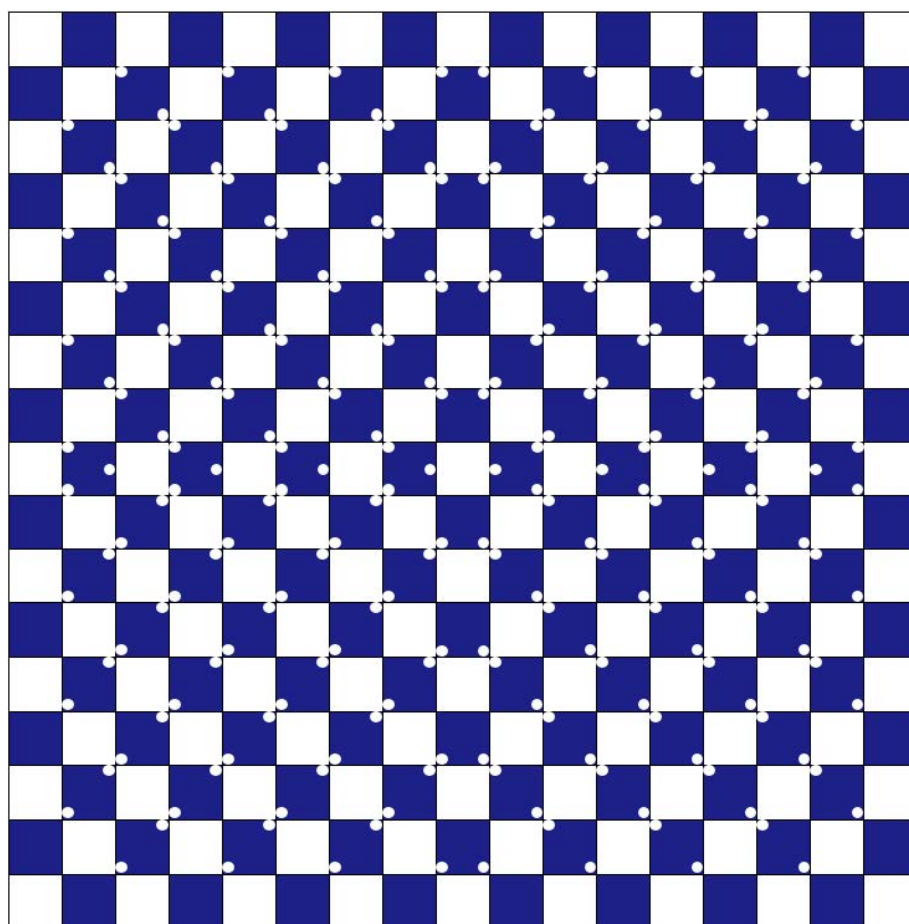


筑波大学

キャリア教育学研究

第5号



筑波大学キャリア教育学会

2023年3月

目次

論文

藤田 駿介	キャリア教育の「要」としての特別活動の役割に関する一考察----- —「職業・家庭科」第6群からみた職場体験活動の事前・事後指導 の可能性—	1
-------	--	---

研究ノート

安里 ゆかし	キャリアにおける自律の再検討----- —個人の自律を支える内的・外的条件の視点から—	13
小見 まいこ	プロジェクト学習を通じた高校生のキャリア形成プロセス----- —TEM 分析を通して—	24
Kawtar Maya	Navigating Unique Challenges----- —An Exploration of Japan's Career Education Philosophy, Trends and Challenges in Light of the Concept of Student's Agency Within the OECD Learning Compass—	37
芋高 舞	英語科教育の今日的意義を踏まえたキャリア教育の在り方----- —1962 年の「外国語教育の四目的」に焦点を当てて—	43

修士論文概要

出原 幹大	ヤングケアラーに対するキャリア形成支援の理論的研究----- —E.F.キティの＜透明な自己＞を視座にして—	50
川端 康平	個人の自由と環境倫理の両立を志向するキャリア形成支援理論の構 築----- —ポジショナリティから析出された集団的責任を基盤として—	54
才鷹 武也	日本型雇用制度の特質からみたキャリア教育の課題 ----- —「4 領域 12 能力」から「基礎的・汎用的能力」への推移に着目し て—	59

資料

峯 啓太郎	韓国における進路進学相談教師制度の導入----- —職務、選抜基準、研修内容を中心に—	65
-------	--	----

その他（実践報告）

大森 順子	事業所によるキャリア教育についての実践報告----- —A 社でのキャリア教育の実践—	74
-------	--	----

図書紹介

松尾 智晶	『進路格差 〈つまずく生徒〉の困難と支援に向き合う』----- 朝比奈なを 著 朝日新聞出版、2022 年、¥935（税込）	80
-------	--	----

University of Tsukuba
Journal for the Study of Career Education
Vol. 5

Contents

An Article

Shunsuke FUJITA

A Study on the Role of Extracurricular Activities as the "Keystone" of Career Education:
The Possibility of Pre- and Post-guidance for the Work Experience Program from the
Viewpoint of the 6th Group in "Vocational Studies and Homemaking Education"

Research Notes

Yukashi ASATO

Reexamination of a Concept of Autonomy in Career: A Perspective of Internal and
External Conditions of Autonomy

Maiko KOMI

Career Development Process of High School Students through Project Learning:
Through TEM Analysis

Maya KAWTAR

Navigating Unique Challenges: An Exploration of Japan's Career Education
Philosophy, Trends and Challenges in Light of the Concept of Student's Agency Within
the OECD Learning Compass

Mai IMOTAKA

Career Education Based on the Contemporary Significance of English Language
Education: Focusing on "The Four Objectives of Foreign Language Education", 1962

Other Endeavors

Master's Thesis Summaries

A Research Material

A Practice Report

A Book Review

March 2023

[論文]

キャリア教育の「要」としての特別活動の役割に関する一考察

—「職業・家庭科」第 6 群からみた職場体験活動の事前・事後指導の可能性—

藤田駿介（教育学学位プログラム博士後期課程・3 年）

1. 問題の所在と本稿の目的

キャリア教育の実施に際して、特別活動はその“要”として位置づけられている。固有の教科領域を持たず教科横断的な実施が目指されるキャリア教育において、特別活動に期待される役割は、後述するような現行学習指導要領における記述から見ても大きい。

キャリア教育については様々な実施内容が存在する中で、特に中学校における職場体験活動は、実施開始からの経過年数や実施率という面からみた定着の程度からみればその中核をなすものであるといえよう。その実施は 2005 年における「キャリア・スタート・ウィーク」を発端として、2010 年代には公立中学校における実施率が 98%を超えるような、いわば必須行事ともいえる状況にある。ただし、近年の状況には留意しておきたい。「令和 3 年度職場体験・インターンシップ実施状況等結果」によれば、新型コロナウイルスの影響により、その実施率が大幅に低下したことが明らかになっている。新型コロナウイルスの終息ムードを受けたこれ以降の実施状況に注視し、これ以降、実施率が回復するか否かを確認していく必要はあるが、これまでの実績に加え、文部科学省も日本商工会議所に対し、「現下の状況を踏まえた職場体験活動・就業体験活動の受入れについて」を発し、産業界の協力も含めてその実施の回復に努めており、その役割は今後も重要視されることが推察される。

こうした新型コロナウイルスによる実施率の低下も一つの課題であるが、新型コロナウイルス流行以前の高い実施率を持った状況下において、特に職場体験活動に際した事前・事後指導は大きな課題であり、それが解決に向かっていたとは言い難い。この状況は、『キャリア教育に関する総合的研究第二次報告書』における職場体験活動に関する今後の方向性として指摘される記述にあらわれている。三点指摘される課題に共通するのは事前・事後指導の充実という観点であるが、特に一点目においては、その内容に関わる指摘となっている。以下、引用である。

一つ目は、多様な観点での事前指導・事後指導を行う必要性である。実社会との接点となる体験の性質上、ややもするとマナー指導（礼儀作法や挨拶の方法、電話の掛け方の指導等）に傾斜した事前指導・事後指導になりやすい。しかし、日々の学校生活の過ごし方や授業で学んだ事柄と「働くこと」の接点を見いだするような（原文ママ）事前指導・事後指導によって、職場体験活動の効果や有意義さは更に高まるであろう。例えば、事後指導場面での使用が約 1 割にとどまっている「キャリア・パスポート」を積極的に活用するなどして、生徒自身の気づきや成長を学校生活の文脈に結び付けて捉え直すような事後指導が必要である。

（国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター（2021）p.74）

このように、日々の授業において学んだ内容を活用することが事前・事後指導の課題として指摘されている。さらには、「充実した事前指導・事後指導を伴う職場体験活動の重要性が前回の『第二次報告書』（平成 25 年）でも指摘されている。」とあるように数年に渡り同様の課題が存続していることもうかがえる。教科横断的な実施が求められるキャリア教育において、その“要”として機能することが求められている特別活動は、こうした課題へ対応する手段なる可能性を有しているといえる。

特別活動においてキャリア教育を実施することの必要性は、先行研究の蓄積にもあらわれている。それらを概観すれば、学習指導要領改訂に際したキャリア教育の取扱いに関する研究¹や、その実施場面としてのキャリア・パスポートの活用に関する研究²など、その在り方について複数の研究が蓄積されている。その中でも、ここまで中心的に論じてきた職場体験活動における事前・事後指導に関しては、松本・丸山（2013）によって事例分析が実施されているが、前学習指導要領下におけるものであることに加え、教科横断的な視点は欠如している。現行学習指導要領に基づきながら中学校のキャリア教育の中核ともいえる職場体験活動をより充実したものとするためには、事前・事後指導の在り方に関して、キャリア教育の“要”としての特別活動との関係から論じることが不可欠である。

そこで、本稿はこれらの状況に鑑み、中学校での特別活動における事前・事後指導を含んだ職場体験活動の活用可能性を探ることを目的とする。そのために、①特別活動と職場体験活動の関わりを整理した上で、②「職業・家庭科」第6群と特別活動の関係を明らかにし、③それを踏まえたうえでの、現行の学習指導要領における特別活動における職場体験活動に際した事前・事後指導の実施可能性と課題を明らかにする。以上の研究課題番号は、①が本稿「2.」、②が同「3.」、③が同「4.」に対応する。

2. 特別活動と職場体験活動の関係性

（1）特別活動における目標とキャリア教育の関わり

まずは、学習指導要領上においてキャリア教育がどのように取り扱われているのかを確認しておきたい。現行中学校学習指導要領への改訂に際しては、キャリア教育に関わる記述が明確になったといえる。一つは、総則におけるキャリア教育に関する記述である。

第1章 総則 第4節 生徒の発達の支援 1 生徒の発達を支える指導の充実

（3）生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としてつづつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。その中で、生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。

このように、「キャリア教育の充実」の方向性が明確に打ち出されるとともに、「特別活動を要」とした教科横断的な実施が求められたのである。職場体験活動の事前・事後指導においても、こうした日々の学習をつなぐ必要性が求められていることは、先にも確認した通りである。

次に、この「要」としての特別活動、特に学級活動における記述に着目すれば、以下の通りである。

2 内容（3）一人一人のキャリア形成と自己実現

ア 現在や将来に希望や目標をもって生きる意欲や態度の形成

学級や学校での生活づくりに主体的に関わり、自己を生かそうとするとともに、希望や目標をもち、その実現に向けて日常生活をよりよくしようとする。

イ 社会参画意識の醸成や働くことの意義の理解

清掃などの当番活動や係活動等の自己の役割を自覚して協働することの意義を理解し、社会の一員として役割を果たすために必要となることについて主体的に考えて行動すること。

ウ 主体的な学習態度の形成と学校図書館等の活用

学ぶことの意義や現在及び将来の学習と自己実現とのつながりを考えたり自主的に学習する場としての学校図書館等を活用したりしながら学習の見通しを立て、振り返ること。

3 内容の取扱い

（2）2の（3）の指導に当たっては、学校、家庭及び地域における学習や生活の見通しを立て、学んだことを振り返りながら、新たな学習や生活への意欲につなげたり、将来の生き方を考えたりする活動を行うこと。その際、生徒が活動を記録し蓄積する教材等を活用すること。

このように（3）一人一人のキャリア形成と自己実現を目指すとともに、小学校及び高等学校学習指導要領においても同様の項目を設定し、そこでの活動を記録することで、キャリア教育の視点からの小・中・高等学校のつながりが明確になるようにしている。

(2) 職場体験活動に際した事前・事後指導の実態

ここで、本稿が焦点を当てる職場体験活動の事前・事後指導の状況について整理する。「中学校職場体験ガイド」によれば、職場体験活動の事前・事後指導として想定されるのは、以下の事項である。

表1「職場体験活動の事前・事後指導の充実」

	事前指導の流れ	生徒の活動	
事前学習	1 年次からの進路学習	○進路学習全体にかかわる内容の学習 ○進路意識の向上／○自他の理解／○適性の理解 ○働くことの意義／○職業情報の収集と理解／○将来の設計	各教科・道徳・特別活動・総合的な学習の時間との連携
	ねらいや課題の確認	○職場体験のねらいの理解、自分の課題発見 ○「職場体験で何を学ぶのか?」「体験先での自分の課題は?」／○「あなたは体験先で何を学びたいのか?」……。／○職場体験のねらいや自分の課題を十分に理解させる	
	課題解決に向けての調査内容の検討	○職場体験での調査内容の検討 ○質問事項／○取材内容、方法／○資料収集／○活動日誌のまとめ方／○職場体験や働くことへの保護者の意見	
	事後の学習の理解	○事後学習の内容を理解しておく ○評価の方法／○まとめ方／○発表会等	
事前指導	体験内容等についての確認	○体験の内容に関すること ○体験時間（開始・終了）／○仕事の内容／○持ち物／○交通手段／○服装／○昼食／○諸経費／○写真撮影の許可等	
	安全・緊急対応の確認	○安全等に関すること ○欠席、遅刻、早退等の連絡の仕方／○緊急時の対応／○保険／○保菌衛生検査等の実施等	
	社会性やルールに関する指導	○礼儀やマナーに関すること ○あいさつ／○言葉づかい／○声の出し方／○連絡の仕方（電話のかけ方、訪問の仕方等）／○手紙（礼状等）の書き方等	

	事後指導の流れ	生徒の活動
職場体験 終了直後	職場体験記録のまとめ （ポートフォリオのまとめ）	○職場体験記録をまとめる。 ○職場体験日誌、記録、ノート、しおり等／○職場体験を全体の感想／○職場体験の自己評価・相互評価／○先生からの評価／○保護者からの評価／○体験先からの評価
	礼状作成 （学校、生徒、保護者）	○生徒から体験先への礼状の作成
	報告書作成	○報告書の作成
事後訪問	報告書等を持参しての事後訪問	○報告書、礼状（学校、生徒、保護者）等を持参しての事後訪問 ○職場体験の再評価
職場体験 発表会に 向けて	発表資料の作成	○発表資料の作成 ○新聞づくり／○ポスターづくり／○コンピュータを活用したプレゼンテーション
	職場体験発表会	○職場体験の内容の発表 ○生徒間での体験の共有化
職場体験 を終えて	職場体験の総括	○職場体験全体を終えてのまとめ （事前・体験・事後を終えて） ○次年度に向けての課題設定

	職場体験・事後指導の展開例	体験先・保護者・地域との活動
事後指導 の深まり	○学習意欲の向上 ○学びへの動機づけの向上 ○授業や学習活動への主体的な取組 ○職場体験での成果を生かした学びの広がり 【各教科・道徳・特別活動・総合的な学習の時間での活用事例】 ●各教科 ○導入での職場体験感想、エピソード等の活用 ○学習の意義を探るための体験先の方の感想、評価・話等の紹介 ○学びへの動機づけを高めるための職場体験エピソード等の活用 ●道徳 ○補助資料としての職場体験エピソード等の紹介 ○職場体験感想文等の教材化 ●特別活動（進路学習） ○職業調べでの職場体験報告書の活用 ○1 学年進路学習での資料としての活用 ○3 学年進路学習での進路情報資料としての活用 ○（「適性と進路」「卒業後の学ぶ道」「将来のデザイン」「進路選択」等） ○上級学校訪問等での職場体験の経験の活用 ○社会人講師として体験先の方の講演等 ●総合的な学習の時間 ○体験学習、福祉、環境等との連携 ○進路選択へのヒント ○生徒の新たな側面の発見 ○職場体験の感想、データの活用 ○体験先の方の生徒評価の活用 ○三者面談の資料として活用等	○子どもの地域行事等への積極的な参加 ○子どものボランティア、福祉、奉仕活動等への積極的な参加 ○子どもの地域でのコミュニティの広がり ○体験先の方の社会人講師としての活用 ○子ども理解のための職場体験資料の活用 ○保護者の職場への訪問 ○家庭でのお手伝い ○三者面談等における活動の評価 ○子どもの新たな側面の評価

出典：文部科学省（2005）pp.20-23

ここで着目すべきは、事前指導として取り扱われる内容についてである。表 1 において示される「事前学習」としての「ねらいや課題の確認」や「課題解決に向けての調査内容の検討」や、職場体験学習直前における「事前指導」としての「安全・緊急対応の確認」や「社会性やルールに関する指導」等のみならず、「1 年次からの進路学習」もその中に位置づけられている点である。「各教科・道徳・特別活動・総合的な学習の時間との連携」によって実施されることも示されるように、教育活動全体を通じたキャリア教育の一環としての、職場体験活動に際した事前指導の位置づけが見て取れる。こうした観点は、事後指導にも同様に求められており、その深化を図るうえで各教科の連携が求められている。一方で、いかなる教科で、あるいはいかなる単元でそれらを取り扱うのかについては具体性を有しておらず、各学校・各教員の裁量によって実施されることとなる。

また、次の表は、職場体験活動に際した事前・事後指導にかかる時間について整理したものである³。新型コロナウイルスによる影響を受ける以前の資料である平成 26-29 年度版の「職場体験・インターンシップ実施状況等結果」を参照し、実施率が新型コロナウイルスの影響から回復して以降の状況に対して示唆を試みるものとする⁴。

表 2 「職場体験の事前指導にかかる時間について」

学年	年度	指導時間					
		0 時間	1-5 時間	6-10 時間	11-15 時間	16-20 時間	21 時間以上
主たる学年	平成 26	0.1%	26.6%	48.1%	16.9%	6.4%	1.8%
	27	0.4%	23.7%	48.9%	19.0%	6.1%	1.9%
	28	3.3%	23.6%	46.1%	19.3%	5.6%	2.1%
	29	2.2%	23.3%	47.0%	19.8%	5.7%	1.9%
その他学年	平成 26	46.2%	30.2%	17.3%	4.3%	13%	0.7%
	27	3.1%	50.5%	36.1%	7.7%	2.0%	0.6%
	28	3.4%	47.1%	38.6%	7.3%	2.6%	1.1%
	29	4.9%	50.4%	33.4%	8.6%	1.7%	0.9%

出典：国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター
(2015) p.5、(2017)、p.4 (2018) p.4、(2019) p.4

表 3 「職場体験の事後指導にかかる時間について」

学年	年度	指導時間					
		0 時間	1-5 時間	6-10 時間	11-15 時間	16-20 時間	21 時間以上
主たる学年	平成 26	0.3%	59.5%	32.7%	5.3%	1.7%	0.4%
	27	0.6%	57.8%	33.3%	6.5%	1.4%	0.4%
	28	2.4%	56.0%	34.0%	5.7%	1.6%	0.4%
	29	2.5%	56.3%	33.5%	5.8%	1.5%	0.4%
その他学年	平成 26	48.4%	34.4%	13.1%	2.9%	0.8%	0.4%
	27	4.4%	63.2%	25.4%	5.2%	1.3%	0.6%
	28	5.3%	62.5%	25.4%	5.4%	1.1%	0.2%
	29	6.8%	63.8%	23.0%	4.2%	1.7%	0.5%

出典：国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター
(2015) p.5、(2017)、p.4 (2018) p.4、(2019) p.4

経年比較でみれば、「主たる学年」における事前・事後指導の実施時間は、平成 26 年度と平成 27 年度を境として「その他学年」で「0 時間」とする学校が大幅に減少し、「1-5 時間」及び「6-10 時間」の実施割合が上昇している。それ以降は、実施時間の分布がおおよそ固定化されており、年度ごとの事前・事後指導の時間数としての実施状況の改善を指摘することはできない。しかしながら、「主たる学年」のみではなく「その他の学年」において事前・事後指導が実施されているとの回答は、例えば職場体験活動が中学校第 2 学年において実施される場合、同第 1・3 学年を含めた中学校全体の学習活動に関連付けがなされていることを指摘できる。

こうした状況は、「中学校職場体験ガイド」の記載に基づいて示した表 1 において、「1 年次からの進路学習」として示される「事前学習」や、「事後学習の深まり」として位置づけられる教科等での職場体験活動での経験の活用が、実際に各学校で実施されていることのあらわれとして捉えることができよう。ただしその指導時間として、単純に多くの時間を確保すれば良いわけではないものの、学年を問わず 11 時間以上の指導時間を確保している学校も一定数あることから、その拡充の余地が存在するともいえる。あるいは、それらの内容を職場体験活動と関連づいているものであるとみなすか否かの判断の差によっても、すでに実施している内容が今後事前・事後指導として位置づけられる可能性もあるだろう。

3. キャリア教育の観点からみた「職業・家庭科」第 6 群の意義

(1) 「職業・家庭科」第 6 群と特別活動の関係⁵

本稿では、戦後における職業指導をキャリア教育前史と捉える。これを踏まえ、現在に至るまでの職業指導・進路指導・キャリア教育について、個別領域の有無という観点から整理することで、特別活動が担い得るキャリア教育への貢献可能性を示す。

1947 年に刊行された初の学習指導要領である「学習指導要領—一般編」において、中学校「職業科」が教育課程に位置づいた。ここでは農業・工業・商業・水産・家庭の各領域が（一科ないし数科の選択履修ではあるものの）「試行過程（啓発的経験）」として設定される。職業指導との関係としては、文部省の指針には「職業指導の内容が農・工・商・水産・家庭と分離して学習すべきものではない」とし、「農・工・商・水産・家庭と職業指導とはつねに並行し、あるいは組み合わせられて学習されるべきものである」と示される。一方で、「農・工・商・水産・家庭の諸教科と職業指導とをどのような関連で課するかについては、（中略）その地域の事情に即し、生徒の実情に即し、学校の実情によって、どういう関連で指導するかを、校長の裁量で決定してもらいたい」といった記載もある。この点については「文部省の指針は明らかに統一性を欠いていた」（藤田 2000,p.55）と評するように、明確に方針が固まっていたわけではない。

その後、「職業科」は数度の改訂を経て、1956 年版学習指導要領における「職業・家庭科」として結実する。「農業・工業・商業・水産・家庭」のそれぞれを第 1～5 群に割り振り、職業指導との関係を教科内で明示したといえる第 6 群を新設した。第 6 群で設定される 3 分野 6 領域（産業と職業[産業とその特色、職業とその特色]、職業と進路[学校と職業、個性と職業]、職業生活[能率と安全、職業生活と適応]）はすべて必修であり、「就職・進学双方を想定しながら、進路選択の際に必要な情報を広く提供することがめざされていた」（同 p.56）。特に、藤田（2000）は「卒業直後の就職先あるいは進学先の決定のみにとどまらない将来の進路選択にまで援助の範囲を広めている点」や「国民経済の動向までも含みながら進路情報を提供しようとした点」を「今日の進路指導を考えるうえでも重要な内容として評価に値」するとしている。一方で、「カウンセリングとしての職業指導は、この教科外におき、その重要性にかんがみ別途考量する」とあるように、生徒個別への対応は明示されず、具体的な方針の提示は次の学習指導要領へと持ち越される予定であった。

しかしながら、1958 年版学習指導要領の中学校教育課程では方針を転換し、「職業・家庭科」に代わって「技術・家庭科」が登場した。当該教科は男女別の学習領域を想定しており、「性別を問わない「試行過程（啓発的経験）」を提供する「職業・家庭科」からの継続性をここにみることはできない」（同 p.58）として、「職業科」以降の流れの断絶が指摘される。「職業指導」をめぐるのは、①就職者のみを対象とするという誤解への懸念から「進路指導」と改めたこと、②ガイダンスとしての進路指導を学級活動において実施すること、という大きく二側面での転換が図られた。従来の課題であったカウンセリングとしての進路指導は、「個々の生徒に対する進路指導を徹底するためには、適当な機会をとらえて、面接相談などによる指導を行うことが望ましい」とされるに留まっている。なお、1960 年版高等学校学習指導要領においても同様の転換が図られ、中学校・高校という中等教育段階に共通する枠組みが形成されることとなった。

さらに、1969 年版学習指導要領（高校は 1970 年版）においては、総則において「学校の教育活動全体を通じて」、「計画的・組織的に進路指導を行う」ことが示された。このことにより、「これまで単一教科（中学校「職業科」およびその後身）や特別活動との関連の中でしか言及されなかった進路指導が、教育活動の基本的方針を示す総則において論じられることは、進路指導が教育課程のいわば「片隅」から「中央」へ格上げされ、その重みを大幅に増した」と評される（同 p.60）。これ以降、「教育活動全体を通じた進路指導」という位置づけは、その後の改訂以降も引き継がれることとなる。

キャリア教育については、その文言が 1999 年に初出して以降、中学校に関しては 2017 年に学習指導要領にその実施が明示されることとなる。現在のキャリア教育の方向性は、2011 年の中央教育審議会による「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」に基づくが、こ

で示されるようにキャリア教育は教育活動全体を通じて実施されるものとして位置づいている。加えて、現行学習指導要領では、「特別活動を要として」キャリア教育が実施されることが明示される。

以上を踏まえれば、「職業科」から「職業・家庭科」が存在した期間においては具体的領域を有するとしての進路指導が位置づいていた。特に「職業・家庭科」における「試行過程（啓発的経験）」としての第 1・2・3・5 群（農・工・商・家庭）を必修とし、第 6 群を設置することで、「ガイダンスとしてのキャリア教育が、教科の一部とされた」（藤田 2019,p.286）ように、職業に関する実践的活動とキャリア教育の密接な関係が一教科として打ち出されていた。「職業・家庭科」解体以降、特別活動を中核とする進路指導へと移行し、1960 年ごろからは教育活動全体を通じた進路指導へと推移しており、学校教育において実施領域を失ったわけではないが、具体的教科としての位置づけを失い、機能中心の在り方への変容が見て取れる。現在のキャリア教育も同様の立場にあるといえ、“要”としての特別活動という一定の領域を有してはいるものの、その方向性に鑑みれば具体的指針を有しない実践であるといえよう。

（２）第 6 群が果たした役割と実習との関係

現学習指導要領においてキャリア教育は、特別活動を“要”として、教科網段的に実施するものとして位置づいているが、それ故に具体的指導内容に関しては言及されておらず、各学校の裁量に多くを委ねることになっている。ひいてはこうした状況が、本稿が問題として指摘する、職場体験活動における事前・事後指導の不十分さにつながっているともいえる。そこで、ガイダンスとしてのキャリア教育が教科として扱われている点にその特徴を有する、「職業・家庭科」第 6 群の内容から、今日的な職場体験活動の事前・事後指導の充実に向けた示唆を得ることを試みる。そこで、まずはその学習内容について整理したい。

1957 年改訂学習指導要領において、第 6 群は、「主として産業ならびに職業生活についての社会的、経済的な知識・理解を深めさせることを目標とするもの」⁶とされ、その具体として、「産業や職業についての基礎的な知識や理解をもとにして、産業と職業の相互関係や、産業ならびに職業が国民経済や国民生活にどのように関連をもっているかについて理解を与えるとともに、学校と職業や個性と職業の関係についての理解を与え、将来進むべき方向を考えさせ、現在および将来の生活の計画や心構えを養う。さらに進んで職業生活と能率・健康・安全・適応などについて学ばせ、その心構えを養おうとするものである。」⁷と説明される。それを達成すべく設定されたのが、以下の学習内容である。

表 4 「職業・家庭科」第 6 群の内容と留意点

分野	項目	
産業と社会	産業とその特色	(1) 産業分類 (2) おもな産業の内容とその特色 (3) 各種産業相互の関係 (4) 産業と国民生活 [留意点] (1)社会科と密接な関連を保ち、重複を避ける。 (2)これらの内容は、なるべく実際の仕事と関連させて取り扱うようにくふうする。 (3)日常生活や卒業生の職場における具体的な事実や資料などを活用して、観念的な学習にならないようにくふうする。 (4)「産業分類」は主として大分類について取り扱うが、製造業中の必要なものについては、中分類中の産業（たとえば紡織業・化学工業・金属製品製造業など）についても理解させる。 (5)おもな産業の「特色」においては、その産業の国民経済における役割および動向についても理解させる。
	職業とその特色	(1) 職業分類 (2) 産業と職業との関係 (3) おもな職業の内容とその特色

		[留意点] (1)社会科と密接な関連を保ち、重複を避ける。 (2)これらの内容は、なるべく実際の仕事と関連させて取り扱うようにくふうする。 (3)日常生活や卒業生の職場における具体的な事実や資料などを活用して、観念的な学習にならないようにくふうする。 (4)「職業分類」は主として大分類について取り扱うが、特殊技能工・生産工程従業者中の必要なものについては、中分類中の職業についても理解させる。 (5)おもな職業の「特色」においては、その職業の動向についても理解させる。
職業と進路	学校と職業	(1) 学校の体系とその特色 (2) 学校以外の教育施設とその特色 (3) 教育と職業との関係 (4) 資格・免許と職業
		[留意点] (1)卒業生の学校ならびにその他の教育施設に学んでいる具体的な事実や資料などを活用して、観念的な学習にならないようにくふうする。 (2)「学校の体系とその特色」においては、学資・育英制度についてもふれる。 (3)社会には学校以外にも自己を高めるためのいろいろな教育施設があることを理解させるとともに、適切な学校やその他の教育施設を選択する態度も養う。 (4)各種学校についての理解は、その取扱を適正にする。
	個性と職業	(1) 職業の意義 (2) 個性と職業 (3) 環境と職業 (4) 職業選択のめやす
		[留意点] (1)個性や環境をあまり固定的に取り扱わないようにする。 (2)実際の仕事との関連において、自己の個性を考察する態度も養う。 (3)各学校における「職業指導」との関連についてもふれる。 (4)「環境」は家庭環境のみでなく、職場の環境にもふれる。 (5)「職業選択のめやす」においては、卒業生の適切な事例を取り上げ、学習効果を高めるようにする。
職業生活	能率と安全	(1) 職業生活と能率 (2) 職業生活と健康 (3) 職業生活と安全 (4) 職業生活と社会保険
		[留意点] (1)個性や環境をあまり固定的に取り扱わないようにする。 (2)実際の仕事との関連において、自己の個性を考察する態度も養う。 (3)各学校における「職業指導」との関連についてもふれる。 (4)「環境」は家庭環境のみでなく、職場の環境にもふれる。 (5)「職業選択のめやす」においては、卒業生の適切な事例を取り上げ、学習効果を高めるようにする。
	職業生活と適応	(1) 職業生活の悩みとその解決 (2) 転職と失業 (3) 職業生活の充実
		[留意点] (1)「職業生活の悩みとその解決」においては、職業生活と修学の両立の問題についても取り扱う。 (2)「職業生活の充実」においては、職業道徳についても取り扱う。 (3)職業生活におけるおもな問題の事例を整理し、学習を生徒の身近なものとして取り扱う。

出典：文部省（1956）※下線は筆者による。

ここで着目すべきは、多くの分野及び項目における「留意点」として「実際の仕事との関連」がうたわれている点である。第1～5群においては「農業・工業・商業・水産・家庭」が充てられているが、ここで指摘される「実際の仕事」には、これらの第6群以外における実習が含まれることとなる。無論、現在の職場体験活動とはその性格を異にするものであるといえるが、仕事に直接触れる機会とし

ての性格は共通する。この点は、当時より、第 6 群の内容が「第 1 群から第 5 群にわたる技術的、実践的活動を主とする教育内容とはいささかその性格を異にしている」⁸とされた上で、その教育内容は「技術的、実践的活動の背景をなし、しかもこうした活動と一体として学習すべき性格をもつ知識」⁹であることが指摘される。この技術的、実践的活動とは、第 1～5 群の内容を指しており、それらの内容に関しても「その背景となる経済的・社会的知識・理解とともに一体的に学習されなければ、真にこの教科の学習成果を上げることはできない」¹⁰と指摘されるように、第 6 群との強い関連性を求めている。

4. 特別活動における職場体験活動に際しての事前・事後指導の実施可能性

(1) 第 6 群の内容と現行指針の共通性

いうまでもなく現行学習指導要領においては「職業・家庭科」は消失し、その理念を一部引き継ぐといえる特別活動においても、職業生活に関する特定の内容教授が目的とされているわけではない。その一方で、第 6 群の各分野・項目ごとにみれば、現行学習指導要領や関連手引きにおいて類似の内容が設置されているといえる場合がある。

表 1 として示した「中学校職場体験ガイド」における事前指導の「1 年次からの進路学習」に着目すれば、その項目は第 6 群との内容と関連が強いことが見て取れる。例えば、「進路意識の向上」や「適性の理解」は、第 6 群における「職業と進路」の内容と類似しており、「職業情報の収集と理解」、「産業と社会」や「職業生活」の分野、ひいては第 6 群そのものの性格と合致するとも指摘できよう。ただし、このようにキャリア教育及び職場体験活動の事前・事後指導の内容が示されながらも、手引き等においてはそれらがいかなる教科と詳細に関連づくのかといった具体的な言及を欠いている。ここに教科としての枠組みをもたないキャリア教育の課題が浮き彫りとなる。

一方で、学習指導要領を参照すれば、各教科において第 6 群の学習内容に相当するもの、換言すれば手引き等における提示内容と関連付けられる各教科の内容が存在することがうかがえる。例えば、社会科の公民的分野においては、「B 私たちと経済（1）市場の働きと経済」において、「イ 社会生活における職業の意義と役割及び雇用と労働条件の改善について多面的・多角的に考察し、表現すること。」¹¹と示されるほか、技術・家庭科の家庭分野においては、消費生活に関する分野などが設置されており、その内容の取扱いに際して「生徒のキャリア発達を踏まえて学習内容と将来の職業の選択や生き方との関わりについても扱うこと。」¹²が指摘される。このように、明確に職業と関連付けられる内容を複数有しており、かつて第 6 群が個別の教科枠組みで果たしていたガイダンスとしての情報の提供は、各教科に点在するかたちで継承されているといえる。

(2) 特別活動の時間を活用した事前・事後指導への示唆

上記で指摘した現行学習指導要領における職場体験活動の事前・事後指導として位置づき得る内容は、各教科に設置されるものである。本稿の焦点は特別活動における役割にあるため、最後にその接合について論じたい。

現行学習指導要領下における特別活動に関するキャリア教育に関する記述を冒頭に整理したが、「3 内容の取り扱い」として、「(2) 2 の (3) の指導に当たっては、学校、家庭及び地域における学習や生活の見通しを立て、学んだことを振り返りながら、新たな学習や生活への意欲につなげたり、将来の生き方を考えたりする活動を行うこと。その際、生徒が活動を記録し蓄積する教材等を活用すること。」との記述があることを指摘した。文部科学省は、この点を推進していくために、2019 年に「「キャリア・パスポート」例示資料等について」をとりまとめ、「キャリア・パスポート」の活用推進を図っている。

本節(1)で指摘したような社会科をはじめとする教科が有する、「職業・家庭科」第 6 群がガイダンスとして提供していたものに準ずる内容は、教科としての「職業・家庭科」という枠組みがあれば、直接的な仕事との関わり、つまり現在でいえば職場体験活動と往還させながら、その教科の範疇で教

授することが可能であったといえる。しかしながら、教科としてのキャリア教育が存在しない現行学習指導要領下においては、特別活動がその役割を担う必要がある。そこで、それらの内容を各教科で学習した上で、特別活動の時間を使用し、特に「キャリア・パスポート」を活用しながら、それらを結びつけることが必要であるといえるだろう。

ただし、その活用実態には課題も多い。例えば、職場体験活動の事前・事後指導に関する課題に関して、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターが指摘するように、事後指導場面での使用が約1割にとどまるような状況にあるなど、活用の定着が求められるといえる。こうした「キャリア・パスポート」の活用に関する課題と、各教科の内容を活かした職場体験活動の事前・事後指導の充実に関する課題は、特別活動を“要”としたキャリア教育を推進する姿勢によってともに解決され得る可能性を有している。

5. まとめ

本稿においては、まず現行学習指導要領における記述について整理し、特別活動を“要”としてキャリア教育を実施することの重要性を示した。複数の先行研究が特別活動におけるキャリア教育について論じるように、近年の学校でのキャリア教育において重要な課題であることは間違いない。特に、本稿では中学校のキャリア教育の中核をなすものとして職場体験活動に着目し、その事前・事後指導の充実に関して長年課題を有していることを指摘した。ただし、新型コロナウイルス以前の各学校での事前・事後指導の状況をみれば、職場体験活動が実施される「主たる学年」のみならず「その他学年」においても一定の事前・事後指導が実施されている状況があることも明らかとなった。

次いで、「職業・家庭科」第6群の登場及び消失とその後の展開について整理した。第6群は進路指導（キャリア教育）におけるガイダンスとしての機能を果たしており、教科として生徒に必要な情報を提供していた点において、現在のキャリア教育との差異が指摘できる。「職業・家庭科」解体以降、進路指導は特別活動を中核として実施され始め、さらには教育活動全体を通じた進路指導へと推移したが、現行学習指導要領においては教科横断的なキャリア教育の“要”としての特別活動へと引き継がれてきた。第6群の教育内容は、同じく「職業・家庭科」における第1～5群での実習という「実際の仕事」と関連させて教授されることが想定されており、この点において現在の職場体験活動及びその事前・事後指導との共通性を指摘した。

この関係を踏まえ、第6群で想定された学習内容が現行学習指導要領においても、各教科内に部分的に継承されていることを指摘した。そして、それらの内容を特別活動の時間において「キャリア・パスポート」を活用し、各教科に点在する重要な要素を職場体験活動に関連させて集約させることこそが、「職業・家庭科」第6群の検討から示された、「実際の仕事」を活かすための事前・事後指導の在り方であることを指摘した。ここに、キャリア教育の“要”としての特別活動の一つの役割の果たし方が示されたといえる。

最後に、こうした各教科における学習内容を職場体験活動の事前・事後指導として活用する際の限界について指摘しておきたい。例えば、社会科における各分野の取り扱いに関して、職場体験活動という実際の仕事と関連する内容を多く含む公民的分野は3年生で取り扱われる場合が多い。職場体験活動の実施学年が第2学年である場合が多いことに鑑みれば、あくまで各教科の内容の学習がキャリア教育よりも優先されるべき点から、仮にそうした内容を事前指導として取り扱いたい場合があった際には困難が生じることとなる。「職業・家庭科」第6群については、各項目について、手引き等¹³でいかなる学年のいかなる時期に扱うことが望ましいのかが示されるものの、その取り扱いには一定の自由な裁量が設けられている。こうしたキャリア教育を教科として設置した場合の内容の取扱いの柔軟さという観点もからも、特別活動を“要”としたキャリア教育の在り方について、第6群果たした意義からさらなる考察を加える必要があるだろう。

【註】

1. 高橋（2019）や山崎（2019）など
2. 胡田（2021）や中村（2022）など
3. このデータは、国立・私立中学校を含む。
4. 該当年度における公立中学校での職場体験活動実施率は、平成 26 年度が 98.4%、平成 26 年度が 98.3%、平成 26 年度が 98.1%、平成 26 年度が 98.6%と、いずれも 98%を超えている。（国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2015）p.3、(2017)、p.3 (2018) p.3、(2019) p.3)
5. 展開を整理するにあたっては、藤田晃之の一連の研究を参照した。（藤田晃之（1997）『キャリア開発教育制度研究序説—戦後日本における中学校教育の分析—』、藤田晃之（2000）「第 4 章 教育課程と進路指導」仙崎武ら『入門 進路指導・相談』、藤田晃之（2019）『キャリア教育フォー ビギナーズ 「お花畑系キャリア教育」は言われるほど多いか？』）
6. 文部省（1956）
7. 同上
8. 河南（1956）p.96
9. 同上
10. 同上
11. 文部科学省（2017）p.58
12. 同上、p.142
13. 河南（1956）pp.99-118

【文献一覧】

- 胡田裕教（2021）「キャリア・ポートフォリオ活用による特別活動の今後の可能性—教員養成課程の学生の記述を通して—」『教養と教育』第 21 巻、pp.16-23
- 河南慶一（1956）『改訂中学校の職業・家庭科』明治図書出版
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2015）「平成 26 年度職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果（概要）」
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2017）「平成 27 年度職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果（概要）」
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2018）「平成 28 年度職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果（概要）」
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2019）「平成 29 年度職場体験・インターンシップ実施状況等調査結果（概要）」
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2021）「キャリア教育に関する総合的研究第二次報告書」
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2022）「令和 3 年度職場体験・インターンシップ実施状況等結果（概要）」
- 高橋克己（2019）「特別活動におけるキャリア教育の取り扱いに関する考察—学習指導要領の記述に基づいて—」『教育学部紀要』第 52 巻、pp.205-209
- 中央教育審議会（2011）「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」
- 柊木功（1957）『教師のための職業・家庭科（職業編）』河出出版
- 中村充宏（2022）「特別活動におけるキャリア・パスポートの活用に関する一考察」『広島工業大学紀要教育編』第 21 巻、pp.19-26
- 藤田晃之（1997）『キャリア開発教育制度研究序説—戦後日本における中学校教育の分析—』教育開発研究所
- 藤田晃之（2000）「第 4 章 教育課程と進路指導」仙崎武・野々村新・渡辺三枝子・菊地武剋編『入門

進路指導・相談』福村出版

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

藤田晃之（2019）『キャリア教育フォー ビギナーズ 「お花畑系キャリア教育」は言われるほど多いか？』実業之日本社

松本美知子／丸山剛史（2013）「中学校特別活動における職場体験活動に関するカリキュラム開発—職場体験にさきだち職場見学を実施し、事前・事後指導を充実させて—」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第36号、pp.371-378

文部省（1956）「中学校学習指導要領職業・家庭科編」開隆堂出版

文部科学省（2005）『中学校職場体験ガイド』

文部科学省（2017）「中学校学習指導要領」

文部科学省（2019）「「キャリア・パスポート」例示資料等について」

山崎保寿（2019）「キャリア教育に関する学習指導要領の内容変化—キャリア教育推進の背景となる教育環境に関する検討—」『教育総合研究』第3巻、pp.89-100

[研究ノート]

キャリアにおける自律の再検討

—個人の自律を支える内的・外的条件の視点から—

安里ゆかし（教育学学位プログラム博士後期課程・1年）

1. はじめに

(1) 問題の所在と本稿の目的

本稿の目的は、キャリアにおける自律 (autonomy) を再検討し、キャリア支援¹の文脈で抑圧を内面化した適応的選好が問題にされる論理を明らかにすることである。本稿における自律は広くは「自分で決めること」を意味する概念として、今日のわが国のキャリア教育が目指すところとして一般的に知られている「一人一人の社会的・職業的自立 (中央教育審議会 2011, p.17: 傍点は引用者)」に含まれる自立 (independence) とは峻別される。自立も「自分で決めること」として解釈することができないわけではないが、「自分で決めること」としての自立解釈は、障害者の自立生活運動の中で、経済的自立や身辺自立としての自立観に対する抵抗として、拡張的に示されてきたものである (立岩 1999; 石川 2009)。本稿では、このような自立概念の変遷とその意義を認めつつも、「自分で決めること」をめぐる問題に焦点化するため、自立と自律を峻別し、後者を用いる。

キャリアにおける自律は、人種、ジェンダー、社会階層、障害等の社会的区分において非主流層に位置づく人々のキャリアの実態が明らかになるにつれ、キャリアを「自分で決める」という言説は、きわめて限られた人々の特権に過ぎないことが指摘される中で批判されてきた (e.g. Richardson 1993)。キャリアの心理学における前提を問い直す契機のひとつとなった Prilleltensky (1997) の論文においても「自律の徳は、個人主義や過度の統制という危険性の観点から鍛え直されなければならない (p.522)」と述べられているように、ポストモダン論の影響を受けた 1990 年代以降、自律の概念とその称揚は批判的に問い直されている²。

その中で、非主流層の人々の生活を捨象してきた従来のキャリア理論を批判し、「働くこと (working)」の心理学の確立を試みてきた Blustein (2006) は、人々が働くことに対して求める三要素のひとつに「自己決定 (self-determination)³」を挙げており、キャリアにおいて「自分で決めること」の重要性が失われていないことも確かである。Blustein (2006) は、自己決定理論の下位理論である有機的統合理論 (cf. Ryan / Deci 2000) を援用し、仕事の選択の自由を欠いている多くの人々にとっても仕事の意味のあるものになるよう、働くことの外発的な動機を内面化していくこととして自己決定を位置づけている。ほとんどのキャリア選択において、理想的な選択肢と実現可能な選択肢の差を埋める「妥協」が避けがたいとされていることから (Gati / Kulcsar 2021)、外発的動機づけの内面化は、人々が自分のキャリアを自分にとって理想ではなくても価値があるものとして意味づけることを可能にする。

しかし、内面化される外部の価値規範が、個人にとってよいものであるかという点は、同時に考慮しなければならない重要な問題である。社会正義のキャリア支援において、実践者の役割のひとつに、「社会からの抑圧的なメッセージを内面化した結果であるクライアントの態度や信念の転換を支援すること (Arthur / Collins / McMahon / Marshall 2009, p.28)」があるという指摘がなされているように、外部の価値規範の内面化がむしろ問題になる場合がある。抑圧の内面化は、「悪い状況や制限された状況に置かれると、その状況でなければ拒否するような自分にとって悪いものも受け入れるように

なる (Terlazzo 2023, p.272)」ことを指す適応的選好の一形態であり、表出された選好が本人の真の選好であるのか、という疑念をわれわれに抱かせ、「自分で決めること」と「本人にとって善いこと」との間に矛盾が生じ得ることを鮮明にする。それゆえ、被支援者の選好が、本人にとって善くないものであることを理由に抑圧の産物として見なし介入していくことは、被支援者にとって「善いこと」かもしれない一方、それは、被支援者にとって善いことについての本人の判断を否定し、実践者の判断を押し付けることと表裏一体である。

適応的選好のように、被支援者のありのままの選択を尊重することが難しいケースがあることは、キャリア支援の文脈でもすでに指摘されているものの (Bassot 2021; Rice 2018; Sultana 2020)、その場合にどのような介入をすべきか、という点については、深い議論がなされているとは言い難い。例えば、Bassot (2021) や Sultana (2020) は、被支援者の批判的内省を促すことを強調しているが、その論理には次の2つの見落としがある。第一に、批判的内省を促すということは、被支援者が示した選択は、その手続きを経ていないということを前提にしてしまっている。Terlazzo (2023) が示した例で言えば「1950年代のアメリカに住むゲイが、同性愛嫌悪の強い社会の罰則を避けるために、意図的に女性をパートナーとして結婚することを望むようになった場合 (p.279: 傍点は引用者)」、その人は批判的内省を経て戦略的に適応していると考えの方が妥当であろう。しかし、抑圧を内面化している点では、批判的内省を経ていない場合と変わらない。つまり、自らを抑圧するような社会規範に適応することは合理的になされ得るにも関わらず、批判的内省という手続きを経た選択であれば、選択の内容に関わらず尊重できるのか、という問いは不問に付されている。

第二に、被支援者自身が批判的内省をしても、適応的選好の形成に影響を与えた環境要因を変えていくことには大きな困難が伴うことは考慮されていない点である。この点については、キャリア支援の実践者が被支援者本人ではなくその人を取り巻く環境に働きかけていくアドボカシーによって、少なからず補うことができるだろう (e.g. Nassar-McMillan 2014)。しかし、社会正義の構想自体が多様で競合的である以上、被支援者自身が環境への働きかけをそもそも望まないこともあり得る。ここでも、被支援者の選択は尊重できるのか、という問題が立ち現れる。このような論理の飛躍が生じる一因は、適応的選好のように、被支援者本人のある選択をそのまま尊重することが難しい場合、その直観は何に由来するのか、ということが深く検討されていないことにあると考える。本稿では、その直観が個人の自律に由来するとの仮定に立って、論を進めていく。

キャリアに関わる選択において、特に非主流層の人々の自由が制約されている中で、彼／彼女ら一人一人のキャリアが他者の支配下に置かれる事態を避けるには、Blustein (2006) が強調するように、彼／彼女らの自律の感覚を保障していくことが必要であると同時に、それは抑圧を内面化した適応的選好とは峻別されなければならない。そのためには、個人の自律が何によって規定されるものなのかを明らかにし、抑圧を内面化した適応的選好がなぜどのように問題なのかを説明する論理が必要である。

(2) 本稿の構成

まず、個人の自律について、主に Oshana (1998) に基づいて内的・外的条件の観点から整理する。続いて、キャリアとしごとの概念の関係性を確認した上で、しごとと自律の意味を検討することによって、キャリアと自律の関係性を明らかにする。最後に、個人の自律の観点から、キャリア支援において抑圧を内面化した適応的選好を問題にする論理を示す。

2. 個人の自律を支える一般的な諸条件

本節では、(1) Feinberg (1986) に基づいて、本稿では「状態・条件としての自律」を問題にすることを明示した上で、(2) 外的な条件も含めた自律を支える諸条件を Oshana (1998) と石川 (2009) に基づいて整理する。

（１）「状態・条件としての自律」

法哲学の観点から自律概念を論じた Feinberg (1986) は、自律を捉える視覚として、「能力」「状態・条件」「理想」「権利」の４つを挙げている。

「能力としての自律」は、法律上の自己決定権が認められているという意味での「能力」と、個人が「合理的な選択ができること (p.27)」の２つが含意されている。前者の意味での能力は、「権利としての自律」として説明されることになるが、その意味での能力は、個人にその能力があるかないかの二分法で判断される。一方、個人の合理的選択能力は、程度問題として説明されるが、個人に法的な自己決定権を与える根拠としても説明されており、すなわち、「ある課題に関連する最小限の能力 (p.30)」としての閾値を越えていれば、自己決定権が認められる。

そして、「状態・条件としての自律」は、事実上の自律が達成されているかどうかに関心が当てられており、自治の能力と権利の両方を持つ人であっても、実際には、自分の権利と能力を行使する機会がなく、不本意に他者の奴隷になっている可能性があり (p.31)、「自分の権利や能力がどうであれ、実際には自分を統治していないという意味で、その人は自律を欠いている (p.31)」という事態を問題にする。Terlazzo (2023) が、全般的な批判的内省能力の有無は、その能力の発達に必要な環境がなかったことによるものであることが多く、その抑圧的な現実に適応したこととは異なると指摘するように (p.275)、適応的選好を問題にする上では、「能力としての自律」より「状態・条件としての自律」として捉える方が、外的な要素を射程に収めると同時に、能力の行使を問題にすることが可能になる。ただし、Feinberg によって説明される自律の状態・条件は、個人の心理的、人格的な特質に焦点を当てた内容であり、個人の自律の達成に必要な外的条件については、詳しい記述がない。

「理想としての自律」は、人格の理想としての自律とは何かを問題にする。Feinberg は、自律は、道徳的な欠点と共存しうるものであるため（例えば、他者を傷つけるような行為であっても、その行為が自律的になされることは可能である）、理想的な個人像の全体を示すものとはなり得ないと結論付けている。したがって、自律を理想的な個人を構成する要素のひとつとしてみなすならば、「他の条件が同じであれば、自律していないよりしていた方が良いという理想的な自律の概念を洗練させる」しかない (Feinberg 1986, p.45)。本稿の試みも、完全な自律をキャリア支援の目的として据えるものではなく、自律的に選択できる部分が限られざるを得ない人々のキャリアの選択が、相対的に自律していると言える方向に向かって支援を進められる指針として自律を位置づけるものである。

最後に、「権利としての自律」である。Feinberg は、(主権) 国家のアナロジーにおいて、個人の自律を主権 (sovereignty) という言葉を用いて説明する。国家という概念と、一定の領域を治める主権という概念は、相互に分かちがたく結びついているため、国家がその領域に対して主権を持っているという意味は、国家という言葉にすでに内包されている。したがって、個人の主権を考えるならば、「個としての人 (individual) を人格のある人 (person) として見なす (p.50)」ことによって、その人には権利としての自律があるということになるという。しかし、『個人的な主権』というものがあるならば、それはすべての有能な成人に属するものであり、生まれたばかりの乳児に属するものではない (p.48)」とも述べられており、「能力としての自律」が、法律上の権利としての自律を認める根拠になっていることと関わって、議論の余地がある見解であると言えよう。この点は、法律上の自己決定権の保障と関わるため、本稿では深く立ち入らない。ただし、Nassar-McMillan (2014) が、法的アドボカシーの重要性を指摘していることに鑑みても、個々人の自律を実質的に守る装置として法律が果たす役割は大きく、看過することはできない。「権利としての自律」の視覚から、キャリアにおける自律を論じることは、別稿の課題としたい。

以上を踏まえ、本稿では、「状態・条件としての自律」という視覚から自律を捉える。次項では、どのような状態・条件が達成されている場合に、個人が自律していると言えるのかについて、見ていく。

（２）個人の自律を支える内的・外的条件

本項では、フェミニズムの立場から自律概念の社会関係的側面を強調した Oshana (1998)、社会福

社の文脈で尊重される自律について能力の観点から論じた石川（2009）を参照して、自律を支える内的・外的条件を検討する。

Oshana（1998）は、自律的個人を「自分の人生の方向性に関連したある種の目標を立て、その目標を追求し、行動に反映させることができる（p.82）」人物として定義した上で、自律の解釈を内在主義と外在主義に分けて説明している。自律の内在主義的解釈とは、「個人の自律は、その人の心理状態や気質の構造的・歴史的特徴、およびそれらに関する主体の判断にのみ依存する（p.83）」ものとして捉える立場である。このような自律の内在主義的解釈は、個人の自律を本人の心理的な側面のみに矮小化し、個人が置かれている社会的状況によっては、事実上の自律を実現できない場合があることを考慮していない点で問題であるとされる（Oshana 1998, pp.84-85）。Oshana は、外在主義的な立場から、内在主義的な自律を批判的に捉え直した上で、個人の自律の条件として次の 4 つを示している。

①批判的反省

「自律は、内在主義者が想定する批判的反省という心理的活動を、行えるようになることを要請する。…個人が批判的反省に取り組んでいるというのは、自分の動機と行動、そしてそれらが発展する環境を評価する第三者の立場を取ることである。この評価に基づいて、個人が自分の動機を自分自身のものとして受け入れれば、つまり、自分がそれに共感すれば、それは真正である。もし、そうでない場合は、修正・訂正が必要だということである。（p.93）」ここで、批判的反省の対象として「自分の動機と行動」に加え「環境」を評価するという点は、Oshana によって取り入れられた部分である。

②手続き的独立性

「自律的であるためには、自律を制約するような形で他者から影響を受けたり制限を受けたりしてはならない（p.93）」つまり、個人が批判的反省を行う過程において、催眠、操作、強制的な説得など、検討対象となる低次の欲求と高次の欲求の真正性を脅かすことは、自律の侵害にあたるため（Dworkin 1988, p.18）、そのような侵害がないことが自律の達成には必要なのである。

この条件は、問題のある適応的選好の性質を明らかにする上で重要な役割を持っている。Terlazzo（2023）は、適応的選好の真の問題は、「外部環境が、選択肢を真剣に検討することを可能にする批判的反省の手続きを損なったことである（p.275）」と述べており、抑圧的な環境が、批判的反省の能力の行使を挫いてしまうことに、抑圧を内面化した適応的選好の特質があると言えよう。

③適切な選択肢へのアクセス

「ある個人が、非自律的な内容の選択肢しか選べない場合には、それは十分とは言えない。…また、その選択肢は、個人が実際に達成を望むことができる選択肢でなければならない（Oshana 1998, p.94）」また、選択肢の内容として、「実際に達成を望むことができる」「その人の人生の発展に関連する」という条件が付与されていることも重要である（p.94）。この条件は、Blustein（2006）が、働くことにおける自己決定の促進において機会構造の重要性を主張していることと重なっている 4。

④社会関係的基盤

「社会の中の個人が自律的であるためには、社会的・心理的な安心感の中で自分の目標を追求できるような他者との関係性において自分を見出せる必要がある（Oshana 1998, p.94）」以下は、社会関係的基盤を規定する下位条件である（p.94）。

- a. 心理的または身体的な攻撃に対して、必要なときに自衛できる（または認められる）。
- b. 個人は、市民的経済的権利を奪おうとする試みに対し、そのような試みがなされる時と場所において、自らを守ることができる（または認められる）。
- c. 個人は、他者のニーズ、期待、弱点について責任を負う必要はない。ただし、そうすることが合意されているか、特定の役割に照らして個々人に合理的に期待されている場合はこの限りではない。
- d. 個人は、自分に対して影響力や権威を持つ人々とは異なる価値観、興味、ニーズ、目標を持つことができ、その追求を阻止できる干渉や報復のリスクはない。

これらは、手続き的独立性の保障と不可分であり、したがって批判的内省の条件の保障にも間接的

に関わっている。ここまでが、Oshana (1998) による自律の諸条件であり、①を内的条件、②③④を外的条件として捉えることができる。

ここで、内的・外的条件を媒介する条件として、石川 (2009) が示した⑥「表出 (expression)」を加えたい。これは、「自身の意思を表出する能力」であり、「快・不快のわずかな表出で、読み取る側にも技量が必要になるような小さな表出から、団体を組織し、政治的交渉をするような大きな場合もある」と、幅をもって定義されている (石川 2009, p.11)。石川が指摘する通り、「本人が内面でどのように熟慮していたとしても、それが表現されなければ他者には理解しえない (2009, p.11)」ため、キャリア支援の実践者が被支援者の選好を把握するためにも、表出の条件は重要である。自律の条件として表出を追加するのは、次節で見ていくように、しごとが他者との関わりの中で遂行される性質を有することから、しごとにおける自律に表出の能力が必要とされると考えるからである。

まとめると、自律的個人は、②③④の外的条件を基盤として、①の批判的反省に必要な能力を有するとともに行使することができ、⑥の表出によって自らの選好を他者に伝えることができる。①の批判的反省については、そのプロセスに必要な能力など、さらに具体的な議論が必要であろう。本稿では、抑圧的な状況という外的条件を問題化する適応的選好に焦点を当てる趣旨から、個人の自律を支える内的条件の詳細な議論については別稿に譲ることにしたい⁵。

3. キャリアとしごと、しごとと自律の関係性

本節では、(1) キャリアとしごとの概念の関係性を確認し、(2) しごとと自律の関係性を明らかにするとともに、キャリア概念によって個人のしごとを総体的に捉える意義を検討する。第一項に入る前に、キャリアと自律の関係性を検討するにあたって、しごとの概念を媒介する理由を述べておきたい。キャリアは、個人が行うしごと、それらの時間的空間的連なりを含む概念であるという点については様々な論者が示した定義に共通しており (渡辺 2018)、キャリア概念の中核をなすのは、しごとの概念であるという指摘 (藤田 1997) もある。つまり、キャリアにおける自律は、しごとにおける自律と不可分であると同時に、キャリアという概念によって、個人のしごとの時間的空間的連なりを捉えることによってこそ立ち現れる自律とは何かということが、キャリアと自律の関係性を捉える際に重要な論点になると考えるからである

(1) キャリアとしごとの関係性

「キャリアとしごとにおける人間のふるまいに関する理解において、職業以外の人生の役割など広範な理解が含まれるようになったのは、最近になってから (Patton / McMahon 2014, pp.4-5)」であるとされており、キャリア概念を拡大した先駆的な論者が D・E・スーパーである。スーパーは、1976年の論文において、労働経済学、産業社会学・人類学、人格・社会心理学、産業心理学、カウンセリング心理学、スクールカウンセリング、キャリア教育の分野の主要な文献におけるキャリアに関連する用語を分析し、キャリア関連概念の整理を行っている。本項では、Super (1976) に基づいてキャリアとしごとの関係性を確認する。Super (1976) によるキャリアの定義と、キャリアの定義を構成する主要な用語の定義は次頁の表1の通りである (p.20: 下線は引用者)。

表 1 Super (1976) によるキャリア関連概念の定義

キャリア (career)	職業前、職業上、および職業後の生活を通じて個人が占める主要な地位 (position) の連なり。これには、学生、従業員、年金受給者などの仕事関連の役割 (roles) と、それを補う非職業的、家族、公民としての役割が含まれる。キャリアは、属人的であり、人々が追い求める限りにおいて存在する。
地位 (position)	個人が実行する作業 (task) の集まり。産業界では、報酬のために行われる。持ち場は、空いているか埋まっているかに関係なく存在する。持ち場は、人によってではなく、作業と結果によって定義される。
役割 (role)	地位 (position) に伴うふるまいの集合。地位を占める人の役割概念は、その地位を取り巻く人々の役割期待と呼ばれることもある。
作業 (task)	しごと (work) や遊び (play) において実行することが求められるもの。
しごと (work)	自分自身が価値づける目的や(たとえ生存のためだけであっても)、他者が望む目的を体系的に追求すること。方向性をもって、継続的に行われるためには、労力が必要である。それは有償(有償のしごと)でも、無償(ボランティア活動や趣味)でもあり得る。しごとの目的は、しごと自体の本質的な楽しみ、しごとの役割によって人生に与えられる構造、仕事が可能にする経済的基盤、しごとが促進する一種の余暇などであるかもしれない。
遊び (play)	主に娯楽とくつろぎを目的とした活動。それ自体のために行う活動。非体系的または体系的で、目的がないか、または一時的かつ個人的な結果となる目的を伴うものことがある。労力を費やすことが伴う場合もあるが、その努力は自発的であり、本人によって簡単に避けられる。

ここでのキャリアの定義は、「主要な地位の連なり」として説明され、そこには、地位に伴うふるまいの集合としての役割も含まれている。地位は、「個人が実行する作業の集まり」であり、作業は、しごとや遊びにおいて実行が求められるものである。あるしごとの遂行において、その目的は何か、どのような作業がどの程度必要であるか、それは分業されるかどうか等に依存するが、いずれにせよ、個人は、占有し得る地位においてしごとに必要な作業の一部ないしすべてを行うことを通じて、しごとに関わっている。さらには、作業が必要なのは遊びも同様であることから、このキャリアの定義には遊びも含むことができる。

自律の観点から重要なのは、個人が遂行する作業の集まりは、地位として社会の中に位置づけられており、その地位には周囲からの役割期待が寄せられる点にある。つまり、地位と役割がしごとを媒介することによって、個人はしごとの目的を自分自身で価値づけることもできるが、基本的には、他者からの期待に応えることが、地位と結びついたしごとには含まれる。藤田(1997)が、しごとの特性として、「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」が働くこと、「行為成立要件の選択の部分的委譲が迫られる」ことを挙げていることから、しごとは、本来的に他律的な側面を有していることになる。しごとと自律の関係性については、項を改めて論じていく。

(2) しごとと自律の関係性

Veltman (2023) は、①自律的に選んだ「しごと」、②経済的自立、③「しごと」における自律的主体性の 3 つの観点から、「しごと」と自律の関係性を論じている。本項では、Veltman (2023) の記述に依拠してしごとと自律の関係性を検討していくが、ここでの「しごと」は、基本的に有償の「しごと」が想定されているため、広い意味でのしごとと区別して、鍵括弧つきで「しごと」と表記している(和訳した引用における表記は『』を用いる)。

①自律的に選んだ「しごと」

Veltman (2023) は、ベーシック・インカムを導入することにより、働かなければ飢えるという前提を変えた場合でも、人々が働く動機とは何かを問うことによって、現実には、「しごと」における自由が欠如していることを浮き彫りにしている。働くことの利点は、収入を得て生き延びることだけではないとしながらも、「他律性は、現在、ほとんどの人が働かなければ生活手段を獲得できないという点だけでなく、多くの人々が本質的に選択する価値のない困難で過酷な仕事に人生の大半を費やしているという点でも、『しごと』生活を包み込んでいる (p.395)」と、Veltman は述べている。

第1節にてすでに述べたように、自分にとって理想の「しごと」が選べるというのは稀であり、人々は何らかの点において妥協せざるを得ない。重要なのは、その妥協が、自律の観点から許容できるものなのかどうかということである。妥協的な選択肢を選ぶときには、理想とは異なるが、実現可能な選択肢を構成する諸側面を比較検討するなど (Gati / Kulscar 2021, pp.8-9)、批判的反省の能力の行使が必要となることが想定されるだけでなく、「適切な選択肢へのアクセス」の条件は、選択肢の内容自体が、その人の人生の発展に関連するものであることを求めている。個人の理想の「しごと」を選ぶことができなくても、その選択の過程や選択肢の内容において自律を保持することは可能である。ある個人にとって理想の「しごと」が選べることより、その人の「しごと」生活を完全に他律的なものにしてしまわないことに焦点を当てる必要がある。

②経済的自立

第1節では、社会福祉の文脈において、経済的自立を強調する自立の概念が批判的に捉え直されてきたことに言及した。しかし、Veltman は、経済的自立が個人の自律にとって重要な意味を持っていることを改めて指摘している。

第一に、Blustein (2006) も生き延びるための「しごと」の重要性を指摘するように、内在的な価値を見出すことが難しい「しごと」に従事する人々にとって、「経済的自立、生計の維持、家族の養育」といったことは、「しごと」を意義づける重要な目的になる (Veltman 2023, p.397)。

第二に、「低賃金労働者が経済的に自立できない『しごと』に従事していることは、現代における労働者の抑圧と全く関係があることである (p.397)」。経済的自立は、フルタイムで働いてもなお、十分な収入を得ることができない人々が存在しているという問題を照らし出すことができる。

第三に、他者に支配された生活からの解放という意味において、経済的自立は、個人の自律を支える重要な条件として機能する (p.397)。自分で働き、収入を得て、生活を送ることができるという意味での経済的自立は、男性的な自立観であり、福祉援助の縮小を正当化するレトリックであるとして批判されてきたことも確かである。しかし、経済的な再分配が、文化的承認につながる側面があることも指摘されているように (福島 2008)、経済的自立を達成する機会が開かれていないことについての問題は残るが、経済的自立それ自体は、個人の自律を促進するものである。

ほとんどの人が、自らの時間と労力を「しごと」に費やすことによって生活の糧を得ている今日の社会において、個人の生活全般における自律を支える条件としての経済的自立は、古典的な自立観として簡単に捨て去るわけにもいかない。問題は、経済的自立を可能にする回路が限定的であることに加え、家庭内におけるケアワーク⁶を典型とした、生活上不可欠であるにも関わらず、多くの場合有償になっていないしごとがあることである。とりわけ社会的非主流層の人々にとって経済的自立を果たしにくくなっていることである。

③「しごと」における自律的主体性

Veltman (2023) は、「自律的な職業選択だけに焦点を当てると、抑圧的な『しごと』の形態が、『しごと』とそれ以上の両方において労働者の自律的能力を弱める側面が見えなくなってしまう」ことを強調し、「しごと」が自律的な主体を支える活動であると述べる (pp.398-399)。例えば、「しごと」における日々の活動は、「判断・決定、決定に対する責任、プロジェクトの構想・実行、目標の形成、目標達成のための方法の計画、経験に照らした目標や方法の調整などの機会を提供する」こと

ができ、これらは、人々の自律的な能力を開発し、発揮させるものである (p.398)。

ただし、上の例に示される活動が求められるような「自己決定と裁量が許される複雑な仕事は、労働者の自律的な自己概念を育むが、ルーチンワークで、スキルを必要とせず、厳しく監督される仕事は、労働者の権威への迎合と狭い自己概念を助長する」ことも Veltman は指摘する (2023, p.399)。キャリアに関わる選択は妥協がつきものであることは、繰り返し述べてきたところであるが、先の経済的自立とも関連して、ディーセント・ワーク⁷の減少が指摘される今日 (Gutowski / Blustein / Kenny / Erby 2021)、どのような「しごと」であっても就くことができる「しごと」に妥協しなければならない、ということとはできない。第 2 節において、個人の自律の条件には、「適切な選択肢へのアクセス」が含まれると Oshana (1998) に基づいて述べた通り、「しごと」を選択することと、「しごと」が個人の自律を尊重するものであることは、個人の自律を保障する観点から密接に関わっている。

④しごとの時空間的連なりを捉えるキャリア概念の意義

本節のまとめとして、有償の「しごと」に限定せず、個人が様々な地位において遂行するしごとの時空間的連なりを強調するキャリア概念の意義を自律の観点から検討する。

そのためにまず、なぜ自律が重要なのか、ということから見ていくことにしたい。個人の行為の自由を制限する唯一正当な理由は自己防衛である、という侵害原理を示したことで知られる J. S. ミルは、個々人が自分に関する事柄を自分で決めることによって、個性 (individuality)⁸を発達させることを理想としていた (高宮 2021, p.114)。つまり、ミルは、個々人が自律的に個性を発達させられるように、侵害原理を導入することによって他の人に干渉されない領域を確保したのである。したがって、自律が重要なのは、それによって人々が自分の個性を発達させることができるからだということになる。

このようなミルの自律観に基づいて、法哲学者の Kleinig (1983) は、「その人という特定の人物を構成する信念、気質、態度、目標、関係、人生計画などの複合体 (Kleinig, 1983, p.60)」を意味する人格的統合性 (personal integrity) という自律の捉え方を示した。キャリアの概念によって、個人が占める主要な地位におけるしごとの時空間的連なり、とりわけ時間的連なりを捉えることは、この人格的統合性としての個人の自律を捉えることを可能にすると考える。すなわち、個人が生涯にわたって様々な地位とそれに伴う役割を担うかたちでしごとを遂行していく過程は、しごとを通じて人格的統合性を形成したり、し直したりすることに深く関わっている。個人のしごとの総体をキャリアとして捉えることは、個人の人生にしごとの観点から連続性と一貫性を与え、その人の人格的統合性を構成する。そして、人格的統合性は、個人の批判的反省に参照する自己概念として、実践者にとっては、被支援者が表出した選好の真正性を評価する基準として機能し得る。

4. キャリア支援論における自律と社会正義の位置付け—適応的選好を問題にする論理—

抑圧を内面化した適応的選好を典型例として、実践者にとって尊重することが難しい被支援者の選択をどのように捉えるべきか、ということが本稿に通底する問題意識であることは、第 1 節で述べた通りである。本節では、これまでの議論を踏まえたまとめとして、キャリア支援において抑圧を内面化した適応的選好を問題にする論理を示すことを試みる。

第 2 節では、Oshana (1998) と石川 (2009) に基づいて、個人の自律を支える条件として、①批判的反省、②手続き的独立性、③適切な選択肢へのアクセス、④社会関係の基盤、⑤表出、の 4 つを示した。しかし、人が「しごと」をするということは、働かなければ生活手段を得られないという意味ではほとんど選択の余地がなく、その中でどの「しごと」をするかについても妥協する、すなわち、真正ではない選択をすることが避けられないという 2 点において、他律を前提とせざるを得ないことを第 2 節で述べた。したがって、「しごと」の文脈における個人の自律は、他律の程度を弱めることとして理解する方が妥当であろう。

その一方で、経済的自立を可能にする「しごと」は、「しごと」以外の生活も含めた個人の自律を促

進することに加え、「しごと」において自律的な主体として活動することによって、個人の自律性を高めることにつながる側面もあり、それらを可能にする「しごと」であることが、個人の自律にとって重要である。ところが、実際には、フルタイムで働いても生活に必要な収入を得られない、家庭内のケアワークに対しては対価が支払われない、社会階層やジェンダー、人種、障害等によって就くことができる「しごと」の機会に不平等がある、といった状況がある。

つまり、「しごと」の選択にそもそも他律的な性質がある中で、適切な「しごと」へのアクセスは限定的であり、「しごと」における社会関係の基盤にも問題があるという意味で、「しごと」における個人の自律は、外的な条件に大きく依存している。その中で、個人の自律を保つために、批判的反省の能力を行使して、本人の選好に照らして完全に真正ではないが、相対的に真正な選択肢で妥協したり、外発的動機づけを内面化したりすることは重要である一方で、やはり現状を甘んじて受け入れるだけでは、抑圧を内面化した適応的選好を肯定することになりかねない。とりわけ、性役割分業に象徴されるような抑圧としごとが結びついた価値規範が強い環境においては、地位が作業と成果によって定義されるものであるにも関わらず、地位に伴う役割期待が個人の属性と結びつくことによって、「しごと」の選択における手続き的独立性も脅かされることになる。

キャリア支援において、抑圧を内面化した適応的選好を問題にしなければならないのは、有償の「しごと」をはじめとするしごとの構造が、適切な選択肢のアクセスを保障していないことに加え、個々人が善き生を構想する手続き的独立性を阻害していると考えられるからである。井上（2021）は、リベラリズムの原理を『善き生（the good life）』の特殊構想に対する「正義の基底性」として説明する。すなわち、「人々にとって善き生の追求があまりに重要な問題であるがゆえに、国家は善き生を志向する人々の自律的探求を、従ってまた善き生の解釈の多元的分化を尊重し、多様な善き生の探求を可能にする基盤的条件としての正義の実現を自己の任務とすべきであるという理念（p.12）」である。

しごとの選択における意図的な妥協や外発的動機付けの内面化は、その個人の善き生の構想に照らして、最善ではないがより善い方向に向けて個人のしごとを再構想していくことになる。しかし、抑圧を内面化した適応的選好は、「多様な善き生を可能にする基盤的条件」が実現されていないことによって、善き生の構想自体を制限された結果である。それは、人格的統合性としての自律の侵害でもあり、個人が自分のキャリアを価値づけたり展望したりすることを困難にする。近年のキャリア支援論における社会正義志向は、個人の善き生の構想に対する正義の基底性の重要性を強調するものであり、個人の自律を支える外的条件を保障しようとする試みとして位置付けられよう。

5. おわりに

本稿では、個人の自律を支える内的・外的条件の視点から、キャリアとしごとと自律の関連性を読み解き、抑圧を内面化した適応的選好がなぜどのように問題になるのかを論じてきた。適応的選好それ自体は、自分の善き生の構想と他者の善き生の構想との間で折り合いをつけながら、自らの人生を意味づけていく上で重要な機能を果たすものである。しかし、それには抑圧を内面化することも含まれており、ここでいう抑圧とは、しごとに関わる適切な選択肢へのアクセスの制限と特定のしごとに紐づけられたステレオタイプによって善き生の構想を制限されることとして問題になると指摘した。

したがって、キャリア支援論において社会正義が問題にされることは、重要な意味を持っていると同時に次の点について留意する必要があると考える。井上（2021）が、正義の実現を国家の任務として説明していたように、顔が見える関係において支援することが基本となるキャリア支援においては、個人の善き生の構想を支援することが第一義的な目的でなければならないということである。社会正義の言説は、その定義次第では、より公正な社会の実現のために、個々人に特定の善き生を押し付ける論理を正当化し得る。本稿で依拠した井上（2021）の見解は、基本的にはリベラリズムの論理であり、社会正義の構想は他の立場からも様々に示されている。だからこそ、キャリア支援においては、個々人が善き生を自律的に構想できる条件の保障として社会正義に価値を置く必要がある。

最後に、今後の課題として、次の2点を挙げる。第一に、個人の自律を支える内的条件についても、

より具体的な検討を行うことである。先述したように、キャリア支援は基本的には個人に対する直接の支援である以上、個人の内的条件から自律を保障していくことが主な実践になる。自律概念に関する膨大な先行研究や、本稿でも言及したライアンとデシによる自己決定理論と有機的統合理論と（e.g. Ryan / Deci 2000）、Blustein（2006）による応用の試みから、示唆を得る必要がある。

第二に、自律の条件を保障するための介入の正当化である。自律が「自分で決めること」を核とする概念である以上、その決定に他者が影響を与えることは、例え善意に基づくものであっても、手続き的独立性の侵害と表裏一体であり、正当化が必要な行為である。個人の自律に対する介入の正当化問題は、パターンナリズム正当化問題として議論されてきたものであり、その観点から、キャリア支援の正当性を論じていくことが、本稿における議論の実践への応用に向けた一階梯になると考える。

【註】

1. 本稿では、個人のキャリアに関わる実践全般を指す用語として「キャリア支援」を用い、その実践の場が学校教育に限定される場合には、「キャリア教育」を用いる。
2. 教育目的としての自律概念の再考については、宮川（2022）を参照されたい。
3. 自己決定は、自律を言い換える語として用いられる場合もあり（Feinberg 1986）、その意味が重なる部分は大きい。しかし、自己決定は、本来国家に対して用いられる語を個人へ適用するアナロジーであることから、主権の概念と深く結びついていることに加え、その主権が及ぶ範囲として「自分に関する事柄」とはどこまでか、ということが問題になる。本論で論じていくように、キャリアの選択は、しごとを通じた他者への影響や、生活様式の変更を伴う場合には家族等の身近で重要な他者への影響を考慮せざるを得ない性質を有しており、「自分に関する事柄」として説明することが難しい。したがって本稿では、自己決定に対して自律を積極的に用いるが、「自分で決める」ことを指すという点において両者に大きな差はないものとする。
4. ただし、Blustein（2006）にあっては、自律と機会構造が、自己決定を促す条件として並列に位置づけられていることに注意が必要である。
5. 自律概念をめぐる議論を網羅的に取り上げた書籍として Colburn（2023）がある。
6. 性役割分業をめぐる不平等な構造については、フェミニズムの哲学者によってその乗り越え方が議論されてきた。本稿では、これ以上詳しく議論を見ていく紙幅がないため、政治哲学上の議論については有賀（2011）、キャリア支援論の文脈での議論については Richardson（2012）を参照されたい。
7. ディーセント・ワークは、1999年、国際労働機関（ILO）によって示された考え方であり、（1）適切な報酬と健康管理、（2）安全で安心な労働条件、（3）自由な時間と休息を許容する時間、（4）家族や社会の価値を補完する組織的価値、によって特徴づけられる（Gutowski et al. 2021, p.24）。
8. キャリア概念に共通する要素として「個別性（individuality）」が最も不可欠であるとの指摘もされているが（渡辺 2018, p.24）、その根拠はミルが示した個性（individuality）に直接的に由来するものとして説明されているわけではないことを述べておく。

【文献一覧】

- Arthur, N. / Collins, S. / McMahon, M. / Marshall, C. (2009) Career practitioners' views of social justice and barriers for practice. *Canadian Journal of Career Development*, 8(1), pp.22–31.
- 有賀美和子（2011）『フェミニズム正義論—ケアの絆をつむぐために』勁草書房
- Bassot, B. (2021) "Client-Centred Career Development Practice: A Critical View", Robertson, P. J./Hooley, T./McCash, P., *The Oxford Handbook of Career Development*, Oxford University Press, pp.325–335
- Blustein, D. L. (2006) *The Psychology of Working: A New Perspective for Career Development, Counselling, and Public Policy*, Routledge
- 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」

- Colburn, B. (2023) *The Routledge Handbook of Autonomy*, Routledge
- Dworkin, G. (1988) *The Theory and Practice of Autonomy*, Cambridge University Press
- Feinberg, J. (1986) *Harm to Self*, Oxford University Press.
- 藤田晃之 (1997) 『キャリア開発教育制度研究序説』 実業之日本社
- 福島賢二 (2008) 「教育機会の平等研究の焦点—再分配と承認をめぐる論争を手がかりに」『＜教育と社会＞研究』 第 18 号、pp.62-70
- Gati, I. / Kulcsar, V. (2021) “Making better career decisions: From challenges to opportunities”, *Journal of Vocational Behavior*, 126, pp.1-18
- Gutowski, E. R. / Blustein, D. L. / Kenny, M. E. / Erby, W. (2021) “The Decline of Decent Work in the Twenty-First Century: Implications for Career Development”, *The Oxford Handbook of Career Development*, Oxford University Press, pp.23-34
- 井上達夫 (2021) 『増補新装版 他者への自由—公共性の哲学としてのリベラリズム』 勁草書房
- 石川時子 (2009) 「能力としての自律—社会福祉における自律概念とその尊重の再検討」『社会福祉学』 第 50 巻第 2 号、pp.5-17
- Kleinig, J. (1983) *Paternalism*, Manchester University Press.
- 宮川幸奈 (2022) 『自律を目指す教育とは何か—自然主義的な教育哲学の試み』 春風社
- Nassar-McMillan, S. C. (2014) “A framework for cultural competence, advocacy, and social justice: Applications for global multiculturalism and diversity”, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, pp.103-118
- Oshana, M. A. L. (1998) "Personal Autonomy and Society", *Journal of Social Philosophy*, 29(1), pp.81-102
- Patton, W./McMahon, M. (2014) *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practice 3rd edition*, Sense Publishers
- Prilleltensky, I. (1997) "Values, Assumptions, and Practices: Assessing the Moral Implications of Psychological Discourse and Action", *American Psychologist*, 52(5), pp.517-535
- Richardson, M. S. (1993) "Work in People's Lives: A location for Counseling Psychologists" *Journal of Counseling Psychology*, 40 (4), pp.425-433
- Richardson, M. S. (2012) *Counselling for Work and Relationship*, The Counselling Psychologist, 40(2), pp.190-242
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000) “Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being”, *American Psychologist*, 55(1), pp.68-78
- Sultana, R. G. (2020) "Career Guidance and the Arab Mediterranean Countries: Epistemologies and Practices from the Global South", Athanasou, J. A., & Perera, H. N. (ed.) *International Handbook of Career Guidance (2nd edition)*. Springer. pp.513-528.
- Super, D. E. (1976). *Career education and the meaning of work*. Monographs on Education, Department of Education
- 立岩真也 (1999) 「自己決定する自立—なにより、でないが、とても、大切なもの」石川准／長瀬修編 『障害学への招待』 明石書店、pp.79-107
- Terlazzo, R. (2023) “Adaptive Preferences as Autonomy Deficits”, Colburn, B., *The Routledge Handbook of Autonomy*, Routledge, pp.270-280
- Veltman, A. (2023) "Autonomy and Work", Colburn, B., *The Routledge Handbook of Autonomy*. Routledge, pp.392-401
- 渡辺三枝子 (2018) 『キャリアの心理学—キャリア支援への発達のアプローチ [第2版]』 ナカニシヤ出版

[研究ノート]

プロジェクト学習を通した高校生のキャリア形成プロセス

- TEM分析を通して -

小見まいこ（教育学学位プログラム博士後期課程・1年）

1. 問題の所在と研究目的

本研究の目的は、プロジェクト学習を通した高校生のキャリア形成に至るプロセスの仮説を提示することである。目的を設定した背景として、進路の現実の吟味やキャリア探索が十分になされぬまま、進路決定をする高校生（大学進学志望者）が増加していることに着目する。大学進学理由として、「興味のある学問分野があること」が減少し、「入試方式が自分に合っていること」や「受験しやすいこと」、「合格が早く決まること」などが大学進学の原因として、増加している（ベネッセ教育総合研究所、2021）。この実態から、入試で合格することが優先され、将来に向けたキャリア探索が十分になされず、進路に対する考えが未成熟なまま進路決定する高校生の姿が見えてくる。

そこで、本研究では、主体的なキャリア探索を促す学習として、プロジェクト学習（Project-Based Learning）に焦点をあてる。キャリア探索とは、自分自身や仕事、職業、組織について情報を収集し、理解を深めることで仕事世界への移行やその後の適応プロセスに関わりを持つ意図的行動を指す（安達、2010）。安達は、自分自身について考え評価する「自己探索」と仕事世界について情報を得る「環境探索」に加え、他者を通して外の世界へ向けて探索を行う「他者から学ぶ」という3側面を尺度として示す。プロジェクト学習は、学習プロセスにおいて、実社会の課題を扱い、多様な人からフィードバックを得て、成果を実社会で実践したり還元したりする。その中で、自分自身や活動を振り返る「自己探索」や地域や社会での活動を通して「環境探索」が行われる。また、フィードバックや対話などを通して「他者から学ぶ」機会を得ることができる。一方で、プロジェクト学習以外にも主体的なキャリア探索を促進する、学習者中心の経験学習の方法として、インターンシップやサービスマーケティング、問題基盤型学習（Problem-Based Learning）、など他にも方法がある。

そこで、近接の学習方法と比較し、本研究でプロジェクト学習に着目する妥当性について述べる。まず、問題基盤型学習（Problem-Based Learning）についてである。問題基盤型学習は、問題やシナリオが教師から与えられるのに対し、プロジェクト学習はテーマを教師から与えられることもあるが、それに関して解決すべき問題や問いは、学習者自身が立てることが多い（溝上、2016）。次に、インターンシップとサービスマーケティングにおいては、実践の内容は受け入れ先の企業や地域に任されることが多く、与えられた課題や体験に学習者は受動的になりやすい。一方、プロジェクト学習における実践への参加は、問いを出し、調査をデザインし、実行する、モデルを構成し、証拠を集め、証拠に基づいた説明をすること（R.K.ソーヤー編、2016）であり、学習者主体で行われる。これらのことから本研究では、問題基盤型学習やインターンシップ、サービスマーケティングよりも、より自らの興味関心に基づいた問題意識や問いに対して、主体的な試行的参加や実践が可能となるプロジェクト学習に着目することとする。

プロジェクト学習には、さまざまな定義があるが、溝上（2016）は、以下のように定義する。実世界に関する解決すべき複雑な問題や問い、仮説をプロジェクトとして解決・検証していく学

習のことである。学生の自己主導型の学習デザイン、教師のファシリテーションのもと、問題や問い、仮説の立て方、問題解決に関する思考力や協働学習等の能力や態度を身につける。また、プロジェクト学習の要件として、①知的な挑戦と成果、②本物を扱う、③成果物を公にする、④協働する、⑤プロジェクト・マネジメント、⑥ふりかえりの6つの基準が示されている（スージー・ボス／ジョンラーマー、2021）。本研究では、以上の定義と要件を援用することとする。

また、プロジェクト学習が高める力として、基礎的・汎用的能力（長谷川、2014）、社会人基礎力（手嶋、2013）は実証されている。認定特定非営利活動法人カタリバが「全国高校生マイプロジェクト」に取り組んだ高校生に対して行った調査（2022）では、プロジェクト学習（実践型探究学習）の経験が、高校生たちの「自分の将来に対する前向きさ」を育むことがわかった。これから、プロジェクト学習がキャリア形成において一定の成果を出していると言える。また、高校生の進路決定プロセスをTEA等により示した質的研究がある（水上／小嶋、2020）。水上・小嶋は一人の高校生の進路決定プロセスから、他者の存在が進路決定に重要な影響を及ぼしていることを明らかにした。しかし、プロジェクト学習を通して、どのようにキャリア形成につながったか、そのプロセスを質的に調査した先行研究は、管見の限り見当たらない。林／倉元（2022）は、高校生の大学選択における具体的な行動面に焦点を当てた研究は数少ないと指摘し、高校生が進学先の候補となる大学を絞り込むためにどのような活動を行ってきたのかが重要だと示唆する。これらを踏まえ、本研究では、高校生の大学進路決定等のキャリア形成に至るプロセスの仮説を提示することとした。

なお、本研究では、キャリア形成については、個人が主体となってキャリアを形成するプロセス（辰口、2020）と位置付け、高校生がキャリア探索行動を経て、主体的に進路決定を行うプロセスに主に着目することとする。研究目的を達成するための研究課題として、第一に、小学生段階から高校3年生までの間でキャリア形成につながる経験や分岐点を明らかにする。第二に、経験や分岐点をプロジェクト学習の要件と照らし合わせて分析を行う。第三に、複数名の経験や分岐点を統合することでプロジェクト学習を通じたキャリア形成プロセスの仮説を導き、キャリア探索行動やキャリア意識の変容について考察する。

2. 研究方法

（1）研究方法

研究方法として、質的研究を行う。質的研究の方法として、複線経路・等至性モデル（Trajectory Equifinality Model：以下、TEM）を用いることとした。TEMとは、人間の社会化・発達・成長を時間とともに記述する分析手法であり、特徴は、時間を捨象して外在的に扱うことをせず、個人に経験された時間の流れを重視する点である（安田／サトウ、2012）。本研究は、進路決定をした後、進路実現に向けて努力しているという等至点に至るまでの経路の統合化を図ることとする。本研究でTEMを用いる理由は、第一に、プロセスを図示して構造化するのに適している点である。第二に、等至点に至る本人の意思や行動だけでなく、「社会的方向づけ」や「社会的ガイド」など環境要因や社会動向などもおさえることができる点である。なお、TEMの主要概念については、表1で整理をする。

表1 TEMの主要概念

用語	意味
等至点：Equifinality Point	研究者が等しく至るとして焦点を当てた点。研究対象者は、この等至点に至った人を招待することとなる。
両極化した等至点：Polarized Equifinality Point	等至点に対する補集合的行為を考えて、それを両極化した等至点とする。

分岐点：Bifurcation Point	ある経験のなかで、実現可能な複数の径路がある状態において、複線経路を可能にする結節点のこと。
必須通過点：Obligatory Passage Point	ある地点に行くために多くの人を通ると考えられる地点のこと。
社会的方向づけ：Social Direction	等至点と対局にある行動の選択肢を選ぶように影響を及ぼす社会的・文化的諸力の総体。
社会的ガイド：Social Guidance	社会的方向づけに対し、等至点へ向かう選択肢を選ぶように支援する社会的・文化的諸力の総体。

出典：塩満卓『総合失調症の子どもとの同居解消を選択した母親の価値変容プロセス』から一部抜粋のもと、研究に即して筆者加筆

（2）研究対象者

本研究の対象者は、新潟県立M高等学校の普通コース3年生3名である。研究対象者は、高校2年時で学校設定科目の中で探究活動に取り組む前後から「NIIGATAマイプロジェクト☆LABO（以下、マイプロ）」という課外活動も含めて、プロジェクト学習に取り組んでいる。研究対象者の選定理由は、「NIIGATAマイプロジェクト☆LABO」主催の審査会「新潟県Summit」（2021年12月）に参加した高校生・大学生100名のうち、「マイプロジェクトアワード全国Summit」（2022年3月）に選出された2プロジェクトに参画していた点である。全国Summitでは、全国から集まった6,225プロジェクトの中から、6プロジェクトだけが代表として選ばれる。その代表プレゼンに、対象者の3名は学びのロールモデルとして選出された。全国Summitに参加するという優秀で限られた3名だが、学びのロールモデルとして評価された高校生のキャリア形成のプロセスを明らかにすることで、今後の調査の仮説を生成することを試みる。

なお、M高等学校は、2002年より「スーパーサイエンスハイスクール（以下、SSH）」の指定を受けており、2018年からはSSH事業で得た成果を活かして理数コースだけでなく、全校体制で探究活動に取り組む。特徴としては、第一に、いち早くSSHに取り組み探究学習や課題研究に取り組んできた知見をもとに、「総合的な探究の時間」と学校設定科目を関連づけながらプロジェクト学習を進める体制が整っている点である。第二に、2021年より学校設定科目の中に位置付けられた「課題解決・価値創造」コースに「マイプロジェクト」を導入するなど、より社会と関わりながら現実の課題に実践的に取り組む学習としてプロジェクト学習を実施している点である。なお、「NIIGATAマイプロジェクト☆LABO」の実行委員長は、M高等学校のM教員が務めている。

表2 研究対象者の概要

	性別	年齢 (2022年8月現在)	M高等学校の探究コース	マイプロジェクト参加時期	プロジェクトテーマ	部活動	希望する進路	希望する入試形態
A	男	17歳	課題解決・価値創造コース-マイプロジェクトの社会課題解決	高校1生の7月	不登校	サッカー部	関東圏大学（私立）のキャリア系学部	総合型選抜
B	男	17歳	グローバル研修コース-文系	高校2年の7月	音楽	演劇部	関東圏大学（私立）の政策系学部	総合型選抜

C	女	18歳	課題解決・価値創造コース-マイプロジェクトの社会課題解決	高校2年の3月	不登校	ダンス部	関東圏大学（公立）のソーシャルワーク系学部	一般入試
---	---	-----	------------------------------	---------	-----	------	-----------------------	------

（３）質的データの収集方法

半構造化インタビューにより質的データを収集した。主旨と設問項目を伝えた上で、1回目は1時間半程度、2回目は40分程度、設問項目は、小中高校の進路につながる体験、キャリア形成について、プロジェクト学習の経験や学びなどを中心に、半構造化インタビューを行った。

（４）分析の手順

TEMの分析手順に則り、以下の通り分析を行った。第一に、インタビューした逐語録の文字データから「主要な出来事」の抽出を行う。第二に、主要な出来事を時間軸で整理する。第三にリサーチクエスション「プロジェクト学習がいかに関与したのか」から、文字データの文脈抽出とコーディングによりラベルを作成する。第四に、作成したラベルをボトムアップ方式で多段階のコーディングを行い、リアリティのあるコードを作成する。第五に、TEMの主要概念である「分岐点」「必須通過点」「等至点」「社会的ガイド」「社会的方向づけ」を位置付けながら、非可逆的時間軸で、TEM図として適切な空間配置を行う。

3. 結果と考察

（１）分析結果 TEM図とストーリーライン

Aさん、Bさん、Cさんの半構造化インタビューで入手した質的データをTEM図1、2、3にし、説明的記述（以下、ストーリーライン）を作成した。本稿では、紙面の都合により、ストーリーラインの中でも分岐点やキャリア形成に関する内容を抜粋して記述する。

① AさんのTEM図とストーリーライン

Aさんは、小学4年の頃から教師になろうと思っていた。中学1年の時にロンドンでのサッカーと英会話を学ぶプログラムに参加する。異文化理解に興味を持ち、英語の教師になりたいと考えた。教師になるには地元大学に進学するとよいと考え、地元大学に進学実績があり、SSHも面白そうなM高等学校に進学することを決めた。入学後、父親の知り合いであるM教員を尋ねる。M教員に勧められて、高校1年でマイプロ STARTUP CAMPに参加する。中学校の友達が不登校になった経験から不登校支援について考えたいとプロジェクトを始めた。不登校経験のあるアドバイザーをM教員から紹介され、相談にのってもらい、フリースクール関係者を紹介してもらい、ヒアリングを行う。それらをまとめて、再びマイプロのアドバイザーに相談をすると、支援者側の思いだけでは自己満足ではないかと率直なフィードバックをもらう。そこで不登校の生徒を学校に戻すことが正解ではない、学びの場や学び方を選ぶことが大切だと気づく。方向性を転換し、不登校の生徒へのオンライン授業を計画するが、生徒の調子が悪くなり、計画を断念する。進学先に教育系の関東の名門大学を志望するが、マイプロに時間をかけているため成績が伸びず、学力的に無理だと判断する。同じ頃、サッカー部でマネージャーだけでなく、審判やトレーナーなどなんでも屋をするようになる。新たにこれからの学び方を考えるイベントを実施する。それらの取り組みや考えをNIIGATAマイプロ県Summitで発表し、賞をとる。学年主任からマイプロをやっているならと総合型選抜入試を勧められる。マイプロで出会った大人や親にいろいろな世界を見た方がよいと言われる。マイプロ全国Summitに参加でき、ベストラーニング賞に選ばれる。教育系で総合型選抜ができるところがあまりなく、教員免許

のある学部にとだわらなくなる。就職など今後を考えると、関東圏に出て視野を広げようと思う。地元大学の教育学部は自然と選択肢から消えていく。進路は、自分で足を動かして、確かめ、実感したいと考え、学校の探究学習を支援する NPO などに関わるようになる。そこで、学校外で学びをつくる先行事例を知り、大学卒業後、探究学習のジェネレーターになりたいという目標ができた。また、マイプロで出会った多様な人と進路相談や対話をして、サッカー部で経験したように、相手のニーズに合わせて自分を活かす、パレレルキャリアという働き方が自分に合うのではないかと考える。不登校支援も含めたキャリア教育について学びたいと関東圏の私立大学のキャリア系学部に進路を決定する。ライフコースやファシリテーション、教育政策などさまざまな分野が学べる学部であることが決定打となる。今は総合型選抜に向けて、自分のプロジェクトや考えの言語化に取り組んでいる。

② B さんの TEM 図とストーリーライン

B さんは、幼少の頃から歌うことが好きで、小1でドラムを習い始め、音楽の作曲を始める。作曲の幅を広げるため、小6からギターを習い始める。やりたいことがたくさんあって、中1でパティシエの資格をとる。グローバルに興味を持っていたため、海外研修があり、SSH 指定校である M 高等学校に進学をする。役者をやりたくて演劇部に入部をする。音楽への情熱が周りよりも大きいと知り、音楽活動をしたいが、コロナ禍のため機会がなく、くすぶっていた頃、芸術に対して情熱のある友人とクリエイター団体を立ち上げる。その友人と演劇部の部員を増やすために、勧誘動画を作成し、SNS で配信する。専門に縛られず、総合的に芸術を学びたいと関東圏公立大学の芸術系学部を第一志望にする。高校2年生になり、授業中に担任の M 教員からマイプロ全国 Summit の動画を見せてもらい、全国で自分を表現したいとマイプロへの参加を決める。コロナ禍における音楽活動の復興をテーマにプロジェクト学習に取り組む。やりたい音楽イベントの実現可能性に悩むが、マイプロでアドバイザーから

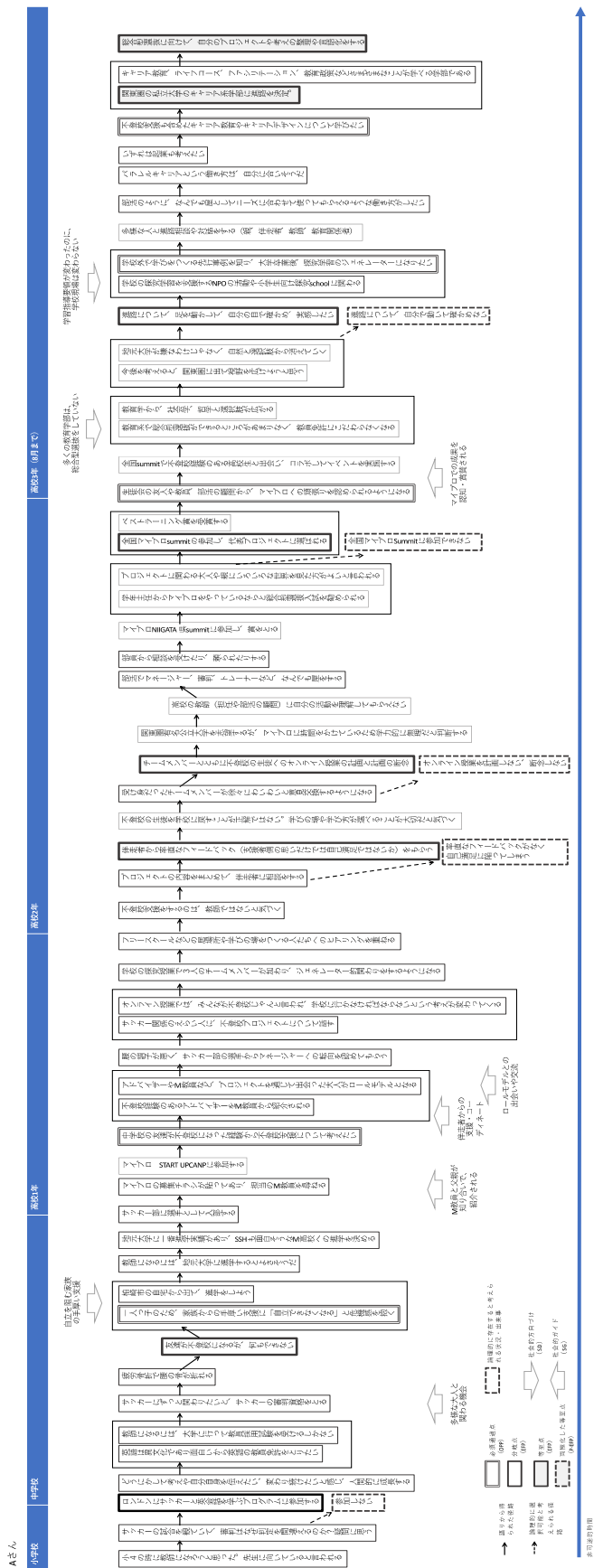


図 1 A さんの TEM 図

好きな音楽を追求してよいのではとフィードバックをもらい、解放される。地元野外フェスのオーディションを紹介され、受けて、合格する。オーディションや野外フェスがきっかけとなり、ライブをするようになる。演劇部でサウンドトラックを製作する。文化祭や大会などで役者としてステージに立つ経験を積む。マイプロ新潟県 Summit に参加し、人をつなぐための音楽を表現したいと考える。しかし、自分の実力や知名度などが到底及ばないことを痛感する。そこで、音楽の力を分析する研究をし、個人のパフォーマンスを発揮できるような音楽のシステムを開発したいと考える。マイプロ全国 Summit への選出が決定し、教員から代表プロジェクトに選ばれ、関東圏有名私立大学の一次試験が免除になることを知らされる。その学部について調べて、他の学問と音楽を結びつけて総合的に学べる場で、自分に合っていると感じる。一つに絞るのではなく、いろいろなことに興味がある自分のままでよいと気づく。

高校のグローバル研修でオンラインで他国の同年代と交流し、国が違っても芸術や音楽は同じだと実感する。マイプロ全国 Summit に向けた打ち合わせで、志望校の学生に出会い、ロールモデルとして憧れを抱く。自分の考えが、他者との交流で変わっていき、価値観の変容が成長につながると気づく。マイプロ全国 Summit で代表プロジェクトに選出され、志望校の一次試験が免除になる。しかし、本当によいのか迷う。マイプロ全国 Summit で出会った志望校の先輩に相談にのってもらい、志望校では具体的に音楽を心理学や情報学とも結びつけて、総合的に学べることがわかり、進路を決定する。U23 サミットに参加し、現役学生や目指している同じ高校生にも出会い、自分のいきいたいところだと確信する。今は総合型選抜に向けて、自分のやりたい研究につながる試作品をつくっている。

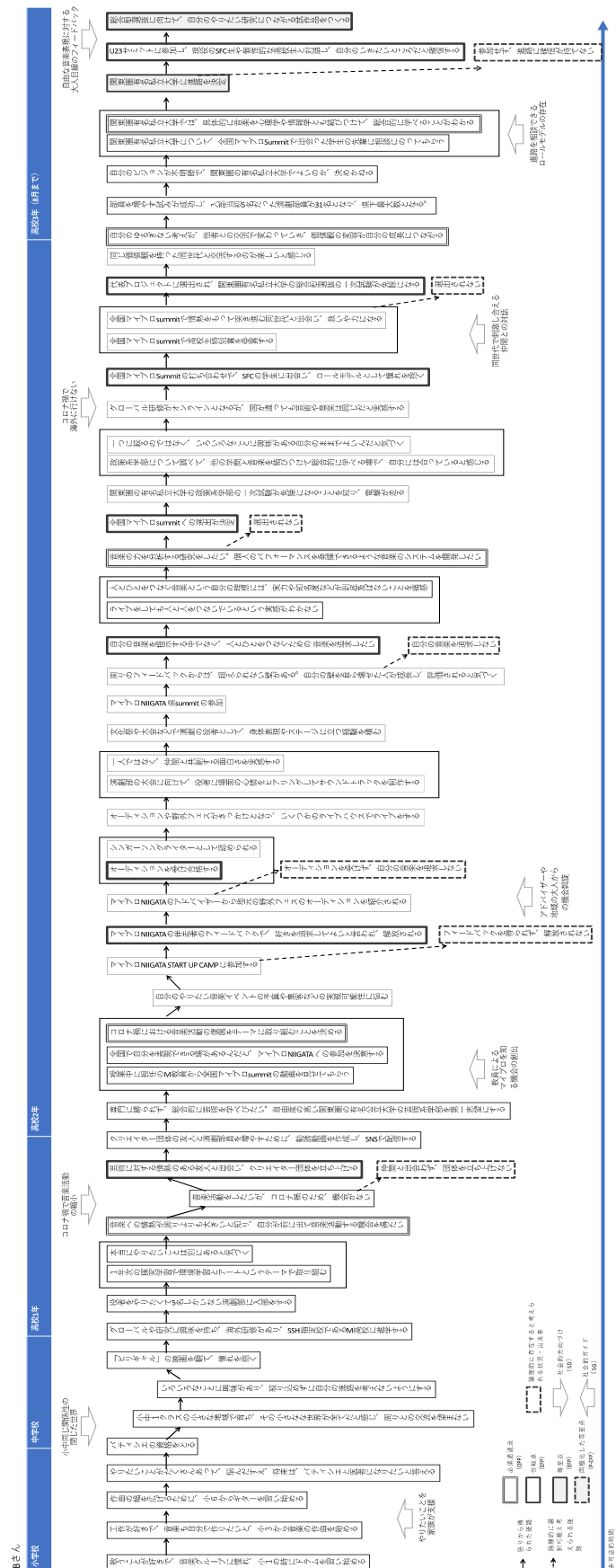


図 2 B さんの TEM 図

③ CさんのTEM図とストーリーライン

Cさんは中学時代、勉強ができる方で、天井が制限されている学びが物足りないと感じ、個々にあった学習方法があるはずだと疑問に思う。点数でしかはかられない学びへの違和感や不自由さを感じるようになる。中学校の生徒会役員として声をかけられ、東京で開催された職業人と対話するイベントに参加をする。多様なプロフェッショナルな大人と出会い、すごい大人も教育があってこそ今があるのだと気づき、教育に興味を持つ。教師の親を身近で見てきて、教師ではなく、教育が十分受けられていない子へのサポートをしたいと漠然と考える。職業調べなどで、じっくりくる仕事が見つからず、やりたい職業がなかったら起業という可能性があることに気づく。

M高等学校のダンス部に入り創作ダンスをしたいとM高等学校に入学する。高校2年の時に、SSHの授業で不登校支援に取り組むAさんのプロジェクト発表を聞き、目指すところが同じだと感じ、SSH授業で同じチームに入れてもらう。不登校支援というキーワードが明確になった。高校の学部調べで、教育を学べる大学を探している時に、関東圏の教育系大学に興味を持つ。一人ひとりの子どもたちに目をむけられ、子どもの学習環境をサポートするソーシャルワークを学んでみたいと思い、進路を決める。ダンス部でいろいろなことを同時にまわす力を身につけ、同期12名の意見を尊重してダンスをつくる経験を積む。SSHの授業で、不登校の生徒へのオンライン授業を企画するが、うまくいかない。そこでいろいろな人に相談をするが、アドバイザーが100%集中してプロジェクトにアドバイスしてくれることに驚く。言葉にならない根底の願いをアドバイザーに引き出してもらう。これからの学び方を考えるイベントをAさんらと実施する。初めてグループファシリテーターを経験し、部活動での対話が活き、M教員に褒められる。Aさんにマイプロに誘われて、参加する。プロジェクト学習を通じて知った個別最適の学びが自分の目指す学びだと気づく。大学進学の前にある職業まで考えるようになる。Aさんとの対話を通して、起業という可能性が高まる。マイプロ全国Summitへの選出

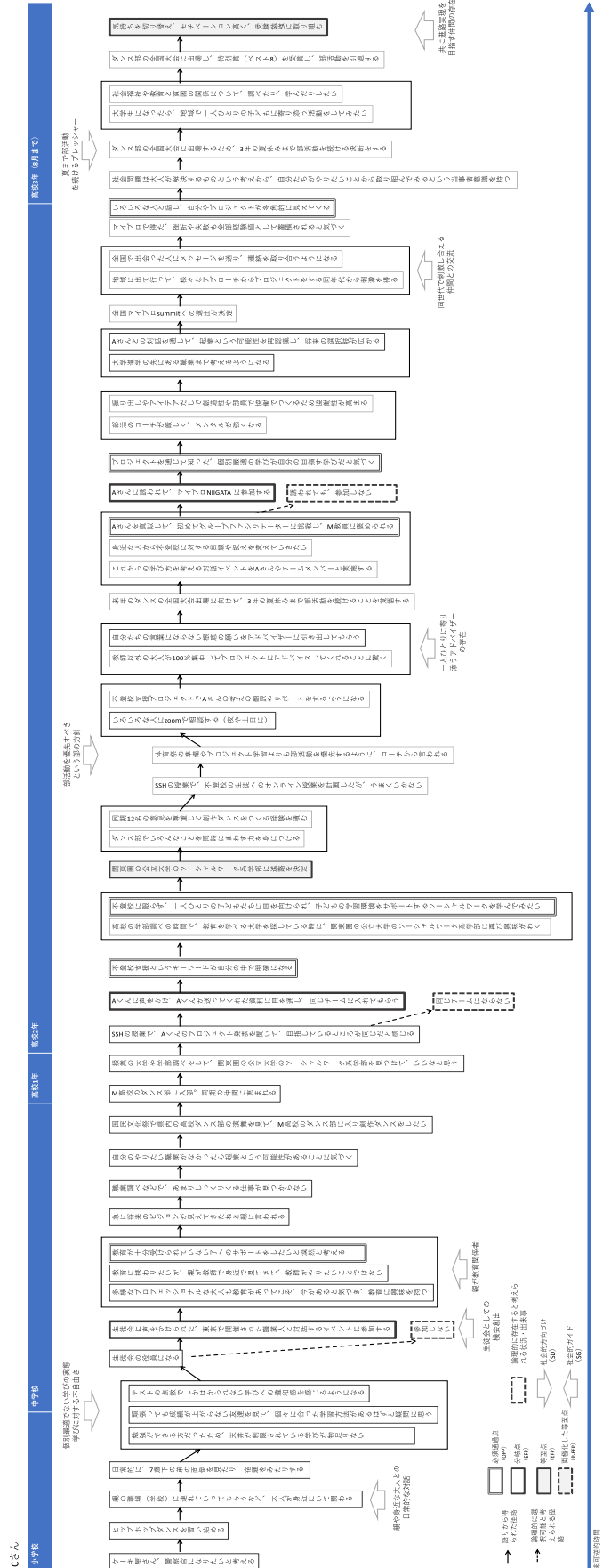


図3 CさんのTEM図

が決まり、地域でプロジェクトをする同年代から刺激を得る。全国で出会った人のSNSにメッセージを送り、連絡を取り合うようになるなど、同世代で刺激し合える仲間との交流が生まれる。プロジェクト学習を通して、社会問題は大人が解決するものという考えから、自分がやりたいことから取り組んでみるという当事者意識を持つようになる。大学生になったら地域で一人ひとりの子どもに寄り添う活動をしてみたい、社会福祉や教育と貧困の関係について学びたいと考える。ダンス部の全国大会に出場したのち、気持ちを切り替え、進路実現に向けてモチベーション高く受験勉強に取り組む。

（2）分析結果 3者の共通点

前節のTEM図より3者に共通する分岐点は、3つある。第一に、「仲間やロールモデルとの出会い」である。仲間やロールモデルの存在が後押しとなり、プロジェクト学習を主体的に推進することにつながっている。第二に、「アドバイザーからのフィードバック」である。それにより、自身の価値観が再構築されていった。第三に、「対話を通したキャリア探索行動」である。対話を重ねることで、キャリア探索行動が誘発され、やりたいことの明確化へ結びついている。そこで、3つの分岐点について、キャリア形成とプロジェクト学習の要件（①知的な挑戦と成果、②本物を扱う、③成果物を公にする、④協働する、⑤プロジェクト・マネジメント、⑥ふりかえり）を踏まえて分析する。

① 仲間やロールモデルとの出会い

Aさんは高校1年時に「アドバイザーやM教員など、プロジェクトを通じて出会った大人がロールモデルとなる」と自覚し、ロールモデルができたことで、目指したい像が見え、プロジェクトを主体的に進める原動力へとつながっている。Bさんは、高校1年時に「芸術に対する情熱のある友人と出会い、クリエイター団体を立ち上げる」など、同じ熱量で芸術を語り、創作できる仲間と出会ったことで、演劇部の勧誘動画やサウンドトラックを共同製作するなど部活動を含めた音楽に関するプロジェクト学習へ広がっていった。Cさんは、高校2年時に「授業でAさんのプロジェクト発表を聞いて、目指しているところが同じだと」感じたことで、Aさんの不登校プロジェクトに加わる。CさんにとってAさんは、対話イベントのファシリテーターの参考にするなど、ロールモデルと同様の存在であった。

ロールモデルとは、特定の役割における行動の見本を示す「同一化する対象」「行動の手本や参照基準」「刺激を与える存在」「支援や助言を与える支援者」という機能を持つ、行動や意思決定に対して様々な影響を与える人物である（溝口、2021）。3者は仲間やロールモデルと出会うことで、「行動の手本や参照基準」や「刺激を与える存在」、「支援や助言を与える支援者」を得ることができた。

仲間やロールモデルとの出会いは、プロジェクト学習の①知的な挑戦と成果、④協働するという要件が連関する。①の「知的な挑戦と成果」では、仲間やロールモデルが「行動の手本や参照基準」「刺激を与える存在」となったことで、長期間にわたってプロジェクトへのモチベーションを維持し、挑戦を続け、全国大会で賞賛されるに至る成果を出すことができた。④の「協働する」では、仲間と共にプロジェクト学習に取り組み、「支援や助言を与える支援者」であるロールモデルや専門家と出会い、適切な支援を得たことが、プロジェクトの発展を促し、キャリア探索行動へと結びついていった。キャリア探索行動の具体としては、Aさんは、ロールモデルとなった「プロジェクトに関わる大人や親にいろいろな世界を見た方がよいと言われる」ことで、教育学部以外の可能性を探し求めるようになる。Cさんは、高校2年時後半で「Aさんとの対話を通して、起業という可能性を再認識し、将来の選択肢が広がる」など、ロールモデルとの関わり合いが、キャリア探索の「他者から学ぶ行動」を促していると言える。

② アドバイザーからのフィードバック

AさんとCさんは、アドバイザーから「支援する側の思いだけでは自己満足ではないか」というフィードバックを得た。それにより、不登校生徒が学びの場や学び方が選べることが大事だと、プロジェクトの方向性を大きく転換することになった。Bさんは、やりたい音楽イベントの実現可能性に悩んでいたところ、アドバイザーから「自分の好きな音楽を追求して良いのでは」とフィードバックをもらったり、オーディションを紹介されたりするなど、プロジェクト学習が大きく展開する分岐点とな

っている。

アドバイザーからのフィードバックは、プロジェクト学習の①本物を扱う、④成果物を公にする、⑥ふりかえりという要件と連関する。①の本物を扱うでは、高校生自身にとって興味・関心や問題意識があり、意味のある本物の活動ができているからこそ、共感を集め、現場で活躍する人の紹介やアドバイスを得ることができた。④の成果物を公にするでは、校内発表会やマイプロ等のイベントで進捗や成果を発表することで、多方面からのフィードバックを得ることができた。⑥のふりかえりに関しては、アドバイザーからの意見やフィードバックを通して、失敗や葛藤の背景にある固定観念や囚われに気づき、自らを俯瞰してふりかえり、価値観の構築へと結びついている。加えて、アドバイザーからのフィードバックを通して、キャリア形成が促進された。例えば、Cさんの「教師以外の大人が100%集中してプロジェクトにアドバイスしてくれることに驚く」経験が、支援者のあり方を見つめ直すこととなり、「一人ひとりの子どもに寄り添う活動をしてみたい」というキャリア形成につながっていった。

③ 対話を通したキャリア探索行動

Aさんは、3年生になり「進路について、足を動かして、自分の目で確かめたい」という考えから、小学生向け探究schoolなど実践の場に関わるようになる。実践者やアドバイザーなど多様な人に自分の進路について相談をしたり、教育のあり方について対話をしたりすることで、社会学、哲学など広がった選択肢の中から最も自分のありたい姿に近い進路をかためていくプロセスがあった。また、Bさんは、第一志望の進路で本当によいのか迷っていた時に、マイプロ全国Summitで出会った先輩やU23サミットで出会った同年代との交流や対話で、第一志望の学部が自分の進みたい進路だと確信を持った。Cさんは、マイプロ全国Summitで、地域でプロジェクトを行う同年代から刺激を得て、交流や対話を重ねることで社会問題は大人が解決するものという考えから、「自分たちがやりたいことから社会問題に取り組んでみる」という当事者意識を持つようになり「社会福祉や教育と貧困の関係について学びたい」と具体的に学びたいことが見えてきた。

以上のように、同年代の高校生や大学生、大人と対話を重ねたことは、キャリア探索行動そのものであった。対話をすることで「他者から学ぶ行動」を通して「環境探索」が促され、進路の先にある学びや将来のキャリアイメージが明らかになる「自己探索」が生じ、自らの進路選択に確信を持つことにつながった。

なお、対話を通したキャリア探索行動は、プロジェクト学習の④協働する、⑤プロジェクト・マネジメントという要件が連関する。④の協働するでは、何度もやりとりをしたり、プロジェクトを共にしたりする中で関係性が育まれ、大人と生き方・働き方に関する対話に至っている。⑤のプロジェクト・マネジメントでは、プロジェクトをデザインし、自己決定や自己調整を繰り返しながら、自己をコントロールしていく。このプロジェクト・マネジメントを通してデザインする力や自己決定する力が育まれたことで、自身のキャリアを見据え、そのために今できることを逆算して考え、主体的なキャリア探索行動などに結びついたと言える。

(3) 考察

本研究の目的は、プロジェクト学習を通した高校生のキャリア形成に至るプロセスの仮説を提示することである。3の(1)、3の(2)の分析をふまえ、研究対象者3者のTEM図を統合し、プロジェクト学習を行った高校生のキャリア形成プロセスのTEM図を図4として作成した。なお、安田／サトウ(2012)によれば、 4 ± 1 人の話を分析すると多様性を描くことができる。構造化サンプリングに依拠し、同じような経験をした人を対象にした上で、それぞれの人の経験を時間順に並べ、同じような経験を同じ列に並べ、ラベルを考える方法で統合を行なった(荒川／安田／サトウ、2012)。分析者の都合の良いデータだけを取り出してモデル構築をしないよう分析者外部の視点(現象や当事者目線)を取り入れ、留意しながら統合を進めた。

① キャリア形成プロセスの考察

統合したTEM図より、以下のキャリア意識の変容や決定に至るプロセスを抽出した。

【視野が広がる経験】→【問題意識や葛藤の発生】→【興味関心の認識】→【やりたいことの自覚】→【プロジェクト学習あるいは自主活動の開始】→【仲間やロールモデルとの出会い】→【興味関心のあるテーマ設定】→【壁や失敗の経験】→【フィードバックを得る】→【固定観念との対峙】→【自主活動で役割を発揮】→【プロジェクトと自主活動で実践を重ねる】→【プレゼンや表現の機会】→【ふりかえり・言語化】→【価値観の再構築】→【賞賛・承認】→【多様な人との対話】→【キャリアに関する視座の高まり】→【やりたいことの焦点化・明確化】→【進路の自己決定・確信】→【進路実現のための行動】というプロセスである。

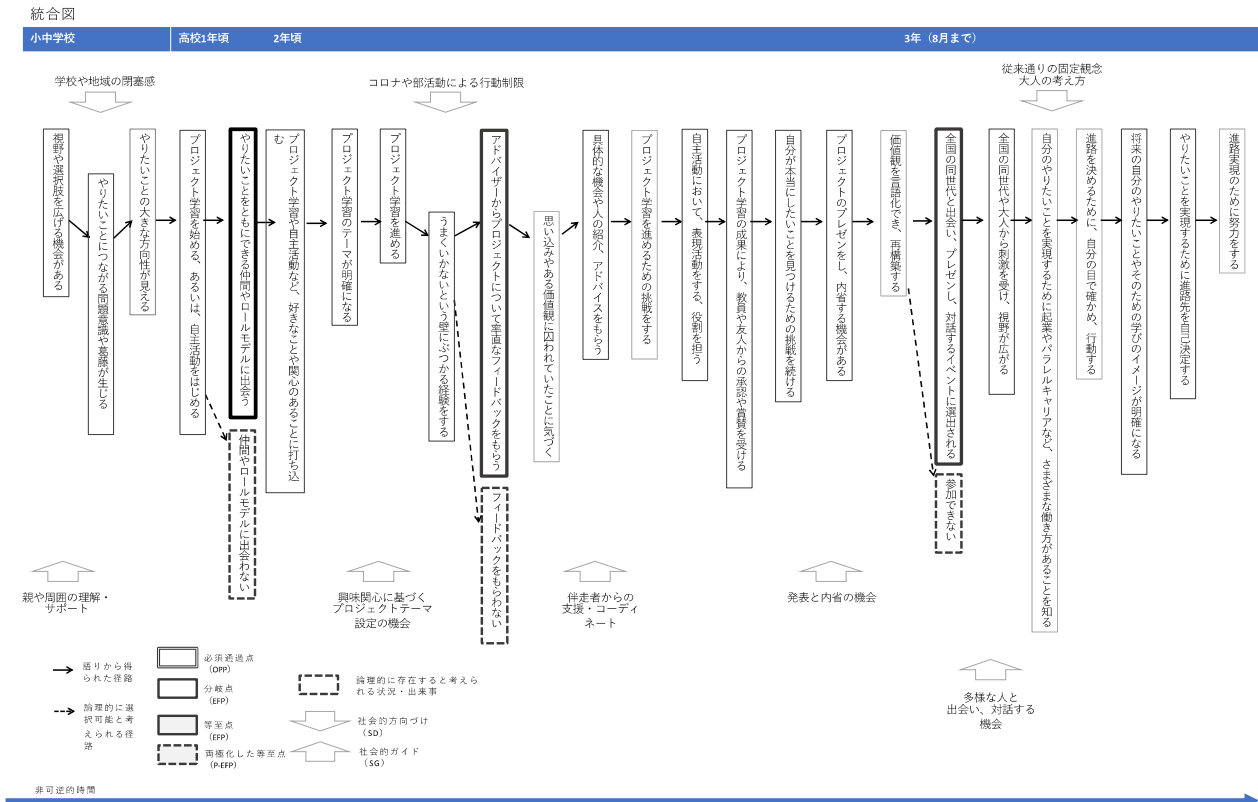


図4 A、B、Cさんのプロセスを統合したTEM図

統合した TEM 図からプロセスの抽出を通して見えてきたことは主に 3 点ある。

第一に、キャリア形成の源泉は、小中学生時の経験にある点である。経験から生じた問題意識や純粋な興味関心に対して、高校段階でプロジェクト学習のテーマとして取り組むことで、問題意識の視座が高まり、興味関心が広がり、やりたいことを自覚していくプロセスがあった。

第二に、プロジェクト学習のテーマから学びたい学問や研究分野が明確になった点である。自分の興味関心のあるテーマをプロジェクト学習で突き詰める中で、やりたいことの焦点が絞られ、それを実現するための学問や研究分野が明確になり、進路の自己決定に至るプロセスがあった。

第三に、プロジェクト学習の他に部活動がキャリア形成に影響を与えていた点である。3 者ともに部活動で積極的に役割を担いながら、プロジェクト学習の実践を同時進行で進めており、部活動で好きなことに向き合い取り組んだ経験やそこで育まれた力がプロジェクト学習で活かされたプロセスがあった。部活動は、学習指導要領において教育課程外の教育活動と位置づけられ、生徒の自主的・自発的な参加により行われ、学習意欲の向上や責任感、資質能力等の育成にも資するように明記される（文科省、2018）。また、OECD も部活動のような教育課程外の活動が、教育課程内の活動とともに

に多様な資質・能力を育成していると論じる（OECD 編著、2018）。本調査では、3人とも部活動に所属し、部活動において自主的に役割を担い、積極的に活動に取り組んでいた。Aさんは選手から転向し、マネージャーや審判として選手をサポートする、Bさんは勧誘動画を共同製作し部員を増やす、Cさんは部員の意見を尊重してダンスをつくるなどの役割を担っていた。Cさんは、部活動の経験がプロジェクト学習での表現や挑戦に活かしたこと、AさんとBさんは部活動の経験がキャリア形成に影響を与えたことを述べている。前述したプロジェクト学習の要件に部活動を照らして分析すると、「知的な挑戦と成果」、「協働する」、「プロジェクト・マネジメント」の枠組みが当てはめることができる。「知的な挑戦と成果」においては、部活動において挑戦的な目標や問いを設定し、長期間にわたって向き合い、全力を尽くし、成果を求めることができる。「協働する」においては、関わる部員と協力したり、顧問やコーチらからアドバイスを受けたりしながら多様な意見を尊重した活動を行うことができる。「プロジェクト・マネジメント」では、自分自身と部員を効率的かつ効果的にマネジメントしながら取り組むことができる。これらの要件は、プロジェクト学習だけでなく、部活動においても満たしていると言えよう。さらに言うと、部活動以外にも、生徒会などの委員会活動、ボランティア活動、アルバイト、習い事など学校教育内外の自主的・自発的に取り組んでいるならば、同様の活動であると捉えることができる。そのため、本研究における高校生のキャリア形成に至るプロセスにおいては、部活動と限らずに「自主活動」と範囲を広げて記述することとした。

② キャリア探索行動から生じたキャリア意識の変容に関する考察

プロジェクト学習を通じたキャリア探索行動によって生じたキャリア意識の変容について述べる。共通して明らかなことは、人との出会いと交流が起点となり、キャリア探索行動が生じ、キャリア意識の変容が起きている点である。プロジェクト学習では、さまざまな人と出会う。3の(2)の分析で示した「仲間やロールモデルとの出会い」「アドバイザーからのフィードバック」「対話を通じたキャリア探索行動」は、全て人との関わりから派生した分岐点である。人との出会いと交流を経て、目標や刺激となるロールモデルを得て、アドバイザーからのフィードバックを契機に価値観が変容する。そして、対話を通して主体的なキャリア探索行動が積み重なり、高校生のキャリア形成が促されていた。

Aさんは、教師になるために地元の大学に進学をすることを考えていたが、プロジェクト学習を通して、教師ではなく探究学習のジェネレーターになりたい、一つの仕事に縛られずパラレルキャリアをしたいと変容する。Bさんは、芸術を総合的に学べる芸術系の大学を漠然と第一志望としていたが、プロジェクト学習を通して、自身がパフォーマーとして表現する音楽から、音楽の力を分析する研究をし、個人のパフォーマンスを発揮できるような音楽のシステムを開発したいと方向性が変わり、音楽を多様な視点で研究できる進路に決定した。また、Cさんは、教育が十分受けられていない子へのサポートをしたいと漠然と考えていたが、プロジェクト学習を通して、自分たちがやりたいことから社会問題に取り組んでみるという当事者意識を持つように変わり、社会福祉や貧困について学び、地域で一人ひとりの子どもに寄り添いたいと明確なキャリア意識をもつようになる。

4. まとめと今後の課題

本研究の目的は、プロジェクト学習を通じた高校生のキャリア形成に至るプロセスの仮説を提示することである。研究目的を達成するための研究課題として、第一に、小学生段階から高校3年生までの間でキャリア形成につながる経験や分岐点を明らかにした。第二に、経験や分岐点をプロジェクト学習の要件と照らし合わせて分析を行った。第三に、複数名の経験や分岐点を統合することでプロジェクト学習を通じたキャリア形成プロセスの仮説を導き、キャリア探索行動やキャリア意識の変容について考察してきた。

研究を通して、明らかになったことは主に四つある。第一に、高校生がキャリアを形成していく上で「仲間やロールモデルとの出会い」「地域アドバイザーからのフィードバック」「対話を通じたキャリア探索行動」という3つが分岐点として共通していた点である。

第二に、分岐点を踏まえ、プロジェクト学習を通じたキャリア形成のプロセスとして、以下の仮説が導きだせた。【視野が広がる経験】→【問題意識や葛藤の発生】→【興味関心の認識】→【やりたいことの自覚】→【プロジェクト学習あるいは自主活動の開始】→【仲間やロールモデルとの出会い】→【興味関心のあるテーマ設定】→【壁や失敗の経験】→【フィードバックを得る】→【固定観念との対峙】→【自主活動で役割を発揮】→【プロジェクトと自主活動で実践を重ねる】→【プレゼンや表現の機会】→【ふりかえり・言語化】→【価値観の再構築】→【賞賛・承認】→【多様な人との対話】→【キャリアに関する視座の高まり】→【やりたいことの焦点化・明確化】→【進路の自己決定・確信】→【進路実現のための行動】というプロセスである。

第三に、キャリア形成のプロセスを抽出する中で、キャリア形成の原体験は小中学校段階にあること、プロジェクト学習のテーマから学びたい学問や研究分野が明確になったこと、部活動など自主活動で培った経験や力がプロジェクト学習で活用されキャリア形成に影響を与えたことが見出された。

第四に、プロジェクト学習を通じた様々な人との出会いが起点となり、キャリア探索行動が生じていたことである。他者を通して外の世界へ向けて探索を行う「他者から学ぶ」というキャリア探索がなされ、そこから自分自身について考え評価する「自己探索」と仕事世界について情報を得る「環境探索」が生じていった。その過程の中で、キャリアに関する視座や意識が高まり、やりたいことの焦点化・明確化ができ、進路の自己決定・確信ができたのである。

以上、4つの研究成果をまとめると、プロジェクト学習を通して、キャリア探索行動が促され、主体的に進路決定を行うプロセスの仮説を提示することができた。将来に向けたキャリア探索が十分になされず、進路に対する考えが未成熟なまま進路決定する高校生の実態に対し、プロジェクト学習がその問題解決の起点となりうることを示すことができた。また、プロジェクト学習を通して、主体的なキャリア形成を促すプロセスの仮説を明らかにできたことで、プロジェクト学習をキャリア形成に結びつける一つのパターンを提示することができた。

最後に、今後の課題についてである。本研究は、一部の特別な成果を出した高校生に対する質的研究であるため、偏りがあることは否定できない。TEM分析においては、9±2人で径路の類型を把握できるため、類型化までには至っていない。

また、高校生のキャリア形成においてプロジェクト学習が影響を与えているという主張が前提にあるため、恣意的であったことは否めない。今後、TEM分析を行う場合、プロジェクト学習を前提とせず、高校生のキャリア形成プロセスを丁寧に聞く半構造化インタビューにする必要がある。それにより、高校生のキャリア形成において、プロジェクト学習以外の他の要素を十分に拾いきることも可能である。プロジェクト学習がキャリア形成に影響を与えた高校生と影響を与えなかった高校生を比較することで促進要因やプロジェクト学習の効果を改めて見出すことにもなるだろう。以上の反省点を踏まえ、今後は、本研究で得た仮説をもとに、さらに研究対象の人数を増やし、さまざまな要因を踏まえた上でプロジェクト学習がキャリア形成に及ぼすプロセスの精度を高めるとともに、促進要因や類型化を試みるものが課題である。

【文献一覧】

- 安達智子 (2010) 『キャリア探索尺度の再検討』 心理学研究第81巻
- 荒川渉／安田裕子／サトウタツヤ2012「伏線径路・等至性モデルのTEM図の描き方の一例」『立命館人間化学研究』25号
- 塩満卓 (2022) 「総合失調症の子どもとの同居解消を選択した母親の価値変容プロセス」『佛教大学社会福祉学部論集』18号
- スージー・ボス／ジョンラーマー著 (2021) 『プロジェクト学習・地域や世界につながる教室2021-』 (池田匡史/吉田新一郎訳) 新評論
- 辰巳哲子 (2020) 「キャリア形成における高校キャリア教育役割」『お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科博士(社会科学)学位論文』

- 手嶋慎介（2013）「地域連携PBLの試行的実施の成果と課題-名古屋市南名東区を舞台としたゼミ活動における就業力育成」『東邦学誌』第42巻
- 認定特定非営利活動法人カタリバ（2022）「実践型探究学習に取り組む高校生1654人に意識調査」
<https://www.katariba.or.jp/news/2022/03/08/36824/>：2023年5月31日取得
- 長谷川宏（2021）「高等学校における基礎的汎用的能力の育成に関する研究-総合学科A高校の探求型学習の授業実践分析を通して-」『武庫川女子大学学校教育センター紀要』第6号
- 林如玉／倉元直樹（2021）「大学進学における相談相手の選択に関する日中比較研究」『日本テスト学会誌』Vol.17
- ベネッセ教育総合研究所（2018）『第一回部活動の役割を考える子どもたちに適切な活動の機会を提供するために その2』
<https://berd.benesse.jp/special/datachild/comment01.php>：2023年5月31日取得
- 水上弓枝／小嶋秀樹（2020）「高校生の進路決定プロセスへの質的アプローチ・PAC分析・TEAの併用による生徒の内面探索を通して-」『教育情報学研究』19巻
- 溝上 慎一／成田 秀夫（2016）『アクティブラーニングとしてのPBLと探究的な学習』東信堂
- 溝口侑（2021）「キャリア形成支援におけるロールモデルの機能と関係性」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第67巻
- 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf：2023年5月31日取得
- 安田／裕子／サトウタツヤ（2012）『TEMでわかる人生の経路-質的研究の新展開-』誠信書房
- 経済協力開発機構(OECD)編著、ベネッセ教育総合研究所企画・製作、無藤隆／秋田喜代美監訳(2018)
『社会情動的スキル-学びに向かう力』明石書店
- R.K.ソーヤー編、大島純／森敏昭／秋田喜代美／白水始監訳（2016）『学習科学ハンドブック第二版 第2巻-効果的な学びを促進する実践／共に学ぶ-』北大路書房

[Research Note]

Navigating Unique Challenges

An Exploration of Japan's Career Education Philosophy, Trends and Challenges in Light of the Concept of Student's Agency Within the OECD Learning Compass

Kawtar Maya (Master's Program in Education • 1st Year)

1. Introduction: Unique Challenges for High School Students

High school is a critical developmental period in which students prepare for the transition from adolescence to early adulthood. This transition brings its own unique responsibilities and challenges for every student. Among these challenges is navigating an enormous variety of choices when making major future life decisions. Whether to apply for a job or opt for higher education, what career paths and goals to set, what university or college to apply for, what major and courses to take, and whether to apply for a study abroad program or even take a gap year are among the crucial decisions that high school students will have to undertake. Previous studies in various countries have identified career decision making as an area of difficulty and concern for adolescents (Bullok-Yowell et al., 2014; Sovet et al., 2014; Xu et al., 2014). When it comes to career planning and decision making, the rapidly changing job market, societal expectations, and lack of clarity and direction can cause serious challenges for high school students.

The job market is changing rapidly worldwide. One feature of this change is the increasing use of new technologies and digitalization. On the one hand, these changes could contribute to creating new career paths that were not available for previous generations. For instance, digital marketing specialists, social media managers, cybersecurity analysts, or artificial intelligence engineers are some examples among many others. On the other hand, these changes contributed to the transformation, or even the loss, of many traditional jobs where workers could be replaced by machines or robots, such as in the case of factory workers. All these rapidly occurring changes can leave young students with a sense of uncertainty and instability as they have to anticipate, prepare for, and make decisions for a future that is difficult to predict. Therefore, developing a strong skill set that is flexible and adaptable to change, as well as remaining open to new possibilities, and opportunities are important assets for young students to navigate and succeed within the realms of an ever-changing job market.

Moreover, conforming to societal expectations is also among the challenges young students face. Previous research has indicated that adolescence is a period of increased self-consciousness and vulnerability to peer and social pressure (Sebastian et al., 2008; Higa-McMillan et al., 2018). When it comes to career planning and decision making, many students might experience pressure from parents, teachers, and peers to pursue certain desirable careers or educational pathways over others. At times, the choices that students are pressured to make might not align with their own interests, abilities, or values, leading to a sense of confusion or even internal conflict as they may feel torn apart between their own individual passion and external societal pressure. Therefore, high school students are not only faced with an enormous variety of choices, but also with societal pressures and expectations to pursue certain choices at the expense of others.

Adding to the previously mentioned issues, a lack of clarity and direction could make things even more challenging. The overwhelming range of changes and available options could leave

students struggling to identify their own skills, interests, and values. At best, this could lead them to opt for choices or careers that do not align with their true passions and convictions and quit later. However, at worst, this could lead to indecisiveness, anxiety, and a sense of hopelessness about the future. Therefore, ensuring high school students' well-being and long-term career prospects would require comprehensive, quality career education and guidance. Such education needs to help students indulge in a self-discovery process, develop transferrable skills and competencies, and explore future potential social roles and career options.

2. Japan's Career Education's Philosophy, Trends and Challenges

Career education is quite broad and can be challenging to define, considering that career guidance and development practices are closely linked to the social, cultural, and economic contexts of a particular country (Gong et al., 2013). Therefore, before delving into Japan's career education philosophy, it is worthwhile to mention some of the unique aspects of the Japanese educational context. Japan's overall core educational philosophy is underpinned by the concept of the "Zest for life". This concept provides a holistic approach aiming at supporting students' academic, moral, physical, and mental development (Chi-Toku-Tai, 知・徳・体) (Kimura & Tatsuno, 2017). The various educational reforms carried out by the government sought to shift towards a competency-based education. That is, according to the National Institute for Educational Policy Research (hereinafter NIER), refers to education that focuses on developing holistic qualities and abilities and is not only limited to transmitting knowledge (Kimura & Tatsuno, 2017). Moreover, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (hereinafter MEXT) revisions of the National Curriculum Standards, university entrance exams, and teachers' training programs all reflect an effort to foster active learning, which supports developing students' broader competencies and not only the quantity of their academic knowledge (Yamanaka & Suzuki, 2020). Therefore, Japan's educational philosophy is one aimed at providing a well-rounded, holistic education where the quality of students' competencies is as important as the quantity of their academic knowledge.

This philosophy is further reflected in the definition of career education in Japan. The policy report of the Central Council for Education published in 2011 defines it as the following: "education which encourages career development by cultivating the competencies and attitudes needed to raise the social and vocational independence of individuals" (Mimura, 2016, p. 26). The term "career" here does not refer exclusively to jobs but rather to the various social roles a person will have to take in their lives (NIER, 2013). Meanwhile, the term "independence" refers to students' ability to make decisions related to the social and vocational aspects of their lives (Mimura, 2016). Therefore, the overall guiding philosophy of career education in Japan is to support students' transition, not only from school to work but from school to the bigger society in general, in addition to the various decisions, they will be required to make during this process. Moreover, the competencies and attitudes mentioned in the definition have been classified into four categories of "Basic and General Competencies" including: Competency to establish relationship and community, Competency to understand and manage oneself, Problem-solving competency, and Career-planning competency (NIER, 2013). These four categories are intertwined in nature and contain a set of skills that schools should aim at cultivating to fully support students' transition and integration into the wider society. Furthermore, there has been numerous national initiatives to support career education in Japan. For instance, The National In-Service Training Program for Leaders in Career Education, the Career Starter Week Program Campaign, and the Consortium

for Career Education Coordinators are all examples of national endeavors to promote career education (Fujita, 2016). Meanwhile, MEXT's website also contains several guidebooks, support materials, and explanation videos regarding the implementation of career education. Therefore, it becomes clear that Japan's career education philosophy and trends are also in line with the general aim of providing a well-rounded, holistic education. Thus, making students' transition to society and not only the transition to tertiary education the ultimate goal.

Nonetheless, career education faces numerous challenges, particularly at the high school level. One challenge that hinders the efforts towards a comprehensive twenty-first century education in academic high schools is the influence of university entrance exams. Such exams have been criticized for focusing on the "quantity" of knowledge that students possess rather than its depth (Yamanaka & Suzuki, 2020). Moreover, academic high schools, both public and private ones, are ranked based on their success in sending their graduates to prestigious higher educational institutions. That is, in highly ranked schools, the tendency of students' pathways after graduation will be proceeding to universities, making preparing for and passing the university entrance exam a primary focus for both homeroom teachers and students. This focus might result in compromising the time allocated for exploring other future pathways and social roles, which is one of the core elements of career education's philosophy. Also, such a narrowed focus would make passing university entrance exams the ultimate goal without paying much attention to students' long-term futures past tertiary education.

In addition, with the large number of high school graduates proceeding to higher education, there are growing concerns that many students are deciding to do so without any clear goal or sense of choice (Fujita, 2011). That is, students might opt for highly ranked schools and universities without a clear sense of direction or purpose. Hence, students' agency and independent decision making and action, which are among the values and principles of "zest for life", within such contexts might be questioned. Adding to this, the responsibility to provide career education in Japanese high schools mainly falls upon homeroom teachers. This is different from many other educational contexts in which such responsibility will be either attributed to the school counsellor or fulfilled via partnerships with external organizations. This could be challenging for homeroom teachers as, in addition to their long working hours, they would also have to possess expertise in a wide field such as career education and guidance.

3. Student's Agency Within the OECD Learning Compass

Students' agency has recently become the focus of educational policy and practice. It is also used as a central concept in the Organization for Economic Cooperation and Development's (hereinafter OECD) Learning Compass 2030. The Learning Compass 2030, which was developed as a guide towards a comprehensive curriculum reform, is considered one of the important documents issued in line with the OECD's project for "Future of Education and Skills 2030" (Hughson & Wood, 2022). This learning compass places competencies at its center while also focusing equally on the knowledge, skills, attitudes, and values that learners need to thrive in a 21st century world and ensure their individual as well as societal well-being. It also identifies interconnected domains of competencies, namely: cognitive and meta-cognitive, social and emotional, practical and physical (OECD, 2018). Within each domain, several key skills that learners need to develop are also identified. In addition, student agency is also given a great deal of focus among the central concepts of the learning compass.

Agency should not be confused with other similar terms such as autonomy or independence. The OECD (2018) document clearly explains that learners need support from educators to exercise their agency and stresses the importance of the role of parents, peers, teachers, and the wider community in helping students reach their full potential. This explanation helps to distinguish agency from autonomy or independence, where being self-sufficient and functioning in social isolation are the main qualities. Moreover, defining and demarcating what agency means is not an easy task considering that this concept can be perceived and interpreted in a variety of ways across various cultural contexts. Even when it comes to translation, there are languages in which there is no direct translation to this concept as it is meant to be used within the OECD framework. Nonetheless, despite these definitional challenges and cultural contexts, the OECD maintains the stance that the notion where learners exert an active role in their learning is essential for a 21st century education. The OECD's proposed definition of agency is the following: "the capacity to set a goal, reflect, and act responsibly to effect change." (OECD, 2019). It also requires the capacity to articulate a guiding purpose and specify the necessary actions to achieve it (OECD, 2018).

Additionally, the OECD's framework emphasizes that student agency is shaped by the broader context of education, including the curriculum, assessment practices, and the learning environment. Having a supportive learning environment, one where students are given opportunities to actively establish their goals and take responsibility in the co-construction of their learning, is important for supporting their agency. This is a major shift from previous traditional educational models, where learners are passive recipients of knowledge, and where skills and dispositions are not given much priority. Moreover, having agency and a guiding purpose are considered essential for students' achievement, motivation, and overall well-being (Reeve & Tseng, 2011). Moreover, considering the rapidly changing environmental, economic, and social challenges worldwide, having self-directed learners who are capable of taking ownership of their learning is valuable for persisting in the face of such difficulties.

Finally, a quick comparison between Japan's career education philosophy and the OECD's learner compass yields some areas of similarity. First, both are concerned with providing a well-rounded, comprehensive educational curriculum where the overall well-being of students is emphasized. Such educational curricula also focus on developing students' competencies and skills as opposed to simply focusing on transmitting and accumulating knowledge. Despite the differences in the terminology between the Basic and General Competencies of career education and the Interconnected Domains of Competencies of the learning compass, the basic skill set that these competencies consist of remains relatively similar in terms of focus and scope. In addition, both career education and the learner compass focus on fostering students' ability to proactively participate in making decisions related to various aspects of their lives. Also, both put emphasis on the interlinked relationship between the individual and society and the importance of collaboration and partnership. While career education focuses on the transition from school to society and includes the competency to establish relationship and community as one of its basic core skills; the learning compass stresses the importance of the community in helping students exercise their agency and realize their full potential. Nonetheless, it is also necessary to consider one of the major differences between the two, mainly the cultural context. While the OECD learning compass is broader generally and is designed to be adaptable and applicable to a wider range of cultural contexts and educational systems, career education in Japan is influenced by the cultural context in which it takes place as well as the guiding educational philosophy of the zest

for life. Therefore, despite having similar focus and guiding principles, both still differ in terms of scope of application.

4. Summary

To sum up, the unique challenges that high school students generally face in terms of career planning and decision making make them a category in great need of career education and guidance. The complexity and interconnected nature of such challenges require a well-rounded, comprehensive career education philosophy that supports students' transition to the wider community and not only to employment. Such a philosophy can be found in Japan's career education, where social and vocational independence are given equal attention. As students prepare for their transition into society, they will have to proactively engage in making various decisions. Having a sense of agency and a guiding purpose during this process is not only important to ensure that students make informed decisions that align with their passions and values, but it is also important for their motivation and overall well-being. Nonetheless, despite the similarities between career education and the concept of agency, the nature of academic high schools in Japan as well as the influence of university entrance exams might risk not supporting students' agency in decision making. In order to investigate the effectiveness of career education in supporting students' agency in decision making, it is necessary to take the role of homeroom teachers into account. Identifying their classroom strategies and practices, as well as specifying their understandings and perceptions regarding the concept of agency, are the main steps I intend to undertake in my future research.

[Bibliography]

- Bullock-Yowell, E. / McConnell, A. E. / Schedin, E. A. (2014) "Decided and undecided students: Career self-efficacy, negative thinking, and decision-making difficulties", *Nacada Journal*, 34(1), pp.22-34
- Fujita, T. (2011) "The Current State and Future Tasks of Japan's Career Education Promotion Policies—Embarking on the Road Less Traveled", *Japan Labor Review*, 8(1), pp.26-47
- Fujita, T. (2016) "The 15 Years of Japan's Career Education Promotion Policies: from Baffled Beginning to Ambitious Prospect, through Experiences Learned from the Great East Japan Earthquake". *University of Tsukuba Journal for the Study of Career Education*, 1, pp.87-98.
- Gong, Y. / TakizoYagi, D. / Hwang, M. / Deng, C. P. / Mimura, T., / Lee, D. (2013) "Career Counseling in Asian Countries: Historical Development, Current Status, Challenges, and Prospects". *Journal of Asia Pacific Counseling*, 3(1), pp.9-33.
- Higa-McMillan, C.K. / Takishima-Lacasa, J.Y. / Ramsey, K. (2018) "Self-Consciousness", In: Levesque, R.J.R. (eds), *Encyclopedia of Adolescence*, Springer, pp.3347-3355
- Hughson, T. A. / Wood, B. E. (2022) "The OECD Learning Compass 2030 and the future of disciplinary learning: a Bernsteinian critique", *Journal of Education Policy*, 37(4), pp.634-654
- Kimura, D. / Tatsuno, M. (2017) "Advancing 21st century competencies in Japan", *Asia Society: Center for Global Education*, pp.1-37
- Mimura, T. (2016) "Vocational guidance, career guidance, and career education phases in Japan", *Bulletin of Graduate School of Teacher Education Waseda University*, 8, pp.19-34
- National Institute for Educational Policy Research of Japan (NIER) (2013) *Creating Career Education*, MEXT

- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2018) *The Future of Education and Skills: Education 2030. Position paper*. Available at:
[http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2019) *Learning Compass 2030*. Available at: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>
- Reeve, J. / Tseng, C. M. (2011) “Agency as a fourth aspect of students’ engagement during learning activities”, *Contemporary educational psychology*, 36(4), pp.257-267
- Sebastian, C. / Burnett, S. / Blakemore, S. J. (2008) “Development of the self-concept during adolescence”, *Trends in cognitive sciences*, 12(11), pp.441-446
- Sovet, L. / Metz, A. J. (2014) “Parenting styles and career decision-making among French and Korean adolescents”, *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), pp.345-355
- Xu, H. / Hou, Z. J. / Tracey, T. J. (2014) “Relation of environmental and self-career exploration with career decision-making difficulties in Chinese students”, *Journal of Career Assessment*, 22(4), pp.654-665
- Yamanaka, S. / Suzuki, K. H. (2020) “Japanese education reform towards twenty-first century education”, In: Reimers, F.M. (eds), *Audacious education purposes*, Springer, pp.81-103

[研究ノート]

英語科教育の今日的意義を踏まえたキャリア教育の在り方

—1962年の「外国語教育の四目的」に焦点を当てて—

芋高舞（人間学群教育学類・3年）

1. 問題の所在

中央教育審議会答申（2011）は、「キャリア教育」の定義を、「一人一人の社会的・職業的自立にむけ、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と示した。同答申は、「キャリア」とは「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割の関係を見いだしていく連なりや積み重ね」を意味しているとし、「キャリア発達」とは「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」としている。また、中央教育審議会答申（2016）は、「子供たちに必要な資質・能力を育ていくためには、各教科等での学びが、一人一人のキャリア形成やよりよい社会づくりにどのようにつながっているのかを見据えながら、各教科等をなぜ学ぶのか、それを通じてどういった力が身に付くのかという、教科等を学ぶ本質的な意義を明確にすることが必要になる」と指摘している。この答申を受けて 2017 年に改訂された中学校学習指導要領では、総則において、「生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科・科目等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」とキャリア教育の重要性が明記された。

では、外国語科においては、学ぶことと生徒の将来とのつながりをどのように示すことができるのだろうか。同学習指導要領は外国語科の目標として、以下の目標を掲げている。

第1 目標

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動及びこれらを結び付けた統合的な言語活動を通して、情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの理解を深めるとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる技能を身に付けるようにする。
- (2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解したり、これらを活用して適切に表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。
- (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的、自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ」ること、「コミュニケーションを図る資質・能力」を育成することという記述から、コミュニケーションを重視した外国語教育が推進されていることが読み取れる。また、「外国語科においては、英語を履修することを原則とする」と

定められており、英語以外の言語については「その他の外国語」として英語に準じた取り扱いとなっている。

一方で、英語でコミュニケーションを行うことは、生徒にとって自己の将来とのつながりを見出しにくい可能性が指摘されている。寺沢（2015）は、統計データの分析結果をもとに、日本社会で生活する人のうち英語を日常的に必要とする人はかなり限定的であるとし、英語使用ニーズの増加という説明は日本社会全体には当てはまらなないと結論づけている。また、2022 年 6 月末の在留外国人数は約 296 万人と、直近 10 年間で約 93 万人増加している（出入国在留管理庁 2022）が、人権教育啓発推進センターの「外国人住民調査報告書」（2017）によると、在留外国人の 82.2%が生活に困らない程度の日本語の会話力を有している。日本に居住する外国人が増加すると地域社会で何らかの共通言語が必要となってくる一方で、岩田（2010）や庵（2016）は英語がその共通言語にならないことを明らかにしている。これらの主張は、在留外国人の母語や使用言語が多様であり、彼らの約 8 割が生活に困らない程度の日本語能力を有しているとする同報告書の結果とも一致していると言える。この現状を踏まえ、日本が多文化共生社会に向かう過程において「地域社会の共通言語が生まれるとすれば、それは日本語母語話者が一定の調整を加えた日本語である＜やさしい日本語＞」（庵 2019, p.4）であるという指摘もなされている。さらに、近年 AI 技術の発展が目覚ましく、将来的には日常生活における異言語間のコミュニケーションは精度の高い機械翻訳を介して行えるようになることが予想される。以上のように、日本で英語を学ぶ生徒にとって英語を習得することは必要不可欠なことではないため、英語でコミュニケーションを図る資質・能力を身に付けることが自己の将来とつながりにくい場合があると考えられる。

このように、現在の日本の英語科教育が英語でのコミュニケーションを重視している一方で、英語使用のニーズは日本人全体では高くないため、実用という観点のみで生徒の将来と英語学習のつながりを示すことは好ましくないと考えられる。そこで、本稿では、日本の英語教育論争史を整理した上で、しばしば実用と対立して語られてきた「教養」に注目する。中でも、1962 年に日本教職員組合第十一次教育研究集会で議決され、特に英語教育の教養的意義に重点を置いている「外国語教育の四目的」（江利川 2022, p.174-175）の背景と内容に焦点を当てる。これにより、戦前から議論されてきた英語教育の教養的意義が、戦後民主主義教育の中で英語教員らによってどのような結論に至ったのかを整理し、英語教育の今日的意義を考察することを目指す。英語教育の意義や目的に関する過去を検証し、学校教育の中で英語を学ぶ意義をキャリア教育学の視点から検討することは、生徒が英語を学ぶことと自己の将来とのつながりを見通すことのできる授業づくりに資するものである。

2. 英語教育論争の整理

まず、日本における英語教育論争の流れを江利川（2022）をもとに整理する。なお、本節では、特記のない限り江利川（2022）を参照することとし、適宜ページ番号を付する。江利川は、「最初の小学校英語教育論争」（p.14）として、明治期の小学校における英語教育の開始年齢に関する論争を取り上げている。1884 年の「小学校教則綱領」改正で、文部省は「英語の初歩を加うときは読方、会話、習字、作文等を授くべし」と定めた。小学校への英語教育の導入は欧化政策の一環であり、同綱領では開港場等にある小学校では英語を教える必要がある場合があると導入の理由が示された。江利川は、明治期の小学校英語教育論争の賛成論の主な論点として、①外国人との意思疎通のため、②進学準備のため、③児童は模倣・記憶能力が高いから、④英語は国際語だから、⑤貿易・学術移入に必要なから、の 5 点を挙げている（p.26-31）。一方、反対論の主な論点は、①児童の思考力等の不足・過重負担、②教師の能力不足・供給不足のため、③児童の英語力・運用力不足のため、④英語は生活・仕事に不要だから、の 4 点である（p.32-37）。「内地雑居」によって実用的な英語を身に付ける必要性が高まるため、小学校から英語教育を行うべきであるとする賛成論に対し、反対論者は教育資源や児童の能力等を鑑みると小学校の英語教育では実用的な英語を身に付けることができないと反論しているため、どちらも実用を目的とした英語教育を前提としていることが伺える。また、「生活・仕事に不要だ

から学ぶ必要はない」という論理も実用的な目的論を反映していると言えよう。

1890年代末には、斎藤秀三郎らによって日本における学習英文法が体系化された。これを応用した「英文解釈法」や「文法訳読式教授法」が成立すると、英文法偏重が実用的な英語を妨げる要因であるという批判が起こり、「英文法偏重・擁護論争」(p.60)に発展した。この背景には、「日清・日露戦争の勝利を経て日本の経済力や国際的地位が向上するにつれて、英語による発信も必要となり、英会話を含めた英語コミュニケーション能力(使える英語力)を求める声」(p.49)が強くなったことがある。一方で、会話練習を通じて自然に文法を身に付けさせることを目指すナチュラル・メソッドが欧米から導入されると、幼児の母語習得過程を、発達段階の高い外国語学習者に転用するのは誤りであるなどの批判が起こった。この「ナチュラル・メソッド論争」(p.72)は「英文法偏重・擁護論争」とほぼ同時期に互いにかみ合いながら展開されたが、これらの論争では主に実用的な英語を身に付けるための教授法が論点となった。「文法訳読式教授法」を推進した斎藤秀三郎らも、日本語と英語との言語的な隔絶をふまえて、日本人にふさわしい学習法が必要であると述べており、英文法の詰め込みを目的としてはいないことを明確に主張している。

大正期から昭和初期にかけては、日本の国際的地位の向上やナショナリズムの高揚を背景に、第一波(1915~16年)、第二波(1923~24年)、第三波(1927年)の3度にわたる中学校英語科廃止論が引き起こされた。第一波から第三波の廃止論者は、多くが共通して、「英語は習得困難で、苦勞の割には実用水準に達しないので無駄」「中学は一般国民的知識を修養する場ゆえ英語必修の必要はない」「外国語を縮廃すれば他教科を充実できる」という論点に加え、「欧米崇拜を招き、国家的観念を弱める」「西洋の学術文化を模倣する時代ではなく、学問的に独立すべき」といったナショナリズムを反映した論点を主張した。これに対して、村井知至、帆足理一郎、福原麟太郎などの英語教育推進派は、英語教育の「教養価値」論を主張した。名称は「教育的価値」「修養的価値」「文化教養価値」など様々であり、「学校の英語教育によって英語力が実用レベルに達しなくても、人格の陶冶・視野の拡大、外国文化の理解に貢献すれば価値はあるという考え方」(p.113)である。その後、太平洋戦争の勃発により英語は敵国語となり、一般庶民に対しては英語を排除しようとするプロパガンダがなされた。中等学校以上では英語が教えられたものの、英語の時間数は削減され、廃止する学校もあった。

しかし、敗戦によって連合国軍の占領下におかれると、「米会話」ブームが起こり、学校でも英語が徐々に必修化していくことになる。敗戦直後の英語学習熱は、通称「カムカム英語」と呼ばれたNHKラジオ英会話を象徴とする民衆の米会話ブームと、進駐軍への実用的・実務的な対応の必要性に迫られた学習という二つの側面を持っていた。このブームを「俗語卑語訛言」の流入と批判したのが、戦前から外国語教育の「文化教養価値」を唱えてきた福原である。また、戦後の民主主義教育は新制中学校のすべての生徒に英語学習の機会を保障した。しかし、農村部を中心に英語の必修化に対する疑問の声が大きくなり、1950年代に英語義務教育化反対論が起こった。加藤周一は、実用レベルを身に付けることは難しくそれによって劣等感を養成するおそれがあるとし、必修化の代案として英語教育の時間を一部の学校に制限することを主張した。この加藤の問題提起によって、「日常生活に必要な英語を義務教育である中学校でなぜ教えなければならないのかという目的論」(p.174)を問われた英語教師たちは、日本教職員組合(以下日教組)の教育研究集会・外国語教育分科会を中心に議論を行っていく。それが結実したのが「外国語教育の四目的」である。これは、一言でいうと、「仮に外国語が実用レベルに達しなくても、外国語を学ぶことで日本語への認識が深まり、それによって思考力が高まり、子どもの人間形成に寄与することで、諸国民と平和的に連帯する次世代を形成する」(p.176)というものであった。戦前の教育的価値論の流れをくみながらも、「全員の学びを保障する『国民教育としての外国語教育』に立脚した戦後民主主義版の教育的価値論」(p.176)を、英語教員らが導き出したと言える。

しかし、高度経済成長に基づく日本経済の国際化によって、政財界が実用的な英語が使える人材の育成を求めるようになると、「役に立たない」英語教育への批判が高まっていく。1974年に自由民主党参議院議員の平泉渉が提起した「外国語教育の現状と改革の方向」(以下平泉試案)に対して、上智

大学教授（英語学）の渡部昇一が反論したのをきっかけに、「英語教育大論争」と呼ばれる論争が展開された。この論争については、鳥飼（2014）に詳述がある。鳥飼（2014）によると、平泉試案は外国語教育の目的として「わが国の国際的地位、国情にかんがみ、わが国民の約5%が、外国語、主として英語の実践的能力をもつことがのぞましい。」と示しこの目的に沿った改善案を提示し、「コミュニケーションに使える英語」を提案した。これに対して、渡部は、学校教育における外国語教育は知的訓練と潜在力のためであると反論した。この論争では、具体的な教授法や大学入試における英語の扱いについても議論されたが、その根底にあったのは「外国語の実用的目的（技能面）を重視する考え方と、教養的目的（ないし教育的価値、修養的価値、文化的価値）を重視する考え方」（江利川 2022, p.223）の対立であったと言える。

以上が明治期から 1970 年代までの主な英語教育論争の概要である。特に大正期以降、実用と教養の二つの目的論が対立してきた。実用的な英語を必ずしも全員が身に付ける必要のない現在の日本において、より重要となるのは英語科教育の教養的価値であると考えられる。大正期から昭和戦前期の英語科存廃論争の中で主張され始めた教養的価値は、戦後英語科の実質的な必修化が進んだ 1960 年代に、英語教員らによって「外国語教育の四目的」に到達した。この「外国語教育の四目的」に焦点を当てることで、英語科教育の今日的意義を明らかにし教育実践に反映させることに繋がると考えられる。

3. 英語の事実上の必修化と「外国語教育の四目的」

本節では、英語の事実上の必修化の流れを整理し、その上で、1962 年に議決された「外国語教育の四目的」の内容と位置づけを整理する。寺沢（2014）によると、1947 年版『学習指導要領英語編（試案）』において英語は必要性の地域差・個人差を考慮した選択科目であった。1940 年代は名実ともに「選択科目」として運用されていたようであるが、試案では「義務教育における教科目は社会の要求と生徒の興味にもとづいて編成されるべき」とであるという記述を根拠とした「個人選択」が定められていた一方で、実際の運用状況としては「学校選択」であっただろうと推論される。1950 年代になると、「全生徒が 1 度は英語を学ぶ」ようになる。1958 年版『学習指導要領』では、「社会の要求」に関する記述が消え、外国語科を選択科目とする位置づけの根拠が示されなくなった。そして、「1960 年代に入ると、1950 年代にはまだ低かった中 3 履修率が 100%に近づき、『すべての生徒が 3 年間学ぶ』という意味での事実上の必修化が完了」（寺沢 2014, p.45）した。2 節で述べた通り、1950 年代には英語義務教育化反対論が起こっていた農漁村地域でも、1960 年代には履修率が著しく上昇し 100%に近づきつつあったことから、「事実上の必修化は、農漁村地域の中学生によって完成させられた」（寺沢 2014, p.240）と言うことができる。

寺沢（2014）は、英語の事実上の必修化の要因を以下のように説明する。まず、1950 年代半ばに多くの都道府県が高校入試に英語の試験を導入したことが挙げられるが、1960 年代の英語履修率の急上昇は当時の高校進学率のゆるやかな上昇で完全には説明することができず、事実上の必修を完了させたのが進学志向が低かった農漁村地域であることもこの説明と矛盾する。また、「役に立つ英語」というスローガンが盛んに述べられていたものの、1950 年代・60 年代における人々の英語の有用性認知度は限定的であり、文部省も必修化志向は持っていなかった。一方、ベビーブーマー世代の中学校入学により、外国語科教員が大幅に増員されて人的余裕が生まれ、履修率上昇という意図せざる結果を生んだ。また、戦後初期の教育理念であり指導要領試案にも明文化され英語必修化の阻害要因となった「社会の要求」が、「ニーズ」という具体的な必要性という意味ではなく、「教養」という抽象性の高い目的論として扱われるようになった。さらに、2 節では外国人との接触の機会増加を背景とした戦後の「米会話」ブームを取り扱ったが、そのような「社会の要求」すなわちニーズの乏しい農漁村部では、1950 年代以降の音声中心の指導法の一般化とともに、「言語の本質」「語学の本質」という概念が浸透していくこととなる。また、教育の国家統制が強まったこと、就業構造の急激な変化による若者の離農化が起こったことにより、「社会の要求」概念自体の退潮が促されたことも考えられる。

以上のように、高校入試制度の変更、人口動態・教員リソースの変化、戦後初期の「社会の要求」概念が教育言説や社会・政治構造の変化により減退していくことによって、英語の事実上の必修化が成立した（寺沢 2014, p.243）。

1962 年の「外国語教育の四目的」は、この事実上の必修化の真ただ中で議決されたと言える。様々な要因が英語の必修化を促進させていた中で、英語義務教育化反対論が起こり、その英語科教育の担い手であった教員たちは「国民教育としての外国語教育」の目的論に関する理論化を迫られた。

当時、教員のほとんどが加盟していた（江利川 2022, p.174）日教組は、運動的側面を有していた（相澤 2005）。日教組は、1955 年以降「教育課程の自主編成」運動に取り組んできた（広田 2020, p.7）。その中で、各々の地域差や個人差を踏まえた教育状況に照らして教育内容を議論する動きがあり、また、戦後の教育運動として運動の理念をいかに現場の教育に伝えるかという議論が見られた（相澤 2005）。「外国語教育の四目的」は、英語を学ぶ意義を見出すことのできない生徒たちの実態を直接的に把握していた教員らによって、「教育課程の自主編成」運動の中で議論され議決されたものである。

1962 年の「外国語教育の四目的」の内容は、以下の通りである。

- 一 外国語の学習を通して、社会進歩のために諸国民との連帯を深める。
- 二 思考と言語との密接な結びつきを理解する。
- 三 外国語の構造上の特徴と日本語のそれとの違いを知ることによって、日本語への認識を深める。
- 四 その外国語を使用する能力の基礎を養う。

この「外国語教育の四目的」の議決は、寺沢（2014）が明らかにした英語の事実上の必修化の要因のうち、「社会の要求」概念を「すべての生徒に関係のあるもの」、つまり「文化吸収」「人格育成」「国際理解」などの「教養」へと読み替えたものに相当すると考えられる。寺沢は、この読み替えにおいて、「戦前から英語教育界に流通していた文化教養説」が重要な役割を果たした（寺沢 2014, p.242-243）としているが、江利川もこの「外国語教育の四目的」は戦前からの「教養価値説」の延長線上にあると捉えている（江利川 2022, p.175-176）。しかし、江利川がこれを「全員の学びを保障する『国民教育としての外国語教育』に立脚した戦後民主主義版の教育的価値論」（江利川 2022, p.176）と評した一方で、寺沢は、戦前の文化教養説は英文学や思想書の読解など高度な知的活動を前提としたより高尚なものであり、この意味では、「社会の要求」を読み替えるために英語教育における「教養」も読み替えられた（寺沢 2014, p.243）と述べている。

4. まとめと今後の研究課題

本稿では、今日の日本の英語科教育がコミュニケーションに焦点を絞ることで、生徒が自己の将来とのつながりを実感できない原因になり得る可能性を提示し、英語科教育の今日的意義を踏まえたキャリア教育の重要性を指摘した。その上で、明治期以降の英語科教育の意義や目的に関する議論を整理し、実用的価値と教養的価値が繰り返対立してきたことを確かめた。中でも、英語教育の担い手であった英語教員によって議決され、教養的価値に重点を置いた「外国語教育の四目的」（1962）に焦点を当てた。この「外国語教育の四目的」は、1950 年代から 60 年代末にかけて進んだ英語の事実上の必修化を背景としている。同時に、その要因の一つとなった『『社会の要求』の『教養』への読み替え』を反映しているものであると考えることができることを示した。英語の事実上の必修化が進む中で、英語を学ぶことで「すべての生徒に関係のあるもの」（寺沢 2014, p.242）である「教養」を身に付けることができるという抽象性の高い目的論が語られるようになったということである。

今後の研究課題としては、「外国語教育の四目的」が議決されるまでの議論の詳細を整理し、この「外国語教育の四目的」がその後の英語教育にどのような影響を与えたのかを明らかにすることが挙

げられる。その上で、現状と「外国語教育の四目的」を照らし合わせ、英語科教育の今日的意義へと論を発展させ、英語科教育を通したキャリア教育の在り方について議論する必要がある。

本稿では、実用と教養を二軸として論争を整理してきた。しかし、寺沢（2014）が指摘するように、戦前の論者が意図する「教養」と1962年の「外国語教育の四目的」の根底にある「教養」の考え方には違いが見られる。そのため、今後は「教養」の変遷を整理し、さらに今日必要とされる教養を考察する必要がある。

また、本稿での作業を通して、これまでの英語教育に関する議論において、学習可能性と学習必要性が混在してきたことが明らかになった。江利川（2022）によると、「英語は習得困難で、苦勞の割には実用水準に達しないので無駄」という論点は、1890年代の外国語放逐論から1974年の平泉試案まで多くの中学校英語科縮廃論の論者によって挙げられてきた。つまり、英語の学習可能性が長い間疑われてきたということである。一方、例えば、加藤周一を中心とした英語義務教育化反対論に晒されていた中で議決された「外国語教育の四目的」は、実用レベルに達しなくても人間形成に寄与するものであるという結論を導いているが、これは学習必要性に関する考え方であると捉えることができる。つまり、英語の学習可能性に懐疑的な声が上がった際に、教員らは教養的価値を主張することで学習必要性を訴えたと捉えられるということである。相澤（2005）はこれを「学習可能性の留保」と呼んでいる。今後の研究においては、実用と教養の二軸のみで捉えるのではなく、学習可能性と学習必要性という視点を取り入れて分析を行うことが必要であると考えられる。

【文献一覧】

- 相澤真一（2005）「戦後教育における学習可能性留保の構図—外国語教育を事例とした教育運動言説の分析—」『教育社会学研究』76, p.187-205
- 庵功雄（2016）『やさしい日本語—多文化共生社会へ』岩波新書
- 庵功雄（2019）「第1章 マインドとしての〈やさしい日本語〉」庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美『〈やさしい日本語〉と多文化共生』ココ出版
- 岩田一成（2010）「言語サービスにおける英語志向—「生活のための日本語：全国調査」結果と広島の実例から」『社会言語学』13(1), 81-94
- 江利川春雄（2022）『英語教育論争史』講談社
- 公益財団法人人権教育啓発推進センター（2017）「平成28年度法務省委託調査研究事業 外国人住民調査報告書—訂正版—」
- 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（答申）」
- 中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」
- 寺沢拓敬（2014）『「なんで英語やるの？」の戦後史：《国民教育》としての英語、その伝統の成立過程』研究社
- 寺沢拓敬（2015）『「日本人と英語」の社会学—なぜ英語教育論は誤解だらけなのか』研究社
- 鳥飼玖美子（2014）『英語教育論争から考える』みすず書房
- 中村敬（2004）『なぜ、「英語」が問題なのか—英語の政治・社会論』三元社
- 広田照幸（2020）「序章 社会の変化と日教組」広田照幸編『歴史としての日教組 下』名古屋大学出版
- 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』
- 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』

【ウェブサイト】

出入国在留管理庁（2022）「令和4年6月末現在における在留外国人数について」

https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00028.html

（最終閲覧日：2023年3月27日）

中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 外国語ワーキンググループ「外国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて（報告）」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/sonota/1377056.htm

（最終閲覧日：2023年4月23日）

[修士論文概要]

ヤングケアラーに対するキャリア形成支援の理論的研究

—E. F. キティの〈透明な自己〉を視座にして—

出原幹大（教育学学位プログラム博士前期課程・2年）

1. 問題の所在と本研究の目的

本研究の目的は、「ケアの関係性」を包摂したキャリア形成支援理論の在り方を提示し、それがヤングケアラーのキャリア選択に如何なる貢献を生むのかを示すことにある。

先行研究では、彼・彼女らが直面する困難が多岐に亘り写実されてきた。中でもイギリスのヤングケアラーが置かれている状況をまとめた三富(2000)が指摘する「就職やキャリア形成における支障」は彼・彼女らの将来設計において重要な論点であり、これは我が国においても同様に横たわる問題として立ち現れている。この極めて至要たる指摘にもかかわらず、今日に至るまでキャリア形成支援による応答はなく、その方向性に関する議論は等閑に付されてきた。

一方、近年では不平等や抑圧による社会的不利を被りキャリア形成に困難を抱えやすい者に対し、社会正義(social justice)を標榜したキャリア形成支援論が発展しつつある。当該研究群は、従来の理論が看過してきた非支配的な立場にある人々のキャリアに関心を向け、自己決定の手段により多くアクセスできるよう働きかける実践理論を提示する点にその特質と意義があり(下村 2020)、ヤングケアラーに対しても示唆的な動向だと考えられる。しかし、ケアには外部からの抑圧が排除された状態においても「放っておけば死んでしまう他者を目の前にして、ケア提供者は自らが為したかったことを投げ出して目の前の他者に没入しなければならない(富岡 2022)」という道徳的な責務を有する。とりわけ家族という親密な関係性において、この情緒的なつながりに起因する内発的な義務は正義と独立した問題であり(佐藤 2015)、この応答責任に制限をかけることはできない。ここに、ヤングケアラーへのキャリア形成支援における〈正義の倫理〉のみによる支援枠組みの限界性が指摘できる。

この課題を超克するにあたり、エヴァ・フェダー・キティ(Eva Feder Kittay)が構想する、ケアラーに特有の関係性における「依存」を基盤とした社会正義論(Kittay 2010)は、本研究に重要な示唆を与えると考える。本研究がキティの論に着目する理由は2点ある。第一に、キティ自身が重度の障害のある娘へのケア経験から着想を得ており、本研究が焦点を当てる被保護者のケアを担うヤングケアラーに適合すると考えるためである。無論、「子どもが」ケアを担うことの特異性は看過されるべきではないが、「ケア」の含意が多義的である点を考慮すると、本研究が前提とする家族介護という狭義のケアを土台に展開するキティの論への着目は妥当であると言えよう。第二に、キティは依存批判の到達点として、〈正義の倫理〉と〈ケアの倫理〉を止揚する「依存」を基盤とした社会正義論の構想を展開している為である。キティはロールズ(John Rawls)らリベラリストの示す平等に対し、依存を組み込んだ平等へと概念を組み換え、公私二元論の枠組みの超克を試みている。これにより、「ケアの関係性」を公的な議論の俎上に載せることが可能になると考える。

尚、本文中で導出するが、キティの社会正義論にはケアの関係性が規範的であるという課題を有している。これを超克する際の視座としてキティが示す〈透明な自己〉概念に着目する。この概念はケアラーの究極の理念であり、キティが提示する基本善に適う自己である。本研究ではこの〈透明な自己〉にみられる規範性を、自己犠牲概念との比較検討を通じて導出し、キティの社会正義論を補完する。この補完を試みる点、ならびにそれにより従来の理論が看過してきた「ケアの関係性」を照射する社会正義論を標榜したキャリア形成支援論を構想する点に本研究の独自性がある。

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 本研究で用いる用語の説明／第4節 先行研究の検討

第1章 ヤングケアラー支援／キャリア形成支援とその基盤となる福祉思想

第1節 ヤングケアラーを巡る研究動向／第2節 ヤングケアラー支援施策の批判的検討／第3節 社会正義を志向したキャリア形成支援とその問題点／第4節 <ケアの倫理>と社会正義の位置づけ／第5節 小括

第2章 ケアにおける透明な自己と自己犠牲

第1節 キティによるオルタナティブな正義論構想とその陥穽／第2節 ケアにおける「不適切さ」－自己犠牲とは何か／第3節 <透明な自己>にみられる<本気の決定>／第4節 小括

第3章 依存を基盤としたキャリア形成支援理論の構想

第1節 「権利としてのケア」という視座／第2節 ドゥーリアの原理と「権利としてのケア」の統合／第3節 ヤングケアラーに対する「依存」を基盤とした社会正義を志向したキャリア形成支援構想／第4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

第1章では、ヤングケアラー支援ならびにキャリア形成支援の現状とその基盤となる福祉思想に着目し、本研究で検討すべき重要な論点を導出した。ここで指摘したことは主に以下2点に集約される。第一に、ヤングケアラーに対するキャリア形成支援の理論枠組みが<正義の倫理>のみでは充足し得ない点である。ケアを担うことによる彼・彼女らの「不利」は看過されるべきではないが、その背景には「強制」「規範」という否定的な側面のみならず、相対的な道徳的価値がその源泉となる場合がある。しかし本研究で確認されたヤングケアラー支援施策にみられる自立主義は、ケアが自立を阻害する障壁として一面的に見做されるとともに、依存を不可避とするヤングケアラーを弱者と定置する危険性がある。他方、この自立主義に伴う自己責任論を超克し得るキャリア支援論に社会正義を標榜した実践理論があるが、問題の所在で先述した限界性を有しており、その超克に向け<ケアの倫理>を理論に組み込む必要性を指摘した。第二に、この二原理の位置関係を巡っては、公私二元論を止揚する「接合」が必要であることである。品川（2007）が「ケア対正義論争」とよぶ議論動向を巡っては、「二つの倫理は相互に排除し合うのか、それとも両立しうるのかが最大の焦点（p.196）」とされ、ヘルドの主張に到達を見ている。しかし、ケア対正義論争全体が<ケア対正義>、すなわち<私的／公的>という二項対置の枠組みに規定されている（高山 2019）点には留意が必要であり、この視点に立つ以上双方は両立し得ない。それゆえ本研究が想定するヤングケアラーが結ぶ親密な「ケアの関係性」を公的な議論の俎上に載せるためには、フェミニズムが指摘する、正義論の「依存とケアの不在」という限界性を超克した理論的基盤が必要となることを確認した。その上で、本研究における依存を基盤とした社会正義論により二原理を止揚するキティの議論に着目する妥当性を述べた。

第2章では、まずキティの「依存批判」の到達点と克服すべき課題を述べた。キティはリベラルな「自立した個人像」を批判した上で「つながりにもとづく平等」を標榜し、基本善として「自身をケアすることができないとき、世話の行き届く依存関係のなかでケアされること」、「行き過ぎた自己犠牲を生むことなしに他者の依存のニーズを満たせること」を位置付ける。キティが一貫して主張するのは、平等における依存労働者と依存者の包摂と、依存労働者もまたケアを受ける必要があることである。そしてその体现のために、同じくして「ケアの関係性」に焦点を当てたグディン（Robert E. Goodin）のモデルを「不適切」な依存関係にも道徳的根拠を付与すると批判した上で、ケア提供者がケアを受けることができる「ドゥーリアの原理」をキティは提唱した。

本研究はこの原理を支持する一方で、議論の起点において、既に依存関係が「適切」であるという命題の成立を所与のものとして論じていることを批判する。つまり、ドゥーリアの原理はこの基本善が保障されている状態において有効であり、基本善を保障する十分条件にはなり得ないのである。この論理的誤謬が当該モデルに対する批判として挙げられる閉鎖性を付帯させることを指摘した。

続けて本研究は、ドゥーリアの原理における依存関係の規範性を見出すために、基本善を満たす条件である「行き過ぎた自己犠牲を生むことなしに」の含意を探るべく、キティが提唱する依存労働者の理念とされる＜透明な自己＞と自己犠牲概念との相違点を明らかにした。自己犠牲概念について哲学的検討を加える田村（2018）はまずその説明のために、「あるがままの現実の自分」による決定を＜本気の決定＞、「演技的に振る舞う自分」による決定を＜ゴッコの決定＞と置く。その上で、自己犠牲を「自分自身の判断と自分たちとの判断が衝突するときに、後者に従い前者に逆らうような選択を意図して何かをすること」と説明し、この事象は＜ゴッコの決定＞に起因するものであるとする。

一方で、＜透明な自己＞は他者のニーズを満たすために自らのニーズを後回しにするか括弧に入れる自己であり、依存労働者の必要条件となる。すなわち、行き過ぎた自己犠牲を生んでいない自己である。これを田村の論と符合させると、＜透明な自己＞は、依存労働者と被保護者のニーズは異なるが「個人としての決定」と「家族としての決定」が衝突していない状態である場合のみ論理として成立することとなる。すなわち、ケアを「最もよい」とする判断が＜ゴッコの決定＞による選択の帰結であれば「自己犠牲」的なケアであり、＜本気の決定＞による選択の帰結であれば＜透明な自己＞であると言える。換言すれば、自己犠牲と＜透明な自己＞の双方が異にする点は、依存労働者の志向と被保護者を含む家族の志向の二律背反の有無に見出すことができると結論付けた。

第3章では「ケアの相対的な道徳的価値」を保障しつつ、自己犠牲にあるヤングケアラーを排除しないキャリア形成支援の枠組みを構築した。その構築に当たり、まずは補助線として「権利としてのケア」概念に着目し、「ケアしない権利」の行使とそれを保障する社会的責任の必要性をドゥーリアの原理に組み込んだ。次にここまでの議論を踏まえて彼・彼女らに対する支援のあり方を検討した。本研究では、ヤングケアラー自らが担う「ケア」の価値に重みづけをした上で今後の向き合い方を選択することが極めて重要なキャリア選択だと捉え、子ども・若者がケアを優先させたいと口にしたとき、それが「あるがままの現実の自分」による選択か否かを峻別する必要があることを述べた。しかし目下のケアに忙殺されるヤングケアラーの場合は将来設計の幅が狭く、或いは設計することすら困難であるため、「ケア」と「自身の将来」の比較が難しいことも十分に想定される。ゆえに「ケアから離れて」活動ができる唯一無二の場所である学校における支援の充実は必要であろう。

また、＜透明な自己＞か自己犠牲かの峻別が為されれば、支援者はそれぞれに応じた権利の保障に向けた支援を実施する必要がある。＜透明な自己＞の状態においては、ケアを担うことで不利を被ることがないように、周囲の支援を受けながらケアと向き合うことが志向される。また、先にも述べたがケア役割は一過性ではないため、いつでもケアから距離を取ることができるよう、セーフティネットの構築が求められるだろう。支援者や、本人たちに寄り添い必要となる知識や情報を教えつつ、何か現状を変えたいという時にはアドボカシーの機能を果たし、ヤングケアラーのケアする権利を保障するように働きかけることが必要となる。また、＜自己犠牲＞の状態においては、現状被っている不利を取り除くように周囲からの支援を受ける必要がある。ヤングケアラーがケアしない権利を保障するために、ヤングケアラー個人のみならず家族や社会的資源を活用しながら、ケアラーがケアから距離を置くことができるように働きかけることが肝要である。例えば離家は「距離を置く」具体の象徴ともとれるが、そもそも「サービスとしてのケア」の担い手がいなければ、現実的ではない。そうした具体に落とし込むことができるように、支援者には家族内での調整機能が求められると言えるだろう。

4. 今後の課題

第一に、本研究はヤングケアラーの有する権利に焦点を当てた一方で、「被保護者」の権利に関して

は深い考察をできていない点である。このことは、キティ自身も自覚的であるように、彼女の社会正義論において被保護者については十分に理論化できていない（Kittay 2010, p.2）こととも関わっている。今後はこうした被保護者側の視点から、「ケアの関係性」の全体像における権利保障をつかむことが必要となる。

第二に、ヤングケアラーに留まらない広範な理論としての応用である。キティが依存関係に着目するのは、被保護者への依存が依存労働者にとって最も基底であるためである（Kittay 2010, p.13）。しかし、キティが依存者の含意を拡張させるように、当該理論は被保護者と依存労働者に留まらず、寧ろその範囲を拡大する可能性を秘めている。これはキティが「依存批判」として繰り返し強調するように、我々は究極的には誰一人として自立（independent）することは不可能であることと大きく関わっている。しかし、無尽蔵にその風呂敷を広げるのではなく、当該理論が依存「せざるを得ない者」へのケアを一義的に捉えていることに鑑み、まずは従来の社会正義を標榜したキャリア形成支援理論が射程に収めてきた「社会的不利を被る者」に対して支援枠組みとして敷衍させることが有用であると考ええる。

そして最後に、本研究において「権利としてのケア」は「積極的権利」として用いているが、同時にそれに係る「消極的権利」とも併せて捉える必要があるだろう。ヤングケアラーがケアを担うことで社会的不利を被っていることは既に幾度と述べてきた通りである。こうした不利により自らの自由を侵害されない権利の保障をも組み込むことで、ヤングケアラーのヴァルネラビリティに対峙することができる。第1章で述べた<ポスト・ケアリング>の存在を勘案するならば、ヤングケアラーの将来的な自己が侵害されないために、こうした消極的権利と組み合わせることでこの問題に対峙できると考える。

【主要文献一覧】

- エヴァ・フェダー・キティ（2010）『愛の労働あるいは依存とケアの正義論』（岡野八代・牟田和恵監訳）白澤社
- 佐藤静（2015）『ケアすべきは誰か：責任の分配と教育の役割』東京大学大学院 教育学研究科
- 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
- 高山佳子（2019）「ケアの倫理と生活世界—ケアの倫理の現象学的探究のための序説—」大阪大学大学院博士論文
- 三富紀敬（2000）『イギリスの在宅介護者』ミネルヴァ書房
- 田村均（2018）『自己犠牲とは何か』名古屋大学出版会
- 品川哲彦（2007）『正義と境を接するもの—責任と言う原理とケアの倫理』ナカニシヤ出版
- 富岡薫（2022）「ケアの倫理の「自律」批判再考—ケア提供者の被る抑圧の問題をめぐって—」『倫理学年報』, 71, pp.219-232.

[修士論文概要]

個人の自由と環境倫理の両立を志向するキャリア形成支援理論の構築

—ポジショナリティから析出された集団的責任を基盤として—

川端航平（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

異常気象の頻発が深刻化する中で、人間を含む地球上のすべての生き物の持続可能性を確保するために、人々の消費と労働を含む生活様式全体を抜本的かつ早急に見直す必要性が生じている。先進国の一人あたりの温室効果ガスの排出量が途上国のそれを大きく上回るため、特に先進国の人々は各人の責任がより問われる立場にある。キャリア形成支援は職業だけではなく市民的活動などライフキャリア全体を支援の対象としている。気候変動問題は人々の生活に長期的な影響を与えるため、ライフキャリアを持続的に構想するにあたってキャリア形成支援の中で気候変動問題の向き合い方を考慮することは必要不可欠である。しかし、昨今、キャリア形成支援の実践は新自由主義的な言説の影響を大きく受け、経済的に必要とされるスキルや能力の習得に焦点が当てられることから、環境倫理が経済発展の追求に従属するものとして位置づけられる傾向にある(Irving & Malik, 2019)。キャリア形成支援の理論的研究においては、新自由主義的な言説を批判的に認識し、気候変動問題に対して変革的に取り組むことを促すための支援の在り方に関する議論が続いている。

一方で、先進国の人々を支援の主な対象としたとき、気候変動問題をキャリア形成支援の中で扱う上で、先行研究は2つの点を見落としてきた。第一に、先進国の人々にも経済的成功や家族へのケアなど様々な形での自己実現があり、人々のライフスタイルの制限に直結する環境倫理と対立する可能性があるため、先進国の人々にとって気候変動問題は必ずしも優先度が高くはないことである。ロンドン大学バークベック校においてキャリアサービスを提供する組織(Birkbeck Futures)が策定した「倫理的キャリアポリシー」が、石油、ガス、鉱業といった業界の企業が大学の求人募集に情報を掲載することなどを禁止し、それらの企業をすべての学生および卒業生の採用機会から明示的に排除したことはライフスタイルの制限の典型であり、学生が自ら情報を得て、自己決定する機会を奪ってしまっているのではないかという疑問も上がっている(Hooley, 2022)。第二に、先進国と途上国の人々の間に、本人の社会的役割に対する認識の非対称性が存在することである。仮に例えば、先進国の人々がエコバックの購入を気候変動問題に対する市民としての社会的役割だと考えたとしても、途上国の人々からすれば、エコバックが作られる過程における途上国での環境破壊に関心を示さない先進国の人々の姿勢は非難に当たるだろう。

こうした点を踏まえていないキャリア形成支援(特にキャリア構築理論)においては、個人が内発的に社会的役割を意味づけることにより、『人それぞれ』という相対主義にすり替わりがちであり、より普遍的な価値の後退を招(下村／高野 2022, p.49)いている。その結果、一人一人が支配的な言説を通して言葉や世界を解釈していることを不可視化し、支配的な言説が指し示す経済的自立に追い立てられることとなる。キャリア形成支援を通して支配的な社会構造の変革を目指す個人を育成する「解放のためのキャリアガイダンス (Hooley & Sultana & Tomsen, 2018)」では、職業世界または職業への移行段階で生じる構造的不正義を、すべての人々が社会変革に向けて協働することを通して打破することを目指しているが、上記の2つの視点の欠如に対する言及はなく問題が不可視化されており、先進国の人々に対して気候変動問題の構造的変革への寄与を促すことを困難にしている。

そこで本研究では、キャリア形成支援にポジショナリティ(positionality)という概念を接続し、上記

の2点を踏まえた新たな支援のあり方を提示することを試みる。ポジショナリティはアフリカにおける女性器切除問題や沖縄における米軍基地移設問題など多様な文脈の中で登場し、2つの社会集団間の権力関係の非対称性やドミナントな位置に帰属することによって得られる恩恵や利害を浮き彫りにし、その現状に対する集団的責任を析出する概念として議論されてきた(池田, 2022)。教育学の分野でもポジショナリティの議論は扱われてきたが、それは学校空間におけるポジショナリティの表出を中心とした議論や(Martin, 2002)、教育者と被教育者の非対称性を扱った議論(橋本, 2018)が主であり、ポジショナリティを教育的意図の中にいかに組み込むのか、という点については論じられておらず、そこに本稿の独自性がある。

ゆえに、本研究の目的は、気候変動問題を第一に考える必要のない状況に置かれている先進国の人々を対象と措定し、彼らが気候変動問題に対して個人の自由を尊重しつつ環境倫理に配慮したキャリアを選択することを援助するためのキャリア形成支援理論を構築することである。そのために、「解放のためのキャリアガイダンス」をはじめとする既存のキャリア形成支援理論において導出される問題点を明らかにしつつ、ポジショナリティに注目する意義について論じた上で、キャリア形成支援とポジショナリティの理論的な接続を行う、というプロセスを踏む。

2. 論文の構成

序章

第1節 問題の所在／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 個人の自由と環境倫理の両立の議論における課題

第1節 環境倫理学における自由主義とその制約／第2節 I.M.ヤングの「社会的つながりモデル」の意義に関する検討／第3節 小括

第2章 ポジショナリティ概念に注目する意義

第1節 ポジショナリティ概念が有する特質の整理／第2節 「社会的つながりモデル」とポジショナリティの比較検討／第3節 小括

第3章 ポジショナリティの視点を含んだキャリア形成支援理論の構築

第1節 キャリア形成支援における「教育」の位置づけ／第2節 ポジショナリティの視点を含んだキャリア形成支援の方向性／第3節 ポジショナリティとキャリア形成支援の理論的接続／第4節 小括

終章 本研究のまとめと今後の課題

第1節 本研究のまとめ／第2節 本研究から得られる示唆／第3節 今後の課題

3. 論文の概要

第1章では、まず先行研究での議論から、気候変動問題を第一に考える必要のない状況に置かれている先進国の人々を対象と措定したときの、個人の自由と環境倫理の両立を論ずる上での課題を明らかにした。それは、主体者と特定の他者の心理的・物理的距離が離れるほど個人の自由と環境倫理の両立が困難になることである。コスモポリタニズムが示すように、心理的・物理的距離が離れた他者との道徳的なつながりを明らかにし、責任主体が負うべき責任の範囲を広げることができたとして、個人の自由と照らし合わせたとき、気候変動問題に取り組むための行動の程度はかなり限定される。ゆえに、気候変動問題に対する対処は、個人の自由を害さない程度の範囲に限定されるか、個人の自由を排した功利主義のどちらかに傾かざるを得ない。

その上で、「解放のためのキャリアガイダンス」の理論的支柱であるI.M.ヤングの「社会的つながりモデル」を批判的に検討することを通して、気候変動問題を第一に考える必要のない状況に置かれている先進国の人々を対象にしたときの、「解放のためのキャリアガイダンス」の問題点を指摘した。ヤングは気候変動問題を一人一人の行為の結果が積み重なった構造的不正義として捉え、その責任を社会構造に参与するすべての人々で分有する「社会的つながりモデル」を導き出した(ヤング, 2013)。「社

会的つながりモデル」はすべての人に責任を分有することで、心理的・物理的距離が離れた他者や社会に対する道徳的責任を示す根拠としては評価できるが、責任における加害―被害関係(誰が誰に対して責任を負っているのか)や課される責任の大きさ(どれほどの責任を負うべきか)が不明瞭であるという点が析出された。これらの要素を踏まえ「社会的つながりモデル」に準じてキャリア形成支援を行った場合、例えば「環境に配慮した企業に就職する」と「省エネを心掛ける」の2つの選択肢に道徳的な差異を見出すことができず、他でもない自分自身が気候変動問題に対して、より大きい負担を背負う道理がなく、社会変革に向けたキャリア形成支援を実践しようにも「何でもいいので、できるだけのをできるだけやりましょう」というただのスローガンに成り下がってしまう。また、構造的な不正義に向き合う意志を不正義の基準としているため、支援を行う際に「将来は石炭やガスに関わる仕事に就きたい」と語る被支援者の将来の選択肢を、化石燃料が環境にとって悪影響を及ぼすかもしれないという理由のみに基づいて否定しかねない。

第2章では、第一に、ポジショナリティに関する先行研究を参照し、「複数の権力関係の切り分け」、「権力関係の非対称性から生じる集団的責任の可視化」、「行為と様態の峻別」の3つの特質があることを明らかにした。その上で、「社会的つながりモデル」とポジショナリティの比較検討を行い、両者の差異から本研究においてポジショナリティをキャリア形成支援に接続する意義を示した。「社会的つながりモデル」は社会構造に加担するすべての人に責任を分有し責任における加害―被害関係を特定しないが、ポジショナリティは二つの集団間の権力関係における主体者の位置を明確にする概念であり、責任における加害―被害関係を特定する。また、「社会的つながりモデル」は構造的な不正義に立ち向かおうとする意志を不正義の判断基準とするため行動の責任の大きさを比較することはできないが、ポジショナリティは行動の結果としてその構造や誤りが修正されることを不正義の判断基準とするため、いかに行動の結果として構造的変革に寄与しているかによって責任の大きさを比較することができる。そして、「社会的つながりモデル」は社会変革に向き合わない行為を不正義とするが、ポジショナリティは権力関係の非対称性を指し示す事実次元の概念であるため、不正義とはみなされない。

第3章では、第一にキャリア形成支援における教育的観点の必要性を確認した。単純にポジショナリティを示すことは「指摘」にすぎず、藤田(1997)が指摘するように、教育的意図がなければ、どのように援助をしていくかという方向性を明らかにすることはできない。本研究では、J.N.シュクラの受動的な不正義の議論(Shklar, 1988)を援用した。シュクラは、私たちは認知的な限界から何が不運で何が不正義なのかを究極的に判断し断定することはできないという立場を取る。とくに受難者の苦しみには還元できない主観的要素が含まれる。だからこそ、「普遍的な基準を持ち出すのではなく、被害を訴える声をまず聴きとらなければならない(同, 1988, p.37)」。

しかし、私たちはしばしば、そうした声をただの不運として見捨てることで、受動的な不正を働いてしまう。つまり、受動的な不正義とは「市民が、正義のルールが維持されるよう監視し、非公式な関係(不運と見なされてきたヴァルネラブルな側面を持つ人々との関係：引用者注)が社会秩序の依存する倫理によって規定されることを積極的に支援するという、彼らの主要な任務を果たせないこと(同, 1988, p.41)」であり、周囲で起きている不正義への無関心であると言えよう。一方、シュクラは、制度を構築する上ですべての他者の声に応え、その人の尊厳と人権を尊重することは不可能であり、何らかの基準により比較不可能な人間を比較し優先順位をつける必要性を認めている。そのための基準として「恐怖のリベラリズム」という議論を行う(Shklar, 1989)。シュクラによれば、恐怖や残酷さは誰もが逃れたいと願う<共通悪>であり、これらから逃れたいと思うことは人間の普遍的な欲求である。ゆえに、「恐怖のリベラリズム」は<共通善>を求めるのではなく、この<共通悪>の除去を志向し、これに対する無視や受動的な態度を取ることを不正義としている。

しかし、先進国と途上国の人々の間には、本人の社会的役割に対する認識の非対称性が存在するのであり、何が恐怖で、何が残酷であるのかといった<共通悪>の共通理解が得られていない状況にあり、特定の<共通悪>の是正を個々人の社会的役割として認識させることは困難である。また、普遍的な<共通悪>を設定し、それを押し付けることは本人の意志や選択に対する介入になりかねない。

ゆえに、シュクラの議論をそのまま援用することは不適切である。だが、貧困や飢餓など特定の状況ではなくそれらに対する認識の非対称性そのものを＜共通悪＞とする道もある。再三述べるように、ポジショナリティは特定の選択や行為に係る意志に道徳的な是非を示さず、消極的な選択を行うことができる環境や権力的な立ち位置を批判的に認識させる。つまり、「自らの行為によってどのような環境破壊が行われているかを認識しておらず、自らが気候変動問題を第一に考える必要がない特権的な立場にいることを認識していないこと」を＜共通悪＞、＜共通悪＞に対して無視または受動的な態度を取ることを受動的不正義とみなすことで、自らの立ち位置を批判的に認識することを＜共通悪＞の是正とみなすことができる。また、ポジショナリティを問いかけることは本人の認識に対する介入であり、本人の意志や選択に対する介入や単なる能力開発とも区別される。その中で、責任主体本人がどのような選択や行為を選ぶとしても、ポジショナリティの自覚がなければそもそも集団的責任を果たすか否かの選択や行為は生じえないため、本人の意志や選択、能力の有無にかかわらず、ポジショナリティを認識していない場合、責任主体の判断は不正義に当たることを指摘した。そして、第3節においてはキャリア構築理論とポジショナリティの理論的接続を図り、気候変動問題の文脈における教育的意図を明らかにした。

4. 本研究の成果と今後の課題

本研究では、先行研究で等閑視されていた多様な自己実現と環境倫理の両立と社会的役割に対する認識の非対称性に光を当てるために、選択や行為に係る意志ではなく、支援の中で意志の前提に存在する認識に介入することを提案した。ポジショナリティを認識させ、集団的責任を可視化することは、本人の意志に介入することはないが、社会的役割に対する認識の非対称性に気づかせ、被支援者が気候変動問題に関わらざるを得ない状況を前景化するので、人々の行為やキャリア選択の場面において気候変動問題の構造的変革に寄与する行為やその優先度を常に批判的に検討することを促す点にその意義がある。ゆえに、ポジショナリティの認識から被支援者の集団的責任を問うことによって環境倫理を喚起することは、多様な自己実現を侵害するものではなく、むしろ個人の選択の起点となるものであり、両者は両立し得る。ポジショナリティそのものに道徳的責任が伴うことはないが、ポジショナリティの無自覚を不正義としたことにより、この支援論は先行研究において見落とされていた2つの視点を内包することを可能にした。

本研究では、気候変動問題を中心に挙げたが、この枠組みは男性や女性とのジェンダー間の権力関係や健常者と障害者の間の権力関係など様々な分野への応用可能性を有する。他の領域でポジショナリティをいかに援用するかはそれぞれの分野におけるステークホルダー間の構造的関係に合わせて示す必要がある。

しかし、今までのポジショナリティに関する研究は支援者や研究者がいかにポジショナリティを認識「する」という点に焦点が当てられており、他者からの行為によってポジショナリティを被支援者に対していかに認識「させる」という点が検討されていないにもかかわらず、本稿では十分に扱いきれなかった。その際に課題となるのは、子どもの未熟性である。本稿では対象となる被支援者の年齢を特段設定しなかったが、例えば小学生に対してポジショナリティを問うたとしても、どこまでそれを認識できるのか、については疑問が残る。池田(2022)も「ポジショナリティにかかわるすべての責任がその集団の構成員にとって等しく一律である、と考えるのも無理がある。未成年／成人、国籍や市民権と選挙権の有無、世論への影響力など、様々な勘案すべき諸条件が存在するだろう(pp.14-15)」と述べている。この点は今後の課題としたい。

【主要文献一覧】

＜邦文文献＞

アイリス、マリオン、ヤング(2013)岡野八代・池田直子訳『正義への責任』岩波書店

池田緑(2022)「経験的概念としての「ポジショナリティ」の実証的研究 研究報告書」ポジショナリテ

ィ研究会

下村英雄・高野慎太郎(2022)「グリーンガイダンス—環境の時代における社会正義のキャリア教育論」
『キャリア教育研究』40 2 pp.45-56

橋本憲幸(2018)『教育と他者—非対称的な倫理に向けて』春風社

藤田晃之(1997)『キャリア開発教育制度研究序説 戦後日本における中学校教育の分析』教育開発研究所

<欧文文献>

Hooley, T., Sultana, R., &Thomsen R. (2018). *The Neoliberal Challenge to Career Guidance: Mobilising Research, Policy and Practice Around Social Justice* Routledge

Hooley, T. (2022, November 14).” Blurred lines: What makes an ‘ethical’ careers policy?” [Blog post] Blurred lines: What makes an ‘ethical’ careers policy? – Career guidance for social justice (wordpress.com)(最終閲覧日：2023年3月31日)

Irving, B.A., & Beatriz Malik-Liévano.(2019).” Ecojustice, equity and ethics: challenges for educational and career guidance” *Revista Fuentes* 21 2, pp.253-263

Martin, J, Renee, (2002). "Reflected Identities: Applying Positionality and Multicultural Social Reconstructionism in Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, 53, 1, pp.44-54.

Shklar. J.N.(1988).*The Faces of Injustice*, Yale University Press.

Shklar, J.N. (1989). *Liberalism of Fear*, Nancy L ,Rosenblum ed. *Liberalism and the Moral life*,Harvard University Press.

[修士論文概要]

日本型雇用制度の特質からみたキャリア教育の課題

—「4 領域 12 能力」から「基礎的・汎用的能力」への推移に着目して—

才鴈武也（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

(1) 欧米のキャリア理論と日本型雇用制度

従来から、日本の進路指導・キャリア教育は、欧米諸国の理論の影響を受けてきており、その理論的、実践的基盤への影響は、様々な先行研究において明らかにされている(藤本 1985, 藤田 1997 等)。また、それは文部科学省においてキャリア教育を通して、中核的に育成することが目指されている「基礎的・汎用的能力¹」も例に漏れない。1998 年に、当時の文部省の委託研究の成果として提示され、今日の基礎的汎用的能力の基盤となる「4 領域 12 能力²」(わが国のキャリア発達能力の構造化モデル)は、アメリカの competency-based の理論を参考とし、進路指導を構造化するために開発されたものである(職業教育・進路指導研究会 1998, p.89)。一方で、欧米の影響を強く受けている能力論は、日本の雇用制度に適したものになっているのだろうか。従来から、日本の雇用制度は他国のそれとは異なる特質を有している。代表的な例として、入社後の職務柔軟性を実現する雇用契約が挙げられ、そのコローリーとして、教育目的のジョブローテーション、企業都合の雇用調整、配置転換が存在する。そのような内部流動性を確保する職務設計がなされることで、従業員の長期雇用が保障されてきたと同時に、従業員は将来的な職種・職務を選び取る権利がなく、自身の職業的専門性に関する将来設計を企業に委ねてきた。そのため、新規学卒者の採用に当たっては、どこの職種・職務に就いても活躍できる能力やその訓練可能性を識別するめあてとして、学歴による配分が一定の妥当性があると考えられてきた。それらは、高等学校における過度な受験競争を引き起こす根本的な原因であり、高等学校においては、偏差値偏重の進学指導が根強く残っているというデータもある(リクルート進学総研 2017, p.12)。偏差値偏重の進学指導は、大学入学後の不本意感を惹起し、進路意識の希薄化など様々な問題を引き起こすことが従来から指摘され、社会的な課題であることは言うまでもない。

(2) キャリア教育の課題

このように雇用制度の特質が引き起こす高校生の進路に関する課題がある中で、日本のキャリア教育では、社会的・職業的自立に向けて、学校教育活動を通して、基礎的・汎用的能力の育成が求められている。その中の「キャリアプランニング能力」には、その要素として、将来設計が含まれており、その推進のポイントでは、「『大学の向こうにある社会』を認識し、将来の職業を意識して、計画的・主体的に学ぶ意欲や態度を育成する」(文部科学省 2012, p.64)ことが挙げられている。しかし、先述したように入社後にどの部署に配置されるかは、企業の裁量に任されており、職種・職務レベルで職業を意識することは難しい。「将来の職業を意識」や「大学の向こうにある社会」などの文言は、すべての日本企業において、職種・職務を選ぶ権利が労働者に備わっているかのような誤解を生む危険性を孕んでおり、将来設計に関して多分に曖昧さを残した表現であると言えるだろう。従来から、進路指導概念の曖昧さに関しては、藤田(1997)において、指摘されてきた。藤田(1997)は、進路指導概念を分析し、進路指導概念における進学指導の位置づけから、その概念が日本型雇用制度を射程に収められていないことを示唆している。しかし、4 領域 12 能力の台頭により、進路指導・キャリア教

育概念がその構造と内容ともに大きく具体性を増す中で、その概念の中でも重要な要素である能力論の開発過程において、日本型雇用制度の特質を考慮した議論がなされてきたのかは定かではない。日本では、多くの人間が雇用者としての人生を歩んでおり、日本型雇用制度は生徒の社会的・職業的自立を考える上でその前提に位置づく。つまり、能力の定義に鑑みると、日本型雇用制度が労働者一人一人に対してもたらず課題を前提とした上でその能力の開発が図られるべきだろう。

本研究は、4 領域 12 能力、「4 領域 8 能力³」（職業観・勤労観を育むための学習プログラムの枠組み）、基礎的・汎用的能力などの進路指導・キャリア教育の能力論（以下、進路指導・キャリア教育の能力論）と基礎的・汎用的能力の開発の際に参考とされた人間力、就職基礎能力、社会人基礎力、学士力を併せた、社会的自立に必要な 7 つの能力論（以下、7 つの能力論）を分析対象とし、各能力が提示された報告書や能力の開発にあたった審議会の議事録において、日本型雇用制度の特質をどの程度考慮していたのかを明らかにし、キャリア教育の課題を明らかにすることを目的とする。

2. 分析の対象・方法

（1）分析対象

本研究の対象とする資料は、職業教育・進路指導研究会（1998）「職業教育及び進路指導に関する基礎的研究（最終報告書）」、国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2002）「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」、中央教育審議会（2011）「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」の進路指導・キャリア教育に関する報告書（以下、進路指導・キャリア教育に関する報告書）と内閣府（2003）「人間力戦略研究会報告書」、厚生労働省（2004）「若年者の就職能力に関する実態調査結果」、中央職業能力開発協会（2004）「若年者就職基礎能力修得のための目安策定委員会報告書」、経済産業省（2006）「社会人基礎力に関する研究会－『中間とりまとめ』－」、中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」の報告書（以下、7 つの報告書）と、社会人基礎力に関しては、「社会人基礎力に関する研究会の第 1 回～第 8 回の議事録」（以下、社会人基礎力に関する議事録）、学士力に関しては、「学士力課程教育の在り方に関する小委員会の第 2 回～第 6 回の議事録」・「制度・教育部会の第 3 回と第 6 回の議事録」・「大学分科会第 65 回、第 67 回、第 69 回、第 71 回の議事録」（以下、学士力に関する議事録）、基礎的・汎用的能力に関しては、「キャリア教育・職業教育特別部会の第 1 回～第 30 回の議事録」（以下、基礎的・汎用的能力に関する議事録）などの 3 つの議事録（以下、3 つの議事録）を分析対象とする。

（2）分析方法

本研究では、7 つの報告書と 3 つの議事録を対象とし、KH-coder を用いた計量テキスト分析を行う。計量テキスト分析とは、「計量的分析手法を用いてテキスト型データを整理または分析し、内容分析（content analysis）を行う方法である」（樋口 2020,p.15）。計量テキスト分析は、文書における用語の頻出度や共起性について統計的に明らかにすることを可能とする。本研究では、能力に関する概念と日本型雇用制度に関する概念が、各種議事録において、どの程度共起性があるのか、また、それぞれの概念がどの程度用いられているのかを明らかにする。また、KH-coder には、前後の文脈を確認する機能が備わっており、分析における客観性を高めるため、文章を引用しつつ、審議会における雇用制度と能力に対する認識を明らかにする。

3. 章構成

序章 第 1 節 問題の所在と研究の目的／第 2 節 研究課題／第 3 節 研究の枠組み

第 1 章 コーディングルールの作成 第 1 節 日本型雇用制度のコーディングルールの作成／第 2 節 日本型雇用制度（変容）のコーディングルールの作成／第 3 節 能力論のコーディングルールの作成／第 4 節 コーディングルールの作成

第 2 章 能力論の分析 第 1 節 能力論に関する検討／第 2 節 社会人基礎力の分析／第 3 節 学士力

の分析／第 4 節 基礎的・汎用的能力の議事録の分析／第 5 節 小括

第 3 章 進路指導・キャリア教育の課題 第 1 節 基礎的・汎用的能力開発における議論の抜け落ち
／第 2 節 時系列的に見た際の進路指導・キャリア教育の議論の抜け落ち／第 3 節 将来設計に関
して／第 4 節 小括

終章 本研究のまとめと今後の課題 第 1 節 本研究のまとめ／第 2 節 今後の課題

4. 論文の概要

(1) 分析の枠組みの構築

第 1 章では、第 2 章の分析を行う上での前提作業として、日本型雇用制度を包括的に捉える枠組みの構築を行った。また、7 つの能力論を開発する上で、議論の俎上にのせる必要があると考えられる日本型雇用制度の各要素の特質をコンセプトとして設定し、それを基に、日本型雇用制度と能力論に関する KH-coder のコーディングルールの作成を行った。まず初めに、日本型雇用制度を包括的に捉える枠組みの開発にあたって、日本型雇用制度に関して論じた文献を 5 つピックアップした。また、各文献において、日本型雇用制度の特質を述べている文章（→「日本企業では～」などの文章）に着目し、それらをコーディングルールの作成に適した形で細分化して要約した。結果として、日本型雇用制度の特質を表す要素として、19 の要素とその他が抽出された。さらに、要素と要素が包含関係にあるものや能力との共起関係を捉える上で適していない要素を除外し、日本型雇用制度を包括的に捉える要素として、新卒一括採用制度、職務設計、企業別組合、教育制度、人事異動、雇用調整制度、人事考課、賃金制度、退職制度、長期雇用慣行、非正規雇用、女性雇用の 12 の要素が抽出された。そこで、相互の要素の機能的な補完関係や位置関係を意識し、日本型雇用制度を包括的に捉えた枠組みを構築した。その後、日本型雇用制度の各要素の特質から後の分析の視点となるコーディングルールのコンセプトを作成し、それを基に日本型雇用制度のコーディングルールを作成した。また、日本型雇用制度の各要素の特質に鑑みた際に、日本人が職業的自立を果たすうえで求められる能力を導き出した。

次に、1990 年代以降日本型雇用制度の各要素がどのように変容を遂げたのか、労働政策研究所などの調査データから明らかにした。そこから、1990 年代以降の日本型雇用制度を包括的に捉える枠組みを構築した上で、各要素の変容を表す用語をコンセプトとして設定し、それを基に、日本型雇用制度のコーディングルールの作成を行った。また、日本型雇用制度の変容したことで、必要になる能力を提示した。そして、3 つの議事録を分析するために、社会人基礎力、学士力、基礎的・汎用的能力に関するコンセプトとそれを基にしたコーディングルールを報告書の能力の説明を基に作成した。

(2) 各報告書・議事録における日本型雇用制度に関する議論の分析

第 2 章では、7 つの報告書と 3 つの議事録を分析した。まず初めに、報告書の分析では、日本型雇用制度に関して説明されている箇所に注目し、日本型雇用制度に関する議論の頻度、雇用制度と能力に関する議論の共起性を明らかにした。分析の結果、7 つの報告書すべてにおいて、新卒一括採用制度に関する議論が行われていたことが明らかとなった。また、7 つの報告書における日本型雇用制度に関する議論と能力の議論の共起性を確認したとき、新卒一括採用制度と能力に関する議論の共起のみが確認された。一方で、進路指導・キャリア教育に関する報告書において、将来設計と関連性が高い、雇用契約、人事異動、雇用調整制度についての議論は、確認することができなかった。

次に、議事録の分析については、KH-coder を用いて単純集計を行い、3 つの議事録における日本型雇用制度の各要素の頻出度を明らかにした。また、議事録における日本型雇用制度に関する議論と能力に関する議論の共起性を明らかにした。結果として、単純集計の結果と議事録の内容の分析から、学士力に関する議事録では、新卒採用制度に関する要素を除き日本型雇用制度に関する議論は確認できなかった。また、社会人基礎力に関する議事録では、その当時の社会・経済環境を考慮すると、その能力を開発する上で重要なファクターであると考えられる人事考課や企業内教育に関する議論が見

受けられず、その議論に偏りがあることが確認された。一方で、基礎的・汎用的能力に関する議事録では、賃金制度を除き、日本型雇用制度に関する議論を確認することができた。また、将来設計に関する人事異動や雇用契約の要素については、高等教育に関する議論で確認することができ、大学と社会の接続の在り方に関して検討されていた。しかし、それらが能力の開発の際に議論の俎上にあがることはなく、能力開発の際に雇用契約、人事異動、雇用調整制度などの将来設計に関する要素が等閑視されていることが議事録の分析から明らかになった。

（３）各報告書・議事録における議論の比較

第 3 章では、3 つの議事録において能力に関する議論と共起した日本型雇用制度に関する議論を比較した。まず初めに、社会人基礎力の開発過程では、人事異動や女性雇用を考慮し、社会的自立に必要な能力について言及されている場面が見られた。一方で、基礎的・汎用的能力の開発過程では、人事異動や女性雇用と能力を関連付けた議論は確認できなかった。また、基礎的・汎用的能力に関する議事録と報告書を比較した際に、日本型雇用制度に関する議論、能力と雇用制度を関連付けた議論ともに、報告書における議論の頻度が少ない傾向にある。さらに、基礎的・汎用的能力に関する報告書・議事録の双方において、能力と日本型雇用制度を関連付けた議論は、日本型雇用制度単体の議論より少ない。それらは 4 領域 12 能力、4 領域 8 能力の報告書においても共通している。

5. 研究のまとめ・今後の課題

本研究で明らかになったこととして、進路指導・キャリア教育に関する報告書では、能力の意義を新卒採用制度に関する要素を除いて、他の日本型雇用制度に関する要素と関連付けて提示できていない点や、能力と日本型雇用制度の議論の共起の頻度が日本型雇用制度に関する議論の頻度よりも少ないことから、能力の意義やそれらが活用される具体的な場面設定が明示されていないことが明らかになった。各種能力が具体的にどのような場面において活用されるのか、教員に対して十分な説明がなされていないことは、教員の実践を困難にしている一つの要因であると考えられ、大きな課題であると言える。一方で、進路指導・キャリア教育に関する能力論は、その開発のプロセスに関しても課題がある。社会人基礎力に関する議事録では、人事異動や女性雇用を考慮し、社会的自立に必要な能力について言及されている場面が見られたが、基礎的・汎用的能力の議事録では、人事異動や女性雇用と能力を関連付けた議論は確認できなかった。そのため、基礎的・汎用的能力は、参考にした能力の開発過程までは十分に考慮されず、表面的な能力の概要のみを参考にして作られたことが示唆された。また、社会人基礎力に関する議事録では、当時の社会・経済環境を考慮すると、その能力を開発する上で重要なファクターであると考えられる人事考課（成果主義）や企業内教育（教育費削減）に関する議論が確認できず、学士力の議事録に至っては、日本型雇用制度に関する議論自体がほとんど確認できなかった。つまり、当該能力論を基礎的・汎用的能力の開発にあたって参考にする妥当性に関しても十分に検討が必要であったと考えられる。

最後に、進路指導・キャリア教育に関する能力論は、将来設計に関する能力を設定している点で、7 つの能力論とは異なる特質を有しているが、報告書において、将来設計と関連性が高い日本型雇用制度の要素である雇用契約、人事異動、雇用調整制度の 3 つの要素に関する説明を確認することができず、議事録においても、その 3 つの要素と能力論を関連付けた議論は確認できなかった。ここから、進路指導・キャリア教育の能力論は、日本型雇用制度の雇用契約（職務無限定性）、人事異動によって引き起こされる職種・職務の不確実性や雇用調整制度によって引き起こされる解雇のリスクなど、将来設計を行う上で重要な要因を十分に考慮して開発されていないということが明らかになった。これは、進路指導・キャリア教育において重大な課題であると言えるだろう。

今後の課題として、以下の二つの点が挙げられる。一つ目は、分析対象についてである。今回は、審議会ごとの議論の比較を行い、各種能力の開発過程を分析した。今後は、より詳細な分析を行うべく、各審議会の回ごとの議論の違いや特徴、発言した委員に関する情報などを考慮する必要があるだ

ろう。二つ目は、高校生の将来設計支援について。第3章で指摘したように、進路指導・キャリア教育の能力論は、教員が日本型雇用制度を前提とした将来設計の支援を構想する上で、多分に曖昧性を残しており、その実践を困難にしていると考えられる。今後は、生徒の将来設計支援の基盤となる理論の構築も検討したい。

【註】

1 基礎的・汎用的能力は、中央教育審議会（2011）において初めて提示された能力である。基礎的・汎用的能力は、「分野や職種にかかわらず、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力」（同上,p.24）と定義されている。基礎的・汎用的能力の具体的内容については、「仕事に就くこと」に焦点を当て実際の行動として表れるという観点から、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つの能力に整理されている。

2 4領域12能力は、進路指導部会（1998）において初めて提示された能力である。進路指導部会（1998）は、「生徒が習得しなければならない不可欠な能力領域について、上述の検討結果に基づき、殆どのプログラムに共通している4能力領域を基本的枠として取上げ、『自己理解を深め、自己実現できるようにするための』プログラムの構造化を試み、「キャリア設計」、「キャリア情報探索・活用」、「意思決定」、「人間関係」の4領域に沿った「わが国のキャリア発達能力の構造化モデル」を開発した。

3 4領域8能力は、文部科学省（2004）において初めて提示された能力である。文部科学省（2004）は、進路指導部会（1998）によって提示された4領域12能力を土台とし、職業観・勤労観を育むための学習プログラムの枠組みを提示した。具体的には、4領域12能力を「人間関係形成能力」、「情報活用能力」、「将来設計能力」、「意思決定能力」の4つの能力領域に大別し、それぞれを構成する能力を再編成して、各2つずつ計8つの能力に整理した。

【文献一覧】

国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2002）「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」

職業教育・進路指導研究会（1998）『職業教育及び進路指導に関する基礎的研究（最終報告書）』

中央職業能力開発協会（2004）「若年者就職基礎能力修得のための目安策定委員会報告書」

中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」

中央教育審議会（2011）「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方（答申）」

濱口桂一郎（2011）『日本の雇用と労働法』日本経済新聞出版社

樋口耕一（2020）『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版

藤田晃之（1997）『キャリア開発教育制度研究序説』教育開発研究所

藤本喜八（1985）「進路指導の定義の歩み」『進路指導研究』6、pp.1-13.

文部科学省（2012）『高等学校キャリア教育の手引き』教育出版

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

経済産業政策局 産業人材政策室（2007）“第1回～第8回議事要旨”「社会人基礎力に関する研究会」
経済産業省. <https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/281883/www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/kenkyukai.htm>（最終閲覧日:2023年1月10日）

厚生労働省（2004）“『若年者エンプロイアビリティに関する実態調査』結果”厚生労働省 <https://www.mhlw.go.jp/houdou/2004/01/h0129-3.html>,（最終閲覧日:2023年1月10日）

文部科学省（2019a）“キャリア教育・職業教育特別部会 議事要旨・議事録・配付資料”文部科学省.
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo10/giji_list/index.htm,（最終閲覧日:2022年9月22日）

- 文部科学省 (2019b)“制度・教育部会 学士課程教育の在り方に関する小委員会 議事要旨・議事録・配付資料” 文部科学省. https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/018/index.html (最終閲覧日:2023 年 1 月 10 日)
- 文部科学省 (2019c)“制度・教育部会 議事要旨・議事録・配付資料” 文部科学省. https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2454771/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/017/giji_list/index.htm (最終閲覧日:2023 年 1 月 10 日)
- 文部科学省 (2019d)“大学分科会 議事要旨・議事録・配付資料” 文部科学省. https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/giji_list/index.htm (最終閲覧日:2023 年 1 月 10 日)

[資料]

韓国における進路進学相談教師制度の導入

—職務、選抜基準、研修内容を中心に—

峯啓太郎（教育学学位プログラム博士後期課程・2 年）

1. 本稿の目的

現行の学習指導要領では、学校の教育活動全体を通じたキャリア教育の充実を図ることが求められている。そのための校内の組織体制として、学習指導要領総則の解説では、「校長のリーダーシップのもと、進路指導主事やキャリア教育担当教師を中心とした」形を提示している（文部科学省 2018, p.101）。ここで指摘されているリーダーとしての校長の重要性はキャリア教育の観点からもすでに指摘されている（辰巳 2009）が、進路指導主事については、専門性確保及び時間的確保の問題を背景として、「連絡調整及び指導、助言」の役割が十全に果たされていないことが指摘されている（藤田 2014）。そのため各校で必ずしも進路指導主事を中心としてキャリア教育の充実を図れているわけではない。一方で、「キャリア教育担当教師」「キャリア教育主任」等のキャリア教育を担当する教師は学校の裁量で設置可能であるが、こうした組織体制の工夫を最終的に行うかどうかは各学校に委ねられている。また、うまくいったとしても定期的な人事異動があるため取組を継続させることは容易ではない。このような状況から、学習指導要領が求めるキャリア教育の充実に対し、各学校が十分に応えられる体制にはなっていないと言える。この問題を解決する手がかりとして、キャリア教育の充実を図るために必要な、キャリア教育の担い手となる教師像を議論することは喫緊の課題である。しかし、これまで教員免許状「職業指導」との関係から進路指導主事のあり方について触れられた論考はあったものの（藤田 2014; 佐藤 2014）、いずれも今後の課題であるとして、具体的には検討されてこなかった。

一方で、韓国ではキャリア教育を専門に担当する教師として 2011 年より進路進学相談教師制度が導入された。キャリア教育の担い手となる教師像を検討するにあたって、進路進学相談教師から得られる示唆は少なくないと考えられる。しかしながら、進路進学相談教師制度に関する本格的な検討は日本国内ではほとんどなされておらず、金／三村（2016）などごく少数の文献でその存在が紹介されている程度である。したがって本稿では、導入された進路進学相談教師制度の内容を職務、選抜基準、研修内容を中心に詳述することで、今後の研究の一助となる資料を提示することを目的とする。

2. 導入の背景

進路進学相談教師の導入に至った背景として、キャリア教育の推進に伴う体制整備が挙げられる。直接の導入契機となったのは、2009 年に行われた教育課程の改訂である（박종학 2012; 이승진 2015; 정구용 2017）。この改訂の主な特徴は、①共通教育課程と選択教育課程の再設定、②教科別の授業時数を 20%増減可能にする、③学期当たりの履修科目数の縮小、④創意的体験活動の導入、である（申 2014）。①については、これまで小学校 1 年生から高校 1 年生までの 10 年間としてきた「国民共通基本教育課程」を、「共通教育課程」という名称に変更し、中学 3 年生までの 9 年間にすることで義務教育期間と一致させた。一方で高校 2 年から 3 年までだった「選択中心教育課程」は「選択教育課程」として高校全学年に拡大、適用されることとなった。この結果、学生が自分の進路に適した科目を選択して学ぶ機会が増えるとともに、高校の教育課程運営の自律性も大幅に拡大した。そのため、中学校段階において高校選びの重要性が高まり、中学校の選択教科に「進路と職業」を新設してキャリア教育が強化された（김승보 외 2009）。この教科は、知識や態度などを身に付けるだけでなく、教育活

動全般にわたる連携を念頭に置いた教科運営を想定していた。また②や③によって、学生への過度な学習負担を避けるとともに教師が密度のある授業を展開することができるようになり、より学生自身の進路、興味、レベルに応じた教育課程を運営できるようになった。④については、日本における特別活動と総合的な学習の時間を組み合わせたものにあたる活動である（石川 2014）。これまで導入していた裁量活動¹と特別活動の間に重複が見られたことや、本来の趣旨とは異なった運用がなされていたことから統合に至った。活動内容も見直され、そのひとつに「進路活動」が設けられた。このように、学生の進路希望を考慮して個々に合わせた教育課程の運営が求められる内容となっている。

また 2007 年より導入された入学査定官制の本格運用も大きな導入要因の一つである（이승진 2015; 정구용 2017）。入学査定官制とは、大学入学者選抜において、従来の点数化された成績だけではなく潜在している能力や素質などを、大学側が採用した入学査定官が総合的に判断して、入学者を選抜する制度である。政府はこの入学査定官制について、2009 年から 10 校の大学で構造的な定着をはかり、2011 年までに活用大学を拡大し、2012 年には全国の大学で定着させるという計画を持っていた（趙 2010）。新たな大学入試制度が始まり、選考が多様化するのに伴い、その準備を指導できる専門的な知識を備えた教師が必要となった（정윤경 외 2012, pp.33-34）。

3. 進路進学相談教師制度の導入とその内容

（1）導入時の状況

前述の通り、キャリア教育に関わる様々な変化と、その変化に対する既存の体制での対応の困難さから進路に関する新たな専門教師を配置する必要性が高まったことにより、進路進学相談教師制度の導入に至った。「進路進学相談教師」の教師資格が法律上規定されたのは、2011 年 3 月の教員資格検定令施行規則の改正により、中等学校教員資格の表示科目に「進路進学相談（진로진학상담）」が新設されてからであるが、その前年の 2010 年に教育科学技術部（現在の教育部）より「進路進学相談（中等）教師補充活用基本計画（案）」が発表されている。この計画には進路進学相談教師の今後の補充と配置案が示されており、2011 年には次の手順で進路進学相談教師を配置すると言及している。①中等教師定員の増員申請及び確保を行う、②教科部が、市・道教育庁に中等（進路進学相談）教師定員割り当てを行う、③市・道教育庁が、公立高校に中等教師定員（各 1 名）割り当てを行う、④高等学校が、教科教師の中で（キャリア教育に）専門性のある進路進学相談教師の推薦を行う、⑤市・道教育庁が、基準に基づき選抜および進路進学相談教師として任命する、その際任命した教師が以前専門としていた教科を把握し、その人員分だけ教科別に新規採用募集を行う（교육과학기술부 2010, p.5）。またこの計画には、2009 改訂教育課程の適用初年度となる 2011 年度からの進路進学相談教師の配置をもって、高 1 段階から「キャリア教育を総括」し入学査定官制に備える、と明記されている（同上, p.6）。次いで 2011 年 5 月に出された「進路進学相談教師の配置及び運営指針（案）」では、配置について、「進路進学相談」副専攻研修を受けて資格を取得した者は、当該年度までに進路進学相談教師として配置、発令しなければならないこと、高校と規模の大きい学校から優先的に配置することなどが示されている。実際に 2011 年に配置された人数は、高校を対象に公立私立合わせて 1553 人であった。これは事前に計画していた 1500 人よりも多い。2012 年には 2010 年の当初計画よりも 1 年早く中学校への配置が始まり、2014 年には全中学校、高校への配置を完了させる目標を示した。実際に 2015 年には中学校、高校合わせて全国の 94.5%に配置が完了している（정구용 2017）。

（2）進路進学相談教師の職務

進路進学相談教師の職務については、2011 年の「進路進学相談教師の配置及び運営指針」においてはじめて公式に示された。以降、2016 年まで計 5 回にわたり示されたが、その間に 2 回記載が変更されている。表 1 に、2011 年、2012 年、2014 年の各年に示された職務を対照表の形で示した。大きな変化としては、2012 年からは学校進路教育課程運営計画を求めており、項目 2 に追加されている。2012 年では他に、中学校段階における学習計画書作成支援も新たに加えられている。また 2014 年に

は、以前に「教員と保護者への研修」という形でひとまとまりにされていた項目が、分割されて独立の項目として記載されている。しかしほとんどの項目においては、多少の表現や内容の変化のみで、大きな変更は見られない。特に、毎年職務内容の筆頭には部長教師として学校の進路教育を総括することが掲げられており、強く期待されていることがうかがえる。部長教師は日本における主任とほぼ同等であり、主に学校経営関連の役割、校長や校監に対する補佐の役割、指導・助言の役割、連絡調整の役割、人間関係づくりの役割を持っている（김현수 2014）。2011 年 5 月の「進路進学相談教師の配置及び運営指針（案）」によれば、進路進学相談教師が配置される学校には進路進学相談部を設け、進路進学相談教師を部長に任命することとされている（교육과학기술부 2011b, p.4）。2012 年 3 月の同指針では、進路関連部長職務を担当することを前提として選抜、研修しているため、部長に任命することを原則とする、と明記されている（교육과학기술부 2012b, p.4）。

表 1 進路進学相談教師職務内容²の比較

2011 年	2012 年	2014 年
1. 進路進学相談部長等として、学校の進路教育の総括	1. 進路進学相談部長等として、学校の進路教育の総括	1. 進路進学相談部長等として、学校の進路教育の総括
2. 進路教育プログラムの企画・運営	2. 学校進路教育課程運営計画とプログラム運営	2. 学校進路教育課程運営計画とプログラム運営
3. 「進路と職業」の科目の授業、創意的体験活動のうち「進路活動」の指導（週 10 時間以内）	3. 「進路と職業」の科目の授業、創意的体験活動のうち「進路活動」の指導（週 10 時間以内）	3. 「進路と職業」の科目の授業、創意的体験活動のうち「進路活動」の指導（週 10 時間以内）
4. 進路進学関連の学生の相談や指導（週平均 8 時間以上）	4. 進路進学関連の学生の相談や指導（週平均 8 時間以上） 「中学校」 1. 高校系列を選択するための相談 2. 職業体験プログラムの企画と運営	4. 進路・進学関連の学生の進路相談（週平均 8 時間以上）
5. 創意的体験活動中の進路活動運営計画と進路関連エデュボット管理	5. 創意的体験活動中の進路活動運営計画と進路関連エデュボット管理	5. 創意的体験活動中の進路活動運営計画と運営
7. 自己主導学習選考（中学校）、入学査定官選考支援（高等学校）	「中学校」 3. 自己主導学習選考支援 「一般高校」 1. 入学査定官選考支援	6. 学校段階に従って個人に合わせた進路指導や進学指導
10. 先就職後進学や就職支援、産業界とのネットワーク構築（特性化高校）	「一般高校」 3. 就職希望学生支援 「特性化高校」 1. 先就職後進学や就職の促進支援 3. 特性化高校に配置されている産学協力と就職支援人材との協力	7. 先就職後進学の学生の進路設計支援
	「中学校」 4. 学習計画書作成支援	8. 進路と学習計画書作成支援
6. キャリアポートフォリオの指導	6. 進路ポートフォリオの指導	9. 進路ポートフォリオの指導
8. キャリアネットなどの進路職業関連心理検査の活用とコンサルティング	7. キャリアネットなどの進路職業関連心理検査の活用とコンサルティング	10. キャリアネットなどの進路教育関連心理検査の活用とコンサルティング
12. 校内外の進路教育関連の各種体験活動の企画・運営	8. 校内外の進路教育関連の各種体験活動の企画・運営 「中学校」 2. 職業体験プログラムの企画と運営	11. 校内外の進路探索活動の企画・運営
9. 教員と保護者対象の進路教育研修とコンサルティング	9. 教員と保護者対象の進路教育研修とコンサルティング	12. 校内の教員対象の進路教育力量強化研修の総括 13. 保護者対象の進路教育研修とコンサルティング
10. 先就職後進学や就職支援、産業界とのネットワーク構築（特性化高校） 11. 地域社会と関係機関とのネットワーク管理	10. 教育寄付などの地域社会や関係機関とのネットワーク管理 「特性化高校」 2. 産業界とのネットワーク構築支援	14. 進路教育関連教育寄付などの地域社会や関係機関とのネットワーク管理
13. その他の進路教育関連業務	11. その他の学校長が定めた進路教育関連業務	15. その他の学校長が定めた進路教育関連業務

注：2012 年は学校段階別に項目を独立させて職務内容が記載されている。

出典：황우원 (2019) p.27 より一部改変

また、職務内容を具体的に解説したものとして、「進路進学相談教師活動マニュアル」が作成された。この資料は大きく進路進学相談教師制度の理解と職務活動についての具体的な紹介の 2 つから構成されているが、職務内容については表 2 の通り、10 の職務活動領域に整理して解説している。

表 2 「活動マニュアル」において分類された 10 の職務領域と業務プロセス

職務領域	業務プロセス
①単位学校のキャリア教育企画および編成	1. キャリア教育ビジョンおよび教育目標の設定 2. キャリア教育に利用可能な資源の分析および支援体制の確認 3. 進路中心の教育課程編成 4. キャリア教育年間計画 5. 単位学校進路教育プログラムの方向設定および具案 6. キャリア教育評価および活用
②進路進学関連の学生相談	1. 進路進学相談の環境 2. 進路進学相談の予約 3. 親しみを込めて迎える 4. 問題を解決する 5. 締めくくる 6. 進路進学相談後の管理
③進学情報の提供と活用	1. 学生および保護者のニーズの確認 2. 進学情報の収集 3. 情報の正確性・最新性・信頼性のモニタリング 4. 進学情報資料提供 5. 満足度の確認およびフィードバック 6. 進学情報の管理
④職業情報の提供と活用	1. 学生の職業情報ニーズの確認 2. 職業情報資料の収集・分析 3. 職業情報の最新性・正確性・信頼性のモニタリング 4. 学生の特性を考慮した職業情報資料の提供 5. 職業情報提供の満足度の確認およびフィードバック
⑤進路活動プログラムの運営	1. 進路活動運営のニーズ調査と予算編成 2. 進路活動編制および時間配当 3. 進路活動年間指導計画 4. 進路活動学校行事運営 5. 進路活動運営管理
⑥進路ポートフォリオ管理の支援	1. 進路ポートフォリオの活用目的 2. 進路ポートフォリオの構成要素および内容 3. 進路ポートフォリオの構成および活用計画 4. 進路ポートフォリオの指導方法 5. 進路ポートフォリオの評価およびコンサルティング
⑦学生の進路特性検査および活用	1. 進路特性診断導入環境の把握 2. 検査対象の目的の設定 3. 検査道具の選定 4. 検査前オリエンテーションと検査実施 5. 検査結果の解釈を通じた進路特性診断 6. 深化・補充相談および進路探索方向案内
⑧自己主導学習選考の支援	1. 進路準備度の確認 2. 自己主導学習選考 3. 自己主導学習選考対象者のコンサルティング 4. 自己主導学習選考支援の結果整理および追指導
⑨進路・職業体験プログラムの企画および運営	1. 学校内の条件の把握 2. 地域社会資源ネットワークの基本計画の作成 3. 活用可能な学校外の進路・職業体験プログラムの確認 4. 関係機関、地域社会資源渉外およびプログラムの調整 5. 進路・職業体験プログラムの運営時間および参加学生の規模の決定 6. 進路・職業体験の細部運営計画の確立および実行 7. 進路・職業体験の結果の評価
⑩進路・進学関連の保護者の教育および相談	1. 保護者の教育および相談の目標設定 2. 進路関連の保護者の教育および進路相談計画確立 3. 保護者の教育および進路相談の準備事項の把握 4. 保護者の教育および進路相談の実施 5. 保護者の教育および進路相談の評価および活用

出典：교육과학기술부 (2012a) pp.15-412 より筆者作成

(3) 進路進学相談教師の選抜基準

進路進学相談教師の候補となる教師の確保については、実務上の必要に迫られて始まった制度であるという経緯から、既存の教師の中から学校ごとに推薦を受けて選抜するという形を取った。2011 年の「進路進学相談教師の配置及び運営指針」(교육과학기술부 2011b) では、副専攻資格研修対象者を研修の実施年度 1 月 1 日現在 55 歳未満の中等 1 級正教師(2012 年度以降)とし、教育監が追加の制限基準を設定することができるとした。翌年の同指針からは年齢制限を撤廃し、中等 1 級正教師資格の中で進路教師資格取得後 7 年以上在職することが可能な者を研修に申請できる最低基準とした。

研修受講の優先順位については、①専門相談教師を優先的に選抜、②中学校、一般高校、特性化高校各校の職務と特性を考慮、③特性化高校における専門教科の教師を優先的に選抜、と記載されている。しかし、明確には規定していないため、市・道教育庁は各々異なる基準で教師を選抜している(김대성 2012)。チョンら(정윤경 위 2012)によると、選抜基準は定量的評価と定性的評価に区分でき、各市・道教育庁から提供された分における選抜基準を表 3 のとおりまとめている。

表 3 進路進学相談教師研修受講者の選抜基準

区分	領域	ソウル	釜山	光州	京畿	江原	忠北	全北	全南	慶南	済州
定量	進路進学相談関連の部長の経歴	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
	3 年生の担任の経歴	○	○	○	○	○	○		○	○	○
	進路進学相談関連研修の実績	○	○	○	△		○	○	○	○	○
	3 年生の部長の経歴	○	○	○	○	○	○		○	○	
	専門相談資格所持者		○	○	△		○	○	○	○	○
	1、2 年生の担任の経歴	○	○	○					○	○	○
	進路進学関連業務(学校外)	○	○		○	○			○		
	進路進学相談関連の研究実績		○	○	△		○			○	
	その他の部長の経歴	○	○		○					○	
	進路進学関連業務(学校内)	○	○		○	○					
	勤務成績		○				○		○	○	
	教育歴				○		○			○	
	表彰歴				△		○				○
	情報関連資格所持者	○					○				
	関連学位(修士、博士)									○	
	学校長の推薦書		添	添		添		添		●	添
定性	業務実績と計画	○		○		○	○				
	職務遂行能力の評価			○							
	多面評価			●							
	深層面接								○		

注：○：評価対象となる資格 △：場合による ●：合否判定のみに使用 添：添付ファイルとして提出。なおソウル特別市の場合、学校種(中学校、一般高校、特性化高校)別に選抜基準が提示されており、一般高校のみ「進路進学関連業務(学校外)」が評価基準に入っている。

出典：정윤경 위 (2012) p.21 を一部改変し筆者訳

それぞれの要件には点数が振り分けられており、その点数の合計順で名簿が作成され選抜される。各市・道の選抜基準を見ると、優先的に選抜されるには数多くの経験が求められ、またこれらの経験や資格の所持の条件を満たすためにはそれ相応の教職経験が必要となる。実際に、2014 年までに配置された進路進学相談教師はほぼ全員が 35 歳以上であり、少なくとも 7 割以上が 20 年以上の教職経験を持っていることが指摘されている(정구용 2017)。この選抜基準を見ると、研修受講にあたってより適性のある教師を選抜しようとしていることが読み取れる。しかし、2010 年の「進路進学相談(中等)教師補充活用基本計画」(교육과학기술부 2010))には、2009 改訂教育課程によって担当科目と専門教科が一致しなくなる教師が発生するため、その一部を進路進学相談教師に移行するよう誘導す

ることを検討すると記載されている (p.6)。このように、実際には必ずしも適性の有無のみで選抜されていたわけではないことがうかがえる。

(4) 進路進学相談教師の研修内容

資格取得のための研修については、配置初年度の 2011 年から毎年実施されている。2011 年の第 1 期は 600 時間で研修が運営されたが、研修内容に重複が多く、2012 年の第 2 期からは 570 時間に改められた (황우원 2019)。ここでは、第 1 期である 2011 年の研修教育課程を表 4 に、研修内容が整理された後の 2014 年のものを表 5 に示す。

表 4 2011 年進路進学相談教師副専攻資格研修教育課程

区分		科目名	履修		冬期	学期中	夏期
			単位	時間			
教科内容領域	基 本 修 科 目 (7)	キャリア教育概論	3	45	3		
		青少年進路特性診断と活用	3	45		1	2
		進路進学指導プログラム活用と運営	3	45		1	2
		進路体験と地域社会	3	45		2	1
		職業世界と職業情報探索	3	45		1	2
		教育世界と進学情報探索	3	45	3		
		進学指導技法の理論と実際	3	45		1	2
		小計	21		6	6	9
	選 択 科 目 (15)	進路・進学指導の企画と運営	3	45	3		
		職業倫理	2	30	1	1	
		進路ポートフォリオ指導法	1	15			選択
		創意・人性診断と評価	2	30			選択
		保護者進路進学相談	1	15			選択
		未来の職業世界理解	1	15			選択
		労働市場の理解	1	15			選択
		職業情報活用と職業相談	2	30			選択
		就職支援プログラムの運営	1	15			選択
		産学協力の理解	1	15			選択
		入学査定官制の理解	2	30		1	1
		進学ポートフォリオ指導法	2	30		1	1
		入試情報の管理と活用	1	15			選択
		適性と進学指導の事例研究	1	15			選択
		学生進学相談の事例研究	1	15			選択
		小計	22		4	3	4
教職科目 (4)	進路進学相談教師力量開発	2	30	2			
	進路と職業教材研究	2	30		2		
	進路と職業教授学習方法	2	30		1	1	
	キャリア教育評価方法	2	30		1	1	
	小計	8		2	4	2	
総履修単位 (40 単位)					12	13	15

出典: 교육과학기술부 (2011c) p.2 より筆者訳

表 5 2014 年進路進学相談教師副専攻資格研修教育課程（中学校）

区分		科目名	履修		冬期	学期中	夏期
			単位	時間			
教科 内容 領域	基 本 履 修 科 目 (7)	青少年進路特性診断と活用	4	60	2		2
		進路進学指導プログラム活用と運営	3	45	1		2
		進路体験と地域社会	3	45	1	2	
		キャリア教育概論	2	30		2	
		職業世界と職業情報探索	2	30	1		1
		教育世界と進学情報探索	3	45		1	2
		進学指導技法の理論と実際	3	45			3
		小計	20		5	5	10
	選 択 科 目 (4)	保護者進路進学相談指導	4	60	1	2	1
		中学校進路指導の企画と運営	2	30	1	1	
		中学校進路ポートフォリオ指導	2	30	1		1
		高校進学選考の理解	2	30		1	1
		小計	10		3	4	3
教職科目 (4)		進路進学相談教師力量開発	3	45	2		1
		進路と職業教材研究	2	30		2	
		進路と職業教授学習方法	2	30	1	1	
		キャリア教育評価方法	1	15	1		
		小計	8		4	3	1
総履修単位 (38 単位)					12	12	14

注：上記は中学校進路進学相談教師の研修課程であるが、高校に関しても選択科目の一部科目名が変化するのみであり、ほぼ同様の内容である。

出典:교육부 (2013) p.3 より筆者訳

4. まとめ

本稿では、進路進学相談教師制度の導入時の状況、および進路進学相談教師の職務、選抜、養成を詳述し、今後の研究のための一資料を提示することを目的としていた。その内容は次のとおりである。進路進学相談教師は 2009 改訂教育課程におけるキャリア教育の推進を受けて新しく導入された。しかし、2011 年から 2014 年の 4 年間でほとんどの中学校・高等学校に配置を行うという急速な導入であった。次に進路進学相談教師の職務については、進路進学相談教師を進路進学相談部などの部長教師として任命し、学校全体のキャリア教育の総括の役割を持ちつつ、「進路と職業」の授業や進路相談、体験活動の計画実施など多岐にわたる実務も受け持っていた。また、進路進学相談教師の候補となる教師の選抜状況については、各市・道ごとに異なる選抜基準を持っていたが、教職経験を重ねないと基準を満たせないものであった。最後に進路進学相談教師の養成研修の内容については、開始当初の 600 時間から 570 時間に内容を抑えつつ、職務内容を網羅する形で組まれていた。

このような形で導入された進路進学相談教師は、すでに導入から 10 年以上が経過し、制度の課題として、業務内容の過多(박영주 2014) や他の教師や関係者からの協力不足(최인중 2020) などが指摘されてきた。また 2022 年には、韓国進路教育学会の学術大会で「進路専担教師³制度の成果と課題」をテーマに議論されるなど、これまでの取り組みを一度振り返る時期に来ている。進路進学相談教師制度において指摘されている課題については、稿を改めて整理、検討したい。

【註】

1 裁量活動は、教科に関する深化・補充学習をおこなう「教科裁量活動」と、学校ごとの特性や児童・生徒のニーズに応じて教科横断的な学習と自己主導的学習をおこなう「創意的裁量活動」の 2 つから構成されていた(石川 2014, p.83)。

2 職務内容における各用語の説明は以下の通り。

・エデュポット：学生が自己主導的に学校内外の様々な創意的体験活動を記録・管理するオンラインシステム(교육부 (2015.11.2)「에듀팟(EDUPOT), 어떻게 작성하고 활용할 것인가?(エデュポット、

どのように作成し活用するのか?)」『교육부 공식 블로그 (教育部公式ブログ)』URL : <https://if-blog.tistory.com/5799>、最終確認 : 2023/4/30)

・キャリアネット : 進路心理検査、進路相談、職業情報、学科情報など、進路に関する情報をまとめたサイト。韓国職業能力開発院が運営。URL : <https://www.career.go.kr/> (最終確認 : 2023/4/30)

・自己主導学習選考 : 自己主導学習結果と学習潜在力を中心に、入学選考委員会で創意的で潜在力のある学生を選抜する高校入学選考方式。主に外国語高校、国際高校、科学高校、自律型私立高校で行われる (교육부「자기주도학습전형 (自己主導学習選考)」『고입정보포털 (高入情報ポータル)』URL : <http://www.hischool.go.kr/study/way.jsp>、最終確認 : 2023/4/30)

・先就職後進学制度 : 高校卒業後まず就職 (先就職) し、その後職場生活と大学への進学 (後進学) を並行できる制度 (田中 2018, p.114)

・教育寄付 : 企業・大学・公共機関・個人など社会が保有する人的、物的資源を「幼・初・中等教育活動」に直接活用できるように非営利で提供すること (『교육기부포털 (教育寄付ポータル)』URL : <https://www.teachforkorea.go.kr/>、最終確認 : 2023/4/30)

3 2015年に制定された進路教育法によって、「進路進学相談教師」を「進路専担教師」と呼ぶようになった。

【文献一覧】

<日本語文献>

石川裕之 (2014)「韓国における国家カリキュラムの革新とグローバル化」『教育学研究』第81巻2号、pp.78-90

金鉉哲／三村隆男 (2016)「日本と韓国におけるキャリア教育の展開」『進路指導』第89巻第1号、pp.3-11

佐藤史人 (2014)「中等教育段階における教員免許状「職業指導」に関する研究」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』No.24、pp.149-152

申智媛 (2014)「第3章 韓国における学校教育改革の動向と課題」和井田清司／張建／牛志奎／申智媛／林明惶編著『東アジアの学校教育』三恵社、pp.92-145

辰巳哲子 (2009)「体系的なキャリア教育がおこなわれるための条件—カリキュラムマネジメントの観点から—」『Works Review』4巻4号、pp.1-12

趙卿我 (2010)「韓国における「入学査定官制 (Admissions Officer System)」の実態と課題」『教育方法の探究』13巻、pp.17-24

藤田晃之 (1997)『キャリア開発教育制度研究序説』教育開発研究所

文部科学省 (2018)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』東山書房

<韓国語文献>

교육과학기술부 (2010)『진로진학상담(중등) 교사 충원 및 활용 기본계획(안) (進路進学相談 (中等) 教師補充活用基本計画 (案))』

교육과학기술부 (2011a)『2011년 교원연수중점 추진방향 (2011年教員研修重点推進方向)』

교육과학기술부 (2011b)『진로진학상담교사 배치 및 운영지침(안) (2011-1호) (進路進学相談教師の配置及び運営指針 (案) (2011-1号))』

교육과학기술부 (2011c)『2011년 진로진학상담교사 부전공자격연수 운영 계획(안) (2011年進路進学相談教師副専攻資格研修運営計画 (案))』

교육과학기술부 (2012)『진로진학상담교사 활동매뉴얼 : 중학교 (進路進学相談教師活動マニュアル : 中学校)』

교육부 (2013)『2014년 진로진학상담교사 부전공자격연수 기본 계획(안) (2014年進路進学相談教師副専攻資格研修運営計画 (案))』

- 김대성 (2012) 『진로진학상담교사 양성 프로그램 실태 분석 (進路進学相談教師養成プログラム 実態分析)』 한국교원대학교 교육정책전문대학원 석사학위논문
- 김승보 (연구책임자) (2009) 『중학교용 '진로와 직업'교육과정 개정 연구 (中学校用「進路と職業」教育課程改正研究)』 교육과학기술부
- 김현수 (2014) 『교장의 변혁적 리더십과 부장교사의 리더십, 초임교사의 교직원 및 교직적응간의 구조 관계 (校長の変革的リーダーシップと部長教師のリーダーシップ、初任教師の教職観および教職適応間の構造関係)』 인천대학교대학원 박사학위논문
- 박영주 (2014) 『진로진학상담교사제도에 관한 교사 인식 연구 : 도입, 선발, 양성, 배치 후 활동을 중심으로 (進路進学相談教師制度に関する教師認識研究 : 導入、選抜、養成、配置後の活動を中心に)』 경희대학교 교육대학원 석사학위논문
- 박종학 (2012) 『진로진학상담교사제에 대한 고등학교 교사의 요구분석 (進路進学相談教師制に対する高校教師の要求分析)』 인천대학교 교육대학원 석사학위논문
- 이승진 (2015) 『진로진학상담교사의 직무분석 (進路進学相談教師の職務分析)』 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문
- 정구용 (2017) 『진로진학상담교사의 실태분석에 관한 연구 —연령, 경력 및 배경 과목을 중심으로— (進路進学相談教師の実態分析に関する研究 —年齢、経歴および背景科目を中心に—)』 한국교원대학교 교육정책전문대학원 석사학위논문
- 정운경 (연구책임자) (2012) 『초 · 중등단계 진로진학상담교사의 역할과 진로 교육 과제 (연구보고서 2012-25) (初 · 中等段階進路進学相談教師の役割と進路教育課題 (研究報告書 2012-25))』 한국직업능력개발원
- 최인중 (2020) 『경상남도 진로진학상담교사가 인식하는 직무 역할 및 교육 요구 (慶尙南道進路進学相談教師が認識する職務役割および教育要求)』 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문
- 황우원 (2019) 『중학교 진로진학상담교사의 직무수행유형과 학교 진로교육 목표 달성 간의 관계 (中学校進路進学相談教師の職務遂行類型と学校進路教育目標達成との間の関係)』 아주대학교 박사학위논문

【付記】

本研究は、JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2124 の支援を受けたものです。

[その他：実践報告]

事業所によるキャリア教育についての実践報告

—A 社でのキャリア教育の実践—

大森順子（人間総合科学研究科学校教育学専攻・3 年）

1. はじめに

2006 年文部科学省「小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引き」や、2008 年中央教育審議会答申「教育振興基本計画について―「教育立国」の実現に向けて―」等において、今後の国際情勢の変化や情報社会の発達、国際的な知識基盤社会及び日本社会自体の変化に対応するために、学校、家庭、地域が連帯・協力を強化し、社会全体の教育力を向上させなければならないことが強調されている。産業界も、教育改革を国の最重要課題として取り組み、「学校と過程と地域社会の信頼回復」が教育再生の鍵であり、地域社会を構成する各主体の一つに「企業」や「商工会議所」などを挙げ、「企業」も学校と家庭における教育を支援する必要があるとする。企業も国や地域に対して社会的責任を持つのみならず、企業の教育支援活動は将来の国の経済や社会を支える担い手の育成に必要であり、将来的に次代を担う優秀な人材に自社を選んでもらえるよう魅力あるメッセージを子どもや保護者等に発信していく手段として教育が有効であるとして、教育を支援することを推進している。（日本商工会議所 2005「教育再生に関する意見～商工会議所は社会総がかりでの教育の中心的な役割を担う～」）

このような文部科学省、産業界の提案、要請により、多くの事業所（企業）がキャリア教育の推進にも取り組んでいる。執筆者も 5 年前から A 社のキャリア教育の企画・実施に参加しており、A 社が 2017 年から実施した 3 つのキャリア教育と、2023 年 6 月に実施予定のキャリア教育についての実践を報告する。

2. A 社について及びキャリア教育を実施した経緯

A 社は 1946 年（昭和 21 年）に大阪で創業された。創業当初は重電機関係機器の販売を主力としていたが、現在は音響、映像、情報、セキュリティシステムの提案、設計、製造、施工、メンテナンス及び関連機器の開発、製造、販売、ネットワーク構築、コンテンツ制作、ネット配信及びソフトウェアの開発、販売を行っている。資本金 8,000 万円、従業員 220 名、本社及び支社・営業所 8 か所の中規模の企業である。

A 社は省エネ設備の製造や資源の分別廃棄や資源リサイクル、地域の文化施設などの改修提案やホールディングスの命名権獲得などの SDGs の取り組みに熱心に取り組んでいる。また地元の大学との産学連携プロジェクトにも積極的に取り組んでおり、キャリア教育の実施も B 大学と A 社が「共創知の創出、産学連携協働を共に推し進め、さらなる教育環境の向上に貢献するための協定」を交わした取り組みの一環として行われた。この B 大学との取り組みは、B 大学の 2 つの研究室に所属している学部生・大学院生及び OB が 7 名～10 名（年度によって異なる）と、A 社の社員 10 名～15 名が 4 つのグループを作り、各部グループが「プログラミング学習」、「近隣中学校の生徒に対する学習支援」、「地域社会の福祉への貢献」、「キャリア教育」のそれぞれのテーマに即したプログラムをそれぞれ企画、実施している。執筆者は B 大学 OB として「キャリア教育」のグループの一員として、2017 年から 2023 年に施した 3 つのキャリア教育と、2023 年 6 月に実施予定のキャリア教育の企画、実施を行った。

3. 「子ども参観日」

2017 年 7 月 A 社の社員の子どもを対象として企画・実施した。保護者の働く会社を子どもに知ってもらい、保護者の仕事への理解を深めることを目的とした。そして A 社の社員の子どもたちが「子ども参観日」に参加することにより、働くことや働く意義を考えるきっかけとなり、勤労観・職業観を育てることにつながると考えた。また迎える A 社の社員にとっても子どもとの家庭での会話やふれあいを促進し、家族のコミュニケーションや絆を深めることとなるため、社員の福利厚生としての目的もある。そして、いままでに職場見学や職場体験、インターンシップを始めとした小学生、中学生、高校生を対象としたキャリア教育を実施してこなかった A 社が、今後地域の小学校、中学校と連携して行う地域貢献プログラムや次世代育成に向けた社会的責任を果たすためのきっかけや、社員へのアピール、以後のキャリア教育の準備として「子ども参観日」を行うことも狙いの一つとした。

参加募集対象者、当日のプログラム、実際の参加者、A 社の社員による各プログラムの報告は以下のようなものである。

参加募集対象者

小学校 4 年生から中学 3 年生までの社員の子ども

当日のプログラム

- 08:20 各自、保護者と共に出社
- 08:30 朝礼・ラジオ体操に参加、自己紹介
- 08:50 合同で事前研修（自己紹介、グループ分け、スケジュール説明、会社紹介ビデオ鑑賞など）（40 分）
- 09:30 配属部署において職場観察（30 分）
- 10:10 配属部署に於いて簡単な作業の手伝い（40 分）
- 10:50 配属部署に於いてクイズの正解発表（20 分）
- 11:10 配属部署に於いてインタビュー（30 分）
- 11:40 合同でまとめ（インタビューのまとめ・感想など）記念撮影（40 分）
- 12:30 社員食堂にて昼食
- 13:30 夏休みの宿題質問会・将棋教室

参加者

小学校 2 年生から中学校 3 年生までの 12 名

各プログラムの報告（A 社の社員による参加した子どもたちへの報告書。実際の報告書は当日の写真も添付）

《保護者と一緒に出勤》

朝 8 時 30 分に小学校 2 年生から中学 3 年生までの 12 名が、A 社に勤務する保護者と一緒に出勤。自分の名刺ももらいました。保護者の所属する部署の皆さんとラジオ体操もしました。

《事前研修》

今日一日アテンドしてくれる社員と一緒に、Z 社長の話を聞き、今日のプログラムの紹介や A 社の会社紹介ビデオを見るなどの事前研修を受けました。

《職場観察》

各部署に分かれ、働いている人がどんな仕事をしているかを聞いたり、フロア内にある椅子や電話などの数を数えたりしました。

《職場体験・インタビュー》

それぞれの部署でお仕事をさせてもらいました。スピーカーの音を聞いたり、カメラを動かしたり、プログラミング作業をしたりしました。そのほか、コピーをしたり、報告書を作成したりしました。そしてその後は、各部署の社員と名刺交換をしたり、働くことについてのインタビューをしたりしました。

《感想発表会》

インタビューのまとめや、職場体験の感想をみんなの前で発表しました。半日一緒に過ごしたアテ

ンドしてくれる社員はすっかり仲良くなっていました！！

《宿題質問会》

アテンド社員と一緒に昼食を済ませた後は、B 大学の学生と A 社から Y さんが先生となって夏休みの宿題質問会をしました。

《将棋教室》

X 棋士による将棋教室が行われました。X 棋士が分かりやすく教えてくださったので、将棋をするのが初めての子どもも楽しく参加することができました。

4. プロジェクト学習（問題解決学習）

2021 年 11 月、2022 年 11 月（各 90 分）に執筆者が非常勤講師を務める C 大学で 3 年生対象の教職科目『進路指導論』内で実施した。もともとは 2019 年 11 月に近隣の中学校である D 中学校の 2 年生を対象にしたプロジェクト学習を企画、立案した。このプロジェクト学習を「キャリア教育プログラム：未来の学校を考えよう！プロジェクト」と名付け、D 中学校の近隣にある A 社がどのような技術を持ち、どのような製品を生み出している企業であるかを知ってもらい、実際に A 社を見学した後、A 社の音響、照明、情報、セキュリティの技術や製品を用いて多くの人が心地よいと感じ、楽しく落ち着いて学習できる未来の D 中学校について、D 中学校の 2 年生の生徒がグループでアイデアを出し合うといった内容であった。（総合的な学習の時間など 4～5 時間を利用する設定）また、このプロジェクト学習のプログラムには「車いす体験・目隠し案内体験」も設定しており、体の不自由な人も快適に過ごせるなど、年齢や能力、状況などにかかわらずできるだけ多くの人が利用可能な学校にすることも考えさせる福祉教育の側面も持たせた。しかし、企画後、新型コロナウイルス感染症の発生（日本で 2020 年 1 月から流行する）により社会活動及び学校活動が停止され、D 中学校でのプロジェクト学習の実施には至らなかった。

そこで 2021 年 11 月執筆者が担当する C 大学の『進路指導論』の講義内行ったアンケートから、当講義を受講する学生のほとんどが中学校や高等学校でプロジェクト学習（問題解決学習）を行ったことがないということが判明し、かつ学生から教員となる前にプロジェクト学習（問題解決学習）を体験したいという希望が多かったことから、当初 D 中学校 2 年生と対象として企画した「キャリア教育プログラム：未来の学校を考えよう！プロジェクト」を C 大学 3 年生用にアレンジして実施した。

参加者、プロジェクト名、事前課題、当日のプログラムは以下のようなものである。

参加者 2021 年 11 月 1 時間（90 分） C 大学 3 年生 91 名（3 時間に分けて）
2022 年 11 月 1 時間（90 分） C 大学 3 年生 110 名（3 時間に分けて）
A 社の参加社員は 2 名～4 名（各年度、各講義によって異なる）

プロジェクト名 プロジェクト名 「A 社の持つ技術を使って、理想の大学を創ろう」

事前課題

当プロジェクト学習を実施する前回の講義内で、C 大学のキャンパス（校内）、教室、特別教室、体育館、廊下、グラウンド、食堂などについて以下のような事前課題を出し、提出させた。

- 「Q1 あなたのお気に入り（好きな・自慢したい）C 大学の校舎・教室・場所・設備はどこでしょうか。紹介してください。（理由も含めて）
- Q2 C 大学の校舎・教室・場所・設備で、使っていて困ることがあるところ、改装・改善してほしいところはどこでしょうか。
- Q3 C 大学の中に作ってほしい校舎・教室・場所・設備を挙げましょう。
- Q4 身体の不自由な人や初めて来た人が、C 大学を訪れた際に戸惑ったり困ったりするところを挙げましょう。」

当日のプログラム

- ①A 社の社員による A 社の紹介、A 社の技術、製品の説明

②3～4名のグループに分かれて以下の手順に従って討議を行い、グループとしての提案を導き出す。

【手順1】 前回のワークシート（事前課題）をシェアし、それぞれのグループとして取りあげたい場所を決めよう。

【手順2】 【手順1】で決めた取り上げたい箇所の改善・改装のために必要なA社の商品・技術をみつけよう。

【手順3】 グループが考えた「A社の持つ技術を使って、理想の大学（教室・特別教室・体育館・廊下・運動場・玄関など）を創ろう」を発表しよう。

③各グループによる提案を発表する

④A社の社員による感想

5. 職業講話

前年度D中学校1学年の担当教員からの依頼で、2023年3月に職業講話の講師派遣を受け入れた。2023年3月に中学1年生対象に総合的な学習の時間にA社の「キャリア教育」グループの社員2名が職業講話を行なった。なお当日は総合的な学習の時間として2時間を使い、1時間につき5社、計10社が参加した。1社につき2名から3名が講話を行った。参加事業所は主に2年次の職場体験の受入れ事業所であった。

時間、対象中学生、内容は以下のようである。

時間 50分間（2名で講話を行う）

対象中学生 各社、生徒20名が参加

内容 仕事の内容の紹介や、講師の中学生から現在までのキャリア形成について話す。
講話後、生徒たちからの質問に答える

6. 職場体験

2023年6月にD中学校の2年生を受け入れる予定である。2022年3月に当時1年生の学年担当の教員より次年度（2023年度）の2年生を対象とした職場体験の受入れの依頼があり、実施に向けて立案、企画を行っている。

2023年4月に2年生の学年担当の教員との打ち合わせを行い、D中学校からは日程、受け入れ人数、A社からは職場体験の内容について説明した。6月上旬には受け入れ生徒がA社に事前挨拶に来る予定である。

なお職場体験は全社挙げての対応となるため、立案、企画、実施に関してはもともとの「キャリア教育」のA社のグループメンバーに加え、「キャリア教育」以外のグループメンバーや、A社の総務部や技術部門の社員などにも参加してもらう。

受け入れ人数（予定）、事前挨拶時の対応（タイムスケジュール）、職場体験の内容（タイムスケジュール）については以下のようである。

受け入れ人数（予定）

D中学2年生の男子2名（当初は3名の設定であったが、全体の人数のバランスで2名の予定となる）

事前挨拶時の対応（タイムスケジュール）

日時 6月6日（火曜日）

13:50～14:00 会社前で出迎え（以下社員2名と執筆者で対応）

14:00～14:30 職場体験当日の説明（服装や持ち物など）・事前課題（A社およびA社の製品などについての調べ学習）の配布

14 : 30～15 : 00 職場案内

職場体験の内容 (タイムスケジュール)

【1 日目】

8 : 20～ 生徒出社

8 : 30～ ラジオ体操、朝礼

9 : 00～10 : 00 入社式 (設営などは総務部の社員が担当)

・社長あいさつ (10 分)

・生徒自己紹介 (5 分)

・担当者社員・C 大学担当院生の紹介 (15 分)

・A 社会社紹介 (20 分) (総務部社員が担当)

・写真撮影 (5 分)

・休憩・移動 (5 分)

10 : 00～11 : 00 「社会人マナー講座」(総務部社員が担当) (名刺交換、電話の取り方、挨拶など)

11 : 00～12 : 00 「デジタルサイネージ・ITV 体験」(設定を中心に) (技術部門の社員が担当)

12 : 00～13 : 00 社員食堂で昼食 (担当社員も同席)

13 : 00～15 : 00 「デジタルサイネージ・ITV 体験」(設定を中心に) (技術部門の社員が担当)

15 : 00～15 : 30 本日のまとめ (感想を書く、明日の目標、2 日目に行うインタビュー内容を考えるなど) "

15 : 30 終了、退社

【2 日目】

8 : 20～ 生徒出社

8 : 30～ ラジオ体操、朝礼

9 : 00～10 : 00 「会社の組織について」(執行役員が担当)

10 : 00～11 : 00 「部署見学とインタビュー」(部署見学と社員へのインタビュー。インタビューの内容は仕事の内容や働くことについて)

11 : 00～12 : 00 「音響研修」(技術部門の社員が担当)

12 : 00～13 : 00 社員食堂で昼食 (担当社員も同席)

13 : 00～14 : 00 「実験室での体験」(技術部門の社員が担当)

14 : 00～15 : 30 ・「A 社の技術・製品についてワークショップ」(B 大学院生が担当)

・2 日間の感想

・記念撮影

・挨拶 (執行役員が担当)

15 : 30 終了、退社

7. 今後の研究に向けて

以前より執筆者はキャリア教育を実施した教員及び学校経営への影響に関心を持っているが、キャリア教育を実施する「大人」という括りから、研究対象を職場体験やインターンシップなどのキャリア教育を実施した事業所(企業)の担当者へと広げ、A 社のキャリア教育担当者の社員を研究対象として、事業所にとってのキャリア教育を実施する意義や課題についての研究を進めていきたいと考えている。「子ども参観日」「プロジェクト学習(問題解決学習)」「職業講話」を担当した A 社の社員からのインタビュー、「職場体験」を担当する A 社の社員のインタビューを実施し、その調査分析を中心として、キャリア教育を実施する事業所(企業)にとっての意義や効果、課題について明らかにし、そのことによって事業所(企業)が職場体験やインターンシップなどのキャリア教育を推進することの一助としたい。

【文献一覧】

中央教育審議会答申（2008）「教育振興基本計画について―「教育立国」の実現に向けて―」

文部科学省（2006）「小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引き」

日本商工会議所（2005）「教育再生に関する意見～商工会議所は社会総がかりでの教育の中心的な役割を担う～」

[図書紹介]

『進路格差 〈つまずく生徒〉の困難と支援に向き合う』

朝比奈なを 著

朝日新聞出版 2022 ¥935 (税込)

松尾智晶 (人間総合科学研究科学校教育学専攻)

本書は、高校生の進路選択に焦点をあて、その現状と課題に関する事例を紹介して当事者の視点をわかりやすく紹介している。筆者は本書から『高等学校』『専門学校』『大学』とそれぞれをひとくくりにとらえた上で高校生の進路選択を論じることの限界を強く感じた。1校ごとの状況、生徒一人一人の状況に即した対応が必要であるという指摘は、進路指導・キャリア教育に携わる私たちがあらためて自覚すべき視点のひとつであると思われる。

冒頭の『はじめに』は、【親ガチャ】という昨今広く流布していることばの紹介からはじまる。元公立高校教員である著者は、子どもが生まれ親を選ばずゲームの「ガチャガチャ」のようにあたりはずれや運・不運などの格差があることを称するこの語を挙げて、様々な困難を抱えた高校生を【親ガチャ】が不運であると表現する。そして、彼ら彼女らがその不運さ・格差を解消できるかということに強い問題意識をもち、困難を抱えた高校生の格差を解消するにあたって高等学校での試みが奏功しているかを検証するのが本書のねらいである。サブタイトルにも示される〈つまずく生徒〉について、そのつまずきの理由が本人の責というよりは親もふくめた育ちと生活環境に依拠している面が大きいのではないか、という仮説に基づいて著者の論が展開されている。すなわち、格差を乗り越えるための有効な支援が得られることで、困難を抱えた高校生もより良い進路選択が可能になるというのが著者の考えである。しかしながら、著者は第1章を始める前に「結論を先に言うと、先述のような高校生が現在行っている進路選択は、就職であれ、進学であれ、【親ガチャ】による差異を解消する方向に導く選択になり得ていない場合が多い」(P.9)と述べ、不運は世代を超えて続き、社会の分断と階層の固定化が進む、と悲観的な見通しを記している。これは、進路指導・キャリア教育に携わる者が看過すべからざる意見であり、その論拠である、第1章からの内容に対する関心が高まる。

本書は9章から成り、前半の第1章から第4章では高校生の入学から学校で受けられる支援、就職活動から就職後の企業における現状が描かれ、後半の第5章から第8章では進学が取り上げられて専門学校および大学への進学時の問題点と入学後の現状が当事者の事例を挙げて紹介される。そして、最終章の第9章『進路格差を解消するには』では、解決のための私案が述べられる。本書を通じて著者は進路格差の解消にあたって2つの問題を考慮する必要があるとし、その1は生徒自身の学力・コミュニケーション能力等の問題、その2は日本社会の制度面とりわけ高卒就職に関わる制度と慣習の問題であると主張する。著者の問題意識は格差解消にあるため、最後は大企業と中小企業の間にある賃金格差、労働条件格差を是正するための公的支援の必要性にまで論が及ぶ。困難を抱えた高校生の進路選択が格差の解消を実現し得ているかについて、複数の視点から検証しようとする姿勢が本書の特徴であり、学校、企業、地域団体、行政などそれぞれの当事者が他の状況を知る一助となり得る点は評価できる。

以下、本書において、特に進路指導・キャリア教育に携わる者の視点から重要であると筆者が感じたことを3点述べる。

まず、著者が入試の際の偏差値で高等学校を3つのタイプに分け、そのうちの「学力低位校」といわゆる「教育困難校」は同じではないと指摘している点である。筆者は高校教育に長年関係しており、進学した高校が進路状況に大きな影響を与える、すなわち進路格差を固定化し拡大させると述べる。著者

の分類による「学力上位校」では大学受験は必定であり、「学力中位校」の進路選択は全国平均と近い割合を示すが、「学力低位校」はさらに「教育困難校」と「能力・学力を伸ばせる教育活動が機能する高校」の2つに分けられる。後者は通信制や商工農業の専門高校が該当し、進路実績も大学進学が約半数であり就職する者も学びが将来の仕事につながっているが、前者は就職者が最も大きな割合を占めるものの年によって増減の振りが大きく、進学先は専門学校が大学の倍以上を占め、専門学校での学びの系統は高校生の「夢」や「好き」にあてはまり格差解消につながりにくいと著者は主張する。以上のことは、偏差値に加えて高等学校の特性をふまえた上で進路指導をおこなう重要性を示しているといえる。

次に、高卒就職において中小企業の求人が全体の60%以上を占めるが、生徒は中学校での職場体験以降、企業理解に資する経験を十分得られないまま1人1社制で就職先を選び、そのことが退職率の高さにつながっているのではないかと指摘している点である。退職率の高さについては学力不足、生活態度の問題にも依拠することが述べられるが、キャリア教育の観点からみれば自己理解と企業及び職務理解を果たしたうえでの適切な就職先選択が望ましい。本書では文部科学省が高校に配置する高等学校就職支援教員（2002年度に事業開始し同年33道府県に81名配置、2017年度33道府県110名配置）の事例から学校との連携不足による支援の困難さと取り組みの成果、就職指導は教員の手間と時間をとるため1人1社制の就職活動も止むを得ないなどの現状が紹介されている。成果を上げた事例として示される、就職希望者への進路指導に加えた面接練習、基礎学力向上のための支援、地元企業団体との交流などの実践は、各校の組織的枠組みの中でどこまで実現可能かを検討する際の材料となろう。

最後に、大学進学の問題として挙げられた「教育困難大学」で学ぶ学生は約400万円の学費を返済義務のある奨学金で支払うだけの有益性を得られるのか、という問いかけである。「教育困難大学」とは著者の造語であり、定員充足しない大学のうち高等教育での学修が可能な基礎学力、能力、学習意欲を持たない学生が多数入学し教職員の努力が教育活動に奏功しない大学のことを指す。高等学校における進路指導では進学費用と学力に問題がなく生徒本人の特別な意向がなければ、大学進学を勧めることが一般的である。しかし、その進学先が「教育困難大学」で奨学金を利用する場合、そもそもの学力が低いことに加えて奨学金利用の学生はアルバイト中心の生活となり、能力伸長を果たせないことが多い。就職先は地元の中小企業が多く、高卒就職よりは給与水準が高いものの、高卒と大卒の平均初任給の金額差が約5万円であることから、400万円の奨学金という借金を背負う価値があるのかという指摘である。著者は、「高校で学力が低い層の大学進学は、現状では将来の経済的自立を約束するものには必ずしもなり得ていない。何よりも、大学生活で学力や能力を伸ばしづらいのがネックになっている」（P.217）と断じる。しかしながら、これにあてはまらない学生も存在するであろうし、この指摘は大学教育のみに責があるのではなく、学生の能力、学生の家庭環境にも関係するため、問題を単純化してとらえることは適切ではないであろう。しかるに進学は最終的に生徒自身の意思決定によってなされるものであり、進路指導・キャリア教育に関わる私たちは、意思決定の際に目の前の進学に加えて進学後の学びとその先の将来をも視野に入れて、意思決定支援を心がけることが望ましいのではないだろうか。

本書はほかにも、高等教育無償化の問題、給付型奨学金の煩雑な手続き、学びが就職につながりにくい専門学校の実態等も指摘している。格差解消に問題意識をもち、特に困難を抱えた生徒が格差を乗り越えるための試みを紹介する筆者は、最後に公立学校の存在意義を強調する。困難を抱えた生徒は公立学校に進学することが多いものの「教育困難校」の生徒支援については十分な関心が寄せられておらず、人員も予算も十分ではない結果、格差が固定化されるのではないかと筆者は警鐘を鳴らす。進路指導・キャリア教育に関わる私たちは、筆者の問題提起と取材された事例を我がこととしてとらえ、冒頭に筆者が示した「不運は世代を超えて続き、社会の分断と階層の固定化が進む」という悲観的な見通しに対してそれぞれの現場で何ができ得るか、見通しを好転する実践についてあらためて考えたい。

以上

執筆者一覧（本号掲載順・所属等は2023年3月現在）

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	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	博士後期課程	1年
小見	まいこ	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	1年
Kawtar	Maya	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
芋高	舞	筑波大学 人間学群	教育学類	3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	2年
川端	康平	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	2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	2年
峯	啓太郎	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
大森	順子	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	
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	

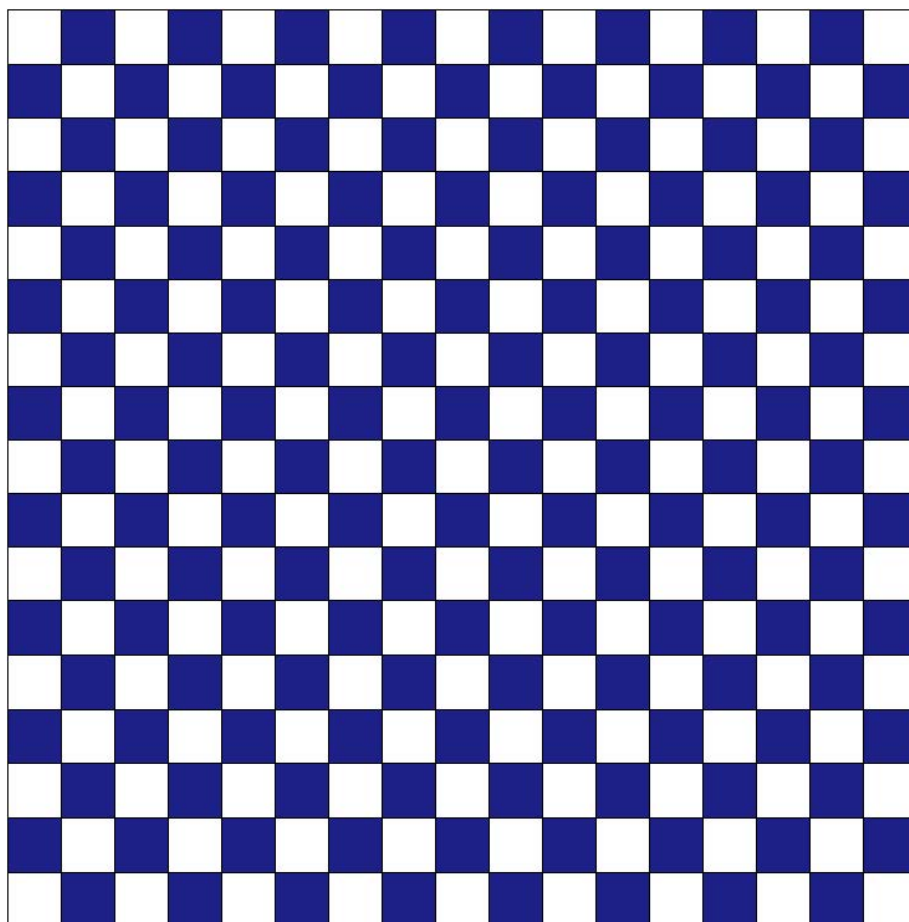
筑波大学 キャリア教育学研究 第5号
University of Tsukuba Journal for the Study of Career Education, Vol. 5

2023年3月31日発行 ISSN 2432-1761

編集・発行：筑波大学キャリア教育研究会
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. 5



March 2023