／『転換期と向き合うデンマークの教育』ひとなる書房、pp.153-177.／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ー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巻第1号、pp.96-106.／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ー教育省でのインタビュー調査を中心に」『福島大学総合教育研究センター紀要』第7号、pp.67-74.／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ー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号、pp.39-46.
5. 2017年ガイダンス法に関しては、拙著 (吉川実希「デンマーク・ガイダンス法 (2017年9月28日法律第1097号) 全訳」『筑波大学キャリア教育学研究』3巻、印刷中) において全訳を記したため、本稿では主にはこれを引用する形で2019年KUI法との対照作業に用いた。なお、2017年ガイダンス法は、以下より閲覧可能である：<https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2017/1097> (2022年3月31日閲覧確認)。
6. 2017年ガイダンス法原文の「第5章発効に関する条項」及び注釈は拙訳「デンマーク・ガイダンス法 (2017年9月28日法律第1097号) 全訳」を参照されたい。
7. 「UU」という文言と削除に関する例外。当該箇所以外で「UU」が用いられた箇所は、原文の注釈において修正漏れであることが指摘されているが、当該箇所は、これ以降の小規模な改正 (2019年12月27日法改正第1561号第6条：第15d条2項に4文「若者のギムナジウム教育の中断と職業教育・訓練への入学に関する情報についても、当該機関が出口税の発動に関する書類を作成する目的において、同意なく開示することができる。」の追加、2020年3月24日法改正第263号第2条：第2d条2項「3) 若者がギムナジウム教育に関する法律に基づき入学申請を行う教育機関は、9、10学年における教育準備評価に関する情報について、同意なく開示することができる。」の追加) においても修正されずに残されており、現時点でこれが修正漏れか否かは判断しかねる。
8. 本法第8条は2008年6月17日法改正第544号第1条5号において、本法第7条は2010年6月14日法改正第641号第1条14号において、それぞれ削除されているが、2017年ガイダンス法と2019年KUI法の両原文において“(Ophævet)” (削除) と記載されているため、本稿においてもそのまま訳した。なお、本法第3b章も同様に表記されていたため法改正過程を遡ったが、削除された明確な時期を特定するには至らなかった。
9. 「Studievalg Danmark に関する法律 (Lov om Studievalg Danmark)」(2018年4月25日法律第311号)。

【文献一覽】

- 青木真理／谷雅泰 (2020) 「デンマークの若者支援の新しい制度ーKUI についてー」『福島大学人間発達文化学類附属学校臨床支援センター紀要』2巻, pp.45-54.

- Jensen, S. (2020). Guidance in the Danish Educational Sector – The Development of the System Since 2000-, In Haug, E.H., Holley, T. Kettunen, J. and Thomsen, R. (Eds.). *Career and career Guidance in the Nordic Countries.*, BRILL SENSE: Boston, pp.109-126.
- Regeringen. (2014). *Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*.
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/erhverv/pdf19/190220-aftale-om-bedre-og-mere-attraktive-erhvervsuddannelser.pdf> (2022 年 3 月 31 日閲覧確認)
- Regeringen. (2017). *Aftale om bedre veje til uddannelse og job*.
<https://www.regeringen.dk/media/4282/171013-aftale-om-bedre-veje-til-uddannelse-og-job-justeret.pdf> (2022 年 3 月 31 日閲覧確認)
- Thomsen, R. (2019). Hvad kan vejledningen, som ingen andre kan? Vejledningens dna i en ny virkelighed, in *Vejlederforum.*, nr. 3, Shultz.

〔図書紹介〕

『現場で使えるキャリア理論とモデル 実践アイデア [選択章訳]』

ナンシー・アーサー ロベルタ・ノート メアリー・マクマホン 編集
NPO 法人日本キャリア・カウンセリング研究会 監修
水野修次郎 新目真紀 野田百合子 監訳
金子書房 2021 ￥4,000 (税別)

松尾智晶 (人間総合科学研究科学学校教育学専攻・5年)

本書は、2019年にカナダで出版された”*Career Theories and Models at Work*”を原著とし、その43章のうち、我が国のキャリア開発支援に資する28章を選定し「選択章訳」として発行されたものである。本書を監修するNPO法人日本キャリア・カウンセリング研究会(JCC)が日本独特の雇用制度、文化を勘案して原著出版社と話し合い、28章が選定されている。本書が想定する読者層は、巻頭で述べられているように『キャリア開発を支援する人やキャリアカウンセラーの方々』(p. ii)である。社会のありようや環境変化、技術革新にともなう生き方・働き方の変化は21世紀に入って加速しており、2020年にはCOVID-19の世界的流行など、激しく変化する社会を私たちは目の当たりにしている。世界中が未曾有の変化に見舞われている今、社会で生き抜くための視座をもち方法論を知ることが肝要であり、そのために有効な最新のキャリア理論やアプローチとその実践例を紹介しているのが本書である。これは、キャリア教育やキャリアカウンセリング等の実践に新しい理論を応用したい方、最新の研究成果を挙げている研究者とその研究内容・原著論文を参照したい方、有名なキャリア理論の現代的展開を知りたいと考える方、理論と実践のつながりに関心を寄せる方に推奨する一冊である。本書の原著が出版されたのは、2011年に3名の編集者のうちの1人であるロベルタ・ノート博士が『エンプロイメント・カウンセリング・ジャーナル学会誌』に寄稿した「理論について思うこと」という一文が発端であった。その後、世界中の研究者たちが現代理論とモデルを要約した記事や研究成果を様々な場で発表し、それらに好意的な反応があったことから、学びと実践へのヒントとして共有される動きにつながる。その動きの蓄積をとりまとめられたのが本書であり、世界中で発表・公開され蓄積されてきた研究成果の中でも様々な国で知られている理論とそうでないローカルな理論が存在する事実に着目された結果、4大陸9ヶ国の著者の論文が紹介されている。

本書に掲載されている、最新のキャリア理論とはどのようなものであろうか。監訳者である水野は、巻末の『解説』(pp.331-335)においてそれらを6つのテーマとして提示している。具体的には、①想像的で革新的な理論、②社会システム論の導入、③古典的な理論を現代的に展開する：ホランド、スーパー、シュロスバーグなどの現代的展開、④新しい理論の展開、⑤多様性への対応、⑥ポジティブ心理学の応用：希望を意思決定やキャリア選択に応用する理論、である。順に概要を紹介したい。まず、①想像的で革新的な理論、では詩の創作やメタファーを用いたキャリアカウンセリング、自分の物語を作文したり考えや感情を表現するトレーニングをしたりすることを通じてキャリアの学習およびキャリア形成を促進する実践と、その実践の基盤としてのエビデンスに関する研究が紹介されている。日本のキャリアカウンセリングは創造的な実施が不足していると指摘されており、これらの実例を実践につなげることで、その不足を補う可能性が感じられる。②社会システム論の導入、では個人が所属する組織、地域、文化の影響に着目したキャリアカウンセリング理論が紹介される。たとえば、私たちのキャリアが生活の背景として存在する文化や地域性、家庭のありように影響を受けることに

着目し、それら周囲の環境を生態環境としてそこで生きる人間と環境の影響が適合するように統合するカウンセリング理論である、エコロジカルキャリアカウンセリングが第 25 章で紹介されている。さらに、エリクソンのライフサイクル理論等、従来の心理社会的発達理論が歴史的な事件や社会の出来事がキャリアに与える影響を視野に入れなかった点を克服すべく、個人が 3 つの社会経路〔家、教育、キャリア〕と調整しながらライフコースを形成しその変化は年齢を重ねても発達し続けると提唱するライフコース理論が第 3 章で紹介されている。③古典的な理論を現代的に展開する：ホランド、スーパー、シュロスバーグなどの現代的展開、ではシュロスバーグの 4S 理論（転機理論）等の有名な理論の基盤となるエビデンスの集積が示され、その成果がより多様なクライアントの支援につながることや理論同士の併用の可能性が示唆されている。④新しい理論の展開、ではワーキング心理学、ナラティブカウンセリング、社会構成主義カウンセリング理論等が紹介され、それらを用いて変化し続けるクライアントの未来をカウンセラーとクライアントがともに構成するという特色が示されている。⑤多様性への対応、では社会正義（Social Justice）に基盤をもつキャリア開発理論が紹介され、子供、女性、特別なニーズをもつ方など社会的弱者と位置付けられる個人の、バランスよいキャリア開発の必要性和その進め方を理解し実践に活用できる内容が紹介されている。最後の⑥ポジティブ心理学の応用：希望を意思決定やキャリア選択に応用する理論、では身体の動きやメタファーを通じてクライアントを大切に扱い、是認している態度を示すことで、クライアントが教育やキャリアプランニングに希望を見出し、困難な状況における結果への関与を可能にするというホープ・アクション理論が紹介されている（第 18 章）。この理論はポジティブ心理学を応用しており、希望をもつことで個人が目標達成や課題達成、障害克服に取り組めることに着目し、キャリア開発に取り組むための有用な基盤を提供するというものである。

大学でキャリア教育を実践し、キャリアカウンセリング指導者でもある筆者が、特に関心を惹かれたのはテーマ③に関する章である。第 16 章ではホランドのキャリア選択理論があらためて詳細に解説され、有名な六角形の『RIASEC モデル』の各項目－現実的・研究的・芸術的・社会的・企業的・慣習的－に関する内容理解が深まった。さらに理論を実践にもちいたケースエピソードとその分析、章末の実践ポイントを参照することで、キャリアカウンセリングやキャリア形成支援の実践における留意点や有効な関わり方、解釈に関する新たな知見を得ることができた。この章と同様に、第 8 章ではこれも有名なナンシー・シュロスバーグの 4S モデル（転機理論）が解説され、4S 理論の構成要素である 4 つの S－Situation（状況）、Self（自己）、Support（支援・サポート）、Strategies（戦略）－のそれぞれの内容が複数の具体例によってわかりやすく示されている。4 つの S を用いたケースエピソードでは、文化的中立性のある（いかなる文化・社会背景・能力をもつ個人でも活用可能な）4S 理論を実践で活用すると、4 つの S を話し合うプロセスがロードマップとなり自ずと問題に対する対処計画が浮かび上がる。転機に際して自分の家庭と職業上の課題の両方に直面して八方ふさがりの状況に直面した個人が、現状を悲観し混乱している状態から 4S 理論に基づく対話を通じて自分が今できることを整理し、行動を起こして転機の意味をネガティブなものからポジティブなものに転換する様子が描かれている。今、学校、企業、地域社会において困難に直面し、感情的になって行動ができなくなる個人は少なくない。このように実際の困難な事例に対して即参考になる内容を、豊富に紹介しているのが本書の特徴である。

最後に、読みやすさについて述べれば、各章が同じ形式で編成されているため、初見の新しい理論であっても理解しやすい。また、多様で広範囲な心理学領域にまたがる内容であるが、具体例が多く示されているため理論を実践に活用するイメージをもちやすい。さらに、章ごとに内容がまとまっているので興味関心のある章から読み始めてもかまわない。すべての章は 3 部構成に統一されており、パートⅠは理論・モデルの概要、パートⅡはその章の著者が理論・モデルの応用事例として示す具体的なケースエピソード、パートⅢは実践のポイントの要約や演習で用いることができる項目の提示、そして章末には参考文献と著者紹介が記載されている。

以上

執筆者一覧（本号掲載順・所属等は2022年3月現在）

芦沢	柚香	筑波大学大学院 人間総合科学研究群	教育学学位プログラム	博士後期課程	2年
藤田	駿介	筑波大学大学院 人間総合科学研究群	教育学学位プログラム	博士後期課程	2年
出原	幹大	筑波大学大学院 人間総合科学研究群	教育学学位プログラム	博士前期課程	1年
川端	航平	筑波大学大学院 人間総合科学研究群	教育学学位プログラム	博士前期課程	1年
才鷹	武也	筑波大学大学院 人間総合科学研究群	教育学学位プログラム	博士前期課程	1年
竹内	千晴	筑波大学 人間学群	教育学類	3年	
安里	ゆかし	筑波大学大学院 人間総合科学研究群	教育学学位プログラム	博士前期課程	2年
吉川	実希	筑波大学大学院 人間総合科学研究群	教育学学位プログラム	博士後期課程	2年
松尾	智晶	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	5年

筑波大学 キャリア教育学研究 第4号

University of Tsukuba Journal for the Study of Career Education, Vol. 4

2022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

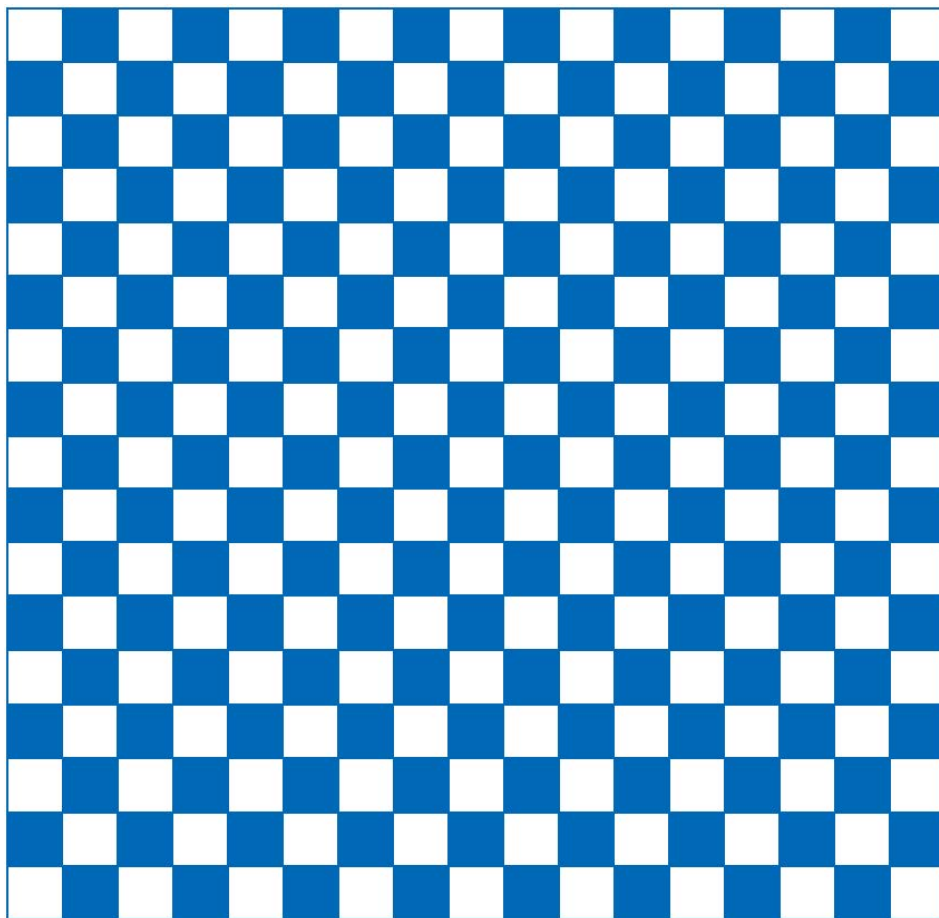
代表 藤田晃之（筑波大学 人間系 教育学域 教授）

〒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

<http://www.human.tsukuba.ac.jp/~tfujita/journal.html>

University of Tsukuba Journal for the Study of Career Education, Vol. 4



March 2022